



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Förväntningar,

lärares intentioner och elevers upplevelse av sceniska samprojekt på gymnasieskolans estetiska program

Elisabet Löfberg Haglund

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2013
Handledare: Ann-Marie Webster
Examinator: Ingemar Gerrbo
Rapportnummer: VT13-IPS-16 U/V VAL LAU925

Titel: Förväntningar, lärares intentioner och elevers upplevelse av sceniska samprojekt på estetiska programmet
Författare: Elisabet Löfberg Haglund
Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2013
Handledare: Ann-Marie Webster
Examinator: Ingemar Gerrbo
Rapportnummer: VT13-IPS-16 U/V VAL LAU925
Nyckelord: läroplansteori, estetiska lärprocesser, estetisk kommunikation

Abstract

Syftet med föreliggande undersökning är att studera hur gymnasieskolans läroplan tolkas och om styrdokumentens mål når ut till eleverna på det sätt som avses och, som en följd av detta, om lärares och elevers förväntningar på vad eleverna ska lära sig stämmer överens. Detta undersöks genom att se hur ett specifikt ämne – estetisk kommunikation – inom musikområdet på estetiska programmet beskrivs i läroplanen, hur ämnet tolkas och förmedlas av en grupp lärare, och hur detta i sin tur tas emot av eleverna i två klasser på musikinriktningen på estetiska programmet, på en gymnasieskola i södra Sverige.

Genom att studera läroplansteori och läroplanshistoria går det att se en mängd olika parametrar vad gäller till exempel politiska influenser, kunskapssyn och ämnens olika värden i jämförelse med varandra, vilka alla är faktorer som kan vara till hjälp med arbetet inom skolutveckling. Den forskning och litteratur som jag har använt rör sig främst inom läroplansteori och estetiska läroprocesser.

Metoden i undersökningen är kvalitativ och genomförs med hjälp av 56 elevenkäter, 6 lärarenkäter samt ett samtal med en lärare. Detta kommer att beskriva hur förhållandet ser ut på den här skolan med det arbetssätt som tillämpas här.

Resultatet visar att ett bra samarbete lärare emellan och god kommunikation med eleverna ökar möjligheten till att läroplanens mål uppfylls. Det visar också att lärarnas och elevernas förväntningar – i denna studie – relativt väl överensstämmer. Undersökningen kan bidra med att ge en bild av hur det kan se ut och hur en grupp lärare tillsammans kan tolka och genomföra läroplanens mål. Undersökningen visar vikten av tydlighet och kommunikation – även av trygghet – dels lärare emellan, men även lärare och elever samt mellan eleverna.

Avslutningsvis framläggs några förslag till vidare forskning.

Förord

Jag vill rikta ett tack till mina elever och mina kollegor som har svarat på enkäterna, som är underlag till denna uppsats. Utan er insats hade det varit omöjligt att genomföra detta. Jag vill även rikta ett tack till min rektor Kjell Eklund, som sådde ett frö och ledde mig in (på nytt) i tankar kring läroplaner, tolkningar och hur man kan genomföra sin tolkning. Jag vill också tacka min handledare, Ann-Marie Webster för hennes stöd, uppmuntran och kritik. Det har varit inspirerande, utmanande, utvecklande och roligt och jag kan bara konstatera att – som sagts förut – lärande, det är livslångt!

Innehållsförteckning

Abstract

FÖRORD	1
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	1
1 INLEDNING	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Uppsatsens disposition.....	2
1.3 Problemområde	2
2 BEGREPPSBESKRIVNING	4
2.1 Estetisk kommunikation	4
2.2 Estetik och estetiskt lärande.....	4
2.5 Sceniska projekt.....	5
3 LITTERATUR, KÄLLMATERIAL OCH TEORETISK ANKNYTNING	6
3.1 Läroplaner och estetiska lärprocesser	6
3.2 Läroplaner ur ett historiskt perspektiv.....	6
3.3 Läroplanernas nivåer.....	8
3.3.1 ATT TOLKA EN LÄROPLAN	8
3.3.2 ATT UNDERVISA UTIFRÅN EN TOLKNING	9
3.3.4 ATT UPPLEVA LÄROPLANEN.....	10
3.3.5 LÄROPLANEN GENOM ESTETISKA ÄMNEN	11
3.3.6 FÖRSTÅElsen AV LÄROPLANSTOLKNING	12
4 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	13
4.1 Förväntningar på resultatet av undersökningen.....	13
5 METOD, AVGRÄNSNINGAR OCH URVAL	14
5.1 Enkätundersökningar	14
5.2 Urvalsgruppen	15
5.3 Etik.....	15
5.4 Reliabilitet.....	15
5.5 Validitet	16
5.6 Generaliserbarhet.....	16
5.7 Analysmetod.....	17
6 RESULTATBEARBETNING	18
6.1 Intervju.....	18
6.2 Lärarenkäternas resultat.....	19
6.2.1 VÄRDERINGAR OCH KUNSKAPER	19
6.2.2 BESLUTSPROCESSER OCH KONTROLLPROCESSER.....	19
6.2.3 UNDERVISNINGSPROCESSEN	21
6.3 Elevenkäternas resultat	23
6.3.1 GRUPPENS SAMMANSÄTTNING	23
6.3.2 ELEVERNAS FÖRVÄNTNINGAR PÅ PROJEKTET	23
6.3.3 ELEVERNAS SYN PÅ ARBETSPROCESSEN	24
7 DISKUSSION OCH SLUTSATSER	27
REFERENSLISTA	30
BILAGOR	33
BILAGA 1: ENKÄTER	33
BILAGA 2: "WORDLE"	34
BILAGA 3: "WORDLE"	35

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Jag har i hela mitt yrkesliv arbetat som lärare inom olika skolformer, med barn och ungdomar i olika åldrar, inte bara i Sverige utan under flera år även i London, England. Dessutom har jag själv varit elev i allt från lekskola till universitet. Med andra ord anser jag mig vara väl bevandrad inom skolans värld och att just fundera kring läroplaner, olika skolämnens innehåll och *hur* undervisning faktiskt går till är något jag gjorde redan vid 14 års ålder då jag formulerade min egen syn på hur skolan borde se ut och skrev en läroplan. Dessvärre har jag inte kvar den. Det hade varit intressant att se hur en 14-åring i mitten av 1970-talet såg på sin skola.

Under alla dessa år som jag har varit en del av skolväsendet har en hel del reformer genomförts. Olika pedagogiska och politiska idéer har påverkat skolans vardag och elevers möjlighet att tillägna sig kunskap, värderingar, erfarenheter o.s.v. Läroplaner har skrivits och skrivits om, ämnen har lagts till och tagits bort, trender har kommit och gått. Allt med förmodat syfte att förbättra utbildningen och öka möjligheterna för barn och ungdomar att skapa sig ett bättre liv. Vad skolan ska innehålla har alltså sett olika ut i olika tider och de ämnen som ska finnas representerade kan ses variera genom skolhistorien. Ämnen har haft, och har även idag, olika status och värde, och i den gymnasieskola som just införts ser vi en tendens till att de estetiska ämnens status sänks, trots att forskning gång på gång visar att just dessa ämnen har kvaliteter som istället borde stärka deras position. Som musiklärare ser jag givetvis detta som en kvalitetssänkning och ett steg tillbaka och vill gärna se att skolan utformas på ett sätt där estetik i olika former får större inflytande på utbildningarnas innehåll och mål.

Men hur mycket vi än förfinar och putsar på läroplaner, lagar och förordningar kommer vi aldrig att komma ifrån den subjektiva tolkningen, och detta är något jag menar att vi måste lära oss att acceptera. Med andra ord, en *helt* likvärdig skola är en utopi. Yttre omständigheter kan vi sträva efter att göra så likvärdiga som möjligt med hjälp av just lagar, styrdokument etc. Men lärare och elever skapar tillsammans varje unikt undervisningstillfälle och det går inte att kontrollera alla dessa möten. Det är inte heller önskvärt – det är det som är en del av dynamiken i undervisningssituationer och som gör att skolan är som en levande organism som måste få utvecklas naturligt i varje situation.

Oavsett vilken läroplan vi studerar, vilket ämne vi ägnar oss åt eller vilken åldersgrupp det gäller finns det en gemensam faktor: läroplanen ska tolkas, undervisningen ska genomföras så att läroplanens mål uppfylls och så att eleverna kan ta till sig den kunskap som avses.

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är indelad i sju kapitel där det första ger en bakgrund till varför detta arbete kommit till stånd och där jag delger mina egna funderingar kring varför ämnet intresserar mig. Vidare ger kapitlet en beskrivning av problemområdet med läroplanens olika nivåer samt dilemman som kan uppstå vid tolkningen av densamma.

Kapitel 2 ger en rad beskrivningar av begrepp som används i undersökningen och i kapitel 3 innehåller litteraturgenomgång samt behandlar studiens teoretiska bakgrund. Detta görs genom att ge en historisk bild av läroplansteorier, genom att beskriva hur läroplanen kan delas in i olika nivåer, hur den kan tolkas och tillämpas samt reflektioner kring de svårigheter som kan uppstå i detta arbete.

I kapitel 4 framläggs syfte och frågeställningar och kapitel 5 behandlar metodfrågorna: valet av metod, undersökningens population och urval samt etik och tillförlitligheten i undersökningen.

Kapitel 6 består av undersökningens resultat. Här presenteras materialet från enkäterna och intervju och resultaten sammanfattas.

Det sista kapitlet, 7, består av diskussion och slutsatser kring resultaten samt förslag på vidare studier kring frågeställningarna.

1.3 Problemområde

I skolan har lärare och elever olika lagar och förordningar att förhålla sig till, exempelvis angående demokrati, jämställdhet och likabehandling, men även olika pedagogiska idéer och trender som påverkar utbildningar på olika sätt. Det kan vara vilka ämnen som ska ingå i en utbildning, vad varje ämne ska ha för innehåll och mål eller vilket läromedel som tas fram till ämnet o.s.v. Oavsett vad som är i fokus finns det olika nivåer att utgå ifrån som "färgar" skolans verklighet. Monica Eklund beskriver i sin avhandling *Interkulturellt lärande* (2003) de olika "läroplansnivåerna". Jag har – efter att ha jämfört med andra beskrivningar och modeller – valt att utgå från Eklunds tolkning av J. Goodlads läroplansteori:

- Den ideologiska läroplanen, idéernas läroplan ("Ideological Curricula") (de politiska ideologiernas läroplan, vad ett politiskt parti skulle vilja göra om de hade majoritet)
- Den formella läroplanen ("Formal Curricula") (lagar, förordningar, läroplaner etc. I dagsläget Gy11)
- Den uppfattade läroplanen ("Perceived Curricula") (lärarnas tolkning av ovanstående)
- Den operationaliserade läroplanen ("Operational Curricula") (lärarnas praktiska genomförande av det tolkade)
- Den upplevda läroplanen ("Experiential Curricula") (det som eleverna "tar emot") (Eklund, 2003, s. 40)

Den ideologiska läroplanen har ändrat skepnad ett flertal gånger i svensk skolhistoria genom de olika skolreformer som har genomförts, exempelvis införandet av en enhetlig sexårig skola 1918/1919 med skolplikt för alla (Lärarnas historia, 2010) då småskolan och folkskolan

sammanslogs, grundskolereformen 1962 (Riksarkivet 2012, 1 mars) eller den senaste för gymnasieskolan, GY11. Reformerna botten i politiska ideologier och den kunskapssyn som ideologierna företräder. Den formella läroplanen följer de politiska besluten och företräds numer av Skolverket som utarbetar teoretiska läroplaner i alla ämnen på alla utbildningar oavsett skolform. Båda dessa nivåer tar intryck av nationell och internationell skolforskning som också påverkar utvecklingen/förändringen av skolans struktur och mål. Hur mycket vi än strävar efter en likvärdig skola går det inte att komma ifrån att varje individ trots allt till viss del tolkar texter och intentioner subjektivt. På den uppfattade läroplanens nivå påbörjas en differentiering eftersom varje skola, dess ledning och dess personal ska tolka det som den ideologiska och den formella läroplanen formulerar i styrdokumentet. Det är sannolikt nu skillnader mellan skolor börjar träda fram. Hur varje lärare tolkar styrdokumentet beror till exempel på hans eller hennes typ av utbildning, ålder, personlighet, de egna politiska preferenserna samt kanske även kön. När läraren väl har tolkat skrivningarna ska allt ut i praktiken och även här sker en differentiering. Nu påverkas det praktiska arbetet av yttre miljö så som lokaler, elevernas åldrar, förkunskaper och motivation, stöd från skolledning, kollegor m.m. Och till slut kommer elevernas reaktioner på det som läraren vill förmedla, vilket även det har en stor spännvidd i hur det upplevs. Det är, som Otto Laurits Fuglestad skriver i inledningen i *Pedagogiska processer* (Fuglestad, 1999):

”... pedagogiska processer har alltid drag av något ögonblickligt, av ett här och nu, rörelse och förändring, av skiftande sammanhang. Det är också ett möte mellan flera personer som alla kommer med sina bakgrunder, sina tolkningar och sina intentioner. I denna mening är alla pedagogiska möten ”nya”... ” (s. 9)

Det är just detta, det oförutsägbara, som gör läraryrket och mötet mellan lärare och elev så spännande, men också det som kan bli ett problem. Hur ska läroplanen tolkas och hur upplevs den? Vi säger att eleverna ska ha en likvärdig utbildning, men hur kan de få det om lärare tolkar läroplanen på olika sätt? Till och med på samma skola kan tolkningarna lärare emellan skifta. Även mellan de som undervisar i samma ämne. Och på ett eller annat sätt ska alltså dessa ovan nämnda nivåer hänga ihop, men mycket kan hända på vägen. Avsikten med detta arbete är att undersöka om delarna hänger ihop, och om så är fallet hur detta görs inom ämnet estetisk kommunikation på estetiska programmet musikinriktningen på en skola där ett lärarlag samarbetar under hela processen, d.v.s. från tolkning till genomförande.

2 Begreppsbeskrivning

Jag kommer här att redogöra för några centrala begrepp som förekommer i denna text.

2.1 Estetisk kommunikation

Ämnet estetisk kommunikation är obligatoriskt på estetiska programmet. och beskrivs så här av Skolverket:

”... Kunskaper om estetisk kommunikation ökar förmågan att uppfatta och tolka budskap som förs fram i kulturliv, i medier och människor emellan ... I undervisningen ska även den etiska dimensionen av att beröra och påverka människor, liksom värdet av tankefrihet och yttrandefrihet för nyskapande och utveckling, diskuteras... Undervisningen ska lägga stor vikt vid eget skapande, såväl individuellt som i samarbete med andra ... ”
(Skolverket, u.å.)

Estetiska programmets program mål i Läroplan för gymnasieskolan (2011):

”... Centralt för utbildningen är att eleverna ska skapa, uppleva och tolka konst och kultur. Eleverna ska få möjlighet att reflektera över och öka sin förståelse av kvalitet och kommunikation genom diskussion om egna och andras arbeten. Utbildningen ska ge eleverna möjlighet att samverka med andra estetiska områden och med kunskapsområden där estetiken har en framträdande roll, som kulturvetenskap, historia, språk, teknikutveckling och kommunikation.” (s. 43)

Läroplan för gymnasieskolan (2011):

”... Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar... Utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet ... Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen.” (s. 6, 8)

Sammanfattningsvis går det att läsa att skolverket lägger stor vikt vid det egna skapandet, tolkandet och upplevelsen av konst av olika slag, både i program mål och i ämne/kurs mål. Förutom det läggs stor vikt vid demokratiarbetet, att detta inte ska vara tomma begrepp, utan något som ska tillämpas praktiskt.

2.2 Estetik och estetiskt lärande

Estetik ursprung i grekiskans *aisthētiko's* – vidare utvecklat till *ta aisthēta'* – som betyder *det sinnliga* eller *det förnimbara*. Bland annat innefattar begreppet läran om de sköna konsterna, men också läran om det sublimes, det komiska det tragiska o.s.v. Men det innefattar även att vi närmar oss ett problem från ett filosofiskt perspektiv i samband med, eller genom, olika konstformer (musik, teater, bildkonst etc.). Vidare knyts begreppet till exempelvis studier kring *vad* som påverkar oss i våra uppfattningar om vad som är estetiskt tilltalande eller inte, och slutligen beskriver det hur olika ideal eller preferenser inom konst kan uppfattas. (NE, 2013)

Lindstrand, & Selander (2009) beskriver begreppet estetik som något som handlar om ... ”distinktioner och särskiljande... estetikerna är en politisering av omdöme och värderingar, och uttryck för den sociala distinktionen” (s. 12). De säger också att människan är en formskapande, symbolskapande, tolkande och föregripande varelse (s. 12). Vidare påpekar de också att även om estetiska processer oftast ses som kreativa så är långt ifrån alla kreativa processer estetiska. Och till sist säger de, att estetik faktiskt kan ”betraktas som en filosofisk domän” (s. 13).

Konstens – och därmed estetikens – roll i kunskapsutvecklingen är något som varit ett ämne för debatt ända sedan antiken, med exempelvis Platon, och fram till våra dagar. Detta kan botten i konstens förmåga att väcka känslor och påverka oss på djupet. Trots det är det fortfarande, som Agnes Nobel (2001) skriver:

”s.k. estetisk-praktiska aspekter i stor utsträckning isolerats till särskilda ämnen utan sammanhang med de ”riktiga” skolämnena. Sådana s.k. personlighetsutvecklande aspekter hänförs mera till fritidssektorn och betraktas enligt kritikerna snarast som pysselverksamhet och underhållning för att få tiden att gå, istället för att också utgöra stunder av koncentration, fördjupning, och reflektion av betydelse för en fullständig kunskap och förståelse.” (s. 59)

2.4 Läroplansteori

Läroplansteori kan beskrivas på en rad olika sätt. NE beskriver läroplansteori som forskning vilken både rör teoretiska läroplaner och det praktiska, pedagogiska arbetet. Det anglosaxiska begreppet *curriculum theory* – som innebär styrdokument, planering, läromedel och själva undervisningen – ligger nära detta (NE, 2013, u.å.).

Lundgren (1979) skriver att begreppet läroplansteori har en väldigt konkret innebörd och betydelse: utbildningens mål, innehåll och fördelning av tid för varje ämne/kurs. Samtidigt påpekar han att den engelska betydelsen av begreppet *curriculum* innehåller mer än den svenska, d.v.s. även filosofin och föreställningen bakom den konkreta läroplanen. Detta påstående tror jag är viktigt att ha i beaktande när studier som denna görs eftersom, som jag skrivit tidigare, varje lärare alltid har sig själv som utgångspunkt även om hon/han läser samma styrdokument, använder samma läromedel o.s.v. och att det inte går att komma ifrån att en viss del av subjektiv tolkning sker.

2.5 Sceniska projekt

I den gymnasieskola vi precis (2013) håller på att avsluta fanns en kurs som hette Sceniskt musikprojekt (Kurskod: MU1211). Detta ämne har varit en av de kurser som tidigare legat till grund för det arbetssätt som studeras i den här undersökningen och som s.a.s. inspirerat till liknande samarbete i den nya gymnasieformen. Kursens mål formulerades som följer i Skolverkets skrivningar:

”Kursen skall ge kunskaper i genomförande av ett sceniskt musikprojekt från idé till färdig föreställning ... ge en realistisk bild av ett professionellt ensemblearbete och ge ämnen till olika typer av arbetsuppgifter inom projektet ... utveckla kreativitet och fantasi samt förmåga till självständigt arbete i ett projekt ... utveckla analysförmåga och reflektion över det egna skapandet ...” (Skolverket, 2013, u.å.)

3 Litteratur, källmaterial och teoretisk anknytning

3.1 Läroplaner och estetiska lärprocesser

Synen på lärande och därmed läroplaners innehåll och syfte har, som nämnts tidigare, förändrats i och med skolreformer, politiska, sociala förändringar o.s.v. och ser olika ut i olika länder och kulturer. Detta innebär att det är ett komplext och omfattande område att studera och jag har valt att begränsa mig till att studera endast ett ämne i läroplanen för Gy11. Det innebär att jag till största delen fokuserat på litteratur som rör den svenska skolan och dess struktur. Eftersom studien fokuserar på ämnet estetisk kommunikation kommer jag även att presentera litteratur som rör estetiska lärprocesser och de estetiska ämnenas relevans i svensk skola.

3.2 Läroplaner ur ett historiskt perspektiv

Ulf P. Lundgren (1979) menar att läroplaner måste ses i ett historiskt sammanhang. Han delar in den pedagogiska historien i fem perioder. Under antikens Grekland fram till början av 1800-talet var skolan för de privilegierade. Under 1800-talets första hälft tillkom den obligatoriska skolan som då börjar ses dels som en rättighet men även en skyldighet. Från 1900-talets början till andra världskriget knyts skolan alltmer till den industriella utvecklingen och blir på så sätt en ekonomisk faktor i samhällsutvecklingen. Efter andra världskrigets slut och till och med början av 1970-talet sker en stor utvidgning och utveckling inom all utbildning och från slutet av 1970-talet formas av en utbildningspolitik som ges tydligt begränsade resurser (s. 24, 25). Här måste poängteras att denna bok är skriven 1979 och sedan dess har en hel del förändringar och reformer skett inom svensk skola, vilket innebär att det kanske skulle vara minst ett par faser till, exempelvis kommunaliseringen av den svenska skolan och etableringen av friskolor som påverkat svensk skolutveckling.

Läroplanerna har och har haft för avsikt att hjälpa lärarna att få elever till den kunskap – det lärande – som anses viktig under rådande skolsystem. Eftersom läroplanerna delvis formas efter politiska ideologier (se inledningen) så får vi räkna med att synpunkten på vad kunskap är kan skifta, beroende på vilken läroplan som avses, var vi befinner oss historiskt eller geografiskt. Enligt Waldow (Lärande, skola, bildning, red. Lundgren, Säljö & Liberg, 2010, kap. 15 s. 437–449, *Utbildningspolitik och ekonomi- att investera i framtiden*) blev begreppet kunskap mer framträdande i utbildningspolitiken under 1990-talet och i läroplanen för grundskolan och gymnasiet (SOU 1992:94) skulle kunskap vara vägen till att göra ”världen begriplig” för eleverna. Samtidigt anses – i denna konstruktivistiska kunskapssyn – att kunskap aldrig blir ”färdig” (Waldow, 2010, s. 445) Kunskap uppkommer inom denna kunskapssyn genom interaktioner människor emellan.

Synen på kunskap och lärande har skiftat. Under 1900-talet har olika teorier påverkat skolans utveckling och utformning och på så sätt avspeglat det allmänna samhällsklimatet/samhällsutvecklingen. Och detta har givetvis, enligt Säljö (Lärande, skola, bildning, red. Lundgren, Säljö & Liberg, 2010, kap. 5, s. 138-195, *Den lärande människan – teoretiska traditioner*) i sin tur bidragit till hur samhällsmedborgarna ser på skolan, kunskap och lärande. Säljö presenterar fyra traditioner som påverkat skolan under 1900-talet i detta kapitel.

Till att börja med behaviorismen (Pavlov, Watson, Skinner) som har fokus på individen. Grundsynen är att alla i stort sett har samma möjligheter. Läromedel är ofta uppdelat i små delar och bygger på repetition av materialet tills svaren blir "rätt" vilket speglar behaviorismens reduktionistiska princip: att allt komplext går att dela in i mindre delar. Kunskapssynen inom behaviorismen kan beskrivas som att allt vi lär oss är förvärvade beteenden, vilket idag kan ses som en förenklad bild av lärande då denna syn kan begränsa kreativitet och nyskapande (s. 149–153).

Nästa tradition är kognitivismen (Piaget) som menar att barn ska utvecklas i sin egen takt, vara aktiva och arbeta i frihet föra att "upptäcka" världen. Man anser att föreläsningar och lektioner kan vara passiviserande. Barn ska enligt Piaget befinna sig på rätt stadium för att lära - vara "i fas". Dessutom lär människan inte bara av sina egna erfarenheter utan kan också lära av andras misstag. Förnuftet och den analytiska förmågan är viktiga (s. 155, 167–171).

Pragmatismen (Dewey) menar att skolan ska förbereda eleverna för att klara av det demokratiska samhällets krav och möjligheter. Språket är viktigt eftersom kommunikation människor emellan är det sätt på vilket vi utvecklar våra kunskaper och lär oss förstå omvärlden. Han talar om *inquiry*, som i Sverige ibland kallas problembaserat lärande, undervisning som ger en mer elevaktiv skola. Processen är viktig, inte alltid produkten och kunskap ska kopplas till konkreta erfarenheter. Dewey vill att barns frågor tas på allvar och att deras erfarenheter får ta plats i undervisningen (s. 175–182).

Sist tar han upp det sociokulturella perspektivet (Vygotskij) som säger att människan är i ständig utveckling. Ett begrepp som används inom denna syn är *mediering*, vilket kortfattat kan beskrivas med att människan använder olika redskap för att förstå omvärlden: det språkliga och det materiella. Det språkliga kan vara symboler, bokstäver och formas av traditioner. Det materiella är exempelvis sax, kniv etc. Båda krävs för utvecklingen. Vygotskij talar också om *den närmaste proximala utvecklingszonen* som kan beskriva olika faser i lärande. När man lärt sig behärska ett moment är man "redo" för nästa: det är då möjligt att "vägleda" vidare. Exempelvis: den yngre (eleven) behöver stöd och hjälp av den äldre (läraren) när något nytt ska läras eller förstås – den engelska termen för detta är *scaffolding*. Efterhand blir den yngre mer och mer självständig (s. 185–193).

Så vitt jag kan se finns delar av de olika traditionerna med i skolan idag. Beroende på vilken typ av ämne, vilken nivå etc. vi arbetar med så anammar vi vissa moment som kan passa i varje enskilt fall. Exempelvis kan jag se att behaviorismens mer repetitiva syn kan passa inom vissa moment av instrumentalundervisningen (teknikövningar, svåra passager i ett stycke). Piagets tankar med att lära av andra, eller Vygotskijs *scaffolding*, finns då man arbetar åldersblandat eller i grupparbeten exempelvis. Och Deweys term *inquiry* återfinns då elever arbetar mer laborativt. I projektet som den här studien tar upp passar alla synsätten in på olika sätt.

3.3 Läroplanernas nivåer

Paul Willis (1981), engelsk kulturforskare, delar in skolan som organisation på ett liknande sätt som Goodlad och Eklund. Han talar om den officiella nivån, den pragmatiska nivån, den kulturella formen. Vidare beskriver han undervisnings- och lärandesituationer som interaktionssituationer. Ett, som han kallar det relationellt perspektiv; en interaktion mellan (minst) två parter. Något som även Fuglestad (1999) nämner "... Parterna interagerar inom en kontext, en organisation eller annan typ av situation ... Exempelvis ett klassrum i en skola..." (s. 11)

Lundgren (1979) ser, liksom Eklund ovan, läroplanen i olika nivåer. Enligt Lundgren är det i det han kallar den första nivån vi hittar värderingar och kunskaper och där vi påverkas av den historiska utvecklingen som i sin tur påverkar hela läroplanen, dess syfte, innehåll och funktion. I det som han kallar den andra nivån finner vi beslutsprocesser och kontrollprocesser men även pedagogisk forskning och hur detta påverkar själva utformandet av läroplanen Och den tredje nivån är, enligt Lundgren, själva undervisningsprocessen. Här frågar han sig: Hur styr läroplanen undervisningen? Hur utvecklas olika former av inläring för olika elever inom en viss given organisatorisk ram och utifrån en viss läroplan och hur socialiseras eleverna utifrån en viss bestämd läroplan? (s. 22)

Vidare menar han att det finns tre element i en läroplan, nämligen mål, innehåll och undervisningsmetod (s. 22) Dessa tre element finns med i arbetsprocessen jag studerar och förhoppningsvis kommer de att träda fram tydligt genom de enkäter och intervjun som ska genomföras. Framför allt punkt ett och tre; mål och undervisningsmetod. Själva innehållet i den här typen av process är ju något som varken lärare eller elever egentligen kan beskriva förrän arbete är gjort. Målet kan vara relativt tydligt. Likaså undervisningsmetoden. Men innehållet måste tillåtas att växa fram under arbetes gång.

Till sist har varje läroplan har, enligt Lundgren (1979), en läroplanskod som formas och uppstår utefter rådande politiska, kulturella, pedagogiska, administrativa och materiella villkor. Denna påverkas även av historiska betingelser, något som jag nämnde i inledningen och som innebär att läroplanskoderna ser olika ut i olika tider, i olika kulturer etc.

3.3.1 Att tolka en läroplan

Linde (2006) resonerar kring läroplaner, deras utformande och tolkningen av dessa när även han, på ett mer filosofiskt plan, beskriver olika formuleringar kring läroplaner. I kapitel 2, *Formuleringar av läroplaner*, gör han en beskrivning på vad olika filosofer (från antiken och framåt) baserat sina resonemang kring begreppet läroplan. Den första aspekten är att fråga sig hur verkligheten är beskaffad? Är den i grunden materiell? Består den av vad våra sinnen kan iaktta? Eller är verkligheten i grunden andlig? I filosofisk terminologi kallas detta ontologiska frågor. Vidare frågar han vad kunskap är och vad som är dess ursprung, grund och giltighet. Är kunskapen ytterst grundad i det rena tänkandet (rationalism) eller i sinnenas vittnesbörd parat med reflektion (empirism)? I filosofisk terminologi kallas läran om kunskapsteori för epistemologi. Det finns även etiska frågor. Vad är det "goda"? Hur bör människan leva sitt liv? Vari består dygden? Och till sist socialfilosofiska frågor som filosofiska läroplanstexter behandlar. Hur bör det goda samhället organiseras? Vad är ett gott samhälle? Hur kan de unga dansa för att bli goda medborgare i samhället? (s. 19, 20).

Detta kan tyckas verka långt från skolans vardagssituationer, men frågor liknade dessa finns sannolikt mer eller mindre medvetet i de flesta lärares tankar och faller relativt enkelt in i det jag studerar, eftersom ovanstående punkter från Linde kan appliceras på de olika läroplansnivåerna, enligt Eklunds sätt att beskriva det i inledningen av denna text. Till detta kan även sättas George Henrik von Wrights (finlandssvensk filosof) handlingsteori och förklaring av mänskligt handlande. Göran Linde hänvisar till de faktorer som enligt von Wright (1983) styr våra handlingar. Först av allt *wants*, eller önskningar, vad den handlande vill uppnå med sitt handlande. Det andra är *duties*, vilka refererar till den handlandes uppfattning om sin *plikt* och sina rollförväntningar, vad hon förväntas göra och som i omvärldens ögon är legitimt att göra. Efter det kommer *abilities*, som är frågan om vad en handlande kan göra. Det är lätt att vilja handla på ett visst sätt men det är meningslöst att planera det om handlingen ligger utanför vad den handlande kan förmodas gå iland med. Som sista punkt sätter han *possibilities*, som handlar om yttre betingelser och begränsningar (Linde, 2006, s. 61).

Alltså: Vi agerar – handlar – som vi gör, som en reaktion av orsaker.

Det finns ytterligare faktorer som påverkar tolkningen av läroplanen. Enligt Linde (2006) kan exempelvis ämnens olika traditioner påverka tolkningen och dessutom har – också enligt Linde – olika ämnen olika tolkningsfrihet. Detta antyder att det inom vissa ämnen finns större frihet, inom vissa mindre, och kanske också att vissa ämnen har högre status, vissa lägre. Och om jag tolkar detta rätt, skulle dessa ämnen vara desamma: ”mindre viktiga” (som Nobel citeras tidigare i denna text) går det bra att ”släppa fria” eftersom de behandlas mer som fritidssysslor, hobbyverksamhet, ”mer viktiga” ämnen ges mindre utrymme för tolkning och drabbas därför av svårigheter att utvecklas pedagogiskt. Detta kan delvis bero på ämnenas karaktär (att de bygger på evidensbaserad fakta exempelvis).

3.3.2 Att undervisa utifrån en tolkning

Fuglestad (1999) skriver i kapitel 4, Undervisningsprocessen, om den *processorienterade undervisningen*, något som jag menar praktiseras i dessa projekt. Han menar att det finns två tänkesätt. I det första står resultatet i fokus, i det andra processen. Samtidigt menar han att det egentligen inte finns någon renodlad form av något av alternativen. Han citerar Mørkeseth (1995) som sätter upp fem grundläggande uppfattningar om lärande:

1. Kunskapsförmedlingen från lärare till elev är det centrala: läraren är förmedlaren och eleven mottagaren.
2. De tekniska förhållandena och det tekniska innehållet sätts som viktigare än de pedagogiska aspekterna.
3. Lärosituationen ses som marknadssituation. Läraren ”säljer” och eleven ”köper” kunskap. Eleverna kan tyckas ta lite ansvar för sitt eget lärande och ser sig som isolerade från andra elever. Här står resultatet i fokus.
4. Här är läroprodukten oberoende av läroprocessen. Läraren har inte så stort intresse av själva processen vilket gör att intresset för relationer mellan elever inte är i fokus.
5. Läraren tar ansvar för eleverna och deras resultat och även för processen. (s. 68–73)

I det sceniska projekt som här ska studeras kan man se spår från punkterna 1 (då eleverna får hjälp i de färdighetsinriktade momenten: lära in ett musikstycke, notera musik som komponeras etc.) samt 5. För övrigt ser jag processen som det som Fuglestad (1999) kallar relationell lärokultur, där ansvaret delas mellan deltagare (lärare och elever). Det innebär att ansvar tas för att lägga fram kunskap och erfarenhet, att idéer kommer fram och att uppkomna frågor diskuteras på ett öppet sätt samt att deltagarna ge varandra respons, visar respekt för varandra och bidrar till en kommunikation som främjar lärandet (Fuglestad, 1999, s. 70)

Linde (2006) talar vidare om lärarens *repertoar*. Enligt Linde finns två olika repertoarer. Den *potentiella repertoaren* är de lektioner läraren kan hålla med hänsyn till sin bakgrund, sin erfarenhet och sin beläsenhet. Som Linde uttrycker det ”de sånger han kan sjunga”, samt den *manifesta repertoaren* som är de lektioner han faktiskt håller. Ju rikare den potentiella repertoaren är desto mer strategisk utvald och riktad kan den manifesta repertoaren bli (Linde, 2006, s. 49, 50).

Dessa punkter är i viss mån mer knutna till läraren som individ än till läroplanen. Lärarens repertoar är ju densamma oavsett vilken typ av läroplan hon eller han förväntas följa. Och helt naturligt faller då den *manifesta repertoaren* in i samma spår. Förhoppningsvis ser detta annorlunda ut i början av en lärarens karriär och efter några års erfarenhet.

3.3.4 Att uppleva läroplanen

Lundgren (1979) menar – lite motsägelsefullt – att det är ytterst svårt att förklara vad läroplansteori är och även att avgränsa vad läroplansforskning är (trots att han i inledningen, s. 21, säger att begreppet har en väldigt konkret innebörd och betydelse). I kapitel 7 ger han en övergripande bild av detta genom att sätta samhälle och utbildning i relation till varandra, eftersom han menar att utbildning blivit en del av samhällets sociala, kulturella och ekonomiska struktur. Han vill visa hur ”... läroplaner i realiteten formar undervisningsprocessens struktur, innehåll och funktion i samspel med de organisatoriska ramarna...” (s. 125)

Han lägger fram två olika typer av läroplansteorier i kapitlet: en filosofiskt orienterad läroplansteori och en beteendevetenskapligt orienterad läroplansteori. Den filosofiskt orienterade läroplansteorin utvecklades, enligt Lundgren (1979), till stor del i USA med Dewey som en central person. Här är pragmatismen – nyttan – av stor vikt och teorierna är normativa. Individens krav och behov blir centrala vilket har inneburit att pedagogiska frågor, enligt Lundgren, reducerats till psykologiska frågor. Den beteendevetenskapligt orienterad läroplansteorin utgår från påståenden som baserats på psykologisk och beteendevetenskaplig forskning. Här söks en rationell grund som Lundgren säger kan ha sitt ursprung i Piaget och forskning kring tänkandets struktur, innehåll och funktion.

Om ett positivt läroklimat ska uppnås måste skolan och lärarna hitta arbetssätt som engagerar eleverna och skapar ett så bra samband mellan de olika läroplansnivåerna som möjligt. I arbetsprocessen som studeras i denna uppsats är engagemang ett ledord, men även demokratiska processer, som i sin tur kräver engagemang. Det ena kan inte leva utan det andra. Nobel (2001) skriver att samspelet är fundamentalt mellan aktörer (lärare – elev, förälder – barn). Delaktighet, dialog och kommunikation är enligt henne centrala begrepp för kunskapsutveckling. Vidare hänvisar hon till både Piaget och Dewey, som säger att ”kunskap växer fram ur handlingar och konstrueras aktivt av personen” (Nobel, s. 65), något som också går att införliva i ovanstående påstående om positivt läroklimat. Likaså tar hon upp Deweys

åsiikt om betydelsen av att "... metod, mål och förståelse skall finnas i medvetandet hos den som gör arbetet, för att hans verksamhet skall ha mening för honom..." (s. 92)

Vi har alltså, å ena sidan läraren, som ska göra sin tolkning och sin framställan av läroplanens intentioner, å andra sidan eleven, som ska ta emot och få så mycket som möjligt ut av detta. Då uppstår något som, enligt Lindström, Arnegård & Ulriksson (2003, red. Persson, kapitel 4. *Tonåringars upplevelse och prestation i skolan – en fråga om klass? s. 71-100*) är försummat i svensk skolforskning: skolupplevelsen. Hur tonåringar faktiskt upplever sin tid i skolan. Enligt Andersson (1999) upplever ungefär var tredje elev skolan som "... tråkig, enahanda, trist, lärarna bryr sig inte om eleverna, ingenting av det man sysslar med i skolan är intressant eller meningsfullt och vore det inte för kamraterna hade man inte stått ut..." (s. 23)

Dessa studier har förvisso några år på nacken men självklart finns fenomenet fortfarande kvar, trots reformer och nya pedagogiska rön. Andersson menar att det är olika faktorer som påverkar ungdomarnas trivsel: socioekonomisk status, det psykologiska klimatet i hemmet, klimatet på skolan i fråga o.s.v. Något som även andra forskare kommit fram till – bland andra Goodlad (1984) samt Bru & Thuen (1999). En annan ståndpunkt, som Nilsson (1998) hävdar, är att många ungdomar ser skolan som en mötesplats eller en social frizon. Något som, trots att många år har gått sedan rapporten skrevs, kan se ungefär likadant ut idag.

3.3.5 Läroplanen genom estetiska ämnen

Eftersom de elever som är utgångspunkt i den här studien har sökt estetiska programmet (musikinriktningen) på grund av ett stort intresse för musik, förutsätter jag att deras grundhållning är positiv till musikämnen och således borde deras generella trivsel vara relativt god. Trots detta kan givetvis socioekonomisk status och hemsituationer påverka eleverna åt endera hållet även om det egna intresset har varit anledningen till att söka utbildningen. Däremot vet jag inte hur de ställer sig till att syssla med musik om det inte är just den musikstil de själva har valt. Trots att estetiska programmet innehåller många karaktärsämnen inom ämnet musik är det inte alls säkert att alla elever ser varje enskilt musikämne som viktigt för dem. Och ämnet estetisk kommunikation har de sannolikt inte stött på tidigare. Alltså ställs det trots allt höga krav på att lärarna kan förmedla ämnets syfte, innehåll och mål på ett sätt som "griper tag" i eleverna.

Theorell (2009) skriver att många forskare menar att musik – redan i förhistorisk tid – haft en viktig funktion för människogrupperns överlevnad och att människors benägenhet att vilja vara med i ett musikaliskt sammanhang varit och är viktigt för att stärka sammanhållningen.. Vidare menar Theorell att gruppsammanhållningen som sådan är en hälsfaktor (s 26). Han hänvisar till Bjørkvold (2005) som argumenterar för att musik och rytmik underlättar kognitiv inläring – som matematik och svenska – (s. 32) och han går så långt att han menar att mycket tyder på att musikundervisning (väl genomförd) kan:

"... stärka den sociala och den emotionella utvecklingen och även att den kan stärka utvecklingen av prestanda i matematik och språk ... är det musikens förmåga att stärka sammanhållningen i klassen som gör att inlärningsmiljön förbättras eller är det direkta effekter av musikträningen vi har att göra med? ..." (s. 103)

I sitt avslutande kapitel tar Theorell upp Agnes Nobels argumentering mot övertron på det kognitiva, mot idéerna om att det i första hand är språkliga färdigheter och matematik som bör stärkas i skolan. Han pekar på vår tids fixering vid förnuft och utveckling och anser att vi

måste tränas i att förstå våra och andras emotioner/känslor för att kunna handla rätt (Theorell, 2009, s. 113).

Anne Bamford, Professor vid *University of the Arts London* och *Director of the International UNESCO Agency* (start 2004) gjort en världsomspännande forskningsrapport. FN ville undersöka hur konventionen för mänskliga rättigheter följdes och efterlevdes med fokus på barns och ungas tillgång till kultur. I en intervju i Fotnoten 2009 går det att läsa:

”... Samtliga 193 länder inbjöds att svara på en enkät och lämna in tre fallstudier. 170 svarade. Anne Bamford ägnade mer än två år att analysera all information ... innan hon skrev boken *The Wow Factor*. I den beskrivs också viktiga ekonomiska fördelar som kreativ, kulturellt baserad undervisning har för ett land. (Anna Claesdotter, Lärarnas nyheter, 2009, 3 juni.)

Bamford (2009) hävdar att det finns en tydlig länk mellan konst (olika former av konstnärligt arbete, musik, bild, dans, teater etc.) och läs- och skrivinläring. Dessutom menar hon att estetiskt lärande (*the arts*) stärker barns kritiska tänkande, vilket i sin tur kan förbättra förmågan till vetenskapliga resonemang och tankesätt. Förmågan att samarbeta utvecklas bättre och självförtroende och trivsel blir större (Pedagogiska Magasinet, 2009, 4-09). Det gäller också för lärarna och enligt Bamford är de lärare som tillåts arbeta på ett mer kreativt sätt mer benägna att fortbilda sig. Dessutom stannar de längre på arbetsplatsen. Vidare säger hennes forskning att fler konstnärliga ämnen i skolan kan stärka kontakterna över generationsgränserna och de barn som får syssla med konstnärliga ämnen utvecklar sin förmåga att samarbeta bättre än barn som inte får denna möjlighet (Lärarnas nyheter, 2009, 2 juni). Faktorerna som skapar hög undervisningskvalitet är enligt Bamford bland andra:

- Shared responsibility for planning, implementation and assessment and evaluation
- Opportunities for public performance, exhibitions and/or presentation
- A combination of development within the specific art forms (education in the arts) with artists and creative approaches to learning (education through the arts)
- Provision for critical reflection, problem solving and risk taking
- Emphasis on collaboration (s. 88, 89)

3.3.6 Förståelsen av läroplanstolkning

Det går alltså att konstatera att läroplaner och tolkningen av dessa kan vara komplext och att det finns en rad parametrar som påverkar hur tolkningen blir, vilket även påverkar det praktiska arbetet, genomförandet av lektioner samt hur eleverna upplever skolan och enskilda ämnen. Att beskriva läroplanen på olika sätt, dess olika skepnader, nivåer, delar etc. kan göra det lättare att förstå varför olika tolkningar uppkommer och belysa komplexiteten i systemet av att beslut och formuleringar är många steg från de som praktiskt utför och de som tar emot.

Undersökningar som ger större kunskap om i vilken utsträckning läroplanens ursprungliga syfte realiserar kan bidra till att tydliggöra pedagogiska, metodiska och didaktiska möjligheter och problem både inom estetiska ämnen och då estetiska ämnen används som pedagogiska metoder. Om läroplanens syfte inte uppnås kan undersökningen bidra till att hitta ”felande länkar” eller lyfta fram specifika svagheter i den ”kedja” från ideologisk till upplevd läroplan, som beskrivits ovan. Enligt Göran Linde (2006) dominerar innehållet i skolpolitiken, och kanske därmed även i läroplanen, av värdeförmedling vilket ger ytterligare en anledning att studera hur styrdokumentet faktiskt tolkas.

4 Syfte och frågeställningar

Syftet är att med utgångspunkt i läroplansteori undersöka hur en grupp lärare på estetiska programmet, genom att arbeta med ett sceniskt projekt, tolkar läroplanen (specifikt ämnet estetisk kommunikation), hur detta i sin tur realiseras samt hur eleverna i sin tur uppfattar detta. Huvudfrågeställningarna är således:

- Hur närmar sig denna lärargrupp tolkningen av ämnet estetisk kommunikation?
- Möts läroplanens intentioner, kursplan, lagar, etc. med resultaten vid den här typen av arbetsprocess genom ämnet estetisk kommunikation, d.v.s. når Skolverkets mål för utbildningen fram till eleverna?

Och till följd av detta följande underfrågor:

- Vad vill lärarna främst att eleverna ska tillgodogöra sig i arbetet med sceniska samprojekt?
- Vad förväntade sig eleverna att de skulle lära sig av de sceniska samprojekten och vad anser de i efterhand att de tillägnade sig för kunskap?

Valet att studera just estetisk kommunikation beror på att detta ämne finns inom min egen verksamhetsfär och att jag vill undersöka hur lärare på estetiska programmet tolkar läroplanens beskrivning av ämnet. Dessutom vill jag se vad dessa ämnen kan bidra med i ett större sammanhang, mer än att endast vara "färdighetsämnen".

4.1 Förväntningar på resultatet av undersökningen

Förväntningarna är att läroplansnivåerna hänger samman och att eleverna får de kunskaper och erfarenheter som läroplanen föreskriver. Jag förväntar mig också att det blir lättare att tolka läroplanen när fler lärare samarbetar jämfört med om en lärare på egen hand ska tolka, planera och genomföra ett delmoment i ett ämne eller en hel kurs. Idéer kan diskuteras, förslag måste motiveras etc. Dessutom blir risken mindre att tolkningen blir alltför subjektiv om fler personer tillsammans genomför en uppgift. Om den här typen av samarbete ska bli lyckat är det givetvis av största vikt att lärargruppen går in i arbetet utifrån egna pedagogiska tankar och att det inte är påtvingat "uppifrån" av rektorer, kommunledning eller andra.

Förutom detta förväntas att lärarnas förhoppningar infrias och att eleverna lär sig mer (och möjligtvis även annat) än de själva trodde innan projektet startade. Estetiska läroprocesser – bland annat musik – är ett utmärkt verktyg att använda för att nå även utommusikaliska områden. Det finns flera studier som tyder på detta. Bland annat Fredrik Ullén, professor i kognitiv neurovetenskap vid Karolinska Institutet, som i en intervju i DN säger att det finns belägg för att musik kan stärka barns prestationer inom andra områden. Bland annat har han studerat pianister och upptäckt mer utvecklade nervbanor på vissa ställen i hjärnan hos de som övat mycket som barn. (Astrid Johansson, DN, 2010, 25 juli)

Vidare säger han:

"... Flera studier har visat att tidig musikalisk träning kan ha dramatiska effekter på hjärnans utveckling. Långtidsträning gör att områden i olika delar av hjärnan blir mer välutvecklade och större. Vi har varit de första att visa förbindelser mellan hjärnområden löper. Andra har visat liknande effekter i den grå substansen, där själva nervcellerna ligger..." (Kulturrådet, 2013)

detta i hjärnans vita

5 Metod, avgränsningar och urval

Genom enkäter och samtal med en lärare, ska undersökningen redogöra för lärares förhoppningar om vad elever på estetiska programmet förväntas tillgodogöra sig i undervisningen genom sceniska samprojekt, utifrån deras tolkning av styrdokumentet. Enkäterna ska även ge svar på vad eleverna förväntade sig av projektet samt vad de faktiskt har lärde sig.

Gymnasiet som är valt till denna studie gör varje år, ända sedan estetiska programmet startade på skolan 1993, ett sceniskt projekt som framförs både för skolans egna elever och offentligt, men i första hand för högstadiel elever i kommunen. Detta görs med musikelever som samarbetar med elever från andra estetiska inriktningar i olika konstellationer och årskurser. Ofta skapas föreställningen utifrån ett tema.

Både redan befintlig musik och specialkomponerad musik används i projekten. Ofta knyts de olika musikinslagen ihop till en berättelse eller ett förlopp och koreografi och scenografi tas fram av lärare och elever under repetitionsarbetet. I repetitionsarbetet är i princip alla karaktärsämneslärare inblandade på ett eller annat sätt vilket innebär att olika kurser inom karaktärsämnena vävs in i estetisk kommunikation, exempelvis ensemble, instrument eller sång, körsång för musikinriktningens del. Det som skiljer detta sceniska projekt från många andra skolor är just att det inte är någon redan befintlig musikal eller liknande som framförs utan allt är utarbetat för just detta tillfälle.

5.1 Enkätundersökningar

Först var tanken att undersökningen skulle göras i två delar: en enkätundersökning, där både lärare och elever skulle delta (jag ville använda denna metod för att nå en relativt stor population). Steg två tänkte jag skulle bestå av ett antal djupintervjuer där möjlighet skulle finnas att ställa följdfrågor till deltagarna. Intervjuerna skulle representeras både av deltagare från elevgruppen och lärargruppen och var tänkta att hållas på skolan i ett avskilt, lugnt och ”bekant” rum för eleverna, så de känner sig avslappnade. Men efter att ha funderat på detta har jag kommit fram till att endast göra en enkät. Dessutom ska jag be om ett samtal med en lärare för att få en beskrivning av hur samarbetet lärarna emellan gått till, hur eleverna informerats om kursinnehåll, mål o.s.v. samt genomförandet av hela projektet.

Beslutet har fattats på grund av att det kan uppstå vissa svårigheter med intervjuer, eftersom det finns en risk att eleverna inte vågar vara helt uppriktiga mot mig om de känner sig missnöjda med projektet eller sin egen insats i detta. Skälet till att intervjua en lärare angående presentationen av ämnet är att det är av stor vikt *hur* ett ämne planeras och genomförs, och att detta i sin tur är av stor vikt i arbetet med att nå fram till eleverna och att få dem att förstå varför arbetet görs. Anledningen till att endast en lärare intervjuas är att alla lärare som är involverade i projektet arbetar väldigt tätt tillsammans vad gäller planering, presentation och genomförande.

Antalet frågor i enkäterna kommer att vara ganska begränsat och de kommer att innehålla frågor med öppna svar och med syfte att, som Trost (2012) menar: hitta mönster, vilket gör att undersökningen kommer att ha en kvalitativ karaktär. Stukát (2005) säger att enkäter som innehåller frågor med öppna svar, *ostrukturerade frågor*, får en karaktär inte helt olik en intervju. Vidare skriver Stukát skriver är huvuduppgiften att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Fördelarna med öppna frågor är att

var och en får tillfälle att svara ”efter sitt huvud” och att svaren blir personliga. Men vissa svårigheter kan, enligt Stukát, uppstå med öppna frågor i och med att det finns en risk att svaren blir för kortfattade. Likväl anser jag att metoden passar för undersökningens syfte. Bearbetningen av enkäten kan bli ganska krävande med den här metoden, men jag har ändå valt den eftersom det är intressant att få reda på hur varje individ tänker kring arbetssättet. Dessutom finns en risk att färdiga svarsalternativ påverkar deras svar.

Trots det kommer det sannolikt ändå att utkristalliseras vissa kvantitativa resultat ur enkätfrågorna eftersom vissa frågor inte kräver långa, utförliga svar utan har karaktären av ”antingen eller” (se fråga 4 exempelvis: Vilket är roligast, att spela solo eller med andra?)

Eleverna kommer att få fylla i enkäten på skolan och lärarna kan fylla i dem vid ett, för dem, passande tillfälle. Bortfallet bör inte bli stort eftersom alla deltagare finns på min egen arbetsplats och att jag träffar dem i stort sett dagligen.

5.2 Urvalsgruppen

Jag kommer att göra en populationsundersökning där urvalsgruppen är två musikklasser (25 respektive 31 elever i åldrarna 16 – 19 år) samt sex lärare som alla undervisar i karaktärsämnen på estetiska programmet och som har varit ansvariga för ämnet estetisk kommunikation. Valet att låta två hela klasser delta beror på att jag vill få in ett så brett underlag som möjligt, inte för att jämföra utan för att se ett eventuellt mönster. Som Stukát skriver (2005) bör undersökningsgruppen inte vara alltför liten. Då riskerar undersökningsresultatet att begränsas till just den gruppen och resultatet kan bli ointressant. På grund av detta är det väsentligt att så många som möjligt i båda klasserna deltar. Elevgruppen består av 33 pojkar och 23 flickor och lärargruppen av tre manliga och tre kvinnliga lärare i åldrarna 30 – 61. Avslutningsvis kommer ett seminarium att hållas där deltagarna ska få ta del av undersökningens resultat, elevgruppen för sig och lärargruppen för sig. Detta av praktiska orsaker. Det är svårt att sammanföra två klasser och sex lärare på samma gång eftersom alla har sina egna veckoscheman att hålla sig till.

5.3 Etik

Alla berörda har informerats om studiens syfte, att medverkan är frivillig och att enkäterna är anonyma. Eftersom alla deltagare är över 15 år behövs inte godkännande av föräldrar (Stukát 2005). Information som efterfrågas i enkäterna är inte heller av en sådan karaktär att den kan anses etiskt känslig. Eventuella citat från enkäterna återges exakt, men anonymt, och materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang. Vid undersökningens färdigställande kommer resultaten att redovisas för de medverkande.

5.4 Reliabilitet

I en kvalitativ studie som detta är, kan reliabilitet – mätnoggrannhet - vara svårt att definiera. Stukát (2005) talar exempelvis om risken med feltolkning av frågor. Detta kommer att kunna undvikas eftersom eleverna svarar på enkäterna i min närvaro, vilket innebär att om någon fråga är oklar, finns jag till hands att förklara. Lärarna har fått möjlighet att kontakta mig via mail om samma situation skulle uppstå för dem. Trost (2012) tar upp problematiken med retrospektiva frågor som jag är medveten om kan påverka undersökningens resultat. Dock

anser jag att den påverkan inte bör bli för stor, eftersom det inte gått så lång tid sedan projektet genomfördes, och på grund av att eleverna fortfarande är kvar i samma skolmiljö med samma kamrater och lärare. Om det hade varit möjligt skulle undersökningen sträckts ut över en längre tid och enkäter skulle ha delats ut före, under och efter projektet. Nu var det av praktiska skäl inte möjligt, så det fick bli enkäter i efterhand och det kan givetvis påverka svaren när allt inte är dagsfärskt i minnet hos dem som deltar. Trots det menar jag att reliabiliteten är god eftersom jag räknar med ett ytterst litet bortfall i enkätundersökningarna och att enkäterna är enkelt utformade, för att försöka undvika missförstånd eller feltolkningar.

5.5 Validitet

Undersökningen är gjord på endast en skola vilket givetvis inte kan ge en bild av hur det är på andra skolor runt om i landet. Dock deltar närmare 60 elever från två årskurser och två olika projekt som ändå innebär att det går att bilda sig en uppfattning om hur det ser ut på just den här skolan. Validiteten – studiens giltighet – som Stukåt (2005) menar är ett svårare begrepp att definiera, bör vara god eftersom urvalsgruppen är representativ för många svenska gymnasieskolors estetiska program. Deltagarna är relativt jämnt fördelade mellan pojkar och flickor vilket jag menar är viktigt i sammanhanget, deras förkunskaper är mycket varierade och de spelar olika instrument, har olika egna musikaliska preferenser och kommer från olika delar av staden – samt även från andra kommuner. Alla dessa aspekter är viktiga i sammanhanget, eftersom det innebär att urvalsgruppen inte är alltför homogen.

Jag känner alla eleverna relativt väl vilket förhoppningsvis skapar en trygghet för dem. Risken finns att de vill svara som de tror att jag vill att de ska svara, men eftersom enkäterna är anonyma och eleverna fick information på förhand vad syftet med enkäten och denna uppsats är, tror jag att svaren blir ärliga. Jag sa till dem att de skulle lyfta eventuella problem, brister eller liknande om de ansåg att det fanns sådana.

5.6 Generaliserbarhet

Generaliserbarheten, d.v.s. studiens relevans i ett större sammanhang, kan enligt Stukåt (2005) påverkas av ett antal faktorer. Bland annat ett icke-representativt urval, en undersökningsgrupp med för få deltagare eller att alltför stort bortfall. Denna undersöknings resultat kommer att ge en bild av hur elever på en skola förhåller sig till en kurs inom ämnet musik och ett arbetssätt i förhållande till detta ämne. Eftersom undersökningsgruppen – i ett större perspektiv – är förhållandevis liten går det inte att dra generella slutsatser. Men eftersom bortfallet förväntas vara litet och eftersom urvalsgruppen är representativ finns ändå ett mått av generaliserbarhet. Och eftersom varje skola är ett eget litet universum som måste studeras för sig, blir resultaten ändå intressanta. Varje skolas enskilda resultat bildar till att ge en helhetsbild och om vi ska tala om skolutveckling behövs studier på enskilda skolor som en del i denna utveckling. Vi behöver titta på enskilda exempel och hur de fungerar innan vi sätter det i ett större perspektiv.

5.7 Analyismetod

Enkäterna kommer att bearbetas och sammanställas. Resultaten kommer sedan att analyseras för att dels kunna se huruvida läroplansnivåerna hänger samman, om lärare och elever ser samma mål samt om lärarnas och elevernas förväntningar tangerar varandra. Eftersom undersökningen är kvalitativ finns inga mallar att tillgå. Enligt Trost (2010) behövs kreativitet och fantasi vid analysen. Redovisningen blir därför i löpande text med – för undersökningen – relevanta citat eller utdrag ur kommentarer från enkäterna.

6 Resultatbearbetning

I resultatbearbetningen kommer jag först kortfattat att redogöra för hur lärargruppen gemensamt startar upp projektet. Därefter följer en sammanfattning av lärarenkäterna och sist en sammanfattning av elevenkäterna. Varje fråga tas upp men omfattningen av frågornas presentation varierar beroenden på frågans karaktär och värde för resultatet.

6.1 Intervju

Eftersom lärarna arbetar tätt tillsammans och eftersom de till absolut största delen arbetar tillsammans genom hela projektet, valde jag att endast intervjua en av musiklärarna, som har lång erfarenhet (över 15 år) av att arbeta med den här typen av projekt. Min fråga till henne var:

- Hur har ni informerat eleverna om ämnet, dess innehåll, mål och betygskrav samt arbetssättet (projektet)?

Planeringen av projektet startar med att lärarna tillsammans tar fram idéer och förslag utifrån ämnesbeskrivningen och kursmålen som de anser genomförbara och realistiska. Eftersom det i detta fall rör sig om tre inriktningar (musik, dans och film) har alla lite olika infallsvinklar färgade av respektive konstart. Alla elever från de olika inriktningarna jobbar tillsammans med lärare från de olika inriktningarna från kursstarten. Till att börja med är det mest att lära känna varandra, de sociala bitarna, som måste falla på plats.

”... att lära känna varandra, att lära känna varandras förmågor, och sen när de känner varandra; vad kan vi ”använda” varandra till? Det måste ju avklaras först. Det gör vi i olika sådana här, inom citationstecken, lekmoment. Att testa, vi leker med musiken på olika sätt och vi försöker göra ljudkulisser t.ex. där de använder musiken på ett helt annat sätt. Vi experimenterar med dans, med bild och med rörelse. Och förra året var det ju film ... ” (ur intervju, 2013, 26 april)

Efter hand får eleverna göra små uppgifter, små ”projekt”, där de snabbt ska producera något som de sedan ska visa upp för varandra. När de har fått öva sig i arbetssättet påbörjas jobbet med det stora projektet. Eftersom lärargruppen anser att det är svårt att släppa helt fritt från början (bland annat på grund av tidsbrist bland annat), tog lärarna fram en grundidé baserat på något en elev föreslagit. Eleverna delades in i tvärgrupper om ca fem elever per grupp och fick ”spåna” fritt och använda sin fantasi och det mynnade ut i olika ”scener” som lärarna sedan knöt ihop till en föreställning. När projektet är avslutat utvärderas allt både skriftligt och muntligt.

Med andra ord, både lärare och elever var aktiva och delaktiga från början. Eleverna fick samma information vid kursstarten och jobbade tillsammans hela vägen. Båda dessa faktorer kan vara viktiga för undersökningens resultat.

6.2 Lärarenkäternas resultat

Lärarenkäternas svar redogörs nedan i tre olika grupper baserade på Lundgrens (1979) modell: värderingar och kunskaper, beslutsprocesser och kontrollprocesser samt undervisningsprocessen.

6.2.1 Värderingar och kunskaper

Den första nivån i det här fallet lärarnas olika bakgrunder, utbildningar och erfarenheter som tillsammans utgör en startpunkt för hela projektet. Svaren på detta finns i frågorna 1- 3 där det framkommer att lärargruppen har en bred utbildningsvariation, vilket i det här fallet verkar gynna samarbetet. Enligt min bedömning kan en lärargrupps strävan att tolka och genomföra läroplanen bli både en enklare eller en svårare process. Det avgörande är om samarbetet är gott eller inte inom lärargruppen. I det här fallet uppfattar jag samarbetet som gott och lärarna lyckas med att beskriva ämnet så att eleverna förstår varför de ska ha estetisk kommunikation samt vad de förväntas lära sig genom att arbeta praktiskt på det här sättet.

6.2.2 Beslutsprocesser och kontrollprocesser

Den andra nivån är planeringen och det pedagogiska och politiska ”klimatet” som råder vid detta specifika tillfälle. De svaren finns i frågorna 8, 9, 11 och 12 som beskriver pedagogiska vinster och svårigheter samt kopplingarna till styrdokumentet. Lärarna har tagit fasta på hur syftet med ämnet beskrivs samt det läroplanen säger om att demokratiarbetet inte endast ska förmedla kunskap om demokrati, utan att det ska realiseras, bland annat genom olika undervisningsmetoder. Det framkommer att lärarna ser tydliga vinster i arbetssättet vad gäller just de stora, övergripande delarna i styrdokumentet som inte har med ämneskunskaper att göra: genom att jobba med att skapa ett projekt kommer exempelvis diskussioner om demokrati helt naturligt. Dessutom har lärarna lagt stor fokus på estetiska programmets program mål – att eleverna ska få skapa, uppleva, tolka konst etc. – och att se till att alla elever i största möjliga mån får möjlighet att utvecklas inom sitt konstnärliga fält och vidga sin konstnärliga kapacitet. I detta arbetssätt går det att härleda tolkningar som stämmer överens med det som Waldow (2010) diskuterar angående hur kunskap uppkommer: genom interaktioner. I det här fallet både lärare emellan och elever emellan, men även mellan lärare och elever. Och till sist faktiskt också mellan deltagarna i föreställningen och deras publik.

På fråga 8 – *Finns det några pedagogiska vinster med den här typen av process? Om ja, beskriv* – svarar lärarna ja, med några tillägg:

- *Om vi tidigt kan börja jobba på det här sättet kan vi använda ”metoden” i andra ämnen och förhoppningsvis förbättra arbetsklimat och studieresultat eftersom erfarenheten här säger att motivationen ökar när eleverna får jobba på ett professionellt sätt.*

Dessutom beskrivs några av de pedagogiska vinster som lärarna menar finns:

- *Saker som tränas, utvecklas; samarbetsförmåga, helhetssyn, arbetsdisciplin, ansvarstagande. börjar vi göra dessa projekt tidigt i utbildningen kan vi (elever/lärare) använda erfarenheter från dessa projekt i alla olika ämnen hela utbildningen. Vi skapar tillsammans ett gott arbetsklimat som leder till bättre studier helt enkelt.*

- *All kunskap som inte går att lära i klassrummet. Oväntade konflikter eller problem som eleverna får ta del av och vara med och lösa. Förmåga att följa med i en process och vara delaktiga i resultatet inför publik*

Det största problemet - enligt lärarnas svar i enkäten – är att arbetssättet är tidskrävande och att det dessvärre blir allt svårare att göra på det här sättet allt eftersom lärartätheten har minskat. Det är många samverkansdetaljer som måste fungera. Dels ska tid finnas till initialt planeringsarbete, dels ska schemat fungera rent praktiskt under arbetets gång och dels måste tid friläggas för slutrepetitioner och föreställningar. Fråga 9 – *Finns det några svårigheter (pedagogiska, metodiska eller praktiska) med den här typen av process? Om ja, beskriv – ger svar på detta. Några övriga kommentarer till den här frågan var:*

- *Mycket tid krävs för lärarplanering. Mycket tid till efterarbete. Tid som ofta inte finns då lärartätheten i praktiken minskar. Läger inte lärare ner sin fritid i detta skulle det inte fungera. Glöm det vanliga schemat är min erfarenhet.*
- *Jag tycker att de största svårigheterna ligger i det praktiska. Hur får man 70 personer att gå i samma riktning? Vem tar det ledande ansvaret – fördelas det jämt på lärargruppen eller kommer någon att få ta en större del av slitet. Tid för samordning. Gemensam undervisningstid för hela gruppen. Den enskilda bedömningen av varje elev kan också bli knepig när man jobbar i grupp och projektform och då också med elever som man inte tidigare känner samt att de är så många*

Ytterligare en svårighet menar lärargruppen, är att bedöma varje enskild elev. Detta innebär att kursen måste ha några andra moment utöver det praktiska projektet för att kunna ge en täckande bild inför betygssättning.

Det framkommer att lärarna inser att det finns ”dolda” kunskaper som eleverna kan tillgodogöra sig genom att arbeta med estetiska ämnen i – som de vid flera gånger uttrycker det – skarpt läge och att detta arbetssätt har klart stora fördelar men att det också är tidskrävande. Under fråga 11 – *Finns det något specifikt i styrdokumentet (mål eller innehåll) som du anser ”passar bra in” i det här arbetssättet? (se bifogade styrdokument, bilaga) – svarar lärarna att alla punkter i styrdokumentet (möjligen 8 och 9 undantagna) passar in och stödjer arbetssättet. De menar också att det blir lättare att motivera dessa punkter genom att praktiskt arbeta på det här sättet.*

Till sist, under fråga 12 – *Upplever du att du, genom detta arbetssätt, får lättare eller svårare att följa styrdokumentet, läroplan, ämnesplaner etc.? – menar alla lärarna, utom en, att det blir lättare. Den som inte skriver så rent ut menar:*

- *Det är en del av styrdokumentet i t.ex. ESK (Estetisk kommunikation). Gränsöverskridande och ett vidgat uttryck har inte alltid med samarbete att göra. Det beror på hur pedagogen/läraren/konstnären arbetar i sin egen konstform. Ju mer perspektivstagnning som presenteras, desto större förberedelse får eleverna inför skarpa möten med andra uttrycksformer.*

Bland de övriga kommentarerna går att läsa:

- *Det blir lättare. När man gör en stor produktion av det här slaget vi gjorde i höstas så integreras målen på ett naturligt sätt i processen och man behöver inte argumentera för att man gör på ett visst sätt för att uppnå vissa kursmål.*
- *Samarbetet mellan lärare, bollandet av idéer och tankar gör att styrdokumentet blir levande och utmanade. Viktigt att kommunicera arbetet till eleverna och det utmanar i sin tur lärarna att verkligen utgå från styrdokumentet.*

6.2.3 Undervisningsprocessen

Den tredje nivån är själva genomförandet och svaren finns i frågorna 4, 5, 6 och 7. Både Linde (2006) och Nobel (2001) talar om att olika ämnen har olika traditioner och status i den svenska skolan. Något som kan påverka alla läroplansnivåerna i det att vissa ämnen har en tydligare styrning än andra, på gott och ont. I det här fallet är ämnet inte hårt styrt och det innebär att tolkningsfriheten är större, vilket i sin tur kan skapa stora kreativa möjligheter. Men det kan också innebära en risk: att ämnet angrips på ett otydligt och ostrukturerat sätt. Det kräver lärare med erfarenheter, både av självständigt konstnärligt och pedagogiskt arbete men även med erfarenheter av samverkansprojekt.

Det finns tydliga förhoppningar vad gäller lärarnas tankar om vad eleverna ska lära sig. Under fråga 4 – *Vad vill du främst att eleverna ska tillgodogöra sig i arbetet med sceniska samprojekt?* – framkommer det att lärarna hoppas att eleverna ska träna sin förmåga att kommunicera (med varandra och med en publik), samarbeta och att lära sig förstå att allas insatser är viktiga (inte bara solisterna). Dessutom vill de att eleverna ska få större kunskap om konstnärliga processer.

- *Förståelsen av att vi kan skapa mer tillsammans än som ensam individ och att varje litet kugghjul spelar en roll*
- *Samarbete, lust att arbeta tillsammans. Upptäcka de närmast obegränsade möjligheter de har. Få tillgång till sitt eget kreativa tänkande. Hitta egna frågor och svar kring varför estetiska ämnen, konst och kultur är viktigt för dig själv och din omgivning*

Vidare under fråga 5 – *Vad tror du att eleverna förväntade sig att lära sig av projektet?* – tror lärargruppen att eleverna i första hand ser fram emot att få vara med om att skapa ett större sceniskt projekt men (förhoppningsvis) också att få träna sig på att samarbeta.

- *Vi startade kursen redan i åk 1 och jag tror att eleverna hade en väldigt oklar uppfattning om meningen med kursen och vad det skulle leda till. Men efter de första inledande små projekten upplevde jag att bilden klarnade för eleverna och de började se möjligheter i att skapa en föreställning där de hade tillgång till flera olika uttrycksformer*
- *Samarbete. scennärvaro och skapande*

Under fråga 6 – *Vad anser du att de fått med sig?* – menar någon att det varierar mellan elever, vissa har fått med sig mycket, andra mindre, kanske beroende på mognad och/eller tidigare erfarenheter. Andra saker som kommer upp är ökad förståelse för den egna och de andra konstformerna, arbetsglädje, yrkesetik, samarbete etc.

- *Mycket varierande. En del har inte tagit något ansvar för sig själv eller arbetet och har förmodligen inte fått mycket med sig medan andra visar stor förståelse för vad som händer, hur samspel och tålamod ger resultat och att ta eget ansvar för sin del förenklar processen. Några har också tagit modiga kliv ut i något för dem oprövat (men regisserat) och överraskat sig själva.*
- *Arbetsglädje, förmågor att se saker i större perspektiv. Ökat självförtroende. Förståelse för att man som individ och grupp kan påverka sin omgivning. Vikten av ansvarstagande.*

Den sociala delen av arbetet framhålls under fråga 7 – *Vad tror du att eleverna själva ser i sin egen utveckling?* – Den har varit en viktig och positiv faktor för självförtroendet, dels genom utarbetandet av projektet, men också i det att eleverna uppskattat och förstått vad det innebär att få jobba i ”skarpt läge”.

- *Jag tror att de upplevt en stor social sammanhållning och ibland förvåning över att ha vågat prova andra situationer än vad de tidigare gjort. Vissa har upptäckt att ju mer man övar desto bättre resultat! Man har lärt sig samarbete i konstnärliga processer och hur man själv fungerar in de processer som estetisk kommunikation handlar om. Många har upptäckt nya sidor hos sig själva. Spännande att få jobba i skarpt läge.*

Till sist, under fråga 10 – *Tror du att elever kan ta in kunskap bättre genom det här arbetssättet? Om ja, beskriv* – blir svaren lite skiftande men lärarna känner överlag att arbetssättet kan hjälpa elever att ta in kunskap bättre, även om de uttrycker en viss svårighet att förklara exakt hur. De menar också att det krävs lärare med stora kunskaper och förankring i den egna konstformen.

- *Lustfyllda processer öppnar alltid dörrar till nytt lärande och det ser vi varje gång. Därför fortsätter vi. Det är också lärorikt för oss som vuxna. Så klart! Och roligt.*
- *Jag tror definitivt att det finns kunskap som bättre tas in på det här sättet men exakt definiera den är svårt, men det handlar till stor del om att kunna samarbeta och att kunna se sin egen roll och funktion i ett större sammanhang.*
- *Jag är inte övertygad om man lär sig bättre med den här metoden men jag är övertygad om att man lär sig andra saker än vid traditionell undervisning – se punkterna ovan*

Jag tycker mig kunna ana i lärarnas attityder att flera av dem ser bortom det konkreta i läroplanen, som Lundgren (1979) uttrycker det, och att de även införlivar filosofiska aspekter, som enligt Lundgren tydligare finns i det engelska begreppet ”curriculum theory”. Eftersom alla de som svarat på enkäten i större eller mindre utsträckning även är utövande konstnärer på olika sätt, finns så många fler erfarenheter och aspekter med än vad som går att utläsa i den formella läroplanen. Om höga, konstnärliga mål ska vara en del av elevernas utbildning krävs att även lärarna är väl förtrogna med sina respektive konstformer och att de ständigt själva får jobba i skarpt läge och utvecklas.

6.3 Elevenkäternas resultat

Elevenkäterna besvarades till 100 %. Vissa elever var ganska kortfattade i sina svar och vissa gav mer utförliga svar. Varje fråga behandlas här på lämpligt sätt beroende på frågans karaktär. Citaten är oredigerade, d.v.s. stavfel och grammatiska fel har inte ändrats i vare sig elevenkäten eller i lärarenkäten.

6.3.1 Gruppens sammansättning

Elevgruppen bestod av 23 flickor och 33 pojkar. Det visade sig att vanan att framföra musik var relativt hög. På fråga 2 – *Hur van är du vid att spela/framföra musik etc. på scen i en grupp?* – var 17 mycket vana, 28 ansåg sig vara relativt vana, 4 inte så vana och 7 inte vana alls. En majoritet av eleverna, 40 stycken, svarade på fråga 3 – *Vilket är roligast, att spela solo eller med andra?* – att det var roligast med andra.

6.3.2 Elevernas förväntningar på projektet

Eleverna hade till största delen höga förväntningar på projektet. En del trodde att de skulle få mer solistiska uppgifter än de faktiskt fick, men de flesta har ändå förstått att det inte var projektets huvudtanke – även om en viss besvikelse kan skönjas i några svar – och att de genom projektet fått prova på hur det kan vara att jobba mer som professionell dansare, musiker etc. under en kort intensiv period. På fråga 4 – *Vilka var dina förväntningar på projektet? Beskriv dessa.* – var svaren varierade. Det fanns både förhoppningar och farhågor hos eleverna. Ibland både och hos vissa elever. De som hade höga förväntningar skrev överlag att de trodde att det skulle bli roligt.

- *Hade höga förväntningar med tanke på att vi skapade hela föreställningen men hjälp av varandra. Det blev många idéer och förslag tills man kom fram till hur hela produktionen skulle vara. Det är mycket jobb, men det har varit enormt roligt att jobba med de andra eleverna som har andra konstformer.*
- *Hade väl inga riktigt tydliga förväntningar, men jag jämförde lite med de tidigare klassernas projekt, och hoppades att vårt skulle bli lika bra*
- *Att man skulle få fram precis den musik jag tyckte om, vilket inte riktigt stämde överens med verkligheten. Att få spela med alla i klassen. Lära känna varandra bättre. Folk skulle älska det*
- *Jag förväntade mig att det skulle vara roligt för att man fick jobba med mycket folk, både musiker och dansare. Jag förväntade mig även att det skulle krävas mycket övning och hårt arbete*

Ett flertal elever beskrev mer utförligt vad de förväntat sig, exempelvis:

- *Att det skulle bli roligt, häftigt, öva samarbete, få se hur de andra inriktningarna jobbar etc.*
- *Jag trodde att man skulle få vara mer delaktig, samt hade jag förväntningar om att få prova på andra konstformer*
- *Jag hade inte så stora förväntningar och fram tills att vi fick ett manus trodde jag att det skulle bli jättedåligt, så jag hoppades på det bästa*
- *Jag förväntade mig att jag skulle få sjunga mer solo och den stilen som jag gillar. Men så blev det inte eftersom vi var ganska många som sjöng och dessutom hann vi inte planera så bra om vem som skulle sjunga vad. Så jag fick GO WITH THE FLOW*

På fråga 5 – *Vad förväntade du dig att du skulle lära dig av projektet?* – angav eleverna ibland flera olika exempel på vad de förväntade sig. De ord som användes flest gånger var bland andra: samarbete/samspel/jobba i grupp (eller liknande formulering), som nämndes av 33 elever. 14 stycken skrev scenvana. Planera/genomföra scenisk produktion förekom hos 10 elever och 5 stycken skrev lära av andra: 5. En del elever gav mer utförliga svar:

- *Att planera allt från minsta detalj, vilket man kan använda i andra ämnen. Lära sig att jobba med andra konstarter som dans etc. Jag vet även att det kommer vara enklare att lägga upp en föreställning om man då gör det igen, för nu vet man vad som krävs. Jobba mer inom tidspress*
- *Att jag inte skulle vara så nervös på scen. Jag var med i öppningslåten och sjöng solo på första versen, så ville vara säker på det och känna mig nöjd. Jag ville också ha kul på scen istället för att vara nervös. Att lära sig arbeta i grupp*
- *Att vara med i en riktig produktion som spelades ett flertal gånger. Att samarbeta och komma fram till ett slutresultat som man var stolt över*

6.3.3 Elevernas syn på arbetsprocessen

Enligt min bedömning ger detta en bild av en ganska stor grupp elever som över lag har liknande uppfattning om vad som ska genomföras, varför och vad som förväntas av dem. Anledningen till att det finns en så stor homogen uppfattning menar jag beror på flera faktorer.

Dels det faktum att lärargruppen har lagt mycket tid på planering och diskussioner utifrån styrdokumentet innan arbetet med eleverna påbörjas, samt haft lektioner och repetitioner tillsammans genom i stort sett hela processen. Eftersom eleverna delats in i tvärgupper har dessutom lärarna lärt känna elever från de andra inriktningarna bättre.

Dessutom har elevgruppen fått samma information om kursen och idéerna kring projektet vid samma tillfälle av lärargruppen, som arbetat fram presentationen tillsammans. Detta eliminerar, eller förminskar, riskerna för missförstånd, olika tolkning etc. Dock framkommer det att arbetet på intet sätt varit smärtfritt. Fråga 6 – *Hur upplevde du arbetsprocessen (att tillsammans jobba fram vissa idéer, repetera, framföra)?* – gav en stor variation i svaren. Allt ifrån: lärorikt, bra och rättvis, eget ansvar, segt i början och stressigt i slutet, kaotisk med många egna viljor, jobbig process, ju mindre tid desto mer effektivt, svårt, roligt, rörigt, lärorikt o.s.v. Det är tydligt att många elever till att börja med tyckte att det var ganska svårt och rörigt, men när de fick uppleva slutresultatet tyckte de ändå att det varit ett bra sätt att jobba på.

- *Jag tyckte att hela konceptet var jättebra genomtänkt. Alla fick sin syl i vädret och de förslag som kom in blev uppskrivna. Jag tyckte också det var bra att nästan alla gick med på att vara med var som helst bara för att det skulle bli en bra föreställning. Alla hjälptes åt och det var super.*
- *Jag tyckte processen var viktig, för att komma överens är inte självklart och det är något som man måste öva på. Framföra är underbart för det är det man övar för.*

Även under fråga 9 – *Vilket moment var svårast i projektet? Lära in alla låtar och scenografi, jobba fram materialet, planering, samarbetet? Annat?* – märks svårigheterna. De allra flesta eleverna, 31 stycken, tyckte att planering och samarbetet i att ta fram materialet var svårast.

- *Att planera, jobba fram materialet och samarbeta var svårast. Dessa moment krävde mycket tålamod. Att ha tålamod med de elever som skojade runt och struntade i det som var viktigt var svårt tycker jag. Men jag klarade det!*
- *Det svåraste var att alla skulle göra sin röst hörd om allt. Det fungerade inte optimalt. Alla behövde arbeta på att ge kritik och att ta kritik.*

Men trots att det fanns svårigheter med att samarbeta, fatta demokratiska beslut etc. upplevde eleverna slutresultatet som positivt. På fråga 9, – *Vilket var roligast i projektet? Att spela solo (om du gjorde det)? Att öva så pass mycket tillsammans att du lärde dig allt utantill? Att lära känna klasskamrater och de andra klasserna bättre? Att vara med och ta fram idéer? Något annat?* – svara 22 elever att själva föreställningen var det roligaste i hela processen, något som Bamford (2009) påpekar är en viktig faktor för att skapa kvalitet: att få visa vad man faktiskt lärt sig. 23 elever svarar att det var gemenskapen, att lära känna andra elever och sin klass bättre som var det roligaste. Men några, 11 stycken, angav också förberedelserna, att öva, spåna fram idéer etc. som roligast.

Vissa av eleverna reflekterar i fråga 7 – *Vad anser du att du faktiskt lärt dig?* – över att de har fått ny erfarenhet och lärt sig något som de inte hade förutsett, men som de i efterhand förstår har varit nyttigt, intressant etc. Ett flertal talar om sådant som har med planering att göra;

- *Samarbeta, jobba tillsammans, samspela, lyssna på andra o.s.v. (23)*
- *Planerna, hantera saker till deadline, vad som krävs för att göra en show och få det hela att fungera, hur det är att arbeta fram idéer och verkställa dem, hur svårt det är att skapa från scratch, organisering o.s.v. (10)*

Andra kommentarer som kommer fler gånger har med ansvar att göra eller respekt för andra:

- *Respektera andras åsikter, vara ödmjuk, ta hänsyn ha ett öppet sinne, ta kritik, ta ansvar*

Endast en elev menar att vederbörande inte lärt sig något. Beror detta på exempelvis att eleven var sjuk vid den första presentationen, var borta under delar av repetitionen eller att han/hon inte har en liknande motivation som de flesta andra elever? Eller har eleven avsevärt större förkunskaper än de övriga? Eftersom det endast är en som upplever detta kan det inte påverka helhetsbilden, däremot bör det inte ignoreras.

Slutligen, på fråga 10 – *Tror du att projektet har påverkat din egen utveckling? Om ja, beskriv* – svarar 46 ja, 7 nej och 3 vet inte. Här finns olika reflektioner, allt från de elever som ser en musikalisk utveckling till dem som ser det mer från ett socialt perspektiv

- *Jag tror nog det har det. För på projektet fick jag kliva fram mer med fiolen och känna att det var roligt och att jag var duktig. Detta har fått mig att ta tag i fiolövningen mera*
- *Absolut. Man utvecklas individuellt och i grupp. Att kompromissa och jobba tillsammans men fick också testa många stilar så man breddade sin egna omfång inom musik*

- *Ja, det har påverkat min utveckling på så sätt att jag kände mig mindre och mindre nervös för varje föreställning. Jag brukar alltid vara väldigt nervös och när jag inte var så nervös kändes föreställningarna roligare. Jag kunde vara mer fokuserad och uppleva föreställningen på ett annat sätt än om jag hade varit nervös*
- *Jag har definitivt lärt mig en del om mig själv. Speciellt om att vara mer kall och lära sig att tåla kritik och veta var gränsen för hur mycket man tål att höra går*
- *Ja, jag tror att jag har lärt mig att klara av en typ utan arbetsprocess. Jag blev också bättre på att ta kritik. Men på ett sätt blev det också lite hämmande, jag vågar inte riktigt längre komma med vilka förslag som helst för man blev ibland rätt sågad. Men jag lärde mig också på ett sätt att ta det lugnt även om jag kokade inombords*

Elevernas gemensamma intresse bidrar till att stärka engagemanget (i de allra flesta fall) vilket påverkar det allmänna, sociala klimatet och det sociala samspelet. Detta ger självfallet avtryck i hur eleverna uppfattar situationen och hur de kommunicerar med varandra under hela processen: när projektet jobbas fram under föreställningarna och för deras fortsatta tid på skolan, och kanske faktiskt även efter gymnasietiden.

Dessutom framkommer det att kreativa, estetiska processer som denna kan gynna många av de element som är centrala i styrdokumentet som *inte* har med färdighetskunskaper att göra, exempelvis demokrati, kommunikation, samarbete. Även om inte eleverna uttrycker detta i klarspråk (eftersom de inte har samma förhållande som lärarna till styrdokumentet) så påpekar ett stort antal av eleverna att just dessa färdigheter varit viktiga att öva, träna, förstärka. Givetvis övas även de specifika ämneskunskaperna som det egna musicerandet, den sceniska vanan etc. Vidare tycker jag mig kunna se att elevernas uppfattning av hela processen väl stämmer överens med Theorells påstående (Theorell 2009) att sammanhållningen i en grupp kan stärkas genom väl genomförd musikundervisning.

7 Diskussion och slutsatser

Efter att ha läst och sammanställt enkäterna och intervjun kan man dra slutsatsen att på just den här skolan och i detta ämne hänger de olika läroplansnivåerna ihop ganska väl, vilket tyder på att Skolverkets mål för ämnet i stort har nått fram till eleverna. Jag menar att jag hade rätt i mina antaganden: det kan vara lättare att tolka läroplanen tillsammans istället för att en lärare gör hela arbetet – planering, genomförande, efterarbete etc. – på egen hand. Men det är ingen självklarhet att det blir bra. För att det ska fungera väl krävs vissa förutsättningar, rätt jordmån s.a.s. Att det fungerade i det här fallet kan bero på flera faktorer.

För det första gjorde lärargruppen tillsammans en övergripande tolkning av ämnets beskrivning i läroplanen, med viss infärgning av sina respektive konstarter. Eftersom allt planerades gemensamt blev det – i detta fall – sannolikt lättare att hitta olika sätt att möta olika elever och på så sätt kunna förklara syfte, metod etc. för de allra flesta elever på ett sätt som de förstod och kunde ta till sig. Vidare ”utnyttjades” varje lärare i gruppen utefter det som Linde (2006) kallar sin *repertoar*, vilket gjorde att alla kunde bidra maximalt till samarbetet. Lärargruppen hade – trots olika åldrar och olika ämnen – relativt lika värderingar vad gäller de filosofiska aspekterna i vad lärande är, vad de ansåg att kunskap faktiskt är. Frågor som kan tänkas ha varit relevanta i arbetssituationen är: Hur ska vi kunna verka tillsammans? Vad vill vi i det vi gör i vår undervisning? o.s.v. Om lärarna är enade och entusiastiska i sina uppgifter är det lättare att få eleverna engagerade. Slutligen lämnades utrymme i schemat, både för repetitioner och för föreställningar, vilket innebar att alla som medverkade, lärare, elever, tekniker etc. var ”befriade” från annat arbete under viss tid.

Jag anser att de tre element som Lundgren (1979) menar finns i en läroplan: mål, innehåll och undervisningsmetod, hänger relativt väl samman i den pedagogiska situation som studerats. Det framkommer av enkäternas svar att en stor del av elevernas förväntningar och faktiska lärande väl tangerar lärarnas förhoppningar och mål. Lärarna svarar att arbetssättet gör att det blir lättare att följa styrdokumentet. Exempelvis blir målen en naturlig del av processen. Endast en lärare menar att så inte är fallet. Men den sammantagna bilden blir dock att läroplanens intentioner till stor del möttes.

Den här typen av samverkan kan vara en styrka så till vida att de inblandade tillsammans diskuterar och utläser ämnets syfte etc. Likaså kan lärarna finna stöd i varandra om det blir problem, praktiska eller andra, under arbetets gång. Men det kan bli problematiskt om det uppkommer slitningar inom lärargruppen, om individer har olika filosofiska synsätt, olika politiska åsikter eller liknande.

Lindes (2006) synpunkt att olika ämnen har olika tradition och status kan vara intressant att diskutera. Är det lättare eller svårare att införliva skolans demokratiarbete i estetiska ämnen än i exempelvis No-ämnen, där vi traditionellt sett är mer vana vid absoluta, evidensbaserade svar? Inom konst finns ofta inga absoluta svar utan vi måste hela tiden tolka, uppleva, kommunicera. Det kan inbjuda till större tolkningsfrihet av läroplanen, men det kan också innebära en förslappning av ämnena, som kanske kan vara en av anledningarna till ämnenas generellt sett lägre status. Är det lättare att våga prova nya, annorlunda arbetssätt i den här typen av ämne i och med den generella syn som finns på estetiska ämnen – att de är ”hobbyverksamhet”, inte ”lika viktiga” etc.? Och kan detta vändas till en fördel?

Det som främst framkommer av svaren i enkäterna är att lärarna hoppas att eleverna ska träna sina förmågor att kommunicera (med varandra och med en publik), samarbeta och att lära sig förstå att allas insatser är viktiga (inte bara solisternas). Lärandet går *via* det konstnärliga arbetet vilket gynnar elevernas generella utveckling och därigenom får eleverna större kunskap om konstnärliga processer.

Eleverna hade förväntningar som i många fall hängde väl ihop med lärarnas. Enligt min tolkning tyder detta på att kommunikationen och presentationen av ämnet och arbetssättet genomförts tydligt. Dessutom framkommer det att många av eleverna insett att de lärt sig mycket om just kommunikation och samarbete – både det sociala men även det rent praktiska och konstnärliga. Det överraskade att så många elever föredrog att spela med andra. Jag hade förväntat mig att en mycket större andel hellre ville vara solister. Öväntat var också att så många uppfattade sin roll i processen. Detta blev en positiv överraskning.

Resultatet i undersökningen visar en aspekt som Bamford (2009) pekar på: vikten av att både undervisa *i* estetiska ämnen och *genom* estetiska ämnen. Hon hävdar att en elevs potential att tillgodogöra sig undervisning maximeras om båda sätten används (s. 139).

En annan slutsats som går att utläsa av undersökningens resultat är att eleverna upplever att den sociala delen av skolans verksamhet, inte bara själva undervisningsmomenten, stärkts av projektet. Om trivseln, tryggheten och gemenskapen är positiv borde hela utbildningen och elevernas utveckling påverkas positivt. Något som Theorell resonerar kring då han hävdar att en grups sammanhållning kan stärkas genom musikaktiviteter och att stärkt gruppsammanhållning är en viktig faktor för ökad hälsa (Theorell, 2009 s. 26).

Hade resultatet blivit lika positivt om lärargruppen inte samarbetat väl? Om presentationen inte varit så tydlig som den var i det här fallet? Om eleverna inte hade valt att gå utbildningen? Om ämnet varit obligatoriskt på ett icke estetiskt program med elever med andra förutsättningar och intresse? För att den här typen av projekt ska kunna genomföras väl är det uppenbart att både lärare och elever behöver tid. Tid till planering, tid till repetitioner och föreställningar.

Som denna studie har visat är läroplaner komplexa och under ständig förändring. Politik, forskning och pedagogiska trender bidrar till detta vilket innebär att även kurser, deras innehåll och mål förändras. För att stärka arbetet med skolutveckling är det viktigt att lyfta fram olika metoder och arbetssätt som hjälper lärarna att genomföra styrdokumentens intentioner på ett så bra sätt som möjligt. Sammanfattningsvis kan man dra slutsatsen att god planering och ett väl fungerande samarbete kan vara till hjälp i att tolka läroplanen och styrdokumentet så att eleverna får ämneskunskaper – i det här fallet arbete med konstnärliga uttryck – möjlighet till samverkan och att arbeta med exempelvis demokratiska värderingar. Studien kan därför vara till nytta i skolutvecklingsarbete.

Vidare forskning kring temat kan vara att studera samma skola och samma elever i andra ämneskonstellationer, eller att jämföra med andra skolor som jobbar med samma utbildning. Det kan också vara lämpligt att undersöka om arbetssättet är applicerbart i ämnesövergripande samarbeten, exempelvis svenska, historia och estetisk kommunikation. Samarbete över ämnesgränser är något som vi i svensk skola skulle kunna bli bättre på för att skapa en skolmiljö som kopplar ihop snarare än bygger murar. I många fall – i ämnesbeskrivningar och betygskriterier – ser vi samma mål och samma typ av moment upprepas gång på gång. Det är både tidskrävande och opedagogiskt. Ämnesprotektionism kan inte bidra till skolutveckling.

Referenslista

- Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan*. Jönköping: Brain Books.
- Bamford, A. (2009). *The Wow factor, Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bru, E & Thuen, E. (1999). *Laeringsmiljø og konsentrasjon bland elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Bjørkvold, J-R. (2005) . *Den musiska människan*. Malmö: Runa förlag.
- Dagens Nyheter. (2010) Hämtad 2013-02-17, från <http://www.dn.se/livsstil/intervjuer/fredrik-ullen-for-att-vara-kreativ-maste-man-vara-disciplinerad>
- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande, Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*./Doctoral thesis, Luleå tekniska universitet) Luleå: Universitetstryckeriet.
- Fuglestad, O. L. (1999). *Pedagogiska processer*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- GP (publicerad 2013, 3 maj). Hämtat 2013-05-10, från <http://www.gp.se/kulturnoje/1.1629305-till-vilken-nyttan-en-bok-om-humanioras-mojligheter-redaktorer-tomas-forser-och-thomas-karlsohn>
- Kulturrådet. (2013) Hämtad 2013-02-17, från <http://www.kulturradet.se/sv/verksamhet/Kultur-och-halsa/Forskning/Hjarnforskning/Musikforskning-Fredrik-Ullen/>
- Linde, G. (2006). *Detta ska ni veta, en introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindstrand, F & Selander, S. (red.) (2009). *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Borås: Liber.
- Lundgren, U. P. Säljö. R. & Liberg, C. red. (2010). *Lärande Skola Bildning, Grundbok för lärare*. kap. 5, s. 138-195, *Den lärande människan – teoretiska traditioner*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Läraryrket. (2013) Hämtad 2013-05-10, från <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/00718216?OpenDocument>
- Lärarnas historia. (2010) Hämtad 2013-05-10, från http://www.lararnashistoria.se/article/folkskolans_historia_1900

- Lärarnas nyheter (Annika Claesdotter) (u.å.) Hämtat 2013-04-29, från
<http://www.lararnasnyheter.se/fotnoten/2009/06/03/anne-bamford-tar-hit-wow-factor>
- Mørkeseth, E. I. (1995) *Ansvar för laering*. Om laeringskultur i et oljeselskap. *Tidvise Skrifter*, nr 12. Högskolan i Stavanger, avdelning för Økonomi, kultur og samfunnsfag.
- NE. (u.å.) Hämtad (2013-05-10), från
<http://www.ne.se/lang/estetik>
- NE. (u.å.) Hämtad 2013-05-10, från
http://www.ne.se/article/article.jsp?i_art_id=247251&originalURI=/1%25C3%25A4roplansteori
- Pedagogiska magasinet. (2009, 10 oktober) Hämtat 2013-04-29, från
http://www.lararnasnyheter.se/sites/default/files/pdfarch/PM_09_04_99s13-15.pdf
- Nilsson, P. (1998). *Fritid i skilda världar*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Nobel, A. (2001). *Hur får kunskap liv, om konst och eget skapande i undervisning*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Persson, A. (red) (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Riksarkivet. (2012, 1 mars) Hämtad 2013-05-03, från
<http://www.riksarkivet.se/default.aspx?id=26002&refid=1025>
- Skola för bildning (publicerad 2010, 10 februari). Hämtat 2013-04-29, från
<http://66.206.7.141/reformpedagogik/SOU%201992%2094%20Kap%201.htm>
- Skolverkets skrivningar. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Edita
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (u.å.) Hämtat 2013-02-17, från
http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=MU&courseCode=MU1211#anchor_MU1211
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: Huvudbetänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Theorell, T. (2009). *"Noter om musik och hälsa"*. Värnamo: Författaren och Karolinska University Press.

Trost J. (2012). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trost J. (2010). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Waldow, F. (Lärande, skola, bildning, red. Lundgren, Säljö & Liberg, 2010, kap. 15 s. 437–449, *Utbildningspolitik och ekonomi- att investera i framtiden*).

Willis, P. (1981). *Learning to labor*. Columbia University Press.

von Wright, H. (1983) *Practical Reason*. Cornell University Press.

Bilagor

Bilaga 1: Enkäter

Enkät, lärargruppen

1. Kvinna
Man
2. Vilken utbildning har du?
3. Har du förvärvat kunskap/utbildning inom andra estetiska uttrycksformer än ditt huvudämne, eller andra ämne än estetiska? Vad? Var? Hur?
4. Vad vill du främst att eleverna ska tillgodogöra sig i arbetet med sceniska samprojekt?
5. Vad tror du att eleverna förväntade sig att lära sig av projektet?
6. Vad anser du att de fått med sig?
7. Vad tror du att eleverna själva ser i sin egen utveckling?
8. Finns det några pedagogiska vinster med den här typen av process? Om ja, beskriv.
9. Finns det några svårigheter (pedagogiska, metodiska eller praktiska) med den här typen av process? Om ja, beskriv.
10. Tror du att elever kan ta in kunskap bättre genom det här arbetssättet? Oj ja, beskriv.
11. Finns det något specifikt i styrdokumentet (mål eller innehåll) som du anser "passar bra in" i det här arbetssättet? (bifoga styrdokumentet)
12. Upplever du att du, genom detta arbetssätt, får lättare eller svårare att följa styrdokumentet, läroplan, ämnesplaner etc.?
13. Har du ytterligare synpunkter på denna undersökning och dess frågor så skriv dem gärna här.

Enkät, elevgruppen

1. Tjej
Kille
2. Hur van är du vid att spela/framföra musik etc. på scen i en grupp?
3. Vilket är roligast, att spela solo eller med andra?
4. Vilka var dina förväntningar på projektet? Beskriv dessa.
5. Vad förväntade du dig att du skulle lära dig av projektet?
6. Hur upplevde du arbetsprocessen (att tillsammans jobba fram vissa idéer, repetera, framföra)?
7. Vad anser du att du faktiskt lärt dig?
8. Vilket var roligast i projektet? Att spela solo (om du gjorde det)? Att öva så pass mycket tillsammans att du lärde dig allt utantill? Att lära känna klasskamrater och de andra klasserna bättre? Att vara med och ta fram idéer? Något annat?
9. Vilket moment var svårast i projektet? Lära in alla låtar och scenografi, jobba fram materialet, planering, samarbetet? Annat?
10. Tror du att projektet har påverkat din egen utveckling? Om ja, beskriv.

Bilaga 2: "Wordle"



