

MPS 11009 Självständigt arbete 2018

Lärarexamen inriktning musik

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

KMH

Handledare: Ronny Lindeborg

Anders Olausson

”Om vi gör roliga saker så får vi glada elever”

**En undersökning av påverkansfaktorer
och kvalitetskriterier för estetiska projekt
i skolmiljö**

Sammanfattning

En undersökning av estetiska projekt i skolmiljö. I undersökningen intervjuas en musiklehrare, en förskoleklasslärare och en musikterapeut som representanter för olika yrkesgrupper som arbetar med estetiska projekt i skolmiljö. Studiens syfte är att undersöka vilka påverkansfaktorer och kvalitetskriterier för estetisk undervisning som beskrivs i forskning eller av studiens informanter. Perspektivet är musikpedagogiskt men även estetisk verksamhet med andra estetiska uttryck än musik undersöks och skillnader och likheter mellan dessa diskuteras. I analys och diskussionsdelarna används bl.a. Anne Bamfords och Tomas Saars forskningsresultat för att förklara och sätta in informanternas utsagor i ett större sammanhang.

Nyckelord

Estetiska, Konstnärliga och Kreativa projekt i Skola, Musikpedagogik, Estetisk undervisning, Estetiska läroprocesser, Skolkör, Luciatåg, Musikterapi, Träningskolan, Anne Bamford, The wow factor, Tomas Saar, Träningslogik, Linjära eller Meningsskapande arbetsformer, Maximal identitetsinvestering, Tyst kunskap, Tacit knowledge,

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	1
Nyckelord.....	1
1. Inledning.....	4
2. Syfte och forskningsfrågor.....	7
3. Forskningsläge.....	7
4. Metod.....	14
5. Resultat av undersökningen.....	16
6. Analys.....	22
7. Slutdiskussion.....	30
7. Referenser.....	36
Bilaga 1 - Intervjufrågor - Estetiska projekt i skolmiljö.....	37

1. Inledning

När jag var tonåring för ganska längesedan såg musikundervisningen på många sätt annorlunda ut än vad den gör idag och på andra sätt var den nog ungefär likadan. Som jag minns det upplevde jag och mina tonårskompisar sällan eller aldrig att det fanns någon vidare nyfikenhet från musiklärarhåll på vilka vi var, vilken musik vi hade som soundtrack till våra tonåriga liv eller vad den betydde för oss. Som jag minns det så gick kommunikationen under musiklektionerna huvudsakligen en väg - från musikläraren till oss elever.

Om vi sjöng under musiklektionerna, så sjöng vi t.ex. Cornelis Vreeswijks *Brevet från Kolonin* och Alice Babs *Swing it magistern*, låtar som förmodligen var populära när vår musiklärare var ung, men som var fjärran från den musik vi själva lyssnade på och levde med. I den kommunala musikskolan fick vi som bäst spela storbandsjazz av typen Count Basie och Glenn Miller. Även denna musik låg långt ifrån den pop och hårdrock vi själva lyssnade på och var intresserade av.

Jag kan inte minnas att jag och mina jämnåriga kamrater upplevde att vi hade något inflytande över vilken typ av musik som skulle sjungas och spelas på musiklektionerna eller i musikskolan. Det var bara så som det var och jag tror inte att någon av oss hade några förväntningar på att det skulle vara på något annat sätt.

Så var det ända tills den dag då Bruce dök upp. Med Bruce blev allting annorlunda. Bruce var vår vikarierande musiklärare och var inte så mycket äldre än oss elever. Bruce gillade och förstod rockmusik och pratade mest engelska med oss på musiklektionerna.

Som genom något mystiskt skeende vaknade vi elever till och plötsligt blev musiken rolig, spännande och intressant för oss och den blev något som vi snackade med varandra om på rasterna. Bruce blev en förebild som vi såg upp till och lyssnade noga på.

Som genom ett trollslag växte skolans kör under Bruces ledning från mycket liten till mycket stor och plötsligt blev det ”coolt” att vara med i kören. Jag och några av mina jämnåriga kompisar fick dessutom bilda ett band som skulle vara med och kompa kören på en riktig konsert inför hela skolan.

Kören skulle då sjunga låtar av poprockbandet 10CC, ett band vi alla lyssnade på och tyckte om. Vi fick träna i musiksalen på lunchrasterna och stämningen var på topp. Innan och under konserten var vi nervösa, stolta och kände oss delaktiga. Jag tror vi alla kände att vi var en del av något som var viktigt och meningsfullt för oss.

Tyvärr blev Bruce bara kvar ett enda läsår och jag vet inte säkert men kanske fick han sparken. Istället för Bruce fick vi tillbaka vår gamla musiklärare och vi sjöng återigen *Swing it magistern* på musiklektionerna.

Kören gick på nolltid från mycket stor till mycket liten igen. Musiklektionerna blev återigen till transportsträckor där jag och mina kompisar möjligen kunde snappa upp något intressant någon enstaka gång men oftast hände inget där som vi lade på minnet. Jag kommer t.ex. inte ihåg namnet på någon av de andra musiklärarna vi hade, inte heller hur de såg ut. Jag kommer inte heller ihåg mer än några enstaka fragment av vad vi gjorde på musiklektionerna. Jag har heller inget minne av att det blev några fler körkonserter eller andra evenemang på skolan.

Hur det kändes att ha musikundervisning med Bruce finns däremot inskrivet i mitt minne med stora bokstäver. Jag tror att både jag och mina kompisar förändrades och utvecklades av det vi var med om under Bruces pedagogiska ledarskap. Vi fick en riktning framåt och en positiv upplevelse av musikundervisning men inte bara det. Vi utvecklade en mängd nya kunskaper och färdigheter inom ämnet musik. T.ex. lärde vi oss en massa nya låtar, nya ackord och nya rytmer som vi aldrig hade kunnat förut. Vi lärde oss att uttyda enklare notbilder och spela efter en ganska avancerad ackordsanalys. Vi lärde oss att basen och bastrumman ska försöka följa varandra och samspela och att alla bör försöka hålla tempot och lyssna noga på varandra för att helheten ska låta bra. Vi lärde oss att vara ihärdiga och oförtrutet fortsätta att träna hemma tills vi hade lärt oss våra respektive stämmor. Listan kan göras längre, mycket längre.

Denna roliga och utvecklande upplevelse av god musikundervisning har jag burit med mig som något jag vill ge vidare till mina elever. Ja, kanske har den format mig i grunden som musiklärare. Det var något i Bruces förhållningssätt till oss elever som gjorde att vi kände oss delaktiga och det var något med Bruces ämneskunskaper som gjorde att han fick vår respekt. Det var något i hans sätt att undervisa oss som gjorde att musiklektionerna kändes meningsfulla.

Jag tror också att det fanns en gynnsam estetisk miljö på min gamla skola som gjorde att projekt som en körkonsert med kompband gick att genomföra. Antagligen hade vi en rektor som ansåg det vara en meningsfull del av musikundervisningen att, någon gång då och då, bryta av den vanliga skolveckan med en konsert i aulan. Kanske fanns det ett lärarkollegium som backade upp sin musiklärare när vissa elever skulle ta ledigt från matematiken eller svenskan veckan innan konserten för att vara i musiksalen och träna. Utan en sådan rektor och ett sådant lärarkollegium hade vårt konsertprojekt förmodligen aldrig kunnat genomföras.

Jag är alltså intresserad av att undersöka den estetiska verksamhet som sker i skolans värld. Även om mitt fokus är musikpedagogiskt så känns det intressant att undersöka projekt som arbetar med andra estetiska uttrycksformer eller utförs i andra kontexter än den musikpedagogiska.

Det skulle vara lätt att ta sig vatten över huvudet om man vill undersöka estetisk verksamhet i skolan. Därför har jag valt att avgränsa mig till att undersöka endast den estetiska verksamhet i skolan som sker i projektform. Jag har också en förförståelse av att projektformen är en bra form för att arbeta med estetiska principer och uttrycksformer och att den därför är intressant att undersöka.

Som projekt avser jag något som sker under en i förväg avsatt tidsrymd, med ett speciellt syfte och med någon typ av mål. För att något ska passera som ett estetiskt projekt i skolmiljö enligt min definition, så ska arbetet ske i projektform, i skolmiljön och en eller flera olika estetiska uttrycksformer som t.ex. musik, sång, dans, bild, drama etc. ska användas.

Jag tänker att det vi gjorde med Bruce som jag just beskrivit skulle kunna vara ett exempel på ett estetiskt projekt i skolmiljö. Andra exempel på detta skulle kunna vara luciåtåg, teaterföreställningar, konstutställningar, musikaluppsättningar, dansföreställningar, fotoutställningar etc. Det behöver enligt min definition inte handla om stora projekt för att inrymmas i mitt undersökningsområde. Det kan lika gärna vara ett mindre elevuppspel inför resten av klassen som ett stort evenemang med hela skolan som publik.

Som jag minns det så var vårt konsertprojekt med Bruce drivkraften i hela läsårets musikundervisning. Det var något mycket större än bara några repetitioner och en konsert. Det var först en lång uppladdningssträcka med planering och repetitioner innan konserten. Efter genomförd konsert var stämningen bra och musiklektionerna kändes roliga och meningsfulla för oss elever. Inte minst var vi, som jag minns det, öppna för att lyssna noga på och ta del av vår musiklärares kunskap. Jag upplevde det som om hela musikundervisningen det året snurrade som runt ett nav och det navet var vårt konsertprojekt. Det gjorde att musikundervisningen under hela läsåret kändes spännande och meningsfull.

Min förförståelse är alltså att projektarbete inom estetiska ämnen är något som både är viktigt i sig men också viktigt för den ”vanliga” estetiska undervisningen som inte sker i projektform. Således är estetiska projekt i skolmiljö något som jag själv har en mycket positiv erfarenhet av som elev och mitt intresse för ämnet kommer ur denna positiva upplevelse.

Begreppet *estetisk* är det begrepp som i Sverige används i läroplaner, styrdokument och i den svenska debatten när vi talar om ämnen som t.ex. musik, bild, slöjd, drama och dans. Därför kommer jag genomgående i detta arbete att använda begreppet *estetisk* trots att jag med detta menar något som också skulle kunna omtalas som *konstnärlig* eller *kreativ*. Det som jag tycker är intressant att undersöka är processen oavsett vilket namn man ger den.

I den svenska grundskolans nuvarande styrdokument, Lgr11 förekommer ordet *estetisk* många gånger i olika böjningar, och på olika ställen. Redan i avsnittet *Skolans värdegrund och uppdrag* kan vi läsa: *Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso-och livsstilsfrågor ska uppmärksammas* (Skolverket, 2017).

Lite längre fram i samma stycke står det: *Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig* (Skolverket, 2017).

Ur Lgr11 under kursplanen för ämnet Musik så har jag plockat ut några delar som jag tycker känns viktiga för det här arbetet. T.ex. står det att *Musik som estetisk uttrycksform används i en mängd sammanhang, har olika funktioner och betyder olika saker för var och en av oss. Den är också en viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka individens identitetsutveckling* (Skolverket, 2017).

Under rubriken (musik) *Ämnets syfte* står det bl.a. att *undervisningen ska ge eleverna möjlighet att tillägna sig musik som uttrycksform och kommunikationsmedel. Eleverna ska också skapa, gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer* (Skolverket, 2017).

I min egen musiklärarroll har jag ofta funderat på hur jag kan hitta nya sätt att ge mina elever möjlighet att utveckla sitt eget skapande i olika musikaliska uttrycksformer som melodi, rytm, ackord, text m.m. Jag började min pedagogiska bana som lärare i låtskrivande på en musikproduktionsutbildning och jag har ända sedan dess intresserat mig för mötet mellan pedagogik och skapande. Att göra ett försök att närma sig detta ämne i en vetenskaplig uppsats känns därför både intressant och utmanande. Jag tänker också att vi, som lärare svenska skolan, är

ålagda att efter bästa förmåga försöka göra det som står i våra styrdokument och där står det faktiskt att *förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig* (Skolverket, 2017).

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med detta arbete är att undersöka olika typer av faktorer som har effekt på estetiska projekt i skolmiljö.

Mina forskningsfrågor är:

Vilka välfungerande modeller och hinder för estetiska projekt i skolmiljö beskrivs i forskning eller av mina informanter?

Hur förhåller sig de kvalitetskriterier för estetisk undervisning som forskning beskriver till mina informanternas erfarenhet.

Beskriver forskning eller mina informanter något som kan kallas estetisk eller konstnärlig kunskap och vad har den i så fall för karaktärsdrag?

Hur förhåller sig generell kunskap och forskning om estetisk undervisning till musikpedagogik?

3. Forskningsläge

I det här kapitlet kommer jag att redovisa forskning som relaterar till ämnet. Jag refererar forskning om det som kallas estetiska läroprocesser, forskning om hur skollära och lärare omtalar estetisk undervisning samt forskning om estetisk kunskapssyn. Avslutningsvis redovisar jag resultaten från Anne Bamfords stora forskningsarbete från 2006 samt forskning på andraspråksundervisning som jag tänker även kan vara tillämplig på estetisk undervisning (Bamford, 2006).

Den som önskar betrakta och beskriva den process som äger rum under genomförandet av estetiska projekt i skolmiljö har inte gjort det lätt för sig. I en rapport från 2002 kallad *Kultur och estetik i skolan* anser Aulin-Gråhamn att det finns ett forskningsunderskott inom ämnet. En förklaring till detta kan enligt författaren vara att de som genomför de estetiska projekten är praktiker som sällan har tid att dokumentera sitt arbete och de som finansierar projekten hellre vill ha trevliga och entusiasmerande berättelser än en detaljerad dokumentation av själva processen (Aulin-Gråhamn, 2002, s.5).

Samma författare menar också att många tillfällen till ökad kunskap om estetisk verksamhet i skolans värld har gått förlorad därför att den inte dokumenterats. Aulin-Gråhamn (2003, s.29). Jag känner igen mig i detta forskningsläge när jag letat efter tidigare forskning inom mitt ämne.

En annan svårighet, när det kommer till att forska inom konstnärlig eller estetisk verksamhet i skolans värld, beskrivs av Tomas Saar som menar att det också är svårt att veta vad olika begrepp i sammanhanget egentligen står för. Saar menar att begrepp som t.ex. *estetiskt lärande* inte bara är otydliga utan att de dessutom automatisk tolkas som något positivt utan att man har definierat vad begreppet står för. Det blir enligt Saar lätt en luddighet där nästan vad som helst kan få kallas

estetiskt lärande eller *estetiska lärprocesser*. För att kunna studera det estetiska eller konstnärliga lärandet behöver man enligt Saar teoretisera om vad estetisk eller konstnärlig kunskap faktiskt är (Saar, 2005, s.13).

Madeleine Hjort har gjort flera forskningsarbeten inom konstnärlig och estetisk verksamhet i skolans värld. Hon menar övergripande att en förutsättning för kunskapsutveckling är *upplevelse* och att det är där, i sinnenas värld, som konstnärliga och estetiska processer har en plats i skolans värld (Hjort, 2002, s.93).

Tidigare nämnde Saar (2005) berättar att hans intresse för ämnet väcktes runt millenniumskiftet när, det som han kallar, en nyestetisk rörelse, drog fram över stora delar av världen och begreppen estetik och estetisk lärande dök upp överallt. Saar genomförde under tre terminer, med början våren 2002, ett forskningsprojekt för att undersöka estetiskt lärande bland lågstadiesbarn i några olika skolor. Han deltog själv i de estetiska aktiviteterna för att på så sätt, bättre kunna studera vad som hände i dem.

Saars (2005) analys av sitt insamlade material utmynnade i begreppet *träningsslogik*. Han menar att verksamhet i skolans värld domineras av en logik som står i total kontrast till estetisk, kreativ och gestaltande verksamhet och blir till hinder för att en sådan ska kunna bli framgångsrik. Exempel som Saar ger på dessa hinder är bl.a. att verksamheten i skolan gärna vill placera in saker i färdiga kategorier, har ett fokus på att beskriva saker i skrift, har en föreskriven moral eller värdegrund, i grunden ofta vill göra saker på samma sätt som tidigare och utesluter (det som Saar kallar) alternativa rationaliteter samt sysslar med linjära arbetsformer istället för meningsskapande.

Saar (2005) har i litteratur och tidigare forskning också identifierat tre olika diskurser eller förståelsekluster som enligt honom vävs in i villkoren för estetiska och konstnärliga verksamheter i skolans värld.

I *estetiskt lärande som fostran* är huvudsyftet att fostra en konstintresserad individ som blir en ”god” kulturkonsument. Här finns enligt Saar en stark tro på den goda kulturen som den mystiska helbrägdagöraren i motsats till den dåliga skräpkulturen. Det finns en förhoppning att (den goda) kulturen ska motverka företeelser som rasism, mobbing, skadegörelse etc.

I *estetisk lärande som subjektiva upplevelser* framhålls den individuella upplevelsen framför skickligheten när det gäller konstnärligt utövande. Man tänker att individen ger uttryck för sitt inre och att detta fungerar som något balanserande, t.ex. att man målar, dansar eller musicerar ut sina aggressioner. I denna diskurs blir det inte meningsfullt att diskutera kunskap och Saar menar att detta manifesteras i skolans värld genom föreställningar och berättelser om en svårfångad och magisk kreativitet. Saar menar att här förskjuts estetiskt lärande till ett estetisk varande och ingen vet hur detta ska relateras till skolans kunskapsmål.

Den tredje diskursen har Saar kallat *estetiskt lärande som inlärningsstöd*. Denna diskurs är sprungen ur det som Saar kallar den nyestetiska rörelsen och bygger på tron att elevernas deltagande i estetiska och skapande ämnen ska göra elever mer kreativa även i andra ämnen. Denna diskurs har visst stöd från hjärnforskningen och har med biologin som stöd skapat förhoppningar att estetiken ska kunna vara den universallösning som skolan behöver.

Saar menar att användandet av estetiska principer i skolan egentligen inte är något nytt eftersom ramsor, rim, bilder och berättelser alltid har använts inom undervisning. Det nya är den starka tron på det estetiska som t.ex. kom till uttryck i den s.k. Mozarteffekten som trots att den motbevisats på många olika sätt finns

kvar i samtalet i skolan. Enligt Saar finns många forskare som anser att det inte finns något bevisat samband mellan estetiska verksamheter och ökad prestation och kunskapsutveckling i andra ämnen men diskursen lever kvar i skolans värld (Saar, 2005).

En annan skolforskare, Jan Thavenius talar om det som han kallar, *skolans modesta estetik* som han definierar som att man gärna sjunger sånger om små djur och skriver berättelser om sitt sommarlov men man undviker att inkludera svårare frågor som t.ex. handlar om värden och maktstrukturer. Thavenius föreslår istället en radikal estetik som skulle kunna utmana konventionerna i skolans värld och omfamna och integrera det som är oförutsägbart och det som riskerar att skapa konflikter (Thavenius, 2002).

Monica Lindgren gjorde 2006 en forskningsstudie som undersökte den diskurs (hur något omtalas) som lärare och skolledare använder sig av när de talar om estetisk undervisning och som Lindgren menar skapar det kunskapsideal som i sin tur ligger till grund för olika beslut i skolvärlden. Hon märkte att man i skolans värld skiljer på det teoretiska och det praktiska och att teorin vanligtvis dominerar över praktiken. Det som anses teoretiskt har helt enkelt högre status än det praktiska.

Praktiskt–estetiska ämnen som t.ex. musik, bild, slöjd får ett värde främst som motvikt till de teoretiska ämnena och genom att de skapar en balans så att skoldagen inte ska väga över för mycket mot det teoretiska. Lärare i praktiskt–estetiska ämnen kategoriseras av diskursen som icke-teoretiker och den tidsåtgång som avsätts motiveras med att dessa ämnen ska skapa balans så att inte skolan blir för teoretisk.

Vidare fann hon att vissa elever anses mer begåvade inom praktiskt–estetiska ämnen och mindre begåvade inom de teoretiska och att dessa ofta anses vara problembarn som har ett större behov av musik, bild och slöjd för att få känna att de lyckas bra på någon plats i skolan. Vidare fann hon att praktiskt-estetiska ämnen ofta omtalas och motiveras med att det är bra att ha något roligt i skolan men vi kan inte ha roligt hela tiden.

Avslutningsvis menar Lindgren att denna rådande diskurs definierar ett kunskapsuppdrag för skolans estetiska verksamhet som en form för barns psykologiska och sociala utveckling och att elevernas konstnärliga eller musikaliska kunskapsbildning hamnar utanför de ramar som sätts upp för skolans estetiska verksamhet (Lindgren, 2006).

Skolforskaren Bernt Gustavsson skiljer också på teoretisk och praktisk kunskap. Han menar att historiskt har medvetandets eller själens verksamhet räknas till det teoretiska och kroppens eller handens arbete till den praktiska och att skillnaden i status mellan dessa är och har varit en klassfråga. Han nämner också den i sammanhanget viktiga filosofen Wittgenstein som i sin tur menade att viss typ av kunskap går att uttrycka i ord medan en annan (den som är praktisk) inte gör det och den ska man därför ”vara tyst om” (Gustavsson, 2002).

Michael Polanyi kom redan 1966 upp med begreppet *tacit knowledge*. På svenska brukar vi översätta Polanyis begrepp till *tyst kunskap* men efter att ha slagit upp det engelska ordet *tacit* på *Google Translate* inser jag att Polanyis begrepp lika gärna skulle kunna översättas till *underförstådd kunskap*. *Vi kan mer än vad vi kan säga* menar Polanyi. En bild som Polanyi ger av sin definition av tyst eller underförstådd kunskap handlar om vår förmåga att känna igen ansikten. Alla människor kan från tidig ålder känna igen och se skillnad på olika människors ansikten men när vi

ombuds att beskriva den exakta skillnaden mellan ett ansikte och ett annat kan det bli svårt (Polanyi, 1966).

En annan bild som Polanyi ger oss av *tacit knowledge* handlar om hur en blind människa lär sig att känna sig fram med en käpp i en grotta och kan på så sätt skapa sig en inre bild av hur grottan ser ut. Känslöförmågor omvandlas till något som har en mening och som kan tolkas och Polanyi menar att detta påminner om den praktiska kunskap som t.ex. en hantverkare visar prov på där muskelminnet används som perception och denna får en mening som kan användas till att arbeta mot ett mål (Polanyi, 1966).

Under 2009 genomfördes ett antal olika doktorandprojekt under namnet Forskarskolan i Estetiska Lärprocesser. Ett samarbete mellan konstnärliga, tekniska och utbildningsvetenskapligt inriktade institutioner resulterade i antologin *Estetiska lärprocesser*. Boken var ett försök att utforska estetiska dimensioner, både i lärprocesser och andra sammanhang (Lindstrand och Selander, 2009).

En svårighet var enligt redaktörerna att både ordet estetisk och ordet lärprocesser kan betyda flera olika saker inom olika traditioner. De ville att projektet och antologin skulle röra sig i gränslandet mellan de två dimensioner som å ena sidan utgörs av estetiska eller konstnärliga verksamheter och å andra sidan lärande och vetenskap (Lindstrand och Selander, 2009).

En grundtanke för estetiska lärprocesser är, enligt författarna, att vi människor har förmågan att skapa form och i en form kan vi ge uttryck för det som finns men också för det som ännu inte finns. Författarna menar att vi aldrig kan komma åt en tanke eller en känsla i sig utan endast genom att ge tanken eller känslan en form. Detta uttryck och denna form kan vi i sin tur sedan betrakta och tolka. Författarna menar också att en skapad form inte bara är en avbild av något som redan finns utan också ett uttryck för hur en viss individ har förstått något (Lindstrand och Selander, 2009, s. 12).

Selander menar i ett senare kapitel att vi måste använda oss av symboliska system för att skapa en representation av vår förståelse av världen. Vi kan aldrig återge verkligheten helt exakt och det skulle dessutom sakna mening enligt Selander. Det skapade resultatet är alltså inte bara en representation av världen utan snarare en representation av hur vi förstår och tolkar världen (Lindstrand och Selander, 2009, s. 218).

Lektorn i konst och hantverk, Tollef Thorsnes beskriver i ett kapitel hur han med sina elever arbetar med det estetiska elementet *proportionalitet* vilket t.ex. används i arbete med form i slöjdundervisning och kan handla om proportioner mellan bredd och längd och mellan inre och yttre form i förhållande till huvudformen (Lindstrand och Selander, 2009, s 32).

I ett annat av antologins kapitel har Cecilia Andersson, som är lektor i bildpedagogik vid Konstfack, intervjuat gatukonstnärer som sysslar med det som ibland kallas graffiti. Deras syn på sig själva är att de genom sin konst bryr sig om staden och använder den. Flera uttrycker också en omsorg om sin publik som gör att de vill variera sig och göra något nytt. En del vill skapa relation till publiken, andra vill mest ha roligt och ytterligare andra vill påverka eller bilda publiken och försöka få dem att se på platsen där de bor med nya ögon (Lindstrand och Selander, 2009, s 29).

Feiwei Kupferberg som är professor i pedagogik vid Malmö högskola reflekterar över vad undervisning i konst och estetisk i skolan kan och bör innehålla. Kupferberg funderar t.ex. på om det är viktigt att eleverna ska lära sig om olika

konstnärer eller om de hellre ska lära sig vad ”god” konst är och hur skiljer vi i så fall mellan god och dålig konst? Han menar också att det ligger inom ramen för vårt pedagogiska uppdrag som lärare i estetiska ämnen att ställa oss frågan varför elever ska ägna tid och kraft åt att arbeta med konstnärliga och estetiska uttrycksformer när de endast i undertagsfall kommer att bli utövande yrkeskonstnärer (Lindstrand och Selander, 2009, s.111).

2004 gjordes en omfattande, FN-finansierad forskningsstudie av estetisk/konstnärlig undervisning av Anne Bamford. Forskningsrapporten med resultaten från studien fick namnet *The Wow Factor* och redovisar slutsatser dragna ur både enkätsvar och fallbeskrivningar från 75 länder i olika världsdelar. Syftet med studien var att dra slutsatser om stora globala trender och strömningar t.ex. inom olika nationers officiella policydokument men också att skaffa sig information om hur undervisningssituationen såg ut ute i klassrummen i olika länder och världsdelar. Dessutom ville man hitta exempel på välfungerande estetisk undervisning och se om dessa exempel hade några gemensamma kännetecken (Bamford, 2006).

En aktuell trend som Anne Bamford menade sig kunna se är något som hon kallar *läpparnas bekännelse*. Bamford menar att det i läroplaner över hela världen, uttrycks att estetisk undervisning är något mycket viktigt som ska finnas med i skolan men i verkligheten ges inte de resurser som behövs. Bamfords tolkning av detta är att den kritik av estetisk undervisning som finns, ofta har sitt ursprung i åsikten att målen är för breda, för generella och för allomfattande. Bamford menar att det därför är viktigt för estetisk undervisning att försöka skapa ett ramverk som ger utrymme för ett sätt att mäta och utvärdera den inverkan som faktiskt äger rum i estetisk undervisning. Det finns faktiskt, säger Bamford, forskningsresultat från många olika länder som bevisar att kvalitativ, estetisk undervisning har en tydligt positiv påverkan både på barns hälsa och på deras sociokulturella välbefinnande. Denna positiva påverkan går dock enligt Bamford bara att påvisa där undervisningen är av hög kvalitet (Bamford, 2006 s. 9-11).

För att kunna prata om hög och mindre hög kvalitet behövs ju någon typ av kvalitetsbegrepp eller kvalitetskriterier. Trots att barn, lärare och föräldrar ofta, lokalt, kan vittna om att framgångsrik, estetisk undervisning har en god inverkan både på inlärningsklimatet och på stämningen i klassen så menar Bamford att det saknats en fortlöpande god forskning på denna inverkan. Bamford menar att det aldrig tidigare existerat några globala överenskommelser om ett kvalitetsbegrepp för estetisk undervisning som kunnat användas inom forskning.

De kvalitetskriterier som Bamford i sin forskningsrapport anger att hon använt sig av är t.ex. *The New Oxford Dictionary of English* som säger att *kvalitet innebär att något blivit utfört på ett framgångsrikt sätt*. Bamford använder sig av denna definition men också av den välkände amerikanske psykologen och pedagogikforskaren John Deweys definition som säger att *kvalitet inom undervisning kännetecknas av en förhöjd vitalitet och ett alert och aktivt utbyte med omvärlden*. Hon har också låtit varje medverkande land få dela med sig av exempel på estetisk undervisning som de själva anser vara av hög kvalitet (Bamford 2006, s. 87).

Av de forskare jag refererat tidigare i det här kapitlet är det få som har försökt sig på att arbeta med frågan om kvalitet i estetiskt undervisning. Den som gör ett försök är Tomas Saar. Han talar om *den svaga och starka estetiken* (Saar, 2005).

Saar menar att *den svaga estetiken* är retrospektiv och med det menar han att den gestaltar något som redan finns. Vidare menar Saar att den svaga estetiken utgår

från synsättet att estetiska aktiviteter är något som stödjer och motiverar inläringen i teoretiska ämnen. Saar ger exempel som att göra rytmer i matematiken, illustrera en historisk epok med sånger eller använda ramsor som stöd för minnet.

Det som Saar kallar för *den starka estetiken* kännetecknas enligt honom av att den tillåter eller t.o.m. kräver att kunskapsinnehållet förändras. Den blickar framåt mot det som ännu inte är fixerat eller definierat. Exempel på den starka estetiken kan enligt Saar vara att musik öppnar för en ny förståelse av en text och att det uppstår ny gemensam mening i mötet mellan olika gestaltningar (Saar, 2005, s. 95-97).

Saar menar också att det inte finns något helt objektiv gräns mellan det som han kallar för stark och svag estetik. Dessa är teoretiska begrepp som kan vara användbara men det innebär inte att man entydigt kan definiera estetiska aktiviteter som starka eller svaga. Det som för läraren eller forskaren ses som en svag estetik kan av en elev upplevas som stark estetik. Saar menar också att det är viktigt att inte göra anspråk på tolkningsföreträde när man undersöker estetiska processer (Saar, 2005, s.109).

Självklart är detta med kvalitetsbegrepp inom estetisk undervisning något som är svårt att undersöka och det gäller antagligen inte bara estetisk undervisning utan all undervisning.

John Hattie forskar inte specifikt på estetiskt lärande utan mer generellt på vad som sker i en lärandesituation inom vilket ämne det än gäller. Hattie är i grunden statistiker och gav 2009 ut forskningsrapporten *Synligt lärande – En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat* och den fick ett stort genomslag i den internationella skoldebatten (Hattie, 2009).

Hattie har samlat ihop ett stort forskningsmaterial genom att göra en syntes av 800 s.k. metastudier som i sig är en syntes av ett stort antal forskningsstudier. I sitt arbete har Hattie med hjälp av statistiska metoder fått fram medelvärdet på en mängd olika påverkansfaktorer som har olika stor effekt på en undervisningssituation (Hattie, 2009).

Hattie säger själv att han vill visa en berättelse som förklarar snarare än ett recept på vad som fungerar. Hur ser då Hatties kvalitetsbegrepp ut? Han talar om synlig undervisning och synligt lärande och menar att den bästa inläringen sker när lärarna blir de lärande i sin egen undervisning och eleverna blir sina egna lärare. Han nämner också vikten av återkoppling. I ett synligt lärande och i synlig undervisning så är läraren intresserad av att få återkoppling på vad eleverna faktiskt har lärt sig när läraren har lärt ut. Hattie menar t.ex. att ett prov inte är till för att se vad eleverna kan utan för att läraren ska få en återkoppling på hur bra hans undervisning har fungerat dvs. vad eleverna har faktiskt lärt sig genom den undervisning som läraren bedrivit. Om eleverna inte har lärt sig så mycket som läraren trodde så är det lärarens undervisning som inte har fungerat och då bör läraren utvärdera hur han eller hon undervisar (Hattie, 2009).

Bamford (2006) har ju på ett liknande sätt som Hattie, gjort en metaanalys av insamlade data från 75 länder och dragit slutsatser ur dessa. Bamford fann ett antal gemensamma kännetecken i all den estetiska undervisning som bedömdes vara av hög kvalitet. Dessa kännetecken delas upp i strukturella och metodologiska. De strukturella har att göra med hur undervisningen organiseras på olika nivåer och de metodologiska med vad som händer ute på golvet i estetisk undervisningssituation.

Ett strukturellt kännetecken som Bamford hittade i all estetisk undervisning av hög kvalitet är att det där finns ett aktivt och välfungerande samarbete mellan skolan

och andra utomstående organisationer och individer som sysslar med kultur och estetisk verksamhet.

Ett annat kännetecken är att estetisk undervisning av hög kvalitet så gott som alltid bygger på en grundkänsla av inkluderande och den har som mål att inkludera alla barn oavsett artistiska talanger, motivation, eller attityder i inledningsskedet.

Bamford kunde vidare dra slutsatsen att kvaliteten på den estetiska undervisningen ökade i en skolmiljö där det fanns flexibilitet på organisationsnivå som ger utrymme för att ibland bryta schemat och t.ex. organisera heldagar med besök i gallerier eller temadagar/veckor för repetitioner inför en teaterföreställning eller en körkonsert.

Till de strukturella kännetecknen räknar Bamford också en god, detaljerad och substantiell utvärdering av den estetiska undervisningen. Bamford noterade att det i över hälften av de undersökta länderna förekom enkäter och liknande metoder för utvärdering men dessa var oftast av dålig kvalitet och saknade ofta kontakt med den mera formella och generella utvärderingsprocessen som löpande sker i skolvärlden. Bamford menar att detta gör att konstnärlig undervisning ständigt blir dåligt dokumenterad och därför har en låg status inom forskningen på pedagogik och undervisningsprocesser. Bamford menar att detta ofta skapar en situation där kvalitativa program för estetisk undervisning har svårt att få ekonomiska resurser trots att de fungerar bra.

Bland de metodologiska kännetecknen är det viktigaste enligt Bamford att estetisk undervisning av hög kvalitet så gott som alltid sker i projektform. En stor mängd av informanterna i studien ansåg enligt Bamford att ett öppet, nyfiket och kreativt sinne var den viktigaste aspekten i allt estetiskt lärande och detta uppnåddes effektivast när man arbetade i projektform. Att barnen får forska i sin närmiljö och sedan får möjlighet att redovisa sina resultat med hjälp av estetiska metoder, verkade enligt Bamfords resultat vara den effektivaste metoden att uppnå en kvalitativ, estetisk undervisningsprocess.

Överhuvudtaget verkade ett metodiskt fokus på forskning och upptäckarglädje enligt Bamford, vara det metodologiska kännetecknen som främst utmärkte kvalitativ konstnärlig undervisning över hela jordklotet. Det viktigaste enligt Bamford är att barnen känner sig delaktiga i hela processen och ges chanser att testa sina egna idéer.

Vidare fann Bamford att estetisk undervisning av hög kvalitet använde tiden till praktiskt, kreativt skapande som följdes av uppträdanden och utställningar. Av speciell betydelse var det enligt Bamford att eleverna inom dessa program fick chansen att arbeta med flera olika estetiska inriktningar och gärna i kombination med varandra som t.ex. ett projekt där man kombinerar olika estetiska uttryck som musik, dans och bild.

Ett annat kännetecken för den estetiska undervisning av hög kvalitet var enligt Bamford att den upplevdes av eleverna som existerande i ett meningsfullt och ”uppkopplat” (eng. *holistic and connected*) sammanhang. Bamford menar också att den undervisning som bedömdes vara av lägre kvalitet upplevdes av eleverna som att den skedde *mest för syns skull* och att den skedde *isolerad och frångkopplad från de sammanhang som eleverna kände sig hemma inom*.

Ytterligare ett metodologiskt kännetecken hos estetisk undervisning av hög kvalitet var enligt Bamford ett fokus på samarbete på olika plan. Eleverna betraktades i dessa program främst som medskapare. Medskapare som bedömdes äga både en egen förmåga till ett estetiskt uttryck och en förmåga att värdera och reflektera över

sitt eget arbete. I vissa fall utvecklar detta enligt Bamford, elevernas förmåga att reflektera över sin egen lärandeprocess på ett sätt som kan spridas över till andra undervisningssituationer men detta sker enligt Bamford bara när den estetiska undervisningen är av hög kvalitet.

Bamford menar vidare att lärarna som levererade estetisk undervisning av hög kvalitet oavsett estetisk uttryck och nationstillhörighet alltid uppvisade en liknande uppsättning strategier och beteenden. Dessa benämner Bamford som *en djup, ärlig och självkritisk reflektion på metanivå kring sin egna omedvetna attityd till utveckling och förändring* (eng. *Meta critical reflection on learning approaches and changes*). Dessa strategier och beteenden var sammanväxta med och inbäddade i hela uppbyggnaden av den estetiska undervisningen i dessa program av hög kvalitet.

Ett annat metodologiskt kännetecken som nämns i studien är att estetläraren som levererar undervisning av hög kvalitet inte bara själv vågar ta risker och experimentera utan också uppmuntrar sina elever att ta risker och göra misstag. Genom att estetlärarna släpper på kontrollen och låter eleverna göra egna misstag får eleverna möjlighet att *äga* sin egen kreativa process.

Bamford menar också att samtliga fallstudier pekar på den viktiga rollen som en publik har för den estetiska processen. Många fallstudier visade enligt Bamford att när barnets estetiska uttryck får möta en mottagare så får barnet en upplevelse av att ha en *röst*.

Bamford fann avslutningsvis att i estetisk undervisning av hög kvalitet, fanns alltid ett tvåfaldigt fokus på språk. Dels uppmuntrades eleverna till att sätta ord på sin skapandeprocess med ett språk som var specifikt för respektive estetisk form och dels betraktades själva det estetiska uttrycket som ett slags språk eller som ett kraftfullt verktyg för kommunikation (Bamford, 2006, s. 94-100).

Jim Cummins har under många år forskat på elever som har andraspråksundervisning och har tagit fram begreppet *maximal identitetsinvestering* som ett kännetecken på framgångsrik andraspråksundervisning. Lärares mål bör, enligt Cummins, vara att skapa ett så stort engagemang hos eleverna så att de öppnar upp och deltar fullt ut med sina unika personligheter. Cummins menar att läraren i andraspråk, för att uppnå *maximal identitetsinvestering* hos sina elever bör vara genuint nyfiken på dem, deras bakgrund och deras kultur. Det är viktigt i ett sådant sammanhang att eleverna känner att deras tankar och erfarenheter värderas och räknas med av läraren, menar Cummings (Cummings, 2000).

4. Metod

Mitt första försök att inhämta empiri till detta arbete var en enkätundersökning utskickad via mejl till strax över hundra musklärare och över fyrtio skolledare i Storstockholm. I enkäten ställdes frågor som handlade om konstnärliga och kreativa inslag i musikundervisningen och i skolans värld. Dessvärre fick jag bara svar från 4st (!) musklärare och inte en enda skolledare.

Jag fick självklart nej från min handledare till att använda dessa data som grund för mitt arbete eftersom ca 97 % inte hade svarat. Intressant för den vidare processen var dock att av de 4st musklärare som hade svarat så uttryckte alla en större eller mindre frustration över att inte längre ha tid och möjlighet att arbeta med de

konstnärliga och kreativa inslagen i musikundervisningen. Någon menade att det var Lgr11 som hade förändrat förutsättningarna till det sämre och flera kände att de inte längre hann med dessa delar av musikundervisningen eftersom de ofta ska ske i projektför form utanför den ordinarie undervisningen. Exempel som nämndes på detta var skolkör, luciatåg, elevband vid avslutningar och projekt som musikaler eller teateruppsättningar. Någon av de svarade kände att de förväntades leverera dessa typer av projekt men att det skulle ske helt utanför en redan pressad timplan och utan någon egentlig kompensation. Några av de svarande ”hejade” också på mig och uttryckte att det kändes viktigt för dem att någon lyfte frågor som handlade om detta.

Varför de resterande 97 % inte valde att delta i enkäten kan jag bara spekulera kring. Kanske mina ordval inte träffade rätt eller räckte inte tiden till. En tanke som har slagit mig är också att jag i enkäten inte använde begreppet *estetisk* utan begreppen *konstnärliga och kreativa inslag i musikundervisningen* vilket kanske, av en del tillfrågade uppfattades som ovanliga eller otydliga begrepp?

Efter en del funderande bestämde jag mig för att, istället för en enkät, använda mig av metoden kvalitativ forskningsintervju. (Kvale och Brinkmann, 2014) Jag fick också idén att lyfta blicken och titta på om det möjligen fanns andra yrkesgrupper i skolmiljön som gjorde ett likande arbete med estetiska projekt som musklärarna men som hade andra förutsättningar i sin yrkesroll. Då skulle jag möjligen kunna få andra resultat som skulle gå att jämföra med musklärarnas. Så småningom kom idén att ställa samma frågor till en musklärare, en musikterapeut och en förskoleklasslärare. Jag bestämde mig också för att konsekvent använda begreppet *estetisk* istället för begreppen *konstnärlig* och *kreativ*.

Efter ytterligare funderande bestämde jag mig för att göra en mindre intervjustudie med endast tre informanter. Intervjuerna var av typen halvstrukturerade livsvärldsintervjuer. Denna typ av intervju beskrivs av Kvale och Brinkmann som *en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden i de beskrivna fenomenen* (Kvale och Brinkmann, 2014, s.19). Intervjuerna gjordes på informanternas respektive arbetsplatser, varierade i längd mellan 30 och 45 minuter och spelades in på min telefon.

Min utgångspunkt när jag skapade de intervjufrågor som jag använde mig av, var främst Anne Bamfords (2006) kännetecken för en estetisk undervisning av hög kvalitet. Jag ville försöka ta reda på om dessa kännetecken stämde med mina informanternas erfarenheter. I själva intervjusituationen hade jag ett antal färdiga frågor men ställde också lite olika följdfrågor till olika informanter för att få fram det som kändes relevant i just den specifika intervjun. Intervjufrågorna finns att ta del av i bilaga 1.

När intervjuerna var klara och inspelade vände jag mig åter till Steinar Kvales och Svend Brinkmanns handbok *Den kvalitativa forskningsintervjun* för att få idéer om hur jag skulle kunna gå vidare med materialet (Kvale och Brinkmann, 2014).

Kvale och Brinkmann menar att innan man sätter igång det tidsödande arbetet att skriva ut sina intervjuer bör man ställa sig frågan varför man ska skriva ut dem. Enligt Kvale och Brinkmann finns det inte någon generell form för intervjuutskriften. Det handlar enligt författarna snarare om att göra val utifrån hur många detaljer som pauser, suckar, tonfall etc. som är viktiga för ens arbete att få med i utskriften (Kvale och Brinkmann, 2014, s.219-220).

Jag gjorde valet att göra en ganska enkel utskrift av varje intervju. Denna utskrift använde jag sedan för att sortera informanternas svar efter varje enskild fråga för att kunna analysera likheter och skillnader mellan informanternas svar.

När jag något senare arbetade med mitt arbetes analyskapitel så gick jag tillbaka och lyssnade på inspelningarna för att få alla citat korrekta. Jag upplevde också att detta förfarande gav ny energi till analysprocessen. När Kvale och Brinkmann (2014) diskuterar olika utskriftstypers validitet menar de att det inte finns någon validitet som är helt korrekt därför att varje utskrift alltid är en slags tolkning från talspråk till skriftspråk och mycket intressant material riskerar att försvinna i den tolkning som görs. Jag håller med om detta och upplevde som sagt att det gav energi till analysprocessen när jag återvände till ljudinspelningarna av intervjuerna.

Jag vill också redovisa något om mitt urval av informanter. Detta kunde jag självklart gjort på många olika sätt och därigenom antagligen erhållit olika resultat. Efter en del eftertanke (och det misslyckade försök som beskrevs ovan) bestämde jag mig för att intervjua tre personer i skolans värld som jag förutsatte var *intresserade av att arbeta med estetiska projekt*. Jag valde alltså ut informanter som redan fanns i mitt nätverk. Jag var inte direkt nära bekant med någon av dem men jag valde dem just därför att jag hade vissa indikationer på att de hade både ett intresse och en erfarenhet av att genomföra estetiska projekt. Detta visade sig lyckligtvis stämma ganska bra när jag väl gjorde intervjuerna.

Möjligen kan man ha invändningar mot att jag ”handplockade” mina informanter på detta sätt men vis av mitt första misslyckade försök att samla in data via en bred enkät kom jag fram till att endast den som *har erfarenheter* kan berätta något *om sina erfarenheter*. Så jag sökte alltså efter representanter för dessa olika yrkesgrupper som hade *erfarenhet av att arbeta med estetiska projekt i skolmiljö*.

Mina informanter har också några andra saker gemensamt. Samtliga arbetar på skolor i någon av Stockholms mer välbeställda närförorter och på skolor med elever som till övervägande del tillhör medelklassen. Alla tre befinner sig också ”mitt i livet” och har arbetat ett antal år inom sitt verksamhetsområde.

Vad gäller de etiska aspekterna av undersökningen så har jag anonymiserat mina informanter och gjort allt jag kan för att ta bort information eller omständigheter som skulle kunna peka mot vilka mina informanter varit eller vilka skolor de arbetar på.

5. Resultat av undersökningen

Jag kommer här att referera vad mina informanter svarade på varje frågecluster. Jag ställde lite olika följdfrågor utifrån respektive informants svar för att försöka få reda på något om de strukturella och de metodologiska faktorer som jag, med utgångspunkt från Bamfords (2006) forskning, antog kunde påverka genomförandet av mina informanternas estetiska projekt. De strukturella faktorerna handlar om hur undervisningen är organiserad på olika nivåer t.ex. skollädaressituation, tilldelning av tidsresurser, gruppstorlekar, tillgång till salar samt möjlighet att bryta det ordinarie schemat under projektets genomförande. De metodologiska faktorerna handlar om vad som händer ute på golvet i en estetisk undervisningssituation och exempel på dessa är lärarens förhållningssätt, attityder, metoder, målbilder, egen utvärdering samt kommunikationen och samarbetet med eleverna. Jag har i detta kapitel *kursiverat* direkta citat från någon av

informerarna. Mina informanter refereras till som Musikläraren, Musikterapeuten, och Förskoleklassläraren.

Som start på intervjuerna bad jag mina informanter att detaljerat beskriva två olika genomförda estetiska projekt i skolmiljö. Ett som de själva bedömde som lyckat och ett som de bedömde som misslyckat.

Musikläraren beskrev ett lyckat projekt som utgjordes av att några utomstående aktörer kom till skolan, och tillsammans med musiklärarna, genomförde ett visprojekt med samtliga elever i årskurs 9. Det vanliga schemat bröts och låtmaterialet repeterades under ordinarie skoltid under ett par veckors tid och projektet avslutades med en större konsert i en lokal utanför skolan.

Detta projekt genomfördes under en följd av år och var enligt Musikläraren populärt hos både personal och elever. Det gavs förhållandevis gott om tid för repetitioner och musiklärarna fick dessutom riklig tid för förberedelser och planeringsmöten med de utomstående aktörerna. Musikläraren beskriver att det under de första åren var mycket av *ge och ta* och att hon kände sig delaktig i projektets utformande men slapp dra hela lasset.

Under och efter detta projekt kunde Musikläraren iaktta en positiv påverkan på stämningen bland eleverna. Detta märktes enligt henne t.ex. genom att *eleverna satt och sjöng de sånger som varit med på konserten i caféet eller på skolgården* samt att *eleverna hade en mer positiv attityd under musiklektionerna*. Musikläraren tyckte sig också märka att *den goda stämningen i viss mån spreds över till andra ämnen och att den "vi-känsla" som skapats under projektets genomförande fanns kvar under resten av terminen*.

När jag frågade ut Musikläraren om skolledningens inställning till detta projekt så visade det sig att rektorn själv brann för denna typ av musik och var den som hade initierat hela projektet. Tack vare detta hade projektet fått god tilldelning av tidsresurser till alla inblandade och de svårigheter att bryta det vanliga schemat som vanligtvis var ett problem, gick smidigt. Musikläraren berättar vidare att detta projekt var mycket populärt bland personal och elever under några år men när skolan bytte rektor så minskade tidsresursen som gavs från skolledningen vilket gjorde att projektets popularitet minskade och till slut lades det ner.

Musikläraren beskrev sedan ett projekt som hon själv bedömde som misslyckat. Projektet genomfördes under 6 st. tillfällen som en del av schemapositionen Elevers val och elevernas uppgift var att i grupper välja ut en låt och sedan göra ett bild och färgcollage till den valda låten. Målbilden var att bild och färg skulle passa ihop både med musikens stämning och textens handling och slutmålet var att visa upp de färdigställda collage på en utställning med publik.

Musikläraren menar att projektet i stort sett havererade och processen fastnade när eleverna hade svårt att samarbeta i grupperna. Många grupper kom inte ens så långt att de hann välja en låt och slutresultatet blev endast ett par stycken ganska hafsigt gjorda färgcluster som Musikläraren inte upplevde hade någon direkt koppling till den valda musiken.

Jag upplever att Musikläraren funderat en hel del på varför projektet inte kändes lyckat och att hon gärna skulle vilja göra om ett liknande projekt när hon väl listat ut vad som gick fel.

Förskoleklassläraren berättade först om ett projekt som han genomfört i en förskoleklass och som han kallade "Landskap". Här fick eleverna fantisera, drömma, rita och bygga upp sin egen bondgård och välja helt på egen hand hur den

skulle se ut, vilket land den skulle ligga i och vilket språk som skulle talas där. Sedan ritades och konstruerades broar, vägar, sjöar m.m. som band ihop de olika gårdarna till ett landskap och enligt Förskoleklassläraren var eleverna väldigt involverade hela vägen ända från planeringsstadiet.

Förskoleklassläraren menar att elever kan mycket mer än vad man kanske tror och det kommer de att visa om man låter dem vara involverade i hela processen. Barnen fick under detta estetiska projekt bl.a. träna sig i att göra ritningar, konstruera saker i olika material, samarbeta med varandra och lära sig lyssna på varandra.

Eftersom Förskoleklassläraren i sin undervisningssituation har mycket tid tillsammans med eleverna till sitt förfogande så var det egentligen inte något problem att få fram tidsresurser till projektet. Förskoleklassläraren säger att *cheferna var väldigt positiva när de såg resultatet och tyckte att det som gjorts var ett steg i rätt riktning för skolarbetet* men hon nämner också att *en del kollegor bakvägen, uttryckte att de inte riktigt förstod vitsen med att jobba på det här ”nya” sättet istället för på det gamla vanliga.*

Förskoleklassläraren kan inte komma ihåg att han varit med om något estetiskt projekt som han vill kalla misslyckat. Han menar att han brukar känna sina elever så väl så att han vet vad som kan fungera och inte fungera.

Musikterapeuten berättar att det genomförts en lång rad lyckade, estetiska projekt på hans nuvarande arbetsplats som är en träningskola. En träningskola är en del av särskolan och tar emot elever med måttlig till grav utvecklingsstörning varav många saknar verbalt språk. På Musikterapeutens arbetsplats arbetar man ofta ämnesövergripande med estetiska uttryck i projektform och dessa projekt brukar löpa genom alla ämnesområden och involvera samtliga i personalgruppen.

För att svara på frågan valde Musikterapeuten projektet ”Sommarlov”. Under detta projekt skrev han ihop en saga där varje elev fick en egen roll att spela. Sedan tillverkades olika dekordetaljer tillsammans med eleverna i ämnesområdet ”skapande” och på musiklektionerna fick eleverna träna sig i att sjunga sånger som passade in i sagan. Projektet avslutades med en föreställning för föräldrar och vänner, där också skoledning inbjöds. *Projektet blev väldigt uppskattat och kändes väldigt roligt både för eleverna och för oss som jobbade i arbetslaget*, säger Musikterapeuten.

Musikterapeuten har inte genomfört något estetiskt projekt som han bedömer som misslyckat men säger att det funnits faser i olika projekt som inte riktigt fungerat men att en löpande utvärdering då gav nya insikter på vad som behövdes ändras för att få projektet att gå i rätt riktning igen. Några exempel på vad som kommit fram i dessa inventeringar är enligt Musikterapeuten att ribban lagts för högt eller att grundidén blivit för abstrakt och hamnat över huvudet på eleverna.

Jag bad sedan informanterna att fundera över hur de bedömer om ett projekt är lyckat eller misslyckat och där svarade samtliga informanter ganska lika.

Musikläraren känner att projektet är lyckat när hon har *taggade elever som är nyfikna och själva driver och kommer med idéer. När alla är med då byggs känslan av att vi gör det här tillsammans och att vi gör det här för att vi ska växa tillsammans. Det viktigaste är att eleverna som deltar i ett estetiskt projekt får med sig upplevelsen av ett kollektivt vi.*

Musikterapeuten har inte funderat så mycket på detta men är nöjd när *varje elev hade sin uppgift att utföra och alla var delaktiga. Dessutom var responsen efter*

framförandet väldigt god från föräldrar, vänner och skolledning, alla tyckte det var roligt att se eleverna spela teater och sjunga. Om projektet hänger ihop och känns meningsfullt för eleverna och assistenterna då är det lyckat.

Förskoleklassläraren säger att när jag och arbetslaget ska utvärdera ett projekt så utgår vi från vad vi upplever att eleverna tycker och om eleverna är nöjda så är jag nöjd.

När jag ville veta hur mina informanter går till väga när de utvärderar sina estetiska projekt så svarade Musikläraren att hon brukar sitta med en kopp te efter varje tillfälle och tänka igenom hur arbetet fungerade idag. Frågor som hon funderade över var t.ex. *När tappade jag vilka? Vilka grupper var engagerade och vilka var det inte? Vilken grupp ska jag börja jobba med nästa gång?*

Musikläraren berättar också att hon hellre snackar med eleverna i korridoren eller på lunchen för att bättre få fram hur de upplevde ett estetiskt projekt. Hon menar att *det brukar fungera bättre än att ge eleverna en A4 i klassrummet* och det viktiga är enligt Musikläraren att *eleverna känner att man vill veta vad de verkligen tycker.*

Förskoleklassläraren menar att *i en utvärdering bland de vuxna så ska man vända och vrida på allt och alltid fråga sig hur vi kan göra det här bättre.* Detta behöver man enligt honom göra, kontinuerligt under ett pågående projekt.

Förskoleklassläraren tror också att vi vuxna i skolan ibland underskattar elevernas reflektionsförmåga. *Om vi låter eleverna reflektera tillsammans så kommer de att hitta både det som fungerar bra och det som fungerar mindre bra och de kommer dessutom att hitta egna lösningar med vägledning av de vuxna.*

Musikterapeuten brukar dokumentera under resans gång och fråga sig vad som fungerar och vad som inte fungerar och sedan görs en utvärdering i arbetslaget efter ett genomfört projekt.

Eftersom jag var intresserad av hur mina informanter ser på vikten av att ett estetiskt projekt har någon typ av mål som t.ex. en konsert, en föreställning, en utställning, en videofilmning eller liknande, så handlade nästa fråga om det. Ingen av mina informanter verkar tycka att kvalitén på själva målet är den viktigaste faktorn för att ett estetiskt projekt ska bedömas som lyckat. Samtliga verkar snarare se på målet som en bieffekt av en lyckad arbetsprocess.

Alla tre uttrycker något i stil med att resan är själva målet. Musikterapeuten säger att *det är viktigt att det inte är prestationen som är målet utan att eleverna har roligt. Jag försöker inte att nå estetisk perfektion men det kan bli en väldigt bra föreställning ändå.*

Förskoleklassläraren menar att processen är det viktiga *därför att det är där man ser barnens lärande och om inte projektet hinner fram till en utställning så spelar det egentligen ingen roll.*

Musikläraren, som avviker något från de andra, börjar med att säga att *först och främst är det viktigt att projektet blir färdigt, att det blir en ceremoni som går att se och höra* men tillägger sen att *om man vid ett par tillfällen kan vara i "zonen" där alla eleverna själva driver projektet framåt och sedan får en möjlighet att reflektera över vad vi gjort så spelar det mindre roll om vi inte nådde fram till den planerade målbilden. Hellre detta än ett halvbra "event" som görs mest för syns skull.*

Samtliga informanter tyckte dock att ett estetiskt projekt behöver ett mål för att det ger projektet riktning och fart framåt. Ingen av dem kan egentligen tänka sig ett estetiskt projekt helt utan mål. Musikterapeuten menar att målet inte behöver vara

en föreställning utan t.ex. att elever ska lära känna varandra. Musikläraren menar vidare att det behövs tydliga ramar och tydliga mål men målet behöver inte vara något stort utan det viktiga är att det inte ska kännas som ett misslyckande för eleverna. *Även om man bara når upp till 60 procent av det planerade målet så ska det kännas som att vi lyckades*, säger hon.

Musikläraren tillägger att hon har svårt att tänka sig ett projekt utan mål. *Det skulle vara svårt att få loss undervisningstid om det inte fanns något mål*, säger hon.

Efter det frågade jag mina informanter om de upplever att det känns viktigt att inkludera samtliga elever i klassen/gruppen i det estetiska projektet. Vill man att samtliga elever ska vara med eller brukar man plocka ut de duktigaste eleverna? Även på denna fråga var svaren ganska samstämmiga men med en viss variation.

Förskoleklassläraren reagerade mycket starkt och tyckte att *det för j-vligt att ens tänka i banorna av att bara låta de duktigaste eleverna vara med*. Han menar att *alla oavsett funktionstillstånd kan bidra med något eftersom alla har olika uttrycksformer. Om man dessutom öppnar dörren till estetiska uttryckssätt så kan och ska alla få vara med*. Han lägger till att *även de bästa eleverna behöver egna utmaningar för att utvecklas men inte på bekostnad av att andra inte ska få vara med*.

Musikterapeuten menar att *det skulle vara väldigt konstigt att inte låta alla elever vara med eftersom vi har så få elever*. Han säger också efter en stunds eftertanke att *jag skulle ha väldigt svårt att utesluta någon ur ett estetiskt projekt*.

Musikläraren tycker också det är viktigt att alla blir inkluderade och får vara med i ett estetiskt projekt. Ett sätt att få med alla i ett projekt är enligt henne att ge eleverna tre olika val som t.ex. sjunga, göra manus eller göra dekor. Ett annat sätt Musikläraren använt sig av för att få med alla är att hela gruppen är med och sjunger i vissa delar och sedan låta några frivilliga få sjunga solo eller duett i andra delar. När alla sjunger tillsammans så blir det en känsla av *Wow, vad vi lät bra!*

Musikläraren lägger till att *om du tränar väldigt mycket och brinner för något ska du självklart få chansen att visa upp det. Jag tycker det är fel när skolan gömmer undan de bästa eleverna eller de som brinner för något. Det viktigaste, avslutar hon, är att eleverna som deltar i ett estetiskt projekt får med sig upplevelsen av ett kollektivt vi. Det är alltid underordnat hur resultatet blev*.

Hur planerar informanterna vilket tema ett estetiskt projekt ska ha? Sitter de själva och funderar eller är eleverna med i processen redan från början?

Förskoleklassläraren menar att detta kan variera mellan olika projekt. Ibland har han med sig något som han gjort förut som fungerat bra eller så finns det t.ex. sånger som passar bra till vissa teman. Han vill ha med barnen som medskapare så tidigt som möjligt och säger att *när man tar in barnen redan i planeringen, då ger man dem en arena för att tänka och reflektera*. Han berättar att han brukar fråga dem *Tror ni det här kommer att funka?* och lämnar sedan frågan öppen till eleverna att avgöra för att sedan vara där och försöka stötta. *Då kan eleverna få känna att "det är mitt"*. Han avslutar med att säga med eftertryck att *om man vill att eleverna ska vara med på riktigt i projektet så måste de få vara "med-bestämmare"*.

Musikterapeutens elever på Träningskolan saknar ofta verbalt språk och det komplicerar processen något men i Musikterapeutens svar på frågan om hur han bestämmer sig för det konstnärliga innehållet i ett estetiskt projekt visar han något om hur han ser på sina elevers roll som medskapare. *Jag går mycket på känsla och letar fram sånger i olika genres. När vi sedan börjar botanisera bland sångerna*

med eleverna så brukar det visa sig vilka sånger som eleverna tycker om och vilka som fungerar.

Musikläraren säger jag måste välja något som jag naturligt tycker är kul men jag letar samtidigt för att hitta något som är "common ground" (sv. gemensam grund) och som jag känner, att det här passar dem (eleverna) ganska bra just nu.

För Musikläraren är det också viktigt att eleverna ska få känna, vilken nytta kan jag ha av det här utöver att det blir ett färdigt projekt? Hon säger att eleverna (på högstadiet) ibland frågar; på vilket sätt blir jag bedömd? Jag upplever att hon här menar att det verkar vara viktigt för eleverna att projektarbetet inte sker fränkopplat från ramen som utgörs av kunskapskraven i musikämnet.

Vidare säger Musikläraren att om ett estetiskt projekt ska bli gjort inom en stram tidsram så behöver musikläraren kliva in och styra. Det är viktigt att grundplaneringen är färdig redan från början. Det är svårt med för många kockar. På min följdfråga säger hon att om hon haft mindre grupper och mer tid så hade hon gärna jobbat i en friare form men som hennes grupper nu ser ut så är risken att det inte kommer att bli någonting alls om det är för många viljor inblandade.

När jag frågade mina informanter om de upplevt någon form av positiv eller negativ påverkan på skolmiljön under eller efter ett estetiskt projekt så var svaren mycket samstämmiga.

Musikläraren säger att det brukar bli en bättre stämning i gruppen efter ett väl genomfört estetiskt projekt. Vi har gjort något tillsammans och det brukar vara bra, socialt och kul. Elevernas samarbetsförmåga har, vid lyckade estetiska projekt, blivit bättre genom att eleverna fått en positiv upplevelse av ett kollektivt vi och det triggas eleverna att vilja vara den starkaste länken istället för den som gör minsta möjliga. Musikläraren säger också att efter det projekt som hon själv bedömer som misslyckat så upplevde hon att stämningen faktiskt blev sämre.

Musikläraren bedömde vidare att denna positiva påverkan (efter ett estetiskt projekt som hon själv bedömer som mycket lyckat) ibland fanns kvar långt efter att projektet avslutats och detta baserat på att eleverna satt och sjöng de sånger som varit med på konserten i caféet eller på skolgården, ville sjunga några av sångerna på avslutningen samt att elevernas hade en mer positiv attityd under musiklektionerna.

Musikläraren tycker att det känns svårt att mäta ifall någon påverkan flyter över till andra undervisningssituationer. Oftast är högstadieelevernas sätt att fungera knutet till de olika grupperingar de deltar i och det som sker i en gruppering behöver inte nödvändigtvis följa med till en annan. Samtidigt säger sig Musikläraren ha sett att just detta skedde när det tidigare nämnda visprojektet fortfarande fungerade riktigt bra (men detta först när jag påminner henne om att hon berättat om detta i svaret på en tidigare fråga).

Musikterapeuten har ofta upplevt goda effekter på gruppen när de arbetat med estetiska projekt. Han menar att vissa sorters musik och vissa låtar påverkar elevernas stämning. Vi får glada elever när det spelas glad musik och mera meditativ musik ger lugnare elever och om vi håller på med något roligt så får vi gladare elever. Musikterapeutens berättar också att det genomförts en lång rad lyckade, estetiska projekt på hans nuvarande arbetsplats och vi arbetar ofta ämnesövergripande med estetiska uttryck i projektform.

Vad gäller frågan om elevernas eget reflekterande så menar han att reflekterande är svårt för hans elever. Att reflektera är enligt honom lite över målet på

träningsskolan eftersom det är för abstrakt. Musikterapeuten berättar vidare att de flesta av hans elever förstår verbalt språk men kan inte själva frambringa ord. Därför arbetar man på Musikterapeutens arbetsplats med olika hjälpmedel för att ge eleverna möjlighet att kommunicera och göra sin röst hörd.

Förskoleklassläraren säger att *det alltid blir bättre stämning i elevgruppen när man arbetat med ett estetiskt projekt. Detta eftersom eleverna har kommit närmare varandra då de varit tvungna att arbeta tillsammans. De har blivit bättre på att kommunicera med varandra och det är en av de grejer vi jobbar med.* På frågan om den positiva påverkan flyter över till andra ämnen svarar Förskoleklassläraren att han ju jobbar med eleverna hela tiden och självklart får han en förbättrad relation till eleverna även i andra ämnen.

Om reflektion säger han: *När man tar in barnen redan i planeringen då ger man dem en arena för att tänka och reflektera,* säger han. Förskoleklassläraren berättar att han brukar fråga sina elever om de tror att det här kommer att fungera och menar att det bästa sättet är att lämna frågan öppen till eleverna att avgöra och sedan vara där och försöka stötta. *De ska känna att det är deras projekt.*

Som avslutning på intervjuerna frågade jag om det var något som informanterna ville tillägga i ämnet och det fanns det.

Musikterapeuten menade att estetiska projekt är betydelsefulla i skolans värld för att de skänker en stor bonus till många barn. Han menar att estetiska projekt i skolans värld ger självförtroende och självkänsla till många barn, just genom att de får uttrycka sig i en estetisk form. Enligt Musikterapeuten spelar det ingen roll vilken estetisk form man använder bara det finns möjlighet till ett estetiskt uttryck. Han tillägger att det oroar honom att det nu verkar vara viktigare att ha en dator per barn i skolan än att ha musik och andra estetiska ämnen.

Förskoleklassläraren säger att han tycker det är jätteroligt att jobba estetiskt med olika teman och även att jobba ämnesövergripande. Han tycker att det är lite sorgligt att man ofta i skolan, från mellanstadiet och uppåt, bara håller på med sitt eget ämne. Förskoleklassläraren säger att hans drömscenario är att låta alla lärare i åk 4-5 göra sin grovplanering tillsammans utifrån olika teman och att varje lärare får fundera på hur jag kan arbeta med detta tema i mitt ämne.

6. Analys

När jag i början av min uppsatsresa försökte närma mig det ämne jag kände mig dragen till att undersöka stötte jag på problemet med kvalitetskriterier för estetisk undervisning. Jag kände att jag utifrån egna erfarenheter, ”visste” att det existerade mer eller mindre välfungerande estetisk undervisning och kunde känna att jag själv ibland lyckades bättre och ibland sämre. Frågan var hur jag skulle gå till väga för att i en uppsats, objektivt kunna klargöra om ett visst exempel på estetisk undervisning var av högre kvalitet än ett annat exempel? Om det ens finns något som går att mäta, hur ska man då gå till väga för att mäta det?

När jag letade efter relevant forskning att luta mig mot hittade jag först ingenting under en lång period och sen hittade jag Anne Bamfords arbete. I Bamfords forskningsrapport *The wow factor* menade hon sig ha funnit ett sätt att sätta upp kvalitetskriterier och utifrån dessa jämföra olika exempel på estetisk undervisning vilket fängade mitt intresse (Bamford, 2006).

Jag läste in mig ordentligt på Bamfords forskning och när jag bestämde mig för metoden intervju så valde jag att utgå från hennes forskningsresultat för att skapa mina egna intervjufrågor, mest för att kunna börja någonstans.

Anne Bamford menar, som tidigare nämnts, att det finns gott om forskningsresultat som bevisar att kvalitativ, estetisk undervisning har en tydlig positiv påverkan både på barns hälsa och på deras sociokulturella välbefinnande. *Denna positiva påverkan går dock bara att påvisa där undervisningen är av hög kvalitet* (Bamford, 2006 s. 9-11). Vad Anne Bamford själv har för kvalitetskriterier har jag redan nämnt i kapitlet *Forskningsläge* så min fråga till mitt insamlade material just nu är: Verkar mina informanter ha någon typ av kvalitetskriterier och hur ser i så fall variationen på dessa ut mellan informanterna?

När jag analyserar mina informanters svar på mina intervjufrågor utifrån frågan tycker jag att det framstår tydligt att samtliga informanter har relativt klara och tydliga kvalitetskriterier för sitt eget arbete som de använder sig av för att, utifrån olika vinklar, utvärdera hur väl ett estetiskt projekt blivit genomfört. Dessutom upplever jag att dessa kvalitetskriterier är samstämmiga mellan informanterna.

Som jag ser det så verkar mina tre informanters funderingar kring kvalitet i sitt genomförda projekt huvudsakligen utgå från hur väl de lyckades, eller inte lyckades, skapa en *upplevelse* för de deltagande eleverna. Mina informanter beskriver hur de betraktar, läser av, tolkar eller frågar ut sina elever för att få veta något om hur deras *upplevelse* sett ut, under och efter projektet.

Madeleine Hjorts menar att en förutsättning för kunskapsutveckling är *upplevelse* och att det är där konstnärliga och estetiska processer har en viktig plats i skolans värld (Hjort, 2002, s.93). Detta stämmer enligt min mening bra med vad mina informanter uttrycker. Jag tolkar det som att det är kvalitén på de deltagande elevernas *upplevelse* som avgör ifall informanterna bedömer ett estetiskt projekt som lyckat eller misslyckat.

Ingen av mina informanter verkar tycka att kvalitén på själva målet (konsert, luciatåg, musikal, utställning, föreställning etc.) är den viktigaste faktorn för att de själva ska känna att ett estetiskt projekt är lyckat. Samtliga verkar se på målet mer som en bieffekt av en lyckad arbetsprocess.

Nästa fråga jag vill ställa till mitt intervjumaterial är en fråga som intresserade mig redan under intervjuerna. Nämligen att ta reda på hur Anne Bamfords (2006) forskningsresultat förhåller sig till mina informanters erfarenheter. T.ex. ville jag få veta hur Bamfords uppfattning om hög alternativt låg kvalitet förhåller sig till mina informanters kvalitetsuppfattningar. Dessutom undrade jag om de kvalitetskännetecken som Bamford funnit skulle gå att finna i mina informanters utsagor om deras estetiska projekt och hur dessa i så fall skulle relatera till informanternas egna uppfattningar om hög respektive låg kvalitet.

Här följer mitt försök att analysera mina informanters utsaga om sina respektive estetiska projekt utifrån de strukturella och metodologiska kännetecken som Bamford menade sig hitta i de exempel på estetisk undervisning som bedömdes vara av hög kvalitet. Dessa kännetecken beskrivs detaljerat i kapitlet som jag kallat *Forskningsläge*. Jag har nedan valt att *kursivera* Bamfords kännetecken när jag funnit dem i intervjumaterialet.

Om vi tittar på Förskoleklassläraren utsaga om sitt projekt ”Landskap”, som han själv bedömde som lyckat, och gör en analys av den utifrån Bamfords modell så går det enkelt att hitta många av de kännetecken för estetisk undervisning av hög kvalitet som Bamford nämner.

Flexibilitet i undervisningssituationen finns inbyggt i Förskoleklassläraren undervisningssituation. Förskoleklassläraren beskriver en löpande, *god utvärdering* där man vände och vred på allt möjligt och även tittade vad man kunde ändra på i sitt eget förhållningssätt vilket Anne Bamford kallar *En djup, ärlig och självkritisk reflektion hos läraren*.

Projektets ”ryggrad” var *praktiskt kreativt skapande* och det verkar ha funnits ett tydligt *fokus på samarbete och eget reflekterande*. Alla elever deltog så det fanns självklart ett *inkluderande*. Förskoleklassläraren uttrycker också att inkluderandet av alla elever är något han brinner för.

Jag får en känsla av att Förskoleklassläraren både själv *vågade ta risker* och stöttade sina elever att göra detsamma, när jag försöker analysera hans svar på olika frågor. Han säger t.ex. att när man tar in barnen redan i planeringen (*eleverna som medskapare*) då ger man dem en arena för att tänka och reflektera och det tycker jag talar för att Förskoleklassläraren är villig att släppa kontrollen och *våga ta risker och våga misslyckas*.

Jag tycker också att Förskoleklassläraren uttrycker en syn på *estetiskt uttryck som ett språk* t.ex. när han säger att han menar att alla, oavsett funktionstillstånd kan bidra med något eftersom alla har olika uttrycksformer. Han nämner också flera gånger att han försöker få eleverna att *sätta ord på sitt skapande*. Dessutom *kombineras olika estetiska uttryck* i projektet som t.ex. färg och form.

Arbetet utfördes i *projektform* och avslutades med en utställning där *eleverna fick möta en publik*. När jag lyssnar på Förskoleklassläraren utsaga om elevernas reaktioner får jag verkligen en känsla av att *eleverna upplevde projektet som meningsfullt och ”uppkopplat”* När jag hör honom säga att ”vi byggde, vi målade, vi konstruerade, vi tillverkade” så känner jag nästan barnens entusiasm och kreativitet och känslan av att eleverna i detta projekt arbetade med något som kändes meningsfullt för dem är påtaglig.

Hur ser det ut angående *positiv påverkan på elevernas hälsa och sociokulturella miljö* under och efter projektet ”Landskap”? Förskoleklassläraren erfarenhet är att det alltid blir bättre stämning i elevgruppen när man arbetat med ett estetiskt projekt. Detta menar han bero på att eleverna har kommit närmare varandra då de varit tvungna att arbeta tillsammans. Han menar att de har blivit bättre på att kommunicera med varandra och det är en av de grejer han och hans elever brukar jobba med.

Jag tycker inte att det låter som om Förskoleklassläraren är speciellt överraskad över den positiva påverkan som genomförandet av projektet skapat. För mig låter det som om han vet precis vad han håller på med, vad han är ute efter hela vägen genom projektet och vilka positiva vinster han kan förvänta sig.

Det första som slår mig när jag börjar försöka mig på en analys av Musikterapeutens projekt ”Sommarlov” är att den förmodligen kommer att bli nästan likadan som analysen av Förskoleklassläraren projekt. Jag kan redan innan jag startar analysarbetet ana att här förekommer de flesta av Bamfords kännetecken för estetisk undervisning av hög kvalité.

I Musikterapeutens arbetslag verkar det t.ex. finnas en stor *Flexibilitet i undervisningssituationen* och jag uppfattar det som att en ordentlig och *god utvärdering* görs både under och efter varje projekt. Samtliga elever *inkluderas* i projektet och alla har sin egen roll att spela och sin egen uppgift att utföra.

Arbetet skedde i *projektform*, kombinerar olika estetiska uttryck och gav eleverna *möjlighet att få möta en publik* då projektet avslutades med en föreställning för föräldrar och vänner.

Det verkar för mig som att det fanns ett klart *fokus på praktiskt, kreativt skapande* t.ex. berättar Musikterapeuten att man byggde dekordetaljer tillsammans med eleverna, övade sånger och tränade sig på att spela sina roller.

Jag tycker också att jag tydligt hör *en djup, ärlig och självkritisk reflektion hos läraren* när jag lyssnar på hur Musikterapeuten talar om sitt arbete med projektet och om sina elever och jag blir ganska övertygad om att eleverna på träningskolan *upplevde projektet som meningsfullt och "uppkopplat"*.

Vid samma tillfälle som jag gjorde intervjun med Musikterapeuten fick jag också vara med på en gruppmusiklektion och där fick jag verkligen en stark känsla av att eleverna upplevde en stund som kändes både *meningsfull och "uppkopplad"* och jag kan föreställa mig att eleverna under arbetet med projektet "Sommarlov" upplevde projektarbetet som ännu mer *meningsfullt och "uppkopplat"*.

Jag tänker att både Musikterapeuten och Förskoleklassläraren vet något meningsfullt och innehar en stor praktisk kunskap om estetiskt lärande och ingen av dem verkar vara förvånad över den goda och positiva påverkan de får genom sitt estetiska arbete med sina elever på träningskolan. Musikterapeuten ger ett enkelt svar på min intervjufråga om positiv påverkan på eleverna genom att säga att *om vi gör roliga saker så får vi glada elever*. Kanske behöver man inte uttrycka sig mer komplicerat än så.

Vad gäller visprojektet som Musikläraren var med och genomförde och bedömde som ett lyckat estetisk projekt så går det, genom en enkel analys, att även där hitta flera av Anne Bamfords kännetecken för estetisk undervisning av hög kvalitet.

Det fanns t.ex. en skolledning (rektor) som var mycket positivt inställd och gav rikligt med tid till projektet vilket gjorde att det skapades en *flexibilitet i undervisningssituationen* som övervann eventuella svårigheterna i att bryta schemat. Musikläraren säger att Musiklärarna låstes upp för att jobba med projektet och det gavs relativt gott om tid för att arbeta med projektet.

Det fanns ett *välfungerande samarbete med utomstående aktörer* som samarbetade med musiklärarna under projektet. Musikläraren beskriver samarbetet som att det var mycket ge och ta vilket jag tycker låter som en beskrivning av ett välfungerande samarbete.

Jag tycker att det, utifrån Musiklärarens beskrivning, utan tvekan låter som att *eleverna upplevde projektet som meningsfullt och "uppkopplat"*. Musikläraren upplevde t.ex. att eleverna fick en positiv upplevelse av ett kollektivt vi och det triggade dem till att vilja vara den starkaste länken istället för den som gör minsta möjliga.

Projektarbetet byggde dessutom på ett *inkluderande*. Samtliga elever i åk 9 deltog i projektet. Arbetet bedrevs självklart i *projektform* och avslutades med en konsert där *eleverna fick möta en publik*.

Jag känner mig också ganska säker på att det är detta projekt som Musikläraren syftar på när hon berättar att eleverna fick göra olika val och några fick sjunga solo eller duett. Genom detta anar jag att eleverna åtminstone till viss del fick chansen vara med som *medskapare*.

Detta projekt skulle alltså ha flera av Bamfords kännetecken för *estetisk undervisning av hög kvalitet*. Går det att hitta några tecken på att genomförandet av detta projekt hade en positiv påverkan på elevernas hälsa och sociokulturella miljö på det sätt som Anne Bamford beskriver?

Under och efter detta projekt så kunde en positiv påverkan på elevernas stämning och på deras förmåga till samarbete iaktas av Musikläraren. Denna positiva påverkan fanns kvar under resten av terminen och Musikläraren berättar t.ex. att eleverna satt och sjöng de sånger som varit med på konserten i caféet eller på skolgården och att de ville sjunga några av sångerna på avslutningen. Dessutom säger hon att hon upplevde att eleverna hade en mer positiv attityd under musiklektionerna efter projektets avslutande.

Varken Musikterapeuten eller Förskoleklassläraren kunde dra sig till minnes att de genomfört ett estetiskt projekt som de bedömde som misslyckat. Det kunde däremot Musikläraren göra och tänkbara anledningar till detta kommer jag att försöka analysera längre fram.

Att göra en analys av Musiklärarens utsaga av det projekt som hon själv bedömer som misslyckat kändes lite svårare men jag tycker ändå att analysen visar på några intressanta samband med Bamfords resultat.

Om vi först tittar på de strukturella kännetecknen så är det tydligt att det saknas *flexibilitet i undervisningssituationen*. Projektet ska genomföras under 6st undervisningstillfällen och under schemapositionen Elevens val. Jag tog aldrig reda på hur långa dessa tillfällen var men en gissning kan vara 60-90 minuter. Det fanns inte heller något *väl fungerande samarbete med utomstående aktörer*.

Om vi tittar på de metodologiska kännetecknen så ser vi att Musikläraren hade organiserat arbetet i *projektform* och meningen var att eleverna skulle få *kombinera olika estetiska uttryck* och *ges möjlighet att möta en publik*. Jag tycker också att det är tydligt att Musikläraren har en *djup, ärlig och självkritisk reflektion* och utan problem talar om ett projekt som hon själv bedömer som misslyckat. Trots detta så tror jag att hon skulle hålla med mig om att det till stora delar saknades *metodiskt fokus på forskning och upptäckarglädje, fokus på praktiskt, kreativt skapande* och det verkar enligt Musiklärarens utsaga inte som om *eleverna upplevde projektet som meningsfullt och "uppkopplat"*.

Jag antar att det är bl.a. detta projekt Musikläraren syftar på när hon uttrycker att hon själv upplever att tiden är för kort och att hon måste detaljplanera projektet för att ha en chans hinna med att nå ett resultat. Ett av Bamfords kännetecken för estetisk undervisning av hög kvalitet var att man där betraktade *eleverna som medskapare* och önskade få med dem i hela processen från ett så tidigt stadium som möjligt. Jag upplever utifrån Musiklärarens utsaga att detta kännetecken till stor del saknas i detta projekt eftersom Musikläraren kände att hon var tvungen att ha all planering klar innan eleverna kom med.

Att som lärare både *våga ta risker och riskera att misslyckas* och stötta sina elever att göra detsamma menar Bamford öka kvalitet på den estetiska undervisningen. Detta blir självklart svårt att göra om man redan från början känner en tidsmässig press att nå projekts mål och därför gjort en helt färdig planering.

Enligt Musiklärarens utsaga så uteblev den positiva påverkan på stämningen i gruppen som hon hade upplevt efter genomförandet av det lyckade projekt hon berättat om. Musikläraren säger med ett torrt skratt att *det närmast blev sämre stämning efteråt*. Det är svårt att veta för den som inte var med men kanske upplevde eleverna att projektet skedde *mest för syns skull* och att det skedde

isolerat och frånkopplat från de sammanhang som eleverna kände sig hemma inom vilket är kännetecken som Bamford menar sig finna i estetiska program av lägre kvalitet.

Jag tycker det finns flera intressanta saker här och jag kommer att återkomma till dessa längre fram i analysen och analysera dem utifrån andra forskningsresultat. Det som jag tycker är intressant här och nu är att Musikläraren själv bedömde detta projekt som misslyckat och när vi gör en analys enligt Bamfords modell går det att se att många av kännetecknen för hög kvalitet faktiskt saknas.

Redan i början av analysen tyckte jag mig kunna se att när informanterna själva värderade kvaliteten i sina respektive projekt så utgick denna värdering från kvaliteten på de deltagande elevernas upplevelse snarare än hur väl de lyckades uppnå ett mål. Samtidigt var alla överens om att det var viktigt att ha ett mål att arbeta mot. En fundering jag har här är vad som ingår i begreppet *mål* för de olika informanterna. Kan detta begrepp ha olika innebörd för de olika informanterna beroende på vad de är omgivna av?

Jag tänker att en konstutställning för föräldrarna i en förskoleklass förmodligen har en publik som är både positivt inställd och förlåtande och samma gäller säkert för en teaterföreställning som görs i träningskolan. Frågan är om bilden ser annorlunda ut när det handlar om ett musikprojekt som görs i högstadiet? Kanske kan detta vara en av flera möjliga förklaringar till att Musikläraren som främst undervisar i högstadiet har svar som avviker i vissa delar från de andra två informanterna?

En annan aspekt som jag tänker på är att den estetlärare i högstadiet som får resurser att genomföra ett större projekt kanske känner att det är underförstått att projektet ska avslutas med någon typ av event som ska höras och synas. Kanske estetläraren t.o.m. upplever att det finns en omedveten eller medveten förhoppning från skolans ledning om att sätta skolans namn på kartan inför blivande föräldrar och elever. Dessa tankar kommer nog snarare från min egen erfarenhet som musiklärare än från mina informanternas svar men jag tycker det är intressant att Musikläraren säger: *Det skulle vara svårt att få loss undervisningstid om det inte fanns något mål.* Detta tänker jag att man kan tolka som att själva målet och kanske också kvaliteten på målet är viktigare för skolans ledning (som ger resurserna) än vad den är för den lärare som genomför projektet (som ju enligt egen utsaga inte anser att kvaliteten på målet är en grund för dennes värdering av sitt projekt).

En annan sak som jag tycker är intressant att analysera är att mina intervjuvar tydligt pekar mot att det verkar vara enklare att genomföra estetiska projekt i särskolan och mindre problematiskt i förskoleklass än i högstadiet. Det verkar helt enkelt finnas färre hinder i strukturen i särskolan jämfört med övriga skolan och färre i förskoleklass än i högstadiet.

Om man betraktar själva strukturen runt projekten som mina informanter beskriver så kan man se att det finns stora skillnader. Exempelvis verkar det finnas bättre förutsättningar för att genomföra schemabrytande aktiviteter hos både Musikterapeuten och Förskoleklassläraren medan detta är ett problem för Musikläraren. Varken Musikterapeuten eller Förskoleklassläraren har någon betygsättning att ta hänsyn till medan Musikläraren uttrycker att eleverna ofta ställer frågan hur deras projektarbete kommer att bedömas.

En annan stor skillnad är att både Förskoleklassläraren och Musikterapeuten har relativt få elever som de träffar ofta och hinner utveckla relationer till medan

Musikläraren har ett stort antal elever som hon träffar under en lektion en gång veckan och då ofta i relativt stora grupper.

Jag tänker att Cummins slutsatser och hans begrepp *maximal identitetsinvestering* kan vara användbart i analysen på detta stadium. Cummins menar att lärarens mål bör vara att skapa ett så stort engagemang hos eleverna så att de öppnar upp och deltar fullt ut med sina unika personligheter och att det är viktigt att eleverna känner att deras tankar och erfarenheter värderas och räknas med av läraren. (Cummins, 2000) Jag tänker att dessa forskningsresultat är direkt applicerbara på estetisk undervisning om man vill att den ska vara av hög kvalitet. Den känsla jag får av att förutsättningarna för att uppnå *maximal identitetsinvestering* varierar väldigt mycket mellan mina informanter är nog inte svår att förstå.

Nästa fråga jag funderar över är varför det ser ut på det här viset. Hur jag än analyserar mina intervjuresultat så verkar en sak vara tydlig. Förutsättningarna för att genomföra en estetisk undervisning av hög kvalitet enligt den definition jag arbetar med är faktiskt betydligt bättre i både förskoleklass och träningskola än vad den är i den "vanliga" skolans högstadium. Hur kommer det sig?

Monica Lindgren (2006) menar att diskursen i skolan skiljer på det teoretiska och det praktiska och att teorin vanligtvis dominerar över praktiken. Jag tycker att jag hör mindre av den diskursen i intervju svaren från Musikterapeuten och Förskoleklassläraren jämfört med Musikläraren. Jag tänker att den diskurs som Lindgren studerat inte verkar styra verksamheten på en träningskola på det sätt som den verkar göra på en "vanlig" skola och att den också är mindre styrande i förskoleklass jämfört med högstadiet.

Vidare menar Lindgren att estetiska ämnen ses både som en rolig motvikt mot det teoretiska och som att de kan fylla en viktig funktion för de elever som är mindre begåvade i de teoretiska ämnena. (Lindgren, 2006) Kanske kan man se det som att skolan gör undantag från sin egen diskurs för eleverna i förskoleklassen (som i högre grad anses behöva en rolig motvikt mot det teoretiska) och särskoleeleverna (som anses mindre begåvade i teoretiska ämnen) och att diskursen därför "tillåter" resurser till estetisk undervisning i högre grad än i den "vanliga" delen av skolan, som här representeras av Musikläraren.

Tomas Saar (2005) har identifierat tre olika diskurser som han menar vävs in i och styr villkoren för estetisk verksamhet i skolan värld. Som jag förstår Saars modell är dessa tre diskurser tre olika sätt att motivera och få resurser till ett estetiskt projekt.

Utifrån mina intervju svar bedömer jag att Saars diskurser, precis som dem i Lindgrens analys, styr betydligt mera i den "vanliga" skolan än i särskolan och förskoleklass. Jag tycker t.ex. inte att jag kan höra någonting alls om problem med att motivera eller få resurser till estetiska projekt i Musikterapeutens intervju svar.

I Förskoleklasslärarens svar tycker jag mig svagt ana något som kan höra ihop med Saars tre diskurser. Han genomför sitt projekt framgångsrikt men får bakvägen höra om kritik av kollegor. Kanske man kan se kollegornas kritik som en omedveten och outtalad fråga som i sin tur går att relatera till dessa tre diskurser som enligt Saar styr villkoren för estetisk undervisning i skolan värld? Kanske kollegorna vill ha ett svar på frågan om vad som är målet med det estetiska projektet enligt någon av de tre diskurserna? Gör vi detta för att fostra eleverna och jobba med värdegrundsarbete? (Saars diskurs nr 1) Hoppas vi på att elevernas kreativa uttryck ska ha en balanserande inverkan på dem? (Saars diskurs nr 2)

Önskar vi att eleverna ska öka sina resultat i de teoretiska ämnena genom att de fick arbeta med estetiska uttrycksformer? (Saars diskurs nr 3) (Saar, 2005).

Tomas Saar skriver vidare också om det som han kallar skolans *träningslogik* och det är ju ett begrepp som jag anser blir användbart i den här analysen. Saar menar att denna träningslogik kommer till uttryck genom att skolan hellre sysslar med *linjära arbetsformer istället för meningsskapande*.

Jag tolkar Saars begrepp *linjära arbetsformer* som att man gärna i förväg vill ha en klar och tydlig plan för vad som ska komma att hända under en viss tidsrymd. Kanske vill man t.o.m. göra ett slags schema där moment B hakar i moment A och så vidare genom hela aktiviteten.

Jag tycker att Musiklärarens projekt som hon själv bedömde som misslyckat kan ses som ett exempel på det som jag förstår som en *linjär arbetsform*. Hon känner att hon behöver ha en helt färdig planering för att kunna *leverera* ett på förhand bestämt mål. Om man här vill koppla ihop Saars (2005) forskningsresultat med Bamfords (2006) kan man fundera över hur eleverna kan ha upplevt sitt deltagande i detta projekt. Kanske upplevde de som om det skedde *mest för syns skull*? Eleverna kände sig förmodligen inte som *medskapare* och upplevde kanske att det som hände, skedde *isolerat och fränkopplat från de sammanhang som eleverna kände sig hemma inom*.

Jag tycker också att Saars (2005) kvalitetsbegrepp *stark* respektive *svag estetisk* som jag tidigare omtalat kan vara användbart här. En svag estetik i det här fallet skulle kunna vara att man gör ett färgkluster mest för syns skull utan att detta har någon direkt estetisk koppling till musiken man valt. Stark estetik skulle då vara att man hittar färger, bilder och former som förstärker och t.o.m. ger lyssnaren/betraktaren en *ny upplevelse* av musiken och gör att man tar den till sig den på ett nytt sätt. Som jag förstår det önskade Musikläraren att eleverna skulle få en upplevelse av *stark estetisk* men i slutändan blev det snarare *en svag estetik*.

Utifrån Musiklärarens utsaga så tror jag att varken hon eller eleverna upplevde att projektet hade någon mening för dem. Musikläraren värderar själv sitt projekt som misslyckat och vad jag förstår så baserar hon det på att eleverna aldrig kom igång med att *själva driva projektet och vara i zonen* vilket är några av de kriterier som hon själv använder för att värdera ett estetiskt projekt som lyckat.

Meningsskapande arbetsformer kan kanske å andra sidan se ut som att man börjar vid en punkt och sedan rör sig i en annan riktning än den man hade planerat för att sedan kanske ta ytterligare en ny väg eftersom man upptäckte något spännande som ingen ens hade tänkt på tidigare och jag tycker att Förskoleklasslärarens utsaga om sitt arbete med projektet "Landskap" kan ses som ett bra exempel på en *meningsskapande arbetsform*.

Han har en grundidé som han sedan låter eleverna få vara med och utforma, både vad gäller målet och vägen dit. Eleverna blir i högsta grad *medskapare* och jag tänker mig att de *upplevde projektet som meningsfullt och "uppkopplat"*.

Jag tycker även Musikterapeuten uttrycker något liknande när han talar om hur han väljer tema och material till sina projekt. Han börjar med några låtar och provar dem tillsammans med eleverna och sedan kommer några av dessa med, några faller bort och några nya tillkommer. Resultatet blir i båda fallen ett projekt som värderas som lyckat därför att eleverna fick en bra upplevelse.

Jag tycker att jag kan ana att Musikläraren önskar att syssla med *meningsskapande arbetsformer* men strukturen runt omkring henne är mer skapad för att fungera med

linjära arbetsformer. Det är svårt att få loss tid och för att få loss tid blir hon kanske avkrävd ett mål som skapar en press som varken hon eller eleverna är betjänta av. Glädjande är det att konstatera att i Musiklärarens utsaga om det s.k. Visprojektet verkar träningslogikens ”förbannelse” ha upphävts genom att rektorn såg till att det både fanns gott om tid och att utomstående aktörer kom in med sin kompetens och hjälpte musiklärarna.

Här slutar min analys av det insamlade materialet och i nästa kapitel kommer jag att försöka sammanfatta och diskutera det som kommit fram i analysen.

7. Slutdiskussion

Jag angav i tidigare kapitel att syftet med detta arbete var att undersöka olika typer av faktorer som har effekt på estetiska projekt i skolmiljö. Jag tycker själv att jag fått ut mer kunskap än vad jag hoppades på utifrån en relativt liten grupp av informanter. Jag tycker också att jag lärt mig en hel del som jag kommer att ha nytta av på olika sätt i mitt arbetsliv.

Först och främst tycker jag att det är intressant att se att Anne Bamfords (2006) forskningsresultat verkar stämma relativt bra med mina tre informanters egen värdering av kvaliteten på sitt eget arbete. Det var en av de frågor jag önskade svar på när jag i början av mitt arbete försökte formulera mitt syfte och komma upp med bra intervjufrågor. Jag vill här passa på att framhålla att jag givetvis inte vet något om hur andra Musiklärares, Musikterapeuters eller Förskoleklasslärares värderingar av sitt estetiska arbete stämmer med Bamfords forskning. Det kan säkert finnas stora variationer inom dessa yrkesgrupper.

Jag har själv till viss del provat Bamfords modell i mitt arbete som musiklärare under min skrivprocess och jag tycker att det har fungerat bra att använda den som en slags checklista i mitt arbete. Som alla modeller går den självklart inte att följa exakt men som jag ser det är den användbar som ett analysverktyg för att utvärdera arbete med estetiska projekt. T.ex. tänker jag att man efter avslutat projekt kan använda modellen för att finna lösningar på varför ett estetiskt projekt inte gav det önskade resultatet. Alternativt kan man under projektets gång använda checklistan för att få idéer på vad som kan ha gått fel när man hamnat snett.

Jag tycker egentligen inte att det finns någonting i Bamfords forskningsresultat som känns helt nytt eller omvälvande för mig. Jag hittar ingenting som förvånar mig eller som inte i någon mån stämmer med mina egna erfarenheter. Som jag ser det har hon helt enkelt analyserat exempel på estetiskt undervisning som av utövare och beställare har bedömts hålla hög kvalitet och tagit fram vissa gemensamma kännetecken för dessa. Jag tänker på det forskningsarbete som Bamford och andra forskare har gjort som att de satt ord på ett kunnande som tidigare endast existerat som en *tyst kunskap* (Polyani, 1966, Gustavsson, 2002). Genom forskning synliggörs detta kunnande som förut bara existerade inom varje utövare och det går nu att förhålla sig till detta kunnande på olika sätt och diskutera det med andra. Jag tänker vidare att det är så ett kunskapsområde utvecklas.

Finns det något som skulle kunna kallas estetisk kunskap och vad har den för karaktärsegenskaper? Jag upplever att den kunskap som mina informanter beskriver att de använder när de arbetar med sina respektive estetiska projekt harmonierar väl med Polyanis (1966) begrepp *tacit knowledge* (som på svenska

brukar översättas till tyst kunskap). Mina informanter rör sig mot målet som när en blind man känner sig fram med en käpp i en grotta. Grottan är ny varje gång och det går inte att exakt upprepa det som tidigare gjorts utan det gäller att varje gång känna sig fram med käppen för att veta hur man ska gå vidare.

Ett exempel på detta är enligt min mening när Förskoleklassläraren beskriver hur han letar sig fram i samarbete med sina elever. Jag upplever att han är lyhörd för vart eleverna är på väg men försöker samtidigt stå för en riktning framåt. Han har en målbild men den är inte skriven i sten och det viktigaste för honom verkar enligt min mening vara att hans elever upplever att de är med och utformar både resan och målet.

På liknande sätt upplever jag att Musikterapeuten letar sig framåt genom att prova olika låtar och lyssna efter respons från eleverna. Även Musikläraren beskriver att hon utvärderar genom att sitta med en kopp te och fundera över hur hon mötte eleverna och hur hon kommunicerade med dem. Hon understryker också tydligt att det viktigt att eleverna känner att hon verkligen vill veta vad de egentligen tycker och känner och därför pratar med dem i korridoren.

Jag upplever att mina informanter använder sig av den här kunskapen på ett ganska enkelt och självklart sätt. Jag tycker att framförallt Förskoleklassläraren och Musikterapeuten närmast intuitivt verkar veta när projektet är på rätt eller fel väg. Jag upplever att även Musikläraren uttrycker en hel del som tyder på att hon fattar intuitiva beslut men jag tycker mig också märka att hon reflekterat mera än de två andra informanterna. Jag tänker att detta möjligen kan bero på att hon är omgiven av chefer och kollegor som kanske ställer frågor och vill ha svar.

Trots att mina informanter så enkelt verkar kunna använda sig av denna kunskap i stunden tror jag inte att de skulle kunna förklara exakt hur processen går till eller exakt varför de gör något på ett visst sätt. Detta relaterar i mitt tycke starkt till en annan av Polyanis (1966) definitioner på *tacit knowledge*. Han menar att vi alla från tidig ålder kan skilja ett ansikte från ett annat utan att vi kan beskriva den skillnaden i ord. Jag lånar Polyanis ord och menar att mina informanter *vet mer än vad de kan säga* (Polyani, 1966).

Jag var också intresserad av att ta reda på något om vilka hinder som sätter käppar i hjulet för estetiska projekt i skolmiljö. En utgångspunkt för detta var, den för mig lite oväntade, upptäckten att den estetiska undervisningen som skedde i träningsskolan och förskoleklassen just i det här fallet verkade vara av betydligt högre kvalitet än den som skedde i den vanliga skolans högstadium. Detta både enligt informanternas egen värdering och enligt Bamfords modell.

Både Musikterapeuten och Förskoleklassläraren har, som jag ser det, en fungerande strukturmodell som de själva följer för att genomföra sina estetiska projekt medan Musikläraren, som jag upplever ha likartade kunskaper om estetiska processer inte alls verkar lika nöjd med resultatet av sitt arbete. Jag upplever till och med att Musikläraren ibland låter en smula uppgiven. Jag upplever det som om hon flera gånger försökt genomföra estetiska projekt av hög kvalitet på olika sätt men ännu inte hittat en modell som hon upplever fungera i den miljö hon omges av.

Undantaget från detta är när rektorn ”brinner för” och bestämmer sig för att ett visst estetiskt projekt ska få rikliga tidsresurser och ska prioriteras framför andra delar av skolarbetet. När Musikläraren pratar om detta projekt så lyser hon upp och jag tycker mig höra att det är just *detta* som hon önskar att hennes elever ska få vara med om när hon drar igång estetiska projekt.

Jag vill inte försöka att dra några långtgående slutsatser utifrån detta eftersom, det, precis som jag tidigare uttryckt, troligtvis finns en stor variation mellan olika Musiklärares, Musikterapeuters och Förskoleklasslärares arbetssituationer och egen kunskap om estetiska projekt men kanske finns det ändå något intressant här.

Monica Lindgren (2006) har som tidigare nämnts, konstaterat att skolans diskurs ofta värderar estetiska och praktiska kunskaper lägre än teoretiska. I Tomas Saars (2005) analys framkom det att estetisk verksamhet styrs av och ”säljs in” med hjälp av tre olika diskurser och ofta saknar en plats att existera för sin egen skull. Saar har också tagit fram begreppet *träningslogik* som namnger något som jag tänker är ett stort hinder för att etablera estetiska processer i skolans värld. Saar menar att skolan enligt denna träningslogik, hellre arbetar med *linjära arbetsformer* än *meningsskapande* dito.

Så varför ser det ut så här? Varför existerar dessa hinder för estetiska processer i skolans värld? Här finns det några olika svar från de forskare jag refererar till. En del av dem som t.ex. Bamford (2006) och Aulin-Gråhamn (2002) menar att det saknas kvalitativ forskning på och ordentlig dokumentation av den estetiska verksamhet som sker i skolans värld och det gör det svårt att få medel till även den estetiska verksamhet som fungerar bra.

Ett annat svar som jag tycker hänger ihop med det förra kommer bl.a. från Saar (2005) samt Lindstrand och Selander (2009). De anser att det saknas gemensamma definitioner av de begrepp som används för estetiska processer. Framförallt Saar (2005) menar att vi för att kunna studera det estetiska eller konstnärliga lärandet måste teoretisera om vad estetisk eller konstnärlig kunskap faktiskt är.

Jag håller med om båda dessa perspektiv och tänker att man i skolans värld ofta verkar värdera estetisk kunskap och estetiska processer utifrån vad man själv har för erfarenheter. En rektor som har goda erfarenheter av estetiska projekt och estetiska processer kommer att ge större resurser till dessa och således skapa förutsättningar för en högre kvalitet. Den rektor som har sämre erfarenheter av estetisk undervisning och ser den mest som något som balanserar mot de viktigare teoretiska ämnena kommer inte att ge de resurser som behövs för att den estetiska undervisningen ska bli av högre kvalitet.

Anne Bamford (2006) menar att det saknas forskning på förhållandet mellan kvalitet och resultat när det kommer till estetisk undervisning. Om en skola skulle döma t.ex. all matematikundervisning som mer eller mindre meningslös baserat på några få dåliga exempel skulle den skolans ledning anses som galna. Tittar man på estetisk undervisning så verkar det ju ibland vara ungefär på detta sätt det går till när prioriteringar görs. Enligt min mening har det under lång tid saknats forskning som belägger sambandet mellan kvalitet och resultat samt sambandet mellan resurser och kvalitet.

Ett försök som har gjorts är Lindstrand och Selanders (2009) doktorandprojekt. Detta projekts syfte var att undersöka estetiskt lärande utifrån ett tvärvetenskapligt perspektiv. En viktig utgångspunkt för estetisk lärande är enligt Lindstrand och Selander att vi människor har en naturlig önskan att skapa en form för att kommunicera vad vi tänker, känner och hur vi uppfattar och förstår något.

I ett annat kapitel i samma antologi (Lindstrand och Selander, 2009) menar forskaren att estetiska läroprocesser kan handla om att arbeta med balansen mellan olika proportioner och utveckla sin känslighet för denna. Jag tänker att det kan handla om att lära sig att blanda färg och form på ett sätt som stämmer med känslan men det kan lika gärna handla om att variera låtmaterialet i en körkonsert för att

ge publiken den bästa möjliga upplevelsen. Jag tänker att det också, ännu mera musikspecifikt, kan handla om att lära sig att följa musikens dynamik och rytm när man tillsammans med andra sjunger i kör eller om hur hårt man slår an ”ettorna” och ”treorna” i förhållande till ”tvåorna” och ”fyroarna” när man spelar trummor.

En annan aspekt av estetisk lärande som omtalas i samma antologi (Lindstrand och Selander, 2009) handlar om att utveckla en förmåga att förhålla sig till en mottagare eller publik. Vad vill man ”säga”, hur vill man påverka sin publik och hur vill man få den att känna?

Bamford (2006) menar, som tidigare nämnts, att det i de exempel på estetisk undervisning av hög kvalité som hon analyserat fanns en syn på estetiska uttryck som ett språk som kommunicerar något till en mottagare. Jag tänker att det i en estetisk undervisning av hög kvalitet sker en mycket djupare process än att eleverna ”bara” visar upp att de varit ”duktiga” och lärt sig något.

Avslutningsvis menar en av forskarna i antologin (Lindstrand och Selander, 2009) att vi som lärare i estetiska ämnen bör ha ett svar på varför elever ska ägna tid och kraft åt att arbeta med konstnärliga och estetiska uttrycksformer när de endast i undertagsfall kommer att bli utövande yrkeskonstnärer. Mitt svar på den frågan blir en bild som jag ser av skolan. Den bilden handlar om att skolan i grunden är upplagd på så sätt att barnen ska få prova på ett antal vägar som leder mot olika inriktningar i vuxenlivet. Skolbarnen får prova att vara lite matematiker, lite språkvetare, lite samhällsvetare, lite författare, lite naturvetare, lite hantverkare, lite idrottare osv. Självklart ska barnen också få prova på att vara lite konstnärer, lite musiker, lite låtskrivare och lite sångare. De elever som får chansen att arbeta med estetiska projekt av hög kvalitet kommer dessutom att få prova på att vara lite konsertarrangör, lite marknadsförare, lite kulturproducent, lite entreprenör etc.

Jag tänker vidare att det man lär sig i en estetisk undervisningssituation, när den är av hög kvalitet, kan vara till nytta i många andra sammanhang än de mest självklara. Att t.ex. utveckla kunskaper om hur man riktar sig till en publik har man nytta av oavsett om man vill blogga eller om man vill jobba med marknadsföring. Att lära sig att använda estetiska principer som form, balans och proportionalitet kan vara till nytta både när man skapar en powerpoint på jobbet och när man ska hålla tal på ett bröllop.

Kanske kan man också säga att de elever som får möjligheten att ta del av en estetisk undervisning av hög kvalitet får chansen att lära sig att hitta ett sätt att förhålla sig till sådant som jag tänker kan sägas skapa mening i tillvaron. Sådant som att kommunicera, vara delaktig, uppleva en vi-känsla och samarbeta med andra mot ett gemensamt mål. Jag tänker också att dessa elever får chansen att lära sig att skapa en form för att kommunicera något av vad som sker i deras inre vilket jag tänker kan bidra till att öka reflektionsförmågan och därmed också kunskapsutvecklingen hos eleverna i skolsituationen som helhet.

Den av mina forskningsfrågor som ännu är obesvarad är den om hur generella slutsatser om estetiska ämnen förhåller sig till musikpedagogiken. Spontant upplever jag att mycket av den kunskap och erfarenhet som jag har tagit del av under detta arbete går att applicera i min egen situation som musiklektör.

De av Bamfords kännetecken jag som musiklektör upplever som de största utmaningarna är att få med *eleverna som medskapare* i ett projekt samt *inkluderande* av alla elever. I professionella musiksammanhang förekommer ju oftast både noter, kapellmästare/dirigent och en ganska färdig idé om vad som ska göras och den modellen är lätt att hamna i t.ex. när man driver en skolkör. Vad

gäller begreppet *inkludering* i musiksammanhang så sitter ju ofta de duktigaste på scenen och de övriga i publiken. Samtidigt tror jag att de flesta av oss som ofta står på scenen ändå vill att de övriga ska delta så mycket som möjligt genom att sjunga med, klappa takten eller dansa. Jag tycker också att musikkulturen under de år som jag varit aktiv som musiker gått från att vara relativt elitistisk till att vara mer inkluderande. Ett exempel på det kan vara den stora allsångstrend som fortfarande håller i sig både på de stora tv-kanalerna och ute i verkligheten. Där bryts gränserna mellan åhörare och deltagare ner och försvinner ibland helt och hållet. Kanske är det så att hela vårt kulturliv går emot att bli mer inkluderande?

Jag tycker själv att jag, i mitt arbete med musik i skolans värld, har lärt mig en hel del av bl.a. Förskoleklassläraren i min undersökning. Han gör enklare och mindre projekt som både håller en hög estetisk kvalitet och blir en naturlig del av undervisningen utan att det behöver vara en stor organisation runt omkring. Estetiska projekt i musikämnet behöver enligt min erfarenhet nämligen inte vara stora, omfattande eller bjuda in hela skolan som publik för att fungera som estetisk undervisning av hög kvalitet.

Jag har själv provat på att genomföra ”små” estetiska projekt i klassrummet med gott resultat. Vi i klassen kanske delar upp oss i grupper under några veckor och komponerar eller övar på något. Sedan får grupperna framträda för resten av klassen som får agera publik. Ett annat sätt har varit att vi tränar tillsammans på något och videofilmar vårt framförande för att senare visa för t.ex. klassens mentor.

Detta nämnda arbetssätt är ju ingen ny eller revolutionerande metod. Egentligen är det bara ett slags ”hederligt” gammalt grupparbete där eleverna redovisar inför klassen på det sätt som var populärt när jag gick i skolan på 70-talet. Men aktiviteten fungerar också ett estetiskt projekt i miniatyr som relativt enkelt går att genomföra med *eleverna som medskapare, fokus på praktiskt, kreativt skapande och inkludering*. Dessutom blir det ett naturligt *fokus på det estetiska uttrycket som kommunikation och möte med en publik* även om publiken inte är så stor. Jag menar att kvaliteten på ett estetiskt projekt inte har något med storleken att göra och där kan vi som musklärare säkert upptäcka många nya banor att röra oss i.

Självklart föds nya frågor när man börjar undersöka ett område. Jag tycker själv att mitt intresse för ämnet har ökat under arbetet med denna uppsats. Det skulle vara intressant att fortsätta den undersökningsprocess som jag upplevt som både spännande, intressant och givande så här långt.

Den svåraste frågan att lösa är som jag ser det att komma fram till någon typ av gemensamma kvalitetskriterier i skolvärlden. Vem vill vara den som tar sig rätten att skaffa sig tolkningsföreträde och bedöma när en estetisk process är bra eller dålig. Då hamnar vi igen i frågor som t.ex. den som handlar om ifall det finns god eller dålig konst och vem som i så fall ska göra den bedömningen.

Jag tycker nog att Anne Bamford (2006) är den som har gjort det hittills intressantaste försök att ta fram kvalitetskriterier genom att jämföra olika exempel på estetisk undervisning som av både utförare och ”beställare” bedöms som varande av hög kvalitet. Styrkan i hennes forskning är, som jag ser det, att hon inte själv är den som bedömer kvaliteten på en viss estetisk undervisningssituation. Istället har hon analyserat gemensamma kännetecken för estetiska undervisningssituationer som valts ut av respektive deltagarland just för att de bedöms hålla en hög kvalitet.

Om jag skulle få chansen att få fortsätta forska på detta ämnesområde så skulle jag gärna vilja göra en större intervjuundersökning där ett antal utvalda musklärare

skulle få ta fram exempel på musikundervisning som de själva bedömer som hög respektive låg kvalitet och sedan analysera dem och försöka hitta gemensamma kännetecknen för de båda typerna. Det skulle ju också vara intressant att i sådant projekt intervjua deltagande elever för att kunna se hur elevernas upplevelse relaterar till musiklärarnas värdering av kvaliteten.

Hattie (2009) talar om ett kvalitetsbegrepp som han kallar en *synlig undervisning* och ett *synligt lärande* där lärarna lär sig om sin egen undervisning och eleverna blir sina egna lärare. Jag tycker att det harmonierar relativt bra med de olika exempel på estetisk undervisning av hög kvalitet som framkommit både i Bamfords (2006) kännetecken och i mina informanters projekt som de själva värderar som hög kvalitet. Förskoleklassläraren i min undersökning uttrycker t.ex. vid ett tillfälle att *när man jobbar med estetiska projekt så ser man elevernas lärande så tydligt och det är det som är det roliga.*

I det här resonemanget uppkommer många nya frågor som får lämnas obesvarade här och nu. Några exempel på dessa är: Hur kan man ”se” ett lärande? Är det skillnad på hur ett *estetiskt lärande* ser ut jämfört med hur ett *vanligt* lärande (vad det nu är) ser ut? Hur förhåller sig kunskap om estetiska processer till kunskap om andra processer som t.ex. pedagogiska processer?

Jag tänker nu avsluta den här diskussionsdelen med två narrativ som beskriver två olika estetiska projekt med musikaliska förtecken som genomförs i skolmiljö. Jag hoppas att dessa två narrativ uttrycker något om hur jag förstått och tänker på begrepp som *estetisk undervisning av hög kvalitet*, *träningsslogik* samt *linjära* eller *meningsskapande arbetsformer*. Ni får själva gissa vilket exempel som jag tänker är av hög respektive låg kvalitet. Berättelserna är påhittade men har större likhet med mina egna erfarenheter än vad man kanske först skulle kunna tro.

I det första exemplet beslutar ledningsgruppen att skolan ska fira sitt 50-årsjubileum med ett större evenemang i idrottshallen med elever, personal och vårdnadshavare närvarande. I evenemanget, som ska gå av stapeln om två månader, ska det ingå tal av både rektorn och några gamla elever. Dessutom vill ledningsgruppen ha inslag av körsång, gärna körmusik som kan hjälpa publiken att blicka tillbaka till tiden när skolan startades.

Då skolan redan för tio år sedan upphörde med att ha skolkör som en aktivitet på schemat uppstår det problem. Vilka ska sjunga? Problemet löses genom att man ger skolans musiklärare i uppdrag att starta en tillfällig kör och i det schemaförslag som läggs fram på mötet ges kören tillfälle att öva fem gånger på tisdagsmorgnarna innan ordinarie undervisning startar för att kunna få ihop en kör som ska sjunga 6-7 sånger och bidra till att skapa en god stämning vid evenemanget.

Musikläraren sätter igång men stöter på problemet att i stort sett inga elever vill vara med i kören eftersom de hellre har sovmorgon. Några elever frågar om man får högre musikbetyg om man är med och sjunger och trots att musikläraren mer eller mindre lovar detta så blir det ändå så få deltagande elever att han behöver tänka om. Han vänder sig istället till förskoleklassen för att få hjälp. Förskoleklassen har en lärare som ofta brukar sjunga med sina elever.

När evenemanget går av stapeln sjunger en ganska nervös Förskoleklass några Astrid Lindgren-sånger till musiklärarens pianospel och man spelar sedan upp Stevie Wonders kända låt *Happy Birthday*, som var en av de sånger som rektorn önskat sig, från en skiva.

Rektorn och ledningsgruppen är missnöjda efteråt och har svårt att förstå varför det inte blev någon körsång på det sätt som de hade föreställt sig. Musikläraren känner

sig misslyckad och utpekad som den som inte levererade. Rektorn och ledningsgruppen hade hoppats på att *sätta skolan på kartan* som en bra och positiv skola inför nästa års skolval men känslan efteråt blev nästan att det omvända hade skett.

Nästa exempel handlar om en annan musiklehrare på en helt annan skola. Hon arbetar med skolans kör under en timme varje vecka i en ljus och trevlig musiksal med en välstämmd flygel. Körpasset ingår i musiklehrarens tjänst och hon har också viss tid för förberedelser inräknat i sin arbetstid.

Under ett visst läsår blir fokus för kören bl.a. att sjunga på skolans 50-årsjubileum som ska äga rum i maj. Tillsammans med eleverna tar musiklehraren i god tid fram idéer till låtmateriel som kan passa för att sjunga på ett jubileum. Hon använder också några av musiklektionerna för att tala om och lyssna på hur musiken lät för 50 år sedan när skolan byggdes och ett intresse väcks hos samtliga elever på skolan att ta reda på mer om detta.

Vecka för vecka blir eleverna inblandade i allt från det visuella till vilka låtar som ska framföras och de känner sig stolta och delaktiga. Kören provar med musiklehrarens hjälp några olika sångförslag från elever och känner efter hur de känns i sammanhanget. Några elever skriver egna låtar och har en låtidé som de arbetar vidare på tillsammans med musiklehraren.

Via omröstning i kören väljer man tillsammans ut ett sångprogram som de flesta körmedlemmarna tycker passar bra vid ett 50-årsjubileum. Evenemanget blir mycket lyckat och skolan, som redan har ett gott rykte i närområdet som en bra skola, ökar på detta ytterligare.

Under processens gång lärde sig eleverna en hel del om musik, kultur, scenframträdande, att rikta sig till en publik, kommunikation och samarbete. Dessutom hade de kul och många från olika årskurser blev kompisar. När höstterminen startade efter sommarlovet anmälde sig 43 nya elever till att vara med i kören.

”Om vi gör roliga saker får vi glada elever”

Jag vill som avslutning på detta arbete rikta ett stort tack, främst till mina informanter som bidrog med sin tid och sina erfarenheter, men också till, de i kursen undervisande lärare, handledare och medstudenter på Kungliga Musikhögskolan

7. Referenser

Aulin-Gråhamn, Lena, (red.) (2002) *Kultur, estetik och skola, Några forskningsperspektiv* Rapporten om utbildning 9/2002 Malmö Högskola.

Bamford, Anne (2006) *The wow factor – Global research compendium on the impact of arts in education* Waxmann Verlag GmbH Munster

Cummins, Jim (2000) *Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy*, I: Kerstin Nauclér, red. Symposium 2000: *Ett andraspråksperspektiv på lärande* s. 1-22, Stockholm, HLS förlag

Gustavsson, Bernt (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*, Skolverkets Serie, Forskning i fokus, Fritzes Kundservice, 106 47 Stockholm

Hattie, John (2009) *Synligt lärande, En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*, Bokförlaget Natur & Kultur, Stockholm

Hjort, Madeleine (2002) *Konstarter och kunskap*, Carlsson, Stockholm, 2002

Lindgren, Monica (2006) *Att skapa ordning i det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Akademisk avhandling. Göteborg: Art Monitor, Göteborgs universitet

Lindstrand, Fredrik och Selander, Staffan (red) (2009) *Estetiska lärprocesser* Studentlitteratur AB, Lund

Polanyi, Michael: 1966 *Den tysta dimensionen* Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg

Saar, Tomas (2005) *Konstens metoder och skolans träningslogik* Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet, Karlstad, 2005

Skolverket, (2017) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Reviderad 2017 nedladdad från www.skolverkets.se/laroplaner, 180208

Thavenius, Jan (2002) *Om den radikala estetiken*, Utbildning och demokrati 2005, Volym 14, Nr 1, 11-33, Örebro Universitet.

Bilaga 1 - Intervjufrågor - Estetiska projekt i skolmiljö

Denna intervju innehåller frågor om estetiska projekt (eller skulle man kunna kalla dem konstnärliga projekt). Det kan vara allt från teaterföreställningar, musikprojekt, körsång, öva ihop en grupp som ska uppträda på skolavslutningen, en idrottsdag med dans som tema eller något helt annat där det arbetas med estetiska processer i projektform.

Projektform tänker jag att det är något som sker under en tillfällig tidsperiod och har en början en process och ett avslut. Det är alltså inte t.ex. en musik eller bildlektion varje vecka under ett läsår utan snarare ett projekt som man kör t.ex. på lektionstid eller utanför lektionstid under en kortare eller längre period. Ett exempel kan vara att man under 5 veckor ritar påhittade reklamannonser och sedan sätter upp dem på väggen.

Känns detta klart eller har du några frågor kring detta?

Kan du beskriva ett större eller mindre estetiskt projekt i skolmiljö du jobbat med som fungerat bra? Beskriv detaljerat?

Vad var det som fungerade bra?

Fick du stöd och support från chefer/ledning?

Upplevde du att chefer och ledning hade en positiv inställning till ditt projekt?

Hur gick det att få fram tid och resurser för projektet?

Kan du beskriva ett estetiskt projekt i skolmiljö du jobbat med som fungerat

riktigt dåligt eller åtminstone mindre bra? Beskriv detaljerat?

Vad tror du det var som gjorde att det inte fungerade?

Fick du stöd och support från chefer/ledning?

Upplevde du att chefer, kollegor och ledning hade en positiv inställning till ditt projekt?

Hur gick det att få fram tid och resurser för projektet?

Hur bedömer du om ett estetiskt projekt var lyckat eller mindre bra/misslyckat?

Vilka (kanske omedvetna) kriterier sätter du upp för att känna att ett projekt var lyckat?

Brukar du göra en egen utvärdering av din egen insats för dig själv efter eller under projektets gång?

Har du någon gång samarbetat med utomstående aktörer som t.ex. kyrkor, föreningar, kulturskola när du jobbat med ett estetiskt projekt i skolmiljö?

Vilka? Hur fungerade det? Varför tror du att det fungerade bra eller mindre bra?

Upplever du att det känns viktigt att inkludera samtliga elever i klassen/gruppen i det estetiska projektet?

Upplever du detta som lätt eller svårt?

Är det bättre att bara låta de bästa vara med?

Upplever du att det är viktigt att ha ett mål med projektet, t.ex. ett uppspel, en föreställning, en utställning, en videofilmning eller liknande?

Kan du ge exempel?

Har du någon gång arbetat i ett estetiskt projekt i skolan som inte hade något mål eller avslutande uppvisning?

Hur var det?

Hur viktigt är själva resultatet d.v.s. att man uppnår målbilden? Är det avgörande för om projektet blev lyckat eller mindre bra?

Hur gör du för att välja ”konstnärligt” tema och innehåll för ett estetiskt projekt? T.ex. välja sånger, teater manus, tema för ett projekt, röd tråd, handling i en teaterpjäs etc.

Låter du eleverna vara med och utforma och vara medskapare?

Har du någon gång upplevt att det konstnärliga temat känns tråkigt, inte aktuellt, angeläget, levande eller upplevt att eleverna känner så?

Hur har du hanterat detta?

Har du någon gång märkt skillnader i stämningen i klassen/gruppen du när arbetar med estetiska projekt i skolmiljön?

Hur? Bättre stämning? Sämre stämning?

Har du någon gång upplevt att arbetet i ett estetiskt projekt påverkat elevernas förmåga till att samarbeta? Hur? Har de blivit bättre? Sämre?

Har du någon gång upplevt att arbeta i estetiska projekt har påverkat elevernas förmåga att reflektera över sin egen inlärningsprocess eller över något annat?

Hur?

Har de blivit bättre? Sämre?

Har du någon gång upplevt att de frukter eller vinster som man får genom att arbeta i estetiska projekt i skolan skapar en påverkan som flyter över till andra ämnen och gör någon typ av skillnad utanför ramen av själva projektet?

Isf hur?

Förbättring?

Försämring?

Är det något annat du vill säga eller tillägga?

