



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Meningsskapande och teoretiska ämnen i samklang

- en informantstudie om hur olika uttryckssätt berikar varandra

Ida Molin, Linnea Rohman & Maja Swedén

Inriktning: LAU390

Handledare: Ingela Tägil

Examinator: Helena Holgersson

Rapportnummer: HT13 1120 2



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Meningsskapande och teoretiska ämnen i samklang – *olika uttryckssätt berikar varandra*

Författare: Ida Molin, Linnea Rohman och Maja Swedén

Termin och år: Höstterminen 2013

Kursansvarig institution: För LAU390: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ingela Tägil

Examinator: Helena Holgersson

Rapportnummer:

Nyckelord: Meningsskapande, musik, rytmik, drama, dansmatte, didaktik, språk, interaktion, lustfyllt lärande, sociokulturellt, learning by doing

Sammanfattning

Syftet med studien är att ta reda på hur musik, rytmik och drama används didaktiskt som redskap och metod i klassrummet samt hur de ämnen vi i den här uppsatsen benämner som meningsskapande ämnen, påverkar och interagerar med de teoretiska ämnena. Vi vill lyfta ämnenas relevans för elevers lärande. För att nå resultat i studien utgår vi från tre frågeställningar: Hur arbetar pedagogerna med de meningsskapande ämnena som didaktiskt redskap och metod i undervisningen? Hur påverkar de meningsskapande ämnena de teoretiska ämnena? Vad blir resultaten av att använda sig av de meningsskapande ämnena? Vi har valt att undersöka frågeställningarna utifrån det sociokulturella perspektivet, med grunden i Lev Vygotskij, Jean Piaget och John Dewey. Uppsatsen består av inhämtat material av primärkällor som består av kvalitativa intervjuer samt en direktobservation. Svartpersonerna fick svara på frågor som rörde deras profession, hur de ser på ämnena musik, rytmik och drama, samt hur de arbetar med det didaktiskt och integrerat i skolans teoretiska ämnen. Resultatet redovisas utifrån det som framgått ur de gjorda intervjuerna samt ur observationen som genomförts. Vi utgår från tidigare forskning och teoretisk anknytning när vi analyserar och presenter resultatet. Valet av forskningsområdet ligger till grund för de meningsskapande ämnenas relevans och deras didaktiska förmåga till integrering och fördjupning i kunskapsfären. Resultatet av vår undersökning visar att de meningsskapande ämnena fungerar både som verktyg, metod och rena ämnen i undervisningen vilket ger en meningsfull lärandemiljö och stärker lusten till livslångt lärande. Genom en interaktion av de praktiska och teoretiska ämnena ökar möjligheten att fånga alla elever i deras kunskapsutveckling, där de är här och nu. Att arbeta meningsskapande och integrerat, lyfter möjligheten till att arbeta lustfyllt och därur skapas en djupare förståelse och kunskapen blir meningsfullt.

Förord

Inför uppstart av examensarbetet var vi av uppfattningen att det är fullt möjligt att integrera de teoretiska och de praktiska ämnena. Genom att använda oss utav en kvalitativ forskningsmetod fick vi möjlighet till att undersöka om vår uppfattning stämde. Vi förespråkar ett lustfyllt arbetssätt och vill med de meningsskapande ämnena lyfta varje elevs möjlighet till utveckling, både kunskapsutveckling och den personliga utvecklingen, självförtroende och en grundsyn för människans lika värde. Vi vill även att eleverna vi stött på i arbetet, samt våra framtida elever, får med sig ett positivt förhållningssätt till kunskapsintag.

Vi vill tacka informanterna för deras tid och engagemang till vår uppsats. Tack till Ingela Tägil, vår handledare, för hennes stöd och kloka kommentarer under uppsatsens gång samt till våra familjer för deras tålamod och stöttning då uppsatsen har varit tidskrävande.

Till sist vill vi även framföra ett stort tack till lärarna på HSM vi haft under vår inriktning *Kulturellt meningsskapande genom musik, rytmik och drama*. Deras engagemang och fantasieggande arbetssätt har hjälpt oss att utvecklas både inom läraryrket, men även privat. Vi har fått med oss otroligt viktiga verktyg under utbildningens gång och känner en optimism och längtan till våra kommande år som verksamma lärare.

Ida Molin, Linnea Rohman, Maja Swedén
Göteborg 2014-01-03

Innehåll

Abstract

Förord

1. Inledning och bakgrund.....	5
1.1 Definition av ämnena musik, rytmik och drama som <i>Meningsskapande</i>	5
1.2 Disposition.....	5
2. Problemformulering, syfte, frågeställning.....	6
2.1 Avgränsning.....	7
3. Teoretisk anknytning.....	7
3.1 Vygotskij.....	7
3.2 Piaget.....	8
3.3 Dewey.....	9
3.4 Rudolf Steiner-skolan.....	9
4. Tidigare forskning.....	10
4.1 Olika uttryckssätt berikar varandra.....	10
4.2 Att medvetandegöra olika influenser i språket.....	11
4.3 Meningsskapande och matematik.....	12
4.4 Kunskap och lärande genom interaktion och kommunikation.....	13
5. Läroplaner och styrdokument.....	14
5.1 Läroplaner.....	14
5.2 Kursplaner.....	15
6. Metod.....	16
6.1 Val av metod.....	16
6.2 Urval.....	17
6.3 Genomförande.....	17
6.4 Reliabilitet.....	18
6.5 Validitet.....	18
6.6 Generaliserbarhet.....	19
7. Resultatredovisning.....	19
7.1 Dramapedagog.....	19
7.2 Danslärare.....	19
7.3 Förskolelärare.....	19
7.4 Pedagogernas arbete med de meningsskapande ämnena som didaktiskt redskap och metod i undervisningen.....	19
7.5 De meningsskapande och teoretiska ämnenas påverkan på varandra.....	22
7.5.1 Synen och bemötandet på de meningsskapande ämnena.....	23
7.5.2 Mäts meningsskapande ämnen som kunskap?.....	25
7.6 Resultaten av att använda sig av de meningsskapande ämnena.....	25
7.7 Observationsresultat.....	26
7.7.1 Vilka deltar under lektionen?.....	26

7.7.2 Hur presenteras övningarna?.....	26
7.7.3 Hur integreras ämnena?.....	26
7.7.4 Hur interagerar eleverna med varandra?.....	27
7.7.5 Hur syns intresset och entusiasmen?.....	27
7.7.6 Aha-upplevelser.....	28
8. Diskussion.....	28
8.1 Slutsats.....	31
Litteratur.....	32
Bilagor.....	35
Bilaga 1: Intervjuguide.....	35
Bilaga 2: Intervjuguide, elevintervju.....	36
Bilaga 3: Tillståndsblankett.....	37
Bilaga 4: Observationsschema.....	38

1. Inledning och bakgrund

På lärarutbildningen har vi läst inriktningen *Kulturellt meningsskapande genom musik, rytmik och drama (LKM100 och LKM200)*. Under två terminer var utbildningen förlagd till Högskolan för scen och musik på Göteborgs universitet. Inriktningens fokus låg på det praktiska med stöd från det teoretiska. Med det teoretiska som stöd fördjupades vår kunskap om barnens lärande och utveckling.

Under utbildningens gång väcktes tankar kring hur de meningsskapande ämnena musik, rytmik och drama används praktiskt som verktyg och metod i traditionell undervisning. Vi menar att det är möjligt att interagera ämnena, då inriktningen LKM 100 och LKM 200 lyfter möjligheten till interaktion mellan teoretisk och praktisk kunskaper. Vår undersökning bygger på hur de meningsskapande ämnena kan intrigeras i teoretiska ämnen, exempelvis matematik och svenska. Vi tar utgångspunkt i Vygotskijs sociokulturella perspektiv, Piagets inlärningsteorier som bygger på interaktion samt Deweys kända uttryck "learning by doing". Vi lyfter även välkända forskare inom uppsatsens ämne, såsom Ingrid Pramling Samuelsson och Bertil Sundin. I uppsatsen utgår vi från lärarnas och vårt perspektiv med grund i litteraturen, för att se hur de meningsskapande ämnena används främst i de lägre åldrarna i grundskolan, exempelvis hur det integreras i svenska eller matematik. Uppsatsen ämnar ta reda på hur några pedagoger didaktiskt interagerar de praktiska ämnena med de teoretiska. Vi använder oss utav en kvalitativ forskningsmetod och gör en informantundersökning. Det gör vi genom att intervjua pedagoger som är aktiva inom uppsatsens ämne, det gör att vi får olika infallsvinklar på området. Vi kompletterar även intervjuerna med en observation.

1.1 Definition av ämnena musik, rytmik och drama som *Meningsskapande*

Vi har, som tidigare nämnts, läst en inriktning på lärarprogrammet som benämns *Kulturellt meningsskapande genom musik, rytmik och drama*. Att nämna estetiska ämnen som musik, rytmik och drama som just meningsskapande är relativt vanligt förekommande, vilket också ämnets titel visar. Nils Gilje och Harald Grimen (2007) beskriver begreppet *mening*. Något som är meningsfullt uttrycker mening eller betydelse. Texter, språkliga uttryck och mänskliga handlingar består av meningsfullhet. Begreppet används också då vi talar om mänskliga aktiviteter och resultaten ur aktiviteterna då något är meningsfullt, tolkas det först innan vi kan förstå det. Vi tolkar meningsfulla fenomen när vi är deltagare i sociala sammanhang (s. 171). Med stöd av dels Gilje och Grimen, och dels av kursen *Kulturellt meningsskapande genom musik, rytmik och drama*, har vi valt att benämna de tre ämnena musik, rytmik och drama som *Meningsskapande ämnen*. Visserligen finns det fler estetiska ämnen än de här tre, som också skulle kunna benämnas som meningsskapande, men eftersom vår undersökning koncentreras till musik, rytmik och drama är det de här ämnena vi avser när vi använder *Meningsskapande ämnen* som samlingsord i den här undersökningen. Genom att arbeta med musik, rytmik och drama som komplement i teoretisk undervisningen stärks både det praktiska och teoretiska lärandet. Interaktionen leder till kreativitet och reflektion. Att, som pedagog, arbeta med meningsskapande handlar till stor del om att göra lärandet lustfyllt, att vara flexibel och våga göra undervisningen till en stund där inspiration och stimulans leder till ett meningsfullt lärande. Därmed blir ämnena *meningsskapande*.

1.2 Disposition

Uppsatsen består av åtta delar: inledning, problemformulering, teoretisk anknytning, tidigare forskning, styrdokument, metod, resultatredovisning och diskussion.

Under stycket *problemformulering* presenterar vi syftet och våra frågeställningar samt avgränsningar i studien. Här definierar vi begreppet *meningsskapande ämnen*, som är grunden för undersökningen och det uppsatsen bygger på. För att nå undersökningens grundstomme, meningsskapande ämnen, lyfter vi under *teoretisk anknytning* tre viktiga teoretiker inom ämnet, Vygotskij, Piaget och Dewey. I kapitlet om *tidigare forskning* söker vi det som berör utövandet av de meningsskapande ämnena didaktiskt. Det sker med hjälp av forskning i form av litteratur och styrdokument. Vi beskriver undersökningens tillvägagångssätt i stycket *metod*. Där presenteras metodvalet intervju, observation, urval och genomförande. Vidare diskuteras trovärdighet samt forskningsetiska överväganden. Under *resultatredovisning* redovisar vi resultatet från intervjuerna och observationen utifrån våra frågeställningar med stöd av tidigare forskning. Och slutligen, i *diskussion*, diskuterar vi resultatet. Vi jämför resultatet med tidigare forskning och litteratur. I diskussionen lyfts även våra egna tankar om studien och dess resultat.

2. Problemformulering, syfte, frågeställning

Under vår utbildning har vår frågeställning väckts. Där väcktes en nyfikenhet och en tanke om hur musik, rytmik och drama, de meningsskapande ämnena, integreras med de teoretiska ämnena. Under praktikperioder upplevde vi att det inte var ett vanligt förekommande arbetssätt, och vi började undersöka eventuella anledningar till orsaken. Det har visat sig att det inte finns särskilt mycket forskning som fokuserar på interaktion mellan teoretiska och praktiska skolämnena. I litteraturen inom det aktuella forskningsområdet går bland annat att läsa Bertil Sundins uppfattning "Forskningen om barn och olika läroböcker i utvecklingspsykologi utlämnar nästan genomgående den estetiska dimensionen och förmedlar därför en fragmenterad bild av barnet, där viktiga aspekter saknas" (Sundin, 1988, s. 18). Även Ingrid Pramling Samuelsson, Maj Asplund Carlsson, Bengt Olsson, Niklas Pramling & Cecilia Wallerstedt (2008) menar att det finns ett behov av att utveckla forskningen inom estetiken som metod för lärande (s. 24). Med stöd från nämnda författare upplever vi att forskningen inom varje specifikt ämne är visserligen omfattande, men det saknas en fördjupning som behandlar de estetiska ämnena i relation till de teoretiska. Gunilla Lindqvist (2002) skriver om skolan och de meningsskapande ämnenas kultur. Främst ska skolan handla om det rationella tänkandet, och därmed får de meningsskapande ämnena inte lika stor plats. Vetenskap och meningsskapande är grupperingar som ofta ställs emot varandra, i vetenskapen finns det tydligare riktlinjer än vad det finns inom de meningsskapande ämnena. De meningsskapande ämnena ses som lek och stundvis flummiga, medan man inom vetenskapen får rena svar och resultat. Slutsatsen blir att vetenskapen handlar om verkligheten och det meningsskapande får en lägre verklighetsgrad, det rör sig i fantasin (s. 31-33). Vår uppfattning är att lärare inte värderar de meningsskapande ämnena lika högt, som de mer teoretiska ämnena.

Vårt syfte är att ta reda på hur lärare kan använda sig av de meningsskapande ämnena didaktiskt i undervisningen och det har vi gjort med hjälp av följande frågeställningar.

- Hur arbetar pedagogerna med de meningsskapande ämnena som didaktiskt redskap och metod i undervisningen?
- Hur påverkar de meningsskapande ämnena de teoretiska ämnena?
- Vad blir resultaten av att använda sig av de meningsskapande ämnena?

2.1 Avgränsning

Utgångspunkten i undersökningen är: hur lärare arbetar didaktiskt med de meningsskapande ämnena samt deras uppfattning om ämnenas relevans i undervisningen. Vi stödjer oss i litteratur och tidigare forskning, men lägger stor vikt vid intervjuer och en observation inom forskningsområdet då det är ute på fältet våra frågor blir besvarade.

3. Teoretisk anknytning

Vygotskijs sociokulturella perspektivet är högst aktuell inom dagens lärarutbildning, teorin bygger på att vi lär av varandra. Piagets inlärningsteorier bygger på interaktion, det är i mötet med människor och tidigare erfarenheter som vi lär. Barnet och människan är beroende av mångsidig miljöstimulans för att utvecklas. Dewey anser att eleven själv måste delta aktivt i aktiviteten för att någon form av lärande ska ske. Vi lutar oss mot deras resonemang.

3.1 Vygotskij

Lev Vygotskij (1896-1934) var en rysk psykolog vars teori om syn på lärande och barns utveckling är än idag aktuell och förespråkas i dagens pedagogiska verksamheter. Han talar om den sociala kompetensen och om barns förmåga att förstå omvärlden, förståelsen uppstår genom sociala möten. Han anser att den sociala kompetensen har en stor betydelse för barns utveckling. Vygotskij belyser att miljön, aktiviteten, leken och det kreativa är en viktig del för att barnet ska utvecklas och den sociala kompetensen ska bli mer omfattande. Vidare menar att utvecklingen socialt i samspel med omgivningen (Strandberg, 2006 s.10-11). Vygotskijs teori om barns utveckling bottenar i, och utvecklades inom det sociokulturella perspektivet (Imsen, 2006, s.50). I den sociala samvaron utbyter vi våra individuella kunskaper och erfarenheter (Strandberg, 2006, s. 28,47).

Det sociokulturella perspektivet innefattas av barns kognitiva utveckling samt av hur kultur och samhälle uppfattas av individen. Från och med då att människan föds, lever vi i ett socialt sammanhang där språk och kultur är viktiga komponenter för vår utveckling. I det sociokulturella perspektivet ligger en stor vikt vid det sociala samspelet och språkets betydelse, de två har en stor relevans för inlärnings- och utvecklingsförloppet (Imsen, 2006, s. 50-51). Vygotskij menar att allt vi tänker har sin startpunkt i aktiviteter av social innebörd. ”Det individuella, självständiga tänkandet är socialt betingat och är ett resultat av det sociala samspelet mellan barnet och andra människor” (s. 312). Då barnet kan göra något tillsammans med andra och därefter klarar av att göra samma sak på egen hand, den proximala utvecklingszonen, har en utvecklingsprocess skett ur ett sociokulturellt perspektiv. Först kommer det sociala och därefter det individuella (s. 312). I Anna Ehrlins (2012) doktorsavhandling lyfts det sociokulturella perspektivet och beskriver lärande som något som ständigt pågår i alla aktiviteter vi människor tar oss för. Vi människor lär av och med varandra, även fysiska och språkliga redskap anses vara viktiga för utveckling och lärande. Kunskap utvecklas i relation mellan individen och miljön (s. 57).

En tydlig utgångspunkt i Vygotskijs teori är att människans psykologiska funktioner utvecklas genom de medierande verktygen som miljön och kulturen erbjuder. Det barnet kan tillsammans med hjälp av andra, kommer det snart att klara av på egen hand. Det kallas för den proximala utvecklingszonen (Hagtvet, 2006 s. 98-99). ”Det som är den närmaste utvecklingszonen idag kan bli den verkliga utvecklingen i morgon” (Dysthe, 1996, s. 81). För att barnet ska utvecklas inom det området de inte behärskar behövs en ”handledare”, i form av ett medierande verktyg. Lärandet sker aktivt i samspel med varandra. I det mötet utbyts erfarenheter och kunskaper. Ju mer erfarenheter vi ger barnet desto större möjligheter har det

att utvecklas. När aktiviteten är skapande och sker i sociala sammanhang och barnen kan arbeta tillsammans, sker det ett kunskapsutbyte. Barn imiterar ofta, imitationerna baseras ofta på vardagshändelser så som laga mat, att åka bil osv. Enligt Vygotskij befinner sig då barnet inom den proximala utvecklingszonen. Den språkliga utvecklingen sker i stort inom leken. Här härmar och testar sig barnet fram genom att imitera bland annat ord, gester, yttranden och känslor (Hagtvet, 2004 s.108).

Ett grundbegrepp inom Vygotskijs sociokulturella teori är *mediering*. Vygotskij menar att mediering är all typ av stöd eller hjälp som barnet behöver i sin läroprocess. Innebörden med verktygen är att det ska hjälpa barnet att komma vidare i deras utveckling och för att förstå omvärlden och att agera därefter. Hjälpmidlen kan bestå av psykologiska eller fysiska verktyg, de psykologiska verktygen kan vara räknesystem, formler, språk och vetenskap. Fysiska verktyg kan vara miniräknare, dator, jordglob och penna (Dysthe, 1996, s. 45-46). En av de viktigaste delarna i utvecklingen är interaktion och kommunikation mellan varandra, det är när vi interagerar och kommunicerar med varandra som vi lär oss och på så vis förstår omvärlden bättre (Säljö, 2010, s. 80). Ett av de viktigaste medierande verktygen är språket eftersom det är i språket vi kommunicerar med varandra, språket medierar omvärlden och världen omkring oss får då en mening (Dysthe, 1996, s. 45-46). När vi använder oss av medierande verktyg erhåller vi tidigare generationers insikter och erfarenheter om omvärlden.

3.2 Piaget

Jean Piaget (1896-1980) var en vetenskapsman, med tvärvetenskaplig inriktning (Imsen, 2006). Han ägnade sig åt vetenskapliga studier i biologi, men han intresserade sig även för sin tids filosofiska och psykologiska ideologier. Piaget var främst en kunskapsteoretiker. Målet med hans forskning var att undersöka och förstå kunskapens uppbyggnad. Uppbyggnaden av kunskap handlar främst om *hur* den skapas. Trots att Piaget var en vetenskapsman med en tvärvetenskaplig inriktning, var det ändå biologin som tyngst låg till grund för hans studier. Med biologin som grund använde han sig av idén om människans anpassning till omgivningen och överförde den till det kunskapsteoretiska området. Piaget menade att en inre ackommodation sker i oss då vi tolkar yttre händelser och registrerar dem, men senare omvärderar dem då de inte längre verkar välgrundade. Piagets biologiska utgångspunkt innebär inte att människans utveckling enbart bestäms av vårt arv. En växande planta behöver bra jord och näring, precis på samma vis är barn beroende av en mångsidig miljöstimulans för sin intellektuella utveckling. Till viss del menar Piaget att naturen har förutbestämt människans inlärningsförmåga och utvecklingsmönster samt att nervsystemets fysiologiska mognad spelar en viss roll, men att vi människor inte bara utvecklas av oss själva genom att låta tiden gå (s. 279-280).

Enligt Gunvor Digerfeldt (1990) bygger Piagets inlärningsteorier på interaktion. Piaget menar att inlärning sker i samspel med omvärlden. Dock är inte människans intelligens begränsad till den kognitiva förmågan, utan intelligensen är en allmän anpassningsförmåga och uppstår i växelspelet mellan ackommodation och assimilation (s. 271). Piagets inlärningsteori består av dessa två viktiga processer, som ackommodation och assimilation kompletterar varandra för att tillsammans skapa anpassning till omvärlden. Piaget betonar att dessa två inte förekommer renodlade utan de flyter in i varandra. Ackommodation kan förklaras som en process då barnet förändrar sina tankar och scheman så att tankarna bättre stämmer överens med verkligheten. Imitation och ackommodation går hand i hand. Assimilation innebär att barnet tar in uttryck och intryck för att sedan integrera dem med de tidigare erfarenheterna. Leken kan liknas med assimilation (s. 273).

Barnet lever i en social värld av vuxna, där händelser, beteenden och regler ofta är oklara och påtvingade för barnet. Barnet kan därför inte tillfredsställa sina intellektuella och känslomässiga behov genom att enbart anpassa sig till verkligheten. För att behålla jämvikten behöver barnet även införliva, bearbeta och tolka verkligheten. Det sker genom leken (Digerfeldt, 1990, s. 274).

Språket är här en viktig komponent. Om barnet inte har förmågan att med ord tala om sina behov och upplevelser, behövs därför ett symbolspråk.

3.3 Dewey

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof och pedagog som formade det välkända begreppet *learning by doing*. Han var en av de första teoretikerna som ansåg att individen bör delta aktivt i sitt lärande för att det ska ske en utveckling. Han ansåg att eleven inte kan lära sig allt genom att bara få yttre stimulans utan att eleven måste få egna erfarenheter genom att göra själv, *learning by doing*. Vidare menar Dewey att erfarenheter uppstår när det sker ett samspel mellan att göra något och dess handling, och när sambandet är förstått har individen lärt sig. Därav blir individen delaktig i sitt lärande då det sker aktivt i samband med andra (Imsen, 2006, s. 49).

3.4 Rudolf Steiner-skolan

Waldorfpedagogiken inbjuder till kreativitet och aktivt deltagande. Läraren har som mål att skapa hela, sociala varelser som kan tänka utanför ramarna och göra kloka val i livet. Vi menar att Waldorfpedagogiken är ledande när det handlar om att integrera meningsskapande ämnen och teoretiska ämnen med varandra. Vi vill lyfta en pedagogik där interaktionen är etablerad.

Rudolf Steiner (1861-1925) grundade den pedagogik som kallas för Waldorfpedagogiken. Waldorfskolorna ansluter sig till de övergripande målsättningar som finns beskrivna i grundskolans läroplan (Carlgren, 1978, s. 56). Enligt Carlgren lägger Waldorfpedagogiken stor vikt vid praktisk-manuella färdigheter av olika slag, men betyg ges inte på samma sätt som i kommunala grundskolan. På en Waldorfskola får eleverna ett samlat omdöme på hur de deltar i arbetet, istället för bokstavsbedömning. Merparten av undervisningen sker muntligt, där lärarna får chans att ta hänsyn till vad klassen och enskilda elever behöver, undervisningen tar sikte på fantasin, kroppen och sinnesupplevelser (s. 64-66).

Inom Waldorfpedagogiken ser man meningsskapande som nödvändigt för människans utveckling, menar Carlgren (1979). Det är i de meningsskapande ämnena som vi kan öva oss att vara det som vi ännu inte förmår. Dagligen får vi information och nya intryck som ska bearbetas, det är inte alltid vi hinner med att stanna upp och tänka efter. Den naturliga mognadsprocess som människan måste gå igenom blir försvårad, och i en sådan tillvaro kan de meningsskapande ämnena fungera som terapi. Det meningsskapande arbetet kräver en viss ro, det betyder inte att rummet måste vara knäpptyst och alla ska vara stilla, utan att vi måste finna en sinnesro. Det kan vi få genom arbetet med de meningsskapande ämnena (s. 92-93).

Sundin (1995) lyfter Waldorfpedagogiken och menar att det konstnärliga ses som en kunskapsform jämställd med vetenskap. Musikundervisningen är mer integrerad med andra aktiviteter än i vanliga skolor (s. 133). Carlgren (1978) menar att inom Waldorfskolan är de teoretiska ämnena viktiga och att eleverna finner nöje och spänning i att till exempel räkna matematik, men att teoretiska ämnen inte alltid utlöser lika omväxlande och starka inre upplevelser, därmed ger de teoretiska ämnena inte samma typ av upplevelse med rent

kroppsligt engagemang som arbetet med att gestalta en roll, öva på en låt eller skapa något med händerna (s. 93- 94). ”Att låta barn ge fysiskt uttryck för sina själsrörelser genom konstnärliga verksamheter är att låta dem få utlopp för ett av sina djupaste behov” (Carlgren, 1978, s. 95). Men det är inte fysisk avreagering, utan en inre hållning till objektens och själens värld som avses. Den förhållningen till omvärlden kan inte läraren visa, utan det är något som eleven själv måste hitta. Det är med största sannolikhet att eleverna i en gestaltning tar till andra roller än de, de spelar dagligen. Den försiktige blir modig, den dumstridige tänker sig för, den svage blir ihärdig och den envetne tar hänsyn. Denna typ av övande är en väg till äkta, osjälviskt engagemang i en arbetsuppgift. Carlgren avslutar kapitlet med att säga att meningskapande är det allra viktigaste hjälpmedel vi har inom pedagogiken (s. 95).

Carlgren menar att musiken inom Waldorfpedagogiken ofta innebär lärandet av ett instrument för att sedan spela i orkester, eller sångträning för att sedan ta plats i en kör. Men bakom de offentliga framträdanden som klasserna eller grupperna gör, finns vardagsarbetet där de traditionella formerna av musikaliskt tragglande blandas med upplevelser och musikaliska företeelser – tonhöjder, rytmer o.s.v. – med hjälp av rösten eller enkla instrument. Vidare anser Carlgren att musiken är ett oundvikligt komplement till skolans övriga ämnen och att det viktigaste i integrerad undervisning är att erbjuda en upplevelse, förmedla en känsla, som finns i denna klingande värld. Sådana upplevelser och erfarenheter får man inte av att enbart lyssna till färdig musik, eller enbart se pjäser (s. 98-100). I en Waldorfskola sätts det upp många pjäser, några stora med utförlig kuliss, belysning och kostymer, och flera små och kortare pjäser som direkt kopplar till vad som händer i undervisningen. Pjäserna skrivs av läraren tillsammans med eleverna för att uppmuntra deras spelglädje och lyfta deras kreativitet (s. 113-114).

4. Tidigare forskning

Under kommande rubriker lyfter vi det som berör våra frågor. Vi behandlar kända forskare inom uppsatsens ämne. I forskningen lyfts hur de meningskapande ämnena samverkar med de teoretiska ämnena för att bilda en dynamisk lärandemiljö.

4.1 Olika uttryckssätt berikar varandra

Digerfeldt (1990) har gjort en stor undersökning som baseras på danslek. Danslek är ett sätt att undervisa, vilket bygger på leken som kreativ aktivitet. Vidare skriver hon i sin undersökning att motorik, rörelsestimulans och kroppsuttryck är viktiga komponenter för barns utveckling och välbefinnande (s.17). Hon skriver om Sperry (Sperry, 1977, refererad i Digerfeldt, 1990) som menar att det finns en språklig, motorisk och kognitiv asymmetri mellan den vänstra hjärnhalvan och den högra hjärnhalvan. Även förmågan att memorera är olika (s. 199). I den vänstra hjärnhalvan finns tal, läs och skrivförmågan, medan den högra hjärnhalvan inte är verbal, inte heller matematisk, utan står för prosodin, språkmelodin, och är den mer musikaliska och konstnärliga delen av oss. Det finns teorier som talar för att vid 4-5-årsåldern avtar den spontana leken med ljud, rörelser och rytmer för att senare vid ålder 6-7 upphöra nästan helt. Förändringen i beteendet har förklarats genom hjärnhalvornas uppdelning mellan språk- och musikfunktionerna där den vänstra halvan har en verbal dominans över den andra. Digerfeldt lyfter Sundins (Sundin, 1982 refererad i Digerfeldt 1990) syn på språk- och musikfunktionerna, han menar att den verbala dominansen inte kan vara hela orsaken till barnets minskande av spontana och estetiska aktiviteter, utan menar att det även bör finnas en kulturell orsak bakom. Sundin anser att när barnet börjar skolan blir det verbala språket mer uppmuntrat än de icke verbala språken. En annan orsak anses vara att barn uppmuntras till att imitera vuxna istället för att uttrycka sina egentliga erfarenheter och tankar i en konstnärlig form (s. 202).

Anna Ehrlin (2012) har i sin doktorsavhandling behandlat musikalitet och vad det innebär. Hon menar att det framträder två tydliga synsätt i vetenskaplig litteratur. Det ena, och det största, säger att musikalitet är något medfött, och alla har inte blivit lika lyckligt lottade. Det andra synsättet menar att alla människor är musikaliska, och att det kan övas på och utvecklas i en stimulerande miljö. Med utgångspunkt i det senast nämnda synsättet hör den musikaliska kompetensen ihop med hur man arbetar med musiken och vilka erfarenheter det för med sig (s.43-45). Även Berit Uddén (2004) diskuterar huruvida man föds musikalisk eller ej. Uddén redovisar ett praktiskt försök, där hon bad barn att tralla på deras favoritvisor. I resultatet fann hon att barn har mycket lättare att sjunga hela melodier om de slipper uttala ord. Att lägga till orden är en senare uppgift. Med det i ryggen har hon fått bekräftelse på att sången kommer före talet, och att barn använder sången som ett verktyg för att utveckla talet. Uddén säger då att det verkar vara en myt att det finns en särskild musikalisk utveckling hos barn och att bara vissa har "det" (s. 83-84).

Kieran Egan (1995) menar att det finns omfattande forskning på mer lätt definierbara områden som kunskap eller inläring, men ordet *fantasi* är svårt att definiera, och därför finns det påtagligt lite forskning inom området. Han menar att fantasin har stor betydelse för undervisningen, men ändå saknas det fantasifokuserad, omfattande och målinriktad forskning vars resultat skulle kunna överföras i undervisningen (s. 11). Undervisningen i skolan bygger på känt stoff, och att eleverna först ska få möta det välbekanta för att sedan introduceras för nya erfarenheter och infallsvinklar. Han uppmanar till att utrusta barnen med stoff som utmanar och sporrar deras inneboende fantasipotential (s. 25). Egan har utformat en modell för undervisning, som ställer varje ämnes kärna i centrum. Den arbetar sedan läraren efter och väljer ut begrepp som eleverna lättast tar till sig för att skapa ny kunskap. Egans modell grundar sig i användningen av sagan, berättande och gestaltning som redskap, för att nå kunskap inom de teoretiska ämnena såsom matematik och språk (s. 67, 69). Han menar att modellen är upplagd för att "finna sätt att planera lektionsinnehåll om världen omkring oss så, att eleverna stimuleras att använda hela sin intellektuella förmåga vid inläringen" (Egan, 1995, s. 69). Vidare förklarar Egan att det finns en syn på matematik som en följd räkneuppgifter, men att man bör titta på uppgifter i sitt rätta sammanhang. Att se matematiken som enbart räkneförmåga är att bortse från de mänskliga samband som finns där (s. 70). Jobbar man efter denna modell kan alla ämnen i skolan bli samhällskunskap, allt handlar om kunskapens sociala och mänskliga aspekter. Som skolan ser ut nu utelämnar den elevernas omedelbara omgivning. Egan hävdar att det är pedagogiskt effektivt att berätta historier om omgivningen och omvärlden för eleverna, det är i historierna vi finner mänskliga erfarenheter (s. 110, 124).

4.2 Att medvetandegöra olika influenser i språket

Gunilla Lindqvist (2002) anser att barn behöver stimuleras på ett annat sätt än vuxna. De behöver miljöer som stimulerar och inspirerar till olika typer av aktiviteter och utforskande, rum som är anpassat efter aktiviteten skapar mening och förståelse (s. 14). Vidare menar Lindqvist att leken och fantasin är släkt med litteraturen. Både lek och litteratur besitter en lekfullhet som bygger på olika figurer, världar och handlingar. Förutsättningarna för ett fungerande integrerat arbetsätt är att det finns stor variation av texter, men även att texterna och uppgifterna som används är öppna och rika på tolkningar (s. 78-79). Ett exempel på hur texter kan tolkas är genom meningsskapande ämnen så som musik, rytmik och drama. I ett sådant arbetssätt uppmärksammas hela tiden elevernas görande, alltså det de gör medvetandegörs. För att tydliggöra språkets egenskaper följs handlingen av förklarande ord,

och tvärtom, ord som förklarar handlingen. I och med att eleverna upplever språkets egenskaper med kroppen skapas en djupare förståelse för språkets kvalitéer. Eleverna får en syntaktisk (språkriktighet), morfologisk (ords betydelse), fonologisk (ljud och betoning) och en pragmatisk (ordkunskap och nyanser i språket) medvetenhet (s. 98-99).

Ehrlin (2012) menar att musikundervisning, eller undervisning med musik som metod, är något som skolan borde lägga fokus på. Många förskolelärare och lärare känner sig inte bekväma med att använda musik som verktyg i undervisningen. Det finns fortfarande en elitistisk syn på musik, det är bara de som är födda med talangen, eller de som studerat musik och kanske till och med komposition, som kan undervisa i musik (s. 47-49). Uddén (2004) frågar sig om den dagliga, spontana musiken och sången försvinner från förskolan och skolan på grund av det. Risken är stor att personalen som vistas med barnen dagligen överlåter den gemensamma sången och musikskapandet till ämneskunnig personal. Därmed går barnens behov, en rik vardagskultur och grundläggande medel för deras kunskapsbygge förlorade (s. 20-21). Musisk pedagogik kan bli ett "grundläggande redskap för att uppfylla skollagens portalparagraf: att främja barns allsidiga utveckling på bästa sätt" (Uddén, 2004, s. 112). Där betonas att skolan ska främja elevernas harmoniska utveckling. Att vara harmonisk, menar Uddén, är att kunna kontrollera sin röst och kropp i ton, rytm och takt tillsammans med andra i sin omgivning. Det innebär också att tydligt kunna yttra sina åsikter och ståndpunkter, samtidigt som man kan lyssna till andras, och därmed verka i ett socialt sammanhang (s. 112).

Ehrlin (2012) beskriver musik som ett redskap för språklig och social delaktighet och därav fyller en viktig funktion i den pedagogiska verksamheten. I sånger möter barnen och eleverna nya ord och begrepp som de annars inte använder. Ord och meningsbyggnad i sånger kompletteras ofta med bilder och rörelser för att sätta begreppen i en större kontext som utvecklar elevernas ordförståelse (s. 159). Musiken omfattar mer än vad vi kan uttrycka i ord, fokus i undervisning behöver därför inte ligga på att lyfta olika strukturer i musiken för att klassas som lärande om musik. I undervisningen kan även emotionella upplevelser stå i centrum. Att uppleva något genom musik är också att utöka vårt musikaliska kunnande. Hon sammanfattar sig själv och säger att många lärare och pedagoger gärna avstår från att musicera med eleverna, trots att de på deras utbildningar har mötts av inställningen att "alla kan". Och de som upplever att de faktiskt kan, nedvärderar sig själva och gör inte sitt arbete rättvisa. Hon menar att inställningen måste ändras redan under studietiden, studenterna bör få utveckla sin musikaliska kompetens och allra minst få med sig en grundinställning, alla kan. I och med det bör studenterna få tid att reflektera över undervisning om musik, respektive undervisning genom musik. I den reflektionen ökar den didaktiska medvetenheten och då görs mer genomtänkta didaktiska val (s. 163, 166).

4.3 Meningsskapande och matematik

Sven-Eric Liedman (2001) skriver om hur vi människor redan tidigt i skolan sorterar in ämnen i fack, läsning och att skriva tillhör en kategori, lika så matematik, musik och bild. Vissa ämnen anses ha högre status än andra. Han talar om att ämnesindelningen har skiftat genom historien, men med en viss försiktighet. Läsning, skrivning och matematik har redan sen antiken ansetts tillhöra det bildade folket, den uppfattningen lever än idag (s. 81-82).

Marit Johnsen Høines (1987) redovisar ett exempel där handdockor används som verktyg för att förtydliga det matematiska språket. Med hjälp av handdockorna sätts matematikundervisningen och matematik i vardagen i ett nytt perspektiv (s. 59). Genom en dialog med elever och elever emellan, finns en möjlighet att förstå elevernas förkunskaper

inom det aktuella ämnet. Därefter kan en arbetsplan skapas inom ämnet, en arbetsplan som ska till största möjliga del möta eleverna där de är i sin proximala utvecklingszon. Arbetsplanen ska möta eleverna så att de upplever ämnet på ett kreativt vis. Genom att till exempel använda sig utav handdockorna som verktyg, uppstår en dialog och elevernas förhållningssätt blir frigörande och mer lätthanterligt gentemot ämnet matematik (s. 40).

Ida Heiberg Solem och Elin Kirsti Lie Reikerås (2004) menar att barn är lekfulla och utforskande, de visar tydligt i matematiska aktiviteter att tankar och handling går hand i hand. I matematikämnet är en central del att argumentera och motivera sina resonemang. Genom att sätta ord på sina tankar blir ämnet mer överskådligt. Redan som mycket litet barn hittar vi egenskaper hos föremål. Designen av ett föremål har en egenskap som gör att vi kan skilja föremål åt, vi tittar på former, symmetri och mönster. Då vi skapar med till exempel pärlor, när vi målar och bygger använder vi oss av matematik. Figurer och mönster är uppbyggda av matematiska lagbundheter. Då vi leker använder vi oss av matematik. Matematik förekommer bland annat i fantasilekar, rollekar, strategispel, kurragömma och pussel. Barns kunskaper utvecklas i tal och räkning, även deras logiska tänkande. I lek och spel behöver vi ofta argumentera och motivera våra handlingar, det är en återkommande viktig del i matematiken (s. 10-13). Vidare anser Solem och Reikerås då barn ska läsa matematik, behöver vi lärare kunskap om vad matematik är. Vi behöver kunskap om var matematik förekommer och i vilka former den finns samt i vilka sammanhang. Genom vetenskapen om matematikens breda användningsområde kan vi utmana barnets matematiska värld. Då vi har kunskap om barns språk, både det verbala och icke verbala, kan vi möta dem i matematiken på ett sätt som inspirerar, stimulerar och uppmuntrar till att utveckla sin matematiska kompetens (s. 20-21).

4.4 Kunskap och lärande genom interaktion och kommunikation

Ingrid Pramling Samuelsson, Maj Asplund Carlsson, Bengt Olsson, Niklas Pramling & Cecilia Wallerstedt (2008) talar om vikten av att undervisningen uppmuntrar innovationer samt att behålla de kreativa mötena. För att det ska vara möjligt är det viktigt att läraren och eleven interagerar med varandra (s. 56). I sin studie har författarna även lagt fokus på olika typer av interaktion mellan exempelvis poesi, dans och musik. Detta för att synliggöra elevens lärandeprocess samt lärandet om det meningsskapande ämnet (s. 30). Solem och Reikerås (2004) skriver att barn skapar sig nya erfarenheter genom Deweys begrepp Learning by doing. Genom att aktivt uppleva omvärlden fysiskt skapar de och utvidgar de sina kunskaper och erfarenheter. Språket är ett viktigt verktyg, som interagerar med det kroppsliga språkandet (s. 87-88).

Ulf Jederlund (2002) menar att musik skapar hela människor. I musiken kan barn och vuxna med olika ursprung träffas och utvecklas och må bra, i den miljön utvecklas också språket (s. 11-12). Ordet kommunikation betyder på latin ”att göra något gemensamt” eller ”att dela något”, alltså att dela upplevelser, tankar och erfarenheter i samspel med andra. Det som förmedlas i kommunikation är en mänsklig upplevelse- en känsla, en tanke, en rörelse eller en uppfattning. Språket fungerar här som ett redskap för förmedling – talspråk, kroppsspråk eller tonspråk. Människan kan sägas ha två kommunikationssystem, det icke verbala och det verbala. Det talade språket, liksom teckenspråk, används medvetet och vi förmedlar det icke verbala språket instinktivt. Mottagaren märker dock direkt om de båda språken motsäger varandra, den förmågan utvecklas i tidig ålder och den är väl utvecklad. Vi tolkar lättare innebörden i det som sägs om vi kan se den som talar. Man kan även använda de icke verbala språken medvetet, musik, bild och dans är exempel på det. Det icke verbala kommunikationssystemet utvecklas tidigare än det verbala, för att senare kompletteras av det verbala (s. 16-17). Vi föds med ett ohämmat sätt att kommunicera, då är det viktigt att vuxna gör allt i sin makt för att stimulera och utveckla alla dessa språk. Precis som talesättet

uttrycker, ett barn har hundra språk men berövas nittionio, språkande är något vi bör stimulera verbalt och kroppsligt genom hela livet. I grundskolans kursplan för svenska står:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Skolverket, 2011, s. 222).

Vidare går att läsa i kursplan för svenska att eleverna ska genom olika estetiska uttrycksformer stimuleras till att uttrycka sig och utveckla sitt språk, det genom mötet med olika typer av texter, estetiskt berättande och scenkonst (s. 222). Jederlund (2002) lyfter musisk pedagogik, som innebär att alla lärarna naturligt och avsiktligt, utan att känna hämningar, kommunicerar musiskt i vardagen med barnen. Tanken med musisk pedagogik är att hjälpa lärare att lättare ta till sig det musikaliska i vardagen, utan att ha musik på schemat (s. 115).

Bertil Sundin (1988) skriver att det finns en allmän uppfattning om de meningsskapande ämnena, de uppfattas som någonslags ”krydda” i tillvaron. Det saknas forskning om barn och läroböcker i utvecklingspsykologi som rör det meningsskapande. På grund av avsaknad utav forskning uppstår en fragmenterad bild av barnet och dess utveckling, viktiga aspekter i barns utveckling faller bort. Han menar att området behandlas som något unikt, något som sker ensamt i ett sammanhang och är ämnat för specialister. Sundin menar att den inställningen är allvarlig och speglar av sig i dagens forskning och läroboksskrivande inom utvecklingspsykologi och pedagogik. Dock har den inställningen ändrats under de senaste åren och estetiska aktiviteter börjar ses som erfarenhetsformer som är grundläggande för barnen där tänkande, bedömning och handling är viktiga komponenter (s. 18-19).

Ett exempel han tar upp är musikalisk socialisation, vilket innebär hur ett barn tillägnar sig den dominerande musiktraditionen i samhället. Det kan handla om hur man ska spela och sjunga, vad som låter fult och fint samt i vilka sammanhang som musiken ska förekomma. Men musiken kan även bli ett verktyg för socialisation, musiken kan även skapa gemenskap och styrka samarbetsförmågan (s. 113). Kunskapen som förmedlas i skolan har till syfte att den ska bli nyttig någon gång i framtiden. Sundin menar att mycket av inlärningsprocessen sker under en inre protest och konflikt då barnet har andra behov och önskningar. Inspirerande lärare behövs då eleverna lever i en värld med influenser från kamrater, massmedia och andra sociala sammanhang. Är då inte lärarna inspirerande tappar eleverna lusten till att lära och förmågan till att uttrycka sig på flera olika sätt går förlorad. Känner barnen inte känslomässigt stöd eller tillhörighet i sina meningsskapande prestationer blir de betryckta (s. 128).

5. Läroplaner och styrdokument

Under läroplaner och styrdokument lyfter vi det som berör interaktionen av de meningsskapande och teoretiska ämnena.

5.1 Läroplaner

I läroplanen för grundskolan står det att skolan ska främja alla elever i deras kunskapsutveckling, barn ska uppleva en livslång lust att lära. Vidare går att läsa att undervisningen ska anpassas till varje elev och att den ska ha utgångspunkt i elevernas tidigare erfarenheter. Betydande delar är skapande arbete och lek för att nå ett aktivt lärande, främst under de tidigare skolåren är leken viktig då eleverna tillägnar sig ny kunskap. Det intellektuella, praktiska, estetiska och sinnerliga ska få plats i skolarbetet, varje elev ska

stimuleras till kunskapsutveckling och eleverna ska få möjlighet till att pröva olika uttrycksformer. I skolans verksamhet ska uttrycksformer som drama, dans, rytmik och musicerande få ta plats för att en harmonisk utveckling i kunskapsflödet ska ske. Inom de här ämnena får elever möjlighet att pröva, gestalta och utforska tillägnar det sig nya erfarenheter och kunskaper (Skolverket, 2011, s. 7-10).

I läroplanen lyfts även att läraren ska ”ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel” (Skolverket, 2011, s. 14). Det upprepas på nästa sida där det står att läraren ska ”svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer” (skolverket, 2011, s. 15). För att eleven ska utvecklas efter sina förutsättningar ska läraren genomföra arbetet så att eleverna stimuleras till att finna hela sin förmåga, och genom det även uppleva att kunskap är meningsfull. Eleverna ska få möjlighet att arbeta ämnesövergripande och få stöd i sin kommunikationsutveckling (s. 14).

I det centrala innehållet för årskurs 1-3 menar läroplanen att muntligt berättande och muntliga presentationer kan få stöd av bilder och andra medel för att stödja presentationerna. För att främja språkbruket används ord och begrepp som uttrycker känslor och åsikter. Även tonfall och nyanser i språkbruket och röstläge samt kroppsspråk övas på för att få ett nyanserat språkbruk. Vidare nämns de meningsskapande ämnena för årskurs 4-6 där det står att bilder och digitala medier är hjälpmedel för muntliga presentationer samt att eleverna ska förstå hur gester och kroppsspråk kan ha verkan på en muntlig presentation (Skolverket, 2011, s. 223-224).

I läroplanen för förskolan ligger en tung vikt vid barnens nyfikenhet och lust till lärande. Deras företagsamhet och intressen ska främjas och lusten till att lära ska stimuleras. Barns utveckling och lärande stimuleras av leken, i förskolan ska en medveten användning av leken förekomma för att främja barnets utveckling. I det lustfyllda lärandet stimuleras barnets fantasi, kommunikation, symboliskt tänkande och förmågan att lösa problem och samarbeta. I förskolans uppdrag ingår även att kommunicera och skapa med hjälp av olika verktyg och uttrycksformer så som till exempel drama, musik, dans, sång och rörelse samt även tal-och skriftspråkande. Detta för att främja barn i deras kunskapsutveckling (Skolverket, rev. 2010, s. 6-7).

5.2 Kursplaner

I kursplanen för LKM 100 (rev. 2010) och LKM 200 (rev. 2009) är kursernas fokus, den skapande processen. Musik, rytmik och drama integreras för att skapa uttryck och upplevelser samt fungera som didaktiska verktyg. LKM 100 behandlar olika perspektiv och infallsvinklar. ”‘barnet – pedagogen – verksamheten – skapande uttryck’. Denna relation speglas som interaktion, förhållandet mellan individ och grupp, kommunikation, lek, barnperspektiv, lärarrollen och utveckling av den pedagogiska praktiken” (Lärarytbildningsnämnden, rev. 2010, s. 2). LKM 200 lägger fokus på kunskapen om den pedagogiska miljön och hur den utformas för att stödja barn i deras kommunikation, lek och samspel genom de meningsskapande ämnena. Den vuxna som inspiratör och ledare för barns skapande processer är en viktig del i kursens innehåll. Kursen syftar till att fördjupa insikterna och för att skapa förutsättningar för barn och deras uttrycksmöjligheter genom meningsskapande ämnen, men även att de didaktiska och metodiska kunskaperna vidgas för att kunna förverkliga dessa i mötet med barnen (Lärarytbildningsnämnden, rev. 2009, s. 2).

6. Metod

Vi har genomfört tre intervjuer där informanterna är verksamma inom området forskningen avser. Intervjuerna är av en kvalitativ metod och det är genom informanternas svar och våra

förförståelser vi söker svar på uppsatsämnets frågor. Vidare har vi genomfört en direktobservation som skett i första och andra ordningen, det för att nå bästa möjliga resultat.

6.1 Val av metod

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ forskningsmetod. Staffan Stukát (2011) beskriver en kvalitativ forskningsmetod. Den innebär att man studerar helheten, det resultat som uppstår tolkas och förstås. Senare bearbetas materialet genom forskarens förförståelse, det vill säga forskarens egna känslor, tankar och erfarenheter (Stukát, 2011, s. 36). Vi använder intervju som metod. Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud (2012) menar att i en informantundersökning är svarspersonerna vittnen, det vill säga personer som ska bidra till att berätta hur verkligheten ser ut i ett visst avseende. Undersökningen används för att få fram bästa möjliga information som rör forskningsområdet och informanten skildrar till exempel *vad* som hände i en viss situation eller *hur* det fungerar i en viss situation. Med intervjufrågorna som bakgrund kommer då informanterna att ge sina upplevelser och sina synpunkter på forskningsområdet. Informanterna kan bidra med olika bitar till området forskningen syftar till. I en informantundersökning finns möjligheten att ändra på frågorna från intervju till intervju, det är informantens upplevelse och uppfattning om ämnet som är det väsentliga, då finns det inget egenvärde i att ställa samma frågor till svarspersonerna. De första intervjuerna kan leda till nya frågor i undersökningen som kan vara till nytta att ställa i vidare intervjuer. Svarspersonerna kan användas som källor, informationen som framkommer kan senare granskas och prövas (s. 227-228). I samtalsintervjuundersökningar finns goda möjligheter att få svar som är oväntade, vilket ger chans att följa upp svaret med en ny fråga, en följdfråga. Under en samtalsintervju finns möjligheten till interaktion mellan svarspersonen och forskaren. I en samtalsintervjuundersökning arbetar forskaren med problemformuleringar som innefattar synliggörande, det vill säga hur ett fenomen gestaltas (s. 251-252).

Eftersom en informantintervju ska genomföras används vanligtvis *centralitet*, vilket innebär att forskaren på förhand har en uppfattning om vilka de viktigaste informanterna är för undersökningen. Det finns ingen absolut gräns för antalet informanter, intervjuerna avslutas då forskaren källkritiskt anser att insamlat intervjumaterial är tillräckligt. En fördel då intervjun ska genomföras är att forskaren inte känner informanterna, intervjuas vännerna kan det vara svårt att hålla en vetenskaplig distans till ämnet. Strategiska urval sker för att få en intensitet i undersökningen. I en informationsundersökning består valet av personer som anses ge koncentrerad kunskap inom området. Forskaren har en uppfattning om vilka de personerna är, men ibland kan ursprungsurvalet kompletteras. Då urvalet kompletteras kallas det för ett snöbollsurval, en informant kan tipsa om en annan informant som kan tänkas vara viktig för undersökningen (s. 258-260).

Vidare har vi valt att genomföra en direktobservation under en av informanternas lektioner. Observationen är kvalitativ, vilket beskrivs av Cato R. P. Bjørndal (2005) som en metod där observatören inte är intresserad av att få fram exakta siffror, utan syftar till att få fram en djupare förståelse i det som sker. Observatören letar efter det säregna och möjligen det avvikande samt söker sammanhang och mönster. Under en kvalitativ observation är observatörens öga för tillfället det samma som deltagarens och aktörens (s. 23). Undersökningen syftar till att få in så mycket material som möjligt inom det aktuella fältet. Vi valde att genomföra en kvalitativ observation, det vi ville undersöka var elevernas och lärarens lärandeaktiviteter. Vi studerade hur eleverna reagerade på lärarens undervisningsmetod. Under en direktobservation är forskaren på plats och observerar det som händer här och nu. En direktobservation är lämplig då man vill studera det som sker, i det här fallet utvecklingsprocesser, processer som kan vara svåra att förklara och sätta ord på. Observationer hjälper oss att samla data om personerna i miljön som studien handlar om,

naturalistiska undersökningar. Då man använder sig av naturalistiska undersökningar lämpar det sig att kombinera dem med andra metoder till exempel intervjuer (s. 303-304). En observation kan ske i *första* och *andra* ordningen. Observation av första ordningen innebär att observatören studerar en situation. Genom att observera på det viset, blir kvaliteten av observationen högre då fokus inte ligger på fler saker samtidigt. En observation av andra ordningen genomförs då observatören deltar i sammanhanget. Observationen blir då inte den väsentliga delen, utan fungerar då som ett komplement (s. 26).

6.2 Urval

Esaiasson et al. (2012) tar upp att inför en urvalssituation sker en avvägning, i undersökningen handlar det om hur mycket arbete man vill lägga ner på intervjuerna. Något som forskaren bör ha i åtanke är kvaliteten av insamlat material. Det viktiga är genomtänkta urval samt noggranna förberedelser inför intervjuerna, inte mängden informanter vilket kan handla om kvantitet i det fallet (s. 261).

Ur våra frågeställningar har vi format frågor (bilaga 1) som ställdes till tre svarspersoner som är verksamma inom forskningsområdet. Två informanter intervjuades på arbetsplatser där de är verksamma idag och den tredje informanten intervjuades via skype, telefon över internet. Valet av informanter gjordes med hänsyn till deras professioner inom forskningsområdet. Vi har valt att intervju en forskare samt dramapedagog, en förskolelärare och en danslärare. En gruppintervju med elever i förstaklass var planerad och förberedd (bilaga 2), men fick avstyras då klassläraren inte fann tiden att räkna till. Dansläraren delade ut våra tillståndsblanketter (bilaga 3) till skolan där barnintervjun och observationen skulle ske. Vi valde att observera en första-klass då de skulle undervisas i en dansmattelektion. Inför observationen har vi studerat Bjørndal (2005, s. 141) och utifrån boken framställt ett observationsschema (bilaga 4). Lektionen intrigerar matematik och dans. Dansläraren som håller i lektionen har vi även mött tidigare under veckan för att genomföra en intervju. Vi valde att intervju henne innan observationen genomfördes, det för att få en helhetsbild över ämnet dansmatte. Observationen skulle knyta ihop säcken. På grund av bortfall blev det en observation istället för tre. Den varade i 45 minuter.

6.3 Genomförande

Esaiasson et al. (2012) beskriver hur en samtalsintervju kan planeras utefter form och innehåll. Innehållet innebär att forskaren formulerar frågor inför intervjun med undersökningens frågeställning i åtanke. Vidare bör forskaren skapa en situation där samtalet blir levande och dynamiskt (s. 264). Vi formulerade intervjufrågor i god tid, där syftet var att specifikt lyfta de tre ämnena musik, rytmik och drama. I våra intervjuer benämner vi musik, rytmik och drama som meningsskapande ämnen, detta för att bilda ett samlingsord. Personerna vi sökte för en intervju, arbetar inom det aktuella forskningsområdet och representerar olika infallsvinklar inom vår huvudfrågeställning.

Inför intervjuerna gjorde vi upp ett schema där första personen skötte intervjun genom att ställa frågorna till informanten. Den andra personen förde anteckningar, skötte inspelningsverktyget, zoom, och var uppmärksam på att flika in eventuella följdfrågor. Den tredje personen satt på avstånd och observerade hela intervjun. Observatörens uppgift var att studera intervjusituationen och kroppsspråk. Eventuella följdfrågor som uppstod fick observatören ställa i slutet av intervjun. Valet av att den tredje personen inte deltog aktivt i intervjun, bottnar i att informanten inte skulle avbrytas eller störas. En annan anledning är också det som Esaiasson et al. (2012) skriver om, det är lättare att intervju främlingar då det kan vara svårt att bibehålla en vetenskaplig distans om forskaren känner informanten, vilket skedde i en av intervjuerna. Innehållet i intervjun kan påverkas då forskaren och informanten kan uppleva att

följdfrågor blir onödiga då de känner varandra. Uppfattningen kan bli att svar inte behöver utvecklas nämnvärt. På så vis kan bortfall ske av viktig information (s. 259).

En naturalistisk undersökning lämpar sig att kombinera med andra verktyg som till exempel ljudinspelning, även genom att aktivt delta kan forskaren registrera lukter, ljud och även uppfatta känslor i sammanhanget (s. 304). Vi hade ljudupptagning under observationen, för att få så mycket information som möjligt, vi hade även olika uppgifter under observationen. För att kunna se lektionen ur olika perspektiv satt vi på olika ställen i klassrummet, samt kom överens om vem som skulle fortsätta att anteckna om vi blev inbjudna till att delta aktivt i dansmattelektionen. Det innebär att observationen skedde i både första och andra ordningen.

Bjørndal (2005) beskriver viktiga ställningstaganden observatören bör göra innan studien startar. Vi beslutade bland annat *vem* som skulle genomföra hela observationen och distansera sig helt, samt vem som skulle delta om tillfälle gavs. Beslut togs angående vilka tekniker som skulle användas, observationer av första och andra ordningen, inspelningsapparater och anteckningar låg i fokus för registrerande verktyg. Vi diskuterade vad som var viktigast att studera och hur vi ska tolka informationen under observationen. Vi beslutade att efter observationen samla ihop de olika komponenterna vi haft ansvar över och diskuterar insamlat material (s. 41-42).

Då intervjuerna och observationen var gjorda, var första steget att transkribera intervjuerna. Därefter sammanfattas materialet, som Esaiasson et al. (2012) beskriver, kan man både göra en fallbeskrivning, vilket innebär att forskaren lyfter det som är särpräglade för varje intervjuad person. Forskaren gör en sammanfattning av hela intervjun. Man kan även bearbeta materialet genom att ta fasta på delar av intervjun, sammanfattningen består av att några frågor lyfts speciellt (s. 270). Vi har valt att göra en fallbeskrivning av intervjuerna. Slutligen tar vi fasta på delar ur sammanfattningarna och kopplar det med litteratur inom det aktuella forskningsområdet.

6.4 Reliabilitet

Stukát beskriver reliabilitet som något som mäts, mätinstrumentet kan vara skarpt eller trubbigt, slumpen kan även ha ett inflytande här. Reliabiliteten bör kontrolleras och lyftas i undersökningen (Stukát, 2011, s. 133-134). Det finns alltid en risk att viktig data försvinner vid intervju- och observationsundersökning, men för att minimera den risken har observationen och intervjuerna genomförts med olika verktyg, till exempel zoom och anteckningar. Vi har observerat från olika vinklar och en person har även deltagit aktivt i den observerade aktiviteten. Men med det i åtanke finns även risken att bortfall av information skett. Esaiasson et al. (2012) skriver att reliabilitet innefattar uteblivande av slumpmässiga och osystematiska fel. Genom reliabiliteten når man god validitet (s. 63).

6.5 Validitet

Begreppet validitet beskrivs som ”att ha god överensstämmelse mellan teoretiska definitioner och operationella indikationer och att mäta det vi påstår att vi mäter” (Esaiasson et al. 2012, s. 56), för att uppnå god validitet ska vi kunna erbjuda tillförlitliga slutsatser. Inför en undersökning formuleras frågor och problem på ett teoretiskt plan och undersökningen genomförs på en operationell nivå (s. 57). Då intervjuer genomförs finns det en risk att informanten inte är ärlig, det resulterar i att det teoretiska arbetet kan bli omkullkastat och validiteten ifrågasätts. Vidare skriver Stukát (2011) att validiteten kan ifrågasättas då undersökningen rör människor. Man måste ställa sig frågan, är personerna i intervjun ärliga. Risken finns att sanningen förskönas, att de vill vara intervjuaren till lags (s. 135). Det är då viktigt att skapa en förtroendegivande miljö, viktigt är även att hålla en professionell hållning gentemot personen som intervjuas.

6.6 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet beskrivs av Stukát (2011) och han menar att man ska fråga sig om resultatet kan generaliseras. Om resultatet kan generaliseras till en större grupp än just den som undersökts, blir värdet av undersökningen ett annat (s. 136). Undersökningen har genomförts med ett fåtal informanter. Informanterna är verksamma i olika kommuner. De elever som observerades under en lektion finns i samma kommun som en av de intervjuade informanterna, generaliserbarheten upplevs då begränsad. Men då informanterna är verksamma på olika skolor och har olika högskoleutbildningar kan undersökningen ändå visa oss hur de meningsskapande ämnena i kombination med de teoretiska ämnena didaktiskt fungerar intrigerat i skolan. Trots att det deltar ett begränsat antal personer i undersökningen, går resultatet att generaliseras på en större grupp.

7. Resultatredovisning

I kommande stycke presenterar vi resultatet som framgått utifrån de gjorda intervjuerna samt ur observationen som genomförts av en lektion som Katarina höll i. Resultatet redovisas med stöd av tidigare forskning och vår teoretiska anknytning. Alla namn vi använder är fingerade.

7.1 Dramapedagog

Vi intervjuade en adjunkt i dramapedagogik som har varit verksam i tjugofem år, först som mellanstadielärare, därefter vidareutbildade hon sig till dramapedagog. Hon är verksam på en högskola i norra Sverige. Under alla år har hon haft sin bas i skolan, men har även arbetat på kulturskolan, och genom kulturskolan har hon åkt runt till skolor, idrottsföreningar och liknande för att arbeta med drama. Vi kallar henne för Åsa.

7.2 Danslärare

Vi intervjuade en danslärare som har arbetat i femton år i en kranskommun till en av Sveriges största städer. Hon har femtio procent fast anställning på en kulturskola, resterande procent ligger flytande på olika projekt med skolor. På kulturskolan arbetar hon som danslärare, men hon anställs av skolor för att undervisa i dansmatematik med elever från årskurs ett till sex. Just nu arbetar hon med ett projekt som heter "skapande skola" och där ska alla årskurs ett i kommunen ha dansmatematik. Dansmatte innebär att hon arbetar kroppsligt med matematik, eleverna får en chans att se på matematik med andra ögon. Vi kallar henne Katarina.

7.3 Förskolelärare

En av informanterna är förskolelärare och arbetar i förskoleklass och fritidshem, hon har varit verksam i fjorton år. Drama och musik ingick kontinuerligt i förskolelärarutbildningen och hon arbetar med de meningsskapande ämnena dagligen. Vi kallar henne Emma.

7.4 Pedagogens arbete med de meningsskapande ämnena som didaktiskt redskap och metod i undervisningen

Åsa berättar om något som hon benämner som processdrama. Det innebär att hon arbetar med drama som metod istället för att *prata* om exempelvis ett problem i klassen, hon skapar situationer för eleverna som de senare får dramatisera och reflektera över. Hon har även arbetat med hög och låg status i sina klasser, där hon lyfter att det är bra om även läraren är i roll, detta för att jämställa de olika rollerna som finns förbestämt i klassrummet mellan lärare och elev. Vidare förklarar hon det meningsskapande som ett processarbete i skolan som bör pågå under en längre tid, kärnan i det arbetet är att man är *i* det, upplever det, inte bara pratar eller läser om det. När du arbetar med drama blir det naturligt att arbeta med gruppen och hur den mår. Hon tar upp ett exempel där hon har arbetat med rolltagande i engelska och där eleverna lättare tog till det kroppsliga språket för att kommunicera. Åsa anser att eleverna har lättare att ta till sig kunskap om det sker på ett lekfullt sätt.

Det som Åsa lyfter menar Pramling Samuelsson et al. (2008) är viktigt, att människor interagerar med varandra för att förstå omvärlden och sambandet mellan saker och ting, lika viktigt är det att interagera ämnena för att få en djupare förståelse i dem. ”Att utgå ifrån en känsla och gestalta den i olika uttryck väcker barns intresse både för möjligheterna och för begränsningarna i olika uttryck” (Pramling Samuelsson et al., 2008, s. 30). Med andra ord är det viktigt att som lärare ha förmågan att kunna ta elevens perspektiv för att förstå eleven och dess meningsskapande. I det meningsskapande sker oftast lärandet omedvetet, av den anledningen är det extra viktigt som lärare att förstå elevens perspektiv för att kunna belysa för eleven *att* den har lärt sig. Birgitta Knutsdotter Olofsson (2003) talar om vägen till kunskap. Hon menar att när eleven befinner sig i en aktivitet där de ska undersöka och upptäcka är det tydligare för eleven att den har lärt sig. Knutsdotter Olofsson menar att det finns en utmaning i att använda sig av meningsskapande ämnen, då det inte är lika tydligt att eleverna lär sig något om man inte belyser det (s. 69). Katarina talar om att kommunikationen är en viktig komponent i arbetet med det meningsskapande mellan lärare och elever. Man ska prata *med* barnen inte till dem, samt vara flexibel. Det är viktigt att undervisningen är meningsfull för eleverna, att allt har ett tydligt sammanhang. Det är också viktigt att man har en positiv inställning när man möter eleverna, då inställningen smittar av sig. Det är viktigt att man vågar testa sig fram som lärare, att man inte trampar i gamla fotspår som gör att undervisningen blir enformig.

Åsa har anammat Vygotskijs syn på lek och att eleverna lär sig bäst tillsammans, den proximala utvecklingszonen. Hon har även arbetat mycket med att sätta upp föreställningar tillsammans med eleverna och hon belyser vikten i själva arbetsprocessen, men även att produkten är viktig och att eleverna ska få känna sig stolta över den och vad de har lärt sig. För att eleverna ska våga testa sig fram tillsammans och även våga visa upp den färdiga produkten, är det viktigt att gruppen är trygg i sig själv och med läraren samt med miljön. Hon anser att med hjälp av det meningsskapande som redskap kan man skapa en trygg miljö för eleverna i deras arbetsprocess. Vygotskij (1995) talar även om det här, samt lyfter barns lek och menar att leken uppstår ur tidigare erfarenheter. Genom att bearbeta tidigare erfarenheter används fantasin och på så vis bearbetar barnet sina intryck som i sin tur blir nya erfarenheter (s. 15-16). Fantasin är direkt kopplad till människans tidigare erfarenheter eftersom de ligger till grund för konstruktionen av fantasin. Ju mer erfarenheter en människa har, desto rikare blir fantasin. Det är då viktigt att vidga barnens erfarenheter för att ge dem en stadig grund. Desto mer ett barn har sett, upplevt, hört och genom att få en större mångfald i sitt intag av kunskap, ju mer betydelsefull och produktiv blir dess fantasi (s. 19-20).

Skolor i kommunen där Katarina är verksam, hyr in henne från kulturskolan för att arbeta med dansmatte, nu i projektet “skapande skola”, där hon använder dansen som ett verktyg för att fördjupa elevernas förståelse för matematik, Katarina benämner detta som dansmatte. Tanken med dansmatten är att den ska fungera som ett komplement till den ordinarie mattelektionen. Innan hon träffar eleverna är hon i samtal med ordinarie mattelärare där de går igenom tillsammans hur dansmatten ska läggas upp under de fem tillfällena de träffas, utifrån var eleverna är i matteboken. Katarina berättar att en viktig lärdom från fortbildningen inom dansmatte är att utgå ifrån det man kan för att sedan kunna utveckla sitt arbete, “vad är det jag kan och hur kan jag koppla det till något annat istället för; vad är det jag inte kan och hur kan jag koppla det jag kan till det” (Intervju med Katarina, 14 november 2013). Hon berättar hur en introduktion till en dansmattelektion kan gå till, “det här är en mattelektion, det är inte så att vi har en danslektion som råkar också ha lite matte i sig, utan det är en mattelektion vi gör den bara lite annorlunda” (intervju med Katarina, 14 november 2013). Talraden är något hon har arbetat med, även ordningstal och addition där hon påvisar hur det blir tydligt för eleverna när man har en person plus en person som är lika med två personer. Hon menar att med hjälp

av dansmatten så kan man fånga elever som har svårt att sitta med matteboken och tycker matematik är svårt.

Läroplanen tar fasta på att barnet är kreativt, den tar upp att matematiken är kreativ och ett ämne där vi reflekterar och löser problem. Ämnet matematik syftar till att vi ska lära oss matematikens olika användningsområden i olika sammanhang. Undervisningen ska även låta eleverna uppleva matematikens meningskapande betydelse (Skolverket, 2011, s. 62). Katarina vill att eleverna ska få se matematiken ur en annan synvinkel, att de inte bara ska skriva, lyssna och titta, utan också få röra vid den som något fysiskt. I och med det skakar man om elevernas förutfattade meningar om matematik, vilket kan leda till ett annat sätt att se på matte och väcka en nyfikenhet att lära sig mer. Hennes mål med dansmatten är att eleverna ska få en aha-upplevelse, att det som står i boken blir tydligt i dansen och vice versa.

Liedman (2001) menar att kunskap indelas olika, det finns teoretisk och praktisk kunskap. Vi talar om praktisk och teoretisk kunskap som något man besitter mer eller mindre av, du har en praktisk begåvning eller du är teoretiskt begåvad. Liedman menar att det är problematiskt, då det är ett gammalt arv från ett klassindelade samhälle. Det bör ses som egenskaper hos olika kunskapsstyper (s. 83). Liedman påpekar att det inte går att skilja ut praktiska och teoretiska kunskaper från varandra, han menar att kunskap är till en början praktisk. Kunskap har till en början en bärare, kunskapens personliga sida, bäraren är en förutsättning för att kunskapen ska överföras från person till person och eventuellt lagras som information i till exempel böcker (s. 85-86). Han tar upp ett exempel med matematik och musik. Musikaliska samklanger kan beskrivas med matematiska termer. ”En dubbelt så lång sträng sänker en ton med en oktav, en hälften så lång höjer den med samma intervall” (Liedman, 2001, s. 87). I musiken döljer sig matematik.

Høines (1987) talar om matematiken som om det vore ett språk. Under en matematiklektion har läraren och eleverna, ofta utan att reflektera över det, haft en ämnesintegrering. Hon menar att ämnet matematik genomsyras av det muntliga språket. I matematiken uttrycker vi oss muntligt, men vi använder även bildspråk då vi ritar och skriver ord (s. 57). Matematiken kan bestå av svåra ord, som i de lägre åldrarna kan bli svårt för eleverna att ta till sig och förstå. En del lärare har då försökt att använda ett för eleverna mer lätthanterligt språk. Vi använder oss utav fler uttrycksätt än det verbala, även att använda sig utav kroppen, rita och skriva är ett bra sätt för att lära sig det matematiska språket.

Emma ser de meningsskapande ämnena som väldigt värdefulla och viktiga. De kan användas som redskap i språkutveckling och sociala samspel, då eleverna och läraren tillsammans bearbetar det som hänt. Hon tar upp exempel där hon arbetar med dramatisering i boksamtal, där eleverna har fått välja ut stycken ur boken de läst, som de senare får bearbeta genom drama. Britta Stensson (2006) belyser vikten av att eleverna tillsammans bearbetar texter genom samtal och integrering. ”Då vi använder språket skapar vi vårt eget språk. Då vi samtalar prövar vi vårt språk och våra tankar. Samtalet ger möjligheten att sätta ord på det vi gör när vi läser och på vad som händer medan vi läser” (Stensson, 2006, s. 20) Stensson menar också att det är viktigt att undervisningen är lustfylld och att det finns glädje i undervisningen, då det bland annat underlättar för elever som kan ha svårt att knäcka läskoden (s. 21). Emma har även integrerat det meningsskapande med matematik, eleverna har där fått klappa och sjunga räkneramsor, hoppa och klappa takten. När de jobbar med tiokompisar får de ofta göra det kroppsligt, till exempel genom att arbeta två och två där den ena hoppar tre steg fram, och den andre får då tänka ut hur många steg den ska hoppa. Hon är av

uppfattningen att man kan integrera det meningsskapande med IT, om man inte känner sig bekväm framför kameran kan man stå bakom, men ändå vara en del i processen.

7.5 De meningsskapande och teoretiska ämnenas påverkan på varandra

Åsa anser att det inte har varit svårt att integrera ämnena eftersom hon ser de estetiska uttrycken som redskap till de teoretiska.

[...] då skapa situationer där man får då, jobba meningsskapande där man får brottas med det här man får lov att transformera sin sin förståelse till en ny förståelse genom att möta andra kring det här osv man skapar någonting tillsammans, eller själv (intervju med Åsa, 27 november 2013).

Hon problematiserar även arbetet med det meningsskapande, då hon har upplevt att en djupare kunskap inom de meningsskapande ämnena saknas. Vidare förklarar hon att om eleverna ska göra ett rollspel, exempelvis att samarbeta, och de inte har en djupare förståelse i hur man gör vid ett rolltagande riskerar man att inte nå målet med övningen. Hon menar att det är synd då de meningsskapande ofta kan bli en ytlig kunskap, att eleverna bara slängs in i det och förväntas att kunna använda sig av flera uttrycksformer. Enligt Ehrlins (2012) avhandling bör musiken få ta större plats som verktyg i verksamheten, men också få plats som ett eget ämne, med eget egenvärde (s. 161-162). Hon menar att den musikaliska handlingen riskerar att bli "en ren kognitiv akt där det emotionella tappas bort" (Ehrlin, 2012, s. 163). Jederlund (2002) menar att musiken har en förmåga att ge oss upplevelser och minnen som stannar med oss livet ut. Dessa upplevelser kan innebära personlig utveckling i glädje, gemenskap och möten över kultur- och nationalitetsgränser och musiken kan djupt beröra vårt innersta väsen, men trots detta tenderar skolan att välja bort musiken för att göra plats för "riktiga och viktiga" saker som matematik och teknik. Men Jederlund menar att det håller på att ske ett genombrott inom musiken i skolan, det tack vare *Mozarteffekten*, där inlärningspsykologisk forskning säger att det finns samband mellan musiklyssnande och utövande och elevernas studieresultat i matematik och språk. Men egentligen behövs det inget förbättrat resultat i skolans teoretiska ämnen för att motivera musiken i skolan, musiken är tillräckligt motiv (s. 11-12).

Katarina kan se många fördelar med att arbeta med det meningsskapande och dansmatte, det underlättar för eleven när de får röra på sig. Hon har förståelsen att eleverna inte kan sitta stilla hela dagarna, att ibland behöver det hända något för att kunna koncentrera sig igen och då är dansmatten ett bra redskap att ta till. Hon menar inte att man ska ta till de meningsskapande ämnena så fort eleverna blir rastlösa, utan det ska finnas ett syfte och mening till varför man tar till redskapen. Om de meningsskapande ämnena finns med i varje lektion, finns en risk att *det* kan bli enformigt. Både det teoretiska och det praktiska behövs för att skapa en varierad undervisning. Vidare förklarar hon att de meningsskapande ämnena behöver få platsen som eget ämne. Men hon tycker absolut att det meningsskapande ska användas som redskap för att fördjupa förståelsen i de teoretiska ämnena.

Jederlund (2002) menar att språkforskare är idag överens om att ett uttryckssätt inte blockerar användningen av ett annat, utan tvärtom gör varandra rikare. Bildspråkligheten kan bli bättre i och med att eleven blir mer medveten om sin kropp, om eleven hittar pulsen i musiken är chansen stor att talspråksutvecklingen tar ett stort steg framåt och barnet som får leka mer med vuxna utvecklar sin föreställningsförmåga och lär sig nya begrepp (s. 19-20). För att närma sig musiken i en musikalisk aktivitet och för att vilja delta i den krävs det att eleven

uppfattar aktiviteten och musiken som meningsfull. Eller mer precist, att eleven upplever den musikaliska situationen som en meningsfull interaktion mellan omgivningen och sig själv. Och det som ger mening åt musiken i detta sammanhang är främst att det finns tydliga mål, uppsatta av engagerade lärare (s. 90). Jederlund tar upp resultat ur en studie gjord av Bryant et al. (Bryant et al, 1987, 1988, 1989, refererad i Jederlund, 2002) där det visar sig att tidig kontakt med ramsor hjälper barnen att utveckla deras fonologiska medvetenhet, som behövs för att lära sig läsa och skriva (s. 98). Han lyfter också forskning gjord av Arnqvist (Arnqvist, 1991, refererad i Jederlund, 2002), som visar att barns förmåga att uppmärksamma de prosodiska dragen hos ord och talspråk för att underlätta läsinläring. Genom att exempelvis markera rytmen i ett ord på varje stavelse eller genom arbetet med rim och ramsor ökar den språkliga medvetenheten och läsfärdigheten utvecklas (s. 99).

Emma säger att om undervisningen är mer lustfylld är det lättare att få med sig alla elever, hon ser endast fördelar med att arbeta integrerat. "men annars ingår tycker jag både rytmik, musik och drama ingår ju i alla ämnen, man kan använda det både till matematik, bild, form, svenska, naturkunskap, a vad som helst, man kan ju blanda in skogen i musiken" (intervju med Emma, 26 november 2013). Emma är av samma uppfattning som Katarina, då hon anser att det finns en risk att tappa elevernas uppmärksamhet och intresse om undervisningen är enformig.

7.5.1 Synen och bemötandet på de meningsskapande ämnena

Mottagandet av Katarinas arbete med dansmatte har varit positivt. Men hon har upplevt att det ofta är några elever som låser sig i början på grund av ordet "dans" och att eleverna då kan ha en negativ inställning till dansmatten. Men i slutskedet med arbetet har oftast alla elever ändrat uppfattning och uppskattar lektionerna. De yngre eleverna kan ha svårt att förstå att de lär sig matematik under lektionerna, och snarare fokuserar på att de har lärt sig snurra. Hon menar att läraren måste belysa för eleverna *vad* och *när* de lär sig. Hon vill förtydliga vikten i att undervisningen är lekfull, att man skrattar och har roligt när man lär sig, då uppstår det en nyfikenhet, lärandet kommer automatiskt. Det är viktigt att barnen inte hakar upp sig på: nu måste jag lära mig. Risken är då att de inte lär sig alls.

Förskoleläraren Emmas arbete har blivit positivt mottaget, men hon har fått uppfattningen från föräldrar att eleverna leker mycket i skolan och föräldrarna kan bli oroliga att deras barn inte lär sig något. Då lyfter Emma betydelsen av att föräldrarna kommer och är med i skolan för att se på vilket sätt de arbetar i verksamheten, då är det lättare att få en helhetsuppfattning om undervisningen, och för att se de positiva mottaganden som kommer från eleverna. Sundin (1995) menar att föräldrar har upplevt, att när deras barn uppnått sjuårsåldern har intresset för skapande upphört, det upphörde i samband med att barnen började i skolan. Barnen hade även efter några år i skolan tappat ett intresse för musik och även intresset för musikämnet. Sundin ställer sig frågan om det är skolan som är boven och om det beror på att barnen anpassa sig och blir belönade för att prestera rätt, och de som inte rättar sig in i ledet betraktas som underliga eller oseriösa. Han menar att under de första skolåren är kamratgruppen viktig och då skjuts fantasin in i ramar som är traditionella, gruppens normer väger tyngst. I samband med att självkritiken ökar försvinner sakta kreativiteten (s. 115-116). Emma har upplevt att kollegor har varit positiva till hennes arbete med meningsskapande, men att det har fått en motsatt effekt då kollegorna snarare ber Emma att ta över den delen av undervisningen, för att de själva inte är bekväma att arbeta på ett integrerat sätt med de meningsskapande ämnena och de teoretiska ämnena.

Åsa, dramapedagog, tycker att hennes arbete med de meningsskapande ämnena har blivit positivt mottaget. Hon har träffat gamla elever och rektorer som fortfarande pratar om hennes lektioner och metoder som något positivt. Hon har dock upplevt några ifrågasättanden från föräldrar som inte är insatta i ämnena. Åsa har även sett hinder med äldre elever som har beklagat sig över att de bara vill sitta ner, som hon senare förklarar kan bero på att det händer mycket i den åldern, man försöker finna sig själv och då kan det kännas utlämnade med drama. Åsa menar att arbetet med meningsskapande ämnen, kan i sådana fall ha en terapeutisk inverkan på eleverna. Sundin (1988) anser att då vi formar upplevelserna genom kroppsliga aktiviteter får de ett egenvärde och vi kommer närmre vår förmåga att förstå känslor och förmågan att handla i olika situationer. Aktiviteterna kan även spela en terapeutisk och kompensatorisk roll, likt det Waldorfpedagogiken förespråkar (s. 19).

Ett annat resonemang som Åsa för, är att det kan bero på att de meningsskapande ämnena försvinner när eleven börjar mellanstadiet, men om arbetet med det meningsskapande hade följt dem hela skolgången hade det kanske inte varit pinsamt eller utlämnade. Hon tror även att lärarnas attityd om meningsskapande ämnen påverkar elevernas inställning. Om lärarna använder de meningsskapande ämnena som reservplan när de och eleverna är trötta, utan att ha ett syfte med utövandet, speglar det av sig på eleverna och de kan då uppfatta det meningsskapande som oviktigt. Hon anser även att samhällets syn på de meningsskapande ämnena visar sig hos eleverna, att lyckas är en norm, det värdesätts och uppmärksammas som något positivt. Individens lust till ämnena är irrelevant i samhällets ögon. Vi styrker våra resultat med Sundin (1988) som talar om en pedagogisk grundsyn, vilket innefattar lärarens antagande och uppfattning om vad som ska vara med i undervisningen. Lärare arbetar på olika vis och lärarrollen är något som växer fram under den yrkesverksamma tiden. Läraren formas utefter sin egen personlighet men även av samhället och politiska vindar. Lärarna följer ett regelsystem som styr kopplingen mellan innehåll och uttryck. Det kan liknas vid normer som styr beteenden, attityder och språk. Han menar att styrdokumentet i skolan var av den typen, de omformas utefter maktförhållanden som råder i samhället för tillfället. Normer delas av individerna i ett samhälle och det är normer som talar om vad som är rätt och fel. Under vissa perioder råder en överensstämmelse om vad som är bra, vad som är kvalitet och vad som är önskvärt. Normen talar om hur du ska vara och tänka, vilket speglar sig i dagens sätt att undervisa (s. 34-35). Det här finner vi tendenser av i dagens läroplan där det står:

Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former (Skolverket, 2011, s. 13).

Likt det Sundin lyfter, ser vi i föregående citat.

7.5.2 Mäts meningsskapande ämnen som kunskap?

Trots att Emma ser det som en självklarhet att integrera de meningsskapande ämnena med de teoretiska, får de alldeles för lite plats i skolan. Emma anser att alla ämnen är lika viktiga, så hon ställer sig frågande och undrar, varför inte väva ihop dem? De meningsskapande ämnena har stor betydelse för elevernas lärande, också för att fånga deras uppmärksamhet och få dem koncentrerade igen. Emma tycker att det är synd att den nya lärarutbildningen inte lägger någon särskild tyngd på de meningsskapande ämnena. Hon tycker att det sänder fel signaler till lärare och elever. Det är viktigt att ha en positiv inställning till ämnena anser Emma, annars är det svårt att väcka intresse för eleverna. Hon anser att det förvinner när man kommer upp i åldrarna och hon tycker det är synd då det fortfarande är viktigt att utveckla de mänskliga förmågorna.

Sundin (1995) anser att högskoleutbildningarna inom läraryrket varierar stort runt om i landet. De meningsskapande ämnena ingår inte alltid som en självklarhet i lärarutbildningen, det är ett långt steg till att exempelvis musik ses som något viktigt inom läraryrket och att lärare får någon utbildning och kunskap inom området. Vidare talar han om osäkerheten som finns hos lärare inom de meningsskapande ämnena. En vanlig uppfattning är att man inte kan, och då överlämnar man ansvaret till experterna inom området, vilket i sin tur ofta resulterar i att de yngre barnen glöms bort då experterna arbetar inom andra områden än just i skolan. Musik ses ofta som ett specialämne, ett skolämne som är schemalagt och sker som ett ”rent” ämne (s. 27).

Åsa upplever att arbetet med de meningsskapande ämnena får på tok för lite plats i skolan, speciellt efter den senaste läroplanen. Hon säger att det är skrämmande då många lärare sitter med kunskap om de meningsskapande ämnena, “det är som att de inte vågar [...] det är som att deras kunskap inte räknas nu” (intervju med Åsa, 27 november 2013). Hon tror att det kan bero på att det ligger mycket fokus på exempelvis nationella prov och att lärare känner att det är svårt att hinna med. Hon hävdar att med hjälp av de meningsskapande ämnena som redskap kan man nå målen i läroplanen. Åsa tar upp ett exempel om en film hon och elever har gjort, där syftet blev tydligt och målen nåddes för att eleverna var känslomässigt engagerade, vilket hon anser vara centralt för lärande, och det är vår skyldighet att stötta det eftersom att det är viktigt att kunna uttrycka sig på fler sätt än enbart verbalt och skriftligt.

Katarina anser att de meningsskapande ämnena får ta alldeles för liten plats i anspråk inom skolan. Katarina är inhyrd av skolor, och hon menar att skolorna gärna hyr in personal från kulturskolan och deras arbete uppskattas när de kommer ut, men hon har sett att det ofta blir en finansiell fråga och skolor kan inte jobba med kulturskolan i den utsträckning de skulle vilja. Katarina tror även att det kan bero på att skolor inte vet om att man kan hyra in kulturskolan, skolorna måste själva ta initiativ till kontakt med kulturskolan.

7.6 Resultaten av att använda sig av de meningsskapande ämnena

Åsa anser att hon kan se tydliga resultat med att arbeta integrerat och att det i rolltagandet är lättare att se fler sidor av eleverna, deras icke verbala språk får ta plats. “Ja, absolut [...] men ofta så får man se mycket mer av en elev än vad... de kanske visar under en vanlig traditionell lektion” (intervju med Åsa, 27 november 2013). Hon menar att resultatet blir tydligare då eleverna får uttrycka sig med fler språk än det verbala.

Katarina anser att de meningsskapande har stor betydelse för elevernas lärande.

[...] det har ju en jätteviktig del. [...] eeh men vad som är vettigt med både musik och sång och dans och drama är ju att det behöver inte läggas så stor vikt vid, först och främst, ehm muntligt asså oralt, du behöver inte kommunicera enbart med prat, du kan ta det asså, ta det genom andra vägar fram för att nå. (intervju med Katarina, 14 november 2013).

Då människan har fler sätt att kommunicera på än enbart skrift och tal är det viktigt att lära eleverna att kommunicera på fler sätt. "bara för att man är äldre så förlorar man inte det där lilla barnet och lekheten" (intervju med Katarina, 14 november 2013). Katarina anser att de meningsskapande ämnena gynnar dessa förmågor som eleverna behöver livet ut. Hon har fått positiv bemötande från lärarna då de kan se en tydlig skillnad i elevernas matematikkunskaper. Elevernas kunnande sprider sig i gruppen när det arbetar med dansmatte, det blir ett tydligt socialt lärande

Även Emma kan se tydliga resultat med att arbeta integrerat. "aaa det kan man ju för att fånga barnen mycket lättare[...] särskilt dom barnen som inte tycker om att sitta stilla där kan man se ganska stor skillnad om man använder sig av både musik, drama" (intervju med Emma, 26 november 2013). Emma tar upp ett exempel då hon var inne i en annan förskoleklass där de skulle arbeta med matematik. Den gruppen arbetar inte på samma sätt med att integrera det meningsskapande med det teoretiska, vilket hon märkte tydligt då eleverna inte kunde placera matematiken i ett verkligt perspektiv utan var av uppfattningen att matematik finns i en bok.

7.7 Observationsresultat

Vi har gjort en observation på en lektion som Katarina höll i. De kommande rubrikerna grundar sig i vårt observationsschema (bilaga 4). Under observationstillfället blev vi varse om att med små medel, kan ämnena intrigeras. Genom att se och uppleva, observation av första och andra ordningen, fick vi en djupare förståelse för hur ämnena kan intrigeras.

7.7.1 Vilka deltar under lektionen?

Lektionen hålls av Katarina med 15 elever i klass ett. Elevernas klasslärare är närvarande efter lektionens första 10 minuter. Klassläraren observerar samt deltar. Vår roll är observerande, men även deltagande, observationen sker i första och andra ordningen. Lektionen varar i 45 minuter.

7.7.2 Hur presenteras övningarna?

Katarina presenterar övningarna för eleverna genom att samla dem på mattan inför varje ny övning. Katarina är tydlig och har långa genomgångar inför varje övning och hon är noggrann med att lyssna till varje elev. Hon bekräftar dem genom att fråga om alla förstått övningen och dess upplägg. Hon är lekfull och inbjudande i sitt tonläge och kroppsspråk, vilket fångar elevernas uppmärksamhet. Det fanns en tydlig röd tråd genom lektionen då övningarna handlade om tiokompisar, övningarna genomfördes med gestaltande som metod.

7.7.3 Hur integreras ämnena?

Under lektionens gång interagerades matematik med dans, musik och rytmik. Det genom att arbeta med tiokompisar genom att förkroppsliga och gestalta matematiken. Hon delar in klassen i två grupper. Den ena gruppen får börja med att bestämma en term och skickar in det antalet elever i cirkeln mitt och påbörjade en tiokompisstaty. De andra laget ska nu lista ut hur många de behöver skicka in i mitten för att det ska bli en tiokompisstaty. Sen ska laget som skickade in första gången kontrollräkna termerna så att summan stämmer, sen byts de av.

Katarina utvecklar tiokompisstatyn till en tjugokompisstaty. Här går vi över från en observation av första ordningen till en observation av andra ordningen, genom att Katarina bjuder in en av oss till att delta i övningen. Statyn byggs på från tio till tretton, eleverna får frågan hur många det är som saknas för att de ska bli tjugo. De svarar snabbt att det är sju som saknas. Det blir tydligt att entalen fortfarande är "tiokompisar", att det bara läggs till tio framför.

Katarina har tillsammans med eleverna skapat olika kroppsrörelser till siffrorna noll till nio. Inför nästa uppgift går Katarina först igenom elevernas val av rörelser, för att senare introducera dem till livememory med tiokompisar. Två elever får ställa sig utanför klassrummet och vänta medan resten av klassen blir indelade i tiokompis-par till exempel ett och nio, sju och tre. Eleverna får blanda sig och sätta sig utspritt på golvet. De två elever som fick vänta utanför får nu komma in i klassrummet och börja leta tiokompis-par. De får gå fram och ta på huvudet på en klasskamrat för att se vad de har för rörelse/siffra. Övningen avslutas då alla tiokompis-par är funna.

Vi ser att Katarina arbetar utefter läroplanen i det avseendet. I läroplanen för grundskolan står ett stycke under kunskaper och mål att "Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former" samt att varje elev "kan använda sig av matematiskt tänkande för vidare studier och i vardagslivet" (Skolverket 2011, s. 13). Vidare står de i läroplanen att eleverna ska få möjlighet till att lösa problem genom att omsätta idéer på ett kreativt sätt och använda olika uttrycksformer som exempelvis språk, musik, drama och dans. Eleverna ska få chans att använda sig utav olika uttrycksmedel genom att undervisningen sker på olika sätt och olika arbetsformer (s. 13-15). Solem och Reikerås (2004) skriver att barn skapar sig nya erfarenheter genom att de känner på ytor, klämmer och drar, staplar höga torn och sen puttar omkull dem, leker med stenar och kottar och så vidare. Genom att vara nyfiken och undersökande skapar vi oss nya kunskaper. Genom språket kommunicerar vi genom att sätta ord på det vi gör. Saknar ett barn det rätta ordet, skapar det ett nytt. Genom att kommunicera får barnet struktur i sin omvärld (s. 87-88).

7.7.4 Hur interagerar eleverna med varandra?

De gestaltande övningarna kräver samarbete och på så vis interagerar eleverna med varandra. När eleverna ska bygga tiokompisstatyn samarbetar de genom att tillsammans diskutera fram vilken term som saknas för att summan ska bli 10. Vi upplever att det är ett aktivt lärande då lekfullhet och inspiration är en grundstomme i Katarinas lektion.

7.7.5 Hur syns intresset och entusiasmen?

Redan då eleverna kommer in i klassrummet möts vi av en glädje och entusiasm inför lektionen. Det håller i sig under 50 minuter med några toppar och dalar. Toppen uppstod då de blev introducerade för något nytt och spännande. Ett exempel var introduktionen och övningen livememory med tiokompisar. Katarina gav korta och tydliga instruktioner, hon var inspirerande och engagerande, vilket märktes tydligt på eleverna. Vid vissa tillfällen under lektionen, mellan introduktionen och "görandet" av övningarna, kunde det saknas en naturlig övergång, vilket märktes på klassens gruppdynamik. Eleverna blev splittrade och vi upplevde att det blev aningen rörigt. Dansmatten blev lek, inte en lektion som det var tänkt. Katarina hade musik på i bakgrunden, som vi upplevde var där för att skapa stämning. Vi iakttog att musiken påverkade elevernas humör.

7.7.6 Aha- upplevelser

När Katarina introducerade den första övningen pratade hon och eleverna om tiokompisar och dess egenskaper. Eleverna gav exempel på vilka termer som är tiokompisar med varandra. Då en elev utbrister glatt att man kan vända på termerna och det blir samma summa, upplever vi att det blir en aha-upplevelse i rummet.

8. Diskussion

Som tidigare nämnt, ligger grunden för uppsatsens forskningsområde i hur de meningsskapande ämnena kan integreras med de teoretiska ämnena. Vi söker resultat genom tidigare forskning samt intervjuer och en observation. Genom de tre komponenterna finner vi grund för våra huvudfrågor som besvaras genom resultatredovisningen och lyfts och diskuteras i kommande kapitel, diskussion.

Valet av att ha en observation med i undersökningen gav ett oss ett resultat som stärkte informanternas svar. Vi fick bevittna att interaktionen mellan de teoretiska ämnena och meningsskapande ämnena fungerar i praktiken. Intervjuerna stärkte observationen och observationsresultatet stärkte intervjuerna.

Vi har kunnat se ett tydligt mönster, med grund i intervjuerna och observationen, att undervisningen påverkas positivt när den är inbjudande och lekfull. Då blir den meningsfull för elever och lärare, samt skapar en lustfylld lärandemiljö. Inom Waldorfpedagogiken arbetar lärarna dagligen med interaktionen mellan de teoretiska och praktiska ämnena. Vi ställer oss frågande till varför det måste finnas en speciell pedagogik för den typen av arbete. Vi har upplevt under lärarutbildningen, verksamhetsförlagda utbildningen, högskoleförlagda utbildningen och tidigare arbeten, då arbetet är lustfyllt och då vi möter eleverna där de är i sin proximala utvecklingszon samt bemöter deras intressen, påverkas det didaktiska arbetet positivt. Det kan visa sig genom att man fångar deras uppmärksamhet och lust att lära. Under vår sista VFU- period, kom två av oss i kontakt med "what does the fox say", en Youtube sensation som var välkänd hos eleverna. Låten användes i klassrummet på olika vis för att nå barnen maximalt. Eftersom takten i låten är tydlig lämpar den sig att använda i matematik till exempel i arbetet med tiokompisar, samt engelska där eleverna översatte låttexten. Genom att de använde låten som ett verktyg, utmanades elevernas språkliga förmågor.

I intervjun med Emma talar hon om att det är lättare att få med sig eleverna om lektionen är lustfylld. Emma och Katarina är av samma uppfattning, då de anser att det finns en risk att eleverna tappar intresset för undervisningen om den är enformig. Vi har tidigare upplevt då undervisningen är varierande, hålls elevernas intresse och ork vid liv. Att bara sitta vid matematikboken och traggla formler ger ingen verklighetsförankring, utan blir enbart siffror på ett papper, vilket leder till en avsaknad av djupare förståelse. Problemformuleringarna i boken är inte nödvändigtvis problem förrän de appliceras i verkligheten. Alla barn kan inte läsa då de börjar skolan och då blir ett medel som en matematikbok ett hinder för eleverna som inte knäckt läskoden. Vi ställer oss bakom det Stensson (2006) menar, att genom användningen av olika verktyg eller metoder såsom musik, rytmik och drama, får eleverna en större möjlighet till att nå kunskapen. Genom variation i kunskapsutläringen kan läraren nå varje elev där den är (s. 20). I läroplanen för grundskolan finner vi stöd för det vi och informanterna talar om "Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära" (Skolverket, 2011, s. 7) Vi anser att med de meningsskapande ämnena som metod och medierande redskap i undervisningen nås eleverna i den proximala utvecklingszonen samt främjar eleverna till ett lustfyllt lärande. Det kan ske genom att använda drama som metod, då eleverna får arbeta med tidigare erfarenheter och utvecklas tillsammans. Vygotskijs sociokulturella perspektiv bygger på just det här. Genom att

interagera kommunikativt lyfts tidigare erfarenheter som senare omvandlas till ny kunskap. Det blir då extra viktigt att få möjlighet till olika sätt att interagera på, till exempel genom musik eller drama. Får eleverna olika medel till att uttrycka sig med, ökar möjligheten till att fånga alla elevers intresse och lust till kunskapsutveckling. Det är när vi interagerar med varandra som vi utbyter erfarenheter, en interaktion behöver inte vara verbal, utan vi kommunicerar även genom kroppspråk och sinnen.

Under vår studie har vi sett att det går att integrera de meningsskapande ämnena med de teoretiska ämnena utifrån intervjuerna och observationen. I intervjuerna fick vi svar på det vi själva upplevt, att det går att integrera, men det var först under observationen vi såg resultatet av interaktionen. Det blev tydligt att med små medel kan man göra stora framsteg i undervisningen. Under observationen fick vi se hur dansmatteläraren arbetade med något som var känt för eleverna, spelet memory. I och med den övningen fick vi det svart på vitt, genom att använda sig utav något som är känt för både elever och läraren för att sedan tillsammans skapa något nytt, live memory och tiokompisar i kombination.

Våra informanter har en positiv inställning till interaktionen mellan de meningsskapande ämnena och de teoretiska, och har fått mestadels positivt bemötande av elever, lärare och föräldrar. Katarina talar om vikten i kommunikationen som rör både elever, lärare och föräldrar, och att prata *med* eleverna vilket skapar ett levande samspel. Vi upplever att ett levande samspel sker i kommunikation mellan lärare och elev, samspelet kan uppstå genom att levandegöra en berättelse i en bok, vilket vi även fått bekräftat i resultatredovisningen. Lärarens inställning till arbetet speglar av sig hos eleverna, har läraren en positiv inställning inför att använda sig av de meningsskapande ämnena påverkar det i sin tur de teoretiska ämnens syfte. Som vi sett i tidigare forskning, beskrivs musik som ett redskap som fyller en viktig funktion för elevers språkutveckling. I musiken kan eleverna stöta på nya begrepp, som sedan förkroppsligas och bidrar till en djupare förståelse. Pramling Samuelsson et al. (2008) menar att en djupare förståelse uppstår då eleverna gestaltar olika uttryck, då väcks intresset för att möta nya utmaningar (s. 30), vilket vi anser vara en positiv effekt på inställningen hos eleverna. Det blev tydligt under observationen att gestaltning är ett bra medierande verktyg, då förförståelsen blev verklighet i arbetet med tiokompisarna. Vi upplevde att eleverna förstod sambandet mellan att det inte spelar någon roll vilken term som kommer först, summan blir alltid tio. En övergripande uppfattning hos informanterna är vikten i att belysa för eleverna *när*, *vad* och *att* de lär sig. Här anser vi att de meningsskapande ämnena förstärker inlärningsprocessen, och det är viktigt att poängtera att det inte enbart handlar om lek utan är ett uttrycksmedel och metod för ett lustfyllt sätt att lära.

Åsa talar om att det inte bara är målet som är viktigt, utan vägen dit är minst lika viktig. Eleven måste få känna sig stolt över vad den har lärt sig. För att nå målet är det viktigt att gruppdynamiken är trygg så att eleverna vågar testa sina färdigheter. Hon menar att det meningsskapande som redskap och metod leder till en trygg miljö och gynnar elevernas arbetsprocess. Det kopplar vi till Deweys "learning by doing", eleven bör vara aktiv i sin lärandeprocess, praktiskt och teoretiskt, det är då det sker en utveckling.

Ingen av informanterna har upplevt något motstånd från något håll, men dramapedagogen Åsa har upplevt det lite trögstartat hos eleverna ju äldre de är, hon tror att det kan bero på att arbetssättet med de meningsskapande ämnena gradvis minskar ju högre upp i skolan eleverna kommer. Sundin (1995) har sett tendenser till att föräldrar har upplevt att deras barns intresse för de meningsskapande ämnena har minskat då de börjat skolan (s. 115-116). Det har även vi upplevt under vår utbildning, då vi haft VFU i förskolan och i skolan. I förskolan ligger stort

fokus på att möta barnen där de är i sin utveckling med hjälp av de meningsskapande ämnena. Hos yngre barn faller det sig mer naturligt att språka på olika vis, det sker på ett lekfullt och lustfyllt sätt och genomsyrar hela den pedagogiska verksamheten. Medan vi har sett att i skolan ligger stort fokus på de teoretiska ämnena, samt att mäta kunskap som uppstår där ur. Vidare menar vi upplevt att det anses vara oviktigt att arbeta med meningsskapande ämnen och att det finns en rädsla för att uppfattas som löjlig och oseriös. Oftast ses det inte som ett komplement till undervisningen eller som något värdefullt, något som kan lyfta eleverna i deras utvecklingsprocess. Det används lättvindigt och saknar ett djupare syfte. Under intervjun med Emma för hon ett resonemang kring lärarutbildningen och menar att då de meningsskapande ämnena försvinner mer och mer i utbildningen blir en naturlig biverkan att det även minskar i grundskolan, även då arbetet med det meningsskapande står kvar i läroplanen för grundskolan. Vår uppfattning är den samma, samt då läroplanen är såpass tolkningsbar, utgår vi från tidigare erfarenheter och lärdomar när vi arbetar efter läroplaner och styrdokument. Då påverkas synen på de meningsskapande ämnena. Det som inte står i klartext påverkas av normer som ligger till grund för tolkningar. Alla tre informanter är av uppfattningen att det är synd att det försvinner i skolan, då det främjar barns samt elevers utveckling och lust att lära.

Normerna talar mycket för att en allmän uppfattning är att det finns teoretisk och praktisk kunskap, de två anses vara svåra att sammanföra för att den teoretiska kunskapen anses vara den "viktiga" och "riktiga" kunskapen, den mätbara kunskapen. Och det är det som är normen. Det här lyfter bland annat Liedman (2001, s. 81-82) och Sundin (1995, s. 27), lika så har vi upplevt normernas påverkan på hur läroplanen tolkas. När något är tolkningsbart, är normer som starkast. Meningsskapande ämnen ligger i ett gränsland för hur läroplanen tolkas. De teoretiska ämnenas mål är tydliga i läroplanen, vilket skapar mindre utrymme för tolkningar. Medan de praktiska ämnena inte har lika fasta ramar och då har vi upplevt att man väljer bort de praktiska i undervisningen, både som ett rent ämne och som ett integrerat ämne. Från våra egna erfarenheter har det hänt att lärare prioriterar bort praktiska ämnen för att skapa mer plats åt teoretiska ämnen. Samt det har funnits praktiska ämnen där lektionen enbart är schemalagd på 20 minuter, tiden finns inte till att starta upp en meningsfull lektion och därför prioriteras de meningsskapande ämnena bort. Vi anser att den här inställningen, att skjuta upp och ta bort lektioner, är ett stort problem och sänder fel signaler. Om läraren gör ett aktivt val genom att prioritera bort till exempel musiklektionen, signalerar det att musikämnet inte är särskilt viktigt. Vi anser att alla skolämnen behöver varandra, för att eleven ska komma vidare i sin språkutveckling behövs inte bara den verbala förmågan, utan även prosodi och puls. Även i det vardagliga interagerandet mellan människor kan det behövas verktyg för att kunna utveckla sin sociala förmåga. Vi alla behöver då och då uppmuntran och verktyg för att utvecklas samt förstå varandra. Att använda sig utav drama kan till exempel ge dig nya erfarenheter och stöder dig i mötet med andra människor, den sociala förmågan stärks.

Det är lika viktigt för vuxna som för elever att stimulera sinnen, vi lär oss ständigt och vi förvärvar nya kunskaper hela livet, vilket innebär att vi också behöver bearbeta det hela livet. Fantasin bör stimuleras oberoende av ålder. Vi har alla tre varit av uppfattningen att då man arbetar integrerat är det bra att utgå från det ämnet som ska integreras. Under intervjun med Katarina uppstod ett genombrott i studien, samt för oss, då hon belyste hur hon i hennes arbete utgår ifrån dansen, det hon kan, för att sedan få in matematiken i dansen istället för tvärtom. Vi fick med oss ett ledord, *utgå från det du kan.*

Allt vi har kommit i kontakt med under utbildningen, VFU (verksamhetsförlagd utbildning), HFU (högskoleförlagd utbildning), möten med lärare, möten med barn och föräldrar, kurslitteratur, kursplaner och vår strävan och utövande visar på att arbetet med de meningsskapande ämnena främjar barns utveckling, sociala förmåga, förståelse om sig själv och omvärlden, etik och empati. Det är ett lustfyllt sätt att lära, det skapar en social varelse som kan se sig själv i andra och ur det skapa en djupare förståelse för sig själv och sina medmänniskor.

8.1 Slutsats

Inför uppsatsen var vi av uppfattningen att teoretiska och praktiska ämnen vanligtvis inte integreras, men vi har under lärarutbildningens gång har fått verktyg till metoder för interaktion, och därur växte vår frågeställning.

Informanterna visade oss att det var en möjligt och enkel interaktion, vi fick både värdefull och användbar information ur intervjuerna samt ur observationen. Observationen styrkte det informanterna sagt, samt styrkte vår uppfattning. Ämnena går att integrera. Vi såg en glädje, ett lustfyllt lärande och inspirerande lärare som fångar elevers vilja till lärdom.

Vår upplevelse och vår förutfattade mening angående interaktionens möjligheter kvarstår, det är beklagligt att lärarutbildningen och skolan blir påverkad av de politiska vindar som råder. Normerna ger riktlinjer för hur yrkesrollen tolkas och uppfattas. De meningsskapande ämnena försvinner bort ur lärarutbildningen. Vi har upplevt att det leder till att den meningsskapande kunskapen inte värderas lika tungt som det teoretiska kunskaperna. Vikten ligger idag på det färdiga resultatet, inte på processen som leder till resultatet.

Då informanterna fått frågan ”Har Du kunnat se något resultat med att arbeta med meningsskapande ämnen?”, har alla svarat utan att tveka: Det blir bara positiva resultat. En interaktion leder till stimulering, utveckling, socialt lärande, empati samt att förförståelsen stärks och vidareutvecklas. Lärandet blir livslångt och meningsfullt.

Litteratur

- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisningen och handledning*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, F. (1978). *Waldorfpedagogiken - en framtidsmodell?*. Täby: Larsson.
- Digerfeldt, G. (1990). *Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek*. Diss. Lund : Univ.. Stockholm.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Egan, K. (1995). *Berätta som en saga!*. Stockholm: Runa.
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Doktorsavhandling, Örebro Universitet, Musikhögskolan.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Orcarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. (3. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Hagtvét, B.E. (2004). *Språkstimulering. D. 1., Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hagtvét, B.E. (2006). *Språkstimulering: D. 2., Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heiberg Solem, I.H. & Reikerås, E.K.L. (2004). *Det matematiska barnet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Høines, M.J. (2000). *Matematik som språk: verksamhetsteoretiska perspektiv*. (2., [utök. och bearb.] uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Jederlund, U. (2002). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Hässelby: Runa.
- Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*. Albert Bonniers förlag.

Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallderstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos

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

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2:1. uppl) Lund: Studentlitteratur.

Sundin, B. (1988). *Musiken i människan: om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.

Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. (3., omarb. uppl.). Stockholm: Liber utbildning.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.

Uddén, B. (2004). *Tanke, visa, språk: musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotslig, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Länkar

Läroplanenämnden. (2010). *LKM100, Kulturellt meningsskapande genom musik, rytmik och drama, 30 högskolepoäng*. Hämtad 11 december, 2013, från Göteborgs universitet, http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1325/1325320_lkm100_kursplan_101221.pdf

Läroplanenämnden, (2009). *LKM 200, Kulturellt meningsskapande genom musik, rytmik och drama, 30 högskolepoäng*. Hämtad 11 december, 2013, från Göteborgs universitet, http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1325/1325264_lkm200_kursplan_101221.pdf

Röda Korsets Högskola. (2011). *Guide till referenshantering enligt APA-systemet: Svensk tolkning av APA-systemet för Röda Korsets Högskola*. Hämtad 12 november, 2013, från Röda Korsets Högskola, http://www.ltu.se/cms_fs/1.78649!/file/APAmall.pdf

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 12 december, 2013, från Skolverket, http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Reviderar 2010*. Hämtad 11 december, 2013, från Skolverket, http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442

Bilaga 1

Intervjuguide

Under den femte terminen på lärarutbildningen när vi skrev vårt projektarbete, väcktes tankar och funderingar kring hur man kan använda de praktiska ämnena som verktyg och metod i skolans teoretiska ämnen. I den här undersökningen vill vi ta reda på hur man didaktiskt använder sig utav musik, rytmik och drama (meningsskapande ämnen), och vad det ger för resultat.

1. Vad har Du för profession?
 2. Hur länge har Du arbetat inom din profession?
 3. Var är Du verksam?
 4. Hur ser Din anställning ut?
 5. Hur arbetar/arbetade Du med meningsskapande ämnen?
(följdfrågor) Hur skulle Du vilja arbeta?
 6. Vad är meningsskapande för Dig?
-
7. Hur får Du de meningsskapande ämnena att interagera med de teoretiska ämnena?
(Kan Du ge exempel?)
 8. Har Du kunnat se något resultat med att arbeta med meningsskapande ämnen?
(Följdfråga) Vad skulle det kunna vara?
 9. Vad finns det för för- och nackdelar med att integrera praktiska ämnen med teoretiska ämnen?
 10. Hur mycket plats upplever Du att meningsskapande ämnena får i verksamheten?
(Vad beror det på?)
 11. Vilken betydelse anser Du att meningsskapande ämnena har för elevernas lärande?
-
12. (Extra) Hur upplever Du att ditt arbete har blivit mottaget? av kollegor, elever, rektor, föräldrar... positivt/ negativt?
 13. Skulle Du kunna ge ett konkret exempel på hur man kan arbeta med de meningsskapande ämnena till en oerfaren lärare inom det tänkta området?

Bilaga 2

Intervjuguide, elevintervju

- berätta för oss vad ni får göra på dansmatten?
- berätta för oss om något ni har lärt er?
- berätta hur det känns att gå till dansmatten?
- vad är det för skillnad (olikhet) att gå på dansmatten och klassrumsmatten?
- kan man göra det här i ett annat ämne?
(Ja-hur då?) (nej-varför inte?)

Bilaga 3

Tillståndsblankett

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart hösten -13. Examensarbetets syfte är att se hur man kan arbeta med skapande och praktiska ämnen i skolans teoretiska ämnen.

Den viktigaste frågan vi behöver få svar på är: Hur eleverna upplever matematik och dans i kombination med varandra.

För att kunna besvara den frågan behöver vi samla in material genom intervju/observation. På er skola kommer undersökningen att genomföras 18/11-13. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation/intervju. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor och klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare **ger jag inte tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Ida Molin, Linnea Rohman, Maja Swedén (07x-xxxxxxx, maja.sweden@xxxxxxx.xxx)

.....
Studenternas namn

Handledare för undersökningen är Ingela Tägil

Kursansvarig lärare är universitetslektor Daniel Seldén, Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, telefon 031 786 47 82.

Bilaga 4

Observationsschema

- Hur interagerar ämnena?
- Vilka deltar i lektionen (elever och lärare)?
- Finns det någon röd tråd i lektionen/övningarna?
- Hur presenteras övningarna?
- A-ha upplevelse? vi? dem?
- Hur interagerar barnen med varandra?
- Hur syns intresset och entusiasmen?