

Från görande till lärande och förståelse

En studie av lärares lärande inom estetik

Maj Asplund Carlsson

Högskolan Väst, Trollhättan, Sverige

Niklas Pramling

Ingrid Pramling Samuelsson

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, Sverige

Abstract: The aim of this article is to analyse teachers' changing ways of talking about children's aesthetic learning in the early years as a result of a research and development project. With a point of departure in developmental and variation theory, a praxis oriented project was designed with the aim of finding out whether collaborative talk and meta-cognitive dialogues could contribute to children's learning of music, dance and poetry. The participating teachers were offered in-service training in order to develop a new way of teaching and new ways of thinking about the curriculum and children's learning. Interviews with the teachers were carried out at the beginning and the end of the project. The teachers' learning was expressed in changed ways of talking about aesthetics and learning. From an emphasis on personality development and the teacher's lack of expertise with the aesthetic subjects as an obstacle, the teachers expressed a view of having become more aware of the concept of learning objects in the aesthetics, of their own role as teachers in directing children's attention and to listen to children. The teachers thus gained a new way of talking about themselves as teachers and about children's learning within music, dance and poetry.

ESTETIK SOM INNEHÅLL

Estetiken har en lång tradition inom pedagogiken för de yngre barnen. Estetiken var Alexander Gottlieb Baumgartens (1714–1762) beteckning på den sinnliga kunskapen till skillnad från den logiska (Dahl, 2001). Att särskilt yngre barn lärde med kroppen blev en insikt som följde med småbarnspedagogiken in i den första barnträdgården. Men estetik betyder enligt Immanuel Kant i synnerhet varseblivning och då särskilt av det sköna (det tilltalande) men även av det sublima (det storslagna). Ifråga om estetik kommer ofta frågor om smak och kvalitet in och då särskilt när det gäller konstarterna, t.ex. i musik, dans och poesi. På senare tid har man även talat om estetik som ett särskilt ämne – det estetiska fältet. Lindgren (2006, s. 15) talar om två per-

spektiv på det estetiska fältet, dels som ett mediespecifikt, dvs. knutet till olika konstformer som bild, musik, drama osv. men också som ett medieneutralt. I denna artikel vill vi lyfta fram både det mediespecifika och det medieneutrala som kännetecknar lärares tal om det estetiska.

Inom förskolepedagogiken talar man också om skapandet. Även om objekten som skapas är estetiska vill man däremot inte så gärna tala om konst och konstutövande när det gäller förskola, förskoleklass och skolans tidigaste år. Utifrån ett praxisnära forskningsprojekt som finansierades av Vetenskapsrådet under 2006–2008 kommer vi här framförallt att beskriva den förändring som sker i hur lärarna talar om det estetiska fältet efter två års deltagande i projektet. Vi vill alltså lyfta fram och diskutera vilka diskurser som träder fram i lärares sätt att tala om estetik

(specifikt musik, dans och poesi) och barns lärande om detta. Liksom hos Lindgren (2006, s. 70) är det det ”språkbruk som används i talet” om estetisk verksamhet som studeras som ett empiriskt fenomen.

Syftet med denna artikel är alltså att beskriva och diskutera lärarnas olika sätt att tänka och tala om barns lärande av estetik (musik, rörelse och poesi) som ett innehåll i pedagogisk verksamhet, i början och slutet av ett forsknings- och utvecklingsprojekt. Lärarnas lärande uttrycks som en förändring i sättet att tala om innehållet, om estetik och om lärande.

En utvecklingspedagogisk teori (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) och den närbesläktade variationsteorin (Marton & Tsui, 2004) utgjorde den teoretiska ramen för projektet. Centralt i dessa teorier är bl.a. vikten av att skapa systematiska mönster av variation och invarians för att hjälpa barn att *urskilja* väsentliga aspekter av något. Några av de teoretiska begrepp som hela tiden varit centrala och som därför lärarna som deltog introducerades för var *lärandets objekt* och *lärandets akt* samt betydelsen av att föra *metakognitiva samtal* med barn. Med lärandets objekt avses den förmåga (kompetens eller kunnande) som man avser att utveckla hos barn. Vad vill man som lärare att barnen utvecklar en förståelse av och om i musik, dans och poesi? Med lärandets akt avses *hur* man lär och hur lärare skapar goda förutsättningar för att hjälpa barn att utveckla en förståelse av det som är lärandets objekt. Att föra metakognitiva samtal innebär att man samtidigt som man lär *om* något också samtalar om *hur* man samtalar om detta och *hur* man gör när man lär sig något. Att på detta sätt göra själva tanke- och lärandeprocessen föremål för uppmärksamhet har visat sig vara en mycket kraftfull strategi i att utveckla barns (och vuxnas för den delen) förståelse av olika innehåll (Mercer, 2000; Pramling, 1983).

Vårt forskningsintresse är att empiriskt studera arbetet med musik, dans och poesi i förskolan och skolans första år, samt vad konsekvenserna av detta arbete blir i termer av barnens lärande. Vårt fokus inom projektet kan sammanfattas i tre punkter mot bakgrund av vad vi menar till stor del saknas i den befintliga litteraturen inom fältet:

(1) *tydligt preciserade inom-domäniska lärandeobjekt (dvs. en tydlig idé om vad det är för förmågor eller kunskaper som barnen är tänk-*

ta att utveckla), (2) att man samtalar om vad och hur man gör då man lär sig dessa saker, så att det inte bara blir aktiviteter (dvs. något man gör snarare än något man lär sig), och (3) ett erkännande och ett förtydligande av lärarens viktiga roll i detta lärande. (Pramling Samuelsson et al., 2008, s. 54)

Det är mot denna bakgrund som intervjustudien skall förstås. Hur talar lärarna i början respektive slutet av detta tvååriga arbete?

LÄRARES UTSAGOR OM UPPDRAGET OCH DIDAKTIKEN

I Kihlströms (1995) studie av förskollärares tankar om sitt uppdrag som lärare fann hon tre kvalitativt skilda kategorier av uppfattningar: 1) *Att ta hand om barn*, som relaterades till att må bra, att hjälpa till att lösa konflikter eller att se till barnen (omvårdande), 2) *Att utveckla barns handlande och självständighet, identitet, självförtroende, samarbetsförmåga, demokrati och motoriska färdigheter* – det inre skall ”blomma ut” och 3) *Att lära barn*, vilket var relaterat till begrepp, förståelse för sin omvärld, språk och tänkande – företrädesvis kognitiva dimensioner. Detta tänkande var det som minst av alla uttrycktes i intervjuerna, som Kihlström gjort, medan den andra utsagan – att uppdraget bestod i att utveckla barn som sociala personer – var den i särklass mest förekommande. Detta kan också ses som något som är helt i linje med förskolans ”själ” sedan lång tid tillbaka.

Att det inte är självklart att barn skall lära sig olika innehåll i förskolan kunde vi också se i en studie av Doverborg och Pramling Samuelsson (2004) där en tydlig diskurs om grundläggande matematik tog sig uttryck i att barn gärna kunde få lära sig matematik i förskolan, bara de inte visste att det var matematik. Detta säger naturligtvis mer om lärarens eget förhållningssätt till matematik än barnens intresse för detta, eftersom författarna i en senare studie (2008) visat att mer än hälften av en grupp barn i ålder 1 till 3 år visade ett stort intresse och engagemang för matematiska begrepp som de ställdes inför att hantera.

I lärarens sätt att tala om innehåll i tidiga åldrar, kan vi ana det som Thulin (2006) talar om som konflikten mellan att utveckla barns personlighet – som är starkt företrätt i förskolan – och bildningen, att utveckla ett kunnande om något, som tillhörande skolans värld. Även om

denna distinktion utmanas av förskolans läroplan där båda perspektiven framhålls (Utbildningsdepartementet, 2006a). I förskolans läroplan sägs nämligen:

... att förskolan skall bidra till att barn utvecklar kreativa förmågor och förmågan att uttrycka tankar och erfarenheter i många olika uttrycksformer, så som lek, bild, sång och musik, dans och drama. (Utbildningsdepartementet, 2006a, s. 10)

I skolans läroplan sägs att:

... skolan är ansvarig för att barn har utvecklat förmågan att uttrycka sig kreativt och bli intresserade i att delta i olika kulturella aktiviteter som samhället erbjuder //...// att kunna utveckla och använda kunskap och erfarenheter i så många olika former av uttryck som möjligt, inkluderande språk, bild, musik, drama och dans (Utbildningsdepartementet, 2006b, s 10)

Skillnaden är att barn skall ha uppnått detta i skolan medan det i förskolan endast är en fråga om att sträva mot att detta skall ske. Barnet skall vara på väg mot, riktad mot något. Därför kan skolans uppdrag ses som mer inriktat på elevers lärande än förskolans även om strävansmål förekommer i båda skolformerna.

Hur lärare i estetiska ämnen resonerar om sitt ämne i skolan

I sin studie av 55 lärare och rektorer kunde Monica Lindgren (2006) i lärarnas tal om de estetiska ämnena urskilja fem skilda temaområden. För det första såg flera lärare på det estetiska fältet som en form av kompensation för elever i svårigheter av olika slag, som en speciell pedagogik – ett slags specialpedagogik – för barn som kom till korta i mer akademiska ämnen. Lärarna såg också att de estetiska ämnena kunde balansera skolans andra ämnen under dagen, veckan eller som en viktig och nödvändig del i helheten. De estetiska verksamheternas lustfylldhet betonades – återigen som en kontrast mot de mer ”plågsamma” akademiska ämnena. De estetiska ämnena ingick som ett led i medborgarfostran men också som en förstärkning av lärandet av de mer akademiska ämnena.

När det gällde lärarnas roll i lärandet av de estetiska ämnena framhölls andra delar än de estetiska kompetenserna, t.ex. att läraren var en vuxen – utan särskild estetisk kompetens – och att det var en fördel när det gällde de estetiska

verksamheterna för barn. Läraren ville också gärna framställa sig som icke-teoretisk och som terapeutisk pedagog med tonvikt på omsorgen om barnen snarare än lärandet. Även utsagor om läraren som expert och som konstnär och därmed som en speciell lärare förekom också som ett led att legitimera de estetiska verksamheterna.

I en intervjustudie undersökte Elsner (2000) hur lärare i bild, musik och teater/drama på gymnasiet och lärarutbildare i dessa ämnen uppfattade sina ämnen. Både likheter och skillnader mellan dessa lärargrupper och deras respektive ämnen framkom. Lärare i samtliga tre ämnen lyfter fram lusten och glädjen som viktiga i deras respektive ämnen. Bild- och musklärarna lyfter också fram vikten av att eleverna skall få kunskap om och förståelse för sitt kulturarv. Dramalärarna däremot, ”som främst ser sitt ämne som en pedagogisk metod, ser inte bildningsfrågan som sitt ansvarsområde” (s. 59). ”Konstarnas kommunikativa värde och funktion” (s. 59) lyfts fram av alla tre lärargrupper som ”ett av huvudsyftena med konstnärlig verksamhet” (loc. cit.). Däremot uppfattas kommunikationens art som olika i de olika konstnärliga ämnena. ”Bilder anses främst förmedla erfarenheter av omvärlden, medan musiken uppfattas handla om känslokommunikation och drama/teater snarast om existentiella frågor” (s. 60). Några av lärarna i musik menar att musiken har betydelse för personlighetsutvecklingen. Bild- och musklärarna betonar sina ämnen som både egenvärden (intrinsiska värden) och som medel (instrumentella värden) för att utveckla andra ämneskunskaper, ”medan teaterlärarna, liksom dramalärarna, i större utsträckning betonar instrumentella värden i sin verksamhet” (s. 87) såsom att göra kunskapsinläring i andra ämnen lustfyllt och att främja de ”personlighetsutvecklande och sociala värdena är de övergripande” (s. 48).

PROJEKTET

Forskningsprojektet ”Hur samtal och metakognitiva dialoger kan bidra till barns lärande om det för barnet okända – med fokus på musik, rörelse och poesi” utgör grunden för den empiri som analyserats för denna artikel. Projektets primära syfte var att studera om samtal kring olika estetiska innehållsdimensioner kunde bidra till barns lärande om dessa och har hittills resulterat i olika artiklar som mer beskriver arbetet med barnen och barnens lärande (Pram-

ling, under granskning; Pramling & Asplund Carlsson, 2008; Pramling & Wallerstedt, under granskning; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, under tryckning; Wallerstedt & Pramling, manus).

I projektet medverkade nio arbetslag som alla uttryckte ett intresse för i första hand musik. Under projektets gång deltog lärarna i en kontinuerlig kompetensutveckling ca en gång per månad under knappt halvannat år. Kompetensutvecklingen bestod dels av inspirationsföreläsningar och kreativa workshops, dels av läsning av teoretisk litteratur. Kompetensutvecklingen inom t.ex. poesi utgick ifrån en praktisk övning utifrån Georgia Heard's (1989) modell för hur man kan arbeta med barns poesiskapande. Vi arbetade också med att ge de deltagande lärarna själva tillgång till poesins redskap, vilka de sedan försökte introducera för barnen. Några sådana poetiska redskap var vers- och strofklyvning, omkväde, symbol, metafor, liknelse, onomatopoetiska (ljudhärmande) ord, och synestesi (att blanda sinnesformer). Vid några tillfällen fick också lärarna återkoppling på videoobservationer av deras arbete med barnen. Ibland tittrade vi också på inspelningar tillsammans i hela gruppen och diskuterade dessa. Lärarna intervjuades i början och slutet av projektet om sin syn på barns lärande inom konstarterna (musik, poesi och dans) och även om hur de såg på sin egen roll som lärare i detta lärande. Det är analysen av dessa intervjuer som presenteras i denna artikel med fokus på hur talet om lärande och arbetet med det estetiska innehållet har förändrats. Hur lärarnas arbete i praktiken har förändrats under projektets gång har vi däremot studerat i andra publikationer (Pramling Samuelsson et al., under tryckning; Wallerstedt & Pramling, manus).

DATAPRODUKTION OCH ANALYS

Varje arbetslag fick i förväg frågorna utskickade. Dessa handlade om hur lärarna såg på det estetiska innehållet och barns lärande av och om detta, vad de tyckte var svårt för barnen respektive dem själva och vad de tänker/menar att projektet skall/har bidragit med i deras praktik.

Arbetslaget hade talat sig samman för att sedan en av lärarna skulle kunna representera arbetslaget i intervjusituationen. I några fall var två lärare från en förskola med vid samma inter-

vju. Frågorna var förhållandevis öppna och följdes upp av intervjuaren i form av följdfrågor i samtalsform. Intervjuerna som spelades in på band skrevs sedan ut till text. Texten analyserades med hjälp av diskursanalys. En av poängerna med denna analys är att det går att undersöka lärande, utveckling och förändring av den diskursiva praktiken till skillnad från den sociala praktiken (Fairclough, 2003). Med detta menar vi att en förändring i talet om ett innehåll inte nödvändigtvis innebär en förändring i sättet att arbeta med ett innehåll, men att deltagarna i projektet med sitt förändrade tal speglar ett lärande i sig.

Med diskurs menar vi ett sätt att tala om något som normerande eller styrande, dvs. att den uppfattning som uttrycks är önskvärd och acceptabel av den talande. Inom ett fält förekommer dock motstridiga diskurser som olika talare uppfattar som acceptabla. Man kan här se projektets intentioner som en slags "motdiskurs" till den rådande traditionen inom det estetiska fältet (Paulsen, 1994). Frågan är om denna motdiskurs blir synlig i lärarnas förändrade tal om estetiken, om barnen och om lärandet. Vilket tal blir det starkaste?

Diskursanalysen lyfter också upp maktaspekter i människors tal och tänkande. I det här sammanhanget kan man se kompetensutvecklingen som en maktutövning eller en påverkan. Den eventuella förändringen av talet kan ses som en konsekvens av denna påverkan genom att lärarna i det samtal som de för med forskarna efter två års kompetensutveckling har förstått att den tidigare synen på barn, lärande och estetik inte var den önskvärda och förespråkade. Men också att lärarna lärt sig, upptäckt något som tidigare var så för givet taget, att det inte var genomtänkt och att det fanns ett annat sätt att tänka om barn, lärande och innehåll som skilde sig ifrån lärarnas egen erfarenhet och tidigare ut- och fortbildning.

LÄRARES TAL OM ESTETISKT LÄRANDE

Lärarnas sätt att tala om det estetiska lärandet kommer här att redovisas i form av de diskurser som uttrycks i första respektive andra intervjun. Detta innebär att ett antal teman som går att urskilja i lärarnas utsagor beskrivs och exemplifieras med deras sätt att uttrycka sig. Dessa teman eller diskursiva fält har ett metonymiskt förhållande till utsagorna, dvs. ett tema får stå för helheten i en mängd utsagor uttryckta av olika lä-

rare inom olika verksamheter – förskola, förskoleklass och skola.

PERSONLIGHETSUTVECKLING OCH IMITATION

Första intervjutillfället ägde rum innan vi påbörjat vårt arbete med lärarna i form av kompetensutvecklingsinsatser. Varje arbetslag hade dock fått en kopia av projektansökan för att ta ställning till om de ville medverka i studien. När lärarna ger uttryck för vad de kan lära barnen med avseende på estetik (musik, rörelse och poesi) så förefaller den helt dominerande diskursen vara relaterad till *att utveckla barnen som individer*. De estetiska uttryckssätten ses som berikande för att barns personlighet skall utvecklas. Det handlar om: glädje, att våga, slappna av och gå ner i varv, att få självkänsla, kunna sätta ord på känslor och inte minst att ha roligt.

Läraren: Att våga, att tycka att det är roligt, de kommer ju från så olika ställen, en del jättevana, både att sjunga och leka och en del är så ovana.

Läraren: Att musik är lustfyllt, att musik är glädje, att man, att det ger så mycket, att de inte är rädda, att alla kan sjunga, alla kan spela sådär.

Läraren: ...det är ju också en styrka i min identitet, självkänsla, vad kan jag, vad klarar jag.

Läraren: Vissa barn är ju mer, vågar ju mer än andra, och dom är ju ganska positiva att ha i en grupp för det kan ju smitta av sig till andra.

Barn i yngre åldrar skall inte nödvändigtvis göra rätt utan våga. Glädje och lust är inte något som enbart gäller det estetiska området, men däremot rädslan för att göra fel – göra bort sig – eller inte vara tillräckligt skicklig och detta gäller inte bara barnen utan lika mycket lärarna. Alla lärarna är också väldigt upptagna av att det inte finns något rätt eller fel och att det måste vara frivilligt att delta. Inget barn skall tvingas till något.

Flera lärare ger också uttryck för att de själva inte är så duktiga på att utöva musik, dans och poesi och att de därför känner sig hämmade i arbetet med barnen.

Läraren: Liksom att vi kan engagera barnen. Vi måste ju ha grunden att ge barnen då. Och att det inte finns något som är rätt och fel i de här ämnena. Så, och det känner jag väl med

musiken, det är väl min ömma tå, där är jag inte så duktig och då kanske jag inte väljer att ha så mycket (musik) med barnen, utan lämnar över detta till någon kollega...

Läraren: ...som inte själv har intresse för de här ämnena så väljer man kanske bort att arbeta med dem. Eller så har man inte förmågan att få med barnen och entusiasmera dem //...// inom musik, då lämnar man gärna över till en kollega som är bättre på det.

Här kan man se en paradox, samtidigt som barn inte förväntas lära sig så har lärarna krav på sig att kunna, vara duktiga. Vad är det som gör att de estetiska ämnena måste utövas ”rätt” för läraren, men inte för barnen?

Det blir också tydligt att det estetiska innehållsområdet ses som en *form för att lära sig något annat*. Man kan se detta som att lärarna här fokuserar på lärandets akt, att estetiken är en metod som kan brukas för att lära sig om kultur, eller skriftspråklig medvetenhet. Man kan se dans och rörelse som nyttigt för kroppen, att det ger gemenskap osv. Det viktiga är inte att barn lär sig, även om detta är uttalat i läroplanerna, utan som vi ser ovan menar flera lärare att det handlar om att våga prova på olika saker.

Det är också tydligt att de estetiska innehållen ses som lustfyllda *avbrott* där barn kan hämta kraft och inspiration.

Läraren: Det är lättare att tillgodogöra sig teoretiska ämnen. Hon (talar om en kollega) menar på att det är lättare att tillgodogöra sig teoretiska ämnen (om man gör avbrott med de estetiska). Hon menar att röra sig och så, det är ju det som Agda är inne på också. Och man kan lära sig att uttrycka sig på flera sätt tycker jag, gemenskap, samarbete, även jätteviktigt för koncentrationen.

Den helt dominerande diskursen i intervjuerna som gjordes före projektets början handlar om att göra musik, rörelse/dans och poesi för att barn skall ha roligt, koppla av och lära sig något annat än det estetiska. Antingen genom att man hämtar inspiration och glädje och då orkar med det som är mindre roligt eller genom att man utvecklar sin personlighet i form av psykologiska resurser som att få självförtroende som gör att man vågar. Att estetik är sammankopplat med psykologi kan vi också se i det att den mesta forskning som är gjord inom området har en sådan bas (se t.ex. Hargreaves, 1986; Jordan-Decarbo & Nelson, 2002).

Att använda de estetiska innehållsområdena är självklart, även om nästan ingen talar om poesi, utan mer om musik, samt rörelse som nyttigt för kropp och själ. Här kan vi också se att anledningen till att flera av lärarna visade intresse för projektet var att just musik förekom som första exempel medan poesi inte hade någon framträdande plats i deras medvetande – eller i deras tal om estetik. Sångsamling har alla och rörelse behöver alla barn men det poetiska för en undanskynd tillvaro.

Lärarna talar om lärande som att det är en fråga om att ta in, se, höra, öva, dvs. synen tycks vara att *lärande är imitation inom det estetiska fältet*. Detta ligger helt i linje med Baumgartens estetikbegrepp och görandediskursen. Det man gör (med kroppen) lär man sig. Lärare planerar en mängd olika aktiviteter som de har tänkt ut skall leda till att man lär sig veta eller förstå något, men barnen ser inte görandet som en representation av något annat utan tror att det de lär sig är det de gör (Pramling, 1983).

Det finns emellertid något arbetslag som lyfter fram *inomestetisk kunskap*, dvs. att lära barn takt och rytm genom poesi, rörelse och musik. Eller att lära sig musikens olika nyanser, som lågt, högt, starkt och svagt. Till det inomestetiska kan också räknas barns förmåga att uppleva skönhet, något som en lärare menar barn kan lära sig. Slutligen kan man också se hur lärarna ser det som sin uppgift att låta barn uppleva, eller att få ta del av olika genrer för att de skall veta att det finns ett brett utbud. Man kan med andra ord se en begynnande plattform hos någon eller några lärare för det som projektet ville bidra med, dvs. inomestetiskt kunnande för barn.

Som vi ovan tidigare påpekat förefaller det som om musik är det som lärarna känner störst krav inför att arbeta med. Rörelse och poesi nämns i mycket ringa omfattning i deras utsagor. Om detta betyder att de tar dessa för givna och oproblematiska eller att de inte sysslar med detta överhuvudtaget är svårt att veta. Det är också mycket möjligt att lärarna vid den här tiden uppfattade projektet som främst inriktat på musik.

LÄRANDETS OBJEKT

Det som framstår tydligast vid det andra intervjutillfället är, dels att alla säger sig ha blivit mer medvetna om olika saker inom de estetiska områdena och barns lärande om detta, och dels att

de lärt sig ett helt nytt fält, nämligen poesi. Mer eller mindre alla deltagare uttrycker att de tyckte att det var ”flummigt” i början, dvs. de förstod inte vad projektet gick ut på. Med andra ord förstod de inte vad ett *lärandeobjekt* var och vad de förväntades utveckla hos barnen som de inte redan gjorde. Så även om alla arbetslag läst ansökan och anat att detta var något intressant så förstod de egentligen inte alls vad det skulle handla om. Att sedan forskningsprojekt i sig innehåller en osäkerhet om vad resultaten kommer att bli, till skillnad från metodutveckling eller reguljär fortbildningsverksamhet, hade ingen av deltagarna någon insikt i.

Läraren: ...först har det ju varit ett sökande för oss själva, vad det är vi vill lära barnen ...för det har vi ju brottats med i början. Själva begreppet (lärandets objekt), för mig personligen så kunde jag känna saker som jag hade i min kropp, men jag kunde inte verbalisera det.

Läraren: Sen hade vi också själva svårigheter i viss lägen...svårt att greppa, för det är inget vanligt sätt att greppa de här ämnen.

Intressant är att lärarna uttrycker en känsla som de inte hade språket för. Just när det gäller termen lärandets objekt, som visade sig vara det svåra för lärarna, så sammanblandas detta ofta med innehåll, eller *curriculum*, istället för de förmågor, färdigheter och kompetenser som skall utvecklas hos barnen (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2009). Under kompetensutvecklingen var det bl.a. detta vi arbetade med såväl teoretiskt som praktiskt. Dels fick lärarna läsa litteratur kring begreppet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), dels fick de arbeta med en särskild aktivitet (lärandets akt) och själva komma fram till vad lärandets objekt i arbetet med barnen kunde innebära. Dels fick de ett givet lärandeobjekt och i uppgift att omsätta detta i aktiviteter i arbetet med barnen.

Det har också varit svårt av andra anledningar, som exempelvis för att det estetiska fältet är ett nytt område som man inte tidigare arbetat med. Men också ”duktighetssyndromet” som någon uttrycker det, dvs. att man måste kunna själv för att kunna lära barn estetik, har upplevts som svårt.

Läraren: Som det här med poesi, det är ingenting vi är vana att jobba med på det sättet som vi har jobbat nu.

Läraren: Våra bristande kunskaper i ämnet!

Poesi som innehåll i arbetet med barn verkar vara det som är nytt för de allra flesta lärarna. De menar att de har arbetat med rim och ramsor men aldrig med poesi, dvs. andra kvaliteter inom det poetiska som metaforik och symbolik. De säger också att de var väldigt skeptiska i början till att detta skulle låta sig göras med små barn. Men till och med när det gällde de allra yngsta lyckades lärarna omsätta tankarna ifrån kompetensutvecklingen. Lärarna i en av småbarngrupperna lyckades inspirera hela sin skola till att arbeta med poesi.

Arbetet har också varit svårt för en del lärare eftersom det arbetsätt som vi använt oss av med dess sätt att tänka om barns lärande bryter med traditionen. Men det finns också de lärare som parallellt med att de säger sig ha blivit mer medvetna och ger exempel på detta också uttrycker en form av tveksamhet mot att arbeta målmedvetet med specifikt innehåll. De framhåller att förskolan ju ändå måste stå för ”helheten” och att det handlar om att arbeta med barns hela utveckling. På något sätt så verkar vissa lärare se det som en motsats att man kan arbeta målmedvetet med avgränsade innehåll och samtidigt ha kvar förskolans ambition av att utveckla barnet allsidigt. Här visar det sig att samma personer som tycker att de lärt sig själva och att deras barn lärt sig samtidigt upplever en konflikt. Detta kan ses som ett dilemma som vi känner igen från andra didaktiska studier inom förskolan och skolan, att man känner sig kluven mellan att barn skall lära sig något och att det i förskolan handlar om att ha roligt och utvecklas som person (se Pramling Samuelsson & Pramling, 2008).

Alla lärare menar dock att de har blivit *bättre på att fokusera ett lärandeobjekt*. Vilket också innebär att de säger sig vara *mer aktiva i arbetet med barnen*. Som vi kan se i exemplen nedan ser läraren sitt eget agerande som avgörande för vad barnen lärt sig, även om de ju säger att man inte riktigt kan veta.

Läraren: Och poesi, att skriva, att skriva ned det och det vet vi ju inte om barnen hade börjat skriva ändå som dom skriver nu eller om det är tack vare poesin som de har blivit intresserade och nyfikna på ett nytt språk runt dem.

Läraren: Målet har väl varit att det ska vara roligt och lek med ord och att det blir någonting utav deras meningar. Att man kan sätta ihop meningar så att det faktiskt kan bli en dikt tillsammans då med sina klasskamrater.

Läraren: Det gäller ju att sätta sig ner och fundera på vad det är för svar man vill ha //...// man vill att man skall komma åt på något sätt vad de har lärt sig //...// vi har väl blivit bättre och bättre på att ställa frågor som ramar in //...// kan ju inte vi heller svara på vad som är fel eller rätt.

Men det blir också tydligt att lärarna tagit till sig *variationsteorin*, dvs. hur man måste låta något variera och låta något vara invariant för att göra något synligt (urskiljbart). De talar mycket om att de kontrasterar olika aspekter för att ge barn förutsättningar för att se eller upptäcka något.

Läraren: Vi har fått bättre verktyg för att ställa bra frågor, och för att hjälpa barn att reflektera. //...// och det här med variationen, med att lyfta fram variationen.

Läraren: vi har ställt kontraster mot varandra och kommit väldigt långt...

Det som dock alla lärarna verkar vara överens om är att *de lärt sig att lyssna mer på barnen*, ge dem mer utrymme att uttrycka sig. Lärarna har genom att se sig själv på video, och få återkoppling på agerandet i praktiken, sett hur de ställer frågor som leder åt helt andra håll än de tänkt sig, eller hur de frågar väldigt ”stängda” frågor där det inte finns någon möjlighet för barn att fundera och reflektera utan hur de letar efter vad läraren vill ha svar på.

Läraren: ...det här reflekterandet. Barnen har nog känt att det har varit betydelsefullt att vi har tagit till oss deras svar, och reflektioner på allvar. Och att vi har varit ute efter och försökt att lära dem ännu mera.

Vad menar då lärarna att *barnen har lärt sig* genom deras deltagande i projektet? Här räknar lärarna upp olika dimensioner som har med alla tre områdena att göra. Det som är intressant är att de är väldigt specifika och talar om att barn lärt sig: urskilja tempo, takt, svagt och högt, instrument, variationer i musiken, att upptäcka kontraster och skillnader, lägen, att förflytta sin kropp som specifika mönster (rum, tid, kraft, form), att göra poesi, nya genrer, skriva poesi, egna rim och ramsor, nya begrepp, med mera.

Läraren: Vad som kan vara starkt, alltså och vad som är svagt... variationen i detta. Från att man kanske sjöng mycket, och så spelade vi lite på instrumenten, men vad är det vi vill när vi spelar på instrumenten? Det har jag haft

i mig men jag har inte kunnat verbalisera det. Men genom projektet så har det blivit tydligare för mig att försöka få fram då nyansen i musiken och att kanske kunna hitta, inte att dom ska kunna toner eller noter men att det finns ett system. Som har varit med pianot, som jag har märkt, att barnen har lärt sig på resan. Och i dansen vad barnen har lärt sig så är det ju samma sak där. Och sen att det finns olika rörelsekvalitéer, att man kan röra sig på olika sätt, att man vill lyfta fram det här med rum, tid, kraft, form som finns i rytmiken att det kommer tydligare in ...att hitta i rörelserna alltså dansen det är ett flöde, som finns och i det att det finns riktningar i hur man rör sig i rummet, sicksack, gå från ena kanten till den andra kanten och hitta mitten. //...// också har vi använt verbala begrepp, satt ord på så det är från ett görande till ett lärande och en förståelse. (vår kursivering)

Läraren: ...hur kommer det sig att Ludde på sluttampen börjat ta ut, inte ta ut melodier men inte långt ifrån på pianot? Men då tänker jag att genom alla olika momenten så har han varit delaktig och nyfiken och vi har ställt frågor. Hur tänker du då, kan du förklara, hur menar du nu då och varje gång har han fått sätta ord på hur han tänker, hur han menar. Jag bara tror det (att detta har bidragit till hans lärande).

Projektet har framförallt bidragit till att man har fått *syn på själva lärandet*, att inte bara hamna i görandet. Man uttrycker också det i form av "att det har öppnats en dörr".

Lärare 1: Och efteråt så sa ju K att jag tror aldrig att du varit så tydlig A. /.../ Det var ungefär som nu förstår jag vad det är du har pratat om i fem år. Men du har aldrig kunnat tala om det, så det är med hjälp av projektet.

Lärare 2: Och att vi pratar mer alltså att vi förstår varandra och att vi har en väldigt öppen dialog och ställer frågor till varandra.

När lärarna talar om barns lärande så ser de nu att det är något annat än det som de har tänkt förut, dvs. lärandet har blivit *mer differentierat och specifikt*. Och framför allt ser de sin egen roll i barns lärande som mycket mera aktiv nu än tidigare. Tidigare erbjöd man barn något och de som var intresserade tog det, medan de nu engagerar alla barnen mycket mera medvetet.

Läraren: För det såg man ju när vi spelade in, att vuxna pratar alldeles för mycket och det är något vi har försökt att tänka på.

Läraren: Poängen är ju hur man sätter fokus på det som kommer sen, inte bara upplevelse.

Läraren: Vi har blivit säkrare och vågat testa mer.

Läraren: Det var först mot slutet som jag började förstå helheten av projektet...lära ut estetiken!

Läraren: ...när du var ute talade vi om vad barnet förstår och vi sa att vi arbetar jättemycket med rim. Då ställde du frågan om barnen vet vad rim är och det tog vi för givet. Och vi blev jätteförvånade när vi upptäckte att de inte visste. Då fick vi en tankeställare.

Det är uppenbart att lärarna nu förstår sitt arbete på ett annat eller ett mer professionellt sätt. Ett mer professionellt sätt betyder här att lärarna på ett medvetet sätt kan designa "undervisning" och skapa situationer för barns lärande, eller om man så vill arbeta mer målmedvetet. En pedagogisk fråga som flera talar om är att de arbetar med *små grupper* eftersom de ganska snart upptäckte att barn annars tröttnade om de skulle lyssna på för många barn som talar och funderar. Det har dock varit svårare med de äldre barnen i skolan eftersom skolans barngrupper är stora och det är få lärare jämfört med i förskolan. Man kan nog säga att en mindre gruppstorlek är en förutsättning för denna typ av arbete. Men det har också visat sig att barngrupperna med fördel kan delas upp i mycket större utsträckning än som sker nu.

FRÅN PERSONLIG UTVECKLING OCH IMITATION TILL LÄRANDETS OBJEKT

Om lärarna vid det första intervju tillfället uttryckte att målet för att arbeta med de estetiska ämnena var att utveckla barns personlighet och barnen som individer, att få dem att börja våga, uppleva lust och glädje, och att det inte finns något rätt och fel, har denna diskurs tydligt minskat i omfattning även om det naturligtvis finns kvar många utsagor utifrån detta synsätt. En av deltagarna missförstod faktiskt projektledarna i början av projektet och visste inte om de ville delta eftersom huvudsaken inte var att barn skulle få ha roligt. Det var dock aldrig meningen

att förbjuda lust och glädje även om det inte direkt var poängen.

Däremot var synsättet på lärande genom aktivitet och imitation något som projektet starkt ifrågasatte och där påverkan mot ett annat sätt att se på lärande var massivt. Den uppfattningen uttrycks över huvud taget inte i andra omgången av intervjuerna. Likaså har talet om läraren som expert eller extra kunnig inom det estetiska fältet också i stort sett upphört även om lärarna tyckte att det var svårt. Lärarna behöver inte vara musiker för att barn ska bli varse olika aspekter av musik, inte heller poeter för att barn ska få tillgång till det poetiska språket eller dansare för att barn ska upptäcka olika rörelsekvaliteter. Däremot behöver lärarna ett visst kunnande inom de olika områdena, vilket kanske inte alltid tillgodoses vid grund- och fortbildning. Läraren skall också vara expert på att rikta barns uppmärksamhet, skapa situationer för barns lärande och utforma aktiviteter som varierar det som skall bli synligt för barn.

Att få barn att våga blev inte heller någon stor sak inom projektet. Enligt lärarna tog barnen ofta initiativ till att utveckla aktiviteterna, stötade varandra och utökade variationen på ett spännande sätt. De som visade att de vågade var lärarna i kompetensutvecklingen och när de lät barnen ta initiativ och styra aktiviteterna. Detta är också något de uttrycker i andra omgångens intervjuer.

Utsagorna om det inomestetiska kunnandet som i första omgången uttrycktes av enbart ett arbetslag har ökat betydligt vid det andra intervjutillfället. Genom den egna kompetensutvecklingen och alla uppgifter som lärarna varit tvungna att genomföra i barngrupperna har de inomestetiska kvaliteterna blivit synliga även för lärarna. Vad som kan vara ett rimligt lärandeobjekt inom musik, dans och poesi för barn i de yngre åldrarna är något som alla deltagare nu talar om utan att vara osäkra eller obekväma eller betrakta det hela som ”flum”.

Att poesi som inte bestod av rim och ramsor var något man kunde arbeta med även med tvååringar var en ny erfarenhet för lärarna och praktiskt taget alla lärarna tog till sig det poetiska språket genom den egna kompetensutvecklingen. Just i det fallet var det görandet som ledde till ett lärande och en förståelse för något hittills okänt.

ATT VETA VARTÅT, MEN AGERA UTIFRÅN DET OKÄNDA

Detta kan ses som både en sammanfattning av projektets intentioner och det som flera lärare lyfter fram på olika sätt, nämligen att begreppet *lärandets objekt* har blivit tydligare för dem. Begreppet har fått en innebörd som är grundad i deras eget arbete med estetik i form av musik, dans och poesi. Det betyder att lärarna vet vartåt de skall, dvs. mot vad de skall rikta barns uppmärksamhet i form av agerande och tal om agerandet. Samtidigt som de har blivit allt klarare över detta, har de också insett att för att arbeta med att utveckla barns kunnande och förståelse av olika dimensioner av estetik så måste de också lämna ett stort utrymme för barns eget agerande och funderande, vilket kräver att lärarna lever i en form av osäkerhet och ovisshet om vad som skall hända. En lärare fångar detta: ”Svårigheten är ju att man är så van att planera en lektion och vet oftast hur det blir eller hur jag har tänkt mig det, men i det här har ju barnen deltagit mycket mer på ett annat sätt så vet man ju aldrig hur det blir och det är ju det som har varit så spännande!”

Det har varit annorlunda att arbeta i projektet än vad lärarna är vana vid. Det har utmanat deras för givet tagna sätt att göra saker med barnen mot att de har arbetat mer målmedvetet och samtidigt gett barnen större utrymme. En kombination som kan te sig motsägelsefull. Det blev en rejäl utmaning också för lärarna eftersom de inte riktigt vetat vad det skulle bli av något som de satte igång.

Vi kan också se en utveckling ifrån en medie-neutral syn på estetik mot en såväl mediaspecifik som mediegemensam syn. Identitets- och personlighetsutveckling, glädje, lust och avbrott är inget unikt för de estetiska ämnena även om detta, vilket även Lindgren (2006, s. 108ff.) visat, ofta förknippas med dessa ämnen. Både räkning, läsning och skrivning, naturkunskap och idrott kan fungera personlighetsutvecklande, lustfyllt och som ett avbrott. Olika barn och lärare ser olika på olika ämnen helt enkelt. En mer mediaspecifik syn är den som lärarna uttrycker när de talar om olika lärandeobjekt för olika konstarter.

Det som saknas i lärarnas tal är det som vi mot slutet av projektet hade velat avrunda med, nämligen vad det är som är gemensamt för olika konstarter och som alltså varierar genom olika modaliteter. Ett sådant exempel är rytm som fö-

rekommer i musik och sång, i poesi och i dans. Skulle man här kunna tala om ett mediegemensamt lärandeobjekt som varierar? Sinnesanalogier som ljus och mörkt, tungt och lätt – hur uttrycks det inom de olika konstarterna? En tung rytm, en tung rörelse, en tung klang i dikten är något som man ofta arbetar med men som man kanske inte lyfter upp och gör tydlig för barn.

Förändringen i lärarnas tal om estetik och barns lärande är tydlig efter två års kompetensutveckling och medverkan i forskningsprojektet. Från osäkerhet och känsla av ”flum” är lärarna nu medvetna om det utvecklingspedagogiska förhållningssättet och en utvecklad teori för barns lärande, de är mer kunniga i olika estetiska innehållsdimensioner och de har erövat ett annat sätt att tala om sig själva som lärare och om barn som lärande inom musik, poesi och dans.

Projektet är finansierat av Vetenskapsrådet.

REFERENSER

- Asplund Carlsson, M., & Pramling Samuelsson, I. (2009). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(1).
- Dahl, E.-L. (2001). Några reflektioner kring omsorgsbegreppet och fröbelpedagogikens grunder. I *Omsorgsbegreppet i förskolan: Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. Rapport från Nätverk för Barnomsorgsforskning 20–21 november 2000. Working papers on Childhood and the study of children 2001:1. Tema Barn: Linköpings universitet.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2004). Varför skall barn inte märka att de lär sig matematik? *Nämnamn*, 4, 2–4.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Grundläggande matematik. I S. Sheridan, E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av förskolans bidrag till barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Elsner, C. (2000). Så tänker lärare i estetiska ämnen: En fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer. Lärarhögskolan i Stockholm: *Häftan för didaktiska studier*, Nr 70/71.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heard, G. (1989). *Allt gott på jorden och i solen: Om diktskrivning och diktläsning* (B. Stensson, Övers.). Göteborg: Daidalos.
- Jordan-Decarbo, J., & Nelson, J. A. (2002). Music and early childhood education. I R. Colwell & C. Richardson (Red.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (s. 210–242). New York: Oxford University Press.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare: Om yrkets pedagogiska innebörd* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 102). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor.
- Marton, F., & Tsui, A. B. M. (Red.). (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Paulsen, B. (1994). *Det skjønne: Estetisk virksomhet i barnehagen*. Oslo: Gyldendahl.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 46). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994). *Kunmandets grunder: Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 94). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, N. (under granskning). Introducing poetry-making in early years education.
- Pramling, N., & Asplund Carlsson, M. (2008). Rhythm and reason: Developing children's understanding of rhyme. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 14–26.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (under granskning). Sounding vision and visualising sound: Synaesthesia, gestures, and the transduction of modalities in music education with children 4 to 8 years old.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik: En utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (under tryckning). The art of teaching children the arts: Music, dance, and poetry with children 2–8 years old. *International Journal of Early Years Education*.

- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (Red.). (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen* (Acta Wexionensia, 102/2006). Växjö: Växjö University Press.
- Utbildningsdepartementet. (2006a). *Lpfö 98: Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (2006b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94: Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (manus). Learning to listen: Developing children's ability to discern musical form.