

ABSTRACT

The purpose of this article is to interpret and understand preschool students' reflections on their learning process in dance, movement and drama in a creative course at a Swedish university. The sample consists of 56 narrative texts analyzed from a learning theory. The interpretation of the material shows that the students have acquired practical and theoretical knowledge about the child's motor development and body perception. The students also describe a more open attitude to dance, movement and drama after completing the course. The result shows that the students improved their abilities but at the same time described uncertainty. This creates worries in relation to teaching children in aesthetic subjects in preschool. The study raises questions about bodily learning in Preschool teaching and how the lack of skills and abilities affects children's learning in preschool.

Key words: Preschool education, preschool, dance, bodily learning

SAMMANDRAG

Syftet med den här artikeln är att tolka och förstå förskollärarstudenters reflektioner över sin läroprocess i dans, rörelse och drama i en skapandekurs vid ett svenskt lärosäte. Det empiriska underlaget består av 56 reflektionsuppgifter som analyserades utifrån en lärandeteori. Tolkningen av materialet visar att studenterna har förvärvat både praktiska och teoretiska kunskaper om barns motoriska utveckling och kroppsuppfattning. Dessutom beskriver studenterna en öppnare inställning till dans, rörelse och drama efter genomförd kurs. I resultatet framkommer även att studenterna upplever ett ökat kunnande samtidigt som färdigheterna uppfattas vara otillräckliga. Detta skapar en osäkerhet relaterat till undervisning i estetiska uttrycksformer i förskolan. Studien väcker frågor om kroppsliga lärandeprocesser i förskolläroprogrammet, och hur bristen på färdigheter och förmågor kommer att påverka barns läroende i förskolan.

Nyckelord: Förskolläroprogram, förskola, dans, kroppsliga lärandeprocesser

BORTGLÖMDA KROPPAR I ETT AKADEMISERAT FÖRSKOLLÄRARPROGRAM? OM FÖRSKOLLÄRARSTUDENTERS LÄRPROCESS

FÖRFATTARE: Anna Lindqvist* (PhD), universitetslektor, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet

INLEDNING

I början av 1980-talet utgavs Wigerts bok *Danslek på dagis* (1982). Vid den tidpunkten arbetade författaren som lärare i barndans vid Danshögskolan i Stockholm och i förordet till boken skriver hon om vikten av dans- och rörelselek på dagis. Hon såg möjligheter för förskollärare att ansvara för dans med barnen, gärna med stöd av utbildade danspedagoger. Boken består av förslag på övningar och fotografier på dansande barn. Huvudrubrikerna är indelade i kroppsmedvetenhet, rumsmedvetenhet, rörelsens uttryck och kroppsträning. Drygt två decennier senare kom boken *Att känna rörelse – en danspedagogisk metod* (Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005) inspirerad av ett liknande upplägg. Även den här boken riktade sig till en bredare målgrupp med ett engagemang för barn och dans.

©2019 Anna Lindqvist. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

CITE THIS ARTICLE: Lindqvist, A. (2019). Bortglömda kroppar i ett akademiserat förskolläraryrke. Om förskolläraryrket och dess läroprocess. *På Spissen forskning / Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning* 2019 (1), 43-64.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.501.4>

EDITOR FOR THIS ARTICLE: Tone Pernille Østern, Dr. of Arts in Dance, Professor, NTNU Norwegian University of Science and Technology.

* CORRESPONDENCE TO: anna.lindqvist@umu.se

- ▶ Att barns skapande förmåga ska utvecklas i förskolan har en lång historisk tradition med sin grund i Frøbels pedagogik och helhetssyn på barnet (Johansson, 2015). Dans, rörelse och drama nämns i läroplanen Lpfö 98/16 (Skolverket, 2016). I förslaget till reviderad läroplan står att:

Förskolan ska ge barnen förutsättningar att utveckla förmåga att skapa samt förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans (Skolverket, 2018, s. 8).

Samtidigt pekar svenska studier på vikten av förskollärares kompetensutveckling i estetiska uttrycksformer (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008; Ehrlin, 2012; Lindqvist, 2018). Den här artikeln handlar specifikt om estetisk verksamhet i förskolläraryrket vid ett svenskt lärosäte och studenter som läser estetiska ämnen i två olika kurser om sammanlagt 22, 5 högskolepoäng. En av dessa kurser (7, 5 hp) har ett fokus på kroppen och kroppsliga lärandeprocesser. Syftet med studien är att tolka och förstå förskollärestudenters reflektioner över sin läroprocess i dans, rörelse och drama.

EN FÖRÄNDRAD FÖRSKOLLÄRARUTBILDNING

Genom politiska beslut och reformer har förskolläraryrket historiskt genomgått stora förändringar. Sedan 1998 har förskolan varit en del av det svenska utbildningsväsendet och förskolläraryrket har innehåll och riktning har varierat under åren (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011; Karlsson Lohmander, 2015). Bland utbildade förskollärare får man anta att det råder olika kunskapsnivåer inom det estetiska området beroende på när man utbildade sig och kursernas innehåll. Redan i jämförelsen mellan de två senaste reformerna i Sverige, det vill säga 2001 års respektive 2011 års lärarutbildning (Prop. 1999/2000: 135; Prop. 2009/10: 89), framträder skillnader. 2001 års utbildning erbjöd en stor valfrihet. Lärarutbildningen bestod då av det så kallade allmänna utbildningsområdet, liksom inriktningar mot ämnesområde eller ämne, och ett område med fördjupning eller breddning, så kallad specialisering. Estetiska perspektiv och kunskapsinnehåll ingick för alla blivande lärare, oavsett inriktning, inom det dåvarande allmänna utbildningsområdet. Att estetisk verksamhet riktade sig till alla lärarstudenter innebar en förändring från färdighetsträning till ett vidare innehåll som även omfattade teoretiska perspektiv. Begrepp som exempelvis estetisk kommunikation och ett vidgat språkbegrepp behandlades. Lindgren och Ericsson (2013) beskriver detta som «ett diskursivt brott» (s. 11) när det gäller estetisk verksamhet i lärarutbildningen. Studenter med inriktning mot förskolan kunde nu bland annat välja flera kurser med estetisk inriktning som dans som uttrycksform.

I propositionen (2009/10: 89) *Bäst i klassen* framfördes en omfattande kritik mot 2001 års lärarutbildning. Kritiken handlade bland annat om bristande kvalitet, svårigheten med endast en lärarexamen, och diskrepans mellan utbildning och anställningsbarhet. Begrepp som ämneskunskaper, status och akademiskt krävande användes bland annat som ledord inför förändringen:

Pedagogisk skicklighet och gedigna ämneskunskaper måste stå i centrum. Regeringen vill att lärar- och förskolläraryrket åter får status som några av samhällets allra viktigaste. För att det ska kunna ske måste utbildningen till lärare och förskollärare göras mer relevant, akademiskt krävande och attraktiv (Prop. 2009/10: 89, s. 9).

Istället för *en* erbjuds i 2011 års lärarutbildning fyra olika examina, av vilka förskolläraryrket är en. I nuvarande utbildning i Sverige omfattas förskolläraryrket av det förskolepedagogiska området (120 hp), utbildningsvetenskaplig kärna (60 hp) och verksamhetsförlagd utbildning (30 hp). Där det sistnämnda innebär att studenterna är placerade på olika förskolor under handledning av förskollärare.

FÖRSKOLA OCH GENUS

Förskolläraryrket är ett kvinnodominerat yrke. Endast 3 procent av personalen i förskolan är män. Orsaken till den låga andelen män har bland annat aktualiserats i *Lärarnas tidning* och varit föremål för diskussion i nationella sammanhang (Jällhage, 2015; Sundström, 2013). Oavsett förklaringsmodeller till den sneda könsfördelningen kan man konstatera att de fåtal män som väljer att läsa till förskollärare inte följer samhällets rådande normer för val av yrke. Connell (2003) använder begrepp som genusstrukturer, genusordning och genusregim för att analysera hur de övergripande strukturerna i samhället påverkar den allmänna genusordningen och en institutions genusregim, exempelvis en förskola. Med hänvisning till genusstrukturer beskriver Connell hur maktrelationer, symboliska relationer, produktionsrelationer och känslomässiga relationer interagerar med varandra. Produktionsrelationer rör exempelvis arbetsfördelning grundat på kön. Dominansen av kvinnor gäller såväl i förskolans verksamhet som i förskolläraryrket på högskolenivå. Uppdelningen av kön är också synlig i barnens val av aktiviteter på förskolan. Enligt Skolinspektionens (2017) granskning som genomfördes i 36 olika förskolor, utgör såväl jämställdhetsarbete som genuskompetens ett utvecklingsområde.

Connell (2003) menar att genussymbolik synliggörs i våra rörelser, vår klädstil, liksom i det verbala och kroppsliga uttrycket. De symboliska relationerna anknyter till just detta, hur vi tolkar och förstår vår omvärld. Olika ämnen är också genusmärkta vilket även gäller de estetiska ämnena. Såväl dans som uttryck, textilslöjd och körsång i musik, beskrivs som feminint märkta medan ämnet trä- och metallslöjd är maskulint märkt. Det råder hierarkier mellan så kallade teoretiska och praktiska ämnen (Connell, 2000). Idéhistoriker Styrke skriver om den konstnärliga dansen:

Ideal som häftas vid flicka, kvinna, kropp placeras dans i skuggan av konst och skola, medan den däremot är mer synlig på scen och i träningslokaler. Som elev är det långt ifrån självklart att under skoltiden få ta del av dans som ett konstnärligt uttryck. På så vis finns den inte heller som en gemensam erfarenhet hos vuxna, beslutsfattare och aktörer i samhället (Styrke, 2018, s. 48).

Maktrelationer på olika nivåer påverkar den enskilde individen, från beslut som fattas

▶ på organisatorisk nivå till maktkamper mellan exempelvis förskollärare och barnskötare på en förskola. Utifrån förståelsen av känslomässiga relationer utgör heterosexualiteten normen i samhället. I mångfalden av maskuliniteter existerar enligt Connell (2003) både överordning (heterosexuella män) och underordning (homosexuella män). I den här undersökningen är utgångspunkten att genusstrukturer är väsentliga i förståelsen av förskolläraryrket och dess reflektioner om sin läroprocess. Av den anledningen kommer kön/genus att utgöra ett analysredskap, vilket framträder i resultatdelen där manliga och kvinnliga studenter särskiljs. Det har betydelse att såväl förskolläraryrket som förskolans verksamhet domineras av kvinnor. Det har också betydelse att dans som ett kroppsligt, sinnligt ämne är feminint märkt. Tidigare forskning visar bland annat att dans är förknippat med homofobi (Risner, 2007). Ytterligare en aspekt rör beskrivningen av estetiska ämnen som «praktiska», vilket aktualiserar hierarkier mellan så kallade teoretiska och praktiska ämnen.

ATT LEGITIMERA ESTETISK VERKSAMHET I LÄRARUTBILDNINGEN

Lindgren och Ericsson (2013) har genomfört studier vid tio av Sveriges lärarutbildningar med såväl lärarutbildare som studenter, majoriteten med inriktning mot förskolan eller grundskolans tidigare år. Syftet var att undersöka hur lärarutbildningens estetiska verksamhet legitimeras och hur denna legitimering kan förstås och problematiseras. Deltagarna som var involverade i olika kurser med estetiskt innehåll, intervjuades. I analysen av samtalen valdes diskursanalys som metod. En av fyra konstruktioner av legitimitet som presenteras i undersökningen, och som benämns «Estetisk verksamhet som kommunikativ kompetens», innebär en förändring från att betona hantverkskunnande och färdighetsträning, till en vidare syn på vad estetisk verksamhet kan vara. Olika språkliga begrepp står i förgrunden, för att kunna argumentera för och legitimera estetisk verksamhet:

Praktisk verksamhet i ämnen som musik, bild och slöjd har övergått till samtal om estetik eller skapande med hjälp av form och färg eller ljud i syfte att formulera sig didaktiskt kring estetik. Element som multimodal mediering; gestaltning; kommunikationsformer; produktioner; meningsskapande; reflektion /.../ är centrala i denna diskurs (Lindgren & Ericsson, 2013, s. 17).

En annan konstruktion kan förstås som motsatsen till föregående, nämligen «Estetisk verksamhet som praktiska färdigheter». I den här diskursen förordas vikten av det praktiska kunnandet, det mediespecifika. Utsagorna visar på en motsättning mellan teori och praktik där det sistnämnda är överordnat. Det praktiska görandet beskrivs utgöra en balans för studenterna i en alltför teoretisk och akademisk lärarutbildning. Ytterligare ett sätt att legitimera estetisk verksamhet i lärarutbildningen benämns som «Estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling». I denna konstruktion anses det primära vara att studenterna blir trygga och starka i sig själva som blivande lärare och förskollärare. Utbildningen handlar främst om att utvecklas personligt som individ, vilket estetiska uttrycksformer anses kunna bidra till. Konstruktionen «Estetisk verksamhet som relativisering av kvalitet» har också en koppling till terapi «/.../ ▶

- eftersom ett framträdande element är att en lärare med självkännedom är väl medveten om sin bristande förmåga att uttrycka sig estetiskt men vågar ändå göra det» (Lindgren & Ericsson, 2013, s. 24). Devisen att alla kan, att det inte finns något rätt eller fel, bra/dåligt, fult/fint, innebär i förlängningen att du som lärare i en estetisk uttrycksform kan undervisa trots bristfälliga (eller i avsaknad av) ämneskunskaper. Lindgren och Ericsson (2013, s. 25) menar att «kvalitetsbegreppet subjektiveras», att det blir individen som bestämmer vad som är kvalitet vilket exempelvis får konsekvenser i olika bedömningsituationer. I förgrunden står ett iscensättande av lustfyllda lärandemiljöer med ett tryggt klimat där allt är möjligt.

LÄRANDETS TRE DIMENSIONER

För att återanknyta till förskollärarstudenternas läroprocess, menar Illeris (2015) att lärandet handlar om processer och dimensioner. Processerna som benämns «samspel» och «tillägnelse» kan förstås som ett motsatspar där tillägnelse beskrivs som en individuell psykologisk bearbetning där nya erfarenheter och intryck läggs till tidigare. De båda processerna pågår dock ofta parallellt då individen dagligen interagerar med sin omgivning. Illeris beskriver de här processerna som komplexa och mångtydiga. Tillägnelseprocessen, den individuella, består av ett innehåll och en drivkraft. Innehållsdimensionen är det man lär sig. Illeris tar avstånd från uppdelningen av kropp och tanke, en utgångspunkt som är relevant i relation till estetiska ämnen där kroppen har en avgörande roll. Innehållsdimensionen omfattar således «kunskaper, färdigheter, förståelser, insikter, åsikter, attityder, beteendesätt, känslomönster, kvalifikationer eller kompetenser» (Illeris, 2015, s. 43). Illeris (2015, s. 47) förtydligar: «Genom innehållsdimensionen utvecklas den lärandes insikt, förståelse och kapacitet – det som den lärande vet, förstår och kan». Den andra dimensionen som samspelar med och följaktligen är lika central i lärandet, är individens drivkraft som anses vara väsentlig för att individen ska kunna tillägna sig någonting. Det handlar om känslor, såväl positiva som negativa, men också om vilja och motivation. Drivkraftsdimensionen aktiverar tillägnelseprocessen. Om vi tar förskollärarstudenter som ett exempel, får man anta att vissa uppskattar kurser med ett estetiskt innehåll medan andra läser för att «de måste». För att återanknyta till den tredje dimensionen, samspel, befinner vi oss enligt Illeris i ett socialt, samhälleligt, nationellt och internationellt sammanhang. Studenterna i den här studien ingår i en studentgrupp som i sin tur är indelad i mindre grupper. De utbildar sig till förskollärare och bär med sig erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen. De påverkas av rådande utbildningspolitik och samhällets normer och värderingar.

FORSKNINGSDESIGN OCH METOD

I det här kapitlet presenteras deltagarna i studien, det empiriska materialet, forskningsetiska frågor, analytiskt angreppssätt och procedur.

▸ **Förskollärarstudenterna och kurser i programmet**

I den här undersökningen deltar 56 (av 58) studenter varav 43 kvinnor och 13 män. Majoriteten av studenterna är födda på 90-talet (N=37), några på 80-talet (N= 16) och tre (N=3) på 70-talet. Vad gäller kurser av vikt för den här studien genomförde studenterna den första skapandekursen (7, 5 hp) i dans, rörelse, drama och lek, termin 3. Termin 5 bestod bland annat av verksamhetsförlagd utbildning (11 hp). Det empiriska materialet, en reflektionsuppgift, är från termin 6 (av sammanlagt 7) våren 2017 då studenterna deltog i sin andra skapandekurs (15 hp) i bild, media, musik och slöjd. Reflektionsuppgiften handlar om en tillbakablick på den första skapandekursen (7, 5 hp). Innehållet i kursplanen i den första skapandekursen (7, 5 hp) beskrivs enligt följande:

I kursen studeras lekteorier och lekens betydelse för barns utveckling och lärande. Miljöns betydelse för utveckling av barns sociala lek poängteras. Studierna inriktas även mot barns inlevelseförmåga och fantasiutveckling med drama och dramaövningar samt dans och rörelse som ett viktigt innehåll. Även studier om barns motoriska utveckling och kroppsuppfattning utgör en del av kursen, tillsammans med teorier och metoder om dans, rörelse och rörelselek utifrån ett genusperspektiv.

Vi var tre universitetslärare som undervisade i kursen. En lärare ansvarade för lek/lekteorier (1, 5 hp) och en annan rörelse/idrott (1, 5 hp). Själv undervisade jag i dans, rörelse och drama (4, 5 hp). De olika momenten hade vissa beröringspunkter med varandra, exempelvis genomyrades alla workshops av rörelse och lek. Utöver obligatoriska workshops innehöll kursen föreläsningar, litteraturseminarier och skriftliga examinationer.

Reflektionsuppgift – det empiriska materialet

Under studenternas första vecka i den andra skapandekursen 15 hp (termin 6) var en av uppgifterna att skriva och lämna in reflektionsuppgiften, «Tillbakablick-Nulägesbeskrivning», som ligger till grund för den här studien. I instruktionerna stod att studenterna skulle «Tillämpa erfarenheter, utvärdera och beskriva sin egen läroprocess samt utifrån detta kunna formulera nya konkretiserade lärandemål.» Följande frågor ingår också i studieguiden:

Blicka tillbaka på den tidigare kursen /.../:

- Vad har du med dig från den kursen? Vilka tankar väcktes? Vad var det viktigaste du lärde dig? Vad har du tagit med dig?

- Vad behöver du öva mer på? Utmana dig mer i?

Utifrån de förväntade studieresultaten i denna kurs /.../, VFU-perioder, dina förvärvade erfarenheter, kompetenser och kunskaper:

- Formulera dina förväntningar och egna mål för den här kursen.

- Vad vill du uppnå?

- Hur ämnar du göra det?

Studenternas reflektioner skulle bestå av minst 500 ord, vilket i praktiken dock innebar en variation på mellan 500-1 200 ord. Uppgiften var i likhet med workshops och seminarier

- obligatorisk och bedömdes utifrån kriterierna underkänd (U) eller godkänd (G). För att erhålla betyget godkänd krävdes att studenten följde anvisningarna som bland annat handlade om att visa förståelse och insikt i den egna lärprocessen. Reflektionsuppgiften lämnades in i en lärplattform och fanns tillgänglig från inlämningsdatum. Alla studenter som lämnade in blev godkända på uppgiften, vilket indikerar en låg kravnivå i relation till språkbehandling och teoretisk förankring.

I den här studien analyseras den första delen av uppgiften som rör tillbakablick och utmaningar, vidare utsagor om den verksamhetsförlagda utbildningen, förvärvade erfarenheter, kompetenser och kunskaper.

Etiska frågor

Studenternas reflektioner, som utgör det empiriska underlaget i den här undersökningen, anknyter till dans, rörelse och drama och som ingått i de workshopsdelar som har planerats och genomförts av mig som undervisande lärare. Detta var mitt enda undervisande uppdrag i förskolläraryrket. Studenterna kontaktades ett och ett halvt år efter det att de hade avslutat kursen. Min uppfattning var att studenternas reflektioner skulle kunna bidra till nya insikter om estetiskt lärande och kroppsliga lärandeprocesser i nuvarande förskolläraryrket. Med hänvisning till forskarens roll, skriver Kalman (2007) om vikten av reflexivitet och positionering. Medvetenheten om min egen roll har genomströmt forskningsprocessen. Detta har inneburit en strävan efter transparens och tydlighet, exempelvis i relation till metodval och genomförande, val av teoretiska perspektiv och alternativa tolkningsmöjligheter.

Etiska skyldigheter har beaktats enligt Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer om god forskningsetik. Vid kursintroduktionen i den andra skapandekursen (15 hp) blev studenterna muntligt tillfrågade i helgrupp om de accepterade att delta i undersökningen. Studenterna informerades om syftet med undersökningen, anonymisering och avidentifiering. De ombads att kontakta mig efter introduktionen på plats i hörsalen, eller via personligt meddelande i lärplattformen, alternativt mail om de avböjde deltagande i studien. Ingen av studenterna avböjde trots en senare påminnelse.

I resultatdelen benämns studenterna med bokstav och siffra utifrån tidigare kodning och om de är man eller kvinna. I studien benämns kurserna som «skapandekurser» vilket inte överensstämmer med kursernas egentliga titel.

Analytiskt angreppssätt och procedur

Det analytiska angreppssättet kan utifrån ett hermeneutiskt perspektiv beskrivas som reflekterande. Den hermeneutiska ansatsen rymmer i det här fallet en förståelse inom det estetiska området som undervisande lärare i dans, rörelse och drama och goda kunskaper i läraryrket övriga estetiska ämnen (Alvesson & Skoldberg, 1994; Selander & Ödman, 2004). Reflektionsuppgiften som ligger till grund för analysen i den här studien är formulerad av lärare, verksamma i den avslutande skapandekursen (15 hp). Att det empiriska materialet består av skriftliga utsagor från en examinerande uppgift i en kurs kan emellertid uppfattas som problematiskt. ▸

- Uppgiftens utformning var av friare karaktär till skillnad från övriga skriftliga uppgifter i kursen. Utifrån uppgiftens utformning och betygskriterier är min tolkning att studenterna i mindre grad «skriver för examinatoren» och i högre grad utgår från sig själva och sina personliga tankar. På grund av skrivuppgiftens fria utformning, är en reflekterande, hermeneutisk tillnärmning vald vid analys av reflektionsuppgifterna.

Mot bakgrund av att studenterna utifrån den individuella uppgiftens utformning skulle beskriva sin läroprocess, valdes ett tematiserande av utsagorna utifrån Illeris lärandeteori med fokus på tilläggningsprocessen, den så kallade innehålls- och drivkraftsdimensionen. Samspeletsdimensionen, det vill säga handling, kommunikation och samarbete (Illeris, 2015, s. 48) tolkades som en del av lärandet med fokus på studenternas skriftliga reflektioner som rör samarbete med studentkollegor och erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen. Tolknings- och förståelseprocessen följde en hermeneutisk ansats med en växelverkan mellan del och helhet. Förförståelsen angav riktning i själva tolkningsprocessen (Ödman, 2007). Övergripande rubriker och underrubriker blev ledande för tematisering av studenternas skriftliga utsagor. Detta innebar kortfattat att textdelar från studenternas individuella inlämning flyttades till ett gemensamt dokument med olika över- och underrubriker. Läsningen började med innehållsdimensionen det vill säga det som lärs med ledande rubriker som praktiska färdigheter och teoretisk kunskap, förståelser och insikter, åsikter, attityder och kompetenser. Drivkraftsdimensionen delades också in i underrubriker som motivation, känslor, vilja och osäkerhet, av vilka det sistnämnda tillkom som en egen underrubrik då resultatet visade att flertalet av studenternas skriftliga utsagor handlade om osäkerhet i relation till estetiska ämnen, ofta om personliga upplevelser och tillkortakommanden. Vad gäller samspeletsdimensionen markerades alla utsagor som berörde den verksamhetsförlagda utbildningen alternativt samarbete och samspel i studentgruppen.

INNEHÅLL, DRIVKRAFT OCH SAMSPEL

I följande kapitel redovisas förskollärostudenternas reflektioner över sin läroprocess i dans, rörelse och drama.

Det man har med sig

I studenternas tillbakablick på den första skapandekursen (7, 5 hp) framträder att de har fått med sig praktiska erfarenheter och teorier om barns motoriska utveckling, kroppsuppfattning och kroppskänedom. «Det jag har med mig /.../ är mycket om barns motorik, hur viktigt det är vilka möjligheter pedagoger ger barnen till en god motorisk utveckling» (S1, kvinna). Studenterna menar att pedagoger i förskolan ska kunna stödja, stimulera och utmana barns motoriska utveckling. En student skriver såhär:

I kursen /.../ läste och lärde jag mig mycket om barns motoriska utveckling och deras kroppsuppfattning. Jag lärde mig hur den finmotoriska och grovmotoriska utvecklingen sker och att när små barn står inför nya utmaningar använder de sig av hela sin kropp och

▶ alla sina sinnen för att utforska /.../ Jag tycker att jag har större uppfattning om hur barns kroppsuppfattning och kroppskänedom utvecklas sen kursen /.../. (K1, kvinna)

Studenterna beskriver också en större förståelse för vilka rörelseaktiviteter som kan ligga till grund för att utveckla barns motoriska utveckling. Att själva få delta i olika övningar och moment uppfattades av majoriteten av studenterna som mycket positivt. Några av studenterna skriver att de har fått nya idéer och kunskaper och kommer att ha användning för lekar och övningar i förskolans verksamhet. Det praktiska utövandet blir konkret:

Jag tycker att denna kurs var mycket givande eftersom den till största delen bestod av mycket praktiskt. Genom att få utöva aktiviteter och dylikt praktiskt så blir det mer konkret för hur det skulle kunna ta sin form i förskolans verksamhet, vilket jag vidare anser vara oerhört viktigt för blivande förskollärare att ta del av i olika aspekter. (Å1, kvinna)

Det kan också handla om att man som student uppfattar att man lär sig bäst genom att vara aktiv. «Det jag spontant skulle säga att jag har med mig från den kursen är den praktiska delen, den var den mest givande delen för mig och jag kan konstatera att det är så jag lär mig bäst» (Q1, kvinna). Studenterna beskriver att det var roligt och lustfyllt att delta i de olika obligatoriska workshopsdelarna i dans, rörelse och drama. Flera studenter använder formuleringen att prova på: «Jag tar även med mig det roliga i att själv få prova på och faktiskt delta i olika aktiviteter vilka är bra att ha i bagaget inför min kommande yrkesroll» (I2, kvinna). En annan student skriver: «Jag fick läsa om motorisk utveckling och prova på övningar inom dans, rörelse och drama. Kursen startade ett intresse för praktiska aktiviteter och att kunna fantisera och uttrycka sig genom kroppen.» (O2, kvinna). Några studenter väljer att beskriva workshopsdelarna som utmaningar exempelvis att man fick prova övningar i dans som utmanade olika delar av kroppen. Flertalet av studenterna uttrycker att de behöver öva mer och få ytterligare kunskaper eller «bredare repertoar av aktiviteter» (H1, kvinna). En student skriver att det är svårt att sätta ord på de tankar som väcktes under den första skapandekursen, men menar att han under utbildningens gång har lärt sig att barn ska få möjlighet att lära känna sin kropp. Den viktigaste kunskapen efter den första kursen (7, 5 hp) var att kunna använda sin kropp som vuxen i syfte att stärka barnens erfarenheter:

Det var mycket rörelselekar som man kunde använda riktat till barnens lärande om deras kropp och motorik. Vi hade till exempel en rörelselek där läraren satte på musik och man skulle följa efter sin egen hand, något som jag tror barnen kan ha mycket roligt med. (O1, man)

En öppnare inställning

I studenternas skriftliga utsagor framträder olika förståelser och insikter relaterat till den första skapandekursen (7, 5 hp). Det kan exempelvis handla om ett förändrat synsätt eller öppnare inställning till dans och drama:

Jag har fått en större förståelse kring hur man kan arbeta med drama och dans tillsammans ▶

med leken för att utveckla barnens lärande. Det viktigaste jag lärde mig var att som förskollärare måste man alltid tänka utanför ramarna kring hur man kan arbeta med olika ämnen på olika sätt /.../. Man måste hela tiden försöka ha ett nytänkande perspektiv och uppdatera sig kring hur lärandet ska ske för barnen. (B3, kvinna)

Flertalet studenter skriver specifikt om dans, rörelse och drama:

Innan kursen såg jag dans/rörelse och drama mer som en rolig grej för barnen, men efter avslutad kurs så insåg jag hur bra det är att få ett djupare lärande och förståelse, samt att det är fantastiska redskap för att utmana och stärka barnens fantasi, problemlösning, grupp känsla och kreativitet. (L1, kvinna)

Studenternas reflektioner anknyter till tankar om vad dans är. Dans är någonting mer än specifika dansstilar, olika steg eller koreografier. Dansen uttrycks personligt. Studenterna kopplar dans i förskolan till att bearbeta händelser, erfara olika känslor och upplevelser, eller till att låta barnen röra sig som de vill utifrån sin egen fantasi. Dans kan också innebära att testa gränser, att använda alla sina sinnen och att utforska kroppens möjligheter: «Under förra kursen /.../ fick jag upp ögonen för dansen. Jag förstod på ett nytt vis hur det kan vara ett sätt för barn, och vuxna, att bearbeta upplevelser eller sätta sig in i en situation» (E1, man). Det kan även handla om att man har fått en öppnare inställning till dans och drama i förskolan och inser vikten av pedagogens bemötande. Studenterna uttrycker en förståelse för barns stora rörelsebehov, att de utforskar och lär känna sin omvärld med kroppen. En del studenter kopplar motorisk färdighet och kroppsmedvetenhet till utvecklandet av en god självkänsla. En student med erfarenheter av dansundervisning under sin uppväxttid skriver:

Det är med hela kroppen man lär sig nya kunskaper och erfarenheter genom att aktivt vara medveten om sina handlingar. Utifrån dom olika estetiska uttrycksformerna tror jag att människan generellt hittar sin identitet genom att söka i sitt inre. Väger man uttrycka sig i olika sammanhang så som dans, bild, musik osv. tror jag att det också skapar ett intresse och därmed stärker barns självkänsla och självförtroende. (A2, kvinna)

Andra reflektioner rör förståelse för personliga egenskaper som man strävar efter att utveckla som ledarskap, spontanitet, flexibilitet, att tänka «outside the box», att sänka kraven på sig själv eller att vara en engagerad och närvarande pedagog.

Med hänvisning till dans som «något för flickor» och feminint märkt, skriver nio (N=13) av de manliga studenterna om dans i positiva termer. Det handlar om «att få upp ögonen för dansen», att erhålla nya sätt att se på både drama och dans, eller att känna tilltro till sin egen förmåga relaterat till dans. Endast två studenter av studentgruppen som helhet, reflekterar över genusperspektivet som var framträdande i kursen. En av dessa studenter menar att hon fick lära sig att «.../ genusfrågan gällande dans och rörelse var komplicerad och inte alltid så lätt, men att det i slutändan handlade om förskollärarens förhållningssätt och dennes egna värderingar gällande dessa frågor» (I1, kvinna). En annan student skriver att han uttryckligen inte minns någonting från kursen:

Vad har jag fått med mig från den tidigare kursen? Knappt någonting alls. Hela upplägget på utbildningen är; stressläs detta, skriv detta, rince and repeat ad nauseum /.../ När man har fullt upp med att bara ta sig igenom nuvarande kurs finns det väldigt lite, eller totalt obefintlig, tid eller möjlighet att smälta vad man läst innan. Kort sagt så är det upplagt för att man ska glömma det mesta. (XY 1, man)

Studentens upplevelse av tidsbrist ger bilden av ett stoffträngt och akademiskt krävande förskolläraryrke. Formuleringen rince and repeat ad nauseam («till illamående») förstärker det upplevda missnöjet. Citatet ger uttryck för en frustration och hela utbildningen kritiserar.

Att vara en pedagog

Både manliga och kvinnliga studenter bär med sig förståelsen av att förkunskaper inte är nödvändiga i arbetet med dans och drama i förskolan, det finns «inget rätt eller fel» och behöver inte vara avancerat och perfekt. Avsaknaden av förkunskaper och «talang» ska inte heller vara begränsande i arbetet med barnen. Uppfattningen är att aktiviteterna med barnen kan göras enkelt, eller att entusiasm och glädje är tillräckligt. «Dans, drama och rörelse kunde vara så mycket mer än jag trodde tidigare. Jag tänkte att det var så mycket svårare än det behövde vara. Man kan göra det ganska enkelt» (H1, kvinna). En annan student skriver:

En annan lärdom var också att rörelse och dans inte behöver vara allt för komplicerat, men att som vuxen behöver man visa entusiasm och en glädje som i sin tur kan smitta av sig på barnen. Det ska vara roligt att röra sig, annars blir det svårt att lyckas. Detta tror jag även är viktigt när vi nu ska lära oss mera om andra skapande verksamheter som bild, slöjd eller musik. (Å1, man)

En liknande uppfattning framträder i en annan utsaga:

Det jag har med mig från den andra /.../ kursen så är det att de estetiska ämnena är saker som jag som pedagog egentligen inte behöver vara bra på. Innan jag började här på utbildningen så har jag tyckt dans, musik och allt skapande har varit svårt, jag har tyckt att jag var dålig på det samt att det inte var kul alls. Det ändrades efter kursen och jag tycker det är viktigt att komma ihåg, man behöver inte vara bra på det. (V2, kvinna)

Utsagorna visar på att viljan och motivet att lära är många. Parallellt med individuella tankar om vad man behöver utveckla – exempelvis en bredare repertoar av praktiska inslag, färdigheter och teorier, en större och fördjupad förståelse för estetiska uttrycksformer, att vara nytänkande, eller att öva på sitt ledarskap – framträder en mycket tydlig koppling till förskolläraryrket, läroplanens innehåll och barnen. Det handlar om att utveckla en förmåga att stimulera barnen i deras skapande, att erbjuda lärorika skapande aktiviteter, och att följa målen i läroplanen. Majoriteten av studenterna uttrycker att de vill bli duktiga och yrkesskickliga förskollärare.

Osäkerhet och utmaningar

Trots uppfattningen om att man inte behöver ha specifika kunskaper för att bedriva

- ▶ estetisk verksamhet handlar ett stort antal utsagor om osäkerhet. Studenternas tankar om osäkerhet synliggjordes framförallt i samband med reflektionerna i anslutning till de praktiska delarna i kursen. En student beskriver följande:

Det jag behöver öva lite mer på eller utmana mig mer i är att kunna uttrycka mig lite mer spontant i ovanstående sammanhang men även inom andra estetiska ämnen. Eftersom jag vågar agera men oftast efter ett manus och även inom vidgade ramar. Samt så måste jag även utmana mig mer i att något som vi fick lära oss från kursen. Finna fantasin och kreativiteten att bygga en dans eller ett dramatillfälle tillsammans med barn i förskolan med enstaka och i början «fantasilösa» föremål som en klädnyppa, ett mynt och en bil som i sin tur kan bli en historia som man sedan kan återskapa med en dans. (M1, man)

Drygt hälften av de kvinnliga studenterna (25 av 43) som deltog i studien och två (N=13) av de manliga, uppfattade sig som obekväma och osäkra. Överlag rörde detta prestationskrav, en rädsla för att misslyckas, och en önskan om att bli mer bekväm och spontan, eller att «inte skämmas när vi t ex dansar eller sjunger på förskolan» (V2, kvinna). Flertalet utsagor handlar om en brist på självförtroende och tvivel på sin egen förmåga, exempelvis när det gäller att inte vara tillräckligt kreativ. En student beskriver det estetiska området som «läskigt», en annan «skrämmande». Hon efterlyser mer teoretisk kunskap och praktiska erfarenheter och hoppas att hon skulle våga mer och kunna utvecklas i framtiden. Ytterligare en student skriver om höga krav på sig själv:

När jag blickar tillbaka på min tidigare reflektion efter första delmomentet av den här kursen, ser jag att mina krav på mig själv var mycket höga. Den kursen riktade sig mot dans, rörelse och drama, och jag minns hur jag fasade för att jag inte kände mig bekväm i dessa uttrycksformer. Jag kände mig inte redo att planera för aktiviteter som i sin tur skulle genomföras med barn /.../ Jag insåg tidigt att kursen inte ämnade till att jag skulle koreografera ett stort dansnummer tillsammans med barnen. (E3, kvinna)

Studenten beskriver vidare att hon fick med sig många idéer på hur man kan arbeta med dans och rörelse i förskolan och att kursen var «lustfylld och vi delade mycket skratt». Av de två männen menade den ena av dem att han inför den här kursen (15 hp) kände sig betydligt säkrare än föregående, då dansmomentet hade skapat en känsla av osäkerhet. Han var varken intresserad eller motiverad av dans men skriver samtidigt:

Jag kan mycket väl se fördelar /.../ men som jag sa så har jag lite svårt att fastna för det själv så jag vet inte om jag känner att särskilt mycket fastnade under kursens gång som jag senare tog med mig. Men å andra sidan så hade dans faktiskt en väldigt central roll under mitt temaarbete vid den senaste VFU-perioden. (B2, man)

En annan manlig student ville träna på att inte behöva vara perfekt, att prova sig fram, bli mer kunnig och att våga göra fel. Ytterligare en student reflekterade över att «våga misslyckas»:

Det jag känner att jag måste fortsätta att öva på är att våga misslyckas /.../. Jag skulle betrakta ▶

mig som en planerare, och privat skulle nog folk bedöma mig som en kontrollmänniska. Samtidigt vill jag se mig själv som en flexibel pedagog i framtiden, och där kommer mina största prövningar fram. Som förskollärare kommer vi aldrig kunna planera för en fullständig aktivitet. Däremot kan man ha en grundidé, men så länge man arbetar med individer, och framför allt barn, kommer vi inte kunna planera fullt ut för hur resultatet av en aktivitet ska se ut. (E3, kvinna)

Studenterna relaterar ofta till förskolebarnen i sina reflektioner, som rör osäkerhet och vikten av «att våga» för deras skull.

Dock hade jag mot slutet av den kursen fortfarande en liten oro i vad gäller att lära ut just den fysiska delen. Jag önskade i början av den kursen att jag skulle kunna slappna av specifikt inom dansen, för att försöka kunna se att det inte bara är för min skull jag lärde mig det. Utan att jag skulle kunna använda det i min profession, för att kunna peppa och utmana barnen /.../ Jag vill således framgent utmana mig mer inom det fysiska lärandet, exempelvis inom dans /.../. (J2, kvinna)

Vilka strategier är framträdande i studenternas utsagor när det gäller att erhålla en större tillit till sin egen förmåga? I vissa fall tycks samarbete ha haft betydelse.

Samspel och samarbete

Med hänvisning till samspelsdimensionen och begreppen handling, kommunikation och samarbete (Illeris, 2015), reflekterar ett flertal av studenterna över diskussioner i basgruppen och den verksamhetsförlagda utbildningen som följde efter den första skapandekursen. I några av studenternas utsagor framkommer att samarbete underlättade och att frågor som rör osäkerhet inom det estetiska området ventilerades tillsammans i basgruppen:

När jag diskuterat detta med min basgrupp så kom vi fram till hur viktigt det är att pedagogerna känner sig bekväma med att utföra dessa ämnen för att kunna vara en god förebild till barnen. Att vara en god förebild anser jag vara en orädd pedagog som vågar utmana sig själv för att lära sig nya saker och som utmanar barnen på samma sätt. Vi diskuterade även i basgruppen om hur viktigt det är att man själv inte trycker ner sina egna estetiska färdigheter framför barnen för det kan göra att barnen själva börjar ifrågasätta sina egna estetiska färdigheter. (N2, kvinna)

Vad gäller temat osäkerhet skriver en student som tvivlade på sin egen förmåga, att osäkerheten förändrades under kursens gång just på grund av samarbetet med de andra studenterna:

Att något så «enkelt» som samspel med andra kan öppna nya vägar och idéer var något jag kom i insikt med. Samma tror jag gäller förskolan med barn och vuxna; man kan göra vad som helst om man är öppen för varandra och samarbetar. (P1, kvinna)

Flera studenter beskriver hur de har tränat på att planera och leda skapande aktiviteter

- ▶ och reflekterar över genomförandet. I vissa fall uttrycks svårigheter som att skapandet hade en tendens att «gå överstyr» (C3, kvinna) eller att det var en utmaning att planera och leda ett skapande innehåll för en småbarnsgrupp «./../ eftersom jag kände mig låst vid vad skapande innebär ./../» (O2, kvinna). Följande citat visar på lärandet som en process där den första skapandekursen fick betydelse. Studenten kände osäkerhet under sin första VFU-period då hon placerades på en förskola med mycket sång och dans:

Jag som student var ofta inte med utan stod på sidan väldigt mycket och tittade på. Det var ett eget beslut och val då jag kände mig så osäker på att «gå loss» så pass mycket som pedagogerna gjorde plus att jag inte kunde sångerna. Efter kursen och nu på min andra VFU period ht-16 så var jag med på i princip allt som hade med dans och musik att göra. Jag kände mig mer säker i mig själv och tänkte tillbaka till kursen vi haft och vad som gjordes och sades. Det var mycket kul att kunna umgås och lära tillsammans med barnen även på det viset. Så det var nog det viktigaste jag lärde mig men är samtidigt något jag måste jobba vidare på, då jag fortfarande är väldigt osäker hur jag ska hantera och jobba med dans, musik och drama. (H2, kvinna)

En annan student med erfarenheter som vikarie menar att hennes kunskaper i dans inte har förändrats särskilt mycket. Dans är inte en återkommande aktivitet i förskolornas verksamhet. En av de manliga studenterna beskriver hur han hade utmanat sig själv under den verksamhetsförlagda utbildningen genom att prova dans, rörelse och drama tillsammans med barnen. «När jag fick reflektera för att 'göra om, göra rätt' lärde jag mig otroligt mycket». (Å2, man)

DISKUSSION OCH AVSLUTNING

Med hänvisning till Lindgren och Ericsson (2013) visar resultatet att det finns en stark koppling till konstruktionen «kvalitetsbegreppets relativisering» med den subjektiva upplevelsen i fokus. Samtidigt som flertalet studenter beskriver att de önskar erhålla en bredare repertoar av aktiviteter, framträder mottot att «alla kan» och att det inte finns något rätt eller fel, exempelvis i en estetisk uttrycksform som dans. Utifrån den förståelsen är det fullt möjligt att iscensätta olika rörelseaktiviteter i förskolan vilket några av studenterna också hade erfart under sin verksamhetsförlagda utbildning.

I studenternas reflektioner framkommer att de uppfattade den första skapandekursen som rolig och lustfylld, vilket är vanligt i estetiska sammanhang (Lindgren, 2006). Intressant är att flera studenter väljer formuleringen *att prova på* i relation till workshopmomenten i skapandekursen. Utifrån min tolkning innebär det att få en ytlig inblick i någonting. Att prova på, kan också förstås utifrån ett vidare perspektiv där dans, rörelse, drama (och lek) utgör 7, 5 högskolepoäng i förskolläraryrket i sammanlagt 210 högskolepoäng. Olika faktorer som studenternas förkunskaper, utbildningens innehåll, eller de estetiska uttrycksformernas plats i förskolans verksamhet, påverkar och ger en förståelse för de här studenternas upplevelser (Lindgren & Ericsson, 2013). Som Lindgren och Ericsson belyser, är det inte heller ovanligt att flera estetiska ämnen ingår i samma kurs. Min uppfattning är emellertid att en sådan kursdesign riskerar

- ▶ att bli fragmentarisk, alternativt få en slagsida mot gemensamma teorier och begrepp inom det estetiska området (jfr Lindgren & Ericsson, 2013, «Estetisk verksamhet som kommunikativ kompetens»). Studenternas reflektioner visar dock inte på en splittrad bild, snarare är min tolkning att en del utsagor pekar på studenternas svårigheter att särskilja dans och drama från varandra.

Ett förvånande resultat i den här undersökningen är att endast en student uttryckligen beskriver att han inte minns någonting från den första skapandekursen. Det kunde ha varit betydligt fler mot bakgrund av kursens längd och tidsaspekten mellan den första och den andra skapandekursen. En tolkning är att kursens upplägg med flertalet workshops, då hela kroppen involverades individuellt och tillsammans med andra hade betydelse. Studenterna skriver om olika aktiviteter och övningar, att kursen var konkret och praktisk samt direkt överförbar till förskolans praktik. En annan förståelse är att den verksamhetsförlagda delen och samspelselementet (Illeris, 2015) bidrog till studenternas fortsatta läroprocess.

Enligt Karlsson Lohmander (2015) har den verksamhetsförlagda utbildningen stor betydelse för studenternas lärande. Exempel på detta finns också i den här studien. Det är av stor vikt om det erbjuds dans, rörelse och drama på en förskola eller inte. Karlsson Lohmander pekar på ett återkommande problem trots upprepade reformer av lärarutbildningen, nämligen att förskollärarstudenter saknar verktyg för att omsätta teorier till det praktiska görandet i barngruppen. I resultatet synliggörs att majoriteten av studenterna drivs av målet att bli yrkesskickliga förskollärare, vilket framträder i analysen utifrån drivkraftsdimensionen (Illeris, 2015). Något annat hade kanske varit förvånande i slutet av utbildningen. I utsagorna betonas vikten av ett barnperspektiv med verksamheten i fokus. Flertalet utsagor kopplas till den verksamhetsförlagda utbildningen med reflektioner kring vad studenterna har upplevt och erfårit, och även beskrivningar av hur de har utmanat sig själva trots känslan av osäkerhet.

Den här studien visar att drygt hälften av de kvinnliga studenterna och två av de manliga, upplever osäkerhet och en bristande förmåga i relation till dans, rörelse och drama där de egna bristerna kan få konsekvenser för det professionella utövandet med barnen, eller i relation till redan yrkesverksamma förskollärare. Vad betyder det att tvivla på sin egen förmåga, att vara rädd för att misslyckas, att inte känna trygghet i sin profession, att uppleva osäkerhet i relation till dans eller att leda en barngrupp? Utifrån teorier om kroppen och kroppsliga lärandeprocesser kan vi få en ökad förståelse av studenternas upplevelser. Enligt Merleau-Ponty (2001/1945) är människans existens kroppslig. Det är kroppen som utgör grunden i vår upplevelse och kunskap om världen. Tidigare forskning (Winther, H., Næsgaard Grøntved, S., Kold Gravesen, E. & Ilkjær, I., 2015) visar bland annat att dansträning kan utveckla sjuksköterskestudenters kroppsspråk och kommunikationsförmåga i mötet med patienter. Bakomliggande teori tillför diskussionen om förskollärarstudenternas upplevelser ytterligare perspektiv.

Winther (2013) menar att kroppen inte kan särskiljas från det personliga och professionella. Kroppen har med andra ord en avgörande betydelse med hänvisning till professionell kommunikation och ledarskap:

To be able to stand in front of others. To be able to meet, lead, and get a group together. To be able to sense and read the language of the body. In many professional contexts, these qualities are of great importance and are profoundly connected to the body (Winther, 2013, s. 220-221).

Den förkroppsligade, professionella kompetensen handlar enligt Winther (2013) om betydelsen av individens kontakt med sin egen kropp och sina egna känslor. Andra aspekter rör närvaro, fokus, kroppskänedom och förmågan att förmedla upplevda känslor på ett professionellt sätt. Kommunikation, att förstå och att skapa kontakt, utgör ytterligare en väsentlig förmåga. Här finns en tydlig koppling till våra sinnen som att se, känna och lyssna. Kompetensen innefattar förmågan att kunna tolka det verbala språket och kroppsspråket, att hantera konflikter och att bygga tillitsfulla relationer. En förkroppsligad, professionell kompetens inbegriper även ledarskap som att vara tydlig med en självklar utstrålning. Ledarskap handlar om att kunna hantera grupper och olika situationer som uppstår samt «the ability to enter or hold a space with a trustworthy and bodily based authority and humility» (Winther, 2013, s. 223).

I resultatet framträder reflektioner om kroppen, som till exempel att fantisera och uttrycka sig genom kroppen, att dans utmanar olika delar av kroppen, att man kan använda sin kropp som vuxen för att stärka barnens erfarenheter, att man utforskar med hjälp av kroppen eller lär sig med hela kroppen. Det kroppsliga utövandet och lärandet uppfattas konkret. Det är roligt att «själv få prova på och faktiskt delta i olika aktiviteter» som I2 skriver. Uttrycket «faktiskt delta» signalerar att det är ovanligt i förskolläroprogrammet. I en jämförelse med en tidigare studie, (Lindqvist, 2010), i vilken danslärare uttrycker vad dans i skolan är för dem, framträder en ytterligare dimension med hänvisning till kroppen. Dans handlar om att ta plats i sin egen kropp, att ta plats i rummet, att känna närvaro, att öka medvetenheten om kroppens förmåga, att uttrycka sig ickeverbalt, att få en kroppskänedom och att uppleva trygghet i den egna kroppen. Danslärarnas utsagor har en tydlig koppling till Winthers (2013) forskning om den förkroppsligade, professionella kompetensen. Den här studien väcker frågor om förskollärostudenternas möjligheter att erhålla en förkroppsligad kunskap under utbildningen.

Resultatet visar på en ökad förståelse och ett öppnare förhållningssätt till dans, rörelse och drama. Den första skapandekursen gav en inblick i vad dans i förskolan kan innebära. I Skolverkets förslag på revidering av läroplanen i förskolan, står följande om lärmiljön:

Det är viktigt att alla som arbetar i förskolan bidrar till att flickor och pojkar i olika sammanhang ges förutsättningar för utvidgade upplevelser och uppfattningar om sina möjligheter. Alla som arbetar i förskolan ska bidra till att det finns förutsättningar i förskolans lärmiljö att inspirera och utmana barnen att bredda sina förmågor och intressen utan att begränsas av könsstereotypa uppfattningar (Skolverket, 2018, s. 2-3).

Dans som en feminint märkt uttrycksform skulle kunna utgöra en sådan aktivitet som utmanar barnen. I studenternas reflektioner lyser dock genus med sin frånvaro (med undantag av två studenter) trots att genusperspektivet utgjorde ett innehåll i kursen. I den här studien framkommer att nio av 13 manliga studenterna skriver om dans i

- positiva termer trots att dans utifrån samhällets normer och värderingar kan tolkas som «omanligt» (Connell, 2003, 2005; Gard 2008, 2010; Holdsworth, 2013). För att återanknyta till dominansen av kvinnor i förskolläraryrket och hur samhällets strukturer påverkar individers handlingsutrymme, kan en förklaring vara att de här männen redan har gjort ett aktivt val, det vill säga att utbilda sig inom ett kvinnodominerat yrke. Kanske spelar maskuliniteters över- och underordning och feminint märkta aktiviteter en obetydlig roll i deras val och förhållningssätt? (Connell, 2003, 2005).

Studentgruppen som ingick i den här studien har läst en akademiserad lärarutbildning, i vilken estetiska uttrycksformer kan sägas vara marginaliserade. Utifrån min tolkning och förståelse av resultatet är kroppen bortglömd i förskolläraryrket, vilket kan utgöra en förklaring till studenternas osäkerhet. Studien bygger emellertid enbart på skriftliga utsagor. Med hänvisning till uppgiftens utformning uppstår frågan, vad det är som studenterna inte har skrivit om? (Ödman, 2007). Reflektionsuppgiften var, trots sin friare utformning, färdig i sin form. Lärarlaget som hade formulerat frågorna förutsatte att studenterna både uppfattade och kunde beskriva sin lärprocess, hade kännedom om vad de behövde öva mer på, och att utmaningar existerade. Tidsaspekten efter genomförd kurs och studenternas texter kan även uppfattas som problematisk. Flertalet av de teman som framträder i studien hade varit önskvärda att diskutera vidare och fördjupa i samtal med studenterna i direkt anslutning till genomförda workshops.

Det behövs fler studier om dans i förskolan. Förskolläraryrket och studenternas reflektioner om sin lärprocess i dans, rörelse och drama aktualiserar både utmaningar och möjligheter i förskolläraryrket och i förskolans verksamhet. Hierarkier mellan teoretiska och praktiska ämnen (Connell, 2000) väcker bland annat frågor om framtiden som rör de estetiska uttrycksformernas plats i förskolan. Vem eller vilka ska «.../ ge barnen förutsättningar att utveckla förmågan att skapa samt förmågan att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer?» (Skolverket, 2018, s. 8)

REFERENSER

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Asplund Carlsson, M., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 41-51.

Connell, R.W. (2000). *The men and the boys*. Berkeley: University of California Press.

Connell, R.W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.

Connell, R.W. (2005). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

- ▶ Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö* (Diss.). Örebro: Örebro universitet.
- Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181-193.
- Gard, M. (2010). Moving and belonging: Dance, sport and sexuality. *Sex Education*, 3(2), 105-118. doi: 10.1080/14681810309037
- Holdsworth, N. (2013). 'Boys Don't Do Dance Do They?' *Research in Drama Education*, 18(2), 168-178. doi: 10.1080/13569783.2013.787255
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J-E. (2015). Förskola och estetik i ett historiskt perspektiv. I I. Engdahl & E. Årlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet* (s. 158-161). Stockholm: Liber.
- Jällhage, L. (2015). Varför är det så få män i förskolan? *Lärarnas tidning*. Tillgänglig 10.09.2017: <http://lararnastidning.se/varfor-ar-det-sa-fa-man-i-forskolan/>
- Kalman, H. (2007). Metod och etiska överväganden. I L. Eskilsson, H. Kalman (Red.), *«Att baka en katedral» – genusperspektiv i avhandlingskrivande* (s. 18-23). (Genusvetenskapliga publikationer, Dokument 2). Umeå: Kvinnovetenskapligt forum, Umeå universitet.
- Karlsson Lohmander, M. (2015). Bridging 'the gap' - linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden. *Early Years*, 35(2), 168-183. doi: 10.1080/09575146.2015.1025712
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Diss.). Göteborg: Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2013). Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen. *Educare. Vetenskapliga skrifter*. 2013: 1(1), 7-40. Malmö: Malmö högskola.
- Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck* (Diss.). Umeå: Umeå universitet.
- Lindqvist, A. (2018). Om män, pojkar och dans i förskola och skola. I E. Skåreus (Red.), *Estetiska ämnen och genus* (s. 127-142). Malmö: Gleerups.
- Merleau-Ponty, M. (2001/1945). *Kroppens fenomenologi*. (W. Fovet övers.). Göteborg: Daidalos.

- ▶ Prop. 1999/2000: 135. *En förnyad lärarutbildning*. Tillgänglig:
<https://www.regeringen.se/49b72c/contentassets/88d2a7b82c834a3790ee8d0751f65487/en-fornyad-lararutbildning>
- Prop. 2009/10: 89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Tillgänglig:
<https://www.regeringen.se/contentassets/c0d91cff5e4d4223b15334ce441cd00a/bast-i-klassen--en-ny-lararutbildning-prop.-20091089>
- Risner, D. (2007). Rehearsing masculinity: challenging the 'boy code' in Dance education. *Research in Dance Education*, 8(2), 139-153. doi: 10.1080/14647890701706107
- Selander, S. & Ödman, P.-J. (Red.) (2004). *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-437. doi: 10.1080/00131881.2011.625153
- Sjöstedt Edelholm, E. & Wigert, A. (2005). *Att känna rörelse – en danspedagogisk metod*. Stockholm: Carlsson.
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med jämställdhet*. Tillgänglig 01.09.2017:
<https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/forskolans-arbete-med-jamstalldhet/>
- Skolverket. (2016). *Läroplan (Lpfö 98) för förskolan reviderad 2016*. Tillgänglig 03.11.2017:
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-98-for-forskolan>
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Tillgänglig 08.12.2018:
https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4001.pdf?k=4001
- Styrke, B-M. (2018). Danshistoriska nedslag i och utanför skolan. I E. Skåreus (Red.), *Estetiska ämnen och genus* (s. 47-63). Malmö: Gleerups.
- Sundström, U. (2013). Fördomar förföljer männen i förskolan. *Lärarnas tidning*. Tillgänglig 04.01.2017: <http://lararnastidning.se/fordomar-forfoljer-mannen-i-forskolan/>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Tillgänglig 20170902:
<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

▸ Wigert, A. (1982). *Danslek på dagis*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Winther, H. (2013). Professionals Are Their Bodies. The Language of the Body as Sounding Board in Leadership and Professional Communication. I Ruskai Melina, L., Burgess, G I., Lid Falkman, L., Marturano, A. (Red.), *The Embodiment of Leadership: A Volume in the International Leadership Series, Building Leadership Bridges* (s. 217-237). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Tillgänglig 20181015: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umeaub-ebooks/detail.action?docID=1165086>

Winther, H., Næsgaard Grøntved, S., Kold Gravesen, E. & Ilkjær, I. (2015). The Dancing Nurses and the Language of the Body. Training Somatic Awareness, Bodily Communication, and Embodied Professional Competence in Nurse Education. *Journal of Holistic Nursing*, 33(3), 182-192. doi: 10.1177/0898010114561063

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

AUTHOR BIO

Anna Lindqvist (PhD, Educational Work) works as a senior lecturer at the Department of Applied Educational Science, Umeå University. She defended her doctoral thesis in 2010, *Dance in School - about Gender, Body and Expression*. Her research focuses on dance and music in preschool from a gender perspective. With many years of experience as a teacher educator in dance, she currently combines research with the appointment as assistant director at the Teacher education, Umeå University.

FÖRFATTARBIOGRAFI

Anna Lindqvist (Filosofie Doktor i Pedagogiskt arbete) arbetar som universitetslektor på Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet. Hon disputerade 2010 med avhandlingen *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. Hennes forskning handlar om dans och musik i förskolans verksamhet utifrån ett genusperspektiv. Med en mångårig erfarenhet som lärarutbildare i dans, kombinerar hon för närvarande forskning med uppdraget som biträdande föreståndare på Lärarhögskolan vid Umeå universitet.