



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Integration av estetiska ämnen med kärnämnen - är det till  
för- eller nackdel för elevernas förståelse av  
undervisningen?

Malin Bang Torstensson & Caroline Jonsson

LAU 390/395

Handledare: Marie-Louise Hansson Stenhammar

Examinator: Bengt Olsson

Rapportnummer: vt11-6110-03

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Integration av estetiska ämnen med kärnämnen - är det till för- eller nackdel för elevernas förståelse av undervisningen?

**Författare:** Malin Bang Torstensson & Caroline Jonsson

**Termin och år:** vt 2011

**Kursansvarig institution:** LAU 390/395: Sociologiska institutionen

**Handledare:** Marie-Louise Hansson Stenhammar

**Examinator:** Bengt Olsson

**Rapportnummer:** vt11-6110-03

**Nyckelord:** Estetiska ämnen, verktyg, varierad undervisning, bild, drama, ämnesintegration.

**Sammanfattning:** Anledningen till vårt val av ämne är att vi är intresserade av hur de estetiska ämnena används i undervisningen. Eftersom vi har läst specialiseringar inom bild och drama har vi begränsat oss till att undersöka hur dessa två ämnen behandlas. Vårt syfte med detta arbete är att ta reda på om pedagogerna använder sig av de estetiska ämnena som metod i sin övriga undervisning samt vilken påverkan detta har på elevernas lärande enligt pedagogerna. Vi har använt oss av en kvalitativ intervjumetod för att få fram vårt empiriska resultat. I vår undersökning intervjuade vi åtta pedagoger på fyra olika skolor. Alla pedagogerna undervisar på något sätt i de estetiska ämnena bild och drama. Skolorna har olika pedagogiska inriktningar.

Våra åtta pedagoger är alla eniga om att ett integrerat arbetssätt mellan estetiska ämnen och övriga ämnen är positivt. Genom att lära med fler sinnen anser pedagogerna att eleverna lär sig bättre och får en djupare förståelse. Pedagogerna är även eniga om att ett integrerat arbetstillfälle kräver mer planeringstid samtidigt som de är tvungna att vara extra tydliga med sitt syfte för att inte tappa fokus. Tydligheten gäller även mot elever och föräldrar för att de ska förstå vad som arbetas med på lektionerna. Vinsterna väger ändå upp nackdelarna anser pedagogerna. Ett integrerat arbetssätt skapar ett lustfyllt lärande och därigenom större motivation hävdar de.

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INLEDNING .....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 SYFTE.....   | 2         |
| 1.2 FRÅGESTÄLLNINGAR.....  | 2         |
| <b>2. BAKGRUND .....</b>   | <b>2</b>  |
| 2.1 LÄROPLAN FÖR DET OBLIGATORISKA SKOLVÄSENDET LPO94 .....  | 2         |
| 2.3 VARFÖR BILDPEDAGOGIK OCH DRAMAPEDAGOGIK .....  | 3         |
| <b>3 TEORETISK BAKGRUND.....</b>   | <b>5</b>  |
| 3.1 DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET .....   | 5         |
| <b>4 TIDIGARE FORSKNING .....</b>  | <b>7</b>  |
| 4.1 BEGREPPET INTEGRERING .....  | 8         |
| 4.2 ESTETIKBEGREPPET.....  | 8         |
| 4.3 ESTETIK OCH LÄRANDE .....  | 9         |
| 4.3.1 <i>Hur de estetiska ämnena legitimeras i skolan</i> .....  | 9         |
| 4.4 KRITISKA RÖSTER.....   | 13        |
| <b>5 METOD .....</b>   | <b>14</b> |
| 5.1 VAL AV METOD .....   | 14        |
| 5.2 URVAL .....  | 15        |
| 5.2.1 <i>Pedagogikerna i korthet</i> .....   | 15        |
| 5.2.2 <i>Urval av skolor</i> .....   | 16        |
| 5.3 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....   | 17        |
| 5.4 GENOMFÖRANDE.....  | 18        |
| 5.5 RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALITET.....   | 19        |
| <b>6. RESULTATREDOVISNING .....</b>  | <b>20</b> |
| 6.1 INSTÄLLNING .....  | 20        |
| 6.2 UNDERVISNING .....   | 21        |
| 6.3 MOTIVATION.....  | 24        |
| 6.5 LÄRANDE .....  | 25        |
| 6.6 RESULTATANALYS .....   | 26        |
| <b>7. DISKUSSION.....</b>  | <b>27</b> |
| 7.1 HUR ANVÄNDER SIG VÅRA TILLFRÅGADE LÄRARE SIG AV DE ESTETISKA ÄMNENA SOM METOD I UNDERVISNINGEN AV KÄRNÄMNENA SVENSKA OCH MATEMATIK? OM SÅ, VILKA FÖRDELAR ENLIGT PEDAGOGERNA MEDFÖR DETTA FÖR ELEVERNAS LÄRANDE? ..... | 27        |
| 7.2 HUR SKAPAR PEDAGOGERNA MOTIVATION FÖR LÄRANDE HOS ELEVERNA? .....  | 28        |
| 7.4 PÅ VILKET SÄTT HAR SKOLORNAS PEDAGOGISKA INRIKTNING BETYDELSE FÖR HUR LÄRARNÄ VÄLJER ATT ARBETA MED DE ESTETISKA ÄMNENA? .....   | 31        |
| 7.5 SAMMANFATTNING .....   | 31        |
| <b>REFERENSLISTA .....</b>   | <b>33</b> |
| <b>BILAGOR.....</b>  | <b>36</b> |

## 1. Inledning

Hur kommer det sig att du ser var nödutgångar finns, var toaletter finns, att en gata är enkelriktad eller att du måste stanna? Detta trots att det inte står skrivet med ord eller att du inte förstår språket. Med bildens hjälp förstår du skyltarnas innebörd. Detta kallas att vara visuellt läskunnig. Att vara visuellt läskunnig innebär att kunna använda det visuella för att tolka och förstå omvärlden (Sparman, 2006, s. 74). Alla symboler och bilder runt oss, är oss för det mesta till stor hjälp eftersom de förenklar och förtydligar vad som gäller i olika sammanhang. De underlättar vår förståelse.

Det finns även andra sätt att förenkla och förtydliga genom. Drama är ett av dem. Enligt Björk och Liberg (2000, s. 96) har dramatisering också en positiv påverkan på elevers kunskapande. Genom att använda sig av olika uttrycksformer stimuleras elevernas lärande (ibid.). Ett varierat arbetssätt som redskap för ett djupare lärande är något även Gardner (1992, s. 18-19) förespråkar. Enligt honom har människan minst sju intelligenser, eller sju olika sätt att känna världen genom (ibid.). Vi tänker då att ju fler sinnen som används vid lärandet desto djupare blir förståelsen. Visar pedagogerna eleverna många olika arbetssätt kommer förhoppningsvis fler elever att hitta sina "expertområden" genom vilka de kan briljera och på så vis stärka sitt självförtroende. Ett bra självförtroende inom ett område kommer även att påverka lärandet inom andra områden positivt anser Björk och Liberg (2000, s. 95).

Vad vi har tänkt fokusera på i vårt arbete är bildens och dramats betydelse i skolsammanhang. Enligt Lpo 94 (s. 7) ska bland annat drama och bildskapande användas i skolans verksamhet. Men *hur* används bild och drama i skolsammanhang? Används de enbart som enskilda ämnen eller används de även för att underlätta inläring och förståelse i andra ämnen?

Saar (2005, s. 8) beskriver sin egen barndoms ljusa skolminnen och berättar bland annat om skolpjäser, diktsamlingar och keramikkonstverk han gjort. Enligt honom är dessa starka minnen de som fortfarande etsar sig fast. Händelserna var en naturlig del av skolans vardag och författaren förmodar att det är på det viset de flesta verksamma inom skolan vill att det ska vara (ibid.). Vi har själva liknande minnen från vår egen skoltid. Frågan är då, kommer eleverna i dagens skolor att ha liknande ljusa skolminnen som Tomas Saar och vi har eller kommer deras minnen att se annorlunda ut?

Anledningen till varför vi valt området integrering av estetiska ämnen är att vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) observerat och upplevt att det förekommer en viss typ av ämnesintegrering. Eftersom vi har genom vår utbildning upplevt den positiva effekten av integrering av de estetiska ämnena och den kreativitet det väcker hos eleverna, ville vi se hur detta ter sig ute i andra skolor. Vi är nyfikna på hur pedagogernas använder sig av de estetiska ämnena i undervisningen. Vi har under vår VFU erfarit att dessa ämnen används på två olika sätt. Dels som enskilda ämnen och dels som verktyg eller arbetsmetod integrerat med andra ämnen. Vi vill också se om våra valda skolor med sina olika profiler, har någon betydelse för hur pedagogerna väljer att arbeta med de estetiska ämnena.

Eftersom vi själva brinner för både ämnesintegrering och de estetiska ämnena är vi nyfikna på hur dessa områden behandlas i skolverksamheten. Med utgångspunkt ur pedagogernas perspektiv kommer vi att undersöka hur de väljer att använda sig av de estetiska ämnena bild och drama i sin undervisning. Vi kommer att undersöka om och i så fall hur de integrerar ovan

nämnda ämnen med kärnämnen matematik och svenska. Vilken eventuell påverkan kan ett ämnesintegrerat arbetssätt ha på elevernas lärande av kärnämnen enligt pedagogerna?

I vår uppsats har vi delat upp ansvaret av de olika kapitlen. Eftersom Malin skriver på avancerad nivå har hon haft huvudansvaret för tidigare forskning, metod, inledning och diskussion. Medan Caroline har haft huvudansvaret för kunskapsteorin, bakgrund och begreppsdefinitioner. Vi har dock haft ett delat ansvar för metod, diskussion och resultat. Då vi har jobbat integrerat med uppsatsen har båda varit delaktiga i hela arbetet.

### ***1.1 Syfte***

Syftet med detta arbete är att undersöka om lärare använder sig av de estetiska ämnena som metod i undervisningen av kärnämnen. Om så, vilka fördelar medför detta för elevernas lärande enligt pedagogerna.

### ***1.2 Frågeställningar***

Vi kommer genom vår undersökning att försöka besvara följande frågeställningar

- På vilket sätt används de estetiska ämnena i skolans verksamhet?
- Hur skapar pedagogerna motivation för lärande hos eleverna?
- Har skolornas pedagogiska inriktning någon betydelse för hur lärarna väljer att arbeta med de estetiska ämnena och i så fall på vilket sätt?
- Om lärarna integrerar de estetiska ämnena med kärnämnen hur påverkas elevernas lärande?

## **2. Bakgrund**

Vår lärarutbildning har genomsyrats av styrdokumentet, det obligatoriska skolväsendet (Lpo94), men i år, 2011 har regeringen beslutat att införa en ny läroplan, läroplan för grundskola (Lgr11). Lgr11 träder inte i kraft förrän hösten 2011 och är därför inte relevant att utgå ifrån gällande hur våra tillfrågade pedagoger undervisar i dagsläget. Här nedan följer en kort beskrivning av Lpo94 som vi kommer att referera till i vår undersökning. Detta eftersom Lpo94 är det styrdokument som för närvarande är gällande, vilket innebär att pedagogerna ute på skolorna är ålagda att följa det.

### ***2.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo94***

Här kopplar vi relevansen till vårt arbete utifrån pedagogernas riktlinjer som de har idag men också varför integrering av de estetiska ämnena är viktigt utifrån läroplanen Lpo94. Den utbildningsvetenskapliga relevansen ligger framför allt i hur det styrdokument som är grunden för vårt skoluppdrag tolkas och efterlevs. Vårt arbete är också betydelsefullt då det kan ge en bild av hur pedagogerna använder de estetiska ämnena och hur de utvärderas i skolorna idag. Den didaktiska relevansen kan ses ur styrdokumentet från Lpo94 som säger att:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (Lpo94, s. 6).

Lpo94 tar också upp elevernas rätt till varierad undervisning vilket är relevant till vår underökning. Utifrån Lpo94 citerar vi:

Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet (Lpo94, s. 7).

Vår tolkning av Lpo94 är att skolan ska ge plats för och lyfta upp olika kunskapsformer och balansera dem till en helhet. Vilket kan innefatta integrering som ett varierat arbetssätt. Vikten av en varierad och balanserad arbetsform för eleverna genomsyrar dessa citat och är en av våra anledningar till varför vi vill se hur pedagogerna ser på integrering samt hur de använder metoden i undervisningen. Ett varierat arbetssätt kan också förstärka förståelsen av en helhet hos eleverna.

Vidare lyfter Lpo94 fram att utbildningen ska vara likvärdig för alla. Det vill säga att alla ska ha lärt sig samma kunskaper vid avslutad grundskola. Med likvärdighet menas inte att lärarna måste använda sig av samma metoder för att uppnå målen. Istället belyser den att undervisningen ska anpassas efter eleverna och deras individuella förutsättningar och behov.

### **2.3 Varför bildpedagogik och dramapedagogik**

Anledningen till att vi valt att fokusera på de estetiska ämnena drama och bild, (som vi framöver i kapitlen kommer att benämna de estetiska ämnena) är både för att vi har läst specialiseringar inom dessa ämnesområden på vår lärarutbildning, men också deras relevans i elevernas utbildning och utveckling. Både bild och drama är viktiga aspekter för elevernas kunskapande och personliga utveckling. Enligt Löfstedt (2004, s. 31) behövs lärandemiljöer i skolan som utvecklar såväl den begreppsmässiga som den perceptuella varseblivningen. Det behövs lärandemiljöer som innefattar estetisk verksamhet och som engagerar barns alla sinnesförmågor. Läran om att varsebli och känna igen, är två viktiga aspekter som de estetiska ämnena kan åstadkomma hos eleverna. Löfstedt (2004) menar att det finns två funktioner för denna typ av lärandemiljö, dessa integrerar med varandra. Där förhållandet å ena sidan är att lära sig varsebli genom att gestalta olika sinnliga uttrycksformer, å andra sidan att lära sig gestalta olika sinnliga uttrycksformer genom att lära sig varsebli.

Enligt författarna Vygotskij (1995, s. 81) och Björk & Liberg (2000, s. 95-96) anses både bild och drama vara ett ickeverbalt språk att ta till för att få möjlighet att uttrycka tankar och känslor med mera. Bildpedagogiken är av stor vikt för elevers kunskapande då dess nytta för den tidiga skrivundervisningen lyfts fram. Den visuella uttrycksförmågan är bättre utvecklad än den verbala hos en del barn. Författarna Björk & Liberg (2000) anser därför att bildskapandet till en början måste få dominera, men att man samtalar kring elevernas bilder för att få dem att verbalisera sina tankar. Detta kan i förlängningen leda till att eleverna skriver texter till sina bilder. Författarna belyser vikten av att ge eleverna mer utrymme att använda sig av de ickeverbala språken i skolsammanhang. Alla elever är olika och är bra på olika saker (ibid.). Ur ett pedagogiskt perspektiv är bilden ett sätt att skapa och uttrycka tankar, känslor och upplevelser utöver det verbala språket. Att använda bild som ett instrument för att förtydliga och konkretisera ovan beskrivna uttryck förtydligar också kursplanen i bild:

Bildspråket är en av flera vägar till kunskap och personlig utveckling. I arbetet med bilder gestaltas erfarenheter och produceras kunskap som blir synlig, gripbar och möjlig att förmedla. Genom sin estetiska och kommunikativa karaktär kan bildämnet bidra till att främja skolan som kulturmiljö, kulturarbetet i undervisningen samt delaktighet och eget skapande (Kursplan i bild, 2000-07 SKOLFS: 2000:135).

Som synes ovan lyfter kursplanen i bild fram ämnets mångfald och dess förmåga att konkretisera och synliggöra kunskap för att göra den mer förståelig. Bilden och bildarbetets användning som verktyg för lärande och utveckling poängteras också. Detta är en av anledningarna till varför vi valt just bildämnet i vårt arbete.

Dramapedagogikens relevans ur ett didaktiskt perspektiv är som tidigare beskrivits ett sätt att med kroppsspråket uttrycka tankar, känslor, symbolik och andra sinnesstämningar. Det är också viktigt då eleverna får uppleva en form av struktur, sammanhang och att de agerar i samspel med varandra. Det är också viktigt för elevers nyfikenhet och drivkraft för att våga prova och undersöka olika teatrala aspekter för att formulera sina tankar och känslor. Enligt dramapedagogen Dorothy Heatcote (Wagner 1993, kap 1-3) handlar drama om att medvetandegöra de verktyg ämnet har, för att få fram elevers tankar och känslor. Hur eleverna kan betrakta verkligheten med fantasins hjälp samt att få en djupare förståelse för sina kunskaper om verkligheten omkring dem. Vilket leder till att eleverna bygger upp en inre rymd där upplevelsen är kvalitativ och fördjupar känsla och mening med dramatiseringen. Dramapedagogiken jämför också Heatcote (Wagner 1993) med ett hantverk, där känslighet, språkliga skiftningar, en djup komplexitet och medvetenhet i mänsklig interaktion är vad en konstnär strävar efter. Hon menar att det centrala i dramaundervisningen är att locka fram fantasin hos eleverna och låta dem vara med och bestämma händelseförloppet eftersom det är deras kunskap som ska gestaltas. Att få en djupare förståelse för kunskaper och att det sker utifrån elevernas egna förutsättningar och genom metoder som drama, menar hon underlättar elevernas lärande. Det ger dem också ett mer varierat arbetssätt att ta till sig kunskap. Heatcote (Wagner 1993) lyfter också fram vikten av det icke-verbala språket, exempelvis genom att använda olika sätt att engagera eleverna såsom kroppsspråk, mimer, rytm i syfte att få en fysisk upplevelse (ibid.).

Precis som bildpedagogiken som vi beskrivit tidigare, väcker också dramat olika sinnen såsom att endast uppfatta något med synen eller hörseln i gruppen. Detta visar hur viktigt det är för eleverna att få uppleva på olika sätt, då vi alla lär olika. Pragmatikern John Deweys (2004, s. 11-19) slagord "Learning by doing" kan också ses som en anledning till att dramapedagogiken kan användas som en alternativ metod, genom handling uppstår lärande (ibid.). Drama som arbetsmetod främjar, som beskrivs ovan, elevernas tidigare kunskap som lyfts under dramat. Deltagande i praxisgemenskap tolkar också Lave och Wenger (enligt Dysthe 2003, s. 46-47) som att beroende på graden av deltagande och den sociala aktiviteten varierar förutsättningarna för att lärande ska ske. Drama kan vara en sådan typ av social aktivitet som förutsätter aktivt deltagande (ibid.).

Vad vi i vårt arbete valt att fokusera på är bildskapandet och dramatisering som verktyg för att göra det enklare för elever att ta till sig undervisningen av andra ämnen. Hur man kan fånga elevers intresse med hjälp av bild och drama.

### 3 Teoretisk bakgrund

Här nedan beskrivs den kunskapsteori vi valt att koppla till vår undersökning. Vi börjar med att förklara studiens relevans till det sociokulturella perspektivet både i förhållande till historik och lärande. Efter det följer de teoretiska begreppen som kan kopplats och problematiseras till undersökningens syfte.

#### 3.1 *Det sociokulturella perspektivet*

Den kunskapsteori vi valt att arbeta utifrån är det sociokulturella perspektivet. Begreppet härstammar ifrån Lev Vygotskijs (1896-1934) tankar och kunskapssyn inom psykologin. Han menar att det lärande vi erfar sker alltid med hjälp av symboler/tecken exempelvis språk, gester, verktyg etcetera. Dessa verktyg hjälper oss att tolka och förstå vår omgivning. Hans psykologiska teori visar människans kulturella utveckling som en homogen medvetandeprocess, där tanke och känsla hör samman. Vilket är en motsats till de övriga utvecklingspsykologiska teorier exempelvis Piaget och Freud (Vygotskij 1995 s.8).

Lev. S Vygotskij hade sin era under sovjetunionens tid som en nytänkande i psykologi. Han avled i tuberkulos endast 38 år gammal. Efter år av studier inom konst och litteratur och efter sin doktorsavhandling, *Konstens psykologi* (1925) tillägnade han sig åt forskningsområdet inom psykologin (Vygotskij 1995 s. 8). Det sociokulturella perspektivet bottnar i Vygotskijs (1995) teori om kulturhistorik, där han forskat på människan i förhållande till litteratur och konst. Han menar att beroende på vilken kulturkontext omgivningen har, speglas människans dynamiska och föränderliga medvetande i den (ibid.). En annan aspekt av hans idéer är att han ansåg att alla människor är kreativa. Det vill säga att vi från tidig ålder och genom hela livet har en kreativ förmåga som reproduceras och som hänger ihop med minnet. Detta anser Vygotskij (1995) är en viktig förutsättning för tänkandets funktion. Han påpekar att vikten ligger i den kreativa aktiviteten som gör det möjligt för människan att skapa något nytt. Med andra ord tar vi till oss kunskap genom handling och gör den till vår egen (ibid.).

Det estetiska synsätt Vygotskij (1995 s. 8) beskriver innefattar en helhetssyn, där människans kunskapsprocess ses som ett förhållande mellan kreativitet och reproduktion som binder samman individens aktivitet. Det vill säga att förnuftet och känslan hör ihop. Det är en kulturell teori om hur människan tillverkar sina föreställningar om världen för att bli medveten om den (ibid.). Kopplat till vårt ämne för studien citerar vi Vygotskij:.

Allra närmast barnets litterära skapande står barnets teatrala skapande, eller dramatiseringen. Jämsides med det språkliga skapandet utgör dramatiseringen eller teaterspelandet den vanligaste och mest utbredda formen av skapande bland barn. Och detta är begripligt, eftersom denna form står barnet nära. Detta förklaras av två grundläggande faktorer: För de första av att dramatiseringen, som grundar sig i på en handling utförd av barnet självt, på det mest näraliggande, påtagliga och omedelbara vis binder samman det konstnärliga skapandet med den personliga upplevelsen (Vygotskij 1995, s. 81).

Vi tolkar att Vygotskij (1995, s. 81) menar att dramatisering ligger närmast barns form av skapande. Detta på grund av att drama utförs genom handling och genom att barn tolkar sin förståelse av exempelvis det litterära, en bok, ligger det närmast dem att uttrycka detta genom



dramatisering och teaterspelande (ibid.). Detta är ett ypperligt exempel på att förnuft (det litterära skapandet) och känsla (teatråla skapandet) hänger ihop som ett konstnärligt skapande. Utvecklingen blir till en helhet i barns personliga upplevelse och erfarenhet.

Utifrån en engelsk handbok av författaren Dolya (2009) som ger olika praktiska exempel från Vygotskijs kunskapssyn citeras:

Vygotskij believed that true education is not the mere learning of specific knowledge and skills, it is the development of children's learning abilities – that is, their capacity to think clearly and creatively, plan and implement their plans, and communicate their understanding in a variety of ways. He believed this could be done by providing them with a set of cultural tools for thinking and creating (Dolya 2009, p.8).

Utbildning handlar inte bara om att lära sig vissa färdigheter utan också utvecklingen av eleverns förmågor till att lära. Elevers kapacitet till att tänka kreativt, planera och genomföra samt att kommunicera sina tankar, menar författaren sker på en mängd olika sätt (Dolya 2009, s. 8). För att främja eleverns förmågor till utveckling, kan hjälpmedel som olika kulturella redskap presenteras till eleverna för kreativt tänkande och skapande. Med andra ord utvecklar elever sina förmågor med hjälp av kulturella redskap.

Säljö (2000) använder begreppet sociokulturellt som ett samlat begrepp för utveckling, lärande och reproduktion av kunskaper och färdigheter (Säljö 2000 s. 17). Han menar att vi i olika situationer med andra människor inte kan undvika att lära. Vi som individer lär oss något i alla sammanhang i olika sociala aktiviteter. Frågan om hur individer lär och varför vissa är bättre på att lära än andra i olika situationer, uppkommer i Säljö's bok *Kulturella redskap för lärande* (2005). Dessa frågor är centrala i ett sociokulturellt perspektiv eftersom vikten av att individer lär hänger samman med att kollektivt kan lära, vi lär av varandra. Skulle exempelvis elever exponeras för samma kunskaper och färdigheter, lär de sig samma sak och inte något nytt, vilket gör att det inte sker något kollektivt lärande (Säljö 2005, kap 1-2). Det här är relevanta aspekter till vårt syfte, då undersökningen går ut på att få perspektiv på hur det ser ut och går till ute på skolorna enligt pedagogerna. Ur det sociokulturella perspektivet är det centrala att vi lär olika, på grund av olika sociokulturella kontexter och på så vis exponeras vi för olika typer av kunskaper och färdigheter. Som gör att vi kan utvidga våra erfarenheter och kunskaper/färdigheter (ibid.). Detta kan kopplas till vikten av exponering för eleverna av de estetiska ämnena bild och drama. Utan den exponeringen sker inget nytt lärande. Syftet med resonemanget är att lärande, ur ett sociokulturellt perspektiv handlar om hur individer approprierar (tillgodogör sig) kunskaper och färdigheter som man utsätts för. Lärande är med andra ord situerat och sker i många olika situationer och på olika sätt. Med situerat lärande menas att beroende på situation och vilka kunskaper som framförs lär sig individer olika och alltid i en situation tillsammans med andra människor (ibid.).

Det sociokulturella perspektivet diskuterar också Dysthe (2001, s. 41-42) där hon beskriver de sex olika centrala aspekter kring sociokulturellt perspektiv. Dessa är att lärande är; situerat, huvudsakligen socialt, distribuerat, medierat, språket är grundläggande i läroprocessen samt att lärandet är deltagande i en praxisgemenskap. Hon menar att dessa begrepp är relativt nya trots att de har rötter ifrån John Deweys och Lev Vygotskijs tänkande. Dewey förespråkar den pragmatiska kunskapssynen och menar att människor skaffar sig kunskap genom att delta i praktiska inlärningsaktiviteter. Medan Vygotskijs förespråkar språket och kommunikation som centrala delar i hur vi lär (ibid.). Med pragmatisk kunskapssyn menar Dewey (2004, s. 15-24) att den kunskap du erfar är sann kunskap, om den har nytta i din livsvärld. Den vunna

kunskapen ska kunna appliceras och utföras genom handling utifrån reflektion och betänksamhet. Det betydelsefulla ligger i att utifrån reflekterat lärande är kunskapen, kunskap när du kan använda dig av den i handling. Han menar att det sker i ett socialt sammanhang och i samverkan med andra människor (ibid.).

Kopplat till det sociokulturella perspektivet betingar de ovannämnda författarna vikten av hur sociala interaktioner i olika sammanhang medför lärande. Säljö (2005, s. 23-34) menar att vi som människor förklarar verkligheten och hur vi ska bete oss i samspel med andra. Säljö (2005) tar också upp Vygotskijs idé om *mediering* genom redskap som han använde för att förklara lärande genom stimulus och respons. Det centrala i Vygotskijs teori om mediering är att människors beteende och psykologiska processer påverkar lärandet genom medierande redskap. Det vill säga att vi använder oss av olika redskap för att minnas något specifikt eller för att ta till oss ny kunskap. Exempelvis kan en miniräknare användas i matematik, en penna i svenska, en pensel eller andra artefakter i bildskapandet och i dramatisering. Vi använder också dessa verktyg för att beskriva och forma våra uttryck, tankar, känslor, våra sociala och kulturella kapital. Det är de kapital som har format oss som individer och vad vi lärt oss i den miljö vi är uppväxta i. De är också de verktyg som hjälper oss att sätta perspektiv på världen omkring oss. Det innebär också hur vi människor tillägnar oss kunskap genom kulturella aktiviteter och aktivt deltagande (ibid.).

Även Dysthe (2001, s. 45) tar upp begreppet mediering eller förmedling som hon menar stöd och hjälp i olika former i läroprocessen som både kan vara verktyg (artefakt) eller personer. Hon påpekar också att det är kombinationen av dessa som skapar nya och vidgade kognitiva och praktiska potentialer. Vidare tar hon upp att med utgångspunkt ur ett sociokulturellt perspektiv betyder dessa redskap eller verktyg de intellektuella och praktiska resurser som vi har access/tillgång till, vilka vi också använder oss av för att förstå vår omvärld och hur vi ska handla i den (ibid.).

En viktig utgångspunkt ur sociokulturellt perspektiv om lärande är att vi utvecklas som lärande individer och tänkande personer hela livet igenom. Säljö (2005 s. 69) menar att genom människors kulturella erfarenheter utvecklar vi olika tillvägagångssätt för att förstå, minnas, läsa, resonera, lösa problem, att bedöma och värdera situationer. Han menar också att vi lär oss använda olika slags verktyg och argumentera. På grunda av detta måste lärande förstås som något dynamiskt, i förändring, vilket gäller både under individens utveckling (ontogenesen) och den sociokulturella utvecklingen av historiska kunskaper över tid (sociogenesen) (ibid.)

## 4 Tidigare forskning

Lindgren (2006) beskriver att den estetiska verksamheten har fått allt mer utrymme inom utbildningsvetenskapen över tid. Detta kan bero på att i samma takt som samhället förändras så blir det också förändringar i vad som efterfrågas på arbetsmarknaden, till exempel kreativitet och flexibelt tänkande. Författaren tar också upp att det gjorts flera satsningar för att få skolorna mer estetiska. "En nationell forskarskola i 'Estetiska läroprocesser' har bildats; vid landets lärarutbildningar kan man utbilda sig till lärare i 'Estetiskt lärande'; myndigheten för Skolutveckling stödjer forsknings- och utvecklingsprojekt med fokus på kultur och estetik i skolan; Vetenskapsrådet finansierar praxisnära forskning kring estetik i skolan" (s. 4). Detta

visar varför tidigare forskning är relevant för estetiska verksamheter. Vi kommer här nedan att lyfta fram andras perspektiv på vårt valda ämne.

#### **4.1 Begreppet integrering**

Begreppet integrering har många olika definitioner beroende på i vilket sammanhang det presenteras i. Nationalencyklopedin (NE) har följande definition på begreppet. Integrering eller integration kommer ifrån det latinska ordet *integra'tio*, av *i'ntegro* återställa, av *i'nteger* orörd, ostympad, hel, fullständig, oförvitlig. Utifrån samhällsvetenskapen ses integration som en "process som leder till att skilda enheter förenas; även resultatet av en sådan process" (<http://www.ne.se/>, 2011-05-10). I vårt arbete kan definitionen av integrering inom samhällsvetenskapen kopplas till hur samhällets olika delar blir förenade. Integreringen har betydelse för vår undersökning då det belyser hur vi vill se hur de estetiska ämnena används i undervisningen. Genom att våra valda estetiska ämnen har gemensamma kreativa utbildningsvärden kan de användas som verktyg och stärka inlärning i övrig undervisning.

#### **4.2 Estetikbegreppet**

Estetiken har den traditionella klangen att vara ett uttryck för konsten (Lindgren 2006, s. 14-15). Ordet estetik härstammar från det grekiska ordet *aisthesis* som betyder förnimmelse eller varseblivning. Estetik termen uppkom i början av 1700-talet av Alexander Gottlieb Baumgarten, som ett forskningsområde i avsikt att undersöka kunskap underbyggd på sinnesfornimmelse (Sundin 2003, kap. 2). Begreppet estetik har många olika definitioner beroende på vilket sammanhang det används i. Enligt Nationalencyklopedin (NE) har begreppet två olika benämningar som lyder "estetik, en term som används i många, delvis besläktade, betydelser inom filosofi, konst, litteratur etcetera. Estetik är ett ämne där man studerar hur människor uppfattar något med sina sinnen" (<http://www.ne.se>, 2011-05-10). Estetik handlar utifrån NE om hur man uppfattar något med sina sinnen, vilket också Wikipedia går in på, som har definitionen av ordet som läran; förnimmandet, i synnerhet förnimmandet av det sköna, läran om det sinnliga och konstens filosofi (<http://sv.wikipedia.org> 2011-05-11). Det här påvisar hur vidgat begreppet estetik faktiskt är, men också i vilket sammanhang begreppet måste sättas för att få rätt definition. Exempelvis kan en bild väcka olika sinnen för olika individer exempelvis, lukt, smak och färger. I drama kan man använda olika artefakter i samband med kroppen för att skapa varseblivning och sinnesstämningar. Ett kan vara att göra en stol till en flygplansupplevelse eller till en bergsklättringsupplevelse. Sundin (2003 s. 16) beskriver estetiken som att förklara vissa situationer i vardagslivet, det kan vara en aktivitet som ger en estetisk upplevelse som i sin tur ger estetiskt uttryck. Denna estetiska upplevelse kan vara allt från att se en soluppgång till att lyssna på musik. Det vill säga tanke och känsla av att betrakta ett estetiskt objekt (ibid). Utifrån dessa exempel vill vi använda oss av begreppet inom förnimmelsekunskap. Detta för att fokusera på lärande med hjälp av våra sinnen och i förlängningen även se om det kan leda till ett lustfyllt lärande. Ur ett lärooperspektiv menar vi att det estetiska ämnet kan öka elevernas självförtroende men också deras förmåga att tänka utanför ramarna som gagnar dem i utbildningen kring andra ämnen. Eleverna lär sig också analysera och kritiskt granska aspekter av ämnen och sitt eget lärande.

Ur ett pedagogiskt perspektiv har estetikbegreppet sedan 1970-talet i svensk skola setts som ett samlat begrepp för aktiviteter med konstnärlig anknytning (Sundin 2003, s. 26). I skolkommisionen från 1948 innefattas i estetikbegreppet de estetiska ämnena tillsammans med andra ämnen än de traditionellt konstnärliga. Från denna tid och framåt har både skolkommittéer och lärarutbildningskommittéer skilt på estetikbegreppet som estetiska ämnen

och praktiska ämnen, för att senare (1974) föra samman begreppen till praktiskt-estetiska ämnen. I slutet på 1990 talet fick begreppet istället kallas för estetisk kunskap. Efter många omformuleringar heter det idag att skolarbetet ska uppmärksamma de estetiska aspekterna av elevernas utbildning och att elever ska efter genomgången grundskola bära med sig kunskap om de estetiska kunskapsområdena inför vidare studier (Lindgren 2006, s 14, Lpo94). Estetik har gått från att endast kopplas till de konstnärliga och praktiska ämnena till att bli ett område som ska genomsyra elevers utbildning.

### **4.3 Estetik och lärande**

I detta avsnitt framför vi tidigare forskning kring ämnesintegrering och de estetiska ämnenas betydelse för lärande. Vi kommer a

#### **4.3.1 Hur de estetiska ämnena legitimeras i skolan**

Hur estetisk verksamhet legitimeras i skolan är något som Lindgren (2006) har undersökt. I sin avhandling analyserar Lindgren hur skolledare och lärare legitimerar arbetet för den estetiska verksamheten i skolan. En utgångspunkt i hennes studie är att alla institutioner i samhället, även skolan, skapar och upprätthåller kunskapsideal genom att använda sig av olika strategier. Exempel på sådana strategier kan vara förgivettaganden såsom "att sjunga är roligt" och "att ingen mat är äcklig" (s. 1). Strategierna skapar gränsdragningar som bland annat styr vilken typ av kunskap som ska gälla inom en utbildning och på vilket sätt kunskapen ska ta form samt vilka villkor och ramar som ska gälla för denna kunskap. "Dessa gränsdragningar är mer eller mindre osynliga och styr skola och utbildning i en viss riktning" (s. 3).

I författarens empiriska studie kan fem olika diskurser, genom vilka de estetiska ämnena legitimeras, urskiljas. De fem diskurserna är: estetisk verksamhet som kompensation, som balans, som lustfylld aktivitet, som fostran och som förstärkning.

*Estetisk verksamhet som kompensation*, inom denna diskurs talas det om elevers behov av den estetiska verksamheten (Lindgren, 2006, kap. 5.1.1). Enligt denna diskurs anses vissa elever ha ett större behov av denna typ av verksamhet än andra elever. Den estetiska verksamheten sägs kunna kompensera elevers brister i andra ämnen, men även hjälpa barn med andra behov såsom barn som mår dåligt, flyktingbarn och barn med koncentrationssvårigheter. Varför dessa barn skulle behöva mer tid till estetisk verksamhet kan enligt författaren tolkas på tre olika sätt.

Det första är att dessa ämnen skulle vara mindre koncentrationskrävande och därför passa barnen med koncentrationssvårigheter bättre än vad de teoretiska ämnena gör (Lindgren 2006, kap 5.1.1). Utifrån detta tolkar vi att pedagogerna i Lindgrens studie anser att de estetiska ämnena inte kräver lika mycket koncentration som övriga ämnen, samt att elever med koncentrationssvårigheter per automatik skulle vara bra i de estetiska ämnena. Den andra tolkningen Lindgren (2006) gör, av varför barn i svårigheter anses ha behov av mer tid till estetiska ämnen är att dessa ämnen ses som terapeutiska. Inom denna diskurs lyfter pedagogerna i Lindgrens studie bland annat att elever med problem behöver få mer lektionstid inom det ämne de är bra i. Anledningen är att pedagogerna anser att eleverna därigenom förbättrar sina studieresultat dels i det fördjupade ämnet, men också inom andra ämnen. Genom då att låta eleverna få mer tid till exempelvis de estetiska ämnena, anser pedagogerna i Lindgrens studie att eleverna kommer att orka mer och bli mer motiverade även i andra ämnen. Detta skulle då leda till vad pedagogerna förmodar bli ett bättre studieresultat. Att ge

eleverna mer tid till ämnen de är bra i skulle även leda till att de mår bättre, anser pedagogerna i Lindgrens studie. Inom diskursen uttrycks även tankar om att det är bättre att eleverna istället lägger extra tid på de ämnen de har svårigheter i. Den sista tolkningen Lindgren (2006) framför är att arbetet med de estetiska ämnena används som en belöning, av pedagogerna i hennes studie, för att kompensera eleverna för misslyckande inom andra ämnesområden. Genom denna tolkning ses de estetiska ämnena som ett specialpedagogiskt verktyg. En positiv effekt av kompensationen, enligt pedagogerna i Lindgrens studie, är att eleverna genomgår en positiv förändring, blir gladare och samtidigt får en högre status i klassen, vilket avspeglas på elevernas självförtroende, enligt pedagogerna i Lindgrens studie. Eleverna som nämns inom denna diskurs anses också "ha en större talang för denna typ av verksamhet" (Lindgren 2006, s. 93), det vill säga de estetiska ämnena, och prestera bättre inom dessa områden än vad övriga elever gör.

Inom diskursen *estetisk verksamhet som balans* ses skolan som alltför teoretisk och att praktisk och estetisk verksamhet behövs för att skapa balans (Lindgren, 2006, kap. 5.1.2). När det gäller denna diskurs, diskursen estetisk verksamhet som balans, vänder den sig till barn i allmänhet. Här tar pedagogerna i studien upp synen på människan som uppdelad i hand och i tanke och att en strävan efter en helhet finns. Denna strävan efter balans och helhet kan kopplas till vår egen studie där integreringen banar väg för helhet och variation. Diskursens centrala budskap är att finna balanser inte bara i den teoretiska undervisningen utan också i den praktiska verksamheten. I enlighet med denna diskurs bör det finnas en balans mellan ämnena under skoldagen, teoretiska ämnen ska varvas med praktiska och estetiska ämnen. Detta för att barnen ska få variation i undervisningen och på så sätt orka mer, enligt pedagogerna i Lindgrens studie. Även inom denna diskurs anser pedagogerna att den estetiska verksamheten inte kräver lika mycket koncentration som teoretisk verksamhet gör. Pedagogerna hävdar att barnen är "splittrade" som de är och att för mycket koncentration inte gör saken bättre. Genom att istället arbeta mer med praktiska och estetiska ämnen, att arbeta med både kropp och tanke blir barnen mindre "splittrade" (Lindgren 2006). Obalans anses dessutom försvåra helhetstänkandet. Det bästa för eleverna är när det är balans mellan ämnena, en undervisning som innefattar både teoretisk och praktisk-estetisk verksamhet, ämnesintegration samt verklighetsnära uppgifter, anser pedagogerna i Lindgrens studie.

Pedagogerna i Lindgrens undersökning tar för givet att barnen inte orkar arbeta med samma sak under en längre tid. De anser därför att det krävs korta arbetspass med jämn balans gällande ämnesfördelningen, mellan varven krävs det avbrott för estetisk eller praktisk verksamhet. "En jämn balans mellan ämnen i relativt korta pass, ses här som väsentlig på grund av vissa elevers sätt att vara" (s. 103). Att argumentera för att ha korta arbetspass på grund av hur vissa elever är kan å ena sidan vara förståeligt. En tanke kring detta resonemang är hur elever, som tar lite längre tid på sig för att komma igång och arbeta, reagerar på korta pass. För att de ska få möjlighet att få någon arbetsro krävs istället längre arbetspass utan många avbrott.

Att integrera ämnen och använda "praktiskt arbete som metod för teoretisk kunskap" (s. 105) är något en av pedagogerna i Lindgrens studie förespråkar. Vid denna pedagogs skola anser man att ett ämnesintegrerat arbetssätt mellan praktiska och teoretiska ämnen fördjupar elevernas lärande. Genom att arbeta med de praktiska ämnena får de bättre förutsättningar att lära även inom andra ämnen. Inom denna diskurs finns alltså en tanke att de estetiska ämnena kan skapa en balans i undervisningen. Så för att komma bort från rådande obalans och dessutom få eleverna att se helheten eftersträvas ett tematiskt- eller ämnesintegrerat arbetssätt, där teoretiska ämnen integreras med praktiska och estetiska. De praktiska ämnena ses även

som mer verklighetsnära och genom att arbeta med dem kommer eleverna att lära bättre inom andra ämnesområden anser pedagogerna i Lindgrens studie. Vad som eftersträvas är alltså en balans mellan det praktiska/estetiska och det teoretiska, mellan handen och huvudet, en balans mellan ämnena som anses vara det mest fördelaktiga för elevernas lärande (ibid.).

Diskursen *estetisk verksamhet som lustfylld aktivitet* (Lindgren, 2006, kap. 5.1.3) tar upp att barn inte bara har behov av en balans i undervisningen utan också har behov av lustfyllda aktiviteter. Inom denna diskurs är begreppet "att ha roligt" centralt. Enligt lärarna i Lindgrens studie tolkas "att ha roligt" på olika sätt. Dels ställs det i förhållande till att "inte ha roligt", Författaren belyser här en motsättning inom diskursen. Skolans mål med den estetiska verksamheten är att den ska vara rolig. Samtidigt anses en av förutsättningarna för en "rolig" verksamhet vara att den inte alltid är rolig (Lindgren, 2006, s. 111). Hur lärarna definierar "att ha roligt" påverkar deras uppfattning av vad de tror eleverna tycker är roligt. Lärarna tar för givet att eleverna har samma begreppsdefinition som lärarna själva har. Begreppet "att ha roligt" likställs dessutom med att göra något som inte tillhör vanligheterna, att göra något som är annorlunda mot den vanliga undervisningen. Inom denna diskurs lyfts på så vis vikten av att variera undervisningen fram. Vilket innebär att det krävs omväxling för att skapa lustfylldhet. Inom denna diskurs anses elever behöva lustfyllda aktiviteter och att dessa innefattar begreppen glädje, att våga och att ha roligt. Det roliga i sig kan ses som ett sätt att skapa trygga barn som vågar ta för sig. En lustfylld aktivitet kan enligt pedagogerna i Lindgrens (2006) studie till exempel vara ett temaarbete som både kan kopplas till estetisk verksamhet och till "att ha roligt". Att alltid arbeta tematiskt är inte ett alternativ, enligt pedagogerna i Lindgrens studie, eftersom det dels tar för mycket tid, både när det gäller planering och förberedelser. Dels måste det finnas variation och omväxling annars skulle det tematiska arbetet inte vara något extra. Den lustfyllda aktiviteten ses också som den meningsskapande. Det vill säga, bara något är roligt är det meningsfullt. Men den lustfyllda aktiviteten innebär också att det inte finns något tvång, barnen får vara med om de själva vill, vill de inte så behöver de inte. Det förutsätts att det är den lustfyllda aktiviteten i sig som skapar mening, anser pedagogerna i Lindgrens studie. Lindgren själv problematiserar detta genom att ifrågasätta "Vem eller vilka avgör vad som är roligt för barnen? Ser alla barn samma aktiviteter som 'roliga'? När vet lärarna att barnen har 'roligt'?" (Lindgren 2006, s. 170). Vidare ifrågasätter hon om alla barn uppfattar "tråkigt" på samma sätt hon ifrågasätter även "Kan 'att ha roligt' likställas med en upplevelse av verksamheten som meningsfull för den enskilda eleven?" (Lindgren 2006, s. 170).

När det gäller diskursen *estetisk verksamhet som fostran* (Lindgren, 2006, kap.5.1.4) anser pedagogerna i Lindgrens studie att eleverna ska fostras till "bättre människor" med bättre självförtroende för att klara sig i samhället. Vissa elever anses ha dåligt självförtroende medan andra anses vara passiva och sakna ödmjukhet. De estetiska ämnena förutsätts inom denna diskurs hjälpa till att skapa goda samhällsmedborgare i enlighet med de krav samhället ställer på bland annat gott självförtroende och samarbetsförmåga. Inom denna diskurs tar en av pedagogerna upp att hela samhället är uppbyggt på att vi har andra som gör saker för oss, bland annat sångare som sjunger för oss, och att vi anlitar fackmän till vad som än ska göras. Denna pedagog nämner även att det de vanliga människorna gör inte är värt särskilt mycket. Problematiken som tas upp inom denna diskurs är å ena sidan att eleverna har för dåligt självförtroende, de behöver bygga upp det för att klara sig i samhället, "fostras till frigörelse" (s. 114). Å andra sidan ses eleverna som "alltför passiva och inte tillräckligt samarbetsvilliga, ödmjuka eller lyhörda" (s. 114). Dessa elever ska istället fostras till att bli "bättre människor" som Lindgren uttrycker det. Denna diskurs kan då ses som ett tveeggat svärd där den ena gruppen elever behöver fostras till att ta för sig mer, medan den andra istället behöver blir mer

samarbetsvilliga och få en mer ödmjuk framtoning. Oavsett vilken grupp eleverna tillhör krävs det någon sorts anpassning för att de ska passa in i samhället. Genom att använda sig av de estetiska ämnena har lärarna en förhoppning om att eleverna inte bara lär sig att samarbeta och anpassa sig till övriga i klassen, utan att de också blir goda samhällsmedborgare.

När det kommer till diskursen *estetisk verksamhet som förstärkning* (Lindgren, 2006, kap. 5.1.5) hamnar lärandet i fokus. Här behandlas nyttan med de estetiska ämnena, de anses förstärka undervisningen. Inom denna diskurs ses den estetiska verksamheten som en metod i undervisningen av övriga ämnen hellre än som ett innehåll i sig självt. Samtidigt anses undervisning utan estetiska ämnen integrerade som mindre lustfylld, vilket går stick i stäv med vad pedagogerna i denna diskurs förespråkar, nämligen att lärande bör vara lustfyllt. Prestationerna inom de estetiska ämnena anses göra att eleverna presterar bättre i andra ämnen, så kallade överspridningseffekter. Som exempel nämner en av lärarna i Lindgrens studie att de använder sig av dramaövningar och rörelsesånger som hjälp i läsinläringen (ibid.). I detta resonemang kan vi ifrågasätta om överspridningseffekterna endast har positiva effekter? Kan det vara så att eleverna i sin prestation undgår att fördjupa sina kunskaper? Pedagogerna i Lindgrens studie menar att överspridningseffekten kan främja elevers kunskapande, till exempel genom att använda hörselsinnet och lyssna på engelsk musik, kan de förbättra sin kunskap i engelska inom fonetik och uttal. Inom slöjdamnet menar pedagogerna i Lindgrens studie att eleverna kan förbättra sin matematikkunskap under slöjdlektionerna genom att använda praktisk matematik, exempelvis att mäta. Dessa typer av ämnesintegrering är något som pedagogerna i Lindgrens studie vurmar för, enligt dem är det optimala sättet att ta till sig kunskap genom ämnesintegrering på något sätt. Vad för ämnen som ska integreras eller hur många spelar ingen roll, ju fler desto bättre anser de. Trots positiv inställning till ämnesintegrering lyfter pedagogerna också upp att det stundom även kan finnas en del svårigheter med att arbeta på detta sätt. Inom denna diskurs undervisar majoriteten av de intervjuade pedagogerna på högstadiet i olika ämnen vilket kan medföra vissa svårigheter vid planering och genomförande av ämnesöverskridande arbeten. Pedagoger som arbetar som klassföreståndare i de lägre åldrarna behöver inte ta hänsyn till andra lärares planeringar i samma utsträckning som högstadielärarna behöver, eftersom de ofta står för all undervisning i sin klass, oavsett ämne.

Enligt Illeris (2007) behöver alla en drivkraft för att lära. Drivkraften kan vara dels det som Lindgren berör ovan, det lustfyllda, att eleverna uppfattar innehållet i undervisningen eller formerna av den som roligt. Men även som Illeris (2007, kap. 3.1-3.2) tar upp att en drivkraft, utöver det lustfyllda, kan vara det som anses som meningsfullt men även det som uppfattas som nödvändigt, dvs tvång. Drivkraften är en av tre komponenter som är nödvändiga vid lärande. Detta beskriver Illeris (2007) med hjälp av en triangel där varje hörn är en viktig byggsten, dimension av lärandet. De tre dimensionerna av lärande är enligt författaren innehåll, drivkraft och samspel. Alla tre dimensionerna behövs för att ett lärande ska ske. Det måste finnas ett innehåll att lära, en drivkraft för att ta till sig innehållet samt ett samspel för att förstå innehållet och erhålla kunskapen i ett situerat lärande (ibid.)

Ett annat sätt att se på lärande är det som Lindström (2008, s. 6-7, 14) beskriver nämligen att lära sig *i, om, med* och *genom* något, i detta fall estetiken. Författaren ser formerna *om* och *i* som mest förekommande i själva ämnesundervisningen. Lärandeformerna *med* och *genom* påvisar istället hur de estetiska ämnena kan användas som verktyg för att skapa djupare förståelse inom andra områden och för att "främja barnets allsidiga och harmoniska utveckling". Att undervisa *genom* menar Lindström är att använda sig av de estetiska ämnena som en inkörsport/språngbräda till andra områden och fortsatta frågeställningar. Undervisning

*med* estetiska ämnen innebär att dessa ämnen används som verktyg för att förtydliga och underlätta inläringen av andra ämnen. Lärande *i* estetiska ämnen syftar till ämnesundervisningen av det specifika ämnet. Att lära *om* innebär att allt från praktik och teori till materialkunskap och olika tekniker tas upp i undervisningen (ibid.) Dessa fyra former av lärande kan också kopplas till Saars (2005, s. 95-99) beskrivning av estetiken som *svag* och *stark* anser vi. Svag estetik beskriver författaren som ett sätt att använda sig av de estetiska ämnena som stöd i undervisningen av andra ämnen. De konstnärliga ämnena ses som effektiva och motiverande redskap för lärande anser han. (ibid.). Detta tolkar vi som att svag estetik är, för att använda Lindströms (2008, s. 6-7, 14) ovan nämnda termer, ett samlingsbegrepp för att lära *med* och *genom* estetiken. Enligt Lindgren (2006, kap. 5.1.3, 5.1.5) skulle detta vara att dels använda sig av *estetisk verksamhet som lustfylld aktivitet* men även att använda sig av estetiken som *förstärkning*. Den svaga estetiken beskriver Saar (2005, s. 95-99) också som ett sätt att göra andra ämnen som ses som tråkiga och tunga mer lustfyllda och levande. Att författaren väljer att kalla denna form av estetik för svag, beror på att kunskapsinnehållet inte förändras. Estetiken i sig kan trots detta vara både verkningsfull och engagerande i ett lärandeperspektiv. Den starka estetiken är däremot, som vi tolkar det, ett lärande med öppna gränser, du vet inte vad slutprodukten kommer att bli. Inte som med den svaga estetiken att det finns ett färdigt kunskapsinnehåll som eventuellt bara behöver förstärkas med hjälp av de estetiska ämnena för att skapa en djupare förståelse hos eleverna. Den starka estetiken "blickar framåt mot det som ännu inte är fixerat eller definierat" (ibid. s. 97). Den starka estetiken skapar enligt Saar nya vägar för förståelse, den skapar förändring, utmanar och kräver dessutom engagemang. Men författaren poängterar samtidigt att den starka estetiken och den svaga estetiken är varandras komplement. Den svaga som ett sätt att få en djupare förståelse för det eleverna redan känner till. Genom den starka däremot skapas nya frågor, eller som författaren uttrycker det "öppna ett fönster utåt mot nya erfarenheter och kunskaper" (ibid. s. 99). Den starka estetiken anser vi kan likställas med Lindströms ovan nämnda begrepp som lärande *i* och *om* estetiken.

Enligt Gardner (1991, s. 17-19) beror lärandet på mer än bara hur man lär sig och vilka komponenter som krävs vid själva inläringen. Han anser att vi människor har olika intellekt vilket påverkar vårt sätt att lära, minnas förstå och prestera. Alla har olika lätt att lära inom olika områden. Detta förklarar Gardner med att alla människor har åtminstone *sju intelligenser*, sätt att känna världen. Den genuina förståelsen uppkommer, enligt Gardner, om människan har möjlighet att använda sig av flera av intelligenserna, samt med lätthet kan röra sig mellan dem. Intelligenserna är bland andra den språkliga, den musikaliska och den kinestetiska (ibid.)

#### **4.4 Kritiska röster**

Det finns dock en del kritiska, negativa, röster till att använda sig av de estetiska ämnena integrerat med andra ämnen. Kritiken är inte riktad till arbetssättet i sig, utan till att ovan nämnda arbetssätt skulle föra med sig att eleverna blir mer kreativa även inom andra ämnen. De estetiska ämnena sägs med andra ord skapa en överspridningseffekt, en transfereffekt (Saar, 2005, s. 22, Lindström, 2008, s. 14). Enligt Harland m.fl. (i Saar, 2005, s. 23) har engelska lärare stor tilltro till den ovan nämnda överspridningseffekt, i synnerhet inom ämnena drama och bild, där den positiva effekten anses göra eleverna mer kreativa. Att det estetiska arbetssättet har positiva effekter inom många områden anser Saar (2005, s. 23) bero på tron att ju fler sinnen som används vid inläringen desto djupare blir förståelsen. Författaren hänvisar här till Howard Gardner och hans teori om de multipla intelligenserna. Saar (2005, s. 25) menar dock att denna spridningseffekt inte har något stöd i forskning, att



sambandet mellan de estetiska ämnena och elevers framgång i andra ämnen inte existerar.

Bendroth Karlsson (1998, kap. 9) lyfter fram en annan kritik. Hon har i sin studie märkt att bilden ofta blir underordnad andra syften. En anledning till detta är lärarnas ambitioner, de vill hinna med så mycket som möjligt, så när bildaktiviteterna planeras passar lärarna på att kombinera dem med något "nyttigt", som författaren uttrycker det. Risken med detta förfarande är att bildaktiviteten blir ytlig. Hon poängterar också vikten av att läraren i bild är kunnig inom sitt ämne (ibid.). Även Lindgren (2006) lyfter upp att estetiska ämnen har kommit att i första hand bli en metod varigenom till exempel eleverna ska lära sig sociala förmågor, såsom samspel samt att anpassas till samhället. Men även att elevernas psykiska hälsa genom de estetiska ämnena förutsätts bli bättre, eleverna blir lugnare och mer harmoniska. "De konstnärliga ämnenas tradition i skolan, som en del av elevernas samhälleliga och kulturella bildningsprocess, kan därmed sägas ha fått ge vika till förmån för mer personliga och hälsobefrämjande ändamål" (Lindgren 2006, s. 170). Lärandet *i* och *om* de estetiska ämnena har fått stå tillbaka till fördel för lärandet *med* och *genom*, för att använda Lindströms (2008) termer.

## 5 Metod

I det här avsnittet beskrivs vårt val av metod, urval, hur vi genomfört undersökningen samt etiska överväganden. Avsnittet avslutas med undersökningens validitet, reliabilitet och generalitet. Vi kommer också att använda oss av Lindströms (2008) modell för att analysera våra resultat.

### 5.1 Val av metod

Inom lärarutbildningen är det vanligt att kategorisera pedagogiska studier som kvalitativa och kvantitativa studier. Den kvalitativa studien använder i många sammanhang intervjuetodiken som metod, vilket är en muntlig kommunikation. Medan den kvantitativa studien använder enkäter, en skriftlig kommunikation (Ejvegård 2009, s. 49). I vårt övervägande av metodval kom vi fram till att använda den kvalitativa metoden till vår pedagogiska studie. En kvalitativ metod definieras genom att använda intervjuer med öppna frågor eller teman, som ger så uttömmande svar som möjligt. Metoden ger också mer information utanför ämnet eftersom man är ute efter personliga och djupa uttalanden om ämnet i fråga (Stukát 2005, s.30-35). Anledningen till vårt metodval är att undersökningen baseras på ett mindre urval av pedagoger på fyra olika skolor. Där deras synpunkter och uppfattningar om integrering av de estetiska ämnena som metod är centralt. På grund av vårt specifika syfte är en kvantitativ metod svår att applicera på vår undersökning, då den går ut på att samla in en mångfald av data från en bredare och mer omfattande studiegrupp, vilket också innefattar siffror och statistik (ibid.).

Vi har använt oss av intervjufrågor kategoriserat inom olika temaområden. Vilket har gjort att vi kunnat skifta fokus både på övergripande och djupgående områdena i varje tema. Vi vill ta reda på pedagogernas tankar och synpunkter kring vårt valda ämne som gör att vi ställer samma ursprungsfrågor till alla svarspersoner (Esaiasson m.fl, 2007). Eftersom pedagogerna blir våra studieobjekt och vår enda empiriska informationskälla, kan vårt intervjuupplägg kallas respondentundersökning (ibid.). En annan anledning till metodvalet är att svarspersonerna lättare kan bilda sig en uppfattning om det område vi undersöker. Men också

att vi utifrån vårt syfte, kan få mer uttömmande svar och även fler personliga upplevelser och tankar från pedagogerna.

Kvalitativa studier överensstämmer med vår undersökning då vi vill studera de estetiska ämnenas karaktär och användning i en djupare bemärkelse, det vill säga utifrån pedagogernas synsätt och tankar. Eftersom vi valt att studera fyra skolor och åtta pedagoger i slumpmässiga områden är det svårt att utifrån Merriam (1994, s.9) att definiera vår studie som en fallstudie. En fallstudie går ut på att observera ett fenomen eller en grupp och plocka ut en del eller ett specifikt fall för att beskriva verkligheten. I detta sammanhang får fallet representera verkligheten och forskare kan skaffa sig djupare kunskap om en viss situation och de inblandade personernas tolkning av denna. Fokus ligger också på att upptäcka, inte på att bevisa något (Ejvegård 2009, s.35/ Merriam 1994, s.9).

Vårt syfte med de kvalitativa intervjuerna är att tömma våra respondenter på personliga synpunkter och uppfattningar kring vårt ämne. Vilket gör att tillvägagångssättet med enkätundersökningar blir missvisande att använda. Då Stukat (2005, s.42) definierar enkäter såsom att svaren visserligen blir fler men inte lika uttömmande. Syftet är att ta reda på jämförbara och likvärdiga uppgifter och inte, som i vår studie, att få så uttömmande och kvalitativa svar som möjligt (ibid.).

## **5.2 Urval**

Vi har i vår undersökning valt att fokusera på enbart pedagogernas tankar om vårt område. Genom att avgränsa oss till att intervjua åtta pedagoger på fyra olika skolor vill ta reda på, dels pedagogernas inställning till vårt undersökningsområde och dels om skolornas olika profileringar har någon betydelse för pedagogernas val av arbetssätt. Idén om att välja fyra skolor med olika profileringar uppkom och föll naturligt då våra VFU-platser representerar Reggio Emilia och Montessori pedagogiken. Tanken var att få två skolor till, en med mer estetisk inriktning och en traditionell. Efter att ha fått ett antal nekanden fick vi använda oss av dessa fyra profileringar. Skolorna vi valt har följande pedagogiska inriktningar; Freinet, Montessori, Reggio-Emilia samt en som vi kommer att kalla traditionell. Vi har valt att intervjua två pedagoger på varje skola med kompetens inom de estetiska ämnena. Anledningen till att vi benämner den sistnämnda skolan traditionell är att den inte arbetar uttalat efter någon speciell pedagogik. Urvalet av pedagoger har avgränsats på grund av våra valda skolors rektorer som rekommenderat respektive pedagog på skolorna. Vi har också i förväg haft telefon- och mailkontakt med våra tillfrågade pedagoger om att intervjun är frivillig samt att den kommer att spelas in. Senare bestämde vi i samråd med pedagogerna när och var de hade möjlighet att bli intervjuade. Intresset av att vara med i vår undersökning har varit positivt och tagits emot med öppna armar.

### **5.2.1 Pedagogikerna i korthet**

*Freinetpedagogiken* anser att barnet ska lära sig teoretisk kunskap via handens arbete. Den arbetspedagogik Freinet utgår ifrån kan beskrivas som "Arbetet ska vara den bärande principen, drivkraften och filosofin bakom folkets skola, det ska vara den aktivitet ur vilket alla färdigheter framgår"(Forsell 2005, s.171). Pedagogiken menar att de kunskaper som eftersträvas är de som är användbara, då de ska finnas att de används i världen utanför skolan och ta in dem i undervisningen. I arbetet värderas handens och hjärnans arbete lika och processen måste vara meningsfull och ha en mottagare. Med ett meningsfullt arbete innefattas inläring, konfliktlösning, kamratskap, öva upp ansvarstagande för miljön och sig själv. Viktiga utgångspunkter i Freinetpedagogiken är planering och organisation där eleverna ska

söka sin kunskap utanför klassrummets väggar, i samhället. Freinetpedagogiken tar också upp ett behov som människan har av att uttrycka sig i olika konstnärliga former och att eleverna ska uppmuntras i sitt skapande (<http://www.freinet.se/>, 2011-05-11, Forsell 2005).

*Montessoripedagogikens* centrala delar handlar om att utgå från barns intresse, egna förmågor till inlevelse och väcka fantasin. Pedagogiken utgår från ett holistiskt perspektiv där vikten ligger i att skapa miljöer för lek/arbete. Att lärare presentera helheten för eleverna bidrar till att hjälpa dem finna samband i saker och ting och lockar samtidigt fantasin och drivkraft till lustfyllt lärande. Elevernas studier utgår från ett helhetsperspektiv där de beta sig ner till delarna för att kunna förtydliga sammanhang och tidperspektiv med hjälp av ett organiserat och åldersintegrerat arbetssätt som också främjar att lärande sker. Vad pedagogiken indikerar till är att inte endast barnens utvecklingen sker intellektuellt utan att deras emotionella, sociala och fysiska utveckling är lika viktigt för barnens kunskapande (Forsell, 2005 del. 2). Pedagogiken utgår också från att barn har fler möjligheter att ta till kunskap om undervisningen anpassas efter deras utvecklingsstadier, efter deras egen takt och att ta ansvar för sin utbildning, det vill säga frihet under ansvar. (<http://www.montessoriforbundet.a.se/>, 2011-05-11, Forsell 2005).

*Reggio Emilias* pedagogiska filosofi lyfter fram vikten av att varva teori med praktik. Loris Malaguzzi som myntat Reggio Emilias filosofi beskriver att ”Ett barn har hundra språk men berövas nittionio. Skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen. De tvingar oss att tänka utan kropp och handla utan huvud. Leken och arbetet, verkligheten och fantasin, vetenskapen och fantasteriet, det inre och det yttre görs till varandras motsatser” (Forsell 2005, s.189). Filosofins och praktikens centrala princip är att utgå ifrån en djup respekt för barns potentialer och rättigheter. Alla barn är intellektuella och kreativa från början. En viktig del av praktiken är att barnen idag ska få reflektera, ha lärande samtal och dialog samt utforskande arbetssätt och delaktighet för att deras lärande ska främjas och utvecklas. Filosofin poängterar också att barn föds med en drivkraft att utforska, men också att barn arbetar med många olika uttrycksmöjligheter samtidigt för att utveckla sina potentialer i ett snabbt föränderligt samhälle (<http://www.reggioemilia.se/>, 2011-05-11, Forsell, 2005).

Varför vi har valt att intervjua två pedagoger på varje skola är för att vi vill se om deras val av undervisningsmetoder samt tankar kring dessa skiljer sig åt. Eftersom målen och undervisningen skiljer sig åt beroende på årskurs, har vi begränsat oss till att intervjua pedagoger som undervisar i skolår 1-3.

Gällande val av ämnen har vi begränsat oss till att undersöka om, och i så fall hur, de estetiska ämnena bild och drama integreras med kärnämnen matematik och svenska. Enligt kursplanerna i matematik och svenska ligger båda dessa ämnen till grund för elevernas fortsatta studier men även för det livslånga lärandet ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2011-04-26).

### **5.2.2 Urval av skolor**

Här följer en kort beskrivning av skolorna som alla är belägna i en svensk storstad. Vi har valt att benämna dem *skola ett*, *skola två*, *skola tre* och *skola fyra*. Pedagogerna kommer vi att benämna A, B, C, D, E, F, G och H.

*Skola ett*, är en kommunal skola. Den är vad vi valt att kalla en traditionell skola eftersom undervisningen där inte bedrivs enligt någon särskild uttalad pedagogik. På denna skola arbetar pedagog A och pedagog B.

*Pedagog A* undervisar i årskurs två. Hon tog examen 1998 med inriktning mot svenska, SO men är även utbildad i musik och rytmik. Hon har arbetat som pedagog sedan sin examen. *Pedagog B* tog examen 2009 med inriktning mot människa, natur och samhälle (LMS), men även mot svenska för tidigare åldrar. Hon har arbetat som pedagog i två år och undervisar i årskurs ett.

*Skola två*, även den en kommunal skola, profilerar sig som Montessoriskola. Klasserna är åldersintegrerade. *Pedagog C* och *pedagog D* undervisar på denna skola.

*Pedagog C* tog examen 2010 och har inriktning mot specialpedagogik, matematik och svenska. Hon har arbetat två år som lärare, men vikarierat sedan 2006. Hon är klasslärare i en åldersintegrerad 3-4:a. *Pedagog D* är klasslärare i en förskoleklass, men undervisar även årskurs ett till fyra i bild. Hon tog examen som fritidspedagog 1975 och har arbetat sedan 1976. På skolan arbetar hon både på som klasslärare, bildlärare och fritidspedagog.

*Skola tre* är också kommunal och utger sig vara Reggio-Emiliainspirerad. Klasserna i denna skola är åldersintegrerade. Här undervisar *pedagog E* och *pedagog F*.

*Pedagog E* tog förskolelärarexamen år 2000 (en utbildning som på den tiden inte hade någon direkt inriktning enligt hennes egen utsago), och är även utbildad barnskötare sedan 1992. Hon började arbeta på skolan 1986. Hon undervisar i en åldersintegrerad F-1:a. *Pedagog F* tog examen 2004 med inriktning mot matematik och NO, men har även en förskolelärarexamen. Totalt har hon arbetat sedan 1982 varav de senaste två åren på sin nuvarande arbetsplats. Hon undervisar i en åldersintegrerad 2-4:a.

*Skola fyra* är en friskola som bedriver Freinetpedagogik. Skolan består av årskurserna ett till nio. Klasserna är åldershomogena och det arbetar två pedagoger i varje klass. På skolan finns utöver klasspedagogerna fyra yrkesverksamma konstnärer anställda på deltid för att undervisa i bild- och skapande verksamhet (konsthantverk, skulptur och textil- och naturkonst).

*Pedagog G* har förskolelärarexamen sedan 1986 i grunden men har även en senso-motorisk utbildning. Inom skolan har hon arbetat i tolv år. Hon är klasslärare för en årskurs två. *Pedagog H* arbetar som konstnär och undervisar årskurs fyra till nio i bildämnet. Tog lärarexamen 2010 och arbetar som lärare 50 % och som konstnär 50 % och har varit med och startat upp skolan 1997. På grund av att vi efterfrågat lärare med kompetens inom estetisk integrering valde rektorerna ut våra tillfrågade pedagoger. Detta har resulterat i att *Pedagog H* som utmärker sig i sin kompetens inom estetik, undervisar från årskurs 4 på ett sätt inte passar in i urvalet. Men på grund av hennes kompetens och hennes tidigare erfarenhet av att ha arbetat med de lägre åldrarna, anser vi att hon fortfarande är relevant för undersökningen.

### **5.3 Etiska överväganden**

Enligt Johansson och Svedner (2006, s.29) måste i examensarbetet tas hänsyn till de människor som deltar. Även Stukát (2005, s. 131-132) tar upp detta och sammanfattar Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (HSFR) etiska regler som forskare bör följa för att skydda de personer som deltar i undersökningar. Dessa fyra krav är: *Konfidentialitetskravet*, *nyttjandekravet*, *informationskravet* och *samtyckeskravet*. Nedan följer en kortare beskrivning av vad de innebär samt hur vi använt oss av dem. Efter att ha fått godkänt för intervjugenomförande av de berörda skolornas rektorer, skickade vi ett dokument som tydligare förklarade och upplyste för rektorer och pedagoger vad vår undersökning gick

ut på samt våra kontaktuppgifter (Se bilaga 1). I dokumentet belyste vi att intervjuerna kommer att spelas in och att pedagogernas personliga integritet/anonymitet kommer att skyddas, då vi behandlar det inspelade materialet strikt konfidentiellt, samt att vi är de enda som kommer att lyssna på materialet (*Konfidentialitetskravet*). När vi gått ut på de berörda skolorna började vi med att presentera oss och berätta om vårt arbete. Vi betonade också att de har rätt att avbryta intervjun och/eller dra sig ur om de inte vill medverka samt att vi inte fick använda materialet utan deras godkännande (*Informationskravet/Samtyckeskravet*). Gällande *nyttjandekravet* upplyste vi våra respondenter om att den information de förser oss med endast kommer att användas i forskningssyfte i vårt arbete.

Under en samtalsintervju är det viktigt att var medveten om att den som intervjuar och leder samtalet har en maktposition. Eftersom denne har makt över och kommer att sammanställa, tolka och följa upp intervjusvaren samt väga in tidigare forskning och egen erfarenhet i resultaten. Kvale (1997, s. 13) menar att i en intervjusituation är det inte bara ämnet som intervjuaren bestämmer över utan hela situationen i sig. Eftersom den kontrolleras och är definierbar utifrån intervjuaren och dennes frågor/områden. Utifrån detta resonemang är det betydelsefullt att vi har under intervjusituation varit klara över vår maktposition. Vi har haft i åtanke att inte styra pedagogernas svar men samtidigt ”bestämt spelreglerna” då vi fört in dem till temaområdena. Vi har också haft i åtanke hur intervjufrågorna har utformats och formulerats, men även att betoningen inte är värdeladdad eller diskriminerande.

#### **5.4 Genomförande**

Efter att ha fått godkänt av berörda skolors rektorer och av de rekommenderade pedagogerna om vår intervjuundersökning, bestämde vi datum och tid. Vi har tidigare utformat ett dokument eller en intervjuplan baserat på vårt syfte och frågeställningar. Intervjuplanen har sex olika frågeområden; bakgrund, inställning, undervisning, motivation, utvärdering och lärande. Frågeområdet bakgrund har vi tagit upp under urval av skolor och de andra områdena är huvudkomponenter i vår resultatdel. Den typ av intervju vi använder oss av är en så kallad öppen intervju (Lantz, 2007, s. 56), där vi utgått från ett antal frågeområden och sedan skapat mer specificerade frågor utifrån dem. För att vara mer tidseffektiva valde vi att dela upp intervjuerna, där vi tog fyra intervjuer var. Fördelen med detta är att vi själva leder intervjun och kan bilda en egen uppfattning om både lärarna och hur skolan är organiserad som verksamhet (Johansson & Svedner s. 54). Men även att intervjuaren har full uppmärksamhet från intervjupersonen, ansikte- mot ansikteinteraktion. En nackdel kan vara att vi inte kan tolka en respondent från två perspektiv, utan våra tolkningar blir ensidiga då de endast tolkas av en person. Hade vi varit två på varje undersökning hade vi kunnat gå djupare in på pedagogernas synpunkter och tolkat deras uppfattningar utifrån två perspektiv. Vilket hade gett vår undersökning en mer kvalitativ karaktär. En fördel är att vi kan tolka varandras tolkningar och få en djupare förståelse, det vill säga en slags andrahands tolkning där vi ändå kan få perspektiv på våra respondenters tankar kring vårt ämne i fråga. Malin intervjuade de två pedagogerna på den Reggio-Emiliainspirerade skolan, en på Montessoriskolan samt en på Freinet-skolan. Caroline intervjuade en pedagog på Montessoriskolan, en på den estetiskt inriktade skolan samt två respondenter på skolan med traditionell inriktning. Som Stukat (2005, s. 40) benämner en intervju som uppsökande, en så kallad fältintervju visar hur vi lagt upp vår intervjuundersökning där vi sökt ett antal skolor inom samma område och på så sätt sökt upp dessa till en fältintervju. Denna intervjutyp genomförs på en plats som för respondenter är hemtamt, i våra fall blev det respondenternas arbetsplatser, vilket var deras egna önskemål (ibid.). Att genomföra intervjuer menar Evjergård (2009, s. 51) är en process som tar tid och måste noggrant planeras. Han rekommenderar att använda bandspelare då det

är svårt att gå tillbaka till respondenten för mer material. Vi har därför använt oss av bandspelare som instrument då vi vill fånga alla aspekter av varje respondents tankar, synpunkter och uttryck. Men också för att den underlättar den praktiska biten med att skriva ner resultatet i lugn och ro och sedan plocka ut de relevanta bitarna till studien (ibid.).

### **5.5 Reliabilitet, validitet och generalitet**

För att vår studie ska bibehålla ett vetenskapligt värde beskriver vi här de relevanta kopplingar till reliabilitet, validitet och generalitet.

Den kvalitativa intervjuemetoden vi har valt för att nå vårt syfte anser vi har hjälpt oss i mål. Vi har med hjälp av metoden undersökt det vi har syftat till att undersöka. Utifrån våra intervjuteman (som baserats på syfte och frågeställningar) har vi samlat in empiriskt material som svarar på våra frågeställningar och syftet. Genom detta har tillförlitligheten stärkt då vi undersökt det vi sagt oss ska undersöka. Validiteten är enligt Stukat (2005, s. 125) att mäta det man har tänkt mäta, och reliabiliteten innebär kvaliteten på mätinstrumentet man använder i studien. Vi har utgått ifrån en respondentundersökning där vårt studieobjekt är pedagogernas tankar och synpunkter, blir detta svårt att mäta. Eftersom vi har utgått från våra strukturerade intervjuområden anser vi ändå att validiteten i vår undersökning är hög, i och med att vi har en direkt anknytning till vårt syfte och frågeställningar. Genom vårt upplägg av intervjuområdena och vår fördelning av respondenterna menar vi att reliabiliteten kan stärkas, då vi utgått ifrån samma intervjuområden och haft möjlighet att förtydliga och repetera våra och respondenternas frågor och svar.

Genom att använda öppna intervjuer har vi haft möjlighet att samla in och tömma respondenterna på så mycket material som möjligt. Under intervjuerna har också intervjuare och respondent haft möjlighet att både förtydliga och ifrågasätta, vilket gör att svaren på frågorna blir mer nyanserade och djupgående (Stukat 2006, s. 34) Vi har även spelat in våra intervjuer vilket kan stärka studiens reliabilitet eller säkerhet. Det vill säga att vi med hjälp av inspelningen kan lyssna på våra intervjuer fler gånger om det skulle behövas för att tolka materialet eller fördjupa oss inom några delar av det. Om vi använt oss av en enkätundersökning som metod hade vi inte haft samma möjlighet att fördjupa oss i svaren och *hur* respondenterna svarar, om de till exempel tvekar eller drar på svaret. Detta stärker reliabiliteten (säkerheten) och validiteten i studiens resultat. Några betydande faktorer som har påverkat vår kvalitativa intervjuemetod är dels respondenternas grad av förförståelse och förgivettaganden kring vårt ämne och dels vår egen förförståelse och våra egna erfarenheter som påverkar vår tolkning av det empiriska materialet. Hur vi tolkar respondenternas svar kan vara annorlunda än vad respondenterna egentligen menade. Vår maktposition i egenskap av intervjuare skall inte heller förringas. Eftersom vi tar till oss kunskap genom utbyte av olika slag som konstruerats i den sociokulturella kontexten, blir vi som forskare också en del av denna kontext. Vilket gör att vi som forskare inte kan avsätta vår subjektiva roll utan påverkar kontextens form och innehåll. Detta beroende på våra sociala och kulturella kapital, förutfattade meningar och tankar om ämnet i fråga. Med tanke på att det är vi som konstruerat intervjuguiden och dessutom ställer frågorna är det viktigt att ha i bakhuvudet att vi kanske omedvetet leder respondenterna mot de svar vi förväntar oss. En annan sak att ha i åtanke är att respondenterna kan vara oärliga, medvetet eller omedvetet, och svara så som de önskar att verkligheten hade varit istället för att ge oss svar på hur den verkligen är.

Vi är medvetna om att resultatet från vår kvalitativa forskningsintervju inte är generaliserbart. Detta eftersom vi har förhållandevis få respondenter och bara ett fåtal skolor i vår undersökning.

## 6. Resultatredovisning

Här nedan presenteras vårt resultat utifrån våra intervjusvar. Vi har valt att göra en kategorisering av resultatet utifrån våra intervjuteman, för att besvara våra frågeställningar. Dessa är; inställning, undervisning, motivation och lärande. Vi har valt detta upplägg för att strukturera upp svaren utifrån våra frågeområden. Vi har valt att använda oss av Lindströms modell att lära *i, med, om* och *genom* estetiken för att analysera våra resultat. I våra intervjuer tar alla pedagogerna upp olika intressanta exempel på hur ett integrerat arbetssätt kan genomföras. Eftersom vi fått så många olika exempel väljer vi att sammanfatta dessa under rubriken motivation.

### 6.1 Inställning

Inställningen till de estetiska ämnena och integrering av ämnena är allmänt mycket positiv hos pedagogerna. Här följer de pedagoger som utmärkte sin inställning till de estetiska ämnena. Pedagog A anser att bild och drama är en naturlig del i undervisningen. Medan Pedagog B:s inställning är att både drama och bild kan man arbeta med i kortare och längre stunder samt som avbrott i den övriga undervisningen. Pedagog F är liksom de övriga väldigt positiv till att integrera de estetiska ämnena i den övriga undervisningen. Men hon uttrycker även följande

Jag tror de behöver böcker också. De behöver kunna sitta själva och jobba med böcker också, å, å (tystnad) jag tror att det ska va en blandning av alltihopa (intervju pedagog F).

Även pedagog E är inne på att eleverna behöver arbeta med det enskilda ämnet också, inte bara integrerat med andra ämnen. Pedagog E tar också upp att ett integrerat arbetssätt skapar en variation av hur eleverna lär sig. Hon har också inställningen att det är viktigt att upplysa eleverna om mål och syfte.

Pedagog G poängterar att hon har integrering som metod i bakhuvudet för alla ämnen samtidigt är hon medveten om att det alltid finns elever som tycker drama är jobbigt. Att alla elever inte gillar drama eller andra estetiska ämnena är något som även pedagog C och H är medvetna om, enligt dem beror det till stor del på att eleverna är ovana. Samtidigt trycker de på att det är viktigt att integrera. Pedagog H anser att det är relevant för eleverna att de lär sig arbeta med de estetiska ämnena eftersom det är viktigt att de får respekt för det kulturella arbetet och en allmänbildning. Pedagog C menar å sin sida att det inom till exempel drama finns alla möjligheter för alla att vara med, oavsett om de gillar att agera eller ej. I en pjäs finns det kanske möjlighet att få gestalta en sten eller en lyktstolpe, vilket kan bli en inkörsport till att våga mer nästa gång. Genom att arbeta med drama anser hon att de blyga eleverna lär sig tackla sin osäkerhet och i förlängningen få bättre självförtroende. Då anser hon att det blir färre blyga elever. Om drama menar också pedagog C att det är viktigt för eleverna att få göra sina röster hörda och att få förmedla. Detta lyfter också Pedagog H som tycker att de estetiska ämnena bild och drama är viktiga ämnen, då de är kommunikativa och kan gestalta idéer, tankar och känslor. Hon menar att ämnena är bra då de kan vara en utgångspunkt att diskutera om, genom och kring något, arbetet blir både intellektuellt och

praktiskt. Utifrån dramat visar här både pedagog H och C något väsentligt kring elevernas utveckling av självkänsla och att lära känna gruppen. Pedagogerna belyser elevernas individuella utveckling på olika sätt. Men frågan är om exempelvis elever som i början får en roll som sten eller lyktstolpe förblir passiva i framtida gestaltningar? Har eleverna fått sin stämpel och blir det svårare för dem att utvecklas i gemenskap med resten av gruppen? Detta går att ifrågasätta hur pedagogerna bemöter elevers individuella utveckling men också i vilken riktning gruppens dynamik utvecklas.

## **6.2 Undervisning**

Över lag har alla våra tillfrågade pedagoger beskrivit att de använder sig av de estetiska ämnena både som enskild undervisning och integrerade med andra ämnen. Detta för att skapa variation och syftar till att eleverna är olika och ska få lära i olika sammanhang och med olika sinnen.

Alla pedagogerna berättar också om olika vinster med ett integrerat arbetssätt. Exempelvis lyfter Pedagog E att eleverna får prova på praktiska upplevelser som är, enligt henne, en vinst då det innebär att lära för livet och inte bara ur de traditionella teoretiska ämnena. "Ett lärande är ju mer än bara ett teoretiskt lärande så det är att lära för livet som sagt var, ja" (intervju pedagog E). Att se vilka vinster ett integrerat arbetssätt bidrar till menar pedagog E är att kunskapen anammas genom samarbete och sociala sammanhang, vilket gör att eleverna får ett helhetsperspektiv. Utifrån resonemanget kring integrationens vinster menar också pedagog B att om eleverna får laborera i undervisningssammanhang utvecklas elevernas lärande. Då det å ena sidan blir en färdighetsträning att få pröva och utforska olika typer av lärande, och å andra sidan att eleverna får ett synligt resultat på ett annat sätt, än de får genom traditionell katederundervisning. Dessutom anser hon att eleverna tränar upp sin finmotorik. Att eleverna får ett helhetsperspektiv menar pedagogerna E och B kan hjälpa elever i sociala sammanhang och att se lärande som mer än att bara arbeta i böcker. Alla tillfrågade pedagoger beskriver också att de använder sig av tematiskt arbete på ett eller annat sätt. Ett exempel på detta är Pedagog H som lyfter syftet med sokratiska samtal i klassrummet för att stärka elevernas självkänsla och uttryckssätt. Utifrån alla pedagogernas olika resonemang visas en gemensam nämnare, där de anser att ett integrerat arbetssätt ger vinst genom att eleverna bygger upp en säkerhet som individ och får ett språk, vilket enligt pedagogerna gör att eleverna lär sig bättre. Pedagog H uttrycker också en tanke om att undervisning genom de estetiska ämnena gör att eleverna utvecklar ett språk i arbetet med integration, de får genom denna process nya sätt att uttrycka sig. Hon poängterar också att det positiva med integration är mereffekten som uppstår då eleverna vinner mer kunskap i och med integration av flera områden/ämnen. Detta är specifikt för de estetiska ämnenas uttryck, det blir en vinst genom mereffekten.

Att eleverna får uppleva olika begrepp med fler sinnen anser alla pedagogerna vara mycket viktigt och relevant för elevernas lärande. Pedagog C poängterar särskilt detta

Man måste hitta olika uttryckssätt för att befästa kunskapen... tycker jag ... Vissa blir ju stressade bara man säger att "skriv en berättelse" ... för de kanske tycker att stavning är svårt eller nånting men att sjunga en sång är inga problem eller måla en bild är inga... Då kan de ju få, det måste ju finnas olika uttryckssätt. För det ingår ju i vårt uppdrag att utgå ifrån barnet och deras förmågor ... Man kan ju bygga väldigt mycket utifrån en bild till exempel (intervju pedagog C).

Att använda sig av ett integrerat arbetssätt menar pedagogerna att det stärker elevernas lärande inom många olika områden. Å ena sidan exemplifierar pedagog B och H tidigare att drama tränar barnen i det sociala, att bygga upp en säkerhet i gruppen och det stärker dem.



Medan å andra sidan menar bland annat pedagog D att dessa verktyg är viktiga, då de underlättar inläringen i andra ämnen och är betydande för eleverna senare i skolgången och senare i livet. Alla pedagogerna lyfter vinster med arbetssättet som väver in det svenska språket och matematik.

Ett exempel på ett integrerat arbetssätt som pedagog B tar upp är mellan matematik och bild:

Om vi börjar med bild då, då kan det vara helt fristående bilduppgifter eller också, om ni tittar på våra mattehus här på väggarna...då har vi pratat om..på olika, hur många olika sätt man kan dela upp till exempel talet 6 om vi tittar på husets aspekter..och då har vi arbetat med matte integrerat med skapande verksamhet (intervju pedagog B).

Genom att använda det integrerade arbetssättet menar Pedagog B att eleverna lär sig samarbete, de lär sig finmotorik när de klipper geometriska symboler samt att arbeta flicka och pojke. En annan koppling till synen på integrering med matematik och bild är ett exempel som pedagog C lyfter. Där matematik kan integreras med bild när man arbetar med geometriska figurer eller med hjälp av lera, att uppskatta en mängd och vikt samt priser på olika material. Pedagog G:s syn på samma resonemang visar att hon på ett sätt samtycker, när hon å ena sidan tar upp att ett integrerat arbetssätt ska in i matematik och bild, men även i andra ämnen. Å andra sidan säger hon att det inom matematiken finns områden som är betydligt svårare att integrera med estetiska ämnen, såsom algoritmer, men som eleverna ändå måste lära sig. Vid dessa tillfällen måste hon arbeta med färdighetsträning. Detta är något pedagog C instämmer i. Hon lyfter fram att det är nödvändigt att vara ärlig mot eleverna att allt inte kan vara kul hela tiden. Hon tar upp ordklasser som exempel på områden som är svåra att integrera. "Jag tycker inte allt heller är jättekul, men det är bara att hacka i oss det, så gör vi något jättekul imorgon istället" (intervju pedagog C). För att ge ytterligare ett exempel på detta citerar vi Pedagog D som berättar om en lektion där hon integrerar bild med svenska:

Med 6 åringar har det varit väldigt lätt att få in svenska och i allting...ehh..jag har haft en hemlig låda som man jobbar varje vecka utefter bokstaven då..veckans bokstav...och då gömmer jag någonting i den här hemliga lådan och det kan till exempel vara...om vi säger på C då....eehh...att där ligger det då citrusfrukter och eehh...då så har vi gjort så att vi har köpt in citrusfrukter och så får barnen säga vad det är för ,man tar upp en åt gången och så får de säga vad det är för något och så smaka på den här då...(Författare: mmm) och sedan så har vi tillverkat då citroner i lera till exempel så då får man in liksom många olika moment i det hela och det tycker jag är viktigt, så jobbar jag hela tiden (Intervju Pedagog D).

Här är ett exempel på hur pedagog D arbetar med integrering i bland annat svenska. Hon menar att man måste ha med skapande eftersom det i de fall elever har svårt för sig i kärnämnen, kan de istället blomstra i sitt skapande. Pedagog D och G lyfter betydelsen av att skapa engagemang hos eleverna och visar tydliga exempel på detta i och med integreringen mellan bild och svenska samt bild och matematik. Dessa exempel visar tydligt hur den verksamhetens funktion motiverar elevernas olikheter att lära genom att använda de olika sinnen för att till exempel upptäcka bokstaven "C" eller att dela på olika tal i "mattehusen". Alla pedagogerna indikerar också på olika sätt i sina svar att de använder integrering med de estetiska ämnena som en morot för de teoretiska ämnena.

För övrigt var pedagogerna eniga då de menar att eleverna genom integrerad undervisning kan få andra uttryckssätt att befästa kunskap med samtidigt som en varierad undervisning kan leda till mer motivation. För att exemplifiera detta berättar pedagog G att eleverna lär sig lättare

om de använder sig av sin kropp och tanke samtidigt, det blir då både handen och ögat som stimuleras. Hon tror på den helheten säger hon.

De nackdelar med ett integrerat arbetssätt i undervisningen, som uppkommit i våra resultat, menar alla våra tillfrågade pedagoger är få. Utifrån de svar vi fått menar ändå pedagogerna att den största nackdelen är tidsbristen för att hinna planera, dokumentera och utvärdera arbetet. De menar att det inte finns tillräckligt med tid att utföra en bra planering och dokumentation av den integrerade undervisningen. En annan vinkling av tidsbristen tar pedagog C upp när hon poängterar att en ämnesintegrerad undervisning med de estetiska ämnena även tar längre tid att förbereda. Hon menar också att tiden ska räcka till så mycket och att de nödvändiga teoretiska genomgångarna är tidsslukande. Pedagog F lyfter upp ytterligare en svårighet, om man som hon är ensam lärare i en åldersintegrerad klass är det väldigt mycket planering, och det blir svårt att hinna med den extra planering ett ämnesintegrerat arbete kräver.

Pedagogerna belyser också att man får se upp med att inte tappa något och får med alla delarna av helheten. Det centrala är att ha klart för sig mål och syfte med arbetet och att alla är samarbetsvilliga. Det är de viktigaste utgångspunkterna i allt pedagogiskt arbete. En annan nackdel med integrering är att om eleverna endast anammar en bred allmänbildning, finns det en risk att de inte lär sig att fokusera och fördjupa sig i något. Pedagog E förtydligar detta resonemang med en uppfattning om att lärare inte ska underskatta ämnenas enskilda värde. Pedagog E poängterar vikten av att värna om att även undervisa i de estetiska ämnena och inte bara använda dem som metod i övrig undervisning. Resonemanget är viktigt med utgångspunkt i att behålla de estetiska ämnenas enskilda status och värde, pedagog E lyfter att i förlängningen kan risken vara att ämnena endast blir en integrerad arbetsmetod och inte ett enskilt ämne. Mister ämnena sina kursplaner finns det risker att eleverna går miste om att en djupare kunskap i de enskilda ämnena.

Såsom pedagog C tänker och arbetar med ämnesintegration ska eleverna inte bara utvecklas inom kärnämnen utan även inom de estetiska ämnena. Inom bilden till exempel så ska eleverna få tillfälle att prova på olika tekniker och material och det är sådant man inte får glömma när man integrerar. Det är en anledning till varför det tar mer tid att planera inför ämnesintegrerade arbetspass, enligt henne, även progressionen inom de estetiska ämnena ska finnas med. Svårigheten är att det blir många planeringar i en. Men även att göra eleverna medvetna om syftet. Det hade varit enklare att låta barnen enbart arbeta i svensk- och matematikböckerna.

Här sammanfattar vi några av de kreativa exemplen på integrerat arbetssätt av estetiska ämnen som har framkommit av våra intervjuer. Alla pedagogerna pratar varmt om hur de på olika sätt brukar ansöka om kulturhandledare som utbildar både lärare och elever i exempelvis drama, dans, foto, bild med mera. Dessa handledare arbetar med klassen och läraren i ett visst ämne under en viss tid. Pedagog A och B nämner att de har haft kulturhandledare som arbetat med dem under en längre tidsperiod, vid ett tillfälle under så lång tid som ett år. Alla pedagogerna tar även upp att de går på studiebesök på bland annat museer och inom annan kulturverksamhet, som de sedan arbetar med i klassen. Pedagog E exemplifierar när de arbetade med Ostindiefararen. Några exempel på integrering som pedagogerna tagit upp är att eleverna i svenska får förklara och beskriva något de har erfarit. I drama får de lära sig sätta ord på känslor och uttryck. I matematiken kan integreringen av de estetiska ämnena ge nya perspektiv på geometri, mätning, tangram, origami med mera. Att arbeta med lera, keramik, fotografera för vernissage är några andra förslag på ämnesövergripande arbete.

### 6.3 Motivation

Under det här intervjuområdet var alla pedagogerna eniga om att variation och integrering motiverar eleverna på olika sätt i sin utbildning. I pedagogernas egen undervisning belyser de att alla elever lär olika och är olika. En elev kanske är blyg och tycker om att måla men inte att gestalta. Många av våra tillfrågade pedagoger lyfter upp värdet av att ämnena ska vara roliga. Något som både pedagog A och D tar upp och som svarar på våra frågeställningar är vikten av att *du* som lärare måste tycka att ett ämne ska vara kul. Pedagog A trycker på att undervisning handlar om att ha lusten att lära men också lust att lära ut. Medan pedagog D anser att som lärare är det viktigt att ha utstrålning och att ens egen inställning speglar hur du som lärare uppfattar ämnet. Tycker du att det är kul kommer lusten hos eleverna också. Detta visar hur de båda pedagogerna vinklar lärarens engagemang och lust för det aktuella ämnet. Å ena sidan ska du som lärare ha utstrålning som fångar eleverna men å andra ska du ha lusten att lära ut. Här följer hur pedagog A beskriver vikten av lärarens inställning för att väcka elevernas motivation.

När jag gick och gjorde mitt arbete...så skrev jag att..eeh...lustfyllt lärande, lust att lära men också lust att lära ut...de hör lite ihop...(Författare, mmm ja just det)..och om du märker att du har lust och engagemang...då kommer lusten...alltså det ligger väldigt mycket...eeeh...om du tycker det här är kul..tycker inte du att det är kul att sjunga och står med en bandspelare och barnen får sjunga ur ett häfte...då kvittar det om man har musik eller inte...alltså lust att lära och lust att lära ut de hör ihop...och när du jobbar med de här ämnena är det viktigt att du tycker det här är kul...(Intervju pedagog A)

Har du som lärare lust och engagemang kommer lusten hos eleverna menar pedagog A. Även pedagog G har en liknande tanke där hon poängterar att det är pedagogen som är redskapet för ett lustfyllt lärande hos eleverna. Det är alltså genom pedagogernas engagemang och entusiasm som eleverna får sin lust att lära. Pedagog F däremot hävdar att det är genom att lärandet är verklighetsnära som det blir lustfyllt, medan pedagog C anser att det är motivationen som spelar störst roll. Generellt anser pedagogerna att det lustfyllda lärandet kommer med de estetiska ämnena men att lustfyllt inte innebär att ha kul. Utan genom att det finns en meningsfullhet i det som ska läras kommer också det lustfyllda lärandet. Pedagog A lyfter att vi som lärare arbetar med gruppen och att hon kan se på gruppen att de blyga lyfts i dramat och de som redan är motiverade lyfts ännu mer.

Pedagog A lyfter upp vikten av att motivera eleverna på olika sätt, alla är olika små individer. Hon påpekar också att du som lärare arbetar med gruppen och föräldrarna med individen. Hon beskriver här hur man genom integrering kan få med fler elever:

Alla har sina favoriter, alla är små olika individer men på nått sätt så...eeehh...du jobbar ju med gruppen när du är lärare, du jobbar ju inte ofta med individen, det tror man ju, men det är gruppen du jobbar med...så just den här lilla blygisen kan ju få ett lyft i det här dramat då va....genom grupptrycket (Intervju pedagog A)

Pedagog A lyfter i detta exempel på hur gruppdynamiken kan förändra den enskilda individens inställning till de estetiska ämnena men också till andra ämnen genom gestaltning. Att elevernas motivation kan förändras i och med gestaltning samt att samarbete i gruppen påverkar grupptrycket och eleverna menar pedagog A. Majoriteten av pedagogerna pekar på att integrationen av de estetiska ämnena i kärnämnena gör att eleverna orkar mer, blir mer motiverade samt tycker det är roligt att arbeta. Genom att konkretisera och att använda olika tekniker och material i ett verklighetstroget sammanhang motiveras eleverna. Att konkretisera är något pedagog E tar upp. Enligt henne blir det dubbelt så positivt för eleverna då de inte

bara har möjlighet att jobba med händerna, att skapa något. Utan de ser också resultatet på ett helt annat sätt eftersom det blir mer påtagligt. Alla pedagogerna menar att motivationen utvecklas genom att entusiasmera, ha varierad undervisning och agera som en god förebild och ha en utstrålning och en glöd för ämnet. Majoriteten av de tillfrågade pedagogerna menar att elevernas motivation föds genom samtalet, en öppen dialog där alla i klassen får komma till tals.

Pedagog H och C lyfter vikten av att eleverna behöver få veta varför de ska göra något, syfte är därför viktigt att framföra. Genom att vara tydlig med mål och syfte blir eleverna säkrare på vad som förväntas av dem, vilket pedagogerna menar resulterar i att eleverna vågar uttrycka sin egen röst och sin kreativa förmåga. Det lustfyllda lärandet handlar om att få ihop hjärna och hand, enligt majoriteten av våra pedagoger. Vidare anser de att å ena sidan innebär lustfyllt lärande att ha roligt men å andra sidan handlar det också om att klara av något. Pedagog H menar att eleverna måste stöta på motstånd för att kunna utvecklas i sitt lärande, att de ska lära av sina misstag. Alla våra tillfrågade pedagoger tar upp på olika sätt, vikten av att lyssna på eleverna och samtidigt att lärarens utstrålning och inställning är viktigt för det lustfyllda lärandet. Citatet nedan belyser pedagog C's inställning till det lustfyllda lärandet.

Jag säger till mina elever att allting behöver ju inte vara superkul hela tiden. Men lärandet ska ändå vara så att man känner att man kan, kan gå vidare i det. Och vissa moment är inte roliga för mig heller att göra. Jag tror att ärlighet varar väldigt, väldigt långt ... Jag säger så här: Jag tycker inte allting vi gör heller är roligt ... men då får vi bara hacka i oss och så gör vi något jätteroligt imorgon i stället ... Så det inte bara ligger fokus på att lustfyllt lärande och att ha kul hela tiden är samma sak. Det är en stor skillnad. Och det tror jag är viktigt att tala om att det finns vissa bitar som ingår, som man ska kunna när man går i tredje, fjärde klass och så finns det vissa saker som eeh ... och alla är olika (intervju pedagog C).

Pedagog C betonar också vikten av att upplysa eleverna vad som förväntas av dem, vad de ska kunna.

## 6.5 Lärande

Vilket lärande som sker i integrering av de estetiska ämnena anser pedagogerna bero på vilken grupp du jobbar med, vad gruppen orkar samt vilken grad av disciplin som behövs.

Majoriteten av pedagogerna lyfter upp mereffekten av dylikt arbetssätt. Pedagog G är en av dem som tror på mereffekten, men tillägger också att eleverna tycker att "det mesta är roligt i tvåan". Eleverna bygger en starkare självkänsla och vågar mer. De får även andra verktyg för att ge ord åt saker och ting. Vikten av att ha förmågan att sätta ord på vad eleven känner, tänker och tycker, är vad alla pedagoger tror kan hjälpa eleverna vidare i andra ämnena, en mereffekt som utvecklar ett analytiskt tänkande. Det kan också komma till hjälp i andra situationer exempelvis genom att uttrycka sina känslor i olika sociala sammanhang. Att diskutera något är en sak men genom att agera och använda sinnen gör att kunskapen sitter för livet, i muskelminnet, uttrycker pedagog H. Pedagog B menar att förståelsen för något blir djupare om eleverna får känna och pröva. Det är viktigt med att saker och ting tas ur sitt sammanhang för att kunna undersöka, pröva sig fram till lärande. Med meningsfullhet kommer lustfyllt lärande.

Alla pedagogerna menar att genom att integrera de estetiska ämnena får eleverna lättare att koncentrera sig, de kan utnyttja fler infallsvinklar och på så sätt nå nya kunskapsvyer. Tydlighet från lärarens sida är också viktigt. Denna tydlighet berör våra pedagoger från olika håll. Pedagog C tar upp vikten av att vara tydlig med undervisningens syfte för eleverna,

vilket också pedagog F menar. Men pedagog F tar det steget längre och nämner hur viktigt det är att vara tydlig även inför föräldrarna med vad eleverna arbetar med på lektionerna och hur de arbetar med det:

Det gäller ju att poängtera jättemycket att nu är det matte vi har, liksom bild/matte. Det är matte vi har så ni vet. Och när vi spelar spel, alltså det är jätteviktigt att det är, att säga att det är matte. Det har jag gjort alltid i alla år ... De ser inte, och föräldrarna ser inte. Det är viktigt att ta det på föräldramöte också tror jag, att vissa grejer är faktiskt matte (intervju pedagog F).

Pedagog F vill belysa vikten av att diskutera med eleverna vilket typ av ämne de jobbar med vid en viss tidpunkt. Detta för att förtydliga syftet med undervisningen och hon menar att detta blir extra viktigt i integrering av de estetiska ämnena då man arbetar med fler ämnen samtidigt, samt vikten av att belysa detta för föräldrarna. I en av våra intervjuer lyfte pedagog H upp en viktig aspekt på lärande ur ett samhällsperspektiv. Hon menar att vi idag lever i ett starkt bildsamhälle, där elever konsumerar så otroliga mängder med bild. Det blir därför viktigt att eleverna även får göra bild också. Hon menar att eleverna i sitt bildskapande kommenterar sin samtid de lever i. Det pedagog H menar är att i elevernas bildskapande över sikt kan hon se deras djupare mening och tolkningar av sin samtid. Detta menar hon kan visa de estetiska ämnenas intellektuella och praktiska funktion.

## 6.6 Resultatanalys

Av våra pedagoger är sju av åtta klasslärare och en är konstnär. I vårt resultat har det lyst igenom att konstnären har en tendens till att lägga fokus på lärande *i* och *om* ämnet hellre än *med* och *genom*. Vi har valt att analysera vårt resultat utifrån Lindströms (2008) fyra estetiska lärandeformer; *om*, *i*, *med* och *genom*. Vad som har genomsyrat våra tillfrågade pedagogers svar är att de arbetar med lärandeformen *genom och med*. Lärandet *genom* estetiska ämnen används som en inkörsport till att utveckla nya områden och frågeställningar, medan att lära *med* är hur lärandet används som ett verktyg till djupare förståelse av andra ämnen, det vill säga ämnena används integrerade med varandra. Dessa två lärandeformer kallas enligt Lindström (2008) medieneutrala. Genom att analysera Pedagog H:s undervisningsmetod använder hon sig av att lära *i* och *om* då hon diskuterar vikten av elevers allmänbildning och respekt för det kulturella arbetet samt att eleverna får ett språk och utvecklar ett sätt att uttrycka känslor. Det vill säga att lärandet baseras på kunskap om teknik och material, hur du använder redskapen och materialet, du lär dig *om* ämnet. Medan *i* syftar till framställandet av till exempel bilden, att experimentera och förmedla budskap eller när du uttrycker en stämning. Vidare använder sig pedagog H av lärandeformen *genom* de estetiska ämnena. Hon visar också att hon undervisar *i* de estetiska ämnena då hon lyfter vikten av att uttrycka något och förmedla ett budskap, exempelvis berättar hon om den processen som eleverna upplever i diskussionen och skapandet i klassrummet. Hon visar också att det lärande som hon kan se hos eleverna uttrycker att de lär *genom* bilden då de kan föra djupare resonemang baserat på sin tidigare kunskap. Däremot menar pedagog H att hon sällan använder sig av lärandeformen *med* eftersom hon enbart undervisar i bild. De övriga pedagogerna använder sig däremot frekvent av lärandeformen *med*, enligt deras egen utsago. Detta eftersom de är klasslärare och därmed har större frihet och ansvar för planeringen av undervisningen. Ett exempel på detta är när pedagog B använder sig av bildämnet i matematikundervisningen där eleverna framställer egna hus av geometriska former med hjälp av olika bildtekniker. I dessa konstverk arbetar eleverna med division. Vidare tar de övriga pedagogerna upp att de även lär ut *genom* estetiska ämnena. Det vill säga att som klasslärare har de möjlighet att integrera estetiska uttryck med andra ämnens uttryck samt att genom integrering utvecklar eleverna ett analytiskt

tänk och förhållningssätt till olika frågor kring olika ämnen i olika sammanhang. Som klasslärare har våra tillfrågade pedagoger möjligheten att lära ut detta men samtidigt missar de chansen att lära eleverna att fördjupa sig i de mediespecifika delarna av de etiska läroprocesserna. Som pedagog D tog upp har de möjlighet att diskutera en känd konstnär, *om* lärande, och utgå från denne innan de börjar arbeta. Å ena sidan har våra tillfrågade pedagoger, som är klasslärare, fördelen att arbeta mer *med* och *genom* de estetiska ämnena än pedagog H som arbetar mer *i* och *om* de estetiska ämnena. Å andra sidan har pedagog H en fördel då hon kan lära eleverna att fördjupa sin kunskap och uttrycka olika känslor på ett mer nyanserat sätt, vilket inte den andra läroprocessen kan åstadkomma på samma vis. Här handlar det om att å ena sidan finna ett djup och förståelse för de estetiska ämnena och å andra sidan integrera och reflektera de estetiska ämnena i motsättning till andra ämnen.

## 7. Diskussion

I det här avsnittet kommer vi att diskutera och analysera hur vårt empiriska material förhåller sig till tidigare forskning, lärandeteorier och styrdokument. Vi kommer även att analysera vårt resultat utifrån vårt syfte och våra frågeställningar.

### ***7.1 Hur använder sig våra tillfrågade lärare sig av de estetiska ämnena som metod i undervisningen av kärnämnen svenska och matematik? Om så, vilka fördelar enligt pedagogerna medför detta för elevernas lärande?***

Vad vi kommit fram till i vårt resultat är att de tillfrågade pedagogerna, ställer sig positiva till att använda integrering av de estetiska ämnena i både svenska och matematik, men också i övrig undervisning. Våra resultat visar att pedagogerna ställer sig positiva till integrering, då de belyser vikten av variation i undervisning, att lärande sker i sammanhang, och att det blir en mereffekt av lärande med integrering av de estetiska ämnena. Vad som kan ifrågasättas här är om pedagogerna är helt ärliga mot oss och mot sig själva. Vad de menar med mereffekt och hur de har kommit fram till att det blir en sådan. Det är dessutom omöjligt att säga att denna mereffekt inte hade uppstått om de inte integrerat undervisningen.

Om vi utgår från variationen i sig, kan vi koppla våra resultat till elevernas rättighet om variation och användandet av olika uttrycksformer i undervisningen, i Lpo94 under avsnittet bakgrund. Detta visar att pedagogerna följer läroplanens krav om variation i undervisning och även att de använder integreringen som en del av detta. Med tanke på att styrdokumentens krav på ett sätt är fria då pedagogerna kan välja metoder själva eftersom styrdokumentet endast säger vad eleverna ska kunna och inte hur eleverna ska uppnå målen. En annan koppling är också Vygotskijs (1995) sociokulturella perspektiv som vi diskuterat i teoriavsnittet, som belyser vikten av elevers lärande genom handling. Att göra kunskapen till sin egen, menar pedagogerna, kan ske genom integreringen då kunskapen anammas både teoretiskt och praktiskt utifrån våra resultat. Enligt Gardner (1992) behöver eleverna kunna använda sig av olika intelligenser, olika sätt att känna världen, och kunna flytta sig mellan dem för att få en djupare förståelse för ett fenomen. Även pedagogerna i Lindgrens (2006) avhandling ser detta som nödvändigt då de anser att både teori och praktik behövs för att få balans i lärandet, en balans som eleverna behöver eftersom obalans försvårar helhetstänkandet (ibid.). Vad vi skulle vilja problematisera här är om alla elever kräver samma balans eller om även den är individuell. Med andra ord, finns det elever som behöver mer teori än praktik och vice versa?

Balansen mellan teori och praktik i lärandet är något våra tillfrågade pedagoger försöker eftersträva. De belyser vikten av variation i undervisning. Några exempel de tar upp är att hyra in kulturhandledare som har ett estetiskt ämne exempelvis drama med lärare, men även att gå på studiebesök eller att fotografera. Dessa exempel kan ses som mediering genom kulturella redskap som Säljö (2005) tar upp. I och med att eleverna får erfara sin omvärld på ett varierat sätt ökar också deras förståelse både till sig själva och till att tolka sin omgivning. Detta anser vi vara en av de viktigaste aspekterna på elevernas lärande. I ett framtidsperspektiv har vi en förhoppning på att pedagoger använder sig av dessa typer av varierade arbetssätt. Vårt resonemang ligger till grund för det resultat vi fått som visar att många av pedagogerna tror att vi som lärare, när eleverna på ett annat sätt med ett integrerat arbetssätt. De menar att den integrerade undervisningen gagnar alla inblandade bara läraren har lusten att lära ut. Här kan vi ifrågasätta hur denna positiva bild har genomsyrat hela vårans undersökning. Hur kommer det sig att alla lärare ser ett integrerat arbetssätt som enbart positivt?

Några andra fördelar som resultaten visar är att eleverna utvecklar ett språk för sina känslor och uttryck genom integrerat arbetssätt. Vilket kan kopplas till vår tidigare forskning där språkbegreppet belyses av Vygotskijs teori (Säljö 2005), om att vi med hjälp av tecken, symboler, språk och gester, lär oss tolka och förstå vår omgivning. Han menar att efter barnets språkliga skapande kommer den näst vanligaste formen av skapande hos barn, dramatiseringen. Denna står närmast barnet och grundas på en handling som utförs av barnet, vilket sammanför det konstnärliga skapandet till den individuella upplevelsen. Vi tolkar Vygotskijs teorier (Säljö 2005/Vygotskij 1995) som att vi utvecklar bildspråket och kroppsspråket genom att använda oss av de estetiska ämnena genom handling. Detta gör att förmedling av kunskap blir mer synlig och gripbar för eleverna. Vi menar att Vygotskijs teori ligger till grund för varför alla våra tillfrågade pedagoger såg det som positivt att integrera de estetiska ämnena i svenska och matematik.

## ***7.2 Hur skapar pedagogerna motivation för lärande hos eleverna?***

Vikten av sinnesupplevelsen tar pedagogerna upp som en viktig aspekt kring lärande och elevernas motivation. De menar att genom att integrera de estetiska ämnena kan eleverna få uppleva både teori och praktik tillsammans. Pedagogernas resonemang kan kopplas till hur Säljö (2005) lyfter vikten av kulturella aktiviteter och användandet av kulturella redskap för lärandet, även kallad mediering. Genom att eleverna använder sig av kulturella redskap till exempel en miniräknare, penna med mera, har integrering av de estetiska ämnena med matematik och svenska en positiv effekt på elevernas lärande. Detta menar pedagogerna motiverar eleverna i sitt lärande. Pedagog H anser att dessa redskap bidrar till en mereffekt, det vill säga genom att integrera ämnen lär sig eleverna mer än vad lärarna tänkt från början. Vi ifrågasätter här om eleverna är medvetna om vad de lär sig, om pedagogerna har varit tydliga med detta. Pedagogerna har själva uttryckt hur svårt och tidsödande det kan vara att planera och genomföra en ämnesintegrerad undervisning och hur viktigt det är att ha ett klart syfte med det de gör. De har också nämnt att de stundom inte hinner utvärdera det de gör. Kan då pedagogerna verkligen säga att det blir en mereffekt eller är det endast deras tro och förhoppning att en sådan sker. Genom medieringen av de kulturella redskapen sker ett lärande som genom handlingen anammas på ett annat sätt hos eleverna. Kopplar vi detta till det sociokulturella perspektivet menar Säljö (2000) att reproduktionen, det vill säga dessa handlingar som beskrivs ovan, ger nya kunskaper och färdigheter, vilket vi inte kan undgå. Vi lär i sociala praktiker och i sammanhang. Vikten av att lära i sammanhang påpekar också

pedagogerna. Eftersom det är där vi möts och exponeras av olika uttryck och sinnesupplevelser som främjar vårt lärande och hur vi uppfattar/tolkar vår omgivning. Vi kan som Säljö (2000) belyser inte undvika att lära i dessa sociala sammanhang. Därför är det så viktigt att skapa lustfyllda aktiviteter i sociala sammanhang för att främja elevernas utveckling både socialt och kunskapsmässigt.

Andra vinster med ett integrerat arbetssätt kopplat till motivation, som vårt resultat visar, är att pedagogerna lyfter vikten av elevens självsäkerhet. Pedagog B menar att dramaövningar tränar barnen in det sociala samspelet och de bygger upp en säkerhet i gruppen. Vilket hon tror stärker eleverna och gruppdynamiken. En tanke med detta är att pedagogerna måste tänka till i hur de fördelar roller bland eleverna. Exempelvis om en elev får en passiv roll kontinuerligt kommer denna elev då att få de utmaningar den behöver för att utvecklas? Både pedagog B och de andra pedagogerna menar att denna typ av integrerat arbetssätt underlättar elevernas inläring både nu och för framtida skolarbeten. De menar att med hjälp av de estetiska ämnena integration kan både elevens identitet och självförtroende i andra ämnen stärkas. Detta menar vi är både en reflektion av att ett integrerat arbetssätt stärker elevernas inläring. Tänker man istället i ett vidare perspektiv, stärker detta också pedagogernas inställning till de estetiska ämnena och variationen i undervisningen blir en kompetensutveckling för pedagogerna. Förhoppningsvis kan den här läroprocessen hålla de estetiska ämnena positiva inverkan vid liv. Men vad man måste vara medveten om är som pedagog E uttrycker det vikten av att ämnena får behålla sitt egenvärde. Risken är annars, menar hon, om ämnena inte har egna kursplaner att pedagoger som inte känner sig bekväma i att använda sig av/undervisa i ett ämne helt enkelt låter bli. Låter de bli går eleverna inte bara miste om kunskaperna inom det berörda ämnet utan också även de positiva effekter pedagogerna hävdar att de estetiska ämnena har på elevers lärande av andra ämnen.

Alla våra tillfrågade pedagoger lyfter också vikten av det lustfyllda lärandet och menar på att lustfyllt inte är detsamma som att ha roligt. Särskilt pedagog B betonade att det lustfyllda lärande kommer i och med att något blir meningsfullt för eleven.

Vi citerar Pedagog A:

När jag gick och gjorde mitt arbete...så skrev jag att..eeh...lustfyllt lärande, lust att lära men också lust att lära ut...de hör lite ihop..(Författare, mmm ja just det)..och om du märker att du har lust och engagemang...då kommer lusten...alltså det ligger väldigt mycket...eeeh..om du tycker det här är kul..tycker inte du att det är kul att sjunga och står med en bandspelare och barnen får sjunga ur ett häfte...då kvittar det om man har musik eller inte...alltså lust att lära och lust att lära ut de hör ihop...och när du jobbar med de här ämnena är det viktigt att du tycker det här är kul...(Intervju pedagog A)

Med pedagog A's citat kan vi koppla till vad som sägs i Lindgrens (2006) avhandling om diskursen om *estetisk verksamhet som lustfylld aktivitet*. Inom denna diskurs anser pedagogerna i Lindgrens studie att eleverna behöver lustfyllda aktiviteter och att dessa innefattar begreppen glädje, att våga och att ha roligt. Vidare menar pedagogerna i Lindgrens studie att elever behöver en balans av både undervisning och lustfyllda aktiviteter, vilket inte behöver innebära att ha roligt. Vilket också våra tillfrågade pedagoger betonar, att lustfyllt lärande inte bara innebär att ha roligt. De lustfyllda aktiviteterna kan då vara att få måla, sjunga eller röra sig. Det pedagogerna i Lindgrens studie menar med lustfyllda aktiviteter är att ha omväxling och att göra något som utmärker ifrån den ordinarie undervisningen. Men även vad pedagogerna anser är roligt, spelar stor roll för aktiviteterna (Lindgren, 2006). Genom att variera undervisningen med omväxlande, lustfyllda aktiviteter väcks lusten hos



eleverna och som pedagog A poängterar, tycker läraren ämnet är roligt smittas stämningen av till eleverna. En motsättning utifrån diskussionen i Lindgrens studie (2006) om att skolans mål med estetisk verksamhet är att den ska vara rolig och varierande, medan förutsättningarna för en sådan verksamhet är att den inte alltid är rolig. Som Pedagog H lyfter, att arbeta med de estetiska ämnena är ett hårt jobb, är tidskrävande och inte så kul alla gånger. Vilket gör att förväntningarna av integrering med de estetiska ämnena inte alltid motsvarar pedagogers och elevers uppfattningar. Men som vårt resultat visar hänger det på pedagogens inställning, kompetens och planeringstid till integreringsarbetet. Det vill också till att pedagogerna är medvetna om vad eleverna anser vara roligt och att de inte blandar ihop det med hur de själva definierar roligt. Vad vi tolkar är det precis vad som händer inom Lindgrens (2006) diskurs om estisk verksamhet som lustfylld aktivitet. Inom denna diskurs ges olika definitioner av "roligt", varav en av dem är att "roligt" anses vara likställt med pedagogernas tolkning av begreppet. Pedagogerna tar för givet att eleverna definierar begreppet "roligt" på samma sätt som pedagogerna själva gör. Vad en del elever tycker är roligt behöver heller inte alla elever hålla med om. I många fall kan det vara bäst att göra som pedagog C, i vår undersökning, nämner, att allt inte är roligt och att hon som lärare inte heller tycker det är roligt, men det måste göras ändå. Och då kan man se fram emot det roliga som man får göra när man är klar. Det roliga behöver då inte vara något estetiskt eftersom det, enligt pedagog E, även finns elever som inte uppskattar de estetiska ämnena. Att ställa ämnen mot varandra och säga att till exempel musik är roligare än matematik, vilket görs inom denna diskurs, överensstämmer inte med vad pedagog E och pedagog F säger. Enligt dem finns det en del elever som inte uppskattar de estetiska ämnena utan hellre sitter och arbetar i sina arbetsböcker. Det bästa, säger pedagog F, är att använda sig av varierad undervisning, både ämnesintegrerad och "vanlig" undervisning, för att alla elever ska få uppleva det som för dem är lustfyllt.

Ur ett elevperspektiv får eleverna i sammanhanget uppleva med fler sinnen vid ett ämnesintegrerat arbetssätt än i den vanliga undervisningen. Pedagogerna poängterar vikten av varierad undervisning och att lära i sammanhang som viktigt för att motivera eleverna. Kopplat till pedagogernas resonemang tar läroplanen Lpo94, som vi har i avsnittet bakgrund, upp att alla elever har rätt till en varierad undervisning. Variation i estetiskt lärande kan också kopplas till att eleverna genom integreringen som metod lär sig att använda de kulturella redskapen, exempelvis bildmaterial, eller kroppsspråk, rörelse i dramat. Lindström (2008) tar även upp att dessa lärandeformer *med* och *genom* fördjupar elevernas förståelse inom andra områden som också pedagog H tog upp, mereffekten. Pedagogerna menar också att den varierade undervisningen är viktig för att alla är olika individer, och vi tar till oss kunskap på en mängd olika sätt. Det ena sättet kan vara bättre för en elev och kanske mindre bra för en annan, och vice versa. Det är här viktigt att pedagogen vet vad som passar för gruppen.

En annan koppling till den variation integrering av de estetiska ämnena är det sociokulturella perspektivets kärna det vill säga, genom att vi lär olika beroende på den sociala kontexten, exponeras vi för olika typer av kunskaper och färdigheter. Dessa gör att vi kan utvidga våra erfarenheter och kunskaper/färdigheter. Det här påpekar och lyfter också våra respondenter i resultatet, som en anledning till fördelen med ett integrerat arbetssätt. Denna koppling visar också varför det sociokulturella perspektivet genomsyrar vår undersökning. Genom den varierade undervisningen lär kollektivet, det vill säga eleverna och pedagogerna och vi lär varandra. Våra tillfrågade pedagoger trycker på att vi lär i sammanhang vilket kan kopplas till Saars (2005) beskrivning om både sin egen uppväxt där han beskriver hur de praktiska handlingarna är de man minns, men också vikten av att få möjligheten att både få teori och praktik i en harmonisk utveckling. Han menar att upplevelsen genom handling är den som etsar sig fast och är den vi minns. Detta visar också resultaten då pedagogerna tar upp

exempel som sätter sig i, så kallad muskelminnet. De menar att lära är att förena hjärna och hand. Här är det viktigt för pedagogerna att veta vad eleverna har för bakgrund, tidigare upplevelser och inställningar till det valda arbetssättet, så att inte lektionen blir en traumatisk upplevelse för någon elev.

Resultaten visar också att några pedagoger arbetar tematiskt och använder sig av sokratiska samtal. De menar att elevernas självkänsla stärks då de får uttrycka skapande på olika sätt. Ur estetisk synpunkt kan vi koppla resultaten till Saars (2005) beskrivning om den svaga estetiken, där konstnärliga ämnen ses som motiverande redskap för lärande är den estetik som framkommit starkast i vår undersökning. Eftersom alla pedagogerna på ett eller annat sätt har motiverat för de estetiska ämnena som en metod i andra ämnen såsom svenska och matematik. Detta beror också på att majoriteten av pedagogerna har lyft vikten av att ha ett klart mål och syfte med undervisningen, men också poängterat tidsbristen av att planera en lektion med integrering av de estetiska ämnena. Vi kan tolka att deras kunskap och användning av de konstnärliga ämnena inte är tillräckligt hög för att våga ha en lektion utan ett klart mål, en slutprodukt. Vi tolkar Saar (2005) att den starka estetikens signum är att inte veta vad slutprodukten bli och därför ha fler öppna dörrar till skapande. Detta resonemang fanns endast hos få respondenter trots att de hade viljan att ha mer starkare estetik i undervisningen men saknar verktygen att genomföra det. Det positiva som kan styrka vårt resultat är att Saar (2005) menar i sitt resonemang att den svaga estetiken i förhållande till den starka gör att andra ämnen som anses tråkiga och tunga blir mer lustfyllda och levande tack vare integreringen. Det viktigaste för motivationen är då att lärandet ska vara meningsfullt för att bli lustfyllt. Vilket vi anser vara den viktigaste lärdomen av vårt resultat.

#### ***7.4 På vilket sätt har skolornas pedagogiska inriktning betydelse för hur lärarna väljer att arbeta med de estetiska ämnena?***

Utifrån vad vi sett i vårt empiriska material skiljer sig inte undervisningen nämnvärt åt mellan de olika skolorna. Vilket gör att vi drar slutsatsen att betydelsen av skolornas pedagogiska inriktningar är underordnade pedagogernas individuella undervisning. Resultatet visar att alla tillfrågade pedagoger integrerar de estetiska ämnena i sin kärnämnesundervisning. Om och hur pedagogerna väljer att integrera har, utifrån vår undersökning, inte någon koppling till hur många år de arbetat.

#### ***7.5 Sammanfattning***

Vårt resultat visar att lärarna frekvent använder sig av ett integrerat arbetssätt och att de finner få eller inga nackdelar med en sådan arbetsmetod. Pedagogerna påpekade dock att planeringstiden för ett sådant arbetssätt var längre och det krävdes ett tydligare syfte för att inte tappa fokus. Resultatet visar att fördelarna med dylikt arbetssätt är desto fler. I resonemanget kan man också ifrågasätta hur pedagogerna prioriterar och beräknar sin timplan och sin tid på olika sätt. Alla pedagogerna belyser att det lustfyllda lärandet har betydelse för elevernas motivation. Våra tillfrågade pedagoger lyfter vikten av att eleverna får ett helhetsperspektiv genom integrering av de estetiska ämnena med kärnämnen. En kritisk ådra till detta resonemang är att pedagogerna menar att det är brist på planeringstid och trycker på att ha ett mål och syfte för att inte tappa delarna i arbetet. Hur blir kvalitén på det integrerade arbetet när pedagogerna knappt har tid att planera och utvärdera?

Vår studie är relevant för läraryrket då vi menar att det meningsfulla och lustfyllda lärandet inte får tas för givet. Utan det är en process som kan stöta på dilemman såsom att elever inte

uppfattar aktiviteten som meningsfull och då heller inte lustfylld. Det blir då ett problem för läraren i och med att eleven förkastar sin chans till att anamma kunskap utifrån den sociala kontexten som integrering av de estetiska ämnena bildar. Våra tillfrågade pedagoger lyfter upp vikten av att vara tydlig att visa vad man har för syfte med det man gör, både för elever och för föräldrar. Utifrån detta resonemang kan vi som lärare se att reflektionen är av största betydelse både genom verbala och icke-verbala konversationer med elever för att tydliggöra för dem vad lektion har för syfte och innehåll.

Under vårt sökande efter svaren på våra ursprungliga frågeställningar har nya frågor skapats.

- Vad händer med de estetiska ämnena och deras status om de bara ses som en undervisningsmetod? Kan till exempel bilden komma att berövas sin kursplan?
- Hur ser specialpedagoger och speciallärare på estetiska ämnen som undervisningsmetod i övrig undervisning för att underlätta lärandet för elever i svårigheter? Ser de några vinster med det?
- Hur uppfattar eleverna ett ämnesintegrerat arbetssätt, är de medvetna om integrationen? Hur skulle eleverna definiera det lustfyllda lärandet?
- I Lindgrens studie (2006) definierar pedagogerna ”att ha roligt” som att göra något som inte tillhör vanligheterna. Utifrån detta formulerar vi följande fråga: Om rollerna mellan de estetiska och teoretiska ämnena varit ombytta, hade då de teoretiska ämnena uppfattats som mer lustfyllda?
- En av pedagogerna kopplar det lustfyllda lärandet till det meningsfulla, men för vem? Detta gör att det lustfyllda lärandet hamnar i annat perspektiv. Det blir då istället fokus på vad som är meningsfullt att lära, kommer eleverna att ha någon nytta av det de lär? ”Varför ska jag kunna det här?” är en typisk elevfråga som är högst relevant.

Efter vår studie har vi blivit medvetna om att resultatet förmodligen blivit annorlunda om våra intervjufrågor formulerats på ett annat sätt, men även vårt urval av skolor kan ha haft inverkan på resultatet. I och med att vi har haft fokus på ämnesintegrering tror vi att svaren vi fått av våra tillfrågade pedagoger också blivit färgade av vårt syfte.

Vår tanke var från början att ha med *utvärdering* i vårt arbete, men under arbetets gång har vi fått omvärdera vår ursprungstanke och då valt att utesluta allt som innefattar utvärdering i vårt arbete.

Vi avrundar vårt arbete genom att ifrågasätta om det meningsfulla lärandet verkligen behöver vara eller per automatik blir lustfyllt.

## Referenslista

- Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (2000[1996]). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. (4., [utök.] utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Dolya, G. (2009). *Vygotsky in action in the early years: the 'key to learning' curriculum*. London: Routledge.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Forssell, A. (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. (5., [rev. och utök.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Gardner, H. (1992). *Så tänker barn - och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.
- Lindström, L. (2008) *Estetiska lärprocesser i teori och praktik*. Paper till KOMOLÄR:s slutseminarium den 17 dec. 2008. Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapsstraditioner. Umeå universitet.
- Löfstedt, U. (2004). *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping Univ. Press.

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

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

Sparrman, A. (2006). *Barns visuella kulturer: skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik: [i dynamisk balans?]*. Stockholm: Mareld.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

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

Wagner, B.J. (1993). *Drama i undervisningen: en bok om Dorothy Heathcotes pedagogik*. Göteborg: Daidalos.

### ***Elektroniska källor***

#### **Styrdokument**

Skolverket (2011-04-26), kursplan i bild

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3869/titleId/BL1010%20-%20Bild>

Skolverket (2011-04-26), kursplan i matematik

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3873/titleId/MA1010%20-%20Matematik>

Skolverket (2011-04-26), kursplan i svenska

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>

Skolverket (2011-04-26), Lpo 94

<http://www.skolverket.se/sb/d/468/a/24387>

#### **Övriga**

Freinetrörelsen i Sverige (2011-05-11)

<http://www.freinet.se/>

Svenska Montessoriförbundet (2011-05-11)

<http://www.montessoriforbundet.a.se/>

Reggio Emiliainstitutet (2011-05-11)

<http://www.reggioemilia.se/>

Nationalencyklopedin (2011-05-10)

<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/sok/estetik?type=NE>

Wikipedia (2011-05-11)

<http://sv.wikipedia.org>

## Bilagor

### *Bilaga 1*



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej!

Vi är två studenter på Göteborgs lärarutbildning som håller på att skriva vårt examensarbete. Detta arbete handlar om hur olika skolor väljer att arbeta med de praktiskt-estetiska ämnena och vilka fördelar ett sådant arbetssätt har för elevernas kunskapsbildning. Vår målgrupp är åk 1-6.

För att kunna få en så bra bild som möjligt av detta skulle vi behöva göra en samtalsintervju med en eller ett par av lärarna på er skola. Intervjun kommer att ta runt tjugo minuter och kommer även att spelas in.

Det skulle vara oss till stor hjälp om ni ville avlåta en stund för oss.  
Vore tacksamma för svar snarast.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar  
Caroline Jonsson och Malin Bang Torstensson

Caroline Jonsson  
073-997 49 69  
[cabeth84@gmail.com](mailto:cabeth84@gmail.com)

Malin Bang Torstensson  
070-797 26 33  
[malinbang@gmail.com](mailto:malinbang@gmail.com)

## *Bilaga 2*

### **Intervjufrågor**

#### **Bakgrund**

När tog du examen?

Vad har du för inriktning på din utbildning? (Vilka ämnen undervisar du i?)

Hur länge har du arbetat som pedagog?

Tidigare yrkeserfarenhet?

Arbetar alla på skolan på samma sätt eller har ni friheten att utforma er undervisning i dessa ämnen som ni själva vill?

Vem bestämmer hur ni ska arbeta?

Vilken åldersgrupp?

#### **Inställning**

Vad har du för inställning till bildämnet?

Vad har du för inställning till dramaundervisning?

Hur tänker du kring ämnesintegrering, kunskap och lärande?

#### **Undervisning**

Undervisar du i de estetiska ämnena drama och bild eller har ni speciella pedagoger på skolan som undervisar i dessa ämnen?

Hur använder du drama/bild i undervisningen?

- Har ämnena sina egna lektionstillfällen eller integrerar du dem med kärnämnen (svenska och matematik)?
- I så fall varför?
- Ser du några vinster med att arbeta på detta sätt? Kunskapsmässiga eller andra?
- Ser du några nackdelar med den integrerade formen av undervisning?
- Några svårigheter med att integrera ämnen?
- Används de mest som ett "trevligt avbrott"/roliga timman (i Sverige, i England lyfter man fram nyttoeffekterna med estetik)

Arbetar ni med de estetiska ämnena på andra sätt?

- Till exempel händer det att ni hyr in t.ex. drama- el. bildpedagoger för projektarbeten på skolan?
- Vad är syftet med att arbeta på detta sätt?
- Fortsätter ni att arbeta med det som drama- el bildpedagogen har startat upp?
- Vad för påverkan har detta arbetssätt på elevernas lärande, tror du?

#### **Motivation**

Tror du att de praktiskt-estetiska ämnena har någon betydelse för det lustfyllda lärandet?

- Hur motiverar du eleverna till lustfyllt lärande?
- (Tycker eleverna om detta sätt att arbeta?)
- Tycker alla elever om de estetiska ämnena? Varför/varför inte?



- Skapar det motivation för lärande? Betyder det mer för dem som i övriga undervisningssituationer är omotiverade?

### **Utvärdering och lärande**

- Hur utvärderar du undervisningen?
- Skulle du kunna använda dig av de praktiskt-estetiska ämnena för att underlätta utvärderingen av vad eleverna lärt sig? På vilket sätt?
- Lär sig eleverna det som det är tänkt? (Hur vet man det?)
- Vad för annan kunskap skapar sig eleverna?
- Tar eleverna till sig mer av det som undervisas om ni integrerar er undervisning?

Vilka gagnar det att integrera undervisningen? (Läraren, elever som har lätt för att lära, elever som har lite svårare för sig.)