



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lek eller allvar?

En kvalitativ studie av lärares uppfattningar om att arbeta med
estetiska läroprocesser på gymnasiet

Klara Andersson

Examensarbete LAU395

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Ninni Trossholmen

Rapportnummer: HT12-1120-15

Abstract

Titel: Lek eller allvar? En kvalitativ studie av lärares uppfattningar om att arbeta med estetiska läroprocesser på gymnasiet

Författare: Klara Andersson

HT 2012

Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Ninni Trossholmen

Rapportnummer: HT12-1120-15

Nyckelord: estetisk upplevelse, estetisk verksamhet, estetisk läroprocess, multipla intelligenser, kreativitet, fantasi, allvar, lek

Bakgrund: Dagens skolpolitik uppmuntrar till traditionell katederundervisning och prioriterar bort estetisk verksamhet. Samtidigt påtalar forskning vikten av att använda estetisk verksamhet, som ett verktyg i all typ av undervisning, för att uppnå utveckling och lärande hos eleverna (s.k. estetiska läroprocesser). Mitt bland dessa olika uppfattningar om hur undervisning bör utformas, står lärarna som i praktiken ska se till att elever tillägnar sig kunskap och utvecklas som människor.

Syfte: Studiens syfte är att undersöka vilka uppfattningar som finns bland lärare om att arbeta med estetiska läroprocesser i samhällskunskaps- och historieundervisning. För att besvara syftet har följande frågeställningar ställts:

Frågeställningar:

Arbetar lärarna med estetiska läroprocesser i sin undervisning? I så fall hur?

Varför arbetar/arbetar inte lärarna med estetiska läroprocesser i undervisningen?

Metod: Metoden som använts är kvalitativ samtalsintervju. Sammanlagt sex gymnasielärare har intervjuats, tre som undervisar i historia och tre som undervisar i samhällskunskap.

Resultat: Studien visar att hälften av lärarna aktivt arbetar med estetiska läroprocesser i sin undervisning. De vanligaste anledningarna till att man gör, eller skulle vilja göra det är att man uppfattar att det bidrar till ökad förståelse, variation och till ett lustfyllt lärande. Att man inte arbetar med estetiska läroprocesser beror istället främst på bristande utbildning, tid, resurser och förmåga att bedöma. Att lärare väljer bort att arbeta med estetiska läroprocesser får negativa konsekvenser för undervisningen, eftersom forskning visar att olika människor lär sig olika bra beroende på vilken undervisningsmetod som används. Om estetiska arbetsformer inte används finns en risk att de elever som lär sig bäst på sådana sätt förlorar motivationen att lära. En del forskning visar också att skolan kan motverka kreativitet, men att arbete med estetiska läroprocesser ger möjlighet att låta elever utveckla sådan. Utan arbete med estetiska läroprocesser ökar risken för att skolan fortsätter att vara en kreativitetsdödande institution.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Inomvetenskaplig relevans.....	2
1.2 Min bakgrund	2
1.3 Hypotes.....	2
2. Syfte.....	3
2.1 Frågeställningar	3
3. Teori.....	3
3.1 Kreativitet och fantasi	3
3.2 Fantasi och kreativitet i tonåren	3
3.3 Multiintelligensteorin	4
4. Tidigare forskning.....	5
4.1 Estetisk upplevelse, estetisk verksamhet och estetiska läroprocesser	5
4.2 Den ”radikala estetiken”	7
4.3 Den högkvalitativa estetiska undervisningen.....	8
5. Vad säger styrdokumentet?	9
5.1 Läroplanen.....	9
5.2 Ämnesplaner och kursplaner	9
6. Metodologiska överväganden	10
6.1 Val av metod.....	10
6.2 Urval	11
6.3 Tillvägagångssätt	12
6.4 Den konkreta intervjusituationen	13
6.5 Avgränsningar	13
6.6 Validitet och Reliabilitet	13
6.7 Generaliserbarhet	14
6.8 Etiska hänsyn	14
7. Presentation av lärare och skolor.....	15
8. Resultat och Analys	17
8.1 Arbete med estetiska läroprocesser i undervisningen.....	17
8.2 Metoder som används i arbetet med estetiska läroprocesser	18
8.2.1 Drama och rollspel.....	18

8.2.2 Valfritt sätt att uttrycka sig estetiskt	18
8.3 Anledningar till att arbeta med estetiska läroprocesser i undervisningen	20
8.3.1 Lustfyllt lärande	20
8.3.2 Förstärkning av självförtroendet	21
8.3.3 Variation i undervisningen	21
8.3.4 Hänvisning till styrdokument	22
8.3.5 Förståelse och inlevelseförmåga	22
8.3.6 Berikar livet	23
8.4 Anledningar till att estetiska läroprocesser inte används i undervisningen	24
8.4.1 Brist på utbildning och kompetens	24
8.4.2 Svårigheter att bedöma	25
8.4.3 Tidsbrist	26
8.4.4 Brist på resurser och stöd från skolans ledning	27
8.4.5 Organisation och struktur	28
8.4.6 Brist på relevans & möjlighet till lärande	29
8.4.7 Undervisningstradition och tillämpbarhet varierar mellan olika ämnen	31
8.4.8 Bristande intresse och ovilja	32
9. Slutord	34
9.1 Vidare forskning	35
10. Källor	36
11. Referenser	36
11.1 Litteratur	36
11.2 Internet	37
Bilaga - Intervjuguide	38

1. Inledning

Vårt samhälle befinner sig i ständig förändring. Industrialiseringens tid är förbi och vi ser en tilltagande globalisering. Klimathotet ses som en allt större fara, nya ekonomier och marknader växer fram, internet ger oss mer och mer möjligheter till samverkan och allt sammantaget ställer det så klart krav på dagens skola och elever.

Kreativitet är, enligt forskare, avgörande för att möta morgondagens utmaningar och omställningar och för att utveckla nya innovationer och idéer. (Bamford 2006: 19; www.ted.com) Innovation och kreativitet är även något regeringen menar är viktigt. Näringsminister Annie Lööf menar till exempel att *Vår innovationsförmåga är avgörande för hur vi stärker vår konkurrenskraft, skapar nya jobb och möter samhällets utmaningar.* (www.regeringen.se)

Även i gymnasieskolans läroplan påtalas vikten av kreativitet i skolan. Där står exempelvis att *Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling.* (www.skolverket.se)

Hur ska skolan då rusta dagens elever för att möta upp mot de nya kraven på kreativitet och innovationsförmåga?

Många forskare menar att nyckeln finns i arbete med estetiska läroprocesser. Bennyé D. Austring & Merete Sørensen, forskare inom estetik och pedagogik, menar till exempel att det är genom sådana metoder elever utvecklar sin kreativitet och fantasi, något som den pedagogiska teoretikern Lev Vygotskij i sin tur menar är det som gör att elever blir framtidsinriktade och nyskapande istället för att endast reproducera nutiden. (Austring & Sørensen 2006: 90, 144-146, 204; Vygotskij 1995: 15, 50, 100) Utbildningsforskarna Anne Bamford och Sir Ken Robinson, menar att det är helt nödvändigt att dagens elever undervisas med hjälp av estetiska metoder för att den kreativitet som är nödvändig i framtiden, ska utvecklas. (Bamford 2009: 19; www.ted.com) Estetiska läroprocesser är också något forskare menar utvecklar vår empatiska förmåga, lär oss saker om vår omvärld och lär oss att kommunicera abstrakta idéer, förmågor som torde vara av största vikt för innovationer och nytänkande i en globaliserad värld. (Austring & Sørensen 2006: 94-95, 97)

Samtidigt menar Robinson att dagens skola dödar elevers kreativitet. Han säger att barn föds som konstnärer men mer och mer utbildas bort ifrån detta, ju längre de befinner sig i skolans värld, såsom den är utformad idag. Pedagogik- och kognitionsprofessorn Howard Gardner menar samtidigt att skolan tenderar att fokusera på traditionell undervisning som bara gynnar vissa elever. (Gardner 1994: 210, 320) Robinson stämmer in även i detta och menar att skolans uppgift istället bör vara att utveckla alla aspekter av elevernas kreativa förmågor, så att de bättre kan möta vår oklara framtid. (www.ted.com)

Trots att regeringen, bland annat genom läroplanen och uttalanden liknande näringsministerns ovan, påvisas att kreativitet och innovation är viktigt ligger inte fokus i skolpolitiken på den typ av undervisning som forskare menar är nödvändig för att skapa kreativa samhällsmedborgare. Regeringen har till exempel nyligen avskaffat estetisk verksamhet som obligatoriskt ämne på gymnasiet. (www.lararnasnyheter.se) Utbildningsminister Jan Björklund menar dessutom att lärare måste gå tillbaka till att ha föreläsningsartad katederundervisning, där eleverna tar mindre eget ansvar. (www.dn.se) Regeringen prioriterar alltså på olika sätt bort estetiskt lärande och eget skapande hos eleverna i dagens skola.

Mitt i allt detta står lärarna. Vad är deras syn på arbete med estetiska läroprocesser? Anser de att sådant arbete är viktigt eller föredrar de en mer klassisk katederundervisning som den Jan Björklund förespråkar? I denna studie kommer jag att undersöka hur lärare i traditionellt icke-estetiska ämnen ser på och använder estetisk verksamhet och estetiska läroprocesser i sin undervisning.

1.1 Inomvetenskaplig relevans

Lärares användande av och uppfattningar om estetiska läroprocesser har hittills inte studerats i någon större utsträckning. Bamford och utbildningsforskaren Lena Aulin-Gråhamn menar att estetisk undervisning och arbete med estetiska läroprocesser är något som förbisetts i forskningsundersökningar. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2006: 38; Bamford 2009: 23-24) Bamford har själv undersökt olika former av estetisk undervisning runt om i världen, men medan jag fokuserar att ta reda på om lärarna arbetar med estetiska läroprocesser och hur de ser på att göra det, fokuserar Bamford istället på att ta reda på vad som krävs för att estetisk undervisning ska hålla hög kvalitet. (Bamford 2009: 10)

1.2 Min bakgrund

Jag läser till gymnasielärare i samhällskunskap och historia. Själv har jag dock alltid varit intresserad av kultur och estetisk verksamhet, framför allt musik som jag själv utövar på fritiden. Att jag blev intresserad av att studera arbete med estetiska läroprocesser, i mina ämnen, grundar sig i att jag själv uppskattade de tillfällen jag, under skoltiden, exempelvis fick göra film i religionskunskapen och fick spela rollspel i samhällskunskapen. Det är också dessa lektioner jag själv minns mest av, från min skoltid.

Eftersom undervisning där man får vara kreativ och skapa något estetiskt också i teoretisk undervisning gjorde intryck på mig, hoppades jag att under lärarutbildningen få kunskap om hur man kunde arbeta med estetiska läroprocesser i mina ämnen. Under utbildningen har jag dock inte fått någon utbildning om hur man undervisar med hjälp av estetiska uttryckssätt. Det enda tillfället där jag kommit i kontakt med estetisk verksamhet var en gång under första pedagogikkursen, då vi studenter vid ett tillfälle fick möjlighet att redovisa på valfritt estetiskt sätt. Inte heller under min VFU har jag fått någon erfarenhet av hur man kan arbeta med estetiska uttrycksmedel i historie- och samhällskunskapsundervisning.

Jag tycker fortfarande att det är svårt att veta hur jag skulle kunna arbeta med estetiska läroprocesser i min egen undervisning. Detta är ytterligare en anledning till att jag vill undersöka om, hur och varför eller varför inte detta används av andra lärare. Ser de nytta och mening med att arbeta med estetiska läroprocesser, eller tycker de inte att sådana hör hemma i deras ämnen? Känner de sig, som jag, osäkra på hur estetiska arbetsformer kan implementeras i undervisningen, eller är de vana att arbeta med sådant? Vilka andra orsaker kan finnas till att man arbetar eller inte arbetar med estetiska läroprocesser i samhällskunskaps- och historieundervisning?

1.3 Hypotes

Jag tror att få lärare arbetar med estetiska läroprocesser. Det är den uppfattning jag själv fått under utbildningen och under min VFU. Känslan av stress och tidsbrist är något jag upplever genomsyrar den svenska lärarkåren. Om de, som jag, känner sig osäkra på hur man kan arbeta estetiskt så kanske de ryggar för sådant arbete, eftersom lektionsförberedelser ofta tar längre tid när man prövar något nytt som man inte har kunskap om.

Jag tror också att vissa lärare inte ser meningen med att blanda in estetiska läroprocesser i samhällskunskap och historia. Till sist så tror jag att en del lärare är rädda för att låta elever till exempel dramatisera något inför sina klasskamrater, eftersom en del elever antagligen känner sig osäkra på detta och är rädda för att göra bort sig. För att undvika detta skulle jag tro att vissa lärare utesluter sådana arbetsmetoder helt.

2. Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka vilka uppfattningar som finns bland lärare om att arbeta med estetiska läroprocesser i samhällskunskaps- och historieundervisning.

2.1 Frågeställningar

Arbetar lärarna med estetiska läroprocesser i sin undervisning? I så fall hur?

Varför arbetar/arbetar inte lärarna med estetiska läroprocesser i undervisningen?

3. Teori

3.1 Kreativitet och fantasi

Vygotskij menar att det finns två typer av handlingar, *reproducerande* och *kreativa*. Reproducerande handlingar är sammankopplade med vårt minne av tidigare erfarenheter och innebär att man upprepar eller rekonstruerar *tidigare skapade och utarbetade handlingsmönster eller återupplivar spår av tidigare intryck*. (1995: 11-12) Den kreativa handlingen innebär istället att någonting nytt, med hjälp av vår fantasi, skapas. Detta som skapas kan vara både föremål eller tankar och det är enligt Vygotskij, sådana kreativa aktiviteter som gör människan framtidsorienterad, eftersom vi genom dessa kan omforma vår samtid. (1995: 11-13, 15, 45)

Ett begrepp som är viktigt när man talar om kreativitet är, i Vygotskijs teori, *fantasi*. Vygotskij menar att vår fantasi ligger till grund för varje kreativ handling och fantasi gör på så vis allt skapande inom till exempel konst, vetenskap och teknik, möjligt. Det finns, enligt Vygotskij ett samband mellan fantasi och verklighet och alla fantasiprodukter grundar sig i någon mening i beståndsdelar ur verkligheten. Med hjälp av fantasin kan man kombinera och omarbeta verkligheten och således skapa komplexa bilder av faktiska händelser samt föreställa sig sådana, trots att man i verkligheten inte upplevt dem. (1995: 13, 17-22, 25, 34)

Ju större erfarenhet vi har desto rikare blir vår fantasi, eftersom våra erfarenheter utgör grunden till de fantasiprodukter vi skapar. Enligt Vygotskij har vuxna således rikare fantasi än barn, eftersom äldre personer har fler erfarenheter än yngre. För att utveckla barns och ungdomars fantasi och kreativitet menar Vygotskij att det är viktigt att utvidga deras upplevelser och låta dem vara med om många olika saker. (1995: 19-20)

3.2 Fantasi och kreativitet i tonåren

Vygotskij framhåller vikten av att arbeta med fantasi och kreativitet i skolan eftersom kreativitet möjliggör elevers utveckling samtidigt som eleverna blir framtidsinriktade och nyskapande istället för att endast reproducera nutiden. (1995: 15, 50, 100)

När barn börjar bli tonåringar menar Vygotskij att fantasin, precis som kroppen, förändras och mognar. Elever börjar i och med fantasins mognad att uppträda mer kritiskt till sitt konstnärliga skapande än vad de gjort under barnåren. Detta kan leda till att elevernas skapandelust försvinner. Ur pedagogisk och konstnärlig synvinkel, menar Vygotskij att det

under tonåren blir svårare att arbeta med olika former av konstnärligt skapande, eftersom eleverna påverkar varandra att tycka att de exempelvis, inte kan måla och att det därför inte finns någon mening med att göra det. (1995: 40, 43, 98)

På grund av den svårighet som kan uppstå gällande konstnärligt skapande i tonåren, menar Vygotskij att det är viktigt att utgå från elevernas intressen så att de känner frihet i sitt skapande istället för att det blir påtvingat. Samtidigt påtalar han potentialen med konstnärligt skapande eftersom det kan möjliggöra att tonåringarna lär sig att använda nya konstnärliga ”språk”, som kan bredda deras synfält och ge *dem något som inte skulle kunna överföras till deras medvetande på något annat sätt*. (1995: 96)

3.3 Multiintelligensteorin

Enligt Gardner, ser vi människor oftast på intelligens som om det vore en *enhetlig, generell förmåga som varje människa besitter i högre eller lägre grad*. (1994: X) Gardner har utvecklat en teori som utmanar denna klassiska uppfattning och som istället utgår ifrån att människor innehar flera, av varandra, relativt oberoende intelligenser. (1994: 8-9)

Begreppet intelligens definierar Gardner som *förmågan att lösa problem eller framställa produkter som värderas högt i ett eller flera kulturella sammanhang* och förklarar att uppdelningen i olika intelligenser är ett sätt att försöka klarlägga olika intellektuella områden, inom vilka Gardner menar att människor har möjlighet att utvecklas. (1994: X, 338)

De intelligenser som ingår i den ursprungliga multiintelligensteorin är den *lingvistiska* (förmåga att använda språket och att uttrycka sig genom det), den *matematisk-logiska* (logisk problemlösningsförmåga), den *intrapersonella* (förmåga till självinsikt och kontakt med sina känslor), den *interpersonella* (förmåga att uppfatta andra människors känslor och motiv) samt de tre som kommer beröras mest i denna studie, den *musikaliska* (förmåga att uttrycka sig med hjälp av musik och rytmik), den *spatiala* eller visuella (rumsuppfattnings- och avståndsberäkningsförmåga, vilket bland annat är viktigt vid målning och skulptering) samt den *kroppslig-kinestetiska* eller fysiska (kroppskontroll, förmåga att skapa med hjälp av kroppen exempelvis genom dans, teater och idrott). (1994: 159, 179, 190, 207-208, 211, 220-221, Gardner i Imsen 2006: 426-427). Utöver dessa 7 intelligenser tillades i efterhand den *naturalistiska* (naturkontakt och förståelse för naturen) och den *andliga* (existentiell insikt). (Gardner i Illeris 2007: 213)

Enligt Gardner är människor försedda med olika hög grad av de olika intelligenserna. Det innebär att vi lär oss bäst på olika sätt. En pedagogisk konsekvens av detta, som framhålls i Gardners bok *De sju intelligenserna*, är att skolan måste vara en plats där det finns goda möjligheter att utveckla *olika* intelligenser. Våra prestationer grundar sig, enligt författaren, inte enbart på enskilda intelligenser och oftast behöver man utveckla flera intelligenser för att lyckas med det man tar sig för. Gardner tar som exempel skådespelare och påpekar att de förutom spatial intelligens också kan behöva både lingvistisk, intrapersonell, interpersonell och musikalisk sådan för att klara av sitt arbete. Arbetssätt bör, i skolan, således varieras för att stimulera utvecklingen av olika intelligenser. (Gardner 1994: 191, 339, 349; Gardner i Illeris 2007: 213; Gardner i Imsen 2006: 428)

Intelligenserna värdesätts enligt Gardner olika i olika kulturer. Skolan i dagens moderna samhällen betonar framför allt matematisk-logisk, lingvistisk och till viss del också intrapersonell intelligens på bekostnad av framför allt musikalisk, spatial och den kroppslig-kinestetisk. Gardner menar att de sistnämnda tre intelligenserna åsidosatts utan direkta anledningar och att utvecklingen av dessa ofta förväntas tillgodoses på fritiden eller endast i specifika ämnen via elevers egna ämnestillval. (1994: 101, 306, 319-320, 322-323, 325)

Eftersom elever lär bäst på olika sätt, menar Gardner att den prioritering av intelligensutveckling som sker i skolan idag kan bidra till att vissa elever som exempelvis lär sig bättre genom kroppslig-kinestetisk än matematisk-logisk undervisning tappar motivation och blir trötta på skolan. (1994: 210) Detta kan få konsekvenser för elevernas lärande och hindra dem från att prestera så bra som de skulle kunna göra med en annan typ av undervisning.

4. Tidigare forskning

4.1 Estetisk upplevelse, estetisk verksamhet och estetiska läroprocesser

Austring och Sørensen har en något mindre specifik syn, än Gardner, på hur man lär sig saker. De menar att det finns tre, av varandra beroende, men samtidigt helt olika sätt att skaffa sig kunskap. Dessa är det *empiriska* sättet, som innebär att man lär sig i direkta möten med världen, det *estetiska*, där vi med hjälp av olika estetiska ”språk” (exempelvis dans, musik eller konst) kan formulera våra uppfattningar om världen, liksom det *diskursiva* som innebär att vi genom vårt språk och vår analysförmåga behandlar våra intryck av världen. I likhet med Gardner menar Austring och Sørensen att skolan fokuserat för mycket på den sistnämnda kategorin, medan exempelvis estetiska sätt att lära, hamnat i skymundan. (2006: 49, 202, 204)

Austring och Sørensen har i boken *Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske lærprocesser* definierat tre begrepp kopplat till lärande genom estetik, som kommer att användas i denna studie; *estetisk upplevelse*, *estetisk verksamhet* och *estetisk läroprocess*.

En estetisk upplevelse definierar författarna som *et sanseligt indtryk af et æstetisk udtryk, som det fremstår i kunst, arkitektur m.m. Dette indtryk påvirker medtagerens følelser og sætter herigennem en følelsesmæssig reaktion i gang.* (2006: 69) Då man med sinnena upplever något estetiskt, till exempel lyssnar på ett musikstycke eller ser ett konstverk, kan alltså en känslomässig process sätta igång, och det är detta författarna kallar estetisk upplevelse.

Med estetisk verksamhet menar Austring och Sørensen att aktivt, med personliga uttryck, *udtrykke sig æstetisk genom skabende arbejde.* (2006: 69) I estetisk verksamhet arbetar man alltså med, och uttrycker sig estetiskt. En estetisk läroprocess definierar författarna istället som *en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden.* (2006: 202)

Austring & Sørensen beskriver att man bör förstå estetiska läroprocesser som den möjlighet till lärande och utveckling som man kan koncentrera sig på och öppna sig inför, då man är sysselsatt med estetisk verksamhet. När man förmedlar exempelvis kunskap eller erfarenheter genom estetik, menar författarna att man kommunicerar, återupplever och bearbetar dessa erfarenheter eller kunskaper och på så vis får en känslomässig och kroppslig förståelse för det man gör. (2006:203) Estetiska läroprocesser kan således sägas vara den lärande delen inom estetisk verksamhet.

Austring & Sørensen anser att det finns många anledningar till att arbeta med estetiska läroprocesser i skolan. Förutom utveckling av estetisk skicklighet, menar de att följande kompetenser kan utvecklas. (2006: 206)

Vi kan kommunicera sådant som vi annars inte skulle kunna formulera

Austring & Sørensen hävdar att estetiska sätt att lära, kan möjliggöra att vi kan kommunicera tankar och kunskap som vi annars inte skulle kunna formulera, exempelvis på grund av att känslor, som inte kan uttryckas genom vårt "vanliga", talade eller skrivna, språk är inblandade. Författarna menar att det finns en känslodimension i estetiska uttrycksformer som gör det möjligt att framkalla känslor i sitt förmedlande, som annars blivit uttalade. (2006: 92-93, 206)

Vår empatiska förmåga utvecklas och vi lär oss saker om världen och om oss själva

Eftersom estetiska läroprocesser kan framkalla verkliga känslor hos oss människor kan vi, enligt Austring & Sørensen, lära oss att bättre förstå andra människor och deras situationer med hjälp av sådana. Författarna ger som exempel ett rollspel där ett antal elever fick agera flyktingar och utsättas för reella situationer, som flyktingar kan uppleva under flykt och asylsökningprocess. Trots att eleverna var fullt medvetna om att situationen var på låtsas, menade de i efterhand att det kändes som att de var flyktingar på riktigt och att de kändes av sorg och glädje som de upplevt under rollspelet varit verkliga. Samtidigt som eleverna fick förståelse för flyktingars situation, fick de också en inblick i hur flyktingpolitik och asylsökningprocesser kan fungera. De blev dessutom medvetna om hur utanförskap kunde kännas, eller hur känslan av att vara förföljd kunde upplevas. På så vis lärde sig eleverna både något om världen och om sig själva. (2006: 97)

Vår abstraktionsförmåga utvecklas

En estetisk läroprocess innebär att man abstraherar, då man i arbetsprocessen analyserar, kategoriserar och omvandlar sina föreställningar om världen till estetiska "språk" och uttrycksformer. När vi arbetar med estetiska läroprocesser menar Austring & Sørensen därför att vi både utvecklar vår abstraktionsförmåga samt lär oss att kommunicera genom abstraktioner. (2006: 95)

Vår livslust och lust till att lära utvecklas

Estetisk verksamhet har, enligt Austring & Sørensen, funnits i alla kulturer genom tiderna, vilket författarna menar gör den till en väsentlig del i att vara människa. Estetisk verksamhet är också något som, i vår och i andra kulturer, förknippas med nöje och som kan upplevas som lustfylld verksamhet och därför kan öka vår vilja att lära. Austring & Sørensen refererar till den danske filosofen Mogens Pahuus, som menar att man genom estetisk verksamhet också kan förverkliga sig själv eftersom man vid sådan aktivitet synliggörs för andra och för sig själv, och på så vis märker och uttrycker, att man lever. Vi kan i denna typ av situation uppnå ett tillstånd av lycka och självförverkligande, som enligt Pahuus, är avgörande för att må bra och för att känna livslust. (2006: 128-129, 131, 204)

Vår fantasi och kreativitet utvecklas

Austring & Sørensen menar att man genom estetiska läroprocesser utvecklar både fantasi och kreativitet. Båda dessa är nödvändiga delar i skapandeprocesser eftersom det, enligt författarna, är i fantasin våra idéer till skapande uppstår och att det är genom vår kreativitet vi sedan kan omsätta fantasierna till verklighet. Skapande är nödvändigt i estetiska läroprocesser där målet är just att skapa och förverkliga något, genom att uttrycka kunskap eller erfarenheter via estetiska uttryckssätt. (2006: 90, 144-146, 204)

4.2 Den ”radikala estetiken”

Precis som Austring & Sørensen, framhåller författarna till *Skolan och den radikala estetiken*, Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson och Jan Thavenius ett antal fördelar med att använda estetisk verksamhet som pedagogiskt hjälpmedel i skolan. De menar att man genom estetisk verksamhet, ger utrymme åt flertydighet, osäkerhet, känslor och konflikter och utmanar de fasta, entydiga och simplifierade kunskaper som, de säger, finns i skolans läroböcker. Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius anser att estetisk verksamhet öppnar upp för diskussion och kan trotsa skolans kunskapssyn genom att just ifrågasätta fast kunskap och uppmana till kritiskt tänkande (den reflekterande delen av estetisk verksamhet Austring & Sørensen kallar estetisk läroprocess). Författarna påstår därmed att estetisk verksamhet kan stärka yttrandefriheten i skolan. Estetisk verksamhet kan enligt Thavenius också, precis som Austring & Sørensen framhåller, utveckla fantasi och kreativitet, samt ge möjligheten att lära och uttrycka kunskap genom icke-verbala språk. (2004: 10-12, 69, 230)

Aulin-Gråhamn menar att estetisk verksamhet i skolundervisningen de senaste decennierna, i princip bara förekommit i det författarna kallar *praktiskt-estetiska ämnen*, det vill säga till exempel musik, slöjd och bild. Den förhärskande uppfattningen har, enligt Aulin-Gråhamn & Thavenius varit, och är fortfarande, att estetiska inslag i undervisningen är något roligt, men oviktigt och onödigt, som ligger utanför skolans verkliga uppgift, och den har därför fått en undangömd plats i skolans värld och således inte heller haft särskilt stor påverkan på skolan. (2004: 13, 65-67)

Thavenius menar att det finns en idé om att skolan är uppdelad i motsatserna *lek* och *allvar*. Praktiskt-estetiska ämnen bidrar i detta förhållande med det roliga och det mindre ansträngande (leken), medan allvaret representeras av de teoretiska ämnena och innebär höga krav och mer ”pluggande”. Denna idé har påverkat skolan mycket och bidragit till att ge olika former av estetisk verksamhet de undanskymda roller de idag har. Enligt Thavenius har konflikten mellan lek och allvar troligtvis att göra med generella föreställningar som finns om vad som är *fritid* respektive *arbete* är, där olika konstformer huvudsakligen uppfattas som något privat och personligt som tillhör fritiden, snarare än som en del av arbetet, som kännetecknas av rationalitet. (2004: 65-69, 84)

Aulin-Gråhamn & Thavenius anser att skolan brister vad gäller estetisk verksamhet i utbildningen. De menar att alla skolans ämnen innehåller estetiska aspekter och att man kan och bör använda sig av estetisk verksamhet i alla ämnen. Den estetiska undervisning de praktiskt-estetiska ämnena i nuläget bidrar med, räcker enligt författarna inte. Alla lärare behöver, enligt Aulin-Gråhamn, istället utveckla estetisk kompetens som är användbar inom deras ämne. (2004: 14, 31, 66)

Sist men inte minst så betonar Aulin-Gråhamn vikten av stöd från ledningen, till lärare som arbetar med någon form av estetisk verksamhet i sin undervisning. De menar att rektorer kan möjliggöra arbetet genom att på olika sätt ge förutsättningar för det. Att skolor erbjuder vissa inriktningar såsom musikinriktning eller bildinriktning, är enligt Aulin-Gråham inte särskilt ovanligt. Att framhäva att estetisk verksamhet är en del av den helhetliga verksamheten på skolan eller en del av *lärandets kultur* är däremot mindre vanligt förekommande. (2004: 38)

4.3 Den högkvalitativa estetiska undervisningen

Anne Bamford visar även hon, i sin studie *The Wow Factor* att arbete med estetiska läroprocesser kan ha positiv inverkan på elever och på deras lärande. Bamford har i studien av 37 länder både genom statistisk enkätundersökning, intervjuer, utvärderingar av skolutvecklingsarbeten gällande estetik i undervisningen och granskande av fallstudier och rapporter från de olika länderna, tagit del av erfarenheter från lagstiftare, lärare, elever och konstnärer runt om i världen, för att ta reda på vilka konsekvenser olika typer av estetisk utbildning fått för elever, lärare och samhällen. (2009: 21, 24-25, 41-43)

Bamford menar att estetisk utbildning har en dubbel dimension. Dels består den av *Education in the arts* som innebär att man lär sig att utveckla sina färdigheter inom en konstform. Dels består den också av *Education through the arts*, där det istället handlar om att använda estetik som ett pedagogiskt verktyg för att lära sig andra ämnen än de traditionellt estetiska (exempelvis bild, musik och drama) och som kommer att behandlas i denna uppsats. Bamford menar, i sin undersökning, att de båda dimensionerna har potentialen att påverka elever och deras lärande positivt. (2009: 11-12, 21)

I studien visar hon att de tillfrågade upplevt, samt att utvärderingar och forskningsrapporter visat på, positiva konsekvenser av undervisning i och genom estetik, såsom förbättrade studieresultat och betyg i både estetiska och ”icke-estetiska” ämnen, förbättrad problemlösningsförmåga ökad samarbetsförmåga. (2009: 104, 107-110, 113, 115, 118) Studien visar också på positiva effekter gällande elevernas kreativa förmåga, förståelse i ett längre perspektiv snarare än kortsiktigt inför prov, motivation och engagemang att lära, samt ökat självförtroende att exempelvis tala inför folk och uttrycka sig på främmande språk efter dramaundervisning. Vad gäller konsekvenserna för lärare så framgår i studien att många lärare upplevde att arbete med estetiska läroprocesser i undervisningen återuppväckte deras entusiasm inför undervisningen. (2009: 108, 110, 118-119, 128, 133-135)

Bamford menar dock att dessa positiva effekter på motivation och lärande bara kan uppnås om undervisningen innehåller aspekter av det hon kallar kvalitet. Bristande undervisning med hjälp av estetisk verksamhet kan få negativa konsekvenser för elevernas lärande och vara hämmande för deras utveckling av fantasi och kreativitet, om man som elev till exempel måste anpassa sig till en färdig ”mall” för hur det konstnärliga uttrycket ska se ut. Det Bamford menar med hög kvalitet och som hon anser bör finnas, om man ska kunna uppnå alla de positiva konsekvenser som *Education through the arts* kan bidra till, är samarbeten, både mellan lärare, men också mellan skolan, samhället och lokala konstnärer och konstföreningar. I och med dessa samarbeten, menar Bamford också att man bör dela på ansvaret för att förbereda, implementera, bedöma och utvärdera det estetiska arbetet. Man bör också se till att det finns möjligheter till att göra offentliga uppvisningar, inkludera alla elever i arbetet och skapa strategier för hur man kan bedöma och dokumentera elevers erfarenheter, lärande och utveckling. För att lyckas med att hålla den kvalitet Bamford menar är nödvändig, bör det estetiskt skapande arbetet således tydligt inkluderas i läroplaner och i arbetsmodeller för undervisande och lärande. Sist men inte minst så menar Bamford också att lärarna behöver få utbildning inom området, för att kunna göra ett bra jobb. (2009: 22, 104, 128, 132, 140)

5. Vad säger styrdokumentet?

5.1 Läroplanen

Vad det gäller estetik och kultur, så behandlas områdena, i sig, inte särskilt flitigt i gymnasieskolans läroplan. Där står att skolan har ansvar för att eleverna *kan söka sig till /.../ kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje och kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden.* (Skolverket 2011: 9) Trots att estetiska läroprocesser inte uttryckligen omnämns i läroplanen så framhålls där, vikten av att utveckla elevers kompetenser inom olika områden som arbete med estetiska läroprocesser, enligt forskning, bidrar till att utveckla.

Där står bland annat att skolan ska *låta varje enskild elev finna sin unika egenart* samt att utbildningen ska *bidra till elevernas allsidiga utveckling.* (Skolverket 2011: 5-6) Läraren ska *organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga* samt i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som *främjar elevernas lärande* (Skolverket 2011: 10-11) Dessa är alla tankar som kan kopplas till Gardners intelligensteori och möjligheten för att kunna utveckla olika intelligenser i skolan. Läroplanen säger också konkret att man som lärare ska *låta eleverna pröva olika arbetsätt och arbetsformer.* (Skolverket 2011: 13) Det finns alltså krav på att läraren ska variera undervisningen, och däri ligger en möjlighet att använda estetiska arbetsformer i undervisningen.

Vidare står det att *Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling, utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens och främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse* (Skolverket 2011, s. 5,7) Utbildningen ska *främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära* och som lärare har man i uppgift att *stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära.* (Skolverket 2011: 5, 10) Dessa mål som ska uppnås och förmågor som ska utvecklas är sådana både Vygotskij, Bamford, Aulin-Gråhamn, Thavenius & Persson, och framför allt Austrung & Sørensen, påtalar kan utvecklas genom arbete med estetiska läroprocesser. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 69, 230; Austrung & Sørensen 2006: 90, 92-93, 128-129, 131, 144-146, 204, 206; Bamford 2009: 108, 110, 118-119, 128, 133-135; Vygotskij 1995: 96)

5.2 Ämnesplaner och kursplaner

Även i ämnes- och kursplanerna för samhällskunskap och historia, finns formuleringar som möjliggör arbete med estetiska läroprocesser i undervisningen. I båda ämnesplanerna står det, precis som i läroplanen, att eleverna ska få möjlighet att uttrycka sina kunskaper på olika sätt genom olika presentations- och uttrycksformer. (www.skolverket.se)

I ämnesplanen för historia står det dessutom att eleverna ska *utveckla förståelse av olika tiders levnadsvillkor* och i samhällskunskapens ämnesplan att målet med undervisningen är att *eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om människors livsvillkor.* (www.skolverket.se) Austrung & Sørensen menar att estetiska läroprocesser underlättar möjligheten att förstå andra människor och deras situationer, vilket skulle kunna vara en anledning till att arbeta med sådana i både samhällskunskap och historia. (2006: 97)

Historiekurserna behandlar i övrigt, frågor som rör kultur vid flera tillfällen. I historia 2a:s och 2b:s centrala innehåll står det att kurserna ska inrymma *Hur historia används inom olika kulturformer. Betydelsen av olika historiska teman inom olika genrer t.ex. film, litteratur, musik samt inom olika former av ungdomskultur.* I historia 2b ska dessutom *konstarnas utveckling samt de skiftande kulturella formerna för kommunikation genom tiderna* behandlas liksom *Olika konst- och kulturbegrepp i historiskt perspektiv. Möten mellan etablerad kultur och olika former av nya kulturella rörelser till och med 1900-talets populärkultur.* (www.skolverket.se)

Formuleringarna ovan skulle kunna användas för att argumentera för arbete med estetiska läroprocesser i undervisningen även om inga uttalade krav finns på detta varken i samhällskunskap eller i historia.

6. Metodologiska överväganden

6.1 Val av metod

För att besvara mitt syfte har jag valt att använda mig av metoden *kvalitativ samtalsintervju*. Denna metod lämpar sig väl då man vill ta del av åsikter, känslor och uppfattningar samt förstå människors upplevelser av världen. (Esaiasson m.fl. 2007: 285-286, 291; Kvale & Brinkmann 2009: 17, 46, 52) Metoden är också användbar då man vill ta reda på vilka olika sorters tanke- och handlingsmönster som finns representerade bland en undersöknings deltagare. (Trost 2010: 27, 32) I samtalsintervjuer är det nämligen inte de intervjuade, i sig, som är centrala, utan målet är istället att synliggöra de åsikter och sätt att tänka eller handla, som deltagarna representerar. (Esaiasson m.fl. 2007: 260, 284, 295) Eftersom mitt syfte är att ta reda på just vilka uppfattningar som finns bland lärare om att använda estetiska läroprocesser i sin undervisning och om och hur de arbetar/inte arbetar med det, anser jag att metoden lämpar sig väl för att besvara syftet.

En alternativ metod som möjligen hade kunnat användas är en enkätundersökning, där lärare hade fått besvara frågor om, uppfattningar om och användning av, estetiska läroprocesser i undervisningen. Enkätundersökningar är oftast av kvantitativ karaktär och en fördel med att använda en sådan skulle ha varit att man, på kortare tid, haft möjlighet att tillfråga fler svarspersoner och därmed fått ett statistiskt mer generaliserbart resultat, än i denna intervjuundersökning med ett fåtal respondenter. (Esaiasson m.fl. 2007: 223-224, 259-260)

Kvantitativa frågeundersökningar lämpar sig dock bäst då man är intresserad av frekvenser. (Esaiasson m.fl. 2007: 284) Steinar Kvale & Svend Brinkmann skriver att man genom intervjuer får reda på vilka uppfattningar som finns bland människor, medan man i enkätundersökningar istället får veta hur vanligt förekommande dessa uppfattningar är. (2009: 131) I enkätundersökningar ställs vanligtvis standardiserade frågor med ett antal fasta svarsalternativ. För att kunna fråga exempelvis varför/varför inte lärare arbetar med estetiska läroprocesser i undervisningen hade då ett antal svarsalternativ, till respondenterna, behövts formuleras på förhand. (Esaiasson m.fl. 2007: 258-259, 285) Då jag inte visste hur lärarna skulle motivera varför, eller varför de inte, arbetade med estetiska läroprocesser och eftersom jag var intresserad av att veta om de hade motiv till detta som jag själv inte tänkt på, skulle en utformning av ett enkätformulär vara problematiskt att göra. En fördel med metoden samtalsintervju, i kontrast till enkätundersökning, är just möjligheten att uppmärksamma oväntade svar. (Esaiasson m.fl. 2007: 283)

Om metoden enkätundersökning använts, hade det varit lämpligt att ändra syftet och istället ta reda på hur många lärare som arbetar med estetiska läroprocesser i undervisningen. Det hade i och för sig också varit intressant att veta, men nu var det varför eller varför inte och i så fall hur, man arbetar med estetiska läroprocesser, som jag var intresserad av att ta reda på.

Den kvalitativa samtalsintervjun är enligt psykologiprofessorerna, Kvale & Brinkmann, en *kunskapsproducerande verksamhet* där kunskap skapas i samspelet mellan den som intervjuar och den som intervjuas. (2009: 18, 63). Ytterligare en fördel med kvalitativ samtalsintervju, jämfört med kvantitativ enkätundersökning, är just att det finns möjlighet till interaktion mellan samtalsparterna och att svar därför kan följas upp och konkretiseras genom följdfrågor. (Esaïasson m.fl. 2007: 283; Kvale & Brinkmann 2009: 131) Således kan man nå en djupare förståelse för intervjupersonerna och deras tankar, än den mer ytliga kunskap som kvantitativa enkätundersökningar resulterar i och som försvårar möjligheten att studera exempelvis dolda budskap. (Eliasson 2006: 31; Trost 2010: 32).

6.2 Urval

Vid samtalsintervjuer är det vanligast att välja intervjupersoner genom ett *strategiskt urval*. Till skillnad från det slumpmässiga urvalet väljer man då inte ett stort antal urvalspersoner slumpmässigt ur en given population, utan istället ett litet antal personer, strategiskt medvetet, ofta med utgångspunkten att man vill uppnå *maximal variation*. Det innebär att man vill intervju så olika personer som möjligt, eftersom olika erfarenheter kan påverka hur man ser på det fenomen som i studien ska behandlas. På så vis hoppas man få en så stor variation i tankesätt som möjligt och förhoppningsvis uppnå *teoretisk mättnad*, det vill säga att man lyckas kartlägga alla tänkbara aspekter av fenomenet man studerar inom den population man undersöker. (Esaïasson m.fl. 2007: 191, 260, 291-292, 294, 297)

I mitt fall kontaktade jag sammanlagt 31 historie- och samhällskunskapslärare i Västra Götalandsregionen, framför allt i Göteborg med omnejd, på grund av tidsmässiga och praktiska skäl. Kontakten togs via e-mail och de lärare som tillfrågades arbetade på skolor, vars hemsidor innehöll information om vilka lärare på skolan som undervisade i vilka ämnen, samt uppgifter om dessas e-mailadresser. Mailen skickades således till lärare i olika åldrar, av olika kön på både friskolor och kommunala skolor. Dessvärre var svarsfrekvensen bland lärarna låg, med en överrepresentation av unga, manliga lärare. Jag hade därför inte särskilt stora möjligheter att själv välja så olika personer som möjligt med så olika erfarenheter som möjligt. I den mån jag kunde, valde jag dock bort unga manliga lärare, till förmån för en äldre kvinnlig- och en äldre manlig lärare.

I slutändan valdes 6 intervjupersoner ut, eftersom det var så många intervjuer jag uppfattade hinna med under uppsatsperioden. Tre av dessa är samhällslärare och tre är historielärare. Anledningen till att lärare med just dessa ämnen valdes, är för det första att jag själv har denna ämneskombination och därför är intresserad av hur lärare med samma ämnen som jag ser på och arbetar med estetiska läroprocesser i undervisning. Båda ämnena är traditionellt teoretiska, samhällsinriktande ämnen som båda behandlar processer och skeenden snarare än given fakta och som båda har en koppling till estetik och kultur, som en del av vårt samhälle och dess historia. Samtidigt skiljer sig ämnena ändå åt, med olika ämnes- och kursplaner liksom olika innehåll, vilket kan ge lärarnas svar en större bredd än om bara ett ämne valts.

De lärare som till slut deltog i studien var, trots bristen på valmöjligheter, relativt olika varandra. De arbetade i flera olika kommuner, hälften av dem på friskolor och hälften på kommunala skolor. Åldersmässigt fanns en spridning mellan 29-47 år och två kvinnor och fyra män fanns representerade. En närmre beskrivning av lärarna och skolorna de arbetar på finns i kapitel 7.

Ett problem som kan finnas då man låter de personer som ska delta i en studie, själva kontakta forskaren, skulle kunna vara att de är ovanligt intresserade av fenomenet som ska undersökas och inte är representativa för populationen. Då jag inte gör någon statistisk analys av hur många lärare som har den ena eller andra uppfattningen, anser inte jag att detta är något stort problem. Mitt mål är istället att ta reda på vilka tanke kategorier som finns gällande arbete med estetiska läroprocesser bland historie- och samhällskunskapslärare och eftersom en av lärarna redan i den inledande mailkontakten framhöll att han inte arbetade med estetiska läroprocesser uppfattade jag inte att alla respondenter hade ett starkt intresse för frågan.

6.3 Tillvägagångssätt

När man gör samtalsintervjuer är det vanligast att man utformar en intervjuguide med en lägre standardiseringsnivå än vid exempelvis enkätundersökningar, där frågorna är standardiserade. Då man har mindre standardiserade frågor kan formuleringen av frågor, ordningsföljden på dessa och även innehållet skilja sig något mellan olika intervjuer. (Esaiasson m.fl. 2007: 259) Jag använde mig av detta upplägg och formulerade på förhand intervjufrågor under olika teman, men lät samtalen med intervjupersonerna utveckla sig lite olika beroende på vad de berättade. (se bilaga) Detta eftersom jag ville skapa ett så dynamiskt samtal som möjligt, där jag genom följdfrågor, lättare kunde komma åt lärarnas uppfattningar.

När man formulerar frågor till kvalitativa intervjuer ska man, enligt författarna till *Metodpraktikan*, tänka på att ställa raka, lättbegripliga frågor, men att få långa, komplexa svar. För att möjliggöra att man får innehållsrika svar är det lämpligt att ställa öppna frågor. Det medför även att respondenten kan svara som den vill utan att hindras av forskarens förhandsuppfattningar. (Esaiasson m.fl. 2007: 266, 277-278, 298) Dessa olika metodråd försökte jag att applicera på mina frågor, då intervjuguiden utformades.

Validitet innebär att man mäter det man säger sig mäta och har *god överensstämmelse mellan teoretiska definitioner och operationella indikatorer*. (Esaiasson m.fl. 2007: 61) Något som kan hindra att man uppnår god validitet är då man använder krångliga begrepp som ska operationaliseras till något mer konkret, men där ”översättningen” skapar problem. Demokrati är, enligt *Metodpraktikan*, ett sådant komplicerat begrepp och att till exempel operationalisera demokrati enbart till att undersöka rösträtt, skulle ur validitetssynpunkt kunna kritiseras, eftersom demokrati innebär mer än just möjligheten att rösta. Esaiasson m.fl. menar att ju större avståndet är mellan en teoretisk definition av ett begrepp och operationaliseringen av begreppet, ju mer påtaglig är risken att man får problem med validiteten. (2007: 61, 64-65)

Begreppen estetisk upplevelse, estetisk verksamhet och estetisk läroprocess, som används i denna studie, skulle kunna vara exempel på komplicerade begrepp. För att undersöka det jag påstår mig undersöka har jag valt att använda dessa begrepp i min intervjuguide istället för att operationalisera dem till något annat än vad det faktiskt innebär. Detta kan innebära problem i sig, eftersom jag då använder dessa, relativt krångliga begrepp i mina intervjufrågor. För att undvika missförstånd av begreppen inledde jag därför varje intervju med att förklara begreppen enligt Astring & Sørensens definitioner. (2006: 69, 202) Respondenterna fick samtidigt definitionerna nedtecknade på papper, så att de skulle kunna färskas upp minnet om begreppens betydelse under intervjun. Jag gav dem också möjlighet att ställa frågor kring

begreppen, så att jag kunde förtydliga dem om något var oklart. Jag sa dock inte exakt vad estetiska läroprocesser skulle kunna innebära i praktiken. Eftersom Austring & Sørensen inte konkret sätter gränser för detta, ville inte heller jag begränsa lärarna till att bara tänka i vissa banor, utan istället själva fundera över vad de konkret lade i begreppet.

6.4 Den konkreta intervjusituationen

Vid den konkreta intervjusituationen, rekommenderar Esaiasson m.fl. att man genomför intervjun på ett lugnt ställe där respondenten känner sig trygg. (2007: 302) Jag lät lärarna själva bestämma var intervjun skulle hållas. Intervjuerna hölls i grupprum eller tomma klassrum på skolorna.

För att lärarna skulle känna att de visste vad de ställde upp på, berättade jag först i den inledande mailkonversationen och sedan i början av samtalet med respondenten om syftet med studien. Innan intervjun påbörjades berättade jag också om upplägget och gav respondenten möjlighet att ställa frågor.

Efter intervjuerna transkriberade jag dem, för att vid analysarbetet få en mer helhetlig bild av vad respondenterna berättat. Kvale & Brinkmann framhåller att det finns vissa problem förknippade med transkriberingsarbete. De menar att översättningen från muntligt till skriftligt språk grundar sig i vissa bedömningar från forskarens sida. Känslöstämningar och ironi kan till exempel förloras i denna översättning. Transkriberingen blir en tolkning av intervjun och hur ordagrant man väljer att skriva ut samtalet, får konsekvenser för hur det uppfattas i skrift. Detta kan skapa problem, men samtidigt menar Kvale & Brinkmann att utskriften av intervjuer är användbara då man vill analysera samtal. (2009: 194, 196, 200) En fördel i denna studie är att jag gjort alla transkriberingar själv och då vet att de gjorts på liknande sätt. För att så korrekt som möjligt citera respondenterna, valde jag att i utskriften av intervjuerna skriva ut både felsägningar, upprepningar och pauser.

6.5 Avgränsningar

För att avgränsa studien intervjuade 6 lärare i Västra Götalandsregionen, med fokus i Göteborgsområdet. Respondenterna var dessutom lärare i ämnena samhällskunskap och historia. Fler lärare hade kunnat intervjuas för att försäkra sig om att man nått teoretisk mättnad. Dessutom hade det varit intressant att se om lärare i andra ämnen och i andra delar av Sverige har samma uppfattningar som de lärare som här intervjuas. I och med tidsbegränsningen som fanns, valde jag dock att göra de avgränsningar som nämnts.

6.6 Validitet och Reliabilitet

God validitet har, som nämnts, försökts uppnås genom att klargöra, i studien använda begrepp, för respondenterna. Validitet kan dock uppnås även på andra sätt, och i kvalitativ forskning handlar det då om att kunna redogöra för hur man gått tillväga när man genomfört studien, hur man bearbetat materialet och att detta gjorts på ett hederligt sätt. Utöver detta bör urvalsprocessen och författarens förförståelse beskrivas. (www.infovoice.se) För att uppnå god validitet har jag därför ovan beskrivit hur jag praktiskt gått tillväga i förberedelsearbetet, i intervjusituationen och i transkriberingsarbetet samt redogjort för hur de deltagande lärarna valts ut. I inledningen berättar jag även om mig själv och om min bakgrund.

För att ytterligare förbättra validiteten kan man göra en så kallad *deltagarkontroll*, vilket innebär att man skickar ut rapporten till respondenterna, så att de får möjlighet att rätta till eventuella missuppfattningar. (www.infovoice.se) Tyvärr hanns inte detta med, men under analysarbetet mailade jag två av respondenterna varsin gång för att be dem klargöra uttalanden jag under analysen var osäker på hur jag skulle tolka.

För att uppmärksamt kunna lyssna och ställa följdfrågor spelades intervjuerna in med diktafon, efter respondenternas medgivande. Med hjälp av inspelningarna kunde jag också stärka studiens *reliabilitet*, eller tillförlitlighet, då jag på så vis kunde undvika att, genom slarviga anteckningar felcitera lärarna, eller inte hinna anteckna vad de sa. (Kvale & Brinkmann 2009: 263)

6.7 Generaliserbarhet

Vad det gäller studiens möjlighet till generalisering så har man, vid kvalitativa intervjuer med ett fåtal personer inte samma möjlighet att generalisera som vid kvantitativa, statistiska undersökningar. (Kvale & Brinkmann 2009: 129) Generaliseringsmålsättningen för den kvalitativa metoden, är inte heller likadan som för den kvantitativa. Man kan aldrig genom att intervjua 6 lärare statistiskt tala om hur många procent av landets lärare som tycker på det ena eller andra sättet. Istället för att statistiskt fastställa människors åsikter handlar generaliseringen i kvalitativa studier, som det i Metodpraktikan förklaras, om att generalisera *till mer abstrakta fenomen som tanke kategorier eller möjliga tolkningar av världen*. (Esaiasson m.fl. 2007: 189, 259-260) Detta undersökningssätt grundar sig i antagandet att antalet sätt att förhålla sig till, och se på, fenomenet man studerar, är begränsat. Det huvudsakliga målet med kvalitativa studier är att kartlägga alla de möjliga tanke kategorier som finns, att som det kallas, uppnå *teoretisk mättnad*. Om inte detta är möjligt, vilket kan vara fallet i en liten studie som denna, så är målet att i alla fall tillföra forskningen några empiriskt kartlagda kategorier, vilket i sig är värdefullt för forskningssamhället att ha kännedom om. (Esaiasson m.fl. 2007: 189-190)

6.8 Etiska hänsyn

För att tillgodose de etiska krav som finns när man forskar, har jag valt att utgå från Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer i humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning* (www.codex.vr.se). I denna text har Vetenskapsrådet formulerat ett individskyddskrav, för att individer i samband med forskningsstudier inte ska skadas, kränkas, eller förnedras. Individskyddskravet består av fyra underordnade krav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. (www.codex.vr.se)

Informationskravet innebär att forskaren ska informera de som deltar i studien om forskningens syfte och om vilken uppgift de som deltagare har i undersökningen. (www.codex.vr.se) För att ta hänsyn till kravet, informerade jag lärarna, i det inledande mail jag skrev till dem, om mitt syfte med studien samt varför och hur jag ville ha hjälp av dem för att kunna genomföra min undersökning. Jag bad även lärarna att höra av sig till mig ifall de hade ytterligare frågor de ville ha svar på innan de valde att delta.

Med samtyckeskravet menas att det, för deltagarna, ska framgå att deras medverkan i studien är frivillig. De ska informeras om att de själva får välja om de vill delta och om att de också har möjlighet att när som helst dra sig ur undersökningen om de önskar. (www.codex.vr.se) För att tillgodose samtyckeskravet meddelade jag, i mitt inledande mail till lärarna, att deltagandet var frivilligt, vilket också ledde till att flera tillfrågade lärare tackade nej. I mötet med lärarna frågade jag, innan intervjun påbörjats, ytterligare en gång om deras samtycke och informerade dem då om deras möjlighet att dra sig ur studien om de ville.

I konfidentialitetskravet står det att: *Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.* (www.codex.vr.se) I mailet som inledningsvis skickades till lärarna framgick att deras anonymitet skulle garanteras. För att anonymisera lärarna har de getts fiktiva namn och skolorna de arbetar vid har avidentifierats. Vad gäller material där lärarnas personuppgifter framgår, har sådant förvarats i min dator som bara jag själv har tillgång till.

Nyttjandekravet innebär att de uppgifter man samlar in av studiens deltagare endast får användas till forskning. (www.codex.vr.se) Jag informerade intervjupersonerna om att den information de gav mig endast skulle användas i detta examensarbete, i samband med att intervjuerna genomfördes.

7. Presentation av lärare och skolor

Emma

Emma är 32 år och arbetar på en kommunal skola med ca 1500 elever i en kranskommun till Göteborg. Skolan beskriver hon som homogen, på så sätt att majoriteten av eleverna har medelklassbakgrund. Emma är samhällskunskaps- och religionslärare och har arbetat som det i 3 år. Hon har inte har något aktivt intresse för någon form av estetisk verksamhet, men tycker om att gå på teater och konserter ibland. I sin lärarutbildning fick Emma vid ett tillfälle, under en pedagogikkurs, testa på att spela upp ett drama. Utöver det innehöll inte utbildningen någon undervisning kopplad till estetiska läroprocesser.

Peter

Peter är 34 år och arbetar på samma skola som Emma. Han är inne på sitt sjunde arbetsår som lärare. Skolan där han arbetar beskriver han likt Emma som homogen och bestående av vita medelklasselever. Peter undervisar i spanska, samhällskunskap och internationella relationer. På fritiden tycker han om att spela musik. Han har spelat i band och dessutom gått en musikutbildning på folkhögskola. Peter är också intresserad av film, litteratur och poesi. Liksom Emma fick Peter, under lärarutbildningen, en gång utföra en dramatisering, under en pedagogikkurs. När han läste samhällskunskap fick han också, vid ett tillfälle spela ett EU-rollspel, där han och övriga studenter fick representera olika EU-länder och deras åsikter.

Rikard

Rikard är 30 år och är anställd på en friskola, med ca 250 elever, i centrala Göteborg. Där har han arbetat sedan han tog examen för fem år sedan. Rikard menar att skolan har medelhöga intagningspoäng och ett stort upptagningsområde, men att de flesta elever har medelklassbakgrund. Rikard är utbildad historie- och svensklärare, men arbetar också som obehörig dramalärare på skolan, eftersom han själv utövat teater på fritiden. Vid ett tillfälle, på en pedagogikkurs, under lärarutbildningen fick Rikard, likt de andra redovisa ett arbete med hjälp av någon estetisk uttrycksform. Förutom det har han ingen utbildning inom estetisk verksamhet och estetiska läroprocesser från sin utbildning.

Adam

Adam är en 29-årig lärare i samhällskunskap, geografi och historia som, sedan han blev färdigutbildad för 3 år sedan, har arbetat på en friskola med ca 400 elever, i centrala Göteborg. Upptagningsområdet beskriver Adam som heterogent, med elever från hela Göteborgsområdet, med varierande kulturella, etniska och religiösa bakgrunder. På fritiden har Adam sysslat med improvisationsteater och är intresserad både av att utöva och att titta på föreställningar i improvisationsteater. Han tycker också om att spela gitarr och sjunga. I den lärarutbildning Adam läste, fanns det i likhet med de precis som i de ovanstående lärarnas utbildningar, ett tillfälle där en redovisning skulle genomföras dramatiserad.

Ola

Ola är 41 år och arbetar som lärare i historia, religion och latin på en kristen friskola. Skolan har ca 500 elever och Ola beskriver den som en skola med ambitiösa elever och med mycket traditionell katederundervisning. Upptagningsområdet är enligt Ola stort, och inkluderar olika kommuner. Ola har på fritiden inget intresse av att utöva estetisk verksamhet, utan ser sig snarare som en konsument än som en producent av kultur, eftersom han kan uppskatta att ibland gå på konsert eller besöka konstmuseer. I den lärarutbildning Ola läste, fanns enligt honom, inga inslag alls av estetisk verksamhet och av estetiska läroprocesser.

Eva

Eva är 47 år och arbetar på en kommunal skola i en mindre kommun i Västra Götaland. Skolan har ca 500 elever som främst kommer från kommunen och från intilliggande kommuner. Eva beskriver skolan som en liten skola med bra sammanhållning mellan lärare och elever. I grunden är Eva utbildad lärare för årskurserna 4-9, men har sedan utbildat sig vidare till gymnasielärare. Sammanlagt har hon arbetat 12 år i skolan, 6 år på högstadiet och 6 år på gymnasiet. För närvarande undervisar Eva i historia, religion, geografi, samhällskunskap, pedagogiskt lärande och pedagogiskt ledarskap, men de ämnen hon är behörig i är historia, religion och pedagogik. Utöver arbetet läser Eva en masterutbildning i pedagogiskt lärande. Hon utövar ingen estetisk verksamhet på fritiden. Däremot så ingick under Evas grundskolelärarutbildning en kurs där hon bland annat fick testa på att använda drama, film, musik och visuella hjälpmedel i undervisningen. När Eva läste till ämneskunskapen för att kunna undervisa på gymnasiet fanns inga inslag av estetisk verksamhet och av estetiska läroprocesser i utbildningen.

8. Resultat och Analys

8.1 Arbete med estetiska läroprocesser i undervisningen

Peter, Eva och Emma arbetar alla med estetiska läroprocesser i sin undervisning. Peter menar att han gör det *en gång per kurs* i samhällskunskap A, medan Eva påpekar att *den estetiska verksamheten, eller de här läroprocesserna som kommer igång, är ju någonting som jag spelar med väldigt mycket och använder väldigt mycket* och tillägger att hon använder det i ungefär 20 % av sin undervisning. Emma säger att hon arbetar med estetiska läroprocesser när hon kan samarbeta andra lärare. Hon har exempelvis, vid några tillfällen, haft möjlighet att samarbeta med en dramalärare på skolan och då arbetat med estetiska uttrycksformer, men tillägger att hon inte gör det på egen hand.

Rikard och Adam arbetar, till skillnad från de ovanstående lärarna inte aktivt med estetiska läroprocesser. Rikard säger att *Jag är inte skeptisk till det helt och hållet, men jag har kanske aldrig vågat prova det*. Han tillägger dock att *jag tror på det i alla fall... jag skulle vilja testa det*. Estetiska läroprocesser är, enligt Adam, *i stort sett obefintligt* i hans undervisning, men han menar i likhet med Rikard att han *tycker det är bra*. De båda lärarna har dock vid varsina tillfällen låtit elever, på eget initiativ, redovisa grupparbeten på estetiska sätt, istället för att göra ”vanliga” muntliga presentationer.

Ola är den ende av lärarna som inte överhuvudtaget varit i kontakt med estetiska läroprocesser i sin undervisning, även om han säger att *visst skulle det vara roligt*. Likt alla övriga lärare, utom Emma, nämner han dock att det händer att han låter eleverna uppleva estetiska uttryck i undervisningen. Ola spelar ibland *musikstycken som har med nationalism att göra och, eller ibland musikstycken som är modern musik men som handlar om något historiskt* och säger även att han då och då *illustrerar med overhead om det skulle vara det, men, men... ibland ändå, med konst och att de då ska fundera på, vad säger den här konsten och vad, vad vill den förmedla*. Även Rikard och Peter påpekar att det händer att de visar konst och lyssnar på musik och Eva och Adam menar att de försöker visualisera vissa händelser med hjälp av bilder och i Adams fall också med Youtube-klipp. Med hjälp av dessa estetiska uttryck skulle eleverna kunna påverkas känslomässigt och därmed få en *estetisk upplevelse*. (Austring & Sørensen 2002: 69)

Flera lärare påpekar alltså att de inte, eller knappt, arbetar med estetiska läroprocesser, men tillägger att eleverna ändå får ta del av konst, musik och film i undervisningen, genom att uppleva det. Detta tyder på att själva den estetiska läroprocessen, där eleven aktivt skapar, inte uppfattas som särskilt viktig, utan att det relevanta istället är att låta elever uppleva något estetiskt i undervisningen.

Vad som kan konstateras av ovanstående resultat är att estetiska läroprocesser inte verkar vara särskilt högt prioriterat bland lärarna, även om flera av dem arbetar med det och trots att det, i viss mån, finns en positiv inställning till sådana arbetsformer också bland de lärare som inte själva arbetar med det. Eva är den enda som själv påstår att hon arbetar mycket med estetiska läroprocesser.

Att lärarna, i så pass liten utsträckning, arbetar med estetiska läroprocesser skulle kunna ses som en stor brist utifrån tidigare forsknings perspektiv. Både Austring & Sørensen, Bamford, Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius och Vygotskij framhåller positiva effekter som arbete med estetiska läroprocesser kan ha på elever och deras lärande. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 10-12, 69, 230; Austring & Sørensen 2006: 90, 92-95, 97, 128-129, 131, 144-146, 204, 206; Bamford 2009: 108, 110, 118-119, 128, 133-135; Vygotskij 1995: 96)

Gardner påtalar också vikten av att låta elever använda olika intelligenser i undervisningen, eftersom vi lär oss bäst på olika sätt. Att några av lärarna inte arbetar med estetiska läroprocesser innebär inte att de inte arbetar med olika intelligenser i sin undervisning, men det betyder att just den musikaliska, spatiala och kroppslig-kinestetiska intelligensen, som Gardner redan menar har en undanskymd plats i dagens skola, inte ryms där och att eleverna som lär sig bäst med hjälp av dessa metoder således kan tappa intresset för ämnena samhällskunskap och historia. (Gardner 1994: 101, 210, 306, 319-320, 322-323, 325, 349; Gardner i Imsen 2006: 428)

8.2 Metoder som används i arbetet med estetiska läroprocesser

8.2.1 Drama och rollspel

Emma berättar att när hon arbetat med estetiska läroprocesser i undervisningen *har det framför allt varit det här att vi har haft någon lärare som har varit ute i dramasalén och gjort någon övning*. Vid ett tillfälle då hon tog hjälp av en dramalärare, i samband med ett makttema i samhällskunskapen, berättar hon att *vi... eum... jo de gjorde ju rollspel hur man kunde använda de här härskarteknikerna*. De härskartekniker Emma nämner är strategier som på olika sätt används för att manipulera människor och eleverna fick, i rollspelet, träna på att använda sig av och utsättas för sådana.

Vid ett annat tillfälle involverades drama i ett ämnesövergripande arbete där Emma var delaktig. Hon berättar att *när eleverna gjorde den här gestaltningsuppgiften till sin... det här hållbar utveckling, hållbarutvecklingsprojektet så gjorde de mänskliga power points med hjälp av Anna då som är dramalärare här*. Emma var inte närvarande vid tillfället då dessa dramaövningar genomfördes och visste inte riktigt vad eleverna fick göra rent praktiskt.

Det tillfälle under varje kurs i Samhällskunskap A som Peter arbetar med estetiska läroprocesser använder också han drama. Han berättar att han *brukar ju köra ett rollspel med riksdagspartierna varje år. Så att det är väl det...* Inför rollspelet, förklarar Peter, att eleverna delas in i partier som de ska representera. De får sedan ta reda på partiets ståndpunkter i olika frågor och därefter, i en debatt, spela rollen som politiker och diskutera dessa frågor. Peter tillägger att man då ska *stå för, sitt partis åsikter oavsett vad man själv tycker*.

Även Eva berättar huvudsakligen om olika rollspel när hon beskriver hur hon arbetar med estetiska läroprocesser. *Till att börja med, så är det ju rollspel, när vi... jag har några stycken olika. Jag har bland annat använt imperialismen, som jag precis har gjort, sen har jag ju en om världskrigen, sen har jag även ett rollspel om flodkulturerna, som jag kör*.

I rollspelet om imperialismen agerar eleverna européer respektive afrikaner och i rollspelet om världskrigen spelar de olika deltagande länder i kriget. Båda rollspelen utspelar sig under ett möte där de olika parterna träffas för att diskutera. I rollspelet om flodkulturerna får eleverna också möjlighet till skapande genom bild, eftersom de i rollspelet ska bygga upp en civilisation, vilket de gör genom att måla byar.

8.2.2 Valfritt sätt att uttrycka sig estetiskt

Den andra kategorin som går att skönja, av hur lärarna arbetar med estetiska läroprocesser, är att man ger eleverna frihet att själva välja, på vilket sätt de vill skapa och uttrycka någonting estetiskt.

Emma berättar om ett samarbete hon haft med en svensklärare där eleverna *fick i uppdrag att göra upplysningskampanjer* som bland annat handlade om källsortering. Emma berättar att *Några grupper hade spelat in film, några andra grupper valde att redovisa i form av ett rollspel*. Eleverna fick själva välja hur de skulle redovisa, med kravet att de skulle redovisa estetiskt, på ett eller annat sätt.

I Evas historieundervisning arbetar eleverna med ett grupparbete om de senaste årtiondena, där varje grupp tilldelats ett decennium att lära sig mer om. Eva säger att:

då ska de ju inte bara ta fram fakta, utan det de ska göra, det är ju att de ska hitta tidstypisk musik, de ska hitta tidstypiska kläder, mat, men även inredning och hur det såg ut och hur vi tänkte... Ah, överhuvudtaget försöka gestalta sitt årtionde, med så många olika medel som möjligt.

Eva berättar också att eleverna sedan ska redovisa sitt årtionde med hjälp av valfria sätt att uttrycka sig estetiskt på.

Adam och Rikard har, som nämnts, inte medvetet arbetat med estetiska läroprocesser, men låtit elever redovisa grupparbeten med hjälp av estetiska uttrycksformer. I Rikards fall lät han eleverna redovisa ett arbete om olika historiska epoker hur de ville, utan varken krav på, eller hinder för att använda estetiska sätt att uttrycka sig på. Han beskriver att *Man kan säga så här att jag har gett dem en viss möjlighet men jag har inte, på något sätt, gett dem något tvång eller gett några konkretare förslag på hur de ska arbeta, utan de har en möjlighet till en estetisk process, men jag har inte direkt dragit igång någon.*

Adam beskriver å sin sida att de estetiska inslagen kommit från elevernas själva. Han menar att *Vissa har gjort, när man har gjort ett muntligt framträdande, har gjort det väldigt liksom alltså, nästan i form av någon slags teateruppspel liksom*. Adam berättar också att några elever, vid ett arbete om konsumtion, bad om att få skapa en film om hur de konsumerade för att använda i sin redovisning, något Adam också lät dem göra.

Vad som kan konstateras av ovanstående resultat är att de lärare som på förhand bestämt vilken typ av estetisk verksamhet man ska arbeta med, valt någon form av drama. Att lärarna arbetar på detta sätt, när de själva bestämmer form, innebär att de huvudsakligen möjliggör ett utvecklande av elevernas kroppslig-kinestetiska intelligens. Det betyder samtidigt att eleverna inte ges samma möjlighet att utveckla andra estetiskt inriktade intelligenser, såsom den spatiala och den musikaliska, vilket gynnar vissa elever och missgynnar andra. (Gardner 1994: 190, 210)

När Emma tänker på estetiska läroprocesser säger hon att *jag tänker mig mest rollspel, jag vet inte varför jag kopplar det till det men...* När Peter tillfrågas om han skulle vilja arbeta på andra sätt, eller mer, med estetiska läroprocesser svarar han; *Vad kan man göra mer då, i samhällskunskap?*

Att Peter och Emma arbetar just med drama verkar bero på att det är det man förknippar estetiska läroprocesser med. Detta skulle kunna ha att göra med att de estetiska inslag lärarna själva fått under sin utbildning var just av dramakaraktär och att de därför ser möjligheten att använda denna estetiska uttrycksform, i klassrummet.

I Emmas fall beror arbetet med drama också på att det just är en dramalärare hon fått möjlighet att samarbeta med. Hade hon haft tillgång till samarbete med andra lärare, menar hon att hon hade kunnat arbeta med estetiska läroprocesser på andra sätt. Hon säger till exempel att *många elever uppskattar bild oerhört, alltså att få uttrycka sig med färg och form och där känner jag verkligen att jag är jättekass hehe, men hade absolut kunnat tänka mig samarbete där.*

Vid tillfället då Emmas elever skulle gestalta mänskliga Power Points tillsammans med dramaläraren, visste inte Emma vad de hade gjort eller med vilket innehåll. Detta tyder på att hon lämnat det ansvaret åt dramaläraren och kanske snarare bryr sig om formen, det vill säga att estetiska läroprocesser finns med i undervisningen, än vad dessa innehåller.

Vad som ytterligare kan urskönjas av lärarnas svar, är att flera av dem låter eleverna arbeta med estetiska läroprocesser utifrån egen vilja. Medan några kräver att estetiska inslag ska finnas med låter andra, elever redovisa som de vill, men där estetiska uttrycksformer är möjliga. Sättet att arbeta liknar Vygotskijs inställning till estetiska läroprocesser, där läraren låter eleverna känna frihet i skapandet, snarare än tvång. (Vygotskij 1995: 96) Samtidigt kan friheten som eleverna ges, i Rikards och Adams fall, bidra till att eleverna inte arbetar med estetiska läroprocesser alls. Tonåringar är, enligt Vygotskij, nämligen ofta självkritiska till vad de producerar estetiskt. (1995: 40, 43, 98) Om man som lärare tycker det är viktigt med estetiska läroprocesser borde man, istället för att vara passiv, därför ändå uppmuntra eleverna att arbeta med detta. Annars är det, utifrån vad Vygotskij säger, inte troligt att eleverna kommer att göra det själva.

8.3 Anledningar till att arbeta med estetiska läroprocesser i undervisningen

8.3.1 Lustfyllt lärande

Flera av lärarna beskriver att de arbetar med estetiska läroprocesser för att de upplever att det skapar en lust och en drivkraft hos eleverna att lära sig mer. Emma beskriver detta som att *det blir mer lustfyllt och att det bidrar till en ökad motivation.* Eva säger å sin sida att:

Jag tror att det dels handlar om att de förstår på ett annat sätt, och när man förstår en sak, då växer man ju som människa... och då, då föder det mer kunskap. Alltså, när du upplever att du förstår en sak, då vill du veta mer om den saken, vilket gör att du får en egen drivkraft till eget lärande. Alltså, du drar igång en lärprocess, som får ringar på vattnet och som gör att du kan utveckla lärande inom många fler områden. Du växer som människa helt enkelt.

Eva berättar också att hon ibland har svårt att få ut eleverna ur klassrummet efter lektioner där de arbetat med estetiska läroprocesser, eftersom de brukar vilja fortsätta.

Även Rikard och Ola, som inte själva aktivt arbetar med estetiska läroprocesser tror att sådant arbete kan väcka lusten att lära hos eleverna och bidra till att de inte bara lär för stunden, utan för livet.

Förutom att bidra till ett lustfyllt lärande för eleverna, påtalar både Emma och Peter också att arbetet med estetiska läroprocesser ger lärarna något. Peter menar att en anledning till att han arbetar med estetiska läroprocesser är att han själv tycker att det är roligt, och Emma tycker att arbetet kan skapa lust att lära också hos henne själv. Dessa uppfattningar kan jämföras med Bamfords resultat, som visar att estetiskt arbete kan öka lärares engagemang, något också Emma och Peters uttalanden skulle kunna innebära. (Bamford 2009: 133)

Precis som Austring & Sørensen samt Bamford, påtalar flera av lärarna att arbete med estetiska läroprocesser bidrar till lust att lära. (Austring & Sørensen: 129, 204; Bamford: 108, 110) Till skillnad från den rådande uppfattning som, enligt Aulin-Gråhamn & Thavenius, finns i dagens skola om att estetiska inslag i undervisningen kan vara roliga, men knappast viktiga, verkar flera av lärarna se att eleverna kan uppnå ett ökat lärande då de får skapa och uttrycka sig estetiskt. Dessa lärare verkar således inte se arbete med estetiska läroprocesser endast som det Thavenius kallar *lek*, utan som något som också kan bidra med utökad kunskap. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 13, 65-69, 84)

8.3.2 Förstärkning av självförtroendet

Att elever lär sig och vågar agera och tala inför grupp är en anledning, både Emma och Peter ser, till att arbeta med estetiska läroprocesser. Peter menar att eleverna *lär sig prata inför grupp, lär sig spela liksom... inför grupp* och tillägger att de lär sig att *våga prata mer*. Emma berättar om ett av de tillfällen hon arbetat med drama, att *det var så otroligt uppskattat av eleverna. Även de elever som kanske inte säger så mycket annars faktiskt agerade... liksom otroligt alltså, de liksom verkligen lös upp under den här lektionen och sa det efteråt att det här var liksom det bästa vi gjort på länge.*

Emma säger inte bara att eleverna vågade uttrycka sig genom drama, utan att de annars blyga dessutom tyckte det var roligt att agera inför grupp, vilket hon också sa sig uppfatta som en vinst för undervisningen. Denna betraktelse kan kopplas till Gardners multiintelligensteori så tillvida att de elever Emma talar om, kan vara elever som inte kan tillgodogöra sig traditionell undervisning lika bra som undervisning där den kroppslig-kinestetiska intelligensen används. (Gardner 1994: 190) När eleverna får arbeta med drama kanske de känner ett större självförtroende eftersom de har högre intelligens inom området och behärskar det. Även om Emma inte kopplar händelsen till Gardners teori, så märker hon att elever som annars inte tar för sig, kan göra det i dramaundervisning och hon väljer därför att arbeta med estetiska läroprocesser.

Emma och Peters erfarenheter stämmer också överens med resultaten i Bamfords studie, som visar att självförtroendet, att till exempel våga tala och agera inför grupper, kan öka vid arbete med estetiska läroprocesser. (2009: 134)

8.3.3 Variation i undervisningen

Att variera sin undervisning är något både Peter, Emma och Eva påtalar vikten av. Peter menar att det är viktigt att variera undervisningen, med exempelvis estetiska läroprocesser, för att eleverna ska få omväxling i vardagen och Emma hänvisar till kraven som finns i läro- och kursplaner om att elever ska uttrycka sina kunskaper på olika sätt. Eva menar istället att det finns *många olika sätt att uttrycka sig på och som lärare ingår det ju faktiskt att försöka sälja in en vara. Jag vill ju få mina elever att köpa mitt budskap och då måste jag ju använda mig av de metoder som går hem hos dem.* Eva anser att olika estetiska verksamheter är sådana metoder som eleverna uppskattar.

Ingen av lärarna påpekar, likt Gardner, vikten av att använda variation i undervisningen för att eleverna ska få möjlighet att lära med olika sinnen och på olika sätt. (Gardner i Imsen: 428) Även om lärarna inte arbetar medvetet utifrån Gardners teori så skulle uppskattningen de, här och tidigare i resultatdelen, menar att elever visar vid arbete med estetiska läroprocesser kunna bero just på att eleverna får möjlighet att använda olika intelligenser.

Peters tanke om omväxling i vardagen, skulle dessutom kunna kopplas till Vygotskijs idé om att det är viktigt att låta ungdomar vara med om många olika saker för att de ska kunna utveckla kreativitet och fantasi, även om Peter själv inte heller gör den kopplingen. (Vygotskij 1995: 19-20)

Eva är den enda som egentligen påpekar vikten av att verkligen använda just estetiska läroprocesser, eftersom hon uppfattar att eleverna blir intresserade när de får arbeta med sådana. Varken Emma eller Peter menar att variationen i undervisningen måste vara kopplad till någon form av estetisk verksamhet, utan själva variationen verkar vara det viktiga. Om variationen i sig är det betydelsefulla, har inte arbetet med estetiska läroprocesser något speciellt egenvärde, vilket skulle kunna innebära att estetiska läroprocesser, för lärarna, inte är särskilt viktigt utan endast ett av många sätt att variera sin undervisning på.

8.3.4 Hänvisning till styrdokument

Emma menar att ytterligare en anledning till att hon arbetar med estetiska läroprocesser är att det i läroplan och kursplaner *finns ju också krav på att eleverna ska kunna uttrycka sina kunskaper på olika sätt.*

Varför man arbetar med estetiska läroprocesser i undervisningen har alltså inte bara att göra med egna uppfattningar om vad man tycker är bra, utan beror också på hur man tolkar läroplanen och kursplanerna. Vilka tolkningar man gör av styrdokumenten kan samtidigt bero på vilken typ av undervisning man föredrar.

Även Adam, som inte själv arbetar med estetiska läroprocesser, påpekar ändå att det finns fog för att arbeta med sådana utifrån kursplanen i samhällskunskap eftersom *det finns ju mycket... nu i den nya samhällskunskaps... kunskapskraven, är det ju också att olika presentationsformer är faktiskt med.*

Läroplanens och kursplanernas öppenhet, kan både vara ett problem och en möjlighet för undervisningen, eftersom det finns vissa möjligheter att tolka dem utifrån vad som själv passar en. I ämnesplanen för samhällskunskap och i läroplanen står det inte uttryckligen att man måste arbeta med estetiska läroprocesser, men Emma motiverar ändå sin användning utifrån styrdokumenten och Adam motiverar möjligheten att arbeta med estetiska läroprocesser, utifrån vad ämnesplanen i samhällskunskap säger. Bamford påtalar i sin studie vikten av att tydligt implementera estetiskt arbete i styrdokument för att verksamheten ska fungera bra. (2009: 22) I detta fall skulle läroplanen kunna sägas varken hindra eller kräva att estetiska läroprocesser används och därför antagligen inte hålla de mått Bamford menar är nödvändiga för att det estetiska arbetet ska fungera väl.

8.3.5 Förståelse och inlevelseförmåga

Peter och Eva nämner båda att de arbetar med estetiska läroprocesser eftersom de tror att eleverna på så sätt lättare kan förstå andra människor eller andra tidsepoker. Peter menar att:

I samhället så kan du ju, så är det ju en viktig del, tycker jag, att man ska lära sig förstå varför andra människor har de åsikter som de har... Alltså vad är det som gör att folk har de åsikter de har... Alltså en lite större förståelse... och då kan det ju vara ett sätt att lära sig, kan ju vara att tänka sig in... tänka, tänka sig att man är en annan person, med andra åsikter.

Peter syftar här konkret på det rollspel han anordnar, där eleverna får testa att agera politiker som kanske har helt andra åsikter än dem själva. Peter tillägger att han tror att elever kan få förståelse för att personer som tycker annorlunda än dem själva, ändå kan vara förnuftiga.

Eva menar att det är *livsnödvändigt* att få in estetiska läroprocesser i undervisningen för att eleverna ska förstå exempelvis livsvillkor i andra tider. Hon menar att *det handlar ju om att man, förutom det här kunskapsstoffet då, kunna komma förbi det och kunna leva sig in i den tiden och då måste man få in någon form av estetisk verksamhet tror jag... för att de ska kunna sätta sig in i det*. Eva tillägger att det blir för *torrt* att utgå från det som står i läroböckerna och hon tror att estetiska läroprocesser istället kan väcka tankar hos eleverna som de kan koppla ihop med tidigare kunskap och därmed skapa en utökad förståelse för ett fenomen. Även Rikard, som inte själv aktivt arbetar med estetiska läroprocesser påpekar, likt Eva, att han tror att sådana kan möjliggöra att elever lättare kan leva sig in i andra tidsepoker och därmed bättre förstå dem.

Liksom på flera andra punkter, liknar lärarnas svar teorier och resultat från tidigare forskning. Vygotskij menar att vi med hjälp av vår fantasi kan skapa komplexa bilder av faktiska händelser och föreställa oss sådant vi inte själva upplevt. (1995: 13, 17-22, 25, 34) Fantasi behöver inte innebära just arbete med estetiska läroprocesser, men i Bamfords studie framgår det att elever, genom att arbeta estetiskt, får djupare förståelse för olika fenomen istället för att bara ytligt ”pressa in” kunskap inför prov. (2009: 108) Astring & Sørensen beskriver också hur estetiska läroprocesser möjliggör förståelse, eftersom sådana bland annat kan frambringa känslor hos människor och möjliggöra att man får en kroppslig förståelse för det man gör. (2006: 97, 203) Både Peter och Eva betonar vikten av förståelse, men medan Peter beskriver estetiska läroprocesser som ett möjligt sätt att uppnå förståelse, påpekar Eva att hon tror att just estetiska läroprocesser är avgörande för att elever ska kunna uppnå sådan. Detta tyder på att hon ser estetiska läroprocesser som en så pass viktig del i undervisningen att man inte kan vara utan den.

8.3.6 Berikar livet

Det sista argumentet till varför man arbetar med eller, i detta fall, bör arbeta med estetiska läroprocesser är för att det berikar livet. Det menar Ola, som själv inte arbetar på detta vis. Han tror att arbete med estetiska läroprocesser leder till att man *utvecklar andra sidor än bara den intellektuella* och att våra liv således blir rikare.

Ola verkar dock inte vilja arbeta med estetiska läroprocesser i sin egen undervisning, utan nämner istället att han tycker att det *hade varit bra om alla hade haft en grundkurs i, i måleri och en grundkurs i musik eller någonting, för att det berikar*.

Ola förespråkar, i uttalandet, inte det Bamford kallar *education through the arts*, det vill säga att konstformer används som pedagogiska verktyg i undervisning som i sig inte är av estetisk karaktär. Istället för att integrera konstnärligt skapande i sin undervisning vill Ola se mer av *education in the arts*, det vill säga undervisning i konst, där fokus ligger på utveckling av konstnärliga färdigheter. (Bamford 2009: 21)

Aulin-Gråhamn menar att estetisk verksamhet, de senaste åren, i princip bara förekommit i praktiskt-estetiska ämnen, men att det borde användas inom alla ämnen. (2004: 13-14) Här skiljer sig Olas och författarens uppfattningar åt, eftersom Ola snarare verkar vilja förlägga arbetet med estetiska läroprocesser just till de estetiska ämnena. Den idé Ola har, om att utvecklandet av det Gardner kallar den musikaliska, den spatiala och den kroppslig-kinestetiska intelligensen, endast bör ske i specifika ämnen, menar Gardner är vanlig. (Gardner 1994: 325)

Aulin-Gråhamn menar däremot att alla ämnen innehåller estetiska aspekter. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 31) En anledning till att Ola inte väver in estetiskt arbete i sin egen undervisning skulle dock kunna vara att han inte ser hur estetiska aspekter kan få plats i hans ämne.

Intressant när man studerar de olika kategorierna ovan är att trots all forskning som finns, som visar på fördelar med att arbeta med estetiska läroprocesser i undervisningen, är det ingen av lärarna som hänvisar till någon sådan. Endast Eva nämner vid ett tillfälle att hon genom den masterutbildning i pedagogik hon för närvarande läser, förstått att estetiska läroprocesser är viktigt och *en nyckel till lärande*. De flesta resonemangen utgår snarare från vad lärarna tror och har erfarit. Forskning kring, och praktiskt arbete med estetiska läroprocesser verkar således inte vara något lärarna under sina utbildningar, fått höra är särskilt viktigt, förutom i Evas fall. Detta vittnar också lärarna om när de berättar om de fåtal tillfällen de arbetat med estetiska läroprocesser under lärarutbildningen. Samtidigt visar lärarnas uppfattningar och erfarenheter här, i mångt och mycket upp samma resultat som forskningen kommit fram till, trots att lärarna inte arbetar med det i någon stor utsträckning.

Något som också är intressant när man studerar resultaten, är att inte bara de lärare som själva aktivt arbetar med estetiska läroprocesser talar om varför de tycker att sådant arbete är viktigt. Också de lärare som inte arbetar med detta påtalar positiva konsekvenser de tror estetiska läroprocesser kan utmynna i. Frågan som återstår är då varför lärare inte arbetar med estetiska läroprocesser?

8.4 Anledningar till att estetiska läroprocesser inte används i undervisningen

8.4.1 Brist på utbildning och kompetens

En av de vanligaste anledningarna till att lärarna inte arbetar/arbetar mer med estetiska läroprocesser är att de saknar utbildning och kompetens på området. Eva är den enda som inte nämner detta som orsak, vilket antagligen beror på att hon är den av lärarna som fått mest utbildning på området under sin studietid. Rikard berättar:

Alltså jag tror att, för att en lärare ska våga använda ett estetiskt uttrycksmedel i sin undervisning, eller en estetisk läroprocess, så måste man ha en trygghet i det själv. Jag skulle ha väldigt svårt att veta hur jag skulle göra med bild till exempel. Bild känner jag mig inte alls trygg i. /.../ har man ingen grundläggande trygghet i det så tror jag att det är svårt att veta hur man ska göra.

Övriga lärare påtalar liknande kunskapsbrister. De känner sig osäkra på området och vet inte hur de ska gå tillväga för att arbeta med estetiska läroprocesser i undervisningen. Detta gäller även Peter och Emma, som trots allt arbetar med sådana. Emma berättar att *till exempel så vet man ju att många elever uppskattar bild oerhört, alltså att få uttrycka sig med färg och form och där känner jag verkligen att jag är jättekass*. Hon tillägger senare att *man hade velat ha någon som besitter en annan kompetens än vad man själv gör*.

Eftersom Emma inte själv upplever att hon har kompetens att arbeta med estetiska läroprocesser har hon valt att arbeta med det endast då hon kan ta hjälp av någon med mer kompetens. Trots att båda uttalanden ovan rör bild, så är det inte enbart detta lärarna berättar om. Kunskapsbristen rör estetiska läroprocesser i allmänhet.

Rikard, Adam och Ola tillägger dock att fortbildning eller någon form av input hade kunnat hjälpa dem att våga pröva att arbeta med estetiska läroprocesser. Rikard säger att han kanske skulle testa att arbeta med det om han *hade fått lite mer information om det eller gått någon fortbildning, eller att jag själv typ kunde få bidrag för att gå på teater liksom, lite sådan där egen input*. Liksom Adam och Ola tillägger han också att han skulle vilja veta mer om hur andra arbetar med estetiska läroprocesser. Rikard säger att han hade velat se *framgångsrika exempel, alltså hur andra lärare arbetar, som gör detta*.

Till skillnad från Rikard, Adam och Ola efterlyser Emma, istället för fortbildning, mer samarbeten med lärare som besitter kompetens inom estetisk verksamhet. Hon önskar exempelvis *en dramalärare, musikpedagog eller musiklärare eller... som finns tillgänglig för undervis... alltså, andra ämnen också*.

Vad som framkommer i resultaten ovan är att fem av de sex intervjuade lärarna inte litar till sin egen förmåga när det gäller att, i undervisningen, arbeta med estetiska läroprocesser. Återigen tydliggörs lärarnas brist på utbildning inom området. Att lärare får utbildning inom estetiska områden är något Bamford menar är avgörande för att undervisningen ska hålla den kvalitet hon anser är nödvändig för att positiva effekter, av den, ska kunna uppnås. (2009: 140) Även Aulin-Gråhamn betonar att lärare behöver kompetens inom olika kulturformer som kan vara användbara i deras ämnen, för att de ska kunna arbeta estetiskt i undervisningen. (2004: 31) Liksom Bamford och Aulin-Gråhamn tror också flera av lärarna att utbildning skulle bidra till att möjliggöra arbete med estetiska läroprocesser för dem. Detta gäller inte Emma som istället efterlyser samarbete med lärare som är mer kompetenta än henne på området. Även samarbete är dock något Bamford menar är nödvändigt för att kvalitetssäkra undervisning med estetiska inslag. (2009: 140) Utbildning och samarbete skulle alltså vara nödvändigt för att lärarna skulle arbeta mer med estetiska läroprocesser och känna att de gör ett bra arbete på området, resultat som överensstämmer med Bamfords teori om hur högkvalitativ undervisning med hjälp av estetiska läroprocesser bör se ut.

8.4.2 Svårigheter att bedöma

Något som skulle kunna kopplas till bristande utbildning och kompetens är det faktum att både Adam, Rikard, Emma och Peter påtalar att svårigheter med att bedöma och utvärdera elevers prestationer hindrar dem från att arbeta med, eller att arbeta mer med, estetiska läroprocesser. Rikard säger att *hur vet jag hur jag ska bedöma en elev, hur ska jag betygsätta ett estetiskt arbete eller en estetisk process? Det är ju den osäkerheten som hindrar mig*. Uttalandet visar att Rikard inte känner att han har kunskapen att avgöra hur ett arbete som involverar estetiska läroprocesser ska bedömas. Emma och Peter uttrycker, trots att de själva arbetar med estetiska läroprocesser, liknande uppfattningar.

Adam berättar att, *att de själva ska gestalta saker... eh, är jag på något sätt lite skeptisk till, för det är så svårbedömt*. Svårigheten att bedöma en prestation som gestaltats med estetiska uttrycksformer gör alltså Adam tveksam till att alls arbeta med estetiska läroprocesser. Han tillägger att han vid estetiska redovisningar tycker att det kan vara svårt att avgöra vad som är estetiska kunskaper och vad som är ämneskunskaper inom samhällskunskap, vilket gör att han undviker att använda estetiska arbetsformer i sin undervisning.

Aulin-Gråhman, Persson & Thavenius menar att fördelar med estetisk verksamhet är att den utmanar fasta lärobokskunskaper och ger utrymme åt flertydighet och känslor. (2004: 10) Samtidigt verkar detta av lärarna uppfattas som nackdelar, ur bedömningssynpunkt, eftersom de därför inte vet hur de ska bedöma. Med tanke på att bedömning har en betydande roll i dagens skola, är det inget man kan bortse från eller avstå från att göra. Det ingår i lärarens uppdrag att bedöma och betygsätta och känner man som lärare att man inte kan bedöma en viss arbetsform, är det rimligt att man inte undervisar på det sättet, om det inte finns krav i läroplanen som säger att man måste göra det.

Bamford menar också att, för att arbete med estetiska läroprocesser ska fungera bra, behövs detaljerade strategier för bedömning av elevers lärande och utveckling samt gemensam bedömning med hjälp av olika inblandade parter. (2009: 140) Ingen av lärarna nämnde några strategier för bedömning av estetiska läroprocesser, så antingen fanns inga sådana på skolorna eller så kände lärarna inte till dessa. Samarbete och sambedömning med en, på området mer kompetent lärare, hade annars troligtvis kunnat hjälpa Adam att skilja på bedömning av estetiska respektive teoretiska kunskaper, vilket ökat hans möjligheter att arbeta med estetiska läroprocesser i undervisningen. Nu fanns dock, förutom i Emmas fall, ingen hjälp att tillgå för lärarna, vilket gjorde dem osäkra på att arbeta på detta sätt.

8.4.3 Tidsbrist

Tidsbrist är den mest vanligt förekommande anledningen till att man inte arbetar med/arbetar mer med, estetiska läroprocesser. De intervjuade lärarna nämner alla tiden som ett hinder och de uppfattar arbete med estetiska läroprocesser som en tidskrävande arbetsmetod. Rikard säger exempelvis att *Det är svårt att säga att nu har vi femton minuter kvar, nu kan ni väl göra något estetiskt... alltså det blir ju inte det. Ska man göra det seriöst så tar de ju lång, lång, lång, lång tid.* Ola beskriver istället skillnaden i tidsåtgång mellan att arbeta med estetiska upplevelser och estetiska läroprocesser:

släng upp en bild på, på overheaden och sådär... är ju, är ju inte så svårt. Men om de däremot skulle själva skapa sig en, en, en målning från romantiken på sjutton- artonhundratalet, då skulle det ta betydligt längre tid. Så då får man välja det av de två alternativen som är rimligast.

Också Adam uttrycker en liknande uppfattning om den tidsmässiga vinsten i att arbeta med estetiska upplevelser jämfört med estetiska läroprocesser.

Rikard, Eva och Adam påpekar att den nya gymnasiereformen, där bland annat läroplan, ämnesplaner och kursplaner förändrats, har gjort det svårare är tidigare att hinna med att arbeta med estetiska läroprocesser. Rikard säger att:

man har en oerhörd tidspress, särskilt i och med den nya gymnasieskolan. Den nya kursplanen för historieämnet är ju ännu mer omfattande än tidigare, åtminstone så som jag tolkar den. Tidigare var den ganska vag, nu är den väldigt konkret, att man ska gå igenom de här och de här epokerna och man ska hinna det och det. Så att om man ska liksom realisera någonting estetiskt, så tror jag att jag har en viss skepsis, eller en viss rädsla bara, för att jag tänker att det ska ta en massa tid.

Eva menar att eftersom man ska *uppnå ett antal faktarelaterade mål på väldigt kort tid* (vilket hon är kritisk till) så har hon i princip helt valt bort att arbeta med de former av estetisk verksamhet hon, under sin tid som högstadielärare, erfor tog mycket tid. Hon nämner i sammanhanget bild, form och filmskapande.

Istället för att inte arbeta med estetiska läroprocesser överhuvudtaget, använder hon dock sådan estetisk verksamhet hon inte tycker är tidskrävande. Där ingår rollspel, som Eva menar att eleverna tycker är så roligt och intressant att de blir självgående och som därför tar mindre tid än andra arbetsformer, där eleverna i större utsträckning kan vara i behov av lärarhjälp.

Rikard menar att en förändring som skulle kunna få honom att arbeta med estetiska läroprocesser skulle vara fler undervisningstimmar per klass. Han säger att *Då hade man ju inte varit lika rädd för att förlora liksom, eller förlora men, då hade man ju inte varit lika rädd för att, åh nej, nu tar teatern en massa tid från oss, från det övriga.*

Av resultaten framgår att alla de intervjuade lärarna känner sig tidsmässigt pressade och uppfattar att de inte hinner arbeta med estetiska läroprocesser eftersom de ser det som en tidskrävande arbetsform. Tiden är också något ett par av lärarna uppger som anledning till varför de arbetar med estetiska upplevelser men inte estetiska läroprocesser.

Gardner och Austring & Sørensen menar att estetiska arbetsformer i skolan ofta prioriteras bort till förmån för andra sätt att arbeta, som uppfattas som viktigare. (Gardner 1994: 101, 306, 320, 323, 325; Austring & Sørensen 2006: 49, 202, 204) Detta gäller också i det här fallet. Trots att flera av lärarna ovan nämnt vilka positiva effekter de tror, och har upplevt, att estetiska läroprocesser har på elever och på deras lärande, verkar lärarna generellt inte uppfatta att sådant arbete har ett tillräckligt stort mervärde eller är tillräckligt viktigt att använda när det gäller att göra prioriteringar. Snarare verkar man se på det som en lyx man skulle kunna använda sig av om man hade mer tid.

Flera av lärarna verkar således ha en tvetydig inställning estetiska läroprocesser. Å ena sidan tror de att estetiska läroprocesser har positiva effekter på eleverna och deras lärande, men å andra sidan verkar de, i likhet med vad Aulin-Gråhamn beskriver, uppfatta det som något mindre viktigt som därför alltid, eller ofta, prioriteras bort i undervisningen. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 13)

Denna uppfattning visar framför allt Rikard på i uttalandet där han beskriver att han är rädd för att estetiska läroprocesser ska ta tid ifrån den övriga undervisningen, som således kan tolkas vara av större vikt. Uttalandet visar att Rikard inte tror att den tid arbetet med estetiska läroprocesser tar, genererar tillräckligt mycket positiva effekter för att det ska vara värt att arbeta på det sättet, utifrån de förutsättningar han i dagsläget har.

8.4.4 Brist på resurser och stöd från skolans ledning

Alla lärarna menar att de uppfattar att skolans ledning är positivt eller i alla fall neutralt inställda till arbete med estetiska läroprocesser i undervisningen. Trots detta påpekar alla utom Peter och Adam att brist på resurser och brist på stöd från ledningen hindrar dem att arbeta med estetiska läroprocesser i undervisningen. Emma menar till exempel att man från ledningens håll *uppmuntras att göra saker och det är jättebra, men förutsättningarna finns inte*. Med saker syftar Emma här på estetiska inslag i undervisningen.

Trots Emmas uttalande är hon den enda som menar att hon resursmässigt uppmuntras att arbeta med estetiska läroprocesser, eftersom en dramalärare på skolan, i sin tjänst, fått i uppdrag att bistå Emmas arbetslag med dramahjälp ett antal timmar per läsår. Emma menar dock att hon tycker att det hade varit lättare att arbeta med estetiska läroprocesser om det, från ledningens håll, varit uttalat att man skulle arbeta så och om ledningen gett riktlinjer kring hur man i så fall skulle kunna jobba med det.

Hindren för att arbeta med estetiska läroprocesser handlar också om ekonomiska resurser. Emma och Eva berättar att de saknar material för att använda bild och form och Emma påtalar också brist på utrustning för att filma och fota. Eva tillägger dock att hon trots allt försöker arbeta med estetiska läroprocesser genom att utnyttja fantasin. Även Rikard påpekar att ekonomiska resurser hindrar honom från att arbeta på detta sätt och säger att *allt som kostar pengar kan man glömma*. Han tillägger att om han till exempel skulle vilja hyra en teaterlokal för att spela upp en pjäs med eleverna så skulle han aldrig få pengar till det.

Ytterligare ett problem som har med resurser att göra, är just bristen på tillgång till lämpliga salar och grupperum. Detta är något både Rikard, Ola, Emma och Eva nämner och de påpekar att salsbristen hindrar flexibiliteten, möjligheten att spela upp drama och att använda bild och form, som kladdar ner bänkar. Rikard uttrycker till exempel att *om man ska spela upp någonting för andra, så har vi ju ingen bra sal att vara i. Det är ju en sådan ganska grundläggande grej*.

Aulin-Gråhamn betonar vikten av skolledningens stöd för att möjliggöra arbete med estetiska läroprocesser, eftersom ledningen kan ge lärarna förutsättningar för att arbeta på detta vis. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 38) Utifrån lärarnas svar verkar det, från deras skolledningar, inte finnas några hinder att arbeta med estetiska läroprocesser. De flesta lärare menar istället att de tror ledningen är positiv till sådant arbete. Positiviteten verkar dock snarare vara verbal än handlingsmässig. Lärarna upplever inte att det sker någon konkret implementering av strategier för att arbeta med estetiska läroprocesser och inte heller läggs resurser på att underlätta möjligheterna för sådan undervisning. Lärarna uppfattar inte att området är prioriterat på deras skolor, och inte heller att ledningen ger dem de förutsättningar Aulin-Gråhamn menar att viktiga, vilket gör att flera av dem känner sig hindrade att arbeta med estetiska läroprocesser.

Flera av lärarna verkar uppfatta arbete med estetiska läroprocesser som något stort, sals- och resurskrävande, som de saknar möjlighet att göra. Eva menar dock, till skillnad från vissa andra lärare, att resursproblemen inte omöjliggör arbetet med estetiska läroprocesser, utan att hon istället, i högre utsträckning, får använda sin fantasi. Att Eva, trots små medel och lite stöd från ledningen, ändå arbetar med estetiska läroprocesser kan ha att göra med att hon har en mer omfattande utbildning på området än de andra lärarna och vet hur hon kan lägga upp undervisningen också utan utrustning. Samtidigt kan lärarnas argument om att salsbristen hindrar dem från att arbeta med estetiska läroprocesser sägas få stöd i Bamfords resultat, där hon framhåller att möjligheter till exempelvis framträdanden och utställningar bör finnas, för att estetisk undervisning ska hålla god kvalitet, något som bör innefatta just tillgång till lokaler där framträdanden och utställningar kan hållas. (Bamford 2009: 140).

8.4.5 Organisation och struktur

Detta hinder är något endast Eva, som trots allt arbetar med estetiska läroprocesser, nämner. Eva menar att hennes möjligheter att arbeta med estetiska läroprocesser hade varit större om schemat och kursernas längd hade sett ut på ett annat sätt. Hon menar att hon aldrig har några långa lektionspass, som hon anser lämpar sig bäst när man arbetar med estetiska läroprocesser. Eva säger också att de korta 50-poängskurserna hon har i historia förhindrar henne att arbeta mer med exempelvis drama. Hon säger att:

Om man till exempel ska spela afrikan, då måste de ju öppna upp sig och våga göra det, och det tar ju tid att få det förtroendet att man faktiskt vill göra en sådan här grej. Jag har ju alltså nu väntat till slutet av november innan jag vågar göra en sådan sak, för man måste ju ha etablerat en relation först.

För att eleverna ska våga agera måste man, enligt Eva, som lärare först ha skapat ett tryggt klimat. Det menar hon att man hinner göra först i slutet av en 50-poängskurs och att man tidigast då kan börja arbeta med drama.

Liksom förra punkten kan Evas problem kopplas till ledningen på skolan. Om Eva, av ledningen givits de förutsättningar Aulin-Gråhamn menar är så viktiga, i detta fall i form av längre undervisningspass, säger Eva att hon hade kunnat arbeta mer med estetiska läroprocesser. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 38) Kursernas längd är däremot inte ett problem ledningen skulle kunna göra något åt, utan återigen något som skulle kunna ses som kritik mot dagens skolpolitik, från Evas sida.

8.4.6 Brist på relevans & möjlighet till lärande

Något som återigen speglar den klivna inställning vissa lärare verkar ha inför arbete med estetiska läroprocesser är att flera av dem ifrågasätter arbetssättets relevans och elevernas möjlighet att, genom sådan undervisning, nå kunskap. Både Adam, Rikard och Ola nämner detta som en anledning till varför de inte arbetar med estetiska läroprocesser. Lärarnas uppfattningar skiljer sig här, inte bara ifrån resultaten i tidigare forskning, som visar på ett antal positiva effekter estetiska läroprocesser kan ha på lärandet, utan de säger också emot sig själva eftersom både Rikard och Ola tidigare uttryckt att de tror att estetiska läroprocesser väcker lusten att lära hos elever och att det kan bidra till att eleverna lär för livet. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 10-12, 69, 230; Austring & Sørensen 2006: 90, 92-95, 97, 128-129, 131, 144-146, 204, 206; Bamford 2009: 108, 110, 118-119, 128, 133-135; Vygotskij 1995: 96)

Apropå lärandeaspekten säger Rikard att *Jag tänker att, lär de sig verkligen någonting alltså... om man har det här nyttoperspektivet.* Han har själv upplevt att elever som valt att redovisa estetiskt, fokuserat mindre på innehållet och mer på formen, till exempel vilken rekvisita man ska ha. Han menar att *de kanske ser det som ett tillfälle att, att leka lite och därför inte lär sig så mycket.*

Adam påtalar istället problemet med relevans för kursen. Han tycker *det är svårt att, att, att knyta kunskapskraven till, till en sådan sak.* Han tillägger att man måste prioritera vad som ska få plats i kursen *och då åker sådant som inte blir relevant för en senare bedömning, såsom arbete med estetiska läroprocesser.* Detta uttalande är intressant och visar på någon slags osäkerhet hos Adam, eftersom han tidigare påtalar att det i kunskapskraven står att elever ska använda olika presentationsformer, något han menar ger möjlighet till arbete med estetiska läroprocesser. Den tvetydiga uppfattningen om vad kursplanerna säger om arbete med estetiska läroprocesser kan samtidigt återigen kopplas till problemen och möjligheterna med styrdokumentets öppenhet, där det varken framgår att lärare måste eller inte ska arbeta med sådana metoder.

Adam tror inte heller att eleverna kan nå de högre betygen i arbeten som involverar estetiska läroprocesser. Han säger att om eleverna till exempel gör en film *så har jag svårt att se hur man kan ge den ett högre omdöme än E, D någonting, för det går inte att gå in på så djupa analyser när man gör en film.* Adam menar att eleverna i så fall skulle behöva komplettera med en skriftlig analysdel vilket skulle innebära att projektet skulle ta mer tid.

Även Ola tror att arbete med estetiska läroprocesser *tar hemskt mycket tid, men genererar hemskt lite saker som du verkligen har nytta av.* Istället tror han på det han kallar *förmedlingspedagogik*, där han har lärarstyrd, föreläsningsartad undervisning och där eleverna inte arbetar med exempelvis grupparbeten eller estetiska läroprocesser. Han säger att *det är det jag gillar och det är det jag gör, så att det kräver nog att jag skulle bli hemskt övertygad om att något annat skulle vara bättre* för att han skulle arbeta på något annat sätt.

Ola tror att om eleverna ska arbeta med estetiska läroprocesser måste de *kunna oändligt mycket om det man ska skapa*, en kunskap han sällan tror eleverna besitter. Han menar att *allt för mycket läggs på kreativitet hos eleverna* i skolan och tror istället på att ge dem så mycket intellektuella redskap som möjligt i skolan för att de på fritiden, eller efter skolan, sedan ska kunna använda dessa kunskaper när de utövar eller konsumerar kultur. Han säger att:

då tror jag mer på att man får gå igenom hemskt mycket och de får lära sig och sen hoppas jag att det lägger grunden för ett rikt liv, som gör att de kan ägna sig åt att se att estetiska saker faktiskt kan berika deras liv en gång och de kan gå på en opera och så vet de ändå vem det är som har skrivit operan och den har någon referens för dem, men jag kan inte eh... som skola så kan man inte... man kan inte göra allt.

Trots att Rikard tidigare nämner att han tror att estetiska läroprocesser kan bidra till lärande för livet, framkommer ovan att han samtidigt upplever att sådana arbetsformer får karaktären av lek, snarare än av allvar. Han verkar tro att estetiska läroprocesser kan ha positiva effekter på lärandet, men att det blir vad eleverna gör det till, vilket i detta fall är lek. Samtidigt uttalar han sig i en annan situation ifrågasättande till vad elever verkligen lär sig av att arbeta med estetiska läroprocesser, vilket kan uppfattas som att han trots allt ser estetiska läroprocesser som något onödigt, precis som Aulin-Gråhamn beskriver att estetiskt arbete ofta uppfattas. (2004: 13)

Även Adam uttrycker sig om estetiska läroprocesser som något mindre viktigt eftersom han inte tycker att det passar in i kursen och inte tror att det kan bidra till att elever når de högre betygen. Han verkar inte uppfatta estetiska läroprocesser som relevant för sitt ämne. Likaså pekar Ola på vikten av att, genom traditionell förmedlingspedagogik, ge elever så mycket kunskap som möjligt, snarare än att de själva ska skapa något. Han verkar inte uppfatta att estetiska läroprocesser skulle kunna bidra till ökade kunskaper. Olas och Adams uppfattningar skiljer sig från Aulin-Gråhamns & Thavenius, som menar att man kan och bör arbeta med estetiska läroprocesser i alla ämnen. Aulin-Gråhamn menar också att alla lärare bör utveckla kompetens i sitt ämne för att kunna arbeta estetiskt, en kompetens lärarna i detta fall, menar att de inte har. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 14, 31, 66) Återigen skulle frånvaron av arbete med estetiska läroprocesser kunna grunda sig i att lärarna inte vet hur de skulle kunna arbeta med detta för att det ska bli relevant för kursen och bidra till elevernas lärande.

Den undervisningsmetod Ola praktiserar, använder han för att han gillar den och tror på att den är bra för elevernas kunskapsutveckling. Han säger att han måste bli övertygad om att någon annan metod är bättre för att han ska arbeta annorlunda. Uttalandet tyder på att han inte tror att det finns fördelar med att variera sin undervisning. Utifrån Gardners intelligensteori är Olas syn på undervisning, olycklig eftersom han inte ger olika intelligenser utrymme och därmed riskerar att de elever som lär sig bäst på andra sätt, än på det han undervisar, tappar motivationen. (Gardner 1994: 210) Ola menar också att skolan inte kan göra allt för eleverna och i den prioritering som måste göras, väljs estetiska läroprocesser bort. Denna prioritering stämmer överens med både Gardners och Austring & Sørensens forskning som visar just att estetisk undervisning ofta hamnar i skymundan i skolans värld och valts bort till förmån för andra saker som uppfattas vara viktigare. (Austring & Sørensen 2006: 204 Gardner 1994: 320, 323, 325)

Gardner beskriver att de spatiala, kroppslig-kinestetiska och musikaliska intelligenserna ofta förväntas tillgodoses på fritiden och Thavenius påtalar också att olika konstformer ofta uppfattas som fritidssysselsättning snarare än arbete. (Gardner 1994: 320; Aulin-Gråhamn m.fl. 2004: 65-69) Denna uppfattning verkar Ola också dela eftersom han argumenterar för att, i skolan, just ge elever kunskap som de på fritiden kan använda i kulturella och estetiska sammanhang.

Ola verkar också, till skillnad från Vygotskij, se kreativitet som någonting överskattat. Eftersom Ola berättar att han inte arbetar med estetiska läroprocesser eller kreativitet, går han enligt Vygotskijs sätt att se på det, miste om att bidra till att eleverna blir framtidsinriktade personer som kan omforma vår samtid. (1995: 13) Uppenbarligen ser inte Ola att estetiska läroprocesser skulle kunna ha sådana fördelar.

Under denna kategori framkommer en lite annorlunda bild än tidigare av hur några av lärarna ser på estetiska läroprocesser. Medan frånvaron av arbete med estetiska läroprocesser tidigare motiverats med faktorer som tids-, resurs- och kompetensbrist, framkommer nu uppfattningar om att man inte heller ser nyttan med sådana sätt att arbeta. Samtidigt har flera av de lärare som uttryckt att de inte ser nyttan och relevansen med att arbeta med estetiska läroprocesser, uttryckt att de med mer tid och utbildning skulle vara villiga att pröva sådana arbetsformer, vilket trots allt visar på en öppenhet inför metoden.

8.4.7 Undervisningstradition och tillämpbarhet varierar mellan olika ämnen

Vilken undervisningstradition som finns inom olika ämnen varierar, enligt Rikard. Han undervisar själv både i drama och historia och berättar att han valt att skilja undervisningsmetoden i de olika ämnena åt. Rikard säger att *när vi har drama då är vi jättekreativa och när vi har historia så är vi mer sakliga och traditionella*. Han menar att *historia är ju traditionellt sett väldigt mycket ett katederundervisande ämne, att läraren står framme och pratar, eleven läser i boken, eleven lyssnar och antecknar /.../ man känner att den traditionen finns väldigt tungt i just historieämnet*. Han tillägger sedan att *även om jag kanske tycker det är kul med estetiska processer och det estetiska, så tror jag att jag blir, jag faller in i den mallen också*.

Rikard menar alltså att trots att han själv undervisar i drama och trots att han tycker att det är roligt att arbeta med estetiska läroprocesser, gör han det ändå inte i historieundervisningen, utan påverkas av de förväntningar han menar finns på hur historieundervisning ska vara. Om Rikard pratar om olika traditioner så är Peter mer inne på att olika ämnen är olika lätta att arbeta med estetiska läroprocesser inom. Peter undervisar förutom i samhällskunskap också i spanska, där han menar att han arbetar mer med estetiska läroprocesser eftersom han tycker att kurslitteraturen i spanska inbjuder mer till att exempelvis dramatisera olika situationer och han tycker också själv att *det är lättare att utveckla grejer där* eftersom att:

Språket inbjuder väl, alltså att leka med ett språk handlar ju om att göra sig förstådd i olika situationer. Det är ju ganska naturligt att man prövar att spela upp de här situationerna i ett klassrums, klassrumssituation och så, medan samhällskunskap är ju inte lika, inte lika enkelt då.

Av olika anledningar menar alltså Rikard och Peter att möjligheterna att arbeta med estetiska läroprocesser varierar, beroende av ämnet. Anledningarna kan dock i båda fall återigen jämföras med Aulin-Gråhamns forskning, där hon menar att alla ämnen innehåller estetiska aspekter och att man både kan och bör arbeta med dessa i alla olika ämnen. (2004: 14, 31)

I Rikards fall är anledningen att han inte arbetar på det sätt Aulin-Gråhamn förespråkar, ett slags slentrianmässigt beteende, som samtidigt vittnar om en traditionell syn på estetiska läroprocesser som något som tillhör de estetiska ämnena. I Peters fall verkar det istället, återigen handla om okunskap om hur man kan arbeta med estetiska läroprocesser i samhällskunskapsundervisningen.

Ytterligare något som är intressant med det Rikard berättar, är att han menar att han under dramalektionerna låter eleverna vara *jättekreativa*, medan de under historielektionerna får arbeta mer traditionellt. Alla elever har antagligen inte drama, eftersom det vanligtvis är ett tillvalsämne i skolan. Detta får konsekvensen att några av Rikards elever får arbeta kreativt, såsom Vygotskij menar är så viktigt för att vi ska kunna skapa nya tankar, saker och bli framtidsinriktade, medan andra elever istället huvudsakligen får arbeta reproducerande. De elever som läser historia, men inte drama, ges då av Rikard inte heller samma möjlighet att utveckla det konstnärliga språk Vygotskij menar kan bredda elevernas synfält och ge *dem något som inte skulle kunna överföras till deras medvetande på något annat sätt.* (1995: 11-13, 15, 45, 96)

8.4.8 Bristande intresse och ovilja

Peter och Ola svarar båda att en anledning till att de inte arbetar med, eller i Peters fall inte arbetar mer med, estetiska läroprocesser beror på bristande intresse och ovilja från eleverna.

Peter menar att en del elever inte tycker om att arbeta med estetiska läroprocesser och att en anledning till att han inte arbetar med det mer, är med tanke på dessa elever. Förutom ogillandet menar han också att en del känner sig obekväma med att agera inför resten av gruppen. Han säger att *man utlämnar sig litegrann, man gör ju det när man har estetisk verksamhet. Man ska spela någonting, leka någon annan och sådär och då kanske det... om man inte vågar inför gruppen så, då blir det ju inget bra.*

Ola har inte arbetat med estetiska läroprocesser, men däremot märkt att när han provat att använda andra arbetssätt än sitt vanliga, traditionella har det inte varit särskilt uppskattat. Ola säger att *Man kan väl tycka så här att många elever, "vi vill göra annat än att ha genomgångar", men när man väl gör andra saker med dem... då går de ju och pratar med varandra och man upplever inte att de är sådär taggade.*

Förutom elevernas bristande intresse för annan typ av undervisning än den Ola brukar använda, nämner han också att ytterligare en anledning till att han inte arbetar med estetiska läroprocesser är att han själv inte har någon vilja till det. För att arbeta med det *får man nog vara hemskt intresserad* menar Ola, och tillägger att han själv inte är det.

Peters resonemang om elevernas bristande intresse stämmer överens med Vygotskijs idéer om kreativitet i tonåren. Vygotskij menar att tonåringar är mer kritiskt inställda, än barn, till vad de skapar och att ungdomars skapandelust därför kan försvinna under tonårstiden. (1995: 40, 43, 98) Detta skulle kunna vara en anledning till den ovilja, och även den rädsla för att agera inför grupp, som Peter uppmärksammat och lyssnat till hos eleverna.

Olas tankar kan också kopplas till Vygotskijs idéer om tonåringars bristande intresse för estetiskt skapande, men i det fallet är det svårt att veta om det faktiskt finns något sådant hos eleverna, eftersom Ola inte testat att arbeta med estetiska läroprocesser. Hans inställning grundar sig istället på erfarenheter från andra situationer där han gått ifrån sitt vanliga sätt att undervisa på. Uppfattningen om elevernas ointresse bör dock inte vara den främsta anledningen som hindrar Ola från att arbeta med estetiska läroprocesser. I så fall kan man tycka att han i alla fall borde pröva och sedan utvärdera hur arbets sättet fungerade och togs emot av eleverna. Mer avgörande anledningar är nog snarare hans egen syn på, intresse för och kunskap om estetiska läroprocesser och hur man kan arbeta med sådana.

9. Slutord

Vad som framgår av uppsatsens resultat är att det inte finns någon entydig uppfattning bland lärare om hur de ser på, och tror att, estetiska läroprocesser kan påverka undervisning. Medan några lärare huvudsakligen såg positiva effekter av estetiska läroprocesser, ifrågasatte andra om eleverna tillskansar sig relevant kunskap genom sådan undervisning. Flera lärare visade dessutom upp en ambivalent syn på huruvida estetiska läroprocesser huvudsakligen är av godo eller av ondo, som verktyg i undervisningen.

Något som förvånade mig och som inte stämde särskilt väl överens med min hypotes var att flera av lärarna, arbetade med estetiska läroprocesser i sin undervisning, även om detta inte gjordes i särskilt stor utsträckning. Lärarnas erfarenheter och uppfattningar om vilka fördelar sådant arbete bidrar med stämde dessutom relativt väl överens med tidigare forskning, trots att lärarna själva inte hade tagit del av sådan, på området. I både lärarnas svar och forskningens resultat framgår det att estetiska läroprocesser ger möjlighet till ett lustfyllt lärande, samt bidrar till att utveckla självförtroende och förståelse hos eleverna. (Austring & Sørensen 2006: 97, 128-129, 131, 204; Bamford 2009: 108, 118-119) Flera av lärarna verkade således inte bara se estetiska läroprocesser som något roligt, men onödigt, utan som något som kunde bidra till ökat lärande.

De lärare som aktivt arbetade med estetiska läroprocesser gjorde det på ungefär samma sätt. Om lärarna själva bestämde, arbetade eleverna med drama. Eleverna fick därmed inte samma möjlighet att utvecklas med hjälp av andra estetiska arbetsformer. Flera lärare gav dock ibland eleverna möjlighet att själva välja hur de ville uttrycka sig vilket trots allt möjliggjorde ett varierat arbete med estetiska läroprocesser. Samtidigt lät ett par lärare eleverna själva välja om de alls ville arbeta med estetiska läroprocesser, vilket skulle kunna bidra till att vissa elever inte alls kommer i kontakt med sådana.

Anledningarna till att man inte arbetade med estetiska läroprocesser skilde sig åt. I likhet med min hypotes, nämndes det att man valde att inte arbeta med estetiska läroprocesser på grund av att elever kunde känna sig utsatta av att agera inför klassen. Detta tillhörde dock inte de svar merparten av lärarna angav som skäl.

Däremot nämnde alla lärarna utom en, precis som jag i hypotesen trodde, att de kände sig osäkra på hur de skulle genomföra lektioner där man arbetade med estetiska läroprocesser eftersom de upplevde att de saknade utbildning för detta och kompetens att bedöma sådana estetiska moment. Även tidbrist visade sig, i enlighet med hypotesens utsaga, vara ett skäl till att lärarna inte arbetade med estetiska läroprocesser. Detta var något alla lärare menade hindrade dem. Lärarna verkade stressade över att hinna med allt som i kursplanen skulle uppnås och en del valde av denna anledning att låta eleverna se bilder och film liksom lyssna på musik istället för att själva skapa och utöva sådant. Flera av lärarna påtalade också olika typer av stöd och resurser från ledningen som en anledning till att de inte arbetade med estetiska läroprocesser, något jag inte förutsåg i hypotesen.

Även om det, i likhet med min hypotes, fanns lärare som tvivlade på möjligheterna och nödvändigheten med att arbeta med estetiska läroprocesser, visade resultatet ändå att de huvudsakliga anledningarna till att man inte gjorde detta snarare berodde på yttre faktorer, än att man tyckte att arbetsmetoderna verkade oanvändbara eller dåliga. Att lärarna upplever att sådana hinder finns är en förlust både för lärare och för elever, eftersom forskning visar att arbete med estetiska läroprocesser kan ha många positiva konsekvenser för elevers utveckling och lärande.

För att så många elever som möjligt ska klara målen i dagens skola, tror jag att det är viktigt att få dem intresserade av undervisningen. Olika elever lär sig bäst genom olika arbetsformer och jag anser att det är viktigt att inte bara tillfredsställa de elever som bäst lär sig genom att lyssna på genomgångar, läsa och skriva. En del har svårt för detta och för att de ska få bättre möjligheter att ta till sig kunskaper, tror jag att det är viktigt att möjliggöra också för andra sätt att lära. För vissa elever kan estetiska läroprocesser vara ett sådant sätt och därför tror jag det är viktigt att lärare ges möjlighet att arbeta med det.

För att detta ska kunna bli verklighet krävs att lärare vågar kasta sig ut i den oförutsägbarhet som skapande verksamhet kan innebära. Då behövs framför allt utbildning för blivande lärare inom lärarutbildningen och fortbildning av färdigutbildade lärare. Om man vet hur man kan planera arbete med estetiska läroprocesser tar det antagligen inte lika lång tid som om man är osäker. Tidsaspekten är dock ändå relevant. Lärare har idag ont om tid, vilket respondenterna i studien vittnade om. Detta gäller inte bara för planering och undervisning, utan för allt arbete som ingår i lärarens uppdrag. Jag har många gånger hört lärare berätta om den stress de känner på grund av alla krav och allt administrativt arbete. Om man vill att lärare, i högre utsträckning, ska arbeta med estetiska läroprocesser tror jag att deras arbetsbörda skulle behöva minska. Utöver tid och utbildning behövs stöd och resurser från skolornas ledningar. Ekonomiska resurser finns det begränsat av och de flesta skolor har troligtvis inte möjlighet att lägga särskilt mycket pengar på utrustning och lokaler. Detta handlar dock delvis om prioriteringar och om att material för estetisk verksamhet i teoretiska ämnen inte är något varken lärarna beskrivit, eller jag själv upplevt, som särskilt högprioriterat i dagens gymnasieskolor. Jag tror samtidigt att lärare, om de får mer utbildning inom området, kan lära sig att med små medel arbeta med estetiska läroprocesser.

I dagens gymnasieskola och bland styrande politiker finns inte den uppmuntran för att arbeta med kreativitet och estetiska läroprocesser, som jag menar borde finnas. Istället uppmuntras det från utbildningsministerns håll till mer katederundervisning samtidigt som allt mer fokus ligger på bedömning och dokumentation som tar upp mycket av lärares tid. (www.dn.se; www.lararforbundet.se) I studien har det visat sig att flera lärare ser möjligheter med estetiska läroprocesser och är villiga att pröva att arbeta/arbete mer med det, men inte under de förutsättningar som råder i dagsläget.

Forskning visar att skolan dödar kreativitet, men att arbete med estetiska läroprocesser ger elever möjlighet att utveckla sådan. (Austring & Sørensen 2006: 90, 144-146, 204; www.ted.com) Kreativitet kan säkerligen utvecklas på olika sätt, men utan arbete med estetiska läroprocesser ökar risken för att skolan fortsätter att vara en kreativitetsdödande institution där elever snarare reproducerar vår nutid än att skapa vår framtid.

9.1 Vidare forskning

Det skulle vara intressant att göra en mer omfattande studie av lärares uppfattningar om estetiska läroprocesser. Om man hade intervjuat fler lärare, med olika bakgrunder, som undervisar i fler olika ämnen på olika skolor och i olika delar av Sverige, skulle man bättre kunna generalisera resultaten och uppnå teoretisk mättnad. Då skulle man också tydligare kunna se vilka skillnader som finns mellan exempelvis unga och äldre lärare, eller lärare som undervisar i olika ämnen kring hur man ser på arbete med estetiska läroprocesser. Detta lämnar jag dock åt framtida forskning att undersöka.

10. Källor

Intervju med Adam, 2012-11-27

Intervju med Emma, 2012-11-20

Intervju med Eva, 2012-12-03

Intervju med Ola, 2012-11-28

Intervju med Peter, 2012-11-26

Intervju med Rikard, 2012-11-21

11. Referenser

11.1 Litteratur

Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

Austring, Benny D. & Sørensen, Merete (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.

Bamford, Anne (2009). *The Wow Factor – Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann. 2:a upplagan.

Eliasson, Annika (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wägnerud, Lena. *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik. 3:e upplagan.

Gardner, Howard (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books. 3:e upplagan.

Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld – Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. 2:a upplagan.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

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

11.2 Internet

Dagens Nyheter: <http://www.dn.se/debatt/dags-for-lararen-att-ater-ta-plats-i-skolans-kateder>
Hämtat 2012-12-21

Läraryrket:

<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/003E44AD?OpenDocument&menuid=00326A1C> Hämtat 2012-12-22

Lärarnas Nyheter: <http://www.lararnasnyheter.se/bild-skolan/2011/05/16/estetiken-gor-sorti>
Hämtat 2012-12-21

Regeringen: <http://www.regeringen.se/sb/d/14440> Hämtat 2012-12-21

Skolverket, ämnesplan och kursplaner i historia: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/his?subjectCode=HIS> Hämtat 2012-12-04

Skolverket, ämnesplan och kursplaner i samhällskunskap: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sam?subjectCode=SAM> Hämtat 2012-12-04

TED: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html 2012-12-21

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtat 2012-11-14

Bilaga - Intervjuguide

Personuppgifter

1. Vad heter du?
2. Hur gammal är du?
3. Kan du kort berätta om dig själv och om dina intressen?

Yrkesbakgrund och intresse

3. Hur länge har du arbetat som lärare?
4. Berätta om din ”lärarkarriär” hittills:
 - Vilka tjänster har du haft?
 - Var har du arbetat?
 - I vilken/vilka åldersgrupper har du arbetat?
 - I vilka ämnen har du undervisat?
5. Vilka ämnen undervisar du för närvarande i?
6. Hur ser din tjänst ut?
7. Hur skulle du vilja karaktärisera den skola där du arbetar?
8. Vad tycker du är det roligaste momentet i ditt arbete?
9. Har du kommit i kontakt med estetisk verksamhet/estetiska läroprocesser i din lärarutbildning? På vilket sätt?
10. Har du någon utbildning inom estetisk verksamhet utanför din lärarutbildning?
11. Vad betyder estetisk verksamhet för dig på ett personligt plan?
 - *Skulle du säga att du är intresserad av någon form av estetisk verksamhet? Kan du berätta mer om ditt intresse?*

Undervisning

12. Hur ser du på att arbeta med estetiska läroprocesser i samhällskunskaps/historieundervisning?
13. Vilken inverkan tror du arbete med estetiska läroprocesser i samhällskunskaps/historieundervisning har på elevers lärande?
14. Hur ser du på dina möjligheter att arbeta med estetiska läroprocesser i din undervisning?
15. Vilka yttre faktorer påverkar dina möjligheter att arbeta med estetiska läroprocesser i din undervisning?

16. Hur ser skolans ledning på arbete med estetiska läroprocesser?

17. Arbetar du med estetiska läroprocesser i din samhällskunskaps/historieundervisning?

A. Ja

18A. På vilket sätt använder du dig av estetiska läroprocesser i din samhällskunskaps/historieundervisning?

19A. Varför arbetar du med estetiska läroprocesser i din samhällskunskaps/historieundervisning?

20A. Vilken inverkan uppfattar du att arbete med estetiska läroprocesser har på dina elever?

21A. I vilken omfattning använder du dig av estetiska läroprocesser i undervisningen?

22A. Vad anser du är skillnaden mellan att arbeta med estetiska läroprocesser och att inte göra det med avseende på elevernas lärande?

23A. Skulle du vilja arbeta mer eller mindre av estetiska läroprocesser i undervisningen?

- *Om mer, i så fall hur?*

24A. Vilka hinder ser du med att använda estetiska läroprocesser mer/mindre?

B. Nej

18B. Varför arbetar du inte med estetiska läroprocesser i din undervisning?

19B. Skulle du vilja använda dig av estetiska läroprocesser i undervisningen? Varför/Varför inte?

20B. Vad skulle kunna få dig att börja arbeta med estetiska läroprocesser?

21B. Vad anser du är skillnaden mellan att arbeta med estetiska läroprocesser och att inte göra det med avseende på elevernas lärande?

Avslut

Jag har inga fler frågor. Är det något du eventuellt vill tillägga innan vi avslutar intervjun?

Är det någon fråga jag borde ha ställt om det vi talat om, men inte ställde?