



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Vi bara har kul liksom”

En intervjustudie om estetiska lärprocesser och hur de kan påverka den inre motivationen

Matilda Köhl

Specialisering: LSÄ600

Handledare: Marita Rhedin

Examinator: Ingela Tägil

Rapportnummer: VT14-1120-17

Abstract

Examensarbete inom lärarprogrammet Lp01

Titel: ”Vi bara har kul liksom” En intervjustudie om estetiska lärprocesser och hur de kan påverka den inre motivationen

Författare: Matilda Köhl

Termin och år: Vt 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Marita Rhedin

Examinator: Ingela Tägil

Rapportnummer: VT14-1120-17

Nyckelord: Estetiska lärprocesser, drama, musik, bild, inre motivation, yttre motivation, ämnesintegration, lärandedimensioner

Sammanfattning

Mitt syfte är att med studien försöka ta reda på hur man kan inkludera estetiska lärprocesser i den normativa undervisningen. Syftet är vidare att undersöka om, och i så fall på vilket sätt, de estetiska lärprocesserna bidrar till elevernas inre motivation. Jag har ställt mig frågor som: ”Hur arbetar de intervjuade lärarna med estetiska lärprocesser i klassrummet, vilka formspråk och metoder för inkludering använder de?” och ”uppfattar de intervjuade lärarna att de estetiska lärprocesserna bidrar till elevernas inre motivation? på vilket sätt uppfattar de i så fall det? och varför tror de att de gör det?”

Jag har valt att använda mig av samtalsintervju som metod för insamling av empiri. Jag har varit på en skola i Göteborg och intervjuat två lärare och två elever. Empirin hämtas främst från svaren i lärarintervjuerna. Elevintervjuerna är där för att jämföras med lärarnas uppfattningar.

Båda de intervjuade lärarna arbetar med estetiska lärprocesser i undervisningen. De lyfter fram vikten av att, vid lärande, använda hela kroppen och olika sinnen vid lärande. Bland annat arbetar en av dem med en musikal och låter mycket av arbetet kretsa däri. De båda intervjuade lärarna belyser framförallt att eleverna tycker att det är ett roligt arbetssätt. Även klassens sammanhållning tas upp som ett positivt resultat av de estetiska lärprocesserna. De båda intervjuade eleverna är också positiva till metoderna.

Flertalet forskare har lyft fram estetiska lärprocessers positiva inverkan på motivationen. Andra forskare talar om motivationens vikt för att kunna ta till sig kunskap. Slutligen anser jag att studien är av relevans för yrket då den belyser motivationens vikt för lärandet och hur man kan använda sig av de estetiska lärprocesserna för att nå dit.

Förord

Jag vill här tacka alla som hjälpt och stöttat mig under den här processen. Tack till min handledare Marita som har gett mig många goda råd. Tack till mina lärarrespondenter och till mina elevrespondenter, utan er hade den här studien inte varit möjlig.

1. INLEDNING	6
1.1 SKOLVERKET	6
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
1.3 BEGREPPSFÖRKLARINGAR	8
1.3.1 ESTETISKA LÄRPROCESSER.....	8
1.3.2 MOTIVATION.....	9
2. METOD	9
2.1 VAL AV METOD.....	9
2.2 INTERVJUFRÅGORNA	10
2.3 URVAL.....	11
2.4 KODEX	11
2.5 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	12
3. TEORI	13
3.1 FORMELLT OCH INFORMELLT LÄRANDE	13
3.2 LÄRANDETS DIMENSIONER.....	14
3.2.1 INNEHÅLLSDIMENSIONEN.....	14
3.2.2 DRIVKRAFTSDIMENSIONEN	14
3.2.3 SAMSPELSDIMENSIONEN.....	15
3.3 LÄRANDE OM, I, MED OCH GENOM KONSTEN.....	16
4. TIDIGARE FORSKNING	17
4.1 ESTETISKA LÄRPROCESSER.....	17
4.2 MOTIVATION.....	18
4.3 LÄRANDEDIMENSIONERNA	20
4.3.1 INNEHÅLLSDIMENSIONEN.....	20
4.3.2 DRIVKRAFTSDIMENSIONEN	21
4.3.3 SAMSPELSDIMENSIONEN.....	23
5. RESULTAT	23
5.1 LÄRARRESULTAT.....	24
5.2 ELEVRESULTAT.....	29
5.3 SAMMANFATTNING AV RESULTATET.....	32
6. ANALYS	32
6.1 FRÅGESTÄLLNINGARNA.....	33

7. DISKUSSION	35
7.1 SKOLVERKET	35
7.1.1 SVENSKA	35
7.1.2 MATEMATIK.....	36
7.1.3 SAMHÄLLSORIENTERADE ÄMNERN	37
7.2 ILLERIS LÄRANDETRIANGEL.....	37
7.3 FRAMTIDA FORSKNING	38
8. SAMMANFATTANDE REFLEKTION.....	39
8.1 YRKESRELEVANS.....	39
8.2 ÅTERKOPPLING TILL SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	39
9. LITTERATURLISTA	40
APPENDIX	42
BILAGA 1: INTERVJUFRÅGOR, LÄRARE	42
BILAGA 2: INTERVJUFRÅGOR, ELEVER.....	43

Figurförteckning

Figur 1: <i>Illeris lärandetriangel</i>	15
Figur 2: <i>Lindströms fyrkant</i>	16

1. Inledning

Jag kommer i den här uppsatsen undersöka hur lärare arbetar med estetiska lärprocesser i undervisningen. Kan man, genom att inkludera estetiska lärprocesser i klassrummet, finna elevernas inre motivation och på så vis göra lärandet mer meningsfullt för dem?

Jag har ofta erfårit att när eleverna arbetar med texter eller övar kreativt skrivande så gör de det ”bara för att.” Bara för att de ska lära sig eller bara för att de ska öva på välskrivning. Syftet är ofta tydligt för lärarna, kursplanens kunskapskrav ska uppfyllas. Men borde vi inte göra syftet klart och tydligt även för eleverna? Räcker det med att hänvisa eleverna till läroplanen? Elevernas lärande bör, menar jag, sättas i ett sammanhang och i en kontext som är tydlig för dem. Det skulle man till exempel kunna göra genom att jobba med en föreställning. Man låter lärostoffet kretsa kring föreställningen genom att låta eleverna skriva texter som sedan användas i föreställningen. Eleverna övar då på precis samma förmågor som vid annat skrivande, men i en tydlig kontext. Eleverna jobbar också tillsammans och ingår i något som med forskaren Knud Illeris term kallas för ”Praxisgemenskap”. Jag kommer att återkomma till det begreppet längre fram i studien.

Den här uppsatsen vilar således på två ben. Dels hur man kan inkludera estetiska lärprocesser i klassrummet och dels om den inre motivationens vikt för lärandet. Det som sammanlänkar de båda benen är hur de estetiska lärprocesserna kan användas för att nå den inre motivationen.

Min huvudinriktning är Svenska för tidigare åldrar (60 hp) och jag har även läst Musik för grundlärare (30 hp) och två matematikkurser (å 15hp). Jag är teaterpedagog sedan tidigare och att låta de estetiska processerna genomsyra undervisningen är någonting som jag tror på. Vi är alla olika och lär på olika sätt. Genom att jobba med estetiska lärprocesser anser jag att det finns goda möjligheter till att stärka värdegrunden och sammanhållningen i klassrummet, och inte minst stimulera motivationen för lärandet. Jag och en kurskamrat skrev höstterminen 2013 ett examensarbete om hur musklärare jobbar med elevers språkutveckling. Vi åkte till San Francisco och tittade på hur musklärarna jobbade där. Jag fick då upp ögonen för hur man kan nå läroplanens mål med hjälp av musik och jag vill i den här uppsatsen undersöka vidare hur man kan använda sig av konstarna för att nå fram till målen.

Åldrarna jag fokuserar på här är årskurs F-3, men jag anser att de estetiska metoderna med fördel kan appliceras på senare åldrar också. Alla mår bra av att motiveras i lärandet. Genom att finna den inre motivationen hos varje elev bidrar man till hans förmåga att lära.

Undervisningen i skolan idag känns abstrakt och inte så lustfylld som man hade kunnat önska. Går det över huvudtaget att göra undervisningen kreativ och stimulerande så att eleverna faktiskt *vill* ta till sig lärostoffet, inte för att de känner att de *måste* ta till sig det? Det här är bakgrunden till varför jag valt att låta min undersökning kretsa kring estetiska lärprocesser och motivation.

1.1 Skolverket

Vad säger läroplanen och skollagen om estetik och motivation? Nedan har jag tagit fram några citat och referat från Lgr11 och Skollagen som jag finner relevanta för studien och som handlar

om motivation och om det estetiska i skolan. Läroplanen tar upp många olika punkter som handlar om elevernas lust och vilja till att lära.

Skolan är skyldig att motivera eleverna i skolarbetet, och inte bara där, utan den ska få eleverna att vilja lära hela livet; Skolan ska ”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket 2011, s.7). Det är själva lärandet som ska vara motiverande: ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket 2011, s.9). Jag ser att det alltså är skolans uppdrag att se till att eleven ska *vilja* hämta kunskapen och skolan måste således utforma undervisningen därefter. I läroplanen står det vidare att ”[s]kolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet” (Skolverket 2011, s.13). Skolan ska också arbeta för att den sociala gemenskapen är trygg så att den ger lust och vilja till att lära (Skolverket 2011, s.10). Skolan ska även främja elevernas förståelse för andra människor och deras förmåga till inlevelse (ibid, s.7).

Läroplanen tar dessutom upp mycket som handlar om att eleverna ska få möjlighet att möta olika estetiska uttryck:

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig (Skolverket 2011, s.10).

Efter genomgången skola ska eleverna kunna använda kunskapsformer som dans, drama, bild och musik. De ska också få bli bekanta med det kulturutbud som finns i samhället (Skolverket 2011, s.14).

Det är även viktigt med skapande arbete i skolan: det tillsammans med leken är nödvändiga delar i elevernas aktiva lärande (Skolverket 2011, s.9). I arbetet ska olika aspekter uppmärksammas – både de intellektuella som de mer praktiska, estetiska och sinnliga (Skolverket 2011, s.10). ”Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former” (Skolverket 2011, s.13). Efter genomgången skola ska eleverna kunna använda kunskap från det estetiska kunskapsområdet (Skolverket 2011, s.13).

Enligt Skolverket (2011, s.9) är det viktigt att eleverna känner ett sammanhang i det de gör och får en överblick över det. Skolan ska stärka elevernas självförtroende och stimulera deras kreativitet och nyfikenhet så att de vill pröva egna idéer (ibid, s.9). Eleverna ska även få information om det som rör dem och ges möjlighet att påverka sin utbildning. På så vis ska de också stimuleras att aktiveras i sitt eget lärande. Enligt skollagen (Skolverket 2010, 4 kap, 9 §) ska eleverna just stimuleras i lärandet och ha möjlighet att påverka det. ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Skolverket 2011, s.10). Jag menar att det därför är viktigt att eleverna ges möjlighet till att kunna göra framsteg och att de får den respons från lärarna som krävs för att deras självförtroende ska växa.

Längre fram i studien följer en redogörelse på hur man kan integrera olika estetiska uttryck i undervisningen utifrån några av kursplanerna och hur det i sin tur kan främja elevernas inre motivation.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att ta reda på hur man kan använda estetiska lärprocesser i klassrummet och om, och i så fall på vilket sätt, de i sin tur kan bidra till elevernas inre motivation.

Mina frågeställningar är:

- **Hur arbetar de intervjuade lärarna med estetiska lärprocesser i klassrummet?**
 - Vilka formspråk använder de?
 - Vilka metoder för att inkludera estetiska lärprocesser använder de?
- **Uppfattar de intervjuade lärarna att de estetiska lärprocesserna bidrar till elevernas inre motivation?**
 - På vilket sätt uppfattar de i så fall det?
 - Varför tror de att det bidrar till elevernas inre motivation?

Jag har intervjuat både lärare och elever. Lärarintervjuerna är dock primärmaterialet, elevintervjuerna finns där som ett komplement för att eventuellt styrka lärarnas argument.

Vidare kommer jag utifrån min undersökning att ge förslag till möjliga sätt att integrera estetiska lärprocesser i skolans undervisning i några ämnen av icke estetisk art, närmare bestämt svenska, matematik och SO.

Avgränsning: Det jag avser när jag talar om estetiska lärprocesser kommer i den här studien att vara drama, musik och bild som arbetsmetod. De åldrar jag avser undersöka är årskurs F-3.

1.3 Begreppsförklaringar

I följande avsnitt redogör jag kort för lite olika begrepp som kommer att vara centrala för min studie. De begrepp jag tar upp är; estetiska lärprocesser och motivation. Jag kommer att återkomma till begreppen och förklara dem mer ingående i teoriavsnittet och i avsnittet om tidigare forskning.

1.3.1 Estetiska lärprocesser

Begreppet *estetik* härstammar från grekiskans *ta aistheta'* och betyder ungefär *det förnimbara* eller *det sinneliga* (Nationalencyklopedin). I Claes Ericsson och Monica Lindgren (2007, s.18) påstås det att all kunskap utgår från våra sinnen. Fredrik Lindstrand och Staffan Selander (2009) skriver om filosofen Baumgarten, och han "försökte avgränsa estetiken som en självständig, filosofisk disciplin som vetenskap om sinneskunskaperna" (Lindström & Selander 2009, s.123). Det finns också en syn på etik som ett sätt för människan att med hjälp av sina sinnen uppleva

en gemenskap mellan sig och omvärlden (Lindström & Selander 2009, s.94). När man jobbar med estetiska lärprocesser fokuserar man på en kreativ process ”som en sinnlig erfarenhet av ett fenomen” (Ericsson & Lindgren 2007, s.18f). Det jag fortsättningsvis avser när jag talar om estetiska lärprocesser är, som tidigare nämnt, bild, musik och drama som medel för att nå målen. Det är alltså lärande *genom* och *med* konsten jag avser. Vad det innebär kommer jag att återkomma till i teoriavsnittet.

1.3.2 Motivation

Ordet motivation har, enligt Håkan Jenner, en grund i latinets *movere* som betyder ”att röra sig” och man kan också hitta det i engelskans *move* (Jenner 2004, s.37). Det är en term som enligt Nationalencyklopedin står för de faktorer som riktar beteenden mot olika mål. Man kan också jämföra det med begreppet *motiv* (NE).

2. Metod

I det här avsnittet presenterar jag hur jag har gått tillväga med studien. Jag beskriver valet av metoden, framställningen av intervjufrågorna, urvalet av respondenterna, studiens kodex samt studiens tillförlitlighet.

2.1 Val av metod

Jag har valt att använda mig av respondentundersökning i form av samtalsintervju som metod. Det har jag gjort för att det var svarspersonernas tankar om motivation och estetiska lärprocesser som jag ville undersöka. Enligt Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud (2004, s.254) så passar respondentundersökningar utmärkt när man vill ta reda på just hur svarspersonerna tänker om studieobjektet. Något som också är signifikant för respondentundersökningar är att ställa samma fråga till alla respondenter. Jag hade två typer av grupper av respondenter, en lärargrupp och en elevgrupp. De två lärarna i lärargruppen fick samma frågor och de två eleverna i elevgruppen fick samma frågor. I mina frågeställningar har jag frågan ”*Hur arbetar de intervjuade lärarna med estetiska lärprocesser i klassrummet?*” Det är alltså hur lärarna i studien arbetar med och tänker kring estetiska lärprocesser och motivation som jag vill undersöka.

Samtalsintervju är fördelaktigt när man vill undersöka hur människor tänker om olika fenomen. Intervjumallen i min studie såg som sagt likadan ut för respondenterna, men beroende på deras svar kunde frågornas formulering eller ordningsföljd ändras. Enligt Esaiasson et al. (2004, s.255) är det typiskt för samtalsintervjuer. Det är svarspersonens *uppfattningar* som står i fokus och inte svarspersonen i sig, det är också något som är typiskt för en samtalsintervju (Esaiasson et al. 2004, s.256). Det är inte meningen att svaren ska generaliseras på alla lärare.

Som komplement till lärarintervjuerna har jag även intervjuat två elever. Syftet med det var att ställa elevernas svar mot lärarnas uppfattningar. Empirin hämtas dock främst från lärarnas intervjusvar. Formen var även vid elevintervjuerna samtalsintervju då syftet var att ta reda på elevernas uppfattning av estetiska lärprocesser.

2.2 Intervjufrågorna

Vid en samtalsintervju ska intervjufrågorna helst vara öppna, så att det finns möjlighet att registrera oväntade svar, det bör även ställas lätta följdfrågor (Esaiasson et al. 2004, s.279). Frågorna ska vara korta och lätta att förstå och svaren bör vara långa och utförliga (Esaiasson et al. 2004, s.290). Ju större utrymme respondenterna har när de svarar, desto utförligare blir svaren enligt Staffan Stukát, forskare inom pedagogik (2005, s.37). Dessvärre ökar också svårigheten att tolka svaren eftersom det kan bli så olika svar från olika respondenter (ibid, s.38).

Jag hade en tydlig intervjuguide och de flesta frågorna lästes i den givna ordningen. Ibland täcktes följdfrågorna in redan i svaret på huvudfrågan, vilket var lite av min tanke. Jag har även försökt undvika ja- och- nej frågor, men ibland har det inte varit möjligt då jag först ville ta reda på *om* respondenterna upplevde det. Då har jag lagt en följdfråga direkt efter där respondenterna ombes förklara varför, eller på vilket sätt de upplever det. Enligt Esaiasson et al. (2004) finns det ingen definitiv gräns mellan samtalsintervju och frågeintervju, det är mer en gradskillnad. Stukát (2005, s.38) anser också att en kombination av olika intervjumetoder kan vara en fördel.

Intervjuplatsen ska vara trygg och ostörd, för både intervjuaren och den som blir intervjuad (Stukát 2005, s.40). De båda lärarintervjuerna skedde enskilt och den första intervjun ägde rum i personalrummet då det var relativt tomt och fritt från spring. Den andra lärarintervjun ägde rum i lärarens klassrum efter lektionstid. Intervjuerna med de båda eleverna skedde även de enskilt, med en elev i taget. De ägde rum i ett grupprum i direkt anslutning till klassrummet. Jag har låtit de första frågorna handla om respondentens bakgrund för att de lättare ska komma in i intervjusituationen och känna sig trygga. Enligt Esaiasson et al. (2004, s.290) är det fördelaktigt att göra det. Den andra frågan i intervjuguiden handlade om hur lärarna tänkte att man kunde inkludera estetiska lärprocesser i den dagliga undervisningen. Syftet var att ta reda på om respondenterna hade tankar och idéer om det. Med följdfrågorna ville jag ta reda på om respondenterna kände sig trygga med estetiska lärprocesser och om det var någon estetisk form som de var mer bekväma med. Med min tredje fråga ville jag ta reda på varför och hur respondenterna jobbade med estetiska lärprocesser och om de upplevde att det fanns några hinder. Syftet var att få reda på om respondenterna såg några kopplingar mellan de estetiska lärprocesserna och elevernas lärande. Med den fjärde frågan ville jag få reda på om respondenterna upplevde att estetiska lärprocesser bidrog till elevernas motivation och i så fall varför de trodde att de gjorde det. Jag ville också veta om respondenterna hade idéer på hur man skulle kunna stärka estetikens roll i lärandet.

Vad gäller elevernas intervjufrågor var den första också en uppvärmningsfråga och handlade om elevens bakgrund och fritidsintressen. Den andra frågan handlade om vad de tyckte var roligt i skolan och varför och om det var något som inte var roligt. Syftet med dem var kort och gott att få reda på vad eleven motiverades av i skolan. Den tredje frågan handlade om vad de tyckte om att jobba med den musikal som klassen arbetar med nu. Den fjärde frågan handlade om vad de lärt sig av arbetet med musikalen och den femte om vad eleverna anser händer med gemenskapen i klassen när de jobbar med musikalen. Syftet med de frågorna var att få eleverna att reflektera över processen och vad med den som är roligt eller tråkigt. Fråga sex till nio handlade om de estetiska konstformerna musik, bild, teater och dans och vad de tyckte om dem. Med den sista

frågan ville jag ta reda på om det var viktigt för eleverna att veta varför de skulle lära sig någonting, om syftet var viktigt för dem.

Elevsvaren är som sagt bara ett komplement för att styrka lärarsvaren, men resultatet från de båda intervjuerna har ändå skrivits ut i resultatdelen.

I resultatavsnittet har jag valt att skära ner intervjusvaren från både lärare och elever. Jag har klippt bort onödiga upprepningar och stakningar. Jag har även klippt bort det som jag anser irrelevant för studiens syfte. Det har jag gjort för att läsaren lättare ska kunna följa respondenternas resonemang.

2.3 Urval

Via mail fick jag kontakt med en lärare i Göteborg som jag blev lovad en intervju med. Jag fick även kontakt med en kollega till läraren och blev lovad en intervju där också. När jag kom till skolan hade kollegan fått förhinder men en annan lärare ställde upp istället. Hen fick information om att jag samlade empiri till mitt examensarbete och intervjun genomfördes utan problem. Jag intervjuade även två elever, vars föräldrar blivit informerade i förväg och godkänt deras medverkan. Alla respondenter har lovats att uppgifter om dem behandlas anonymt i studien och det kan, enligt Esaiasson et al. (2004, s.285) vara en trygghet för dem. Esaiasson et al. (ibid) varnar dock för att studien kan bli en aning otrovärdig eftersom läsaren inte kan gå tillbaka till källan.

När man ska göra ett urval måste man först veta vilken typ av population man vill undersöka (Esaiasson et al. 2004). Jag ville undersöka hur lärare jobbar med estetiska lärprocesser och valde därför att ta kontakt med en lärare som jag tidigare haft kontakt med och som jag vet jobbar med estetiska lärprocesser. Den andra läraren jag intervjuade hade jag aldrig träffat. De två eleverna går i samma klass och jag har viss kännedom om dem, jag valde så olika elever som möjligt för att eventuellt få bredare svar från dem. På grund av den begränsade tidsramen valde jag att endast genomföra två lärarintervjuer och två elevintervjuer.

2.4 Kodex

Vetenskapsrådet har tagit fram fyra huvudprinciper för forskarens forskning. De är *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, s.6). Stukát (2005, s.130ff) beskriver samma principer. Vart och ett av dem ska uppfyllas för att studien ska vara etiskt godtagbar.

Informationskravet handlar om att alla medverkande ska få information om studiens syfte och om deras förutsättningar (Vetenskapsrådet, s.7). Alla medverkande har när som helst möjlighet att avbryta sin medverkan (Stukát 2005, s.131). Respondenterna i min studie fick information om syfte innan intervjun genomfördes. De fick också veta att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Innan varje intervju frågade jag om det var okej att spela in intervjuerna och att inspelningarna endast skulle användas för mig och mitt minnes skull.

Samtyckeskravet handlar om att alla respondenter själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Är någon av respondenterna under 15 år krävs även målsmans samtycke (Vetenskapsrådet, s.9). Det uppfyllde jag då alla mina respondenter och målsmännen till de två eleverna gav sitt samtycke till medverkan.

Konfidentialitetskravet handlar om att uppgifter som samlas in om respondenterna ska förvaras på ett säkert ställe så att de behandlas anonymt (Stukát 2005, s.131f). Det uppfyllde jag då jag lovade att alla inspelningar endast skulle användas i forskningssyfte och förvaras hos mig. Jag har även lovat dem att namn och skolor inte skulle nämnas i studien.

Nyttjandekravet handlar om att de insamlade uppgifterna om forskningspersoner endast får användas i forskningssyfte (Stukát 2005, s.123). Det uppfyller jag då jag inte använder dem på något annat sätt än i examensarbetet och inte lånar ut dem för kommersiellt bruk.

2.5 Studiens tillförlitlighet

I den här delen diskuteras studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet, det vill säga hur pålitliga och korrekta resultaten är. Reliabilitet handlar om mätinstrumentets kvalitet (Stukát 2005, s.125), i det här fallet samtalsintervju. Validitet handlar om giltighet, det vill säga om jag mätte det jag hade för avsikt att mäta (ibid). Generaliserbarhet handlar om vilka som undersökningen gäller för (ibid). Kan man, efter genomförd studie, göra generaliseringar på hela populationen?

Reliabiliteten i min studie bedömer jag som relativt hög. Jag spelade in alla intervjuer och transkriberade dem samma dag eller dagarna strax efter. Därför är det inte låg reliabilitet på grund av slarvfel som enligt Esaiasson et al. (2004, s.67) kan orsaka att reliabiliteten blir lägre. Stukát (2005, s.125) beskriver några vanliga brister som kan leda till låg reliabilitet och en av dem är feltolkning av brister. Det försökte jag att ha i åtanke vid intervjutillfällena så att jag kunde reda ut eventuella missförstånd genom att förklara mer utförligt vad jag menade med frågan. En annan brist kan vara om man blir störd under intervjun (ibid). Miljön var vid all intervjuer lugn och ostörd och var på platser som för respondenterna var trygga och välbekanta. Vid ett tillfälle kom det dock in en annan person i rummet under början av en av intervjuerna. Vi (både respondenten och jag) väntade då lite med intervjun och fortsatte som vanligt när personen gått ut igen.

Validiteten i min studie anser jag vara hög. Jag avsåg ta reda på hur lärare jobbar med estetiska lärprocesser och hur de kan se att det bidrar till elevernas motivation. Det tycker jag att jag fick svar på. Det finns, enligt Stukát (2005, s.128), alltid en risk för felmarginaler när man undersöker människor. Man kan inte vara säkra på att de kommer med ärliga svar, även om det är omedvetet från deras sida. För att undvika sådana situationer föreslår Stukát att man upprättat en trygg och bra relation med respondenterna (ibid). Det gjorde jag med mina inledningsfrågor. Jag styrkte även mina lärarintervjuer med elevintervjuerna. Syftet var att se om lärarnas teorier om elevernas uppfattningar stämde, det anser jag öka validiteten.

Generaliserbarheten i min studie är inte helt och fullt uppfyllt, det är inte meningen att resultatet ska generaliseras på hela den svenska skolan. Syftet är istället att ta reda på hur respondenterna

arbetar med estetiska lärprocesser och hur de anser att de bidrar till elevernas motivation. För att en studie ska uppnå teoretisk mättnad krävs det minst tio personer ut varje urvalsgrupp (Esaiasson et al. 2004) och jag intervjuade endast två ur varje. Det gjorde jag, som nämnt tidigare, på grund av tidsbrist. Svaren hade förmodligen blivit annorlunda med två andra respondenter i båda urvalsgrupperna. Trots det tycker jag att jag har fått svar på mycket som jag kan använda i min studie.

Jag har en stor förförståelse där arbete med estetiska lärprocesser och var på förhand mycket positiv till arbetsmetoden. Jag är medveten om att det skulle kunna präglade min tolkningsram. Samtidigt är inte syftet med studien att utröna *om* eller *varför* man eventuellt ska arbeta med estetiska lärprocesser i skolan, utan *hur* de kan användas. I avsnitt 7.3 lyfter jag dock fram hur man skulle kunna undersöka ämnet från en annan, mer kritisk synvinkel.

3. Teori

Jag kommer i det här avsnittet att redogöra för några olika typer av lärandemodeller som jag bygger min studie på. Det handlar dels om olika former av motivation och lärande, dels om en modell för hur olika lärandedimensioner samspekar. Slutligen lyfter jag fram olika sätt att arbeta med konstarter i klassrummet.

3.1 Formellt och informellt lärande

Peter Gärdenfors (2010) som är forskare i kognitionsvetenskap anser att motivation och förståelse är två nyckelfaktorer som är centrala för lärandet och som är sammankopplade med vårt naturliga sätt att lära. De båda komponenterna är gemensamma för två typer av lärande; *informellt* och *formellt* lärande och binder således samman de båda lärotyperna (Gärdenfors 2010, s.21). Gärdenfors (2010) menar att människan ständigt lär sig, och barn lär sig mycket under leken. Det krävs ingen ansträngning för det informella lärandet och ofta märker vi inte att vi faktiskt lärt oss någonting. Det formella lärandet är det som styr i skolan, det krävs en ansträngning för att kunskapen ska bildas, det är det vi ”måste” lära oss. Gärdenfors (2010, s.78f) talar vidare om två typer av motivation, den *inre* och den *yttre*. Den yttre motivationen stimuleras av yttre omständigheter, det kan till exempel vara betyg eller löfte om högre veckopeng. Det kan också vara ett hot om bestraffning om man inte klarar av uppgiften. Den inre motivationen bygger på elevens intresse och egna drivkrafter. Eleven motiveras för att hen vill lära sig, det är lärsituationen i sig som är tillfredsställande. Det är oftast den inre motivationen som styr vid informellt lärande och den yttre motivationen som styr vid det formella lärandet. Gärdenfors hänvisar till den danske reformpedagogen Christen Kold (1877) som talar om att vi måste anpassa undervisningen efter våra elever, det är inte eleverna som ska anpassa sig efter undervisningen:

En undervisning, som har som till avsikt att uppnå bildning och moralisk resning, kan inte bygga på en förutbestämd plan, en separat utstakad väg, som barnen ska följa till målet. Den skall mycket mer ta hänsyn till barnen, nämligen till vad som verkligen förnöjer dem, gläder och upplyfter dem och vad som finner genklang hos dem. Varken

bildning eller moralisk resning kan tvingas på någon; ty de förutsätter båda ett frivilligt mottagande. Till och med det mest obetydliga som verkligen tas emot har mer danande kraft i sig än massor av det nyttigaste och klokaste som är påtvingat och alltså hamnar utanför (Kold 1877, i Gärdenfors 2010, s.78f).

Citatet visar att vi måste finna vägen till barnens inre motivation. Om man får tro Gärdenfors så innesitter vi alla en lust att lära och att förstå. Vi måste bara hitta de rätta knapparna hos barnen och finna deras väg till förståelse, inte vår väg.

Enligt Gärdenfors (2010, s.80) är det lättare att känna motivation för någonting som sker *här och nu*. Att försöka känna sig motiverad för något som händer nästa vecka eller i slutet av skoltiden är däremot svårare, särskilt för små barn (Gärdenfors 2012, s.69). Gärdenfors ger ett exempel på en studie där man lämnade små barn ensamma med en godisbit. Innan de blev lämnade fick de höra att om godiset var kvar efter en kvart så skulle de få en till. De flesta barnen klarade inte av att vänta. I en annan del i studien fick barnen välja mellan ett äpple och en peng som var mer värd än äpplet. De flesta valde äpplet, det ger omedelbar njutning jämfört med pengarna (Gärdenfors 2010, s.80f).

3.2 Lärandets dimensioner

Knud Illeris (2007, s.37), som forskar om livslångt lärande, talar om lärandets två processer, *samspeletsprocessen* och *tillägnelseprocessen*. Processerna sker för det mesta samtidigt, men han har valt att särskilja dem på grund av att de ibland sker med en viss tidsförskjutning. Samspeletsprocessen består i ett samspel mellan individen och hans omgivning, det är ett samspel som sker hela vår vakna tid. Tillägnelseprocessen sker inom oss, hur vi tar till oss och bearbetar kunskap. I regel innebär det att ny kunskap knyts till tidigare förkunskaper (Illeris 2007, s.37). Vidare talar Illeris om lärandet tre dimensioner, *innehållsdimensionen*, *drivkraftsdimensionen* och *samspeletsdimensionen*.

3.2.1 Innehållsdimensionen

Den här dimensionen handlar traditionellt sett om det man lär sig, själva lärostoffet. Det kan även handla om till exempel färdigheter och kunskaper. Illeris (2007) lyfter fram ytterligare tre punkter som i vårt moderna samhälle måste ingå i lärandets innehållsdimension. Den första handlar om vår förståelse och insikt, vi människor försöker hela tiden skapa mening och se mönster i det vi lär oss. Den andra handlar om bildning på ett mer generellt plan och i det här fallet handlar det om att mer allmänt kunna förhålla sig till omvärlden. Den sista punkten handlar om lärande om oss själva. Att vi genom självreflektioner blir medvetna om oss själva och på så vis förstår våra reaktioner (Illeris 2007, s.97f).

3.2.2 Drivkraftsdimensionen

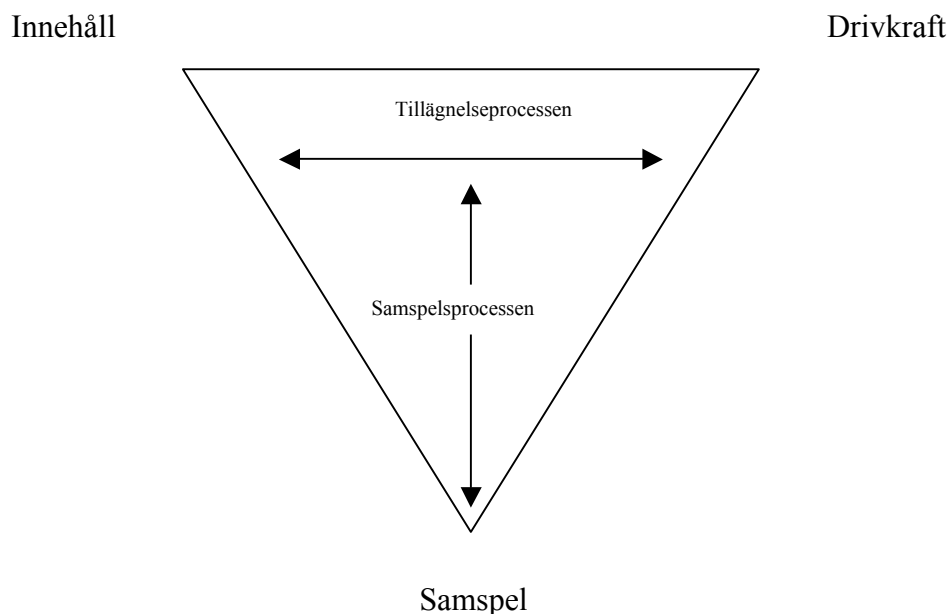
Den här dimensionen handlar om graden av den motivation som den lärande samlar i en lärandesituation. Drivkraftsdimensionen är, via tillägnelseprocessen, nära förknippad med innehållsdimensionen, då det är det innehållsmässiga som framkallar motivationen. Illeris lyfter tre typer av mönster: motivationella, viljemässiga och känslomässiga. Beroende på vilken typ av

lärande det är kan de ske både omedvetet och medvetet. Det måste finnas en balans mellan hur stora utmaningarna är. Är de för små stimulerar de inte till något lärande och är de för stora finns det risk för att eleven ger upp och undviker uppgiften. Det som således är avgörande för drivkraftsdimensionen är att utmaningarna talar till elevens intresse (Illeris 2007, s. 119f).

3.2.3 Samspelsdimensionen

Lärande sker situerat, det vill säga att det förekommer i olika sociala och samhälliga kontexter. Genom samspelet mellan det situerade lärandet och den lärande ingår det i en del av lärandet. Det speglar även de sociala villkoren och möjligheterna och bidrar till elevernas socialisation. Det finns olika former av samspelsdimensionen med alltifrån *perception* (eleven är passiv men påverkas ändå av till exempel luktintryck) till *deltagande* där eleven aktivt söker gemenskap. Ju mer aktiv eleven är i samspelet, desto större blir läromöjligheterna. Det är viktigt att eleven får en förståelse för att man kan ha olika synsätt till exempel beroende på vilken politisk eller religiös uppfattning man har. Olika typer av gemenskaper kan tillsammans hjälpas åt att stärka samspelsdimensionen. Beroende på vilken typ av lärande man vill ha kan man arbeta tillsammans mot ett gemensamt mål, eller jobba för en gemensam medvetenhet om någonting (Illeris 2007, s.150).

Innehållsdimensionen stimuleras således av drivkraften och drivkraftsdimensionen stimuleras av innehållet (Illeris 2007). För att kunna ta till sig stoffet behöver man därför vara motiverad av det, och för att vara motiverad av det bör man vara intresserad av innehållet. De båda dimensionerna förutsätter alltså varandra. Tillägnelseprocessen placeras in mellan innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen. Impulserna från omvärlden kopplas samman med tidigare förkunskaper och lärandet sker mellan dimensionerna, där placeras samspelsprocessen in (Se figur 1).



(Illeris lärandetriangel, Figur 1)

3.3 Lärande om, i, med och genom konsten

Lars Lindström (2012), professor i pedagogik, talar om två olika typer av dimensioner. Den första dimensionen handlar om målen, de kan vara *konvergenta* eller *divergenta*. Med konvergenta mål menar han att man har fokus på målet, det finns ett bestämt mål som man styr mot. Med divergent mål menar han att målet är öppet, det finns inget specifikt mål att sträva mot och det är ett mer experimentellt och öppet arbetssätt (Lindström 2012). Den andra dimensionen handlar om medlen. De kan vara antingen *Mediespecifika* eller *medieneutrala*. Med medlen menas i det här fallet olika konstarter. Med mediespecifikt medel avses en bestämd konstart för att uppnå resultat, det kan till exempel vara bild. Om mediet är medieneutralt spelar det ingen roll vilken av konstarterna man använder sig av.

De här dimensionerna har Lindström ställt upp i en figur där målen står vågrätt och medlen står lodrätt. Följande figur framträder (se fig. 2).

	Konvergent	Divergent
Medie- specifik	Lärande <i>Om</i> Konsten	Lärande <i>I</i> Konsten
Medie- neutral	Lärande <i>Med</i> Konsten	Lärande <i>Genom</i> Konsten

(Lindströms fyrkant Figur 2)

Lindström (2012) får alltså fram fyra olika sätt att använda konstarter på i klassrummet; Lärande *om, i, med* och *genom* konsten. När målet är konvergent och mediet specifikt är det lärande *om* konsten det handlar om. Det är då konsten i sig man ska lära sig, till exempel lära sig att blanda olika färger i bilden eller att spela C-dur skala på blockflöjt. Om mediet är specifikt men målet är divergent är det lärande *i* konsten det handlar om, till exempel att experimentera med olika uttryck och färger. Om målet är konvergent och mediet neutralt rör det sig om lärande *med* konsten då är ofta en konstart som är inkluderad i ett annat arbete med bestämt mål. Om målet är divergent och mediet neutralt handlar det om lärande *genom* konsten. Det kan man använda sig av när man vill utveckla hur elever tänker, det finns inga givna svar. Alla bitarna i Lindströms fyrkant sitter ihop och han själv framställer dem som pusselbitar. De överlappar varandra och är beroende av varandra (Lindström 2012). I den här studien använder jag mig främst av Lindströms medieneutrala kategori, det vill säga lärande *med* konsten och lärande *genom* konsten.

Det är alltså det här jag stödjer min studie mot. Gärdenfors teori om inre och yttre motivation, Illeris teorier om lärandedimensionerna och slutligen Lindströms teorier om olika sätt att arbeta med konstarterna.

4. Tidigare forskning

Jag ska i det här avsnittet lyfta fram vad tidigare forskning säger om estetiska lärprocesser och motivation. Jag ska sedan ställa det mot Illeris (2007) lärandedimensioner och på så vis försöka visa på hur det kan kopplas ihop.

4.1 Estetiska lärprocesser

Det finns en stark fokusering på lek när man talar om estetiska lärprocesser (Ericsson & Lindgren 2007, s.19) och enligt Gärdenfors (2010) är barnens informella lärande kopplat till leken. Det är i det informella lärandet som den inre motivationen styr.

Malcolm Ross (1978), här refererad i Ericsson och Lindgren (2007, s.19) har tagit fram en modell som till viss del ligger till grund dagens pedagogiska arbete kring estetiska processer:

Modellen utgår från en impuls som utgör startpunkten i en process där sinnena och fantasin tar vid i uppbyggandet av en gestaltad estetisk form. Impulsen skapar motivation och drivkraft till det fortsatta arbetet, till gestaltningen, som i sin tur leder vidare till nya impulser och nya gestaltningar (Ross 1978 i Ericsson & Lindgren 2007, s.19).

Att det finns en sådan stark anknytning till sinnena beror på en syn på sinnenas betydelse för människans lärande. Det är genom våra sinnen som vi får de intryck som påverkar våra känslor och intellekt. Det är därför som det pedagogiska arbetet bör ta sin utgångspunkt i sinnesintrycken, menar Ericsson & Lindgren (2007, s.19).

Det råder ingen tvekan om att estetiska lärprocesser är ett begrepp som är svårt att definiera. Många olika forskare har vid undersökningar funnit näst intill motsatta diskurser i ämnet: Lindström och Selander (2009) lyfter fram två dimensioner av estetiska ämnen; Den ena dimensionen kan kallas ”[d]e estetiska ämnernas eller disciplinernas didaktik” (2009, s.13). Det handlar då om konstformerna i sig. Den andra dimensionen handlar om att låta de estetiska processerna genomsyra allt lärande. (Lindström & Selander 2009, s.13). Om vi jämför det med Lindströms fyrkant (se figur 2, avsnitt 3.3) så kan man säga att den första dimensionen handlar om lärande *om* och *i* konsten. Där är det själva konstformerna som lärandet kretsar kring, medierna är specifika. Den andra dimensionen handlar om lärande *med* och *genom* konsten. Här är det istället lärandet runt om det handlar om och konstformerna används som medel, medierna är neutrala. Det är således den andra dimensionen som uppsatsen bygger på.

Det finns, enligt Lena Aulin-Gråhamn Magnus Persson och Jan Thavenius (2004, s.13), en uppfattning om att estetiken handlar om något särskilt som ligger utanför skolans ordinarie undervisning. Trots att det är vackert ses det ändå som någonting som är onödigt. Det har de senaste åren satsats mycket för att lyfta fram och stärka kulturen i skolan. Fokus låg förut på de så kallade praktiskeestetiska ämnena, det vill säga musik, bild, slöjd, hem- och konsumentkunskap och idrott och hälsa (NE). Det är där estetiken har ”hört hemma.” Vi kan jämföra det med en av dimensionerna som Lindström och Selander (2009, s.13) lyfte fram om de estetiska ämnernas didaktik. Nu har fokus allt mer flyttats från lärarna i de ämnena till kulturarbetare och

kulturinstitutioner som antingen kommer till skolorna eller bjuder in eleverna till sig (Aulin-Gråhamn et al. 2004).

Jan Thavenius, professor i litteraturvetenskap, har gjort en undersökning där han urskiljer två sätt att uppfatta det estetiska i skolan. Han ställer sig frågan om det rent av rör sig om två mer omfattande diskurser. Den första uppfattningen handlar om en typ av ”vaccinationsmodell”, eleverna i skolan ska vaccineras mot skräpkulturen genom att lära sig om ”den goda kulturen”. Skolans uppdrag är här att påverka eleverna så att de lär sig den kultur som anses vara den rätta. Den andra uppfattningen handlar om ”det fria skapandet” (Aulin-Gråhamn et al. 2004, s.73). Alla barn ska ha rätt att utan yttre bestämmelser och direktionser få möjlighet att skapa. Skolan har här ett uppdrag att inte påverka eleverna (ibid s.73).

Det finns alltså många olika sätt att uppfatta det estetiska i skolan på. Uttrycket ”Kultur och lärande” tolkas i skolan på tre olika sätt. Den första nivån handlar om skolans kultur det handlar då om klassrumsklimat och vilka värderingar som uppmuntras. Den andra nivån handlar om Lärandets kultur, vilka arbetsformer använder man sig av och vilken kunskapssyn har man? Den tredje nivån handlar om estetiska lärprocesser, vidare handlar det om estetik, konst och lärande. Man ställer sig frågan om konstarnas kan tillföra någonting till lärandet i skolan. För varje nivå strämmas innebörden av begreppet åt (Åstrand uå, i Aulin-Gråhamn et al. 2004, s.70f).

4.2 Motivation

Vad är egentligen motivation? Håkan Jenner anser att motivation inte är en egenskap hos människan, det är en orsak av hur man blir bemött och av ens tidigare erfarenheter (Jenner 2004, s.15). Han tar upp ett exempel i form av en elev som inte är nöjd med en viss företeelse. Pedagogen ger förslag på förändring men eleven avvisar dem alla och pedagogen anser då att eleven saknar vilja och motivation. En annan pedagog tror däremot visst att det finns en vilja, det är rädslan för att misslyckas som gör att eleven inte vågar prova någonting annat (Jenner 2004, s.18f). De flesta av teorierna om motivation kommer ifrån Hedonism, det vill säga att man försöker undvika det som är obehagligt och försöker nå njutning (Jenner 2004, s.38). Det kan man jämföra med Gärdenfors (2010) teorier om yttre motivation. Man vill undvika bestraffning eller nå en belöning i form av till exempel betyg eller beröm. Om man jämför det med den inre motivationen så blir det lättare att göra uppgifter som man tycker om och brinner för. Däremot undviker man situationer där man riskerar att misslyckas och pedagogens bemötande blir således avgörande för elevens motivation och självkänsla.

Jenner har urskiljt tre faktorer för motivation som samverkar med varandra. Motivationen som begrepp ligger alltså som ett tak över de tre faktorerna. Den första faktorn kan benämnas som en drivkraft, och rör sig om ”motivation som en inre faktor” (Jenner 2004, s.41). (Den här drivkraften ska inte likställas med den drivkraft som Illeris (2007) talar om i *Drivkraftsdimensionen* som mer kan likställas med begreppet motivationen i sin helhet.) Den här drivkraften som Jenner (2004) talar om är någonting som utlöser handlanden eller beteenden hos människor. Man kan inte sätta ett likhetstecken mellan den här drivkraften och motivationen som helhet, även om vi enligt Jenner (2004) många gånger gör det. Drivkraften är endast en del av motivationen. Jenner ger ett exempel på det genom att visa på frågan ”Är du motiverad?” (Jenner 2004, s.42). Får man en sådan fråga vill man gärna ställa motfrågan ”Motiverad för vadå?” (Jenner 2004, s.42). Jenner

menar alltså att vi måste ha någonting att känna motivation för. Nästa faktor handlar om det; Målen. Det finns en tanke om målsträvan, och man måste därför veta vart man strävar. Jenner nämner två olika typer av mål, inre och yttre. De inre målen kan till exempel vara positiva känslor som stolthet eller glädje och de yttre kan vara till exempel att få bra betyg (Jenner 2004, s.42). Även det kan vi jämföra med Gärdenfors (2010) teorier om inre och yttre motivation. Enligt Jenner är det de yttre målen som dominerar i skolan, det är fokus på att alla ska få så bra resultat som möjligt och det innebär att de inre målen får stryka på foten (Jenner 2004, s.42). Den tredje faktorn av motivation är ett samspel mellan drivkraften och målen. De hänger ihop med individens självförtroende och om hen lyckas uppnå målen. Beroende på om man uppnår målen eller inte så påverkas individens självförtroende. Dessutom påverkas motivationprocessen av sociala faktorer som till exempel andras förväntningar och av individfaktorer som till exempel tidigare upplevelser (Jenner 2004, s.43).

Jenner lyfter även fram tre faktorer som i allra högsta grad präglar motivationsprocessen;

- Målet – om det ligger innanför synranden och verkar möjligt att uppnå;
- Uppnåendets värde – om målet är eftersträvsvärt (Varför ska jag lära mig detta som jag inte har någon nytta av? [...])
- Misslyckandet sannolikhet – dvs. individens bedömning av sina chanser att lyckas (Jenner 2004, s.43f).

Att ha målet innanför synranden innebär att det bör vara möjligt att uppnå. Jenner jämför det med att vinna nobelpris, det är inte många som har det som mål, just för att det är svårt att uppfylla (Jenner 2004, s.44). Eleverna präglas också av vad de vill just nu, alltså vad som ses som motiverande i stunden. Jämför till exempel med Gärdenfors påstående om att barn lättare känner motivation för någonting som sker här och nu (Gärdenfors 2012, s.69).

Med uppnåendets värde menar Jenner att det måste vara lockande att uppnå målen, ”det som personen uppfattar som värdefullt och värt att uppnå!” (Jenner 2004, s.46). Som pedagog är det viktigt att ha i bakhuvudet att eleverna kan värdera andra saker än vad man själv gör. Det pedagogerna tycker är viktigt att uppnå värderas kanske inte alls av eleven. Jag anser att eleverna vid många tillfällen i skolan har undrat varför de ska lära sig det de gör. De frågar sin lärare som svarar någonting kopplat till skolan och läroplanen, men för eleven är det obegripligt. Jenner ställer hypotesen om elevens fråga beror på att lärostoffet sällan kopplas till en värld utanför skolan (Jenner 2004, s.46).

Misslyckandets sannolikhet handlar om hur en individ ser på sina egna möjligheter att nå målet. Vid en uppgift eller ett val gör många en tyst beräkning och frågar som *kommer jag klara det här* och *ska jag våga satsa* kan dyka upp i huvudet. Om man inte vågar satsa beror det således inte på att man inte är motiverad av målet, utan snarare av rädsla att inte nå dit (Jenner 2004, s.49). Jenner talar om interna respektive externa faktorer för framgång. En elev med svagt självförtroende förklarar sina misslyckanden på otillräcklig förmåga, på så kallade interna faktorer. Medan samma elev förklarar framgång på tur eller på att frågorna var lätta, på så kallade externa faktorer (Jenner 2004, s.10).

4.3 Lärandedimensionerna

Nedan knyter jag samman olika aspekter av estetiska lärprocesser och motivation med Illeris (2007) teorier om lärandedimensionerna. Det är mycket svårt att dra gränsen mellan dimensionerna och mycket av det som står under en dimension passar även in under de båda andra. Det är alltså i grova drag jag gör åtskillnaden.

4.3.1 Innehållsdimensionen

Thavenius talar om en motsättning mellan lek och allvar, mellan det lustfyllda och det lärofyllda. Han tar bland annat upp begreppet ”Lust och lärande” (Aulin-Gråhamn et al. 2004, s.73). Han ställer sig frågan om det rör sig om två olika diskurser, en där det är lusten som dominerar och en annan där det är lärandet som dominerar. Är det skolan som står för lärandet och konsten som står för lusten? Thavenius jämför begreppet med upplysningens ”*utile dulci*, nytta och nöje i skön förening?” (Aulin-Gråhamn et al. 2004, s.73). Så här svarade en lärare i en studie utförd av Kerstin Borhagen och Ulla Lind:

Det är inte jobbigt att räkna när man vet att man skall få träna på en musikal och agera timmen efter. Det hjälper upp mycket, sånt som känns jobbigt annars, det känns lättare för alla. Vi brukar ha musik under arbetet. Då får det vara sådan musik som lugnar (Lind & Borhagen 2000, s.12).

Enligt intervju svaret kan man här förena nytta med nöje. Just i det här fallet ligger estetiken i ett eget block, och inte interagerat i den normativa undervisningen. Enligt Illeris (2007) blir det lättare att ta till sig innehållet om det finns en drivkraft att göra det. I fallet ovan främjas tillägnelseprocessen av att man känner sig motiverad. I fallet ovan är det inte ämnet i sig som stimulerar, utan det är vetskapen om det som komma skall. Gärdenfors (2010) skulle troligen säga att det är den yttre motivationen som styr, man får belöning när arbetet är gjort. Men belöningen gör att det blir lättare att tillägna sig innehållet i ämnet.

Illeris (2007) lyfter fram att även självreflektion och förståelse ingår i innehållsdimensionen. Mia Marie F. Sternudd (2002) är lärarutbildare och hon belyser att det i början av 1970- talet utkom ett antal dramapedagogiska böcker. Alla visade, utan teoriförklaring, att dramaövningarna bidrog till att utveckla utövarnas inre, fantasi och kreativitet (Sternudd 2000, s.66). Om man får tro det så kan dramaövningar hjälpa till att främja elevens insikter om både sig själv och gruppen. Enligt skolans värdegrund ska skolan befrämja elevernas förståelse för andra människor (Skolverket 2011, s.7). Lev S Vygotskij (1995, s.17) anser att fantasin är en livsviktig funktion hos människan. När barnen använder sin fantasi knyter de ihop tidigare erfarenheter och gör olika kopplingar. Vygotskij klargör kopplingen mellan fantasin och verkligheten med olika grundläggande samband. Ett av sambanden är att fantasin är uppbyggd utav delar ur verkligheten och ur människans tidigare erfarenheter, ju rikare människan är på erfarenheter, desto rikare blir fantasin (Vygotskij 1995, s.17ff). Ett annat samband finns ”mellan den färdiga fantasiprodukten och en komplex företeelse i verkligheten” (Vygotskij 1995, s.21). Till exempel att tänka sig någonting faktiskt, som existerar eller har existerat, men som man inte sett själv. Till exempel den franska revolutionen. De inre bilderna man får är ett resultat av fantasins aktivitet. De

tidigare erfarenheterna i sig spelar ingen roll här utan det är istället nya kombinationer av dem (ibid).

Catharina Elsner är lärarutbildare och hon har gjort en studie om bland annat hur lärare i estetiska ämnen ser på sin undervisning. Vad är det eleverna lär sig? Det som dominerade intervjuvarerna var att det stimulerade sociala värden och personlighetsutveckling (Elsner 2002, s.48). Det har även Sternudd (2000) sett. Hon har gjort studier i ämnen och urskiljt fyra olika perspektiv inom dramapedagogiken. Alla fyra perspektiven har dock det gemensamt att de syftar till ”att utveckla demokratiska förhållningssätt hos eleverna.” Perspektiven skulle alla kunna placeras in under innehållsdimensionen eftersom de utvecklar elevernas förståelse och hur de kan förhålla sig till omvärlden. Jag har ändå valt att lägga två av perspektiven under samspelsprocessen då de har stort fokus på gruppen och samspelet. Jag kommer därmed att presentera dem i en annan ordning än vad Sternudd (2000) gör, och det av praktiska skäl då det är hennes båda andra som ligger under innehållsdimensionen.

Kritiskt frigörande perspektivet kallas det första perspektivet. Det syftar till att göra eleverna mer samhällskritiska genom att låta dem belysa och bearbeta olika orättvisor i samhället med hjälp av till exempel forumspel och andra typer av rollspel. Det bidrar i sin tur till att eleverna blir mer medvetna om samhället och vad de kan göra för att påverka och förbättra det. Situationerna ska bygga på elevernas egna erfarenheter och på det som berör dem (Sternudd 2000, s.96). I innehållet här kan läraren ta upp det som känns aktuellt för eleverna, aktuella samhällsfrågor till exempel. Om eleverna är intresserade av ämnen stärks ju drivkraften, och det här perspektivet ska bygga på elevernas egna erfarenheter. Det gör att eleverna kan förhålla sig till innehållet på ett annat sätt. Här finns det även en utmärkt möjlighet till att integrera andra ämnen så som till exempel samhällskunskap och religion.

Holistiskt lärande perspektiv kallas det andra perspektivet. Med det här perspektivet vill man att eleverna ska bli mer känslomässigt involverade i det de gör. De ska få en förståelse, både kognitiv och känslomässig, för själva lärostoffet (Sternudd 2000, s.97). Elevernas egna värderingar är påverkade av deras erfarenheter och genom att inkludera känslomässiga och kognitiva aspekter i lärandet kan man förändra deras värderingar. Fantasin värderas högt inom perspektivet. Det är viktigt att pedagogerna aktivt jobbar med att stimulera elevernas lärande (Sternudd 2000, s.107). Kommunikationen mellan elever och pedagog ska vara kontinuerlig, men det är läraren som styr (ibid). Det är alltså viktigt att eleverna förstår vad det gör och varför och att de känner en glöd för innehållet.

De båda sista perspektiven kommer jag att belysa i samspelsdimensionen i avsnitt 4.3.3

4.3.2 Drivkraftsdimensionen

Skolan ska främja en lust att använda språket, det är genom användandet av det egna språket som det utvecklas. Det anser Bo Renberg, universitetsadjunkt i svenska. Han menar att svenska skolan idag ofta hämmar lusten att använda språket (Alerby & Elíðóttir 2006). Det är därmed viktigt att skolan arbetar för att eleverna ska känna sig motiverade att använda språket. Renberg visar också på vikten av tillit till sin egen förmåga. Elever som ofta får höra att de gör fel känner inte att de vågar använda språket (ibid). Illeris (2007) framlyfter att eleven, för att känna drivkraft måste

uppleva att det är möjligt att uppnå målen. Han får stöd i det argumentet av Jenner (2004) som talar om misslyckandets sannolikhet.

”Leken är en grundbult och en drivkraft i barns utveckling, drama är ett sätt att använda lekens drivkraft pedagogiskt” (Österlind 2011, s.22). Det säger Kent Hägglund som bland annat är ungdomsteaterledare. Vidare säger han så här om en kurs han var på:

Till kursen kom lärare av alla slag: blyga violer, hippies, tuffa tennisfantomer och 68-revoltörer plus några stela rektorer. Efter två dygn var vi alla som glada lågstadiesbarn på grönbete, sprudlande av fantasi och förenade i härlig gemenskap. Vägen dit gick via en serie övningar som var så enkla att jag inte skulle vågat göra dem med mina tioåringar i Rågsved – de skulle avfärdat dem som för barnsliga. Ramen på kursen var dock att vi gjorde övningarna för att lära oss, för vårt arbete med barn och ungdomar. Det gjorde att alla vågade spänna av – det handlade ju inte om oss. Vi kunde kasta oss in i allt med liv och lust, utan att riskera vår integritet (Österlind 2011, s.21).

Det är därför viktigt för lärarna att klargöra syftet med övningarna, innehållet, så att det blir tydligt för eleverna varför de gör dem. Låta eleverna reflektera över övningarna och låta dem bli en naturlig del av undervisningen så att det inte känns onaturligt.

Enligt Gärdenfors (2010) är det i leken som det informella lärandet sker, och således där som den inre motivationen är som störst. Om vi nu antar att Hägglunds teorier stämmer så genom att verkställa Hägglunds idé om att jobba med dramat pedagogiskt borde det således även stimulera elevernas inre motivation. Man kan jobba utifrån kursplanen i olika ämnen, till exempel svenska och SO, och använda dramat som form för att nå målen.

Den så kallade *Drivkraftsmodellen* presenterades förs av Clark Hull. Med en ekvation förklarade han styrkan hos individs beteende; ”*Ansträngning = Drivkraften x Vanan*” (Jenner 2004, s.39). Med det menade han att man anstränger sig mer ju större vana och motivation man har. Jenner jämför det med ordspråket ”*Bränt barn skyr elden*” (ibid, s.39), alltså, är vanan att misslyckas vill man inte anstränga sig. Hull förklarar drivkraften som en ”energiimpuls” och styrkan beror på hur många gånger man misslyckats, alltså av de tidigare erfarenheterna (ibid, s.39). Senare lade Hull även till en variabel, nämligen en förväntan som riktades framåt mot mål längre fram, så kallade *incentive* (ibid, s.39). Har man en anledning att tro på framtiden och sig själv? Det är en fråga som ligger till grund för begreppet. Det är därför viktigt att pedagogen förstår vad det innebär med dåligt självförtroenden och en rad misslyckanden. Om pedagogen får eller har lägre förväntningar på en elev finns det risk för att hen ”uppfyller” de låga förväntningarna. Jenner (2004) talar om en så kallad *Pygmalioneffekt*, en självuppfyllande profetia. Har man låga förväntningar på sig presterar man inte lika bra och får då återigen låga förväntningar på sig. Det blir en ond cirkel (Jenner 2004, s.10).

4.3.3 Samspelsdimensionen

Nedan fortsätter presentationen av Sternudds (2000) perspektiv inom dramapedagogiken:

Konstpedagogiska perspektivet eller *teaterperspektivet* kallas det tredje perspektivet. Här är det fokus på en föreställning. Det kräver en gruppprocess och genom den får man sina ”djupa sociala behov tillfredsställda” (Sternudd 2000, s.49). Här jobbar eleverna tillsammans som deltagare mot ett gemensamt mål.

Personlighetsutvecklande perspektivet kallas det fjärde perspektivet. Här är det i stället fokus på reflektion. Både över sig själv och över gruppen (Sternudd 2000, s.65). Det är processen innan föreställningen som är viktig, den kunde alla få ut något av, till skillnad från att stå på scenen som bara vissa elever tjänade på (ibid, s.66). Man skulle stimulera barnens naturliga sätt att uttrycka sig dramatiskt. Dramatiskt skapande är även någonting som ligger nära barnen och därför faller naturligt för dem (Vygotskij 1995, s.81). Det hjälper barnen att skapa förståelse för sig själva och för sin omvärld (Sternudd 2000, s.65). Sternudd skriver här om vad Anita Lindvåg (1978) anser om drama:

Det är i arbetet med övningar, improvisationer och rollspel som individernas självförtroende, samarbetsförmåga gruppsygghet och inlevelseförmåga utvecklas, vilket ger en möjlighet att bearbeta egna attityder samt problem som kan finnas i gruppen. Hon ser dramapedagogik som en övning i demokrati, där samtalen har en betydelsefull roll i det dagliga arbetet (Sternudd 2000, s.67).

Det är således individen och hens uppfattning om sina tillgångar och om hur olika sociala sammanhang påverkar det som sker mellan människor i en grupp. Det är viktigt med samtal och diskussion efteråt.

När man gör saker tillsammans i grupp så känner man att man ingår i en större gemenskap. När man spelar och sjunger tillsammans i grupp är man del av en helhet och ingår i ett större sammanhang. Man lär sig lyssna på och förstå varandra (Aulin-Gråhamn et al. 2004, s.26). Om man jämför med ett annat estetiskt uttryck, till exempel bilden så är musiken mer inriktat på det sociala samspelet (ibid, s.26). När man talar om musik verkar den dominerande diskursen vara samspel och ämnet syftar på att stärka gemenskapen i gruppen och höja individens livskvalitet (Aulin-Gråhamn et al. 2004, s.28).

Det är bakgrunden i den teoretiska anknytningen och i den tidigare forskningen som ligger till grund för, och motiverar min undersökning. Det är mot bakgrund av det här som jag kommer att presentera och analysera mitt resultat.

5. Resultat

Här nedan presenterar jag mitt resultat av studien. Jag börjar med att presentera de två lärarna, och därefter följer deras svar på intervjufrågorna. Efter det presenterar jag de två eleverna och fortsätter med deras intervju svar. Efter resultatpresentationen följer en kort sammanfattning som

avslutar avsnittet. I båda intervjuerna har jag, som nämnt innan, tagit bort upprepningar och stakningar. Det har jag gjort för att underlätta för läsaren. Jag har även tagit bort det jag anser oväsentligt för studien.

5.1 Lärarresultat

Jag börjar med att presentera båda lärarnas svar på den första huvudfrågan med följdfrågor. Sedan tar jag andra huvudfrågan med följdfrågor och presenterar båda lärarnas svar och så vidare.

Lärare 1- L:1

Den första läraren kommer jag härnäst kalla för L:1. Hen har varit verksam som lärare i två år och jobbar just nu i förskoleklass. I sin utbildning har hen SO, NO, matte, svenska, idrott och svenska 2.

Lärare 2- L:2

Den andra läraren kommer jag härnäst kalla för L:2. Hen har varit verksam som lärare i sju år och jobbar just nu i en trea. I sin utbildning har hen svenska, matte och engelska och till hösten ska hen läsa till ämnet NO.

Hur skulle man kunna inkludera estetiska läroprocesser i den dagliga undervisningen?

L:1 anser att man redan idag använder estetiska läroprocesser i undervisningen, men att man måste sätta ord på det för att göra det tydligare:

Det gör man ju redan idag, det är ju bara och använda bild och musik och form. Det gör man ju i varje ämne, så det är väl bara att man ska se vad egentligen det är man gör, sätter ord på det (Intervju 1, 2014-04-08).

L:1 kombinerar gärna olika lärandesätt och metoder. De estetiska former som hen är bekvämast med är bild och form och i vissa fall även drama:

Det är väl nog bild och form i så fall, och även drama i vissa lägen. Rollspel, tycker jag även är intressant och om man beskriver någonting eller pratar om någonting så kan man göra ett drama av det. Och även sagor använder jag jättemycket, i matematiksagor så använder jag små figurer tillexempel och så har vi en saga om det (Intervju 1, 2014-04-08).

L:2 talar om att man skulle kunna väva in praktiskt arbete i alla ämnen, eller åtminstone starta upp arbetet praktiskt för att senare övergå till mer teoretiskt arbetssätt:

Jo, om man lägger upp en dag så kunde man starta upp det, säg att vi skulle jobba med matte en förmiddag, starta upp det med praktiskt sen övergå från teoretiskt och sen skulle man kunna väva in det i nått skapande. Det är inte alltid man gör, men man kan göra så (Intervju 2, 2014-04-08).

L:2 känner sig periodvis bekväm med de estetiska formerna, om hen har det upplanerat från start. Om L:2 däremot får en instruktion att göra det direkt, utan att ha det planerat, så känner hen sig mindre bekväm:

Periodvis gör jag det. Vi har jobbat med storyline och man har haft ett speciellt tema, då känner jag mig bekväm. Om det är upplanerat bra. Får jag det bara så här att nu ska du ha matte och du ska ha nått estetiskt i det så känner jag mig inte bekväm med det. Men om jag har det upplanerat från start i ett tema, ja, då är jag bekväm med det (Intervju 2, 2014-04-08).

De estetiska former som L:2 känner sig bekvämast med är dans och teater. Hen tycker att det är lättare att koppla teatern till läroplanen och känner att hen inte har så mycket kunskap om bild och form.

Jo för jag känner mig tryggare om jag skulle använda teater och det kan man ju använda i storyline och det jag har jobbat mest med. Och då kan jag känna att jag vet hur jag ska få in ämnena som är kopplade till läroplanen och då blir det enklare för mig. Bild och form och skapande, jag har inte så mycket kunskap, och har inte jobbat så mycket med det själv, utan det har lagts över på fritidspedagoger, och då har jag släppt den biten. Medan någonstans har man det redan klart för sig vad som ska ingå när man ska ha en teater eller hur man nu ska göra, så det är det enkla. Sen dansen vet jag inte, det är väl för att jag tycker det är enklare än bild och form (Skrattar) (Intervju 2, 2014-04-08).

Varför jobbar du med estetiska lärprocesser?

L:1 hänvisar till Howard Gardners multipla intelligenser, och att människan lär sig på olika sätt. Genom att inkludera estetiska lärprocesser i undervisningen finns en god möjlighet för eleverna att använda olika sinnen:

För jag tror att barn inte kan lära sig enbart på ett sätt. De kan inte bara lära sig via visuellt så det är synen, eller bara via auditivt utan de behöver flera sinnen. De behöver använda det på synen och även hörseln och även det kinestetiska. [...] Och ta på saker och på, ja och även med varandra, [...], vissa barn kan ju sitta själv och lära själv jättebra, men vissa barn behöver ju verkligen samspelet och någon att tala med. Så jag tror man behöver använda flera sinnen, och då är de estetiska lärprocesser bra. Det är möjlighet till att använda flera sinnen (Intervju 1, 2014-04-08).

L:1 väljer sina formspråk genom att vara lyhörd. Det beror på dagsform och vad det är hen vill att eleverna ska lära sig:

Det beror lite på dels vad jag vill att barnen ska lära sig, men sen beror det också på kanske i vilken dagsform barnen är. Ibland kanske barn inte klarar av att jag står framför tavlan och pratar då kanske de behöver se en film. Eller så kanske de ibland behöver sitta i en grupp och prata och till exempel måla, göra en tankekarta själva. Så det beror lite på situationen på dagen (Intervju 1, 2014-04-08).

L:1 upplever inte att det finns några speciella hinder, åtminstone inga som hen har upptäckt än. Hen säger att det säkert finns massor. På frågan om det kan finnas hinder högre upp i åldrarna

svarar hen att det nog kan göra det. Det är mycket som händer i kroppen och man är mer känslig för gruppsyck:

Jag tror för att våra barn som är så pass små de är sex, sju år, de är nyfikna, de vill lära. Det är lite att man som lärare är en förebild, man är en liten idol på ett sätt. Men när de blir äldre så är det så mycket hormoner och utvecklingsmässigt inombords som tar över [...]. Och så kanske det finns det här med gruppsyck och så vidare. Så då kanske de kan vägra på det sättet tror jag. Däremot tycker jag att det skulle vara mycket bättre om det fortsatte. Med små barn jobbar man jättemycket. Det gör man ju inte så jättemycket, vad jag vet, i dom högre åldrarna. [...] de säger att de inte hinner med det för de måste jobba så mycket teoretiskt. Jag tror att de barnen skulle behöva det ännu mer, de som är äldre (Intervju 1, 2014-04-08).

L:2 talar också om elevernas sinnen, att det är viktigt att de får en möjlighet att använda alla sinnen och att kunskaperna då befästs i kroppen på ett mer effektivt sätt:

För att jag tror att elevernas *kunskap* blir bättre om man går genom deras kropp. Alltså att man sätter kunskapen i kroppen. [...] Ja jag tror på det där att man använder alla sinnen, och jag tror att då lär man sig det genom kroppen, så fastnar kunskapen. [...] alltså många saker de lär sig genom att sitta med stencilar eller med sina böcker det lär de sig för tillfället, men det fastnar inte. Så därför tror jag att använder man andra former som inkluderar alla sinnen så tror jag att man lär sig mycket bättre (Intervju 2, 2014-04-08).

L:2 brukar inkludera estetiska läroprocesser genom att inkludera det i teman. Genom att jobba med musiken som de gör nu har de kunnat få in i stort sett hela svenskundervisningen:

Ja genom att arbeta med teman och i teman så är det enkelt att få in ämnena. Som med det här [Namn på musikal] där har vi ju kunnat fått in hela, vi skulle kunna hela svenskundervisningen bara genom att ha [namn på musikal] (Intervju 2, 2014-04-08).

L:2 har diskuterat med sin kollega om vilka punkter de får men från svenska kursplanen och hen ger exempel på det nedan. De får även med många övriga ämnen i projektet med musiken, men matematiken har de svårt att få med:

Mm det har vi skrivit ner jag och [namn på kollega] men det har [namn på kollegan]. Men du får in hörförståelse, läsförståelse, du får in stavning, du får in skrivprocessen, du får in att våga uttrycka dig muntligt och det är ju jättestort mål i trean i svenska, och det är bara svenskan. Sen får vi in skapande genom att de ska tillverka alla kulisserna. Matte får vi ju inte in speciellt mycket. Vi får in SO, vi får in NO och det var någonting mer. Teknik fick vi med oss och vi får in engelskan i den för att vi har tre engelska sånger som vi har brutit ner. De har fått sjungit dem, de har dansat till dem och vi har läst texterna. Så att egentligen har vi fått med alla ämnen utom matte. Sen har (Namn på musikal) blivit väldigt bra, det har blivit jättebra, och de gör det superbra (Intervju 2, 2014-04-08).

L:2 väljer sina formspråk beroende på ämnet de ska inkluderas i. Hen säger att skulle det komma en student och vilja integrera estetiska former i matematiken så skulle L:2 inte kunna vägleda denne. Svenska och SO är de ämnen som hen känner sig tryggast med och skulle kunna integrera estetiska läroprocesser i. Att alla barn inte mår bra av den här typen av undervisning är ett stort hinder tycker L:2. Ett annat hinder är att det finns lite personal.

Hindren finns i de barnen som inte mår bra av det, för att alla mår inte bra av en sån form av undervisning och det är väl det största hindret. Och det andra hindret är att man är för lite personal. Hade vi varit tre personal så hade det blivit enklare [...] det hade blivit mer fördjupat än vad det blir nu. Oftast är jag själv och har de här lektionerna, så det är ett hinder. Och sen för dem som inte klarar den formen av arbete (Intervju 2, 2014-04-08).

På frågan om man skulle kunna komma runt det här att alla elever inte tycker om den här typen av undervisning och redovisning svarar hon att de eleverna som inte vill ha repliker har fått väldigt få repliker. De eleverna har också fått väldigt mycket feedback på de replikerna de har.

Mm man skulle kunna göra så att, eller det vi har gjort i teatern nu, då har vi tre stycken som inte vill ha repliker. Då har vi gett dem repliker ändå [...] En har en replik och de andra har två repliker [...]. De har fått jättemycket feedback på sina väldigt få meningar vilket har gjort att de kommer vara med. Och det har ju varit en process på tre år att ens få med dem och komma så långt. Det vi har gjort mer det är att de här tre har fått, när dom andra har övat, [...] har fått suttit i lilla rummet och byggt till kulisserna. De har fått gjort svärd och grejer som ska till själva teatern. Så då får ju de den biten. De missar jättemycket av hörförståelsen och läsförståelsen men det får de ju på de andra svensklektionerna tänker jag så det är ingen fara (Intervju 2, 2014-08-04).

Hur upplever du att estetiska läroprocesser bidrar till att eleverna motiveras i lärandet?

L:1 tror att de estetiska läroprocesserna är motiverande för eleverna för att hen upplever att de tycker att det är roligt:

För de tycker det är roligare, [...] nått som är annorlunda, inte alltid likadant. Det visar lite mer lust för det, de ser det mer som kanske lite lek (Intervju 1, 2014-08-04).

L:1 tycker även att det stärker sammanhållningen i klassen och hon hänvisar till det sociokulturella lärandet som bygger mycket på samspel:

Jag jobbar ju mycket med det sociokulturella, där just samspelet är det vi utgår ifrån i min grupp. Och många av de estetiska processerna det är ju samspel så det är klart att det hjälper att bilda och forma gruppen. Och just att de får leva ut det, lära känna varandra, för man lär känna sig själv ganska bra om man jobbar med estetiska läroprocesser. Och faktiskt få, amen balla ur ibland också. Och då visar man vem man är för sina kompisar också, det bidrar nog till bra gruppkänsla (Intervju 1, 2014-04-04).

Om man ska stärka estetikens roll längre upp i åldrarna tror L:1 inte att man får sluta använda dem, utan fortsätta så att de blir en naturlig del av elevernas vardag:

Jag tror inte man får sluta använda de estetiska lärprocesserna, och det måste bli som en vana, för människan är ju en sån som vänjer sig. När man väl vant sig så är det ok, men [...] ibland är det svårt att vänja sig. [...]. Det är som högläsningen, man ska inte sluta läsa högt för barnen. Vissa läser ju högt ända upp till trean, sen slutar man ju några år, och så börjar sexan sjuan igen det är klart att de inte är vana vid det. Så man får inte sluta använda det (Intervju 1, 2014-04-08).

L:2 tror också att estetiska lärprocesser är ett roligare arbetssätt och att det därmed bidrar till elevernas motivation

Först och främst tror jag att det blir roligt för dem, och är någonting kul så vill man fortsätta med det. Och jag tror att glädjen i att man klara av sådana här saker, alltså det skapar någonstans intresse för skolan överlag. Alltså, de kommer hit på torsdag ”yes idag är det (namn på musikal)” och då blir hela dagen bra (Intervju 2, 2014-04-08).

L:2 tycker att estetiska lärprocesser stärker sammanhållningen i klassen väldigt bra. Eleverna i klassen har jobbat med estetiska lärprocesser sen förskoleklass och så här säger L:2 om hur hen tror att sammanhållningen påverkas:

Jättebra, tror jag. För om man ser på den här klassen som har jobbat med det sen förskoleklass fram tills nu, så tror jag att vi är rätt skonade från, vad ska jag säga, de är trygga med varann. Det blir inte det här att de är rädda för att göra bort sig, och jag tror att de någonstans blir tajtare som en grupp. De vågar säga fel, de vågar prata inför klassen. Sen vet jag inte om det har med just det här att göra eller om jag har en klass med väldigt många framåt personer. Men, även den blygaste i klassen är den som nu har berättarrollen som berättar hela och fixar det superbra. Och det tror jag kanske hon inte skulle ha gjort om det inte vore för att hon har fått jobba med det så länge (Intervju 2, 2014-04-08).

L:2 tror att frågan om att stärka de estetiska lärprocesserna är en organisationsfråga som ligger på rektorsnivå. Det är tidskrävande med estetiska lärprocesser och de direktiven lärarna får från ledningen är att de ska jobba efter läroplanen. L:2 upplever också att det är väldigt tidskrävande vad gäller planering och att det därför hade behövts att rektorn lade fokus på det för att övriga lärare ska göra det också.

Jag tror att det är en organisationsfråga, jag tror att det ligger på rektorsnivå. Som det ser ut för oss så upplever jag det som att det viktigaste vi får det är att vi ska jobba efter läroplanen och att barnen ska uppfylla målen i de nationella proven. Och att barnen ska göra bra resultat i dom nationella proven och där har du inga estetiska ämnen över huvudtaget som kollas av. Jag tror att det är väldigt lågprioriterat över huvudtaget, bland personal också, för att det kräver tålamod och mycket

jobb och det kräver ett sätt, ja man måste tänka. Ja man kan ju inte bara dela ut en stencil [...]. Och för att man då ska vända på det så tror jag att det måste komma från rektorerna för gör det inte det, om inte de lägger fokus på det då gör inte den enskilde läraren det. Så tror jag det är. (Intervju 2, 2014-04-08).

5.2 Elevresultat

Eleverna går i samma klass och håller på med en musikal i skolan, de jobbar med den några gånger i veckan och jag har frågat dem om vad de tycker. Jag kommer använda resultatet av intervjuerna som ett komplement till lärarintervjuerna där mitt huvudsakliga fokus ligger

Elev 1- E:1

Den första eleven kommer jag hädan efter att kalla för E:1. Hen är nio år och går i trean. På fritiden tycker hen om att vara på fritids och antingen leka själv eller med kompisar.

Elev 2- E:2

Den andra eleven kommer jag hädanefter att kalla för E:2. Hen är tio år och går i trean. På fritiden tycker hen om att dansa och sjunga

Vad tycker du är roligt i skolan och varför?

E:1 tycker det är roligt med praktiska ämnen, men även matematik:

Det var, är kul med idrott är lite kul och så är det kul med slöjd, syslöjd, så är det kul med när man ska göra någon teater. Och så är det kul att pyssla och viss matte kan va kul [...] (Intervju 3, 2014-04-08).

När E:1 får frågan varför det är kul med de ämnena svarar E:1 att hen tycker det är jobbigt med att bara sitta och skriva:

I matte så är det så att jag orkar inte amen, tänka ut alla talen och så. Och så är det så här i svenska att jag orkar inte skriva, eller man ska skriva en saga kan det va kul fast det kan också va tråkigt. För att man inte kommer framåt. Så att för att man skriver med vanlig penna, man vill bara att det ska bli färdigt (Intervju 3, 2014-04-08).

E:2 tycker också mer om de praktiska ämnena, och matematik. Däremot är hen inte så förtjust i SO och NO:

Idrott, bild, matte och slöjd. För man behöver inte bara sitta och skriva och sen läsa, skriva, utan man får, typ, göra någonting som man inte vet precis vad man ska göra utan man får göra på sitt eget sätt (Intervju 4, 2014-04-08).

På frågan vad som inte är roligt svarar E:2: ”NO å SO. För att då måste man skriva och läsa, skriva och läsa, skriva och läsa” (Intervju 4, 2014-04-08). E:2 visar samtidigt hur hen tittar på någonting som står på tavlan och låtsas sedan skriva ner det i en bok.

Vad tycker du om att jobba med musikalen?

E:1 tycker att det är kul att jobba med musikalen, det blir ett avbrott i den övriga undervisningen,

Om vi ska ha (namn på musikalen) så ser jag, är det på schemat så tänker man [...] det räknas som en rolig grej. För jag kollar alltid på vad man ska göra dom olika dagarna, det vet jag ju, men jag kollar ändå. Och [...] vi säger att det är slöjd nej nej, vi säger att det är SO, svenska och matte, då tänker jag nej. Och sen så är det skönt med (namn på musikal), musik, ja men kanske matte [...] det är kul med, men bara matten är slut [...]
(Intervju 3, 2014-04-08).

E:2 tycker också att det är roligt med musikalen och framförallt danserna och teatern och det gör hen för att man inte behöver vara sig själv.

Danserna och teater. Asså, ja, man får prata på ett speciellt sätt. För att man behöver inte va sig själv. Och på dansen, jag gillar ju att dansa [...]
(Intervju 4, 2014-04-08).

Vad har du lär dig när ni jobbat med musikalen?

E:1 har svårt att sätta fingret på vad hen har lärt sig under projektet.

Asså, jag ja vet inte om jag lär mig nånting, men jag kanske lär mig [...] läsa repliker och komma ihåg. Repliker och lite så kanske (Intervju 3, 2014-04-08).

E:2 tycker att även hen har blivit bättre på att läsa repliker och att hen har lärt sig nya danser:

Att jag har lärt mig nya danser. Jag har lärt mig hur man läser repliker och jag har lärt mig att prata i teater (Intervju 4, 2014-04-08).

Vad händer med gemenskapen i klassen när ni jobbar med musikalen?

E:1 tror att de andra i klassen tycker det är roligt att jobba med musikalen. Hen själv tycker också att det är kul att vara med de andra. Hen tycker också om det nära samarbetet med en av klasskompisarna vars rollkaraktärer har en nära relation:

Det verkar väl som de tycker att det är roligt. De tycker att det är kul och så tycker jag att det är kul när de är med mig fast. Asså jag ju är rätt nöjd med min roll och så är det kul att (namn på klasskamrat) är med. Så, ja jag tycker att jag trivs (Intervju 3, 2014-04-08).

E:2 Tycker att klassen får lättare att hålla sams när de jobbar med musikalen, och de har kul ihop:

Vi blir sams, ja, jag vet inte, men vi tjafsar inte utan vi vet vad vi ska säga. Vi, liksom, jag vet inte riktigt, men vi bara har kul liksom (Intervju 4, 2014-04-08).

Tycker du att det är roligt med musik?

E:1 tycker oftast att det är roligt med musik, det beror på vad det är för låtar som man ska sjunga.

Asså, ifall man bara ska sjunga, eller det beror på ifall man bara ska lyssna på musik och [...] så ska man typ kunna alla instrument och ifall det är riktigt dåliga låtar också kanske det inte är så kul. Men ifall man typ ska spela instrument typ som trummor, asså jag går inte i det men pappa spelar trummor så man kan säga att jag spelar trummor. [...] Det är kul med musik, det brukar va kul med musik (Intervju 3, 2014-04-04).

E:2 är mer kortfattad i sitt svar:

Jag tycker att det är jättekul. Att man får vara i sin egen värld och man får typ visa vad man känner för musik (Intervju 4, 2014-04-08).

Tycker du att det är roligt med bild?

E:1 tycker om bild: ”Ja, det är jättekul. Amen för att man pysslar och ritar och så” (Intervju 3, 2014-04-08).

E:2 tycker att det är kul att måla till musik:

Att man får rita det man tänker om man hör en låt och så. Gud jag tänker på en val- då får man rita det och liksom se vad det blir (Intervju 4, 2014-04-08).

Tycker du att det är roligt med teater?

E:1 tycker att det beror på teaterns handling och på vilka som har rollerna

Ja vissa, fast vissa kan va riktigt tråkigt. Först så är det osannolik handling, och så är det riktigt dåliga, som inte alls är bra på de rollerna. Och så är det så att en som hette [namn på musikal som klassen gjorde i ettan] som var hur dålig som helst. Det enda jag fick göra var att säga, ”Och så trivdes dom” och sen så fick man inte göra nått mer. Så fick de dela upp så att en person var typ en roll i kanske en minut och sen så var det nån helt annan som var samma person. Så det blev inte så bra. Men det är kul när det är en bra teater (Intervju 3, 2014-04-08).

E:2 Tycker att det är skönt att inte behöva vara sig själv: ”Att man behöver inte va sig själv, man får va nån annan” (Intervju 4, 2014-04-08).

Tycker du att det är roligt med dans?

E:1 tycker att det är kul att dansa till någon på TV, men inte härma någon annan person:

Ifall det är så här att man ska dansa jättefort [...] ja men, ifall man ska kolla på en TV och dansa, så visar de hur man ska göra på tv:n, då kan det va rätt kul. Men ifall man typ ska se när nån annan dansar och ska göra likadant, brukar inte tycka att det är jättekul (Intervju 3, 2014-04-08).

E:2 svarar kort och gott ” Ja, jag tycker det är jättekul” (Intervju 4, 2014-04-08).

Är det viktigt för dig att veta *varför* du ska lära dig någonting?

E:1 vill gärna veta vad det är att de ska lära sig fakta om:

Veta att jag ska lära mig, amen nu lär du dig fakta om det här och det där och det där. För då har man lite att berätta sen (Intervju 3, 2014-04-08).

E:2 vill inte lära sig saker i onödan:

Vissa gånger och vissa inte. För tänk om det inte är viktigt, och så måste jag lära mig det ändå, i onödan. Om det finns en annan grej som jag vill lära mig, då, tycker jag att det är jättejobbigt (Intervju 4, 2014-04-08).

5.3 Sammanfattning av resultatet

Läraryntervjuer

Båda lärarna använder sig av estetiska lärprocesser i klassrummet och de anser båda att det har en positiv effekt på elevernas motivation. Lärarna upplever att eleverna tycker att det är ett roligt arbetssätt. Båda lärarna talar om vikten av att låta eleverna använda alla sina sinnen och att kunskapen på så vis befästs i kroppen. Vidare så lyfter lärarna fram hur sammanhållningen i klassen stärks på grund av de estetiska lärprocesserna.

Elevintervjuerna

Eleverna har samma favoritämnen, de praktiska, och även matematik. De behöver inte bara sitta och skriva av det som står på tavlan. Om de ska ha något praktiskt arbete på dagen känns den lättare. Klassen får också en starkare gemenskap när de gör någonting tillsammans, om de varit osams förut går det över vid det estetiska arbetet.

6. Analys

Här gör jag en analys av resultatet där jag ställer det mot den teoretiska anknytningen, den tidigare forskningen och läroplanen. Jag analyserar utifrån mina frågeställningar och därmed ska jag försöka besvara mitt syfte. Frågeställningarna med underfrågor får tjäna som rubriker och resultatet av läraryntervjuerna analyseras därefter. Jag kommer även att väva in svaren från elevintervjuerna och har för avsikt att stärka lärarnas argument med dem.

6.1 Frågeställningarna

Hur arbetar de intervjuade lärarna med estetiska lärprocesser i klassrummet?

- Vilka formspråk använder de?
- Vilka metoder för att inkludera estetiska lärprocesser använder de?

Båda lärarrespondenterna arbetar med estetiska lärprocesser i klassrummet och de är relativt bekväma med det. Lärarrespondenterna talar även om vikten av användandet av olika sinnen vid lärande och de får stöd av Ericsson och Lindgren (2007, s.19) som anser att det pedagogiska arbetet bör utgå från sinnensintrycken. Estetik betyder ju också ungefär *det sinnliga* (NE). Ross (1978, i Ericsson & Lindgren 2007, s.19) anser att sinnena och fantasin är en startpunkt när man bygger upp en gestaltning. De sätts igång av en impuls som skapar en motivation och en drivkraft till nya impulser och de nya impulserna leder i sin tur fram till nya gestaltningar. Lindström och Selander (2009, s.94) lyfter i sin tur att man kan känna en gemenskap mellan sig själv och omvärlden genom sina sinnen. Även L:1 lyfter fram samspelet i gruppen, att man i och med det lär känna både sig själv och de andra i gruppen. Hen hänvisar till det sociokulturella lärandet som har stor vikt på just samspelet. L:1 anser att arbetet med estetiska lärprocesser hjälper till att bilda, forma och stärka gruppen. L:1 får stöd i den tidigare forskningen av bland annat Aulin et al. (2004, s.28) som anser att man lär sig lyssna och förstå varandra när man jobbar tillsammans i grupp. Genom en gruppprocess kan man även få ”sina djupa sociala behov tillfredsställda” (Sternudd 2000, s.49). Jag ser alltså att man genom gruppprocessen har goda möjligheter att stärka värdegrunden i klassrummet. Vidare anser L:1 att man måste börja sätta ord på det estetiska arbetet i klassrummet så att det blir tydligare och så man vet vad man gör. Det är lättare sagt än gjort. Jag har, med den tidigare forskningen, visat prov på komplexiteten inom ämnet och det råder ibland närmast motsatta diskurser inom begreppet estetiska lärprocesser. L:1 arbetar alltså framförallt med att låta eleverna använda sina sinnen och gör det för att samanhållningen i klassen ska stärkas.

L:1 lyssnar på eleverna och på vilken dagsform de är i när hen väljer formspråk. L:1 använder helst bild och form, men även drama i vissa fall. Det är då olika typer av rollspel hen använder sig av. Enligt Sternudd (2000, s.66) bidrar dramatiska rollspel till att utveckla kreativiteten och fantasin hos eleverna. Enligt Vygotskij (1995, s.17) är fantasin en livsviktig funktion hos eleverna, det är tack vare den som eleven knyter ihop nyvunnen kunskap med tidigare. Att jobba i grupp och att jobba med estetiska ämnen stärker de sociala värdena, enligt intervjusvaren i Elsners (2002) studie. Om man ska utgå ifrån Lindströms teorier om olika sätt att använda konstarnas på arbetar L:1 mycket utifrån Lärande *genom* konsten. Hen har det som metod för att underlätta lärandet och stimulera sociala värden, det är divergenta mål. Det spelar ingen större roll vilket typ av medium hen använder, utan det beror på elevernas dagsform.

L:2 anser att det är mycket lättare att arbetar med ett tema som är upplanerat från början och på så vis inkludera estetiska lärprocesser. Arbetet kring musiken är i allra högsta grad ett tema. L:2 ger förslag på lektionsupplägg, hen säger att man kan starta upp det praktiskt för att sedan övergå till ett mer teoretiskt arbetssätt. Hen använder sig helst av drama och dans som formspråk. I det pågående musikarbetet i L:2s klass är alla elever med i processen även om inte alla tycker om eller vill stå på scenen. Det personlighetsutvecklande perspektivet som Sternudd (2000) lyfte fram handlar just om själva processen runt om en föreställning, inte själva scenframträdandet i

sig. Det personlighetsutvecklande perspektivet belyser även att alla barn inte mår bra av stå på scenen. Fokus ligger istället på att hjälpa till att utveckla elevernas förmåga till reflektion. Eleverna blir hur som helst delaktiga i processen då de är med i arbetet runt om föreställningen. När elever är delaktiga och jobbar mot ett gemensamt mål ingår de i någonting som kallas ett *Praxiskollektiv* (Illeris 2007, s.126). Eleverna i ett praxiskollektiv har möjlighet till påverkan på sin situation. L:2 använder sig mycket utav Lindströms (2012) definition av lärande *med* konsten. Hen har ofta tydliga, konvergenta mål med vad i kursplanen hen vill arbeta med. Det kan till exempel vara i engelskan eller att bli bättre på läsförståelse. Däremot är medierna neutrala, ibland använder hen sig av musiken, som att sjunga på engelska och ibland av dramat. I korthet arbetar L:2 med integrerat arbete där hen verkar för att alla elever ska bli stimulerade och få ut något av situationen.

Uppfattar de intervjuade lärarna att de estetiska lärprocesserna bidrar till elevers inre motivation?

- På vilket sätt uppfattar de i så fall det?
- Varför tror det att de bidrar till elevernas inre motivation?

Båda respondenterna anser att de estetiska lärprocesserna har en positiv inverkan på elevernas motivation. Eleverna tycker att det blir roligare och blir därmed mer motiverade. Illeris (2007) talar om tillägnelseprocessen, att man måste vara motiverad av innehållet för att kunna tillägna sig kunskapen. När eleverna får jobba på ett sätt som de tycker är roligt får de således lättare att ta till sig innehållet. L:1 påpekar att eleverna ser det lite som en lek vilket kan stödjas av Ericssons och Lindgrens (2007, s.19) argument om att leken är nära samankopplat med de estetiska lärprocesserna. Vi hittar också ett liknande argument hos Österlind (2011, s.22) "Leken är en grundbult och en drivkraft i barns utveckling, drama är ett sätt att använda lekens drivkraft pedagogiskt." Det kan i sin tur kopplas till Gärdenfors (2010) teori om att nå den inre motivationen med hjälp av det informella lärandet eftersom det är i leken som det mesta av det informella lärande sker. Båda eleverna svarade på frågan vad som är roligast i skolan, olika skapande ämnen. De får då göra saker "med kroppen", och inte bara sitta och skriva. L:1 belyser alltså vikten av att eleverna tycker att det är roligt sätt att arbeta på och att de därmed blir mer motiverade.

L:2 säger att om de har ett estetiskt moment på dagens schema så blir hela dagen bra. Det kan ställas mot citatet i Linds och Borghagens studie. "Det är inte jobbigt att räkna när man vet att man ska få träna på en musikal och agera timmen efter" (Lind & Borhagen 2000, s.12). E:1 säger att hen brukar titta på schemat för att se om de ska jobba med musiken under dagen och då blir det lite lättare med de andra ämnena. "Bara matte är slut så..." (Intervju 3, 2014-04-08) säger hen. Vidare lyfter L:2 fram att eleverna känner de klara av sådana här saker som en bidragande faktor till motivationen. Jenner (2004) trycker på hur viktigt det är att eleverna känner att de kan klara av en uppgift och att rädslan för att misslyckas med någonting kan vara förödande för motivationen. Även Illeris (2007) talar om att det måste finnas en balans i utmaningarnas storlek. Är de för stora blir de svåra att uppnå, är de för små blir de inte tillräckligt stimulerande. Målet som ska uppnås måste vara tydligt och ligga innanför elevernas synrand för att de ska bli motiverad (Jenner 2004, s.43). Jenner (2004) anser vidare att det är viktigt att stärka elevernas självförtroende så att de på så vis lättare motiveras i sitt lärande. De elever som inte vill vara med på scenen har ändå fått några repliker av L:2. De får mycket positiv respons på sina få repliker och på så vis borde motivationen stärkas. Det finns dock en paradox här, eleverna påverkas

mycket, enligt Jenner (2004), av förväntningarna som ställs på dem, han kallar dem sociala faktorer. Om eleverna får en förväntning på sig att ”bara” klara av en eller två repliker finns en risk att de lever upp till de låga kraven och mister tron på sin egen förmåga. Vi kan även titta på Hulls drivkraftsmodell (Jenner 2004, s.39) som visar på att elevens vana av arbetet påverkar motivationen. L:2 belyser även att elevernas samanhållning har stärkts i och med det estetiska arbetet. Eleverna har blivit trygga med varandra. E:2 säger att klassen blir sams när de jobbar med musikalen, och att de har kul ihop. L:2 belyser alltså vikten av elevernas självförtroende. De känner att de klarar av arbetet och därmed blir de mer motiverade.

7. Diskussion

Nedan kommer jag att diskutera och ge förslag på, med stöd i skolverkets kursplaner, hur man kan jobba med estetiska lärprocesser i undervisningen. Jag hänvisar även till relevant forskning. Vidare diskuterar jag analysen av resultatet i förhållande till Illeris lärandedimensioner. Sist i det här avsnittet lyfter jag fram några kritiska aspekter och hur man skulle kunna gå vidare med eventuella fortsatta studier.

7.1 Skolverket

Att arbeta med estetiska lärprocesser i klassrummet kan ses som ett medierande medel, precis som man ibland använder IKT eller utomhuspedagogik för att nå målen. Jag skulle här vilja använda mig av Lindströms (2012) begrepp; lärande *i* konsten och lärande *genom* konsten (se avsnitt 3.3). Att arbeta med en musikal i klassrummet kan rama in skolarbetet på ett bra sätt. Man har möjlighet att få med mycket från de olika kursplanerna och arbetet kan få en tydlig mening för eleverna. Nedan ska jag ge några olika exempel på ämnen som man kan få in i ett integrerat arbete med estetiska lärprocesser, närmare bestämt inom ämnena svenska, matematik och SO. Jag ska även ställa det mot den tidigare forskningen som jag tagit fram för min studie. Eftersom min studie är avgränsad till årskurs F-3 tittar jag endast på de punkter i läroplanen som rör de aktuella åldrarna. Det går givetvis ändå att applicera och jobba på ett liknande sätt i de högre åldrarna.

7.1.1 Svenska

Enligt Skolverket (2011) är språket vårt främsta verktyg för lärande och eleverna måste ges många möjligheter till att utveckla det. Vi utvecklar därmed även vår identitet och lär oss hur andra människor tänker och känner (Skolverket 2011, s.222). Genom undervisning i ämnet ska eleverna ges möjlighet att utveckla språket, både skriftligt och muntligt. Jag menar att genom att låta eleverna skriva delar av, eller hela sitt musikalmanus själva, hjälper man dem att utveckla skriftspråket. Man får dessutom med att eleverna ges möjlighet att skapa egna texter, både i grupp och enskilt vilket är ett av syftena i ämnet (Skolverket 2011, s.222). När eleverna skriver sina egna texter får de bland annat med följande punkter från det centrala innehållet i kursplanen: De övar på att skriva, både för hand och på dator. De får möjlighet att öva på språkets struktur med skiljetecken och stor och liten bokstav. Jag anser att det även finns goda möjligheter att bearbeta sin text genom att till exempel låta den vila och ta upp den igen vid ett senare tillfälle. De kan diskutera med klasskompisar om texten, göra om och slutligen eventuellt renskriva den på datorn.

Eleverna ska också få öva på hur man kan bygga upp en text med början, mitten och slut och kunna göra litterära personbeskrivningar (Skolverket 2011, s.223). Jag upplever att när de skriver ett manus eller en dialog i ett manus så övar de på texternas uppbyggnad. En pjäs innehåller också många olika karaktärer som måste beskrivas och här finns alltså goda möjligheter till att öva på litterära personbeskrivningar. Elevernas intresse för att läsa och skriva ska också stimuleras i undervisningen (ibid). Renberg (Alerby & Elíðóttir 2006) anser ju att skolan idag ofta hämmar elevernas intresse att använda språket. Jag menar att om eleverna får ett tydligt syfte och jobbar mot ett gemensamt mål finns goda möjligheter att motivationen ökar. Enligt Jenner (2004) är ett tydligt mål viktigt för elevernas motivation, eleven måste veta vart hen strävar. Jenner (2004) lyfter även fram vikten av uppnåendets värde. Han menar alltså att eleverna måste kännas att de *vill* uppnå målen, att de känner att det är värt det. Enligt Gärdenfors (2010) är det just det som definierar den inre motivationen, att eleverna utför arbetet för att de *vill*, inte för att de känner att de *måste* utföra det.

Vidare står det i läroplanen att eleverna ska ges möjligheter att uttrycka sig med olika estetiska uttrycksformer (Skolverket 2011, s.222), vilket de gör om de arbetar med en musikal som innefattar både musik, drama och dans (och även bild då man kan ge eleverna möjlighet att skapa kulisser och rekvisita). Eleverna ska få lära sig att förstå omvärlden genom bland annat olika typer av scenkonst (ibid, s.222). Om vi tittar på de olika perspektiven i dramapedagogiken som Sternudd (2000) lyft fram handlar det kritiskt frigörande perspektivet just om att lära sig förstå och förhålla sig kritiskt till omvärlden.

Eleverna ska få möjlighet att möta olika typer av texter, däribland dramatiska texter och sånger (Skolverket 2011, s.223). Eleverna ska få tillägna sig strategier för att lära sig minnas (ibid, s.224) och när de övar repliker menar jag att det finns goda möjligheter till att öva på minnestekniker. Hur tonfall och kroppsspråk påverkar det som sägs är också någonting eleverna ska lära sig (ibid). Min slutsats är att genom att experimentera med att säga sina repliker på olika sätt kan man öva det. Vidare kan man även undersöka hur det som sägs påverkas när man använder kroppen på olika sätt. Här finns det många olika drama- och teaterövningar att nyttja.

7.1.2 Matematik

Jag anser att matematiken måste kopplas mer till elevernas vardag. Mycket i kursplanen tar upp vikten att kunna kommunicera om matematik i vardagliga situationer (Skolverket 2011, s.62). Jag finner att det här finns goda möjligheter att göra det genom att skapa matematiska situationer i kopplingen till arbetet kring musikalen. Till exempel skulle man kunna låta eleverna räkna ut biljettpris, och hur många besökare det skulle behöva komma för att uppnå en viss inkomst. Man kan även få in multiplikation genom den så kallade kvadratmodellen och låta eleverna räkna ut hur många personer man får plats med om det är tolv stolar i varje rad och det finns sju rader. Enligt Skolverket ska eleverna få möjlighet att tolka vardagliga problem och kunna sätta matematiska formler för dem (Skolverket 2011, s.62). Matematiken har bland annat som syfte att ge eleverna möjlighet att upptäcka det estetiska i ämnet genom att låta dem upptäcka mönster och samband (ibid). Det skulle man kunna stödja genom att låta dem spekulera över hur stor scenen ska vara för att alla ska få plats och man ska få in så mycket publik som möjligt. Hur många biljetter ska tillverkas, hur många biljetter kan man klippa av ett A4- papper och hur många A4- papper går det åt om man ska tillverka 100 biljetter?

I en musikal förekommer det musik och i musiken finns det mycket matematik. Till exempel kan man räkna hur många takter det är i en sång och om den går i tretakt eller fyrtakt. Om det ska vara fyra slag i en takt, hur många halvnoter kan man plocka in, hur många fjärdedelsnoter det går på en halvnot och så vidare. Möjligheterna är oändliga och bara fantasin sätter gränser för hur man kan använda sig av matematiken så att den känns vardagsnära för eleverna. Även här blir det aktuellt att lyfta Jenners (2004) teori om uppnåendets värde.

7.1.3 Samhällsorienterade ämnen

I kursplanen för samhällskunskap står det om vikten av människans samarbetsförmåga. Eleverna ska även ges möjlighet till att förstå sina medmänniskor och mänskliga rättigheter (Skolverket 2011, s.200). Det kritiskt frigörande perspektivet inom teaterpedagogiken har för avsikt att just göra eleverna mer kritiskt inställda till samhället (Sternudd 2000). Eleverna ska även tillägna sig kunskaper om pengars värde, hur de används och hur man kan betala (ibid, s.201). Det bedömer jag att man kan uppnå genom att diskutera eventuellt biljettpris. Man skulle då kunna ta upp vad som är ett rimligt pris och om det ska vara olika priser för vuxna och barn.

Innehållet i musikalen kan vara historisk som en tidsresa där man besöker olika historiska tidsåldrar och på så vis finns möjligheter att väva in historia. Eleverna ska, enligt Skolverket (2011, s.172), lära sig om mänskliga villkor i olika historiska tidsåldrar. På samma sätt kan man även få in religion, genom att göra en mytologisk resa där man besöker olika religioner. Enligt Skolverket 2011, s.186) ska eleverna få kunskaper om hur människor inom olika religioner lever. Man kan givetvis också få in geografi genom en resa över världen eller inom Sverige. Eleverna ska enligt Skolverket (2011, s.159) ”utvecklar kunskaper om geografiska förhållanden.”

Min slutsats är att användningen av estetiska lärprocesser som divergent, eller konvergent medel i klassrummet kan vara mycket effektiv. Det finns goda möjligheter att väva in läroplanen och många olika kursplaner. Det är viktigt att målet känns värt att uppnå för eleverna och det ska även vara möjligt att uppnå det.

7.2 Illeris Lärandedriangel

I det här avsnittet diskuterar jag analysen av resultatet i förhållande till Illeris (2007) lärandedimensioner. Jag ställer det mot den övriga teorin och den tidigare forskningen.

Innehållsdimensionen

Båda lärarna kan placera in mycket i innehållsdimensionen genom sitt arbete med de estetiska lärprocesserna. Om vi tittar på läroplanen ingår de flesta punkterna, framförallt de som rör värdegrunden. De får även in olika kursplaner där bland annat färdighetsövning som läsförståelse, skriva och räkna ingår. Läsförståelsen kommer från L:2s arbete med musikalen och räknandet kommer från L:1s arbete med att dramatisera matematik sagor. Ibland är målen konvergenta, det vill säga att lärarna jobbar med lärande *med* konsten. Ibland jobbar de mer med personlighetsutveckling och då använder de lärande *genom* konsten, det vill säga målen är divergenta. Det hela beror på vad läraren vill att de för tillfället ska öva på. Inte minst övar eleverna på samspel och på att reflektera över sig själva och omvärlden.

Drivkraftsdimensionen

Eleverna blir mer intresserade av innehållet om målet tilltalar dem. Som tidigare nämnt talar Jenner (2004) om uppnåendets värde och möjligheterna till att nå målet. När eleverna jobbar mot ett mål som för dem är tydligt uppfyller man Jenners kriterium. Det kan även styrkas av respondenternas svar i elevintervjuerna som båda uttrycker sig positivt till musikalprojektet och de praktiska ämnena. Jenner (2004) trycker även på att det är just för eleverna som målet ska kännas viktigt och att pedagogen bör ha i åtanke att eleverna kanske inte värderar samma sak som läraren. Vidare talar Jenner (2004, s.43f) om 'Misslyckandets sannolikhet.' ett barn som ofta misslyckas vågar inte försöka. Även Renberg (Alerby & Elíðóttir 2006) trycker på den vikten när han säger att elever som alltid får höra att de gör fel inte vågar använda språket. L:2 berättar om några elever som inte vill delta i musikalföreställningen. Hen har nu jobbat med dem och de har fått några repliker som de hela tiden får jättemycket positiv respons på vilket då bör främja drivkraften. Men som jag nämnde tidigare skulle det kunna få en motsatt effekt i och med en självuppfyllande profetia.

Samspelsdimensionens

Eleverna jobbar tillsammans, mot gemensamma mål. När de samarbetar ingår de i ett praxiskollektiv och de tar hjälp av varandras erfarenheter och styrkor. Tidigare kunskaper knyts till ny via samspelsprocessen. Alla lärare i Elsners (2002) studie påstår att dramaövningar stimulerar de sociala värdena hos eleverna. Båda respondenternas arbete med drama borde således stärka de sociala värdena hos eleverna i klassen. Även Sternudd (2000) med sina olika dramapedagogiska perspektiv har sett det. Jag anser att även musik har en positiv bidragande effekt på gruppen och samspelet och stödjer mitt argument på Aulin et al. (2004) som påstår att när man sjunger och spelar i en grupp blir man en del av en helhet och ett större sammanhang. Man lär sig dessutom att lyssna och att förstå varandra.

7.3 Framtida forskning

Jag har i min studie inte hittat några kritiska röster, förmodligen eftersom jag inte letat aktivt efter det men jag tror definitivt att det finns negativt inställda personer. För vidare studier inom området skulle det därför vara intressant att ta utgångspunkten i de kritiska rösterna. L:2 talar om en önskan om tydligare direktiv och ledning från rektorn i arbete med estetiska lärprocesser. På så vis tror hen att det skulle stärka de estetiska lärprocessernas status. Frågan väcktes hos mig om det finns en anledning till att rektorerna undviker arbetsmetoden, finns det en rädsla för att eleverna inte ska nå målen? Finns det en erfarenhet av att eleverna inte når målen? L:2 talar vidare om att det finns direktiv från rektorerna om att det enda som gäller är att läroplanens mål ska uppfyllas och att de nationella proven ska bli godkända. L:2 påpekar att det inte finns några estetiska ämnen med i de nationella proven och att det därmed blir lågprioriterat. Kan det vara så att det råder en förvirring i hur man arbetar med estetik? Om man enbart arbetar med Lindströms lärande *om* konsten och lärande *i* konsten så kan jag på ett djupare plan förstå rektorns oro. Men lärarna i min studie använder sig främst av lärande *med* och *genom* konsten och då är ju syftet snarare att stärka andra ämnen, med hjälp av konsten. Kortfattat skulle jag vilja intervjua rektorer (och kanske även politiker knutna till skolan) om hur de ser på estetiska lärprocesser som metod för lärandet.

8. Sammanfattande reflektion

I det här avslutande avsnittet beskriver jag studiens relevans för läraryrket. Slutligen gör jag en återkoppling till mina frågeställningar och mitt syfte där jag i korthet diskuterar det jag kommit fram till i studien. På så vis hoppas jag kunna knyta ihop säcken.

8.1 Yrkesrelevans

I studiens inledning lyfte jag upp vikten av elevers motivation för innehållet i skolan. Min önskan var att göra lärandet mer betydelsefullt för eleverna så att de på så vis känner sig mer motiverade att lära. Jag ville vidare visa hur man skulle kunna använda de estetiska lärprocesserna som metod för att uppnå det. Motivationen i sig bidrar sedan till att eleverna lättare tar till sig kunskaperna som finns i innehållet. Motivation är någonting som enligt mig är A och O i skolan och i allt lärande och därför anser jag att det är av stor relevans för yrket. Elevernas lärande behöver bli mer knutet till deras verklighet så att de kan se kopplingarna mellan skolan och vardagen på ett effektivare sätt.

8.2 Återkoppling till syfte och frågeställningar

Syftet med mitt arbete var dels att ta reda på hur man kunde arbeta med estetiska lärprocesser i klassrummet. Jag har sett att man kan använda dem som en ram för skolarbetet och låta lärostoffet kretsa däri. Båda lärarrespondenterna jobbar med estetiska lärprocesser och gör det för att stimulera olika sinnen hos eleverna. Elevrespondenterna framhåller också att de tycker det är roligt med de skapande ämnena. Vidare var syftet att se om, och i så fall på vilket sätt, de estetiska lärprocesserna bidrar till elevernas inte motivation. Jag skulle därmed återigen vilja lyfta fram att det finns en stark fokusering på leken när man talar om estetiska lärprocesser och enligt Gärdenfors (2010) är leken vanligt vid det *informella lärandet*. Vid det informella lärandet är det i sin tur den *inre motivationen* som driver eleverna. De lär sig kunskapen för att de *vill*, för att det förnöjer dem att nå målen. Båda lärarrespondenterna framlyfter elevernas glädje när de arbetar med estetiska lärprocesser som metod för lärandet. Kanske kan vi även använda oss av upplysningens *utile dulci* – förena nytta med nöje. Kanske handlar det just om ”Lust *och* lärande” istället för ”Lust *eller* lärande”. Eleverna lär sig lärostoffet på ett meningsfullt och på ett lekfullt sätt. Jag skulle avslutningsvis vilja lyfta ett citat från en av elevrespondenterna angående arbetet med de den musikal de arbetar med: ”Vi bara har kul liksom.”

9. Litteraturlista

Tryckta källor

Alerby, Eva & Elíðóttir, Jórunn. (red.) (2006). *Lärandets konst: betraktelse av estetiska dimensioner i lärandet*. Studentlitteratur: Lund

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

Elsner, Catharina. (2002). *Så tänker lärare i estetiska ämnen: en fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer*. Stockholm: HLS förlag.

Ericsson, Claes; Lindgren, Monica. (2007). *En start för tänket, en bit på väg: Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.

Essaiason, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2004). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik AB: Stockholm.

Gärdenfors, Peter. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. Natur & kultur: Stockholm.

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

Jenner, Håkan. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling: 2004

Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan. (Red.) (2009). *Estetiska lärprocesser: Upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Studentlitteratur: Lund

Lindström, Lars. (2012). *Aesthetic Learning About, In, With and Through the arts: A Curriculum Study*.

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*

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

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

Österlind, Eva (red). (2011). *Drama: Ledarskap som spelar roll*. Studentlitteratur: Lund.

Elektroniska källor

Lind, Ulla & Borhagen, Kerstin. (2000). *Perspektiv på Kultur för lust och lärande*. Stockholm: Skolverket (Dnr 2001:59) hämtad 2014-05-14

Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se/lang/estetik> hämtad 2014-04-29

Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se/lang/motivation> hämtad 2014-05-16

Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/praktisk-estetiska-ämnen> hämtad 2014-05-16

Skolverket (2010) *skollagen* http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1 hämtad 2014-05-10

Sternudd, Mia Marie F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran?: fyra dramapedagogiska perspektiv: dramapedagogik i fyra läroplaner*. Diss: Uppsala. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:165574/FULLTEXT01.pdf> hämtad 2014-04-18

Vetenskapsrådet, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> hämtad 2014-05-08

Muntliga källor

Intervju 1 (2014-04-08)

Intervju 2 (2014-04-08)

Intervju 3 (2014-04-08)

Intervju 4 (2014-04-08)

Appendix

Bilaga 1: Intervjufrågor, lärare

* Bakgrund:

- Hur länge har du varit verksam som lärare?
- Vilken årskurs undervisar du i?
- Vilka ämnen har du i din utbildning?

* Hur skulle man kunna inkludera estetiska lärprocesser i den dagliga undervisningen?

- Är det någonting som du känner dig bekväm med och brukar göra?
- Är det någon estetisk form som du känner dig tryggare med än någon annan?
- Varför är det så?

* Varför jobbar du med estetiska lärprocesser?

- Hur jobbar du?
- Finns det några hinder och i så fall vilka?

* Upplever du att estetiska lärprocesser bidrar till elevernas motivation i lärandet?

- Varför tror du att det gör det?
- På vilket sätt skulle man kunna stärka estetikens roll i lärandet?

Bilaga 2: Intervjufrågor, elever

*** Bakgrund**

- Hur gammal är du?
- Vilken klass går du i?
- Vad tycker du om att göra på fritiden?

*** Vad tycker du är roligt i skolan?**

- Varför?
- Är det något som inte är roligt?
- Varför?

*** Vad tycker du om att jobba med musikalen?**

*** Vad har du lärt dig när ni jobbat med Musikalen?**

*** Vad händer med gemenskapen i klassen när ni jobbar med den?**

*** Tycker du att det är roligt med musik**

- Varför?/ Varför inte?

*** Tycker du att det är roligt med bild**

- Varför?/ Varför inte?

*** Tycker du att det är roligt med teater?**

- Varför?/ Varför inte?

*** Tycker du att det är roligt med dans?**

- Varför?/ Varför inte?

*** Är det viktigt för dig att veta varför du ska lära dig något?**

- Varför känner du så?