



Pernilla Ahlstrand

Vad är estetiskt lärande?

– från empiri till teori

Examensarbete 10 poäng
LIU-LÄR-L-EX--07/36--SE

Handledare:
Kristina Hellberg
Institutionen för
Beteendevetenskap och lärande

	Avdelning, Institution Division, Department Institutionen för Beteendevetenskap och lärande 581 83 LINKÖPING	Datum Date 2007-05-14
---	---	------------------------------------

Språk Language Svenska/Swedish	Rapporttyp Report category Examensarbete C-uppsats	ISBN <hr/> ISRN LIU-LÄR-L-EX--07/36--SE <hr/> Serietitel och serienummer ISSN Title of series, numbering _____
URL för elektronisk version		

Titel Vad är estetiskt lärande? Från empiri till teori.
Title What is aesthetic learning? From empiricism to theory

Författare Pernilla Ahlstrand
Author

Sammanfattning
 Abstract

Den här studien undersöker ett estetiskt lärande kopplat till estetiska programmet inom gymnasieskolan. En undersökning, baserad på triangulering är gjord. Syftet är att vaska fram elever och lärares tankar om estetiskt lärande och därigenom skapa kategorier. Enkät, intervju och loggböcker har analyserats för att ringa in hur en estetisk läroprocess kan definieras. Data har analyserats genom en fenomenografisk analysmetod för att på så sätt synliggöra människors olika uppfattningar. Utifrån kategorierna har framkommit sex begrepp: kunskap, personlig utveckling, praktisk kunskap, samarbete, motivation och scenisk närvaro. Med hjälp av begreppen analyseras forskning och litteratur med syfte att förankra begreppen teoretiskt. Den praktiska kunskapen speglas i ett teoretiskt språk för att visa på kopplingen mellan teori och praktik.

Studien landar i ett sociokulturellt förhållningssätt där likheter dras mellan ett sociokulturellt lärande och en estetisk läroprocess.

Nyckelord estetiskt lärande, estetisk läroprocess, teater, estetiska programmet
Keyword

Innehållsförteckning

DEL 1- EMPIRI

1 INLEDNING.....	2
1.2 BAKGRUND	4
1.2.1 Styrdokument	4
1.2.2 De estetiska ämnernas plats i skolan.....	5
1.2.3 Drama och teater	6
1.3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
2 METOD	8
2.1 BESKRIVNING AV METOD	8
2.2 ENKÄTSTUDIEN	9
2.2.1 Tillvägagångssätt och urval i enkätstudien.....	10
2.2.2 Förberedelse och genomförande i enkätstudien.....	10
2.3 INTERVJUSTUDIEN	10
2.3.1 Tillvägagångssätt och urval i intervjustudien	11
2.3.2 Förberedelse och genomförande av intervjuer.....	12
2.4. LOGGBOKSSTUDIEN	13
2.4.1 Tillvägagångssätt och urval i loggboksstudien	13
2.4.2 Förberedelse och genomförande i loggboksstudien	14
2.5 ETISKA ASPEKTER.....	14
2.6 ANALYSMETOD	15
2.7 METODDISKUSSION.....	15
3 RESULTAT	17
3.1 ANALYS AV RESULTAT.....	18
3.2 RESULTATEN I KORTHET – DEL 1	23

DEL 2- EMPIRI KOPPLAT TILL TEORI

4 LITTERATUR OCH FORSKNING	25
4.1 SÖKNING AV LITTERATUR OCH FORSKNING	26

4.2 VÄGEN FRÅN TYST KUNSKAP MOT PRAKTISK KUNSKAP	27
4.3 TIDIGARE FORSKNING I SVERIGE	28
4.4 BEGREPP KOPPLADE TILL LITTERATUR OCH FORSKNING – EN FÖRDJUPAD ANALYS	30
4.4.1 <i>Kunskap och estetiskt lärande</i>	31
4.4.2 <i>Personlig utveckling och estetiskt lärande</i>	32
4.4.3 <i>Praktisk kunskap och estetiskt lärande</i>	34
4.4.4 <i>Samarbete och estetiskt lärande</i>	35
4.4.5 <i>Motivation och estetiskt lärande</i>	36
4.4.6 <i>Scenisk närvaro och estetiskt lärande</i>	37
5 RESULTATDISKUSSION - ÅTERKOPPLING I PRAKTIKEN	38
5.1 EN MÖJLIG DEFINITION AV ESTETISKT LÄRANDE	41
5.2 SOCIOKULTURELLT LÄRANDE OCH ESTETISKA LÄROPROCESSER	42
5.3 AVSLUTANDE SLUTSATS: FRÅN EMPIRI TILL TEORI	46
5.4 FORTSATT FORSKNING	48
6 TACK	48
REFERENSER	49
BILAGA 1	52
BILAGA 2	53

1 Inledning

Jag har arbetat som teaterlärare i tio år, till att börja med i Danmark och därefter i Landskrona där jag var anställd av Nya Skånska Teatern. Där samarbetade teatern med estetiska programmet på gymnasieskolan i kommunen. Undervisningen bedrevs på teatern och eleverna fick på så sätt erfarenhet av ett professionellt teaterarbete. När jag åter bytte arbetsplats började jag arbeta i en kommun där teaterundervisningen är förlagd till skolan. Den direkta kopplingen till en teater var inte lika tydlig. Det ledde också till att jag sökte mig till lärarutbildningen i Linköping efter ett års arbete på skolan. Jag ville utveckla min förståelse av skolan som organisation och fördjupa mitt arbete som lärare. Jag arbetar nu parallellt med att jag läser lärarprogrammet mot gymnasielärare, sen ingång på distans.

Mina första veckor på den nya arbetsplatsen innebar att jag fick ta del av ett möte mellan rektor och tredje års elever på teaterinriktningen. Det visade sig att eleverna var missnöjda och framför allt efterlyste de att på något sätt kunna se sin egen utveckling i ämnet teater. Som jag tolkade det saknade eleverna redskap för att se att ”de blivit bättre” på att arbeta med teater. Att de verkligen hade lärt sig någonting under de två år som de hittills gått utbildningen. Detta blev en ”critical incident” för mig. Sedman beskriver (1998) hur ”critical incidents”, det vill säga avgörande händelser, kan ha betydelse för hur man upplever sin lärarroll. Det kan vara händelser i privatlivet eller kopplat till skolans värld. För mig blev mötet med eleverna en startpunkt för att försöka utveckla metoder i min undervisning, för att tydligare belysa kunskaper och lärande inom ett praktiskt ämne. Att sätta ord och begrepp på den tysta kunskapen som jag och eleverna bär på. Att försöka synliggöra kunskapen både för mig men framför allt för eleverna.

Under 2006 har vi, på den skola där jag arbetar, arbetat målmedvetet för att förbereda oss inför GY 07. GY 07 var den tidigare socialdemokratiska regeringens förslag till ny gymnasiereform som skulle träda i kraft hösten 2007. Åtskilliga studie- och fortbildningsdagar har gått åt för att lärarna skulle sätta sig in i gymnasiereformen. I vår programgrupp på skolan ingår de lärare som undervisar på estetiska programmet samt en kärnämneslärare. Vi hade gemensamt arbetat fram en färdig plan för hur vi skulle arbeta vidare med kurserna inom den nya gymnasieskolan. En obligatorisk kurs inom estetiska programmet hette Estetiskt lärande, 100 poäng. När jag började fundera på ämnen inför mitt examensarbete sommaren 2006 så kändes det självklart att koppla mitt examensarbete till just

den här kursen. På något sätt ringade det in det som jag ”sökt efter” under ett antal år i min undervisning. Att förtydliga det estetiska lärandet. Här hade vi plötsligt ett styrdokument, ett redskap för att arbeta vidare med de här frågorna. I och med regeringsskiftet i september 2006 skrotades reformen och ingen vet om det arbete vi gjort är förgäves eller kommer att användas i framtiden. Hur som helst så är trots det frågorna kring estetiskt lärande så intressanta för mig att jag valde att arbeta vidare med problematiken i mitt examensarbete. Problemet är att jag inte kunnat finna en tydlig definition på det estetiska lärandet. När jag under hösten 2006 startade upp mitt examensarbete kontaktade jag Bengt Larsson. Han ingick i den expertgrupp utsedd av Skolverket som skulle ta fram kursplaner för den nya gymnasieskolan GY07. Jag bad om litteraturtips kopplat till estetiskt lärande. Jag citerar Bengt Larssons svar i den mail korrespondens vi hade:

Det finns ingen specifik litteratur som behandlar Estetiskt lärande, såsom ämnet var tänkt att fungera i gymnasieskolan. Det var den stora utmaningen för landets lärare och skolledare på Estetiska programmet: hur få till den övergripande ”diskursen”, hur få elevens kunskapsbildning att hänga ihop via metoder som enklast beskrivs som samspel mellan ”produktion, reception och reflektion.”

(Bengt Larsson, mail 061013)

Man kan säga att jag antog utmaningen: att genom min studie försöka få till den övergripande ”diskursen” som Bengt Larsson talar om. Att försöka ringa in det estetiska lärandet. Med andra ord så är jag intresserad av hur kunskap och lärande sker inom de estetiska ämnena. Hur samspelen mellan produktion, reception och reflektion gestaltar sig och kan synliggöras för elever och lärare.

Följande arbete består av två delar. Först en empirisk del där jag har arbetat med en undersökning för att utvinna kategorier med hjälp av en fenomenografisk analysmetod. Ur kategorierna har jag utvunnit begrepp kopplade till den praktiska verkligheten i en estetisk läroprocess. Vidare har jag i den andra delen utifrån de begrepp jag funnit studerat forskning och litteratur kopplade till ämnet idag. Jag ville på det viset spegla de tankar som framkommit ur den empiriska undersökningen i den diskurs om kunskap och lärande som pågår. Därefter ville jag förankra begreppen på en teoretisk nivå och har sedan blickat framåt för att uppmärksamma var forskning saknas och hur man kan gå vidare med problematiken.

1.2 Bakgrund

Följande stycke kommer att innehålla en bakgrund till de estetiska ämnens plats i skolan. Först tittar jag på vad det står i styrdokumentet som kan kopplas till estetiskt lärande och hur kursplanen i Estetiskt lärande var tänkt att utformas. Därefter redovisar jag hur de estetiska ämnena tagit plats inom skolan. Eftersom jag skiljer mellan drama och teater kommer jag kort att beröra skillnaden mellan de två ämnena.

1.2.1 Styrdokument

Jag utgår från läroplanen Lpf 94 under rubriken Kunskap och Lärande:

Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro. (Lpf 94, s.6)

Jag finner ytterligare tioalet skrivningar under rubrikerna *Mål att sträva mot*, *Läraren skall*, *Skolan skall sträva mot* samt *Att det är elevernas ansvar* som på olika sätt formulerar skrivningarna som handlar om elevernas förmåga att utvecklas, självbild, förmåga att arbeta självständigt och tillsammans med andra, självförtroende och egna initiativ. Nu återstår problemet hur man organiserar ett sådant lärande. Här är min övertygelse att vi som arbetar med estetiska ämnen har nycklar till undervisning som motsvarar skrivningarna i läroplanen. I den kursplan som låg till grund för kursen Estetiskt lärande, 100 poäng kan vi läsa följande:

I ämnet utvecklas kunskaper i att utvärdera, reflektera kring och utveckla gestaltningen, där reflektion är ett sätt för eleven att bli medveten om både den egna och den gemensamma kunskapsprocessen. I ämnet diskuteras hur kunskap utvecklas i samspel och dialog med andra samt vilken kunskap estetiska uttrycksformer förmedlar. (Skolverket, Kursplan för Estetiskt lärande, 100 poäng)

Vi läser vidare på samma sida att "Estetiskt lärande utgår från ett görande, ett gestaltande. Därvid utvecklas elevens nyfikenhet och lust att närma sig, ta till sig och använda estetiska uttrycksmedel för att förstå och uttrycka tankar och idéer, känslor och handlingar." Nu har skolverket plockat bort de kursplaner från hemsidan som låg till grund för GY07 och hänvisar till nu rådande kursplaner. Men för mitt arbete är det spännande att läsa om de tankar om estetiskt lärande som fanns och som förhoppningsvis får återkomma i någon form. Vad gäller

bedömningen så kunde eleven få godkänt i kursen bl.a. genom att: ”eleven ger exempel på estetiska begrepp inom några estetiska uttrycksformer.” Och för att få väl godkänt krävs det att eleven bl.a. ”tillämpar estetikens begrepp för att beskriva estetiska uttrycksformer.” Detta hade krävt att lärarna inom de estetiska programmen i Sverige hade tänkt till kring det estetiska lärandet. Framför allt funderat kring hur vi organiserar en undervisning som ger plats för utvärdering, reflektion och tillfälle att formulera sig kring begreppen. Samt en diskussion om vilka begrepp som vi vill att eleverna ska formulera sig kring.

1.2.2 De estetiska ämnernas plats i skolan

Bild, slöjd och musik har traditionellt haft en självklar plats framför allt i grundskolan. På senare år har även drama, teater och dans börjat ges utrymme och vinna respekt och förståelse som ämnen på grundskolan men kanske framför allt i och med estetiska programmets framväxt inom gymnasieskolan. Två syften att arbeta med estetiska ämnen har visat sig. Ett där man tar hjälp av det estetiska för att integrera med andra, ofta teoretiska, ämnen. Till exempel att dramatisera en historisk händelse inom ämnet historia. Ett annat där det estetiska har ett egenvärde i sig. Till exempel att arbeta med musik, dans och teater som ämne och kurs inom estetiska programmet.

”Det har funnits och finns säkert fortfarande en tendens att uppfatta de estetiska ämnena som ”hjälpgummor” (Hägglund & Lindström, Pedagogiska magasinet 2/04) till andra ämnen d.v.s. att man arbetar med dans, drama, teater, slöjd, bild eller musik för att stärka mer teoretiska ämnen eller för att få en stunds avkoppling. Man kan självklart arbeta medvetet med de estetiska ämnena som ”hjälpgummor”. På lärarprogrammet i Linköping arbetar man med ämnet musiskt lärande som ett sätt att integrera teoretiska ämnen med estetiska uttryck. Grahn (2005) beskriver det musiska lärandet på följande sätt:

Begreppet musisk kommer från den grekiska mytologin och har bland annat använts i Danmark och i Norge som sammanfattande begrepp för skapande verksamhet med tydlig pedagogisk knytning till sinnesupplevelser. Människan lär och skapar i spontana processer där korrespondenten mellan tanke, kropp och känsla ger kunskapsprocessen djup och varaktighet (Grahn 2005, s.12).

Musiskt lärande handlar om att ta hjälp av sinnesupplevelser och på ett lekfullt, skapande och experimenterande arbetssätt låta de estetiska uttrycken vara en hjälp för att uppnå mål inom andra ämnen. Musiskt arbetssätt är exempel på de estetiska ämnena som ett medel i undervisningen och kanske mer som ”hjälpgummor”. Grahn (2005) beskriver att det musiska

ska ses som ett förhållningssätt. Hon menar att det är en undervisningsprincip som kan levandegöra alla ämnen och är inget eget ämne i sig.

Men inom de estetiska ämnena och kurserna är det ämnet i sig som står i fokus. Här är elevens lärande kopplat till estetiska uttryckssätt det centrala. Grahn berör egentligen inte det estetiska lärandet. Hon menar till exempel att: ”Det estetiska fokuserar på produkten medan det musiska har slagsida åt processen” (Grahn 2005, s. 94). Det estetiska som Grahn diskuterar handlar mer om den färdiga produkten, konstverket vare sig det gäller en teaterdansföreställning, konsert eller konstutställning. I ett estetiskt lärande inom till exempel ämnet teater är processen minst lika viktig som produkten. Det är i processen, i arbetet med till exempel en pjäs som kunskap och lärande visar sig.

För att återvända till artikeln i Pedagogiskt magasin 2/04 så menar Lindström och Hägglund att:

Det finns inte någon anledning för de estetiska ämnena att söka sin legitimitet i relation till eller som hjälpgummor åt andra skolämnen eller ämnesområden. Konst, kultur och estetiska aspekter i olika former av undervisning har ett egenvärde – och det är det som ska hävdas. Men det behöver inte vara en fråga om antingen eller, säger Kent Hägglund.

– De estetiska ämnena har ett egenvärde. Men jag har sett många exempel på undervisning ibland annat kemi och historia som berikats genom att man fört in bild eller drama. Det öppnar nya dörrar och skapar fler ingångar till ämnet. Och det kan göra att en del elever får lättare att ta till sig innehållet i undervisningen – och då har det också ett värde.

(Pedagogiska magasinet 2/04, s.36)

Här är det viktigt att försöka definiera skillnaden mellan teater och drama. I musiskt lärande är det drama man använder sig av som metod tillsammans med musik, bild, och idrott/rörelse. Det är centralt att poängtera att ett musiskt förhållningssätt använder det estetiska som ett ”verktyg” att nå andra uppsatta mål i undervisningen. Att arbeta med ett estetiskt ämne är för mig som teaterlärare ett mål i sig.

1.2.3 Drama och teater

Det är fortfarande ett relativt okänt område inom skolan att arbeta med teater och drama. Den senaste gymnasieskolreformen beslöts av riksdagen 1991 och skulle vara fullständigt genomförd 1995/96. De tidigare linjerna och specialkurserna ersattes av 16 kursbaserade nationella program och av special- och individuella program. I och med att estetiska

programmet blev ett nationellt program har det estetiska ämnesområdet nått ett visst erkännande. Det är nödvändigt att formulera sig inom de estetiska ämnena för att beskriva arbetet och vad det är för kunskaper och lärande eleverna får med sig. Den praktiska kunskapen har överlag fått stå tillbaka för de mer teoretiska ämnena. Nu finns det en öppning såsom jag upplever det inom skolan att värdesätta och jämställa praktisk och teoretisk kunskap. Men för att nå dithän måste vi veta vad vi gör, varför och hur.

”En vanlig uppfattning är att drama handlar främst om dramatisering som medel eller pedagogisk metod, medan i ämnet teater är skådespelet som konstnärlig gestaltning ett mål i sig” (Elsner 2000, s. 48). Min upplevelse är att idag arbetar drama-och teaterlärare gränsöverskridande. Teaterlärare arbetar med dramaövningar och dramalärare arbetar ibland mot en föreställning. Det viktiga är, enligt min uppfattning, att veta och vara medveten om när man arbetar med vad. Det är även den uppfattning som Järleby (2003) beskriver:

Då verksamheten inom både drama och teater idag lånar övningar och innehåll från varandra kan den uppställda motsatsen mellan de bägge begreppen upplevas som skenbar. Teaterutbildningar förutsätter idag ett stort studium av mänskliga beteenden innan något rolltänkande inför ett publikt möte blir aktuellt. Dramagrupper kan många gånger starta sina studier utifrån en dramatisk text där de enskilda rollerna kan bli utgångspunkter i studiet av individ och grupp (Järleby 2003, s. 5).

Även om drama- och teaterpedagoger arbetar gränsöverskridande och en korsbefruktnings skett vad gäller övningar inom drama och teater så hävdar jag trots allt att det är viktigt att förtydliga ämnens syfte. För mig handlar drama, med risk för att generalisera allt för mycket, om grupprocessen och den personliga utvecklingen. Teaterarbetet har ett konstnärligt projekt som mål där det för det mesta finns en publik som är mottagare av ett budskap genom en föreställning. I teaterarbetet handlar det även om skådespelarteknik och att arbeta med olika metoder för rollgestaltning, textanalys och föreställningsanalys. I program mål för estetiska programmet (Skolverket 2002) kan man läsa om ämnets syfte:

Utbildningen i ämnet teater syftar till att ge breda teoretiska och praktiska kunskaper inom teaterområdet samt att utveckla kommunikationen genom teaterns uttrycksformer. Teaterämnet är en ingång för att tillämpa en estetisk kunskapsform, som avser att utveckla elevens skapande- och upplevelseförmåga samt analytiska tänkande (Skolverket 2002, s.136).

Under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* på samma sida kan vi läsa vidare om hur ”Gestaltning och kommunikation är centrala begrepp inom ämnet teater. Begreppet scenisk gestaltning avser gestaltning på scenen genom teaterns olika uttrycksformer.” Kurserna Scenisk gestaltning A, B och C är obligatoriska kurser för estetiska programmet inriktning teater.

1.3 Syfte och frågeställningar

Jag vill genom min undersökning, som utgår från elever och lärare, förtydliga begrepp och belysa lärandet i en estetisk läroprocess. Syftet är att närma mig en formulering av det estetiska lärandet och jämföra med hur den överensstämmer med litteratur och den forskning som har gjorts på området.

Utifrån syftet ställer jag tre frågeställningar;

1. Hur beskriver elever och lärare det estetiska lärandet?
2. Vilka begrepp kan jag utvinna om det estetiska lärandet från lärare och elever?
3. Hur definieras det estetiska lärandet i litteratur och forskning?

2 Metod

I följande avsnitt redovisar jag de metoder jag har använt i min undersökning. Jag tar upp etiska aspekter som har beaktats i arbetet samt analysmetod.

2.1 Beskrivning av metod

Jag kommer först att redovisa de empiriska undersökningar som ligger till grund för hur jag kommit fram till de centrala begrepp inom estetiskt lärande som jag förhåller mig till. Därefter kommer jag att koppla begreppen till den forskning och den litteratur som finns i Sverige kring estetiskt lärande idag. Jag har valt att arbeta med en explorativ undersökning som beskrivs på följande sätt av Patel & Davidson (2003):

Det främsta syftet med explorativa undersökningar är att inhämta så mycket kunskap som möjligt om ett bestämt problemområde. Detta innebär att man försöker att belysa ett problemområde allsidigt. Eftersom dessa undersökningar ofta syftar till att nå kunskap som kan ligga till grund för vidare studier, är idériokedom och kreativitet viktiga inslag. Vid explorativa undersökningar använder man sig ofta av flera olika tekniker för att samla information (Patel & Davidson 2003, s. 12 f).

Jag använder mig av ett induktivt förhållningssätt som till skillnad från ett deduktivt förhållningssätt inte är förankrat i en tidigare vedertagen teori. Patel & Davidson (2003) beskriver ett induktivt arbetssätt som ”upptäckandets väg” och man ”baserar sig på ett empiriskt underlag som är typiskt för en speciell situation, tid eller grupp av människor” (Patel & Davidson 2003, s. 24).

Jag har i en tidigare kurs, forskningsmetodik och vetenskapsteori som är kopplad till examensarbetet, använt mig av observation, intervju och enkät för att inventera begreppet estetiskt lärande. Det som visade sig mest användbart för mitt examensarbete var att utifrån de intervjuer jag gjort, en öppen fråga i ett enkätformulär och elevers loggböcker som jag analyserade i en pilotstudie (Ahlstrand 2007), försöka utvinna kategorier som är centrala för arbetet. Jag har med andra ord valt att använda tre olika metoder i mitt arbete d.v.s av triangulering som beskrivs på följande sätt av Patel & Davidson (2003):

Vid datainsamlingen kan flera olika datainsamlingsmetoder tillämpas, t.ex. intervjuer, observationer, dagböcker och dokument. Informationen från dessa vägs sedan samman i analysen för att ge en så fyllig bild som möjligt. Utfallet av dessa olika metoder kan sammanfalla eller peka åt olika håll och båda utfallen kan vara lika intressanta. (Patel & Davidson 2003, s. 104)

Utifrån kategorierna har jag sedan formulerat begrepp. Begreppen har jag använt mig av för att analysera, tolka och diskutera forskningsrapporter och litteratur kopplade till ett estetiskt lärande.

2.2 Enkätstudien

Under tidigare nämnda metodikkurs prövade jag enkät som undersökningsinstrument och i min enkät valde jag att lägga till en öppen fråga att bearbeta och analysera kopplat till mitt examensarbete. Även om man traditionellt tänker på enkäter som en kvantitativ form för undersökning så anser jag trots det att min enkätfråga även kan kopplas till en kvalitativ metod eftersom det är en öppen fråga samt att jag har valt att analysera och tolka svaren kvalitativt. Trost menar att:

I verkligheten är praktiskt taget inga av de studier som görs inom beteende- och samhällsvetenskaperna av helt kvantitativ natur. De är nästan alla blandformer. (Trost 2001, s.19)

Man skiljer mellan högt strukturerade frågor och lågt strukturerade frågor i ett enkätformulär. Frågor med fasta svarsalternativ är högt strukturerade och om svarsmöjligheterna är öppna så är frågan ostrukturerad. Jag har alltså använt mig av en ostrukturerad öppen fråga.

2.2.1 Tillvägagångssätt och urval i enkätstudien

Enkäten riktade sig till 102 elever som går estetiska programmet (med de fyra inriktningarna dans, musik, musik- och ljudteknik och teater) fördelat på årskurserna ett, två och tre. Enkäten innehåll både fasta svarsalternativ och en öppen fråga. P.g.a. sjukdom och frånvaro i de olika klasserna vid datainsamlingstillfället samlade jag totalt in 77 enkäter. De 77 enkäterna med fasta svarsalternativ bearbetade jag under metodikkursen i en kursuppgift för sig. Jag kommer således inte att presentera det resultatet här. Eftersom en öppen fråga är frivillig att svara på fick jag totalt 45 svar på den öppna frågan. Det är de svaren jag bearbetat och analyserat här. Bortfallet kan tyckas stort men det hade jag tagit med i beräkningen och var min motivering att från början vända mig till en så stor undersökningsgrupp.

2.2.2 Förberedelse och genomförande i enkätstudien

Den öppna enkätfrågan samlade jag in i samband med min enkätstudie. Här gick jag ut i varje klass var för sig och fick på så sätt omedelbart tillbaka svaren. Jag fick lov av undervisande lärare i kärnämne att disponera viss tid av ordinarie undervisningstid. Undervisningen skedde i hel klass med fem estetklasser. Årskurs 3 som är en blandad klass med inriktningarna musik, musik- och ljudteknik, dans och teater. Årskurs 2 fördelat på klass 2a med musik- och musik- och ljudteknikinriktningselever och klass 2b som består av teater- och danselever. Det är samma fördelning i årskurs 1 med en a och en b klass. Enkäten var anonym och det var som sagt frivilligt att svara på den öppna frågan. Den öppna frågan var:

ESTETISKT LÄRANDE Vad handlar estetiskt lärande om för DIG? Skriv gärna på baksidan av pappret!
OBS! Inget är ”rätt eller fel” – det är dina tankar som är värdefulla! Ge gärna exempel från verkligheten!

2.3 Intervjustudien

Med intervjun som undersökningsmetod kan man välja högt strukturerade, lågt strukturerade eller semistrukturerade intervjuer. De högt strukturerade intervjuerna är deduktiva d.v.s. de är hypotesprövande och man kan kalla dem för ”standardiserade” intervjuer på det viset att de liknar en enkät i sin utformning. Forskare utgår från väl definierade frågor som inte går att

ändra och forskaren utgår från en fast struktur. De lågt strukturerade intervjuerna däremot utgår från ett induktivt förhållningssätt då de är teorigenererande. De kännetecknas av öppna intervjuer utan en i förväg fastställd uppsättning av frågor och där flexibla och följsamma avvikelser är tillåtna. Medan en intervju med låg grad av struktur kännetecknas av mycket efterarbete, vid analys och tolkning, är det specifikt för en intervju med hög grad av struktur att det krävs mycket förarbete för att skapa tydliga och exakta frågor (Trost 2005).

Jag har valt att göra semistrukturerade intervjuer i fokusgrupp eftersom man där har möjlighet att blanda de båda formerna för struktur, att förbereda en intervjuguide att luta sig tillbaka mot med ändå känna frihet att tillåta fylliga och uttömmande svar. Eftersom jag ville utnyttja fördelarna med att använda interaktion i en grupp valde jag fokusgrupp som form för intervjuerna. En fokusgrupp består av ett antal informanter som i samtal diskuterar det forskaren föreslagit som ”tema” eller utifrån forskarens frågeställningar. Även på grund av att jag bedömde att mina frågeställningar lämpade sig för ett gruppresonemang mer än en individuell intervju valde jag fokusgrupp. Jag är även medveten om fokusgruppens begränsningar; forskaren har mindre kontroll över skeendet, det kan vara svårt att analysera data eftersom det är flera delaktiga i samtalet, det kan vara svårt att organisera och man kan få oönskade gruppeffekter såsom att de tysta har svårt att komma till tals (Bryman 2001, s. 338). Trots detta gjorde jag bedömningen att mina frågeställningar skulle berikas mer av fokusgruppen än av de individuella intervjuerna. Enligt Wibeck (2000) innebär fokusgrupper:

Gemensamt med andra kvalitativa forskningsmetoder har fokusgrupper det positiva att de ger möjlighet till *upptäckande*. Forskaren får kunskap om grupper av människor och om ämnen som annars inte blir förstådda. Ostrukturerade fokusgrupper gör det möjligt för deltagarna att tala om sina speciella intressen av ett ämne, vilket i sin tur kan medföra att forskaren kan upptäcka aspekter av ämnet som han eller hon inte kunnat förutse (Wibeck 2000, s. 127).

Eftersom mitt syfte är att inventera begreppet estetiskt lärande kändes fokusgrupper som en relevant metod som kunde öppna upp för nya tankar hos mig, och kanske också hos informanterna, även om det inte var huvudsyftet.

2.3.1 Tillvägagångssätt och urval i intervjustudien

En fokusgruppsintervju genomförde jag på en lärargrupp med fyra lärare. De medverkande lärarna är alla lärare vid estetiska programmet fördelat på inriktningarna teater, dans, musik och musik- och ljudteknik.

Tre fokusgruppsintervjuer genomfördes med elevgrupper fördelade på fyra, tre och två elever för intervjuerna. Två elever kan anses som en lite för liten grupp för fokusgruppsintervju men eftersom de två eleverna var frånvarande vid det ordinarie intervjutillfället valde jag att ändå genomföra en ”uppsamlingsintervju” för att täcka hela elevunderlaget i den gruppen. Wibeck (2000) förordar fokusgrupper mellan fyra och sex deltagare och hennes främsta argument för att undvika en grupp om tre hänvisar hon till Simmels (1964) resonemang om triader där han menar att var och en av de tre personerna kan komma att fungera som medlare mellan de andra två eller t.o.m. välja att spela ut de andra två mot varandra. Men enligt min uppfattning så fungerade intervjun som ”bäst” i gruppen om tre elever vid just detta tillfälle. Från början fördelades elevgruppen på en intervjugrupp med fyra och en på fem elever men p.g.a. sjukdom var två elever frånvarande. Jag valde även att dela upp elevgrupperna i en ”tyst” grupp och en ”pratsam” grupp för att på så sätt ge så mycket talutrymme per elev som möjligt. Den modellen hade jag tidigare undersökt, under metodikkursen, när fokusgrupp prövades som intervjumetod. Det visade sig ge ett tillfredsställande resultat och jag upplevde att elever som annars inte (i ordinarie undervisning) kom till tals i den större gruppen tog plats och formulerade sig i ett sammanhang med färre elever.

De medverkande eleverna är teater elever från åk.2 som jag undervisar vilket jag såg som en fördel eftersom jag med mina förkunskaper om teaterämnet kan förstå de begrepp eleverna använder sig av. På det viset kunde det estetiska lärandet synliggöras. Fördelen med att eleverna känner mig sedan tidigare är att de vågar öppna upp för diskussion och samtal i ett sammanhang där inspelningsteknik möjligtvis kan hämma (Wibeck 2000). Jag är medveten om att det kan anses vara ett problem att känna informanterna. Man kan tänka sig att informanterna försöker svara rätt och vara intervjuaren till lags. Därför var det viktigt för mig att påpeka att jag var på en ”upptäckares väg” mot det estetiska lärandet. Att intervjun byggde på var och ens uppfattning och att det inte fanns några rätt eller fel svar.

2.3.2 Förberedelse och genomförande av intervjuer

Även om semistrukturerade intervjuer kännetecknas av öppna frågor (eller en blandning av öppna och strukturerade frågor) upplevde jag mina frågeställningar och min vilja att undersöka det estetiska lärande i sig alltför ”öppet” eller abstrakt och jag var rädd för att hamna i ett ”tomrum” med mina intervjugrupper. Det fanns ett behov av att konkretisera ”jakten” på det estetiska lärande genom att förbereda ett par intervjufrågor eller tema som jag kunde luta mig tillbaka på om samtalet skulle avta. Jag skrev ner syftet med mina intervjuer

och vad fokusgrupper är och går ut på för att tydliggöra för grupperna. Alla fyra intervjuerna gjordes i ett för informanterna känt och tryggt rum, där vi kunde sitta ostört så lång tid som behövdes för intervjun. Varje intervju tog c:a 20-30 minuter och intervjuerna spelades in med hjälp av mini-discspelare och mikrofon. Jag valde att transkribera lärarintervjun i sin helhet. Wibeck (2000) hänvisar till Linell (1994) som ger exempel på tre olika transkriptionsnivåer, där nivå ett är den mest noggranna. Wibeck menar att i en transkription av fokusgruppsintervju kan det vara lämpligt att använda sig av ett mellanting mellan nivå två och tre. Då återges samtalet ordagrant och uppbackningar, kommentarer, pauser skrivs ned. Det är den nivån för transkription som jag har använt mig av för lärarintervjun. Wibeck beskriver även analyser utan fullständig transkription. En analys som baserar sig på bandet innebär: ”en genomlysning av bandet och en förkortad transkriptionsvariant” (Wibeck 2000, s. 85). Elevintervjuerna har jag transkriberat tematiskt och jag har då utgått från de kategorier som jag utvunnit ur den öppna frågan (se resultatavsnitt, s. 17).

2.4. Loggboksstudien

Som ett tredje steg i min metod har jag valt att analysera elevers loggböcker som kan förklaras som en typ av dagbok där eleverna gör anteckningar efter varje lektionstillfälle. Patel & Davidson beskriver att arbeta med dagböcker som metod:

Dagböcker är en form av självrapportering som vi kan använda för att samla information. Med dagböcker menar vi i det här avsnittet sådana dagböcker som vi ber människor föra eller skriva kring ämnen som vi har intresse av att undersöka (Patel & Davidson 2003, s. 66).

Patel & Davidson menar att dagböcker är en metod för att få reda på en individs perspektiv på sin egen tillvaro. Informationen i dagböcker lämpar sig för kvalitativ bearbetning.

2.4.1 Tillvägagångssätt och urval i loggboksstudien

Eleverna har i uppgift att efter varje lektionstillfälle föra loggbok och syftet är dels att återge övningar eller repetitioner som skett under lektionstid, dels att reflektera kring övningarna eller processen i ett repetitionsarbete. Eftersom vi för det mesta inte använder oss av traditionella läromedel som böcker i teaterämnet blir loggboken elevens dokumentation och ”läroredskap”. De loggböcker som jag har bearbetat och analyserat har skrivits av samtliga elever i årskurs två och tre som går estetiska programmet inriktning teater samt en grupp som har teater som individuellt val i årskurs två. Totalt har jag analyserat 18 elevers loggböcker.

2.4.2 Förberedelse och genomförande i loggboksstudien

Som jag beskrivit under tillvägagångssätt har eleverna haft i uppgift att löpande föra loggboksanteckningar. Jag hade på så sätt ett material som jag kunde börja analysera och bearbeta. I årskurs ett har loggboksarbetet varit strukturerat på det viset att vi har gemensamt skrivit loggbok i slutet av varje lektionstillfälle för att eleverna ska förstå och kunna tillämpa metoden på egen hand. I årskurs ett handlar det mest om att beskriva och analysera praktiska övningar. I årskurs två och tre blir arbetet mer produktionsinriktat och då handlar det om att återge hur repetitionsarbetet har gestaltat sig och att analysera arbetet på golvet. I årskurs två och tre är eleverna ansvariga att självständigt föra loggboksanteckningar och jag samlar med jämna mellanrum in och kommenterar arbetet i loggboken.

2.5 Etiska aspekter

Alan Bryman tar upp etiska principer kopplade till en samhällsvetenskaplig undersökning. Bryman tar upp fyra centrala aspekter (Bryman 2001, s. 440):

- Informationskravet

Innan jag genomförde enkäter och intervjuer informerade jag deltagarna om studiens syfte. Jag berättade att deltagandet var frivilligt och att informanterna fick lov att avbryta deltagandet om de så önskade. Jag informerade om att jag tänkte använda materialet kopplat till mitt examensarbete. Vad gäller loggboksmaterialet så var det redan befintligt material men jag bad alla elever om lov att få använda materialet och informerade på samma sätt om studiens syfte. Det fanns möjlighet för varje elev att avstå från att låta sin loggbok ingå i undersökningen.

- Samtyckeskravet

Deltagarna hade möjlighet att själva bestämma över sin medverkan. Alla elever i studien var 17 eller 18 år vid insamlandet av data och godkännande från vårdnadshavare kändes inte nödvändig i det här fallet. Men det hade behövts om eleverna varit yngre eller studien handlat om känsliga frågeställningar.

- Konfidentialitetskravet

Alla personer som ingår i undersökningen har i kodningen försetts med fingerade namn för att skydda var och ens identitet. I lärarintervjun har jag helt enkelt använt mig av beteckningen lärare 1, lärare 2, osv. I elevintervjuer samt i loggboksanteckningar har fingerade namn använts och jag har uteslutit datum för loggboksanteckningarna. Alla loggboksanteckningar är däremot aktuella och har skrivits under hösten 2006.

- Nyttjandekravet

Jag har även informerat om att de uppgifter och data som samlats in endast kommer att användas för mitt examensarbete.

2.6 Analyismetod

Jag har efter insamlandet av data genom en öppen fråga i en enkät, intervjuer och loggböcker valt att analysera mitt material utifrån en fenomenografisk ansats där det centrala i metoden går ut på att samla data baserat på människors uppfattningar och därefter leta efter kvalitativt skilda kategorier. Larsson beskriver den fenomenografiska ansatsen som en:

”empiriskt grundad beskrivning av olika sätt att uppfatta omvärlden” (Larsson 1986, s. 11). Istället för att söka förklaringar, samband eller frekvenser så försöker forskaren beskriva hur ett fenomen i omvärlden uppfattas av människor. Forskaren söker efter innebörder. Larsson diskuterar fenomenografiska studier där man använder sig av andra ordningens perspektiv, d.v.s hur någon upplever något. Utgångspunkten är kvalitativa intervjuer. Genom databearbetningen strävar man efter att finna kvalitativt skilda kategorier. Kategorierna syftar till att beskriva olika uppfattningar.

Även om intervju ligger som grund för metoden så menar Larsson att man även kan arbeta med andra former av data vid en fenomenografisk ansats t.ex. observationer eller skriftligt material. Larsson beskriver även tre andra traditioner av kvalitativ analys kopplat till empirisk forskning; hermeneutik som kort kan beskrivas som tolkning av text, etnografi där man söker beskriva samhällen eller kulturer och fenomenologin som beskriver människors upplevelser av fenomen. Jag valde en fenomenografisk ansats eftersom jag just var intresserad av olika personers uppfattningar.

2.7 Metoddiskussion

Det visade sig vara mycket lyckat att använda sig av triangulering och att ta hjälp av tre metoder för att ringa in det estetiska lärandet. Jag hade farhågor innan jag genomförde min undersökning om att det skulle bli ”rörigt” eller att jag inte skulle få fram tydliga kategorier eller begrepp om det estetiska lärandet som kunde hjälpa mig vidare. Som jag beskrev i metodkapitlet (se sidan 9) så menar Patel & Davidson att med hjälp av triangulering så kan: ”Utfallet av dessa olika metoder kan sammanfalla eller peka åt olika håll och båda utfallen kan vara lika intressanta” (Patel & Davidson 2003, s. 104). Jag menar att det i min

undersökning ledde till att utfallet sammanföll och att det på det viset hjälpte mig att skapa struktur och sammanhang för att koncentrera det estetiska lärandet.

Jag har under ett antal år läst mina elevers loggböcker, men efter att jag skapat kategorier och utifrån den öppna frågeställningen skapat begrepp som synliggjorde det estetiska lärandet, så läser jag loggböcker och analyserar intervjuerna med ”nya ögon”. Det estetiska lärandet har så att säga gestaltat sig tydligare för mig och det överensstämmer väl med hur Staffan Larsson diskuterar att den kvalitativa analysen inom fenomenografin beskriver variationer i uppfattningar. Larsson (1986) citerar Marton (Marton & Svensson 1978) och pekar återigen på att analysen går ut på att beskriva *variationen i uppfattningar*:

Uppfattning står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang (Larsson 1986, s. 31).

Nackdelen med att använda en öppen fråga som ”vägvisare” för att skapa begrepp kan vara att kategorierna blir relativt öppna och kanske inte så stringenta som man kunde önska. Det hade varit önskvärt om jag haft mer tid att utifrån de kategorier som jag fått fram göra ytterligare intervjuer för att fördjupa elevers tankar om t.ex. kunskap och lärande. Nu förlöpte processen så att jag analyserade den öppna frågan och intervjumaterialet parallellt. Jag hade även behövt förtydliga min öppna fråga och kanske starkare betonat att jag ville få exempel från det praktiska arbetet av eleverna. Nu fick jag endast exempel från teaterarbetet utifrån loggböcker och intervjuer. Tankar om dans- och muskarbetet framkommer endast i lärarintervjun. Å andra sidan blev det på så vis en naturlig begränsning av arbetet som på sätt och vis var ”hälsosam” eftersom det var tillräckligt med data att analysera från teaterarbetet.

Det visade sig att den fenomenografiska ansatsen var fruktbar för just den här undersökningen och den har ju som jag förstår det uppstått som ett sätt att forska inom pedagogiken på ett relevant sätt och just kopplat till kunskap och inläring vilket är mitt intresseområde i min ”jakt på det estetiska lärandet”.

3 Resultat

Utifrån de svar (45 st.) jag fick i den öppna intervjufrågan i enkäten har jag vaskat fram sex kategorier kopplade till hur eleverna uppfattar ”estetiskt lärande” och vad det är som är centralt i det estetiska lärandet. Jag sorterade elevernas svar och kom på så sätt fram till sex kategorier som på ett övergripande sätt rymde alla elevers svar. Jag redovisar här hur elevernas svar fördelade sig i de olika kategorierna och en elev kan givetvis ha svarat mer utförligt och hamnat i flera kategorier. Den öppna frågan var:

ESTETISKT LÄRANDE Vad handlar estetiskt lärande om för DIG? Skriv gärna på baksidan av pappret!
OBS! Inget är ”rätt eller fel” – det är dina tankar som är värdefulla! Ge gärna exempel från verkligheten!

Utifrån den här frågan har jag kommit fram till följande kategorier:

1. *Att utveckla sitt kunnande inom de olika konstarterna dans, musik och teater. Att utvecklas både teoretiskt och praktiskt och på så sätt ”bli bättre”.*

Totalt 18 elever.

2. *Att utvecklas som människa, att få bättre självförtroende.*

Totalt 14 elever.

3. *Att använda kroppen, att arbeta praktiskt och kreativt.*

Totalt 9 elever.

4. *Att lära sig att samarbeta.*

Totalt 8 elever.

5. *Att ha roligt men samtidigt lära sig något.*

Totalt 7 elever.

6. *Att bli bättre sceniskt, när man står framför en publik. Att produkten blir ”bra”.*

Totalt 6 elever.

3.1 Analys av resultat

Utifrån kategorierna analyserade jag sedan intervjuerna och loggböckerna för att på så sätt hitta konkreta exempel i undervisningen när ett estetiskt lärande gestaltar sig utifrån kategorierna. Från eleverna fick jag inga exempel ”från verkligheten” som jag hade bett om i den öppna frågan. Eleverna svarade endast på ”vad handlar estetiskt lärande om för dig” (se den öppna frågan, s.17). Det var också uppgiften men jag hade hoppats på att några elever skulle ge exempel från undervisningen eller kopplade till sceniska framträdanden. Jag gav dem möjlighet att ge egna exempel men det kom alltså inte. Som jag ser det är det centralt för min undersökning att koppla de tankar/kategorier som eleverna presenterar kring estetiskt lärande till det praktiska arbetet. Den möjligheten fick jag däremot genom att analysera elevernas loggböcker och de transkriberade intervjuerna. Wibeck (2000) diskuterar innehållsanalys, hon refererar till Wesslén (1996) som menar att: ”På det hela taget handlar analysen av fokusgruppsdata om att koda materialet, dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster” (Wibeck 2000, s. 88) På samma sätt har jag behandlat data från loggboksstudien. Här kommer jag att ge exempel utifrån de analyser jag gjort av materialet, både intervjuer och loggböcker, för att synliggöra det estetiska lärandet i undervisningen. Lärarna har jag betecknat som L1, L2 osv. Elevnamnen i intervjuerna och loggböckerna är fingerade och intervjuaren betecknas med I. Jag har behållit elevernas och lärarnas språkbruk både i loggböcker och i intervjuerna. Jag använder de sex kategorier som jag fick fram i enkätfrågan som struktur i följande avsnitt:

1. *Att utveckla sitt kunnande inom de olika konstarterna dans, musik och teater. Att utvecklas både teoretiskt och praktiskt och på så sätt ”bli bättre”.*

Men mest tycker jag att denna övning tränar koncentration. Det är en väldigt bra övning och vi har gjort den rätt många gånger. Min koncentrationsförmåga har förbättrats lite varje gång, tror jag!
(Josefin, loggboksanteckning)

Jag lärde mig att hitta handlingar. Att jobba fram en text utan handlingar till en text med handlingar. Det var svårt i början, men sen började man få idéer och bollade dom med varandra.
(Lisa, loggboksanteckningar)

L4: Men estetiskt lärande, det finns ju inget facit, utan det är ju på nåt sätt att komma nån stans på nått sätt men man har liksom en helt annan arbetsytta.

I: Vad är den helt andra arbetsytan?

L4: Ja, ja har liksom inget direkt facit så där och jobba ifrån, ja, utan jag får ju ta mycket av kanske min egen kunskap och andras kunskap, ehh, och tidigare kunskaper, tidigare klasser eller elever, ehh, och vad har jag lärt mig där, och nådde jag det målet med den här gruppen eller inte liksom. Jämfört då med ett vanligt teoretiskt ämne, där man rent då kan se att du får 10 poäng utav tolv på det här provet, thats it.

L3: Men har det inte också att göra med någon slags känsla eller nånting, alltså det finns ju säkert, jag menar om man tar dans, det finns ju ett, om man ska göra ett danssteg, det ska se ut så här, man ska ta ett ackord, man ska säga en replik, alltså så, det är grunden på nåt sätt, sen kan man ju göra det med olika feelings, ehh, det kan handla om utstrålning, eller vad som helst, men alltså det estetiska lärandet, det är väl att lära sig själv att, en uppfattning om det dels tror jag...

(ur fokusgruppintervju med lärare)

Kommentar: Hur vet man att man har ”blivit bättre” i de estetiska ämnena. Vi arbetar ju dels med teoretiska begrepp som är viktiga att förtydliga och belysa för eleverna. Det kan inom teaterämnet t.ex. handla om hur man analyserar och tolkar en dramatisk text. Men det handlar också om att skapa utrymme för reflektion och tankar kopplat till arbetet på golvet. Här anser jag att loggboksarbetet kan hjälpa till för att se sin egen personliga utveckling och se hur arbetet gestaltar sig i en process. Kunskaperna är av både praktisk och teoretisk art och det är viktigt att vi som lärare och pedagoger visar på vägar för att bli medveten om kunskaperna.

2. Att utvecklas som människa, att få bättre självförtroende.

I: Har ni lärt er något mer än grupparbetet, grupprocessen?

Martin: Jag tänkte på att man har blivit mer självsäker så, på nåt sätt... att man har lärt sig och... att man vågar verkligen säga vad man tycker.

Elin: Mmmm

Martin: Istället för att bara lyssna på andra och sen göra... så man är lite mer framåt än vad man var innan.

(ur fokusgruppintervju med elever)

L2: Om det nu är en publik, det är ju inte alltid det är en publik i och för sig. Men man kan ju också fundera lite över vad har vi för redskap i estetiskt lärande, eh, vi vet ju att alla, alla har vi ju våra elever då, och vi har ju så mycket, vi har sett mycket, hört mycket och har uppfattningar om det. Men jag tror väl att det bygger väl på att man har en egen grunduppfattning att vi vill att de ska komma någonstans, att dem ska utvecklas och ofta tycker jag det innebär för vår del att vi måste på nåt vis hjälpa våra elever och vidga perspektiven lite grann, så att ehh, ja...

L1: Att dem inte blir så smala på scenen menar du?

L2: Ja, de skulle ju kunna gå här och bara köra Michael Jacksons dans och Michael Jacksons sång i tre år och bli bättre och bättre på det men sen så är det liksom inget mer.

L3: Vi kan ge dem små frön...

L2: Ja, det tycker jag att man... men redskapen är alltså vad har vi, vad innebär det då, om man till exempel ska ta till sig av ett musikstycke, oavsett genre, vad behöver man tänka på liksom, hur är det med grundtolkning, eller på nåt vis och jag tror det gäller samma sak med dans och teater.

(ur fokusgruppintervju med lärare)

Kommentar: Värdet av att utveckla sin personlighet och att stärka sin självkänsla är självklart något positivt men kan också vara ett argument för att gå estetiska programmet även om man inte vill satsa på en konstnärlig karriär. I dag ser arbetslivet positivt på egenskaper som social kompetens och att man har förmågan att arbeta och tänka i projektform – detta får eleverna på estetiska programmet naturligt med sig i utbildningen. Vill man däremot satsa på en konstnärlig karriär är det så klart en fördel att bygga upp sitt självförtroende för att möta en tuff bransch.

3. Att använda kroppen, att arbeta praktiskt och kreativt.

Vi gör den här övningen för att komma igång i kroppen och i rösten för skådespelarens ”verktyg” är kroppen och rösten. Vi gör också övningen för att få ut fantasin.

(Caroline, loggboksanteckningar)

L1: Sen tror jag dom hittar nya uttryckssätt, att man kan uttrycka sig på andra sätt än bara skriva och prata som på våra... ja, dans och musik och teater till exempel då... såna elever som kanske aldrig har gjort det men som vill prova på... att dom hittar, ja ett annat uttryckssätt och antingen gör dom om det eller så känner dom att nej det här var ingenting för mig, men då har dom ju provat på.

I: Vad är det andra uttryckssättet, vad innehåller det?

L1: Ja, i mitt fall, i dans så är det ju ett sätt och röra sig, uttrycka sig i dans, gestalta nånting då, gestalta är det ju i teater också.

(ur fokusgruppintervju med lärare)

Kommentar: Det är troligtvis kärnan i de estetiska ämnena och i lärandet – att göra, att använda kroppen och ur det ”få igång” sin kreativitet. Otaliga är de gånger då jag har mött en grupp som varit ”sega”, trötta och hängiga vilket kan vara förståeligt på en torsdag eftermiddag. Oftast brukar jag då sätta igång med en praktisk övning, en improvisation eller en koncentrationsövning, lite beroende på vilken energi gruppen utstrålar och för det mesta har eleverna genom att starta upp fysiskt även ”fått igång” sin kreativa förmåga och vi kan fortsätta arbetet med att till exempel repetera en text. I teaterarbetet blir det särskilt tydligt där

vi hela tiden utgår från handlingar (vad gör min rollfigur, hur reagerar han/hon) för att gemensamt skapa scenerier.

4. Att lära sig att samarbeta.

Man lär sig också att samarbeta och att kunna ge egna förslag samtidigt som man måste kunna släppa fram andras idéer – ”kill your darlings”.

(Jenny, loggboksanteckningar)

Vi fick lösa en del problem som vi stötte på genom att tolka texten gemensamt. Det var lättare när man fick lite ”hjälp” med tänkandet av de andra. Såna saker som placeringar på scenen t.ex. löste sig till slut jättebra.

(Gunilla, loggboksanteckningar)

I: Vad har ni lärt er med rollarbetet?

Patrik: Att arbeta i grupp. Jag har haft lite svårt för att arbeta i grupp annars...

Martin: Hur man ska hantera läget när man jobbar två och två eller om man jobbar fler... Att man inte kan bestämma allting själv, och man kan inte styra och ställa hur man vill utan den andre måste också få en chans att säga vad han vill.

I: Varför är det bra att lära sig det?

Martin:...därför annars så, enligt mig så blir det nog inte lika bra i så fall om man inte arbetar tillsammans... för då har man bara liksom ens egna funderingar och de andra som man jobbar med har kanske en bättre lösning på scenen i sig eller pjäsen...

(ur fokusgruppintervju med elever)

Kommentar: I de estetiska ämnena är det a och o för att projekt ska lyckas att man lär sig värdet av att samarbeta. Speciellt i teaterarbetet är vi oerhört sårbara om någon är sjuk eller frånvarande i ett repetitionsarbete. Att inse värdet av samarbete och på så sätt ta ansvar både för sitt eget men även gruppens arbete är självklart en värdefull egenskap att ha med sig ut i livet.

5. Att ha roligt men samtidigt lära sig något.

Vi jobbar bra, idag gick det ännu bättre än förra gången. De som är bra är när man gick upp på golvet och började ”repa” med kläder och så. Då kom idéerna fram mer. Och det var mycket skratt, då blir det mycket roligare att jobba.

(Lisa, loggboksanteckningar)

L4: Och framför allt får de ju en kunskap om vad de andra håller på med i de andra inriktningarna, att stå på scenen kanske och sjunga eller dansa eller göra teater eller vad det nu är så får man en insikt och får mera ett större överblick över de estetiska grejerna överhuvudtaget.

L1: Jag tror det är svårt för eleven själv att se sitt eget lärande under tiden, att det kanske kommer när man kommer lite ifrån sen och jobbar med annat kan koppla tillbaka men under tiden tror jag många... och det är ju den där processen som vi alltid pratar om... att det är svårt att se att man utvecklas i processen själv, vi kanske ser det som står bredvid, vid sidan om...

L4: Och det säger ju oftast elever som kommer tillbaka...

L1: JA!

L4: Att vad mycket man lärde sig...

L1: JA!

L4:...och vad bra det var på det sättet och... att man aldrig fatta, man tog inte tillvara på... chanserna att öva...

L1: Nej, och när de håller på med det, varför ska vi göra det här?...vi kommer ingen stans... det här har vi ju inte lärt oss någonting på... säger de kanske men så småningom kan man gå tillbaka till det...

(ur fokusgruppintervju med lärare)

Kommentar: Leken är grunden för teaterarbetet och vi startar upp i årskurs ett med mycket improvisation och strukturerade lekar för att hitta ingångar till kreativitet och skapande.

Förhoppningen är ju att den här lusten till kreativitet ska följa med eleverna upp i årskurs två och tre när arbetet blir mer krävande vad gäller roll- och texttolkning samt arbete mot en hel produktion. Självklart infinner sig känslan av välbehag när man känner att man lyckas, när man ”kan” men det är ju vägen dit som är så viktig – processen. Att man förstår hur mycket arbete som ligger bakom ett lyckat framträdande på scenen. Men självklart blir det ”hårda” arbetet mer lustfyllt och på så sätt enklare om man kan behålla lusten och lekfullheten i det. Eleverna uttrycker här värdet av att arbeta tillsammans, att på så vis skapas motivation som för arbetet framåt.

6. *Att bli bättre sceniskt, när man står framför en publik. Att produkten blir ”bra”.*

Idag har vi repat scen 3a. Det känns som den gick mycket bättre än förra scenen. Kanske berodde det mest på att vi läst och funderat på undertexterna och det verkade som om alla verkligen tagit sig tid att tänka. Därför gick arbetet mycket fortare.

(Gunilla, loggboksanteckningar)

Magdalena: För det blev ju så att när man kom in där på scenen så blev man rollen kan man säga...

I: Så det gick ganska lätt att byta över? (*eleven hade två olika roller i två skilda scener att gestalta vid framträdandet, min anmärkning*)

Magdalena: Jamen... jag tyckte... alltså... just därför att jag visste att jag kunde texten, det var ju det som var det säkra, att man... visste man att man kunde texten så kunde man... liksom... spela mer fritt eller vad man ska säga. Då behöver man inte tänka på vad man ska säga utan det bara kom.

(ur fokusgruppintervju med elever)

Kommentar: Som jag berörde i förra analysen så innebär ett ”bra” sceniskt framträdande hårt arbete. Inom teatern brukar man säga att det är fördelat på 5 procent talang och 95 procent arbete. Om vi kan få med oss alla de bitar som jag berört i mina begrepp inför ett sceniskt framträdande, om vi kan få eleverna att förstå att kunskap, personlig utveckling, kreativitet, samarbete och ett lustfyllt lärande hänger ihop för att skapa en ”bra” produkt så tror jag att vi har ringat in det estetiska lärandet. Här är såklart utmaningen för lärarna att skapa utrymme, redskap och möjligheter för att belysa och förstå det estetiska lärandet. För mig personligen har det varit en hjälp att på det här sättet bena upp och strukturera vad det är vi arbetar med som jag kan ta med mig och förtydliga i min undervisning.

3.2 Resultaten i korthet – del 1

I DEL 1 – empiri har jag med hjälp av triangulering (Patel & Davidson 2003) som metod i form av öppen fråga i en enkät, intervjuer och loggböcker utvunnit kategorier om estetiskt lärande. Utifrån den öppna enkätfrågan har jag funnit sex kategorier som visat sig centrala för ett estetiskt lärande. Med hjälp av kategorierna har jag sedan analyserat intervjuerna och loggböckerna. Jag har tagit exempel från den praktiska verkligheten då ett estetiskt lärande visar sig. Eftersom estetiskt lärande är praktisk kunskap är det viktigt att visa på hur kunskap och lärande visar sig i arbetet.

Innan jag går vidare till DEL 2 – empiri kopplat till teori, vill jag påminna om mitt syfte med arbetet och mina frågeställningar:

Jag vill genom min undersökning, som utgår från elever och lärare, förtydliga begrepp och belysa lärandet i en estetisk läroprocess. Syftet är att närma mig en formulering av det estetiska lärandet och jämföra med hur den överensstämmer med litteratur och den forskning som har gjorts på området.

Utifrån syftet ställer jag tre frågeställningar:

1. Hur beskriver elever och lärare det estetiska lärandet?
2. Vilka begrepp kan jag utvinna om det estetiska lärandet från lärare och elever?
3. Hur definieras det estetiska lärandet i litteratur och forskning?

Jag har försökt besvara den första frågeställningen i DEL 1. ”Hur beskriver elever och lärare det estetiska området?” I DEL 2 kommer jag att gå vidare med de två sista frågeställningarna: ”Vilka begrepp kan jag utvinna om det estetiska lärandet från lärare och elever?” och ”Hur definieras det estetiska lärandet i litteratur och forskning?”

DEL 2 – empiri kopplat till teori

4 Litteratur och forskning

Jag kommer nu att gå vidare med en litteraturstudie för att på så sätt spegla de resultat jag har fått fram i den empiriska undersökningen i litteratur och forskning. Hartman (2003) beskriver skillnaden mellan en litteraturstudie och litteraturreferat:

Referatet ger en komprimerad sammanfattning av innehållet, varken mer eller mindre. Litteraturstudier däremot kräver att författaren själv läser texterna i ett visst sammanhang och med ett visst syfte.

Författaren strukturerar sitt material utifrån sin problemställning, eller speciella arbetsuppgift, och tydliggör något i den behandlade litteraturen (Hartman 2003, s. 50).

Syftet med litteraturstudien är att undersöka hur det estetiska lärandet definieras i litteratur och forskning. Jag vill jämföra hur den empiriska undersökningen speglas och överensstämmer med diskursen om kunskap och lärande. För att göra det behöver jag skapa begrepp utifrån kategorierna. Begreppen använder jag sedan för att analysera och tolka litteratur och forskning. I den här delen kommer jag att skapa begrepp utifrån kategorierna i min undersökning (se resultat s. 17). Därefter kopplar jag begreppen till aktuell litteratur och forskning. Jag vill jämföra de tankar som lärare och elever har om estetiskt lärande med författares och forskares tankar som har beröringspunkter till en estetisk läroprocess. På så sätt vill jag hämta stöd i litteraturen för att visa på att en estetisk läroprocess kan kopplas till de teorier som diskuteras idag kring kunskap och lärande. Till sist kommer jag fram till en möjlig definition av ett estetiskt lärande och förankrar min definition i en lärandeteori.

DEL 2 är således disponerad i sex steg:

1. Litteratursökning och tidigare forskning i kapitel: *4.1, 4.2 och 4.3*
2. Begrepp utvinns ur kategorierna i kapitel: *4.4*
3. Begrepp kopplas till litteratur och forskning i kapitel: *4.4.1 till 4.4.6*
4. Återkoppling till praktik i kapitel: *5*
5. Definition av estetiskt lärande i kapitel: *5.1*
6. Teoretisk förankring i kapitel *5.2 och 5.3*

4.1 Sökning av litteratur och forskning

I följande avsnitt kommer jag dels att kortfattat beskriva hur jag har sökt litteratur och forskning. Jag kommer även att ta upp begreppet tyst kunskap som är centralt för kunskap baserat på praktiskt handlande. Därefter går jag igenom den tidigare och pågående forskning som bedrivs kopplat till estetiskt lärande och praktisk kunskap.

Jag har begränsat mig till svensk forskning och litteratur efter 1990 för att studien ska vara möjlig att omfattas i ett examensarbete och vara aktuell. Jag föreställer mig att den litteraturen är mest relevant för det praktiska arbetet på en gymnasieskola idag, kopplat till ämnet teater. Vissa referenser till äldre och utländsk litteratur finns, alltså refererade i primärkällorna. Eftersom estetiskt lärande är ett ”ungt” begrepp kopplat till undervisning finns det inte många studier gjorda på forskningsnivå men det finns annan forskning och litteratur som är relevant för området. Estetik som begrepp har däremot gamla anor från Platon, Sokrates och Aristoteles dagar men den diskussionen ger jag mig inte in i utan jag fokuserar på estetiskt lärande idag kopplat till estetiska programmet inom gymnasieskolan. Jag kommer heller inte att ta upp de studier gjorda kopplat till musiskt lärande. Tidigare har jag (se avsnittet drama och teater på s. 6) försökt beskriva skillnaden mellan drama och teater. Ett musiskt lärande utgår från drama och är därför inte i fokus i första hand för min undersökning även om det finns beröringspunkter.

Aulin-Gråhamn beskriver forskningsläget: ”Vi hade på känn att det skulle bli svårt att få tag på skriftlig dokumentation som underlag för våra insatser och förslag och våra farhågor besannades. Den estetiska praktiken och kulturpedagogiken beskrivs sällan i text” (Aulin-Gråhamn 2002, s. 5). Thavenius beskriver bristen i samma skrift:

Ytterligare ett exempel är Staffan Selanders motiveringar för den forskarskola rörande ”estetiska läroprocesser” som nyligen fått anslag från Vetenskapsrådet (2001). De inleds intressant nog med en frank deklARATION att man inte riktigt vet vad ”estetiska läroprocesser” är för något. Det förefaller dessvärre betecknande för fältet ”Kultur i skolan” (Thavenius 2002, s. 43f).

För mig är det denna begränsning som var en utmaning och en sporre för att hitta nya och kanske inte så traditionella vägar att söka litteratur och forskning. En traditionell sökning i olika databaser gav inget resultat vad gäller estetiskt lärande. Därför fick jag vara kreativ och hitta andra vägar till litteratur och forskning kopplade till området. Jag har tidigare beskrivit

hur jag till exempel kontaktade Bengt Larsson, som ingick i expertgruppen som skrev kursplaner på uppdrag av Skolverket inför GY07. I och med kontakter med konstnärliga fakulteten i Göteborg fick jag tips om avhandlingar och den forskning som bedrivs kopplat till Södertörns högskola. Jag deltog även i ett seminarium *Lära på riktigt - om estetiska läroprocesser och en teaterföreställning* den 6 mars 2007 på Högskolan för kommunikation och lärande i Jönköping. Jag hade tidigare varit i kontaktat med Malmö Högskola och fått en del litteraturtips därifrån. I seminariet presenterades ett samarbete mellan Malmö högskola och Unga riks (del av Riksteatern) där estetiska läroprocesser lyftes fram. Jag deltog även i nationell estetisk kongress i Örebro 23-25 mars 2007 där föreläsare som Susanne Osten, professor i teaterregi och Bernt Gustavsson, professor i pedagogik bland annat behandlade estetiskt lärande och praktisk kunskap.

4.2 Vägen från tyst kunskap mot praktisk kunskap

Fenomenologen Merleau-Ponty (1962) var en av de första som på 40-50-talen började erkänna den tysta, ofta kroppsliga praktiska kunskapen. Han menade att medvetande och kropp hänger samman och utvecklade Descartes ”jag tänker, alltså finns jag till” till att innefatta den tysta kunskapen: ”jag kan, alltså är jag till”. Många tänkare hävdade också kunskapens sociala sammanhang och en relativistisk uppfattning: att kunskapen förändras historiskt. Den kunskap som förmodas vara sann idag kanske inte är det imorgon. Den tysta kunskapen gestaltas i färdighetskunskap – kunna göra saker – ”veta hur” samt förtrogenhetskunskap – som förvärvas under lång tid i ett yrke eller genom invanda sysselsättningar. Även Wittgenstein har varit viktig i debatten om tyst kunskap. Wittgenstein skilde mellan det sägbara och det osägbara. Han menade att viss kunskap går att uttrycka i ord emedan annan kunskap var omöjlig att uttrycka verbalt (Gustavsson 2002). Molander (1996) beskriver hur Polanyis arbete *Personal knowledge* (1978) uppmärksammades mycket på grund av att Kuhn refererade till den i sitt verk *The Structure of Scientific Revolutions* (1970). Polanyi menade att all kunskap har en tyst dimension, vare sig den är av vetenskaplig eller praktisk karaktär. Både praktiska och vetenskapliga problem har en bakgrund i långvariga traditioner och i vår tidigare erfarenhet.

Donald Schön har i två böcker, *The Reflective Practitioner* (1983) och *Educating the Reflective Practitioner* (1987) givit sitt bidrag till debatten om tyst kunskap. Molander refererar till Schön men vill istället för att såsom Schön tala om den reflekterande praktikern tala om ”den uppmärksamma och lärande praktikern” (Molander 1996, s. 239). Molander

menar att det sällan finns utrymme till reflektion-i-handling på det viset Schön beskriver det. Molander menar istället att reflektionen har en dialogisk struktur som uppkommer tillsammans med andra. Molander presenterar dialogen, en moderniserad form av den sokratiska dialogen, som en grundläggande form för kunskapsbildning. Molander tar även upp tre olika ”kunskapsbärare”: kroppen, kulturen och handlingen som har betonats i diskussionerna om tyst kunskap. Molander visar även på att i ett hermeneutiskt perspektiv, i den hermeneutiska cirkeln, är dessa tre ouplösligt förenade med varandra. Levande kunskap är förkroppsligad kunskap som endast kan ses i förhållande till den kultur (gemenskap) den verkar.

I Sverige började intresset för en praktiskt orienterad kunskapsteori ta form under 70-talet (Molander 1996). Intentionerna var att bredda synen på vetenskap och kunskap och ifrågasätta en ensidig positivistisk vetenskapstradition. Under 80-talet hade begreppet tyst kunskap fått stor genomslagskraft (Lagerström 2003). Idag har både den tysta och praktiska kunskapsteorin slagit igenom på många områden och diskussionen är i allra högsta grad levande. Inte minst den forskning som pågår idag tyder på det.

4.3 Tidigare forskning i Sverige

I följande avsnitt kommer jag att göra en översikt över den forskning som bedrivs i Sverige kopplat till estetiskt lärande och praktisk kunskap. I kapitel 4.4 kommer jag att referera litteratur och forskning kopplat till begrepp så följande är mer en beskrivning över forskningsläget.

Vid Södertörns högskola har man inrättades Centrum för praktisk kunskap 2001. Där pågår det idag forskningsprojekt. Rektor på Södertörns högskola och professor i arbetslivskunskap är Ingela Josefson. Samme Josefson gjorde på 80-talet undersökningar om sjuksköterskors yrkesliv och ”den tysta kunskapen”. Undersökningarna var knutna till Arbetslivscentrum.

Södertörns högskola har även varit delaktig i ett femårigt forskningsprojekt som startade 2001 när Vetenskapsrådet inrättade en ny myndighet där det för första gången fanns möjlighet att söka medel för konstnärlig forskning. Dramatiska institutet har samarbetat med Teaterhögskolan i Stockholm och Södertörns högskola i ett gemensamt forskningskollegium. Projektet presenteras på Dramatiska institutets hemsida i ett pressmeddelande:

Projektet bejakar behovet av kritisk reflektion inom högre konstnärlig utbildning. Formerna för detta arbete har dock inte varit traditionell forskarutbildning med sikte mot någon variant av doktorsexamen. Forskningskollegiets arbete har varit fritt till formen: en reflekterande miljö som värdesätter både praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap. Projektet är av intresse för konstnärlig utbildning och forskning med angränsande fält på den vetenskapliga sidan, för det praktiska konst- och kulturlivet och för en kulturintresserad allmänhet. Genom Vetenskapsrådets resurser har en möjlighet öppnat sig för de konstnärliga högskolorna att på ett mer eftertryckligt sätt bidra till samhällets samlade kunskap. (Dramatiska institutet 2007)

Läro- och lärutbildningen vid Malmö högskola med professor Jan Thavenius i spetsen har under ett antal år bedrivit forskning kring kultur och skolan. I december 1999 fick högskolan ett uppdrag av utbildningsdepartementet för att analysera och utreda ”vissa frågor rörande kultur i skolan” (Aulin-Gråhamn, Andersson & Thavenius, 2002, s.5). I samma skrift kan man läsa att:

Centralt i uppdraget var att stödja utvecklingen av estetiska läroprocesser och kulturella praktiker som ett led i skol- och samhällsutvecklingen. Det ingick också i uppgiften att undersöka vilken betydelse utbildning och kompetensutveckling kan ha.

(Aulin-Gråhamn & Andersson & Thavenius, 2002, s.5)

Läro- och lärutbildningen vid Malmö Högskola arbetade vidare i ett projekt under hösten 2006 tillsammans med Riksteatern/Unga riks och två skolklasser i Malmö:

Projektet gick ut på att arbeta kring ett gemensamt tema med olika estetiska uttrycksformer. Från läro- och lärutbildningen deltog en grupp Kultur, Medier, Estetiska uttrycksformsstudenter (KME – studenter) tillsammans med tre läro- och lärutbildare. Studenterna kom ut på skolorna för att handleda, iscensätta och dokumentera arbetet. (ur *Lära på riktigt*, Projektbeskrivning från Malmö Högskola)

Projektet presenterades på seminariet *Lära på riktigt – om estetiska läroprocesser och en teaterföreställning* av Riksteatern/Unga riks och Malmö Högskola på Högskolan för kommunikation och lärande i Jönköping den 6 mars 2007.

Genom ett samarbete mellan å ena sidan Läro- och lärutbildningen i Stockholm, läro- och lärutbildningarna vid Malmö högskola och Luleå tekniska universitet och å andra sidan Institutionen för bildpedagogik vid Konstfack, Dramatiska institutet, Stockholms musikpedagogiska institut och Musik- och operahögskolan vid Göteborgs universitet har det tillkommit en webbsida:

www.estetiska.nu. Uppkomsten till sidan är följande:

Vi har funnit ett gemensamt gränssnitt kring frågor som rör estetik och lärande, kunskapsbildning och gestaltning. Här ryms också frågor om estetik, offentlighet och demokrati, estetiska läroprocesser i vid mening samt frågor som handlar om bedömning av konstnärligt arbete och icke-skriftliga gestaltningar. (www.estetiska.nu, 2007-03-28)

Tyvärr finns idag (2007-03-28) inga projekt eller publikationer publicerade på sidan och det säger något om hur ”färskt” forskningsläget är idag kring estetiska läroprocesser.

Även andra konst, teater och musikhögskolor bedriver forskning inom sina discipliner eller kopplat till pedagogiken och här kommer jag främst att fokusera på en doktorsavhandling gjord vid Teaterinstitutionen, Stockholms universitet av Cecilia Lagerström: *Former för liv och teater. Institutet för Scenkonst och tyst kunnande* (2003). Lagerström har följt teatergruppen Institutet för scenkonst under ett antal år och arbetat utifrån ett antropologiskt perspektiv då hon levt tillsammans med gruppen i Italien och där gjort fältstudier. Lagerström redovisar skådespelarträning och det pedagogiska arbetet då gruppen även drev en skådespelarutbildning under åren i Italien. Jag återkommer till Lagerströms forskning i kapitel 4.4.3 och 4.4.6 Som jag har påpekat så är forskningen om estetiska läroprocesser begränsad och det finns väldigt lite dokumenterat i dagsläget. Men forskning och litteratur som rör sig i gränslandet mellan praktisk och tyst kunskap har tydliga beröringspunkter med en estetisk läroprocess vilket jag påvisar i nästa avsnitt.

4.4 Begrepp kopplade till litteratur och forskning – en fördjupad analys

Nu kommer jag att återvända till de sex kategorierna som framkom ur undersökningen i DEL 1. Jag har ytterligare destillerat de sex kategorierna från avsnitt 6.1 Resultat (se s. 17) för att komma fram till kärnan i det estetiska lärandet. Jag har kommit fram till sex begrepp som är den slutliga indelningen av vad som är centralt i kategorierna. De är; **kunskap, personlig utveckling, praktisk kunskap, samarbete, motivation och scenisk närvaro.**

De sex begreppen har jag fått fram genom att analysera vad i kategorierna som är det mest essentiella:

*1. Att utveckla sitt kunnande inom de olika konstarterna dans, musik och teater. Att utvecklas både teoretiskt och praktiskt och på så sätt ”bli bättre”. = **KUNSKAP***

*2. Att utvecklas som människa, att få bättre självförtroende. = **PERSONLIG UTVECKLING***

3. Att använda kroppen, att arbeta praktiskt och kreativt. = **PRAKTISKT KUNSKAP**

4. Att lära sig att samarbeta. = **SAMARBETE**

5. Att ha roligt men samtidigt lära sig något. = **MOTIVATION**

6. Att bli bättre sceniskt, när man står framför en publik. Att produkten blir "bra". = **SCENISK NÄRVARO**

Jag kommer utifrån begreppen analysera den forskning som har gjorts och litteratur kopplat till området för att se om de tankar som elever och lärare har om estetiskt lärande får stöd i den litteratur som skrivs och den forskning som bedrivs. Det bör sägas att min intention inte är att försöka täcka in allt som sagts eller skrivits på området. Det är ett strategiskt urval av källor utifrån begreppen för att belysa och ge exempel på hur det estetiska lärandet eller estetiska läroprocesser gestaltar sig i diskursen om kunskap, lärande, kultur och skola. Jag kommer i följande avsnitt lägga tyngdpunkten för estetiskt lärande inom arbetet med teater.

4.4.1 Kunskap och estetiskt lärande

En författare som behandlat begreppen kunskap och lärande är Bernt Gustavsson i sin bok *Vad är kunskap?* (2002). Gustavsson tar upp begreppet situerad kunskap och menar att kunskapen visar sig i förmågan att lösa problem. Startpunkten för sökandet av ny kunskap börjar antingen med att man stöter på ett problem i verksamheten som måste lösas, eller upplever stiltje i den verksamhet man befinner sig och att man på så vis söker nya sammanhang och utmaningar. Gustavsson poängterar vikten av att kunskapen har en personlig förankring för att bli angelägen:

Det är en annan sak att lära sig på ett sådant sätt att det vi lär oss får verklig betydelse för vårt sätt att tänka om och föreställa oss tillvaron, för hur vi handlar för att förändra och hur vi lever våra liv (Gustavsson 2002, s. 41).

Gustavsson tar oss med på en resa kring idéerna och filosofiska tankar om kunskap från Platons dagar till nutid. För Platon var episteme (vetenskaplig/teoretisk kunskap) den enda sanna kunskapen medan Aristoteles vidgade kunskapsbegreppet till att innefatta även techne (praktisk/produktiv/skapande) och fronesis (praktisk klokhet). Gustavsson menar att dessa tre kunskapsbegrepp och dess uppdelning lever kvar i våra dagar och

han motsätter sig sådana uttryck som ”kunskap är färskvara” och ”kunskapens halveringstid ökar” (Gustavsson 2002, s. 38) eftersom arvet är mer än 2500 år gammalt. Han menar också att den teoretiska kunskapen har fått mest utrymme genom historien och Gustavsson efterlyser en balans mellan de tre kunskapsbegreppen för att utveckla dagens samhälle. I och med att vetenskapen har tagit så stor plats så har humanismen och demokratin kommit i skymundan trots att människors behov av dem ökat. När läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* kom 1992 öppnades det upp för ett alternativ till den ekonomisering som präglat samhället under 80-talet, att endast se människan som en ekonomisk varelse. Givetvis hade den pedagogiska progressivismen i motsättning till förmedlingspedagogiken även påverkat skoldebatten och man talade nu om de fyra F:en: Fakta, Förståelse, Färdighet och Förtrogenhet.

Utmaningen i dagens skola måste vara att de olika formerna av kunskap erkänner varandra och att vi hittar en balans mellan de olika kunskaperna så att de kan arbeta sida vid sida. Redan Dewey kritiserade skolväsendet: ”är antingen automatiskt lärande av färdigheter i praktiskt inriktade utbildningar, eller stora kvantiteter av information i teoretiska inriktningar” (Gustavsson 2002, s. 98). Enligt Dewey så måste det till ett dialektiskt förhållande mellan produkt och process där produkten får symbolisera de teoretiska kunskaperna som visas genom betyg och examina och där process symboliserar praktiska kunskapen eller den tysta kunskapen. För att nå en hållbar demokrati och frihet för människorna så måste detta dialektiska förhållande fungera. Frihet enligt Dewey är lika med medveten reflekterad handling. Genuin frihet är intellektuell till sin natur. Den vilar på våra egna handlingsmöjligheter (Gustavsson 2002). På grund av att kunskapsbegreppet har vidgats och att man inom forskningen ser på lärandet med nya ögon idag, så har även den praktiska kunskapen fått ett erkännande. Men genomsyrar detta skolan?

4.4.2 Personlig utveckling och estetiskt lärande

Lärarna i min fokusgruppintervju talar om att ”ge dem (*eleverna, min anmärkning*) frön” och att ”hjälpa dem att vidga perspektiven lite grann”. Dewey skriver: ”Jag tror att verklig utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs i den sociala situation där det befinner sig” (Dewey 2004, s. 46). Dewey pratar om barn men jag vill påstå att hans argument även gäller för ungdomar på gymnasiet. Även Grahn (2005) hänvisar till Dewey där han ”talar om vikten av att skolan förmår förse eleverna med instrument som ger självkänsla och en vilja att ge service, för att samhället ska bli

harmoniskt” (Grahm 2005, s. 179). Vi kan givetvis inte nöja oss med att ge eleverna ett frö, till exempel en dramatisk text och sen hoppas på att de själva ska lösa gestaltning och tolkning. Här är det pedagogens uppgift att liksom trädgårdsmästaren vattna och se till att fröet får tillräckligt med ljus, ibland kanske det även behövs en gallring och rensning av ogräs. Det är här redskapen, artefakterna som Säljö beskriver (2003), kommer in och hjälper elever att bilda begrepp (krav) och på så sätt stimuleras de till utveckling. Det är även alla pedagogers stora utmaning att se varje elev och skapa utrymme för utveckling.

Även om Grahm (2005) talar om att använda de estetiska ämnena som medel för att nå andra mål i det musiska lärandet, kopplat till mer teoretiska ämnen, så menar hon inte att man för den skull ska ”rationalisera” bort de estetiska ämnena i sig. Det estetiska lärandet fyller helt enkelt en egen funktion och ämnena har ett mål i sig. Detta resonemang stämmer väl överens med de tankar som Marner (2005) tar upp. Marner menar att de estetiska ämnena traditionellt haft svårt att förtydliga ”nyttan” med ämnena. Han hävdar att det kanske framför allt i föräldrars perspektiv kan vara svårt att se nyttan av de estetiska ämnena och att föräldragenerationen dras med i resonemang där nytta hänförs till den så kallade treämnesskolan där engelska, matematik och svenska skapar en överordnad triangel. Att kunna påvisa den ”nyttan” som de estetiska ämnena gör för varje elevs personliga utveckling borde övertyga varje förälder. Men vår utmaning som lärare inom de estetiska inriktningarna är att förtydliga och på något vis ”förklara” nyttan av våra ämnen. Här får vi ta hjälp av Dewey och andra forskare som kan se att ett lärande måste knytas till de krav vi formulerar inom den sociokulturella kultur som vi befinner oss:

Konsten och det estetiska vidgar skolans vedertagna kunskapssyn och kan på så sätt förändra det lärande som sker i skolan. Det sker av hävd i hög grad genom språkligt intellektuella former. Konsten och det estetiska kompletterar med de icke verbala vägarna till erfarenhet och kunskap. Alla sinnen får vara med. Känsloerna, fantasin och inlevelseförmågan som gör oss till kännande och ansvarstagande människor lämnas inte utanför lärandet. Formens betydelse för all kunskap och allt meningsskapande får en accentuerad roll i lärandet. Kunskapens osäkerhet och mångfald behöver inte längre vara ett problem och hinder i lärandet utan kan utvecklas till en styrka (Thavenius 2004, s. 230).

Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius (2004) argumenterar i ovanstående citat för hur skolan på ett kreativt, meningsfullt och för elever och lärare utvecklande sätt skulle kunna ta hjälp av estetiken att skapa en skola som omvärderar kunskapsbegreppet.

4.4.3 Praktisk kunskap och estetiskt lärande

I Molanders bok *Kunskap i handling* (1996) lyfter han begreppen kunskap - i - handling och reflektion - i - handling. Molander menar att kroppen, kulturen och handlingen är ”kunskapsbärare” och att kunskapen finns i handling när vi pratar om den praktiska kunskapen eller den tysta kunskapen:

Den kunniga praktikern kan reflektera, experimentera och improvisera. Det är en sorts artistiskt kunnande och nyskapande av kunskap på en och samma gång. Schön talar om att skapa en teori om det unika fallet. Kunnandet visar sig bland annat i vilken känsla praktikern har för olika situationer. Kunskap i handling finns i handlandet, inte i någon bakomliggande teori. Sådan kunskap känner vi alla igen från vår dagliga erfarenhet (Molander 1996, s. 136).

Molander refererar till Schön som betonar ”lära genom att göra” (Molander 1996, s. 239). Molander tar upp exempel från båtbyggare, sjukgymnaster, musiker och refererar till Göranzons och Josefsons arbeten och undersökningar inom Arbetslivscentrum på 70- och 80-talet. Molander menar att kunskap i handling handlar om uppmärksamhet. Med stöd i den sokratiska dialogen anser Molander att: ”människor skall ges tillfälle att själva lära sig och uppmuntras i att själva lära” (Molander 1996, s. 90). På så sätt närmar vi oss en demokratisk, icke auktoritär pedagogik. Här spelar även reflektionen en stor roll, att tillsammans med andra fråga och svara. Detta kräver tid, utrymme och redskap för reflektion. Man måste på så sätt konfronteras med vad man har gjort och vem man är.

Lagerström (2003) beskriver kopplingen mellan det praktiska kunnandet och teaterarbetet. Hon beskriver med hjälp av teatergruppen Institutet för scenkonst hur en skådespelare tränar sin kropp och hur handlingar inkorporeras i skådespelarens instrument som just är kroppen.

Övningarna delar upp kroppens artikulationsmöjligheter av leder. De bildar en form av alfabet för kroppen för att särskilja vilken kroppsdel som tar initiativet och på så vis tränas aktörens medvetenhet om var i kroppen hon börjar en handling. (Lagerström 2003, s. 118)

I SOU 1992:94 *Bildning och kunskap* jämför man kunskaper med ett isberg där endast toppen av isberget (kunskapen) syns. Ett ”erkännande” av den praktiska kunskapen diskuteras. ”Man kan säga att kunskaper finns i situationer, i mänsklig praxis och i kroppen.” (SOU 1992:94, s. 30) Det skulle då vara den tysta kunskapen som är

fundamentet på isberget och en förutsättning för att toppen ska synas. För att intuitivt lösa ett problem, göra bedömningar eller använda sig av den teoretiska kunskapen är den sinnliga ”bakgrundskunskapen” oundgänglig. ”Bakgrundskunskap” kan uppfattas en smula nedvärderande men förklaras som en term som Polanyi (1978) använde. Det är en term från gestaltningspsykologin där den fokala synliga kunskapen träder fram gentemot bakgrunden, den underförstådda kunskapen. Alltså har kunskapen två sidor (SOU 1992:94).

4.4.4 Samarbete och estetiskt lärande

Elsner (2000) har i en undersökning intervjuat 18 personer som arbetar med estetiska ämnen. Både gymnasielärare som arbetar inom estetiska programmet och lärarutbildare ingår i undersökningen. Lärarna som Elsner intervjuat i förhållande till ämnet teater framhåller betydelsen av samarbete. Eftersom teater är en kollektiv verksamhet tränas eleverna att studera sig själva och andra i olika sociala situationer. Elsner citerar en av intervjupersonerna:

Jag upplever att du lär dig jättemycket om gruppdynamik. Du lär dig jättemycket om samarbete, vad som krävs för att dom ska få till stånd någonting, eftersom teater är ett så kollektivt ämne. Och du lär dig mycket om din egen position i en grupp, vilket ansvar tar jag, vilket tar jag inte. (Elsner 2000, s. 50)

Molander lyfter även betydelsen av samarbete som del av kunskapsstrategin (Molander 1996). I dialogen som är en av utgångspunkterna för Molander visar sig samarbetet. Molander talar om att ”främmandegöra det bekanta” (1996, s.121) Resonemanget genomsyras av Molanders begrepp uppmärksamhet, vilket innebär uppmärksamhet gentemot den andre för att få till stånd en fruktbar dialog. Att skillnaderna mellan de deltagande personerna är viktiga. Öppenhet och förståelse är ledord för Molander i resonemanget. En annan författare som behandlat frågan om samarbetets betydelse är Fuglestad (1999):

___ har alla deltagare ett gemensamt ansvar för att skapa en dialog som befrämjar lärandet. Varje deltagare har ansvaret att bidra med egna tankar och erfarenheter. På så sätt deltar man också i andras läroprocess. Lärandet blir inte längre en individuell aktivitet utan resultatet av en gemensam insats (Fuglestad 1999, s. 70).

Fuglestad presenterar sitt övergripande begrepp relationell handlingskunskap där kunskapen uttrycker sig i handling. Fuglestad menar att kunskapen visar sig i praktiken som integrerar teori och praktik.

4.4.5 Motivation och estetiskt lärande

Dewey förknippas ofta med begreppet ”learning by doing” och han förespråkade en progressiv pedagogik där elevens aktivitet var motorn i lärandet. Dewey menade att:

Återigen är det en del av pedagogens uppgift att tillse två saker i lika mån. För det första, att problemet växer fram på grundval av omständigheterna i den erfarenhet som görs i nuet, och att det ligger inom ramen för studentens förmåga; och för det andra, att det är av en sådan natur att det hos eleven väcker en aktiv önskan om information och att skapa nya idéer. De nya fakta och idéer som uppnås på det sättet blir grunden för nya erfarenheter, som ger upphov till nya problem. Processen är en ständigt pågående spiral (Dewey 2004, sid. 210).

Motivationen som grund för lärandet behandlas av Lind & Borhagen som för Skolverket skrivit en rapport *Perspektiv på kultur för lust och lärande* (2000). Här beskrivs dels lärares uppfattningar kring att använda sig av estetiska uttrycksmedel kopplat till undervisning i grundskolan genom intervjuer. Dessutom undersöks grundskolans läroplan kopplad till kultur och lärande. Därtill analyseras skriftliga källor utifrån: ”kultur som mentalitet och metafor samt bildnings- och lustbegreppet” (Lind & Borhagen 2000, s. 8). Återigen är det grundskolans undervisning som beskrivs men jag vill trots det använda studien som exempel på forskning kring estetiska läroprocesser. Det som är intressant i Lind & Borhagens rapport är att de försöker lyfta fram vad det inte talas om i diskurserna om kultur, lust och lärande. Den första delen av rapporten redovisar den bild av estetiska läroprocesser som fokuserar på ”det goda” eller ”nyttiga” med att ta hjälp av det estetiska i undervisningen. Det estetiska som ”hjälp-gummor” (se s. 9). Därefter försöker författarna ”sätta diskursen ur spår” (Lind & Borhagen 2000, s. 37) och lyfter bland annat genusbegreppet och diskussionen om visuell kultur. Med visuell kultur menar Lind & Borhagen IT- och mediasamhället och dess betydelse för uppväxtvillkor, identitetsprocesser, kunskapsfrågor och ”informellt lärande” (Lind & Borhagen 2000). Upplevelseindustrin som även drabbat skolan behandlas sällan av de lärare som Lind & Borhagen har intervjuat mer än som ”något av ett hot mot fastare värden, något som man svårligen kan lita på (d.v.s inte lärande, inte kunskap), som sköljer över oss, som vi måste leva med, men inte kan göra så mycket åt” (Lind & Borhagen 2000, s. 39). Den motivation som eleverna i min undersökning benämner som ”att ha roligt men samtidigt lära

sig något” som del av det estetiska lärandet menar jag har till viss del sitt ursprung i upplevelseindustrin. För att förstå de estetiska läroprocesserna måste även IT- och mediakulturen tas på allvar och utsättas för forskning och analys.

4.4.6 Scenisk närvaro och estetiskt lärande

I teaterarbetet finns det en hel del övningar för att träna ”utåtriktad koncentration”. Det är ett sätt att närma sig den sceniska närvaron, där en grupp skådespelare, både enskilt och tillsammans med andra ”bygger upp” en gemensam koncentration. Att vara helt fokuserad på den uppgift man arbetar med, så att den starka koncentrationen också känns ut i rummet, till publiken. Att vara här och nu. Att uppleva situationen så att också publiken upplever situationen. Här finns en del av förklaringen till en skådespelares starka närvaro som ofta översätts till att han eller hon är ”bra”. Lagerström (2003) beskriver Institutet för scenkonsts skådespelarträning och hon refererar till hur Institutets ledare Ingmar Lind resonerade kring föreställningens betydelse:

Därför handlar skådespelararbetet i första hand om personen här och nu: om kroppen, handlingen, medvetandet, i varje enskilt steg. Vad berättar jag genom det jag gör och hur jag gör det, genom det sätt jag står eller lyfter blicken? Trots betoningen av skådespelarens process, påpekade Ingmar Lindh ofta föreställningens betydelse. Skådespelaren måste relatera till något utanför sig själv, så att hans eller hennes process blir extrovert och inte introvert, enbart ett självförverkligande. Behovet av att skapa något utanför oss själva såg han som av största vikt – verket är livsviktigt! (Lagerström 2003, s. 182).

Hellwig (2006) försöker ringa in närvaron genom att teaterhistoriskt ta exempel från regissörer och pedagoger som på olika sätt försökt närma sig begreppet närvaro. Bland andra Stanislavskij, Brecht, Artaud, Spolin, Johnston, Penka och Grotowski tas upp som exempel som alla på ett eller annat sätt försökt närma sig begreppet närvaro. Vi kan se tre huvudspår där Stanislavskij får representera en metod som utgår från skådespelarens handlingar för att skapa närvaro och äkthet på scen. Penka och Grotowski får räknas till den här traditionen. Brecht och Artaud får representera en estetisk form där Brechts Verfremdungseffekt (skådespelarna distanserar sig från rollen) tas upp som exempel. Slutligen får Spolin och Johnston representera improvisationens väg som nyckeln till närvaron (Hellwig 2006). Även Sundberg (2006) försöker definiera närvaron:

Jag talar om närvaro, ett begrepp intimt förbundet med de skapande ögonblicken. Ögonblicken av närvaro i orden, i kroppen, rörelsen, rummet, hos skådespelaren, hos åskådaren (Sundberg 2006, s. 136).

Sundberg refererar till neurologer som använder begreppet vidgad medvetenhet. Det krävs av skådespelaren en samtidighet i handlandet och tänkandet på olika plan. En öppenhet för impulser både inifrån den egna kreativiteten och utifrån det som händer på golvet mellan skådespelarna (Sundberg 2006). I en artikel publicerad i *Universitetsläraren* 2007:4 beskrivs ett symposium i Stockholm arrangerat av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté tillsammans med Teaterhögskolan. Under symposiet behandlades just begreppen ögonblick och närvaro och man diskuterade hur en lärares arbetssituation kan analyseras med hjälp av teaterns vokabulär. Precis som en skådespelare kan uppleva de rätta ögonblicken och på så vis fånga publikens intresse genom sin närvaro kan läraren i sitt klassrum beskriva upplevelser av koncentration och att få med sig ”publiken” (eleverna). Det bör dock inte sammanblandas med att läraren ska vara ”underhållare” utan ha istället att göra med att våga improvisera och ta vara på de ögonblick som uppstår i ett klassrum precis som på en teaterscen. Artikeln visar på ytterligare ett exempel där den akademiska och den konstnärliga världen närmar sig varandra för att skapa förståelse för begrepp och diskutera den praktiska kunskapen.

5 Resultatdiskussion - återkoppling i praktiken

I följande avsnitt kommer jag att summera resultaten i en diskussion där jag utifrån begreppen tar exempel från min egen erfarenhet ur det praktiska arbetet med teater. Jag vill på så sätt visa hur det som framkommit i undersökningen utifrån elever, lärare och forskares tankar kan få praktiskt betydelse för en estetisk läroprocess.

När vi i teaterarbetet griper oss an en dramatisk text så har vi i samma ögonblick ett problem att lösa. Hur ska gestaltning, tolkning och scenerier lösas? Gustavsson (2002) påpekar just detta; att situerad **kunskap** visar sig just i förmågan att lösa problem. Det är ett ”problem” att arbeta fram en föreställning. Elever och lärare har ett tydligt mål framför sig: att framföra en föreställning (produkt) inför publik. Vägen dit är processen, och min erfarenhet är att vägen inte är spikrak men att det är just i processen möjligheter för kunskaper och lärande visar sig. Dewey (refererad i Gustavsson 2002) talar om medveten reflekterad handling och det vill jag påstå är den stora utmaningen i teaterarbetet. Att i repetitionsarbetet frigöra tid för reflektion och dialog. En av lärarna i fokusgruppsintervjun talar om att det inte finns något ”facit” för kunskapen i de estetiska ämnena. Jag vill ändå hävda att det är viktigt att lärarna medvetandegör begrepp som eleverna kan ”hänga upp” sin kunskap på. På så sätt skapar vi ju

också någon sorts facit även inom de estetiska ämnena. Det är både teoretiska och praktiska kunskaper som gestaltar sig i det estetiska lärandet. Eleven behöver ha kunskap om analys, tolkning och andra begrepp som hör textarbetet till men även vändpunkt, förlopp, undertext och andra begrepp som blir ett stöd för det praktiska arbetet på golvet.

Att eleverna som går estetiska programmet upplever en **personlig utveckling** är inte förvånande men att kategorin hamnar på andra plats i rangordningen tycker jag är en aning förvånande (se Resultat, sid. 17). Förvånande på det viset att den personliga utvecklingen till exempel kommer före lärandet. Men uppenbart så värdesätter eleverna den personliga utvecklingen och i intervjuerna framkommer det att man även ser värdet av den personliga utvecklingen i kommande yrkesliv även om man inte väljer att satsa på en konstnärlig karriär. Ellen Key beskrev det på ett träffande sätt, att lärarna måste: ”upphöra att i skolorna mörda de ämnen till personligheter, dem vi sedan förgäves skola vänta oss att finna i livet” (Key 1911, s. 122). Känslorna, fantasin och inlevelseförmågan som Thavenius (2004) hänvisar till är något av den nytta som man får med sig från ett estetiskt lärande. En omvärdering av nyttoaspekten behövs där det sinnliga, ofta praktiska arbetet får höjd status inom skolväsendet.

Jag har i mitt arbete ofta noterat att när en elev som inte har arbetat med en dramatisk text förut får en sådan i sin hand uppstår ofta stiltje. Eleven står rakt upp och ner på golvet och rabblar sin text. Om inte texten är belamrad med regianvisningar så ”fastnar” ofta eleven i texten och vet inte hur han eller hon ska agera. Det är inte så konstigt, antagligen är det nog med att försöka förstå vad som står i texten, kanske är inte språket ett vardagsspråk som man är bekant med o.s.v. Här börjar ett långsamt, undersökande och uppmärksamt arbete med att försöka förstå vad som står i texten. Hur tänker min rollfigur? Vad gör min rollfigur? Som pedagog (och regissör) måste jag ställa relevanta frågor som leder till att eleven kan förstå och sätta sig in i sin rollfigurs tankar och på så sätt hitta handlingar. För det är inte intressant att se två skådespelare stå och rabbla text mot varandra. Genom rollfigurernas handlingar och tankar så skapar vi liv på scenen. Det är heller inte intressant att jag som lärare och regissör ger alla svaren och bestämmer att du ska gå dit och göra så. Livet måste uppstå i eleven (skådespelaren) själv för att bli trovärdigt. Här återkommer Molanders tankar om dialogen och att skapa tid för reflektion. Jag måste i en konstnärlig process tillåta dialogen, sökandet och analyserandet. Den **praktiska kunskapen** som visar sig i arbetet på golvet med en rollfigur kombineras hela tiden med ett teoretiskt

analyserande utifrån vad som uppstår i situationen. Hur reagerar min rollfigur när min motspelares rollfigur går till attack eller ger mig ett ömhetsbevis? Vi lär av varandra och i samtal och dialog med andra. Det är ofta i dialogen på golvet de teoretiska begreppen uppenbarar sig och gör sig förståliga. Det är här aha-upplevelserna uppstår. Det är här Molanders begrepp kunskap-i-handling och reflektion-i-handling praktiseras. Men det är precis som Molander hävdar: det krävs tid, utrymme och redskap för reflektion.

Jag vill återigen knyta an till Fuglestads resonemang om relationell handlingskunskap. Det blir så tydligt för mig att kunskapen uttrycker sig i handling just i ämnet teater. Dels eftersom ett sceneri (hur skådespelarna rör sig i rummet) utgår från handlingar (vad gör min rollfigur) men även att de teoretiska begreppen visar sig genom hur elever handlar och löser uppgifterna eller de problem som uppstår på golvet. En vändpunkt till exempel uttrycks ofta genom en fysisk handling. Någon gör något och så uppstår en ny situation eller historien tar en ny vändning. Eleverna måste (med hjälp av rollfigurens tankar) diskutera och fundera över hur man ska lösa en viss situation. Vad händer om min rollfigur går hit eller gör så här? Här kommer **samarbetet** in. Jag måste lyssna på och vara lyhörd för mina medskådespelares tankar. Jag måste ibland ge vika för mina egna tankar och förslag. Andra gånger måste jag komma med impulser eller förslag som för arbetet vidare. Detta kräver engagemang och ansvar för arbetet och för de andra i gruppen. Samarbete visar sig även i förståelsen av **närvaron**. Både den fysiska närvaron, det blir ingen föreställning om inte alla är på plats, vilket är självklart. Men kanske framför allt närvaron i rummet på scenen. Att tillsammans med andra skapa en koncentration och fokusering som krävs för att publiken skall lyssna på oss. Inom teatern brukar man tala om utåtriktad koncentration som är nödvändig för att skapa närvaron på scenen. Den här förmågan kan man träna upp tillsammans med andra i olika gruppövningar, för att bli medveten om de andra i rummet och vara koncentrerad dels på sitt eget arbete men även på vad de andra gör och säger.

Hur ska skolan möta kravet från ungdomar att ”ha roligt men samtidigt lära sig något”? Ska läraren bli en ”entertainer” som underhåller eleverna, håller dem på gott humör och på så sätt får en någorlunda arbetssituation i klassrummet? Den bilden av läraren tror jag inte vinner respekt hos någon, men att däremot skapa **motivation** för lärandet innebär något helt annat. Att skapa tydliga intressanta mål med en uppgift som leder till att elevernas ”sökmotor” går igång. Att organisera undervisningen så det finns utrymme för elevernas tankar och reflektioner att gestalta sig och föra arbetet framåt. Att uppmuntra till kritiskt och

analyserande tänkande som leder till ett meningsfullt lärande. Att ta hjälp av elevernas tankar och erfarenheter men att även våga ifrågasätta och utveckla elevernas begreppsvärld. Här kan inte skolan värja sig för den IT-och mediakultur som uppstått och den upplevelseindustri som är på stark frammarsch. Men det betyder inte att ge sig hän, golvad av marknadsestetiken. Däremot att föra samtal, dialog kring skola, samhälle och kultur kan leda till utveckling, kunskap och lärande. Lärarna måste våga ta hjälp av den värld som elever och ungdomar befinner sig i idag för att nå ett möte, att mötas i de ögonblick som ger avtryck i lärandet. Att tillsammans mötas i **närvaron**, sceniskt men även i klassrumssituationen, det vill säga i lärandeprocessen.

Det är intressant att se att ”produkten”, det sceniska resultatet faktiskt kommer som sista kategori i elevernas rangordning (se Resultat s. 17). Man kan lätt luras att tro att det ”bara” är slutresultatet som räknas i en estetisk process. Det är trots allt viktigt med målet i en estetisk process. Att allt arbete leder någonstans och att man har en uppgift, ett problem att lösa. Men det är positivt tycker jag att eleverna kan se värdet av processen och att det faktiskt är där erfarenheter, lärdom och kunskaper uppstår. Men om vi inte skulle ha målet framför oss skulle det inte vara mödan värt. Ofta arbetar vi under ett halvt år med en föreställning som visas vid ett par tillfällen. Då gäller det att ”problemet”, uppgiften det vill säga, ofta då pjäsen, är så pass angelägen och intressant att eleverna kan motiveras att lägga så mycket tid och kraft på en föreställning. Här är det också pedagogens utmaning att ta tillvara på de tillfällen till kunskap och lärande som uppstår i processen. Det är då vi skapar engagemang och en känsla av utveckling. Här kommer också receptionen och reflektionen in som viktiga moment. Det måste få ta tid att reflektera kring de problem som uppstår under resans gång och som måste lösas för att komma vidare.

5.1 En möjlig definition av estetiskt lärande

Som den uppmärksamme läsaren registrerar har jag gått från estetiskt lärande till att använda mig av estetiska läroprocesser i min definition. Estetiskt lärande var utgångspunkten i arbetet men genom mina studier av forskning och litteratur har jag kommit fram till att estetiska läroprocesser är det begrepp som är mest frekvent använt. Det förtydligar även att det handlar om en process, ett livslångt lärande och att det är i den kunskap och lärande gestaltar sig. Jag vill även påpeka att detta är min definition som framkommit genom att definiera och vaska ur lärare och elevers tankar om estetiskt lärande och därefter ställa de begreppen mot den forskning och litteratur som skrivs idag:

Kunskapen i en estetisk läroprocess visar sig genom elevens **personliga utveckling** i det **praktiska arbetet**, i **samarbetet** med andra som skapar **motivation** och leder till scenisk **närvaro** i ögonblicket.

5.2 Sociokulturellt lärande och estetiska läroprocesser

Det har under arbetets gång blivit uppenbart för mig att en estetisk läroprocess är en form av sociokulturellt lärande. Jag menar att det lärande som gestaltar sig i en estetisk process kan definieras som ett sociokulturellt lärande och jag vill visa på att det finns tydliga beröringspunkter. Jag kommer först att bena ut huvuddragen i ett sociokulturellt lärande för att därefter visa på parallellerna. För att tränga djupare in i ämnet tänker jag ta hjälp av Roger Säljö's bok *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv* (2001).

Säljö vidgar begreppet kunskap till att inte endast innefatta den kunskap vi får inom undervisningen i skolan utan menar att vi måste se till hur kunskaper återskapas i ett samhälle mer generellt. Säljö menar att:

Många av de mest grundläggande insikter och färdigheter vi behöver, förvärvar vi fortfarande i andra sammanhang: i familjen, bland vänner och kamrater, i föreningar, och på arbetsplatser, det vill säga i miljöer som inte har som primärt syfte att förmedla kunskaper (Säljö 2001, s. 12).

I ett sociokulturellt perspektiv är samspelet mellan kollektiv och individ det centrala och hur omgivningen ser ut, vilka resurser och krav som existerar. I en grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och hur de brukar kunskaperna i framtiden. Alltså är lärande något som pågår hela livet och som inte självklart är förbehållet utbildningsväsendet. Den bredd och spetsutbildning som vi har idag, om vi ser det i ett historiskt perspektiv, är imponerande menar Säljö men vi bör vara uppmärksamma på att den även har bidragit till "skapandet av svårigheter att lära och förstå" (Säljö 2001, s. 13). De svårigheterna grundar sig i att lärare är angelägna om att skapa pedagogiska metoder för att överföra kunskaper till elever som är mottagare. Detta sätt att se på kunskap är förödande menar Säljö, att kunskap är något som ska in i huvudet på eleverna, istället bör lärare vara medvetna om hur lärande går till och vad som kännetecknar bestående kunskaper. Säljö föreslår att man uppmärksammar följande företeelser:

1. utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap

2. utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg)
3. kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter

Som ett samlingsnamn för dessa tre företeelser använder Säljö begreppet kultur – “den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden” (Säljö 2001, s. 29). Just de fysiska redskapen, eller artefakterna som Säljö benämner dem, spelar stor roll för vårt lärande; allt från pennan vi skriver med till invecklade datorprogram som vi egentligen inte har en aning om hur de fungerar, men de hjälper oss att strukturera vår tillvaro och att lära. I artefakterna ligger den kunskap som våra förfäder har hanterat nedärvda och därigenom gemensamma kunskaper och insikter vilket vi vanligtvis inte tänker på i vardagen. Säljö tar upp exemplet med negativa läroprocesser, att man till och med i en kriminell miljö ingår i ett lärande och kan bli expert på sitt område (bryta sig in i bilar exempelvis). Alltså, människan har enligt Säljö en inre drivkraft att lära sig nytt, att ingå i ett sammanhang, men och detta är, tycker jag, något av essensen i Säljös resonemang:

Den intressanta frågan blir att utröna varför människor engagerar sig i och motiveras av vissa läroprocesser, medan det ofta är svårt att skapa ett sådant engagemang i andra sammanhang. Men människor kan inte undvika att lära (Säljö 2001, s. 28).

Säljö visar också på att vi lånar andras kunskaper när vi behöver och använder dem som om de vore våra egna. T.ex. om bilen inte startar på morgonen kanske vi får hjälp av en granne eller ringer till en verkstad som ger oss råd om hur vi ska få igång bilen. Vi kommunicerar alltså kring de handlingar som ska utföras, alltså kunskapen är språklig eller som Säljö beskriver den diskursiv. “Att utveckla diskurser om omvärlden är ett av de mest påtagliga sätt genom vilket människan samlar erfarenheter och omskapar sin verklighet” (Säljö 2001, s. 35). Detta är något som sker efter den första biologiska utvecklingen menar Säljö och hänvisar till Vygotsky (1978). Vygotsky menar att en individs utveckling äger rum på två nivåer; utveckling övergår från att i huvudsak bestämmas av biologiska faktorer till att ske inom ramen för sociokulturella förhållanden.

Säljö refererar till Berger & Luckmann (1966) och tar upp ytterligare två begrepp: primär socialisation och sekundär socialisation. Med primär socialisation menas det lärande som

pågår i den mindre gemenskapen, främst familjen där man lär genom att delta i aktiviteter, observerar och tar efter utan att det förmedlas genom någon genomtänkt pedagogik. I den sekundära socialisationen, skolor och institutioner är däremot lärande och undervisningen ett mål i sig. En dekontextualisering av lärandet som är en förutsättning för lärande i ett komplext samhälle leder även till att lärandet ligger utanför de sammanhang där elever (och lärare) agerar i sin vardagliga miljö och kan vara en av förklaringarna till att det ibland uppstår problem i lärandesituationer. Säljö fortsätter med att jämföra dagens skola med lärling – mästarsystemet som kan beskrivas som en motpol till det dekontextualiserade lärandet. I lärlingssystemet fanns en naturlig förankring i produktionen och en delaktighet i processen, vilket ett lärande för lärandets skull inte kan erbjuda. Eller som Säljö beskriver det:

Den kräver att man lär sig se sina egna prestationer i relation till en abstract process – lärande – och bara sällan bekräftas prestationerna och aktiviteterna genom att de får ett bruksvärde i någon annan social praktik. Detta är en väsentlig psykologisk skillnad med stora implikationer (Säljö 2001, s.45).

Säljö fördjupar sig vidare i begreppet mediering och tänkande samt att språket och kommunikationen kan vara en hjälp för att hantera lärande i en dekontextualiserad miljö. Med hjälp av språket kan vi förstå omvärlden och finna mening i tillvaron. Språket verkar både på ett individuellt plan och på ett kollektivt plan. Säljö menar att språket även har en viktig retorisk funktion i den mening att språket påverkar och förändrar människor, uppmuntrar människor att handla och omvärdera sin etik och moral i kommunikation med andra människor. Säljö menar vidare att mänskligt tänkande och handlande är situerat i sociala kontexter, alltså beroende på situationen och med vem vi kommunicerar eller agerar. Individer är heller inte passiva “brickor i spelet” utan påverkar själva den situation de befinner sig i beroende på tidigare erfarenheter och kunskaper. Säljö presenterar en grundtes i ett sociokulturellt perspektiv:

Det finns ingen neutral kontext. Alla handlingar – och all kommunikation – är situerad och måste förstås som relativ till det verksamhetssystem de ingår i (Säljö 2001, s. 144).

Denna tes leder till att se på kunskap och lärande som en pågående process, det är ett flöde som pågår genom hela livet. Det är också viktigt att komma ihåg att lärande i en institutionaliserad miljö inte fullt ut kan bygga på personliga erfarenheter eller referenser. Lärande måste även innebära att man konfronteras med kunskaper som kanske inte nödvändigtvis har en tidigare förankring hos individen:

Den kunskapstradition som institutionaliserad undervisning bygger på innebär en inskolning i abstrakta och historiskt sett avancerade former av kommunikation som utgår från företeelser som skolämnen och dekontextualiserade färdigheter som läsning, skrivning, grammatik och matematik” (Säljö 2001, s.154).

Med detta i bakhuvudet visar Säljö på det avancerade system för kommunikation som skriftspråkskontexter utgör. Texten har andra egenskaper än en talad kommunikation men ett textbaserat lärande kräver också att man klarar att ta mening ur texter och att kritiskt kunna granska texter eftersom texter ofta är abstrakta och vänder sig till en bredare skara läsare än till exempel om man ingår i kommunikation genom ett samtal mellan två personer. Det är också här som problemen inom skolan kan komma att uppstå; att tolka och förstå texter samt att kritiskt kunna granska dem. Säljö avslutar sin bok med att resonera om hur IKT-hjälpmiddel kan vara ett stöd för lärande i skolan och pekar på att inom IKT finns det bl.a. möjligheter att kommunicera med likasinnade, virtuella gemenskaper skapar sammanhang för lärande som påminner om fysisk gemenskap, visualiserar och gör det som är osynligt tillgängligt för ögat, simulering av verkligheten genom multimediala upplevelser som mobiliserar fler sinnen än vad en text kan göra, öppnar upp klassrummet mot en större värld av aktuell information och kontakter samt att samarbetet mellan elever i formaliserad undervisning underlättas och till och med ökar vid datorbruk i klassrummet.

Vi kan konstatera att det är viktigt att förstå att vårt tänkande påverkas av och ingår i en kommunikation med andra människor och att vi inte kan separera elevens tänkande från dess sociokulturella miljö. Människan är även beroende och påverkad av artefakter i vårt tänkande och i vår kommunikation. Kunskapen kommer inifrån, utifrån att eleven skapar sammanhang och kontext för sitt lärande i kommunikation med andra. Kunskapen är inte endast förbehållen skolan som institution utan kan likaväl pågå i den sociala närhet som eleven befinner sig i. För att motivera eleven till vidare kunskaps- och personlighetsutveckling måste vi som pedagoger leta efter de sammanhang som inspirerar och motiverar till vidare kommunikation och förståelse som leder till lärande och nya kunskaper. Eller som Säljö menar:

... istället för att hänvisa till bakomliggande faktorer eller abstrakta och svåråtkomliga företeelser som “förmågor” av olika slag, bör man försöka utröna hur människor kan identifiera de kommunikativa spelregler som gäller i olika miljöer och hur de kan fås att behärska dem. Detta är en viktig del av pedagogens praktiska uppgift (Säljö 2001, s. 209 f).

5.3 Avslutande slutsats: från empiri till teori

Att utifrån kategorierna utvinna begrepp som hjälp för att analysera forskning och litteratur var ett sätt att förankra den praktiska kunskapen i teorin. Jag har i DEL 2 försökt svara på de två frågeställningarna: ”Vilka begrepp kan jag utvinna om det estetiska lärandet från lärare och elever?” och ”Hur definieras det estetiska lärandet i litteratur och forskning?” Den praktiska kunskapen har börjat undersökas på många områden (se Tidigare forskning i Sverige, s.30). Att förankra en praktisk kunskap på ett teoretiskt plan blir en väg att mötas på den vetenskapliga arenan. Ska den praktiska kunskapen vinna erkännande är detta en väg att gå för att definiera och skapa förståelse för den praktiska kunskapen. Det är också en hjälp för den som arbetar inom områden som genomsyras av en praktisk kunskap. Genom att definiera sig och på så sätt skapa begrepp som leder till förståelse för området. Både för sin egen skull, men även för att kunna formulera sig gentemot kollegor och arbetskamrater inom andra områden. Tvärvetenskaplig forskning på universitets- och högskolenivå och ämnesöverskridande arbete i skolornas arbetslag förutsätter en förståelse för varandras ämnen och arbetsmetoder. Mitt sätt att koppla den empiriska erfarenheten till teori inom litteratur och forskning var ett sätt att närma mig en definition inom mitt arbetsområde. Man kan tycka det överarbetat att både göra en empirisk och en teoretisk studie men för mig var det den enda vägen att gå. Det är även så jag upplever att den praktiska kunskapen kan vinna erkännande, genom att formulera sig och ställas mot teoretiska studier för att på så sätt bli synlig. Jag inser att min metod och mina resultat inte är heltäckande eller ett slutgiltigt svar på en fråga. Men det kan vara ett sätt att öppna upp för en pågående diskurs om den praktiska kunskapen. En diskurs som i allra högsta grad är levande och i sin linda vad gäller forskning.

Det har idag (2007-04-18) börjat publiceras publikationer på sidan: www.estetiska.nu. Jag hänvisade ju tidigare till att det inte fanns någon information att få (se kapitlet Tidigare forskning i Sverige, s. 28). Det är fortfarande få skrifter, två i dagsläget, men det visar trots allt att forskning pågår och förhoppningsvis utvecklas sidan med tiden.

Jag har berett stor plats för det sociokulturella lärandet i min uppsats. När jag fick möjlighet att fördjupa mig i teorier om sociokulturellt lärande upplevde jag att det fanns tydliga beröringspunkter med hur vi arbetar med teater. Här fanns en modell, en teori om lärande som definierade, satte ord på något som jag upplevt i praktiken. Jag kommer nu slutligen att presentera huvuddragen i det sociokulturella lärandet och ta exempel från teaterarbetet för att spegla det praktiska och teoretiska arbetet i varandra.

Sociokulturellt lärande	Estetiska läroprocesser inom arbetet med teater
1. Individ och kollektiv är centralt för lärandet.	1. I teaterarbetet finns stort utrymme för att individ och kollektiv ”möts”. Vi arbetar dels med att stärka individen (självkänsla, egna initiativ osv.) och dels med kollektivet (samarbete, lyhördhet och att ta ansvar för gruppens arbete)
2. Handlande och lärande är situerat i sociala kontexter, alltså beroende på situationen och med vem vi kommunicerar eller agerar.	2. Eftersom teaterämnet förutsätter grupparbete, kommunikation och agerande ges stora möjligheter till att ingå i en social kontext som är betydelsefull för lärandet.
3. Kultur – den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden.	3. Att jobba med en pjäs eller rollfigur leder ofta till diskussioner kring värderingar, moral och etik. Vad är pjäsens budskap är en grundläggande fråga att ta med sig in i teaterarbetet. Den tid som pjäsen utspelar sig i bidrar även den ofta till diskussioner som ger perspektiv på den egna tid vi lever i. Att sätta sig in i en annan persons historia, i en annan tid i ett annat land hör till en skådespelares arbete.
4. Språket påverkar och förändrar människor, uppmuntrar människor att handla och omvärdera sin etik och moral i kommunikation med andra människor.	4. Teaterämnet bidrar till och uppmuntrar till kommunikation mellan människor. Se även föregående punkt.
5. Lärande i en institutionaliserad miljö kan inte fullt ut bygga på personliga erfarenheter eller referenser. Lärande måste även innebära att man konfronteras med kunskaper som kanske inte nödvändigtvis har en tidigare förankring hos individen.	5. Den rollfigur man blir tilldelad, eller väljer, kanske ligger nära eller långt ifrån den egna personligheten. I båda fallen är det viktigt att ”försvara” sin rollfigur, att sätta sig in i sin rollfigurs tankar och handlande och försöka förstå varför personen agerar på så sätt. Detta tränar empati och förståelse för andra människors sätt att tänka och handla. Man konfronteras med personer i pjäsens värld som ligger väldigt långt ifrån ens eget sätt att vara och utmanas på så sätt till nya kunskaper.
6. Ett textbaserat lärande kräver också att man klarar att ta mening ur texter och att kritiskt kunna granska texter. Texter är ofta abstrakta och vänder sig till en bredare skara läsare än till exempel om man ingår i kommunikation genom ett samtal mellan två personer.	6. Ofta är en text utgångspunkten för teaterarbetet. I teaterarbetet tränas analys och att tränga in i och förstå en text. Förhoppningsvis kan träningen i att granska och förhålla sig kritisk till texter följa med eleverna in i andra ämnen där textläsning är en förutsättning.

5.4 Fortsatt forskning

Som har framgått i studien så finns det idag väldigt få undersökningar kopplade till estetiska läroprocesser. Studier i empirin och fördjupade studier kring lärares och elevers tankar om kunskap och lärande kopplat till estetiska läroprocesser behövs.

Jag kan även se ett värde i att bredda estetikbegreppet till att även omfatta marknadsestetiken såsom Thavenius (2004) beskriver det. Vad händer när upplevelseindustrin, IT- och mediakulturen möter skolan och vilka värden uppstår i mötet? Här är även forskning kring IKT- hjälpmedel nödvändig.

Jag har fokuserat på forskning och litteratur i Sverige. Här behövs en forskningsöversikt till exempel utifrån liknande centrala begrepp som jag kommit fram till i min studie. En internationell forskningsöversikt är nästa steg.

6 TACK

Jag vill tacka elever och lärare som bidragit med tankar om en estetisk läroprocess som har fört mitt arbete framåt. Tack även till min handledare Kicki Hellberg som bidragit med värdefulla synpunkter på arbetet. Till Ragnhild Swahn som visade vägen. Till Bengt Larsson för litteraturtips. Tack Mike och Åsa för kommentarer och Akiko för att du finns! Och, mamma, nu kanske vi hinner ta en promenad...

REFERENSER

Ahlstrand, Pernilla (2007) *Pilotstudie inom kursen Forskningsmetodik och vetenskapsteori*. Opublicerat manuskript. Linköpings universitet.

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

Aulin-Gråhamn, Lena red., Andersson, Lars Gustaf & Thavenius, Jan (2002) *Kultur, estetik och skola. Några forskningsperspektiv*. Delrapport utredningen Kultur och skola – KOS 9/2002. Malmö: Malmö Högskola

Bryman, Alan (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Dewey, John (2004) *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P. Lundgren & Ros Marie Hartman*. Stockholm: Natur och Kultur

Dramatiska institutet (2006) Forskningskollegiet ”De dramatiska konsternas arbetspråk” inbjuder till slutseminarium den 16-17 oktober 2006. (Elektronisk) Tillgänglig: http://www.newsdesk.se/pressroom/dramatiska_institutet__di/pressrelease/view/108482 (2007-02-17)

Elsner, Catharina (2000) *Så tänker lärare i estetiska ämnen*. Häftet för didaktiska studier 70/71. Stockholm: Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande HLS Förlag

Fuglestad, Otto Laurits (1999) *Pedagogiska processer*. Lund: Studentlitteratur

Grahn, Margaretha (2005) *Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap

Gustavsson, Bernt (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket

Hartman, Sven (2003) *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och Kultur

Hellwig, Claes-Peter m.fl. (2006) *Berättelse och kunskap*. Slutrapport nr.2 från Kollegiet för forskning och utvecklingsarbete på det konstnärliga området. Stockholm: Dramatiska Institutet, Södertörns högskola och Teaterhögskolan.

Isaksson, Curt (2007) Att fånga intresset är att hitta rätt ögonblick. *Universitetsläraren* 4/2007

Järleby, Anders (2003) *Leka, berätta och improvisera. Övningar för drama och teater*. Skara: Pegasus förlag & teaterproduktion

Key, Ellen (1911) *Barnets århundrade*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Larsson, Staffan (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur

Lagerström, Cecilia (2003) *Former för liv och teater. Institutet för scenkonst och tyst kunnande*. Forskningsavhandling vid teatervetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. Hedemora: Gidlunds förlag

Lind, Ulla & Borhagen, Kerstin (2000) *Perspektiv på Kultur för lust och lärande*. Stockholm: Skolverket.

Lärarhögskolan i Stockholm, lärarutbildningarna vid Malmö högskola, Luleå tekniska universitet, Institutionen för bildpedagogik vid Konstfack, Dramatiska institutet, Stockholms musikpedagogiska institut och Musik- och Operahögskolan vid Göteborgs universitet (Elektronisk) Tillgänglig: www.estetiska.nu (2007-03-28)

Marner, Anders (2005) *Möten & medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Monografier

- Mathiasson, Leif (2004) *Konsten lär oss förstå livet*. Pedagogiskt magasin. 02/2004
- Molander, Bengt (1996) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Sedman, Olle (1998) *Att beskriva sin undervisning*. Didactica Minima nr. 44-45
- Skolverket (2000) *Estetiska programmet. Programsmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2006) Kursplan.skolverket.imcode.com./2146 (Elektronisk). Inte längre tillgänglig. (2006-05-03)
- SOU 1992:94 *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande: Skola för bildning. Stockholm: Skolverket
- Sundberg, Leif (2006) *Teaterspråk – en teaterpraktika. Ord och begrepp i det praktiska arbetet*. Stockholm: Carlssons
- Trost, Jan (2001) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Wibeck, Victoria (2000) *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

BILAGA 1

Intervjuguide – elever:

- Syftet med intervjun och examensarbete
- Vad är fokusgrupp?
- Inga rätt eller fel svar – även intervjuaren ”novis” inför estetiskt lärande – vars och ens uppfattning är viktig – syftar till att resonera – ett samtal
- Sekretess, inspelning – OK?

Inledning;

Jag tänkte först att vi skulle resonera om estetiskt lärande och koppla det till rollarbeten och de begrepp som ni kommit i kontakt med i det praktiska arbetet under hösten.

Samtalshållpunkter;

- Berätta om processen kring rollarbetet. Er personliga process och gruppens.
- Ge exempel på de begrepp som vi har arbetat med under hösten – hur gestaltades de i arbetet?

Avslutning;

Innan vi avslutar finns det något som ni tycker att vi har glömt att diskutera? Något som ni vill lägga till eller förtydliga?

BILAGA 2

Intervjuguide – lärare:

- Syftet med intervjun och examensarbete
- Vad är fokusgrupp?
- Inga rätt eller fel svar – även intervjuaren ”novis” inför estetiskt lärande – vars och ens uppfattning är viktig – syftar till att resonera – ett samtal
- Sekretess, inspelning – OK?

Inledning;

Jag tänkte först att vi skulle resonera om hur ni ser på estetiskt lärande rent allmänt för att sedan koppla det till era inriktningar.

Samtalshållpunkter;

- Berätta om era tankar kring estetiskt lärande. Vad skiljer estetiskt lärande från andra former av lärande?
- Vad är estetiskt lärande?
- Hur kommer det sig att man idag diskuterar estetiskt lärande tror ni?

- Om vi tänker på ämnet estetisk verksamhet som är obligatorisk kurs för alla som går på gymnasiet. Kan ni berätta om vad kursen kan eller ska leda till?

- Om vi nu återvänder till det estetiska lärande och kopplar det till de olika inriktningarna dans, musik, musik- och ljudteknik och teater. Vad är specifikt för lärandeprocessen inom just din inriktning?

- På vilket eller vilka sätt kan vi som lärare organisera undervisningen för att förtydliga och synliggöra det estetiska lärandet?

Avslutning;

Innan vi avslutar finns det något som ni tycker att vi har glömt att diskutera? Något som ni vill lägga till eller förtydliga?