

“Vi lär oss ju med kroppen för att det ska stanna i knoppen”

En kvalitativ studie om hur estetiska lärprocesser i relation till språkutveckling tolkas och används av högstadielärare inom svenska som andraspråk

Av: Emmy Holm

Handledare: Charlott Neuhauser

Södertörns Högskola - Institution för lärarutbildningen

Självständigt arbete, 15 hp.

Svenska som andraspråk III - HT22.

Ämneslärarprogrammet med interkulturell profil inriktning mot gymnasieskolan, 300 hp.



Förord

Idén till denna uppsats har funnits hos mig sedan jag för första gången fick höra om och arbeta med estetiska lärprocesser i anslutningen till ämneskunskap på högskolan. Min arbetsgrupp läste *Medea* av Euripides och jag blev helt tagen av språket och historien. “Nu ska ni presentera detta verk estetiskt” sa min lärare. “Estetiskt!?” tänkte jag. Hur ska det gå till? Läskigt och helt nytt. Jag hade aldrig tidigare examinerats på något annat sätt än genom en skriftlig tentamen. Men det gick, och några veckor senare presenterade samtliga grupper sina olika verk genom teater på Zoom. Alla levde sig in i sina roller och det både skreks, gräts och skrattades. Än idag är det denna kurs ämnesinnehåll jag minns allra tydligast. Det är dessutom den kursen jag har haft allra roligast i, och som jag ser tillbaka på tillsammans med mina kurskamrater och gläds mest åt. När det var dags att skriva detta examensarbete var det därför aldrig någon tvekan om vad jag ville göra. Det har varit en bergochdalbana, men en rolig sådan. Jag vill rikta ett stort tack till min handledare, Lotta, för ditt stöd och din pepp. Du trodde på min idé hela tiden och har kommit med ovärderliga tips längst vägen. Jag vill också tacka min älskade svärmor, för att du alltid hejar på mig.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	4
1.1 Lärprocesser och estetik	5
2. Syfte och frågeställningar	6
3. Teoretisk anknytning	7
3.1 Sociokulturell teori	7
3.2 Prismamodellen	7
3.3 MI-teorin	8
3.4 Teorikritik	11
4. Tidigare forskning	12
4.1 Ett vidgat kunskapsbegrepp	12
4.2 Estetiska lärprocesser i förskolan	12
4.3 Undervisningsverktyg för språkutveckling med hjälp av MI-teorin	13
4.4 Vad påverkar kreativ undervisning?	13
4.5 Estetiska lärprocesser i högstadiet	14
5. Metod och material	15
5.1 Insamlingsmetod och material	15
5.2 Urval och respondenter	15
5.3 Genomförande och analysmetod	16
5.4 Metoddiskussion	17
5.5 Etiska riktlinjer	17
6. Resultat och analys	18
6.1 Resultat från intervjuer	18
6.1.1 Estetiska lärprocesser	18
6.1.2 Estetiska lärprocesser med koppling till språkutveckling	21
6.2 Resultat från lektionsplaneringar	24
6.2.1 Estetiska lärprocesser	24
6.2.2 Estetiska lärprocesser med koppling till språkutveckling	26
6.3 Analys av resultat	27
6.3.1 Estetiska lärprocesser utifrån MI-teorins begrepp	27
6.3.2 MI-lärare	30
6.3.3 Ett kritiskt perspektiv	30
6.3.4 Språkutveckling utifrån prismamodellens komponenter	31
7. Diskussion och slutsats	33
7.1 Diskussion	33
7.2 Slutsats	34
Referenslista	36
Bilaga 1 - Informations- och samtyckesbrev	40
Bilaga 2 - Intervjufrågor	41
Bilaga 3 - Intelligenstabell: MI-teorins 7 intelligenser	42

Abstract

Written by: Emmy Holm

Semester: Autumn 2022

Supervisor: Charlott Neuhauser

“We learn with the body for it to get stuck in the mind” - A qualitative study on how aesthetic learning processes in relation to language development are interpreted and used by upper secondary teachers in Swedish as a second language

The aim of this study is to investigate how aesthetic learning processes in relation to language development are interpreted and used by three upper secondary teachers within the subject of Swedish as a second language. To do this, the study analyzes interviews with three teachers and their classroom teaching designs. The results show that all three teachers emphasize that aesthetic learning processes can function as means of language development - as long as you have a clearly defined learning object and cognitive resistance in the tasks. It also shows that aesthetic learning processes can be particularly relevant for students whose thoughts are ahead of their second language learning skills. Additionally, the teachers believe that students access to other linguistic resources as well as to previous experiences and interests are important. In summary, two of the three teachers show a wide variety of the aesthetic learning processes such as theatre, pictures, music, painting and small group discussions. The third teacher expresses a desire to include them more, but points out the lack of organizational support.

Keywords: Aesthetic learning processes, language development, Swedish as a second language.

Nyckelord: Estetiska lärprocesser, språkutveckling, svenska som andraspråk.

1. Inledning och bakgrund

Estetiska lärprocesser som pedagogiskt verktyg har fått ett allt större utrymme inom lärarutbildningen (Burman 2014, s. 7). Under min utbildning har jag även själv fått använda mig av estetiska lärprocesser som ett verktyg för att utveckla ämneskunskap och språk, något som givit mig mycket glädje och inspiration. Utifrån detta väcktes mitt intresse för hur verksamma andraspråkslärare arbetar med estetiska lärprocesser i relation till språkutveckling.

I andraspråksundervisning bör språk och ämneskunskap byggas upp samtidigt för att gynna språkutveckling, där meningsfulla kontexter för språktillägnande är av stor vikt (Gibbons 2014, s. 35-36). För att skapa dessa förutsättningar kan en vidgad resursanvändning och estetiska lärprocesser vara till hjälp, vilket gynnar både ämnesspecifik kunskap och språk (Moerman 2014, s. 188). Ett exempel på detta ges i en studie av Glen. S Aikenhead och Olugbemiro J. Jegede (1999, s. 269) där elevers förmåga att växla mellan skolspråket i naturvetenskap och det egna vardagsspråket undersöktes. Av intresse var även hur elever hanterade kognitiva motgångar när dessa krockar, det vill säga: när den språkliga förmågan inte når hela vägen fram. De konstaterar att många skolelever utelämnas i denna process, då övergången från ett eget privat språk till den abstrakta begreppsapparaten som naturvetenskap kräver, skapar problem (ibid, s. 270). För att denna övergång ska förenklas betonar de vikten av lekfullhet och kreativitet i undervisningen (ibid, s. 274). Ett ämne som naturkunskap för förstaspråkstalare kan således vara abstrakt och komplext i relation till dess ämnesspecifika begreppsapparaten, vilket går att jämföra med hur svenska som andraspråk kan upplevas för en andraspråkstalare.

I enlighet med styrdokument finns det i lägre åldrar ett stort utrymme att arbeta med estetiska lärprocesser som exempelvis bilder (Skolverket 2022a, s. 24 & 27). Trots detta vet många lärare inte hur de ska vidareutveckla eller återkoppla kring dessa (Danielsson & Selander 2014, s. 20). Om man ser till läroplanen mot högre åldrar är estetiska lärprocesser något som även där ska ingå i en högstadieläroplanens utbildning (Skolverket 2022a, s. 9). Anders Burman (2014, s. 7) menar också att dessa har förutsättningar att ta ett större utrymme i de teoretiska ämnena. I läroplanen för svenska som andraspråk benämns betydelsen av estetiska lärprocesser i samband med följande utdrag: "Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer" (Skolverket 2022b, s. 1). Vidare till skolans uppdrag,

där sinnliga och etiska aspekter tas upp i relation till estetiskt präglade uttrycksformer som bland annat drama och musik (Skolverket 2022a, s. 9). Inom ramen för dessa estetiskt präglade uttrycksformer är det enligt styrdokumentet även viktigt att elever får utforska, upptäcka och gestalta (ibid). Sett utifrån dagens skolsystem, är de estetiska lärprocesserna dock vanligast förekommande i de estetiskt mer inriktade skolämnena som musik och bild. För att öka utrymmet i övriga ämnen krävs engagerade lärare, villiga att testa sig fram och låta sig inspireras av såväl forskning som av varandra (Boberg & Högberg 2014, s. 91). Estetiska lärprocesser är således något som har förutsättningar att växa inom fler områden, även i teoretiska ämnen som svenska och svenska som andraspråk.

1.1 Lärprocesser och estetik

Estetiska lärprocesser som begrepp kan förstås olika beroende på sammanhang. *Lärprocesser* förklarar Anders Burman (2014) som: "Processer där man lär sig något nytt eller fördjupar sina kunskaper" (s. 8). Dessa processer pågår hela tiden, även utanför skolans väggar. Det är också sällan man genom olika processer stannar upp och medvetet reflekterar över varför man gjort som man gjort och hur det därigenom kändes. Vad dessa processer innehåller styrs också av den kontext man är deltagare inom. Det kan bland annat handla om en mattelektion, en introduktion på jobbet, ett samtal med en vän eller att se på en film. Dessa lärprocesser kan också inbegripas av estetiska inslag som finns runt omkring oss, exempelvis: musik, konst och dans (ibid, s. 9). Lärprocesser är alltså närvarande överallt.

Begreppet *estetik* kan härledas till våra sinnliga intryck och de betydelser som skapas genom dem (Gadamer 2002, s. 64). Det relateras också ofta till konstformer så som musik, dans och litteratur. Enligt Hans Gadamer (2002, s. 75) bör konstformer förstås utifrån den subjektiva erfarenheten. Varje människa bär alltså på sin egen livshistoria som gör att mötet med en estetisk dimension kan upplevas olika. I ljuset av detta bör estetiken därför inte uppfattas som en enhetlig sanning, utan som ett rum som kan fyllas av flera olika perspektiv och tankar (ibid, s. 88). Filosofen John Dewey (1958, s. 10) delar liknande tankar om estetiken och dess värde för människan. Han menar att estetik tenderar att vara otillgängligt för många människor, då den allt för ofta placeras i specifika sammanhang. Istället borde den placeras i mänskliga sammanhang där den egna erfarenheten och känslan får stå i centrum. Interaktion beskrivs också som en viktig beståndsdel i mötet mellan människan och estetiken. I dessa möten kan kunskap förkroppsligas och känslor uppstå, något som ger upphov till engagemang och inre harmoni (ibid, s. 13-17). Vidare kan detta även relateras till Petra Lundberg

Bouquelons (2014, s. 171) beskrivning av estetikens effekt att lämna oss berörda, och vad den känslan sedan tar oss någonstans. Estetik i möte med lärprocesser handlar således om att komma i kontakt med vårt inre, många gånger på icke-traditionella sätt, i processen av att lära oss något nytt.

I skolsammanhang lever den estetiska verksamheten fortfarande kvar på många håll som en åsidosatt aktivitet, där ett större fokus riktas på traditionella metoder för inläring. Jan Thavenius (2004, s. 83) talar om "den additiva skolan" i ett försök att integrera estetiska lärprocesser med teoretiska ämnen, där elever inte alltid behöver lägga ner skrivboken för att gå och sjunga en låt på musiken. Kan man inte få dem att samspela? (ibid). Samtidigt har estetiska inslag och kultur under senare år fått ett större utrymme i skolans värld. I linje med detta menar Lena Aulin Gråhamn (2004, s. 36) att eleverna själva har estetiska möjligheter med sig hela tiden, även när en estetiskt präglad lektion inte pågår. Hon hänvisar till klotter, sociala samtal och fysisk rörelse som exempel. Dessa aktiviteter uppmuntras vanligtvis inte i traditionell undervisning, då det är annat som ligger i fokus (ibid, s. 38). Via estetiska lärprocesser kan dessa aktiviteter istället placeras i anslutning till ämnesspecifik kunskap. Förmågor som intellekt, känslor, reflektion och fysisk rörelse kan därigenom samspela utan att förmågorna separeras i skilda fack (ibid, s. 55). Slutligen har varje individuell lärare, med hänsyn till styrdokument, ett ansvar i att inkludera den estetiska dimensionen i sin undervisning (ibid, s. 45). Det är alltså något som bör tas i beaktande oavsett ämnesinriktning i skolans värld.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur estetiska lärprocesser som medel för språkutveckling, tolkas och används av högstadielärare inom ämnet svenska som andraspråk.

Frågeställningar:

- Hur beskriver lärarna sina upplevelser av att arbeta med estetiska lärprocesser i relation till språkutveckling?
- Vilka aspekter av estetiska lärprocesser med hänsyn till språkutveckling syns i lärarnas lektionsplaneringar?

3. Teoretisk anknytning

I denna del presenteras undersökningens teoretiska anknytning, vars grund vilar på sociokulturell teori. För att se till hur lärarna förhåller sig till språkutveckling inom ramen för estetiska lärprocesser, kommer den så kallade prismamodellen att nyttjas. Därefter presenteras MI-teorin och dess sju intelligenser, vilket kommer att användas i analysen av lärarnas beskrivningar av de estetiska lärprocesserna.

3.1 Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin riktar sitt ljus mot samspel och interaktion som viktiga beståndsdelar i lärande (Gibbons 2014, s. 42). Teorins förespråkare, Lev Vygotskij, menar att mänskligt medvetande skapas i ett unikt sammanhang (Lindqvist 2010, s. 7). Mot bakgrund av den sociokulturella teorin sker alltså inläring i en social process som styrs av den interaktion man är deltagare inom. I Sverige blev Vygotskijs idéer grunden till ett nytt pedagogiskt synsätt som menar att elevers utveckling står i förhållande till den undervisning som erbjuds. Mening och lärande uppstår således genom samverkan (ibid, s. 15). Karin Franker (2018, s. 22) förklarar att detta skifte lett till att skrivande och läsande inte längre ses som ett självstyrande kognitivt förlopp, utan att det påverkas av den sociala förbindelse man är deltagare inom. De förutsättningar som eleverna i skolmiljön har, är alltså något man som lärare påverkar.

3.2 Prismamodellen

Flera aspekter är centrala för att en andraspråkselevs skolgång ska bli lyckad. Forskarna Wayne Thomas och Virginia Collier (Thomas & Collier 1997;2002, se Axelsson 2013, s. 554) har i sina studier utformat fyra komponenter som samverkar och spelar en viktig roll i en andraspråkstales utbildning, med fokus på hur språk- och ämnesutveckling tas vid på bästa möjliga sätt. Dessa komponenter är det som bildar *prismamodellen*, vilket växte fram efter flertaliga dataanalyser som visade återkommande mönster i andraspråkstales behov (Thomas & Collier 2017, s. 211). Modellen bygger även på tidigare andraspråksforskning genomförd av bland annat Rod Ellis och Jim Cummins (Ellis 1985 & Cummins 2002, se Thomas & Collier 2017, s. 212). Prismamodellens komponenter redovisas nedan, med betoning på att de står i beroendeställning till varandra. De kan således användas som en förebild när man undervisar i ett andraspråk.

1. Sociokulturellt stödjande miljö. Denna komponent inbegrips av en rad olika faktorer. Bland annat psykiskt mående och självkänsla, alltså hur individen mår i den skolmiljö som den befinner sig i. Det handlar också om de förutsättningar som finns i klassrummet i form av arbetssätt, vilket kan präglas av både samarbete och rivalitet.

2. Språkutveckling. Denna aspekt belyser utvecklingen av såväl första- som andraspråket hos eleven för bästa effekt. Gällande andraspråsutvecklingens många nivåer, så som: morfologi, semantik, ordförråd och fonologi betonar forskarna en varierad och naturlig användning av språket i både skriftliga och muntliga sammanhang (Thomas & Collier 1997;2002, se Axelsson 2013, s. 554).

3. Ämnesutveckling. Denna aspekt rör samtliga skolämnen och blir av mycket stor vikt när eleven har ett underlag i andraspråket. Vid inläringen av ett andraspråk betonar forskarna här att ämnesundervisningen inte får falla efter kognitivt, vilket ställer krav på anpassning till elevens förstaspråk. Det är därför viktigt att lära känna elevens tidigare kunskap och erfarenhet för att ge andraspråkutvecklingen goda förutsättningar.

4. Kognitiv utveckling. Forskarna beskriver den sistnämnda komponenten i linje med vad varje människa erfarar från det att man föds. För att det kognitiva engagemanget ska få fortgå är det viktigt för eleven att få möta utmanande uppgifter som tar stöttning i både första- och andraspråket (ibid, s. 555).

För att språkutvecklingen ska främjas räcker alltså inte tillgången till enbart andraspråket. Det krävs istället en anpassad språkundervisning där man tar tillvara på elevens resurser även i förstaspråket (Thomas & Collier 2017, s. 212). Att som lärare även skapa utrymme och bibehålla uppmuntran till elevernas tankar, känslor och erfarenheter är av stor vikt - något som kräver kunskap om hur man kan arbeta med både språk och ämne parallellt (Thomas & Collier 1997;2002, se Axelsson 2013, s. 557). Med stöd av prismamodellen kan därför undervisning planeras och genomföras för att på så sätt gynna andraspråkstälarens språkutveckling.

3.3 MI-teorin

År 1983 presenterades den multipla intelligensteorin, hädanefter *MI-teorin*, av psykologen Howard Gardner. Den skulle visa sig utmana den snäva bilden som fanns av vad intelligens

egentligen var (Gardner 2009, s. 20). Med teorin hoppades han på att kunna inspirera skolor i att intellekt kan närmas, yttras och utvecklas på många olika sätt hos elever via sju olika intelligenser (Gardner 2002, s. 8-9). Dessa sju bygger på flera studier av kognitiv utvecklingspsykologi gjorda på barn, vuxna, hjärnskadade och ungdomar med olika kulturell bakgrund. Gardner (2002, s. 8) blev därigenom den första att jämföra dessa grupper, i syfte att vidga synen på intelligens. För att en intelligens skulle få en egen plats inom teorin, var vissa grundläggande beståndsdelar inom de studier som granskades tvungna att uppfyllas. För lärare visade sig MI-teorins sju intelligenser bli ett förhållningssätt att applicera för att främja inlärning av olika processer (ibid, s. 8-9).

Gardner (2002, s. 6) var vid tidpunkten för när teorin introducerades, övertygad om att bilden av mänsklig intelligens i många västerländska utbildningssystem behövde förbättras (ibid). Kunskap hade inom skolvärlden länge värderats olika, vilket påverkade utrymmet för vad som fick ta mer eller mindre plats i undervisningen. Han menar istället att förmågor som förnuft, kunskap, intelligens och logik är olika - men precis lika viktiga (ibid). Dessa mänskliga förmågor blev sedan det som formulerades som sju olika intelligenser. I linje med Gardners tankar beskriver även Thomas Armstrong (2005, s. 16) MI-teorins sju intelligenser som en kritik mot det moderna skolsystemet. Armstrong skildrar även hur skolor länge haft en delad uppfattning om vad språklig intelligens egentligen är, där ett stort fokus lagts vid den lingvistiska (ibid). Han uppmärksammar istället att läsning och skrivning i allra högsta grad är nära betingat med samtliga sju intelligenser. Inte minst för dem som har svårigheter med språkinlärning (ibid, s. 20). Armstrong (2009, s. 57-58) presenterade därför begreppet *MI-lärare*, vilket tar avstånd från att enbart förhålla sig till förmedlingspedagogik och traditionella inlärningsmetoder. En MI-lärare tar således hänsyn till samtliga intelligenser och är inte rädd för att testa eller kombinera dem (Gardner 2009, s. 43). Det kan bland annat innebära användningen av musik, skapande och reflektion (Armstrong 2009, s. 57-58).

De sju intelligenserna

Nedan följer en beskrivning av MI-teorins sju intelligenser. I min analys kommer samtliga att användas utom en: den *logisk-matematiska*. Med hänsyn till studiens fokusområde på andraspråkslärare, är det inte överraskande att den inte är aktuell. Samtliga sju presenteras dock för att visa på den kunskapsbredd som de olika intelligenserna omfattar.

1. *Lingvistisk intelligens* rör den känsla människan har för språkliga element gällande både talat och skrivet språk. Det innefattas bland annat av ordval och dess skilda innebörder, hur vi talar och vilken ton vi använder samt förmågan till att övertyga eller att bli övertygad. Även språkanvändning, språkinläring och förmågan att ta emot och lägga information på minnet är relevant (Gardner 2002, s. 71-85).

2. *Musikalisk intelligens* inbegriper bland annat förmågan till att utnyttja och granska vokala verk. Det kan också handla om musikaliska aktiviteter så som dans och rytmik. Den erbjuder också stora möjligheter till omväxling i allt från sång, dans, tolkning och instrument. Den skapar också möjlighet till subjektiv relevans, alltså där ett och samma fenomen kan tolkas och uttryckas på skilda sätt beroende på tidigare erfarenheter (ibid, s. 109-112).

3. *Logisk-matematisk intelligens* handlar om logiskt tänkande och problemlösning (ibid, s. 133).

4. *Spatial intelligens*, även kallad för visuell, handlar om förmågan att identifiera och arbeta med specifika mönster i skilda kontexter. Av stor vikt är även att kunna uppfatta det visuella omkring oss, för att sedan kunna omarbeta och strukturera det på egen hand. Denna intelligens förklaras också som ett system för hur vi upplever bilder. Den är också särskilt betydelsefull i förhållande till skapande (ibid, s. 156-162).

5. *Kroppslig-kinestetisk intelligens* handlar om människans förmåga att använda kroppen för att uttrycka sig. Denna intelligensform kan underlätta grupsammanhållningar, erbjuda underhållning och bli ett föremål för uttryck av kunskap och känslor. Ett exempel på detta är skådespeleri (ibid, s. 189-208).

6. *Intrapersonell intelligens* innefattas av människans relation till sig själv och sin egen utveckling, sina begränsningar och sin alldeles unika potential. Förståelsen för sina känslor är central, något som i sin tur leder till ett orienterande i vad man väljer att agera på och vad som får stanna vid just en tanke. Detta leder i sin tur till kontroll över sina handlingar (ibid, s. 220).

7. *Interpersonell intelligens* innebär att man som individ tar hänsyn till och försöker skapa förståelse sin omgivning. Att läsa av andra människors känslor, dolda agendor och budskap är något som spelar en stor roll för att kunna påverka situationer och uppnå specifika mål (ibid).

Kritik mot MI-teorin

Vid sidan av MI-teorins fördelar lyfter Thomas Armstrong (2009, s. 193) den kritik som riktats mot den. Det har i huvudsak handlat om att man saknat ett kritiskt perspektiv från MI-teorins förespråkare. En annan anmärkning har varit att teorin är svår att greppa, och därigenom också svår att mäta. Som svar på detta menar Armstrong (2009, s. 194) att teorin tydligt presenterar sitt empiriska stöd, och därigenom även den kritik som kan riktas mot den, i den bok som Gardner först presenterade den i (Gardner 2002, s. 8). Med hänsyn till kritiken, har det mesta av den även kommit från akademiker och journalister som inte själva undervisar, och mycket lite från lärare själva (Armstrong 2009, s. 197). MI-teorin sticker även ut från andra mer instrumentella modeller, vilket också tas upp i Gardners bok. Den är svår att mäta i specifika verktyg och siffror, då det inte finns något rätt sätt att använda den på. De sju intelligenserna är istället tänkta att fungera som inspiration åt verksam skolpersonal, vilket gör att teorins applicering i klassrum kan se ut på många olika sätt. Att därför decimera dess värde till följd av att den är svår att greppa är enligt Armstrong ett misstag (ibid, s. 194). Aspekter som att många elever utvecklar en förbättrad inställning till skolarbete och skolmiljön, att lärare ser hur elever blomstrar, såväl som möjligheter till fler inlärningssätt är enligt Armstrong (2009, s. 194) värt att påminna sig om. Slutligen kan man som svar på kritiken gentemot teorins angelägenhet, återgå till hur teorin kom till liv och den empiri den byggt sina resultat på.

3.4 Teorikritik

Estetiska lärprocesser är ett flytande begrepp som kan tolkas och användas på olika vis. Jag var därför beredd på att lärarna i denna studie skulle ha olika tolkningar, och ibland kanske vaga tolkningar, av vad estetiska lärprocesser egentligen är och hur de används. För att närma mig studiens syftesformulering var det således viktigt att hitta teoretisk anknytning som öppnar upp för olika sätt att närma sig dessa estetiska lärprocesser, men som fortfarande grundar sig på tidigare forskning och väl redovisade resultat. Genom MI-teorin sju olika intelligenser erbjuds flera sätt att arbeta estetiskt, där det insamlade materialet i sin tur sedan noggrant och systematiskt kunde granskas (se avsnitt: *genomförande och analysmetod*). Vidare har den, som tidigare förklarats, mött en del kritik för dess bredd. Den är dock, likt Thomas och Colliers prismamodell, baserad på flera forskningsstudier. Slutligen kan både MI-teorin och prismamodellen kopplas till Vygotskijs sociokulturella teori, då samtliga menar att lärande är interaktionellt och något som går att forma.

4. Tidigare forskning

Vid sökning efter tidigare forskning kunde det konstateras att få studier berör estetiska lärprocesser i relation till svenska som andraspråk. Det finns däremot en rad studier som gjorts mot lägre skolåldrar och i andra ämnen. I detta avsnitt presenteras några av dessa, också i relation till ett språkutvecklande perspektiv.

4.1 Ett vidgat kunskapsbegrepp

I en avhandling av Carina Fast (2017, s. 16-17) undersöks under en treårsperiod vilka kulturella och sociala sammanhang som sju olika barn möter textrelaterade aktiviteter i. Resultaten visar att samtliga barn fick tillträde till dessa textrelaterade aktiviteter via sin familj och de vardagshandlingar som genom dessa pågick. De kom också tidigt i kontakt med visuella uttryck, likt McDonald's-symbolen och reklam hem i brevlådan (ibid, s. 178-179). Det sociala sammanhanget, som barnens boendesituation och omgivande miljö, hade också en stor påverkan (ibid, s. 124). Samtliga barn visade sig dock besitta kunskap om olika former av textrelaterade aktiviteter (tv-serier, film, musik, spel med mera) innan den formella undervisningen introducerades för dem (ibid, s. 179). Författaren synliggör även en dimension som visar att populärkultur inte alltid tas i beaktning i undervisningen. Fast (2017, s. 188-189) menar med hänsyn till detta, att barnens erfarenheter och intressen inte behöver utesluta traditionella kunskapsformer. En bro mellan dem kan istället skapas. Genom sin studie uppmärksammar hon också att skriv- och läsbegreppet är mer än en instrumentell färdighet, där skolor behöver vidga sin syn på hur kunskap kan uttryckas (ibid). Sammantaget visar studien att det finns lärare som inte vet hur de ska utnyttja populärkultur och textrelaterade aktiviteter i sina klassrum, där en del menar att detta inte var nödvändigt alls (ibid, s. 209).

4.2 Estetiska lärprocesser i förskolan

I en artikel av Manera Lorenzo (2022, s. 486) beskrivs och förklaras Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Reggio Emilia grundades i Italien och är numera en känd filosofi världen över i framförallt förskoleverksamhet. Arbetssättet grundar sig i att fokusera på den estetiska upplevelsen för att utveckla kunskap, samarbete och självförtroende hos barn. Filosofin förklaras som en utlösare för inlärningsprocesser genom att erbjuda barnen visuella, logiska och fysiska uttryckssätt. Genom filosofin ses alla barn som kompetenta från början, då olika möjligheter till att kommunicera och konstruera kunskap i relation till sin omvärld erbjuds. Den föreslår därmed att alla barn bär på viktiga erfarenheter som ska utnyttjas i

verksamheten, oavsett vad man talar för språk (ibid). En stor fördel som lyfts i och med Reggio Emilias användning av de estetiska lärprocesserna rör förmågan till att främja barns agerande. På detta sätt får barnet utforska objekt och fenomen med kroppens olika sinnen, vilket utvecklar hennes benägenhet att ta plats och våga dela med sig av sina tankar (ibid, s. 487). Lorenzo (2022, s. 490) framför även att Emilia Reggios perspektiv på estetiska lärprocesser inte innebär att andra viktiga metoder utesluts, då frågan om vad filosofin egentligen bidrar med inom ramen för de estetiska lärprocesserna varit aktuell. I enlighet med tidigare forskning inom ämnet menar Lorenzo (2022, s. 491) därför att filosofins användning av estetiska lärprocesser visar att interaktiva och fantasifulle lärandeprocesser också kan vara kognitivt utmanande. Dessa kan också kombineras med traditionella metoder för inläring.

4.3 Undervisningsverktyg för språkutveckling med hjälp av MI-teorin

I en studie av Malai Boonma och Maline Phaiboonnugulkij (2014, s. 162) presenteras argument för varför inläring av ett främmande språk har ett behov av bredare kunskapsbegrepp, något de närmar sig med hjälp av MI-teorin (se tidigare avsnitt: *teoretisk anknytning*). De instämmer med teorins grundare, Howard Gardner, om att en människa besitter många olika intelligenser och att skolan därmed kan skapa förutsättningar för att utnyttja dessa. Boonma och Phaiboonnugulkij (2014, s. 162) konstaterar även att ett problem som kan synliggöras med hänsyn till möjligheterna som MI-teorin erbjuder, ligger i att många pedagoger saknar full förståelse för hur de kan användas i relation till språkutveckling och språkinläring. Författarna presenterar därför de fördelar de menar framträder vid användningen av estetiskt präglade lärprocesser. En stor vinst vid exempelvis drama och musik rör möjligheten till utveckling av elevernas många förmågor, där samarbete med andra och självkänedom utvecklas. Aktiviteterna kan också enkelt knytas an till ämnesundervisning, vilket gör att både ämnes- och språkutveckling främjas. De menar också att aktiviteter som inbegrips av intelligenserna bidrar till att eleverna kan reflektera kring hur de lär sig på olika sätt och vad detta i sin tur skapar för känsla inom dem. En annan fördel rör lärarnas förmåga till att se kompetens hos sina elever på flera vis, vilket även bidrar till att eleverna får vidareutveckla sitt självförtroende inom olika områden (ibid, s. 167).

4.4 Vad påverkar kreativ undervisning?

I en studie i Kina genomförd av Xianhan Huang, John Chi-Kin Lee och Xianliang Dong (2016, s. 79) vill man synliggöra och fördjupa sig i lärares uppfattningar om kreativ undervisning, samt hur mottagliga dessa lärare är till kreativa arbetssätt utifrån ett

utvecklingsperspektiv. För att genomföra detta utformades självrecensionsformulär som 621 lärare fick fylla i, med avsikt att se hur de såg på sin egen kreativitet och deras förväntningar på sina kollegors. Den första gällde "self efficacy" (hädanefter självförmåga) - alltså förmågan till övertygelse i det man planerar och genomför som lärare för att uppnå ett önskat resultat i kreativ undervisning. Den andra rörde upplevelser av hur kreativ undervisning rent praktiskt skulle gå till, såsom stöd från skolledning samt lärarens avsikt med sitt beteende. Den tredje variabeln handlade om lärarens sociala roll i det kreativa lärandet (ibid). Vidare till studiens resultat, som inledningsvis visar att den avsikt lärarna menade att upprätthålla i sitt beteende var beroende av stöttning från skolan. Andra faktorer som påverkade var praktiska förutsättningarna kring kreativ undervisning, förståelse för hur kreativa tillvägagångssätt kunde komma till uttryck och förståelse för elevernas förväntningar (ibid, s. 85). Gällande självförmågan var kapaciteten till reflektion och självgranskning hos lärarna avgörande i utformningen av uppgiftsinstruktioner. Lärarna värderade även sina kollegors synpunkter högt. Studien pekar även på en brist mellan skolans uppdrag och det stöd som fanns runtomkring kreativa arbetssätt. De konstaterar därmed i linje med tidigare forskning att resurser behöver omstruktureras för att kunna främja kreativ undervisning mer (ibid, s. 86).

4.5 Estetiska lärprocesser i högstadiet

Aud Berggraf Sæbø (2009, s. 279) presenterar en sammanfattning på de senaste forskningsprojekt han genomfört i Norge rörande drama som en estetisk lärprocess. I sin forskning intresserar han sig för att förstå hur drama kan uppfylla läroplanens krav på estetiska processer för lärande. Resultatet visar att de flesta lärare inte använde sig av drama som lärandeprocess, med undantag för ett fåtal. En av lärarna uppgav att hon inte trodde på drama som ett språkutvecklande medel, men att det kunde användas för att ge elever en paus från den teoretiska undervisningen (ibid, s. 282). Studien visar därför att lärarna som saknade kompetens i hur estetiska lärprocesser kunde fungera som ett kunskapsutvecklande medel, inte applicerade det i sin undervisning (ibid). De lärare med kompetens såg dock fördelarna, där många testat olika former av improvisationsspel och dramauppställningar. En av dessa lärare uppgav att arbetet med drama engagerade hennes studenter på ett sätt som ingenting annat lyckats göra (ibid). Gällande dramaformens utmaningar hänvisar författaren till bristfällande kunskap hos lärare och organisation i hur dessa kan användas och varför. Rörande fördelarna pekar studiens resultat på ett stort engagemang från eleverna. Inom ramen för detta är det dessutom viktigt att estetisk lärprocess har en tydlig idé och tanke. Eleverna ska inte heller utelämnas i en process som är obekant för dem. Resultaten visar också på att

om läraren engagerar sig i dramat i fråga och kliver ur sin roll som lärare, utmanas också hierarkin i klassrummet där allt fler elever vågar ta utrymme (ibid, s. 286). Vidare framkommer det även att många lärare väljer bort estetiska lärprocesser som verktyg till följd av att det sällan förekommer i läroböcker. Berggraf Sæbø (2009, s. 291) föreslår därför att lärare ska våga strukturera, testa och ompröva drama i sin undervisning. Kunskap är något som skapas, där drama som ett pedagogiskt verktyg låter eleverna komma i närkamp med ämnet genom sina egna erfarenheter (ibid, s. 283). De estetiska lärprocesserna kan således fungera som ett verktyg för inläring.

5. Metod och material

I denna del presenteras studiens metod och material. Inledningsvis redogörs det för den insamlingsmetod och det material som varit aktuellt. Därefter lyfts det urval som studien utgått ifrån, samt de respondenter som varit delaktiga. Sedan förklaras studiens genomförande och hur materialet i sin tur har analyserats, vilket följs av en metoddiskussion. Avslutningsvis framförs även de forskningsetiska principer som studien har utgått ifrån.

5.1 Insamlingsmetod och material

För att närma sig förståelse för hur estetiska lärprocesser tolkas och används samt hur dessa kan relateras till språkutveckling, blir den kvalitativa metoden relevant. Med hjälp av en kvalitativ metod kommer man som forskare nära sitt undersökningsområde. Den blir således relevant i relation till att undersöka uppfattningar, tolkningar och tankesätt (Ahrne & Svensson 2015, s. 12). För att lyckas med detta samlas studiens material in via enskilda intervjuer och enskilda lektionsplaneringar från tre stycken lärare.

5.2 Urval och respondenter

Vid urvalet som gjorts togs det i första hand hänsyn till att deltagarna var legitimerade lärare inom svenska som andraspråk, på minst högstadienivå. Jag la ut ett inlägg på sociala medier där en bekant till mig, också högstadielärare i svenska som andraspråk, hörde av sig och förmedlade att hon hade flera på sin arbetsplats som visade sig vara intresserade av att delta i studien. Detta efter att de hade läst mitt inlägg där jag kort berättade om vad jag skulle undersöka. Jag fick därefter de intresserades mejladresser och bifogade mitt informations- och samtyckesbrev. Efter några dagar fick jag svar av samtliga tre som valde att tacka ja. Lärarna benämns i denna studie med fingerade namn.

Sonja: Har arbetat som sva-lärare i 13 år. Behörig i årskurs 7-9 där hon just nu undervisar.

Karin: Har arbetat som sva-lärare i 20 år. Behörig i årskurs 7-9 och för gymnasiet. Undervisar för närvarande årskurs 7-9.

Nour: Har arbetar som sva-lärare i 12 år. Undervisar för närvarande årskurs 7-9.

5.3 Genomförande och analysmetod

Intervjun är semistrukturerad med på förhand formulerade intervjufrågor som ligger till grund för undersökningen (se: *bilaga 2*). Det innebär också att jag förberett spontana frågor att ta i beaktning efter vad som uppenbarar sig under samtals gång (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015, s. 38). Intervjufrågorna baserades på undersökningens frågeställningar: *Hur beskriver lärarna sina upplevelser av att arbeta med estetiska lärprocesser i relation till språkutveckling? Och: Vilka aspekter av estetiska lärprocesser med hänsyn till språkutveckling syns i lärarnas lektionsplaneringar?* Vidare planerades intervjuerna att i första hand genomföras på lärarnas arbetsplats. Samtliga tre lärare föreslog dock en intervju på zoom istället till följd av tidsbrist. I god tid inför intervjuerna hade varje lärare fått ett mejl från mig om att skicka varsin lektionsplanering som på något sätt hade estetiska inslag. På detta sätt kunde jag ställa uppföljande frågor om dessa lektionsplaneringar under intervjuernas gång. Intervjuerna spelades även in för att sedan transkriberas, vilket gjorde att jag under intervjuernas gång kunde rikta fullt fokus på att vara närvarande i stunden. Med hänsyn till att jag ville fördjupa min kunskap och kunna synliggöra samband i materialet, lyssnade jag noggrant och systematiskt igenom inspelningarna flera gånger om (Sharif 2017, s. 80). Jag tog således mycket tid åt genomlysning, transkribering och bearbetning för att materialet på bästa tänkbara sätt skulle kunna ställas mot studiens syftesformulering.

För att analysera de estetiska lärprocesserna användes MI-teorin, där två likadana tabeller för varje lärare skapades baserat på de sju intelligenser (se: *bilaga 3*). Varje lärare fick alltså en tabell för vad som framkom vid intervjun, och en för vad som framkom vid lektionsplaneringen. Genom tabellerna kunde jag vid mina genomlysningar anteckna vilka av de sju intelligenserna som lärarna tagit hänsyn till. Det uppstod genom denna kategorisering en viss tveksamhet i vad som hörde hemma var, något som krävde att jag gick tillbaka till teorin och jämförde exemplen åt flera gånger. Tveksamheten grundade sig i att intelligenserna i vissa fall gick in i varandra, vilket också lyfts fram av Gardner och Armstrong (se avsnitt: *teoretisk anknytning*). Detta låg också till grund för urvalet i resultaten, där de tydligaste exemplen i första hand valts ut. I analysen påvisas dock också vissa exempel

på när olika intelligenser kompletterar varandra. För att titta på det språkutvecklande perspektivet användes istället prismamodellen. Genom genomlysningarna av materialet arbetade jag även där med en kategorisering. Varje komponent ur modellen som gick att jämföra med materialet skrevs ner, vilket ledde till en tydlig beskrivning av samtliga lärares hänsyn till språkutveckling i sitt arbete. Jag kunde sedan jämföra de tre lärarna med varandra för att kunna plocka ut likheter och olikheter. Genom dessa analysmetoder närmades studiens syftesformulering: hur estetiska lärprocesser med hänsyn till språkutveckling tolkas och används av verksamma andraspråklärare.

5.4 Metoddiskussion

Till en början var undersökningen tänkt att vid sidan av intervju även genomföras som observation, för att på bästa tänkbara sätt kunna synliggöra de estetiska lärprocesserna i stunden. Efter att ha samtalat med en av respondenterna på telefon blev jag dock varse om att det under höstterminen 2022 pågick nationella prov i svenska som andraspråk, och att observation därför inte skulle vara möjligt förrän tidigast vecka 50. Av det skälet fick jag således anledning att tänka om. Insamlade lektionsplaneringar fick därmed ersätta observation. Genom dessa skulle jag fortfarande ha möjlighet att se vilka tänkta aktiviteter med hänsyn till syftesformuleringen som det gavs utrymme för. Texterna gav mig också möjlighet till att i lugn och ro granska och kategorisera det flera gånger om, samt möjligheten till att se om lärarnas beskrivningar stämde överens med hur de också planerade sin undervisning. Med hänsyn till studiens urval är antalet respondenter även få, vilket gör att en försiktighet gällande generaliserbarhet har åtagits vid diskussionen.

5.5 Etiska riktlinjer

Studien tar hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002, s. 6). De presenterar fyra grundläggande krav för planering och genomförande av en vetenskaplig undersökning. Informationskravet handlar om att studiens deltagare ska vara informerade om deras roll och det jag avser att göra. De ska också meddelas om att deras deltagande är frivilligt och närsomhelst kan avbrytas. Samtyckeskravet gäller deltagarnas samtycke till att delta i undersökningen. Konfidentialitetskravet handlar om att bevara och skydda respondenternas identitet, så ingen annan förutom jag kan veta vilka de är. Till sist nyttjandekravet, vilket innebär att jag inte får använda de uppgifter som hämtas in till något annat än studiens syfte (ibid, s. 7-14). Samtliga av dessa krav informerades deltagarna om via informations- och samtyckesblanketten, samt muntligt från mig i början av intervjuerna (se: *bilaga 1*).

6. Resultat och analys

I denna del presenteras studiens resultat och analys. Syftet med studien är att undersöka hur estetiska lärprocesser som medel för språkutveckling tolkas och används av tre högstadielärare inom skolämnet svenska som andraspråk. Först redovisas studiens resultat utifrån vad som framkom i intervjuerna, följt av vad som framkom vid granskningen av lektionsplaneringarna. För att göra resultatet tydligare har underrubriker även skapats baserat på studiens syftesformulering: estetiska lärprocesser och språkutveckling. Materialet har sedan analyserats med hjälp av de teoretiska angreppssätten rörande MI-teorins sju intelligenser och prismamodellens komponenter.

6.1 Resultat från intervjuer

Nedan redovisas studiens intervjuer utifrån rubrikerna *estetiska lärprocesser* och *estetiska lärprocesser med koppling till språkutveckling*.

6.1.1 Estetiska lärprocesser

Här presenteras svaren från intervjufrågor 3-4 (se: *bilaga 2*) rörande lärarnas definition av, syn på och arbete med estetiska lärprocesser. Något jag tog i beaktande var begreppet *estetiska lärprocesser*, som jag i början av intervjun frågade om lärarna kan definiera. Frågans relevans grundar sig i att begreppet kan vara okänt sedan tidigare och innebära olika tolkningar. Därefter gavs exempel på dessa för att ge dem en bild av vad det skulle kunna vara, något som gjorde att de kunde reflektera kring sitt arbetssätt. Vid frågan om de kunde definiera begreppet uppger både Sonja och Karin att de inte är bekanta med det sedan tidigare.

Sonja: Jag hade inte hört det innan, men jag tänkte väl att... Ja, det har väl att göra med hur man använder liksom. Ja, hur man arbetar kreativt i sin undervisning bortom det enbart traditionella. Att man vågar tänka lite tokigt [skrattar]. Eller tokigt, men outside the box. Och att på så sätt... Jobba på sätt som kanske inte är det första man kommer att tänka på [skrattar]. Och det gör ju jag hela tiden tror jag.

Trots att Sonja inte hört begreppet tidigare förklarar hon estetiska lärprocesser som ett sätt att utmana sina egna föreställningar av hur man undervisar. Hon utvecklar sina tankar genom att betona vikten av att "våga tänka lite tokigt" och "outside the box".

Karin: [skrattar] jadu. Första jag tänker på är estetlinjen på gymnasiet faktiskt. Jag känner inte igen begreppet alls. Men om jag ska försöka tänka... Ja estetik i undervisning tänker jag ju när jag funderar på det. Men ja, att man använder estetiska inslag för att underlätta inläringen, det är ju sånt vi använder fast vi inte visste att det hette så fint kanske? Att arbeta på sådana sätt som kanske uppskattas allra mest av eleverna, så tänker jag nog.

Karins resonemang kring begreppet kopplar hon till det hennes elever uppskattar allra mest, samt som ett verktyg för att underlättar inläring.

Nour: Det är inte nytt för mig faktiskt. Det har jag absolut hört tidigare. Både på utbildningar och i kurslitteratur. Eh, det är självklart fokus på möjligheten att... Ja, att ur ett elevperspektiv få chans att visa sina kunskaper genom mer. Eh, ur ett mer estetiskt synsätt liksom. Att få chans med bild och med annan typ av form liksom. Att kunna uttrycka sig. Det är liksom ett uttryckssätt, både verbalt och praktiskt att få in i alla ämnen skulle jag säga om man vill.

Lärare nummer tre, Nour, är till skillnad från övriga två lärare bekant med begreppet sedan tidigare. Hon beskriver sin syn på begreppet som ett brett uttryckssätt för eleverna att få visa sin kunskap, både verbalt och praktiskt genom exempelvis bild.

På frågan om *hur* de arbetar med estetiska lärprocesser i sin egen undervisning, visar det sig att både Sonja och Karin arbetar med dessa frekvent och på olika sätt. Detta trots att de inte var bekanta med begreppet sedan tidigare.

Sonja: Det roligaste jag gör har jag döpt till Agir. Det är franska för agera, eller act out på engelska [skrattar]. De får spela ut scener från böcker vi läst eller noveller, och så får de andra gissa vad de gestaltar. Det fungerar också som ett medel för de som inte heller alltid orkar skriva. Jag brukar också spela med dem ibland faktiskt och våga förklara saker med hjälp av rollspel. När jag vågar bjuda på mig själv så smittas det av till eleverna och de vågar ta mer plats. Och första gången jag gjorde Agir eller då ett form av skådespel som det är. Alltså de blev så glada. Nästa lektion ville de göra igen och igen. Och vet du? Sva-eleverna ägde, de fick visa vad de gick för och det lyste i ögonen på dem. De kunde visa vad de hade lärt sig och sina tankar och känslor också.

Sonja uppger att hon försöker inkludera estetiska lärprocesser i allt hon gör och så ofta det går. Allt från att rita under högläsning, dramatisera, lyssna på musik för att introducera ett nytt ämnesområde, till att leka lekar. För henne är det ett sätt att inhämta ny kunskap i

kombination med att eleverna också tycker att det är roligt. Hon utmanar också maktbalansen i klassrummet genom att kliva ur sin lärarroll och själv delta. Sonjas beskrivning av hur sva-eleverna fick glänsa och visa vad de går för, kan även ses som ett exempel på hur viktigt en estetisk lärprocess kan bli för andraspråks elever. För eleverna var estetiska lärprocesser helt nytt när det introducerades för dem av Sonja via teaterövningen. Trots detta, lyste deras ögon och de ville göra den igen. Detta kan alltså uppfattas som signal på hur trygga de var i situationen. Genom teaterövningen vågade samtliga sva-elever även dela med sig av sina inre känslor och tankar, något som för Sonja var nytt. Den estetiska lärprocessen utifrån Sonjas egen beskrivning kan därför tolkas som en avdramatisering av hur kunskapen närmas i klassrummet. Eleverna kände inte samma press som i de teoretiska uppgifterna som gjorts tidigare, något som skapade jämnare villkor för deras deltagande.

Karin: Jag använder så kallade estetiska lärprocesser hela tiden får jag ändå lov att påstå. Speciellt bilder. De har ett stort skrivmotstånd mina elever. Så ja, rita bilder när vi läser saker och ska fundera fram saker. Musik funkar alltid också för att översätta texter och tolka. De tycker att det är superroligt och de gör ju analys då utan att protestera högt. Man kan inte bara ta en random låt. De får lära sig att analysera och samtidigt motivera allt de gör på ett kreativt sätt som underlättar när språket kanske inte når hela vägen fram.

Karin beskriver likt Sonja, att de estetiska lärprocesserna är ett sätt att inhämta kunskap via skilda aktiviteter som bildtolkning och musikanalys. Hon lyfter precis som Sonja också att eleverna tycker att det är roligt. De estetiska lärprocesserna fungerar även som ett sätt bemöta motstånd från eleverna, samtidigt som det ställs krav på tydliga resonemang och analys. Det handlar alltså inte om att ta första bästa låt i de musikprojekt som genomförs. Krav på att de ska kunna koppla samman låten till det uppgiften kräver är fortfarande aktuellt, likt de hade varit om de istället jobbade med böcker. I samband med detta beskriver Karin hur hennes uppgifter tydligt redogör för hur de estetiska lärprocesserna behöver kopplas till ämnesinnehållet. Det blir i hennes fall alltså ett sätt att anknyta till teoretiska förmågor som reflektion och analys, men på ett sätt som eleverna uppskattar mer än en renodlad skrivuppgift.

Nour: Jag använder bilder för att stötta text. Och så får de skriva reflektionsloggar. De tycker det är väldigt kul. Mm... Jag måste dock säga att jag önskar få in estetiska lärprocesser mer. Jag vet ju att det är bra när man får koppla in kroppen till exempel. Men ja. Det beror på tiden också. Det finns ju... Ja, fantastiskt bra material som är litterärt eller primärt skriftligt. Att ta det

primära skriftliga materialet vi har, det är det jag gör mest. Det är så jag gör i alla fall. Jag har aldrig använt mig av musik heller. Det är så mycket annat som ska göras och hinnas med. Men ja, det beror på elevgrupp och framförallt språklig kunskap, speciellt i sva primärt. Det är mer konkret att ta stöd i färdigt textmaterial för dem. Vi behöver jobba tillsammans på skolan för detta. Liksom hur man ska hantera olika språkliga nivåer då, det finns ju i böckerna men då bara om teoretiska övningar.

Nour, däremot, beskriver att hon inte använder estetiska lärprocesser så ofta. Hon föredrar att utgå från läroböcker för att stärka språket ordentligt först. Samtidigt är Nour tydlig med att hon önskar att använda sig mer av estetiska lärprocesser än vad hon gör i dagsläget. Hennes beskrivning av sin användning sticker ut från övriga två lärare, då hon primärt fokuserar på bilder och självreflektion som stöd för det undervisningsmaterial som ligger i fokus. Övriga verktyg, som exempelvis teater och musik, önskar hon mer tid för och kunskap om. Samtidigt betonar hon att de textverktyg som finns håller en tillräckligt hög nivå för att utrymme till annat inte kunnat prioriteras. Hon finner även färdigt textmaterial som särskilt lämpligt för de som inte kommit lika långt språkligt. Sammantaget handlar det enligt Nour om en avsaknad av organisatoriskt stöd för att estetiska lärprocesser skulle kunna ta ett större utrymme i hennes sva-undervisning, något som inte lyfts hos varken Sonja eller Karin.

6.1.2 Estetiska lärprocesser med koppling till språkutveckling

I denna del presenteras svaren på intervjufråga 5-7 (se: *bilaga 2*) rörande hur lärarna anser att estetiska lärprocesser inom ramen för svenska som andraspråk kan bidra till språkutveckling, och vad som därigenom anses viktigt att tänka på. Inledningsvis anser samtliga tre lärare att estetiska lärprocesser kan bidra till elevernas språkutveckling. De relaterar också dess relevans som ett verktyg att tillämpa när språket inte når hela vägen fram. Den estetiska lärprocessen blir i den betydelsen ett redskap för att uttrycka sig. Från samtliga lärare framkommer det också att den estetiska lärprocessen i relation till språkutveckling är beroende av ett tryggt klassrumsklimat, hög kognition och att eleverna får utnyttja sina språkliga resurser.

Sonja: Något jag tycker är klockrent och som jag säger ofta till folk som inte förstår. Det är att vi lär oss ju med kroppen för att det ska stanna i knoppen [skrattar]. Språket förstärks med allt möjligt, det finns inga gränser. Det kräver att de är trygga och fina mot varandra och att det vi gör också är utvecklande för dem. Språkutveckling sker ju hela tiden. I det är det också viktigt att de får ta till alla resurser de har, både erfarenheter och språk. Det hjälper dem att nå lite

längre hela tiden tycker jag faktiskt att de gör. De vågar ju mer! Jag ser saker jag inte hade kunnat se kunskapsmässigt och språkligt om vi bara skrev hela tiden eller jobbade på ett sätt. Det handlar bara om att våga testa sig fram på nytt vatten som lärare om det är okänt sedan tidigare liksom. Det är också viktigt tycker i alla fall jag... Att ja, eleverna får känna sig utmanade. Det är inte meningen att det kognitiva ska falla efter som ju många tror.

Sonja ser inga gränser för hur man kan arbeta språkutvecklande inom ramen för estetiska lärprocesser, sålänge eleverna får stöd runt omkring den aktivitet som pågår. Hon förenar estetiska lärprocesser med språkutveckling genom att konstatera att de arbetar med kroppen för att kunskapen i sin tur ska fastna i huvudet. Vidare beskrivs även vikten av att som lärare våga testa olika arbetssätt tillsammans med sina elever för att finna de sätt som fungerar bäst. Estetiska lärprocesser blir i detta led ett verktyg för att hon ska kunna se både språk- och ämneskunskap hos sina elever, något hon anser att man annars riskerar att missa. Samtidigt betonar hon vikten av att klassrummet behöver genomsyras av trygghet för att estetiska lärprocesser ska fungera som ett språkutvecklande medel, mot bakgrund av att det för många kan vara ett helt nytt sätt att arbeta. Sonja beskriver också hur hon i sin karriär ibland fått försvara sin användning av estetiska lärprocesser, då vissa anser att det inte bidrar med något annat än att eleverna har roligt. Hon menar istället att det med en tydlig idé, kreativt tänkande, tillgång till språkliga resurser och kognitivt engagemang har alla förutsättningar för att vara såväl språk- som kunskapsutvecklande för elever med svenska som andraspråk.

Karin: Om de får använda sina sinnen så kan kunskapen fortfarande komma till uttrycks. Typ som när vi jobbade med att fotografera djur ute. Flera fotade då en skalbagge. Och ja då var det så givande... För att, för en var den vacker, för en annan var den ensam. Det blir genuina samtal, alla diskussioner som uppstår blir språkutvecklande för sva-eleverna. De behöver våga prata. De måste få känna att det de kan är viktigt även om de saknar rätt terminologi. Att vidga synen på hur kunskap ska komma till uttryck är så viktigt. Ja, det är nödvändigt till och med. De ger ju hän till olika saker! Nyckeln till språkutveckling för mig är ändå att man känner sig sedd, trygg.. Att de får utmanas. Och att det är roligt! Det är ju det dessa estetiska lärprocesser gör ändå. Man måste vara lyhörd och nyfiken. Att våga chansa och oj det blev knasigt, vi testar såhär nästa gång. Jag tror att man måste tro på det man gör och att det går att fullfölja, även om andra tycker det låter tokigt att använda musik och bilder och sådära. Sen är det jätteviktigt i arbetet med svenska som andraspråk överhuvudtaget tycker då jag att de får utnyttja alla sina språk. Och att de känner att det vi gör är utmanande. Det ska inte begränsas på grund av att språket kanske gör det.

Karin beskriver, liksom Sonja, vikten av trygghet i sitt klassrum för att språkutvecklingen ska kunna främjas via estetiska lärprocesser. Genom hennes användning av de estetiska lärprocesserna anser hon att eleverna vågar ta mer plats och delta muntligt i både diskussioner och övningar. Karin menar även att synen på hur kunskap uppfattas och betraktas av henne som lärare är beroende av att hon vågar utmana sig själv med nya arbetssätt och metoder för inläring. Genom estetiska lärprocesser blir detta möjligt, då många olika tillvägagångssätt erbjuds. Karin ser även potential till språkutveckling i alla rum där samtal uppstår, något hon ofta begrundar i elevernas egna intressen och erfarenheter. En annan grundförutsättning som beskrivs är elevernas tillgång till sina modersmål, vilket Karin alltid försöker inkludera. Med hjälp av dessa kan kunskap fortfarande komma till uttryck, något hon finner enklare om hennes elever dessutom får använda estetiska uttrycksformer. Vidare beskriver hon också att man måste tro på det man gör som lärare i användningen av de estetiska lärprocesserna. Hon vet att eleverna utvecklas språkligt och kunskapsmässigt, vilket är en förutsättning för att övningarna ska bli kognitivt utmanande och givande i klassrummet. Slutligen betonar Karin, precis som Sonja, betydelsen av att våga testa sig fram och utvärdera sitt arbetssätt därifrån.

Nour: Ur ett elevperspektiv blir språkutvecklingen absolut något som gynnas av estetiska lärprocesser. Jag ser inga hinder i sakfrågan i sig överhuvudtaget faktiskt. Vissa lyser kanske extra med, som kanske har svårt med att skriva jämt. Men det kan vara mer eller mindre svårt att få till... Men jag ser en så tydlig relevans utifrån att de är olika. Vi måste få in mer av det arbetet. Det är bara svårt just nu när elevgrupperna är olika och har skilda behov. Det är enklare att arbeta med konkreta verktyg ibland där det finns färdigt material och en väg framåt direkt. Men finns det, ja då är det ju bara att köra. Jag tycker det handlar om att läsa av gruppen och deras behov. Vad de känner att de vill göra. Mm... Att jag som lärare tror på det jag gör och att eleverna inte får göra för enkla saker. Att inte tappa motståndet är superviktigt och speciellt när man jobbar mer kreativt då. Att de får använda alla resurser de har tillgång till är också jätteviktigt tycker jag också.

Nours beskrivning av estetiska lärprocesser i relation till språkutveckling går att jämföra med Sonja och Karins resonemang. Hon betonar vikten av kognitivt engagemang, ett tryggt klassrumsklimat och att utgå från elevernas egna intressen. Med hjälp av estetiska lärprocesser kan elever uttrycka sin kunskap på icke-traditionella sätt, vilket för många kan vara en stor fördel. Vidare beskriver Nour hur de estetiska lärprocesserna i relation till språkutveckling är särskilt relevanta för sva-elever med skilda språkliga förutsättningar. Hon

berättar hur vissa av dem “lyser”, till följd av att de kan uttrycka kunskap de har svårigheter med att få ner i text. Samtidigt är hon ensam om att lyfta elevernas olikheter som ett argument för varför det för henne är svårt att arbeta med estetiska lärprocesser, mot bakgrund av att hon inte vet hur hon ska kunna främja språkutvecklingen på ett jämlikt sätt. Hon efterfrågar därför detta via organisatoriskt stöd. Nour föredrar därför att använda färdigt textmaterial baserat på läroböcker för svenska som andraspråk, vilket tydliggör vägen fram till både språk- och kunskapsutveckling på ett metodiskt sätt.

Det kan utifrån lärarnas svar konstateras att de arbetar med estetiska lärprocesser på olika sätt och i olika grad. Nour förlitar sig mer på traditionella metoder för inläring, då det är konkret och något som finns i de aktuella läroböckerna. De två andra skapar istället sina egna uppgifter och vidareutvecklar dessa utefter vad som visar sig funka längst vägen. Detta syns tydligt i deras resonemang, där vikten av “att tänka outside the box” beskrivs av Sonja samt betydelsen av att “att våga chansa” av Karin. Nour skildrar dock en öppenhet för att vidga sitt arbetssätt om stöd från ledningen och kollegor prioriteras på skolan hon arbetar. Slutligen lyfter samtliga tre lärare samma aspekter som grund för att estetiska lärprocesser ska fungera som språkutvecklande: vikten av trygghet, kognitivt engagemang och möjligheten till att använda andra språk än enbart svenska.

6.2 Resultat från lektionsplaneringar

I denna del presenteras först de estetiska lärprocesserna som går att hämta ur lärarnas lektionsplaneringar. Därefter redovisas också de språkutvecklande medel som dessa estetiska lärprocesser innehåller.

6.2.1 Estetiska lärprocesser

I Sonjas lektionsplanering presenteras tre lektionsövningar i linje med estetiska lärprocesser. Den första övningen sker i samband med att Sonja högläser ur boken. Under läsningens gång får eleverna turas om att rita, medan andra halvan hänger med i läsningen av boken med ett eget fysiskt exemplar. De som ritat får vid slutet av lektionen visa upp sin målning och berätta om vad de ritat och varför. De får rita precis vad de vill, men där målningarna ska relateras till känslor och tankar kring den läsning som gjorts. Under läsningen stannar Sonja också upp vid svåra ord. Dessa får eleverna översätta på andra språk än svenska och komma fram och skriva upp på tavlan. En annan övning har Sonja döpt till “Agir” och går ut på att eleverna får spela upp en valfri scen ur de kapitlen som lästs under veckans gång. Scenen planeras och framförs

i smågrupper. Vid framställningen ska eleverna också sammanfatta scenen, motivera valet av scen, och koppla ihop scenen till sina egna erfarenheter och tankar. Klasskamraterna som lyssnar ska under tiden anteckna vad som varit bra med scenen de fått titta på. Den tredje övningen bygger vidare på "Agir" - men går istället ut på att eleverna spelar upp samma scen igen med en egen oväntad vändning. De får således utrymme till att göra om handlingen, en karaktär eller en vändpunkt. Även vid denna framställning ska arbetsprocessen och val av ändringar motiveras muntligt.

I Karins lektionsplanering presenteras två övningar som hennes elever har fått ägna sig åt under och efter läsningen av Jonas Gardells bok "Torka aldrig tårar utan handskar". Eleverna får bland annat genomföra en övning vid namn "Heta stolen". Denna tillåter eleverna att använda kroppen fysiskt genom att resa sig upp och byta platser med varandra om de håller med om det påstående som läses av Karin. Påståendena som läses upp handlar om bokens karaktärer, etiska dilemman och elevernas egna känslor kring händelser i boken, exempelvis: "Jag tycker det är viktigt att man ska ha rätt till att få älska vem man vill" samt: "Jag tycker att alla i boken behandlas likadant". I slutet av projektet med Gardells bok ska eleverna skapa ett collage i smågrupper. Collaget ska handla om känslor som väcktes av boken, händelser i den och karaktärerna. Vad eleverna väljer att fylla sina collage med är upp till dem, och kan därför innehålla allt möjligt (bilder, målningar, citat, tidningsbokstäver med mera). Därefter ska en muntlig presentation göras där eleverna i sina grupper även ska välja ut en låt som de kopplar ihop till boken. Denna låt spelas upp i samband med att eleverna presenterar sina collage. Låten får vara på valfritt språk, men ska då också översättas till svenska så samtliga förstår. Det som finns på collaget ska motiveras med anknytning till boken. Eleverna tilldelas även en lista med ord som kan användas för att förstärka muntlig argumentation.

I Nours lektionsplanering presenteras en övning vid namn "Min berättelse" som kommer från en lärobok för skolämnet svenska som andraspråk. Eleverna får varsitt papper innehållande sex olika svartvita bilder med skilda motiv. De får inledningsvis fundera självständigt på vad de ser på bilderna. Därefter diskuteras bilderna i grupp utifrån vad som ses, vilka färger de får upp i huvudet och vad personerna på dem ser ut att tänka/säga/göra. Eleverna ska efter gruppdiskussionen skriva en egen berättelse till bilderna, med utgångspunkt i sin fantasi. De uppmuntras i uppgiften till att skriva så mycket de bara kan. När texten är färdig ska eleverna ännu en gång bearbeta texten med utgångspunkt i vad det finns för utvecklingsmöjligheter.

6.2.2 Estetiska lärprocesser med koppling till språkutveckling

I denna del presenteras lärarnas lektionsplaneringar återigen var för sig, men med hänsyn till de språkutvecklande medel som eleverna får tillgång till.

Sonjas lektionsplanering ger utrymme för språkutvecklande inslag i form av att eleverna bland annat får använda sina modersmål när de vill och behöver, exempelvis genom att översätta nya och utmanande ord från svenska. Under högläsningens gång stannas det också upp vid svåra ord, där eleverna uppmuntras att finna synonymer och översätta dessa på andra språk. De får också använda sina egna intressen, erfarenheter och känslor för att enklare närma sig en bredare förståelse för ämnesinnehållet. Många moment i Sonjas lektionsplanering består också av grupparbeten, där stort fokus läggs på att alla ska få komma till tals och höras. När det är dags att spela upp scenerna är det tydligt att samma regler gäller för samtliga grupper: Att lyssna aktivt och skriva ner något som var bra med de övriga gruppernas framträdande. De jobbar således med samma regler vid varje presentation för att etablera trygghet i gruppen.

I Karins lektionsplanering får eleverna utrymme till att arbeta med sina språkliga resurser, oberoende av vilka språk man talar. I vissa av påståendena förtydligar även Karin att hon stannar upp och ber eleverna översätta ord som hon på förhand förutspått kan vara svåra att förstå som andraspråkstalare, exempelvis: 'innebörd'. Detta syns också i den valfrihet eleverna har inför låtarna som kan vara på vilket språk som helst. Väljer man en låt på ett annat språk ska denna även översättas till svenska, vilket förenar olika språkliga resurser. Dessutom uppmuntrar Karin sina elever att ta stöd i ordböcker, av internet och varandra om de skulle stöta på svårigheter vid arbetet. Hon nämner också att ingen fråga är för dum. När eleverna skapar sina collage ska de utgå från sina egna känslor, tankar och reaktioner på den läsning som gjorts. Eleverna ska även vid presentationen av sitt arbete ge varandra konstruktiv kritik i form av "two stars and a wish" - något som gör att de behöver lyssna aktivt på varandra och skriva ner anteckningar vid varandras presentationer. Övningen går ut på att ge respons till en klasskamrat i form av två saker som var bra, och en sak som kan förbättras till nästa gång. Karin förtydligar i instruktionen att det inte handlar om att säga vad som är dåligt, utan vad som kan bli bättre. De får alltså arbeta med att både skriva, lyssna och tala med hjälp av olika språkliga resurser.

I Nours lektionsplanering får eleverna arbeta med visuella uttryck i form av bilder. Bilderna används sedan som reflektionsunderlag i smågrupper. De får således stöttning av varandra i utbytet av perspektiv och erfarenheter. Bilderna lämnar i sin tur utrymme åt elevernas fantasi utan några ramar för vad de ska utgå ifrån. Med hjälp av det muntliga utbytet vid diskussionen av bilderna och deras tillhörande tolkningar, får eleverna även chans till att diskutera och formulera sina tankar inför skrivandet. De får genom detta också chans till att låta sig inspireras av varandra. Vid den individuella skrivuppgift som följer därefter ska eleverna på egen hand skriva en passande text åt varje bild med utgångspunkt i sin fantasi. Som stöd för detta uppmanas de att ta hjälp av skrivtips i deras lärobok, vilket erbjuder exempelmeningar och passande ord för en berättelse.

6.3 Analys av resultat

6.3.1 Estetiska lärprocesser utifrån MI-teorins begrepp

Lärarna i denna studie är överens om att estetiska lärprocesser är ett användbart verktyg för att språk- och kunskapsutveckling ska ta vid. De har dock olika sätt att använda dem. Sammantaget visar även studiens resultat att det i lärarnas beskrivningar och lektionsplaneringar av estetiska lärprocesser finns många inslag av Howard Gardners sju intelligenser (se avsnitt: *teoretisk anknytning*). Som tidigare nämnts utvecklade Gardner (2002, s. 6) sin teori för att utmana bilden av vad intelligens är och hur det också kan uttryckas. Man kan enligt MI-teorins sju intelligenser således vara kunnig på olika sätt (ibid).

I Sonjas beskrivning av sin undervisning är det tydligt att en bred kombination av olika intelligensnivåer används, bland annat: *spatial, kroppslig-kinestetisk, intrapersonell, interpersonell, musikalisk intelligens och lingvistisk intelligens*. *Spatiala* kommer till uttryck genom att eleverna får rita under högläsningens gång. Den *kroppslig-kinestetiska* syns genom den teaterövning som används, där eleverna får använda sina kroppar och kroppsspråk för att uttrycka kunskap och känslor. Den *musikaliska intelligensen* används för att introducera nya ämnesområden och för att fånga elevernas intresse och uppmärksamhet. Till sist den *intra- och interpersonella intelligensen*, vilka syns i de grupparbeten som anordnas. Eleverna ska inom ramen för dessa arbeten även ge varandra konstruktiv kritik och kunna motivera sina egna tankar. Dessa kopplas i sin tur till *lingvistisk intelligens* via muntliga redovisningar där den språkliga förmågan blir central. Hon kombinerar alltså traditionella metoder för undervisning, som läsning och redovisningar, med estetiska sådana. Den övning som Sonja pratar mest om är teaterövningen vid namn "Agir", vilket som tidigare förklarats inbegrips av

den *kroppslig-kinestetiska intelligensen*. Denna intelligensform ger enligt teorins grundare utrymme för kunskap och känslouttryck (Gardner 2002, s. 208). Detta är även något som Sonja sätter ord på själv när hon talar om sin teaterövning: "Sva-eleverna ägde, de fick visa vad de gick för och det lyste i ögonen på dem. De kunde visa vad de hade lärt sig och sina tankar och känslor också". Det blir således tydligt att hennes sätt att använda estetiska lärprocesser med andraspråkselever skapar stort utrymme för kunskap och glädje.

Hos Karin är variationen av estetiska lärprocesser bred: *spatial intelligens* i form av att eleverna får skapa collage, *musikalisk intelligens* i form av låtar som ska väljas ut och analyseras i anslutning till genomförd läsning, *kroppslig-kinestetisk intelligens* i form av övningar där de använder kroppen, och *inter-* samt *intrapersonell intelligens* genom självreflektion och gruppdiskussioner. Den *lingvistiska intelligensen* är också närvarande i form av den muntliga presentation som ska framföras av elevernas studiegrupper, där vissa krav ställs på argumentation och framställningsförmåga. För henne är de estetiska lärprocesserna ett extra viktigt verktyg i relation till svenska som andraspråk, då hon märker att eleverna har enklare att uttrycka kunskap genom dessa när språket inte når hela vägen. Vidare utformade Howard Gardner sina sju intelligenser mot bakgrunden av att förmågor är olika, men spelar en lika viktig roll. Detta kan jämföras med Karins resonemang om vikten av hennes breda användning av dessa estetiska lärprocesser: "Att vidga synen på hur kunskap ska komma till uttryck är så viktigt. Ja, det är nödvändigt till och med. De ger ju hän till olika saker!". Genom Karins beskrivningar av de estetiska lärprocesserna blir det således tydligt att varje övning har sitt specifika syfte. Ingenting görs enbart för att det är roligt. Varje övning har sitt kognitiva motstånd och ställs i anslutning till de ämnesrelaterade förmågor som hon vill se hos sina elever.

Nour är den av de tre lärarna som använder de estetiska lärprocesserna minst. Hos henne är det *lingvistisk intelligens* som i huvudsak dominerar undervisningen, då hon i beskrivningen av sin undervisning uppger att hon primärt fokuserar på textuppgifter ur läroböcker: "Det beror på elevgrupp och framförallt språklig kunskap, speciellt i sva primärt. Det är mer konkret att ta stöd i färdigt textmaterial för dem". Det går också att se att hon kombinerar *interpersonell-* och *intrapersonell intelligens* med varandra, där eleverna får utrymme till att motivera sina egna tankar samt att lyssna till och ta in varandras via smågruppssamtal. Till sist kan det utrymme eleverna får till att använda bilder i undervisningen också knytas an till *spatial intelligens*. Nour är dock tydlig med sin vilja till att vidga undervisningen med

estetiska lärprocesser, då dessa enligt henne är kunskaps- och språkutvecklande. I dagsläget anser hon inte att detta är en möjlighet, och beskriver en förutsättning som hon upplever behövs för att det ska bli möjligt: “[...] men det är också en organisationsfråga. Vi behöver jobba tillsammans på skolan för detta. Liksom hur man ska hantera olika språkliga nivåer då, det finns ju i böckerna men då bara om teoretiska övningar”. Det blir i Nours fall tydligt att det inte handlar om att den estetiska lärprocessen är beroende av en viss språklig kunskap, utan att hon saknar stödet för hur det skulle vara möjligt.

Sammanfattningsvis, hos Sonja och Karin är det i både intervju och lektionsplaneringar tydligt att de arbetar med en bred användning av olika intelligenser: *kroppslig-kinestetisk intelligens* i form av fysisk rörelse, *spatial intelligens* i form av målning och även *musikalisk intelligens* i form av låtar i anslutning till ett ämnesområde eller för att förmedla förståelse för kunskap. Här skiljer sig Nour från Sonja och Karin, som praktiserar olika estetiska lärprocesser i syfte att bygga ut den språkliga förmågan från början. Nour ser utifrån sin situation inte möjligheten till detta, till följd av brist på kunskap och stöd från skolan. Hon känner sig därför tryggare i att använda färdigt textmaterial istället, för att elevernas språk- och kunskapsutveckling ska kunna garanteras. Det handlar alltså inte om att lärarna tycker i olika i frågan om när de estetiska lärprocesserna fungerar rent språkligt, utan om att Nour saknar rätt resurser. Detta är i jämförelse med Sonja eller Karin, som inte beskriver någon saknad av varken stöd eller resurser. De tar istället själva initiativ till att skapa uppgifter och testa sig fram. Både Sonja och Karin lägger därigenom ett stort ansvar på sig själva. En gemensam nämnare hos samtliga lärare är tydliga exempel på *intrapersonell-* och *interpersonell intelligens* i både intervjuer och lektionsplaneringar. I dessa får eleverna utlopp för självreflektion och samarbete. Förmågan till att arbeta med andra och kunna sätta ord på sina tankar och känslor är således förmågor som både Sonja, Karin och Nour värderar högt. Skillnaden de tre emellan är att Sonja tydligast placerar den *inter- och intrapersonella intelligensen* i relation till teater (*kroppslig-kinestetisk intelligens*). Karin placerar dem istället i relation till collageskapandet (*spatial intelligens*), medan Nour sätter dessa i renodlade samtal där förutsättningar för skrivuppgiften diskuteras (*lingvistisk intelligens*). De tre lärarna visar alltså prov på att estetiska lärprocesser också kan kombineras med varandra.

6.3.2 MI-lärare

Enligt Howard Gardner hade många av de sju intelligenserna länge varit bortprioriterade i det västerländska skolsystemet. Dessa sju intelligenser byggde han på skilda förmågor som trots sina olikheter är precis lika värdefulla (se avsnitt: *teoretisk anknytning*). I likhet med detta resonerar Sonja om den viktiga funktion som de estetiska lärprocesserna fyller, också i relation till hennes mångsidiga användning av dem: "Jag ser saker jag inte hade kunnat se kunskapsmässigt och språkligt om vi bara skrev hela tiden eller jobbade på ett sätt". Detta kan även jämföras med Karins resonemang om att de estetiska lärprocesserna skapar fler möjligheter och gör det lättare för hennes elever att visa sin kunskap: "De behöver våga prata. De måste få känna att det de kan är viktigt även om de saknar rätt terminologi. Att vidga synen på hur kunskap ska komma till uttryck är så viktigt. Ja, det är nödvändigt till och med". Med hänsyn till Sonja och Karins blandade och frekventa användning av de estetiska lärprocessernas möjlighet för språkutveckling, kan de jämföras med begreppet *MI-lärare* (Armstrong 2009, s. 57-58). En sådan lärare är inte rädd för att testa nya tillvägagångssätt och att kombinera flera intelligenser på icke-traditionella sätt, vilket i enlighet med Sonjas och Karins intervjuer och lektionsplaneringar stämmer överens (ibid). I korrelation med Armstrongs beskrivning av en MI-lärare skildrar Karin sitt sätt att arbeta i följande citat: "Man måste vara lyhörd och nyfiken. Att våga chansa och oj det blev knasigt, vi testar såhär nästa gång. Jag tror att man måste tro på det man gör och att det går att fullfölja, även om andra tycker det låter tokigt att använda musik och bilder och sådär." Vidare menar Armstrong (2005, s. 20) att läsning och skrivning är nära betingat med MI-teorins sju intelligensnivåer. Detta visar både Sonja och Karin prov på genom att låta de estetiska lärprocesserna som beskrivits ovan knytas an till skriftliga och muntliga anföranden. De visar alltså att traditionella undervisningsmetoder inte behöver uteslutas i och med de estetiska, och vice versa. Dessa kan istället kombineras på olika sätt och komplettera varandra.

6.3.3 Ett kritiskt perspektiv

Som tidigare tagits upp har MI-teorin mött kritik för att den är svår att greppa och mäta. Att det även uppstod en viss tveksamhet i min kategorisering av intelligensnivåerna har nämnts (se avsnitt: *genomförande och analysmetod*). I huvudsak handlar det om att materialet i vissa fall kan placeras i flera intelligensnivåer. Som Gardner (2002, s. 8-9) också förmedlar, finns det inte heller något rätt eller fel sätt att använda dem. Det skapas av läraren själv, och många

gångar går intelligenserna också in i varandra. De tydligaste exemplen ur studiens material har därför valts ut, något som följts av redogörelse för hur intelligenserna också kan samspela. Det är således en aspekt värd att lyfta, då kategoriseringen i visst mån blir subjektiv. Ett exempel på en kategorisering som blev svår i min analys, var lärarnas användning av *intra- och interpersonell intelligens* i de smågruppssamtal som arrangerades. Alla tre förenade dem, vilket ledde till att det var svårt att urskilja vilken intelligens som var vad i materialet. Detta var inte heller överraskande, då de två ofta går hand i hand. Hade undersökningen genomförts via observation, hade detta varit enklare att urskilja till följd av att se hur övningar introducerades och följdes upp direkt i stunden.

6.3.4 Språkutveckling utifrån prismamodellens komponenter

Som tidigare konstaterats menar samtliga lärare att estetiska lärprocesser i allra högsta grad kan fungera som medel för språkutveckling. Vid lärarnas beskrivningar av detta, blir det också tydligt att de var klara med vad som var viktigt att därigenom tänka på. När materialet sedan ställdes mot prismamodellens komponenter, kunde samtliga av dem bockas av som något alla lärare tog i beaktande och tydligt gav uttryck för. Thomas Wayne och Virginia Collier (se avsnitt: *teoretisk anknytning*) menar att andraspråksundervisning bör präglas av kognitivt utmanande uppgifter, ämnes- och språkundervisning där modersmålet tas hänsyn till, samt ett tryggt klassrumsklimat (Thomas & Collier 2017, s. 217). Med stöd i prismamodellen kan därför undervisning planeras på ett sätt som gör att språkutveckling främjas.

Prismamodellens komponenter är något som Karin lyfter i frågan om hur de estetiska lärprocesserna kan gynna elevers språkutveckling, och vad som därigenom är viktigt att tänka på: "Nyckeln till språkutveckling för mig är ändå att man känner sig sedd, trygg... Att de får utmanas. Och att det är roligt! Det är ju det dessa estetiska lärprocesser gör ändå". Även Sonja resonerar liknande: "Det kräver att de är trygga och fina mot varandra och att det vi gör också är utvecklande för dem. Språkutveckling sker ju hela tiden. I det är det också viktigt att de får ta till alla resurser de har, både erfarenheter och språk. Det hjälper dem att nå lite längre hela tiden tycker jag faktiskt att de gör". Motsvarande beskrivning finns även hos Nour, med betoning på att det är extra viktigt med motstånd inom estetiska lärprocesser: "Att jag som lärare tror på det jag gör och att eleverna inte får göra för enkla saker. Att inte tappa motståndet är superviktigt och speciellt när man jobbar mer kreativt då. Att de får använda alla resurser de har tillgång till är också jätteviktigt tycker jag också". Citaten ovan

korresponderar således med samtliga komponenter ur Collier och Thomas prismamodell för hur språkutveckling kan främjas. I Karin och Sonjas lektionsplaneringar syns även tydliga exempel på medel som stöttar språkutvecklingen: ordböcker, smågruppsdiskussioner, reflektion och möjlighet till att använda sitt modersmål. I den lektionsplanering som tillhör Nour syns den språkliga stöttningen i de smågruppsamtal som arrangeras och i de skrivtips som eleverna uppmuntras att ta del av inför och under sin skrivuppgift. Vid Nours resonemang om varför hon inte arbetar mer med estetiska lärprocesser, lyfter hon som tidigare nämnts fram att det saknas tillräckligt med resurser och organisatoriskt stöd. Skillnaden lärarna emellan ligger vid att Sonja och Karin konstruerar uppgifter ur huvudet och testat sig fram, medan Nour efterfrågar tydligare stöd för att hon ska känna sig trygg i att elevernas språkutveckling inte hämmas. Den språkutvecklande potentialen inom ramen för de estetiska lärprocesserna är således något som beskrivs av samtliga lärare, men där användningen ser olika ut.

Slutligen är det alltså tydligt att samtliga lärare i utformningen av sina lektionsplaneringar är insatta i hur språkutvecklingen ska kunna främjas, något de gör genom estetiska lärprocesser. Detta syns tydligast i det utrymme som skapats för elevernas erfarenheter, känslor och reflektion. Elevernas upplevelser har i sin tur sedan använts för att närma sig förståelse för ämnesinnehållet. I Sonjas fall innebär det att eleverna ska kunna sammanfatta och återberätta den läsning som gjorts. Vidare till Karin, där det handlar om att eleverna ska genomföra en muntlig presentation baserat på läsningen. Till sist Nour, vars elever sysslar med en skrivuppgift. Enligt Thomas och Collier (2017, s. 212) är det av stor vikt att hänsyn till elevernas erfarenheter och känslor lyfts in i undervisningen för att gynna språkutveckling, något som grundar sig på att lärare behöver ha kunskap om hur man arbetar med språk- och ämneskunskap parallellt (ibid). Detta syns med utgångspunkt i samtliga lärares lektionsplaneringar, där elevernas känslor och reflektioner i samtal med varandra blivit det första steget vidare mot den uppgift som senare ska göras. Det är således tydligt att Sonja, Karin och Nour integrerar både språk- och ämneskunskap i sitt arbete med estetiska lärprocesser som medel för språkutveckling.

7. Diskussion och slutsats

Syftet med denna studie var att undersöka hur estetiska lärprocesser i relation till språkutveckling, tolkas och används av högstadielärare i svenska som andraspråk. Studiens frågeställningar bestod av: *Hur beskriver lärarna sina upplevelser av att arbeta med estetiska lärprocesser i relation till språkutveckling? Och: Vilka aspekter av estetiska lärprocesser med hänsyn till språkutveckling syns i lärarnas lektionsplaneringar?* I denna del presenteras de viktigaste resultaten, vilka också ställs i relation till den tidigare forskningen som presenterats. Slutligen sammanfattas och redovisas också de slutsatser som kan dras utifrån studien, samt förslag på vidare forskning.

7.1 Diskussion

Ett tydligt resultat i studien handlar om lärarnas samsyn på hur viktigt ett bredare kunskapsbegrepp för elever med svenska som andraspråk är. I detta avseende blir de estetiska lärprocesserna ett verktyg som lärarna tillämpar för att skapa flera uttryckssätt. Lärarna beskriver även hur de estetiska lärprocesserna kan hjälpa dem att se kunskap hos eleverna som kanske annars inte hade visats. I både intervjuer och lektionsplaneringar ses tydliga exempel på sambandet mellan estetiska lärprocesser och språkutveckling, något som dock används på olika sätt från lärare till lärare. I linje med tidigare forskning av Fast (2017, s. 188-189) och Marena (2022, s. 486) bekräftas vikten av att utgå från elevernas egna intressen och erfarenheter som grund för kunskapsutveckling. Sonja, Karin och Nour ger i sina beskrivningar ett överensstämmande uttryck för att detta spelar en avsevärd roll i arbetet med språk- och kunskapsutveckling. Nour är den läraren som sticker ut. Hon föredrar att i huvudsak förhålla sig till färdiga läromedel och textmaterial inom ramen för svenska som andraspråk, då dessa tydligt visar vägen till språkutveckling. Att Nour inte är ensam om detta urval bekräftas i en undersökning av Aud Berggraf (2009, s. 286) där det påvisas att många lärare tenderar att välja bort estetiska lärprocesser till följd av att de ofta saknas i läroböcker. Även Boonma och Phaiboonnugulkij (2014, s. 162) visar i sin forskning att många lärare saknar kompetens i hur estetiska lärprocesser, som till exempel drama, kan fungera som medel för språkinläring. Aud Berggraf (2009, s. 286) konstaterar också att skolorganisationer sällan kan erbjuda stöd och vägledning i arbetet med dessa, vilket stämmer överens med Nours beskrivning. En intressant aspekt i samband med detta, grundar sig i att samtliga tre lärare i denna undersökning arbetar på samma skola. Karin och Sonja ger i motsats till Nour inte några uttryck för behov av stöd från ledning eller läroböcker som

tydliggör hur en estetisk lärprocess kan användas som medel för språkutveckling. De båda konstruerar istället sina egna uppgifter, något de utvecklat över tid och testat sig fram till.

Frågan om kollegial och organisatorisk samverkan blir därför relevant, då lärarna ger uttryck för olika behov och upplevelser på en och samma arbetsplats. I en studie av Huang, Chi-Kin Lee och Dong (2016, s. 85-86) påvisas det att lärare i planering inför och arbete med kreativ undervisning värderar kollegors synpunkter högt, men där förutsättningar runt omkring kan försvåra dessa. I enlighet med ovannämnda studier kan brist på tid, resurser och kunskap i relation till estetiska lärprocesser därför synliggöras. Dessa aspekter är ingenting som Sonja och Karin, i motsats till Nour, berör under intervjuerna. De har istället med sin erfarenhet testat sig fram, tänkt utanför boxen och på så sätt utformat en undervisning som de känner sig trygga i fungerar. Aud Berggraf (2009, s. 291) föreslår i linje med Karin och Sonjas arbetssätt, att lärare vågar testa och ompröva nya tillvägagångssätt i sin undervisning. Det skulle enligt Nour underlättas om skolledningen erbjöd mer stöd och bredare kollegiala samarbeten. Utifrån denna studies resultat, i anknytning till tidigare forskning, skulle estetiska lärprocesser kunna få ett större inflytande i utbildningsväsendet idag om mer resurser prioriteras. Boonma och Phaiboonnugulkij (2014, s. 167) och Manera (2022, s. 487) visar i sina studier även fördelar som elever får i arbete med estetiska lärprocesser. Några av dessa är att de bygger elevernas självförtroende och självkänedom, såväl som initiativtagande och tendens till att i högre grad vilja dela med sig av tankar och känslor. Dessa aspekter korresponderar även med vad Sonja, Karin och Nour lyfter i sina beskrivningar av arbetet med de estetiska lärprocesserna. Samtliga tre uppger att ett större utrymme av sva-eleverna tas och att de har väldigt roligt påvägen. Vidare menar även Boonma och Phaiboonnugukij (2014, s. 167) att de aktiviteter som inbegrips av estetiska inslag, enkelt kan knytas an till språk- och ämneskunskap. Detta visar studiens tre lärare flera exempel på i materialet.

7.2 Slutsats

Mitt intresse har varit att undersöka hur estetiska lärprocesser i relation till språkutveckling, tolkas och används av verksamma andraspråklärare. Estetiska lärprocesser är som tidigare nämnt ett fenomen som fortfarande utvecklas i utbildningsväsendet, där dess utrymme i teoretiska ämnen ser olika ut. Tidigare forskning visar på vikten av samverkan, mod och tron på dess roll för att kunskap och språk ska kunna vidareutvecklas inom ramen för dessa. Ännu finns dock lite forskning på estetiska lärprocessers roll och funktion i skolämnet svenska som andraspråk. Denna studie kan tyda på att de estetiska lärprocessernas roll för språkutveckling

är högst relevant. Samtliga tre lärare lyfter tydligt fram varför estetiska lärprocesser, på olika vis, kan fungera som medel för språkutveckling. I linje med tidigare studier lyfter en av lärarna avsaknaden av material som stöttar kopplingen mellan estetiska lärprocesser och språkutveckling. Att de estetiska lärprocesserna inte är lika etablerade som traditionella metoder för andraspråksundervisning ännu, kan därför tänkas bero på att det inte implementeras tillräckligt i de läroböcker som många lärare använder sig av. Av studien att döma, kan det även röra sig om hur man är som lärare. De arbetar inom ramen för estetiska lärprocesser olika, men där samma komponenter för hur det ska kopplas till språkutveckling beskrivs. Det står därför i relation till studiens syftesformulering klart att studien påvisar olika grad och sätt att använda sig av estetiska lärprocesser i ett språkutvecklande syfte. En nyanserad bild av vad lärarna ser för fördelar har också beskrivits. Det skulle för vidare forskning vara intressant att fördjupa sig i bilden av den stöttning som finns för estetiska lärprocesser i relation till svenska som andraspråk, att granska läromedel, samt att sätta sig in i det organisatoriska stöd för hur man utvecklar andraspråksundervisning. Hade mer tid funnits hade det också varit fördelaktigt att inkludera fler lärare i studien från olika delar av landet, lärare med olika könstillhörigheter, samt antal år som yrkesverksamma. En intressant aspekt hade även varit att jämföra nyexaminerade lärares synsätt kontra de som jobbat fler år i yrket.

Referenslista

Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (Andra upplagan). Stockholm: Liber.

Aikenhead, G. H. & Jegede, O. J. (1999) Cross-cultural science education: A cognitive explanation of a cultural phenomenon, *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2).
Doi: :10.1002/(SICI)1098-2736(199903)36:3<269::AID-TEA3>3.0.CO;2-T.

Armstrong, T. (2005). *Läs och skriv med alla intelligenserna* (Övers. Wallin, B). Jönköping: Brain Books AB.

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Tillgänglig på internet:
<https://erwinwidiyatmoko.files.wordpress.com/2012/08/multiple-intelligencies-in-the-classroom.pdf> [2022-11-15].

Aud Berggraf, S. (2009) Challenges and possibilities in Norwegian classroom drama practice, *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14:2, 279-294.
Doi: 10.1080/13569780902868952

Aulin-Gråhamn, L. (2004). Estetiska traditioner i skolan. I: Aulin-Gråhamn L., Persson, M & Thavenius, J. *Skolan och den radikala estetiken* (2004). s. 13-33.

Aulin-Gråhamn, L. (2004). Nya deltagare, nya möjligheter. I: Aulin-Gråhamn L., Persson, M & Thavenius, J. *Skolan och den radikala estetiken*. s. 35-63.

Boberg, K., & Högberg, A. (2014). Estetiska lärprocesser i skola och lärarutbildning. I: Burman, A. *Konst och lärande: Essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola. s. 75-91. Tillgänglig på internet:
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf> [2022-11-03].

Boonma, M., & Phaiboonnugulkij, M. (2014). Why is an application of multiple intelligences

theory important for language learning and teaching speaking ability? *Advances in Language and Literary Studies*, 5(5). Doi:10.7575/aiac.all.v.5n.5p.162.

Burman, A. (2014). Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna. I: Burman, A. (2014). *Konst och lärande: Essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola. s. 7-28.

Tillgänglig på internet:

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf> [2022-11-03].

Bouquelon, P. (2014). Att bli berörd till handling: Det estetiska och dess förmåga att skapa angelägenhet i undervisningen. I: Burman, A. (2014). *Konst och lärande: Essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola. s. 153-181. Tillgänglig på internet:

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf> [2022-11-05].

Collier, V., & Thomas, W. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203-217. doi:10.1017/S0267190517000034

Danielsson, K., & Selander, S. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Dewey, J. (1958). *Art As Experience*. New York: Capricorn Books.

Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I: Ahrne, G & Svensson, P (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. s. 34-54.

Fast, C. (2007). Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. *Acta Universitatis Upsaliensis*. Uppsala studies in Education no 115.

Franker, Q. (2018). Gränsöverskridande arbete med elevers litteraciteter. I: Aldén, C & Bigestans, A. *Symposium 2018*. Stockholm: Liber. s. 19-40.

Gadamer, H-G. (2002). *Sanning och metod i urval* (Övers. Melberg, A). Göteborg: Daidalos.

Gardner, H. (2002). *De sju intelligenserna* (Övers. Junker Miranda, U). Jönköping: Brain

Books AB.

Gardner, H. (2009). *Fem sätt att tänka - av betydelsen för framtiden* (Övers. Arfwedson G & Arfwedson G.H). Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet*. Lund: Studentlitteratur.

Huang, X., Lee, J. C. K., & Dong, X. (2019). Mapping the factors influencing creative teaching in mainland China: An exploratory study. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 79–90. Doi: 10.1016/j.tsc.2018.11.002

Lindqvist, G. (2010). Förord. I: Vygotskij, L. *Tänkande och språk* (2010). (Övers. Lindsten Öberg, K.). (Originalutgåvan publicerad 1934) Göteborg: Daidalos. s. 7-21.

Manera, L. (2022). Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach, *Education 3-13*, 50:4, 483-493, Doi: 10.1080/03004279.2022.2052230

Moerman, P. (2014). Dansa och lär: Hur dans gör lärande effektivt och lustfyllt. I: Burman, A. *Konst och lärande: Essäer om estetiska lärprocesser* (2014). Huddinge: Södertörns högskola. s. 183-216. Tillgänglig på internet:

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf> [2022-11-01].

Sharif, H. (2017). *"Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2017.

Skolverket (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: [Skolverket: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet](#).

Skolverket (2022b). *Kursplan: Svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: [Skolverket: Kursplan för svenska som andraspråk](#).

Thavenius, J. (2004). Den modesta estetiken. I: Aulin-Gråhamn L., Persson, M & Thavenius,

J. Skolan och den radikala estetiken (2004). s. 65-95.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet: [Vetenskapsrådet: Forskningsetiska principer](#). [2022-11-05].

Bilaga 1 - Informations- och samtyckesbrev

Hejsan!

Emmy Holm heter jag och skriver nu mitt examensarbete på ämneslärarprogrammet mot inriktningen svenska som andraspråk. Jag ska genomföra en intervjustudie där jag är intresserad av hur verksamma andraspråklärare tolkar och använder estetiska lärprocesser: alltså kreativa arbetssätt i undervisningen. Jag är också nyfiken på hur olika kreativa arbetssätt och övningar kan underlätta och bidra till språkutveckling, där jag för att synliggöra denna aspekt även samlar in en lektionsplanering från dig.

Studien kommer att genomföras på skolan där du arbetar eller via zoom. Intervjun kommer även att spelas in. Materialet kommer inte att användas till något annat än studien, där ditt namn och det som kan knytas till dig anonymiseras helt. Ingen annan än jag kommer att ta del av materialet och det kommer också att förstöras efter det att uppsatsen är färdigställd.

För att jag ska kunna använda materialet behöver jag ditt samtycke genom denna blankett. Det är också viktigt att nämna att jag i min undersökning tar ställning till vetenskapsrådets forskningsetiska principer, där jag vidhåller din rätt till att närsomhelst avbryta ditt deltagande om så önskas.

Jag är evigt tacksam för ditt deltagande i mitt examensarbete. Tveka inte på att höra av dig till mig om det dyker upp några frågor eller funderingar:

Min mejladress:

Min handledares mejladress:

Mitt telefonnummer:

Signatur: _____

Datum: _____

JA NEJ

Allt gott, Emmy

Bilaga 2 - Intervjufrågor

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur länge har du arbetat som lärare och inom vilka ämnen?
3. Vad tänker du på när jag säger estetiska lärprocesser? Är det ett begrepp du kan försöka definiera?
4. Hur arbetar du kreativt i din undervisning? Exempelvis genom att använda: bilder, musik, drama, spel, reflektionsloggar, övningar där de får använda kroppen med mera?
5. Upplever du att dessa estetiska lärprocesser kan bidra till elevernas språkutveckling? Hur upplever du att det gör det? Vad är därigenom viktigt att tänka på?
6. Vad ser du för möjligheter och relevans i att använda estetiska lärprocesser som medel för språkutveckling i svenska som andraspråk?
7. Vad ser du för svårigheter i att använda estetiska lärprocesser som medel för språkutveckling i svenska som andraspråk?

Bilaga 3 - Intelligenstabell: MI-teorins 7 intelligenser

Lingvistisk intelligens	
Musikalisk intelligens	
Logisk-matematisk intelligens	
Spatial intelligens	
Kroppslig-kinestetisk intelligens	
Intrapersonell intelligens	
Interpersonell intelligens	