



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Estetiska lärprocesser- en analys av kurslitteratur för den avflummade skolan

Alexander Englund & Ylva Hedborg

LAU395: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande 15hp

Handledare: Torgeir Alvestad

Examinator: Jonas Ivarsson

Rapportnummer: VT14-2920-015



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Estetiska lärprocesser- en analys av kurslitteratur för den avflummade skolan

Författare: Alexander Englund & Ylva Hedborg

Termin och år: VT14

Kursansvarig institution: LAU395: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Handledare: Torgeir Alvestad

Examinator: Jonas Ivarsson

Rapportnummer: VT14-2920-015

Nyckelord: Estetik, Estetiska lärprocesser, Sociokulturellt lärande, Textanalys.

Sammanfattning: Den här uppsatsen ämnar undersöka huruvida lärare som vill arbeta med estetiska lärprocesser kan finna stöd i kursböcker för gymnasiegemensamma ämnen. För att genomföra detta har en kvalitativ textanalys genomförts på fyra böcker i ämnena matematik, naturkunskap, samhällskunskap och svenska. Med avstamp i teorier från Vygotskij, Gardner och Aulin-Gråhamn m.fl. visar den tidigare forskningen på att det finns flera sätt tillägna sig kunskap utöver den traditionella katederundervisningen och att skolan som helhet skulle kunna gynnas av ett mer öppet förhållningssätt till kunskapsförmedling. Analysen visar på att det i majoriteten av fallen finns en bristande förankring till lärprocesser som kan betraktas som estetiska eller sociokulturella och att lärare som önskar arbeta med dessa inte har mycket stöd att finna i kurslitteraturen.

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1. Inomvetenskaplig- och undervisningsrelevans	2
1.2. Utomvetenskaplig relevans	2
1.3. Syfte och frågeställningar	3
1.4. Disposition	3
2. Tidigare forskning och teori	4
2.1. Begrepp	6
2.1.1. Estetiska lärprocesser	6
2.1.2. Det sociokulturella perspektivet på lärande	7
2.2. Kreativitet och fantasi	8
2.3. Multiintelligensteorin	10
2.4. Estetiken i skolan	11
3. Metod	15
3.1.1. Urval	15
3.1.2. Analysschema och utförande	16
3.1.3. Validitet och reliabilitet	17
4. Resultat och analys	18
4.1. Matematik 5000 1b (2011)	18
4.2. Frank Gul Naturkunskap 1b (2011)	19
4.3. Arena 123 (2011)	19
4.4. Svenska rum 1 (2012)	20
4.5. Analys av materialet utifrån kreativitets- och fantasiperspektivet	21
4.6. Analys av materialet utifrån multiintelligensteorin	22
4.7. Vad kan facit tillföra en kursbok?	23
4.8. Anknytning till samhället	24
5. Diskussion	26
5.1. Undantaget Svenska rum 1	26
5.2. Ett perspektiv på uppgifterna	28
5.3. Invändningar mot estetiska lärprocesser	28
5.4. Metoddiskussion	29
6. Slutsatser	31
6.1. Förslag till vidare forskning	32
7. Referensförteckning	33
8. Bilaga	35
8.1. Analysschema	35

1. Inledning

Från och med läsåret 2011/2012 introducerades *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (GY11) som en del av den sittande regeringens reform av den Svenska skolan. Den största drivkraften bakom denna reform var nuvarande utbildningsminister Jan Björklund (fp), som inför valet 2006 publicerat mer än 20 artiklar på DN-debatt med textinnehåll som kan relateras till skolan. En analys som utfördes på texterna av publikationen *Kritisk utbildningstidskrift* (KRUT) identifierade i dessa inlägg bland annat en tydlig röd tråd: Skolan är ett elände för eleverna, orsaken till detta är socialdemokraternas införande av en flumskola någon gång i slutet av 1970-talet eller början av 1980-talet och för att lösa denna problematik krävs införandet av striktare krav, kontroller och centralt fastställda prov och tester (Svensson & Wingborg 2014:9f).

Utöver dessa förändringskrav har begreppet "flumskola" tätt sig relativt svårt att definiera konkret, då det inte framgår tydligt precis vilka aspekter av skolan som bör betraktas som flummiga. Resultatet av reformen står dokumenterade i den nya läroplanen, GY11, som till skillnad från den tidigare *läroplanen för de frivilliga skolformerna* (Lpf94) inte längre i samma grad eller kontext använder sig av exempelvis begrepp som kultur och estetik, eller snarare i många fall avlägsnat dessa helt från styrdokumentet. Ett tydligt exempel på detta illustreras i användandet av begreppet kultur; som i Lpf94 används både ur ett multikulturellt perspektiv, men också som något socialt och kreativt (Skolverket 1994:10f) medan man i GY11 endast kan finna användningen av begreppet kultur som något relaterat till etnisk härkomst och ett multikulturellt perspektiv (Skolverket 2011:5).

Detta tydliga skifte i styrdokumentet tolkar vi som en aspekt av hanteringen med det upplevda flumskoleproblemet. Skolreformen har dock inte genomförts utan kritik från motståndare till den mer målstyrda skolan, och de upplevda problemen med sjunkande kunskapsnivå och oordning i klassrummen som Björklund och regeringen haft för avsikt att lösa anses av, bland andra, Svensson & Wingborg (2014:10) sakna stöd i forskningen.

När vi som blivande lärare är färdigutbildade och går ut i arbetslivet kommer vi bygga vår verksamhet på de kunskaper vi anskaffat oss längs utbildningens väg, styrdokumentet samt de kursböcker som finns tillgängliga. Som studenter på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet har vi fått lära oss använda olika perspektiv på kunskap, men den teori som framhålls och uppmuntras mest är det sociokulturella perspektivet där lärande sker i meningsfulla situationer i kontakt med andra. Ett sätt att jobba sociokulturellt är att arbeta med estetiska läroprocesser där eleverna får aktivera olika typer av kunskaper och genom estetisk mediering få förståelse för något. Även detta är något vi får ta del av i obligatoriska gestaltningsmoment som återkommer på de tre gemensamma terminer som samtliga lärarstudenter läser vid Göteborgs universitet. Dock står detta perspektiv i konflikt

med de tankar, åsikter och synpunkter sittande regering har på skolan, som ventileras i media och realiseras i styrdokumentet.

Sedan införandet av GY11 har även den kurslitteratur som används på gymnasiet uppdaterats, för att bättre assistera lärare och elever i uppfyllandet av de nya eller förändrade målen som de förväntas möta. Den här uppsatsen ämnar att med sociokulturella och estetiska perspektiv på lärande analysera den nya kurslitteraturen för att se vilket stöd det finns för lärare som vill arbeta med estetiska lärprocesser.

1.1. Inomvetenskaplig- och undervisningsrelevans

Som går att läsa ovan så har styrdokumentens förhållande till kultur och estetik förändrats sedan införandet av GY11, vilket resulterar i att vi som lärare i dagsläget har ytterst lite stöd för den här typen av arbete. Den här studien har sin utgångspunkt i tidigare forskning av bland annat Vygotskij, Gardner, Lindström och Aulin-Gråhamn m.fl. som förser oss med olika perspektiv på estetiskt och sociokulturellt lärande och dess relevans i skolan.

Vår studie ämnar använda denna forskning för att redogöra för huruvida dessa teorier kan förankras i den litteratur som finns på gymnasieskolor runt om i Sverige. Som blivande gymnasielärare med ett intresse för estetiska lärprocesser och med ett starkt förankrat sociokulturellt perspektiv på lärande från vår utbildnings gång känns det relevant att belysa huruvida det kommer att finnas ett stöd i det material som skolan förser på vår framtida arbetsplats.

1.2. Utomvetenskaplig relevans

Vår uppsats teoretiska utgångspunkt är att estetiska och sociokulturella lärprocesser är något positivt, som snarare bör uppmuntras än motarbetas. Vi ställer oss därför undrande till huruvida det allt minskade utrymmet dessa processer fått sedan den senaste skolreformen är någonting positivt. Skolan har idag ett relativt marginaliserat utrymme för alternativa perspektiv än det rådande. Ur ett samhällsperspektiv kan det därför vara intressant att reflektera över vilken typ av individer som skolan skall producera, vilken typ av kunskap vi söker, och hur dessa skall bli en aktiv del av den miljö de befinner sig i, både globalt och lokalt (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:39). Läromedlen är i många fall en (relativt) stor del av de kurser eleverna deltar i under sin studiegång och därför behöver förhålla sig till. Hur kursböcker presenterar sitt material och vilka arbetsformer som erbjuds i dem kan därför vara en bidragande faktor till formandet av och uppfattningen om vad kunskap är eller bör vara.

1.3. Syfte och frågeställningar

Föreliggande uppsats syftar till att undersöka vilka stöd det finns i kursböckerna i gymnasieskolans gemensamma ämnen för de lärare som vill arbeta med estetiska lärprocesser ur ett sociokulturellt perspektiv. De frågeställningar som uppsatsen kommer behandla är:

- Finns det material i kursböckerna som möjliggör användandet estetiska lärprocesser?
- På vilket sätt grundas kursböckerna i teorier kring estetiska lärprocesser?
- På vilket sätt grundas kursböckerna i teorier kring det sociokulturella perspektivet?

1.4. Disposition

Uppsatsen inleds med en presentation av den tidigare forskning som behandlar estetiska lärprocesser och beskriver det rådande forskningsläget. Därefter presenterar vi uppsatsens två huvudbegrepp; *estetiska lärprocesser* samt *sociokulturellt perspektiv på lärande*. Sedan läggs den teoretiska ramen fram bestående av teorier kring kreativitet, fantasi, multiintelligens och den estetiska skolan. Vidare introduceras den metod och urvalsstrategi som vi valt att använda oss av för att få svar på uppsatsens frågeställningar. Därefter presenteras uppsatsen resultat samt analys i förhållande till den teoretiska ramen samt uppsatsens syfte och frågeställningar. Avslutningsvis hålls en diskussion kring uppmärksammade analysresultat samt ett avrundande avsnitt med våra slutsatser kring uppsatsen och förslag på vidare forskning.

2. Tidigare forskning och teori

I detta avsnitt presenteras den tidigare forskning som är relevant för uppsatsens syfte och frågeställningar. Vidare kommer uppsatsens centrala begrepp samt den teoretiska ramen att klargöras.

Begreppet estetiskt lärande introducerades som en utbildningsterm för drygt tio år sedan, och "konstens metod" förväntades förse djupare inläring inte bara inom konstnärliga områden utan genomgående i alla ämnen (Lindström 2012:167). Något som återspeglas tydligt i den då aktuella läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf94; "Det är skolans ansvar att varje elev som slutfört utbildning på gymnasieskolans nationella och specialutformade program dessutom [...] kan hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser" (Skolverket 1994:11). Under en lång period föregående detta var uppfattningarna om estetik som något dekorativt, och det kreativa uttrycket som något egentligen helt spontant, mycket mer dominanta i estetisk undervisning, åtminstone i grundskolans tidigare år. Denna uppfattning har kommit att beskrivas som den "modesta estetiken" och beskrivs som *konvergent* (sammanlöpare) vilket innebär att kunskap skall skapas utifrån ett givet medel eller ramverk (Lindström 2012:168). Den sägs ha bidragit till marginaliseringen av estetiska element och perspektiv i skolan (2012:167).

I dagens skola identifieras det av Aulin-Gråhamn m.fl. (2004) som att estetisk verksamhet är något utöver den vanliga undervisningen och därför inte förenligt med denna. Förvisso kan arbetet resultera i något vackert men slutresultatet ses ändå som ett onödigt arbete, något extra som ligger utanför skolans egentliga uppdrag. Detta påstående kan dessutom stärkas något av att formuleringar om estetiskt skapande inte längre behandlas under alla skolors gemensamma mål, utan endast inom riktlinjerna för det estetiska programmet i *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Skolverket 2011). Samtidigt lyfts begreppen kultur och estetik fram som starka influenser på skolans generella kultur, vilket gör att denna oundvikligen kommer att ta en plats i skolans rum oavsett om detta sker i undervisningen eller inte (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:13).

Det sker dock i en relativt marginaliserad form, vilket har medfört att kulturen och estetiken inte har fått någon möjlighet att påverka skolans struktur i sin helhet (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:67). En skolas elever kommer oavsett schemaläggning att arbeta med kultur och estetik i skolan, men på grund av verksamhetens upplägg gestaltas detta oftast i form av motståndsverksamhet eller eskapism, genom exempelvis klotter, eller som umgängesform istället för kultur och estetik som en sanktionerad och uppmuntrad del av det faktiska lärandet. En avsaknad av aktiv medverkan från elever kan också skapa en problematik för lärare som utan denna kan få svårt att bedriva en meningsskapande verksamhet (2004:37f). Även Lindstrand och Selander (2009) påvisar hur det estetiska står utanför den vanliga läroplanen "Estetiska ämnesområden definieras i skolan ofta utifrån att där görs något praktiskt, något avkopplande, som ett avbrott, en kontrast mot det ensidigt abstrakta och teoretiska skolarbetet" (2009:72). Det görs alltså tydligt att estetiken i skolan ses som en paus från de teoretiska ämnena.

Bakgrunden till skolans generella distans från den estetiska verksamheten grundar sig enligt Aulin & Gråhamn m.fl. (2004) i att denna domineras av en rationalitet som präglats av de teoretiska praktikernas företräde, och gynnandet av ett abstraherande kunskapssökande som skall vara motsägelsefri. Detta tolkas enligt oss som att det har lett skolan mot en mer detaljstyrd och förutsägbar form som i värsta fall kan innebära en ytlig kunskapsförmedling lösryckt från sitt egentliga sammanhang, något som i bästa fall skulle kunna motverkas med hjälp av estetiskt arbete som en motvikt till en systematisk och planerad kunskapsförmedling. Användningen av estetiska lärprocesser behöver inte nödvändigtvis innebära att man rör sig bort från den typ av förnuftig vetenskap som idag står i centrum för skolans undervisning utan snarare tillför element av fantasi, känslor och intellekt som för tillfället ligger utanför den traditionella undervisningen.

Det så kallat "vardagliga", de aktiviteter som alla elever har en lika stor förmåga att delta i, skulle inte uteslutas i en estetisk praktik och värderingar skulle i så fall inte heller vara på förhand dikterade. Det utesluter dock inte heller det konfliktfyllda och oförutsägbara som kommer med användningen av begreppen kultur och estetik vilket utmanar det konventionella vanetänkandet som skolan anklagas för (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:120). Den här typen av estetisk praktik har kommit att associeras med begreppet "radikal estetik" som till skillnad från den ovannämnda modesta estetiken har ett *divergent* (avvikande) förhållningssätt till kunskap, vilket innebär att ny kunskap bildas genom att kombinera det man redan vet i nya syften (Lindström, 2012:168,169).

Liedman beskriver i sin bok *Ett oändligt äventyr* (2002) hur barn som börjar skolan snabbt lär sig hur deras kunskap delas in i olika fack för olika ämnen. Att läsa är inte samma sak som att räkna, det hamnar i två olika fack. Sedan har vi musik och bild som ytterligare är något annat och hamnar i andra fack (2002:81). Johansson och Pramling Samuelsson slår även de fast i sin bok *Lek och läroplan* (2006) att skolan sorterar in kunskaper i fack, inte tematiskt utan ämnesvis (2006:193). Man lär sig matte på mattelektionerna och bild på bildlektionerna, de två blandas sällan.

I den mån kreativitet, fantasi och barns kontroll uttrycks här är det mer som sporadiska inslag och drivs i första hand av barnen, inte lärarna. Många gånger är det också i kontrast till lärarnas instruktioner som barnen driver lekfullhet, kontraster och absurditeter. (Johansson & Pramling Samuelsson 2006:193)

Vidare skriver Liedman hur några av indelningarna av kunskaper har större betydelse än andra. Den viktigaste indelningen är den mellan praktisk och teoretisk kunskap. Han slår dock fast att det är en problematisk indelning att göra då den "speglar en gammal och ännu existerande klassindelning i samhället snarare än egenskaper hos olika typer av kunskap" (Liedman 2002:83).

Ett införande av kultur och estetik i skolan skulle kunna bidra till vidare analyser av vad skolan faktiskt skall producera, är det varor? varukonsumenter och producenter? Eller är det kunskap, mening och medborgare? (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004:39). Som tidigare nämnts så lämnar inte skolan mycket utrymme för nya eller annorlunda

perspektiv på verkligheten, vilket skulle kunna vara till dess nackdel om målet är att utbilda kompetenta yrkesmänniskor och ge elever en chans att förstå och påverka den miljö de befinner sig i, både lokalt och globalt, både som studenter och som yrkesmänniskor. Tyngd läggs vid att det bör finnas ett större utrymme för att yttra och utforska även mer kontroversiella åsikter och sätt att beskriva eller tolka verkligheten (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:98). Lindström (2012) identifierar fyra möjliga typer av lärande i skolan; lärande OM, lärande I, lärande MED och lärande GENOM kultur och estetik. Dessa begrepp är alla kombinationer av vilka mål och vilka medel som används för att lära sig något. Exempelvis skulle inläsningen av information endast från en bok vara att lära sig om något, medan en fri tolkning av ett objekt utifrån grundläggande information vara att lära sig genom något (2012:167).

Den estetiska praktiken som nämns ovan består huvudsakligen av personer som i relationer och samtal med varandra arbetar praktiskt och teoretiskt för att gestalta känslor, upplevelser och idéer i syfte att uppnå ett gemensamt mål (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:31). Även Lindqvist (1996) har tagit till vara på idén med skolan som en social institution där möten skapar lärande:

Institutionen (förskola och skola) borde istället tolkas som ett offentligt rum, där lärare och elever möts i en social "iscensättning". Det rör sig om en estetisering av det sociala rummet. Läraren försöker främmandegöra kunskaper genom att ge dem ett slags estetisk form och göra eleven intresserad av och nyfikna på det okända. Istället för att antingen utgå från elevens vardagserfarenheter eller från objektiva fakta, möts man i det främmande och öppnar spelrum för nya betydelser. Världen dekonventionaliseras. Det innebär inte att man avlägsnar sig från verkligheten utan att man skapar nya synsätt och betraktelsesätt." (Lindqvist 1996:67)

Idén utgår från att alla människor har potentiella kompetenser och förmågor som bör utmanas och utvecklas i trygga sammanhang där alla kan göra sin röst hörd. Samt att de flesta har redan sina förmågor väl integrerade, något som skolan inte bör bidra till att separera. Kombinationen av olika fysiska och intellektuella egenskaper i samspel med andra individer samt stöd från lärare och samhället i stort beskrivs här som den bästa typen av lärande (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:55). I avsnitt 2.3. nedan kommer även Gardners multiintelligensteori att presenteras som även den syftar till olika kompetenser och förmågor som bör aktiveras och utvecklas.

2.1. Begrepp

I nedanstående avsnitt kommer de begrepp som är centrala för uppsatsens syfte och frågeställningar att klargöras samt fastställas med hjälp av tidigare forskning.

2.1.1. *Estetiska lärprocesser*

I boken *Estetiska lärprocesser* (2009) anser Lindstrand och Selander att man kan likna estetiska uttryck med processen som sker vid inläring då de estetiska uttrycken lägger något nytt till världen medan den generella inlärningsprocessen innebär att individen lägger något nytt till sin förståelse av världen (2009:12). Båda handlar

därmed om delar av en helhet samt att tillföra något nytt. Vygotskijs definition på kreativitet är just att något nytt skapas, oavsett om det är i den yttre världen eller i människans inre, tankevärld (Vygotskij 1995:11).

Vidare definierar Andersson i Lindstrand & Selander (2009) begreppet estetiska lärprocesser med ett citat från myndigheten för skolutveckling. Där går att läsa att “[e]stetiska lärprocesser innebär att kommentera och reflektera över kvaliteter i livet och omvärlden med hjälp av sinnen och intellekt” (Lindstrand & Selander 2009:25). Även Thavenius beskriver estetiska lärprocesser som lärande där man snarare tar hjälp av alla sinnen (Andersson m.fl. 1999:97) istället för att fokusera på några få eller ett sinne åt gången. I skolverkets rapport *Faktisk fantasi* lyfter man fram den tyske filosofen Alexander Baumgartens definition av estetik, vilken klassas som den moderna innebörden, som “läran om den sinnliga kunskapens natur” (Skolverket 2003:71). Det går även att läsa, i boken *Estetiska lärprocesser*, att:

Förmågan att skapa form, att ge olika uttryck både åt det som finns och det som ännu inte finns, är alltså central för att förstå människan som inte endast en reagerande varelse utan en symbolskapande, tolkande och föregripande varelse. Formens betydelse är också central i den meningen att vi aldrig kan komma åt en känsla eller tanke i sig, utan endast genom dess uttryck. Detta uttryck måste vi i sin tur tolka. Men en skapad form är inte endast en avbild av något som finns, utan ett uttryck för hur man har förstått något. (Lindstrand & Selander 2009:12).

Författarna framhåller här det centrala för människan som en reaktionär varelse i att skapa form och ge uttryck.

Som ovannämnt handlar estetiska lärprocesser om att använda flera sinnen och intellekt för att skapa en förståelse av sig själv och av världen samt dess delar. Austring och Sørensen slår fast att “En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden” (Austring och Sørensen 2006:107). Med andra ord att det är en lärprocess där eleven använder sig av estetisk mediering för att reflektera och kommunicera om sig själv och världen hen befinner sig i, vilket väl sammanfattar vår definition av begreppet för denna uppsats.

2.1.2. Det sociokulturella perspektivet på lärande

Det sociokulturella perspektivet på lärandets uppkomst tillskrivs Lev S Vygotskij som menade att “barnets utveckling hänger samman med vilken miljö det växer upp i” (Claesson 2007:31). Vidare hävdar Vygotskij att lärande sker genom deltagande i olika situationer, i en kontext (Ibid). Det viktiga i det sociokulturella perspektivet på lärande är att “människor vinner förståelse genom att engagera sig i aktiviteter” (2007:33). Centralt i det sociokulturella perspektivet är begrepp som mediering och artefakter (Säljö 2000:74, 81, 97). Det handlar om de redskap som vi använder för att förstå världen och lära oss nya saker, mediering är själva användandet och artefakt är saken som används.

Om vi skall förstå hur människor använder kognitiva resurser, hur de lär och bemästrar situationer, kan vi inte bortse från att vi fungerar i samspel med artefakter; att vi hanterar situationer genom att utnyttja fysiska och intellektuella redskap. Genom dem kan vi lösa problem och behärska sociala praktiker på ett sätt som annars vore omöjligt. Detta är, som jag redan påpekat, ett av de mest utmärkande dragen i den sociokulturella utvecklingen. (Säljö 2002:76)

Sådan mediering kan vara estetiska lärprocesser där eleven får använda sig av eventuellt både intellektuella och fysiska redskap för att skapa en förståelse för sig själv och världen hen lever i.

Vidare beskriver Säljö att de dikotomier som ofta uppstår när vi pratar om lärande; konkret och abstrakt; teori och praktik; språk och handling, inte håller i det sociokulturella perspektivet på lärande (2002:76). Gränserna blir här utsuddade och det viktigaste är lärandet som sker i möten, i situationen. Han skriver även att behärsknigen av artefakter är viktigt för att skapa olika kontextualiseringar av händelser. När detta sker skapas även förståelse. Olika sätt att mediera skapar därmed olika perspektiv och ger en djupare förståelse för en företeelse (2002:97).

Om vi begränsar förståelsen av tänkande och lärande till det som påstås ske inom individen (vilket är det vanliga inom forskningen), förlorar vi ur sikte samspelet med artefakter och med andra människor, det vill säga alla de resurser som den kulturella utvecklingen ställer till vårt förfogande. (Säljö 2002:76)

Säljö visar här på nödvändigheten att se på lärande som något som sker både inom och utanför oss. Något som sker i samspel mellan eleven, ting och andra människor.

2.2. Kreativitet och fantasi

Enligt Vygotskij finns det två olika typer av beteenden och handlingar. Den återskapande, reproduktiva handlingen som är förknippad med vårt minne där vi upprepar tidigare skapade handlingsmönster. Samt den kreativa, kombinatoriska handlingen som ger upphov till nya bilder och tankar. Istället för att återskapa tidigare intryck kombinerar den kreativa handlingen dessa intryck och skapar där med något nytt (Vygotskij 1995:11f). Vidare kopplar Vygotskij samman begreppen kreativitet och fantasi. Han förklarar då skillnaden mellan betydelsen av ordet fantasi i vetenskapen och i vardagen samt hur de skiljer sig åt. Att det som vi i vardagslivet kallar fantasi är något överkligt och opraktiskt medan man inom psykologin kallar hjärnans kombinatoriska förmåga för just fantasi. “[F]antasin [är] grunden för varje kreativ aktivitet, inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet” (Vygotskij 1995:13). Johansson och Pramling Samuelsson kopplar även de ihop kreativitet och fantasin “Gemensamt för kreativitet och fantasi är att de handlar om överskridanden, de möjligheter att mentalt förflytta sig, upptäcka nya och andra saker och finna nya vägar, som erbjuds och skapas mellan subjekt i en specifik situation” (Johansson & Pramling Samuelsson 2006:54).

Det finns fyra grundläggande former av samband som förenar fantasins aktivitet med verkligheten. Den första formen är att allt som är skapat av fantasin ingår i människans tidigare erfarenheter (Vygotskij 1995:17). Vygotskij slår här fast den första lagen för fantasins verksamhet: "Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionerna byggs av" (1995:19). Den andra formen behandlar föreställningsförmågan, till exempel kan jag föreställa mig hur det ser ut på Afrikas savann utan att själv ha varit där då jag kan ta del av andra människors beskrivningar av den. Denna funktion, att skapa något utifrån någon annans bilder är mycket viktig i vår utveckling som människor då den i sig självt skapar nya erfarenheter (1995:21f). Den tredje formen av samband mellan fantasins aktivitet och verkligheten är det emotionella sambandet. Vygotskij hävdar här att alla känslor strävar efter att förkroppsligas i, för oss, välkända bilder (1995:23). Med andra ord har känslan ett sätt att välja tankar och bilder som korrelerar med det humör vi är på i det tillfället. Den fjärde, och sista, formen är att en fantasiskapelse i sig självt kan skapa något nytt. Till exempel en uppfinning, som kommer ur människans kombinatoriska, kreativa fantasi. När den sedan tagit gestaltning är den lika reell som allt annat i vår värld och kan därmed påverka verkligheten i sig självt (Vygotskij, 1995:25f). Kopplingen mellan fantasi och verklighet konkretiserar ett möjligt behov som skolans senare år sällan uppmärksammar; möjligheten att lära sig något utanför det som avses. Men som vi diskuterat tidigare kommer en skolas elever alltid att uttrycka sig estetiskt, och där igenom också använda sin fantasi (se avsnitt: 2), något som således snarare borde uppmuntras och användas i en utbildningskontext.

Vygotskij påpekar också att bilden vi har av fantasi som något som tillhör barn inte stämmer. Han hävdar att barnets fantasi är fattigare än den vuxnas då fantasin, som ovannämnt, bygger på tidigare erfarenheter och en vuxen människa har fler erfarenheter att bygga sin kreativitet och fantasi på (1995:40).

Barnet kan föreställa sig betydligt mindre än den vuxna människan, men tror mer på produkterna av sin fantasi och kontrollerar dem mindre, och därför finns det naturligtvis mer av fantasi i den alldagliga, vulgära betydelsen av detta ord d v s av sådant som är överkligt och påhittat, hos barnet än hos den vuxne. (Vygotskij 1995:41)

Det är ofta anledningen till att fantasin ses som något som tillhör barnets värld.

Då erfarenheter föder fantasi och fantasi föder erfarenheter är det viktigt att arbeta med just kreativitet och fantasi i skolan. Detta skapar möjligheter för elevernas utveckling och ger dem även verktygen för att bli framtidsinriktade och nyskapande individer snarare än människor vars handlingar och beteenden endast är reproducerande (Vygotskij 1995:100). Att arbeta med gestaltning ger även både elever och lärare möjligheten att överskrida det redan givna, skapa metaforer och bilder (Johansson & Pramling Samuelsson 2006:54).

2.3. Multiintelligensteorin

Nedan kommer en presentation av Howard Gardners teori kring multiintelligens vilken innebär att människan inom sig har nio olika intelligenser men där alla intelligenser inte alltid används eller aktiveras. Likt Vygotskijs tankar kring nödvändigheten att arbeta med kreativitet och fantasi i skolan för att ge eleverna större möjlighet att utvecklas menar Gardner och hans teori kring multiintelligens att skolan bör aktivera alla människans intelligenser för att optimera skolgången för eleverna. Valet att ta med multiintelligensteorin i uppsatsens teoretiska ram baseras på att de intelligenser Gardner presenterar ofta aktiveras när man arbetar med estetiska läroprocesser. Istället för att fokusera på några av intelligenserna är det större sannolikhet att fler av dem används när man arbetar i estetiska och sociokulturella lärandesituationer.

I sin bok *De sju intelligenserna* (1994) ber Gardner sina läsare att glömma det de hört om intelligens som något likartat och allmänmänskligt, som något enhetligt som kan mätas med standardiserade redskap. Eftersom man, för att förstå mänsklig kognition, istället måste involvera ett vidare spektrum av talanger och förmågor (Gardner 1994: X). Vidare presenterar Gardner sin definition av begreppet intelligens som "förmågan att lösa problem eller framställa produkter som värderas högt i ett eller flera kulturella sammanhang." (1994: X). För att visa på den rådande bilden av intelligens som en allt för snäv bild, introducerar Gardner istället sju olika intelligenser i sin bok och därmed även multiintelligensteorin. Att de olika intelligenserna i oss samverkar harmoniskt och samtidigt (1994:8).

De intelligenserna som presenteras i boken är *lingvistisk intelligens*, förmågan att använda sig av språket; *musikalisk intelligens*, förmågan att använda musikalitet och rytmik för att uttrycka sig; *logisk-matematisk intelligens*, förmågan att lösa problem logiskt; *spatial intelligens*, förmågan att uppfatta rum och avstånd; *kroppslig-kinetisk intelligens* förmågan att fysiskt, med kroppen, skapa något; *intrapersonell intelligens*, den första av de personliga intelligenserna, förmågan att förstå sina känslor och sig själv; *interpersonell intelligens*, förmågan att förstå andras känslor och tankar (Gardner 1994:67ff, 91ff, 117ff, 156ff, 189ff, 218ff). Gardner har efter publikationen av sin bok *De sju intelligenserna* (1994) lagt till ytterligare två intelligenser till sin multiintelligensteori, *naturalistisk intelligens*, förmågan att ha förståelse för naturen samt naturkontakt och *andlig intelligens* förmågan till existentiell insikt (Illeris 2007:213).

Gardner menar att människans förnuft och dennes fysiska natur har delats i utvecklingen av vår västerländska kultur och att skiljelinjen mellan det som är fysiskt och det som är psykiskt ofta förenas med tankar om att det fysiska är mindre förfinat än psykiska problemlösningsmetoder baserade på språksinne och logik (1994:191). Han menar också att:

Det faktum att vissa individer har särskilt lätt att lära sig med fysiska metoder, men att det undervisningssättet inte har hög status, förklarar varför många lovande unga dansare och andra scenartister i vår kultur tidigt tröttnar på skolan. Förmåga att imitera och härma anses ofta vara en form av arrogans eller ett tecken på dumhet. Men det är en alternativ form av kognition som kan vara ytterst användbar (Gardner 1994:210)

Ett tecken på att endast några av människans intelligenser aktiveras och används i skolan.

I olika kulturer har man favoriserat olika intelligenser (1994:348). Den västerländska sekulariserade skolan, säger Gardner, är i dag fokuserad på tre av de nio intelligenserna: den lingvistiska, logisk-matematiska samt intrapersonella intelligensen (1994:306, 319, 320). Fokus ligger på att utveckla elevernas språk och logiska problemlösningstänkande samt att kunna behärska sig själva och sina känslor. Rent språkligt har perspektivet skiftat från en ren lingvistisk intelligens till en kombinerad lingvistisk-logisk intelligens. Istället för rena memoreringsanteckningar och upprepning av stoff skall elever nu tänka kritiskt, abstrahera och bygga argument (1994:319f), allt för att passa dagens samhälle. En av Gardners grundtankar är:

att människor inte har samma kognitiva förutsättningar och likadana intellektuella profiler, och att utbildningssystemet fungerar bäst om det anpassas till individuella behov och förmågor. Om man behandlar alla elever som om de vore lika, eller försöker förmedla kunskap på ett som strider mot traditionella inlärningsmetoder, straffar det sig snabbt. (Gardner 1994:349)

Ett utbildningssystem som aktiverar fler intelligenser än de tre som traditionellt fokuseras på i den västerländska skolan idag skulle alltså lättare kunna anpassas till individen och ge den en större lärandemöjlighet.

2.4. Estetiken i skolan

I *Skolan och den radikala estetiken* (2004) slår Aulin-Gråhamn m.fl. fast att det finns tre stycken huvudargument för det estetiska i skolan. Det första argumentet handlar om identitetsutveckling, att eleverna med hjälp av estetik skall förstå sig själva. Det är i enighet med Austring och Sørensen som framhåller att man via estetisk mediering kan reflektera och kommunicera om sig själv (se avsnitt 2.1.1.), estetiken är alltså ett medel för elever att skapa förståelse för dem själva som individer. Det andra argumentet handlar om deltagarperspektivet, att eleverna får tilltro till sin egen förmåga att åstadkomma något och vara en del av något. Även här går att koppla till Austring och Sørensen som beskriver estetiska lärprocesser också som ett medel för eleven att se sig som en del av en större värld (se avsnitt 2.1.1.). Det tredje, och sista, argumentet handlar om kommunikation, att ge eleverna ett medel att uttrycka sig genom. Att det finns fler sätt att uttrycka sina kunskaper på än det rent språkliga som ofta står som fokus i skolan. Vidare skriver de att ett estetiskt

perspektiv på en verksamhet “handlar bland annat om att beskriva och formulera de olika föreställningar och uppfattningar som finns” (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:16).

Även i *Æstetik og læring* (2006) slår Austring och Sørensen fast att “[d]e formelle æstetiske læreprocessers fornemste opgave er at vise muligheder og veje, at åbne døre for deltagerne til en læringslyst, livskraft og viden, de måske slet ikke vidste, de var i besiddelse.” (Austring & Sørensen 2006:171). Vad Austring och Sørensen säger är alltså att arbete med estetiska lärprocesser kan ge elever en lust att lära men också öppna upp ögonen och synliggöra kunskaper de kanske inte visste om att de hade. Då föreliggande uppsats syftar till att undersöka vad för något stöd i kurslitteratur det finns för lärare som vill jobba estetiskt bör även lärares kunskaper behandlas. Aulin-Gråhamn (2004) identifierar nio generella kunskaper och kompetenser som alla lärare bör besitta, oavsett ämne, för att kunna samarbeta kring områden som kultur och estetik i en skolmiljö. Dessa presenteras nedan i punktform.

1. *Kompetensen att samtala på ett öppet, nyfiket och prövande sätt.* Förmågan att hålla ett öppet förhållningssätt i sin dialog med andra, man skall inte tro att man sitter inne på sanningen eller att andra ännu inte är upplysta. Allt är relativt, ödmjukhet och tydlighet framhävs här som särskilt viktiga förmågor att använda sig av för att motivera sin undervisning.

2. *Kompetensen att utveckla ett språk för sina kunskaper.* Det behövs en språklig utveckling som preciserar och nyanserar lärarnas språk som sägs användas på ett oansvarigt sätt, och som idag identifieras i vissa fall som övertydligt och i andra fall som för vagt. Detta har resulterat i beskrivningar av skolupplevelser som svarta eller vita utan några reflektioner över det mellan de tu.

3. *Kompetensen att kunna dokumentera, beskriva och gestalta så att man kan reflektera.* Ett vidgat textbegrepp kan med fördel användas för att dokumentera verksamheten, kombinationen av skriven text inom olika genrer, bilder, video/ljudinspelningar fångar olika typer av information och på olika sätt vilket i sin tur ger utrymme för olika tolkningar. Dokumentation måste dock förstås inom sin kontext och inte tolkas som en verklighet, det är därför viktigt att dels upprepa dokumenteringen och dels diskutera den ur olika perspektiv.

4. *Kunskap och förståelse för historiska och sociala sammanhang.* Det krävs en förståelse för det sammanhang man är i men även vilka sammanhang andra finner sig i. En kunskap om att kunna sätta sig in i andras situationer, erfarenheter och bakgrunder. En social kunskap som måste innehålla vetskap om hur elevernas sammanhang, där de lever och lär, ser ut. En kunskap som är viktig för vuxna i allmänhet men lärare i synnerhet.

5. *Kunskap om de egna bevekelsegrunderna.* Det krävs en insyn i, och förståelse för, sociala sammanhang med sig själv som utgångspunkt. Om man väljer sitt yrke för att man vill betyda något för andra finns det en chans att barnen kan bli objekt för de vuxnas självförverkligande, och att man känner sig misslyckad när dessa känslor inte besvaras.

6. *Kunskap om barn och barns livsvärldar.* Ungdomarna är trots allt huvudpersonerna i skolans verksamhet, tillgodoses dessa egenskaper till fullo? Man är alltid *någon* i förhållande till *något*, *någon*, eller *några andra*. Ungdomar, liksom barn och vuxna är i vissa sammanhang mycket kompetenta och i andra sammanhang och inte fullt så kompetenta. Det handlar om erfarenhet vilket även Vygotskij tar upp när han behandlar kreativitet och fantasi, han menar att erfarenheter skapar fantasi och fantasi skapar erfarenhet (se avsnitt 2.2.). Traditionellt har skolan varit avståndstagande till exempelvis populärkultur, antingen genom att utestänga den från verksamheten eller användandet av den i syfte att avslöja den. Detta kan dock resulteras av att man även stänger ute eleverna som är en av dess huvudsakliga konsument. Man skapar sina egna bilder och ljud ur andras bilder och ljud, skolans vuxna måste därför ge ungdomar möjligheten att använda andras estetiska uttryck på ett kritiskt och kreativt sätt.

7. *Kompetens att kunna iscensätta rum och rytm för lärande.* Det kan dels behövas särskilda rum, med särskild inredning för att främja olika typer av lärande, men det krävs också en förmåga att kunna använda vilket rum som helst till vad som helst vid behov. Om man skall arbeta med ungdomar är det viktigt att både ha en känsla för variation och vanor, stabilitet och förändring. Men också en kunskap om hur dessa skall kunna brytas. Tilltron till sin praxis är minst lika viktig som resurstillgångarna.

8. *Kompetensen att använda det som finns, planera mindre och tänka mer.* Det kan ibland falla till en lärares nackdel att planera pedagogiskt korrekta sammanhang med tydliga stationer och ståndpunkter. Tid bör istället läggas på att skapa en grundstruktur för samtal och gestaltningar där alla kan få komma till tals och sedan variera denna grundstruktur från lektion till lektion och vecka till vecka under terminens gång. Den extra planeringstiden skulle istället med fördel kunna användas för att i arbetslaget diskutera infallsvinklar i styrdokumentet och var man kan finna intressanta ingångar i de tillgångar som finns i närmiljön, ex. Tv-program, musik, möten med andra människor, gaturum eller konstbilder.

9. *Kompetensen att samtidigt ha distans och engagemang.* Det måste finnas ett tvivel i motsats till viljan och drivet att förändra skolan, och en insikt om att man måste ha distans till sitt engagemang för att kunna nå en god balans i sin verksamhet (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:57-63)

Estetiska lärprocesser används i större utsträckning i förskolan och förskoleklassen, där det ofta framträder i form av lek, än den gör i skolan. I boken *Lek och läroplan* (2006) beskrivs skillnaden mellan just traditionerna för lek och lärande där förskolans lärare värnar om leken i verksamheten och ser den som en del av lärandet medan skolans lärare har svårt att se hur leken kan användas i den målstyrda praktiken (Johansson & Pramling Samuelsson 2006:166). Även Lindqvist (1996) belyser skillnaden mellan förskolan och skolans traditioner "I förskolan finns en strävan efter fria och självständiga människor, och i skolan gäller det att återskapa (reproducera) den rådande kulturen och det kunskapsstoff som samtiden anser vara väsentligt för att samhället skall fungera" (Lindqvist 1996:60). Också i *Skolan och den radikala estetiken* (2004) lyfts skillnaden mellan förskolan och skolan fram. Där

påvisar författarna hur det endast i läroplanen för förskolan står att verksamheten skall främja leken och det lustfyllda lärandet. Detta resulterar då i en bekräftelse på att det lustfyllda hör de yngre åldrarna till medan det intellektuella och allvarliga kommer ju äldre eleverna blir (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:77).

Aulin-Gråhamn m.fl. (2004) beskriver den dominerande traditionen inom skolan som monokulturell, det vill säga att skolämnen representerar den enda kunskapen. Trots att vi har olika elever som kommer från olika förutsättningar förväntas de ha samma behov och intresse för den kunskap som presenteras i skolan.

Skolan har valt *en* kultur, den s.k. högkulturen, som den enda godtagbara kulturen. Utrymmet för olikhet, skilda uppfattningar, konflikter är över huvud litet. Skolans mål är enhetlighet och konsensus, kort sagt homogenitet. Kulturen å andra sidan är grundläggande heterogen. Det innebär exempelvis: Frågorna om de oförenliga intressen och behov som olika sociala klasser har, som kvinnor och män har, som olika etniska grupper har, är inte avgjorda. Det finns ingen entydig vetenskaplig grund- intens naturvetenskaplig - som skolan kan bygga på. (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004:175)

Den kunskapssyn som ligger bakom estetiska lärprocesser understryker sambanden mellan reproduktion (återskapande) och produktion (kreativitet). Istället för att endast låta elever hitta kunskaper som redan finns för att lära in dem syftar estetiska lärprocesser att skapa nya betydelser och meningssammanhang (Lindqvist 1996:81). Centrala aspekter i både fenomenet lek och fenomenet lärande, enligt Johansson & Pramling Samuelsson är fantasi, kreativitet, elevens meningsskapande och kontroll. "En fruktbar väg för utbildning och pedagogisk verksamhet skulle därför kunna vara att analysera hur dessa aspekter kan genomsyra hela den pedagogiska verksamheten" (Johansson & Pramling Samuelsson 2006:197). Likaså skriver Lindström att estetiskt lärande bör både stödja och underlättas med hjälp av en balanserad läroplan som bygger på lärande om, i, med och genom konsten (2012:178). Alltså håller både Lindqvist, Johansson & Pramling Samuelsson samt Lindström med Gardner och Vygotskij om att skolan borde integrera fantasin, kreativiteten och fler av människans intelligenser för att aktivera eleverna.

3. Metod

Vi valde att använda oss av en kvalitativ textanalys (även kallad *kvalitativ innehållsanalys*) för att besvara vårt syfte och våra frågeställningar, huruvida det går att vinna stöd i kursböckerna för gymnasieskolans gemensamma ämnen för de lärare som vill arbeta med estetiska lärprocesser. Syftet krävde en djupare läsning för att upptäcka det innehåll som inte är direkt observerbart (Esaiasson 2012:210), något som vi anser att vår valda metod kunde förse oss med (Bergström & Boréus 2005:44). En av de främsta styrkorna med att göra den här typen av kvalitativ textanalys var att vi fick en möjlighet att se en helhet *inom* texten, vilket i vårt fall innebar att vi fick möjlighet att avgöra huruvida en kursbok kunde ses som estetisk eller inte (Esaiasson 2012:210).

För att utföra en kvalitativ textanalys behövde vi uppfylla tre huvudsakliga punkter; vi var tvungna att se efter om det är tolkaren eller texten som skulle besvara frågorna, vi var tvungna att läsa aktivt samt att vi var tvungna att ställa frågor till texten. Då vårt syfte och våra frågeställningar redan preciserade att vi ämnade söka svar i kursböcker uppfylldes denna punkt automatiskt och den aktiva läsningen krävde stor koncentration vilket vi uppnådde genom att ta regelbundna pauser. För att kunna ställa frågor till texten utformade vi ett analyschema (se bilaga 1) som sedan fylldes i under analysens gång (Esaiasson 2012:210f).

3.1.1. Urval

Innan vi kunde bestämma vilka urvalskriterier vi borde använda oss av inledde vi med att avgränsa vår population, det vill säga det fenomen vi ville kunna uttala oss om. För den här uppsatsen var det således text, eller delar av texter i kursböcker för gymnasieelever som behandlar estetiska lärprocesser och det sociokulturella perspektivet på lärande som blev vår population. Nästa avgränsning som gjordes var vilka böcker som skulle analyseras och vilka konsekvenser detta potentiellt kunde få för vår undersökning. Vi valde att använda oss av ett så kallat *strategiskt urval* vilket innebär att vi selektivt valde ut, eller uteslöt, urvalskriterier för att finna de analysenheter som skulle undersökas (Stukát 2011:69). Den huvudsakliga anledningen till användandet av denna urvalstyp var att vi hade för avsikt att beskriva vårt valda fenomen, vilket kräver ett varierat grundmaterial som inte nödvändigtvis skulle gå att få fram genom ett slumpmässigt urval. Det finns, utöver detta, även andra karaktäristiska faktorer i själva analysenheterna som talar för användandet av ett strategiskt urval. Exempelvis behövde vi använda kursböcker som uppfyllde kraven från den nya läroplanen GY11, och som kunde användas i kurser både på yrkesprogram och högskoleförberedande program.

Vår första avgränsning var att vi uteslöt alla ämnen som inte är så kallade gymnasiegemensamma (tidigare kallade för kärnämnen), med andra ord de ämnen som alla elever kommer att behöva studera i någon form under sin tid på gymnasiet. Detta resulterade i nedanstående urval:

Svenska/Svenska som andraspråk 1 (gymnasiegemensam på alla program, 100p)
 Engelska 5 (gymnasiegemensam på alla program, 100p)
 Matematik (1a, på alla yrkesförberedande program, 100p; 1b på EK, ES, HU och SA, 100p; 1c på NA och TE, 100p)
 Samhällskunskap (1a1 på alla yrkesprogram 50p; 1b på alla högskoleförberedande program, 100p)
 Religionskunskap (gymnasiegemensam på alla program, 50p)
 Idrott och hälsa (gymnasiegemensam på alla program, 100p)
 Historia (1a1 på alla yrkesförberedande program och TE, 50p; 1b på EK, ES, HU, NA, SA, 100p)
 Naturkunskap (1a1 på alla yrkesförberedande program, 50p; 1b på EK, ES, HU, SA, 100p)

I förhållande till uppsatsens omfattning, tidsbegränsning och metodanvändning bestämde vi att fyra böcker kändes som ett rimligt urval. Till att börja med valde vi att "skydda" våra egna huvudämnen, svenska och samhällskunskap, och uteslöt därefter ämnen som delade egenskaper med dessa, vilket innebar att engelska, historia och religionskunskap gick bort. Vi bestämde oss även för att inte använda ämnet Idrott och hälsa för att detta redan är ett ämne med relativt tydliga estetiska inslag.

Nästa steg i urvalet var att välja vilken litteratur inom våra valda ämnen som skulle analyseras, i samtliga ämnen går det att finna mer än en aktuell kursbok som följer riktlinjerna för gymnasiereformen GY11. För att lösa detta problem valde vi att helt enkelt gå efter det material som fanns tillgängligt för oss på närmsta bibliotek, det slutgiltiga urvalet blev således följande böcker; *Matematik 5000 1b*, *Frank Naturkunskap 1b*, *Arena 123*, samt *Svenska rum 1*. Alla böcker är riktade mot högskoleförberedande gymnasieprogram och har kommit ut efter 2011 så de kan antas stämma överens med läroplanen GY11.

3.1.2. Analysschema och utförande

För att kunna analysera våra valda texter behövdes ett analysschema (se bilaga 1), detta skapades utifrån begreppen estetiska lärprocesser och sociokulturellt lärande. Till att börja med läste vi båda in oss på begreppen och skapade där efter en lista över de egenskaper som vi ansåg vara centrala för att något i texten skulle anses vara estetiskt eller sociokulturellt. Sedan skapades ett dokument där vi enskilt omvandlade dessa egenskaper till frågor som är möjliga för en text att besvara, därefter jämfördes och bearbetades dessa för att vara så riktade mot specifika delar av begreppen som möjligt. För att säkerställa en likvärdig tolkning under analysens gång utfördes sedan en provanalys (se avsnitt 3.1.3) innan den faktiska datainsamlingen påbörjades. Efter vi fastställt att vårt analysschema kunde tolkas på ett likvärdigt sätt av båda parter inledde vi analysen av de fyra kursböcker som valts ut, och vårt analysschema fylldes sedan ut individuellt för varje kursbok. Slutligen bearbetades och analyserades det insamlade materialet och har fördes in nedan (se kapitel 4).

3.1.3. Validitet och reliabilitet

Det metodiska arbetet i den här typen av studie kan sägas ha två komponenter; dels har vi utformningen som teoretiskt förankrar vad som skall undersökas och på vilket sätt. Och dels har vi genomförandet som görs på en så kallad operationell nivå, detta innebär att man formulerar exempelvis frågeställningar som gör att det går att svara på uppsatsens syfte och således översätter den mer abstrakta teorin till något som blir mer användbart för det faktiska utförandet. Hur väl operationaliseringen lyckas kan resultera i en varierande nivå av *validitet*, ett ord som ofta brukar summeras med följande fråga; “undersöker vi det som vi påstår att vi undersöker?” (Esaiasson m.fl. 2012:57). Ett av de vanligaste problemen när man diskuterar validitet är att det kan uppstå problem med att undvika systematiska fel ju längre avståndet blir mellan den teoretiska definitionen och den operationella indikatorn. Vår uppsats huvudsakliga mål är dock att beskriva ett fenomen snarare än att mäta eller tolka det, därför kan vi säga att vi låg ganska nära den teoretiska definitionen (Esaiasson m.fl. 2012:59).

Ytterligare ett validitetsproblem avser utformningen av det analyschema vi använde oss av i vår textanalys, har vi missat något? Finns det utrymme att misstolka frågorna vi ställer till texten? Kan frågorna hjälpa oss besvara vårt syfte och frågeställningarna? Dessa är endast ett par av de frågor som kan ställa till med stora problem för den här sortens studier. För att motverka problem av denna natur har vi, innan utformningen av vårt analyschema, identifierat begrepp som var centrala för studien (se avsnitt 2.1.), dels i förhållande till vår teori och tidigare forskning, och dels till vårt syfte och frågeställningar, och använde sedan dessa som utgångspunkt för utformningen av frågor till texten. Efter att schemat färdigställdes har vi själva gjort en provomgång där vi utgick från samma bok för att säkerställa att frågorna inte innehåller formuleringar som kan tolkas subjektivt i förhållande till analysmaterialet. Vi fann dock inte några större avvikelser i denna provomgång som skulle kunna riskera att sänka uppsatsens validitet (Esaiasson m.fl. 2012:58).

Ovan diskuterade vi begreppet validitet som systematiska fel, men vi behöver också förhålla oss till begreppet *reliabilitet*, fel som inte har begåtts systematiskt eller med andra ord; slarvfel. Det är svårt att ge någon garanti för huruvida slarvfel uppstått eller inte, men när man utför en studie av denna typ finns det ett antal faktorer som bör tas hänsyn till om man avser att undvika slarvfel. Trötthet, både mental och fysisk kan lätt uppstå om man spenderar längre tidsperioder sittandes med hög koncentration, vi tog därför regelbundna pauser från materialet och kom tillbaka till det efter en kortare period. Då vi arbetade med böcker är det relativt lätt att gå tillbaka till stycken om man känner att koncentrationen inte riktigt har funnits där, vilket är en styrka med en textanalytisk metod. Det kan dessutom styrka vår uppsats reliabilitet då vi hade kontroll över analysens början och slut, med förmågan att återbesöka delar i litteraturen om dessa orsakar frågetecken (Esaiasson m.fl. 2012:63).

4. Resultat och analys

Då studien syftar till att undersöka vilket stöd det finns i kursböcker för lärare som vill jobba med estetiska lärprocesser ur ett sociokulturellt perspektiv valde vi att göra en textanalys på kurslitteratur från olika ämnen (se avsnitt 3.). Efter utformande av analyschema och genomförande av analysen på de fyra kursböckerna (se avsnitt 3.1.2.) presenteras nedan resultatet av den genomförda textanalysen. Vi kommer här redovisa och behandla huvudsakliga särskiljande drag som återfinns i böckerna. I syfte att ge en strukturerad redovisning av resultaten har vi valt att presentera dessa individuellt, var bok för sig, för att senare övergå i en tematisk analys utifrån teorierna med koppling till uppsatsens syfte och frågeställningar.

4.1. Matematik 5000 1b (2011)

Matematik 5000 1b är en del av läromedlet Matematik 5000 som täcker in alla program på gymnasieskolan. Den är sen färgkodad efter vilket program eleverna befinner sig på. Den gröna serien, som *Matematik 5000 1b* tillhör, är till för elever på SA, EK, ES, HU samt Komvux. Författarna Alfredsson m.fl. beskriver läromedlet som anpassat till GY11 med varierat arbetssätt inriktat på färdigheter, förståelse, kommunikation samt problemlösning. I deras inledning går att läsa att boken bland annat består av aktivitetssidor som i sin tur är uppdelade i olika kategorier; Upptäck, Undersök, Diskutera, Laborera och Modellera. Det står även utskrivet att dessa aktiviteter är avsedda för arbete i grupp (Alfredsson m.fl. 2011:3). Vidare beskriver Alfredsson m.fl. hur varje kapitel börjar med en inledande aktivitet som är till för att skapa intresse samt en avslutande aktivitet som skall uppmuntra till kommunikation och baseras på sant eller falskt-frågor (2011:3).

Som ovannämnt finns i boken aktiviteter som uppmanar till samarbete, de är ofta diskussionsfrågor som uppmuntrar eller kräver att eleverna samarbetar i par, grupp eller helklass. Flera exempel som tydligt visar på diskussionsfrågornas natur är de aktiviteter som avslutar kapitlen, där eleverna skall samarbeta och komma fram till huruvida påståenden som är knutna till det föregående kapitlet är sanna eller falska, oftast utan miniräknare (2011: 69, 120, 178, 235, 288, 340). I alla ovannämnda uppgifter sker inlärandet i samarbete med andra och således inte bara i elevens inre. En annan aspekt av matteboken är att eleverna arbetar med artefakter. Papper och penna eller annat skrivdon är givet i alla uppgifter. Miniräknare skall användas i vissa fall men i andra inte, läroboken visar tydligt när miniräknare bör användas och när den inte skall användas. Det finns även andra typer av artefakter som används i kursboken. Till exempel skall eleverna i en inledande aktivitet på använda sig av tärningar (2011:132) och i en annan skall de använda sig av vatten, decilitermått och tidtagarur för att se hur mycket vatten som slösas när en kran droppar (2011:207).

I *Matematik 5000 1b*, återfinns ett tillfälle som kan räknas som en estetisk lärprocess. Det är en laboreringsaktivitet där eleven skall använda sig av såväl centikuber (kuber med 1 cm långa sidor som går att bygga ihop) som papper, tejp och linjal för att bygga olika kuber och därigenom få en djupare förståelse för volym

och hur man räknar (2011:199). Texten uppmuntrar till kreativitet och arbete med flera sinnen då eleverna är relativt fria i sitt byggande. Det är dock den enda uppgiften i boken som kan räknas som en estetisk läroprocess.

Alla exempel ovan på sociokulturella eller estetiska läroprocesser realiserade i kursboken är avgränsade till de så kallade aktivitetssidorna. I övriga uppgifter, som inte är så kallade aktiviteter, utan snarare utgör stommen i boken används visserligen artefakter såsom papper och penna samt ibland miniräknare det är dock inte samma uppmuntring eller krav på samarbete med andra utan mer fokus på elevens självständiga arbete vilket då inte räknas som sociokulturella aspekter av kursboken. Sammantaget förser boken sina läsare i liten utsträckning, möjligheter att arbeta vare sig estetiskt eller utifrån vårt tidigare definierade sociokulturella perspektiv.

4.2. Frank Gul Naturkunskap 1b (2011)

Naturkunskap 1b har skrivit ut på likväl baksida som i förord att den är anpassad till ämnesplanen i Naturkunskap för de studieförberedande programmen enligt GY11. Författarna Björndahl m.fl. har delat in boken i olika block som i sin tur är uppdelade i kapitel. Blocken är arrangerade efter de huvudområden som presenteras i ämnesplanen för Naturkunskap 1b och i slutet av varje block finns en uppsättning frågor indelade efter dess kapitel. Fyra typer av frågor presenteras i boken, dels "vanliga" frågor utan några specifika instruktioner, men också olika typer av fördjupningsfrågor; tänk till, perspektiv och diskutera. Fördjupningsfrågorna är svårare och mer omfattande än de vanliga frågorna, men varierar till sin form inte på något vis från de vanliga, de ställs med andra ord på samma sätt fast kräver oftast mer information och tid för att kunna besvaras.

Undantaget kan sägas vara diskussionsfrågorna vilka utöver egen reflektion och faktadykning också kräver att eleven engagerar sig i diskussion om frågans nyanser och komplexitet, dessa är dock på det stora hela ytterst få; av bokens totalt 278 frågor är endast fyra stycken markerade som diskussionsfrågor. Någon närvaro av artefakter har ej funnits i boken, varken genom användning av det bildmaterial den innehåller, instruktioner för laboreringar eller någon annan koppling till varken fysiska föremål eller digitala verktyg. Sammantaget förser boken ett näst intill obefintligt stöd för estetiskt arbete eller sociokulturellt lärande utifrån det urval och de definitioner vi använt i vår analys.

4.3. Arena 123 (2011)

Arena 123 är en kursbok i ämnet samhällskunskap. Innehållet i boken omfattar alla kurser i ämnet samhällskunskap på gymnasiet men passar även som grundbok för ämnena internationell ekonomi och internationella relationer. Karlsson (2011) skriver såväl på baksidan som i förordet att boken är utvecklad efter innehållet i GY11 samt att boken skall ge eleverna verktygen för ett kritiskt och reflekterande tankesätt över fakta och värderingar. I förordet till boken presenteras även upplägget

för de uppgifter som skall komplettera texterna. Det finns tre olika typer av frågor; dels vanliga frågor, dels fördjupningsfrågor vilka kräver mer än endast faktakunskap för att lösa, dessa markeras på uppgiftssidorna med ett F framför uppgiften. Det finns också diskussionsfrågor som indikeras med ett D framför uppgiften. Totalt innehåller boken 420 frågor varav 47 är diskussionsfrågor vilka kräver att man arbetar två eller flera med uppgiften.

Det finns, om än inte i någon omfattande utsträckning ibland tydliga kopplingar till användning av artefakter; detta kan gestaltas exempelvis genom att eleven skall reflektera över, eller lösa problem med hjälp av bildmaterial i boken (2011:109 fråga D3, D24). Det finns även uppgifter som kräver att eleven använder internet för att kunna lösa uppgiften (2011:315 fråga F5), och i ett fall så krävs det även att eleven själv skissar en bild av hur hög-/lågkonjunkturer kan se ut. (2011:219 fråga 4) Vidare går det även att finna (även om det är i relativt liten utsträckning) frågor i boken som uppmanar till lärande utanför eleven, exempelvis frågan DF9 som handlar om hur icke-laglydiga metoder kan tänkas påverka samhällsprocesser. (2011:64-65) Sammantaget förser boken sina läsare i väldigt liten utsträckning möjligheter att arbeta vare sig estetiskt eller utifrån vårt tidigare definierade sociokulturella perspektiv.

4.4. Svenska rum 1 (2012)

Svenska rum 1 är den första boken i en bokserie med kursböcker i ämnet svenska från förlaget Liber, och också den enda i den serien som är riktad mot den gymnasiegemensamma kursen Svenska 1. På baksidan har författarna Eriksson, Heijdenberg och Lundfall skrivit att kursboken är skraddarsydd efter GY11 och att det är en allomfattande bok som på ett tematiskt vis tar sig an såväl språkliga som litterära aspekter av kursen Svenska 1. Genom boken presenteras olika texter och till dem finns frågor som kallas *syna texten* eller *ordet är fritt* som presenterar fördjupnings- och diskussionsfrågor. I slutet på varje temakapitel finns även guldsidorna där det är lite större uppgifter som är uppdelade i *skriva* eller *tala* där eleverna får använda sin kreativitet och fantasi för att producera texter, hålla tal eller iscensätta olika saker. Många uppgifter är sociokulturellt orienterade med många diskussioner och samarbete mellan elever. Artefakter är något som används ibland, till exempel inspelningsmaterial (2012:76) men man kan också anta att de allra flesta uppgifterna kräver artefakter då någon form av skrivdon används för att skriva ner såväl anteckningar som mer konkreta uppgifter.

I denna kursbok återfinns många estetiska lärprocesser. De är främst uppdelade i två olika former av estetik. En där eleverna producerar text. Det kan vara att skriva en saga (2012:38), uttrycka olika stilformer i en dialog (2012:59) eller dylikt. I de uppgifterna får eleverna öva på att använda sin kreativitet och fantasi och det blir en nedskriven produkt av det hela. Den andra formen av estetik som återfinns i *Svenska rum 1* är den iscensättande estetiken. Här skall eleverna hålla debatter (2012:141), göra en radiointervju med en sagofigur (2012:39) eller liknande. Här hamnar estetiken i fokus och det skapas inte en produkt som man kan ta på utan snarare ett skådespel som visas upp eller ett rollspel. Kreativitet och fantasi är dock något som

eleverna får använda sig av mycket i den här kursboken. Det går att återfinna 25 stycken uppgifter i kursboken som uppmuntrar för estetiskt lärande vilket är betydligt många fler öppningar till estetiska lärprocesser än de övriga kursböckerna som har analyserats för denna uppsats. Sammantaget förser boken sina läsare i god utsträckning möjligheter att arbeta estetiskt eller utifrån ett sociokulturellt perspektiv, utifrån vår tidigare definition.

4.5. Analys av materialet utifrån kreativitets- och fantasiperspektivet

När man tittar i GY11 återfinns ordet fantasi inte en enda gång, varken i de övergripande riktlinjerna och målen, eller i de ämnesspecifika delarna. Som behandlat i avsnitt 2.2 var Vygotskij en förespråkare för just kreativitet och fantasi och kopplade samman de två begreppen när han slog fast att fantasin är en del av kreativiteten. I de kursböcker som har analyserats för denna uppsats är det olika delar av kreativitet och fantasi som återfinns. I *Matematik 5000 1b* finns det vissa uppgifter som öppnar upp för diskussion och arbete med artefakter, där eleverna skall laborera och bygga saker. Dessa skulle även kunna vara kreativa, fantasifulle och estetiska men går väldigt sällan det extra steget. Eleverna får i en uppgift arbeta kreativt, när de skall laborera med volymer och bygga kuber av papper, tejp samt centikuber. Här är den enda uppgiften i matematikboken som inte ger väldigt noggranna riktningar för hur eleverna skall göra.

Johansson och Pramling Samuelsson framhäver, även de, vikten av att använda sig av kreativitet, fantasi och gestaltning då det skapar möjligheter att överskrida det givna, där man får upptäcka nya vägar att nå förståelse (se avsnitt 2.2.). De övriga laboreringsövningarna som återfinns i matematikboken är ofta skrivna med steg-för-steg instruktioner som utesluter elevernas kreativa arbete. De jobbar visserligen med artefakter men får inte utrymme att själva experimentera och använda sin fantasi samt kreativitet för att nå förståelse. Det går att se tydliga likheter mellan boken i matematik och boken i ämnet naturkunskap. Som även den skulle kunna öppna upp för möjligheter för eleverna att vara kreativa och använda sin fantasi i till exempel laboreringsövningar eller liknande. Möjligheterna att låta eleverna använda sig av sin fantasi för att skapa förståelse finns i ämnet naturkunskap. Dock finns det, som ovannämnt, inga laboreringar i *Frank Gul Naturkunskap 1b*. Det finns inte heller några andra frågor som anmanar eleverna att använda sin kreativitet eller fantasi på något sätt.

Inte heller i kursboken som vi har analyserat i ämnet samhällskunskap återfinns några texter som uppmanar eleverna till användning av sin kreativitet eller fantasi. Likväl detta ämne öppnar upp för användning av just kreativitet då det är ett av de ämnen i skolan som behandlar kulturella uttryck, dock återfinns inga kreativa eller fantasi-skapande texter eller uppgifter i *Arena 123*. I kursboken i ämnet svenska återfinns desto fler tillfällen där eleverna förväntas använda både sin fantasi och kreativitet. Till exempel får eleverna komponera sina egna sagor och noveller där de visserligen behöver hålla sig till korrekt format men får använda sin fantasi för att

skapa en förståelse för texttypen saga/novell. Det finns även uppgifter där eleverna till exempel skall rollspela härskningstekniker och motstrategier till dessa där de blir lämnade utan några direkta direktionser utan får använda sin kreativitet för att nå förståelse, få upp ögonen för när någon använder sig av härskningstekniker emot dem samt känna hur det känns. Eleverna är i ovannämnda exempel fria i sina uppgifter att utforska och uttrycka sin egen fantasi vilket, enligt Vygotskij skapar erfarenheter och därmed också utveckling hos eleverna (Vygotskij 1995:40).

Analysen av kursböckerna ur ett kreativitets- och fantasiperspektiv visar på väldigt olika resultat. Som det går att läsa ut ur avsnittet (4.2. samt 4.3.) ovan finns det inte några texter eller uppgifter i böckerna från ämnena naturkunskap och samhällskunskap som anmodar eleverna att använda sin kreativitet eller fantasi. Däremot är kursboken i ämnet svenska fylld av olika uppgifter där eleverna får använda sig av och utveckla just dessa egenskaper. Nedan följer en analys av kursböckerna utifrån Gardners multiintelligensteori.

4.6. Analys av materialet utifrån multiintelligensteorin

Gardner har identifierat skolan som en plats där språket har stor vikt, han slår fast att den västerländska skolan idag har ett fokus på tre av hans nio intelligenser; den lingvistiska, den logisk-matematiska samt den intrapersonella intelligensen. Elever skolas in i att utveckla ett språk för att kunna förklara vad de gör, även om skolan jobbar med något estetiskt måste det förklaras genom att omarbetas till något språkligt som en ackompanjerande text eller en muntlig presentation av det estetiska. Det är alltså inget som kan vara estetiskt för estetikens skull, något som går att se spår av i de kursböcker analyserade för uppsatsen. Alla böckerna håller ett fokus på skriftlig eller muntlig framställning av språk och i böckerna för ämnena matematik, naturkunskap och samhällskunskap är det den enda formen av gestaltning som begärs av eleven.

Boken i ämnet svenska har även den en stor fokus på det språkliga. Vilket inte är så konstigt när en del av ämnet innebär just att förbättra elevens språkliga framställning. I *Svenska rum 1* återfinns också uppgifter där eleverna använder sig av estetiska lärprocesser där det inte skall produceras någon text. Då skall eleverna istället oftast iscensätta olika saker, till exempelvis uppgiften Tala 2: Spela roll där eleverna skall spela upp avslutning scenen i en pjäs av Brecht (Eriksson m.fl. 2012:106). Här hamnar estetikerna i fokus då man använder sig av iscensättningen för att skapa förståelse kring svåra beslut samt etik och moral. Man kan hävda att en iscensättning visst använder sig av åtminstone muntlig språkframställning men pjäsens slut har inga repliker och uppgiften specificerar inte vilket estetiskt uttryck eleverna skall använda sig av.

Den intrapersonella intelligensen, förmågan att förstå sig själv och sina känslor, i förhållande till den interpersonella intelligensen, förmågan att förstå andra och deras känslor, är starkare inom skolan enligt Gardner (se avsnitt 2.3.). Den interpersonella intelligensen kan sammankopplas med det sociokulturella perspektivet och lärandet i

mötet med andra människor. De gånger som de analyserade kursböckerna tar upp olika diskussionsfrågor eller på andra sätt uppgifter där eleverna skall samarbeta får de träna sig på sin interpersonella intelligens. Som beskrivit ovan är det dock stor skillnad i frekvens på den typen av uppgifter i analysmaterialet. Det finns däremot inte mycket utrymme i kursböckerna att träna elevernas intrapersonella intelligens men det är ändå en av de nio intelligenserna som används mest i skolan, enligt Gardner. Kanske aktiveras och uppmärksammas denna intelligens i andra lärandetillfällen eller under övrig tid på skolan snarare än just i samarbetet med en kursbok.

Desto fler intelligenser man aktiverar i en lärandesituation desto större chans är det att lärandet blir meningsfullt för alla elever. Gardner använder sig av exemplet att en del dans och teater-intresserade elever kan komma att tappa intresse för skolan upp i åldrarna eftersom deras intelligenser inte aktiveras under de ämnen som inte är just estetiska (se avsnitt 2.3.). När man tittar på de analyserade kursböckerna går det att identifiera användandet och aktiverandet av Gardners olika intelligenser, dock i olika utspridning och i några av kursböckerna finns bara möjlighet att aktivera några av intelligenserna. Alla kursböcker fokuserar, som ovan framhävt, på språklig framställning och många uppgifter är tillskrivna den lingvistiska intelligensen. Även den logisk-matematiska intelligensen utvecklas i alla analyserade kursböcker, den som syftar till problemlösning. Den musikaliska och den kroppslig-kinetiska intelligensen utvecklas egentligen endast i *Svenska rum 1* och inte ens där är det nödvändigt. Det är beroende på hur lärare samt elever tolkar vissa iscensättande uppgifter. Vilka intelligenser som eleverna utvecklar i användandet av kursböckerna är alltså begränsat och även olika frekventa i de olika kursböckerna. Det blir upp till ansvarig lärare att aktivera de övriga intelligenserna i klassrummet.

4.7. Vad kan facit tillföra en kursbok?

Vad som stod ut som en skillnad kursböckerna emellan är hur de hanterar frågor och facit. Finns det rätt och fel på de uppgifter som eleverna får eller handlar det snarare om att uppgifterna och frågorna skall öppna upp för intresse, reflektion och analys? Istället för att bara repetera kunskaper som redan finns, handlar det om att skapa meningsfullhet och förståelse för ämnet? I *Matematik 5000 1b* finns facit längst bak i boken på alla räkneuppgifter, 37 av bokens 397 sidor är facitsidor. Traditionellt sett så brukar en kursbok i matematik vara upplagd på det sättet att eleven presenteras med ett antal räkneuppgifter som de skall lösa och sedan själva rättar med facit längst bak i boken. Som nämnt ovan är den analyserade matematikboken upplagd så att den har vissa uppgifter i sig som är benämnda aktiviteter, dessa kan vara diskussionsfrågor, laboreringar eller dylikt. Sidorna är röda till färgen och särskiljer sig därmed från resten av boken. Dessa uppgifter har inga svar i facit. Även om det i många fall handlar om frågor där det finns rätt och fel, där ett facit skulle kunna efterfrågas är det inte där fokus ligger i de här uppgifterna. De fokuserar mer på samarbete och dialog mellan eleverna kring matematik och dess problem.

Lindqvist påpekar att skolan innefattar ett återskapande av procedurer och av kunskaper (se avsnitt 2.4.). Vygotskij delar upp människans handlingar i två

särskilda aktioner, den återskapande och den kreativa (se avsnitt 2.2.), vilket förtydligar hur skolans återskapande kultur förhindrar skolans kreativa kultur. Det går att se tydliga tecken på skolans återskapande kultur i den analyserade kurslitteraturen just när man tittar på huruvida facit finns eller inte samt hur många uppgifter som det finns rätt eller fel svar på. *Frank Gul Naturkunskap 1b* samt *Arena 123* är båda uppbyggda med informerande texter samt avslutande frågor ämnade att kolla att läsaren (eleven) har förstått den text hen har läst. Som en del av dessa finns diverse fördjupningsfrågor samt diskussionsfrågor. Gemensamt för båda böckerna är att de inte har något facit på frågorna i boken, även om det bevisligen finns rätt och fel svar på de flesta frågor. Facit finns istället i lärarhandledningen till böckerna och det blir därmed lärarens roll att hantera rättningen. Om det skall ske som gemensam rättning eller om man delar ut det rätta svaren står inget föreslaget utan är upp till verksam lärare.

Det finns så klart både positiva och negativa aspekter med att inte ha facit utskrivet i boken. Det skapar ett behov för eleverna att faktiskt leta efter svaren i texten och faktiskt göra uppgifterna i stället för att titta på facit längst bak men det gör också att eleverna själva inte kan kolla upp om de har haft rätt eller fel om de vill kolla på ytterligare uppgifter som inte läraren ombett dem göra. Det öppnar också upp för ett sociokulturellt lärande där eleverna samarbetar och kollar av med varandra för att få fram rätt svar. Det öppnar upp för diskussion och dialog på ett sätt som ett slutgiltigt facit inte gör. Att matematikboken har facit längst bak kan bygga på en tradition av matematikinläring där det är mycket eget arbete och där eleverna behöver kunna kolla om de räknat rätt med en gång. *Svenska rum 1* har även den facit längst bak i boken på de uppgifter där det finns rätt och fel svar. Till exempel där eleverna skall rätta grammatiska fel eller beskriva vad olika uttryck betyder. Sammanlagt finns det 5 stycken facitsidor av 255 sidor i svenskboken. Övriga uppgifterna i *Svenska rum 1* har inget facit på grund av uppgifternas natur, att det inte finns några rätt eller fel. Eleverna förväntas istället, genom resterande uppgifter, skapa förståelse för noveller, härskartekniker, reportage och brevskrivande utan facit.

4.8. Anknytning till samhället

Av det materialet vi analyserat tycks den största bristen, i förhållande både till det estetiska och det sociokulturella perspektivet, vara avsaknaden av ett lärande utanför den kognitiva sfären. I boken *Frank gul naturkunskap 1b* diskuteras diverse biologiska, fysiska och naturvetenskapliga fenomen som kunnat uppmana elever att utforska sin omgivning och således få ett deltagande perspektiv på det fenomen som boken behandlar. Samma kan sägas även om boken *Arena 123* inom vilken man återfinner gott om möjligheter att anknyta till olika samhällsliga fenomen, men där innehållet och frågorna generellt sett utmynnar i reflektion och repetition av bokens innehåll. Man förlorar greppet om perspektivet på eleven som en del av samhället. I matematikboken återfinns en uppgift där eleverna skall uppskatta hur mycket vatten de gör av med per dag som återkopplas till en reflekterande del om hur mycket vatten vi på jorden slösar (Alfredsson m.fl. 2011:207). Denna uppgift skapar en

koppling mellan elevernas vardag och det samhälle de lever i, den skapar genom en enkel laborering en förståelse för hur de påverkar världen.

I *Svenska rum 1* finns några fler anknytningar till samhället och den värld som eleverna lever i. Där går bland annat att finna en uppgift där eleverna skall skriva en utredande text om ondska (Eriksson m.fl. 2012:107). Eleverna ombeds att gå ut i samhället och fråga olika människor om vad de tror är orsaken till att folk gör onda handlingar för att sedan basera deras utredande text på svar de fått från främlingarna. Vidare finns även andra uppgifter där eleverna placerar sig själva som en del av samhället. Bland annat skall de skriva olika argumenterande texter i form av debattartikel och insändare (2012:194). Där eleverna ombeds skriva om ämnen som engagerar dem och som kan skickas in till en lokaltidning. I ovanstående exempel sker lärandet både inuti och utanför eleven på ett sätt som det sociokulturella perspektivet på lärande förespråkar (se avsnitt 2.1.2.), vilket skapar ett samspel mellan eleven, ting och andra människor.

5. Diskussion

I detta avsnitt kommer en diskussion att föras kring några anmärkningsvärda punkter som har kommit fram i uppsatsens analys. Bland annat kommer vi diskutera kring hur det kommer sig att svenskboken framstår som så mycket mer estetiskt och sociokulturellt inriktad än de andra analyserade kursböckerna. Vidare kommer en diskussion att hållas om var i kursböckerna som de estetiska- och sociokulturella lärprocesserna sker. Därefter kommer en passus med eventuella invändningar mot att arbeta med estetiska lärprocesser som grundas i Saars teori kring träningslogiken. Avslutningsvis hålls en metoddiskussion samt ges förslag på vidare forskning.

5.1. Undantaget Svenska rum 1

Något som gör sig väldigt tydligt i analysdelen ovan är att boken i ämnet Svenska, *Svenska rum 1* (2012), står ut från de andra böckerna analyserade i undersökningen. Den har betydligt fler realiseringar av såväl sociokulturella som estetiska lärprocesser. När man tittar på de texter och uppgifter som återfinns i svenskboken går det att se att den har ett märkbart större fokus på kreativitet, fantasi och gestaltningar än övrigt analysmaterial. Det är möjligt att argumentera för att orsaken till detta är den mängden text som eleverna producerar i ämnet svenska och att de skriver många berättelser och historier för att både öva sig på olika texttyper och de rent språkliga aspekterna i ämnet. Samt att dessa skrivuppgifter per automatik blir kreativa eftersom eleverna själva måste hitta på vad de skall skriva om. Dock är de estetiska och sociokulturella uppgifterna i den analyserade svenskboken inte bara skrivuppgifter utan gestaltningar på olika sätt, i huvudsak sceniska gestaltningar. I läroplanen för ämnet svenska står det i ämnets mål och syfte att "Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift" (Skolverket 2011:160). Att utveckla sin kommunikativa förmåga i både tal och skrift är något som *Svenska rum 1* tar till vara på och många av de uppgifter som gör det är estetiska samt sociokulturella och går längre än vad läroplanen kräver.

Nästa fråga som ställs när man behandlar anledningar till varför *Svenska rum 1* skiljer sig så markant från de övriga analyserade kursböckerna, är frågan om huruvida det är specifikt den här boken i ämnet svenska som är speciellt inriktad på estetiskt och sociokulturellt lärande. För att granska detta gjordes en kontrollanalys på ytterligare en bok ämnad för kursen Svenska 1 på gymnasiet, *Insikter i svenska: Svenska 1* (2011). Även denna bok innehåller många realiseringar av uppgifter som är kreativa, använder sig av elevernas fantasi och använder mediering med artefakter (Harstad & Tanggaard 2011). Med andra ord uppgifter som enligt vårt analyschema skulle räknas som estetiska och sociokulturella lärprocesser. Det går därmed att klargöra att det inte endast är svenskboken använd för vår analys, *Svenska rum 1*, som är specifikt estetiskt och sociokulturellt lagd utan något som kan antas hör till kursböcker i ämnet.

Ytterligare en fråga som uppkommer till varför *Svenska rum 1* använder sig av betydligt fler estetiska och sociokulturella lärprocesser, jämfört med övrigt analysmaterial, är om just ämnet svenska öppnar upp specifikt för estetiska lärprocesser. Att ämnet i sig möjliggör en kursbok med mycket estetik på ett sätt som de andra ämnena, vars kursböcker analyserats i föreliggande uppsats, inte gör. Som det beskrevs i styckena ovan så är det absolut så att ämnet svenska förespråkar estetik, kreativitet, fantasi och samarbete. Det gör dock även ämnet matematik. Det går att läsa i läroplanen GY11 under matematikämnets syfte och mål att "I undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utmana, fördjupa och bredda sin kreativitet och matematikkunskaper" (Skolverket 2011:90) fortsättningsvis står det skrivet att "Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att kommunicera med olika uttrycksformer. Vidare ska den ge eleverna utmaningar samt erfarenhet av matematikens logik, generaliserbarhet, kreativa kvaliteter och mångfacetterade karaktär." (Ibid). Vi kan tydligt se att även ämnet matematik rent ämnesmässigt öppnar upp för kreativitet. Det är faktiskt det enda ämnet av de behandlade i denna uppsats där ordet kreativitet används i ämnets syfte och mål i läroplanen.

Även samhällskunskap, likt svenska och matematik, öppnar upp för sociokulturella och estetiska perspektiv. Ämnet är till sin natur tvärvetenskapligt och skall informera och nyansera olika aspekter av vårt samhällsliv både ur ett historiskt och nutida perspektiv på en global nivå. Värdeord som sociala band, demokrati, jämställdhet samt mänskliga rättigheter lyfts fram och skall bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt *deltagande* i samhället öppnar upp möjligheterna för olika inlärningsformer (Skolverket 2011:143). Samhällskunskapen skall dessutom enligt GY11 förse eleverna med möjligheten att "arbeta med olika metoder för att samla och bearbeta information. Genom undervisningen ska eleverna även ges möjlighet att uttrycka kunskaper och uppfattningar såväl muntligt som skriftligt samt med hjälp av modern informationsteknik" (Ibid.) något som *Arena 123* i väldigt liten grad gör.

Också naturkunskap är ett ämne som borde kunna kopplas till estetiska lärprocesser och sociokulturellt lärande då ämnet öppnar upp både för samhällsanknytning samt för laborationer och experiment. I GY11 går det att läsa i delen om naturkunskapsämnet syfte och mål att

Genom att få diskutera och utforska frågor med samhällsanknytning ska eleverna ges möjlighet att befästa, fördjupa och utveckla naturvetenskapliga kunskaper för att kunna möta, förstå och påverka sin samtid. Undervisningen ska ge eleven möjlighet att använda digital teknik och andra verktyg för att söka och uppnå kunskaper i naturvetenskap. (Skolverket 2011:126)

Samarbete med andra människor och med artefakter som det står skrivet ovan är några av huvudpunkterna i det sociokulturella perspektivet på lärande (se avsnitt 2.1.2.) och skulle också kunna öppna upp för estetiskt lärande. Det är alltså tydligt att det i de olika ämnenas natur inte borde vara så att just boken i ämnet svenska har avsevärt fler andel estetiska och sociokulturella uppgifter. Det görs alltså tydligt att även om ämnet svenska förespråkar såväl sociokulturella som estetiska lärprocesser så gör även de andra ämnena behandlade i föreliggande uppsats det.

5.2. Ett perspektiv på uppgifterna

En annan tydlig gemensam nämnare för de böcker som har analyserats är att ingen av dem uppmanar sina läsare till något mer än ett passivt intagande av information i den löpande texten. Istället är alla former av engagemang gentemot eleven koncentrerade till speciella stycken, oftast i slutet av kapitel eller avsnitt i form av uppgifter. Alla fyra kursböcker analyserade har längre och kortare textstycken där eleven tilldelas information, det kan handla om celledelning, hur man skriver argumenterande text, positiva och negativa tal eller nationalekonomi varpå det efterföljer olika frågor eller uppgifter. Den bok med minst antal löpande texter är matematikboken där upplägget snarare handlar om kortare texter, exempel och sedan räknetal. De löpande texterna som återfinns i kursböckerna är alla av typen informationsgivande där det huvudsakliga syftet är att upplysa och informera om ett speciellt ämne.

Ingen av de löpande texter vi har hittat uppmanar sina läsare till någon speciell uppgift eller tankegång. Inte heller uppmanar de till samarbete eller estetiska lärprocesser. De delar som vi har identifierat som estetiska eller sociokulturellt orienterade i kursböckerna är uppgifterna. Det är i uppgifterna man hittar uppmaningar till kreativitet, fantasi, samarbete, mediering och dylikt. Anledningen till detta kan vara att uppgifter till eleverna lättare öppnar upp för estetiskt eller sociokulturellt lärande än vad löpande text gör. Det kan också vara på grund av ett aktivt val från författarna där de vill hålla den löpande informationstexten enhetlig och i samma stil så att elever och lärare som använder sig av boken snabbt skall förstå dess upplägg och själva kunna välja hur de arbetar med den.

5.3. Invändningar mot estetiska lärprocesser

Det finns några saker som talar emot att använda estetiska lärprocesser i skolan. Ett tydligt tecken på detta är hur lite utrymme det ges i styrdokumentet. Efter en sökning på ord i GY11 kan man se att ordet fantasi inte återfinns en enda gång. Det går också att se att orden kreativitet och estetik används väldigt sparsamt genom läroplanen. Under rubriken Skolans uppdrag går att läsa att "Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem" (Skolverket 2011:7). Liknande går det att läsa i övergripande mål och riktlinjer att eleverna skall kunna hämta "stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden" (Skolverket 2011:9). Dessa två tillfällen är dock de enda där estetik eller kreativitet nämns i texter som gäller hela gymnasieskolan.

Tomas Saar har i sin forskningsrapport *Konstens metoder och skolans träningslogik* (2005) beskrivit ett annat problem som kan uppstå när man vill jobba med estetiska lärprocesser, träningslogiken. Träningslogiken beskriver de svårigheter som finns med att jobba med estetiska lärprocesser som olika invanda mönster i skolans värld, något man "bara gör" (Saar 2005:55). Alltså att det är svårt att bryta mot traditioner, mot det som ibland brukar kallas för att det sitter i väggarna. De här mönstren, enligt Saar, karakteriseras av fem olika faktorer; reproduktion av färdiga kategorier; fokus

på skriftliga beskrivningar; föreskriven moral; uteslutning av alternativa rationaliteter; procedurer istället för meningsskapande (Ibid).

Väldigt snabbt lär sig eleverna att kategorisera saker i skolan. Det börjar med att olika ämnen kategoriseras in i lektioner vilket även visats av Liedman (se kapitel 2, ovan), men sedan kategoriseras även lektionerna in i mindre delar. Det kan handla om rubriker, räknesätt eller fysiska egenskaper på himlakroppar. Problemet med kategoriseringen, säger Saar, är att den låser elevernas uppmärksamhet vid en endimensionell jämförelse istället för att öppna upp ögonen för komplexa samband. Även det kommunikativa, skapandet och meningsgivande löper, på grund av detta, risk för exkludering som interaktionsform (Saar 2005:56). Även om skolan försöker sig på estetiska lärprocesser genom till exempel temaarbete är det ofta som träningslogiken slår igenom och det slutar med att eleverna reproducerar istället för att skapa något nytt. Det blir inte meningsfullt, inte kunskapssökande utan snarare återupprepning av procedurer (2005:66). Något annat som skolan ofta faller tillbaka på är meningsfullheten. Allt som eleverna gör måste vara meningsfullt och de förutsätts ha mål med sina aktiviteter. Om en lärare till exempel använder sig av byggstavar under en mattelektion förväntas eleverna att sätta ord på det de har byggt snarare än att låta den konstnärliga rationaliteten stå för sig självt (2005:64). Avslutningsvis visar Saars träningslogik på det faktum att allt i skolan bör omsättas till muntligt eller skriftligt språk. Även om något börjar som estetiskt är det viktigt för skolan att eleven kan sätta ord på det, ta ner det från det estetiska (2005:58).

Ovannämnda punkter kan motarbeta användningen av estetiska lärprocesser i skolan. Förutom det kollegiala stödet som ges är det just styrdokumentet som utgör stöd och riktlinjer för lärare i deras vardagliga arbete. Att estetik, kreativitet och fantasi utgör en sådan liten del av läroplanen uppmuntrar inte till användandet av estetik i skolan. Vidare kan man se på Saars träningslogik att den invanda kulturen som finns i skolan är väldigt lätt att falla tillbaka på och även det försvårar för arbete kring estetiska lärprocesser. Trots detta framhåller lärarutbildningen det sociokulturella perspektivet samt estetiska lärprocesser bland annat genom olika obligatoriska gestaltningskurser som studenterna måste genomföra för att använda sig av just estetiska lärprocesser vilket därmed skapar en konflikt i det vi lär oss som lärarstudenter och det vi ska anpassa oss till som lärare.

5.4. Metoddiskussion

För att kunna besvara vår studies syfte och frågeställningar valde vi att använda oss av en ren textanalys, även kallad kvalitativ textanalys. Vi avsåg att med stöd i denna metod gå på djupet i våra valda frågor för att söka svar (Bergström & Boréus 2005:44). Detta innebar dels att vi, på grund av uppsatsens tidsmässiga begränsningar, var tvungna begränsa oss i hur mycket litteratur som var möjlig att undersöka och dels att vi inte kunde dra några generella slutsatser utöver huruvida de fall vi faktiskt undersökt förser ett stöd för lärare som vill arbeta estetiskt. Styrkan med vår valda metod var att den försåg oss med möjligheten att gå på djupet med, söka samband genom och se nyanser i texterna som kanske inte är direkt

uppenbara vid mer översiktliga metoder som exempelvis enkätstudier (Esaiasson m.fl. 2012:210).

Då vi inte hade för avsikt att se generella samband lämpade sig denna metod bättre än exempelvis en kvantitativ studie. Trots att en sådan förvisso skulle, på ett mer omfattande sätt, kunna beskriva hur vanligt det är att kursböcker behandlar estetiska eller sociokulturella lärprocesser eller hur önskvärt det faktiskt är för arbetande lärare att använda en sådan metod, så skulle vi inte lära oss något om huruvida informationen i sig på något sätt är användbar för aktiva användare av litteraturen. En textanalys, som denna, resulterar dessutom endast i ett resultat för ett specifikt scenario, om vi utöver denna exempelvis även gjort intervjuer med lärare så finns det en möjlighet att vårt resultat skulle kunnat bli helt annorlunda. Exempelvis kanske majoriteten av estetiska eller sociokulturella lärprocesserna sker utan stöd i böckerna, eller så är dessa inte är något som lärarna i fråga ens har reflekterat över. En studie av denna typ skulle dock kräva ett relativt stort urval av respondenter med relativt god förståelse och medvetenhet om dessa processer för att vara genomförbar och skulle därför förse mer svårhanterliga komplikationer än en textanalys inom ramen för en c-uppsats.

6. Slutsatser

Avslutningsvis kommer vi här att presentera uppsatsens slutsatser samt ge förslag på vidare forskning.

Som ovan nämnt är det bara just de fyra kursböckerna som utgör analysmaterialet som vi kan ha en diskussion om och en slutsats kring. Av de fyra böckerna analyserade för uppsatsen har framkommit att den som tillhör ämnet svenska skiljer sig markant från de andra. Den kursboken visar på stor potential för de lärare som vill jobba med sociokulturella och estetiska lärprocesser på ett sätt som de andra kursböckerna i uppsatsens omfång inte gör. Vidare har det, från diskussionen framkommit att rent ämnesmässigt så borde det inte vara en sådan distinktion mellan kursböckerna eftersom alla ämnen vars litteratur vi analyserat på ett eller annat sätt, via ämnets natur och/eller läroplanen, kan knyta till såväl sociokulturella som estetiska perspektiv på lärande. En slutsats är därmed att fler kursböcker skulle, med stöd i ämneskunskaper och läroplan, kunna använda sig av fler estetiska lärprocesser samt ett sociokulturellt perspektiv på lärande vilket skulle förse fler möjligheter för lärare som vill arbeta med dessa perspektiv i skolan, och kanske även uppmuntra lärare som inte brinner för området att arbeta mer med på detta vis.

Som ny lärare är det möjligt att man vill arbeta med estetiska och sociokulturella lärprocesser i sin verksamhet men inte vet hur man skall gå till väga. Att som lärare luta sig mot kursböcker samt kollegialt stöd genom sin karriär är självklart och något positivt för alla men speciellt för nya lärare som eventuellt behöver lite mer stöd i sin lärarroll. Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet förespråkar det sociokulturella perspektivet. Att lärande sker i mötet med eleven och i grupp är något som framhålls genomgående de didaktiska delarna i utbildningen. Vidare får studenter vid utbildningen genomgå estetiska lärprocesser i form av obligatoriska gestaltningsmoment vid minst tre av utbildningens terminer.

Samtidigt har en skolreform skett och vi har fått nya styrdokument att förhålla oss till. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (GY11)* har, som tidigare nämnt, minskat ner på det estetiska och det kulturella. Skolministern Jan Björklund går ut i media med begrepp som flumskola och påtryckningar om hårdare tag, fler prov och mer katederundervisning. Så om utbildningen vi genomgår framhåller estetik och sociokulturella lärprocesser men skolvärlden vi kommer ut i framhåller mer katederundervisning och mindre estetik så har det skapats ett stort glapp.

Eftersom den analyserade kurslitteraturen, i samtliga fall, är utvecklad för att stämma överens med GY11 kommer då frågan om lärare som vill använda sig av estetiska lärprocesser kan få stöd till det i kursböckerna, finns det möjligheter för lärare som vill jobba estetiskt att göra det utan att komma för långt bort från målen? En av våra huvudslutsatser är att ja, det går att med det analyserade materialet arbeta sociokulturellt och i olika utsträckning även estetiskt. Vi har också med stöd i teorier, tidigare forskning, styrdokument och ämneskunskaper kommit fram till att

det går att arbeta med estetiska lärprocesser utan att hamna för långt bort från lärandemålen som vi måste förhålla oss till eftersom alla ämnen analyserade öppnar upp för just estetiska lärprocesser.

I slutändan är det ändå upp till varje verksam lärare hur hen vill arbeta och med vilket perspektiv på lärande hen anammar. Trots användandet av en kursbok som inte möjliggör för estetiskt lärande eller det sociokulturella perspektivet kan man naturligtvis använda dessa perspektiv i sin undervisning. Finns det dock inte stöd i till exempelvis kurslitteraturen försvårar detta för verksam lärare som då får hitta hjälp på annat vis. När något försvåras blir chansen även mindre att genomförandet sker. Dock är det inget som hindrar användandet av estetiska lärprocesser så länge motivationen finns där hos läraren.

6.1. Förslag till vidare forskning

Av de fyra böckerna som analyserats var det endast *Svenska rum 1* som kunde betraktas som bejakande av estetiska och sociokulturella lärprocesser, ett nästa steg skulle kunna tänkas vara att analysera fler böcker med en liknande metod för att undersöka om detta resultat är en trend eller ett resultat av vårt bekväma urval. Det hade även kunnat vara intressant att jämföra nyare litteratur som utgår från GY11 med äldre litteratur som utgår från Lpf94 eller ännu tidigare, då det skulle kunna visa sig att litteraturen kanske aldrig har varit den kontext inom vilken de estetiska och sociokulturella lärprocesserna varit framträdande.

Ett annan intressant infallsvinkel hade varit att göra en enkätstudie för att kartlägga hur intresserade eller informerade svenska lärare är av att arbeta med estetiska och sociokulturella lärprocesser, finns kunskapen och kompetensen redan? Var sker processerna? Kan det vara så att litteraturen generellt sett står utanför den här typen av lärprocesser?

Vi skulle även kunna tänka oss att en intervjustudie med lärare som arbetar aktivt med olika former av estetiska eller sociokulturella lärprocesser i gymnasiegemensamma ämnen hade kunnat vara intressant, hur stor nytta har de av kursböcker? Vad krävs för att arbeta estetiskt och finns det för/nackdelar med detta arbetssätt? Än så länge har vi endast skrapat på ytan av ett fält där det finns en hel uppsjö av lösa trådar som skulle vara intressanta att följa.

7. Referensförteckning

- Alfredsson, Lena, Kajsa Bråting, Patrik Erixon & Hans Heikne (2011) *Matematik 5000: Kurs 1b Grön lärobok*. Stockholm: Natur & Kultur
- Andersson, Lars Gustaf, Magnus Persson & Jan Thavenius (1999) *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur
- Aulin-Gråhamn, Lena, Magnus Persson & Jan Thavenius (2004) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur
- Austring, Benny D & Merete Sørensen (2006) *Æstetik og læring : grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels forlag
- Bergström, Göran & Kristina Boréus (2005) *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Björndahl, Gunnar, Johan Castenfors, Sandra Dahlén, Sara Wahlberg (2011) *Frank Gul Naturkunskap 1b*. Stockholm: Liber
- Claesson, Silwa (2007) *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson, Leif, Helena Heijdenberg & Christer Lundfall (2012) *Svenska rum 1*. Stockholm: Liber
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud (2012) *Metodpraktikan : konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik
- Gardner, Howard (1994) *De sju intelligenserna*. Malmö: Brain Books
- Illeris, Knud (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Harstad, Fredrik & Iben Tanggaard (2011) *Insikter i svenska: svenska 1*. Malmö: Gleerups
- Johansson, Eva & Ingrid Pramling Samuelsson (2006) *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis
- Karlsson, Lars-Olof (2011) *Arena 123: Samhällskunskap för gymnasiet*. Malmö: Gleerups

- Lindstrand, Fredrik & Staffan Selander (2009) *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur
- Lindström, L. (2012), *Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study*. International Journal of Art & Design Education, 31: 166–179. doi: 10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x
- Lindqvist, Gunilla (1996) *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Saar, Tomas (2005) *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies 2005:28
- Skolverket (1994) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94* <[http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation? xurl =http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1071](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1071)> hämtad 2014-03-24
- Skolverket (2003) *Faktiskt fantasi* <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1855>> hämtad 2014-04-20
- Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål, och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* <<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning>> hämtad 2014-03-24
- Stukát, Stefan (2011) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, Sten & Mats Wingborg (2014) *Björklundeffekten*. Spånga: Kata Förlag
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts
- Vygotskij, Lev S (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

8. Bilaga

8.1. Analysschema

Sociokulturellt perspektiv på lärande

Öppnar texten upp för samspel med andra? på vilket sätt?

Uppmanar texten användningen av redskap/artefakter? Vad för redskap? På vilket sätt?

Öppnar texten upp för lärande inuti och utanför eleven?

Estetiska lärprocesser

Uppmuntrar texten inläring med två eller flera sinnen?

Var ligger textens fokus? Reflektion? Omvärlden? Sinnena? Uttryck? Estetik?

Syftar texten till inläringen av något utanför det huvudsakliga området?

Vad är målet med texten?

Vilket uttryck skall resultatet gestaltas med?

Finns det mer än en korrekt tolkning av resultatet?