

En avestetiserad  
skol- och lärandekultur



Marie-Louise Hansson Stenhammar

# En avestetiserad skol- och lärandekultur

En studie om lärprocessers  
estetiska dimensioner

Högskolan för scen och musik,  
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet



*Till mina barnbarn Wilmer och Lea*



## Abstract

Title: *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*  
English title: *A De-Aestheticised School and Learning Culture. A Study on the Aesthetic Dimensions of Learning Processes*

Language: Swedish with an English Summary

Keywords: learning processes, arts-based learning processes, the methods of art, aesthetic, arts-based learning, transference effects, language and bodily activities, fantasy, creativity, culture, way of thinking

ISBN: 978-91-981712-8-0 (printed version), 978-91-981712-9-7 (PDF/GUPEA)

In this dissertation teaching and learning is studied based on the concepts of arts-based learning processes and the methods of art. I discuss the ontology of arts-based learning processes in relation to arts methods and how that relationship can be related to the learning processes that are made visible in the classroom work of a 5th grade class in a Swedish Primary school.

Learning and knowledge are also addressed from a sociocultural perspective and within a social constructionist theoretical framework, based on Lev Vygotskij's theories on the interplay between thinking and language, and the relationship between reproduction and creativity as a prerequisite for development and learning.

The main study was preceded by a pilot study in which a portfolio method was tested in three classes in Primary school, grades 2-6. The experience gained from the pilot study led to an ethnographically influenced methodology and method in the main study. The main study is a case study where data from 33 participants were produced over a period of 4 weeks through daily field studies in all subjects on the schedule (with the exception of physical education and health), observations and teacher and student interviews. In order to deepen and gain a perspective on the analysis of the field notes and interviews, they are discussed in relation to artistic, psychological and teaching and learning perspectives, as well as in relation to a poststructuralist view of language.

The results show evidence of a de-aestheticised school and learning culture in the sense that the teaching, regardless of the subject, primarily focuses and produces a way of thinking on learning and knowledge formation which is based on a reproducing process of quantitative character. The results also indicate that there are meaning-making actions where pupils describe learning that requires ingenuity, ability to illustrate and imagine, as well as to combine past experiences with new impressions through reflection. These descriptions are identified as innovative, configurative and reflective actions.

Doktorsavhandling i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för scen och musik – Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr. 52

Serien Art Monitor ges ut av Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Art Monitor  
Göteborgs universitet  
Konstnärliga fakultetskansliet  
Box 141  
405 30 Göteborg  
[www.konst.gu.se](http://www.konst.gu.se)

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL

Forskerskolan i utbildningsvetenskap

Doktorsavhandling 44

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskerskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.  
[www.cul.gu.se](http://www.cul.gu.se)

Layout: Daniel Flodin  
Engelsk språkgranskning: Lynn Preston  
Formgivning av omslag: Louise Stenhammar  
Tryck: Ale Tryckteam

© Marie-Louise Hansson Stenhammar 2015

ISBN: 978-91-981712-8-0 (tryckt version),  
978-91-981712-9-7 (PDF/GUPEA)



## Innehåll

<b>Förord</b>	<b>xiii</b>
<b>Kapitel 1: Inledning</b>	<b>1</b>
Avhandlingens disposition	9
Avhandlingens analysenhet, syfte och frågeställningar	10
Utbildningsvetenskap som forskartradition	11
Skolans institutionella ramar som villkor för lärandets rum	12
Bildning och kunskap som motsatta mål för lärande	14
Kulturbegreppets mångfald	16
Estetikens plats i läroplan och kursplaner	17
<b>Kapitel 2: Estetik och lärande – en forskningsöversikt</b>	<b>22</b>
Lärande	23
Estetiska lärprocesser	25
Transfereffekter	29
Internationella perspektiv	33
Olika forskningsteman och perspektiv	35
<b>Kapitel 3 – Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>37</b>
Diskurs	38
Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kunskap	39
Det kontextuella lärandet som meningsskapande aktivitet	42
Relationen mellan inre och yttre dialogiska aktiviteter	43
Internalisering/appropriering	45
Högre psykologiska processers utveckling	46
Språket som tänkande och handling	48
Relationen mellan tänkande och språk	51
Lärande som guidat deltagande genom dialog	53
Centrala begrepp	54
Estetik	54

Estetiska lärprocesser och konstens metod[er]	59
Mediering	62
Språket som medierande redskap	63
Multimodal förståelse av språk som kommunikativ form	65
Estetiska medieringar som kommunikativ form	67
Fantasi och kreativitet – En Vygotskijansk definition	69
Gestalt	73
<b>Kapitel 4: Studiens metodologi, metod och design</b>	<b>76</b>
Metodologiska utgångspunkter	76
Val av metod	77
Fallstudien som utgångspunkt	79
Etnografiskt arbete	81
Observation och intervjusamtal som forskningsmetoder	82
Utformning och genomförande av observationer och intervjusamtal	84
Observationer	84
Intervjuer	85
Etiska överväganden	87
Fältanteckningar	88
Transkription	90
Analys	91
Reflexivitet	92
<b>Kapitel 5:</b>	<b>96</b>
<b>Förstudien – samtal kring lärandets process i en klass i årskurs 4–5</b>	
Design	96
Urval	97
Stenrumsskolan	98
Genomförande	98
Resultat	100
Steg 1 Elevintervjuer	101
Steg 2 Lärarintervju	105
Lärprocessers innehåll	105
Styrdokument och bedömning som villkor för lärande	106
Sammanfattning	108
Erfarenheter från förstudien	110

Behov av förändrad metod och urvalsgrupp	111
<b>Kapitel 6:</b>	<b>113</b>
<b>Lärprocessers innehåll – lärares och elevers förståelse av lärprocessers innehåll i relation till den faktiska verksamheten</b>	
Presentation av skolan	114
Klassens specifika profil, lärare och elever	115
Målstyrning som villkor för lärprocessers innehåll	115
Lärare och elevers förståelse av målstyrning	116
Målstyrning som argument för motivation	116
Målstyrning synonymt med kvantitet	118
Idealbilden av lärandets process	122
Eleven som medskapande i en undersökande arbetsprocess	122
Motivation	123
Ämnesspecifik terminologi	126
Fantasi och kreativitet	128
Förebilder för kunskapsbildning ur multimodal dialog	132
Den ledande dialogen	132
Den gestaltande dialogen	135
Självvärdering – Beträktandet och reflektionen av det egna arbetet	137
Den reproducerande processen	137
Den automatiserade kunskapen	139
Sammanfattning	142
<b>Kapitel 7:</b>	<b>147</b>
<b>En avestetiserad förståelse av lärprocessers innehåll – resultatanalys och diskussion</b>	
En avestetiserad skol- och lärandekultur	148
Det kreativa samspelet i en undersökande arbetsprocess	153
Ett kreativt samspel	153
En undersökande arbetsprocess	155
Självvärdering	157
Den innovativa, gestaltande och reflekterande lärprocessen	161
Innovativa handlingar	161
Gestaltande handlingar	163
Reflekterande handlingar	166

Sammanfattning	168
<b>Kapitel 8: Avslutande diskussion</b>	<b>173</b>
Konstens metoder – en paradox?	173
Språkbrukets betydelse för distinktioner mellan lärprocesser	176
En summerande reflektion – avhandlingens bidrag och vidare forskning	181
<b>English summary</b>	<b>184</b>
<b>Referenser</b>	<b>217</b>
<b>Bilagor</b>	<b>231</b>

# Förord

En kall januarivind leker lustfyllt med gardinen när jag slår upp fönstret mot trädgården. Solen lyser skarpt på snötäcket som lagt sig över gräsmattan. Äppleträdet som är klätt i vinterskrud står där i ensamt majestät. Småfåglarna äter sig mätta på solrosfrön och talgballar. Skatorna och kråkorna gör sitt bästa för att picka i sig det som faller ner till marken. Från skogen kommer vår katt Rasmus spatserande med svansen vackert vajande och öronen på spänn. Han stannar upp och sänker kroppen med blicken fäst mot aktiviteterna runt äppleträdet. Fåglarnas kvitter förs med vinden in i mitt kök och jag ryser till samtidigt som Rasmus tar ett graciöst hopp rakt in bland småfåglar, skator och kråkor. Allt är med andra ord precis som vanligt och jag kan äntligen sätta punkt för mitt skrivande och vända blicken mot livets mer vardagliga händelser.

En avhandling skrivs dock inte av sig själv och inte heller skrivs den utan stöd, uppmuntran och vägledning från en mängd personer. Några av dessa har varit extra betydelsefulla för mitt skrivande och färdigställande av denna avhandling.

Först vill jag tacka min huvudhandledare professor emeritus Bengt Olsson. Du har med din långa erfarenhet, breda och djupa kunskaper inom det musikpedagogiska forskningsfältet väglett mig genom klok handledning, men också genom din humor och förmåga till inkännande förmedlat ett lugn i skarpa lägen. Tack också till min biträdande handledare docent Hans Örtegren som med sin sakkunskap och erfarenheter inom det bilddidaktiska forskningsfältet bistått mig genom noggrann läsning och utvecklande samtal. Jag vill också

rikta ett stort tack till professor Claes Ericsson som genom vägledning, noggrann och skarp granskning samt diskussioner väglett mitt sista skrivande till en färdig avhandling. Tack!

Ett stort tack till fil. doktor Tarja Häikiö för din kritiska läsning inför mitt slutseminarium samt professor Anders Marnér för läsning och värdefulla synpunkter vid detta sista etappseminarium. Ett varmt tack till professor Monica Lindgren för ditt stöd, engagemang, skarpa blick och goda råd under resans gång, men också din omsorg om oss doktorander och vår utbildning.

Jag vill också rikta ett varmt tack till mina doktorandkollegor som alla på ett eller annat sätt bidragit till att mitt avhandlingsprojekt tagit form och utvecklats vidare. Framförallt har ni varit ett fantastiskt stöd och påhejare i upp och nerförsbackarna.

Ett särskilt tack till forskningssamordnare Anders Carlsson som med stor noggrannhet och engagemang svarat på alla möjliga och omöjliga frågor, men också gett mig värdefulla och avgörande råd. Även forskarutbildningshandläggare Anna Frisk vill jag rikta ett varmt tack till. Du var en av de första att hälsa mig välkommen till Högskolan för scen och musik och sedan dess har du alltid gett dig tid att svara på frågor eller att hjälpa till på annat sätt.

Jag vill även tacka Karl-Erik Lagberg som genom lyssnandets konst indirekt bidragit till mitt deltagande i den process som en forskarutbildning innebär.

Till sist det varmaste tack till min familj. Dit räknar jag också mor och far som tidigt visade mig att världen och det som händer där kan förstås på många olika sätt. Tack Nathalie för ditt tålamod och förståelse för att mamma har varit lite frånvarande de sista åren och för det ansvar du har tagit för familjens samvaro, med andra ord tack för alla goda söndagsmiddagar du har bjudit på tillsammans med din familj, pappa Johan, Wilmer och Lea. Jag vill också rikta ett stort tack till min systerdotter Louise som på olika sätt visat intresse för mitt skrivande samt den fina tolkningen av avhandlingens innehåll som pryder bokomslaget.

Tack Freddie! Du har hela tiden funnits där och stöttat mig på ditt alldeles speciella sätt. Vi har gjort en lång resa tillsammans med många olika erfarenheter genom livet och nu kan vi även lägga denna till handlingarna. Nu är jag äntligen tillbaka i detta nu och jag lovar att hädanefter lyssna mer uppmärksamt på alla dina historier om Alaskan malmutes bravader från ett svunnet Alaska under våra många kommande hundpromenader.

Floda i januari 2015

*Marie-Louise Hansson Stenhammar*







## KAPITEL 1

# Inledning

M-L: Om du skulle berätta för mig om *när* du lär dig, vad skulle du säga då?  
OLA: ...hmm.....hmm.....det gör jag på lördagar för då är jag ledig.....då kan jag greja med min cykel.....å jag kan vara med pappa....å vi kan göra saker tillsammans....som spika....

Höstterminen 2005 har tagit sin början och snart är det dags för det första föräldramötet. Jag planerade att tala om kunskap och lärprocesser utifrån vad eleverna själva hade för tankar och föreställningar om detta centrala syfte med skolans verksamhet. Citatet ovan är hämtat från ett samtal med en av eleverna i årskurs 1, Ola 7 år (namnet är fingerat). Ola tänkte länge innan han svarade på min fråga om *när* han lär. Först trodde jag att han inte hade förstått vad jag menade och precis när jag ska förtydliga min fråga drar Ola djupt efter andan och säger: ”det gör jag på lördagar för då är jag ledig”. Olas svar gjorde djupt intryck på mig. Han nämnde inte ens skolan som en arena för hans lärande och kunskapsinhämtning, trots att han vistades där många timmar varje dag. Varför? Det kan naturligtvis finnas många svar på den frågan, men för mig innebar Olas kunskaps- och lärandesyn en vilja att få veta mer om vad det är i skolans lärprocesser som elever kan behöva ledigt från för att lära sig någonting. Ola berättar om sitt lärande i termer av göranden. Det är i aktiviteten tillsammans med sin pappa som Ola menar att han lär sig. Därmed skiljer han också ut tiden i skolan som ett icke görande. För mig blev detta signifikant med hur vi i utbildningssammanhang ofta

tar om estetiskt-praktiskt och teoretiskt lärande utifrån dikotomiseringen kroppen och tänkandet.

Denna avhandling är ett arbete som studerar och diskuterar huruvida läroprocesser kan särskiljas som estetiska eller inte, samt hur sambandet ser ut mellan olika skolämnen och läroprocessers innehåll. Därigenom söker jag en förståelse av estetiska läroprocesser som begrepp samt estetikens betydelse i läroprocesser oavsett ämne. Estetiska läroprocesser är ett omdiskuterat begrepp och genom att definiera läroprocesser som estetiska blir det också ett mångtydigt begrepp. I ett lärandeperspektiv beskriver epitetet estetik en arbetsmetod, ett tillvägagångssätt som har sitt ursprung inom en konstnärlig praktik<sup>1</sup>. På så sätt har den estetiska läroprocessen i utbildningssammanhang starkt kopplats till lärande inom det estetiska ämnesområdet och den estetiska ämnesdidaktiken. Under min verksamma tid som fritidspedagog samt lärare i grundskolans tidigare år<sup>2</sup>, tycker jag mig ha sett en fokusförskjutning av de estetiska skolämnena, bild och musik, funktion från att vara enskilda ämnen med en egen kunskapsbas till utvecklandet av en mer komplex funktion som kan fångas i begreppet estetiska uttrycksformer/musik, bild, dans, slöjd, poesi m.m./vars läroprocesser syftar till att genomsyra alla skolans läroprocesser oavsett ämne. Min erfarenhet av den praktiska verksamheten är att detta inneburit ett oreflekterat antagande om att arbete med de estetiska ämnena har en inneboende potential, det vill säga kreativa processer, som gör lärandet i allmänhet lustfyllt och därmed ökar samt underlättar elevers kunskapsbildning som en generell regel eller princip för hur lärande går till.

Som fritidspedagog har jag under många år varit en del av en skolkontext där mötet mellan skola, förskoleklass och fritidshem utgått från pedagogiska och didaktiska diskussioner, samt verksamhetsplanering i arbetslag. Min upplevelse av dessa gemensamma planeringar var att min yrkeskompetens ofta lyftes fram som en särskild tillgång vid skolans temaarbeten. Det fanns en implicit föreställning om att fritidspedagogen besatt en särskild tillgång till idéer om hur elever kan arbeta med olika estetiska uttrycksformer i relation till temats ämne och skolans övriga undervisning. Säkert har denna uppfattning sin naturliga förklaring i att våra grundutbildningar fokuserar olika kunskapsformer och kanske också i våra föreställningar och förgivtaganden om varandras yrkesroller. Samtalen i arbetslagen var ofta inriktade på vad som skulle göras och hur det skulle gå till, men inte så mycket på varför. På så sätt

---

1. För vidare diskussion se t.ex. Hjort et al. 2002, Lindström, 1994 och Bresler, 2007.  
2. Förskoleklass till årskurs 6.

fanns det sällan en reflekterande diskussion kring interaktionen mellan arbetsprocessen och förståelseprocessen, det vill säga relationen mellan användandet av estetiska uttrycksformer och förståelsen av målen för temaarbetet.

I denna skolkontext formades och växte min nyfikenhet kring hur lärande egentligen går till och vad det är konkret som utmärker estetiska läroprocessers innehåll i förhållande till läroprocesser generellt, men också på vilka grunder lärande särskiljs i olika processer med utgångspunkt i en dualistisk uppfattning om tänkandets och kroppens görande (Gustavsson, 2000, 2003; Liedman, 1997, 2001). Dessa frågor präglade sedermera min vidareutbildning till lärare i svenska, svenska som andraspråk, matematik och skapande verksamhet för tidigare åldrar. Under min vidareutbildning kom jag också i kontakt med begreppet *transfereffekter*, det vill säga idéerna om att arbete i estetiska ämnen har en positiv effekt på skolresultat i övriga ämnen. Min upplevelse var att transfereffekterna fokuserades i utbildningen som estetiska läroprocessers främsta förtjänst och bidrag i elevers lärande. Därmed blev min tolkning att de estetiska ämnena legitimerades, generellt i lärarutbildningen och specifikt i praktiken, genom dessa tänkta överföringseffekter.

När det gäller så kallade transfereffekter, på andra ämnen visar ett ganska omfattande material av genomförda metaanalyser och fristående undersökningar (Hetland, 2000; Sharp, 1998; Weber, et al, 1993; Winner och Cooper, 2000) att sådana effekter är mycket svåra att vetenskapligt bekräfta och resultaten tyder mer på att det arbetssätt som följer med de estetiska ämnena gynnar läroprocesser i allmänhet. En förklaring till detta är att den sociala miljön påverkas positivt. Liknande resultat redovisas också i OECD-rapporten *Art for Art's sake? The impact of arts education* (2013) där en genomgång av internationell forskning mellan åren 1950–2013 belyser att få studier visar några samband mellan positiv utveckling av förmågor inom andra ämnesområden och undervisning i någon av konstarterna. De positiva resultat som ändå framkommer är svaga och därför går de inte att generalisera. Rapporten diskuteras närmare i kapitel 2. Genom ovanstående ges en teoretisk möjlighet att förhålla sig kritisk till hur de estetiska ämnenas situation i grundskolans tidigare årskurser (1–5) har utvecklats och i huvudsak getts rollen som metod för lärande i andra ämnen. I diskussionen kring estetiska läroprocesser är min erfarenhet att det finns underliggande uppfattningar av hierarkiskt tänkande kring estetiska och teoretiska ämnens olika värde. Dessa uppfattar jag har sin grund i synen på estetikens roll och placering i skolan; vilket lärande som är

viktigt och/eller viktigast<sup>3</sup>. Det finns en risk att ”jakten” på de estetiska ämnenas legitimitet, där fokus centreras till deras lärprocesser som metod i andra ämnen, undanskymmer deras egenvärde i bildningssammanhang, även om den analytiskt kan vara av vikt för förståelsen av lärandets process. Varje ämne har sin kunskapsbas, teori och sina metoder, och det tycks inte allt för naivt att förutsätta att kunskaper om den basen är behjälplig i utövandet av hantverket.

Mycket av den forskning<sup>4</sup> som gjorts i ämnet har legat till grund för gällande styrdokument (*Lp094*, *Lgr11*) formuleringar kring skapandet, kreativitetens och estetikens betydelse för lärandet oavsett ämne. När arbetet med denna avhandling tog sin början gällde läroplanen som gick under benämningen *Lp094* för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Under arbetets gång utarbetades och infördes en ny läroplan, *Lgr11*. Detta får den praktiska betydelsen att avhandlingens för- och huvudstudie genomförs under en tid då de grundskolor som deltar i studien arbetar i en brytningsperiod mellan två läroplaner. Av den anledningen använder och refererar jag även till *Lp094* i jämförande syfte.

I *Lp094* står det till exempel att läsa om hur det skapande arbetet ska beredas plats som en egen kunskapsform bland andra. Skolan ska möjliggöra ett lärande där den estetiska kunskapsformen är en del av en helhet.

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet (*Lp094*, s. 21). Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (*Lp094*, s. 22). Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig (*Lp094*, s. 22).

Lika tydligt framgår det att begreppen har en mångfald av betydelser, vilket också synliggörs i *Lgr11* där estetikens betydelse för lärprocessen beskrivs i liknande fraser som i tidigare dokument:

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper (*Lgr11*, s. 9). Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (*Lgr11*, s. 10). Elever ska få uppleva olika uttryck för kunskaper.

---

3. Se Aulin-Gråham et al. 2004; Lindgren, 2006.

4. Se kapitel 2, Estetik och lärande – en forskningsöversikt på s. 23.

De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamheter (*Lgr11*, s. 10).

I de formuleringar som utgör skolans uppdrag (*Lgr11*, s. 9) lyfts det estetiska ämnesområdet fram i två skepnader, dels som väsentliga delar i ett aktivt lärande och dels som inslag i skolans övriga verksamhet. Dessa formuleringar kan uppfattas som motsägelsefulla i den meningen att de å ena sidan beskrivs som en viktig del av en helhet och å andra sidan någonting utöver det som betraktas som skolans ”verkliga” verksamhet, det vill säga som inslag i skolans verksamhet. I läroplanens (*Lgr11*) grundläggande värderingar framgår att det som skapar förutsättningar och utrymme för utveckling och lärande är gemensamma erfarenheter samt den sociokulturella värld som skolan utgör där olika kunskapsformer är delar av en helhet. Samtidigt delas lärandet upp i olika aspekter som *kan* uppfattas som åtskilda i skolarbetets läroprocesser.

I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas (*Lgr11*, s. 10).

I min tolkning av denna formulering där olika kunskapsformer beskrivs som en balanserad helhet i lärandet, framstår helheten som mer obalanserad. Detta på grund av att *relationen* mellan formernas olika aspekter inte berörs. Intellektet tycks vara något som är distanserat och separerat från det praktiska, sinnliga och estetiska, och vise versa.

I förhållande till begreppet estetiska läroprocesser synliggörs i denna, som jag uppfattar, obalans i beskrivningen av hur olika kunskapsformer i egenskap av aspekter bildar en helhet i läroprocesser, två problemområden. För det första är det förhållandevis enkelt att konkret beskriva praktiska, intellektuella, och sinnliga aspekter i en läroprocess som helhet, men att tydliggöra den estetiska aspekten bjuder ett större motstånd och därmed uppstår en otydlighet kring vari det estetiska består. Därigenom är det adekvat att ställa frågor kring hur begreppet ska tolkas i undervisningssammanhang i relation till lärande generellt. I ovan nämnda läroplaner nämns det estetiska som en väsentlig del av allt lärande, dels som skapande aktiviteter i egenskap av arbete med estetiska uttrycksformer<sup>5</sup> och dels som en aspekt av allt skolarbete. Därmed kan den skapande aktiviteten genom estetiska uttrycksformer förstås utgöra

---

5. Detta innefattar även andra estetiska ämnen än bild och musik.

den estetiska aspekten i skolans arbete. Utifrån det antagandet är det min uppfattning att estetikbegreppet definieras i läroplaner och kursplaner som upplevelsebetingade erfarenheter av lärostoff som väcker intryck av att något till exempel är behagfullt, skönt, värdigt eller sublimt<sup>6</sup>, med andra ord en förhållandevis ålderdomlig och avgränsad förståelse av begreppet där även det sinnliga särskiljs från det estetiska<sup>7</sup>. Om lärprocesser ska förstås som delar av en helhet och det estetiska i den helheten definieras som det upplevda sköna, blir det problematiskt och vilseledande att använda estetik som epitet för lärprocesser i ämnen som till exempel bild, musik, slöjd, dans etc. då de andra delarna/aspekterna hamnar i skymundan. På så sätt kan lärprocesser i estetiska ämnen i större utsträckning per automatik associeras till lustfyllda upplevelser<sup>8</sup> fria från intellektuell bearbetning av lärostoff, än i övriga ämnens lärprocesser. De senaste decenniernas forskningsfokus på eventuella transfer-effekter och olika kultursatsningar i skolans verksamheter<sup>9</sup> ger också en bild av estetiska lärprocesser såsom varande i symbios med konstens metoder. Konstens metoder är att förstå som en beskrivning av de arbetsprocesser som är knutna till den skapande aktiviteten inom konstnärliga områden<sup>10</sup> och beskriver bland annat moment som kritiskt tänkande, kreativitet och olika förståelser av det som studeras. Därför menar jag att det finns en risk att ett sådant innehåll tas för givet i arbetet i estetiska ämnen, medan det aktivt måste tillföras som ett medvetet didaktiskt och pedagogiskt förhållningssätt i andra ämnen. På så sätt kan den estetiska lärprocessen uppfattas som autonom i den betydelsen att den är en kreativ och dynamisk process oberoende av kontexten och de individer som verkar där. Utifrån detta resonemang är min utgångspunkt i denna avhandling kritisk i förhållande till begreppet estetiska lärprocesser då det finns en otydlighet kring dess ontologiska kärna samt en koppling till konstens metoder som gör att den i ett skolsammanhang kan uppfattas som ”fri” från behov av ämnesdidaktisk kompetens och pedagogisk ledning.

Estetiska ämnen har på olika sätt legitimerats i läroplaner. De kunskapsgrundade motiven för ämnena har förändrats och utvecklats över tid. Allt från ett renodlat estetiskt fostrande syfte till en mångfald av diskursiva betydelse

---

6. Se t.ex. Sundin, 2003, kap. 1.

7. För vidare diskussion se Centrala begrepp på sidan 57.

8. Se t.ex. Lindgren, 2006, s. 107–112.

9. Se kapitel 2, Estetik och lärande – en forskningsöversikt på sidan 23.

10. Begreppet diskuteras närmare under rubriken Centrala begrepp på sidan 57.

beroende på estetikens pragmatiska värde i olika sammanhang<sup>11</sup>. Den forskning som har inriktats på eventuella transfereffekter under 1990-talet och 2000-talets början har till stor del mynnat ut i studier som legitimerar estetiken i skolan utifrån mer intellektuella aspekter i den meningen att utbildning inom det estetiska ämnesområdet utvecklar ett visst sätt att tänka. Mitt intresse riktas särskilt mot denna sistnämnda forskningsinriktning där studiet av konstens metoder och estetiska lärprocesser fokuseras mot *hur* tänkandet utvecklas i estetiska utbildningsmiljöer. Att studera tänkandets utveckling inom ramen för utbildningsvetenskap är nära förbundet med kunskapsteoretiska antaganden. Psykologins område har av tradition varit utgångspunkten för pedagogisk forskning med ett särskilt fokus på utvecklingspsykologiska teorier. Inom kognitivismen har tänkandets utveckling främst definierats i termer av biologiska mognadsstadier (Piaget, 1937; Glaserfeldt, 1995), även om den också diskuteras i relation till den omgivande miljön. En sådan definition resulterar i att tänkandets utveckling metodologiskt kan studeras och beskrivas utifrån fasta, generella och oföränderliga strukturer. Den kritik som riktats mot detta synsätt, framförallt inom den postmoderna, anti-positivistiska forskningstraditionen<sup>12</sup>, är reduktionen av verkligheten till det observerbara (Alvesson och Sköldberg, 2008). I en postmodern forskningstradition uppfattas verkligheten, det vill säga vår omgivande kultur<sup>13</sup> istället som uttryck för underliggande företeelser med fokus på handlingar som socialt konstruerade inom diskursiva kontexter (a.a.). Detta innebär att tänkandets innehåll konstrueras socialt med utgångspunkt i den omgivande kulturen och synliggörs i handlingar. Därigenom riktas intresset mot hur tänkandets innehåll utvecklas i relation till det sociala sammanhanget. Det är i utforskandet av detta *hur* som mitt intresse riktas mot förståelsen av konstens metoder och estetiska lärprocesser som ett visst sätt att tänka, det vill säga särskilda handlingar, och dess samband med lärarens pedagogiska och didaktiska strategier samt elevernas handlingar i klassrummen.

Utifrån ovanstående är det viktigt för mig att finna ett synsätt på lärprocesser som kan bidra till att klargöra och beskriva förhållandet mellan

- 
11. Estetikens pragmatiska värde inom utbildning diskuteras i kap. 2.
  12. Inom den anti-positivistiska forskningstraditionen finns flera riktningar, men en gemensam utgångspunkt kan sägas vara kritiken mot positivismens grundantagande om empirisk data som fakta (Alvesson och Sköldberg, 2008; Gilje och Grimen, 2002).
  13. Kulturbegreppet diskuteras i avsnittet *Bildning och kunskap som motsatta utgångspunkter för lärande* på sidan 17.

estetiska lärprocesser och lärprocesser generellt<sup>14</sup>. Det är också av vikt att förstå genom vilka kommunikativa uttryck tänkandet representeras i egenskap av handlingar. Därför utgår jag kunskapsteoretiskt från en socialkonstruktivistisk referensram med särskilt intresse för Lev Vygotskijs (1896–1934) kulturhistoriska teori och hans idéer om relationen mellan tänkande och språk, fantasi och kreativitet samt hur dessa utvecklingsprocesser kommer till uttryck i handlingar. Vad som gör Vygotskijs teorier extra intressanta för mig i denna studie är hans grundläggande icke-dualistiska syn på människan. Den kommer bland annat till uttryck i hur han beskriver utveckling och lärande som ett dialektiskt förhållande mellan människans medvetande och den omgivande kulturen (Lindqvist, 1995, Vygotskij, 1978). Vygotskij verkade i en tid då det förs en vetenskapsfilosofisk diskussion inom det psykologiska forskningsfältet som fokuserar de metodologiska utgångspunkterna. Denna diskussion var aktuell både i Europa och i USA, och benämns i litteraturen som psykologins kris (*Crisis in Psychology*) (Cole, 2004; Galotti, 2004; Miller, 2011; Van der Veer och Valsiner, 1991). Van der Veer och Valsiner nämner flera orsaker till detta, men lyfter särskilt problematiken kring det dualistiska förhållandet mellan medvetandet och kroppen: "...the problem of mind-body dualism..." (s. 141), som en viktig orsak till uppdelningen av psykologin som en vetenskap där den metodologiska orienteringen dels grenade sig mot naturvetenskapen och deras metoder (experimentella) och dels mot hermeneutiska, förklarande metoder (Van der Veer och Valsiner, 1991; Galotti, 2004). Detta känns igen i Lindqvists (1999) tolkning då hon menar att dualismen har varit utmärkande för de psykologiska teorierna i väst samt präglade av ett biologiskt individualistiskt perspektiv.

Diskussionen om en biologisk och kulturell nivå inom människan är fortfarande en aktuell fråga inom beteende-, samhälls-, utbildnings-, och humanvetenskapens olika riktningar och gör sig påmind i epistemologiska och ontologiska diskussioner där också metodologiska frågor står i centrum. Inte minst i frågor som rör objektivitets- och sanningsbegreppen<sup>15</sup>. Vygotskijs främsta bidrag i denna diskussion, då som nu, är enligt min mening hans fokus på relationen mellan den kulturhistoriska/sociala kontexten och människans utveckling.

---

14. Min användning av begreppen estetiska och generella lärprocesser redogörs för under rubriken *Avhandlingens analysenhet, syfte och frågeställningar* på sidan 10.

15. För vidare diskussion se Alvesson och Sköldberg, 2008; Kvale, 1994, 2005; Widerberg, 1995.



Även om Vygotskijs kulturhistoriska teori utvecklades redan på 1920-talet har den ännu i vår samtid stor relevans inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet. Nationellt har den bland annat uppmärksammats i Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU1992:94), där hans idéer om betydelsen av interaktionen mellan utveckling och undervisning för lärande bildar grunden för en ny pedagogisk inriktning. Detta ska förstås i relation till tidigare synsätt som i större utsträckning vilat på en biologisk grund där den individuella inre psykologiska utvecklingen betraktats som ensam drivkraft för lärande (Lindqvist, 2007). Det finns idag även ett internationellt intresse för Vygotskijs teorier inom kognitiv psykologi och pedagogik som delvis förklaras utifrån att hans arbete översatts till engelska och genom det gjorts mer tillgängligt (Riebier, 2004; Miller, 2011).

De böcker som Vygotskij anses (Lindqvist, 2007; Van der Veer och Valsiner, 1991) mest komplett diskutera sin teori i kan sägas vara *The History of Development of Higher Psychological Functions* och *Thought and Language* (1934/2007). Vygotskijs arbete *The History of Development of Higher Psychological Functions* och *Tool and symbol in Childrens Development* har sammanställts och utgetts under titeln *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes* (1978). Det är denna litteratur som jag främst utgår från som primärkälla i avhandlingen tillsammans med Vygotskijs bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1930/1995) där han beskriver och diskuterar förhållandet mellan reproduktion och kreativitet som en förutsättning för utveckling och lärande.

Med anledning av ovanstående resonemang, egna erfarenheter, yrkestoretiska studier och diskussioner har jag funnit det intressant att undersöka skolans lärandekultur utifrån antagandet att läroprocesser är medieneutrala i den meningen att de oavsett ämne involverar och engagerar såväl kroppsliga, sinnliga som kognitiva handlingar i en förståelseprocess där dessa handlingar står i ett dialektiskt förhållande till varandra. Detta betyder att min studie genomförs i skolkontexter där estetiska och övriga skolämnen ges ett förhållandevis likvärdigt utrymme när det gäller tid och ämneskompetens i undervisningen.

### Avhandlingens disposition

I avhandlingens första kapitel, Inledningen belystes dels bakgrunden till mitt personliga intresse för avhandlingens syfte och dels den vetenskapliga kunskap kring lärandets processer som studien utgår från. Föreläsningsvis läggs avhandlingens analysenhet, syfte och frågeställningar fram och avslutas med

en kort redogörelse för studiens terminologi. Avhandlingens forskningsämne Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap beskrivs mycket kort i relation till det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet. Detta då forskningsämnet utgör en väsentlig del av avhandlingens kärna och därmed behandlas ingående i kapitlet ”Estetik och lärande – En forskningsöversikt”. Till sist beskrivs och diskuteras i detta första kapitel skolan som institution samt estetikens plats i läroplaner ur ett historiskt perspektiv.

I Kapitel 2 presenteras och diskuteras ett urval av tidigare forskning som berör det ämnesfält där avhandlingen tar plats. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av fältet utifrån ett internationellt perspektiv. Kapitel 3 inleds med en kort historisk översikt och diskussion av den kunskapsteoretiska utvecklingen kring vetenskaplig förståelse av lärande. Därefter presenteras och problematiseras de teorier om lärande- och kunskapsutveckling som avhandlingen utgår från. Kapitlet avslutas med en beskrivning av centrala begrepp samt deras betydelse för avhandlingen. I Kapitel 4 beskrivs studiens metodologiska och metodiska grund.

Med kapitel 5 börjar avhandlingens resultatberättelse. Där ges en redogörelse av förstudiens resultat och slutsatser samt dess betydelse för huvudstudien. Därefter följer en deskriptiv tolkning och analys av huvudstudiens resultat i kapitel 6. Resultatberättelsen avslutas i kapitel 7 med en diskussion av huvudstudiens resultat och analys i relation till förstudien samt avhandlingens teoretiska perspektiv och centrala begrepp.

I det avslutande kapitlet, kapitel 8 presenteras och diskuteras studiens slutsatser. Denna diskussion följs av en summerande reflektion i relation till avhandlingens bidrag till praktiken och fortsatt forskning.

## Avhandlingens analysenhet, syfte och frågeställningar

I avhandlingen fokuseras lärprocessers meningsskapande innehåll. Detta studeras i skolans samtliga ämnen (med undantag för idrott och hälsa) genom de lektionsaktiviteter som eleverna deltar i enligt schema. Analysenheten innefattar observationer av interaktionsprocessen mellan lärare och elever i det dagliga skolarbetet, samt intervjusamtal där lärare och elever beskriver sin förståelse av lärprocessers innehåll.

*Syftet* med avhandlingen är att beskriva och analysera lärprocessers innehåll i relation till begreppet estetiska lärprocesser. Detta innebär att fokus riktas mot *hur* lektionsaktiviteter organiseras och *vad* som genom den organisationen erbjuds när det gäller meningsskapande i lärprocesser. Mer

specifikt studeras hur olika ämnesområden *introduceras, tas emot, bearbetas* och *redovisas* genom att följa en klass i årskurs 5, samt genom intervjuer med lärare och elever. Följande frågeställningar är formulerade utifrån detta syfte:

- Hur beskriver lärarna lärprocessen och hur uppfattar eleverna den?
- Hur framträder lärprocessen i verksamheten?
- På vilket sätt kan lärande relateras till begreppen *estetiska lärprocesser* och *konstens metoder*?

Mot bakgrund av dessa empiriska frågor avser jag att diskutera estetiska lärprocessers ontologi i relation till konstens metoder samt hur den relationen kan relateras till de lärprocesser som synliggörs i det studerade klassrumsarbetet. Huruvida det förekommer estetiska lärprocesser eller inte är problematiskt att empiriskt studera och därigenom också att analytiskt diskutera då det inte finns någon klar avgränsning av begreppet. Därför använder jag de definitioner av estetiska lärprocesser som framkommit i tidigare forskning och teoribildning som en utgångspunkt för att undersöka och diskutera på vilket sätt lärandet kan relateras till begreppet. De begreppsliga redskap som utgör grunden för att tala om estetik och konst i relation till lärande samt kognitiva processer, presenteras närmare i avhandlingens teorikapitel.

I avhandlingen använder jag begreppen *lärande* och *lärprocess[er]* synonymt. Detta ställningstagande görs utifrån avhandlingens teoretiska ansats där lärande förstås som en ständigt pågående process i social interaktion. Begreppet lärprocesser används även utifrån två definitioner; *estetiska lärprocesser* och *generella lärprocesser*. När estetiska lärprocesser används syftar jag på det innehåll som dessa relateras till inom estetiska ämnesområden som till exempel kreativa, reflekterande och nyskapande aspekter av lärprocesser. Med generella lärprocesser syftar jag mer specifikt på lärande inom de natur- (NO) och samhällsorienterade (SO) ämnena samt matematik. Denna distinktion görs främst för att teoretiskt och analytiskt kunna tala om lärprocesser i relation till avhandlingens huvudsyfte; att beskriva och analysera lärprocessers innehåll, metoder och syften i relation till begreppet estetiska lärprocesser.

### Utbildningsvetenskap som forskartradition

Avhandlingen skrivs inom forskningsdisciplinen Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap. Utmärkande för det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet kan sägas vara att en bredare tolkningsarena

erbjuds genom fältets tvärvetenskapliga karaktär (Askling, 2006). Historiskt har forskning inom utbildningsväsendet i huvudsak utgått från den pedagogiska disciplinen, men med en allt mer förändrad och komplex lärarroll i kombination med krav på praxisnära forskning betonas betydelsen av att fler ämnen berör lärarprofessionen och därmed har pedagogikämnet ifrågasatts dels som enda bas i forskningen och dels utifrån att forskning inom lärande och kunskap har intressenter även utanför den formella utbildningssektorn. Utbildning och forskning uppfattas idag som mycket centrala förutsättningar för utveckling och ekonomisk framväxt för samhället i stort. Därför sträcker sig intresset idag långt utanför den obligatoriska skolan och lärarutbildningens område. Den utbildningsvetenskapliga forskningens relevans innefattar studier kring lärande i både formella (förskola, skola och högre utb.) och informella lärandemiljöer, såväl i privat som i offentlig regi och kan ta sin utgångspunkt inom ett flertal discipliner som till exempel sociologiska-, psykologiska-, lingvistiska eller estetiska perspektiv (a.a.). Detta innebär också att ett tvärvetenskapligt metodologiskt arbetssätt är möjligt, vilket kan förstås som en kvalitetssäkring av den kunskap som produceras<sup>16</sup>.

Ovanstående utgångspunkter definierar också forskarutbildningsämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap. Detta betyder att olika tvärvetenskapliga perspektiv kan antas för att förstå och studera olika former av lärande inom det estetiska kunskapsområdet. Då avhandlingens specifika fokus riktas mot hur lärande kan relateras till begreppet estetiska lärprocesser och konstens metoder tar jag utgångspunkt i själva kärnan av utbildningsämnets essens att studera konstarterna i relation till utbildning och lärande. Därigenom beskriver, problematiserar och diskuterar jag estetiska uttrycksformer och estetiska lärprocesser som forskningsämne i relation till nationell och internationell forskning mer ingående i kapitel 2.

### **Skolans institutionella ramar som villkor för lärandets rum**

I detta avsnitt ges en kort introduktion kring utvecklingen av skolans styrande regelverk samt estetikens plats i läroplaner och kursplaner, med fokus på det sistnämnda. Detta görs i syfte att belysa relationen mellan villkoren för skolans verksamhet och beskrivandet av lärprocesser som estetiska och- eller instrumentella till sin karaktär.

---

16. Tvärvetenskapligt metodologiskt arbetssätt diskuteras vidare under rubriken reflexivitet på sidan 95.

Den svenska grundskolan har sedan den första folkskolestadgan utfärdades år 1842 (Richardsson, 1994) befunnit sig i en ständig förändring och utveckling som stått och fortfarande står i relation till det omgivande samhällets behov av en utbildning som främjar utvecklingen av ett välfärdssamhälle (a.a.). I denna utveckling av grundskolan har centraliseringen, det vill säga den statliga resurs- och regelstyrningen av skolan varit utmärkande fram till 1970-talet då en decentraliseringstanke etablerades utifrån vetskapen om att skolors olika förutsättningar och behov (SIA-utredningen, 1974) kräver lokala anpassningar som resulterar i att resurser utnyttjas på ett bättre sätt (SOU 1978: 65). Denna utveckling innebär en grundskolereform som successivt går från en regelstyrd till en målstyrd undervisning, vilket betyder ett ökat lokalt ansvar för driften av den pedagogiska verksamheten med fokus på målen för undervisningen. Skolans stadgar, läro- och kursplaner kan sägas utgöra de viktigaste verktygen för dess verksamheter och det är främst i dessa styrdokument som skolans utveckling enligt ovan kan följas. I dagens skola betyder det att den lokala skolverksamheten står i relation till en statlig målstyrning och ett kommunalt driftansvar.

I Regeringens proposition *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan* (2008/09:87) ställs krav på tydligare mål och kunskapskrav för grundskolan, specialskolan, obligatoriska särskolan och sameskolan. Dessa krav har sin utgångspunkt i betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål – och uppföljningssystem* (SOU 2007: 28) där det hävdas att mål- och uppföljningssystemet i *Lp094* behöver utvecklas och stärkas för att förbättra kvaliteten i utbildningen. I dessa dokument diskuteras inte kunskap i egenskap av bildning överhuvudtaget. Här fokuseras istället ett förtydligande av precisa kunskaper för varje ämnesområde.

Skolverkets bedömning är att kursplanerna bör identifiera vilka ämnesspecifika kompetenser som leder till att läroplanens generella kompetensmål förverkligas och tydligt uttrycka det (SOU 2007 s. 12).

Kunskapen framställs i större utsträckning än tidigare som ett objekt. Propositionen slår fast behovet av en läroplansrevidering och nya kursplaner där målen med en väldefinierad och begränsad mängd uttryck ska ange vilka kunskaper undervisningen i de olika ämnena ska utveckla. Därmed initieras också förtydligade och stärkta krav på lärarprofessionen (a.a.). I kölvattnet av dessa betänkanden föreslås i propositionen 2009/10:89 *Bäst*

*i klassen – en ny lärarutbildning* fyra nya yrkesexamina<sup>17</sup>. Utmärkande för framskrivningen av den nya lärarutbildningen är att de principiella utgångspunkterna fokuseras explicit i en diskussion kring tillgången av kompetenta lärare och förskollärare som har adekvata kunskaper, samt en kraftig satsning på utbildningsvetenskap som en röd tråd genom hela lärarutbildningen (a.a. Kap. 4 och 7). Detta poängteras som de grundläggande förutsättningarna för att tillgodose elevers behov och möjligheter till utbildning. Argumenten vilar mot tidigare utvärderingar och granskningar av lärarutbildningen där en rad kvalitetsbrister lyfts fram. Bland annat visar slutbetänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109), av utredningen om en ny lärarutbildning (HUT07), på bristande vetenskaplig grund, för stor valfrihet för de lärarstudierande samt en avsaknad av viktiga kunskapsområden. Det sistnämnda grundar sig i den rikstäckande enkätundersökning som utredningen genomförde i samarbete med SCB (Statistiska centralbyrån) våren 2008, där lärare som tagit ut sin lärarexamen under läsåren 2004/05–2006/07 ombads att ge sina synpunkter på 2001 års lärarutbildnings form och innehåll. Enkäten besvarades av 72 procent, vilket enligt slutbetänkandets (SOU 2008:109) expertgrupp ansågs vara en hög svarsfrekvens. I redovisningen av enkätundersökningens resultat av hur lärarutbildningen har förberett för läraryrket (s.134) är det intressant att notera att en tredjedel av de nytexaminerade lärarna uppfattar att deras utbildning bäst förberett dem inom områdena ämneskunskaper och lärprocesser, i betydelsen hur lärande sker. Samtidigt uppges vetande om och kring lärprocesser som ett av de kunskapsområden som behöver förstärkas i kommande lärarutbildningar. Detta då 55 procent endast till viss del upplever sig förberedda och fyra procent ansåg sig vara helt oförberedda inom detta kunskapsområde (a.a.). I relation till ovanstående kan de kontextuella villkoren för hur lärande organiseras och planeras i den praktiska verksamheten, sägas vara påverkat av en otydlighet i lärarutbildningen kring hur lärande sker

### Bildning och kunskap som motsatta mål för lärande

Bildning som utgångspunkt för den svenska grundskolans verksamheter kan sägas vara central, även om dess betydelse skiftat i styrka och innebörd under olika perioder. I betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) fokuseras

---

17. Förskolläraryxamen, grundläraryxamen, ämnesläraryxamen och yrkesläraryxamen föreslås i propositionen 2009/10:89 som nya yrkesexamina inom lärarutbildningen.

bildningstankens idéer utifrån ett individperspektiv i den meningen att den lärande själv är en aktiv del i den process som formar och skapar henne.

Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig (SOU 1992:94, s. 13)

Detta perspektiv på bildning syftar till individens allmänna och breda orientering inom olika kunskapsområden som grund för en fortsatt utveckling av välfärdssamhället. Gustavsson (2007) benämner detta bildningsideal som ett personligt förhållande till kunskap där förmågan till sammanhang och överblick fokuseras. Detta innebär att processen blir lika viktig som resultatet. Med andra ord en klassisk bildningstanke. I sin förlängning menar dock Gustavsson att detta ideal institutionaliserats inom skolväsendet i den meningen att det där finns en stark tradition kring urvalet av kunskapsrepresentationer för lärandemålen, det vill säga vad som ska läsas och bearbetas för förståelse av världen (a.a.). Dessa kunskapsrepresentationer regleras och presenteras i skolans kursplaner där styrningen av lärares didaktiska val och bedömnings-system har varierat över tid.

I ett nationellt historiskt läroplansperspektiv har bildningstanken varit central för hur kunskaps- och lärprocesser skrivits fram och den ges ett särskilt stort utrymme i betänkandet SOU 1992:94. Bildningstanken har en lång historia i den västerländska kunskapsfilosofin och kan struktureras utifrån tre större områden: Det klassiska tyska bildningsbegreppet som fokuserar förhållandet mellan människan och kunskap, den hermeneutiska tanken att den mänskliga tolkningen av det främmande görs utifrån det som redan är bekant, samt den amerikanska traditionen *liberal education* (Gustavsson, 2007). En stark företrädare för *liberal education* är den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum. Nussbaum (2009) utvecklar det klassiska bildningsidealets tanke om världsmedborgaren genom att sätta fokus på medmänsklighet. För att utveckla medmänsklighet, menar Nussbaum att det också krävs ett globalt perspektiv i den meningen att medborgare genom [ut]bildning också måste utveckla sin förmåga att betrakta sig själva som bundna till, förutom den lokala landsdelen eller gruppen, den övriga mänskligheten genom omsorg och erkännande (a.a. s. 76). Därigenom sätts fokus på frågor som rör etik, makt och lojalitet, men också på hur lärande medieras; genom reflektion, problematiserande, kritiskt granskande, memorering och reproduktion. Den formella utbildningen tillskrivs ett ansvar att förutom allmänbildande kunskaper också forma ett människoideal där inlevelse i andra människors

livssituation är central. Bildningsbegreppet konstruerar av den anledningen samtidigt en *norm* för vad som kan anses som en bildad människa. På individnivå innebär detta att den lärande tillskrivs ett ansvar att förhålla sig till någonting mer än det egna jaget, det vill säga få översikt och se sambanden mellan det som finns utanför mig själv och den närmaste kretsen.

Tanken och idéerna om den bildade människan har sina rötter i vad Lyotard (2009) benämner som de stora berättelserna där upplysningstidens hyllning till en allsidig kunskapsbas kan sägas vara central och det är också utifrån dessa berättelser som bildningsidealet formulerar sin legitimitet (a.a.). Var tar då bildningsidealet vägen i vårt samtida samhälle och hur ”spiller” det över i hur läroprocesser och kunskapsbildning formuleras i skolans läroplan? Lyotard (2009) diskuterar denna förändring utifrån ett samhällligt perspektiv där kunskapen under de senaste decennierna tillskrivits en form av kommersialiserad karaktär. Kunskapen betraktas mer som en handelsvara och dess pragmatiska status fokuseras i större utsträckning till dess diskursiva värde. Detta betyder att frågor som berör vad som är värt att veta i relation till behov och handlingsutrymme får ett större fokus än kunskaper av allmänbildande karaktär. Kunskapen i sig har inget värde. Det är konsumenten av kunskap som bedömer dess värde i förhållande till det diskursiva behovet. Lyotard menar att den gamla principen att tillägnelsen av kunskap är omöjlig att skilja från bildning av intellektet (men även individen) kommer att lösas upp. (a.a. s. 93). Kunskap som ett yttre objekt får på så sätt inte samma betydelse som i ett traditionellt bildningsperspektiv där kunskap är nära förbundet med människans själsliga utveckling.

Tolkningen av kunskapsbegreppet har synbart transformerats från ett bildningsideal i egenskap av norm för individens kunnande till ett yttre pragmatiskt objekt där kunskap mer framstår som ett medel för individuella behov. Upplösandet av humanismens bildningsfilosofi i skolans styrdokument kan förstås som en följd av det omgivande samhällets utveckling där det postmoderna tänkandet i form av ifrågasättande av strukturella normer (Alvesson och Sköldberg, 2008) även påverkar hur skolans uppdrag regleras. Den yttre samhällskulturen får betydelse för hur det samhällliga tänkandet tar plats i skolans styrdokument.



## KULTURBEGREPPETS MÅNGFALD

Med ledning av ovanstående och att jag i min studie utgår från kulturen som en central källa för förståelse av hur lärande sker och elevers och lärares agerande i specifika klassrumsmiljöer konstrueras, kan det vara på sin plats att sätta kultur som begrepp i relation till bildning och kunskap.

Kulturbegreppet har i likhet med estetikbegreppet fått en vid betydelse. I dag definieras begreppet främst utifrån en diskursiv betydelse av värden, traditioner, kunskaper och språk. Konkret betyder detta att de värden, traditioner, kunskaper och språk som konstrueras och konstituerar en kultur förändras och skiftar över tid. Förändringen eller om man så vill, utvecklingen av kulturen är dock bunden till bredare historiska och sociala sammanhang. Kulturbegreppet kan även definieras utifrån en snävare, mer avgränsad syn på kulturen. I den sistnämnda kopplas ofta kulturen till konst med kvalitativa skiljelinjer som följd, vilket resulterat i distinktioner mellan hög- (fin) och låg kultur. Hög- och lågkultur kan i sin tur diskuteras i relation till en värderande kultursyn där vissa mänskliga uttryck är kultur och andra inte som när till exempel klassisk musik ställs i relation till populärmusik. En sådan avgränsning tillika begränsning, kräver en särskild skolning och kunskap för att göra deltagandet i kulturella aktiviteter möjligt och i sin förlängning skapa delaktighet (Olsson, 1993). Ett bredare perspektiv kan sammanfattas i den antropologiska kultursynen. Denna kultursyn innefattar även socialt skilda gruppers normer och värderingar<sup>18</sup> som avviker från det övriga samhällets normer. Denna sistnämnda form är starkt kopplad till identitetsutveckling samt materiella och andliga uttryck för samhörighet (Fornäs et al. 1994). Den antropologiska kultursynen har ett starkt fokus på demokratiaspekten i den meningen att kultur är någonting som formas av och är tillgänglig för alla individer i ett samhälle. På så sätt är kultur en process där urvalet av kulturella aktiviteter beror på kulturens funktion (Olsson, 1993). Dessa ovan beskrivna kulturdefinitioner kan ses verka parallellt i vår samtid.

I ett bildnings- och kunskapsperspektiv tycks kulturbegreppets definitioner enligt ovan, knyta an till den process där synen på bildning och kunskap som fenomen utvecklats från en given generell struktur till objekt som formas och används i bestämda syften. Därigenom finns det ett logiskt samband mellan begreppen. I skolsammanhang kan det sambandet sägas ligga i linje med

---

18. Smalare definitioner av socialt överförda levnadsmönster definieras främst som sub-kulturer. För vidare diskussion se bl.a. Fornäs et al. 1994.

användandet av kulturen och estetiken som medel i olika lär- och kunskapsprocesser. Denna utveckling betyder inte att en snävare kultursyn tillhör det förgångna. Tvärtom är den att betrakta som en i allra högsta grad verksam diskurs. I musikpedagogiska sammanhang är det tydligt att musikämnet av tradition har präglats av en tämligen strikt didaktisk struktur och därmed också ett snävare kulturperspektiv. Detta tog sig uttryck i en ämneskanon som fokuserade på vad som vanligtvis definieras som konstmusik eller klassisk musik. Kännetecknande för denna definition är att den präglas av ej längre levande tonsättare och deras verk. Ett sådant fokus legitimerar den klassiska musikens bestående konstnärliga och kulturella värde (Bergman, 2009, s. 132). Denna mer snäva didaktiska struktur präglar även bildämnet som är det andra av grundskolans obligatoriska estetiska ämne. Samtidigt som de senaste årtiondenas ämnesdidaktiska diskussioner inom musik- och bild (De Nora, 2002; Ericsson och Lindgren, 2010; Lindgren, 2005) präglats av populärkulturens plats i ämnena och dess del i det kulturarv som utgör skolans uppdrag (*Lgr11*, s.9) har öppnat upp för en breddning av skolans kultursyn och kulturarbete.

För avhandlingen har kulturbegreppets ovan beskrivna definitioner en komparativ betydelse i den meningen att de synliggör de kontextuella villkoren som skolans ämnesdidaktiska arbete utgår från.

### Estetikens plats i läroplan och kursplaner

I läroplanen för grundskolan, *Lgr69*, betonas elevens personlighetsutveckling och dess samband med undervisningens utformning samt skolans övriga arbete och miljö. Detta tar sig uttryck i att skolan skall, förutom grundläggande språk- och matematiska färdigheter också ge eleverna en bredare kunskap om naturens och kulturens värld. Genom den kunskapen ska eleverna medvetandegöras om världen utanför den nationella gemenskapen. Till detta knyts estetisk-praktiska ämnen och fysisk fostran som viktiga delar i lärandet (*Lgr69*, s. 12). Individens personliga utveckling betonas som ett starkt argument för att upprätthålla elevers studiemotivation. I detta sammanhang nämns vikten av att utveckla och berika elevernas känsloliv genom att lära dem att uppfatta och ta del av olika konstområden, samt genom det möjliggöra personliga uttryck.

Vid sidan av uppgiften att stimulera och öva elevens tankeförmåga är uppgiften att utveckla hans känslö- och viljeliv väsentligt för personlighetsutvecklingen. ... Skolan bör ta vara på alla möjligheter att berika och utveckla elevernas känsloliv.

Bland annat måste skolan söka lära dem uppfatta och njuta av konst, litteratur, musik och natur, samt frigöra deras personliga uttrycksmöjligheter och på olika sätt låta dem få ge utlopp åt fantasi och spontan skaparlust (*Lgr69*, s. 13).

Den personliga utvecklingen beskrivs i *Lgr69* som tudelat i utvecklandet av individens känsloliv och i utvecklandet av individens förmåga att tänka. Det förstnämnda knyts till konstens ämnesområden, medan stimulansen av elevens tankeförmåga ställs i relation till intellektets utveckling där förmågan att kritiskt pröva och analysera fokuseras.

I ett demokratiskt samhälle, där man önskar lägga allt större ansvar på den enskilda människan, får intellektets skolning stor vikt. De kvaliteter, som särskilt bör hållas i sikte, är tankens klarhet och reda, förmågan att pröva kritiskt och självständigt och motstå tendentiöst påverkan, att analysera, jämföra och sammanfatta (*Lgr69*, s. 13).

I denna jämförelse blir dikotomin mellan kroppen och tänkandet aktualiserad och de konstnärliga upplevelserna ställs fria från analyserande och intellektuella moment. Samtidigt betonas en helhetssyn på elevers lärande där utrymme för deras egna intressen måste ges i undervisningen genom tillvalsämnen, individualisering av undervisningen och genom fritt valt arbete. Detta är något som utvecklas i *Lgr80*.

I kommentarmaterialet till *Lgr80 Skolan och föreningslivet* framträder ett tydligt fokus på kopplingen mellan elevers fritid och deras skoltid. Detta tar sig uttryck i betoning på en helhetssyn på barns utveckling, vilken också markeras i SIA-utredningen (SOU 1974:53) i form av *en samlad skoldag* [min kursivering]. En samlad skoldag innebär att skolan tar på sig ett större ansvar för skolbarnens fritid och omsorg. I *Lgr80* framträder denna vision i beskrivningen av skoldagen som en sammansatt form av ämnesundervisning, elevdeltagande i beslutsfattande processer<sup>19</sup> samt fria aktiviteter där även kulturarbetare utanför skolan ses som en lärarresurs. Kunskapsinhämtandet beskrivs som en skapande och aktiv process som definieras i termer av ett målinriktat arbete.

---

19. Klassråd, elevråd etc.

Kunskapsinhämtandet är en aktiv och skapande process och innebär ett träget arbete som syftar till ett bestämt mål (*Lgr80*, s. 14).

Samverkan mellan skola och hem, skola och föreningar samt skola och kulturliv betonas i särskilda rubriker där det sistnämnda syftar till att förveckliga de kulturpolitiska uppgifterna. Särskilt ansvar för detta förveckligande vilar på de ämnen som har till uppgift att utveckla elevernas kommunikations- och uttrycksförmåga. Till dessa räknas enligt *Lgr80*, svenska, bild, slöjd och idrott. Dessa ämnen ska ge eleverna grundläggande insikter i olika uttryck för mänskliga erfarenheter, känslor och stämningar. Ämnena ger också en träning i det egna skapandet som ett led i personlighetsutvecklingen. Teater och bild nämns som exempel på konstnärliga uttrycksmedel för att göra stoffet levande i olika ämnen och för att uttrycka opinioner samt för att redovisa arbetsresultat. I de lägre årskurserna menas gränserna mellan lektioner och fria- och skapande aktiviteter bli mer flytande. I detta sammanhang nämns musik, sång, dramatik samt arbete med sagoaktiviteter som exempel på lektioninnehåll och aktiviteter som enligt *Lgr80* stimulerar fantasin.

De kommunikativa färdigheter som nämns vara viktiga för eleverna att utveckla är att tala, läsa, skriva och räkna. Samtidigt betonas att grunden för en utveckling som medborgare och individ även utgör andra färdigheter som att till exempel kunna uttrycka sig med hjälp av bild. På vilket sätt denna färdighet skulle utgöra en viktig grund för utvecklingen som medborgare och individ tydliggörs inte. *Lgr80* definierar skolans roll som kulturcentrum. Eleverna ska genom skolan komma i kontakt med olika kulturyttringar.

Skolans roll som kulturcentrum bör emellertid inte begränsas till den obligatoriska undervisningen. Genom skolan skall eleverna också komma i kontakt med olika kulturyttringar såsom konserter, teaterföreställningar, filmförevisningar och konstutställningar (*Lgr80*, s. 27).

De konstnärliga ämnesområdena får ett större fokus i *Lgr80* på så sätt att de formuleras som en del av skolans kultur som även sträcker sig utanför den formella undervisningen. Deras roll som en viktig del av elevers personliga utveckling stärks och breddas till att också gälla som kommunikativa medel att uttrycka kunskap och lärande med. Estetik som begrepp nämns inte i någon större utsträckning i dessa sammanhang förutom som en särskild del inom bildundervisningen *estetisk orientering* [min kursivering]. Däremot benämns bilden, litteraturen och dramat som konstnärliga uttrycksmedel

där arbetet inom dessa områden menas främja barns språkutveckling. Detta innebär att de konstnärliga uttrycksmedlens ”förmåga” att främja språkliga färdigheter berör många ämnen förutom de estetiska samt antyder förståelsen av dem som kommunikativa.

I ovan nämnda och diskuterade dokument kan tre definitioner av konstnärliga ämnen i skolan synliggöras; konst som berikande och utvecklande av känslolivet, konst som kommunikativt och konst som hjälpmotor för lärande i andra ämnen. Dessa definitioner fördjupas och förtydligas i *Lp094* där de framträder som ett samlat mål att uppnå i grundskolan och dels som en del av allt lärande

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola..., kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans, ... (*Lp094*, s. 25).

I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper (*Lp094*, s. 22).

Denna syn på estetik som en del av allt lärande förstärks ytterligare genom Lärarutbildningskommitténs utlåtande om ...”att den estetiska kunskapen utgör ett angeläget område för alla lärare – oavsett ämne/ämnesområde eller skolform” (SOU 1999:63, s. 55). I likhet med *Lgr11* formuleras här det estetiska som en aspekt bland andra i läroprocessers innehåll. Detta kan som tidigare diskuterats (se Inledningen) förstås som ett sätt att synliggöra läroprocessers komplexitet, bestående av intellektuella, praktiska, sinnliga och estetiska aspekter, vilka tillsammans bildar en helhet. Å andra sidan bildar dessa aspekter helheter i sig där den ovanstående beskrivningen utesluter övriga aspekter som en del av till exempel den estetiska eller intellektuella aspekten. Därigenom synliggörs inte vari sambandet mellan dessa aspekter består och hur de verkar i en konstruktiv handling.

I *Lgr11* framstår estetikens generella betydelse i läroprocesser som ett kommunikativt medel som mer nedtonad. Ämnestillhörigheten markeras i större utsträckning i betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007) och i SOU 2008:109. Detta lyfts särskilt fram i relation till den nya lärarutbildningen där krav ställs på en högre ämnesdidaktisk och vetenskaplig kompetens. Man skriver där:

Enligt högskoleverkets utvärdering 2008 är det estetiska kunskapsområdet lågt prioriterat på många lärosäten. För att kunna erbjuda en högkvalitativ utbildning av lärare i estetiska ämnen krävs att en solid konstnärlig, didaktisk och vetenskaplig grund finns vid lärosätets lärarutbildning. ... Precis som en etablerad forskningsmiljö ska krävas för ämneslärarutbildning i allmänna ämnen, ska en etablerad konstnärlig utbildningsmiljö finnas för ämneslärarutbildning i estetiska ämnen (SOU 2008:109, s. 341).

I tidigare läroplaner har skolans uppgift att stimulera elevernas kreativitet, vilja att lösa problem och pröva egna idéer belysts i relation till konsten och estetiska lärprocesser. Detta beskrivs nu även med kopplingar till begreppet entreprenörskap (*Lgr11*, s. 9). Estetikens plats i läroplaner och kursplaner kan sägas ha utvecklats från en uppfattning om individens personliga utveckling i relation till det sköna och lustfyllda till en betydelse som även inbegriper kritiskt tänkande, kulturell medvetenhet och identitetsbildning. Det sistnämnda kan härledas till de senaste diskussionerna kring populärkulturen som en viktig del av skolans undervisning<sup>20</sup>.

Det är mot denna ovanstående diskussion kring bildning och kunskap samt estetikens roll i läroplanen som min avhandling förstår skolans verksamheter som institutionella och ideologiska rum där elevers lärande och tänkande riktas och tar form. Grundskolans utveckling historiskt belyser de ramar som till stor del styr och påverkar vad och hur lärare undervisar och elevers deltagande samt agerande i skolans lärandemiljöer.

---

20. Se till exempel De Nora, 2000, Ericsson och Lindgren, 2010.

## KAPITEL 2

# Estetik och lärande

## – en forskningsöversikt

Inledningsvis presenterades avhandlingens syfte samt dess utgångspunkter i förhållande till studiens intresseområde. I såväl nationell som internationell forskning inom området framträder<sup>21</sup> olika styrningsmekanismer som ringar in det s.k. estetik-praktiska ämnesområdets huvudsakliga funktioner som pedagogiska verktyg för att gynna lärande i andra ämnen. Framträdande inom denna forskning är också hur transfereffekter från ett lärande till ett annat, kan förstås genom att specifikt studera ämnesdidaktiska metoder och hur dessa skulle kunna användas i lärprocesser inom andra ämnesfält<sup>22</sup>.

I dessa sammanhang tydliggör Lindströms (2008, 2012) teori om lärande *om, i, med* och *genom* bildkonst och medier hur estetiskt lärande kan förstås utifrån ett medieneutralt och ett mediespecifikt perspektiv. Att lära med och genom konsten har enligt Lindström att göra med vilken form av lärande som eftersträvas genom att använda estetiska uttrycksmedel. Lindström knyter denna ämnesdidaktik till begreppet medieneutralt och syftar då på estetiska uttrycksformers instrumentella funktion i undervisningen som stöd för kunskapsbildning och mer generella färdigheter i andra skolämnen. Att lära i och om konsten handlar om hur vi genom estetiska lärprocesser förmodas uppnå olika mål. Detta knyts till ett mediespecifikt lärande och syftar på att det budskap som förmedlas påverkas genom hur det uttrycks.

---

21. Se bland annat Eisner, 2002; Ericsson och Lindgren, 2010; Lindgren, 2006.

22. Se till exempel Hetland et al. 2007.

Därmed förtydligas att kommunikation inte är medieneutral och Lindström betonar i detta sammanhang att det som uttrycks inte blir detsamma om det till exempel medieras i en berättelse, ett drama eller en film. I lärande om och i konsten ligger fokus på kunskaper i ämnet och förmågan att använda dessa till att välja ut och hantera medie- och ämnesspecifika redskap för att åstadkomma önskade visuella effekter (a.a.). I Lindströms modell framträder konstens uttrycksformer som kommunikativa medel. Dock tycks den aspekten tonas ner när de verkar genom ett medieneutralt användningsområde som att lära med och genom konsten. Min uppfattning är ändå att valet av estetisk uttrycksform i ett instrumentellt syfte, det vill säga i ett medieneutralt lärande, har betydelse för hur vi tar emot och uppfattar det förmedlade innehållet i undervisningen. Lindström (2008, 2012) menar dock att de fyra kategorierna; lära med, om, i, med och genom konsten, bör förstås som komplementära aspekter av en samordnad strategi för lärande. Lindströms teoretiska modell visar på varianter av estetisk didaktik. Den komplementära aspekten i Lindströms teori kan ses i kontrast till de diskurser som Lindgren (2006, s. 91–121) identifierat inom skolans estetiska verksamhet, där bland annat diskursen; *estetisk verksamhet som lustfylld aktivitet* visar hur estetisk verksamhet legitimeras av lärare utifrån elevers behov av att ”ha roligt”. Lindgren visar således även på en ensidig estetisk didaktik inom det diskursiva fältet ”skolans estetiska verksamhet” (s. 92).

Kapitlet är tänkt att ge en sammanfattande forskningsöverblick av hur estetiska läroprocesser presenteras och problematiseras utifrån ovan beskrivna utgångspunkter.

## Lärande

Lärande förstått som en kommunikativ handling kan sägas ta form i 1994 års läroplan som infördes 1995/96 och som ytterligare förtydligats i *Lgr11* samt i kursplaner där undervisning och lärande starkt kopplas samman i formuleringar som belyser dess dialektiska relation som en tänkt förutsättning för elevers kunskapsutveckling. Undervisningen beskrivs som ett verktyg för elevers utvecklande av kunskaper genom möjligheter till reflektion, diskussion och kritiskt granskande av undervisningsinnehållet. Därmed fokuseras själva förståelseprocessen i relationen mellan undervisning och lärande i form av kommunikativa handlingar. Detta är också centralt för denna avhandlings intresseområde. Det är vad som sker mellan lärare och elever i undervisningssituationen som lyfts fram.

I ett nationellt urval inom utbildningsvetenskaplig forskning fokuseras



främst individens lärande och kunskapsutveckling utifrån frågor som rör utvecklingspsykologi och pedagogisk psykologi, men också gruppen står i fokus och då gäller det främst frågor av sociologisk karaktär med bäring på förståelse av individers handlingar och sociala identiteter (Vetenskapsrådet, 2010). Syftet med forskning som fokuserar utvecklingspsykologiska, psykologiska och pedagogiska perspektiv kan generellt sägas vara att förstå vilka villkor som främjar eller inte främjar elevers lärande. Marton och Booth (2000, s. 201) refererar till lärandebegreppet i egenskap av en helhet, det vill säga att lärandet aldrig är begränsat till själva uppgiften utan inbegriper olika medvetandefält. Detta betyder att lärande betraktat som en helhet inbegriper, förutom lärandets objekt (Marton, 2004), även lärandets miljö och den lärandes egen roll i processen. För att synliggöra skillnader i individers tillvägagångssätt i läroprocesser används begreppen yt- och djupinläring. Dessa begrepp syftar till att beskriva olika kvalitativa sätt att rikta sin uppmärksamhet mot det som studeras, till exempel hur elever och studenter tar sig an och läser en text. Ett yt-inriktat förhållningssätt kan förenklat sägas innebära att de kunskapsmässiga delar som texten innehåller lärs in var för sig oberoende av den inbördes relationen. Ett djup-inriktat lärande innebär en medveten och aktiv handling där den lärande ser till helheten och ställer frågor till texten samt reflekterar kring bakomliggande orsaker till innehållet (Marton och Säljö, et al. 2005).

Hattie (2009) menar att en ömsesidig kommunikation mellan elever och lärare om undervisning, kunskapsinnehåll och lärandets substanser, det vill säga vad som lärs och inte lärs, är viktiga förutsättningar för lärande oavsett ämne. Dialogen framstår här som central i undervisnings- och läroprocesser där sammanhanget och samspelet mellan elever och lärare står i fokus (a.a.) Hattie bygger sina slutsatser på sin något omdiskuterade studie, en metasyntes som utgår från mer än 50 000 studier om påverkan på elevers studieresultat. Det kan riktas en viss kritik mot meta-analyser som grundar sig i att kombinationen av många olika studier ger vissa svårigheter (Håkansson, 2011) som till exempel att de har olika utgångspunkter eller tvärtom att de utgår från en för likartad grund. Detta kan innebära att variationerna blir för små. Hatties (2009) meta-analyser bygger på forskningsresultat från utvecklade och engelskspråkiga länder och då främst Nya Zeeland, Australien och USA. Syntesen är dock att huvudorsaken till elevers studieresultat står att finna i hur lärare använder sin ämnes- och yrkeskompetens i interaktionen med eleverna och inte i lika stor utsträckning skolstrukturella faktorer som till exempel klasstorlek och skolans storlek (a.a.).

Det handlar om lärare som fokuserar sina färdigheter i att utveckla sätt att tänka, resonera och lösa problem kring det innehåll som de vill att eleverna ska lära (Hattie, 2009, s. 48).

Marton och Booth (2000) och Hattie (2009) poängterar kommunikationens centrala roll i läroprocesser mellan lärare och elever. Därmed bygger lärande på dialog och den lärandes eget agerande kan i dessa sammanhang förstås som avgörande för om lärandet sker utifrån ett yt- eller djupinriktat perspektiv. Detta skulle kunna tala emot betydelsen av den vidare sociokulturella miljön och istället fokuseras individens eget initiativ och aktivitet i läroprocesser, men å andra sidan ställs här den ämnesdidaktiska och hantverksmässiga kompetensen hos läraren i centrum för elevernas lärande och på så sätt fokuseras skeendet och interaktionen, mellan människor i större utsträckning än den fysiska miljön.

### Estetiska läroprocesser

I antologin *Nordic Visual Arts Education in Transition* (2009) ges en god bild av vad som är centrala områden inom den bilddidaktiska forskningen i Norden. I Finland fokuserar rapporterna främst på områden som konstnärlighet, mångkultur och samtidskonst. I Norge är design ett mycket ledande ämnesområde och på Island finns en stor spridning över ett antal ämnen, men de flesta studierna är på ett eller annat sätt knutna till den allmänna läroplanen. Även i svenska rapporter är konstnärlighet ett vanligt ämne likväl som processer i termer av kreativitet eller lärande. Visuell kultur, media och samtidskonst upptar mest plats i de danska studierna. För att återknyta till de svenska rapporternas mest frekventa studieområde, estetiska läroprocesser, nämner Lindström (2009) att ansträngningen att försöka definiera estetiskt lärande är kännetecknade för och framträdande i de svenska forskningsrapporterna. Konceptet blev centralt i Danmark under 1990-talet och tog vägen om Sverige genom rapporter som förordade en integration av visuell konst [*visual art*; min översättning] och andra estetiska verksamheter i läroplanen. Det introducerades i Danmark för att betona att vi inte bara uttrycker våra individuella erfarenheter utan vi medierar dem genom att använda till exempel medieringen bild. I Sverige har uttrycket fått olika betydelser och används särskilt i samband med tvärvetenskapliga projekt och då med i huvudsak estetiska ämnen som inte har obligatorisk förankring i kursplanerna, till exempel drama, film och så vidare. I Sverige introducerades, enligt Lindström (2009) uttrycket snarare som en retorisk innovation och förnyelse än som ett paradigmskifte.

Översikten visar också att forskare i de nordiska länderna de senaste åren mer och mer använder de sociokulturella teorierna för att beskriva och analysera vad som händer när barn skapar. Bland annat har det skett ett fokusskifte från vad barn skapar utifrån den fritt skapande processen där barnet själv designar sitt verk utifrån fantasi och föreställningar i förhållande till den sociala kontext som arbetet kommer till i (a.a., se även Eva Änggård (2005) avhandling *Bildskapande- en del av förskolebarns kamratkulturer*).

Estetiska lärprocesser som begrepp har av naturliga skäl knutits till de estetiska ämnena och framförallt blivit någon form av varumärke och modeord för estetikens viktiga roll i ett lustfyllt lärande. Detta har ofta kopplats till olika kulturprojekt och temaarbeten i skolan och inom lärarutbildningen (Gustavsson, 2003; Aulin-Gråhamn och Thavenius, 2003; Lindgren 2006). Som litteratur och forskningsöversikter vittnar om finns det en stor tvetydighet kring vad estetiska lärprocesser är för någonting och definitionerna är många. I pedagogisk och didaktisk litteratur tillika forskning skrivs de estetiska ämnenas uttrycksformer ofta fram som ett yttre medel till ett djupare lärande i övriga skolämnen och hamnar med det oförhjälpigt i en roll av metodisk och stödjande karaktär för lärande av någonting annat än de estetiska ämnenas egen kunskapsbas. Utifrån ovanstående kan begreppet estetiska lärprocesser definieras som ett samlingsbegrepp för de medier, till exempel dans, bild, sång, musik, dramaövningar, poesi och så vidare<sup>23</sup> som elever och lärare kan använda som redskap i sitt lärande och i sin undervisning. Då i huvudsak inom andra ämnen än de estetiska. Den estetiska lärprocessen beskrivs som reflekterande och skapande till sin natur med fokus på innehåll och det vidgade textbegreppet i egenskap av att de estetiska uttrycksformerna betraktas som språk utifrån ämnesdidaktiska strategier. Detta betyder konkret att arbete med estetiska uttrycksformer menas ge elever möjlighet att uttrycka kunskap utifrån andra kommunikativa grunder än det skrivna och talade ordet (Asplund Carlsson et al. 2003).

I jämförelse med andra nordiska länder kännetecknas sedan 1990-talet svenska forskningsrapporter inom området av frekventa försök att definiera estetiskt lärande (Lindström, 2009). Ur det arbetet har en ganska omfattande begreppsapparat utvecklats för att bland annat försöka förklara och definiera den estetiska verksamhetens betydelse för lärande generellt. Som tidigare diskuterats gör Lindström (2008, 2012) distinktioner mellan lärande om, i med och genom konst. Därmed presenterar han en analytisk modell

---

23. Dessa estetiska ämnesområden förstås här som estetiska uttrycksformer.

som definierar estetiskt lärande utifrån fyra former. Förståelsen av estetiska lärprocesser blir därmed föränderlig beroende på lärandets syfte. Thomas Saar (2005) talar om *den svaga* och *starka* estetiken. Den svaga estetiken kännetecknas av att någonting gestaltas genom att blicka tillbaka mot det (att likna det som gestaltas). I den starka estetiken ges det utrymme för problematisering och utforskande som kan leda till att det ursprungliga kunskapsinnehållet förändras (a.a. s. 97). Dessa begrepp kan ses i relation till vad Aulin-Gråhamn, Person och Thavenius (2006) beskriver som den *modesta* och *radikala* estetiken. Den modesta estetiken syftar på hur skolan kan göras mer lustfylld och underlätta lärande i andra ämnen än de estetiska. Den radikala estetiken syftar på att gestalta åsikter och tankar utifrån ett personligt perspektiv. Denna estetiska dimension ställs i relation till det Thavenius kallar för marknadsestetik i den meningen att den radikala estetiken kan användas som ett kritiskt förhållningssätt till en marknadsestetik som styrs av yttre strukturer som till exempel institutioner med ekonomiska intressen, skolan (styrdokumenten), konstvärlden som påverkar och bestämmer reglerna för hur vi använder och tänker kring estetiska uttrycksmedel.

Lindgren (2006) definierar i sin avhandling *Att skapa ordning för det estetiska i skolan* fem diskurser för estetisk verksamhet; *kompensation, balans, lustfylld aktivitet, fostran och förstärkning*. Lindgrens indelning är intressant i detta sammanhang då den synliggör den estetiska verksamhetens villkor för legitimitet. Som en följd av den kategoriseringen pekar hon även på de sociala villkoren för lärandets förutsättningar. De föreställningar om ämnets karaktär, mål och syfte som lärare i Lindgrens intervjuer säger sig vara bärare av, sätter gränser för på vilket sätt ämnet görs tillgängligt för eleverna, kanske till och med för vilka elever, och med det också hur deras ämneskunskaper utvecklas.

Lärprocesser beskrivs ofta i termer av interaktion mellan ämnen; det integrerade lärandet, och påfallande ofta med utgångspunkten att den estetiska verksamheten möjliggör lärande i andra ämnen än de estetiska. Det motsatta förtydligas inte. Marner och Örtengren (2003) menar att estetiska lärprocesser också borde kunna inkludera ett teoretiskt perspektiv. En väg i den riktningen och ett sätt för att komma ifrån ett mer romantiskt och ålderdomligt synsätt på estetikbegreppet menar författarna är att ta hänsyn till semiotikens syn på det estetiska. Ett centralt begrepp inom semiotiken är främmandegörande.

Främmandegörande innebär av-automatisering och den medvetet försvårade varseblivningen, eftersom perceptionsprocessen då kan ses som ett mål i sig och syftar till fördröjning och fördjupning. Dess motsats automatisering, är det sätt

som livsvärlden ibland blir till rutin, upprepningar av scheman och mönster (Marner och Örtegren, 2003 s, 80).

Enligt Marner (2003, 2005) menar semiotikern Viktor Sklovskij att konstens främsta uppgift är att avautomatisera vår varseblivning och att genom det få oss att se med nya ögon på en företeelse. Detta är i övrigt en mycket vanlig beskrivning i litteratur och forskning av estetiska läroprocessers kvaliteter och nytta för kunskapsbildning. Semiotiken skiljer på instrumentell och estetisk funktion och med utgångspunkt i begreppet främmandegörande, menar Marner och Örtegren (2003) att det också går att skilja mellan instrumentella och estetiska funktioner i läroprocesser. Detta får som konsekvens att estetiska läroprocesser inte endast kan betraktas som en sinnlig motsats till den teoretiska delen av skolan utan som något som också kan finnas inom fler områden än bara det estetiska ämnesfältet (a.a. s. 83).

Begreppet estetiska läroprocesser definierar oftast inte hur handlingen (görandet) tillsammans med mediet blir till kunskap; *kunskapandet*, det vill säga relationen mellan handlingen och ämnet. Istället är det själva handlingen, det estetiska uttrycket, som står i centrum. Att till exempel göra en teater om utvandringen, måla siffror i vatten på svarta tavlan och så vidare som menas ge kunskaper och förståelse. Det är också utifrån ett sådant synsätt som estetiska ämnen många gånger sägs tilldelas rollen som ”hjälp Gumma” (Hägglund och Lindström, 2004). Detta i sig fyller en viktig pedagogisk funktion, men det är också fullt möjligt att sätta den rollen i ett omvänt perspektiv, även om det sällan görs, där till exempel matematiken skulle kunna användas som en metod i de flesta bilddidaktiska moment<sup>24</sup> eller ordklasskunskaper<sup>25</sup> som en metod för att lära om och förstärka förståelsen för hur bildens tecken skapar ett språk, dynamik och budskap.

Häikiö (2007) berör detta i ett motsatt förhållande då hon i sin avhandling *Barns estetiska läroprocesser* bland annat har som målsättning att visa hur estetiska läroprocesser och konstruerandet av kunskap kan förstås. Häikiö (2007) beskriver en bildpedagogisk praktik utifrån ett arbetssätt inspirerat av Reggio Emiliias pedagogiska filosofi inom förskolan och de tidigare åldrarna i grundskolan. Utifrån Vygotskijs teorier om fantasins och föreställningsförmågans betydande funktion i läroprocesser, visar Häikiö (2007) att det finns ett inbördes förhållande mellan barns lärande generellt och deras estetiska

24. Perspektivteckning, kroki, gyllene snittet och så vidare.

25. Ordklassernas olika funktioner i en text.

uttryckssätt i den skapande processen. Detta menar Häikiö får den betydelsen att barnens kunskapande process blir utgångspunkten i den pedagogiska verksamheten. Pedagogen tar en tillbakadragen roll, vilket menas bidra till barnet som medkonstruktör i sin lärprocess. Denna ”frihet” kan också uppfattas som en pedagogisk och didaktisk otydlighet. Pramling och Asplund (2003) talar i detta sammanhang om lärandets objekt i relation till lärandets akt. Lärandets objekt syftar här på målen för vad barnen/eleverna ska lära sig och lärandets akt beskriver hur och utifrån vilka villkor lärande sker. Pramling och Asplund menar att lärandets objekt i Reggio Emilia-pedagogiken är att utveckla kreativa och självständiga individer, men att det finns ett underliggande motstånd till att leda och rikta barn mot uttalade lärandeobjekt. Tolkningen grundas på avsaknaden av läroplaner som indikerar vad som ska läras. En sådan tolkning kan i detta sammanhang uppfattas som att uttalade lärandeobjekt är en förutsättning för lärande. Detta ligger i linje med skolans tradition att i styrdokument beskriva lärandets syfte i termer av måluppfyllelse. Därigenom tydliggörs också skolans strukturella arbetsformer.

Utifrån Ericssons och Lindgrens (2010) resonemang kring hur marknadestetik och elevers vardagskultur framstår i den svenska musikundervisningen kan undervisningens strukturella arbetsformer förstås i termer av skolans *uppgiftskultur*. I detta diskursanalytiska forskningsprojekt beskrivs villkoren för elevers ”fria” musikskapande. Det dikteras utifrån lärarens detaljerade anvisningar för hur proceduren ska struktureras. Ericsson och Lindgren definierar förebilden för denna undervisning som standardiserade lärprocesser där elevers vardagskultur möter hård konkurrens från styrande faktorer sprungna ur de ramar (styrdokument) inom vilka undervisningen bedrivs. I relation till Reggio Emilias pedagogiska filosofi (Häikiö, 2007) framstår här skolans uppgiftskultur som hämmande för elevers utvecklande av självständiga och kreativa arbets- och lärprocesser.

### Transfereffekter

OECD-rapporten *Art for art's sake? The impact of arts education* (2013) är en övergripande genomgång av internationell forskning om lärande inom det konstnärliga ämnesfältet och eventuella positiva samband mellan den undervisningen och lärande i andra ämnen. Rapporten täcker in åren 1950-2013. I den avslutande sammanfattningen av resultaten från OECD-rapporten konstateras det att konstnärer [min översättning av *artists*] tillsammans med entreprenörer och forskare står som förebilder för innovation och nyskapande idéer.

Det finns en lång tradition i det västerländska filosofiska tänkandet kring konsten som ett medel att utveckla förmågor som står i nära relation till innovation. Den traditionen kan allmänt knytas till uppdelningen av kunskap i olika former och specifikt till definitionen av kunskap som praktisk eller teoretisk. Liedman (2001) talar om gränsen däremellan som ytterst problematisk. Han menar att den i ett idéhistoriskt perspektiv snarare *speglar* [min kursivering] en gammal, men ännu aktuell klassindelning i samhället, än olika kunskapsformers egenskaper (a.a. s. 83). Att tänka kring kunskap som praktisk och teoretiskt går tillbaka till den grekiska antiken och Aristoteles idé om att det finns områden i verkligheten som människan inte kan förändra, men ändå skaffa sig kunskap om. Detta område är teorins och har mer med betraktande än handling att göra (Liedman, 2001; Gustavsson, 2000). I Aristoteles idévärld förstås handling utifrån två olika slag: handlingen som ett mål i sig och handlingen där målet ligger utanför själva handlandet. I det sistnämnda vävs förmågan att skapa och fullända ett resultat utanför själva handlingen in (Liedman, 2001). Härifrån stammar begreppet *techné* som i modern tid delats i två betydelser; *teknik* och *konst*. I detta historiska perspektiv av verksamhetens uppdelning i termer av teoretiska och praktiska har konsten utgjort ett område som varit svårplacerat inom ramen för denna distinktion. Liedman (2001) menar att konsten var varken- eller, men även både och.

Konsten var varken- eller men också både och; den var inte omedelbart matnyttig, och den kunde inte nagelfaras och prövas på samma sätt som teorier kan. Men konstnärerna arbetade med redskap liksom hantverkaren, och idéerna spelade samma avgörande roll för dem som för vetenskapsmännen (Liedman, 2001, s. 85).

De aspekter som tillskrivs konstens arbetsprocesser argumenteras också för att utveckla de förmågor som menas vara avgörande för innovation: kritiskt och kreativt tänkande, motivation och självförtroende samt förmåga att kommunicera och samarbeta effektivt. Detta är också förmågor som anses centrala i icke-konstnärliga akademiska ämnen som till exempel matematik, naturvetenskap, läs- och skrivinlärning/förståelse<sup>26</sup>. Därigenom kan det tyckas relevant att det finns en samstämmighet mellan konstnärliga och övriga ämnens grundläggande behov av innovativa förmågor i ämnenas

26. Innovativa förmågors utveckling i relation till olika ämnesområden diskuteras i OECD-rapporten *Art for art's sake? The impact of arts education* (2013).

lärprocesser, men ger undervisning i konstämnen verkligen positiva effekter på elevers förmåga att tänka och handla kritiskt och kreativt?

Internationellt har det under 1990-talets framför allt senare del och början av 2000-talet, genomförts en mängd studier om transfereffekter (Hetland och Winner, 2007) av lärandet i estetiska ämnen till övriga ämnen. Den forskningen har i sin tur varit föremål för omfattande metastudier (Hetland 2000; Sharp, 1998; Weber, et al. 1993; Winner och Cooper, 2000). Utifrån det materialet har det konstaterats att de kausala sambanden mellan estetiskt lärande och lärande i andra ämnen är förhållandevis svaga. Intresset har varit stort att undersöka och pröva eventuella samband mellan konstnärliga ämnen och andra ämnesområden i lärandekontexter. Fokus har framförallt riktats mot konstens möjligheter att stärka lärandet i kursplanens övriga ämnen. Den intentionen kan ses i relation till vilka förmågor som elever förutsätts utveckla genom undervisningen och i ett vidare perspektiv relationen till det omgivande samhällets behov av kompetens för fortsatt utveckling av välfärden. Resultaten som presenteras i *Art for art's sake? The impact of arts education* (2013) är i stort sett en bekräftelse av tidigare studiers resultat. Det kan inte vetenskapligt styrkas att undervisning och lärande i konstarterna stärker förmågor som motivation, kritiskt och kreativt tänkande, kommunikation samt samarbete, i andra ämnen. Undantaget är undervisning i teater där dramatisering av berättelser i klassrummet visade på starka belägg för att stärka och utveckla den verbala förmågan i relation till läsinlärning och läsförståelse. Några få studier visade också att undervisning i dans påverkade den visuella spatiala förmågan, det vill säga vår rumsuppfattning och kroppens förhållande till rummet. Det finns dock för få studier inom dansområdet i detta hänseende för att resultaten ska kunna betraktas som hållbara (a.a.).

Två forskare som genomfört ett flertal metastudier av ovan beskriven forskning är Hetland och Winner (2007). De menar att den största svagheten i dessa studier är att forskarna misslyckats med att dokumentera det tänkande som lärs i det estetiska ämnesområdet. Av den anledningen har de i sin egen forskning kring vad som definierar estetiskt lärande flyttat fokus från själva handlingen till vilka tankestrategier som eventuellt utvecklas genom undervisning i konstarterna och konstnärliga arbetsprocesser. Dessa tankestrategier kommer till uttryck i handlingar och dialoger. Motivet för forskningen är att påvisa konstens nytta för innovation. I den andan genomför Hetland och Winner (2007) en studie vid två skolor i Boston USA, *Arts Academy* och *Walnut Hill School*. Genom att studera hur lärare organiserar sin verksamhet och vilka beslut de tar i sin undervisning i bildsalarna [min övers. av art studio] samt hur



elever responderar på dessa beslut i sitt arbete, språk och beteende, fann de åtta olika former av tankevanor i relation till lärprocesser i bildsalar: *Studio Habits of Mind*. Sammanfattningsvis kan de tankevanorna förstås som att utveckla hantverket (*Develop craft*), att ringa in ämnesspecifika och personliga problem i syfte att utveckla sitt hantverkskunnande (*Engage and Persist*), att mentalt hantera vad som inte är direkt synbart i verket och föreställa sig nästa steg i arbetet (*Envision*), att framställa en bild som förmedlar en idé eller personlig mening (*Express*), att studera visuella kontexter på ett djupare plan (*Observe*), att välja ut och tänka och tala om aspekter av det egna arbetet samt opponera på andras arbeten i relation till det konstnärliga fältet (*Reflect*), att nå bortom den egna kapaciteten och använda misstag som ett verktyg för lärande (*Stretch and Explore*), att ha historisk och samtidskännedom i ämnet och att interagera med andra konstnärer och samhället i stort (*Understand Art World*).

I linje med den forskning som på senare tid mer fokuserar estetiska lärprocesser och estetiskt lärande som ett visst sätt att tänka, lyfter Eisner (2002) fram flertalet exempel från konstnärlig utbildning i relation till utbildning i stort och utvecklingspsykologiska förklaringsmodeller för de kognitiva funktionernas betydelse för estetiskt lärande, det vill säga ett visst sätt att tänka. Eisners (2002) slutsats är att lärande med och i estetiska ämnen kan utveckla sofistikerade och komplexa tankevanor som kan vara värdefulla såväl i det dagliga livet som i skolans övriga lärande, men han poängterar också vikten av medvetna lärare som riktar lärprocessen mot att utveckla och fokusera elevernas tänkande kring objekten. I det avseendet, menar Eisner att ämnets karaktär är av mindre betydelse.

I mitt urval av forskning kring estetiska lärprocesser som presenterats här och dess eventuella effekter på lärande i andra ämnen, synliggörs en fokusförskjutning. Forskningen startar i en ambition att begreppsliggöra det estetiska lärandet i syfte att analysera dess kärna, det vill säga att diskutera vad estetiskt lärande är, en problematisering ur ett didaktiskt perspektiv. På så sätt ifrågasätts och underbyggs det estetiska och konstnärliga ämnesrådets legitimitet i skolans läroplaner. Den utvecklingen följs av studier och metaanalyser som studerar möjliga transfereffekter av undervisning inom konstarterna (här inkluderas även olika former av kulturprojekt i skolan) till andra ämnens lärprocesser. Ett ytterligare steg i forskningen är studier som undersöker och problematiserar vilken form av tänkande som utvecklas genom estetiska lärprocesser. Sammantaget kan forskningsfältets fokus vara att beskriva vad som skiljer estetiskt lärande från lärande i andra ämnen. Den forskning som har inriktat sig på sambandet mellan undervisning i

konstarterna och utvecklandet av olika tankeförmågor samt kreativitet ligger i linje med de diskussioner som förts (framförallt inom det estetisk pedagogiska och didaktiska fältet där bilddidaktiken har haft en framträdande roll) kring kunskapsprocessers dubbla väg (Marklund och Berg, 1994) i termer av *konstens metoder*.

I konstens metoder innefattas såväl det logiska som intuitiva tänkandet och görandet som kompletterande och nödvändiga delar för kunskapsutveckling där själva skapandeakten utgör en central funktion (a.a.).

Utifrån ovanstående bakgrund utgår jag i avhandlingen från antagandet att estetiska lärprocesser dels är att förstå som konstens metoder och dels att konstens metoder i den forskning som presenterats här, beskrivs vara de estetiska uttrycksformernas<sup>27</sup> arbetsprocesser. Därigenom finner jag det intressant att utveckla de tankar och idéer som präglat den senaste tidens forskning om lärprocessens komplexitet och dynamik i form av tankevanor. Det är också i ljuset av denna utveckling inom forskning och det pedagogisk/didaktiska fältet som min problematisering och ifrågasättandet av estetiska lärprocesser som unika, tagit form. Som tidigare nämnts lyfter Hetland och Winner (2007) en diskussion kring att tidigare studier misslyckats med att dokumentera det tänkande som de menar uppstår i estetiska lärprocesser. Om fokus är att förstå vad estetiskt lärande kan vara i form av tankeprocesser tycks det mig relevant att studera och dokumentera lärande i form av tankeprocesser i ett medieneutralt perspektiv i relation till den dokumenterade vetenskapliga kunskapen kring konstens metoder. En sådan teoretisk utgångspunkt har av mig inte gått att finna i tidigare forskning förutom de idéer som Marner och Örtegren (2003, 2005) lyfter fram kring lärandets process som innehållande både instrumentella och estetiska funktioner. Genom detta resonemang har Marner och Örtegren (2003) närmast sig en gränsöverskridande förståelse av lärprocessers dynamik där både estetiska och instrumentella funktioner oavsett ämne, har betydelse för lärandet i en samverkande enhet. I en sådan generell förståelse av lärprocesser är den estetiska funktionens uppgift att få oss att se med nya ögon på en företeelse.

---

27. Bild, musik, poesi, dans och slöjd etc.

## Internationella perspektiv

Syftet med avsnittet *Tidigare forskning kring lärande, estetiska lärprocesser och transfereffekter* har varit att ringa in det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet som beskriver och studerar lärande i relation till estetiska lärprocesser och konstens metoder. I urvalet av nationell och internationell forskning är diskussionen och argumenten för de estetiska ämnenas legitimering i skolans läroplan och kursplaner, central. Forskningen präglas starkt av ett pragmatiskt perspektiv på estetikens och konstens vara eller icke vara i den formella skolutbildningen. Detta kan förstås och förklaras genom den utveckling som internationellt har skett de senaste decennierna där individuella konstarter och deras respektive konst-discipliners utbildningar, har positionerat sig under ett gemensamt samlingsnamn: *The Arts* (Bresler, 2007). I ett formellt och institutionellt utbildningssammanhang är detta märkbart då estetiska ämnen som visuell konst, drama, dans och musik samt dessa discipliners respektive konstutbildningar, oftast inryms inom samma institution. Bresler menar att på en konstnärlig nivå inom forskningen om konsten och konstutbildningar, har denna utveckling lett till innovativa konstverk med mixade former av representationer där auditiva, visuella och kinestetiska aspekter kombineras. Detta har skapat en större arena för konsten och konstutbildningarna samt ett intresse att undersöka existerande konstnärliga praktiker. Denna utveckling har intensifierats och kan förstås som en del av ett särdrag för det tjugoförsta århundradet och manifesteras både i konstnärliga som intellektuella sammanhang där en uppmjukning av gränserna mellan dessa olika områdens begrepp och forskningsdomäner har skett (Bresler, 2007). Initialt har konstutbildare vänt sig mot andra skoldiscipliner för att legitimera och stärka de estetiska ämnenas positioner i läroplanen. I dessa sammanhang har de kognitiva aspekterna av konstens arbetsprocesser som katalysator för lärande i andra ämnen fokuserats och kopplats till vad som i ett historiskt perspektiv (Stankiewicz, 2007) traditionellt betraktas som konstens väsen; *att påverka* [min kursivering]. Det är filosofiska argument för konstens breda roll inom utbildningen som centreras tillsammans med den psykologiska disciplinens argument för konstens kognitiva meriter. Meriter som utvecklas genom konststudier (a.a.). Under 1980- och 90-talet sker en ytterligare expanderande av teorin och praktiken inom konsten genom att studierna inramas av breda sociokulturella idéer och kontexter. Sociologiska och antropologiska perspektiv synliggör konst som avspeglar ett samhälle och vad det värdesätter, samt dess funktion som sociala och politiska verktyg (Bresler, 2007).

Den internationella utvecklingen av hur konsten inom sina egna discipliner breddats och korsbefruktas för att sedan också vända sig mot andra skoldiscipliner, är också signifikant för Norden. I Sverige har, som tidigare diskuterats, etablerandet av begreppet estetiska lärprocesser som en utveckling av konstens metoder, blivit direkt överförbart till läroplanens mål (*Lgr11*) för lärande och progression i elevers kunskapsutveckling. Det som lyfts fram som innehållet i estetiska lärprocesser ligger i linje med hur läroplanens olika ämnen definieras och motiveras som medel för ämnenas centrala innehåll. Dokumenten diskuterar lärande och kunskap i termer av utvecklandet av olika förmågor som till exempel kreativitet, problemlösning, reflektion och kommunikation, i större utsträckning än som förvärvandet av fasta normer.

Hur konstämnen har skrivits fram i läroplanerna internationellt har varit nära kopplat till filosofiska traditioner. Konstarterna [the Arts] har i formella utbildningssammanhang främst diskuterats utifrån ett utilitaristiskt perspektiv. Diskussionen har rört sig mellan allt från konstens bidrag till utveckling av mentala förmågor, dess nära koppling till det praktiska, till hantverks- och yrkeskunskaper, till dess förmåga att främja ideal och moral (fostran). Denna variation av argument och motiv för konstens roll och plats i den formella utbildningen och dess läroplaner kan förstås som symptomatiskt för en djupt rotad ambivalens till konstens pedagogiska betydelse samt dess egenvärde (Bresler, 2007; för jmf. se även Lindgren, 2006).

#### OLIKA FORSKNINGSTEMAN OCH PERSPEKTIV

De sista decennierna har den internationella forskningens fokus inom området varit att studera konstens transfereffekter i relation till det lustfyllda lärandet, sociala fördelar, samt konstprocessens (estetiska lärprocessers) utvecklande av intellektuella förmågor, det vill säga kognitiva effekter som till exempel att tänka kreativt, nyskapande och reflektivt. Detta spann kan delas in i större forskningsteman (Cox, 2007). Ett sådant tema är studier som synliggör motstridiga perspektiv mellan religiösa, politiska och filosofiska auktoriteters syn på konstens rätta plats i utbildningssammanhang. Det är bland annat inom detta forskningsfält som definitioner och distinktioner av och mellan konstarter i termer av fin- och populärkultur diskuteras. En annan tematisk utgångspunkt är koloniala och imperialistiska perspektiv på hur spridning av västerländska metoder har spridits till icke västerländska kulturars konstmetoder och hur detta har påverkat icke västerländska kulturars

utbildningssystem genom kolonialismen och imperialismen. Undervisning inom konstområdet har också påverkats av den utveckling som skett inom den övriga utbildningssektorn när det gäller olika perspektiv på kunskaps- och lärandesyner. Detta kan förklaras som en konflikt mellan metoder som är ämnesrelaterade (didaktisk aspekt) och de som är elevcentrerade (social aspekt). Ska man utgå från ämnet eller ska man utgå från eleven? (a.a.). I ett skandinaviskt perspektiv synliggörs dessa aspekter bland annat i Lindströms (2008, 2012) teoretiska modell av estetiska lärandeformer; att lära om, i med och genom konsten, samt Lindgrens (2006) identifiering av olika diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i skolan och konstruktioner av legitimitet kring lärares estetiska kompetens. Ett fjärde forskningstematiskt område som kan utskiljas är studier som fokuserar kraven på att anpassa effektiva konstutbildningsprogram till utilitaristiska pedagogiska filosofier (Cox, 2007). I detta forskningsfält diskuteras konsten och dess utbildningsmetoder utifrån den nytta som dessa kan ha inom annan ämnesundervisning, men också eventuella transfereffekter och kognitiva effekter. Olika aspekter av kön i samband med intentionen att ge lika tillgång till och deltagande i utbildningen i estetiska ämnen, fokuseras inom ett femte forskningstematiskt område. Bland annat belyses och problematiseras inom detta forskningsfält ungas identitetsutveckling och olika maktstrukturer i relation till utbildning i ett genusperspektiv. I ett sjunde temaområde behandlas vilken roll historieforskningen kan spela när det gäller att relatera vad som har skett inom fältet till nuet och vice versa (Cox, 2007). Historieforskningen kan ses som ett övergripande fält vars intention är att synliggöra det förgångna på sina egna villkor och genom det bidraget ge ett djup till förståelsen av nuet. I relation till de olika forskningsteman om konsten i utbildningen är dessa att betrakta som separata delar, men de är alla relaterade till varandra (a.a.).

Min avhandling berör flera av ovan beskrivna forskningsteman då den i ett generellt och historiskt perspektiv på lärande och kunskap som tudelat mellan dikotomierna tänkande och kropp samt teori och praktik, lyfter, problematiserar och diskuterar relationen mellan konstens metoder, estetiska läroprocesser och lärprocesser generellt. Med den diskussionen vill jag sätta ljus på den utilitaristiska och pragmatiska positionen som konsten transformeras till genom begreppet estetiska läroprocesser i förhållande till övriga ämnens läroprocesser i läroplanen. Specifikt fokuserar avhandlingen hur lärande går till genom att studera hur olika ämnesområden introduceras, tas emot, bearbetas och redovisas i förhållande till det som sägs utmärka estetiska läroprocessers innehåll. Därmed placerar sig denna studie inom forskningsfältet för

utbildningsvetenskapliga studier av eventuella transfereffekter och kognitiva effekter genom estetiska lärprocesser. Samtidigt är studien en utveckling av ovan beskrivna forskningsinriktning då den prövar tidigare teorier och forskningsresultat inom fältet i syftet att studera lärprocesser generellt.

Min positionering inom forskningsfältet är intressant av den anledningen att fältet i första hand lyft fram, problematiserat, diskuterat och legitimerat konstens existentiella värde i relation till utbildningsvetenskapliga frågor utifrån ett utilitaristiskt perspektiv. Detta kan förstås som en effekt av den utveckling inom konstforskningen som inneburit en metodologisk korsbefruktning mellan konstarterna. Det saknas däremot studier som undersöker den relationen i den faktiska praktiken mellan estetiska ämnens lärprocesser och övriga ämnen i läroplanen. De studier som finns tar utgångspunkt i ett ämnesspecifikt didaktiskt fält för att möjliggöra beskrivningar av estetiska lärprocessers innehåll<sup>28</sup> i syfte att konkretisera vad som transformeras till lärande i andra ämnen. I min studie använder jag bland annat dessa forskningsresultat som grund för att undersöka förhållandet mellan läroplanens olika ämnen och deras respektive lärprocesser.

---

28. Se bl.a. Hetland et al. (2007).

## KAPITEL 3

# Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskriver jag de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för hur jag betraktar, utforskar, tolkar och analyserar de klassrumskontexter som utgör studiens fokus. Avhandlingens syfte är att beskriva och analysera lärprocessers innehåll oavsett ämne, i relation till begreppet estetiska lärprocesser. Därigenom fokuseras elevers och lärares interaktionsprocesser<sup>29</sup>, samt hur elever bearbetar aktiviteter till meningsskapande handlingar i undervisningen. Utifrån en kunskapssyn som bygger på socialkonstruktionism förstås lärprocesser äga rum i en miljö där kommunikation och interaktion mellan skolans aktörer har betydelse för hur lärande går till samt hur kunskap bildas och återskapas. Detta betyder att verkligheten betraktas som socialt konstruerad (Alvesson, 2003; Alvesson och Sköldberg, 2008). Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver socialkonstruktionismen som ett brett och mångfacetterat perspektiv med ursprungliga rötter i fenomenologin. Under senare tid relateras perspektivet även till postmodernismen. Två av dess frontfigurer är Thomas Luckmann och Peter Berger. Filosofiskt var de inspirerade av bland annat Marx och Nietzsche, och inom det sociologiska fältet stod Mead, Durkheim och Weber som förebilder (a.a. 82–83).

Luckmann och Berger skriver om social ordning. Begreppet är en central aspekt av deras uppfattning om människan som social till sin natur och

---

29. Interaktionsprocess syftar i detta sammanhang på samspelet mellan lärare och elever i undervisningssituationen.

detta ger henne stor flexibilitet att handla. För att skapa stabilitet i det mänskliga handlandet konstrueras en social ordning där människan synliggör sig själv i sina handlingar. Den sociala ordningen kan sägas vara ett uttryck för detta och samtidigt utvecklas upplevelsen av att vara någon i interaktion med andra (Berger och Luckmann, 1966; Alvesson och Sköldberg, 2008). För att interaktionen mellan människor ska vara meningsfull är uppbyggandet av ett *socialt kunskapsförråd* nödvändigt. Termen är hämtad från Alvesson och Sköldberg (2008) som hänvisar företeelsen till Luckmann och Bergers begrepp objektifiering.

Vardagslivet är fullt av ”objektifieringar” (kapitel 1.3), viket innebär att ett visst meningsinnehåll ges ett materiellt uttryck som blir mer permanent och över-skrider den omedelbara face-to-face-relationen. Tecken, symboler och språk är exempel på sådana objektifieringar ... Språket är naturligtvis särskilt viktigt i uppbyggandet av ”ett socialt kunskapsförråd”. En framträdande roll i detta sociala kunskapsförråd spelar uppbyggandet av rutiner för agerande i olika situationer, något som kommer att fungera som ett slag ”receptkunskap” för handlande (Alvesson och Sköldberg, 2008, s. 85).

I en sådan betydelse av objektifiering blir tecken, symboler och språk bärare av sociokulturella värden som får betydelse för hur människor interagerar och konstruerar sig själva och andra. Det finns en viss kritik mot detta perspektivs användande av metaforen konstruktion. Detta grundar sig i att konstruktion associerar till planerade händelser som till exempel uppförandet av en byggnad som i sig resulterar i en artefakt. Därigenom skulle den sociala konstruktionen resultera i en social artefakt, men i en socialkonstruktionistisk betydelse är sociala konstruktioner inte planerade aktiviteter utan tar form i själva skeendet (Alvesson och Sköldberg, 2008). En sådan uppfattning är central för det postmoderna tänkandet i den meningen att världen inte kan förklaras utifrån en rationell helhetslösning utan snarare utifrån en epistemologiskt diskursiv förståelsegrund.

### *Diskurs*

Diskurs kan i dag sägas vara ett allmänt vedertaget begrepp inom samhälls-, beteende- och utbildningsvetenskaplig forskning. Den vanligaste definitionen är att beskriva diskurs som ett bestämt sätt att förstå och tala om världen (Börjesson och Palmblad, 2007). Enligt *Nationalencyklopedin* (2014) definieras diskurs utifrån ett filosofiskt perspektiv som en helhet av sammanhängande



uttryck, begrepp och utsagor<sup>30</sup>. Därav kan till exempel skilda vetenskapliga traditioners innehållsliga former som en helhet benämnas som vetenskapliga diskurser. Saar (2005, s. 18) beskriver diskurser som ett slags förståelsekluster som ramar in vad som är möjligt att tala om och på vilket sätt.

Inom postmoderna forskningsinriktningar har begreppet använts och används med utgångspunkt i uppfattningen om språkets konstituerande funktion och ett reserverande mot att språket är en spegling av omvärlden (Alvesson och Sköldbberg, 2008). Med detta språkliga fokus på analysen av de fenomen som konstitueras inom diskursen blir frågor som: ”På vilka olika sätt talas och berättas det om verkligheten? Vilka versioner kan urskiljas och hur står de i relation till varandra?” (Börjesson och Palmblad, 2007, s. 13), viktiga. En sådan definition innebär att det också finns en gräns inom diskursen för vad som går att uttala och vad som inte är möjligt att säga i olika sammanhang (Börjesson, 2003, s. 21). Jag tolkar detta som att det som uttrycks i språket är konstituerat av diskursen och inte av individen. Därigenom blir språket en avgörande och viktig analysenhet i studiet av hur och vad som konstituerar olika fenomen i diskursen. En breddad syn på språk- och textbegreppet möjliggör även andra medieringar än det talade och skrivna ordet som förståelsegrund för meningsskapande. Taguchi (2014, s. 15–16) talar om diskurs ur ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv och menar att diskursen är avgörande för hur vi i specifika kontexter konstituerar vår omvärld i överrensstämmelse med diskursens innebörd (a.a.). I ett lärandeperspektiv betyder detta att klassrummets aktiviteter kan benämnas som klassrumsdiskursen och beskrivas utifrån vad som där skrivs och sägs genom olika medieringar samt hur de aktiviteterna påverkar aktörernas handlande. I denna studie används begreppet för att tala om och beskriva vad som genom mediering konstituerar lärande i relation till begreppet estetiska lärprocesser i olika klassrumskontexter. Det används även i relation till avhandlingens teoretiska utgångspunkt att individers tänkande och handlande är kontextuellt konstruerat utifrån de normer som råder där.

---

30. Hämtad 2015-01-29 från följande länk <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/diskurs>

*Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kunskap*

Som ovan diskuterats finns det inom socialkonstruktionismen en rad olika inriktningar. En sådan inriktning är vad som allmänt benämns som det sociokulturella perspektivet eller den sociokulturella traditionen<sup>31</sup>. För min avhandling är synen på lärande och kunskap inom detta perspektiv av särskilt intresse. I likhet med Luckmanns och Bergers teorier om betydelsen av ett socialt kunskapsförråd som grund för en meningsfull interaktion mellan människor, menar teoretiker inom den sociokulturella traditionen att omvärlden medieras<sup>32</sup> genom de sociokulturella redskap som är, eller görs tillgängliga för oss. Dessa redskap kan vara av både materiell, kroppslig och intellektuell samt konstnärlig karaktär (Vygotskij; 1978; Miller; 2011). En gemensam kärna för sociokulturella redskap och begreppet objektifieringar är att medierade betydelser (meningsinnehåll) i särskilda kontexter, ges ett materiellt uttryck som blir mer bestående. Det materiella uttrycket tar form i till exempel, tecken, symboler, kategorier, objekt (artefakter), och så vidare. Därmed inte sagt att de också utvecklas och förändras över tid. I denna teorbildning utgör språket en central betydelse för människors möjligheter att skapa mening. Språket tillskrivs retoriska, semiotiska, och indikativa funktioner (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). Utifrån avhandlingens teoretiska placering inom en socialkonstruktionistisk tradition där jag studerar lärprocesser med utgångspunkt i en sociokulturell begreppsapparat, är det också viktigt att belysa språksynen utifrån en bredare teoretisk grund. Detta med särskild hänsyn till avhandlingens syfte att beskriva och analysera lärprocessers innehåll i relation till begreppet estetiska lärprocesser. Med ett alltför ensidigt fokus på verbalt och skriftligt språk som meningsbärande funktioner i lärprocesser, begränsas tolkningsarenan och andra medieringars förståelsegrund får därmed en underordnad funktion. Marner (2005, s. 116–117) hävdar i dessa sammanhang att en modern sociokulturell teori inte är kompatibel med en direkt överföring av det verbala och skriftliga språkets tecken- och betydelse-system till andra medieringar som till exempel bild och musik. Varje medie har sitt egenartade teckensystem för att mediera olika former av kunskap. I sin kritik mot Säljös (2003) centrerings kring språkets instrumentella och begreppsbyggande funktion, menar Marner (2005, s. 117) att teorin saknar en uppdaterad semiotisk grund som även ger utrymme för en förståelse av

---

31. Se t.ex. Säljö (2000, 2005) och Dysthe, (2003) för en vidare diskussion av termerna.

32. Medieringsbegreppet diskuteras under Centrala begrepp på s. 65.

språkets estetiska funktion. Genom att i detta sammanhang även lyfta in poststrukturalistiska referenser kring språkets funktion, eller icke funktion, vill jag försöka skapa en bredare förståelsegrund för språkets diskursiva och multimodala karaktär.

Språkets betydelse för mänskligt meningsskapande har varit föremål för en diskussion inom postmoderna kunskapsperspektiv och en central fråga kan sägas vara huruvida det finns en entydig överensstämmelse mellan orden och de objekt som orden representerar. Den franske semiotikern och språkvetaren Ferdinand Saussure var intresserad av relationen mellan det språkliga tecknet och det ordet betecknar. Med sitt semiotiska<sup>33</sup> perspektiv på språk teori ifrågasatte han den rådande modernitetens kunskaps teori<sup>34</sup> och menade att orden (tecknen) inte har någon betydelse isig. Istället ges de betydelser genom den mening som människor tillskriver dem (Nordin-Hultman, 2004). Detta innebar en förändrad språksyn inom vissa vetenskapliga riktningar som bygger på en konstruktionistisk grund där det meningsgivande konstrueras socialt inom olika praktiker och kulturer. Detta sker med hjälp av de kategorier och begrepp vi har och samtidigt skapar för att tala och tänka om fenomenen i världen (Säljö, 2003). Jean-Francois Lyotard (2000) är en av de filosofer som kan sägas representera den postmoderna språksynen<sup>35</sup>. Lyotard (2000) diskuterar bland annat konståbegreppet och menar att det definieras utifrån vilka sociala meningssammanhang som konsten ingår i. Detta betyder att det sociala sammanhang som utgör diskursen också bestämmer hur vi tänker om konsten eller andra fenomen. Därmed blir språket också det verktyg som konstituerar tänkandet och verkligheten och inte tvärtom (Lyotard, 2000; Saar, 2005). Lenz Taguchi (2014), menar att det vi kan veta om världen och oss själva bara kan formuleras i mänskliga uttryck av olika slag, där språk är ett exempel. Språket är det medel med vilket vi försöker förstå vår omvärld och oss själva, oavsett om det rör sig om matematikens, biologins eller konstens språkliga uttryck (a.a.). Därigenom tolkar jag Taguchis språksyn i linje med ett horisontellt medieringsbegrepp där även andra tecken- och betydelsesystem ges en central funktion som meningsbärande i läroprocesser.

---

33. Begreppet semiotik står för läran om tecken.

34. Med modernitetens kunskaps teori åsyftas här den moderna världsbild och kunskaps syn som växte fram runt upplysningstiden och eftersträvade ett strukturerat samhälle och fastställandet av universella teorier (Gustavsson, 2000).

35. Den postmoderna språksynen benämns också som ”den språkliga vändningen” eller ”vändningen mot språket”. Uttrycket kopplas till Jean-Francois Lyotards avhandling *The postmodern Condition: a Report on Knowledge* (Saar, 2005, Nordin-Hultman, 2004)

Vygotskijs relation till mänsklig kommunikation tog sig uttryck i ett särskilt intresse för att förstå och beskriva förhållandet mellan tänkandet och språket. I det arbetet gav Vygotskij ordbetydelsen en avgörande roll som analysenhet för att förklara hur betydelseorna tillfogas ord, uttryck och begrepp<sup>36</sup> i sociala interaktioner. Vygotskijs främsta syfte var att undersöka hur det mänskliga tänkandets innehåll formas och påverkas av yttre sociala institutioner (Vygotskij, 1978; Miller, 2011). Därvid, och med stöd i ovanstående diskussion, finns det en länk mellan språket och tänkandet förenade i det som konstitueras som meningsskapande handlingar i diskursen, oavsett mediering. I denna kontext ser jag en koppling mellan Vygotskij och den postmoderna språksynen och dess relation till tänkandets utveckling. Vi kan inte *se* andras tankar, men i en socialkonstruktionistisk förståelse av världen kan vi inte heller betrakta tanken som varande i en hermetiskt tillsluten värld. Den *görs* synlig och tillgänglig i en transformerad form genom intersubjektivitet, handlingar och reflektion.

Den postmoderna språksynen öppnar för en multimodal förståelse av språk som kommunikativt medel i lärprocesser och för denna avhandlings språkliga ingång innebär detta att språk och kommunikation förstås som dialogiskt främst utifrån Bakhtin (1981, 1993), Wertsch (1991, 1995) och Linells (1982, 2009) språkteoretiska perspektiv tillsammans med Selanders och Kress (2010) förståelse av språkets multimodalitet samt genom Marner och Örtegrens horisontella medieringsbegrepp där även andra tecken- och betydelsystem ges en central funktion som meningsbärande i lärprocesser (Marner och Örtegren, 2003; Marner, 2005).

### Det kontextuella lärandet som meningsskapande aktivitet

Min förståelse av den sociokulturella traditionen är att den innefattar olika riktningar och som Dysthe uttrycker det: ”Det finns ingen ”sociokulturell inlärningsteori” utan endast olika riktningar och betoningar” (Dysthe, 2003, s. 32). De olika riktningarnas sätt att beskriva och ta sig an hur kunskap bildas och lärande sker har utvecklats dels från den sovjetiska kulturhistoriska traditionen hos Lev Vygotskij, Alexander Luria och Alexej Leontjev och dels den amerikanska pragmatiska traditionen hos John Dewey och George Mead (Dysthe, 2003; Lindqvist, 1995, 1999; Rieber et al. 2004; Van der Veer

---

36. Vygotskijs teori om relationen mellan tänkande och språk diskuteras under särskild rubrik på sidan 49.

och Valsiner, 1991). Dessa traditioner kännetecknas av överensstämmande föreställningar kring lärandets natur där den omgivande kontexten tillsammans med kommunikation genom samtal, ges en central betydelse för hur kunskap och mening skapas. Ovan nämnda tänkare och forskare verkade inom ämnet psykologi, men deras intresse och forskningsresultat fokuserade i stor utsträckning kulturella och kontextuella villkor för lärande (Dysthe, 2003). Dessa ursprungliga traditioner har utvecklats vidare och grenat ut sig i riktningar som sociohistoriska, sociointeraktiva, kulturhistoriska och situerade perspektiv (a.a.). Den gemensamma grunden utgår från en dialektisk syn på relationen mellan sociokulturella kontexter och lärande med fokus på interagerande handlingar och aktiviteter. Lärande menas ske genom deltagande i en social praktik och för att förstå den aktiviteten måste de materiella och sociala villkoren för undervisningen uppmärksammas (Carl-gren, 1999; Lindqvist, 1995, 1999; Säljö, 2000, 2005). Intresset är riktat mot frågor som fokuserar hur människor lär sig det som är nödvändigt för att fungera i och vidareutveckla det egna samhället och kulturen (Säljö 2005). Detta innebär att lärandet alltid är närvarande och inte någonting som bara sker i en formell skolmiljö.

Människor möts i olika miljöer och kulturella sammanhang och vad vi lär och tar del av för kunskaper är beroende av vilka kulturella omständigheter vi rör oss i. I sin vidare utveckling får detta konsekvensen att individen tolkar och förstår nya sammanhang med hjälp av sina tidigare erfarenheter från andra sociala kontexter. Tillsammans med andra individers erfarenheter utgör de villkoren för vilka tolkningar och tankemönster som tillåts och byggs upp i lärsituationen. Detta är avgörande för vad som lärs och hur vi tänker<sup>37</sup>. Utifrån ovanstående resonemang kan skolan ses som en samhällslig institution med ett särskilt kulturellt sammanhang där vi förväntas ta del av och förnya kunskaper som dels bevarar och som dels för utvecklingen vidare för individen och kollektivet. Detta betyder även att sociokulturella perspektiv inte kan säga någonting generellt om vad kunskap är utan fokuserar en särskild praktik över tid (Eskola, 1982; Mercer, 1995; Mercer och Littleton, 2007; Säljö, 2000, 2005; Vygotskij, 1978, 1934/2007). Varje social kontext kan sägas ha sin ram för tolkning och tankemönster där individen socialiseras in i olika kulturella mönster, något som med en postmodern terminologi betecknas

---

37. För en vidare diskussion kring relationen mellan social interaktion och utvecklandet av tankemönster se Hundeide 1989; Mercer, 1995; Mercer och Littleton, 2007; Pastoor, 2007.

som diskurser. Lärande är av situerad och social natur (Lave och Wenger, 1991; Melander 2009; Pastoor, 2007). På så sätt blir kognitiva processer en integrerad del av aktiviteterna som i sin tur är en integrerad del av det lärande som sker. Sammanhanget där en individ lär, tillsammans med hur den lär utgör en grundläggande del av det som lärs (Dysthe, 2003, Lave och Wenger, 1991). Detta utgör en fundamental skillnad mot uppfattningen att lärandet bara *påverkas* av kontexten (Dysthe, 2003).

### Relationen mellan inre och yttre dialogiska aktiviteter

Elevernas meningsskapande handlingar i lärprocesser sker bland annat utifrån de dialoger som tar plats i interaktionsprocessen mellan lärare och elever. Därmed har lärares didaktiska förhållningssätt till dialogen betydelse för studien. I min avhandling fokuseras mer specifikt den multimodala dialogens betydelse som undervisningsstöd och mediering för elevers förståelse av lärostoff.

En lärandesituation baserad på en situerad aktivitet kan beskrivas och förstås utifrån sociokulturella perspektiv i den meningen att den sociala kontextens tolkningar och tankemönster är grunden för vilken kunskap som skapas och återskapas. Interaktionen mellan lärare och elever utgör här sammanhanget där dialogen har en central betydelse som pedagogiskt verktyg samt som källa till förståelse. När det gäller lärares didaktiska förhållningssätt till dialogen har tre former av interaktionsprocesser betydelse för studien: *Guided participation* (deltagande vägledning), *Zone of Proximal Development: ZPD* (den närmaste utvecklingszonen) samt *Intermental Development Zone: IDZ* (Intermental utvecklings zon). Intermental har här betydelsen ”mellan tänkande och tänkande”.

Rogoff (1990) använder begreppet ”deltagande under vägledning” (*guided participation*) och syftar med det på den utveckling som sker mellan människor när de är kommunikativt involverade i kollektiva verksamheter. I sådana verksamheter utvecklas individen dels genom att observera och dels genom att praktiskt medverka. Vygotskij (1978) utvecklade teorin om ”den närmaste utvecklingszonen” (*zone of proximal development; ZPD*) där han tänker sig barnets utveckling i två nivåer; den aktuella utvecklingsnivån, det vill säga den nivå som visar vad ett barn kan utföra självständigt och den nivå där barnet klarar att lösa uppgifter med stöd av vuxna eller kamrater som kommit längre i sin utveckling. Detta är zonen för barnets eller elevens närmaste utveckling. Mercer (2007) introducerar begreppet *The Intermental*

*Development Zon* (IDZ) som en utveckling av Vygotskijs ZPD. Mercer riktar där en viss kritik mot Vygotskijs dialogbegrepp som han menar har en begränsad och statisk konstruktion. Det representerar mer ett mentalt stadium hos en enskild individ än ett dynamiskt perspektiv på dialog i ett lärandesyfte (Mercer och Littleton, 2007). Begreppet IDZ syftar till att förstå hur lärare och den lärande kan förhålla sig till varandras olika kunskapsnivåer och förståelse av lärostoff.

Gemensamt för dessa tre förhållningssätt till dialogen som didaktiskt verktyg är att ge stöd i elevers förståelseprocesser. De fokuserar alla på kunskapsprocessen i den meningen att lärarna är uppmärksamma på elevens kunskapsnivå och anpassar stödet till utrymmet mellan det eleven kan och nästan kan. Detta kan också uttryckas i termer av att elever utmanas i sin lärprocess. Implicit finns här ett syfte att hjälpa eleven vidare till nästa kunskapsnivå och därför kan interaktionsprocessen sägas vara inriktad på individens faktiska och potentiella utvecklingsnivå (ZPD samt deltagande under vägledning). I ett mer dynamiskt perspektiv tillförs den pedagogiska dialogen en ytterligare dimension: IDZ (Mercer och Littleton, 2007) där det explicita syftet (lärande och kunskapsbildning) fokuserar interaktionen mellan ett tänkande och ett annat: *Intermental*. Då en sociokulturell teoribildning har som huvudsakligt mål att förstå relationen mellan tänkande och sociokulturella kontexter, studeras individen och den omgivande kontexten i relation till varandra. Därmed är det också av vikt att inte ställa dessa aspekter mot varandra.

Hur människor samverkar och använder kulturella och intellektuella verktyg i lärande och kunskapsutvecklande syften har en central roll inom de sociokulturella perspektiven och uttrycks i begreppet *mediering*. Begreppet är myntat av Vygotskij för att beskriva hur personer och verktyg<sup>38</sup> ger stöd i lärprocesser och skapar nya praktiska och kognitiva möjligheter (Cole, 2004; Miller, 2011; Säljö 2000, 2005). I ett situerat perspektiv där lärande förstås som deltagande i praxisgemenskaper (Lave och Wenger, 1991) ses språkets medierande funktion som ett sätt att delta och handla i syfte att bli en fullvärdig deltagare i särskilda praktiker. Detta får betydelsen att språket i första hand betraktas som ett medel för att bemästra och för att bli en del av de semiotiska och kulturella koder som gäller för en särskild praxisgemenskap. Därvid fokuseras språket som ett sätt att delta i sociala kontexter i större utsträckning än som ett verktyg för reflektion (Dysthe, 2003.). Wertsch (1990, 1995) fokuserar språket som medierad handling och uttrycker med

---

38. Verktyg syftar i detta sammanhang på tidigare generationers erfarenheter och insikter.

det en uppfattning om vikten av förståelse av dialogens fundamentala funktion för språkets betydelse i kognitiva processer. Detta innebär att han också lyfter fram språkets roll i tankeprocesser och knyter därmed an till Vygotskijs (1934/2007) teorier om relationen mellan tänkande och språk, men även till Bakhtins (1981) idéer om den ”inre dialogen” i betydelsen att individen ständigt befinner sig i dialog med andra röster samt att detta också utgör tänkandets fundament. Eftersom utvecklandet av mänskligt tänkande och språk hänger nära samman med relationen till den omgivande kontexten i denna teoribildning, får språket och andra medieringar i ovan beskrivna interaktionsprocesser en central analytisk betydelse för min studie då de samverkar i människors språkliga interaktion.

### Internalisering/appropriering

Som tidigare beskrivits betraktas lärande och kunskap i grunden som socialt i den meningen att färdigheter och kunskaper kommer från mänskliga insikter och beteenden (handlingsmönster). Dessa blir individer delaktiga i genom interaktion med andra människor samt genom de kulturella redskap som dessa kunskaper och färdigheter resulterat i. Denna process beskrivs utifrån begreppet *appropriering*, det vill säga den process där individen gör olika lärandemiljöers idéer, kognitiva redskap, begrepp och teorier till sina (Säljö 2000, 2005). I sociokulturella perspektiv med betoning på psykologiska riktningar används också för att beskriva denna process begreppet *internalisering*. Begreppet har sina rötter inom psykologin och syftar till att beskriva den process där yttre sociala och kulturella aspekter av världen införlivas och blir en del av individens medvetande (Jerlang, 2008). I ett Vygotskijanskt perspektiv innebär detta att social aktivitet är en förutsättning för att högre psykologiska processer<sup>39</sup> som till exempel tänkandet, språket och minnet ska utvecklas. Därmed riktas fokus mot interaktionen mellan de inre och de yttre processerna<sup>40</sup>. Vygotskij talar om denna interaktion i två steg, dels den intermentala där de mentala funktionerna har sitt upphov i samspelet med andra och dels den intramentala där det som sker i form av kulturell utveckling i samverkan med andra, bildas på ett inre plan (Vygotskij, 1978, 1934/2007).

---

39. Begreppet högre psykologiska processer används av Vygotskij och diskuteras närmare på sidan 49.

40. Inre processer står här för mentala processer och yttre processer betecknar lärandeaktiviteter.



Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level: first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological) (Vygotskij, 1978, s. 57).

Detta betyder att individens tänkande och språk först uppträder i de sociala miljöer som barnet samspelar i. Detta sociala sätt att tänka på överförs senare till barnets inre psykologiska värld och blir en del av dess medvetande. Viss kritik har riktats mot internaliseringsbegreppet och Dysthe (2003) menar bland annat att det finns en risk att begreppet ger intryck av att det sker en mekanisk överföring och ett passivt accepterande av det som överförs, vilket då också motverkar teorin om den dialektiska relationen mellan det inre och det yttre som en Vygotskijans förståelse av begreppet innebär. En sådan förståelse betyder att internaliseringsprocessen är en aktivitet som kräver tid och mental bearbetning av själva innehållet i interaktionen mellan individen och kontexten. Utifrån den problematiken föreslår Wertsch (1997) två former av internalisering vilket konkret betyder att internaliseringsprocessen delas upp i två steg. Det första steget är själva överföringen, det vill säga när det som sker i sociala och kulturella samspel mellan individer och artefakter "tas in" av individen; *internalisering* och det andra steget är när det stoffet bearbetas samt införlivas som en del av individens medvetande; *appropriering*.

I det fortsatta arbetet använder jag begreppet *internalisering* som övergripande term i diskussioner, tolkningar och analyser av relationen mellan inre och yttre processer.

### Högre psykologiska processers utveckling

Då avhandlingens teoretiska ramverk utgår från en socialkonstruktivistisk kunskapssyn innebär det att även psykologiska processer är att förstå som socialt konstruerade. Med psykologiska processer menas här en fortskridande förändring, medveten eller omedveten, i en individs reaktioner. Detta kan till exempel ta sig uttryck i känslöyttringar, värderingar och tankegångar. Förändringen innebär en utveckling på ett eller annat sätt av individens psykologiska och sociala förmågor (Egidius, 2002). Samtidigt riktar jag ett särskilt intresse mot Vygotskijs kulturhistoriska teori som grund för diskussionen om relationen mellan tänkandet och språket samt fantasins betydelse för lärande. Då Vygotskij tydligt baserade sin teoribildning utifrån ett genetiskt synsätt som i likhet med Piaget tog sig uttryck i en beskrivning av tänkandet och språkets utveckling i form av olika faser och stadier (Miller,

2011; Vygotskij, 1978, 1934/2007), kan det uppfattas gå stick i stäv med de teoretiska antaganden jag gör i avhandlingen. Möjligheten att placera Vygotskijs tänkande i en samtida socialkonstruktionistisk teoretisk kontext är att han i sitt arbete strävade efter att synliggöra tänkandets och språkets utveckling utifrån vad vi i dag benämner som socialpsykologiska aspekter där interaktionen mellan individer och grupper fokuseras (Eskola, 1982; Egidius, 2002).

I Vygotskijs teori framstår subjektet (människan) i huvudsak som formad av kulturella och sociala processer samtidigt som de processerna ger henne redskapen och förutsättningarna att vara delaktig i den samhälleliga utvecklingen. Lindqvist (1995) beskriver denna process som en korrespondens mellan människans medvetande (inre) och den yttre omgivningen (a.a. s. 36). Hans grundläggande evolutionsteoretiska syn på mänsklig utveckling stod som modell för hans teori om människans kulturella utveckling. Därför finner jag det relevant att tydligare klargöra detta samband genom en kortare introduktion av Vygotskijs begrepp *högre psykologiska processer*. Introduktionen utgör även en bakgrund till den teoretiska förståelsen av relationen mellan minne, tänkande, språk och fantasi.

Högre psykologiska processer är ett begrepp som kan sägas vara kärnan i Vygotskijs kulturhistoriska teori då han menade att dessa karakteriseras av dels en social (kulturell) och dels en historisk kvalitet. I ett postmodernt och socialkonstruktionistiskt perspektiv kan begreppet uppfattas som ålderdomligt och tolkas utifrån en utvecklingspsykologisk diskurs i den meningen att adjektivet *högre* konstituerar innebörden av psykologiska processer som över- och underordnade utvecklingsstadier. Därför krävs en grundligare belysning av begreppets tillkomst och essens. Enligt Vygotskij (1978) formas högre psykologiska processer genom utvecklingen av människors medvetande och som tidigare nämnts utvecklas det mänskliga medvetandet i interaktion med den omgärdande kulturen. Den historiska kvaliteten grundar sig i Vygotskijs uppfattning om människans ursprung. Som ett led i den uppfattningen skiljer Vygotskij ut två perioder i människans evolutionära utveckling (Van der Veer och Valsiner, 1991) där den första perioden är biologisk. Detta innebär en acceptans av den ärftliga bakgrunden av mänsklig fysiologi, anatomi och beteende. Den andra perioden handlar om människans förmåga att behärska kulturen, människans kulturella utveckling. Med kulturen avses här tidigare generationers erfarenheter och den samtida sociala miljön som individen verkar och lever i. Det specifikt mänskliga har utvecklats genom historien (där kulturen skapats och växt fram) och

internaliseringen av kulturen måste göras på nytt av varje enskilt barn i en process av social interaktion (a.a.). Därvid kan kognitiva funktioner som minne, perception, tänkande, språk, uppmärksamhet etc. knyts till människans biologi, det vill säga att de är nedärvda. Dessa definierar Vygotskij som lägre psykologiska processer, de elementära. De högre psykologiska processerna, de sekundära utgörs av samma psykologiska funktioner, men till skillnad från de elementära är de en produkt av social interaktion. De högre psykologiska processerna är inte en fortsättning på de elementära processerna utan utgör en ny psykologisk process som ska förstås som resultatet av social aktivitet – mediering av kulturella verktyg och tecken (artificiella).

Social aktivitet medierar högre psykologiska processer där användandet av kulturella och intellektuella redskap som bild, musik, språk, konst, berättande, skrivande, minne, uppmärksamhet etc. till stor del bygger på internaliseringen och användandet av externa symboler och tecken; semiotisk mediering. Vygotskij (1978, s. 56–57) beskriver denna process som den inre (*internal*) rekonstruktionen av yttre händelser (*external operation*) och menar att internaliseringen av kulturellt beteende, det vill säga den socialiseringsprocess där individen blir en del av kulturen, involverar rekonstruktioner av psykologisk aktivitet. Dessa grundar sig i användandet av tecken. Detta innebär en tolkningsprocess som bygger på sociokulturell interaktion över tid.

The internalization of cultural forms of behavior involves the reconstruction of psychological activity on the basis of sign operations (Vygotskij, 1978, s. 57).

Medvetandets utveckling<sup>41</sup> kan förstås som en rörelse där kognitiva funktioner och olika nivåer av psykologiska processer står i ett dialektiskt förhållande till varandra. I den aktiviteten menar Vygotskij att utvecklandet av tänkande och språk är centralt (Lindqvist, 1999, 2007; Miller, 2011; Van der Veer och Valsiner, 1991; Vygotskij, 1978, 1934/2007).

### Språket som tänkande och handling

För medvetandets utveckling menar Vygotskij (1978, 1934/2007) att relationen mellan tänkande och språk är det mest centrala och språkets grundläggande funktion är kommunikation där ordens betydelser genom den dialektik som formas mellan tanke och tal, genomgår en utveckling. Detta betyder

---

41. Vygotskij såg det mänskliga medvetandet som psykets övergripande funktion.

att relationen mellan tanke och ord representeras av en process och inte ett objekt (Lindqvist, 2007).

I ordets betydelse synliggörs både tänkandets och språkets processer. Således kan det härledas både som ett språkligt och intellektuellt (tänkande) fenomen. Vygotskij (1934/2007) förklarar denna tes utifrån kriteriet att ordets betydelse endast är ett språkligt fenomen om språket är sammanbundet med en tanke och präglad av dess idé. Därmed förs ordets betydelse, dess mening och det språkliga tänkandet samman till en enhet. Utifrån de tankarna kritiserar Vygotskij den gamla associations- och den samtida moderna strukturella psykologins försök att beskriva relationen mellan orden och deras betydelse<sup>42</sup> utifrån en gemensam strukturell grund. En sådan förståelsemodell får, enligt Vygotskij konsekvensen att ordets betydelse saknar möjligheter att utvecklas. I enlighet med sin övriga teoribildning kring hur människans medvetande utvecklas i en sociohistorisk kulturell interaktion menar Vygotskij att relationen mellan orden och deras betydelse hör samman med en utveckling. Ordens betydelse är alltså inte konstant utan snarare en dynamisk utveckling som förändras och varieras i tänkandets skilda funktioner. Tänkandets och språkets processer sammanfaller i vad Vygotskij definierar som språkligt tänkande, men det betyder inte att språket, det vill säga ordens betydelse återger tankens innebörd.

Språkets struktur är inte alls en enkel återspeglning av tankens struktur. Därför kan språket inte påklädas tanken som en färdigsydd klänning. Språket tjänar inte som ett uttryck för en färdig tanke. En tanke som förvandlas till språk omkonstrueras och ändrar form. Tankarna uttrycks inte i orden, utan fullbordas i dem. (Vygotskij, 2007, s. 406)

Idén om att tankarna inte uttrycks i orden, utan fullbordas i dem antyder en aktivitet, en process där någonting sker som har betydelse för tankens ”slutgiltiga” innebörd som då gestaltas i (fullbordas) ordet. Tanken och ordet får sin betydelse i det kontextuella sammanhanget. Betydelsen, meningen uppstår diskursivt och mellan människor.

Ifrågasättandet av språkets funktion som mätinstrument av människors beskrivningar av ”verkligheten” är centralt i postmodernt tänkande. Språket ses som en aktiv och konstituerande kraft. Språket är ingen väg för att söka mening och innebörd eller för att avbilda en yttre verklighet. Utifrån den

---

42. Detta kan också indirekt förklaras som relationen mellan tänkande och språk.

grundläggande kritiken av språket som uppgiftskälla problematiseras också sanningsbegreppets olika delar som till exempel objektivitet och klarhet (Alvesson och Sköldbberg, 2008). Derrida (2010) ifrågasätter språkets referenser tillbaka till dess upphovsmakare som källa till texters mening och lyfter istället fram förhållandet mellan orden (tecknen) som centralt. Därmed riktas också en kritik mot att ordens betydelse bär på en inneboende mening (metafysisk) och vänder sig mot det historiska arv av innebörder som han menar att det västerländska tänkandet och därmed också språket är infiltrerat i. Som en möjlighet till frigörelse från denna påverkan använder Derrida poesins språk med tanken om att orden då inte längre används som information för någonting annat eller som en övergång från en existens till en annan existens. Han skriver:

...for then it says what is, thereby referring only to itself, a sign without signification, a game or pure functioning, since it ceased to be utilized as natural, biological, or technical information, or as the transition from one existent to another... (Derrida, 2010, s. 13)

Poesin och litteraturen är ofta ett medel för Vygotskij att beskriva just det Derrida lyfter som kritik av närvarons metafysik. Genom att visa på poetens försök att genom variationer i sin text synliggöra den tanke och önskan som är upphovet till det som sägs belyser han en icke metafysisk koppling mellan tanken och språket.

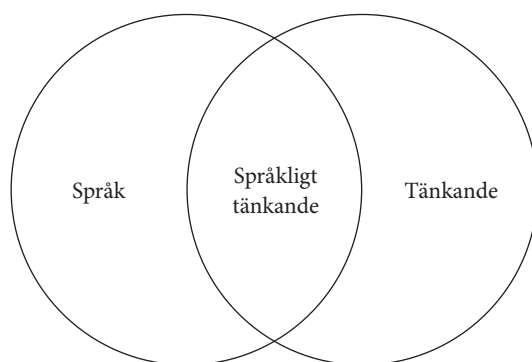
En och samma tanke kan uttryckas i olika fraser, på samma vis som en och samma fras kan tjäna till att uttrycka olika tankar... Om jag vill förmedla tanken att jag idag såg hur en pojke i mörkblå blus sprang längs gatan – då ser jag inte pojken för sig, blusen för sig, att den är mörkblå för sig, att han är barfota för sig och att han springer för sig. Jag ser allt detta tillsammans – i en enda tankeakt, men i språket delar jag upp detta på skilda ord...Därför är övergången från tänkande till språk en utomordentligt komplicerad process, där man styckar upp tanken och återskapar den i ord. (Vygotskij, 2007, s. 466)

Sambandet mellan tanken och språket (Vygotskij, 1934/2007) fokuserar sammanhangets, det vill säga kontextens, centrala betydelse för ordets innebörd, men lyfter också fram orsakerna till det som yttras i egenskap av individens tänkande kraft. Språket blir, genom den innebörd vi ger orden, tänkarens medel. Det som i ett postmodernt perspektiv formuleras som en aktiv och konstituerande kraft (Alvesson och Sköldbberg, 2008).

## RELATIONEN MELLAN TÄNKANDE OCH SPRÅK

Vygotskij (1934/2007) talar om språkets för-intellektuella rötter och syftar då på det lilla barnets skrik, joller och gester som en del av den tidiga språkutvecklingens sociala funktion där språkhandlingen blir subjektivt meningsfull. Barnets upptäckt av ordens betydelse och aktiva intresse att erövra språket genererar en process där språket blir intellektuellt och tänkandet språkligt. Detta betyder att språket har en yttre och en inre karaktär där den inre funktionen kan förstås som tänkandets ”röst”. Samtidigt betyder detta att *för att kunna upptäcka språket måste man kunna tänka* (a.a. s. 150). I sökandet efter den förmedlande länken mellan inre och yttre språk som bygger på användandet av tecken, utvecklar Vygotskij (1934/2007), en stadieteori i fyra steg. Först kommer det *primitiva*; det för-intellektuella språket och det för-språkliga tänkandet. Därefter *den naiva psykologin*; användandet av verktyg, psykologiska som fysiska, utifrån dess praktiska nytta. Sedan följer *de yttre tecknens stadium*; med hjälp av yttre operationer kan barnet lösa en inre psykologisk uppgift, till exempel att använda fingrarna som stöd i en räkneoperation. Den fjärde kategorin kallas *inåtväxandet*; det ljudlösa språket, huvudräkning, det logiska minnet etc.

Vygotskij tog bland annat, förutom egna studier, utgångspunkt i Piagets (1923) transitions-process i form av det egocentriska barnspråket och dennes studier om barns grammatiska utveckling som visar att barn förhållandevis sent i sin språkutveckling behärskar de logiska operationer som står i relation till de grammatiska strukturerna, vilka de sedan länge har tillägnat sig. Enligt Vygotskij (1934/2007, s. 156) kan förhållandet mellan tänkande och språk schematiskt synliggöras enligt följande illustration:



Figur 1. Figuren visar hur språk och tänkande sammanfaller i ”språkligt tänkande”.

Skärningen mellan cirklarna visar på att språkets och tänkandes processer till viss del sammanfaller och utgör sfären av språkligt tänkande, men det finns också områden av tänkandet som inte står i direkt relation till det språkliga tänkandet. Till dessa områden räknar Vygotskij det instrumentella och tekniska tänkandet som mer fokuserar de handlingar som beskrivs karakterisera den naiva psykologin (se s. 54).

Vygotskij (1934/2007) formulerar tänkandets essens som en metod att utarbeta nya färdigheter. Dess process startar i ett tillägnande av tecknens yttre struktur (förhållandet mellan ord och ting) och genom ett experimenterande med tecknen fortgår utvecklingen till en funktionell användning av dem (en aktiv och medveten handling), det vill säga att individen har en förståelse för tecknens betydelse och kan operera och manipulera (bemästra) dem för att lösa problem. Dessa långsamma strukturella och funktionella förändringar av det inre språkets utveckling blir grundläggande strukturer för tänkandet. Vygotskij menar således att tänkandets utveckling är beroende av språket i den meningen att det utgör ett socialt tankeredskap för dess aktiviteter och för individens sociokulturella erfarenheter. Detta betyder att ordet betraktas som en språkhandling (aktivitet där individen opererar med tecken och symboler) där den andres ord tolkas och blir till det inre språket och tänkandet i form av mening (Lindqvist, 2007). Därigenom blir också språket en diskursiv handling.

Sammanfattningsvis beskriver Vygotskij (1934/2007) tänkandet som en akt där övergången till en språklig form är en mycket komplicerad process som belyser relationen mellan tanke och ord i termer av en språklig handling (a.a. kap. 7). När elever i sitt dagliga skolarbete utför olika handlingar som till exempel att läsa, räkna, teckna etc. innebär detta en mängd av kroppsliga aktiviteter som är nära förbundna med kognitiva operationer som minne, perception, uppmärksamhet och så vidare. Språkets och tänkandets processer sammanfaller till vissa delar i det språkliga tänkandet och genom en dynamisk process förverkligas och gestaltas tanken i ordet (Vygotskij, 1934/2007, s. 470). Detta innebär också att tanken genom den processen förkroppsligas.

Utifrån ovanstående resonemang fokuserar jag förståelsen av lärprocesser kring följande relationer: Interaktionen mellan människan och kulturen, relationen mellan tänkande och språk samt relationen mellan fantasi och kreativitet; reproduktion och produktion.

## Lärande som guidat deltagande genom dialog

Lärares guidning och elevers guidade deltagande kan sägas bygga på assistering och utmaningar som tar sig uttryck i olika former av bekräftelse som till exempel genom kroppsspråk<sup>43</sup>, frågor och svar, ifyllnad och så vidare (Hundeide, 1998; Rogoff 1990; Vygotskij, 1934/2007). I en skolkontext får detta betydelsen att läraren blir en ”mediator” mellan elevens erfarenheter och den kulturella världens kunskaper och traditioner. I denna situation pågår det en process av både yttre och inre karaktär där den inre processen påverkas av den yttre och vice versa. För att kunna beskriva ”helheten” i lärprocessen kan vi inte bortse från det komplexa innehåll av historisk/kulturellt material som ”mediatorn” är påverkad och bärare av, oavsett om det handlar om en fysisk person eller materiella och visuella artefakter samt intellektuella och konstnärliga teckensystem. Det omvända förhållandet måste vi också vara medvetna om.

*The guided construction of knowledge* är ett begrepp myntat av Mercer (1995) med vilket han vill gestalta utbildning som en kombination mellan undervisning och lärande. Det är samtalet mellan läraren och den lärande, men även mellan de lärande som arbetar tillsammans som står i fokus. I kölvattnet av detta arbete diskuterar Mercer och Littleton (2007) lärande och utveckling i ett klassrum utifrån tre dimensioner (För att undvika en nivåolkning använder jag ordet dimensioner som översättning av engelskans *level*) där relationen mellan kulturella (*cultural level*), psykologiska (*psychological level*) och sociala (*social level*) faktorer står i centrum. Den kulturella dimensionen står för samhällets och grupperns aktivitet där skolan känns igen som kulturellt förankrade institutioner. Detta betyder att den pedagogiska undervisningen med dess mål och former av dialoger som hjälper till att förverkliga målen, formas utifrån kulturen. Den andra dimensionen som är den psykologiska inbegriper individens lärande och kognitiva utveckling. En sociokulturell tradition menar att individuellt lärande och intellektuell utveckling måste förstås med referens till de situerade, sociala upplevelser och erfarenheter som individen är en del av, även om också andra faktorer har betydelse för lärande och utveckling. Den tredje och sista dimensionen handlar om interaktionen mellan grupper och mellan individer. Denna dimension fokuserar det verbala och skrivna språket samt dialogen och fungerar som en bro mellan de andra två dimensionerna; den kulturella och den psykologiska. Genom deltagande

---

43. Med kroppsspråk syftar jag här på gestik.



i dialoger möter barnet just deras samhällskultur vars vanor och traditioner är inbyggda i språket. Här har språket en funktion i termer av social aktivitet som i utbildningssammanhang ges uttryck som argumentation, instruktioner, att visa förståelse, ta fram information och att utvärdera kunskap etc. (Mercer och Littleton 2007). Denna förklaringsmodell av språket och dialogen som vägen (i bägge riktningarna) mellan individers kulturella och psykologiska utveckling kan också förstås i relation till handlingar och deras funktion som uttryck för tänkandet i undervisningssammanhang. Utifrån det teoretiska perspektiv som denna avhandling utgår från sker lärande och utveckling i de lektionsaktiviteter som lärare organiserar i interaktion med kognitiva processer som bygger på en dialektisk relation mellan tänkande, språk och handling. Detta kan förstås som fundamentet i den bro som förbinder de inre och de yttre aktiviteterna i lärprocesser.

## CENTRALA BEGREPP

I tidigare avsnitt har jag behandlat avhandlingens teoretiska utgångspunkter där förståelsen av lärande och kunskap har belysts utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv i relation till Vygotskijs kulturhistoriska teori med fokus på relationen mellan tänkandet och språkets utveckling. Avhandlingens teoretiska ramverk utgörs även av ett antal centrala begrepp som har betydelse för hur lärprocesser och kunskap diskuteras och problematiseras i relation till en skolkontext. Nedan följer en redogörelse för en redogörelse och diskussion av dessa, deras betydelse för studien och hur de används som redskap för att tolka samt analysera studiens empiri. I detta sammanhang finner jag det relevant att skriva in begreppen i en historisk kontext, vilket innebär att jag kort även belyser hur begreppens betydelsegrunder har utvecklats utifrån ett tidsperspektiv.

### Estetik

Estetikbegreppet har en varierande innebörd och har sedan det antika Grekland (ai`sthesi: varseblivning) utvecklats och expanderats till att innefatta långt mycket mer än vad det i en klassisk form oftast förknippas med; läran om det sköna. Estetik som fenomen kan sägas uppstå i samband med det moderna konstbegreppets födelse på 1700-talet (Emt, 1996; Gustavsson, 2009; Liedman, 2006).

Vilks (1999) ger en god översikt kring hur den antika tanken om konsten som ett översinnligt och ett i sig själv existerande objekt (autonomt) har

påverkats och omformats av yttre<sup>44</sup> värderingar och uppfattningar till ett modernt och postmodernt konståbegrepp. Orsakerna till innehållet i konstbegreppet och dess utveckling förklaras så till vida ur ett sociokulturellt synsätt på utveckling utifrån ett samhällshistoriskt perspektiv. Ett modernt konstbegrepp definieras utifrån uppfattningar om dess upphöjdhet över andra mänskliga uttryck, dess andlighet och konstnärens andliga förmåga att gestalta denna översinnlighet. Den definitionen har i mycket stor utsträckning övergått i ett institutionellt konstbegrepp där konsten ”skapas”, det vill säga att verket blir konst när den av konstvärlden uppfattas så. Enligt Vilks (1999) är det ändå mycket av det som det moderna konstbegreppet menar definierar konst som också är kriterierna för konstdefinitionen i ett institutionellt konstbegrepp (a.a. s. 36). Den avgörande skillnaden ska mer ses som en utvidgning av konstens möjligheter och frihet att gå över gränser för dess metoder, form, framställning och genom det utmana estetiska normer, det vill säga vad som tidigare varit kriterier för vad som kan anses som konst.

Ur ett vetenskapsfilosofiskt perspektiv menar den amerikanske pragmatikern Richard Shusterman (1992, s. 15) att vi kan tala om den analytiska estetiken. Den analytiska estetiken argumenterar för behovet av en distinktion mellan konsten och estetiken i syfte att möjliggöra fruktbara frågeställningar och genom detta finna egenskaper eller erfarenheter som kan förstås vara konstens och estetikens fundament. Enligt detta synsätt är det nödvändigt med en uppdelning av det konstnärliga fältet i strukturella diskurser för att synliggöra skillnader som en grund för definitionen av konst. Därvid bör konst och estetik studeras analytiskt utifrån en filosofisk bas i den meningen att distinktioner är en viktig förutsättning för att urskilja det specifika för ämnet som fenomen. Som kontrast till en sådan analytisk världsbild står Deweys uppfattning av estetiken och världen som holistisk (Dewey, 1934/2005). Det är inte distinktionerna i sig som definierar estetikens och konstens natur utan hur dessa framträder i relation till andra anslutande funktioner, det vill säga hur de i en integrerad form med andra upplevda erfarenheter ger individen en större känsla av världen som en helhet (Dewey, 1934/2005; Shusterman, 1992, kap. 1). Själva essensen i ett pragmatiskt konst- och estetikbegrepp kan sägas vara av historisk, sociokulturell karaktär, där den meningsbärande funktionen blir miljön och de individer som interagerar kring ämnet. Detta får konsekvensen att konstens och estetikens värden förändras över tid. Den

---

44. Här åsyftas konstvärlden, filosofin, politiken etc. som normgivande för yttre värderingar av konsten som fenomen.

analytiska världsbilden kan sägas motverka en sådan förståelse och bäddar mer för ett isolerande av världen i delar där konstens essens förväntas framträda ur varje dels struktur, även om den analytiska filosofin och metoden också är inriktad på en holistisk världsbild.

Ett annat sätt att uttrycka Deweys och Shustermans definition av estetiken och konsten är genom det som Bourriaud (2002) benämner som den relationella estetiken. I det begreppet ställer Bourriaud konsten och estetiken i relation till dess funktion i det samtida samhället. Estetiken bygger på band som väver samman individer till sociala former. I betraktelsen av individen som en sociokulturell varelse är människan sina sociala konstellationer. Utifrån Bourriauds, Deweys och Shustermans pragmatiska filosofi blir också estetiken i sitt relationsbundna förhållande till det omgärdande samhället, en del av de konstellationerna. Oavsett om det postmoderna konstbegreppet innebär att konsten är en institutionell handling finns det mycket i litteraturen som tyder på hävdandet av konstens autonomi som dess ursprungliga och bestående kärna. Det lustfyllda, personlig utveckling, frihet att pröva och överskrida gränser är återkommande argument för estetikens och konstens legitimitet inom skolan (se bl.a. Lindgren, 2006). Samtidigt belyser dessa argument konstområdets funktion inom pedagogikens område ur ett nyttoinriktat och pragmatiskt perspektiv. Estetikbegreppets mångfald och utveckling visar på så sätt många likheter med hur bildningsbegreppets utveckling beskrivs tidigare i avhandlingen (sidan 15).

Då studiens syfte är att beskriva och diskutera på vilket sätt lärande kan relateras till estetiska lärprocesser är det intressant att ringa in och tydliggöra hur estetikbegreppet utifrån ovanstående resonemang och synsätt på konstens och estetikens värde används och förstås inom ramen för en skolkontext. Det finns en uttalad didaktisk tradition i de estetiska lärprocesserna som har starka rötter i förskolans och i grundskolans tidiga årskurser och förskolepedagogiken. Detta är en pedagogik som bygger på ett tematiskt ämnesövergripande arbetssätt (även om förskolan inte arbetar traditionsenligt med ämneskategorier) med estetiska ämnen som poesi, drama, bild, musik, och rytmik som utgångspunkt för lärande där leken har en central roll (Kärrby, 2000; Torstenson-Ed och Johansson 2000; Pramling och Asplund, 2003; Pramling Samuelsson och Sheridan, 1999). Skolans tidigare årskurser har anammat denna pedagogik, men med stigande ålder kommer de estetiska ämnenas kvaliteter för lärandets process mer och mer i bakgrunden och åtskillnaden mellan lek och allvar i form av estetiska och teoretiska ämnen blir tydligare. En sådan utveckling beskrivs ofta i termer av en traditionell

dikotomi mellan tänkandet och kroppens aktiviteter (Marner och Örtegren 2003, s. 34; Thavenius, 2004, s. 67).

Estetikens och skapandets betydelse för barn och ungas lärande har skrivits in i läroplaner och andra styrdokument genom historien. Estetikens betydelse för lärande har också anpassats till samtidens utvecklingspsykologiska idéer som i sin tur påverkar hur formell pedagogisk verksamhet förhåller sig till hur barn lär och utvecklas. Detta är bland annat påtagligt i dagens styrdokument (*Lgr11*) som visar tydliga spår från Piagets stadiebundna och individcentrerade utvecklingsteori i form av årskursbunden undervisning och Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen samt interaktionen mellan individen och den sociala kontexten som avgörande för lärande och utveckling. De senaste decenniernas forskning kring eventuella transfer-effekter<sup>45</sup> har många gånger blivit ett argument för de estetiska ämnens legitimitet i läroplanen.

I en vidare diskussion, och som tidigare berörts, av estetiskt lärande i skolsammanhang är det tydligt hur tolkningen av det nutida och mångfasetterade estetikbegreppet ofta får sin betydelse utifrån den klassiska filosofins definition av estetik som den sinnligt baserade kunskapen (Emt, 1996; Gustavsson, 2009; Liedman, 2006). I dessa sammanhang blir estetikens syfte: ”att utforska den på sinnesförmålor baserade kunskapen” (Emt, 1996, s. 19). Utifrån en sådan definition blir estetiken i ett epistemologiskt perspektiv en aspekt av lärprocesser oavsett ämne. Detta avspeglar sig också i hur begreppet används och skrivs in i läroplaner och styrdokument. Thorgersens (2006) studie av grundskolans tidigare läroplan (*Lp094*) visar att estetik framställs som en viktig dimension av lärande i en övervägande del av kursplaner och bedömningskriterier. Det som förblir oklart är definitionen av vad estetiskt lärande i andra ämnen än de estetiska är för någonting. Det råder dock inget tvivel om att dess funktion och innebörd är bred och löper över allt från att vara ett estetiskt-praktiskt ämne till att stå för existentiella värden. Dessa skiftande sätt att se på och definiera estetiken i ett didaktiskt perspektiv är i min tolkning symptomatisk för senare års skoldebatt. I kölvattnet av den nya lärutbildningen (2001) följer en stark fokusering på begreppet estetiska lärprocesser och konstens metoder som pedagogiska och didaktiska vägar till lärande i de andra ämnena. Detta kan ses som en följd av den centrala diskussion som förs kring estetikens betydelse i lärprocesser oavsett ämne i lärutbildningsnämndens slutbetänkande *Att lära och leda* (SOU1999:63).

---

45. Se kapitel 2 Estetik och lärande – en forskningsöversikt på sidan 23.

Samtidigt tar en diskussion om de estetiska ämnenas värde i sig fart parallellt. I *Lgr11* synliggörs utvecklingen av den diskussionen genom att tekniska, naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga, humanistiska och estetiska kunskapsområden tydligare presenteras som avgränsade ämnesfält (*Lgr11*, s. 13). Det framgår också i ämnesbeskrivningarna av bild och musik att lärande i dessa ämnen innebär ett visst sätt att tänka. I dessa formuleringar finns en beröringspunkt med ämnesbeskrivningen för språkämnen där lärande beskrivs som verktyg för människors tänkande. Därigenom framträder i den nya läroplanen och kursplanerna ett estetikbegrepp som tar in den kognitiva aspekten av lärprocesser, men där också estetiskt lärande skiljs ut som någonting unikt; ett särskilt sätt att tänka i förhållande till lärande i andra ämnen.

I pedagogisk forskning beskrivs estetikens roll även som ett medel att distansera sig till det okända, bearbeta och göra det till sitt; inkorporera omvärlden (Ronnefeldt, 1990). En sådan process kan förstås som en dialogisk handling som sker i en social kontext, vilken också är identitetsskapande. Utifrån en sådan bestämning av estetikens roll i pedagogiska sammanhang kan estetikbegreppet beskrivas i termer av aktivitet, förnimmelse, iakttagande, att uppfatta, att skapa och att erkänna oavsett kategori [jag förstår här kategori som synonymt med ämne] och konst (Ronnefeldt, 1990). Lindqvist (1995) drar från sina didaktiska studier (1989) den viktiga slutsatsen att de estetiska ämnena påverkar och berikar barns lek och söker utifrån det sambandet mellan kulturen och lekens och estetikens form. Utifrån Vygotskijs teorier återkommer Lindqvist (1995) ofta till estetikbegreppet i termer av den estetiska känslan i samband med lekens form; den tillfredsställelse som upplevelsen, leken ger. Ziehe (1986) lägger i estetikbegreppet ett sätt för ”jaget” att få distans till sina upplevelser och ser institutionen (förskola och skola) som ett offentligt rum där lärare och elever möts i en social ”iscensättning”. Enligt Lindqvist rör det sig om en estetisering av det sociala rummet där läraren gör eleven nyfiken på det okända, skapar möten i det främmande och därmed utrymme för nya betydelser (a.a. s. 68).

Ronnefeldts (1990), Lindqvists (1995) och Ziehes (1986) estetikbegrepp belyser, menar jag, det som i litteraturen också definieras som konstens metoder; att reflektera, analysera och genom det okända se nya betydelser av det redan kända (Marklund och Berg, 1994; Lindström, 2002). Därmed beskrivs estetikens pedagogiska funktion som ett medel, en transformation av den reella verkligheten till förståelse och kunskap om den. En process som enligt min tolkning beskrivs ske i ett yttre aktivt sammanhang, men som samtidigt sker parallellt med en inre, kognitiv, aktivitet. För den föreliggande studien

är det sambandet mellan den yttre och den inre händelsen med fokus på den sistnämnda processen som är intressant att söka förståelse för.

Att definiera estetiken i utbildningssammanhang som ett språkligt uttryck är centralt i olika dokument. Det gäller också forskningslitteratur, läroplaner och andra styrdokument där den estetiska dimensionen av lärande framhävs. Som tidigare diskuterats är transformationen av kunskap över olika kommunikativa förståelseformer inte självklar. Det är inte heller dess betydelse för lärande och kunskapsutveckling. Min uppfattning är att detta oftast inte problematiseras eller utvecklas i ovan nämnda källor utan estetikens vara som språkligt uttryck tas mer för givet. För denna studie är detta en viktig bakgrund för att förstå estetikens förutsättningar i formella lärandesituationer i den meningen att det redan finns en mer eller mindre etablerad syn på estetik som lärande och kunskapsform i verksamheten som sätter ramarna för hur och inom vilken sfär estetiskt lärande förväntas förstås.

Med ovanstående som bakgrund utgår jag i avhandlingens studie från ett estetikbegrepp som definierar estetik och estetiska uttrycksformer som kommunikativa förståelseformer att skapa mening genom i undervisningskontexter. Centralt för en sådan definition är begrepp som reflektion, undersökande, experimenterande, kreativitet och fantasi. Detta är även grundläggande aspekter av vad som kan förstås som kärnan i konstens metod (Lindström, 1994, 2002).

### Estetiska lärprocesser och konstens metod[er]

Estetiska lärprocesser och konstens metoder har diskuterats ingående i avhandlingen under rubriken *Estetik och lärande-en forskningsöversikt*. Då begreppen, med tyngdpunkt på det förstnämnda, utgör fokus för studiens problemområde, syfte och frågeställningar ser jag det som viktigt att ytterligare perspektivera betydelsen av dem i utbildningssammanhang.

Estetikbegreppet är som ovan nämnts ett mångtydigt begrepp och inom skolans verksamheter spänner dess innebörd över ett stort område. En central del av skolans estetikbegrepp utgörs av estetiska lärprocesser. Konstens metoder kan, som tidigare diskuterats ses som en förebild för begreppet i den meningen att den konstnärliga processen fokuserar omskapande, innovativa och kreativa handlingar (Eisner, 2002; Hetland, 2007; Lindström, 1994). Tidigare forskning visar att definitionen av estetiska lärprocesser och konstens metoder i mångt och mycket relaterar till varandra. Därför kan det vara problematiskt att per definition begreppsligt skilja dem åt. I relation till internationell

forskning (Bresler, 2007) beskrivs estetiska lärprocesser i större utsträckning i termer av konstutbildning [arts education] och estetiskt lärande [aesthetic learning]. Detta är även en vanlig analytisk definition av begreppet inom nationell och skandinavisk pedagogisk forskning. Estetik och konst diskuteras i termer av lärande och därmed betraktas konst som kunskapsbildning, det vill säga att den inom skolans värld utgör en egen kunskapsform. Detta är bland annat tydligt i Lindströms (2008, 2012) definitioner av estetiskt lärande där konsten i egenskap av olika konstformer blir didaktiska verktyg i lärprocesser. Kultur i skolan är att betrakta som ett sådant verktyg och organiseras ofta i form av olika projekt eller temaarbeten. Dessa har oftast en direkt koppling till arbete med olika konstformer som till exempel dans, musik, bild, poesi, drama och så vidare. Saar (2005, s. 39) menar att det inte är meningsfullt att urskilja det estetiska lärandet som något arts-kilt från annat lärande (a.a.). Om estetiskt lärande ställs i relation till estetiska lärprocesser och konstens metoder är det mer fruktbart att utgå från vilken funktion de tilldelas i skolans grundläggande uppdrag att underlätta för lärande där individen stimuleras att utveckla och inhämta värden och kunskaper (*Lgr11*, s. 9).

Häikiö (2007) talar i dessa sammanhang om barns kunskapande process som utgångspunkt i den pedagogiska verksamheten och menar att bildskapandets två dimensioner, den instrumentella och den meningsskapande, förenas i estetiska lärprocesser vars processer av gestaltning, perception, reception och reflektion kan vara användbara i kunskapsbildning med utgångspunkt i ett vidgat språk- och kunskapsbegrepp. Häikiös definition av estetiska lärprocesser tar sin utgångspunkt i bildämnet, men beskriver en kroppslig och kognitiv process som är giltig även för annat lärande och andra estetiska ämnen. (Bresler, 2007) gör en distinktion mellan utbildning på institutionell och konstnärlig nivå och ger därmed en möjlighet till en övergripande förståelsegrund av förhållandet mellan estetiska lärprocesser och konstens metod. Utifrån en sådan distinktion kan estetiska lärprocesser i utbildningssammanhang sättas i relation till den institutionella nivån och syftar där till en transformerande kunskapssyn över ämnesgränserna. Konstens metod syftar till den konstnärliga nivån av fria idéer och iscensättande av innovativa och kreativa handlingar. Den institutionella nivån representeras av olika konstarter som till exempel dans, visuell konst, musik och deras respektive discipliners utbildningsområde har som nämnts i internationella sammanhang under de senaste decennierna samlats under paraplybegreppet ”The Arts” (a.a.). Översatt till den svenska grundskolan och gällande läroplan (*Lgr11*) aktualiseras de konstarter som ovan nämnts i termer av olika uttryck

för kunskaper. I samband med det nämns att en harmonisk utveckling och bildningsgång kräver att elever även får möjlighet att utforska och pröva samt gestalta olika kunskaper och erfarenheter (a.a. s. 10). Detta är en beskrivning av lärande som ligger i linje med hur konstens metod vanligtvis definieras och samtidigt skildrar den konstens funktionella värde i skolans värld.

I ljuset av ovanstående och diskussionerna kring legitimering av de estetiska ämnena i utbildningssammanhang utifrån en pragmatisk och funktionell grund är det relevant att lyfta fram Hetlands (2007) teorier om konstens metod (med utgångspunkt i bildämnet) som ett visst sätt att tänka. I till exempel sammanhanget att lära olika tekniker i studiet av bild fokuseras inte det lärandet som en isolerad företeelse utan introduceras i större projekt där eleverna ”skolas” in i en vana att tänka i termer av olika tekniker (Hetland, et al. 2007, s. 33). Läraren gör pedagogiskt och didaktiskt medvetna val för att rikta lärandet mot ett bestämt mål. Användandet av konstens metod som en arbets- tillika läroprocess (Eisner, 2002) menas få konsekvenser för hur individens kognitiva förmågor kan komma att utvecklas, det vill säga för att kunna skapa en form utifrån en upplevelse som i sin tur kan anses som estetisk, krävs ett tänkande som har förmåga att påverka fantasins kapacitet och främja vår förmåga att hantera känslomässigt genomsyrade erfarenheter. Denna process är dock inte enbart knuten till ämnets specifika kärna utan även till politiska riktningar och pedagoger som bestämmer vad som är viktigt att lära (a.a.), det vill säga skolans styrdokument och hur de tolkas.

Genom Hetlands (2007) och Eisners (2002) analyser och resonemang kan estetiska aspekter i läroprocesser förstås som olika sätt att tänka kring samma fenomen, men också att ett sådant perspektiverat tänkande är någonting som eleverna lär sig genom användandet av olika tekniker och i dialog kring de reflektioner som görs i samband med det. Dessa tankevanor tillskrivs också kraften att utmana fantasiprocessens potential att utveckla vår förmåga att hantera erfarenheter.

Genom min tolkning av Häikiös (2007) och Breslers (2007) definitioner av estetiskt lärande, estetiska läroprocesser och konstens metod som kroppsliga och kognitiva processer, vilka kommer till uttryck i och genom olika konstformer, kan *konstens metod* även benämnas som *konstens metoder*. Detta då konstens metod dels refererar till olika konstarter och dels på grund av begreppets nära relation till estetiska läroprocesser. En estetisk läroprocess innebär på så sätt att pröva olika konstnärliga arbetsmodeller och teorier beroende på vilken konststart lärandet tar plats i.

Av ovanstående kan vissa band knytas mellan definitionen av estetiska



lärprocesser, konstens metoder, konst och estetik samt kultur. De hänger onekligt samman och kan förstås var för sig eller gemensamt, utifrån vilken funktion de ges i gällande läroplan<sup>46</sup>.

Detta innebär att jag i avhandlingen utgår från en pragmatisk definition av konst- och estetikbegreppet. Detta görs i två syften. Dels används denna definition som en bakgrund för att förstå utifrån vilka grunder begreppet estetiska lärprocesser används i skolkontexter och dels som ett redskap för att resonera och diskutera kring sambandet mellan estetiska erfarenheter och elevers tolkningsprocesser av målen för undervisningen. Begreppen används även i avhandlingen som synonyma i den betydelsen att konstens metoder betraktas som en väsentlig del av estetiska lärprocesser.

### Mediering

Att förklara och förstå människans samspel med verktyg och redskap som grund för hennes möjligheter att agera, lära och utvecklas kan också beskrivas utifrån hur vi utvecklar verksamheter och tar del av dem genom verktygs och redskaps medierande

funktion (Dysthe, 2003; Säljö, 2000; Vygotskij 1978). I begreppet ”mediera” antyds att individen inte står i direkt och otolkad kontakt med sin omvärld utan den hanteras, förstås och tolkas *genom* olika manuella, materiella och intellektuella redskap (Wertsch, 1995). Detta får betydelsen att våra föreställningar och vårt tänkande är sprungna ur de materiella och konstnärliga redskap vars funktioner kan förstås som medierande i den egenskapen att de underlättar lärande och utveckling, men de har också betydelse för hur vi förstår och tolkar vår omvärld.

En mycket viktig byggsten i Vygotskijs teori om assisterad utveckling<sup>47</sup> där barnet tar till sig kulturens verktyg i form av verbalt språk, symboler, praktiska och intellektuella aktiviteter i formella (skol- och barnomsorg) lärandesituationer, är hur denna process påverkar, formar och omformar individens tänkande (Hundeide, 1999; Vygotskij, 1934/2007, 1978). Studier visar (Marton och Tsui 2003; Mercer, 1995; Rogoff 1990, s. 51–52.) att pedagogers användande av olika verktyg, såväl fysiska som kognitiva, i syfte att lära om samma objekt, konstruerar olika tänkande om och kring lärandemål.

46. Estetikens plats i läroplanshistorien diskuteras i kapitel 1 på sidan 18.

47. Assisterad utveckling syftar här på Vygotskijs teori om zonen för den närmaste utvecklingen; *the zone of development*.

Detta får som konsekvens att val av verktyg får betydelse för hur eleverna konstruerar sitt tänkande, men också för hur de förstår lärandemålen. Här kan verktyg och redskap ses som olika perspektiv att närma sig ett lärostoff och som entydigt använt kan konstruera en ”snäv” föreställningsvärld och i ett brett användande gynnar möjligheterna till en fördjupad förmåga att förstå världen utifrån olika perspektiv.

Mediering är ett mycket centralt begrepp inom en sociokulturell tradition och i denna avhandling används begreppet för förståelse av det multimodala språkets betydelse för elevers meningsskapande handlingar i lärandesituationer. Därmed antas ett forskningsperspektiv som utgår från ett horisontellt medieringsbegrepp i egenskap av det utvidgade textbegreppet (Asplund Carlsson et al., 2003). Detta betyder att det är påverkbart hur vi lär utifrån vilka medel, värderingar och laddningar som det ges utrymme för i kontexten.

### Språket som medierande redskap

Vygotskij menar att språket som mediering hjälper barnet att öka vidden av sin aktivitet och möjligheten att lösa problem genom verbal reflektion (Vygotskij, 1934/2007, s. 25). Under hela denna utvecklingsprocess använder barnet språket till att kommunicera och reflektera sin upplevelse av omvärlden. Vygotskij benämner denna process som språkets dubbla funktion och att den är en viktig orsak till tänkandets utveckling.

Vygotskij och Piaget talar bägge om det *egocentriska språket* och menar då det samtal som barn och även vuxna har med sig själva i olika situationer. Till skillnad från Piaget (1966) som såg det egocentriska språket som en övergångsform mellan det icke sociala språket och tänkandet till ett socialt kommunikativt språk, menade Vygotskij (1934/2007) att språket och tänkandet hela tiden är socialt och att det *egocentriska språket* ska ses som en *transitionell form* mellan det yttre och inre språket<sup>48</sup>. Språk och tänkande går hand i hand och funktionellt är det egocentriska språket grunden för det inre språket som i sin yttre form är inbäddad i det kommunikativa språket (a.a. s. 27). På så sätt internaliseras barnets språkutveckling<sup>49</sup> utifrån en given sociokulturell kontext. Vygotskij (1934/2007, s. 27) uttrycker detta förlopp i

---

48. I Vygotskij's teori om hur språket och tänkandet utvecklas i en dialektisk relation syftar här det yttre språket på den sociala kontexten och det inre språket på tänkandet.

49. Med utgångspunkt i den dialektiska relationen mellan tänkande och språket kan språkutvecklingen också betecknas som tänkandets utveckling.

termer av att historien om processen av internaliseringen av ett socialt språk är detsamma som historien om socialiseringen av barns praktiska intellekt. Barnets sociala språkutveckling<sup>50</sup> präglas av den praktiska miljö som barnet socialiseras in i. Processen styrs av biologisk mognad (Piaget) tillika social internalisering (Vygotskij).

I ett Vygotskijanskt perspektiv på språkutveckling socialiseras barnet in i kulturella mönster genom kommunikation och språkanvändning som i denna tradition utgör en central kärna för lärande. Kommunikation är länken mellan barnet och omgivningen och språket dess meningsbärande grund. Att språkutvecklingen går hand i hand med tänkandet får betydelsen att barnet tänker med och genom de språkliga uttryck som de har mött och möter i de sociala kontexterna som de ingår i. Dessa kan till exempel vara lekar, fritidsaktiviteter, familje- och skolsituationer. De språkliga uttrycken är grunden för barnets tänkande och benämns som intellektuella redskap med en medierande funktion (se medieringsbegreppet sidan 65) för lärande (Mercer och Littleton, 2007; Säljö, 2000; Säljö 2005; Vygotskij, 1978, 1934/2007).

Ett perspektiv på det vidgade språk- och textbegreppet är att förutom talade och skrivna texter inbegrips även bilder, avlyssning, film, video, dans och drama (Skolverket, 2009; Asplund Carlsson et al. 2003, Marner, 2005) som medieringar. Detta synsätt betonar att kommunikation är något som sker mellan individer. Det är ett intersubjektivt redskap där mening skapas i interaktion och dialog med andra. En viktig förutsättning för meningsskapande och förståelse är enligt Bakhtin den dialogiska interaktionen (Bakhtin, 1981). All mänsklig kommunikation bygger på dialogiska relationer och Bakhtin menar att dessa utgår från att varje röst bär med sig fragment av andras röster där yttrandet blir ett forum där olika uppfattningar och värderingar kan samspela och konfronteras. Ett yttrande är alltid ett svar på andras yttranden som vi på ett eller annat sätt reagerar på. Våra svar och reaktioner kan ta olika former beroende på i vilket eller vilka medier vi kommunicerar med eller i.

Enligt Dysthe (2003) intresserade sig Bakhtin främst för dialogens betydelse för hur kunskap och lärande uppstår och att skapandet av mening är en bärande faktor i alla mänskliga relationer där kommunikation förekommer. Bakhtin (1981, 1993) betonar det ömsesidiga ansvaret för att förståelse ska bli möjligt och med det menar han, så som jag förstår honom, att det måste

---

50. Utifrån Vygotskijs terminologi syftar här social språkutveckling på det språkliga innehållet.

finnas en vilja att ta in andras värderingar och känslor, men även en vilja till att lyssna<sup>51</sup>.

Forskarna Neil Merce och Karen Littleton har tillsammans med andra internationella forskare och lärare arbetat med att försöka finna teoretiskt orienterade vägar för att hjälpa barn tänka tillsammans; interthinking. Projektet finns beskrivet i boken *Dialogue and the Development of Childrens Thinking* (2007). I fokus står dialogen i termer av klassrumssamtal (*classroom talk*) det vill säga det språk som används i klassrummet mellan lärare/ elever och elever/elev i de aktiviteter som syftar till utbildning och lärande. I det arbetet står den lärandes utveckling som tänkare, problemlösare och aktiv deltagare av kollektivets gemensamma ansträngningar för utveckling i centrum och språket ses som ett redskap för den processen (Mercer 1995; Mercer och Littleton, 2007). Om dialogen och dess språk tillsammans med andra medieringar är den centrala punkten för den intellektuella utvecklingen i termer av interaktion mellan det individuella och kollektiva tänkandet med stöd i Vygotskijs teorier om utvecklandet av lägre och högre mentala funktioner (Vygotskij, 1978, 1934/2007), blir förståelsen av dialogens innehålls- och språkmässiga kvalitets betydelse för vilken väg den utvecklingen tar central. Då kan dialogen ses som en del av lärprocessen och dess innehåll blir på så sätt viktig data att studera och analysera både i syftet att söka uttryck för en estetisk dimension, men också för dess eventuella roll i förståelsen av ett lärostoff. I denna studie får detta betydelsen att förståelsen av den språkliga interaktionen mellan lärare och elever, elever och elever står i fokus.

### Multimodal förståelse av språk som kommunikativ form

Språk som fenomen beskrivs vanligtvis som ett system för kommunikation och förklaras som människans sätt att meddela sig och som det viktigaste verktyget för begreppsbildning samt bearbetning av tankar och känslor (Säljö, 2003, 2005). En sådan definition hänvisar endast till det verbala och det skrivna ordet. I ett lingvistiskt perspektiv beskrivs språket som ett system av regler om ljudmönster och ord, vilka kan beskrivas med hjälp av grammatiska regler (Linell, 1982). Att lära sig och att behärska ett språks lingvistiska system förstås i detta perspektiv som ett grundläggande medel för kommunikation

---

51. För jmf och vidare diskussion se även Neil och Mercer, 2007, s. 21 *The Intermental Development Zone*.

mellan individer och inom olika grupper. Därmed beskrivs språket på en grammatisk strukturell nivå och definieras utifrån två övergripande typer av kommunikativa former; den verbala och den icke verbala. Förenklat kan den verbala kommunikationsformen sägas innefatta talat och skrivet språk. Till den icke verbala formen räknas kroppsspråk i egenskap av gestik och ansiktsmimik som uppkommer i samband med det talade ordet. Även musiken och bildkonsten räknas i ett lingvistiskt perspektiv som en sorts icke verbal kommunikationsform vars främsta funktion är att uttrycka känslor, attityder och identitetstillhörighet (Linell, 1982).

I motsats till en dualistisk språksyn i egenskap av verbalt- och icke verbalt språk menar Bakhtin (1981) att all mänsklig kommunikation genom dialogiska relationer är socialt organiserat. Detta ska förstås utifrån Bakhtins uppfattning att ords innehållsliga betydelser har formats genom tidigare användare och därmed bär orden med sig dessa rösters värderingar (a.a.). Utifrån ett vidgat språk- och textbegrepp befinner sig därigenom individen i en ständig dialog och socialt samspel med andra, oavsett medium<sup>52</sup>. Detta synsätt på dialogen tangerar Vygotskijs (1934/2007) teorier om den dialektiska relationen mellan tänkandet och språket där språket medierar världen till oss och därigenom får en funktion som tänkandets sociala redskap. Vygotskij, menar att utvecklingen av högre psykologiska processer; den kognitiva utvecklingen är nära förbunden med individens förmåga att hantera och bemästra språket, för vilket utveckling sociala och kulturella erfarenheter spelar en avgörande roll (a.a.).

Med utgångspunkt i ovanstående kan en multimodal förståelse av språket göras utifrån två möjliga perspektiv. En tolkningsmöjlighet är att multimodalitet i detta sammanhang kan betraktas som en transformation av meningsbärande stoff till olika kommunikativa system (Selander och Kress, 2010) där semiotiska symboler som till exempel, ikoner, bilder och tecken utgör representation för någonting annat. I en lärsituation kan detta bland annat ta sig uttryck vid lösandet av ett matematiskt problem där begrepp som till exempel bråk kan representeras av, förutom tal och skrift, symbolen för bråk  $/$ . Bråk kan också synliggöras genom en bild där till exempel fjärdedelar kan representeras med en cirkel delad i fyra delar. Det är även möjligt att genom musik representera bråket fjärdedelar som fjärdedelstakt med hjälp av ett instrument eller genom att slå takten mot ett föremål, exempelvis kroppen. Detta betyder att den meningsbärande grunden inte förändras vid transformationen till

---

52. Med medium avses här t.ex. tänkandet, samtalet, bilder, musik, rörelser, texter etc.

ett annat kommunikativt system. Om flera representationsformer används samtidigt i en aktivitet benämns den som multimodal (a.a.).

Ett andra möjligt tolkningsperspektiv för att betrakta multimodal förståelse av språket är det vidgade textbegreppet (Asplund Carlsson et al., 2003, Marner, 2005) där till exempel förståelsen av texter tillförs en ytterligare dimension genom att förmedlas via ett annat kommunikativt system<sup>53</sup>. Detta betyder att den meningsbärande grunden kan fördjupas och tolkas utifrån en bredare horisont, men det betyder också att de estetiska uttrycksformerna ges betydelse som medieringar för förståelse av och medel för att uttrycka kunskap genom dess specifika semiotiska system. Därmed kan det diskuteras huruvida estetiken och dess uttrycksformer per automatik besitter ett eget meningsbärande språk eller om dess mening, i likhet med den meningsbärande grunden (värderingar, känslor, tankar, erfarenheter etc.) i det sociala språket, skapas i social samverkan och kulturell interaktion (Vygotskij, 2007; Linell, 1982, 2009; Bakhtin, 1981).

#### ESTETISKA MEDIERINGAR SOM KOMMUNIKATIV FORM

I syfte att mer mediespecifikt belysa ovanstående diskussion kring estetiska uttrycksformer som medierande kommunikativa former för lärande, tar jag utgångspunkt i Anderssons (1995) artikel ”Har musiken något att säga?”. I artikeln diskuteras två teoretiska riktningar *heteronomi-estetik* och *autonomi-estetik* i syfte att utforska vad som kommuniceras genom musik. Ett heteronomi-estetiskt synsätt innebär att musik, både som form och dess innehåll, är direkt översättbart till det verbala språket. Detta betyder att det musikaliska uttrycket har sin like i det verbala ordet. Det verbala språkets referenser till den yttre världen består i dess koppling till objekt, skeenden och uttryck som i en kommunikation utgör en för kollektivet gemensam förståelsegrund (a.a.). En kollektiv gemensam förståelsegrund som utgångspunkt för musikalisk förståelse kan också uppfattas som begränsande för individuella tolkningar och upplevelser. Inom en autonomi-estetisk riktning saknar däremot de musikaliska uttrycken helt det talade språkets referenser till den omkringliggande världen. (Andersson, 1995).

Uppfattningen att musiken går att verbalisera och framförallt då som ett känslornas språk (heteronomi-estetisk), har enligt Andersson (1995)

---

53. Andra kommunikativa system kan t.ex. vara estetiska uttrycksformer som bild, dans, film o.s.v.

dominerat teoribildningen. Argumenten mot denna riktning grundar sig i en diskussion som menar att det finns ett behov av en musikalisk förförståelse innan musik kan upplevas uttrycka någonting. Detta får innebörden att det krävs en musikalisk kompetens, en skolning, för att specifika händelser uttryckta genom musikaliska grepp skall kunna uppfattas och förstås. Det förutsätter alltså ett specifikt lärande i en specifik miljö och kontext. En autonom syn på musiken som kommunikativt medel kan förstås utifrån en sociokulturell kontext, ett situerat lärande i den meningen att den musikaliska tolkningen är mer kopplat till intuitiva personliga och individuella upplevelser av musiken i relation till de sammanhang som de uppstår i. Denna riktning fokuserar den musikaliska upplevelsen som sådan och inte den musikaliska upplevelsen transformerad genom det verbala språket, så som sker i en heteronomi-estetisk tolkning av musiken, det vill säga att förståelsen av musiken har sin motsvarighet i det verbala språket.

Andersson (1995) för vidare ett intressant resonemang kring hur den emotionella responsen av musik skulle kunna förstås utifrån Susan Langers hypotes att musiken genom sin form symboliskt avbildar känslolivets form. Musiken beskrivs som ett medel *att höra*<sup>54</sup> hur känslor är till. Langer (i Andersson, 1995) åsyftar här musikens möjligheter att gestalta de olika tempoförskjutningar som är närvarande i känslouttryckningar som till exempel olika puls vid upprymdhet och nedstämdhet, rädsla och tvekan. Det är en intressant koppling, men den vilar ändå på en gemensam tolkningsgrund av en musikalisk symbolik.

För det verbala språket gäller liknande villkor som ovan beskrivits som en gemensam tolkningsgrund av en musikalisk symbolik. Verbaliseringen av tankar och känslor kopplas till yttre gemensamma objekt för en kollektiv förståelse av den individuella upplevelsen.

Frågan är då huruvida musiken ska förstås som en mediering i sig; autonomt, eller som en mediering för förutbestämda verbalt språkliga, själsliga och kroppsliga uttryck; heteronomi-estetiskt? Detta är en fråga som är föremål för diskussion i fler konstämnen än musiken och den kan tydliggöra kopplingen mellan kunskap, lärande och språkliga uttryck i förhållande till ett vidgat textbegrepp.

När kommunikativa förståelseformer av estetisk karaktär utgör grunden blir frågan om självständighet (autonomi) problematisk. Det finns en tendens

---

54. Min kursivering: Langer använder uttrycket att höra hur känslor är till. Symboliken står i relation till musiken som uttryck för känslornas språk.

att tillskriva olika estetiska uttryck en innebörd som svarar mot våra behov, det vill säga att vi gör en översättning från en mediering till en annan i syfte att beskriva både yttre som inre företeelser, och detta ger konsten en representativ roll. Konstens olika kommunikativa uttryck ges en symbolisk innebörd i det verbala språket som ofta är knutet till själsliga och kroppsliga upplevelser. I en multimodal förståelse av språk, vilket inkluderar olika medieringar tar sig människors tänkande gestaltande uttryck i till exempel kroppsgestik och ansiktsmimik, lyssnandet, det talade och skrivna ordet samt i estetisk semiotik. Detta sker i dialogiska relationer mellan människor, samt fungerar som tänkandets sociala redskap (Vygotskij, 2007) i relation till den sociokulturella och historiska kontexten. Samtidigt som alla medieringar blandas i olika kulturella situationer kommunicerar de olika respektive medieringarna på sina egna villkor, till exempel upplevs musik auditivt och bild betraktas. När Lindström (2009) diskuterar olika former för estetiskt lärande refererar han till Kress definition av multimodal undervisning och lärande (*multimodal teaching and learning*). Enligt Lindström menar Kress att lärande inbegriper omformning (transformation) av information över olika kommunikativa system som till exempel från text till bild eller vice versa.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang kring teoretiska grunder för meningsskapande i olika medieringar är det i betraktelsen av mediering i lärandeaktiviteter som denna avhandling antar en multimodal syn på mediering. Detta betyder att studiens empiri tolkas och analyseras inom ramen för en dialogisk uppfattning av kommunikation där även tankar, estetiska uttryck, symboler och tecken samt gester och mimik inkluderas.

### Fantasi och kreativitet – En Vygotskijansk definition

Generellt definieras fantasin som motsatt verkligheten, men Vygotskij (1930/1995) menar att fantasins grund vilar på varje individs reella verklighet. Detta betyder att när vi ska föreställa oss något eller skapa ett verk ur eller med hjälp av vår fantasi, bygger vi föreställningen eller skapelsen på fragment och bilder ur vår reella verklighet, det vill säga från våra livserfarenheter; *den intellektuella fantasin*. Vygotskij (1930/1995, kap. 2) menar också att det finns en andra verklighetskälla för fantasin. Den som utgörs av våra känslor och känsloupplevelser det vill säga den reella verkligheten å ena sidan och känslor och känsloupplevelser å den andra sidan; *den subjektiva fantasin*. Detta kan förstås på så vis att de känsloupplevelser i form av gråt, sorg, glädje, ilska och så vidare som upplevs till exempel i samband med litteraturläsning,



drömmar samt andra händelser i livet som inte är av ”verklig” karaktär, ändå är reella upplevelser. Detta betyder att fantasin är verklig genom de material som den skapas av och genom de känslor som den väcker eller skapar (a.a.). Detta är en mycket viktig och central aspekt för denna studie i den meningen att fantasin utifrån ovanstående diskussion betraktas som ett medierande verktyg för den lärande. I den betydelsen blir den ontologiska aspekten av vad fantasi är för någonting intressant.

I ett pedagogiskt perspektiv kan Vygotskijs fantasibegrepp förstås som att det eleven lär känna utan erfarenhet lär denne känna genom fantasin. När det inte finns några tidigare erfarenheter av det som är nytt används fantasi som en hjälp för att skapa mening och förståelse av det upplevda. Denna handling beskriver hur den lärande använder fantasin som mediator för att på ett meningsfullt sätt förstå och orientera sig i sin omvärld. Detta inkluderar både det okända och det som är erfarenhetsgrundat.

Vygotskij (1930/1995) ser fantasin som en komplex process där de yttre och inre förnimmelserna bildar grunden för våra erfarenheter och menar att fantasin kan förstås utifrån fyra former. Dessa bygger alla på sambandet mellan fantasin och verkligheten. I den första formen består fantasin av fragment som hämtas från individens erfarenheter. Dessa utgör det material som används till konstruerandet av fantasiprodukter. Nästa form bygger på sambandet mellan en händelse eller fenomen i verkligheten och den färdiga fantasikonstruktionen (a.a.). När en elev i en traditionell skolsituation får ta del av till exempel en händelse eller en ny miljö genom andras, lärares eller läromedelsförfattares illustrationer (text och bild) använder eleven dessa för att göra sig en föreställning om företeelsen. Elevens föreställning av fenomenet blir ett resultat av fantasins skapande aktivitet. Denna förmåga bygger på den första formens lag, att fantasins möjligheter att skapa föreställningar om verkligheten är avhängig individens rikedom av erfarenheter av densamma, oavsett om de bygger på egna upplevelser eller upplevelser genom andras illustrationer och berättelser. Fantasins aktivitet utgår från tidigare erfarenheter, men dess kombinatoriska förmåga möjliggör att vi också kan skapa föreställningar om det som är okänt och oupplevt just genom att använda oss av tidigare erfarenheter som byggstenar. I en lärandesituation kan detta synliggöras i situationer där andras erfarenheter och anvisningar vägleder oss i förståelse och problemlösande syfte.

I den tredje formen är det emotionella sambandet mellan verkligheten och fantasin centralt. Känslor tar sig både ett yttre och ett inre uttryck, det vill säga att känslan syns i vårt kroppsspråk, men den framkallar också inre

bilder och tankar som är i samklang med emotionen. Det inre uttrycket; tankar och tankebilder påverkas av de intryck, färgade av den aktuella känslan, som individen erfarit under hela sitt liv. Fantasins bilder blir på så sätt ett inre uttryck för individens känslor. Den inre emotionella bilden följer reglerna för den första formen och kombineras utifrån element i verkligheten som känslan väljer ut. Dessa betingas av individens inre sinnesstämning. Detta betyder att den emotionella faktorn påverkar hur fantasins kombinatoriska förmåga arbetar. Ovanstående ger en förståelse för hur den subjektiva tolkningen av verkligheten; den subjektiva fantasin, även innefattar känslor som har en intersubjektiv karaktär, det vill säga att individens kombinatoriska reflektion kan förstås och tolkas utifrån den sociokulturella kontext som individen verkar i; för kulturen gemensamma värden. Resonemanget belyser också sambandet mellan fantasin och verklighetens komplexitet och deras respektive uppgift som medel för bearbetning och reflektion av erfarenheter i syfte att skapa kunskap och förståelse om världen; kunskapsbildning genom mediering. Utifrån ett sådant resonemang kan kunskap och dess läroprocesser förklaras som en individuell och en kollektiv aktivitet som är beroende av varandra.

Den fjärde och sista formen består av materialiserandet av en fantasiprodukt (Vygotskij 1930/1995). Fantasins skapar med hjälp av element och känslor från tidigare erfarenheter, bilder och föreställningar. Ur dessa kombinationer av tidigare erfarenheter framställs ibland någonting alldeles nytt. Vygotskij syftar här på utvecklandet av verktyg och redskap som får en avgörande och påverkande roll i människors verklighet samt för samhällets framåtskridande. Stoffet till den nya produkten hämtas som enskilda element från individens verklighet, bearbetas i hennes tänkande för att slutligen bli ett resultat av fantasin. När en elev till exempel i en läroprocess bearbetar ett nytt matematiskt område, en ny ordklass eller tar del av en berättande rekonstruktion av andra världskrigets händelser involveras utifrån Vygotskijs fantasibegrepp de tre första formerna som mediering för förståelse och meningsskapande. Den fjärde formen är den fantasiprocess ur vilken ett nyttänkande uppstår kring det redan kända och som får betydelse för vidare utveckling av mänsklig kunskap.

De fyra formernas samband och det grundläggande elementet i denna teori är att den intellektuella fantasin i relation till den subjektiva fantasin är ett måste för individens förståelse av omvärlden och för dennes kunskapsbildning. För denna studie får främst de tre första formerna av fantasiprocessen betydelse för att tolka och analysera interaktionen och relationen

mellan inre mentala tolkningsprocesser och yttre lärandeaktiviteter, det vill säga elevers meningsskapande handlingar i ett lärandesyfte. Detta är en dialektisk process som Vygotskij (1930/1995) beskriver som förhållandet mellan reproduktion och produktion. Produktivitet är en kreativ förmåga där reproduktion är starkt knuten till minnet. Ordens betydelse är kopplat till det reproduktiva, det allmänna, generella och redan formulerad kunskap. Ordens innebörd är kopplat till det kreativa och produktionen, det vill säga den nya och personliga tolkningen som i sin tur är knuten till den egna kontexten (Lindqvist, 2007).

När det gäller känslor opererar fantasins skapande aktivitet på ett liknande sätt, men med den skillnaden att den tar sig både inre och yttre kroppsliga uttryck. Detta kan förstås som att känslan förkroppsligas. Genom fantasins reproduktiva funktion; tidigare erfarenheter och kunskaper, söks de tankar, intryck och bilder som harmonierar med den sinnesstämning som individen befinner sig i. Känslan förkroppsligas. Således präglas den upplevda eller fiktiva känslan av de tidigare erfarenheter som människan har av denna emotion (Vygotskij, 1930/1995, s. 22–23). Detta samband kan även ses i ett omvänt förhållande där fantasin inverkar på känslorna. Fantasins produktiva (kreativa förmåga) funktion tar sig uttryck i själva skapelseakten där det reproduktiva blir byggstenar i en förståelseprocess där individen tolkar och gestaltar sin föreställningsvärld genom att konstruera nya förståelser och produkter, den yttre formen.

Vygotskij (1930/1995, s. 31) menar att det är de inre och de yttre förnimmelserna som utgör grunden för våra erfarenheter. De sociokulturella erfarenheterna är fantasins skapelsematerial och de bearbetas i en process som utgörs av dissociationer och associationer i de varseblivna intrycken. Varje intryck är en helhet där dissociationens uppgift är att dela helheten i delar där några bevaras, några glöms och ytterligare några delar får företräde framför andra (a.a.). Detta innebär konkret att urskilja enskilda drag ur en komplicerad helhet som till exempel decimaltecknets betydelse för talets värde eller illusionen för det perceptuella intrycket av djup i en bild. Vygotskij (1930/1995) beskriver att den associativa delen av fantasins skapelseaktivitet förenar dissocierade och förändrade element till nya sammanställningar, vilka kan anta formen av såväl subjektiv karaktär; till exempel fiktiva berättelser genom olika medier, som vetenskaplig karaktär; till exempel matematik och konstteori.

Vygotskijs (1978, 1934/2007) teori om utvecklingen av högre psykologiska processer där tänkande och språk utgör fokus för individens och samhällets utveckling innebär ett förändrat beteende. Detta kan i en konkret

lärandesituation ta sig uttryck och tolkas som progression i elevers lärande- och kunskapsutveckling. Fantasins skapande aktivitet förstådd som en dialektisk relation mellan minnets, reproduktionens och produktionens kreativitet står också i ett nära förhållande till tänkandet och språket som växelverkande funktioner i lärprocesser. Därigenom utgör ovanstående relation ramarna för studiens analytiska ram för förståelse av den tolkningsprocess som föregår elevers kunskapskonstruktion. Det kan gälla hur arbetsuppgifter *introduceras, tas emot, utvecklas* och *redovisas* i en specifik klassrumskontext.

## Gestalt

Ordet gestalt kommer från tyskan och översätts till svenska som form, figur, skepnad (Berglund, 2012). Inom gestaltpsykologin har begreppet den ungefärliga betydelsen ”meningsfull helhet” och enligt de tyska gestaltpsykologerna Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, Karl Duncker och Max Wertheimer, som var verksamma på 1920 och 1930-talet, förstår och tyder vi våra sinnesintryck från omvärlden i en helhetsupplevelse (Araï, 2001). Ett vanligt exempel för att beskriva detta konkret är hur vi uppfattar bordet som ett träbord och inte som en träskiva med fyra lika långa ben (a.a.). Om vi plockar isär bordet i fyra lika långa ben och en träskiva uppstår en annan helhetsbild för betraktaren och beroende på hur vi organiserar delarna skapar vi nya helhetsupplevelser med ny mening och innebörd.

Gestaltpsykologin intresserade sig för de bakomliggande faktorerna för hur perceptuella stimuli organiseras och utifrån det intresset formulerades ett antal lagar eller principer som utgångspunkt för hur denna aktivitet sker. Araï (2001) visualiserar denna organiseringsprocess med hjälp av en grafisk figur med stavar.

II II II II II II

(Figur 1.3 Ett exempel av gestaltorganisering, Araï 2001, s.18)

Figuren visar hur vår erfarenhet av verkligheten uppfattas som en sammanhängande helhet. När vi tittar på raden av stavar betraktar vi dem inte en och en. Istället skapar vi en *gestalt*. Därigenom uppfattas figuren som ett antal par av stavar (a.a.).

En gestalt kan i detta perspektiv definieras i termer av en meningsfull helhetsupplevelse som uppfattas som någonting annat än dess enskilda delar eller som mer än summan av de enskilda delarna. Detta känns igen som en

grundläggande tes inom den hermeneutiska tolkningsprocessen som förutom text även inbegriper handling (Ödman, 2007). Utan att gå djupare in i det som Alvesson och Sköldberg (2008) benämner som hermeneutikens två huvudlinjer: Objektiviserande och aletisk hermeneutik [för andra benämningar se t.ex. Ödman 2007], söker den hermeneutiska traditionen generellt en förståelse av människan genom tolkning av hennes textuella gestaltningar (a.a.). Fokus ligger på förståelse och tolkning. Texter kan utgöras av såväl det skrivna ordet som sociala handlingar och skeenden. I detta sammanhang sker tolkningen av gestaltningen åtskild från dess upphovsman där mening konstrueras först i subjektets handlingar. Därmed kan den mening som tillskrivs en del endast förstås om den sätts i relation till helheten. Detta tankesätt har en tydlig anti-positivistisk utgångspunkt där det observerbara förstås som uttryck för en underliggande mening. I en lärandesituation får detta betydelsen att det som kommunikativt förhandlas mellan lärare och elever synliggörs genom olika textuella gestaltningar som till exempel tankar, tal, skrivande, bilder, kroppsgestik, hantverk och så vidare. I tolkningsprocessen använder individen tidigare erfarenheter som verktyg och utifrån dessa tilldelas gestaltningen mening. Individens tolkning blir synlig i den gestaltande handlingen och vad individen upplever bestäms, enligt Arai (2001) i hög grad av vad som sker här och nu än vad som har skett tidigare. Detta ska inte förväxlas med att förståelsen av nya intryck baseras på och bearbetas utifrån vad vi redan vet (för vidare diskussion se centrala begrepp Fantasi och kreativitet – En Vygotskijansk definition, s. 72). Denna process sker i en dialektisk relation till den aktivitet som individen interagerar i.

Ovanstående förhållande kan även förstås i relation till Vygotskij's teori om hur tanken gestaltas i ord (1934/2007, s. 394). Enligt Vygotskij tar tanken gestalt i ordet utifrån vilken funktionell roll ordets betydelse spelar i tankeakten. Ett ords betydelse utvecklas genom de associativa sambanden mellan enskilda ting och enskilda ord. Ett ord kan först beteckna ett ting och sedan associativt kopplas samman med ett annat ting. För att visualisera denna process kan vi utgå från betydelsen av ordet nyckel; ett redskap som öppnar lås eller vrider om något, och hur det är möjligt att associera den betydelsen till flera olika gestaltande former som till exempel ett metalliskt verktyg, ett kort i egenskap av hotellnyckel eller en skruvmejsel. För att tydliggöra relationen mellan ordens betydelse och gestalt exemplifierar Vygotskij bland annat med det sammansatta ordet *duvblå*. Genom ordets gestalt; duvan, kan vi associera till fågelns färg, men också förstå varför ordet har sin specifika betydelse (a.a.). På samma sätt kan nyckel bilda ett nytt ord, en ny betydelse tillsammans med

adjektivet färdigt; *nyckelfärdigt* för att till exempel beskriva ett nybyggt hus. Ordets nya betydelse har sitt ursprung i ordets gestalt; någonting som öppnar lås och därigenom kan vi associera till någonting som är färdigt att öppnas.

För denna studie innebär denna definition av gestaltbegreppet att elevers och lärares handlingar förstås som kommunikativa uttryck för kognitiva tolkningar av visuella och auditiva perceptuella intryck.

## KAPITEL 4

# Studiens metodologi, metod och design

### Metodologiska utgångspunkter

För att kunna diskutera estetiska lärprocessers ontologi i relation till konstens metoder och lärprocesser generellt har studiens metodiska val gjorts utifrån möjligheterna att undersöka interaktionen mellan lärare och elever på en social och kulturell nivå samt hur dessa två dimensioner av lärprocessen påverkar och formar individens; den psykologiska dimensionen, lärande. På så sätt tar metoden hänsyn till det dynamiska i lärprocessen, vilket betyder att forskningsobjektet; *lärprocessers estetiska dimensioner* i form av *konstens metoder* undersöks i sitt sammanhang; det konkreta förstås inom en bestämd skolkontext, eftersom lärande i en sociokulturell tradition ses som situerat och beroende av dess sociala och praktiska miljö.

För det utvecklingspsykologiska och pedagogiska forskningsfältet har dessa kunskapsteoretiska idéer inneburit att de metodologiska antagandena kring forskningsobjektet över tid förändrats, det vill säga att de metodologiska grunderna för hur någonting studeras inom dessa discipliner har utvecklats från en experimentell grund<sup>55</sup> till studiet av objektet som en del av den kontext som det utgör (Bruner, 2010; Carlgren, 1999; Galotti, 2004; Hundeide, 1998; Mercer, 1995). Detta betyder inte att det ena utesluter det andra utan

---

55. Med experimentell grund avses här att det som studeras är isolerat från den sociala kontexten.

forskningsobjektet konstitueras utifrån de metoder som den forskningsteoretiska ansatsen sätter ramarna för. Vid studier av lärande, som denna avhandling fokuserar, innebär de metodiska och teoretiska antagandena skillnader i vad som inkluderas och exkluderas i forskningsansatsen, det vill säga i vilka sammanhang forskningsobjektet studeras och hur de sammanhangen ges betydelse för forskningsresultaten (Bruner, 1990).

Utvecklingen inom det pedagogiska och psykologiska fältet har inneburit en förändrad epistemologisk grundsyn kring psykosocial utveckling och lärande som i sig öppnat för en tvärvetenskaplig forskningsverksamhet där forskningsobjektet kan konstitueras utifrån kompletterande teorier och metoder. I denna avhandling studeras utvecklingspsykologiska, pedagogiska och konstnärliga aspekter av lärprocesser utifrån en etnografisk ansats. Detta innebär att de aktiviteter och handlingar som studeras i klassrummet analyseras och tolkas som delar av en helhet där en etnografisk metodansats ger möjlighet att belysa lärprocessers komplexitet genom användandet av olika metodiska tekniker och teoretiska resonemang.

### Val av metod

I arbetet att finna lämpliga metoder för att empiriskt undersöka problemområdet har två mycket centrala frågor varit vägledande i processen: Hur beskriver man det som sinnena upplever och hur kan vi få ta del av de bilder som gestaltar våra inre tillstånd? Dessa frågor är främst av metodologisk karaktär, det vill säga de fokuserar hur själva genomförandet av studiens undersökning skall gå till väga för att möjliggöra ett utforskande av just dessa fenomen. Nästa steg är att finna metoder och tekniker för att uppfatta det innehåll i elevernas handlingar som kan förstås som uttryck för deras tolkningar av lärarnas undervisning.

Det är inte ovanligt att valet av vetenskapliga metoder diskuteras utifrån kvalitativa och kvantitativa aspekter, men det finns också kritiska röster mot en sådan dikotomisering. Då denna studie bland annat syftar till att diskutera förståelse av människors agerande inom en bestämd skolkontext tycks det relevant att till viss del diskutera de grunder som distinktionerna mellan kvalitativ och kvantitativ metod utgår från. Åsberg (2001a, b) ser distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativa metoder som direkt missvisande. Enligt honom är inte metoderna i sig av kvalitativ eller kvantitativ karaktär. Istället hänvisar kategorierna till egenskaper hos de fenomen som vi söker kunskap om.



Kvantitativ och kvalitativ hänvisar till egenskaper hos de fenomen vi söker kunskap om. Och dessa egenskaper speglas i de data vi upprättar om olika fenomen. Data kan vara kvalitativa (i form av ord) eller kvantitativa (i form av siffror). Men sedan inget mer att orda om, eftersom både –numbers and words are both needed if we are to understand the world– enligt Matthew Miles och Michael Huberman (Åsberg, 2001b, s. 270).

Därmed riktas fokus i större utsträckning mot vad för slags kunskap forskningen producerar utifrån kategorierna kvantitativ och kvalitativ samt påvisar en förståelse av världen utifrån andra premisser än dikotomier.

Alvesson och Sköldberg (2008) använder kategorierna kvalitativ och kvantitativ när de diskuterar metod, men de klargör även sin uppfattning om att frågan kring valet dem emellan bestäms av forskningsproblem och forskningsobjekt. Vilket kan resultera i en kombination av dem. I relation till Åsbergs (2001b) kritik mot att metoder i sig innefattar kvalitativa eller kvantitativa egenskaper tycks Alvessons och Sköldbergs distinktion grunda sig i att kategorierna kvalitativ och kvantitativ mer syftar till att beskriva egenskaperna på det verktyg som metoden erbjuder för att producera kunskap om världen.

Det är enligt vår mening inte metodik utan ontologi och epistemologi som är avgörande för god samhällsvetenskap. Dessa aspekter hanteras ofta bättre av kvalitativ forskning – som bättre synliggör mångtydigheten när det gäller tolkningsmöjligheter och hur forskaren konstruerar det som beforskas – men det finns också exempel på användandet av kvantitativ metod, där siffrorna, teknikerna och objektivitetsanspråken ej tar överhand (t.ex. Bourdieu 1984, Silverman 1985) (Alvesson och Sköldberg, 2008, s. 19).

Denna argumentation kan även uppfattas som ett sätt att med benämningen kvalitativ metod markera forskaren i större utsträckning som konstruktör av det som beforskas. Metoder inom det samhällsvetenskapliga och humanistiska forskningsfältet involverar ofta forskaren på olika sätt i själva processen, det vill säga att metoder som till exempel intervjuer och deltagande observationer grundar sig i sociala och psykologiska interaktioner mellan aktörerna där forskaren blir en del av kontext och handlingar. Inom till exempel poststrukturalistisk feministisk forskning är denna position som forskare en självklar del av metoden (Widerberg, 1995).

Vanligt är att de grundläggande kriterier för de kvalitativa metoderna beskrivs vara att de fokuserar och beaktar en mångtydig empiri där

utgångspunkten är studiesubjektens perspektiv i form av upplevelser och föreställningar (Alvesson och Sköldberg, 2008; Kvale, 1997, 2009), men även sociala interaktioner och diskurser är föremål för studier med kvalitativa ansatser (Silvermann, 2010). Som ovan nämnts är den kvalitativa metoden inte självklar i sin definition, men utmärkande är att den kan förstås som en kontextbunden aktivitet där olika metoder som bland annat intervjuer, observationer och anteckningar av olika slag blir föremål för analys och tolkning som representationer för den studerade kontexten och dess aktörer (Alvesson och Sköldberg, 2008). Aspens (2007) definierar den kvalitativa ansatsens syfte i termer av ifrågasättande av förgivettagna antaganden. Detta kan förstås utifrån ovanstående i den meningen att det som studeras; individer, organisationer, interaktioner etc., genererar tolkningar och förståelser utifrån den betydelse som studiesubjekten tillskriver handlingar och aktiviteter.

Mot bakgrund av ovanstående och avhandlingens teoretiska ram, syfte och begreppsapparat antas en etnografiskt influerad metodansats med fokus på observation som dokumenteras med hjälp av fältanteckningar och situationsbundna samtal, det vill säga 'spontana' samtal som uppstår i klassrummet. Dessutom används också intervjuer som kompletterande data till observationerna.

### Fallstudien som utgångspunkt

Fallstudien menas vara den metod som lämpar sig för studier där frågor om hur eller varför ställs och där fokus ligger på aktuella händelser i konkreta sociala sammanhang (Yin, 2007). De fokuserar alltså ett praktiskt problem utifrån ett helhetsperspektiv där syftet är att analysera och beskriva en viss enhet. Således studeras ett särskilt utvalt fall som svarar upp mot de specifika frågeställningar som forskaren har för att nå fördjupade insikter om en viss situation, händelse eller fenomen (Merriam, 1994). Konkret betyder detta att en aktuell företeelse studeras i dess verkliga kontext (Yin, 2007)

I min huvudstudie utgörs den enhet som är föremål för observation och analys av interaktionen mellan lärare och elever. Huvudfrågan fokuserar hur elevers tolkningsprocesser formas i relation till en specifik klassrumskontext och syftar till att mer djupgående studera förhållandet mellan estetiska och intellektuella aspekter i läroprocesser. Därmed valdes en skola med särskild estetisk profil då det förväntades ge större möjligheter att studera olika ämnens läroprocesser utifrån mer jämlika förhållanden när det gäller schematid och ämnesdidaktisk undervisning.

Fallstudien är en relativt vanligt tillämpad vetenskaplig metod inom det

samhälls- och utbildningsvetenskapliga fältet, men den har också kritiserats utifrån aspekter som brist på objektivitet och stringens (Yin, 2007). Fokus för den kritiken handlar framförallt om risken för att tvetydiga belägg kan utgöra grund för slutsatser och resultat beroende på att rapporteringen av fältet inte har följt systematiska procedurer samt att subjektiva bedömningar utgör grunden för insamling av data. Detta kan sägas falla inom ramen för vad som benämns som begreppsvaliditet och inbegriper då även om intervjupersoner förstår vad som förväntas av dem, det vill säga vad de ska göra och säga (a.a.). Alvesson och Sköldberg (2008) talar i det här sammanhanget om faktas teoriladdning, vilket jag menar också kan förstås som en form av subjektivitet. Detta betyder att vi oavsett metod och metodologisk grund mer eller mindre medvetet lägger in perspektiv i det vi ser, det vill säga att vårt seende är perspektiviskt (a.a. s. 63). För att minimera dessa risker vid en fallstudie är förarbetet och studiens design viktiga. Detta skiljer sig i sak inte från andra metoder utan ställer krav på tydlighet i vilka frågor jag ställer till empirin, vilka analysenheterna och kriterierna är (vad fallet egentligen är) för analys och tolkning. Avgörande är också noggrannheten i fallstudieprotokollet, det vill säga fältanteckningarna där alla rön och belägg måste skrivas fram på ett öppet sätt. Inte minst ur ett etiskt perspektiv (Kvale, 1997; Yin, 2007).

En fallstudie och en etnografisk studie har en del likheter som kan sägas beröra fältarbetet, den kvalitativa ansatsen och undersökningen av ett specifikt fall. Merriam (1994) menar att en etnografisk fallundersökning till stor del handlar om en sociokulturell analys av den enhet som studeras där den etnologiska blicken; förmågan att beskriva, förstå och att se, i huvudsak utifrån ett kulturellt perspektiv (Arvastson och Ehn, 2009) är centralt. Alvesson och Sköldberg (2008) ställer frågan om vad det egentligen är vi *ser* och relaterar då till vad som tidigare i detta avsnitt har diskuterats som faktas teoriladdning. Detta resonemang kan även knytas till den etnografiska fallstudiens trovärdighet så till vida att en etnografi bygger på att forskaren är öppen i sitt sinne om vad som studeras och mer låter teorin ge riktning i arbetet än att "skymma" sikten vid observationer och analyser (Alvesson och Sköldberg, 2008; Arvastson och Ehn, 2009; Hammersley och Atkinson 2007). Ett led i den utgångspunkten är också att arbeta med ett flertal olika tekniker för empiriinsamling; olika former av observationer, intervjuer, artefakter som till exempel video- och ljudupptagning eller kvantitativa medel som enkäter och så vidare. Detta metodiska tillvägagångssätt (metodologisk triangulering se Hammersley och Atkinson, 2007, s. 183) erbjuder en möjlighet till triangulering för att öka studiens trovärdighet genom att det som studeras ringas in

på ett mer komplex sätt. Triangulering kan också innebära att resultaten pekar i olika riktningar, vilket i sig inte behöver vara någonting negativt (Alvesson och Sköldberg, 2009; Kvale och Brinkman, 2009).

I studien bygger jag trianguleringen på olika styrdokument som till exempel lokala arbetsplaner, läroplan och veckoplaneringar samt olika metodiska tekniker som observationer, fältanteckningar och intervjuer. Studien gör inte anspråk på att kunna göra några generaliserande slutsatser om hur lärprocesser formas av relationen mellan olika aspekter genom elevers och lärares interaktion, utanför den studerade kontexten.

### Etnografiskt arbete

Etnografi – *beskrivningar av folk och kulturer* – syftar vanligtvis på olika kvalitativa metoder för att beskriva och skaffa kunskaper om ”vardagen” genom fältstudier där forskaren själv är en del av kontexten (Arvastson och Ehn, 2009; Aspers, 2007).

Därmed kan grunden i etnografiskt arbete sägas vara social interaktion där det som framträder som *viktigt* i verksamheten förstås genom tolkning av mening. Alvesson & Sköldberg (2008) beskriver den etnografiska metodologin som en allmän forskningsinriktning som kan gestalta sig på olika sätt, men som ofta betonar kulturella eller förstållningsmässiga fenomen som tankesätt, idéer, symboler eller innebörder.

Detta förutsätter ofta att etnografiska studier sträcker sig över en längre tid och är antropologiskt orienterade. Hammersley och Atkinson (2007) menar dock att även kortare vistelser i de kontexter, handlingar och skeenden som studeras faller inom ramen för etnografi. I det avseendet använder Silverman (2010, s. 49–64) uttrycket icke-antropologer (*non-anthropologists*) för att beskriva sådana riktningar inom etnografisk metodologi och menar att de ofta väljer att studera särskilda miljöer eller subkulturer (*subcultures*) i deras egna samhällen under kortare tid. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008, s. 177) är också forskarens tidigare kännedom och förtrogenhet med studieobjektet en anledning till att tidsperioden för studien kan göras betydligt kortare.

Att genomföra en förstudie är något som ligger i linje med en etnografisk ansats och dess grundidéer kring forskarens interaktion med den kontext som studeras och dess betydelse för uttolkningen av det som observeras (Arvastson och Ehn, 2009; Hammersley och Atkinson, 2007). En förstudie innebär också möjligheter att träna sig på att se och observera företeelser ur olika perspektiv. Med anledning av detta använder jag mig av en förstudie för att pröva val av

metod och dess relevans för möjligheterna att studera och beskriva lärprocessers innehåll i relation till begreppet estetiska lärprocesser. Förstudien resulterade i delvis förändrade metodval och med anledning av detta redovisas förstudiens metodiska design samt resultat separat i kapitel fem.

### Observation och intervjusamtal som forskningsmetoder

Observationsstudier i särskilda miljöer kan sägas vara själva grunden i en etnografi där också intervjuer är en vanlig metod (Arvastsson och Ehn, 2009; Silverman, 2010). Observationer syftar bland annat till att studera individers interaktion med varandra, artefakter och kulturella symboler och tecken i ”det dagliga livet” där en bred användning av olika tekniker som till exempel deltagande observationer, intervjuer av olika slag och studier av dokument ofta används i någon form av kombination för att säkrare ringa in ett särskilt fenomen (Hammersley och Atkinson, 2007; Alvesson och Skoldberg, 2008). Då avhandlingens syfte är att undersöka individers samspel med sin omgivning har observation som huvudmetod valts då den ger möjlighet att studera människors beteende under aktiviteter. Hammersley och Atkinson (2007) talar i detta sammanhang om ”naturliga” situationer [min översättning av *natural settings*, min kursivering] och syftar då på att undersökningssituationen inte är arrangerad för ett forskningsändamål, till exempel experiment och så vidare. Inom etnografisk forskning benämns denna metod främst i termer av deltagande observation då forskaren genom sin närvaro ofta blir en del av den kontext som studeras, men också genom interaktion med de individer och sammanhang som studeras (a.a.)

I denna studie har observationerna varvats mellan att vara deltagande och distanserade. De distanserade observationerna innebar att jag utan medveten kommunikativ interaktion med lärare och elever studerade och antecknade de aktiviteter, händelser och samtal som uppkom i samband med undervisningen i klassrummet. När observationerna mer antog en deltagande karaktär blev jag oplanerat delaktig i olika klassrumssituationer som till exempel när spontana samtal mellan mig och elever eller läraren uppstod kring aktuella arbetsuppgifter, samt vid inviter av lärare och elever att delta i pågående diskussioner kring undervisningsinnehållet.

För studien har också konsekvenserna av individers samspel på ett inre psykologiskt plan varit av intresse. Det finns en svårighet med att ta del av vad och hur klassrumsaktiviteter bearbetas på ett psykologiskt inre plan hos varje enskild individ och därför har även implicita innebörder av lärare och elevers

interaktioner stått i fokus. I det syftet har jag genomfört intervjuer av informell karaktär som ett betydande komplement till observationerna där lärares och elevers egna erfarenheter och föreställningar om lärandets process lyfts fram. En informell intervjuform antar oftast en lös struktur som är tämligen fri och flexibel, men där vissa teman ska täckas och där vissa frågor ställs i samband med det (Alvesson, 2011; Kvale, 1997). Kvale (1997, kap. 2) beskriver forskningsintervjun som en specifik form av samtal där olika former av samspel skapar olika slag kunskaper. Resonemanget bygger på tanken om det mänskliga samtalet som en gemensam källa för förvärvandet av likväl personliga som allmängiltiga kunskaper. För den kvalitativa forskningsintervjun innebär detta bland annat att berättelser och samtal mellan människor är av betydelse för att erhålla vetenskapliga kunskaper om den sociala och kulturella världen som studeras. I detta sammanhang talar Alvesson (2011) om intervjun som komplex handling och syftar på metaforer som uppmärksammar olika förståelser av intervjun, tillika problem som intervjupersonen ställs inför. Enligt Alvesson är dessa problem något som intervjupersonen måste förhålla sig till och/eller konkret finna en lösning på i stunden. Alvesson lyfter fram problemen som en kritik mot vad han beskriver som den traditionella uppfattningen att: ”det i intervjun handlar om att rapportera data” (s. 86). Därigenom tydliggörs ett ifrågasättande av betraktandet av intervjun som renodlad källa till kunskap. Den lyfts istället fram som en situation där kunskap konstrueras utifrån kontextuella och psykologiska faktorer. Dessa bör då också vägas in i tolkning och analys av det som sägs. I denna studie görs detta genom att tolkningen av de intervjuades utsagor förstås och diskuteras i relation till den klassrumskontext de intervjuade verkar i och relaterar sina uttalanden till.

Att förhålla sig till intervjun som förmedlare av kunskap om människors liv är ifrågasatt inom den samhällsvetenskapliga forskningen och det är viktigt att vara medveten om begränsningarna för vad man kan fånga i en intervju. Alvesson (2011) pekar på vikten av att ha en reflexiv diskussion kring vad individer egentligen förmår att uttrycka och kommunicera i form av upplevelser och erfarenheter i en intervju. Kanske säger intervjuer mer om hur människor anpassar sig och sina svar till en specifik situation.

Intervjusamtalen säger kanske mer om rollspel och anpassning till sociala normer – inklusive hur man ska framstå som autentisk – än om hur människor verkligen känner sig eller om hur den sociala verkligheten egentligen är beskaffad (Alvesson, 2011, s. 10)

Detta är också en aspekt som Kvale (1997, 2009) lyfter, men han understryker ändå att styrkan i intervjuer är att de kan fånga en mängd olika individers uppfattningar om till exempel ett och samma ämne. Hammersley och Atkinson (2007) menar att beslutet huruvida observationer ska kombineras med intervjuer eller inte måste fattas utifrån studiens syfte och de omständigheter som den ska genomföras i, men att det är viktigt att inte utslutande förlita sig på intervjudata. Utifrån ovanstående resonemang kring intervjuens olika former, jämförelsen med det mänskliga samtalet som en källa till kunskap, samt att forskaren i den etnografiska metodologin beskrivs som en del av den studerade kontexten, och därmed också indirekt studiers resultat (Hammersley och Atkinson, 2007) är det min uppfattning att även forskningsintervjun kan betraktas som ett samtal mellan människor. För att markera detta ställningstagande benämns fortsättningsvis denna studies intervjuer som intervjusamtal.

## **Utformning och genomförande av observationer och intervjusamtal**

### OBSERVATIONER

Klassrumsobservationerna påbörjades på obestämd tid där urskiljandet av återkommande mönster och upprepningar i det observerade blev avgörande för studiens tidsram. Detta resulterade i att jag följde klassen enligt schema med undantag för lektioner i idrott och hälsa, hela dagar sammantaget under fyra veckor. De olika karaktärerna av observationer; deltagande och distanserade och mitt användande av dem, innebar att jag oftast startade dagen med att sitta längst bak i klassrummet. Detta gav en bra överblick av hela rummet, elever och lärare. Under dagen lämnade jag ibland min plats och satte mig i en annan del av rummet. Denna fysiska omplacering bringade ett nytt perspektiv till mina observationer i den meningen att andra delar av rummet kom i mitt fokus och därmed synliggjordes också fler elever och andra samtal. Till en början var de flesta elever mycket observanta på mina omflyttningar, men efterhand tycktes jag bli en del av deras vardag och de noterade inte nämnvärt när jag bytte plats.

Vid mina omflyttningar kunde jag ibland gå fram till någon elev och fråga om dennes arbete och ibland cirklade jag runt eleverna i likhet med deras lärare och stannade då och då till för att titta och ställa frågor om deras arbete. Ibland vände sig elever till mig i egenskap av lärare och vid sådana

tillfällen hjälpte jag till. Ett sådant tillvägagångssätt kan sägas bidra till ett reflexivt seende (Arvastsson och Ehn, 2009), men det präglas naturligtvis också av studiens frågeställningar, de teoretiska utgångspunkterna och min egen yrkesroll som lärare. Detta kan dels hjälpa mitt seende och dels stjäla det, samt vara ett problem i studier av kontexter som för forskaren är välbekanta. Hammersley och Atkinson (2007) talar om detta i termer av att det kan vara svårare att ”upphäva” de för-givet-taganden som kommer av lång erfarenhet från en särskild praktik. Detta kan innebära att det blir svårare att förhålla sig till det som studeras med ett öppet sinne (a.a.). För att motverka en sådan konsekvens har min ambition vid observationerna varit att i största möjliga mån förhålla mig till situationen som forskare och inte som lärare genom att undvika yrkesrelaterade analyser och ställningstaganden av det jag tagit del av.

#### INTERVJUER

I utformandet av underlaget för denna studies intervjuer har det som Alvesson (2011, s. Kap. 5) benämner som problemet att bevara och förstärka självaktningen, representations/konstruktionsproblemet, samt autonomi/determinism – problemet fokuserats. I det förstnämnda problemet centreras frågor kring möjligheten att synliggöra verkligheten utanför språkbruket och hur intervjupersoner utifrån en sådan problematik mer använder språket för att övertyga, skapa verkan och/eller framstå som intressanta (Alvesson, 2011). Därigenom används språket i en generell förståelse för att konstruera världen och i en specifik förståelse för att konstruera en särskild version av hur saker och ting hänger ihop. På så sätt skapas mening i den egna (intervjupersonens) kontexten. Därmed blir, som Alvesson beskriver, deltagandet i ett intervju-samtal som att författa en berättelse där människors verbala förmåga skiftar. I denna studies tolkningar och analyser av intervjupersonernas utsagor har särskild hänsyn tagits till förståelse av denna problematik, genom en medvetenhet om risken att tillskriva lärare och elevers utsagor trovärdighet i relation till deras verbala förmåga. I detta syfte har även analyserna och tolkningarna utgått från och centrerats kring de kopplingar som har gått att göra mellan skolans styrdokument och lärares, samt elevers utsagor i relation till vad som observerats i den faktiska verksamheten<sup>56</sup>.

Det andra problemet, autonomi/determinism vid förståelse av intervjupersoners utsagor kan sägas beröra vad Alvesson (2011) beskriver som

---

56. Med uttrycket den faktiska verksamheten avses här klassrummen.



en kraftfull makrodiskurs som *skapar* intervjupersonen [min kursivering]. Alvesson diskuterar denna problematik i relation till poststrukturalister som till exempel Foucaults kritik mot uppfattningar om att individer bildar sitt eget sammanhang när det gäller värderingar och handlingar, känslor och medvetande. Med denna kritik förskjuts fokus från den autonoma individen till en diskursiv och språklig kontext. Diskursen skapar olika former av subjektivitet där språket konstituerar subjektiviteten. Detta får betydelsen att det som kommer ut ur intervjuer är resultatet av de diskurser som konstituerar intervjupersonen samt dennes utsagor (a.a. s. 112). Här utgör skolans styrdokument tillsammans med den enskilda skolans traditioner och regelmässiga ramverk, den kraftfulla makrodiskurs som kan antas påverka lärarnas utsagor i intervjusamtalen. Elevernas utsagor påverkas i sin tur bland annat av den skoldiskurs som framträder i lärarintervjuerna. Ovanstående reflektioner kring hur intervjupersoners utsagor konstitueras och påverkas av kraftfulla och styrande makrodiskurser har också legat till grund för hur analyserna och tolkningarna av observationernas fältanteckningar har gjorts i den mening att de har förståtts i relation till de makrodiskurser som ovan beskrivs skapa lärares och elevers beskrivningar av sina upplevelser och föreställningar om kunskap och lärprocesser. Individens meningsskapande och tänkande ses som resultat av den sociokulturella kontext de interagerar i.

Elevintervjuerna genomfördes i grupper om 4–6 elever. Grupperna utgick från redan färdiga konstellationer som tidigare skapats av klassläraren i andra sammanhang. Sammanlagt deltog 27 av 29 elever. Elevgrupperna och jag träffades i ett av skolbibliotekets studierum där intervjusamtalen genomfördes. Urvalet av lärare för intervjuer gjordes dels utifrån skolans särskilda musikprofil och dels utifrån vilka lärare som hade mest undervisningstid i klassen. Av de fyra lärare som deltog i studien (slöjd, musik och klasslärare), uppfyllde klass- och musikläraren dessa uppställda kriterier för urvalet. Samtliga intervjuer (lärare och elever) genomfördes i slutet av min vistelse i klassen och utformades utifrån de erfarenheter som gjordes där, avhandlingens frågeställningar samt förstudiens resultat<sup>57</sup>. Dessa strukturerades inför lärarintervjuerna i fem övergripande frågor och inför elevintervjuerna i sju övergripande frågor utifrån temat *Lärande*. Varje intervju varade i genomsnitt cirka 30 minuter och spelades in med en digital bandspelare. När elever och lärare använde ansiktsmimik, blickar och nickningar som jag uppfattade var av kommunikativ betydelse, antecknade jag dessa samt korta drag av samtals

---

57. Förstudiens resultat redogörs för i kapitel 5 på sidan 103.

kärna. Detta för att kunna placera anteckningarna i sitt rätta sammanhang vid transkriberingen.

Elevintervjuerna berörde sammanfattningsvis frågor om elevernas fysiska och psykiska arbetsmiljö, samt deras föreställningar om hur lärande går till i relation till lärarnas undervisning och bedömning. Jag inledde varje intervjutillfälle med att beskriva dess syfte att belysa hur eleverna själva tänker om och vill beskriva hur de lär sig i skolans lärprocesser, samt hur de uppfattar undervisningen i olika ämnen. Vid lärarintervjuerna beskrevs detta syfte i ett omvänt perspektiv, det vill säga hur lärarna tänker om sin undervisning och vad som styr den, samt hur de uppfattar att elever lär. De frågor som användes i lärarintervjuerna berörde sammanfattningsvis generella och ämnesspecifika villkor för undervisningens form och innehåll, samt lärarnas föreställningar om deras sätt att undervisa, deras bedömningsstrategier och hur elever lär. Det av mig i förväg bestämda, men ej presenterade samtals temat *Lärande* och dess frågeställningar användes som en form av diskussionsunderlag. Därvid antog intervjuerna karaktären av samtal där följdfrågor ofta uppkom ur det som diskuterades. På så sätt tog dialogen form och utvecklades under intervjusamtals gång.

### Etiska överväganden

Utifrån ovanstående resonemang blir också det etiska förhållningssättet gentemot lärare och elever i en intervjusituation centralt. Särskilt, menar jag att frågan kring hur individer egentligen förmår kommunicera sina erfarenheter och upplevelser blir extra viktig när barn intervjuas. Det finns en önskan i intervjusituationen att förstå elevers egna perspektiv, men det finns också ett förutbestämt syfte med de frågor som ställs. Detta har förmodligen en styrande effekt på hur svaren tolkas. Hammersley och Atkinson (2007) lyfter ytterligare viktiga etiska aspekter som beskriver den etnografiska forskarens intentioner att söka efter och notera beteenden som deltagarna inte själva är medvetna om och därigenom befinner sig forskare i en situation där de både deltar (interagerar) och analyserar det som görs och det som sägs (a.a.). Detta menar jag kan gälla för de flesta forskningsriktningar och kan förstås som en del av forskningens villkor. I denna studie berör detta respekten för hur det som elever säger tolkas och skrivs fram, men också hur jag som intervjuare leder samtalen. Förutom min egen medvetenhet om min roll i intervjusamtalen fick föräldrar som ett led i att förebygga elevers ”trygghet” i intervjusituationen information om intervjuernas syfte och form samt utifrån

det ge sitt medgivande till att deras barn deltog<sup>58</sup>. I detta informationsbrev gavs också garantier för elevers och skolans anonymitet vid bearbetningen och i framskrivandet av materialet i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2004). Vid varje intervjutillfälle<sup>59</sup> förtydligade jag att deras deltagande var frivilligt och att det kunde avbrytas när som helst om de önskade det. För eleverna påpekades också att detta var fullt möjligt även om deras föräldrar gett sitt medgivande till att de medverkade. Dessutom klargjordes detta vid mitt första möte med klassen då jag presenterade mig själv och studien.

Utifrån ovanstående är det också min uppfattning att kärnan i mitt etiska ansvar som forskare består i medvetenhet och framskrivande av de bakomliggande faktorer som har en avgörande betydelse för teoretiska och metodologiska val. Dessa val sätter prägel på den kunskap som konstrueras och produceras i denna avhandling, men påverkar även vilken möjlig kunskap som *inte* blir synliggjord. Därigenom är ett reflexivt förhållningssätt en förutsättning för att möjliggöra en sådan etisk princip.<sup>60</sup>

### Fältanteckningar

Överväganden inför val av fältanteckningar eller videoupptagning var en del av studiens metodiska förberedelser. Videoupptagning kräver i likhet med intervjuer, tillstånd av föräldrar. Dock är det svårare att hantera om någon eller några föräldrar inte ger sitt medgivande eller om elever själva väljer att inte delta. Detta ställer krav på och begränsar hur kameran kan riktas. Detta kan vara problematiskt att hantera i en verksamhet som är i ständig rörelse. Videokameran kan också betyda att elever i större utsträckning känner sig iakttagna. Denna dokumentation ger dock i jämförelse med fältanteckningar större möjligheter till att "fånga" in sådant som det mänskliga ögat ser förbi (Arvastsson och Ehn, 2009) och framförallt kan skeenden studeras i efterhand. Utifrån dessa överväganden valde jag dock att dokumentera observationerna genom fältanteckningar. Dessa gjordes i huvudsak på dator och kompletterande noteringar i anteckningsblock. Detta skedde främst vid tillfällen då jag uppfattade att mitt skrivande på datorn tog för stor uppmärksamhet i anspråk, till exempel då direkta frågor av lärare och elever riktades

58. Se bilaga 1, 2 och 3.

59. Hänvisningen gäller både lärar- och elevintervjuer.

60. Reflexivitet diskuteras på sidan 95.

till mig och som innebar att jag blev delaktig i olika diskussioner. Mitt val motiveras dels av de etiska problemen som kan uppstå vid eventuella reservationer för deltagande från föräldrar och elever och dels av min uppfattning att jag lättare skulle bli en del av klassrumskontexten utan videokamera.

Vid de tillfällen som jag cirkulerade och samtalade med elever i klassrummet skrevs dessa händelser ner när jag återvände till de mer avgränsade observationerna av verksamheten. Rasterna mellan lektionerna användes till att i direkt anslutning till klassrumsobservationerna renskriva och komplettera med de noteringar som gjorts till fältanteckningsprotokollet och komplettera med eventuella samtal och händelser som inte skrivits ned. På så sätt upplevde jag inget problem med att fånga samtal och händelseförlopp. Fältanteckningarna har gjorts i två steg. I det första steget har jag antecknat det jag har sett och hört utan att eftersträva korrekthet i meningsbyggnad, stor bokstav, kommatering och punkt. I ett andra steg har anteckningarna renskrivits i den meningen att texten har strukturerats i syfte att underlätta läsningen och därmed förståelsen, med hjälp av skriftspråkliga regler kring stor bokstav, kommatering och punkt. Anteckningarna beskriver dels min uppfattning av förekommande samtalssekvenser i klassrummet och dels den kontext som omger dessa samtal. Hammersley och Atkinson (2007, s. 142) beskriver fältanteckningar som en högst selektiv företeelse i den meningen att det är omöjligt att skriva ner allt och att det alltid är ett avvägande mellan bredd och djup i anteckningarna. Ord och uttryck som människor återkommande använder i vissa praktiker kan vara av analytisk vikt. Dessa beskrivs i termer av situerade vokabulärer (a.a. s. 145). För mitt arbete har dessa varit av ett visst strukturellt och analytiskt värde i den meningen att kontextbundna uttryck som till exempel lärande, lärprocesser, måluppfyllelse, kunskap etc. har uppmärksammat som återkommande meningsbärande vokabulärer i intervjusamtal och klassrumssituationer. De har av den anledningen sedermera varit grunden för hur intervjusamtalen strukturerades utifrån ett lärandetema.

Sammanfattningsvis följer fältanteckningarna en struktur som innebär att jag inleder varje lektionstillfälle med en beskrivning av det som sker i klassrummet, vad som är föremål för undervisningen och hur den organiseras. Därefter görs anteckningarna på ett sådant sätt att de beskriver samtalssekvenser mellan elever och elever, läraren och enskilda elever, samt läraren och samtliga elever<sup>61</sup>.

---

61. Här syftar läraren och samtliga elever på gemensamma genomgångar i klassrummet.

## Transkription

Jag har använt observationer och intervjusamtal som metoder för att studera hur lärandemål kommuniceras mellan lärare och elever i klassrummets olika lärprocesser. Observationerna dokumenterades genom fältanteckningar och intervjusamtalen genom bandinspelning. De sistnämnda har transkriberats i två steg. Transkriptioner kan se mycket olika ut inom det samhälls- och utbildningsvetenskapliga forskningsfältet beroende på vilka frågeställningar och syften som centreras. Att göra fullständiga utskrifter är ett mödosamt arbete vid större intervjumaterial. Det är då möjligt att göra ett urval av utskrifter utifrån vad som uppfattas som extra intressant eller relevant för studiens problemområde och frågeställningar, men också utifrån vilken nivå materialet ska analyseras. Det är även tänkbart att summera vad intervjupersonerna säger i stort och komplettera med detaljutskrifter av särskilt intresse (Alvesson, 2011, Kvale och Brinkman, 2009). I studier där analysenheten i större utsträckning centrerar den språkliga interaktionen i syfte att förstå olika skeenden mellan individer och där det också finns ett intresse/behov av att psykologiskt kunna analysera betydelsen av tveksamheter, intonationer, uppehåll och andra uttryck som till exempel suckar och liknande, krävs ett mer detaljerat transkriptionssystem. Ett sådant system är ofta förknippat med ett strikt regelsystem för hur utskriften görs (Alvesson, 2011, Silverman, 2006).

Då denna studie sammantaget opererar med 20 stycken intervjusamtal valde jag att som ett första steg göra fullständiga utskrifter av intervjupersonernas utsagor. Fullständiga utskrifter betyder här att allt som den intervjuade säger i form av ord, meningar, ljudliga suckar och andra uttryck skrivits ut. Därigenom har utskrifterna en talspråklig karaktär där även fonetiska ljudkombinationer som hm, äh och så vidare noterats. Till viss del har jag också noterat tystnad och kroppslig mimik då jag har uppfattat dessa som en del av tänkandets process i samtalet och/eller det uttalat sagda. När tystnad i intervjusamtalen har uppstått har detta skrivits ut som en rad av efterföljande punkter. När citat från utskrifterna har gjorts i avhandlingens resultatkapitel har texten som ett andra steg i transkriptionen, till viss del anpassats till skriftspråket i syfte att underlätta läsningen. Jag har medvetet valt att till viss del ändå bevara det talspråkliga då det är min uppfattning att ett sådant tillvägagångssätt i större utsträckning skildrar hur intervjupersonerna använde språket och därmed också deras tolkning och förståelse av mina frågor. Detta har gjorts med hänsyn till att varje transkription innebär en tolkning, en övervägning och ett medvetet val av hur ord eventuellt kan bytas ut till ett annat utan att förlora sin ursprungliga betydelse.

## Analys

Vygotskijs (1978, 1930/1995, 1934/2007) teorier om det dialektiska förhållandet mellan tänkande och språk samt fantasins skapande aktivitet som viktiga utgångspunkter för vår föreställningsförmåga i tolkningsprocesser, har legat till grund för studiens analys. Konkret har detta inneburit att jag har analyserat och tolkat de språkliga och kroppsliga handlingar som har synliggjorts i mina fältanteckningar från studiens observationer samt transkriptioner av lärar- och elevintervjuer.

Tolkningsprocessen utgörs av interaktionen mellan lärare och elever och ska förstås som en samordnande aktivitet av psykologiska processer; minne, uppmärksamhet, perception, fantasi, tänkande och språk. Enligt Vygotskij (1978, 1934/2007) sker detta i ett socialt samspel med den yttre kontexten genom användandet av kulturella verktyg och tecken. Denna process kan också förstås synonymt med elevers lärprocesser samt det dialektiska förhållandet mellan tanke och språk. I detta sammanhang blir internaliseringen av kulturella tecken i egenskap av ordens betydelse medel för individens tänkande och resulterar i förändrat beteende. Som exempel kan nämnas att när elever i en undervisningskontext tillägnar sig vetenskapliga begrepp<sup>62</sup> som verktyg för att förstå, laborera med och/eller problematisera lärostoff. Detta kommer till uttryck genom elevens yttre handlingar; vad eleven gör och säger som en följd av den ovan beskrivna förmågan.

I bearbetningen av studiens empiriska material har jag med utgångspunkt i ovan diskuterade teori utgått från följande analytiska fokus:

1. Lärares och elevers språkliga och kroppsliga handlingar<sup>63</sup>
2. Undervisningsaktivitetens syfte i relation till fantasiprocessens funktioner i termer av reproduktion och produktion.

Den analytiska arbetsprocessen har i sin tur genomförts i fyra faser. Första fasen har inriktats mot att i fältanteckningarna söka och lyfta fram det som formulerats som väsentligt i studiens frågeställningar för att synliggöra hur lektionsaktiviteter organiseras samt vad som erbjuds när det gäller

---

62. Med vetenskapliga begrepp åsyftas här det ämnesspecifika språk som definierar förståelsen av en ämnesdisciplin. I vardagligt tal språkliggörs detta i termer av t.ex. matespråk eller bildspråk.

63. I enlighet med avhandlingens multimodala syn på mediering.

meningsskapande i lärprocesser. I transkriptionerna av intervjusamtalen har denna analysprocess riktats mot att söka och lyfta fram det huvudsakliga innehållet i de frågeställningar som utgjorde intervjusamtalens utgångspunkt.

I analysen av elevintervjuernas transkriptioner fokuserades utsågor om elevernas fysiska och psykiska arbetsmiljö, motivation och utmaningar i lärprocesser, beskrivningar av uppfattningar om vad lärande är, hur lärande bedöms, samt uppfattningar om vilka lärandemålen är. Analysen av lärarintervjuernas transkriptioner fokuserade i huvudsak samma utsågor, men i ett lärarperspektiv. Det innebar att analysen sökte uttalanden som lyfte fram lärares uppfattningar om elevers lärande, den egna undervisningen och bedömningen av elevers kunskaper samt styrning av undervisningen.

I den andra fasen har läsningen av fältanteckningarna från observationerna ställts i relation till intervjusamtalens transkriptioner. I den läsningen har jag funnit motsättningar mellan undervisningens utformning, lärares utsågor om sina uppfattningar om lärprocessernas innehåll och elevers utsågor om detsamma. I den tredje fasen strukturerades ovan beskrivna motsättningar i olika teman i relation till motsättningarnas innehåll och som en fjärde och sista fas analyserades dessa i förhållande till de kontextuella förutsättningarna för undervisningen samt lärprocessers innehåll. De resultat som konstruerats i de fyra faserna av analysarbetet har fortlöpande under processens gång analyserats och tolkats i relation till studiens ovan beskrivna analytiska fokus.

Analysen utgör både en deskriptiv och förklarande ansats i den meningen att förloppet (vad som händer) beskrivs som en helhet där delarnas; vad som görs och sägs, inbördes relation analyserats och tolkats med utgångspunkt i avhandlingens teoretiska begreppsapparat kring förståelsen av språkliga och kroppsliga handlingar samt fantasins betydelse i tolkningsprocesser (Vygotskij, 1930/1995). Generellt studeras hur lärare och elever genom dialogen förhandlar kring det som är föremål för lektionsinnehållet, till exempel ett matematikproblem, ett moment i bildskapande eller en allmän klassrumsdiskussion (antimobbing, vattnets funktioner etc.). Specifikt analyseras det som sägs och görs utifrån den multimodala dialogen.

#### REFLEXIVITET

I ett samtida forskarsamhälle kan reflexivitet betraktas som 'inbyggd' i den metodiska och teoretiska ansatsen då bland annat sanning och objektivitet är omstridda begrepp. En reflexiv metodologi är en viktig utgångspunkt för

att undvika att fastna i en bestämd position (Alvesson och Sköldberg, 2008; Alvesson, 2011). Ett sådant förhållningssätt innefattar även en reflexiv tolkning av såväl metoder och teoretiska antaganden som empiriska data och resultat. I förhållande till denna studie kan ovanstående resonemang te sig något problematiskt då mina teoretiska antaganden har ett starkt fokus på *en* forskares teorier, vilka dessutom formulerades under förra seklets första hälft. Därför ser jag det som viktigt för mig som forskare att diskutera studiens reflexivitet, bland annat för att belysa eventuell bias<sup>64</sup>.

Inledningsvis nämner jag de omstridda sannings- och objektivitetsbegreppen vilket i sin tur kan ställas i relation till förhållandet mellan teoretiska perspektiv och vilken slags kunskap som produceras om världen. Med andra ord lägger vi med det teoretiska ramverket in perspektiv i det vi ser. Detta får betydelsen att sanningen är relaterad till perspektivet och kan ta sig uttryck som representativt, pragmatiskt eller signifikant (Alvesson och Sköldberg 2008, s. 62–63). I detta sammanhang och med utgångspunkt i ett sociologiskt vetenskapligt fält (samhälleligt), menar Bourdieu (1996) att de resultat som vetenskapen presenterar färgas av den position forskaren har i den samhällsliga verksamhet som studeras. Positionsbegreppet antyder här ett lägesförhållande och med det även en maktfaktor. Utifrån Bourdieus begreppsapparat formas makten dels utifrån sociala och dels kulturella strukturer. Forskaren är en del av detta scenario vilket präglar hennes intresseområde, teorival och metoder samt färgar de resultat som träder fram ur forskningen (a.a.). På så sätt har även forskaren som subjekt en avgörande betydelse för *vad* vi ser, men också *hur* vi tolkar det vi ser. En objektiv kunskap, eller om man så vill sanning, kan utifrån ovanstående inte legitimeras på annat sätt än genom dess relation till den vetenskapliga tradition som den konstrueras inom.

I ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv kan synen på objektiv kunskap förstås genom begreppet subjektets habitus<sup>65</sup>. Subjektet (kvinnoidentitet eller den manliga identiteten) blir till genom dess erfarenheter, vilket är en diskursiv händelse. En identitet som växer fram ur en given sociokulturell kontext (diskurs) skulle legitimera att till exempel det kvinnliga subjektet kan förstås som kollektivt. Det är utifrån den grundtanken som även forskningsmetoder och forskningsresultat formas av kön och könsrelationer,

---

64. Med bias menas här att den kunskap som empiri och teori konstruerar strävar efter att vara oförvanskad av personligt förutfattade meningar (Kvale, 1997, s. 64–66).

65. Centralt för habitusbegreppet är förståelsen av subjektets position som avhängt dennes ekonomiska, sociala och kulturella kapital (Bourdieu, 1996).



men även *vilken* [min kursivering] objektivitet det är som vi har att förhålla oss till om vi metodologiskt utgår från en kvinnlig subjektivitet (Widerberg, 1995, s. 12, 167). Inom denna tradition är subjektivitet och objektivitet nära förbundet med varandra. Subjektets habitus (forskaren) påverkar dels vad som sker i själva forskningssituationen och dels vilken kunskap som produceras ur den. Detta kan förstås som en form av objektivitet som möjliggör en gemensam ”objektiv” [diskursiv] värld.

Utifrån de facto att det finns en mångfald av föreställningar om objektivitet inom samhällsvetenskapen, menar Kvale (1997) att objektivitet är någonting som skapas mellan aktörerna i forskningssituationen. Det är den aktiviteten som i detta hänseende blir intressant för en närmare diskussion och bör ta sin utgångspunkt i de olika föreställningar som finns om objektivitet i relation till det som undersöks (a.a.).

Objektiviteten hos en metod beror alltså på metodens förhållande till det studerade objektets natur och den innebär en teoretisk förståelse av det som är föremål för undersökningen (Kvale, 1997, s. 66).

I förhållande till ovanstående resonemang kan reflexivitet sammanfattningsvis beskrivas i termer av att en bredare tolkningsarena tas i anspråk än vad det egna teoretiska och metodiska valen erbjuder. Utifrån den förståelsen har jag försökt att diskutera och perspektivera synen på kunskap och lärande samt mina metodiska och teoretiska val i förhållande till samtida forskningssatsar. I avhandlingen och i enlighet med studiens ämnesområde, har jag genomgående gjort jämförelse med konstnärliga, psykologiska och pedagogiska perspektiv i syfte att förstå och belysa de olika riktningar som ämnesområdet konstitueras inom.

Det verbala språket har en central betydelse i avhandlingen, dels som teoretisk utgångspunkt och dels som analytiskt verktyg för mina tolkningar av empirin. En grundläggande teoretisk ståndpunkt är att språket och tänkandet utvecklas i en dialektisk relation där tänkandets innehåll synliggörs i såväl språkliga som andra medieringar. Detta kan uppfattas som en svag punkt i min tolkning av empirin i den meningen att forskarens möjligheter att säga någonting om hur människor tänker genom att analysera och tolka olika språkliga uttryck, är omdiskuterad inom det samtida forskarsamhället. Den tar sin början i vad som allmänt i litteraturen benämns som den språkliga vändningen och kan formuleras i termer av kritik av en traditionell

språksyn i forskningen (Alvesson och Sköldberg, 2008; Nordin-Hultman, 2004, Taguchi, 2014). I allmänna termer innebar och innebär denna kritik en diskussion kring individers förmåga att beskriva sin inre och yttre verklighet oberoende av det kontextuella sammanhanget. En reflexiv tolkning i detta sammanhang har inneburit att jag har försökt att placera Vygotskijs teorier om relationen mellan tänkande och språk samt fantasins betydelse i lärprocesser genom att diskutera och ställa dem i relation till en poststrukturalistisk språksyn. Detta har också varit min utgångspunkt i den analytiska tolkningsprocessen av studiens empiri.

Slutligen har avhandlingens texter kontinuerligt diskuterats och granskat av det omgivande forskarsamhället, det vill säga i olika kontexter i egenskap av forum för vetenskapliga diskussioner. Detta har under arbetets gång inneburit 'nya' perspektiv och förståelsegrunder som framförallt ökat min medvetenhet kring det teoretiska perspektivets centrala betydelse för analysens resultat. Denna process har varit ett viktigt led för studiens reflexivitet och därmed indirekt min egen tolkning av mitt analytiska fokus: Lärares och elevers språkliga och kroppsliga handlingar samt undervisningsaktivitetens syfte i relation till fantasiprocessens funktioner i termer av reproduktion och produktion.

## KAPITEL 5

# Förstudien

### – samtal kring lärandets process i en klass i årskurs 4–5

I detta kapitel redovisas förstudiens design, genomförande och resultat. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion av de slutsatser jag drar av resultatet samt vilka förändringar erfarenheterna från förstudien innebär för huvudstudien. Då förändrade omständigheter under förstudiens genomförande märkbart påverkade förutsättningarna att genomföra studien utifrån den planerade metoden fick vissa delar väljas bort, så som lärares bedömning av elevmaterial och lärares bedömning av varandras elevmaterial. Bortfall av deltagande klasser och lärare på grund av omorganisationer och upphörande av en lärartjänst får den konsekvensen att förstudien beskrivs som en kvalitativ fallstudie utförd i en klass i årskurs 4–5. Detta är också anledningen till mitt val att redogöra för förstudiens design i detta kapitel och inte i metodkapitlet.

#### Design

Förstudiens design bygger på portföljvärdering (Lindström, 1997, 1999) med bedömnings- och värderingskriterier som jag har formulerat utifrån Marner och Örtengrens (2003, s. 82) definition av estetiska läroprocessers innehåll. I anknytning till Skolverksprojektet *Utvärdering av skolan 1998 avseende de nya läroplanerna* genomförde Lars Lindström fallstudier av utvärderingen av elevers bildskapande i syfte att studera elevers skapande utifrån kriterier på kunskapskvaliteter rörande både arbetsprocessen och dess slutresultat (Lindström, 1997). Ett delsyfte var också att utveckla bedömningsinstrument

för läraren att utvärdera den egna undervisningen. I sin studie arbetade Lindström med portföljvärdering som forskningsmetod och menade att metoden inte bara lämpade sig för studier av processer i skapande ämnen utan även i skolans övriga ämnen med hänvisning till de nationella utvärderingarna 1989, 1992 och 1995 av elevers kunskaper i olika ämnen i vissa årskurser (a.a. s. 7). Övergripande kan portföljvärdering utifrån ett didaktiskt perspektiv beskrivas som en metod för elever att få syn på sin egen lärandeprocess och som ett material för lärare att ta del av och bedöma elevers arbetsprocess samt slutresultat, men också ett medel att synliggöra elevers kunskapsutveckling för föräldrar. Vad eleven samlar i sin portfölj är beroende av dess syfte. Är det processen som står i fokus? Är det slutprodukten eller kanske både delarna.

Mitt syfte med förstudien är inte att studera eller bedöma elevers förmåga i specifika ämneskunskaper/moment. Ett sådant syfte kräver hänsyn till många omkringliggande faktorer som har betydelse för hur elevers resultat utfaller. Den avser däremot att söka beskriva och identifiera estetikens eventuella roll och plats i skolan i relation till lärprocesser oavsett ämne. Min analys av elevernas utsagor utgår från fem kriterier för bedömning av elevernas lärprocesser. Fyra av dessa utgår från Lindströms (1997, s. 46–55) kategorier och till dessa har jag kopplat vad Marner och Örtegren (2003) beskriver som estetiska funktioner i lärprocesser [kursiverat] enligt följande: Kategori 1: Undersökande arbete – *eleven som medskapande*. Kategori 2: Uppfinningsförmåga – *upptäckt, överskridning, vidgat textbegrepp och multimodalitet*. Kategori 3: Förmåga att utnyttja förebilder – *kunskap ur dialog, kreativitet*. Kategori 4: Förmåga till självvärdering – *djupkunskap*. Det femte kriteriet; *främmandegörande kunskap* är också hämtat från Marner och Örtegren (2003, s. 82) och syftar här till att belysa estetiska funktioner i lärprocesser som *förvånande* och mångtydig kunskap samt *skapande begrepp*.

## Urval

Förstudien genomfördes vid två av varandra oberoende skolor i årskurs 4–5 och i tre klasser. Valet av årskurs gjordes utifrån två kriterier. Det första utgick från mitt antagande att eleverna hade kommit en bit i sin läs- och skrivutveckling/förståelse och därför hade större möjligheter och förmåga att uttrycka sina tankar och reflektioner i tal, skrift samt andra medier än yngre barn. Det andra kriteriet utgick från att det fanns tydligt uppsatta mål

att uppnå i alla ämnen i slutet av femte skolåret (Skolverket, 2000, s. 99)<sup>66</sup>. Under förstudiens genomförande leder omständigheter som omorganisationer och avslutande av tjänster till att endast en klasslärare blev aktuell för en intervju. Därför presenteras endast resultatet från en av de deltagande skolorna, Stenrumsskolan (fingerat namn). På Stenrumsskolan deltog 25 av 27 elever i en årskurs 4–5 och deras klasslärare. Klassen arbetade med tema Rymden. Detta innebar att alla ämnen på något sätt var knutna till temat och att undervisningens strävan var att knyta an till målen för lärande som fokuserades för temat. Som ett sammanhållande moment arbetade eleverna med en musikal ”Hej rymden – Hej Spejs!”. Musikalens innehåll var hämtat från ett färdigt material.

#### STENRUMSSKOLAN

Stenrumsskolan är en 1–6 skola. Den är placerad centralt i ett bostadsområde med närliggande grönområden. Skolans lokaler är genomgående relativt stora och ljusa på grund av att väggarnas material utgörs av stora glaspartier. Skolgården ligger väl ”inbäddad” bakom huvudbyggnaden och är omgiven av bergspartier. Det pedagogiska arbetet fördelas mellan tre arbetslag som arbetar tillsammans för att utveckla hela barnet och dess lärande. Detta syftar på skolans vision att genom ett gemensamt pedagogiskt arbete utveckla barns lärande inom varierande kunskapsområden. Skolan hade vid förstudiens genomförande cirka 300 elever i åldrarna 6–12 år. Det pedagogiska arbetet ledes av en rektor.

### Genomförande

Användandet av portföljmodellen i förstudien fokuserar på att beskriva elevens arbetsprocess i syfte att synliggöra innehållet i lärandets process. I elevernas forskningsportföljer ingår en loggbok, en elevintervju och material som eleven själv väljer för att beskriva sin arbetsprocess. Analysverktygen för tolkning av portföljernas innehåll utgår från kriterierna för bedömning av process. De sistnämnda kriterierna utformades generellt så som de beskrivs under ovanstående rubrik *Förstudiens design, genomförande och resultat* och specifikt utifrån de lokala mål som gäller för de teman skolorna arbetar med under förstudiens genomförande. Underlaget för analysen av

---

66. När förstudien planerades och genomfördes gällde Lp094 med tillhörande kursplaner och betygskriterier för grundskolan 2000.

interaktionen mellan de kontextuella förutsättningarna och elevers lärande utgörs av en lärarintervju med utgångspunkt i frågor som berör dennes uppfattning om förutsättningarna för elevers lärande utifrån avhandlingens syfte och frågeställningar. Detta tar sig uttryck i samtalsämnen som berör elevers utsagor i loggböcker, skolans styrdokument<sup>67</sup> och lärarens egen lärande- och kunskapssyn. Vid förstudiens början gällde Lp094 med tillhörande kursplaner (Skolverket 2000), men arbetet med införandet och inläsningen av den nya läroplanen Lgr11 pågick parallellt och hade genomförts då lärarintervjun gjordes.

Förstudien genomfördes under sammanlagt fyra veckor och var uppdelad i två steg. Det första steget bestod av elevers samlande i sina portföljer och inleddes med ett samtal med berörda lärare kring den närmaste tidens mål för undervisningen. Detta för att synliggöra ramarna och villkoren för elevers lärande under tema Rymden. Därefter informerades eleverna i mindre grupper av mig kring studiens syfte. Då presenterades också portföljen som ett arbetsverktyg för att samla det material som eleverna uppfattade beskrev deras arbets- och lärprocess. Jag poängterade att det material som eleverna samlade skulle representera just *deras* uppfattning om innehållet i sitt lärande. Vid detta tillfälle gavs också information kring etiska regler, försäkran om anonymitet och vikten av föräldrars och elevers eget medgivande till att delta i studien. Eleverna fick även muntliga ”tips” om hur de skulle kunna tänka kring vad som var aktuellt att lägga i sin portfölj; till exempel att fundera över hur processen började, vilket material som använts eller om det fanns några förebilder för arbetsuppgiften, men även hur eleven tänkt under arbetets gång. Eleverna uppmanades att beskriva ovanstående med hjälp av bilder<sup>68</sup>, text, collage och att det var processen som skulle fokuseras.

Som ett exempel på hur processen kan särskiljas från den färdiga produkten gavs seriegenren. Loggboken är här ett verktyg för eleverna att använda för att skriva och reflektera över sin skoldag. Instruktionerna för loggboken föreskrev att eleverna själva valde vilka moment de ville skriva om, men de ombads att i möjligaste mån försöka beskriva hur de uppfattat lärarens instruktioner och hur de i sin tur arbetat inom ramen för dessa, det vill säga hur deras arbets- och tankeprocess såg ut från lärarens instruktion till det

---

67. Skolans styrdokument kan också förstås som de ramfaktorer skolans undervisning har att förhålla sig till.

68. Eleverna fick instruktionen att bilder kunde vara deras egna eller bilder tagna från tidningsmaterial.

färdiga resultatet. Eleverna samlade material och skrev i loggböckerna under två veckors tid. Därefter samlades portföljerna in och analyserades utifrån ovan nämnda kriterier. Som ett avslutande moment genomfördes individuella intervjuer med dokumentationen i elevernas portföljer som utgångspunkt i syfte att förtydliga och komplettera deras processbeskrivning.

Som ett andra steg genomfördes en lärarintervju för att synliggöra interaktionen mellan de kontextuella förutsättningarna och elevers lärande. Intervjuformen har varit en så kallad öppen intervju där de frågor som ställts syftat till att fånga vari själva fenomenet (lärprocessen) består (Kvale, 1997), det vill säga att söka förstå lärprocessens olika delar och vilken mening dessa har för elevens lärande. Av de deltagande eleverna valdes tio ut i varje klass för intervju. Urvalet baserades utifrån följande kriterier och ordning; portföljinnehålllets kvantitet, loggboksinnehålllets kvantitet och kvalitet i förhållande till det inledande samtalets kriterier för vad eleverna skulle dokumentera och till sist en så jämn fördelning som möjligt mellan pojkar och flickor.

## Resultat

Det material som har legat till grund för analys och tolkning har begränsat sig till tio elevers loggböcker av olika kvalitet och kvantitet. Med kvalitet avses här skiftande nivå på skrivspråket och med kvantitet avses här en skiftande mängd av text i loggböckerna. Dessa texter har varit utgångspunkt för intervjuerna. Det insamlade materialets stora skillnader i kvalitet och kvantitet innebar också att den analytiska bearbetningen av materialet begränsades och därför kan de resultat som framträtt endast betraktas som antydningar och en vägledning för den fortsatta huvudstudien. Först följer en sammanfattande redovisning av huvuddragen från resultaten av elevintervjuerna utifrån *Kriterier för bedömning av process* (se sidan 103). Då elever och deras föräldrar lovats anonymitet vid redovisningen av studiens resultat har jag valt att benämna eleven vid dess initialbokstav. Lärarna benämns med ett L. Vidare har jag valt att hålla elever och lärare könsneutrala då jag menar att det ger bättre förutsättningar att i större utsträckning fokusera på sak än på person. Elevintervjuerna följs av en sammanfattande reflektion och därefter presenteras resultatet av lärarintervjun som även den följs av en reflektion i sammanfattande form. Avsnittet avslutas med en konklusion av förstudien och en presentation av dess huvudresultat.

## Steg 1 Elevintervjuer

När det gäller det första kriteriet *undersökande arbete*, vilket syftar till eleven som *medskapare* bearbetar elever olika aspekter i den information som ges kring den uppgift eller ämne som elever arbetar med; till exempel berättar elever hur förståelsen av naturfenomen som tsunamin skapas med hjälp av filmmidiet. Filminnehållet läggs till de tidigare kunskaper eleven har och bildar på så sätt ett led i den aktiva perceptions- och språkhandling som här kan förstås utgöra lärprocessen. Vygotskij (1930/1995, 1978) talar om detta i termer av *dissociationer* och *associationer*. Detta innebär att de förnimmelser, yttre och inre, som Vygotskij menar utgör grunden för våra erfarenheter, bildar det material som fantasin använder i sitt skapande; elevers tidigare intryck från texter, berättande och andra visuella uttryck, och skall förstås som helheter bestående av skilda delar. I elevens bearbetningsprocess, reflektionen kring tsunamins beskaffenhet utifrån tidigare erfarenheter (*associationer*) och vad som tillkommer i filmen, delas helheten upp där vissa delar får företräde framför andra (*dissociationer*), till exempel reflektionen kring siamesiska vågor. Denna aktivitet blir grunden för elevens fortsatta tänkande kring tsunamis (innehåll) som naturfenomen, men också för utvecklandet av elevens förmåga till abstrakt tänkande och begreppsbildning, det vill säga att processen tränar förmågan att urskilja enskilda drag ur en komplex helhet. I det här fallet de siamesiska vågornas roll (enskilt drag) för uppkomsten av en tsunami (helheten). Denna aktivitet är avgörande för den skapande processen som lärande utgör med utgångspunkt i vår perception<sup>69</sup>:

ELEV D: ... jag tror att det hade...att filmen gav mig en större bild av vad som hade hänt för liksom på nyheterna som var då så hände tsunamin...de säger inte riktigt hur det har hänt...när dom visade den filmen så visade dom hur det hände hur det blev till å...så det blev lättare att förstå...

I det andra kriteriet *uppfinningsförmåga* som syftar till upptäckt, överskridandet och användandet av ett vidgat textbegrepp uttrycker elever vid flera tillfällen hur de i sina lärprocesser använder tankebilder för att förstå och lösa uppgifter och problem. Matematiken är ett ämne där konkret räknematerial ofta används som representationer för det abstrakta. Olika medieringar och genrer som till exempel sång, bilder, skisser av problem, tolkningar av lärarens

---

69. Med perception menas här sinnesintryck.



kroppsspråk och film är exempel på delar av ett vidgat textbegrepp vilka eleverna nämner som verktyg för deras meningsskapande handlingar. Sånger i musikalen används bland annat som medel för att lära sig planeternas antal och placering och en elev beskriver hur upplevelserna från ett museibesök blir en erfarenhet att bearbeta lärostoff:

ELEV L: ...m....ja.....vi va på nåt museum eller va det va...och så va de så hade de satt upp solen och sen så fick man gå en bit...så va det gånger nånting ja och så räknade man stegen så det var jätte komplicerat...men vi klarade det...  
 M-L: ...m....använder du den erfarenheten ibland eller tänker tillbaka på den...  
 ELEV L: ...ja ibland så gör jag det...

Citaten beskriver också hur elever spontant, det vill säga utan att lärare uppmanar dem, använder sig av ett utvidgat textbegrepp (Asplund Carlsson et al. 2003) i strävan att bearbeta de inre och yttre förnimmelserna (Vygotskij, 1978, s. 31), men också hur vissa delar av helheten, dissociationen, i det här fallet upplevelsen på museet, väljs ut som en viktig erfarenhet för fantasins arbete med att skapa en förståelse kring planeternas inbördes avstånd.

*Förmågan att utnyttja förebilder* är det tredje kriteriet och syftar till att synliggöra huruvida det finns ett utrymme för att kunskap skapas ur dialog och kreativitet. Elever uttrycker att lärare är en förebild som ofta används, men även familjemedlemmar och erfarenheter och kunskaper från fritidsaktiviteter. Det tycks vara så att det är främst i dialogen; lärare–elev, familj–elev och erfarenheter från fritiden som elever konstruerar sin kunskap. Det framkommer också relativt frekvent hur elever uppfattar att 'komplicerade' arbeten blir lättare att hantera och förstå i samarbete med en kompis; att tänka tillsammans. Elever beskriver hur de i dialog tar till sig och använder en kompis sätt att tänka och lösa ett problem:

M-L: Och då.....jobbade du med en kompis.....  
 ELEV O: Jaha ha just det.....ja....  
 M-L: Och hon tänkte på ett annat sätt.....  
 ELEV O: Ja.....ett helt annat sätt än jag...  
 M-L: Jag tycker det hade varit jättespännande och höra lite om du kunde berätta lite om det på vilket sätt ni tänkte olika å...  
 ELEV O: Hon tänkte på liksom hon hade inte bara räknat ut det på ett annat sätt hon hade tänkt på ett annat sätt, det var jättespännande att liksom se, oj det tänkte inte jag på och så där.....

M-L: Ja.....ja.....vad spännande gjorde det att du löste din uppgift på ett annat sätt

ELEV O: Ja på ett helt annat sätt...

Vygotskij (1978) beskriver 'rummet' för lärande som den närmaste utvecklingszonen där utveckling och lärande sker genom vägledning av en vuxen eller annan elev som har kommit längre. Om lärande här förstås som interaktion mellan en kognitiv (inre) process och en yttre (sociokulturell kontext) där språket är medierande för lärande/utveckling, framträder elevens reflektion över andras och det egna tänkandet (förståelsen) kring olika problem som ett grundläggande villkor för en progression i lärandeprocessen. Progression kan här också förstås i termer av kreativitet i den meningen att kreativitet syftar till den aktivitet som skapar någonting nytt. I det här fallet nya sätt att tänka i problemlösande syfte. Enligt Vygotskij (1978, 1930/1995) är detta en kognitiv aktivitet som resulterar i nya handlingar och föreställningar sprungna ur tidigare erfarenheter, det vill säga själva fantasins natur.

*Främmandegörande kunskap* är det fjärde kriteriet och syftar till en möjlig utveckling av förvånande kunskap (ny), skapande begrepp och mångtydig kunskap. Elevens resonemang i syfte att beskriva deras tankeprocesser för att lösa problem, antyder att det ibland finns handlingar som avviker från det gängse, det vill säga det sätt som arbetet vanligtvis fortskrider på. Istället synliggörs en högst personlig variant som bidrar till förståelsen och lösningen av problemet. Elevens utsagor antyder också idéer om didaktiska förändringar som till exempel variationer i undervisningen av olika ämnen. En elev uttrycker detta som att det är det som avviker som ger upphov till reflektion och uppmärksamhet:

... om det ser ut som när det händer då får jag ofta tankebilder ja men ä annars är det ofta om det är någonting som bara händer hela tiden till exempel jorden snurrar runt jorden.....då skriver jag bara det...

Det är alltså när någonting nytt och främmande händer som eleven menar att denne skapar inre bilder av vad som sker. Detta skulle kunna förstås som mångtydig kunskap i den meningen att eleven får en "egen" variant av kunskap kring problemlösning som moment; ny kunskap om processen.

En elev arbetar med förståelsen av formationen av planeternas bana kring solen och i den lärprocessen synliggörs hur denne genom en teckning bearbetar objekts rörelser linjärt och cirkulärt. Citatet nedan illustrerar

elevens reflektion i efterhand kring den egna teckningen där cirkeln (ellipsen) som planeterna rör sig i vid en viss punkt, tecknats rak. Eleven har inte tänkt färdigt, men har en idé om att någonstans måste det ju vara rakt. Eleven bryter tydligt mot den kunskap som finns kring i vilken form planeterna snurrar, men kan inte riktigt sätta ord på den egna föreställningen av att formen på vissa ställen bör se annorlunda ut:

M-L: ...blev den inte klar bilden.....

ELEV O: Nej...den blev inte klar....

M-L: Nej.....jag förstår ändå hur du menar hur kom det sig att du gjorde raka streck.....

ELEV O: Jag vet faktiskt inte jag bara målade det som jag tänkte.....så jag vet inte varför jag gjorde raka streck.....

M-L: Nej.....vad tänkte du då tror du att du kommer ihåg det.....det här är jättespännande att du liksom har gjort raka streck....

ELEV O: Ä.....nej jag kommer faktiskt inte ihåg vad jag tänkte.....asså det, som på nåt ställe måste dom ju vara raka.....typ så här lite på nåt ställe...

Föreställningsförmågan hos elever är här, som i övriga kategorier framträdande som ett medierande verktyg för förståelse (Vygotskij, 1978) i den meningen att fantasin arbetar med fragment från elevens tidigare erfarenheter, den första formen; tidigare beskrivningar och bilder av planeternas bana, för att konstruera en fantasiprodukt. I det här fallet utgörs den av en till vissa delar förändrad form på planeternas bana. Elevens funderingar kring att det någonstans i ellipsformen måste finnas raka sträckor, beskriver också processen mot att göra sig en föreställning om företeelsen som ett resultat av fantasins skapande handlingar, den andra formen.

Elevers *förmåga till självvärdering* som är det femte kriteriet och som syftar till en djupare reflektion och med det, i förlängningen, en djupkunskap i ämnet. I de samhälls- och naturorienterade ämnena tycks elevernas värderingar av sitt lärande och sin kunskapsutveckling fokusera på resultat och lösning i termer av att processen ska leda till ”rätt” svar. Det är produkten som är föremål för självvärderingen. När det gäller Tema Rymdens estetikorienterade medieringar som dans, sång och text uttrycker elever en större osäkerhet kring hur den kunskapsutvecklingen ska värderas. De antyder dock att det även i dessa moment är resultatet som står i fokus. Till exempel beskrivs publikens ansiktsuttryck som en vägledning för kvaliteten på innehållet. Det sistnämnda resonemanget präglas dock av en explicit värdering av den egna prestationen; bra eller dålig:

ELEV D: ...det känns som julspelet vi hade förut...då var det jag och två andra tjejer i min klass som skrev manus...och så hoppades vi att det skulle bli så bra som möjligt...fast det kändes inte som den blev så bra.....så...

M-L: Okey hur vet man att den blir bra då...

ELEV D: Liksom det var så ledsna ansikten överallt...

## Steg 2 Lärarintervju

Lärarintervjun baseras på lärarens egna föreställningar om kunskapsbildning och lärande och de organisatoriska förutsättningarna för skolarbetet (styrdokument). Lärarintervjun har sammanfattats utifrån ovanstående kategorier under rubrikerna *Lärprocessers innehåll* och *Skolans ramfaktorer och bedömning som villkor för lärande*.

## LÄRPROCESSERS INNEHÅLL

Förförståelse och en analys av det man redan kan av ämnet utifrån t.ex. gamla minnen, filmer, stoff från samtal i och utanför skolan samt litteratur, menar läraren är delar av lärprocessens innehåll. Eleven bygger på sin förtroenhet och kunskap genom att arbeta på olika sätt som till exempel att måla, genom samtal och dialog samt att ta del av litteratur. Att fundera kring och återvända till vad man kunde tidigare och vad man kan nu, ser läraren som en central del i lärprocessen och menar att ett sådant agerande tyder på att det händer någonting. Lärprocessen ser olika ut för olika elever, men generellt är det viktigt att göra ett avstamp utifrån en analys av elevers nuvarande kunskapsbas. Estetiska ämnen sätter igång tankeprocesser som till exempel film, teater, bild, diskussioner, lukter och färger. Reflektion över det man gör ses som ett centralt innehåll och resultatet i sig är inte lika viktigt. Det handlar mer om att läraren kan se elevens process fram till resultatet:

M-L: Finns det några särskilda faktorer i de här lärprocesserna som, som du beskriver, som du tycker är viktiga att lyfta fram.....som du skulle kunna se som generellt för lärprocesser.....

L: Ja just äm.....det här att nästan göra ett avstamp eller att göra en analys av vad man redan innan man startar...och sen nånting som sätter igång och väcker tankar och idéer hos eleverna...nån ä...nån film eller teater eller nånting som..... bild man diskuterar runt en bild eller.....nånting som startar upp dom.....eller lukter eller färger eller nånting som dom förknippar med det här innan.....

Med utgångspunkt i lärarens uppfattning om lärprocessers innehåll ger denne också en bild av hur detta yttrar sig i praktiken. Arbetet startar med en analys av vad eleverna redan vet och vad de kan bygga vidare på. Ämnet bild beskrivs i detta sammanhang som ett bra ämne att få tag på känslor med. Som ett avslutande led i elevers arbete dokumenterar eleverna sin process i loggböcker. Den skrivprocessen, menar läraren, visar om eleverna är nöjda med sina resultat eller inte och vad som påverkade deras arbetsprocess.

Det läraren fokuserar i sina beskrivningar av lärprocessers innehåll är dels det faktiska görandet och dels sina förställningar om hur elever perceptuellt och kognitivt bearbetar sitt görande i termer av avstamp i tidigare kunskaper. Estetiska ämnen sätter igång tankeprocesser, reflektion över det man gör, gamla minnen och inbjuder till att arbeta på olika sätt. Dessa föreställningar kan förstås som lärarens idealbild av lärprocesser och har tydliga kopplingar till konstens metoder i den meningen att de fokuserar experimenterandet och reflektionen, men också det som Lindström (1994) benämner som successiv approximering så till vida att läraren ser elevers förmåga att ställa nya frågor som en viktig indikator för deras lärande. Läraren uttrycker det så här: ”att man någonstans i samtal eller i loggboken kan hitta att de börjar ställa nya frågor”. För att lärprocesser ska fortskrida menar läraren att elevernas frågor ska ha en förankring i tidigare kunskaper och erfarenheter. Idealbilden av lärande bär spår av Ronnefeldts (1990) och Lindqvists (1995) definition av estetikens pedagogiska funktion (se estetikbegreppet sidan 57), där sinnliga erfarenheter och övningar i estetiska uttrycksformer som till exempel att måla, att göra film samt att producera och delta i musikalen *Hej Spejs*, transformerar den upplevda verkligheten till en ny förståelse av den. Detta tangerar till vissa delar en autonomi-estetisk (Andersson 1995) uppfattning om estetikens förmåga att leda till lärande.

### Styrdokument och bedömning som villkor för lärande

I intervjun hänvisar läraren frekvent till skolans styrdokument i form av läroplan (Lgr11), kursplaner och den lokala pedagogiska planeringen (LPP). Överordnat för hur målen för lärande i temaarbetet bedöms är de kunskapsmål som eleverna enligt Lgr11 ska uppnå i årskurs 6. Dessa formuleras i relation till varje ämnes kursplaner i skolans LPP där läsåret delas upp i tre perioder. Hit hör också den matris för bedömning, utifrån hur målen är satta, som den lokala skolan håller på att utarbeta. Utifrån lärarens svar kring hur denne planerar sin undervisning är det tydligt att lärandemålen

styr formen för lärande och undervisning. De kriterier som anges i kursplanerna för vad som menas vara kunskaper i eller om ämnet, fokuseras som den produkt som undervisningen ska uppnå och som ska bedömas:

- M-L: Om man tänker den här processen som du beskriver då och Picasso som så som ett.....vad är det som är lärandemålet i den processen.....
- L: Dels är det att göra en bildanalys att kunna titta på en bild då tycka och tänka om den å fundera på vad det är som ligger bakom å sen dels känna till ett antal konstnärer kända konstnärer som också är ett mål i sig.....och sen själva att bilden e den e ett bra ämne att kunna...kunna få fatt i hur känns det att vara inne i ett flow till exempel när man blir helt uppslukad utav s..... nånting när man sitter å...bilden e ganska tacksam där de e många som känner att dom kan komma in i ett flow just i bilden.....

Citatet illustrerar, förutom lärandemålets (bildanalys, konsthistoria och bildframställning) betydelse för undervisningsformen, även hur läraren kommer tillbaka till sin föreställning om estetiska uttrycksformer och sinnliga intryck som medel för lärande.

Bedömningsprocessen grundar sig i en dialog med eleverna kring den pedagogiska planen (LPP). I elevernas pedagogiska forum (Unicum IT) för bloggverksamhet kring skolarbetet menar läraren att det synliggörs var i processen eleven befinner sig i förhållande till lärandemålen. Detta är något som läraren kontinuerligt följer och kommenterar. Skolarbetet bedöms dels utifrån hur aktivt eleverna deltar på lektionerna och dels utifrån konkreta resultat i varje ämne. En bedömningsfaktor är att elevens kunnande ska visa på insikt som leder till nya kunskaper. En indikator på att en sådan process sker är att eleven ställer nya frågor. Kunskaper som bedöms ska visa på en nytta för framtiden och en sådan faktor är att kunna delta i demokratins process och utvecklas som människa. När läraren ska förtydliga hur dessa kunskaper kommer till uttryck och hur de bedöms blir det otydligt. Det är också uppenbarligen svårt för läraren att peka ut vad denne specifikt menar är en del av elevens arbetsprocesser även om det är just de processerna som läraren säger är i fokus för bedömningen.

- M-L; Vilka faktorer ser du som viktiga när du bedömer och värderar en elevs beskrivningar av sin lärprocess?
- L: Vad sa du nu.....vilka faktorer?
- M-L: Ja som du bedömer eller värderar som uttryck för elevens lärande i till exempel temaarbetet eller musikalen?

L: Vad svårt.....faktorer.....kan man säga att.....när.....lärprocessen någonstans ger dem en ny insikt om eller nya kunskaper om det vi håller på med.....att det är just dit man vill nå.....tänker jag och så att man någonstans i samtal eller loggboken kan hitta att.....de börjar ställa nya frågor eller.....ja det är väldigt.....det är luddigt.....men samtidigt är det ju dit man vill att de ska.....ska komma.....att de.....vilka faktorer?

Essensen av lärarintervjun präglas av en motsättning och ambivalens mellan det som läraren lyfter fram som sin uppfattning om vad som är viktigt för bedömningen av elevers lärandeutveckling och vad som faktiskt gäller. Processen fokuseras som viktig och skolarbetet baseras på aktiviteter som gör det möjligt för läraren att se elevens process, till exempel kontinuerligt skrivande i loggbok (ej att förväxla med förstudiens loggbok) och dialog i elevernas pedagogiska forum, Unicum. Samtidigt blir svaren otydliga och svävande när läraren försöker ringa in vilka faktorer i elevers lärprocesser som bedöms vara utslag för lärande. Detta innebär att det finns en osäkerhet kring vad som kan förstås som kunskapsutveckling och på vilka grunder den bedöms.

## SAMMANFATTNING

De berättelser som skrivits fram i loggböcker och som utgjort grunden för vidare samtal kring lärandets process påvisar en relativt pragmatisk kunskaps- och lärandesyn hos eleverna. Kännetecknande för intervjuerna är att de lyfter fram den enskilde eleven och dennes tankegångar kring sitt lärande, men där finns också gemensamma drag som väver ett tydligt mönster av hur klassrumskontexten, det vill säga den pedagogisk/didaktiska miljön där läraren är en nyckelfigur, sätter ramarna för elevers möjligheter att använda sig av undersökande arbete, uppfinningsförmåga, förmåga att utnyttja förebilder, främmandegörande kunskap och förmåga till självvärdering, som bygger på en djupare reflektion kring den egna arbets- tillika lärprocessen.

Ett genomgående mönster är att eleverna ofta använder tankebilder som ett verktyg för att konkretisera problem. Elever uttrycker också att det är lättare att närma sig en förståelse av en uppgift om läraren eller eleven själv, konkretiserar med hjälp av andra medier än det talade och skrivna ordet. Dessa gemensamma drag kan ses i relation till det som förklaras som en transformation av information över olika kommunikativa system och som refereras till som multimodal undervisning och multimodalt lärande (Lindström 2009). I detta sammanhang uttrycker läraren en föreställning om att

det är viktigt att lärprocesser innehåller sinnliga erfarenheter, variation och reflektion, vilket uppnås genom att använda estetiska medier och genrer i undervisningen. Känslor kopplas starkt till estetiska ämnen och lyfts som en viktig faktor till orsaken att estetiska medier och genrer används som en del av formen för lärande. De estetiska ämnena menas besitta egenskaper som gynnar en stimulering av sinnena; något som lätt startar tankeprocesser. Estetikens pedagogiska funktion ges en metodisk roll; en yttre faktor för lärande som knyter samman olika ämnen (temaarbete). Därvid präglas lärarens utsagor av en pragmatisk beskrivning av elevers lärprocesser som ligger helt i linje med hur estetiska lärprocesser har använts och legitimerats i grundskolan (Marner och Örtegren, 2003; Lindgren, 2006; Lindström, 2009). De estetiska ämnenas medier och genrer; bild, dans, teater, musikal etc. används i syfte att öppna upp för lärande i övriga ämnen.

Många elever beskriver dialogen mellan kompisar som ett moment i lär- och arbetsprocessen där man ”byter” tankar. Den används dock mer sällan spontant som en källa för vidare lärande utifrån diskussion och reflektion i förståelsen att den ”andres” perspektiv kan ge näring och nya vinklar till den egna lärprocessen. Lindqvist (1995) talar om en sådan effekt av dialogen i termer av distans till den egna uppfattningen, vilket möjliggör en reflektion över det som kan uppfattas som främmande i syfte att finna nya betydelser.

Processen ges ett stort utrymme i lärarens föreställningar om hur lärande går till och det finns en stark ambition att lyfta fram dess unika betydelse för varje individ. Detta yttrar sig framförallt i utsagor om vikten av att *hitta* elevers olika lärstilar. Olika kommunikativa medier<sup>70</sup> beskrivs som medel för återkommande dialoger med eleverna i syfte att ”få syn på” deras processer. I lärarens och elevernas berättelser framstår de dock mer som ett medel för kontroll av hur elever lyckas uppnå lärandemålen än ett kommunikativt forum med fokus på elevens tankar och reflektioner kring lärandets stoff. På så sätt fokuseras produkten i större utsträckning än processen och det betyder att det finns en motsättning i det som läraren uttrycker som centralt för kunskapsbildning; reflektion kring det egna lärandet och kontrollen.

När lärare och elever berättar om hur kunskaper bedöms framstår en oklarhet kring vad som fokuseras som uttryck för elevers kunskapsutveckling, men också var kunskapsutvecklingen synliggörs; resultatet, produkten eller bägge delarna. Det framträder dock en stark föreställning om processen

---

70. Här åsyftas det gemensamma digitala nätverkssystem som skolan använder sig av som pedagogiskt forum på Internet Unicum och pedagogisk planering LPP.



som föremål för lärarens bedömning. Läraren kommunicerar den föreställningen genom uttryck som *aktivt deltagande*, *självinsikt* och *nya frågeställningar*.

Eleverna bekräftar den tveksamhet som läraren förmedlar när det gäller vad som bedöms och var det bedöms. I huvudsak menar eleverna att de i sin egen självvärdering fäster störst vikt vid slutresultatet/produkten i termer av rätt eller fel. Det är mycket sällan som elever säger någonting om själva processen och hur de värderar den i form av ett reflexivt resonemang. När det gäller reflektionen kring temaarbetet uttrycks en större osäkerhet kring vilka kriterier som är viktiga. Slutresultatet står i centrum även här, men det är mer andras gillande som är avgörande för självvärderingen av det individuella arbetet.

Skolans styrdokument; läroplan, kursplaner och lokala pedagogiska arbetsplaner har tillsammans med ett *kollegialt tänkande* ett stort inflytande på lärarens undervisning och didaktiska val. Det är inom ramen för den konstellationen som lärande och bedömning av elevers kunskapsutveckling sker. Eleverna däremot uttrycker en stor osäkerhet när det gäller att tydligt beskriva och klargöra målen med sitt arbete.

### Erfarenheter från förstudien

Sammantaget är förstudiens resultat intressanta för huvudstudien då de belyser uppfattningen om estetikens roll som igångsättare av lärprocesser i andra ämnen samt hur de kontextuella villkoren, både i egenskap av nationella och lokala styrdokument samt lärarens utformning av undervisningen (t.ex. att ett färdigt material används för musikalerna) påverkar och begränsar möjligheterna till undersökande lärprocesser. Den intervjuade läraren ger uttryck för en tydlig uppfattning om att elever är medskapande i sin kunskapsutveckling samt i sina lärprocesser oavsett ämne. Förstudiens resultat pekar på att det finns en tydlig föreställning om att lärande och kunskapsutveckling sker utifrån sådana grunder. Detta kan också formuleras som lärarens *idealbild* av hur den ideala lärprocessen konstrueras relation till estetiska lärprocesser. Det är i lärarens uttalanden om hur elevers kunskapsutveckling och lärande bedöms som idealbildens särskilt tydliggörs som en möjlig beskrivning av en vision om undervisningens estetiska dimension. Denna beskrivning präglas av en tveksamhet och otydlighet kring vad som kan bedömas som kunskap samtidigt som visionen beskriver kunskap i termer av en process som utvecklar individens personlighet, ger självinsikt, medskapande och främjar nya

frågeställningar. Denna slutsats styrks av lärarens och elevernas svårigheter att tydliggöra undervisningens syfte och därmed också målen för lärandet. Förstudiens resultat genomsyras av motsättningar mellan visionen, lärarens idealbild av lärprocessers estetiska dimension, och hur den aktualiseras som tveksamheter kring lärandets mål och mening i lärarens och elevernas utsagor om den faktiska verksamheten.

För huvudstudien innebär ovan redovisade resultat och reflektioner en viktig vägledning om hur lärande kan relateras till begreppet estetiska lärprocesser. Framförallt är det motsättningen mellan lärarens uppfattningar och föreställningar om lärprocessers innehåll inklusive vad som fokuseras i själva undervisningen i förhållande till vad som bedöms som uttryck för elevers lärande och kunskaper, som är av särskilt intresse. Elevernas utsagor stärker dessutom denna motsättning. Den visar på uppfattningar om kunskap och lärande som fokuserar slutprodukten. Detta synliggörs genom elevernas självvärdering av sitt skolarbete. Dessa värderingar ligger mer i linje med lärarens utsagor om sin undervisning som starkt styrd av att nå de mål som skrivs fram i skolans styrdokument, än lärarens vision om att undervisningen fokuserar elevers medskapande och reflektioner av lärprocessen samt nya frågeställningar. I relation till avhandlingens syfte och frågeställningar innebär förstudiens resultat att jag i huvudstudien närmare undersöker målstyrning som kontextuellt villkor för lärandet, lärares idealbild av lärprocessers innehåll, dialogen som medel för lärande och elevers självvärdering.

#### BEHOV AV FÖRÄNDRAD METOD OCH URVALSGRUPP

Då förändrade omständigheter under förstudiens genomförande märkbart påverkade förutsättningarna att genomföra studien utifrån den planerade metoden, fick vissa delar väljas bort; lärares bedömning av elevmaterial och lärares bedömning av varandras elevmaterial. Ytterligare bortfall av deltagande klasser och lärare på grund av omorganisationer och upphörande av en lärartjänst fick den konsekvensen att urvalsgrupperna minskade i betydande omfattning.

Ovanstående faktorer har tillsammans med erfarenheten att mycket få elever samlade något material i sina portföljer utöver det dagliga skrivandet i loggböckerna, resulterat i en omvärdering av studiens metod. Det fanns också en tydlig uppfattning hos tillfrågade lärare att de moment som innefattade bedömning av elevmaterial samt andra lärares elevmaterial skulle innebära en extra arbetsbelastning. Detta var naturligtvis helt adekvat och beaktades ödmjukt. Denna erfarenhet visar att val av metoder som kräver insatser av

lärarna utöver deras ordinarie arbete är mycket sårbara.

Ytterligare skäl till att omvärdera studiens metodval är trovärdigheten, det vill säga validiteten, vid analys av inlämnat material. Det var mycket svårt att analysera det som elever samlade i sina mappar då det oftast var färdiga uppgifter istället för material som belyste processen eller särskilda frågeställningar som uppkommit i samband med arbetet. Detta kan också härledas till problematiken kring huruvida eleverna är vana att kommunicera sitt lärande på detta sätt samt hur detaljerade instruktionerna kring hur det eleverna ska samla i sina mappar ska utformas. I relation till det sistnämnda är det min uppfattning att eleverna vid de inledande träffarna där information gavs kring studiens metod, krävde relativt tydliga instruktioner kring vad som förväntades av dem.

Sammantaget har ovan beskrivna erfarenheter från förstudiens metodiska val och hur de föll ut i det praktiska momentet bidragit till att avhandlingens huvudstudie antar en tydligare etnografisk ansats med fokus på observationer, fältanteckningar samt intervjusamtal med lärare och elever<sup>71</sup>.

---

71. Se metodavsnittet på sidan 87.

## KAPITEL 6

# Lärprocessers innehåll

## – lärares och elevers förståelse av lärprocessers innehåll i relation till den faktiska verksamheten.

I detta kapitel presenteras en analys av empirin och en deskriptiv tolkning. Empirin består av fältanteckningar i samband med klassrumsobservationer samt lärares och elevers beskrivningar av sin förståelse kring lärprocessers innehåll. I bearbetningen av det empiriska materialet har, i likhet med förstudien, vissa motsättningar framträtt mellan föreställningar om hur lärande sker och hur lärande konstrueras (organiseras) i den faktiska verksamheten. Utifrån förstudiens resultat ställs dessa motsättningar i relation till elevers beskrivningar av hur de förstår lärandets process. Presentationen av intervjusamtalen och klassrumsobservationerna har strukturerats för att belysa ovanstående. Motsättningarna är av varierande grad, men dock fullt möjliga att urskilja.

Kapitlet är indelat i tre delar. I den första delen presenteras skolan där datainsamlingen genomfördes samt lärare och elever. I den andra delen, målstyrning som utgångspunkt för lärprocessers innehåll, presenteras hur lärare introducerar och förhåller sig till skolans styrdokument i form av lärandemål och vad som i förhållande till dem förväntas av eleverna i termer av lärande. Kapitlets andra del utgör en relief, denna specifika lärandemiljöes sociala och psykologiska villkor för lärande.

I den tredje delen, idealbilden av lärandets process, presenteras hur lärarnas föreställningar om lärprocessers innehåll synliggörs som motsättningar till den faktiska verksamheten samt elevernas beskrivningar av densamma. Kapitlet avslutas med en diskuterande och problematiserande sammanfattning.

I transkriptionerna av observationerna benämns lärarna med deras initialer och eleverna har för enkelhetens skull numrerats 1, 2, 3 och så vidare. När ett samtal endast berör en och samma elev benämns denna som eleven och om samtalet involverar flera elever samtidigt används skalan 1, 2, 3 och så vidare. I gruppintervjuerna används samma kodningssystem, men notera att eleverna inte är synonyma med eleverna i observationerna. I intervjuцитaten anges vilken grupp som citerats för att tydliggöra urvalets variation.

### Presentation av skolan

Tondalsskolan (fingerat namn) är en F-9 skola (förskoleklass till årskurs 9) och belägen i en större svensk stad. Skolan har även två fritidshem och en fritidsklubb från åk 4. Vid tidpunkten för studiens genomförande fanns det ca 680 elever på skolan. Skolans arkitektur utgörs av en huvudbyggnad med flera våningar där årskurs 4–9 inryms, en separat enplansbyggnad där förskoleklass och årskurs 1–3 inryms. I skolarkitekturen ingår också ett antal fristående hus där det finns lokaler för idrott, skolrestaurang och estetiska ämnen. Byggnaderna är placerade så att skolstadierna; åk F-3, åk 4–5 och åk 6–9, har sin egen skolgård, men i anknytning till varandra. Skolan ligger mitt i ett bostadsområde med närhet till lokala affärer och kommunikationer. Förutom den traditionella skolformen erbjuder skolan också flera profiler så som Montessoriklasser för åk F-3, idrottsklasser från åk 6–9 och musikklasser för åk 4–9. Många av eleverna reser till skolan från andra stadsdelar.

Skolan är indelad i två övergripande arbetslag; F-5 och 6–9 och ledningen utgörs av två rektorer. Två dokument är viktiga för skolan: Den individuella utvecklingsplanen (IUP) och planen mot kränkande behandling tillika likabehandlingsplanen. Den förstnämnda är ett medel för samarbete mellan elev, lärare och föräldrar när det gäller elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling. IUP:n utgår från lärarnas skriftliga omdömen och elevens egen utvärdering. Planen mot kränkande behandling tar sin utgångspunkt i skolans styrdokument och FN:s barnkonvention. Den är ett underlag för skolans arbete när det gäller likabehandlingsfrågor. Övergripande mål och arbetssätt för skolan beskrivs vara elevernas kunskaper och färdigheter, normer och värden, elevernas ansvar och inflytande och samverkan med hemmen. I syfte att öka samverkan mellan skola och näringsliv samarbetar skolan i ett långsiktigt projekt med företag ute i samhället.

## Klassens specifika profil, lärare och elever

Den klass i årskurs 5 som studien genomförts i är en av skolans musikklasser. Musikklassens 29 elever har sökt till skolan och antagits efter särskilda inträdesprov. Klassen har extra mycket musik på schemat och musikundervisningen är särskilt inriktad på körsång. Utökandet av musiktimmarna har möjliggjorts genom en nedskärning av undervisningstiden i bild. Elevernas utbildning i musikämnet resulterar bland annat i konserter som ges både i skolan och på andra ställen i och utanför staden.

I genomsnitt är eleverna schemalagda mellan klockan 8.00–14.00. Lektionstiden är i genomsnitt 40 minuter med undantag för textil- och träslöjd där lektionen är 90 minuter, samt i idrott och hälsa där lektionerna utgörs av 60 minuter. Veckans lektioner är fördelade enligt följande:

- Matematik, fyra lektioner
- Samhällsorienterade ämnen (SO), fyra lektioner
- Musik, fem lektioner
- Svenska, fem lektioner
- Bild, en lektion
- Naturorienterade ämnen (NO), två lektioner
- Slöjd (textil och trä), 1 lektion
- Idrott och hälsa, två lektioner

Grundschemat ger också utrymme för icke ämnesbundna aktiviteter som till exempel klassråd och antimobbningsrelaterade diskussioner. Fem lärare är knutna till klassen och av dem är klassläraren och musikläraren de som har mest undervisningstid. Musikläraren är ämnesbehörig och har en lång erfarenhet av musikundervisning i grundskolan. Detsamma gäller för klassläraren som undervisar i samtliga ämnen utom idrott och hälsa, slöjd och musik. Övriga lärare som berör studien är slöjdlärarna, vilka också har ämnesbehörighet och lång erfarenhet av undervisning.

## MÅLSTYRNING SOM VILLKOR FÖR LÄRPROCESSERS INNEHÅLL

I detta avsnitt presenteras lärares och elevers beskrivningar av vad som kan förstås som kontextuella villkor för undervisningen och därigenom lärandets process. I empirin framhävs särskilt två aspekter. Den första aspekten är tiden

och den sätts i relation till vad som ska göras och hur det ska göras. Den andra aspekten utgörs av skolans styrdokument i egenskap av läroplan, kursplaner och lokala arbetsplaner samt skolans specifika profil. Utifrån den strukturen fokuseras *tiden*, *handlingen* och *aktiviteten* som starka argument för målstyrning som den huvudsakliga utgångspunkten i lärprocesser, oavsett ämne.

Lärares och elevers beskrivningar samt den faktiska verksamheten, ligger i mångt och mycket i linje med varandra. Det finns dock vissa spänningar. Dessa utgörs i huvudsak av motsättningar mellan elevers kunskaper om de ämnesspecifika målen för lärande och lärarnas föreställningar om hur de introducerar dessa mål som viktiga utgångspunkter för elevers lärprocesser.

### Lärare och elevers förståelse av målstyrning

I lärarnas beskrivningar av hur de organiserar och planerar sin undervisning framträder uppfattningar som lyfter fram skolans styrdokument som centrala utgångspunkter. Samtidigt synliggörs en linje där styrdokumentet uppfattas som begränsande för lärarnas egna didaktiska och pedagogiska "frihet". I jämförelse med *Lp094* beskrivs den nya läroplanen vara mer detaljstyrande när det gäller vad som ska tas upp i undervisningen. Framförallt i SO- och NO- ämnena. Därigenom uppstår en spänning som balanseras genom att målstyrningen tillskrivs viktiga egenskaper som påverkar elevers motivation att delta i lärprocesser.

### Målstyrning som argument för motivation

Elevers kunskaper om lärandemålen i de olika ämnena är relativt otydliga, men i de flesta fall ser elever måluppfyllelsen som likvärdig med att hinna med det som planerats för veckan. Också lärarna beskriver tiden som en avgörande aspekt för måluppfyllelse i elevers lärprocesser, men fokuserar i större utsträckning dess styrande betydelse för undervisningens struktur, det vill säga hur de lägger upp och planerar lektionerna och dess innehåll. Arbetet i skolan befinner sig i en övergångsperiod från den dittills gällande läroplanen *Lp094*, till den nya läroplanen *Lgr11*. Det finns en föreställning om att den nya läroplanen är mer styrande än den tidigare. Detta beskrivs utifrån uppfattningen att det tydligare förs fram i *Lgr11* att lärandemålen ska bearbetas i systematiska strukturer för att konkretisera lärandet i tydligare syften och mål för varje arbetsområde. När det gäller kopplingen mellan en sådan dokumentation och elevers lärande uttrycker klassläraren en viss tveksamhet:

M-L: Ja, tror du att det förändrar någonting i lärande eller?

KLASSLÄRAREN: Jag vet inte, jag vet inte de får ju sina veckobrev och där står det ju vad dom ska göra, det står ju vad vi ska jobba med under veckan och vad vi ska lära oss och så, men dom sa ju det skolinspektionen när de intervjuade barnen. Dom har ju svårt att se de här med mål, utan målen för dom var ju att liksom hinna dit och dit, veckans beting i boken till exempel och det var deras mål att liksom, och kanske inte innehållet utan mer sträckan eller vad jag ska säga att man ska beta av, så det är väl kanske det som vi måste tänka. Vi får tänka om lite och lära oss lite om det....

I samtalssekvensen betonar läraren veckobrevets funktion som förmedlare av gällande kriterier för måluppfyllelse i elevernas lärprocesser. Kriterierna benämns som *vad de ska göra*, *vad vi ska jobba med* och *vad de ska lära sig*. Det finns en medvetenhet om att elevernas förståelse av måluppfyllelse består i att beta av veckans planering och att det är den kvantiteten som bestämmer om målen är uppnådda eller inte. Läraren uttalar dock inte något direkt samband mellan veckobrevets formuleringar och elevers svårigheter att konkretisera och verbalisera lärandemålen förutom i relation till kvantitet och tid.

Musikläraren hänvisar också till de gemensamma generella målen som betydande och styrande faktorer för dennes undervisning. Dessa förstås här vara styrdokumentet i form av läroplan och kursplaner, men också skolans lokala profil för musikklasserna. Gemensamt för lärarna är att de uttrycker en ambition *att lära eleverna*. I det uttrycket nyanseras personliga didaktiska och pedagogiska idéer och uppfattningar om lärprocessers innehåll. I musikämnet lyfts baskunskaperna fram som en central utgångspunkt för ämnesundervisningen. De specifika lärandemålen belyses utifrån vad det innebär att gå i musikklass generellt. Undervisningen fokuseras därigenom på ämneskunskaper som bland annat notläsning, notvärden, takt och rytm, men också konserten som ett viktigt mål att sträva mot. Lärandet av köregenskaper, gestaltandet av själen i ämnet och musiklyssning framhävs som centralt för den ämnesspecifika didaktiken:

M-L: Om du kunde berätta lite generellt upplägget. Ditt upplägg av musiklektionerna då. Vad det är som, äm, som styr...

MUSIKLÄRAREN: Det är ju just så stort som du säger alltså för att det övergripande målet om man börjar bakifrån, om man så säger eller kringkröningen på det hela så är det ju att man vill att dom ska ha, asså när dom går



i musikklass, nu måste jag ju utgå från det, då att dom ska kunna lite notläsning, att de ska ha grepp om, ä, takt, å rytm, på notvärden å så, så att de kan fortsätta ut i livet sen och sjunga i någon vuxen kör och (paus) å ha glädje utav det resten utav livet, så är det ju faktiskt som vi strävar efter, och sen är det ju en träning i att framträda, att fokusera, att våga (paus) sjunga inför folk kanske (paus)...Ja sen är det ju, det ingår ju att de ska lära sig musikhistoria, musiklyssning, att lyssna är ju en jättestor bit...

Musiklärarens förståelse av ämnets målstyrning ligger i linje med klasslärarens, där tveksamhet i tydliggörandet av de specifika målen för undervisningen framträder. Istället fokuseras vad som ska göras mer än vad som ska läras, samt vilka tidsramar som gäller.

Generellt finns en stark föreställning om att det är viktigt att saker och ting hänger ihop och att olika ämnen ska beröra varandra. Eleverna ska se och förstå sammanhangen dem emellan. Här ges temat en betydande roll som sammanbindande länk för ett sådant arbetssätt. Att till exempel veta varför man ska göra någonting menas vara motiverande för eleverna. Klassläraren menar att "det kan ändå vara bra att veta varför man ska göra någonting. Det motiverar ofta". Lärandemålen beskrivs i tematiska områden som till exempel att lyssna in stämmor, att läsa noter, att böja verb, att känna glädje och så vidare. Samtidigt som lärarna har en tydlig uppfattning om målen för lärandet har de en otydlig hållning i hur de beskriver lärprocesser som en del av målen. Därmed fokuseras det färdiga resultatet. Detta framträder i elevernas förståelse av måluppfyllelse och målstyrning som beskrivningar av vad som ska göras i större utsträckning än vad som ska läras för att uppnå målen som kriterier för kunskap.

### Målstyrning synonymt med kvantitet

Flertalet av eleverna uttrycker en osäkerhet kring vilka målen för lärandet är, men när de beskriver vad som styr deras skolarbete återkommer de ofta till att tala om tiden som en styrande struktur. Fokus ligger på vad lärarna förväntar sig att de ska hinna göra utifrån veckans planeringsschema. När tiden knyts till särskilda ämnen drar ofta elever paralleller till deras möjligheter att tillgodogöra sig ämneskunskaper och hur lärarna organisatoriskt löser detta "problem" olika för olika ämnesområden. I SO- och NO-ämnen samt till viss del i musikämnet, är läxor mer eller mindre obligatoriska, för att hinna med vad som planerats. Vid veckans första lektion tydliggörs denna struktur:

KLASSLÄRAREN: Då var det läxorna denna vecka. Det är bra om ni försöker jobba ikapp det som ni inte är klara med. Det är jätteviktigt att vi blir färdiga med allt. Nu hoppas jag att det som inte är klart ska bli det denna vecka. Till tisdag har ni matte kapitel 9, men tänk på att göra klart först. Så ni som har sådant i matten som inte är klart, gör det först. Jag vill ändå att alla ska var framme vid samma kapitel vid slutet av veckan.

Till onsdag är det svenskaläxan och där gäller till sidan 50, torsdag är det NO och miljöparmen till sidan 10–12. Läs på det som står där och gör undersökningen på sidan 11 och sedan är det då mattestencilen till på fredag. Jag vill att alla är klara till sidan 122 på fredag och är man inte det kan man ju jobba i matteboken också. Bra, inga frågor. Då börjar vi.

(Observation av gemensam genomgång)

I klasslärarens genomgång av veckans arbete redogörs även för de läxor som är aktuella. Det är framförallt bristen på tid och vikten av att hinna med den ursprungliga planen som poängteras. Lärandemålen kommuniceras inte i annat än kvantitativa termer. I slöjd- och bildämnet har eleverna inte läxor. Bildämnet lyfts specifikt fram av alla elevgrupper som exempel på ett ämne där de upplever svårigheter att lära sig baskunskaper. En elev kommenterar detta som en känsla av att inte hinna lära sig någonting:

ELEV 1: Jag tycker vi har lite för kort lektion för att hinna lära sig någonting, för att lära sig, man hinner oftast inte göra färdigt innan nästa lektion och då brukar jag liksom inte fortsätta utan jag brukar börja på någonting nytt så jag blir inte alltid färdig...man lär sig liksom inte så mycket om man inte hinner bli färdigt liksom känns det som.

(Grupp 7)

Elevers känsla av att inte hinna lära sig någonting på grund av att lektionstiden för bildämnet är begränsande är på ett sätt relevant då klassen har mindre tid för detta ämne, men å andra sidan kan också elevers uppfattningar förstås som uttryck för en lärandesyn som är förankrad i hur eleverna i övrigt beskriver det kvantitativa görandet som ett mått för kunskap. Det ligger också i linje med hur lärarna beskriver och skriver fram lärandemålen som markörer i undervisningen för elevers målpuppfyllelse.

När eleverna diskuterar och samtalar kring de ämnesrelaterade målen för lärandet hänvisar de i huvudsak till lärarnas genomgångar av det arbete som ska göras i varje ämne vid veckans början, samt vid inledningen av

enskilda ämneslektioner. Därigenom framstår det som att måluppfyllelsen i de olika ämnena förstås vara synonymt med vad lärarna har planerat och tiden för att hinna genomföra detta.

ELEV 1: Alltså M (Klassläraren) brukar liksom ha egna mål, fast det är inte dom som står i läroplanen utan hon har så här, ja ni ska vara färdiga med det här denna vecka, å då vet man okej, man kanske ska vara färdigt hit sammanlagt då under hela terminen, kanske kan man tänka så då.

(Grupp 6)

I elevens beskrivning tydliggörs en reflektion kring hur denne kan förstå lärarens agerande och introduktion av lärandemålen. Eleven tycks uppfatta en skillnad på hur lärandemålen framställs i läroplanen och hur läraren presenterar dem. Detta kan ha olika förklaringar, men kan bero på lärarens tolkning eller att denne bryter ner målen i delmoment. Det framgår dock att eleven gör en direkt koppling mellan lärarens beskrivning av vad eleverna ska vara färdiga med innan veckans slut och lärandemålen.

Elever beskriver måluppfyllelse och målstyrning genomgående som synonymt med det kvantitativa görandet. Detta gäller också för de estetisk-praktiska ämnena musik, bild och slöjd, men i dessa ämnen framträder en ännu tydligare osäkerhet kring ämnens mål och mening i elevernas kunskapsbildning och i skolkontexten.

M-L: Har man några mål i musiken?

ELEV 1: Nää, nä inte vad jag känner.

ELEV 2: Musiken är väl inget måste eller?

ELEV 3: Jo, men lite ska man väl kunna ändå.

(Elevintervju, grupp 5)

I samtalssekvensen tillskrivs lärandemål legitimitet genom att skolämnena är ett måste. Om ämnet inte är "ett måste" finns det inget behov av mål. Det finns dock en uppfattning om att det ställs krav på vissa kunskaper och under samtalens gång hänvisar eleverna till olika moment i musikundervisningen som till exempel kännedom om olika kompositörer, noter, att prova olika instrument, sjunga och så vidare. Elevernas beskrivningar av lärandemålen inom det s.k. estetisk-praktiska ämnesområdet är generellt oftare förknippade med en större osäkerhet än annars om ämnens relevans och huruvida de är en del av skolans obligatoriska del. En elevgrupp tydliggör denna osäkerhet genom att reflektera kring bildämnet mening.

ELEV 1: Varför har vi bild, för att vi ska ha kul eller? Jag fattar inte det.

M-L: Nej, fattar ni andra varför man har bild?

ELEV 2: Alltså bild det känns ju som en självklarhet, men varför alltså, det vet jag faktiskt inte.

ELEV 3: Ja, men om man ska bli bildkonstnär eller någonting sånt då kanske det är bra att ha.

(Elevintervju, grupp 7)

Elevers otydliga uppfattningar om musik, bild och slöjdamnets mål och mening i det övergripande skolarbetet kan vara en förklaring till att de har svårare att beskriva vad de uppfattar som ämneskonceptionella villkor för undervisningens form och innehåll i dessa ämnen. Generellt i intervjugrupporna hänvisar elever till den framtida nyttan med att gå i skolan och att lära sig olika ämnesrelaterade kunskaper. De tycks ha svårt att göra sig en föreställning om detta när det gäller musik- och bildämnen. De associerar ofta dessa ämnen till ett konstnärligt fält som inte ryms inom de förklaringsmodeller som de vanligtvis beskriver som drivkrafter för lärande till; att få ett bra jobb, inte bli arbetslös, komma in på gymnasiet och så vidare.

De s.k. estetisk-praktiska ämnena förstås i större utsträckning som områden som kräver en personlig prägel av arbetet som utgångspunkt för kunskapsbildning och måluppfyllelse. En elev uttrycker detta i termer av att själva handlingarna i ämnet ska bryta mot det ”vanliga”. Eleven hävdar: ”det är ju en del av meningen med bilden att du inte ska göra som alla andra”<sup>72</sup>. Att inte göra som alla andra innebär också att göra någonting som skiljer sig från det allmängiltiga, ett behov av främmandegörande. När musikläraren talar om elever som bryter av från det vanliga [min formulering] beskrivs dessa som specialbegåvningar:

MUSIKLÄRAREN: ...Alltså jag ser ju om det är några som är specialbegåvningar som har det direkt.

M-L: Hur märker du det?

MUSIKLÄRAREN: Jaa, glitter i ögonen, engagemang, lär sig snabbt en stämma eller rytmiska, å med hela kroppen på något sätt så att hela själen, verkligen så att hela personen, det ser man jättetidigt...

---

72. Elevintervju.

Sammanfattningsvis kan sägas att lärarnas och elevernas förståelse av måluppfyllelse och målstyrning präglas av en obalans. Denna obalans gör sig gällande i uppfattningar som lyfter fram elevers kännedom om lärandemålen som centrala för deras kunskapsbildning. Eleverna beskriver dock måluppfyllelse i lärprocesser synonymt med att hinna klart veckans planering. Denna förståelse av målstyrning särskiljs ytterligare inom det s.k. estetisk-praktiska ämnesområdet där osäkerheten kring lärandemålen även präglas av en ottydlighet kring ämnenas mening och relevans i den övriga skolkontexten.

## IDEALBILDEN AV LÄRANDETS PROCESS

I lärarnas utsagor om deras förståelse av hur elever lär framträder en föreställning om lärprocesser som dynamiska till sin karaktär där lärare och elever interagerar med varandra i undersökande processer. Lärarna positionerar sig själva som ”iscensättare” av lärandeaktiviteter. Syftet är att stimulera och motivera eleverna till aktivt deltagande i lärprocesser genom förmedlande av sammanhang mellan ämnena, utmaningar, glädje och lust, reflektion och diskussion. De ser sig som ett verktyg i elevers kunskapsbildning. Det främsta medlet för lärande i denna process beskrivs vara dialogen med utgångspunkt i en ämnesspecifik terminologi. I detta avsnitt presenteras lärarnas idealbild av lärprocesser i relation till hur den framstår i den faktiska verksamheten samt i elevernas beskrivningar av interaktionen mellan lärare och elever.

### Eleven som medskapande i en undersökande arbetsprocess

När lärarna talar om sin förståelse av elevers lärprocesser framträder motsättningar i relation till mina observationer av undervisningen samt till hur eleverna övergripande beskriver interaktionsprocessen i klassrummet. Lärarnas uppfattning grundar sig i en tydlig föreställning om att elever är medskapande i en undersökande process. I lärarnas beskrivningar synliggörs två huvudspår. Dels förstås elevers lärprocesser som individuella, där lärande genom sinnena står i fokus och dels som processer av kontinuerligt övande och repetition. De två huvudspåren förenas i tre kriterier som lärarna beskriver som förutsättningar för lärande; motivation, att behärska ämnesspecifikt språk och tillgång till fantasi och kreativitet. Dessa kriterier menar lärarna stimuleras genom att eleverna får möta utmaningar, samt lust och glädje i undervisningen. Detta sker genom att en balans mellan för lätt och för svårt lärostoff eftersträvas.

## Motivation

Lärarna talar om utmaningar i det dagliga skolarbetet som någonting positivt för att påverka elevers motivation att lära. Generellt fokuseras detta i att utmana eleverna med arbetsuppgifter och lärostoff som har en något högre svårighetsgrad än vad eleverna kanske tror sig om att klara av. Detta ställs i relation till uppfattningen om att det finns individuella skillnader i elevers grundläggande baskunskaper att ta hänsyn till, men också att sättet att lära sig är olika för olika individer. Elevers olika lärstilar kopplas till deras person, vilka de är som människor, och hänger tätt samman med lärande genom praktiskt arbete. Klassläraren talar om detta som lärande genom sinnen i kombination med ett kontinuerligt övande och repeterande av tidigare kunskaper:

KLASSLÄRAREN: Hur dom lär sig, de är nog olika individuellt tror jag. Det blir ju lätt att man, man gör ju på ett sätt, det kanske är mycket med hörsel å, å, å, syn, de som är såna människor, jag kanske inte tar, det blir ju inte lika mycket att göra, att jobba praktiskt och så. Det är det jag menar, det är ju lite traditionellt, så det är ju lite.....den gamla skolan (läraren skrattar)...., men det ska inte vara för svårt, man ska liksom repetera det som är viktigt och så ska man bygga på lite grand svårare och svårare, men är det för svårt då tappar ju, då tappar man ju några stycken och för en del är det ju för lätt också och då måste man ha lite utmaningar till dem. Det ska ju liksom va...det får liksom inte vara för lätt då blir det för tråkigt utan lite nytt, men samtidigt inte för mycket nytt så att det blir tråkigt på grund av det att man inte förstår då, men, och det är där det är svårt att hitta balansen.

Lärarna uttrycker att det är lika viktigt för eleverna att göra misstag som att lyckas med skolans uppgifter. Att göra misstag kan till exempel leda till fel lösning av ett matematikproblem eller fel tolkning vid övergången från noter till sång. En sådan process länkas till motivationen att lära eftersom det ur elevers misstag många gånger uppstår diskussion och reflektion kring lärostoffet. Reflekterande diskussioner i form av samtal, där elevernas egna tankar och uppfattningar kring det som lärarna introducerar i undervisningen, beskrivs som positivt för elevers förståelseprocess. I detta sammanhang lyfts också vikten av att känna lust och glädje i det dagliga skolarbetet fram som motivation att lära och ta del i skolans aktiviteter.

När eleverna beskriver sin förståelse av lärprocessers innehåll framträder till viss del en annan bild av vad som sker i interaktionen mellan lärare och elev:

M-L: ...så upplever man att det här blev inte riktigt bra eller jag får inte riktigt grepp, vad får man för hjälp då?

ELEV 1: Man brukar inte få någon hjälp...eller typ man bara (blir avbruten)

ELEV 2: Men M (klassläraren) säger bara typ, men den är jättefin eller så säger M (blir avbruten)

ELEV 1: eller säger bara men kan göra på det här viset eller också typ så börjar M att skissa lite å (blir avbruten)

ELEV 3: Eller så säger hon så här du kanske inte måste måla det här, du kan måla det här istället och så kan du måla så här, men M säger inte att du måste göra så här, utan M ger mer alternativ vad man kan göra istället, men ofta avslutar M med att jag tycker att den blev jättefin ändå.

(Elevintervju, grupp 6)

Citatet illustrerar hur elever beskriver att de uppfattar en undervisningssituation i bildämnet. De samtalar kring hur det kan se ut när de ber om hjälp att komma vidare i en arbetsprocess. Adverbet *bara* används frekvent och tyder på att eleverna upplever att de verktyg som läraren ger inte är tillräckliga. Vägledningen framstår som oklar och diffus. Eleverna tolkar lärarens förslag att byta motiv som medel för att komma vidare i arbetsprocessen. Detta motiveras dels genom att det inte är något tvång att måla just det motiv som läraren har introducerat och dels genom att slutresultatet bedöms utifrån lärarens uppfattning om målningens estetiska värde. Elevernas svårigheter med uppgiften diskuteras inte i relation till lektionens lärandemål. Läraren ger inte heller eleverna några ämnesspecifika verktyg för att hantera de utmaningar som uppgiften uppfattas ge. Istället erbjuds de att byta motiv som ett accepterat val för att kunna fortsätta sitt arbete.

Utmaningar som redskap i skolarbetet för att motivera elever till lärande har en nedtonad roll i elevernas beskrivningar av vad som driver deras lärprocesser framåt. Förutom pragmatiska skäl som möjligheterna att få ett bra jobb och därmed kunna betala sina räkningar lyfts föräldrars vilja och gemenskapen med kompisar i skolan fram som starka motiv. I de s.k. praktisk-estetiska ämnena slöjd och bild uttrycker många elever att de är 'självdrivande'. I SO och NO ämnena, samt i musiken får lärarna däremot en mer framträdande roll. Detta grundar sig i att lärarna förklarar i större utsträckning "hur det ska vara" i dessa ämnen, individuellt eller i grupp. Lärarna framställs också som de som driver arbetet framåt genom att hela tiden mana på eleverna i deras skolarbete. I dessa beskrivningar synliggörs en förståelse av lärprocesser där lärarna i större utsträckning *leder* eleverna

i rätt riktning än utmanar dem att diskutera och reflektera kring lärostoffet och den egna lärprocessen. För eleverna framträder själva utmaningen i skolarbetet mer som en kvantitativ process att ta sig igenom. Motivationen för att lyckas med detta hämtas från olika belöningar på kort och lång sikt; föräldrars gillande, bra betyg, bra framtid etc.:

ELEV 4: Det kan ju vara mina kompisar kanske eller att man ser fram emot någonting som gör att man gör det bättre, å ja att å nu är skolan eller nu är det snart slut, nu är det snart lov så blir det bättre.

M-L: M, man har någonting, man har en sådan där morot eller tomat som K pratade om (skratt) på något sätt och....

ELEV 2: M (namn på elev 4), jag tänker som M, att man ser fram emot saker och ä gör man det själv ibland så kan det bli, om man till exempel sitter i grupprummet så kan det bli lite pratigt, att man pratar med kompisar eller så, då är det alltid bra att ha en lärare där. Läraren är bra då för att stoppa...

M-L: Så att man kommer på rätt spår igen menar du?

ELEV 2: Ja, så man får någonting gjort.

(Elevintervju, grupp 3)

Eleverna i grupp tre talar generellt om skolarbetet och sina lärprocesser som någonting övergående. Det är också detta som motiverar dem att arbeta vidare. Lärarnas roll som en pådrivande faktor genom sin blotta närvaro är också påtaglig.

Sammanfattningsvis ser lärarna utmaningar som motivation för elevernas lärprocesser generellt. Samtidigt beskriver eleverna en avsaknad av utmaningar i bildämnet. De ger uttryck för ett behov av en kunskapsbas att utgå från när nya moment introduceras. Min tolkning är att detta handlar om elevers lärande om och förmåga att använda sig av olika mediespecifika medieringar; matematikspråket, bildspråket, musikspråket etc. i lärprocesser. När lärarna däremot beskriver lärande generellt, liknas detta vid en påbyggnadsprocess som bygger på att tidigare kunskaper kontinuerligt repeteras och ligger till grund för nytt lärostoff.

### Ämnesspecifik terminologi

Grunden i elevers kunskapsbas framhålls av lärarna som förmågan att förstå och praktiskt tillämpa ämnesspecifikt språk som till exempel noter, grammatiska och matematiska formuleringar etc. Denna förmåga anses vara



avgörande för utveckling och framåtskridande i elevers lärprocesser. Därmed kan den sägas vara förutsättningen för elevers medskapande i interaktionsprocessen mellan lärare och elever. Lärande är här synonymt med att behärska ämnens olika typer av medieringar och genrer; dels som en bas för förståelse av lärostoff och dels som ett verktyg för de handlingar som ligger till grund för elevers problemlösande arbete. Förmågan till notläsning lyfts till exempel fram som en viktig aspekt för hur snabbt elever lär sig nya moment i musikundervisningen. Detta lärande sker också på gehör, men musikläraren menar att kunskapen att läsa noter ger fler verktyg för att lära sig en melodi/sång. Eleven ges därmed tillgång till ytterligare en dimension. I det här fallet tecken (noter) i kombination med gehör (auditivt), för att tolka lärandemålet. På så sätt utvecklas en bredare repertoar av ämneskunskaper.

Lärandet av och om ämnesspecifika termer tar sig ofta uttryck som handlingar där abstraktioner konkretiseras som ett led i en förståelseprocess. Detta synliggörs under en matematiklektion då en elev upplever att någonting inte stämmer i sitt arbete. Problemet involverar läraren till att i dialog med eleven hitta nya sätt att tänka för att lösa uppgiften. Eleven sitter i sin bänk och klassläraren står bredvid. De lutar sig över elevens arbetsmaterial och klassläraren för sin penna över sidan:

ELEVEN: Det stämmer inte det här M (klasslärarens namn).

KLASSLÄRAREN: Det blir ju inte åtta. Kan det vara jag som tänkte fel här (paus)

Ja det var det (paus) någonting gånger åtta, så kan du tänka istället (paus) ja kan du få ihop 16 med hjälp av de siffrorna här?

ELEVEN: Jag kan inte åttans tabell.

KLASSLÄRAREN: Kan du inte? Du kan tänka så här (paus) vi tar  $8^{73}$  och så lägger vi till 8, då har vi?

ELEVEN: (skriver) 8 och 8 (paus) 16.

KLASSLÄRAREN: Då tar vi nästa i 8 tabellen (paus) 8 så kan du tänka (paus) skulle man kunna få 24 av de här siffrorna om man gör så?

ELEVEN: (skriver) 16 och 8 (paus) 24.

KLASSLÄRAREN: Skriv då 24.

(Observation; matematiklektion)

---

73. Här har siffran istället för ordet som tecken för mängden använts för att tydligare illustrera dess syfte som gestaltning av delens funktion.

Läraren lyfter i den här sekvensen fram delen (talmängden 8) som gestaltning av en helhet (talmängden 24) och erbjuder därmed eleven ett alternativt sätt att tänka för att förstå multiplikationens funktion som omvänd addition. Indirekt synliggörs begreppet multiplikation och vad det betyder.

När eleverna talar om hur erfarenheter av skolans olika ämnen har betydelse för hur de interagerar i undervisningen, kan det ställas i relation till hur de behärskar ämnesspecifikt terminologi som ett medel i lärprocesser. Detta tydliggörs specifikt i slöjden där elever uttrycker att de behöver mer hjälp än i andra ämnen. En elev formulerar detta utifrån tankarna att ämnet är ganska nytt på schemat: ”det är något som vi typ aldrig har gjort förut och då blir det liksom så att man behöver mycket hjälp”<sup>74</sup>. Musikämnet lyfts också fram som ett exempel på vikten av förkunskaper för en aktiv lärprocess eftersom ämnet ofta kommer på schemat först i senare årskurser. I motsats till musiken är bildämnet en del av skolschemat från årskurs 1 och detta till trots ger eleverna uttryck för ett begränsat användande av ämnesspecifikt terminologi för att tala om och reflektera kring lärandemålen:

M-L: Vad blev det här då?

ELEV: Den är färdig.

M-L: Det är en väg tror jag.

ELEV: Ja det är det som blir mindre och mindre.

M-L: Hur har du..... gjorde du för att det skulle se mindre och mindre ut?

ELEV: Jag målade mindre och mindre.

(Elevsamtal under observation av bildlektion)

Citatet är från en bildlektion där eleverna praktiskt arbetar med färgtekniker för att skapa olika perspektiv i bilden. Vid den gemensamma genomgången använder läraren termer och begrepp som färgperspektiv, luftperspektiv, vattenfärger och akvarellteknik, i syfte att förklara lektionens uppgift. Dessa skrivs också upp på tavlan. Vid frågan om hur eleven har gjort för att skapa en illusion av att vägen försvinner bort i bilden används inte dessa termer. Istället ger eleven en kort och konkret beskrivning som mer syftar till själva handlingen att måla än till en förklaring av *hur* de olika teknikerna har använts som ett medel i arbets- och lärprocessen.

---

74. Elevintervju i grupp.

## Fantasi och kreativitet

Generellt beskriver lärarna och eleverna lärprocesser som handlingar och aktiviteter, till vilka det krävs stoff från tidigare erfarenheter av ämnet. Tidigare erfarenheter förstås i detta sammanhang som kunskaper om och tillgång till ett ämnesspecifikt språk som innefattar särskilda termer och begrepp. Detta som ett medel för att diskutera och reflektera kring de lärandemål som lärarna introducerar. Elevers förmåga att behärska ämnesspecifika termer och begrepp utgör tillsammans med motivation därmed en viktig förutsättning för elevers medskapande i lärprocesser. Utgångspunkten för en sådan process menar lärarna är fantasi och kreativitet där lusten att lära (motivationen) ges en betydande position i form av humor och glädje i lärprocesser.

Kreativitet är ett återkommande begrepp som lärarna ofta använder som ett sammanfattande koncept för att beskriva lärprocessers innehåll, vilket framgår av följande dialog:

MUSIKLÄRAREN: ... Ja, lärande är hantverk, och upplevelser och kreativitet och fokusering, intresse.....tycker jag

M-L: Är det något som du bara förknippar med ditt ämne eller ser du det som något övergripande för hela skolan så att säga, allt vi gör här i skolan?

MUSIKLÄRAREN: Ja det tycker jag, m, det tycker jag. Vad sa jag, kreativitet är det definitivt i varje ämne, man gör egna arbeten och så svenska, man ska skriva en uppsats, hantverk att man lär sig årtal eller matematiska formler och så, det är ju (paus) och fokusering det är ju att man (paus) att man, ä samlar ihop sig och koncentrerar sig på en bit i taget, ungefär så ja, jag tycker så det borde man ju kunna och mycket man önskar ju att det ska vara glädje. Humor och glädje tycker faktiskt jag är en väldigt viktig bit i undervisningen ... Ja att man har roligt, egentligen, det tycker jag är himla viktigt

M-L: För att?

MUSIKLÄRAREN: För att det ska bli lustfyllt för att, ja för att ha glädje i det man gör...

Här framstår kreativitet som centralt i hur elever ska arbeta och vad de ska lära sig. Utmärkande för det kreativa i processen är att arbetet konstrueras av eleven själv, det vill säga själva görandet. För att en kreativ process ska vara möjlig krävs det att elever är motiverade att lära och att de deltar i lärandeaktiviteter. Det blir lärarens uppgift att göra lärandet roligt och lustfyllt i syfte att gagna elevers motivation.

Elevernas förståelse av hur de bearbetar undervisningens mål beskriver just ett deltagande i aktiviteter; att läsa, skriva, räkna, slöjda, sjunga, spela, teckna, måla, kommunicera etc. Dessa aktiviteter beskrivs ske i form av kroppsliga handlingar som interagerar med kognitiva processer. Denna internaliseringsprocess föregås av medvetna aktiviteter för att efter upprepade övningar och repetitioner övergå i automatiserade handlingar som till exempel tillämpning av redan inövade multiplikationstabeller, val av verktygsanvändning i slöjd, framställning av färgnyanser utifrån primärfärger i bild eller att sjunga och spela efter noter i musik etc. I elevernas perspektiv framstår den kreativa fasen i lärprocesser som en aktiv och förkroppsligad akt. Detta kan sägas knyta an till lärarnas förståelse av densamma, där elever förväntas delta aktivt och producera ett synligt resultat. I den konkreta arbetsmiljön, klassrummet, ställs dessa beskrivningar av lärprocesser som kreativa och medskapande i förhållande till mina observationer av dagligt återkommande rutiner som *gemensamma genomgångar*, *enskilt arbete*, *repetition* och *reproduktion* av kunskap.

Den gemensamma genomgången vid varje lektions början är ett genomgående mönster där nya lärandemål introduceras och redan vunna kunskaper repeteras. Med hjälp av white board och blädderblock som pedagogiska verktyg förstärker och bekräftar lärarna det som sägs genom att med olika tecken och symboler illustrera lärostoff (meningsinnehållet i det som sägs synliggörs t.ex. med hjälp av noter, bokstäver, illustrationer etc.). Orsaken till repetitionen av tidigare kunskaper beskrivs i huvudsak vara till för dem som eventuellt har glömt, men det finns också en psykologisk tanke med denna undervisningsform. Den syftar till att ge eleverna möjlighet att samla ihop sig efter till exempel en rast eller en annan lektion, att flytta fokus och koncentration från tidigare aktiviteter till den aktuella lektionens handlingar och syften. Därefter tar i huvudsak ett enskilt elevarbete vid som till synes har till uppgift att i handling öva på sina färdigheter genom repetition och reproduktion av kunskaper. I klassrummets aktiviteter framstår elevernas delaktighet i interaktionsprocessen främst som reproducerande handlingar där de tittar, lyssnar och upprepar vad lärarna säger och gör. En elev uttrycker detta implicit genom att förklara sitt, i elevens tycke, misslyckade resultat (att hyllan blev sned) som en direkt följd av att ha arbetat efter lärarens instruktioner:

M-L: Och du gör en hylla?

ELEVEN: Ja, den är sned, men det är inte mitt fel.

M-L: Jaså, vems fel är det då?

ELEVEN: Det är lärarens för det var denne (min korrigerings) som sa hur jag skulle göra och jag gjorde precis så.

(Elevsamtal vid observation av slöjdlektion)

De handlingar som lärare och elever benämner som viktiga verktyg i den kreativa fasen av lärprocesser är i huvudsak användandet av tidigare erfarenheter, baskunskaper, motivation och utmaningar. Dessa utgör materialet för att pröva egna lösningar som ett led i att komma vidare i arbetet. Citatet nedan illustrerar dock en inaktivitet i elevens lärprocess där medskapandet i form av kreativa handlingar uteblir och eleven fokuserar istället på att reproducera lärarens handlingar. I den interaktionsprocessen intar lärarna en tydlig didaktisk hållning som innebär att de ”leder” eleverna på rätt väg i deras lärprocesser.

När elever tar initiativ till andra tolkningar och prövar egna idéer bryter de mot de riktlinjer som den gemensamma genomgången och repetitionerna implicit anger som gränserna för tolkningsutrymmet. Ramarna för hur lärandet ska gå till och hur lärandemålen ska förstås är tydliga:

*Klassläraren skriver vad eleverna säger på tavlan och pekar därefter på en annan elev som räcker upp handen:*

ELEV 4: diska

ELEV 5: tvättar

ELEV 6: dricka

ELEV 7: överleva

KLASSLÄRAREN: Då tänker du på att dricka vatten och så?

ELEV 7: Nä överleva i stort.

*Läraren skriver inte upp ordet, vänder blicken mot en annan elev som fortsätter.*

(Observation; No-lektion)

Citatet illustrerar hur elevernas förslag på olika användningsområden för vatten skrivs upp på tavlan. I denna situation förstås den handlingen som en bekräftelse på att förslaget är rätt eller rimligt i relation till vad det frågas efter. Detta signalerar reglerna för lärprocessens struktur. När en elev bryter mönstret genom att säga överleva upphör läraren med sitt skrivande, riktar uppmärksamheten mot eleven och formulerar en tolkning av elevens förslag: ”Då tänker du på att dricka”. Då eleven håller fast vid sin ursprungliga formulering med undantag för ett litet tillägg: ”Nä överleva i stort”, går klassläraren vidare till nästa elev utan att skriva förslaget på tavlan. Elevens avvikelse

från den förutbestämda planen, det vill säga lärarens didaktiska strategi av hur vattnets användningsområde kan beskrivas, diskuteras inte. Vad menar eleven till exempel med att överleva i stort och kan det i det uttrycket finnas andra sätt att nyansera och synliggöra vattnets olika funktioner än de rent primära behoven som i detta sammanhang ställs i fokus, samt hur kan de i så fall förstås?

I ämnen där andra lärare också deltar i undervisningen, framförallt i svenska och matematik, framställs det av lärarna som en tillgång i syfte att alla elever ska få den hjälp som de behöver då klassen är stor. Eleverna själva beskriver denna situation som en kreativ tillgång i lärprocessen. Lärares olika sätt att undervisa om samma sak blir en möjlighet till att lära sig en mångfald av metoder för att lösa samma problem. En elev uttrycker detta som att lära sig flera olika sätt:

ELEV 5: Men sen så om M (namnet på en annan lärare) hjälper till då brukar denne [mitt ordval] så här komma och hjälpa på ett annat sätt än vad M (klassläraren) gör. (flera elever säger ja samtidigt)

ELEV 2: Men det är bra, då lär man sig flera olika sätt.....  
(Elevintervju, grupp, 2)

Eleverna använder samspelet med andra lärare som en möjlighet till en bredare repertoar för att pröva flera olika perspektiv i sina lärprocesser. Detta betyder att eleverna genom lärares olika sätt att undervisa medvetandegörs om sin egen lärprocess och ges möjligheten till alternativa sätt att betrakta samma objekt.

Inom denna kategori, föreställningen om eleven som medskapande i en undersökande process, förstås lärprocesser av lärarna som en balans mellan motivation, att lära i form av utmaningar, och tillgång till en ämnesspecifik terminologi. Förmågan att använda sin fantasi och kreativitet utgör själva utgångspunkten för lärande som en undersökande process. I relation till hur undervisningen organiseras och genomförs framträder dock vissa motsättningar. Dessa resulterar i att föreställningen om elevers medskapande av kunskap i den konkreta undervisningssituationen omdefinieras från betydelsen att konstruera sitt arbete efter egna idéer till förmågan att länka ny kunskap till gammal utifrån tydliga didaktiska och pedagogiska strukturer. Elevernas beskrivningar av den faktiska verksamheten och sina lärprocesser styrker den definitionen av medskapande. Därmed framstår lärarnas föreställningar om lärandets process som en idealbild.

## FÖREBILDER FÖR KUNSKAPSBILDNING UR MULTIMODAL DIALOG

Lärarnas uppfattningar om att motivation, ämnesspecifk terminologi samt fantasi och kreativitet är grundläggande förutsättningar för lärande som en undersökande process, ligger i linje med deras förståelse av sig själva som de huvudsakliga förebilderna i interaktionsprocessen mellan lärare och elever. Detta hänger nära samman med att lärarna beskriver sin egen roll som ledande, samt att de vill inspirera eleverna till lärande genom att göra undervisningen intressant, rolig och lustfylld.

I lärarnas och elevernas beskrivningar av vad som sker i interaktionsprocessen framträder den multimodala dialogen som ett betydande medel för lärande. Det är i dialogen som lärandemålen kommuniceras i syfte att nå förståelse och med det en utveckling i elevernas kunskapsbildning. Här spelar den ämnesspecifika terminologin en central roll. I denna specifika klassrumskontext framträder den multimodala dialogen som en central del av den kreativa fasen i lärprocesser. Den ges oftast en gestaltande roll i syfte att tydliggöra lärostoff under lektionsaktiviteter. I elevers och lärares beskrivningar av sin förståelse av dialogens roll i lärprocesser samt i den faktiska verksamheten, synliggörs den multimodala dialogen utifrån två dimensioner; den ledande och den gestaltande. De spänningar och motsättningar som framträder i empirin grundar sig huvudsakligen i ämneskon-textuella strukturer.

### Den ledande dialogen

Dialogen som ett medel för att leda elever ”rätt” i sina förståelseprocesser synliggörs genom det karakteristiska lotsandet av elevens tankebanor med hjälp av frågor som generellt är menade att ”peka” på det som eleven bör uppmärksamma i uppgiften och som kan ange en riktning mot ett nästa steg i processen. Dessa dialoger synliggörs bland annat i lärprocesser där förståelse av noter, körgestik, verbala och skriftliga instruktioner samt lyssnandet ingår. I lärarnas beskrivningar av den multimodala dialogens ledande dimension framträder lärarnas handlingar som förebilder, vilka eleverna agerar efter:

MUSIKLÄRAREN: Joo. Ena gången kanske man säger, titta i noterna, vad ser du? Går det stegvis eller ett hopp? Det är ju ett sätt att säga det. Ett annat är att jag slår av, så (visar med händerna och skrattar).

M-L: En gest då ja?

MUSIKLÄRAREN: Ja, en gest och ä (paus) ä säger jag ö vänta där var det fel, en ton och lyssna igen, lyssna så sjunger jag före, eller så spelar jag före och så sjunger dom efter och så blir det rätt nästan direkt då.

M-L: Dom lyssnar in och härmar.

MUSIKLÄRAREN: Ja, ja härkning är ju (paus) det är ju väldigt mycket byggt på det. Tills dom kan läsa noter.....

I citatet ovan illustreras hur till exempel en sångtext kan läras in. I musiklärarens beskrivning av sitt agerande för att leda eleverna i en viss riktning framträder dialogens ledande funktion där härmandet ges en central plats. Lärprocessen är i detta sammanhang undersökande i den meningen att eleverna prövar de olika medlen som läraren för in<sup>75</sup> som ledsagning för att hitta rätt melodi. Det främsta målet för både läraren och eleverna är att reproducera en redan given produkt. När eleverna beskriver hur de lär sig en ny melodi lyfter de just fram förmågan att lyssna in melodin med hjälp av de verktyg som läraren använder i sin undervisning.

Den ledande dimensionen är också synbar i SO- och NO-ämnena där eleverna 'lotsas' med hjälp av frågor och antydningar i rätt riktning. Detta sker i dialog och beskrivs av eleverna som lärares sätt att förklara lärostoff. När elever ber om hjälp i form av frågor ställer lärarna ledande motfrågor som resulterar i att eleven 'själv' kommer fram till rätt svar eller en möjlig lösning. Detta är en vanlig arbetsprocess i samtliga ämnen och lärarna använder redan vunna kunskaper som givna utgångspunkter för nya lärandemål. Det är dessa som genomgående repeteras och lyfts fram som byggstenar i den fortgående processen. När eleverna till exempel introduceras i hur sammansatta ord bildas i ämnet svenska sker detta genom en ledande dialog, vilket framgår av följande citat:

KLASSLÄRAREN: ...men nu har jag tagit ännu fler ord som man kan sätta samman till exempel (Läraren pekar på varje ord som hon läser högt) fot, boll, match, vad får jag för ord då?

ELEV 5: Fotbollsmatch.

KLASSLÄRAREN: Ja vad hände?

ELEV 5: Jag satte samman orden.

KLASSLÄRAREN: Ja, men ändrades någonting?

ELEV 5: Nja, det blev ett längre ord.

---

75. Olika medel som läraren för in i undervisningen är noter, gester, sång etc.



KLASSLÄRAREN: Vi prövar det här orden gata, lykta. Vad händer om man tar bort a? (pekar på bokstaven a i ordet gata) ersätts det? (Det är ganska tyst i klassrummet förutom några sprida kommentarer här och där mellan elever, läraren tittar ut över klassen) Kommer ni ihåg? (Läraren skriver på tavlan gatlykta, vänder sig mot klassen och säger ordet högt) a:et försvinner va! Men när ni skriver samman fotboll och match vad händer då? (Läraren tittar ut mot klassen)

ELEV 6: Man lägger till s!

KLASSLÄRAREN: Och då blir det?

ELEV 6: Fotbollsmatch.

KLASSLÄRAREN: Det är alltså väldigt viktigt vad som händer i skarven... (Observation; svensklektion)

Samtalet sker vid en gemensam genomgång, vilket betyder att alla elever i klassrummet kan ta del av dialogen. Citatet visar att både läraren och eleverna laborerar på ett mycket konkret plan där målet är att rikta uppmärksamheten mot vad som sker i fogen mellan förled och efterled (fotboll-s-match) när nya ord bildas genom sammansättning. Det är tydligt att läraren använder redan vunna kunskaper om ords betydelser som en utgångspunkt för det nya lärandemålet; de grammatiska reglerna för ordbildning. Innehållet i interaktionsprocessen framstår samtidigt som en kontrast till lärarnas beskrivningar av lärprocesser som kreativa handlingar. Där uppfattas eleverna som aktiva i lärprocesser i den meningen att de i diskussioner använder och laborerar med ämnesrelaterade verktyg som leder fram till nya förståelser av ämnesområdet.

I bildämnet framstår inte dialogen i lika hög utsträckning som ledande i interaktionsprocessen mellan läraren och eleverna. Där lyfts istället färdiga objekt som till exempel tidigare framställda bilder och konsthistorisk konst fram som förebilder. Lärprocessen utgår i dessa undervisningssammanhang från individens förmåga att ”överföra” seendet till bilden. I likhet med andra ämnen handlar det om att härma och kopiera, men elevernas tolkningsutrymme för hur uppgiften kan gestaltas ges ett mycket större utrymme:

M-L: Skulle du säga att du har den diskussionen i bilden på samma sätt som du till exempel har i matten kring förståelse?

KLASSLÄRAREN: Ofta hinner man ju inte, vi har bara fyrtio minuters bild, men när jag hinner försöker jag prata med de barnen som har lämnat in någonting, nu är jag färdig, nu är jag klar, det beror på, om det liksom är

rörigt eller inte i det läget, för det är en rörigare lektion. Hinner jag så kan jag kommentera och prata om den då...ibland kan jag liksom känna att nu gick det väldigt fort. Det kan jag faktiskt säga till dom. Man kan ju inte bara säga att allt är fint och bra för det vill dom inte höra.

Läraren beskriver inte dialogen som ett lotsande verktyg i elevers förståelseprocesser på samma sätt som i andra ämnen. I citatet ovan tydliggör läraren att dialogen inte är ett självklart verktyg i lärprocessen och om läraren tar upp en dialog med eleven sker det först efter inlämningen av uppgiften. När läraren påpekar att denne inte *bara* kan säga att allt eleverna gör blir fint, antyder detta att bildundervisningen dock präglas av ett sådant förhållningssätt till elevernas process och resultat.

### Den gestaltande dialogen

I relation till den ledande dimensionen i dialogen framträder i min empiri även hur lärare använder sig av olika kroppsliga och språkliga uttryck som gester, mimik, metaforer och illustrationer, i syfte att mediera och illustrera lärostoff. Eleverna beskriver i sin tur hur de använder lärares fysiska och verbala uttryck som verktyg i lärprocessen för att ge mening åt innehållet i lektionsaktiviteten. Detta ger en ytterligare dimension till den multimodala dialogen som är av gestaltande karaktär.

Den gestaltande dimensionen yttrar sig genom att läraren synliggör för eleven de förklarande momenten i lärprocessen kroppsligt och sinnligt. I den praktiska situationen där elever söker sig till lärarna för att få stöd att komma vidare i sitt arbete involveras ofta eleven att aktivt ta del av problemlösningsprocessen genom både tanke och varseblivning (perception):

ELEVEN: Titta här, jag fattar inte, den har blivit alldeles sned. (eleven visar sin träskål som denne filar botten på för att dess kanter ska bli halvrunda)

SLÖJDLÄRAREN: Ja, jag ser det och hur har det blivit så här tror du? (läraren ställer skålen på en plan träskiva som denne håller upp i luften, samtidigt snurrar läraren på skålen) Vilken sida tycker du är snyggast?

ELEVEN: Den. (Eleven pekar på den jämnaste sidan)

SLÖJDLÄRAREN: Ja, hur ska du göra då?

ELEVEN: Hm. (paus)

SLÖJDLÄRAREN: Känn här får du känna. (eleven känner på kanterna runt skålens botten) Du får mäta ut så den får en lika bred kant runt om och så filar du efter blyertslinjen

ELEVEN: Okej.  
(Observation av en lektion i träslöjd)

Citatet ovan belyser en interaktionsprocess mellan en elev och slöjdläraren där flera psykologiska funktioner som tänkandet, språket, varseblivning samt föreställningsförmågan används. Elevens uppgift blir här att samordna den information som dessa olika funktioner ger om träskålen med hjälp av lärarens språkliga vägledning.

Lärare exemplifierar, oavsett ämne, ofta lärandemålen utifrån objektets, det vill säga föremål och multimodala representationer, inbyggda gestaltande funktion. Detta innebär en kognitiv process där elever utifrån tidigare erfarenheter och förståelse i ämnet visualiserar och omsätter objektets (lärarens exempel) meningsbärande kärna till förståelse och handling. I svenskan synliggörs detta bland annat som uttryck för ett indirekt samröre mellan bildandet av sammansatta ord och fantasi. Under en engelskalektion där eleverna arbetar med muntlig dialog i syfte att öka sitt ordförråd får också ordets innehållsliga betydelse en gestaltande funktion så till vida att ordets kontextuella betydelse dels visualiseras i skrift och dels auditivt i kör:

KLASSLÄRAREN: Vad ska du bli när du blir stor?

ELEVEN: Jag ska bli författare.

KLASSLÄRAREN: Hur säger man det på engelska? Någon som minns?(läraren skriver "Writer" på tavlan och vänder sig om mot klassen) Alla tillsammans.

ELEVERNA: Writer!

(Observation; engelskalektion)

Genom att knyta lärande av nya ord från ett främmande språk till ordets innehållsliga betydelse, i det här fallet yrkeskategorin *Writer*, använder sig klassläraren av ordets gestaltande funktion för att visualisera tecknet (ordet). Eleverna upprepar dessutom muntligt lärarens visualiserande tankeprocess i en aktiv handling: dialogen mellan eleverna och upprepningar av det som är i fokus för undervisningen; i det här fallet att kommunicera på ett främmande språk och ordförståelse samt att utvidga ordförrådet.

I relation till den ledande dimensionen visualiseras lärostoffets innehåll med hjälp av den gestaltande dialogen; det okända ges ett ansikte. Därigenom använder eleverna visualiseringen som en "bro" till förståelse av det nya. När läraren till exempel använder redan kända kunskaper om ords betydelser (vad de gestaltar innehållsmässigt) för att visualisera nya betydelser genom sammansättning, sker en sådan process.

Eleverna beskriver dialogen som den huvudsakliga gemensamma nämnaren i deras interaktion med olika lärare. I den beskrivningen framgår att lärare använder rörelser för att tydliggöra vad de säger och vad de vill att eleverna ska göra. En elev beskriver detta utifrån en musiklektion:

ELEV 1: ...Om K (musikläraren) drar i huvudet och uppåt liksom, då så betyder det typ, ä, a, att man inte ska sjunka i tonen, utan man måste vara glad och liksom lyfta upp tonen lite bara fast man liksom ligger på samma ton typ... (Elevintervju, grupp5)

Den multimodala dialogen som medel för elevers kunskapsbildning utgår från två dimensioner, den ledande och den gestaltande, där lärarna figurerar som de huvudsakliga förebilderna för hur lärande konstrueras. Medel för kommunikationen i interaktionen mellan eleverna och lärarna är motivation, ämnesspecifikt språk samt fantasi och kreativitet.

## SJÄLVVÄRDERING – BETRAKTANDET OCH REFLEKTIONEN AV DET EGNA ARBETET

Hur elever värderar sitt eget arbete och sin arbetsprocess är dels länkat till målstyrningen och dels till föreställningen om dem som medskapare av kunskap i en undersökande process där den multimodala dialogens två dimensioner, ledande och gestaltande, utgör det huvudsakliga medlet i interaktionsprocessen mellan lärare och elever. Genom elevernas förståelse och beskrivningar av lärprocessers innehåll i relation till lärarnas uppfattning framträder en lärprocess som antar en reproduktiv karaktär i motsats till idealbildens undersökande och medskapande process.

### Den reproducerande processen

Elevers erfarenheter av hur deras lärande och deras kunskaper bedöms utgår frekvent från deras uppfattningar om hur lärarna förstår att de har uppnått lärandemålen. Detta betyder att elevernas värdering av det egna arbetet fokuserar hur mycket som har gjorts, samt det slutgiltiga resultatet, i större utsträckning än vilka erfarenheter måluppfyllelsen har gett i termer av kunskap eller processen fram till det slutgiltiga resultatet. Detta gäller oavsett ämne. Däremot fokuserar eleverna skolämnena olika mycket när de talar om hur deras kunskaper bedöms och hur de själva värderar sitt arbete. I huvudsak

beskriver eleverna att skriftliga tester och prov samt lärares frågor under själva lektionsaktiviteterna, är vägledande för deras självvärdering. Detta präglar hur de tar sig an det som lärarna introducerar som undervisningens lärandemål. Därigenom formas lärprocessers innehåll i huvudsak av strukturerade uppgifter som ska genomföras efter ett bestämt schema. I den strukturen finns det litet utrymme för individuella tolkningar som utgångspunkt för lärprocesser med syftet att nå kunskap ur dialog:

ELEV 1: ... ja och så vill man ju bli klar fort, så man inte kommer efter med nästa bilduppgift och då kanske man gör den slarvigt också.

ELEV 4: Man lär sig inte så mycket när det är nästa gång liksom för man hinner inte jobba länge med det, för om man jobbar med det i två lektioner då blir man efter med den nya bilduppgiften och så blir man efter med nästa och så hinner man typ inte.

(Elevintervju, grupp 2)

ELEV 2: Ja, men i musiken då är det ju konserter, olika konserter som vi oftast tränar på, för då säger K (musikläraren) vad vi ska träna på och typ i slöjden får vi välja själva vad vi vill göra, ja inte vad som helst då, men i alla fall och annars har vi vår planering och M (klassläraren) brukar alltid börja med att tala om vad vi ska göra och så....

(Elevintervju, grupp 7)

Citateten belyser hur elever uppfattar att deras dagliga skolarbete oavsett ämne präglas av lärprocesser där de framstår som passiva mottagare av redan färdig kunskap. Elevernas förståelse av målen för lärandet blir synonymt med att de ska hinna med det som lärarna har planerat som veckans arbete. Därmed präglas lärprocessen av reproduktion i högre grad än kreativ dialog mellan lärarna och eleverna.

I lärarnas förståelse av hur de bedömer och värderar elevernas kunskapsbildning träder en något annan bild fram. Där lyfts dialogen som ett centralt verktyg för den processen. Dialogen ställs i relation till skriftliga redovisningar och prov, samt till vilka ämneskunskaper som ska bedömas och värderas. Det skriftliga underlaget väger dock tyngst och dialogen som bedömningsverktyg erbjuds först och främst de elever som av en eller annan anledning inte känner sig bekväma med skriftliga prov. I det hänseendet får dialogen ett särskilt syfte i form av alternativ till den gällande normen för hur kunskap bedöms, men bara i särskilda fall:

KLASSLÄRAREN: Sen är det olika tycker jag i olika ämnen dialogen, det skriftliga, i matten till exempel där har man ju dialogen naturligt i SO/NO blir det kanske inte riktigt att man har den omtanken, det är olika, det beror på vad det är för ämne. I engelskan kan dom ju liksom ofta då räcka upp handen och så får de ta det muntligt istället och glosorna och då tar vi det muntligt och då kan man ju, då hör man ju hur de uttalar och när man går runt i halvklasstimmen så ser man ju också när dom jobbar med det som dom ska läsa i texten och när dom översätter, man går runt och lyssnar, då får man ju lite feedback där, å det är olika i olika ämnen tycker jag.

M-L: ...när känner du att nu kan dom sjunga den här sången?

MUSIKLÄRAREN: När dom sjunger rätt. (skratt)

M-L: Å då är det att dom, när dom sjunger rätt, är det något du hör eller är det... (paus)

MUSIKLÄRAREN: Ja, m, ja, m om dom sjunger rätt toner då hör jag ju det och sjunger dom fel toner så hör jag ju det, ja. Det är som när man uttalar rätt eller fel. Det kan man ju faktiskt jämföra.....

Lärarna belyser i citaten hur de interagerar med eleverna genom frågor och svar samt ett övergripande lyssnande som medel i pågående aktiviteter för att korrigera läroprocessen i rätt riktning. Bland annat används dikotomin rätt eller fel och gemensamt är att relationen mellan korrigeringen av lärandet och förståelsen av lärandemålet, det vill säga hur eleven har tolkat uppgiften samt hur det syns i arbetsprocessen, berörs inte.

I den reproducerande läroprocessen fokuserar elever och lärare på att automatisera kunskap. I den processen antar lärarna i huvudsak en förmedlande och korrigering roll, oavsett ämne.

### Den automatiserade kunskapen

Genom lärarnas sätt att undervisa bildar eleverna sig en uppfattning om hur och vad som bedöms och värderas som kunskaper. I en reproducerande process där den autonoma kunskapen värderas som ledande i läroprocesser blir den också central för elevers självvärdering av sitt lärande. I huvudsak beskriver eleverna att måttet för kunskaper är att kunna det man har fått lära sig utantill. Kunskapen har automatiserats och bedöms i huvudsak enligt elevernas utsagor genom skriftliga prov där poängantalet är avgörande för elevens värdering av sitt lärande:

M-L: Hur vet man att man kan det här som ni repeterar, K (elevs namn)?

ELEV 1: Man kan det utantill som igår.

M-L: Och vad är det man kan då?

ELEV 1: Det man har fått lära sig och det kan då vara texten, melodin eller båda.  
(Grupp 1)

Den automatiserade kunskapen är ett centralt mått på kunnande i denna skolkontext. Detta synliggörs både i det enskilda samtalet mellan elev och lärare och i den gemensamma undervisningen genom hög koncentration på repetition och övningsrelaterade lektionsaktiviteter. Den präglas av en undervisningsmiljö där det är lärarna som ställer frågorna och ”kräver” rätt svar. Svaren förväntas ”finnas” där som färdig kunskap. Den multimodala dialogens två dimensioner, ledande och gestaltande, blir i det här sammanhanget ett pedagogiskt medel att förmedla kunskap och riktas mot förståelse av någonting som redan är bestämt. Elevernas värdering av det egna kunnandet fokuseras till deras förmåga att reproducera undervisningens innehåll och blir därigenom synonymt med deras föreställning om vad kunskap och lärande är. Kunskap uppfattas som någonting som känns igen. Detta är en vanlig beskrivning av kunnande och lärande. Känslan av att kunna någonting beskrivs av en elev som en förkroppsligad aktivitet:

ELEV 4: Man känner att man kan det i huvudet och man känner att det känns bekant på något vis, om man tar upp det och så. (Grupp, 2)

Formuleringen att *man kan det i huvudet* indikerar att eleven syftar på en automatiserad förståelse av lärostoff.

Lärarnas uppfattning om vad som värderas som kunskap i elevernas lärprocesser inriktar sig på en beskrivning av undervisningens syfte att ”nöta in” önskvärda kunskaper genom ständig repetition och övning av lärostoffet. Detta kan ses i kontrast till lärarnas förståelse av hur lärande går till där begrepp som kreativitet och dialog präglar bilden. Gemensamt för denna skolkontext är den tydliga strukturen av undervisningen där vad som ska göras och hur det ska göras förmedlas via gemensamma genomgångar. Det är tillägnandet av baskunskaperna som bygger elevers kunnande. I denna kontext är baskunskaper synonymt med att behärska den ämnesspecifika terminologin som ett medel i lärandeprocesser. Att behärska något får då betydelsen att besitta automatiserade kunskaper. Klassläraren uttrycker detta som en process som kräver ett idogt arbete av eleven:

KLASSLÄRAREN:... och sen måste de ju öva och göra det också, och öva om det är någonting till exempel i engelskan och i matten också, man måste ju öva, öva, öva, och räkna och göra fel och lära sig på nytt igen å...

Genom lärarens betoning på att övandet är någonting som *måste* göras pekar det på vikten av att automatisera kunskaper och att de i sin tur värderas som grundläggande för det slutgiltiga resultatet. Lärarnas val av undervisningsformer kopplas till elevers lärande på så sätt att de beskrivs som en reproducerande process där lärostoffet delas upp till flera tillfällen. Kunskaperna förutsätts ”mogna” däremellan för att sedan utgöra grunden till fortsatt lärande. Musikläraren liknar detta vid att bygga ett hus där en teknisk kunskap ses som avgörande för utgången och det är detta hantverk som läraren lär ut:

MUSIKLÄRAREN:...man tar första delen en lektion och sen gör man något annat den lektionen och sedan har det till dagen därpå, eller två dagar och då har det liksom satt sig...så att det är liksom en metod att inte banka in allting på en gång (paus) och det är ju lärandets uppbyggnad egentligen att man liksom låter det mogna och tar fram det lite då och då och sådär...

I bildämnet framstår det som mer komplicerat att diskutera vad som är kunskaper och hur de kommer till användning i lärprocessen. Här finns inte momenten av repetition och övning i samma utsträckning. Lektionsaktiviteten syftar mer till att pröva den egna förmågan att kopiera den givna uppgiften. Utifrån klasslärarens utsagor är bildämnet det ämne där dialogen mellan lärare och elev mer sällan ligger som grund för bedömning och värdering av elevens ämneskunskaper samt hur denne använder dem. Här tonar mer en beskrivning fram som belyser ambitionen *att vilja göra* och *att vara noggrann* som bedömningskriterier för elevers arbeten i bildämnet.

I likhet med andra ämnen beskriver eleverna att de uppfattar att deras lärande och kunskaper i bildämnet bedöms och värderas i relation till mängden av färdigt arbete utifrån lärarens planering. Detta resulterar i en medveten avvägning kring valet mellan att bli efter eller att göra uppgiften slarvigt. ’Priset’ för att inte hinna med sin uppgift under lektionen får den konsekvensen att eleven måste göra dubbelt upp kommande lektioner för att hinna ikapp:

ELEV 1: Nä för då måste man liksom slarva för man hinner bara göra en bilduppgift varje dag (bildlektion en gång i veckan: Min kommentar) om man inte ska komma efter.

(Grupp, 3)



I citatet lyfter eleven indirekt fram det som klassläraren i bildämnet anger som bedömningskriterier för elevers ämneskunskande; att vara noggrann och arbetsvillig. Detta kan förstås som elevens erfarenhet av att kunskaper i bildämnet bedöms utifrån om arbetsuppgifterna är slarvigt gjorda eller inte. Det kan också förstås som en konsekvens av den begränsande tidsaspekten då ämnet ges mindre utrymme i schemat.

Den automatiserade kunskapen som en produkt av reproducerande läroprocesser utgör det huvudsakliga kriteriet för vad som beskrivs av lärare och elever som lärande och kunskap. Därigenom värderas det egna arbetet utifrån reflektioner som fokuserar memorering och prestationer i form av att hinna med det som ska göras. Bildämnet skiljer ut sig från det gängse mönstret i den meningen att riktlinjerna för vad och hur elevernas ämneskunskaper bedöms och värderas utgår från mer allmänna kommentarer kring hur uppgifterna är genomförda utifrån värderingar av elevers ambitioner. Det estetiska värdet i betydelsen hur ämneskunskaper i form av teknik och materialkännedom används i illustrativt syfte, diskuteras och reflekteras inte alls av lärare och elever.

## SAMMANFATTNING

I den inledande introduktionen av utgångspunkterna för avhandlingen diskuteras begreppet estetiska läroprocesser bland annat utifrån att det i pedagogiska sammanhang per automatik kopplas till det s.k. estetisk-praktiska ämnesområdet och därigenom tillskrivs unika egenskaper, som innebär att lärande och kunskap sker i dynamiska interaktionsprocesser mellan lärare och elever. I dessa läroprocesser ges multimodalitet en avgörande roll för förståelse och kunskapsbildning. I lärarnas beskrivningar av läroprocessers innehåll framträder föreställningar som ligger i linje med dessa egenskaper.

I den faktiska verksamheten samt i elevernas beskrivningar av lärande, målstyrning och måluppfyllelse synliggörs spänningar och motsättningar i relation till lärarnas utsagor. Ur dessa framträder en idealbild av hur lärande går till som en kontrast till de faktiska didaktiska valen som äger rum, oavsett ämne. Det är inte idealbilderna som styr undervisningen och därmed indirekt inte heller elevers läroprocesser. Snarare är det lärarnas tolkningar av styrdokumentet som krav på måluppfyllelse som sätter villkoren för vad och hur lärandemål introduceras och bearbetas i klassrummet.

I den faktiska verksamheten och i elevers beskrivningar av sin lärmiljö begränsas villkoren för undervisning och lärande till den tidsram som uppfattas som riktlinje för de handlingar (vad eleverna ska göra), aktiviteter

(lektionsinnehåll och arbetsmetoder) och lärprocesser som ska genomföras, oavsett ämne. I detta sammanhang beskrivs lärandet i termer av kvantitativt görande, att hinna med, att lära utantill, att reproducera och kopiera kunskap. I lärares idealbild av lärprocessers innehåll beskrivs istället villkoren för lärande och undervisning i termer av fantasi och kreativitet, utmaningar, lust och glädje, reflektion och dialog.

I denna klassrumskontext utgör styrdokumentens måluppfyllelse den övergripande bakgrunden för hur lärande förstås. Den utkristalliseras i lärares och elevers beskrivningar samt i det dagliga skolarbetet som två kontrasterande linjer. Målstyrning blir i detta sammanhang synonymt med vad och hur mycket eleverna ska göra. På så sätt fokuseras produkten (det färdiga resultatet) i större utsträckning än processen. I syfte att skapa mening tillskriver lärarna målstyrningens produktinriktade fokus meningsbärande egenskaper som *att veta hur saker och ting hänger ihop, förstå sammanhang* samt *att det är bra att veta varför man ska göra någonting*. Därigenom konstrueras målstyrning som argument för elevers motivation att lära. I elevernas beskrivningar, handlingar och klassrumsaktiviteter, framträder den kontrasterande linjen där måluppfyllelsen enbart fokuseras på slutprodukten och tidsramarna för att hinna producera färdiga resultat. I dessa sammanhang framstår målstyrning som synonymt med ett kvantitativt görande.

Genom att peka på meningsbärande egenskaper som argument för målstyrning av undervisningen, görs elever till medskapare i en undersökande process. Det undersökande momentet konstrueras genom förståelse av lärande som präglad av lust och glädje i processer där tillgång till en ämnes-specifik terminologi möjliggör kunskapsbildning genom utmaningar som bearbetas med hjälp av elevers fantasi och kreativitet. En sådan process förutsätter ett aktivt deltagande i lärprocesser. Navet för ett aktivt deltagande presenteras av lärarna som *motivation* i form av *utmaningar*. Utmaningarna kräver dock en tydlig balans mellan lätt och för svårt lärostoff. Denna uppfattning knyts till förståelse av lärande som individuellt och bygger på föreställningar om att elever har olika lärstilar. Elevernas förståelse av motiv för lärande tar sig mer pragmatiska yttringar i form av framtidsutsikter och föräldrars intresse för deras skolresultat som en drivande faktor. I dessa ut-sagor framställs utmaningen i lärprocesser som att ta sig igenom skolarbetet och att lärare snarare leder dem i rätt riktning än utmanar dem. Inom det s.k. estetisk-praktiska området framträder, med ett visst undantag för bildämnet, en större osäkerhet kring vad som motiverar och utmanar lärandet. Detta bygger på att eleverna i större utsträckning än i andra ämnen tillåts frånga

måluppfyllelsen med den givna uppgiften och istället hitta egna varianter när de upplever svårigheter med att förstå lärostoff eller överföra förståelse till handling; till exempel att hantera en viss teknik för att skapa perspektiv i en bild. Det är också svårare att urskilja om elever använder sig av en ämnesspecifik terminologi i lärprocessen för att beskriva och bearbeta sina bilduppgifter. I lärarnas utsagor däremot anses förståelse för och tillämpning av en ämnesspecifik terminologi som grundläggande för ett vidare lärande och deltagande i lärprocesser. Detta är också påtagligt i de flesta ämnen och synliggörs även i elevers beskrivningar och i lektionsaktiviteter.

Fantasi och kreativitet förstås som viktiga verktyg i lärprocesser och framträder i lärarens idealbild som elevernas förmåga att tillägna sig och tillämpa en ämnesspecifik terminologi i bearbetningen av lärostoff. Detta presenteras genom uppfattningen att handlingar och aktiviteter som en del i lärprocesser, förstås som tidigare erfarenheter och kunskaper om ämnets särskilda termer och begrepp. I elevernas utsagor framstår lärprocessers handlingar och aktiviteter som en interaktion mellan kroppsliga handlingar och mentala processer. Detta presenteras som deltagande i lektionsaktiviteter där uppgifterna bearbetas med utgångspunkt i tidigare erfarenheter.

Definitionen av fantasi och kreativitet, med tyngdpunkt på det sistnämnda, och dess betydelse i lärprocesser framstår i den faktiska verksamheten mer som ogenomförbara ideal utifrån en bestämd didaktisk och pedagogisk ordning. Den kreativa fasen i lärprocesser transformeras från idealbildens beskrivningar av den medskapande eleven i en undersökande process, till eleven som mottagare i en envägskommunikation. Detta görs gällande i en undervisningsmiljö som oavsett ämne präglas av gemensamma genomgångar av nytt lärostoff och repetition, som därefter oftast övergår i enskilt arbete av övningsrelaterad karaktär.

Föreställningen om eleven som medskapande i en undersökande process bygger på lärarens idealbild av lärprocessers innehåll. I den interaktionsprocessen framstår lärarna som förebilder i en multimodal dialog i syfte att nå förståelse kring lärostoff. *Den multimodala dialogen* framträder i denna lärandemiljö utifrån två dimensioner; *den ledande*, samt *den gestaltande dimensionen*. Den ledande dimensionen kännetecknas av den lotsande pedagogik som lärarna använder som redskap för att elever ska klara en uppgift. Denna dimension av den multimodala dialogen präglas starkt av ett härmande inslag i den meningen att eleverna agerar efter lärarnas handlingar. Trots att detta kan förstås som en reproducerande fas i lärprocesser synliggörs i den faktiska verksamheten hur eleverna undersöker de verktyg som lärarna ger i form av

ledande dialog genom att de prövar dem.

Den gestaltande dimensionen är ett ytterligare verktyg för att förtydliga och synliggöra lärostoff. Den aktualiseras genom att lärare i dialogen med eleverna använder kroppsgester, mimik, metaforer, illustrationer, litterära exempel och så vidare för att konkretisera lärandemålen. I elevernas utsagor framträder den gestaltande dimensionen av den multimodala dialogen som en förståelseprocess där de omsätter lärarnas gestaltningar till kunskap.

I betraktande och reflekterande av det egna arbetet fokuseras elevers självvärdering på resultat från skriftliga prov och tester, samt kvantitativa prestationer. Därmed fokuseras det färdiga resultatet och bygger på hur lärarna introducerar lärandemålen genom att hänvisa till kvantitet och tidsramar. Detta har en stor genomslagskraft i vad eleverna beskriver som meningsskapande handlingar i bearbetade aktiviteter. Lärarna lyfter i större utsträckning fram dialogen, men dock i en underordnad roll, som ett alternativt bedömningsverktyg. Värdering och bedömning av lärande och kunskap beskrivs i huvudsak i termer av korrigering samt i dikotomin rätt eller fel. Därigenom fokuseras *automatiserade kunskaper*. Genom att tydliggöra moment som repetition och övning som verktyg att automatisera kunskap konstrueras en *reproducerande lärprocess*. Bildämnet ges en särställning i detta sammanhang där värdering och bedömning av elevers kunskaper och lärande mer utgår från allmänna kriterier som fokuserar egenskaper som noggrannhet i relation till slarvighet, samt vilja att arbeta i relation till ovilja. I övrigt framstår musik-, bild- och slöjdamnena i elevernas beskrivningar som de ämnesområden där osäkerheten kring vad som bedöms och värderas som kunskap och lärande är tydligast. Detta kan ses som en kontrast till hur lärarnas idealbild konstrueras utifrån föreställningen om eleven som medskapande i en undersökande process där den multimodala dialogen beskrivs som det främsta verktyget i interaktions- och bedömningsprocessen mellan lärare och elever. Idealbilden centreras till målstyrning och måluppfyllelse som argument för att motivera elever i deras lärprocesser, samt ge dem tillgång till de medie-specifika medieringarna som förutsättningar för ett vidare lärande.

Ovanstående aspekter aktualiseras i hög grad som motsättningar mellan lärarnas idealbild och den faktiska verksamheten och mellan lärarnas och elevernas respektive beskrivningar. Hos eleverna framträder dessa aspekter mer som reproducerande än dynamiska processer av automatiserade kunskaper. Detta öppnar i första hand upp för en diskussion kring hur lärarnas idealbild av lärprocessers innehåll förhåller sig i relation till estetiska lärprocesser/konstens metoder. Vad innebär detta för elevers lärande och utveckling

i de estetiska ämnena i betydelsen att ett sådant förhållande skulle förutsätta att de egenskaper som lärarnas idealbild beskrivs med per automatik är en del av de estetiska ämnenas lärprocesser.

Om estetiska lärprocesser kan förstås som förebild för lärares idealbild, vilka konsekvenser får då detta i termer av lärande? En idealbild som i den faktiska verksamheten omdefinieras till att gälla för en otydlig målstyrning och där elever har svårt för att beskriva sitt lärande i annat än kvantitativa och produktfokuserade termer.

## KAPITEL 7

# En avestetiserad förståelse av lärprocessers innehåll

## – resultatanalys och diskussion

I detta kapitel analyseras och diskuteras huvudstudiens resultat med stöd av avhandlingens teoretiska perspektiv och centrala begrepp (se kapitel 3). Som ett första steg i analysarbetet har transkriptionerna av intervjusamtalen och observationerna lästs igenom ett flertal gånger. Detta i syfte att inom ramen för de forskningsfrågor som avhandlingen ställer söka mönster, skillnader och likheter i empirin. I denna urskiljningsprocess har även de resultat som förstudien gav varit vägledande. Detta första steg har sedan utgjort grunden för resultatpresentationen (se kapitel 6). I ett andra steg har analysarbetet inneburit en djupare reflektion kring resultaten och vad i dem som kan förstås som meningsskapande i elevers lärprocesser. Detta har gjorts i relation till de kontextuella sammanhang som presentationen av resultaten pekar på att lärandet tar plats i. I denna analysprocess har det teoretiska perspektivet och de centrala begreppen möjliggjort ett vidare tolkningsperspektiv än den egna förförståelsen och förståelsen av verksamheten i form av studiens analytiska fokus; lärares och elevers språkliga handlingar och undervisningsaktiviteters syfte i relation till fantasiprocessens funktioner i termer av reproduktion och produktion.

I den ovan beskrivna arbetsprocessen har vissa områden framträtt tydligare än andra. Dessa har presenterats i resultatkapitlet utifrån två huvudområden; *målstyrning som utgångspunkt för lärprocessers innehåll* och *idealbilden av lärandets process* (kapitel 6). Inom dessa områden framträder vissa spänningar i form av motsättningar mellan lärares och elevers beskrivningar av

sin förståelse av lärprocesser samt den faktiska verksamheten. Därmed analyseras motsättningarna i de kontextuella sammanhangen i förhållande till hur lärostoff introduceras, tas emot och utvecklas mellan lärare och elever samt vilka medel som används som centrala verktyg i lärares undervisning och elevers förståelseprocesser. Min tolkning av studiens resultat är utifrån ovan beskrivna analys- och arbetsprocess upplagd utifrån två huvudområden: *Den rådande lärkulturen och lärprocessers innehåll*.

### En avestetiserad skol- och lärandekultur

I följande avsnitt analyseras och diskuteras de motsättningar som gjort sig gällande mellan lärares och elevers beskrivningar av lärprocessers innehåll i form av målstyrning och måluppfyllelse i undervisningen. Med utgångspunkt i detta diskuteras och problematiseras avhandlingens första forskningsfråga: *Hur beskriver lärarna lärprocessen och hur uppfattar eleverna den?*

I lärarnas och elevernas beskrivningar av denna specifika lärandemiljö, samt i observationerna av den faktiska verksamheten fokuseras vad Ericsson och Lindgren (2010, s. 79–83) benämner som skolans uppgiftskultur. Detta kommer till uttryck i återkommande rutiner där lärarna introducerar målen för undervisningen genom detaljrika genomgångar av hela arbetsprocessen från vad som ska göras till hur det ska göras. Genom ett sådant förfarande konstrueras en standardiserad lärprocess. Skolans uppgiftskultur är en produkt av de förutsättningar som skolans lärandeaktiviteter utgår från och i denna lärandemiljö framträder i huvudsak undervisningsreglerande dokument som läroplan, kursplaner, lokala arbetsplaner och skolans särskilda profil som styrmedel för verksamheten. Målstyrning och måluppfyllelse får i den här kontexten två betydelser. Den ena är målstyrning som argument för motivation och den andra är målstyrning synonymt med ett kvantitativt görande. Det är utifrån dessa två betydelser som motsättningarna diskuteras.

Styrdokumentens anvisningar för undervisningens form och innehåll konkretiseras i dialogen mellan lärare och elever i form av instruktioner om vad och hur mycket som ska göras. Vygotskij (Lindqvist, 1999) talar om detta i termer av att det är föreställningen om skolans målsättningar och läroplan som är grunden för hur lärare arbetar. I denna specifika skol- och klassrumskontext antyder ett sådant synsätt att skolans styrdokument dels tolkas av varje skolenhet i sig (lokal skola och arbetslag) och dels av varje enskild lärare. Det är alltså hur skola och lärare tolkar formuleringarna i styrdokumenterna *Lp094*, *Kpl 2000* och *Lgr11* som styr undervisningens form och hur

de synliggörs i undervisningen. Det multimodala språket och mediespecifika medieringar utgör det centrala medlet för hur detta sker. Wertsch (1991) menar att sammanhanget påverkas av hur människan använder språket. I denna specifika klassrumskontext kan sammanhanget sägas bestå i lärarnas tolkningar av den lärandesyn som styrdokumentet förmedlar. Dessa tolkningar beskriver lärandet som detaljstyrt och genom att systematiskt kommunicera och fokusera vad som ska göras, till exempel vid gemensamma genomgångar vid lektioners början eller i veckoplaneringar, konstrueras de meningsskapande handlingarna i elevers läroprocesser i termer av kvantitet. Detta gäller oavsett ämne.

Att tala om lärande utifrån enbart kvantitativa termer är inte helt oproblemiskt. Kvantitet utesluter på intet sätt att lärandet samtidigt också kan innefatta kvalitet. Marner och Örtegren (2003) diskuterar till exempel hur estetiska funktioner kan tillföra fördjupande kunskaper i läroprocesser genom att bland annat betrakta eleven som medskapare i en kunskapsprocess där lärande sker genom dialog. Det som Marner och Örtegren i dessa sammanhang beskriver som en avautomatisering, det vill säga att bryta rutiner och mönster i standardiserade läroprocesser utifrån skolans uppgiftskultur (Ericsson och Lindgren, 2010), ter sig tämligen osynligt i denna skolkontext. I elevernas beskrivningar framstår deras uppfattningar om syftet med den gemensamma genomgången och planeringen att förmedla vad och hur mycket de ska göra med tyngdpunkt på det sistnämnda. Detta är vad lärarna fokuserar i den dagliga kommunikationen och därmed beskriver eleverna läroprocesser och måluppfyllelse som kvantitativt görande. Det är också den uppfattningen som ligger till grund för deras ”kritik” mot skolan när de upplever att de inte lär sig någonting. Att lära sig är detsamma som att hinna med veckans planering. Ett sådant förhållningssätt ligger i linje med vad Saar (2005) beskriver som skolans träningslogik och som han samtidigt jämför med ett slags mönster för handlandet med rötter i ideologiska, historiska och diskursiva bakgrunder. Handlandet bygger ofta på uppfattningar om hur det bör vara och tycks vila på vad Molander (1996) beskriver som beprövad erfarenhet mer än på vetenskaplig grund.

När lärarna i denna specifika praktik till exempel skapar återkommande rutiner för sin undervisning, motiveras detta ofta genom en uppfattning som lyfter fram behovet av kontinuitet och ordning i läroprocesser samt att dessa faktorer gynnar elevers utveckling av självständighet i den meningen att de blir mer och mer självgående i arbetsprocessen. Det sistnämnda innebär att eleven vet vad denne ska göra utifrån en given arbetsrutin. I detta



förhållningssätt har jag identifierat reproduktiva mönster för lärprocesser som förebilder i undervisningen oavsett ämne. Dessa kan beskrivas som standardiserade lärprocesser och framstår som en skarp kontrast mot hur lärprocesser beskrivs av lärarna när de uppfattas som kreativa och gestaltande. Detta är också signifikant för den undervisningskontext som förstudien genomfördes i.

Den kommunikativa funktionen som språket fyller i ovan beskrivna interaktionsprocess är att påverka eleverna att uppnå målet att producera en viss kvantitet av arbetsuppgifter under en begränsad tid. Därigenom gör sig språkets dubbla funktion (Vygotskij, 1934/2007) gällande så till vida att elevernas tänkande kring lärprocesser och måluppfyllelse formas utifrån hur lärare och elever talar tillsammans om lärande och kunskap samt de uttryck som används i denna kommunikation<sup>76</sup>. På så sätt pågår tänkandet mellan eleverna och lärarna i denna kontext genom den kommunikation som sker vid gemensamma genomgångar och enskilda samtal. Därigenom skapas ett gemensamt kontextberoende sammanhang för hur lärande och dess processer förstås. Dessa tar, som tidigare diskuterats, sin utgångspunkt i hur lärarna tolkar styrdokumentens direktiv för läraruppdraget. I denna kontext bygger elevernas lärprocesser i huvudsak på en statisk och ledande dialog. Eleverna agerar därefter. Lärarna utgår från och anpassar stödet till vad de uppfattar som elevens nuvarande kunskapsnivå (Rogoff, 1990; Vygotskij, 1978) i större utsträckning än från vad Mercer och Littleton (2007) beskriver som ett dynamiskt perspektiv på lärprocesser, där dialogen förstås som en interaktion mellan ett tänkande och ett annat. Det ligger en väsentlig didaktisk skillnad i dessa två förhållningssätt till kunskapsbildning med tyngdpunkt på didaktikens frågor kring *hur* och *varför* vi ska undervisa eller lära. I ett dynamiskt perspektiv på den lärande dialogen får elevers och lärares olika kunskapsnivåer en meningsfull innebörd i form av att de ger uttryck för olika förståelser av samma lärostoff. Därigenom utbyts kommunikativt olika tänkanden utifrån olika utgångspunkter i syfte att utveckla ett mer dynamiskt och kreativt tänkande.

För att ytterligare vidga beskrivningen av hur lärprocessers form och innehåll konstrueras vill jag här lyfta fram vad jag tidigare har benämnt som lärarnas idealbild. Detta som en kontrast till tänkandet om lärande som kvantitet. I denna specifika kontext talar lärarna allmänt om betydelsen av skapande arbetssätt och estetiska aktiviteter för elevers lärande generellt. Här är

---

76. För vidare diskussion se Mercer (2000).

också lusten och glädjen ett viktigt inslag som kopplas samman med estetiska lärprocesser. Detta resonering är även påtagligt i förstudien där den intervjuade läraren genomgående återkommer till beskrivningar av arbetet med estetiska ämnen som viktiga igångsättare av tankar och nya idéer hos eleverna i alla ämnen. Saar (2005) diskuterar detta som den motsatta logiken i betydelsen att lärare ofta uttalar en stark ambition att arbeta med skapande verksamheter utifrån flera olika motiv där det kommunikativa och utforskande momenten i lärprocesser lyfts fram, men att skolan saknar modeller och språk för att utveckla denna ambition. I denna studie, inkluderat förstudien, bygger lärarna ambitionen att undervisa genom kommunikativa och utforskande aktiviteter på föreställningar om hur elever lär på mest gynnsammast sätt.

I ett konstnärligt perspektiv på lärande kan lärarnas definition av motivation som utmaningar förstås som den del av lärprocessen där individens förförståelse ifrågasätts genom nya synsätt och tolkningar. Den processen förväntas leda fram till nya frågor samt andra förståelser och perspektiv av lärostoffet. Marner och Örtegen (2003) talar i dessa sammanhang om främmandegörandet i form av en avautomatisering av vår varseblivning; att bryta invanda sätt att se på fenomen/objekt. Denna perceptionsprocess menar Eisner (2002) är något som måste erbjudas elever oavsett om det handlar om lärprocesser i bild, geografi, musik eller något annat ämne. För att kunna skapa upplevelser som kan tolkas som estetiska krävs det ett tänkande som ger liv åt/stimulerar [min översättning av *animates*] vår föreställningsförmåga (a.a.). Detta analyseras och diskuteras vidare under rubriken *Det kreativa samspelet i en undersökande arbetsprocess*.

I en psykologisk tolkning (Vygotskij, 1930/1995) av lärarnas ambitioner att motivera eleverna att lära genom utmaningar utifrån ovan nämnda definition, centreras fantasin och kreativiteten som grundläggande utgångspunkter. De betraktas däremot inte som givna. Det krävs en lärandemiljö som erbjuder en mångfald av erfarenheter som arbetsmaterial för att utveckla dessa förmågor. När lärarna i mina intervjuer talar om fantasin och kreativiteten görs det i termer av färdiga funktioner för eleverna att använda sig av i lärprocesser ”lärande är hantverk, och upplevelser och kreativitet”. I lärarnas idealbild utgör begreppen glädje, lust, att våga tillsammans med balans, grunden för lärprocessers innehåll oavsett ämne. Lindgren (2006, s. 107–112) diskuterar dessa centrala begrepp som en väsentlig utgångspunkt för legitimering av estetisk verksamhet i skolan. I relation till dessa begrepp konstruerar lärarna estetisk verksamhet utifrån uppfattningar som bygger på att ämnens lärprocesser är synonyma med lustfyllda aktiviteter. Lindgren menar att de fyller ett

allmänmänskligt behov av estetisk verksamhet för att finna balans och helhet i skolarbetet. Därmed ställs den estetiska verksamheten mot skolans vardag, definierad som icke lustfylld (a.a.).

Vygotskij (1930/1995) beskriver fantasiprocessen i likhet med Eisner (2002) som en kognitiv process. Den bygger på vår perception och det vi varseblir bearbetas med hjälp av våra tidigare erfarenheter. Detta är fantasins aktivitet och dess kombinatoriska förmåga möjliggör att vi kan skapa föreställningar om det som är upplevt och okänt (Vygotskij, 1930/1995). När eleverna till exempel i denna studie arbetar med att lära sig nya glosor är ordens betydelser kopplade till fantasins reproduktiva (det allmänna, generella) fas och ordens innebörd är kopplat till det kreativa/produktiva (den personliga tolkningen) som i sin tur är knuten till den egna kontexten (Vygotskij, 1930/1995, 1934/2007). Utgångspunkterna är desamma när eleverna ger begrepp som till exempel lärande, skapande, kreativitet och kunskap sin innebörd. Detta ligger i linje med den interaktionsprocess som tidigare beskrivits utifrån Mercer och Littleton (2007) teori kring den dynamiska dialogen där objektens innebörd skapas i interaktion och handling i ett socialt sammanhang.

Lärarnas idealbild grundar sig i en uppfattning om läroprocesser som kreativa och meningsskapande handlingar, vilka bygger på lust, glädje och motivation i form av utmaningar och balans. Dessa är svåra att urskilja empiriskt. Istället framträder en skolkultur där lärandet framstår som synonymt med kvantitet på bekostnad av ambitionen att forma läroprocesser utifrån estetiska ideal som de framstår utifrån ovanstående resonemang<sup>77</sup>. Därigenom formas också elevernas tänkande och språkliga uttryck kring kunskapsfrågor. Vygotskij (1930/1995) beskriver fantasins skapande i nära relation till tänkandet och språket. Eisner (2002) talar om *creation of mind*, det vill säga skapandet av tänkandet. Tankandet och språket fungerar här som växelverkande funktioner i läroprocesser och utgår i huvudsak från en dialog där lärarna kommunicerar, eller om man så vill introducerar lärandemålen i termer av kvantitet. Lärarnas språkbruk sätter här ramarna för hur eleverna tänker och agerar som lärande individer.

Utifrån ovanstående resonemang framträder i denna specifika lärandekontext en *avestetiserad skol- och lärandekultur* som förebild för elevers läroprocesser. Därmed också indirekt för deras lärande- och kunskapsuppfattningar. Den är direkt kopplad till hur lärarna tolkar och iscensätter skolans styrdokument genom sitt språkbruk samt formerna för undervisningen. Det

---

77. Se även centrala begrepp (I kapitel 3) och tidigare forskning (kapitel 2).

tycks inte heller i denna kontext skilja sig nämnvärt mellan de estetisk-praktiska ämnesområdena och det samhälls- och naturorienterande ämnesfältet. På så sätt representerar denna skolkontext en tämligen icke dualistisk lärandekultur så som den ter sig i den faktiska verksamheten.

### Det kreativa samspelet i en undersökande arbetsprocess

I det tidigare avsnittet analyserade och problematiserade jag på empirisk grund den kontext som utgör ramarna för elevernas lärprocesser i relation till begreppen skolans träningslogik (Saar, 2005) och uppgiftskultur (Ericsson och Lindgren, 2010), samt hur elevers tänkande kring lärprocessers innehåll kan förstås utifrån denna kontexts pedagogiska och psykologiska villkor (Eisner, 2002; Vygotskij, 1930/1995). Den diskussionen mynnar ut i en avestetiserad skol- och lärandekultur som förebild för elevers lärprocesser. Detta står i kontrast till hur lärarna själva, och här lyfter jag även fram förstudiens lärare (se kapitel 5), talar om förutsättningarna för lärande generellt. På grund av motsättningarna mellan lärarnas föreställningar om lärprocessers innehåll och den faktiska verksamheten tolkar jag dessa som lärarnas idealbild av lärprocessers innehåll. Lärarnas beskrivningar har starka kopplingar till estetiska lärprocesser samt uppfattningen om dem som form- och innehållsmässigt särskilda arbetsprocesser, där skapande aktiviteter och kommunikation står i centrum<sup>78</sup>.

För att få en förståelse för förhållandet mellan en avestetiserad skol- och lärandekultur och lärarnas idealbild analyserar och diskuterar jag i detta avsnitt hur idealbilden genom fältanteckningarna framstår i den faktiska verksamheten i relation till elevernas beskrivningar av sina uppfattningar om den undervisning de dagligen deltar i. Genom den diskussionen belyses och problematiseras avhandlingens andra forskningsfråga *Hur framträder lärprocessen i verksamheten?*

### Ett kreativt samspel

När lärarna i denna kontext talar om lärprocesser framhålls individens aktiva deltagande i en interaktionsprocess där samspelet sker genom dialog och kommunikation. Den ämnesspecifika terminologin tillsammans med motivationen att lära utgör grunden för hur detta samspel beskrivs. Elevers deltagande

---

78. För ytterligare nyansering se tidigare forskning kapitel 2.

framställs som en arbetsprocess innehållande olika uppgifter. Denna process utgörs av handlingar till följd av lektionsaktiviteter där eleven utför ett arbete efter egna idéer. Dessa är grundade i tidigare erfarenheter av ämnet.

Musikläraren talar om lärandet som en uppbyggnadsprocess: ”det är ju lärandets uppbyggnad egentligen att man liksom låter det mogna och tar fram det lite då och då”. Klassläraren beskriver lärandet på ett liknande sätt och relaterar kunskap till ett material av erfarenheter att bygga vidare på: ”det ska ju vara någon erfarenhet eller någonting som gör att man växer med den och man får nya erfarenheter som man kan bygga nya erfarenheter på och sen hänga upp. Nya krokar att hänga upp saker på”. Implicit beskrivs en lärprocess som förutsätter aktiva handlingar i syfte att skapa nya erfarenheter för att bearbeta och inkorporera det nya. Detta arbete förstås i denna kontext som en kreativ process. Även förstudiens lärare talar om lärprocessen utifrån metaforer som att bygga på sin förtrogenhet genom att använda tidigare kunskaper vilket samtidigt innebär en reflektion över den egna lärprocessen.

I lärarnas utsagor får den kreativa processen betydelsen att elever interagerar i dialoger som kommunicerar tankar och idéer kring lärostoff i syfte att nå förståelse. Därmed konstruerar lärarna retoriskt ett kreativt samspel mellan dem och eleverna och mellan elever och elever. Lärarna ser som sin uppgift att utmana elevers potentiella zon för lärande genom att balansera arbetsuppgifternas svårighetsgrad. Vygotskijs (1978) begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” syftar på lärarens (eller en mer kompetent annan) understödande roll i elevens lärprocess och metaforen för detta begrepp kan förstås i termer av scaffolding eller byggnadsställning. Scaffolding är ett väl etablerat begrepp att beskriva när lärare i dialog med eleven successivt leder eller lotsar denne mot rätt svar eller lösning på ett problem (Lundgren, 1979). En kritik mot detta tillvägagångssätt är att elevens förståelse för varför problemet ska lösas på ett visst sätt inte fokuseras. Indirekt får detta konsekvensen att det är läraren som löser uppgiften. Dysthe (2003) diskuterar metaforiken mellan scaffolding och byggnadsställning som en form av strukturering av verksamheten verbalt i syfte att ge eleven språkliga redskap för att styra sina handlingar eller aktiviteter. Konsekvensen av ett sådant didaktiskt förhållningssätt menas resultera i en samverkan medierad av kulturella redskap (språk, samtalsgenre etc.). Lärandet synliggörs genom att eleven blir mer och mer aktiv i processen (a.a.). Detta kan ses förenligt med hur lärarna i denna kontext tillskriver tillgången till och behärskandet av en ämnesspecifik terminologi som ett viktigt verktyg för kreativitet i lärprocesser. Lärarna bygger sina uppfattningar om det kreativa samspelet i lärprocesser på vad jag ser som yttre aktiviteter,

där träning och övning med hjälp av olika kulturella verktyg är avgörande för elevernas kunskapsbildning oavsett ämne. Det är i denna struktur lärarna placerar eleverna som medskapande i undersökande lärprocesser.

### En undersökande arbetsprocess

Avhandlingens tredje forskningsfråga berör förhållandet mellan lärande och lärprocessers estetiska dimension i egenskap av estetiska lärprocesser och konstens metoder: *På vilket sätt kan lärande relateras till begreppen estetiska lärprocesser och konstens metoder?* Med utgångspunkt i resultatkapitlet, kapitel 6, diskuterar och problematiserar jag den frågan utifrån tre aspekter; en undersökande arbetsprocess, självvärdering samt den innovativa, gestaltande och reflekterande lärprocessen.

När lärande diskuteras i utbildningsvetenskapliga sammanhang är det kunskapsteoretiska fältet tämligen överens om att kunskapsbildning och personlig utveckling sker genom deltagande i praktiker (se till exempel Lave och Wenger, 1991; Mercer och Littleton, 2007). Det är på så sätt vi också formar vårt tänkande och vår identitet på flera plan. Därmed är den omgivande sociokulturella miljön en avgörande faktor för formandet av lärprocesser. Om vi betraktar lärande som deltagande i sociala praktiker i ett sociokulturellt perspektiv kan vi förstå elevers lärande till att bli lärande individer som en kulturell utveckling i den meningen att de tar till sig och utvecklar kulturella samt intellektuella verktyg från tidigare generationer (Vygotskij, 1978). Eleverna blir på så sätt medskapande och delaktiga i en arbetsprocess där lärande konstrueras utifrån den sociala miljöns kulturella och psykologiska villkor.

I ett konstnärligt och ett estetiskt perspektiv centreras denna diskussion kring individens skapande handlingar i lärprocesser. Den karakteriseras huvudsakligen i termer av kreativitet, reflektion och aktivitet; sinnlighet och kroppslighet, där eleven iakttar, förnimmer och bearbetar intryck till subjektiva tolkningar av världen. Ronnefeld (1990) benämner denna process som en meningsskapande handling. Det handlar om att bearbeta det okända och att ur det skapa någonting nytt. Kreativitet beskrivs som ett verktyg för lärande (Lindström, 2008) och den meningsskapande handlingen, det vill säga lärprocessen, sker i dialog där frågorna utgår från den lärandes perspektiv (Marner och Örtegren, 2003). I relation till den tredje forskarfrågan diskuteras och problematiseras först hur det kreativa samspelet i en undersökande arbetsprocess ter sig i den faktiska verksamheten så som lärarna och eleverna retoriskt formulerar den i intervjuer och observationer.

I huvudstudiens observationer och elevintervjuer framträder en undervisningsstruktur som i huvudsak konstruerar reproduktiva lärprocesser. Dessa konstitueras genom det språkbruk som dominerar i de dialoger som förs kring elevers arbete i skolan. Detta har jag tidigare diskuterat och åskådliggjort som en avestetiserad skol- och lärandekultur som förebild för elevernas agerande i lärprocesser samt tänkande kring kunskap och lärande. I den strukturen för undervisning och lärande kommer den undersökande arbetsprocessen till uttryck när elever och lärare interagerar i dialoger. I denna kontext har jag identifierat två dominerande karaktärer av kommunikation; *den ledande* och *den gestaltande dialogen*. Den sistnämnda har som uppgift att förstärka, samt ibland också ersätta det verbala ordet, därför står dessa två kommunikationsformer i en nära relation till varandra. Deras främsta syften är att ge elever verktyg till att lösa de uppgifter som är föremål för undervisningen. I den interaktionen undersöker eleverna de olika verktygen som kommuniceras via den multimodala dialogen genom att pröva dem.

Min tolkning av denna kontexts lärprocesser som i huvudsak reproduktiva bygger på hur undervisningen organiseras i de olika klassrummen tillsammans med min förståelse av lärarnas språkbruk när de introducerar lärandemålen genom ledande och gestaltande dialoger. Det är lärarna som instruerar och introducerar uppgifterna samt ger olika förslag på sätt att tänka och att pröva sig fram. Dialogerna är sällan av diskuterande eller reflekterande karaktär. Det är tydligt att de syftar till att förmedla ett lärostoff utifrån en bestämd ordning och på ett bestämt sätt. Eleverna deltar inte i planeringen av undervisningens innehåll och de gemensamma genomgångarna styrs av lärarna. På så sätt begränsas den undersökande aktiviteten i första hand till de handlingar som den enskilde eleven har eller ges utrymme för inom sin rumsliga och kognitiva sfär, det vill säga den plats eleven har i klassrummet och de ämnesmaterial som på förhand är bestämt för de givna arbetsuppgifterna.

I dessa specifika klassrumskontexter har de ledande och gestaltande dialogerna en tydlig multimodal karaktär. Selander och Kress (2010) diskuterar denna process som en transformation av meningsbärande stoff till olika kommunikativa system. I studien tydliggörs detta pedagogiska förhållnings-sätt genom att lärarna använder ämnesspecifik terminologi i undervisningen. När klassläraren till exempel undervisar om hur sammansatta ord bildas i svenskan använder denne minst tre kommunikativa system som representationer för att illustrera ordens innehållsmässiga betydelser och hur de förändras genom sammansättning. Det talade ordet transformeras till det skrivna och det skrivna till det tecknade. Den multimodala dialogen med ledande

och gestaltande inslag är även påtaglig i musiklärarens undervisning där till exempel det kroppsliga gestaltandet (gestik, mimik) också utgör en stor del av de ämnesspecifika medieringar som undervisningen vilar på. Denna process utgår från olika former av perception, det vill säga att vi uppfattar oss själva, andra och det som sker runtomkring (Egidius, 2002). En sådan didaktik *förutsätter* att eleverna i sin tolkningsprocess kan översätta, föreställa sig, samt samordna de olika transformationerna till nya betydelser. Vygotskij (1930/1995) menar att en sådan process är förutsättningen för hur människan lär sig att förstå, samordna samt transformera ovan beskrivna multimodala verktyg till meningsskapande handlingar (förståelse i praktiken). Den processen utgörs av den kreativa fasen i allt lärande och innefattar att individen undersöker och prövar nya kombinationer av tidigare erfarenheter (tankar, bilder, intryck) där intrycken blir byggstenar i nya betydelser och förståelser av omvärlden. Detta utvecklas i relation till de aktiviteter som individen interagerar i. I detta sammanhang utgörs aktiviteten av den multimodala dialogen.

De lärprocesser som synliggjorts i studiens observationer säger egentligen ingenting konkret om *hur* eleverna lär sig att förstå och använda dessa multimodala verktyg i syfte att skapa nya innebörder och betydelser i egenkap av en kreativ process. I mitt yttre betraktande av denna dialogiska interaktion mellan lärare och elever är den reproduktiv och pragmatisk. Den syftar till att överföra och förmedla en språklig kultur som då också innefattar olika kommunikativa representationsformer i syfte att förstärka och tydliggöra det meningsbärande i lärandemålen (Selander och Kress, 2010). Genom dessa dialogiska processer inbjuds eleverna till att delta i en social praktik (Lave och Wenger, 1991) där de kulturella verktygen förmedlas som lärandemål för ett vidare kunskapande inom samtliga ämnesfält. Lärandet förutses ske just genom själva deltagandet. I de observerade lärprocesserna bygger elevernas deltagande på att de tilldelas uppgifter som erbjuder dem att öva och repetera ett bestämt stoff utifrån tydliga riktlinjer. Denna struktur för elevernas undersökande och medskapande deltagande i lärprocesser, är i denna kontext gemensam för alla ämnen.

### Självvärdering

Tidigare har jag diskuterat och analyserat hur det kreativa samspelet och den undersökande arbetsprocessen i denna klassrumskontext kan förstås som aktiviteter i form av repetition och övning. Dialogen får i detta sammanhang det pedagogiska syftet att leda eleverna ”rätt”. I lärarnas retoriska hållning till



dialogen, lärarnas idealbild, manifesteras ett motsatt syfte där dialogen lyfts fram som ett viktigt verktyg för att motivera och inspirera eleverna i deras lärprocesser samt att kommunicera lärandemålen i syfte att nå förståelse och utveckling. En av lärarna talar till exempel om dialogen som ett bollplank i undervisningen mellan elever och lärare mellan elever och elever. Läraren säger: ”jag tror att man kan lära sig mycket i dialogen med andra elever också, bollandet emellan, att man har en diskussion”. Dialogen framhålls också som ett medel i värderingen och bedömningen av elevernas kunskapsutveckling. När eleverna själva betraktar och reflekterar kring arbetet i skolan och hur de uppfattar att deras lärande värderas och bedöms, framträder dessa erfarenheter som motsatt lärarnas idealbild. Det är den reproducerande lärprocessen och den automatiserade kunskapen som står i fokus. Självvärdering beskrivs som ett centralt moment i estetiska lärprocesser och konstens metoder (Lindström, 1997, 1999; Hetland och Winner, 2007). Därför diskuteras som en andra aspekt av hur lärande kan relateras till estetiska lärprocesser, förhållandet mellan elevernas värdering av sitt eget lärande och lärarnas retorik och förhållningssätt till bedömning av kunskap och lärande.

I elevernas beskrivningar av hur och vad det är som bedöms i deras lärande och kunskapsutveckling fokuseras i huvudsak huruvida deras lärare uppfattar att de har nått lärandemålen. Dessa framstår dock som oklara för flertalet elever. Ofta beskrivs målen som synonymt med mängden uppgifter som ska göras under en utsatt tid. Detta gäller oavsett ämne. Därigenom blir också gränserna mellan vad som bedöms och hur det bedöms otydliga. Björklund Boistrup (2005) talar om att elever riktar in sitt lärande i linje med vad bedömningen fokuserar och hur den görs. I denna kontext kan detta härledas till elevers beskrivningar av den skriftliga bedömningsformen (prov) som central, där den reproducerande delen av lärprocessen, det vill säga memorering och återgivning av kunskaper står i fokus. Det reproduktiva är starkt knutet till minnet (Vygotskij, 1978, 1934/2007) och en bedömnings-situation som bygger på denna fas i tolkningsprocessen förutsätter att elever kan utnyttja olika former av minnesstöd och tankeredskap samt samordna dessa olika psykologiska processer som minne, språkligt tänkande, fantasi etc., vilket i sig kan förstås som en produktiv (kreativ) handling (a.a.).

Det finns ett tydligt förhållningssätt hos lärarna till att bedömningsformer för elevers lärande och kunnande är avhängt vilket ämne som bedömningen sker i. En sådan uppfattning kan förstås utifrån Petterssons (2005, 2010) diskussion om den viktiga vad-frågan, vilken inbegriper att synen på lärande, kunskap och ämne påverkar vad som bedöms, men också hur

det bedöms. Detta signalerar naturligtvis vad som är viktigt att kunna och indirekt får det konsekvensen att elever riktar in sitt lärande i linje med vad som centreras i lärares bedömning av deras kunskapsprocess och hur den genomförs. Därigenom formas också elevernas syn på själva ämnet (Björklund Boistrup, 2005). I denna specifika lärandekontext dominerar generellt skriftliga bedömningsverktyg i matematik, samhällsorienterande- och naturorienterande ämnen. Elever som inte känner sig bekväma med den formen erbjuds i viss utsträckning att förmedla sina kunskaper via en muntlig dialog. Den tycks dock begränsas av tidsfaktorn och ses av klassläraren som mest lämplig i språkämnen som svenska och engelska och till viss del i matematik.

Musiklärarens verktyg för bedömning utgörs till vissa delar (till exempel musikhistoria, noter) av skriftliga prov. Generellt är anknytningen till ämnets karaktär tydligt i musiklärarens uppfattning om både bedömningsverktyg och vad som bedöms. Musiklärarens gehör lyfts fram som en viktig parameter och det som bedöms är hur eleverna behärskar ämnets grundläggande komponenter i sitt musicerande, till exempel hur de använder toner, puls och rytm samt deras förmåga att förmedla berättelsens (text och musik) uttryck i form av känslor genom sången. Denna process är tydligt kopplad till varje undervisningssituation och utgör på så sätt en del av ämnesdidaktiken. Bedömningen och värderingen av elevernas prestationer sker löpande i undervisningen och syftar till att utgöra ett stöd i elevers lärprocesser, en så kallad formativ bedömning (Björklund Boistrup, 2005).

Bedömning som stödande funktion genom ledande och gestaltande dialoger utgör en gemensam nämnare för alla ämnen i denna kontext, men med ett visst undantag för bildämnet och den delen av musikämnet som musikläraren benämner som konstnärlig. Konstnärlighet i ämnet musik, menar läraren, kan förstås som en särskild begåvning, någonting som eleverna antingen har eller inte har. Den bedöms utifrån lärarens egen uppfattning om vad musikalisk konstnärlighet är, så som till exempel personlig utstrålning och engagemang. De syften som anges för undervisningen i musikämnets kursplan (*Lgr11*, s. 100–102) och som implicit kan förstås utveckla elevers konstnärlighet formuleras i termer av utvecklande av musikalisk kreativitet och att skapa musik samt kommunicera och gestalta egna musikaliska idéer och tankar. Detta tyder på att konstnärlighet också är en del av musikämnet som elever med stöd i undervisningen ska kunna utveckla över tid, samt en aspekt som med grund i kriterierna för kunskapskraven i kursplanen ska bedömas utifrån en progression av grundläggande och ämnesspecifika kunskaper (a.a. s. 107–108).

En liknande problematik som ovan beskrivits belyses i klasslärarens grundläggande uppfattning om att det är elevens vilja att göra någonting på lektionerna tillsammans med noggrannheten i arbetet som utgör det huvudsakliga bedömningskriteriet i bildämnet tillsammans med elevers förmåga att gestalta egna idéer. Läraren uttrycker i detta sammanhang att alla elever kanske inte har samma förutsättningar för att göra bra bilder: ”kanske det inte behöver vara så där jätte, jättebra gjort, man kanske har olika förutsättningar när det gäller det”. I dessa avseenden av musik- och bildämnet synliggörs en bedömningsstrategi som i större utsträckning fokuserar elevens personliga egenskaper än dennes möjligheter att använda ämnesspecifika kunskaper för progression i läroprocessen. Olsson (2010) redogör för en liknande distinktion när det gäller bedömning inom högre konstnärlig utbildning där studenternas konstnärliga och personliga ställningstaganden inför konstnärliga problem och val av metoder för att hantera dem bedöms i lika hög grad som deras prestationer. Inom högre musikutbildning utgör också förmågan att tillföra musiken något eget; ett personligt uttryck, ett viktigt fokusområde och en parameter för bedömning (a.a.). Dessa bedömningsgrunder synliggörs enligt ovan inom musik- och bildämnet redan på grundskolenivå.

Den dynamiska dialogen som medel för kunskapsutveckling där individuella tolkningar av lärandemålen diskuteras och problematiseras ges i denna kontext generellt mycket lite utrymme och speciellt i musik- och bildämnet. De föreställningar som lärarna ger uttryck för om lärande i de estetiska ämnena antyder att de uppfattar att den personliga ’begåvningen’ i ämnet i större utsträckning styr elevernas förmåga att utvecklas inom ämnet än lärarnas undervisning. Detta kan vara en förklarande anledning till att deras bedömning av moment som faller utanför vad som kan värderas och utvärderas i termer av poäng och kvantitet i större utsträckning än i övriga ämnen omges av en otydlighet när det gäller konkreta kriterier för lärande och utveckling. Detta styrks av elevernas ifrågasättande av de estetiska ämnenas mening och roll i denna skolkontext. Marner och Örtegren (2003) har tidigare diskuterat detta som en motsats mellan skolans ständiga bedömning samt utvärdering av kunskaper och synen på estetiska ämnen som något som inte kan läras och därmed inte heller utvärderas. Därför finns det heller inga kriterier för utveckling och lärande i dessa ämnen. (a.a.). Då läroplan och kursplaner tydligt deklarerar kriterier för lärande och utveckling även i de estetiska ämnena tyder ovanstående på att lärarna i större utsträckning väger in personliga tolkningar av vad estetiskt lärande är för någonting och hur det uppstår, än i övriga ämnen.

## DEN INNOVATIVA, GESTALTANDE OCH REFLEKTERANDE LÄRPROCESSEN

I de tidigare avsnitten har jag analyserat och diskuterat hur lärarna introducerar undervisningsmålen och vad som förväntas av eleverna i termer av lärande. Jag har också diskuterat hur skolarbetets syfte och innehåll bearbetas under arbetets gång mellan lärare och elever samt mellan elever och elever. Detta har lett fram till en beskrivning av en avestetiserande lärandekultur i den meningen att undervisningen, oavsett ämne, i huvudsak fokuserar och formar ett tänkande kring lärande och kunskapsbildning som bygger på en reproducerande process av kvantitativ karaktär. Denna slutsats styrks genom elevernas beskrivningar, såväl i förstudien som i huvudstudien, av läroprocesser som synonymt med kvantitet och reproduktion; att göra rätt, att hinna med sin planering, att göra som läraren säger, att lyssna och att härma. Därigenom konstitueras en avestetiserad läroprocess oavsett ämnesundervisning. Det finns dock tecken på att det också förekommer meningsskapande handlingar när eleverna beskriver lärande som kräver uppfinningsrikedom, förmåga att illustrera och föreställa sig samt kombinera tidigare erfarenheter med nya intryck i reflekterande resonemang med sig själva och i interaktion med andra. Dessa beskrivningar har jag i huvudstudiens klassrumsobservationer identifierat som innovativa, gestaltande och reflekterande handlingar. Dessa ska förstås som delar av läroprocesser och kommer till uttryck genom språkliga och kroppsliga aktiviteter. Det finns inga vattentäta skott mellan dem i den faktiska verksamheten.

### Innovativa handlingar

I denna skolkontext formas ofta läroprocesser som resonemang mellan lärare och elever i form av experimenterande karaktär. Det som sker i interaktionen avviker mot det som förväntas i både tanke och handling. Detta skeende kan också benämnas som innovativa handlingar eftersom det öppnar upp för nya tolkningar och förståelser av lärostoff utifrån elevers uttryckta tankar och funderingar, men också från lärare i form av egna idéer om hur undervisningen kan formas. Ur ett elevperspektiv kan denna process innebära ett visst risktagande i den meningen att de bryter mot de riktlinjer som lärarna ger för förståelse av lärandemålen. För lärarna framstår risktagandet i en ängslan över att de inte följer de direktiv för lärande som de uppfattar att styrdokumentet ger om de låter egna idéer styra undervisningen i för hög grad.

I de samhälls- och naturorienterande ämnena sker dessa försök till omprövning och problematisering av lärostoff i dialogen<sup>79</sup> mellan lärare och elever samt mellan elever och elever under gemensamma genomgångar, grupparbeten och i det enskilda samtalet mellan elev och lärare. Kännetecknande för innovativa handlingar i denna kontext är att eleverna bryter den vanliga rutinen för hur lärostoff introduceras och förväntas bearbetas och förstås genom att ifrågasätta och ompröva det som sägs. Därvid framträder den oftast i den ledande dialogen. När en elev till exempel under en NO-lektion föreslår att överleva i stort kan vara en del av vattnets användningsområde markerar läraren att detta inte ligger i linje med vad denne förväntar sig att eleverna ska svara genom att helt enkelt inte skriva upp förslaget på tavlan. Kanske är det så att det inte håller i detta sammanhang, men elevens försök till nya sätt att formulera vattnets användningsområde diskuteras inte heller. Lindqvist (1995,1999) talar i detta sammanhang om en lärandeprocess där nya betydelser av lärostoff kommer ur interaktionen mellan lärare och elev. I denna kontext är det övervägande eleverna som föreslår andra synsätt av det som diskuteras och som skulle kunna inspirera till olika förståelser. Dessa avbrott i det ”vanliga” mönstret av frågor och svar uppstår oftast när klassen har gemensamma genomgångar och i de diskussioner som följer av dem.

I bild- och slöjdämnen är den innovativa handlingen svårare att empiriskt skilja ut än i övriga ämnen. De dialoger som är centrala för läroprocesserna i dessa ämnen har en mer informativ karaktär (Linell, 1982). Läraren har en gemensam genomgång där denne presenterar lektionens uppgift och lämnar därefter över till eleverna att arbeta individuellt. Detta är en vanlig undervisningsstruktur i denna kontext, men vid bild-lektionerna deltar eleverna i mycket mindre utsträckning än i de andra ämnena, aktivt i dialogen genom att ställa frågor och reflektera över innebörden i det läraren förmedlar. På så sätt uppstår sällan någon diskussion kring det som läraren introducerar som undervisningens mål. I bildämnet är det dessutom sällan som någon elev ber om hjälp under arbetets gång. Detta är däremot mycket vanligt i slöjdämnet. I den dialogiska interaktionen mellan lärare och elever i detta ämne blir det situerade lärandet (Lave och Wenger, 1991) tydligt. Elevers frågor förmedlar i huvudsak en undran om vad de ska göra härnäst och hur de ska utföra ett visst moment, till exempel att vika en sömsmån eller hur de ska hantera en viss artefakt som till exempel en symaskin eller en bandsåg. Elever lyssnar

---

79. Detta diskuteras även av Lindström (2002); Eisner (2002) samt Marner och Örtengren, (2003).

och ser hur läraren gör och därefter gör eleven på samma sätt. Den inre tolkningsprocess som i andra ämnen tydligare framträder i dialogen mellan lärare och elever och som resulterar i handlingar av olika karaktär, blir på så sätt mer osynlig i bild- och slöjddämnena med tonvikt på det förstnämnda, och elever tycks inte i samma utsträckning pröva egna idéer i dialog med lärare eller kamrater.

I musikundervisningen är det mycket tydligt att elever och lärare arbetar i en interaktion som bygger på en gestaltande dialog där tal, gehör, gestik och artefakter som symboler, teckensystem (noter) och kulturella förebilder (litteraturen, tidigare konserter) ingår. I den aktiviteten framträder möjligheten till innovativa handlingar genom avbrott i den standardiserade lärprocessen när eleverna prövar och varierar sångteknik och gestaltande uttryck samt när de i dialoger med läraren och andra elever samtalar om egna idéer kring framförandet och gestaltandet av uttryck i sången. Lärarens didaktiska och pedagogiska val utgörs också av ett ständigt prövande av de musikaliska uttrycken (teknik, sång och gestaltning) i den meningen att denne med hjälp av röst, piano och kroppsspråk ständigt exemplifierar variationer av de olika momenten. I dessa internaliseringsprocesser som det empiriska materialet belyser blir alla "röster" (Bakhtin, 1981) en del av den reproduktiva och kreativa kunskapen som produceras genom innovativa handlingar i lärprocesser genom att elevers och lärares tidigare kunskaper tillsammans utgör en gemensam grund för den subjektiva tolkningen och förståelsen av lärostoffet. Det är också tydligt att de innovativa momenten i musikämnet lärprocesser följer av lärarens didaktiska och pedagogiska val.

### Gestaltande handlingar

I de ledande dialogerna mellan lärarna och eleverna använder lärarna sig av olika kroppsliga uttryck som till exempel gester och ansiktsmimik. De använder också språkliga uttryck som metaforer tillsammans med andra medieringar som till exempel muntliga, skriftliga och bildliga illustrationer av olika slag. Detta görs i syfte att illustrera och förmedla lärostoff. Dessa framstår som riktlinjer för elevers agerande och synliggörs i elevernas klassrumsarbete genom kroppsliga och kognitiva handlingar. När elever i sitt dagliga skolarbete ritar, skriver, sjunger, räknar, samtalar och slöjdar etc., innebär detta en mängd av kroppsliga aktiviteter som är nära förbundna med kognitiva aktiviteter som minne, uppmärksamhet, perception och så vidare. Detta kan förstås utifrån hur språkets och tänkandets processer till

vissa delar sammanfaller i det språkliga tänkandet (Vygotskij, 2007). Min tolkning av gestaltande handlingar i observationerna har centerats till aktiviteter där lärarna har använt multimodal kommunikation, det vill säga gester, mimik, förebilder, noter, skrift, tal och begreppsassociationer som förstärkande medel i undervisningen.

När musikläraren introducerar en ny sång för eleverna vill denne att de ska lära sig melodin och använder kroppen som ett instrument och en metafor för att bland annat konkret gestalta tonhöjder. I dessa aktiviteter tycks elever relativt obehindrat förstå lärarens agerande och justerar sina handlingar utifrån det. Detta mönster av beteende är inte unikt för musikundervisningen utan oavsett ämne kan lärande här ses medieras mellan lärare och elever som gestaltande handlingar. Interaktionsprocesser som dessa bygger på en ömsesidig växelverkan mellan reproducerande och kreativa samt kognitiva och medierande handlingar (Vygotskij, 1978, 1930/1995). För eleven innebär aktiviteten en tolkningsprocess av medieringarna som resulterar i subjektiva tolkningar då de utgår från elevens tidigare erfarenheter av liknande situationer (a.a.). Elevers ofta omedelbara respons på läraren och den skillnad som hörs i utförandet av till exempel sången tolkar jag som att det finns en 'överenskommelse' mellan lärare och elever om hur gestaltningen av lärostoffet ska förstås. Eleverna reproducerar den kunskap läraren undervisar. I denna process tillför den subjektiva tolkningen ett kreativt moment som framträder i elevens gestaltning. Det finns också tillfällen när detta inte är självklart, där tolkningsprocessen, från åskådliggörande (lärarens undervisning) till gestaltande (elevens tolkning), blir trevande för eleven. Denna trevande gestaltning tydliggör interaktionen mellan lärare och elever som en viktig del av den process som gestaltande handlingar utgör. Det situerade lärandet framträder då elever i musik, bild, slöjd, engelska, matematik, samhälls- och naturorienterande ämnen mer omedelbart använder den praktiska kontexten som mediering i sina lärprocesser (Lave och Wenger, 1991). Detta betyder att eleverna härmar andras beteenden i lärandeaktiviteten. Eleverna stöds i sin lärprocess av tidigare erfarenheter samt lärares och kamraters gestaltande handlingar.

Elevers gestaltande handlingar som bygger på lärarnas gestaltande pedagogik tar sig också uttryck som tankeprocesser där abstraktioner konkretiseras som ett led i en förståelseprocess av förenklande metoder. Dessa tankeprocesser har framträtt i de dialoger som har observerats i denna klassrumskontext. Enligt Vygotskij (1978) följer förmågan att bemästra abstrakta begrepp, i den betydelsen att elever förstår och kan använda sig av

abstraktioner i problemlösande syfte, en viss utvecklingsprocess som tar sin början i det konkreta och sedan går vidare till det generella (se även Van der Veer och Valsine, 1991; Bruner, 2010). I denna skolkontext gör detta sig gällande när lärandeaktiviteterna bland annat inkluderar notläsning, arbete med matematikuppgifter, förståelse av uttryck för perspektiv i bilder, lärande av ords betydelser och sammansättningar där konkret stoff för tänkandet blir en förutsättning för förståelse av problemet. I dialogen konkretiserar läraren de abstrakta begreppen (till exempel, noter, multiplikation, avledning, perspektiv) genom att gestalta dem i olika handlingar och i den interaktionen åskådliggör eleverna sin förståelse genom att använda symboler, bokstavstecken och andra ämnesspecifika tekniker och verktyg i gestaltande handlingar. Detta kan enkelt visas med hjälp av en konkretisering av begreppet multiplikation som omvänd addition. Läraren skriver  $4 \times 4 = 16$  på tavlan. För att skapa förståelse för logiken i räknesättet multiplikation använder läraren addition och skriver därför också på tavlan  $4+4+4+4= 16$ . Eleven ges ett tankeredskap, omvänd addition, som är kopplat till yttre kulturella redskap i egenskap av det gestaltande momentet, och använder dessa synonymt, det vill säga symbolerna och tecknen samt deras betydelser i sitt arbete och i sin förståelse av ämnet.

Lärares användning av språklig multimodalitet<sup>80</sup> i syfte att konkretisera lärandemålen innebär också att ordets innehållsliga betydelse har en gestaltande funktion. I interaktionens dialog mellan elevernas tolkningsprocesser och lärandeaktiviteter figurerar det verbala och det skrivna språket som meningsbärande så till vida att de hänvisar till en gemensam grundläggande förståelse av ordets objekt, det vill säga de fenomen eller ting som orden associeras till. Detta betyder att relationen mellan ljudet (ordets fonetik) och betydelsen är uppenbar för eleverna. När elever till exempel ska lära sig det engelska ordet för författare, *writer* känns inte ordets fonetik igen och därmed kan inte eleverna till en början koppla ljudet till ordets betydelse. I en tolkningsprocess som denna måste eleven upprätta ett samband mellan det nya ljudet och ordets betydelse (Vygotskij, 1934/2007, 1978) med hjälp av tidigare erfarenheter och sin föreställningsförmåga (fantasi). För att möjliggöra ett sådant samband använder läraren det svenska ordets [författare] gestalt för att synliggöra dess betydelse på engelska. Ordets gestalt innefattar här de föreställningar som vi lägger i ordet författare och som därigenom bildar dess innehåll. I musikundervisningen kan detta bland annat komma till uttryck när elever och lärare arbetar med förståelse av musikens symbolspråk (noter

---

80. Språklig multimodalitet diskuteras under rubriken Centrala begrepp på sidan 68.



och andra tecken) där läraren till exempel knyter an nya ords betydelse till dess gestalt, till exempel *Forte* och energiskt. Det uppstår då ett samband mellan ljudet (*Forte*) och ordets musikaliska betydelse; energiskt. Nytt lärostoff bearbetas i interaktionen mellan lärare och elever genom innehållens inbyggda gestaltande funktion. Detta innebär en process där eleven utifrån tidigare erfarenheter och förförståelse i ämnet visualiserar och omsätter innehållets (lärarens exempel) meningsbärande kärna till förståelse och handling, det vill säga gestaltande handlingar. Detta kan också förstås som att elever gör en differentiering som liknar den som sker vid begreppsbildning utifrån Eisners (2002, s. 21) definition: ”bilder som bildas i en eller flera sensoriska modaliteter som fungerar som ombud för en klass av associerade egenskaper” [min översättning].

Sammanfattningsvis kan det sägas att de egenskaper som elever generellt associerar med ordens innehåll utgör de byggklossar som de skapar och förstår de ”nya” orden med. Symbolen för författare, i det här fallet det engelska ordet *writer* och symbolen för energisk i musiken, *Forte*, får sin betydelse genom sambandet mellan ordens fonem och morfem. Vygotskij (1978) diskuterar denna process utifrån en sociokulturell grund i det att orden en gång skapats av människor för att gestalta vad de representerar i en social kontext. Det vill säga ett motsatt förhållande.

### Reflekterande handlingar

I den dagliga skolverksamheten som denna studies observationer utgår från använder och behärskar elever i sina lärprocesser språkliga tecken som verktyg för att resonera om sitt lärande samt kring ett problem i syfte att lösa olika uppgifter. I ett Vygotskijanskt perspektiv innebär denna process att eleverna kan styra sitt eget tänkande och handlande i en viss riktning eller för ett särskilt syfte. Detta innebär också att eleven kan kontrollera och samordna de kognitiva processer som är involverade för att diskutera innehållet i dem med andra. För eleven är det egna kognitiva produkter, kunskapsstrukturer och färdigheter, som också kan genomföras utföras i konkreta handlingar. Detta involverar eleverna i lärprocesser av reflekterande karaktär. När en elev till exempel i den multimodala dialogen med slöjdläraren ska lösa problemet med en ojämn botten på sin träskål, riktar eleven sin uppmärksamhet mot de aspekter av problemet som läraren genom språkligt och kroppsligt gestaltande visar på. Eleven fokuserar här på att minnas huvudinnehållet i de olika perceptuella intrycken och informationen som lärandesituationen förmedlar;

det handen känner, ögat ser och vad läraren säger verbalt och kroppsligt. Dessa intryck blir elevens tankeredskap för den fortsatta arbetsprocessen. På så sätt sker en samordning genom den reflekterande handlingen av det reproduktiva (det eleven redan vet och kan) och det produktiva. Genom elevens fortsatta arbete sker en bearbetning (tolkning) av det nya i relation till de tidigare erfarenheterna och resultatet synliggörs i elevens handlingar, det vill säga den färdiga skålen. Vygotskij (1978) talar i detta sammanhang om individens medvetenhet om och kontroll av processer som till exempel minne och uppmärksamhet baserat på hur det verbala språket vävs in i uppmärksamhet, minne och perception. Elevens uppmärksamhet riktas samtidigt mot flera kognitiva processer och genom det transformeras de perceptuella intrycken till ett språkbruk med en kulturell/kontextuell innehållslig mening. Vygotskij kallar detta för *the perception of real objects*.

By this term I mean that I do not see the world simply in color and shape but also as a world with sense and meaning. I do not merely see something round and black with two hands; I see a clock and I can distinguish one hand from the other (Vygotskij, 1978, s. 33).

Hetland (2007, s. 110) talar om denna process som en viktig del av estetiska lärprocesser och benämner den som *Question and explain*, där ett reflexivt tänkande kring det egna och andras arbete är någonting som ska betraktas som ett lärandemoment i sig. Eisner (2002, s. 11) ser transformationen av de perceptuella intrycken bland annat som en del av konstens kognitiva funktion och sammanfattar den som en perceptuell röst: "The works we creates speak back to us, and we become in their presence a part of a conversation that enables us to "see what we have said". Det arbetet som Eisner (2002) här syftar på kan också, förutom de estetiska ämnena, stå som exempel för det arbete som skapar färdigheter och kunskapsstrukturer i andra ämnens lärprocesser, där utgångspunkten är en samordning av riktad uppmärksamhet invävd i ett perceptuellt och språkligt tänkande.

I matematiken, där elevens tolkningsprocess får stöd av lärarens yttre vägledning (den ledande dialogen) i form av frågor, framträder även den reflekterande handlingen som en förhållandevis isolerad och tyst företeelse hos eleven. Det mesta av elevens tankeprocess är dold och kan till stor del bara följas genom dennes kroppsspråk; blickar, skrivandet, ansiktsmimik, och lärarens uttalanden som stöd för vart eleven ska rikta sin uppmärksamhet. Föreställningsförmågans dialektiska relation med minne och språk tycks således

utgöra en central aspekt i denna lärprocess. Eleven sorterar de perceptuella intrycken (de matematiska tecknen) som utgör helheten (problemet) i delar, det vill säga i udda och jämna tal. Detta benämner Vygotskij (1930/1995) som dissociationen och associationen i fantasiprocessen. I elevens tolkningsprocess sker en ömsesidig växelverkan mellan föreställningsförmågan (fantasi), minnet, språket och andra medieringar samt det språkliga tänkandet. I relation till det som Eisner (2002) benämner som den perceptuella rösten kan eleven i exemplet ovan sägas se sitt färdiga resultat (lösningen av matematikuppgiften). Det färdiga resultatet talar tillbaka till eleven och därigenom kan denne också "se" sin inre process, det vill säga eleven kan bli medveten om sin egen tankeprocess och vad den resulterar i.

Den huvudsakliga teoretiska förståelsen av reflekterande handlingar i lärprocesser utgår från elevers möjligheter att behärska tecken som inre tankeredskap tillsammans med andra intryck och mer eller mindre medvetet samordna de kognitiva processer som är involverade i olika tolkningsprocesser för att påverka sitt lärande och sin kunskapsutveckling (Vygotskijs, 1978, 1930/1995, 1934/2007). Denna process är också synlig i elevers lärande i musik- och bildämnet där auditiva och visuella intryck kommer till uttryck i elevernas handlingar. I klassrumsdialogen kring temat *ge rasismen rött kort* laborerar eleven med tidigare erfarenheter av ämnet och dess symboler som underlag för att skapa någonting nytt och meningsbärande. I musikämnet får den multimodala dialogen ett vidare utrymme för elevers reflexiva tolkningsprocess då den i större utsträckning är att förstå som ett medvetet didaktiskt verktyg, men elever måste i lika hög grad som i andra ämnen behärska och kontrollera de olika språkliga representationsformerna, rikta sin uppmärksamhet och skilja ut delarna till en samordnad process. Därigenom är den reflekterande handlingen såväl reproduktiv som produktiv till sin karaktär.

## SAMMANFATTNING

Syftet med kapitel 7 har varit att utifrån analys och problematisering av studiens resultat svara på studiens tre forskningsfrågor: *Hur beskriver lärarna lärprocessen och hur uppfattar eleverna den? Hur framträder lärprocessen i verksamheten* och *På vilket sätt kan lärande relateras till begreppet estetiska lärprocesser och konstens metoder?* Genom den analysen och diskussionen har studiens huvudresultat tydliggjorts.

Utgångspunkten för avhandlingen är att estetiska lärprocesser beskrivs särskilda innehållsliga aspekter som skiljer sig från traditionella och

reproducerande<sup>81</sup> ämnens lärprocesser. Dessa aspekter har sitt ursprung i det estetiska-konstnärliga forskningsfältet där konstens metoder och arbetsprocesser och ställs i relation till estetiska ämnens lärprocesser i utbildningssammanhang. Att arbeta med och studera konsten genom dess olika uttrycksformer innebär ett lärande som 'kommer till' genom kritiskt reflekterande, medskapande, problematiserande och prövande processer. I en skolpraktik får detta betydelsen att det per automatik finns en korrelation mellan estetiska lärprocesser, estetiskt lärande och dessa aspekter. Detta är också något som framträder i denna studie när lärarna beskriver sina föreställningar om hur lärande går till samt lärprocessers innehåll, oavsett ämne. Dessa föreställningar benämns som *lärarnas idealbild* av lärandets process. I elevernas och lärarnas utsagor samt i klassrummens olika dialoger, framträder dock en annan bild av lärprocesser generellt och av estetiska lärprocesser specifikt.

Introduktionen av målen för undervisningen görs i alla de observerade ämnena genom tydliga instruktioner och genomgångar av lärarna. Detta sker vanligtvis vid lektionernas början och är samtidigt ramen för vad eleverna förväntas göra under lektionstiden samt hur de ska arbeta. Detta betyder att det innehållsmässigt inte ges något nämnvärt utrymme för elever att aktivt vara medskapande aktörer i den delen av lärprocessen. Elevers reflektioner kring lärostoff begränsas till en nivå där svarets korrekthet i relation till lärarens fråga eller påstående är avgörande för om elevens reflektion är relevant eller inte. I praktiken innebär detta att introduktionen av undervisningsmål följer ett mönster där lärarna pedagogiskt leder eleverna till "rätt" svar.

Den *ledande dialogen* är ett grundläggande pedagogiskt verktyg för denna kommunikation. När elever för in egna tankar och reflektioner som förändrar eller ger undervisningsmålet ett annat perspektiv, får de oftast inget eller mycket litet gehör. Lärarnas tolkningar av skolans styrdokument har en avgörande betydelse för denna organisering av undervisningen. Det är den samlade läroplanens (*Lgr11*) övergripande mål och riktlinjer samt kursplanernas centrala innehåll som sätter agendan för den pedagogiska planeringen av lektionsinnehållet och genomförandet av undervisningen. Av lärarnas utsagor framgår att de förstår styrdokumentens direktiv som styrande och begränsande i den meningen att dokumentens snäva och detaljerade innehåll ställer krav på en undervisning av systematiserande och

---

81. Med traditionella och reproducerande ämnen syftar jag på det samhälls- och naturvetenskapliga ämnesområdet där lärande ofta utgår från ett förutbestämt kunskapsstoff i form av fakta och fasta begrepp som reproduceras.

automatiserande karaktär. Detta får till synes den effekten att interaktionsprocessen mellan lärare och elever fokuserar det slutliga målet, det vill säga den fasta kunskap eleverna förväntas förvärva genom undervisningen. De erfarenheter som elever gör under själva aktiviteten uppmärksammas mycket litet och tycks tillskrivas en underordnad betydelse i förhållande till själva kunskapsmålet; det rätta svaret. Indirekt betyder detta att elevers erfarenheter i form av intryck, bearbetning, ifrågasättande, reflektion och så vidare inte uppmärksammas som verktyg i lärprocesser. Som en följd av denna didaktik och lärares retorik i undervisningen kring lärande och kunskap, konstrueras en *avestetiserad skol- och lärandekultur*. Detta betyder att undervisningen sker på andra premisser än kritiskt reflekterande, problematiserande och undersökande processer. Därigenom framstår den *undersökande arbetsprocessen* i denna skolkontext som ett medel för reproduktion av färdig kunskap där det  *kreativa samspelet* retoriskt aktualiseras av lärarna i termer av aktivt deltagande. Elevernas deltagande kan också förstås som aktiva handlingar och bygger på deras förmåga att använda ämnesspecifikt språk samt deras motivation att lära.

Aktivt deltagande som potential för elevers lärande ringar in hur skolarbetets innehåll och syfte bearbetas mellan lärare och elever. Verbet aktivt beskrivs av lärarna i de undersökta skolkontexterna (inkluderar även förstudiens lärare) synonymt med en ökad självständighet hos eleverna i deras arbetsprocesser. Självständighet betyder i dessa kontexter en inlärd kunskap om och förmåga att använda sig av givna samt standardiserade arbetsrutiner, oavsett ämne. Aktiva handlingar konstrueras retoriskt som skapande handlingar och ses som likvärdiga arbetsprocesser i estetiska ämnen, vad gäller elevers självständiga arbete.

I utsagorna om hur elever bearbetar undervisningens innehåll lyfter lärarna fram dialogen som ett viktigt medel för den processen. I den ledande dialogen förstärks, ömsom ersätts verbalt samt skrivet språk med multimodalitet. Detta känns igen som den *gestaltande dialogen* och innebär en tolkningsprocess där eleverna med hjälp av olika kulturella och mentala verktyg bearbetar undervisningens innehåll. Den ledande och den gestaltande dialogen kompletterar varandra. Den sistnämnda kan dock sägas vara överordnad i musikundervisningen när läraren och eleverna interagerar i olika former av sångövningar.

De lärandeaktiviteter som sker i de olika klassrumskontexternas lärprocesser följer ett invariant och igenkännande mönster där skolarbetet i huvudsak handlar om att lösa redan givna uppgifter utifrån lika givna metoder.

Dessa metoder är många gånger en väsentlig del av lärandemålen, till exempel grammatiska regler, materialkännedom i slöjd och bild eller uppvärmning av rösten med hjälp av musikaliska skalor. De givna mönstren eleverna agerar inom handlar också om att prestera en viss kvantitet av färdiga uppgifter. Detta är ett arbetssätt som introduceras dels genom lärarnas organisering av undervisningen och dels genom hur de kommunicerar lärande som kvantitativt görande.

I den konstnärliga och estetiska lärprocessen beskrivs värderingar av det egna arbetet som en viktig del av själva lärandet. I ett sådant perspektiv kopplas självvärdering till processen där eleven betraktar sitt eget arbete utifrån olika aspekter som till exempel idéinnehåll och tekniska moment. Därigenom förväntas en uppsättning värdenormer utvecklas som ett centralt styrmedel för den skapande processen. Det är elevernas erfarenheter i lärprocessen som uppmärksammas. Samtidigt lyfts de fram som verktyg för att utveckla förmågan att reflektera över det egna arbetet och använda resultatet av detta för progression i lärprocessen. I denna studies klassrumskontexter och till viss del i lärarnas utsagor, finns en diskussion närvarande mellan lärarna och eleverna i själva undervisningssituationen. Den uppmärksammar till vissa delar elevens värderingar av sitt arbete och synliggörs inom ramen för den ledande och gestaltande dialogen. Denna interaktion innehåller moment av formativ bedömning i den meningen att lärarna uppmuntrar elevernas prestationer på ett positivt sätt. Den används i större utsträckning som en stödande funktion för att eleven ska komma ”rätt” än som ett medel för att utveckla deras förmåga till självvärdering av sitt arbete. I elevernas utsagor dominerar dikotomierna rätt och fel tillsammans med en värdering av det producerade arbetets kvantitet som kriterier för hur de uppfattar att deras kunskaper och lärande värderas och bedöms i skolan, men det är också utifrån dessa kriterier som eleverna värderar sin egen prestation och resultatet av den. Detta gäller i lika hög grad för de s.k. estetisk-praktiska ämnena bild, musik och slöjd som övriga ämnen på schemat.

I elevers agerande inom den standardiserade lärprocessen framträder aktiva och meningsskapande handlingar som kan beskrivas och förstås som innovativa, gestaltande och reflekterande handlingar. När elever bryter av den ledande och gestaltande dialogen med egna reflektioner och variationer av det som diskuteras eller visualiseras i klassrummen, sker en *innovativ handling*. Eleverna för in nya idéer och möjligheter att förstå, samt kommunicera lärandemålen. Dock är den innovativa handlingen svår att identifiera i bildämnets arbetsprocesser. Detta på grund av att det är få elever som ställer

kritiska frågor i den betydelsen att lärarens introduktion av lektionens uppgifter och de metoder som erbjuds blir föremål för diskussion.

När eleverna synliggör de innovativa idéerna i aktiva handlingar framställer de sina upplevelser och tolkningar av undervisningens innehåll genom *gestaltande handlingar*. Den kroppsliga handlingen är en förlängning och konkretisering av den kognitiva processen, perception, eller vice versa. Lärandet tar form och materialiseras genom en dialektisk process mellan yttre och inre aktiviteter i egenskap av elevens eller lärarens gestaltningar av den upplevda verkligheten.

Då eleverna använder sig av innovativa och gestaltande handlingar i sina lärprocesser samordnar de olika visuella och perceptuella intryck. Dessa tolkas i relation till tidigare erfarenheter och transformeras till konkreta handlingar. Denna process innebär att eleverna använder sig av *reflekterande handlingar*. Kärnan i denna del av elevens meningsskapande består av förmågan att använda sig av kulturens språkliga och visuella tecken, andra medieringar som bilder och klingande musik, symboler och metaforer som verktyg för tänkandet samt att gestalta det tänkta genom olika typer av kommunikation. Den reflekterande handlingen syftar till att samordna det som eleven redan vet och den nya kunskapen som en grund för nya tolkningar och förståelser.

## KAPITEL 8

# Avslutande diskussion

Den avslutande diskussion som förs i detta kapitel inleds med en reflektion kring konstens metoder i relation till studiens resultat och tidigare forskning. Därefter diskuterar jag det kontextuella språkbrukets betydelse för hur lärare och elever i interaktion konstruerar sina uppfattningar om lärande och kunskap samt hur detta får betydelse för distinktioner mellan ämnens lärprocesser. Kapitlet avslutas med en summerande reflektion, avhandlingens bidrag och vidare forskning.

### Konstens metoder – en paradox?

Estetiskt lärande som lustfyllda aktiviteter är en uppfattning som starkt präglar tidigare studier inom området (se tidigare forskning) och synliggörs framförallt genom en dikotomiserande begreppsapparat; skolans träningslogik, stark och svag estetik, modest och radikal estetik, estetiska och instrumentella lärprocesser, samt olika diskursiva kategoriseringar av hur objekt och subjekt skapas i interaktion och handling (Lindgren, 2006, s. 83). Detta har tidigare diskuterats av Lindström (2008) i relation till uppdelningen av estetiskt lärande i fyra typer: lärande om, i, med och genom konsten. Lindström utgår från två dikotoma egenskaper: konvergent och divergent samt mediepecifikt och medieneutralt. Det konvergenta lärandet innefattar hantverksmässiga och språkliga baskunskaper och det divergenta lärandet handlar om förmågan att kombinera dessa kunskaper i nya situationer. I ett Vygotskijanskt



tolkningsperspektiv kan Lindströms (2008) teori också förstås som relationen mellan den reproduktiva och produktiva fasen i fantasiprocessen där begreppen dissociation och association beskriver hur dessa faser interagerar i lärprocesser. Inom psykologin används begreppen konvergent och divergent tänkande för att beskriva (Egidius, 2002) skillnaden mellan att tänka och lösa problem konventionellt och att gå utanför de vanliga tankebanorna för att hitta nya sätt. I den konstnärliga processen beskriver det divergenta lärandet, eller om man så vill tänkandet, den kreativa och den skapande handlingen (Lindström 2008, 2012). Konstens metoder kan utifrån ovanstående definitioner förstås som nya sätt att tänka om och se på omvärlden med hjälp av det vi redan vet. I ett skolperspektiv som präglas av en stark uppgiftskultur (Ericsson och Lindgren, 2010), vilken regleras genom styrande och förpliktande dokument där den knappa tiden för lärande i relation till stoffmängden har en stor inverkan på de metodiska valen, tar det reproducerande lärandet i form av automatiserade kunskaper lätt över.

Denna avhandlings resultat ger också en vägledning om att det som i tidigare studier och litteratur introducerats för att beskriva estetiska lärprocesser inte per automatik är kopplat till undervisning i de s.k. estetisk-praktiska ämnena i skolan. Resultaten tyder däremot på att lärarnas tolkningar av och förhållningssätt till skolans styrdokument samt de enskilda ämnena är avgörande för vilken lärandemiljö de skapar och därigenom konstrueras också de uppfattningar som eleverna utvecklar och ger uttryck för när det gäller lärande och kunskap. Dessa har i sin tur betydelse för hur de bearbetar skolans uppgifter i de olika ämnenas lärprocesser. Utifrån ovanstående resonemang kring studiens resultat framstår konstens metoder i skolans värld, så som den ter sig i dessa specifika klassrumskontexter, som en paradox.

I *Svenska akademins ordlista över svenska språket* (2011) förklaras en paradox som någonting motsägelsefullt och skenbart orimligt. I *Bonniers svenska ordbok* (2010) står det att läsa att en paradox är något som verkar orimligt eller motsägelsefullt, men likväl kan vara verkligt eller sant. I relation till definitionen av konstens metoder som förbehållna det estetiska ämnesfältets didaktik och denna studies observationer av dessa ämneslektioner, följer de samma struktur som övrig undervisning. Därmed framstår konstens metoder och estetiska lärprocesser som motsägelsefulla. Samtidigt förefaller det helt rimligt i förhållande till lärarnas idealbild. En idealbild som präglas starkt av ambitionen att undervisa på ett sådant sätt att elevernas tänkande utvecklas genom att lyfta fram behovet av en kommunikativ aspekt av reflekterande karaktär i lärprocesser för att nå lärandemålen. Denna

studies huvudresultat tyder också på att undervisningen i de samhällsorienterade- och naturorienterade ämnena inte främjar lärande som utgår från till exempel experimenterande, kritiska och reflekterande lärprocesser. Det är i sig inget anmärkningsvärt resultat med tanke på att tidigare studier just bygger på argumenten för det estetiska lärandets potential att utveckla och påverka elevers lärprocesser i en dynamisk riktning i skolans övriga ämnen. Dynamiskt har här betydelsen att undervisningen förutom direkta effekter också sätter igång en förändringsprocess i syfte att utveckla och fördjupa elevers lärande (Egidius, 2002; Mercer och Littleton, 2007). Däremot är det mer intressant att konstens metoder inte heller tycks närvarande i de estetiska ämnenas lärprocesser. En möjlig förklaring är att lärarna i denna studie har ett särskilt förhållningssätt och syn på estetiskt lärande (se även Lindgren, 2006). En kunskapssyn som grundar sig i tankar om den besjälade konsten där en specialbegåvning i ämnena ökar möjligheterna till ett estetiskt lärande som leder fram till en individuell prägel av de konstnärliga uttrycken. Indirekt tillskrivs de estetiska ämnena å ena sidan en magisk natur som per automatik erbjuder kreativa lärprocesser och å andra sidan krävs en specialbegåvning för att bli en del av dem. I en sådan konklusion finns det beröringspunkter med ett snävare kulturbegrepp som genom sin exkludering av vissa mänskliga uttryck som kultur begränsar möjligheterna till delaktighet, men också till lärande. Detta kan vara en förklaring till att kriterierna för hur elevernas lärande och kunskapsutveckling bedöms, framstår som otydliga. I den faktiska verksamheten dominerar skolans uppgiftskultur och träningslogik, vilket skapar en avestetiserad lärkultur och lärprocess generellt. Detta talar för att undervisning och lärande i de s.k. estetisk-praktiska ämnena inte per automatik är särskiljda eller särskilda i förhållande till övriga ämnens lärprocesser. Däremot är elevers lärande i dessa ämnen i lika hög grad beroende av lärarnas didaktiska och pedagogiska val som i andra ämnen. Det handlar om vilka förmågor lärare fokuserar som betydelsefulla för elever att utveckla för att nå de mål som skolan genom läroplan och kursplaner sätter upp som mått för kunskap.

Utifrån denna studies resultat och slutsatser ser jag det som väsentligt att vidare diskutera vad vi konkret åsyftar när vi i utbildningssammanhang talar om lärprocesser som skapande aktiviteter. Är det den ”fria” processen som lätt associeras till det konstnärliga fältet eller handlar lärande om skapande aktiviteter, om det som lärarna i denna studie talar om; en uppbyggnadsprocess där det vi redan kan och vet länkas till det nya och okända. Jag skulle vilja påstå att begreppen skapande, kreativitet, fantasi och undersökande får en

annan betydelse i en konventionell skolkontext än i en rent konstnärlig undervisningsmiljö. I den konventionella skolkontexten präglas undervisningen starkt av skolans traditioner att mäta kunskap genom tester och prov där korrekta svar efterfrågas (Marner och Örtegren, 2003). Tolkningen av ovanstående begrepp påverkas även av den starka dikotomiseringen av tänkandet och kroppens aktivitet som litteraturen och forskningen vittnar om (Aulin-Gråhamn och Thavenius, 2003; Lindgren, 2006; Marner och Örtegren, 2003). Utifrån det resonemanget blir det intressant att också ställa frågan i vilken mån den utbildningsvetenskapliga forskningen genom grundutbildningar och fortbildningar för lärare bidrar till att förstärka dessa uppfattningar.

### **Språkbrukets betydelse för distinktioner mellan lärprocesser**

I denna avhandling har syftet varit att beskriva och analysera lärprocessers innehåll. Detta för att möjliggöra en diskussion om hur lärande kan relateras till begreppet estetiska lärprocesser och konstens metoder. Därigenom har studien undersökt hur elever och undervisande lärare oavsett ämne interagerar för att nå lärandemålen.

Tjugonio elever i grundskolans årskurs 5 har tillsammans med fyra lärare; musik-, klass-, och slöjdlärare, agerat i klassrummen och samtalat kring sina föreställningar och uppfattningar om det dagliga skolarbetet och dess lärprocesser. De kontextuella villkoren som framträtt har ställts i relation till lärares och elevers beskrivningar av lärprocessers innehåll samt deras uppfattningar om kunskap och lärande. I verksamheten har dessa beskrivningar synliggjorts i ämnesbundna lärandeaktiviteter i form av sociokulturella handlingar i egenskap av dialektiska tolkningsprocesser. Dessa tolkningsprocesser har förståtts utifrån en sociokulturell tradition, samt nationell och internationell forskning inom fältet med betoning på utvecklingspsykologiska/pedagogiska (Vygotskij, Wertsch, Mercer, Littleton, Cole, Bruner), dialogiska (Linell, Bakhtin, Selander, Kress) och estetiska samt konstnärliga (Lindström, Ronnefeldt, Lindqvist, Marner, Örtegren, Eisner, Hetland, Winner) perspektiv på lärande och kunskap.

Mina tolkningar och analyser av lärare och elevers interagerande har främst gjorts utifrån Vygotskijs teorier om det dialektiska förhållandet mellan inre och yttre aktiviteter (1978, 1930/1995, 1934/2007) där fantasins kombinatoriska funktion i relation till minnet har en grundläggande betydelse för lärande. Även språket som mediering för tänkandet och dess motsatta förhållande i relation till fantasins funktion har utgjort en viktig förståelsegrund för

avhandlingens resultat. Därför har elevers utsagor om hur de agerar och tar sig an det lärare introducerar som lärandemål ställts i relation till hur lärarna tänker om, samt kommunicerar styrdokumentens ramar för undervisningen. Denna interaktionsprocess framträder i studiens empiriska material som vägledande för elevernas språkbruk när de beskriver sina tankar om kunskap och lärande samt när de deltar i klassrumsaktiviteter.

I mina analyser av lärares och elevers föreställningar om lärprocessers innehåll samt hur de kommer till uttryck i klassrummens olika ämnesaktiviteter, har det kontextuella sammanhanget (lärandemiljön) framträtt som en avestetiserad skol- och lärandekultur. Detta ska förstås i relation till hur tidigare forskning refererar till estetikbegreppet i skolans lärandekultur (se tidigare forskning kapitel 2). Genom språkbruket konstitueras lärprocesser oavsett ämne i huvudsak som aktiviteter med syfte att reproducera kunskap. Dessa slutsatser bygger på lärar- och elevuppfattningar som i huvudsak beskriver lärande och kunskap som synonymt med kvantitet. I det här sammanhanget betyder detta att det är mängden av uppgifter som fokuseras i större utsträckning än målen för lärandet, samt att den automatiserade kunskapen prioriteras som mått för både elevers och lärares bedömning och värdering av kunskap. I en sådan arbetsprocess som ovan beskrivs konstrueras den standardiserade lärprocessen som en produkt av sitt sammanhang oavsett ämne. Inom ramen för detta framträder dock elevers initiativ och vilja till att ifrågasätta, påverka, undersöka och omformulera den reproduktiva kunskapen genom innovativa, gestaltande och reflekterande handlingar. Dessa aspekter av lärprocessers innehåll bär tydliga spår av det som tidigare forskning, litteratur och diskussioner länkat till en innehållslig kärna i estetiska lärprocesser och konstens metoder. Detta handlar om vad som tidigare i denna avhandling bland annat benämnts i termer av främmandegörande, distansering, nya förståelser, kritiskt tänkande och problematiseringar av och om uppgifter i dialog och interaktion, som redskap för förståelse av lärostoff.

Utifrån ovanstående och denna studies resultat, menar jag att det inte är fruktbart att tala om estetiska lärprocessers innehåll som per automatik särskilt från andra ämnens lärprocesser när det gäller metoder för att nå undervisningens målsättning. De är mer att förhålla sig till som lärares didaktiska val. Hetland (2007) talar om olika klassrumsstrukturer [min översättning av *Studio Structures*] inom bildundervisningen. Med det vill hon tydliggöra hur olika undervisningsteman, till exempel att konversera och reflektera kring särskilda moment eller aspekter, syftar till att *lära eleverna att lära sig, hur de lär sig* att utveckla sitt tänkande. Hetland menar, att detta sker genom

att lärarna utvecklar klassrumskulturer, den fysiska och psykiska miljön, som engagerar både analytiskt, visuellt, kreativt samt kritiskt tänkande och samtidigt aktualisera dem i meningsskapande handlingar. Detta är att förstå som en väsentlig del av undervisningens mål att lära eleverna att bli lärande individer samt att använda den kunskapen som verktyg i lärprocesser. På så sätt fokuseras elevers utveckling av ett dynamiskt tänkande i den meningen att tänkandet kring lärandemålen till en början sker på en intersubjektiv nivå mellan lärare och elever samt elever och elever, där läraren agerar som förebild (Mercer och Littleton, 2002). Som tidigare har diskuterats (se tidigare forskning) finns det inga generella belägg för att arbetet i estetiska ämnen per automatik innebär ett fördjupat lärande i övriga ämnen, även om detta fortfarande förmedlas till oss i media genom olika politiska skoldebatter, diskussioner och fortbildningskurser inom utbildningsområdet. Argumenten vilar just på föreställningar om estetiska lärprocesser som bärare av en inbyggd potential att hos den lärande individen utveckla förmågan att experimentera med det givna materialet; uppgifter, diskussioner, fysiska material etc., och genom att betrakta det utifrån olika perspektiv. Reflektion och observation samt ett kritiskt tänkande ges också ett centralt utrymme i denna argumentation. Dessa tankevanor, eller om man så vill, betraktelsesätt tros leda till nya iakttagelser som kan omprövas och problematiseras för att sedermera resultera i nya upptäckter. Dessa utgångspunkter beskrivs av Lindström (1994, 2008) som väsentliga delar av konstens metoder och kan härledas till som tidigare nämnts begrepp som till exempel den starka estetiken (Saar, 2005) och den radikala estetiken (Aulin-Gråhamn och Thavenius, 2004).

En väsentlig slutsats i denna studie är att den kreativa processen i lärandet framstår i de studerade klassrumskontexterna, som beroende av elevens förmåga att länka ny kunskap till gammal genom att memorera, öva och repetera. Därmed synliggörs en ofullständig kreativ lärprocess. Hetland (2007) talar i dessa sammanhang om vikten av en medvetenhet hos lärare om vilka mål undervisningen syftar till att uppnå och sätter med det fokus på lärarens pedagogiska arbete att skilja ut vilka förmågor elever behöver utveckla och på vilket sätt för att nå målen. Fokus ligger på processen och är inte ämnes-specifik i den bemärkelsen att lärande i estetiska ämnen per automatik skulle vara mer experimenterande, reflekterande eller problematiserande än till exempel lärande i matematik, språk eller biologi. Studiens resultat indikerar att lärande och kunskap i denna kontext kommuniceras och beskrivs utifrån kvantitativa termer. Eleverna bearbetar arbetsuppgifterna efter tydliga instruktioner och riktlinjer där det främsta målet är att bli färdig. Detta är ett

övergripande förhållningssätt till arbetet i skolan oavsett ämne. I relation till ovanstående, samt hur tidigare forskning beskriver estetiska funktioner och aspekter av lärprocesser (se tidigare forskning, kapitel 2 ) framstår denna studies klassrumskontexter som en avestetiserad skol- och lärande kultur.

I ljuset av ovanstående, menar jag att det är väsentligt att belysa i vilka sammanhang vi talar om skapande och kreativitet och hur de kontextuella villkoren sätter reglerna för hur dessa begrepp kan förstås. Marner (2005) talar i dessa sammanhang om kreativa miljöer och menar då platser med ett specifikt värde. Värdet i platsen består av att det är olika människor som möts och därvid kan det kreativa i miljön utgöras av vad Marner benämner som tolerans och utmaningar människorna emellan. På samma premisser kan kreativitet vara eller inte vara en del av skolans miljö i den meningen att den lärandekultur som klassrummet utgör i egenskap av tolerans och utmaningar bidrar till eller begränsar utvecklingen av den individuella kreativiteten (a.a. s 32). I musikundervisningen talar Ericsson och Lindgren (2010) om att även den skapande delen i olika skapandeprojekt framställs av lärarna som en uppgift som ska utföras efter en viss förutbestämd ordning (a.a.). Begreppet präglas starkt av den didaktiska och pedagogiska hållning som kännetecknar skolans miljö i form av standardiserade lärprocesser.

Tänkandets process kan förstås som en handling i sig där den realiserade handlingen ingår, som till exempel att teckna, läsa eller undervisa och tillsammans utgör de en helhet (Vygotskij, 1934/2007). Detta åskådliggör sambandet mellan handlingen, tänkandet, språket samt de andra medieringarna. Det visar också på de kontextberoende medieringarnas betydelse för hur lärare utvecklar sin undervisning och hur elever utifrån det formar sina lärprocesser.

Lärarnas förebild för hur deras undervisning ska utformas är *Lgr11* och det språkbruk som genomsyrar den blir därmed indirekt grunden för elevers tänkande kring distinktioner mellan olika kunskapsformer och lärprocesser. Undervisningen i bildämnet ska enligt kursplanen bland annat syfta till att ge eleverna möjligheter att utveckla sin kreativitet och sitt intresse för att skapa, men också sin förmåga att ta egna initiativ, samt att arbeta på ett problemlösande och undersökande sätt: ”Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga” (*Lgr11*, s. 20). Musikämnets syfte skrivs fram utifrån samma språkliga princip där elevernas musikaliska kreativitet ska ges möjlighet att utvecklas genom ämnets lärprocesser: ”Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet” (*Lgr11*, s.100). Fokus ligger på utvecklandet av

elevers 'inneboende' kreativitet. I kursplanen för matematik beskrivs ämnet som en aktivitet som till sin natur är reflekterande, problematiserande och kreativ (*Lgr11*, s. 62). I denna beskrivning fokuseras inte en utveckling av kreativiteten. Istället är syftet att utveckla intresse och kunskaper om matematiken: "Undervisningen i ämnet matematik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om matematik och matematikens användning i vardagen och inom olika ämnesområden" (*Lgr11*, s. 62).

I de s.k. estetisk-praktiska ämnenas kursplaner finns en stark koppling mellan estetiska aktiviteter och utvecklandet av kreativitet. Detta kan tolkas i enlighet med Lindströms (2009, 2012) kategori att lära genom konstarterna om vi förstår kreativitet som ett lärandemål i sig. En sådan tolkning ligger också i linje med den forskning som tidigare har diskuterats i avhandlingen kring transfereffekter. Det tycks vila ett uttalat förgivettagande att dessa ämnens lärprocesser utvecklar sådana förmågor.

Genom språkbruket i ovanstående ämnesbeskrivningar befasts de estetiska ämnenas lärprocessers karaktär som utvecklare av individers kreativitet och problematiserande samt undersökande arbetssätt. Utifrån Vygotskijs (1930/1995) definition av kreativitet som en medierande funktion i lärprocesser är begreppet att förstå som ett intellektuellt verktyg att lösa problem med och att finna nya lösningar. Matematiskt lärande i grundskolan handlar, enligt kursplanen om att lära sig redan befintliga metoder och begrepp samt utveckla en förtrogenhet med deras användbarhet. Konkret innebär detta att elever ska lära sig fasta begrepp, förväntad och automatiserad kunskap<sup>82</sup>. Därigenom skapas också argument för att använda estetiska lärprocesser som "katalysator" i till exempel matematikämnet.

I ett konstnärligt och estetiskt perspektiv på lärande lyfts förmågan att tala och tänka om det egna arbetet med andra samt förmågan att bedöma och värdera det egna arbetet och arbetsprocessen i relation till ämnesrelaterade kriterier som ett viktigt led i den konstnärliga processen (Hetland et al. 2007; Lindström, 1997). Hetlands (2007) studie visar på lärarens medvetet guidande roll för att elever ska ges möjlighet att utveckla ovan nämnda förmågor och hon talar om betydelsen av vad lärarna fokuserar på som lärandemål. Eisner (2002) har en liknande diskussion och lyfter i dessa sammanhang fram att elever behöver utforska och lära känna potentialen för det ämnesmaterial

---

82. Begreppen fasta begrepp, förväntad och automatiserad kunskap är hämtade från Marner och Örtegrens tabell av instrumentella och estetiska lärprocesser (Marner och Örtegren, 2003, s. 82)

(min översättning av *subjectmatter*) de arbetar med och ställa det i relation till uppgiftens eller projektets mål. I en sådan process menar Eisner att eleverna utvecklar sitt tänkande i relation till olika förutsättningar och utmanar dem också att hitta nya sätt att tänka. Processen är densamma oavsett ämne.

I denna studie uttrycker lärarna i sin idealbild av lärprocessers innehåll, liknande ambitioner för den egna undervisningen. Till exempel lyfts dialogen fram som ett medel för att ”bolla” olika idéer och tankar kring lärandemål, men också som forum för värdering och bedömning av elevernas kunskapsutveckling. I den faktiska lärandemiljön visar dock denna studie att skolans träningslogik (Saar, 2005) och uppgiftskultur (Ericsson och Lindgren, 2010) tar över och formar istället standardiserande lärprocesser som prioriterar reproducerande och automatiserad kunskap och detta inbegriper även slöjdbild- och musikämnets lärprocesser. Då blir kreativitet *att göra* där de yttre aktiviteterna fokuseras. Samtidigt utgör de aktiviteterna råmaterialet för elevernas tankeprocesser (Vygotskij, 1978, 1930/1995) och slutsatsen blir att vad de gör i skolan präglas av deras sätt att ta sig an och bearbeta det lärarna introducerar som undervisningens mål.

### **En summerande reflektion – avhandlingens bidrag och vidare forskning**

Min ingång i denna studie drevs av en nyfikenhet och en önskan om att få veta mer om lärandets process. Den var också starkt påverkad av ett personligt ifrågasättande av en praktik som ofta, enligt mitt sätt att se, styrs av ett mer eller mindre medvetet hierarkiskt tänkande kring kunskapsformers (Gustavsson, 2000, Molander, 1996) olika värde. En praktik som i den traditionella icke profilerade grundskolan ger mindre utrymme för lärande i estetiska ämnen som bild och musik. Detta har under 1990- och början på 2000-talet kompenseras genom olika kulturprojekt (Gustavsson, 2003; Aulin-Gråhamn och Thavenius, 2003) där temaarbetet med estetiken har lyfts fram och getts rollen som den sammanbindande länken i lärandet. Därmed har också estetiskt – och ”övrigt” lärande olyckligt ställts mot varandra och varit föremål för många både nationella och internationella studier samt diskussioner kring vad som särskiljer de olika lärandeformerna. Detta framförallt på filosofisk grund där estetikens historiska roll som autonom med helande krafter och en inneboende energi (se Lindgren, 2006) som en symbol för det djupt mänskliga, blivit honnörsord för en legitimering av estetiska ämnen i skolan. För att ytterligare befästa legitimeringen har också estetiska ämnen varit föremål



för omfattande studier där transfereffekter stått i fokus. Därmed har denna lärandeform i huvudsak diskuterats i termer av pragmatisk nytta för prestationer i andra ämnen. Detta är i sig en hierarkisk ordning. Mig veterligt finns ingen studie som undersöker det motsatta förhållandet. Har jag då blivit något visare om hur lärandets process kan förstås i relation till det som vi allmänt benämner som estetiska lärprocesser och konstens metoder och vad är avhandlingens bidrag till skolans praktik och ovan nämnda diskussion?

Genom denna studies resultat där jag har funnit att lärandemålen i den studerade skolkontexten oavsett ämne i huvudsak introduceras som kvantitativt görande och där elever i sina lärprocesser förväntas reproducera kunskap genom upprepning och memorering av undervisningsinnehåll, ser jag det som olyckligt att definiera lärprocesser i relation till ämnens olika kunskapsformer. Kunskapsformer ska här förstås utifrån Gustavssons (2002) diskussion där han utgår från ett antal tolkningar av Aristoteles kunskapsbegrepp i egenskap av tre former – teoretisk-vetenskaplig (*episteme*), praktisk-produktiv (*techne*) samt politisk-etisk (*fronesis*) kunskap. Kunskapsformen i sig säger ingenting om lärprocessens innehåll eller hur det går till att tillägna sig de ämneskunskaper som skolan formulerar i kunskapsmål. Däremot kan ämnets särskilda kunskapsform kräva specifika metoder för att målen ska uppnås. Det är detta vi benämner som ämnesdidaktik. En yttre aktivitet för att strukturera arbetsprocessen tillika lärprocessen, i syfte att synliggöra de moment som utgör de specifika ämneskunskaperna. För elevens del innebär detta, i den bästa av världar, en utveckling av förmågan att använda dessa kunskaper som gestaltande och kognitiva verktyg i skolans dagliga arbetsprocesser. Jag menar att denna studies resultat pekar på att lärande i form av utveckling medieras genom fantasiprocessens funktioner, reproduktion och produktion där språk- och kroppsliga handlingar är själva kärnan i hur dessa funktioner relaterar till varandra. Om estetik i relation till lärprocesser är att förstå som konstens metoder kan lärprocesserna i sig benämnas som estetiska då de innefattar alla de moment som definierar konstnärliga arbetsprocesser, men för att möjliggöra en utveckling av dessa förmågor, eller som Vygotskij benämner dem – högre psykologiska processer, krävs det ett medvetet didaktiskt och pedagogiskt val av varje lärare. Först då kan den estetiska aspekten förstås som en del av alla ämnens lärprocesser. Sätillvida har jag genom arbetet med denna avhandling och dess resultat blivit visare, men huruvida begreppen konstnärligt och estetiskt, samt estetiska lärprocesser och konstens metoder ska användas i relation till specifika eller generella lärprocesser är fortfarande höljt i ett dunkel, även om ovanstående resonemang kastar ljus över skuggorna.

Utifrån Vygotskijs teoretiska tänkande kring hur språket används som ett inre tankeverktyg och hur det materialiseras i övergången till en språklig form i egenskap av språkliga handlingar, kan också tanken materialiseras i övergången till yttre handlingar i egenskap av kroppsliga handlingar. Dessa kan som inslag i läroprocesser beskrivas i termer av innovativa, gestaltande och reflekterande moment. Denna process visar på det dialektiska förhållandet mellan tänkandet, språket och den meningsskapande handlingen. Detta resonemang som bygger på studiens resultat ser jag som avhandlingens huvudsakliga bidrag till skolans praktik och den vetenskapliga diskussionen kring estetiska läroprocessers ontologi i relation till konstens metoder och läroprocesser generellt.

Denna avhandlings centrala frågeställning kring estetikkens roll i läroprocesser och dess betydelse för lärande generellt, har varit föremål för den utbildningsvetenskapliga forskningen sedan början av 1990-talet. Detta har, som jag diskuterat tidigare, resulterat i en rik begreppsapparat som försöker fånga in och beskriva estetikens olika funktioner, utöver dem i de egna ämnena, i skolans läroprocesser. Denna forskning har bidragit till mina teoretiska och metodologiska möjligheter att studera och diskutera läroprocesser generellt i termer av innovativa, gestaltande och reflekterande handlingar. Då studiens resultat är avhängt en specifik kontext vore det intressant att genomföra en liknande studie, men med ett större material. Detta skulle kunna komplettera eller kontrastera de mönster och variationer som jag har lyft fram som centrala ur det empiriska materialet. Det vore också intressant att i en sådan studie inkludera grundskolor som inte har en specifik estetisk profil som en jämförande faktor.

# English summary

## Chapter 1: Introduction, aim and research questions

The study, and the questions that the study generated, come from a deep interest in how the process of learning works, and how teachers and pupils interact to create meaning in teaching situations. Through my work as a recreation instructor, and, following on from that, as a teacher in primary school, as well as in a preparatory group for newly arrived immigrants, this interest has developed and taken shape in diverse traditions within learning and knowledge formation. The focus is therefore not only directed towards what characterizes arts-based learning processes, in particular concrete terms, in relation to learning processes, in general terms, but also on what grounds learning is differentiated in different processes, where the point of departure is a dualistic perception of thinking and bodily doing. (Gustavsson, 2000, 2003; Liedman, 1997, 2001).

By way of the above-mentioned, previous research that has addressed potential transference effects on other school subjects as a result of learning in, arts-based subjects (Hetland, 2000; Sharp, 1998; Weber, et al. 1993; Winner, et al. 2013) is also focused upon, and opens up a theory-based possibility to adopt a critical approach to how the situation of arts-based subjects in Swedish primary and junior schools (classes 1–5) has developed and mainly been given the role of being the method that is used for learning in other

subjects. A great deal of this research has formed the basis for the governing documents in force (*Lp094*, *Lgr11*), for how creative activities are to be worded, and for the significance of creativity and aesthetics for learning, regardless of subject. When work for this dissertation was launched upon, the Swedish school curriculum applied to the compulsory school system, preschool classes and after-school recreation centres (*Lp094*). During the course of this dissertation project a new curriculum *Lgr11* was drafted and put into force. In practical terms this means that the pre-study and main study that make up the dissertation project are conducted during a time when the primary schools participating in the study operated during a period of transition between the two curriculums. For comparative purposes this is the reason for my also applying and referring to *Lp094*.

In curriculums, arts-based school subjects have, in a number of various ways, been granted legitimization. The motives these subjects rest upon in respect of their knowledge base have undergone change and evolved over time. Everything from a purely aesthetic, fostering aim to a diversity of discursive significances, depending on the value of pragmatic aesthetics in various contexts. The research that has addressed potential transference effects during the 1990s and early 2000s has largely resulted in studies that grant legitimization to arts-based activities in schools on the basis of aspects of a more intellectual nature, in the sense that aesthetic, arts-based education enables the development of a particular way of thinking (see Hetland, et al. 2007). In order to find an approach to learning processes that may contribute to clarifying and describing the relationship between, arts-based learning processes and learning processes in general, it is of importance to understand through and by way of which communicative expressions thinking is represented as actions. I therefore adopt the epistemological view, from a social constructionist frame of reference – with particular interest in Lev Vygotskij's (1896–1934) cultural historical theory and with a focus on his ideas on the relation between thinking and language, imagination and creativity, as well as how these developmental processes are expressed in actions. What makes Vygotskij's theories of special interest for this study is the fundamental non-dualistic view he holds on man, which is often manifested in the way he describes development and learning as a dialectical relationship between human consciousness and the surrounding culture (Lindqvist, 1995; Miller, 2011; Vygotskij, 1978).

In the dissertation study, I investigate the learning culture of Swedish schools based on the assumption that learning processes are media neutral

in the sense that regardless of what subject, they involve and engage both physical, sensuous as well as cognitive acts in a process of understanding, where these actions stand in a dialectical relationship to each other. The main study is implemented in school contexts where, arts-based and other school subjects are given relatively equal space with regard to time and subject competence in the teaching of the subjects concerned.

The aim of the study is to describe and analyze the content of learning processes in relation to the concept of, arts-based learning processes. Therefore focus is directed towards how lesson activities are organized and what is offered by them being organized in this way when it comes to pupils' opportunities to construct meaning in learning processes. I specifically study how different subject areas are introduced, received, processed and reported on by following a class in 5th grade, as well as through interviews with teachers and pupils. The following research questions are formulated on the basis of this aim:

- How do the teachers describe the learning process and how do the pupils perceive it?
- How does the learning process emerge in the activities organized?
- In what way can learning be related to the concept of, arts-based learning processes and the methods of art?

## **Chapter 2: Aesthetics and learning – a research review**

Both in national and international research within the field of study, different governing mechanisms emerge where the main functions of the so-called arts- and practice-based subject field are narrowed down to being described as teaching and learning tools to foster learning in other subjects. What is also prominent within this research is how transference effects from one process of learning to another can be understood by specifically studying subject didactical strategies and how this could be used in learning processes within other subject areas (Hetland, et al. 2007). Within Swedish research, Lindström's theory (2008, 2012) on learning *about, in, with* and *through* visual arts and mediums could be mentioned in these contexts, as well as Lindgren's (2006) identified discourses on how arts-based work in the school environment is granted legitimization by teachers and school leaders.

## LEARNING

When looking at a national selection of research studies carried out within the educational sciences, the main focus of these studies is an individual's learning and knowledge development based on issues related to developmental psychology or psychology within teaching and learning; however, the group is also focused upon, and this applies primarily to matters of sociological character with bearing on the understanding of an individual's actions and social identities (Swedish Research Council, 2010). The aim of the research that focuses developmental psychological, psychological and teaching and learning perspectives can generally be said to understand what conditions promote or do not promote pupils' learning.

Hattie's (2009) conclusions of research findings from developed, and English-speaking, countries, notably New Zealand, Australia and the United States, show that the dialogue between teachers and pupils is central in teaching and learning processes. Mutual communication related to teaching, knowledge content and substances/objects of learning takes place between pupils and teachers i.e. what is learned and what is not learned, which are important prerequisites for learning, regardless of subject. The central role of communication in learning processes between teachers and pupils is emphasized (Marton and Booth, 2000; Hattie, 2009).

## ARTS-BASED LEARNING PROCESSES

The research on Visual Arts subject teaching methodology in the Nordic countries pinpoints artistry, multiculturalism, contemporary art, visual culture, media and design as areas focused upon (Lindstrom et al., 2009). Most studies are in one way or another linked to the general syllabus concerned. In Swedish reports artistry is a common subject of discussion as are processes in terms of creativity and learning. The most frequent field of study included in Swedish reports is the field of study called arts-based learning processes, which is characterized first and foremost by the effort to try and define arts-based learning. A rather extensive conceptual apparatus has developed as a result of the work undertaken here, in order to try, among other things, to explain and define the impact of arts-based activities on learning in general (Aulin-Gråhamn, et al, 2006; Lindström, 2008, 2012; Marner and Örtégren, 2003; Saar, 2005).

The concept arts-based learning processes became a core concept in

Denmark in the 1990s and emphasizes that we not only express our individual experiences, but that we mediate them by using visual arts as the form of mediation. In Sweden, the concept has been attached different meanings and is used in particular in the context of multidisciplinary projects, and then in the case of mainly arts-based subjects that are not essentially compulsory parts of course syllabuses, such as drama, film and so on. Arts-based learning processes are described as reflective and creative in nature, with a focus on content and text as a somewhat expanded concept, in the capacity of arts-based forms of expression being regarded as language based on strategies related to subject teaching methodology. Through the work undertaken in the field of arts-based education pupils are given the opportunity to express knowledge based on other communicative elements than the written and spoken word (Asplund Carlsson et al. 2003).

#### TRANSFERENCE EFFECTS

During the latter part of the 1990s and the early 2000s, there have been many studies conducted on the transference effects (Hetland and Winner, 2007) of arts-based learning on other subjects. The research undertaken here has, in turn, been the subject of extensive meta studies (Hetland, 2000; Sharp, 1998; Weber et al. 1993; Winner and Cooper, 2000). Based on that material it has been found that the causal connections between arts-based learning and learning in other subjects are relatively weak. There has been great interest to investigate and test possible connections between arts-based subjects and other subject areas in learning contexts. The focus here has mainly been directed towards the possibilities of art to enhance learning in the other subjects in the course syllabus. This intention can be viewed in relation to which abilities pupils are assumed to develop through the teaching undertaken, and, in a wider perspective the relationship to society's need for competence for the further development of its welfare facilities. The results presented in *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* (2013) is, to a great extent, an acknowledgment of the results of earlier studies. It cannot be scientifically proved that teaching and learning in different forms of art strengthen abilities such as motivation, critical and creative thinking, communication, as well as cooperation, in other subjects. However, an exception here is the teaching of theatre where the dramatization of stories in the classroom revealed strong evidence of strengthening and developing verbal ability in relation to literacy learning and reading comprehension. A few studies also showed that the

teaching of dance influenced visual spatial ability, which is, our perception of space and the body's relation to space. However, there are too few studies in the field of dance in this regard in order for the results to be considered as sustainable (a.a.).

Two researchers that have conducted a number of meta-studies of the research described above are Hetland and Winner (2007). They argue that the main weakness of these studies is that researchers have failed to document the thinking that is taught in the field of arts-based education. In their own research on what constitutes the definition of arts-based learning, they have, for this reason, shifted the focus from the act itself to which thought-strategies may be developed through the teaching of art forms and artistic working processes. In line with the research which in recent years focuses more on arts-based learning processes and arts-based learning as a certain way of thinking, Eisner (2002) highlights the majority of the examples included in his study from arts education in relation to education in general and the models in developmental psychology that explain the significance of cognitive functions for arts-based learning, that is, a certain way of thinking.

In my selection of research articles and projects on arts-based learning processes and its possible effects on learning in other subjects, a focus shift becomes apparent. The research I selected starts by having the ambition to conceptualize arts-based learning in order to analyze the core elements of this concept, that is, to discuss what arts-based learning is, to discuss it from the perspective of subject teaching methodology. In this way the legitimacy of arts-based and artistic subject areas in school curriculums are both questioned and given support. That development is followed by studies and meta-analyses where possible transference effects of teaching in the different art forms (this also includes various forms of cultural projects in schools) on other subject's learning processes is studied. A further step in the research is studies that examine and discuss what form of thinking is developed through arts-based learning processes. All in all, the focus of the research field can be seen to be to describe what it is that differs arts-based learning from learning in other subjects. The research which has focused on the connection between teaching in the different art forms and the development of different thinking abilities as well as creativity is in line with the discussions that have taken place on the dual path that knowledge processes take (Marklund and Berg, 1994) in terms of *the methods of art* (especially within the fields of arts-based teaching and learning, where the area of subject didactical strategies in the Visual Arts has had a prominent role). The methods of art includes both logical and



intuitive thinking as well as doing as complementary and necessary parts for knowledge development where the creative act itself is a central function (a.a.).

## INTERNATIONAL PERSPECTIVES

In the national and international research selected for this study the discussion and arguments in favour of the legitimization of arts-based subjects in the Swedish school curriculum and in course syllabuses comprise the core of the material. The research undertaken is strongly characterized by a pragmatic and utilitarian perspective on the ‘to be or not to be’ of aesthetics and art in formal school education. This can be understood and explained by the development, which has taken place internationally during the past few decades, where individual art forms and their respective programmes in different art disciplines, have positioned themselves under a joint umbrella term, namely *The Arts* (Bresler, 2007). In research on art and art programmes, this development has, on an artistic level, led to innovative artworks with mixed forms of representations, where auditory, visual and kinesthetic aspects are combined. Initially, educators in art have taken a shift away from other school disciplines in order to legitimize and strengthen arts-based subjects and their positioning in the Swedish school curriculum. In contexts of this kind art working processes in the form of a catalyst for learning in other subjects has been focused upon and linked to what has, in a historical perspective (Stankiewicz, 2007), traditionally been regarded as the essence of the arts – to exert an influence and make an impact.

How descriptions of arts subjects have evolved in school curriculums internationally has been closely linked to traditions of a philosophical nature. In formal educational contexts arts forms have mainly been discussed from a utilitarian perspective, where the discussion has shifted from how the arts contribute to the development of mental abilities, their close connection to practical activities, to craft and professional skills, to their ability to promote ideals and morals (upbringing). This variety of arguments and motives for the role and place of the arts within formal education and its curriculums can be understood as symptomatic of a deeply-rooted ambivalence towards the pedagogical significance of the arts, as well as their intrinsic value (Bresler, 2007; for cf. see Lindgren, 2006).

During the last few decades the focus of research within the field has, internationally, been to study the transference effects of the arts in relation to enjoyable and pleasurable learning experiences, social advantages, and how

an arts process develops intellectual abilities, in other words, cognitive effects such as thinking creatively, and in an innovative and reflective way (Bresler, 2007; Cox, 2007). The reason why my positioning within the research field is an interesting one is that the field has mainly emphasized, problematized, discussed and legitimized the existential value of the arts in relation to issues related to the educational sciences from a utilitarian point of view. There is, however, a lack of studies investigating the relationship between the learning processes of arts-based subjects and other subjects in the curriculum – in actual practice. The studies available have the field of subject didactics as their point of departure in order to enable descriptions of the content of arts-based learning processes, and in turn describe in concrete terms what it is that is transformed to learning in other subjects. These research results are used as a base in the study in order to examine the relationship between the different subjects in the Swedish school curriculum and their respective learning processes.

### **Chapter 3: Theoretical framework**

I have chosen to gain an understanding of and analyze the observed classroom contexts and teacher and pupil interviews from a sociocultural perspective on learning and knowledge, where Vygotskij's (1934/2007, 1930/1995, 1978) theories on the relationship between thinking and language, as well as imagination and creativity, forms the basis for an analytical understanding of how learning and knowledge is constructed and reproduced in pupils' and teachers' interaction processes. An understanding of the world as mediated by the socio-cultural tools that are, or that are made available to us, is fundamental here. These tools can be of tangible, bodily and intellectual, as well as artistic character (Vygotsky, 1978). Mediated meanings (content of meaning) in specific contexts are given a material expression that becomes more persistent, and include signs, symbols, categories, objects (artifacts), and so on.

In this formation of theory, language is of central importance to enable people to create meaning. Based on the aim of the dissertation to describe and analyze the content of learning processes in relation to the concept of arts-based learning processes I also consider poststructuralist references concerning the function or non-function of language, (Lyotard, 2000, 2009; Taguchi, 2014) in order to provide for a broader foundation of understanding for the discursive and multimodal character of language. Vygotskij's primary aim was to investigate how the content of human thinking is formed and influenced

by external social institutions (Vygotsky, 1978; Miller, 2011). Based on that I see a link between language and thinking connected in what is constituted as meaning-making actions in the discourse, regardless of mediation. We cannot see the thoughts of others, but in a social constructionist understanding of the world we are not able to regard the thought as being in a hermetically sealed world either. It is *made* visible and accessible in a transformed form through intersubjectivity, actions and reflection.

With a far too unilateral focus on verbal and written language as meaning-bearing functions in learning processes, arenas for interpretation become limited and the bases of understanding for other forms of mediation thus gain a subordinate role. The postmodern perception of language opens up to a multimodal understanding of language as a communicative medium in learning processes and for this dissertation's language input, this means that language and communication are understood as dialogical, and, first and foremost, based on Bakhtin's (1981, 1993), Wertsch's (1991, 1995), Linell's (1982, 2009) perspectives on language theory together with Selander's and Kress' (2010) understanding of language's multimodality, and through Marner's and Örtégren's horizontal mediating concept, where other sign and meaning systems are given a central function as meaning-bearing in learning processes (Marner and Örtégren, 2003; Marner, 2005).

#### KEY CONCEPTS

The theoretical framework of the dissertation also consists of a number of key concepts, which have significance for how learning processes and knowledge are discussed and problematized in relation to a school context.

#### *Aesthetics*

The concept of aesthetics is discussed in a historical, and scientific-philosophical perspective in relation to the concept of art (Dewey, 1934/2005; Emt, 1996; Liedman, 2006; Shusterman, 1992; Vilks, 1999) and learning (Lindqvist, 1995; Pramling and Asplund, 2003; Pramling Samuelsson and Sheridan, 1999; Ronnefeldt, 1990). The significance of aesthetics and creativity for learning has been written into the curriculum and other governing documents in a number of different ways throughout history. In a school context, it is clear that how the multifaceted concept of aesthetics is interpreted today frequently obtains its meaning from the classical philosophy's definition of

aesthetics as knowledge based on the senses, i.e. sensuous knowledge (Emt, 1996; Gustavsson, 2009; Liedman 2006). This meaning is in line with the view of art as autonomous and in relation to learning focuses: the enjoyable and the pleasurable, personal development, as well as freedom to test and exceed boundaries (see Lindgren, 2006). The function of the art field within the field of teaching and learning is illuminated primarily from a benefit-oriented and pragmatic perspective where aesthetics are in a relational position to the surrounding community.

*Arts-based learning processes and the methods of art*

The concepts of arts-based learning processes and the methods of art are the focus of the study's area of concern, its aim and its research questions. As with the concept of arts-based learning processes is an ambiguous concept and, within the framework of school activities, span over a wide area. The methods of art can be seen as a role model for the concept arts-based learning processes in the sense that the artistic process focuses transformative, innovative and creative acts (Eisner, 2002; Hetland, 2007; Lindstrom, 1994). Previous research shows that the definition of arts-based learning processes and the methods of art are related to each other in a number of respects. By definition, it may therefore be problematic to separate them in a conceptual sense. In international research (Bresler, 2007) arts-based learning processes are described to a greater extent in terms of art education and arts-based learning. This is a standard analytical definition of arts-based learning processes within national research on teaching and learning. Aesthetics and art are discussed in terms of learning and art is thus considered as knowledge formation. This is partly evident in Lindstrom's (2008, 2012) definitions of arts-based learning where arts, in the shape of different art forms, becomes tools for subject teaching in learning processes.

Häikiö's (2007) definition of arts-based learning processes has the subject of Visual Arts as its point of departure, but describes a bodily and cognitive process that is valid for other types of learning, and for other arts-based subjects. Through Hetland's (2007) and Eisner's (2002) analysis and arguments, arts-based learning processes may be understood as different ways of thinking on the same phenomenon, and, together with Häikiö's (2007) and Bresler's (2007) definitions of arts-based learning, arts-based learning processes and the methods of art can be understood as bodily as well as cognitive processes, which are expressed through various art forms, and where

the methods of art can also be referred to as the methods of arts. Arts-based learning processes thereby involve trying out different artistic working models and theories depending on the arts form in which learning is taking place.

### *Mediation*

Mediation is a key concept within the sociocultural tradition and in this dissertation the concept is used to enable an understanding of a multimodal language's significance for pupils' actions in learning situations. "Mediate" as a concept implies that an individual does not stand in direct and uninterpreted contact with his or her surrounding environment but is handled, comprehended and construed *through* various manual, material and intellectual implements and tools (Wertsch, 1995). This may gain the meaning that our conceptions and our way of thinking originate from the material and artistic implements and tools, the functions of which can be understood as mediating in the sense that they facilitate learning and development; however, they also have significance for how we define and interpret the world around us.

The study is based on a horizontal mediating concept in its capacity to expand the notion of language and text (Asplund Carlsson et al., 2003, Marner och Örtégren, 2003). This means that how we learn is influenced by what scope there is given to means, valuations and loadings within the context.

### *Language as a mediating tool*

In a Vygotskijan perspective on language development, the child is socialized into cultural patterns through communication and use of language, which, in this tradition constitutes a central core for learning. Communication is the link between the child and its surroundings and language its meaning-bearing foundation. Expressions of language form the basis of the child's thinking and are referred to as intellectual tools with a mediating function for learning (Mercer and Littleton, 2007; Säljö, 2000, 2005; Vygotskij, 1978, 1934/2007). The child's language development is internalized on the basis of a given socio-cultural context (Vygotskij, 1934/2007, p. 27).

All human communication is based on dialogical relationships, and Bakhtin (1981) argues that the latter assume that every voice carries fragments of other people's voices where an utterance becomes a forum where different perceptions and values can interact and be confronted. Another perspective on human communication is the expanded notion and concept of language and text, which, besides spoken and written texts also include

images, interception, film, video, dance and drama (Skolverket, 2009, Asplund Carlsson et al., 2003; Marner 2005) as forms of mediation. If dialogue and its language, along with other forms of mediation, constitute the key point for intellectual development in terms of interaction between individual and collective thinking, supported by Vygotskij's theories on the development of lower and higher mental functions (Vygotskij, 1978, 1934/2007), the understanding of the significance of the content and language quality of dialogue is central to the way that development takes. In this study, this obtains the meaning that an understanding of the language interaction between teachers and pupils, and pupils and pupils, is in focus.

*A multimodal understanding of language as a communicative form*

Language as a communicative form is explained as a human being's way of communicating, and as the most important tool for concept formation and for the processing of thoughts and feelings (Säljö, 2003, 2005). This definition refers only to the verbal and the written word. Learning to master a language's linguistic system is, in this perspective, understood as a fundamental means for communication between individuals and within different groups. Following on from this, language is described on a grammatical structural level and is defined on the basis of two overarching types of communicative forms: the verbal and the non-verbal (Linell, 1982).

In contrast to the dualistic view of language as a verbal- and non-verbal language, Bakhtin (1981) argues that all human communication through dialogical relationships are socially organized. Based on an expanded notion and concept of language and text, an individual thus finds him or herself in constant dialogue and social interplay with others, regardless of the medium. This approach to dialogue touches on Vygotskij's (1934/2007) theories on the dialectical relation between thinking and language. The world is mediated to us through language and, in so doing, acquires a function as the social tool of thinking. Based on the above, a multimodal understanding of language can be made from two possible perspectives. One possible way of interpretation is that multimodality in this context can be seen as the transformation of meaning-bearing matter to different communicative systems (Selander and Kress, 2010), where semiotic symbols such as icons, images and signs represent something else. In mathematics, for example, fractions may be made visible by way of an image where quarters, for example, can be represented by a circle divided into four parts. This means that the basis for the meaning-bearing

element, in this case, fractions, does not undergo change in transformation to a different communicative system.

A second possible perspective for the interpretation of language as multimodal is the expanded notion and concept of language and text (Asplund Carlsson et al., 2003; Marnier, 2005). In this perspective, texts are attached an additional dimension by being mediated via another communicative system, such as art, dance, film, etc. This means that the basis for the meaning-bearing element can be interpreted from a wider horizon. It also means that the arts-based forms of expression are attached importance as forms of mediation for the understanding of, and as means to express knowledge through specific semiotic systems.

*Arts-based forms of mediation as a communicative form*

There is a tendency to ascribe different arts-based expressions a meaning that corresponds to our needs (Andersson, 1995), namely that we translate from one form of mediation to another in order to describe both external and internal phenomena, and this gives art a representative role. The different communicative expressions of art are given a symbolic meaning in verbal language that is often linked to spiritual and bodily experiences. In a multimodal understanding of language, which includes various forms of mediation, people's thinking takes the shape of a creation and configuration expressions in the form of bodily expression, facial expression, listening, the spoken and written word, as well as in the form of arts-based semiotics. This occurs in dialogical relationships between humans, and acts as the social tool of thinking (Vygotskij, 2007) in relation to the socio-cultural and historical context.

With the theoretical bases for meaning-making in different forms of mediation as the point of departure, this dissertation adopts a multimodal approach to mediation by observing mediation in learning activities. The study's empirical data is interpreted and analyzed within the framework of a dialogical conception of communication, where thoughts, arts-based expressions, symbols, signs, gestures, and bodily and facial expressions are also included.

*Imagination and creativity – a Vygotskijan definition*

The imagination is generally defined as the opposite to reality, but Vygotskij (1930/1995) argues that the imagination is based and rests upon each individual's actual reality. This means that when we are to imagine something or create a work out of something, or with the help of our imagination, we base and build the idea or the creation out of fragments and images from our actual reality, that is, from our life experiences: *the intellectual imagination*. Vygotskij (1930/1995, chap. 2) also argues that there is a second source of reality for the imagination – constituted by our feelings and emotional experiences, that is, our actual reality on the one hand, and feelings and emotional experiences: *the subjective imagination*, on the other hand. This can be understood in such a way that emotional experiences in the form of crying, sorrow, joy, anger, and so on, which are for example experienced in connection with the reading of literature, dreams, and other life events that are not of “real” character, are real experiences nevertheless. This means that the imagination is real through the materials it is created by and through the emotions it evokes or creates (a.a.). This is a highly important and central aspect for this study in the sense that the imagination is regarded as a mediating tool for those learning. In this sense it is interesting to study the ontological aspect of what constitutes imagination.

Vygotskij (1930/1995) sees the imagination as a complex process where the outer and inner sensations form the basis for our experiences, and also argues that the imagination can be understood on the basis of four forms. These are all based on the relationship between one's imagination and one's reality. In the first form the imagination consists of fragments taken from an individual's experiences. The second form is based on the connection between an event or phenomenon in reality and the completed construction of imagination.

In the third form the emotional connection between reality and imagination is central. Emotions take on both an outer and an inner expression, that is, the feeling can be seen in our body language. The fourth form consists of the materialization of the product of imagination (Vygotskij, 1930/1995). The imagination creates images and notions with the help of elements and emotions from past experiences. From these combinations of past experiences something entirely new is sometimes produced. Here Vygotskij refers to the development of new tools and implements that take on a decisive and influential role in people's reality as well as for the progress of society.



When a student, for example, is studying a new mathematical field, a new part of speech, or is taking part in a narrative reconstruction of the events of World War II, all as part of a learning process, the first three forms are involved as forms of mediation for understanding and meaning – according to Vygotskij's concept of the imagination. The fourth form is the imagination process out of which innovative thinking on what is already known arises, and that gains significance for the further development of human knowledge.

The connection between the four forms and the basic element of this theory is that the intellectual imagination in relation to the subjective imagination is a must for an individual's understanding of the world and for his or her knowledge formation. For this study it is first and foremost the first three forms of the imagination process that are significant for interpreting and analyzing the interaction and relationship between internal mental interpretation processes and external learning activities, that is, the meaning-making actions of pupils where the objective is learning.

### *Gestalt*

From the perspective of gestalt psychology we understand and interpret and explain our sensory impressions from the outside world in a holistic experience. The interest of gestalt psychology was to study the underlying factors of how perceptual stimuli are organized, and based on that interest a number of laws or principles were formulated as a starting point for how this activity occurs. A common example that is used to describe this in concrete terms is how we perceive a table as a wooden table and not as a wooden board with four equally long legs (Araï, 2001). If we take the table apart into four equally long legs and a wooden board, another holistic picture arises to the beholder, and, depending on the way we organize the parts, we create new holistic experiences with new meaning and significance. A gestalt can, in this perspective, be defined in terms of a meaningful holistic experience that is perceived as anything other than its parts or as more than the sum of the individual parts. This is recognized as a fundamental thesis within the hermeneutic process of interpretation, which, in addition to text also includes action (Ödman, 2007).

The hermeneutic tradition generally seeks an understanding of man through interpretation of her textual configuration. Texts may consist of both writing as well as social acts and events. In this context the interpretation of representations occurs separated from its originator, and where meaning is

not constructed until the subject's actions occur. In a learning situation this signifies that what is communicatively negotiated between teachers and pupils is made visible through various textual representations such as thoughts, speech, writing, pictures, bodily expression, crafts, and so on. In the interpretation process an individual uses past experiences as tools, and based on these, representation is assigned meaning. An individual's interpretation becomes visible in the act of representation.

In relation to Vygotskij's theory on how thought is represented in words (1934/2007, p. 394) thought is represented in word based on what function the meaning of the word plays in the act of thought. A word's meaning develops through the associative connections between individual objects and individual words. A word can first signify a thing and then associatively be linked to another thing. To clarify the relationship between the meaning of words and the gestalt and the representation of words, Vygotskij exemplifies this, among other things, by using the compound adjective *dove-blue*. Through the gestalt or representation of the word: the dove, we can associate to the bird's color, but also understand why the word has its specific meaning.

For this study, this definition of the concept of gestalt means that pupils' and teachers' actions are understood as communicative expressions for cognitive interpretations of visual and auditory impressions.

#### **Chapter 4: Methodology, method and design**

The method used in this case study (Merriam, 1994; Yin, 2007) is influenced by an ethnographic research approach (Alvesson och Sköldbberg, 2008; Arvartson och Ehn, 2009; Aspers, 2007; Hammersley och Atkinson, 2007; Silverman, 2010) with a focus on observation documented with the help of field notes and situation-bound conversations, i.e. 'spontaneous' conversations that arise in the classroom. In addition to this, interviews were also used as supplementary data to the observations. The study was conducted in a primary school and data were produced during a period of four weeks through daily classroom observations of a 5th grade music class with 29 students and four teachers. The study also included student interviews in groups of 4–6 students where 27 out of 29 students participated, as well as an interview with the class teacher and a music teacher.

A key reason for the choice of method is that an ethnographic case study, to a great extent, comprises carrying out a socio-cultural analysis of the entity that is being studied where the ethnological gaze, that is, the ability to describe, understand, and to see, mainly from a cultural perspective, is central (Arvastson and Ehn, 2009). There are therefore great similarities between a case study and an ethnographic study that can be said to concern field work, the qualitative approach and the examination of a specific case (Merriam, 1994).

In the study several techniques for data production were used; these included: field notes from the classroom observations, group interviews, individual interviews and written documents that gave a background to the context in which the study took place. This methodical approach provides an opportunity for triangulation so as to increase the study's reliability through what is studied being identified in a more complex way (Hammersley and Atkinson, 2007).

The classroom contexts that were observed were documented consistently by way of field notes based on the study's theoretical framework. The notes were analyzed and thematised on a continuous basis in relation to the aims of the study and its questions. Some situated vocabularies (Hammersley and Atkinson, 2007), such as learning, learning processes, goal attainment, knowledge, etc. were specifically noted as recurrent and meaning-bearing in the observations, and were marked in a particular way in the field notes. These vocabularies have been the basis for how the interviews were structured based on the theme of learning.

Processing of the data has been based on the following analytical focus: teachers' and pupils' language and bodily actions, as well as the aim of the teaching activity in relation to the functions of the imagination process in terms of reproduction and production. The analytical working process has been carried out in four phases. The first phase has focused on searching and highlighting, in the field notes and transcriptions of pupil and teacher interviews, what is formulated as essential in the questions to be addressed in the study in order to make visible how the lesson activities are organized as well as what is offered when it comes to construction of meaning in learning processes. In the second phase the reading of the field notes from the observations has been placed in relation to the interview transcriptions. In that reading I have found opposing and contrasting statements between the design of the teaching, teachers' statements about their perceptions of

the content of learning processes and students' statements about the same. In the third phase the contrasting statements described above were structured into different themes in relation to the content of these statements, and as a fourth and final phase these were analyzed in relation to the contextual conditions for the teaching as well as to the content of learning processes. The results constructed in the four phases of the analysis have been analyzed and interpreted in relation to the analytical focus of the study described above on a continuous basis during the course of the process.

In accordance with an ethnographic research approach, a pilot study was carried out (Arvastson och Ehn, 2009; Hammarsley and Atkinson, 2007) in order to examine the choice of method and its relevance so as to be able to study and describe the content of learning processes in relation to the concept of arts-based learning processes.

## **Chapter 5: The pilot study**

The pilot study was conducted with the aim of testing a method whose design is based on portfolio valuation (Lindstrom, 1997, 1999). The use of the portfolio model focuses on describing the working process of the pupil in order to make visible the content of learning processes. The pupils' research portfolios include a logbook as well as a student interview and materials that the pupil chooses to describe his working process. My analysis of the content of the pupils' research portfolios is based on Lindström's (1997, s. 46–55) categories for assessment of pupils' learning processes together with Marner's and Örtgren's (2003) categorization of arts-based functions in learning processes generally. The basic material for the analysis of the interaction between the contextual conditions and pupils' learning is made up of a teacher interview where matters concerning his idea about the preconditions for pupils' learning constitute the point of departure, based on the aim of the dissertation and its research questions.

The pilot study was conducted in three classes, grades 4–5, at two mutually independent schools. It was carried out during a period of four weeks and was divided into two stages: Gathering of material in portfolios (including pupil interview) and teacher interviews. Reduced number of participating classes and teachers owing to reorganization of school and one less teaching position as a result of this consequently leads to the feasibility study being described as a qualitative case study conducted in a grade 4–5 class, where

one teacher and 25 out of 27 students participated. The material that has formed the basis for analysis and interpretation has been limited to ten pupils' logbooks with differing quality and quantity. By quality is meant varying levels of written language, and quantity refers to a diverse array of text in the logbooks. The reported pupil interviews are based on the collected material in their research portfolios.

Overall, the result of the feasibility study is interesting for the main study as it illustrates the notion of the role of aesthetics as an initiator of learning processes in other subjects, and how the contextual conditions, both in the shape of national and local governing documents, as well as the teacher's course design affects and limits opportunities for investigatory learning processes. The results of the pilot study show that there are opposing factors apparent between vision, the teacher's ideal image of the arts-based dimensions of learning processes, and how this is actualized and brought forth as doubts with regard to the goal of learning and meaning in the teacher's and pupils' statements about the actual activities. In relation to the aim of the dissertation and its research questions, the results of the pilot study involve me having to closer examine goal and objective management as a contextual condition for learning, for the teachers' ideal image of the content of learning processes, for dialogue as a means for learning, and for pupils' self-assessment.

The experience gained from the selection of methods made and the outcome of these in the practical part has contributed to the main study of the dissertation adopting a clearer ethnographic approach – with a focus on observations, field notes and interviews with teachers and pupils.

## **Chapter 6: The main study – the contents of learning processes**

In the data produced from the pupil and teacher interviews, two aspects were highlighted that can be understood as contextual conditions for teaching and, by reason of that, the process of learning. The first aspect is time, and the latter is placed in relation to what should be done and how it should be done. The second aspect comprises the school's governing documents in the form of the Swedish school curriculum; course syllabuses and local work plans, as well as the school's specific profile. Based on that structure, time, the action and the activity are focused as strong arguments for goal and objective management being the main starting point in learning processes,

regardless of the subject. Teachers' and pupils' descriptions, as well as the actual activity, are, in many respects, in line with each other. There is, however, some tension, consisting mainly of disagreements between what knowledge pupils have of the subject-specific goals for learning and the teacher's ideas of how they are to introduce these goals as important starting points for pupils' learning processes.

#### TEACHERS' AND PUPILS' UNDERSTANDING OF GOAL AND OBJECTIVE MANAGEMENT

In the observed classroom contexts as well as in the pupils' descriptions of learning, goal and objective management and goal attainment, tensions and opposing factors in relation to the teachers' statements are made visible. Out of these, an ideal image of how learning occurs emerges as a contrast to the actual choices regarding subject didactical strategies that take place, regardless of subject. It is not the ideal image that governs and steers the teaching taking place, and, therefore, indirectly, not the pupils' learning processes either. It is rather the teachers' interpretations of governing documents as requirements for goal attainment that set the conditions for what and how learning goals are introduced and processed in the classroom.

In the actual activity and in pupils' descriptions of their learning environment, the conditions for teaching and learning are restricted to the timeframe that is perceived as a guideline for the documents (what pupils should do), activities (lesson content and working methods) and learning processes to be implemented, regardless of subject. In this context learning is described in terms of quantitative doing, i.e. keeping up with what is set, learning by heart, reproducing and copying knowledge. In the teacher's ideal image of the content of learning processes, the conditions for learning and teaching are instead what is described in terms of imagination and creativity, challenges, pleasure and joy, reflection and dialogue.

The goal attainment of the governing documents constitutes the overall background for how learning is understood. This crystallizes in the teachers' and pupils' descriptions as well as in the daily schoolwork and does so as two contrasting lines. Goal and objective management in this context becomes synonymous with what and how much the pupils should do. In that way the product is focused (the finished result) to a greater extent than the process. In order to create meaning, the teachers attribute the focus of product-oriented meaning-bearing such characteristics as: *knowing how things*

are interrelated, understanding contexts and that it is useful to know why one should do something. Thereby, goal and objective management is constructed as an argument for pupils' motivation to learn. In the pupils' descriptions, actions and classroom activities, the contrasting line appears to be where the focus of goal attainment is the final product and the time frame that ensures completed results being attained in time. In these contexts, goal and objective management appears synonymous with quantitative doing.

#### THE IDEAL IMAGE OF THE PROCESS OF LEARNING

By pointing to meaning-bearing qualities as arguments for the goal and objective management of the teaching, pupils are made co-creators of an investigative process. The investigative part is constructed through understanding of learning as characterized by pleasure and joy in processes where access to a subject-specific terminology enables formation of knowledge through challenges that are processed with the help of the imagination and creativity of pupils. Such a process requires an active participation in learning processes. The hub for active participation is presented by the teachers as *motivation* in the form of *challenges*. The challenges, however, require a clear balance between easy and too difficult teaching matter. This perception is linked to an understanding of learning as being on an individual basis and is based on notions that pupils have different learning styles.

The pupils' understanding of motives for learning takes on more pragmatic manifestations in the form of future prospects and parents' interest in their school achievements as a driving factor. In these statements, the challenge of learning processes is portrayed as getting through the schoolwork, and that teachers lead them in the right direction rather than challenge them. In the so called arts- and practice-based subject field, a greater uncertainty over what motivates and challenges learning emerge, with the subject of Visual Arts being somewhat of an exception. This depends on the fact that pupils, to a greater extent than in other subjects, are allowed to depart from the goal attainment of the given task, and, instead, find their own variations when they experience difficulties in understanding the teaching matter or in transferring understanding into action; for example, in the handling of a certain technique to create perspective in an image. It is also more difficult to discern whether pupils use a subject-specific terminology in the learning process to describe and process the tasks set in the Visual Arts. In the teachers' statements, on the other hand, the understanding for and application

of a subject-specific terminology is considered as fundamental for a wider learning and participation in learning processes. This is also apparent in most subjects, and is also made visible in pupils' descriptions and lesson activities.

#### IMAGINATION AND CREATIVITY

Imagination and creativity are understood as important tools in learning processes and appear in the teacher's ideal image as the pupils' ability to assimilate and apply a subject-specific terminology in the processing of teaching matter. This is presented through the notion that actions and activities as a part of learning processes are understood as previous experiences and knowledge of a subject's specific terms and concepts. In the pupils' statements, the actions and activities of learning processes appear as an interaction between bodily actions and mental processes. This is presented as participation in lesson activities where the information is processed based on past experience.

The definition of imagination and creativity, with emphasis on the latter, and its significance in learning processes appears, in the actual activity, more as unenforceable ideals based on a fixed order as far as teaching and learning are concerned. The creative phase of learning processes is transformed from the ideal image's descriptions of the co-creating pupil in an investigative process, to the pupil as a receiver in a one-way communication process. This is invoked in a teaching environment that, regardless of subject, is characterized by shared briefings of new teaching matter and repetition, which, subsequently, usually goes over into individual work of an exercise-related character.

#### ROLE MODELS AS A BASIS FOR KNOWLEDGE FORMATION OUT OF MULTIMODAL DIALOGUE

The idea of the pupil as co-creator in an investigative process is based on the teacher's ideal image of the content of learning processes. In such an interaction process the teachers appear as role models in a multimodal dialogue aiming to achieve understanding around teaching matter. *The multimodal dialogue* emerges in this learning environment from two dimensions: *the leading* as well as *the configurative dimension*. The leading dimension is characterized by the piloting teaching that the teachers use as tools in order for students to handle a task. This dimension of the multimodal dialogue is strongly characterized by a mimetic feature in the sense that the pupils act according to the teachers' actions. Even though this can be understood as a reproducing phase in learning processes it is made visible in the actual activity of how



pupils examine the tools that teachers provide in the form of leading dialogue through pupils testing them.

The configurative dimension is an additional tool to clarify and make teaching matter visible. It is actualized by the teacher, in his or her dialogue with the pupils, using body gestures, facial expressions, metaphors, illustrations, literary examples, and so on, to concretize teaching goals. In the pupils' statements the configurative dimension of the multimodal dialogue emerges as an understanding process where they turn the teachers' configurations into knowledge.

SELF-EVALUATION – CONTEMPLATING  
AND REFLECTING ON ONE'S OWN WORK

When contemplating and reflecting on one's own work, the pupils' self-evaluations focus results from written examinations and tests, as well as quantitative achievements. Thereby the finished result is focused and is based on how the teachers introduce the learning goals by referring to quantity and time frames. This has a great impact on what the pupils describe as meaning-making actions in processed activities. The teachers emphasize to a greater extent, dialogue as an alternative assessment tool, but as still having a subordinate role. Valuation and assessment of learning and knowledge are described primarily in terms of correction as well as in the dichotomy of right or wrong, and *automated skills and knowledge* are thus focused upon. By illustrating this by way of parts of lessons such as repetition and practice as being tools to automate knowledge, a *reproducing learning process* is constructed. In this context the subject of Visual Arts is given an exceptional position where valuation and assessment of pupils' skills and knowledge, and learning, are based more on general criteria that focus characteristics such as accuracy in relation to sloppiness, as well as willingness to work in relation to unwillingness. Moreover, it is the subjects of Music, Visual Arts, and Sloyd, which are highlighted in pupils' descriptions as those subject areas where uncertainty about what is judged and valued as knowledge and learning is most evident. This can be seen as a contrast to how the teachers' ideal image is constructed, based on the idea of the pupil as co-creator in an investigative process where the multimodal dialogue is described as the main tool in the interaction and assessment process between teachers and pupils. The ideal image teachers have, focuses goal attainment as an argument to motivate pupils in their learning processes, as well as to provide them with access to the media-specific forms of mediation as prerequisites for further learning.

The above aspects are actualized largely as disagreements between the

teachers' ideal image and the actual activity, and between the teachers' and the pupils' respective descriptions. As far as the pupils are concerned these aspects appear more as reproducing rather than dynamic processes of automated skills and knowledge. This mainly opens for a discussion on how the teachers' ideal image of the content of learning processes relates in relation to arts-based learning processes/the methods of art. What does this mean for the pupils' learning and development in arts-based subjects in the sense that such a relationship would require that the characteristics the teachers' ideal image is described in terms of are automatically a part of the arts-based subjects' learning processes. If arts-based learning processes can be understood as a role model for the ideal image the teachers have, what consequences would this lead to in terms of learning? Would this lead to an ideal image, which, in the actual activity is redefined to apply to a not so clearly defined and explicit objective and goal management, and where pupils have difficulty describing their learning in other than quantitative and product-focused terms?

### Chapter 7: Analysis of results and discussion

The starting point for the dissertation is that arts-based learning processes are assigned particular content-related aspects that are to be understood as differentiated from traditional and reproductive subject learning processes. These aspects have their origin in the aesthetic, arts-based, artistic field of research where the methods of art and working processes are placed in relation to arts-based subjects' learning processes in educational contexts. To work with and study art/the arts through their different forms of expression implies a process of learning that 'comes into being' through processes comprising: critically reflecting, co-creating, problematizing and testing. In a school practice this implies that there is automatically a correlation between arts-based learning processes, arts-based learning and these aspects. This is also something that emerges in this study when teachers describe their ideas on how learning takes place, as well as the content of learning processes, regardless of subject. These ideas are referred to as *the teachers' ideal image* of the process of learning. However, in the pupils' and the teachers' statements, as well as in the various dialogues of the classrooms, a different picture emerges of learning processes generally and of arts-based learning processes specifically.

## A DE-AESTHETICISED SCHOOL AND LEARNING CULTURE

A key result in this study is how the recurring routines, where the teachers introduce teaching goals and objectives through detailed briefings of the entire working process, i.e. from what should be done to how it should be done, creates a de-aestheticised school and learning culture. By way of a procedure of this kind a standardized learning process is constructed and is what Ericsson and Lindgren (2010, s. 79–83) term as the task culture of school.

The teachers' instructions and briefings usually take place at the beginning of the lessons and is also the framework for what the students are expected to do during class time as well as how they work. This means that in terms of content pupils are not given much space to actively be co-creative actors in that part of the learning process. Pupils' reflections on teaching matter are restricted to a level where the regularity of the answer in relation to the teacher's question or a claim determines whether the pupil's reflection is relevant or not.

THE CREATIVE INTERPLAY IN AN  
INVESTIGATIVE WORKING PROCESS

The introduction of the teaching goals for lessons is in all of the observed subjects carried out through clear instructions and briefings by the teachers. This usually takes place at the beginning of the lesson and is also the framework for what the pupils are expected to do during class time as well as for how they will work. This means that in terms of content not much space is given for pupils to actively be co-creating actors in that part of the learning process. Pupils' reflections on teaching matter are restricted to a level where the regularity of the answer in relation to the teacher's question or a claim determines whether the pupil's reflection is relevant or not. In practice this means that the introduction of teaching objectives follows a pattern where the teachers, in terms of teaching and learning, lead the pupils to the "correct" answer, and where the *leading dialogue* is a fundamental teaching and learning tool for this communication. When pupils introduce their own thoughts and reflections, which modify or give the teaching objective a different perspective, they typically receive little or no response. The teachers' interpretations of the school's governing documents are crucial for the teaching structure. It is the general overall objectives and guidelines of the Swedish school curriculum (*Lgr11*) as well as the core content of the course syllabuses, which set the agenda for the pedagogical planning of the lesson

content and implementation of the teaching. The teachers' statements indicate that they understand the directives of the governing documents as governing and limiting in the sense that the documents' narrow and detailed content demands teaching of a systematizing and automated nature. This seemingly gets the effect that the interaction process between teachers and pupils focuses the ultimate goal, that is to say, the fixed knowledge the students are expected to acquire through the teaching. Little attention is given to the experiences, which pupils make during the activity itself and seems to be attributed subordinate importance in relation to the actual knowledge target, that is, the correct answer. Indirectly, this means that pupils' experiences in the form of impressions, processing, questioning, reflecting, and so on, are not recognized as tools in learning processes. As a result of this kind of teaching and learning, together with the rhetoric teacher use when teaching about learning and knowledge, a *de-aestheticised school and learning culture* is constructed. This means that the teaching takes place on different premises than critically reflective, problematizing and investigative processes. In this school context the *investigative working process* thus appears as a means for reproduction of completed knowledge where the *creative interplay* is rhetorically actualized by the teachers in terms of active participation. The pupils' participation can also be understood as active actions and is based on their ability to use subject-specific language, as well as on their motivation to learn.

Active participation as a potential for pupils' learning pinpoints how the content and aim of schoolwork are processed between teachers and pupils. The teachers in the school contexts studied (including pilot study teachers) describe the adjective active as being synonymous with increased learner/pupil autonomy during the course of their working processes. Independence in these contexts means a learned knowledge about, and the ability to make use of given as well as of standardized working routines, regardless of subject. Active actions are constructed rhetorically as creative acts and are seen as equivalent, and equally valuable working processes in arts-based subjects, as regards pupils' independent work.

In the statements on how pupils process the content of the teaching, the teachers emphasize the dialogue as an important means for that process. In the leading dialogue the verbal as well as written language is enhanced, and sometimes replaced with multimodality. This is recognized as the configurative *dialogue* and involves an interpretation process in which the pupils use a variety of cultural and mental tools to process the content of the teaching. The leading and the representing dialogue complement each other. However,

the latter can be said to be superior in the teaching of music when the teacher and the pupils interact in various forms of vocal exercises.

The learning activities which take place in the learning processes of the various classroom contexts follow an habitual and recognizable pattern, where school work is mainly focused on solving already given tasks based on equally given methods. These methods are often an essential part of the learning goals, and include grammar rules, knowledge of materials in Sloyd and Visual Arts, or warming up of the voice with the help of musical scales.

The given patterns, which the pupils act within, are also a question of achieving a certain quantity of completed tasks. This is a way of working or a working model that is introduced partly through how the teachers organize teaching as well as through how they communicate learning as quantitative doing.

#### SELF-EVALUATION

In the arts-based learning process, valuations of one's own work are described as an essential part of the learning experience itself (Lindstrom, 1997, 1999; Hetland and Winner, 2007). In such a perspective, self-evaluation is linked to the process where the pupil observes his or her own work based on different aspects, such as Idea (content) and Configuration (Form and Technique). Consequently, a set of norms of value is expected to be developed as a key means for governing the creative process. It is the pupils' experiences in the learning process that is given attention. Furthermore, they are, at the same time, presented as tools for developing their ability to reflect on their own work and use the results of this for progression in the learning process. In the classroom contexts studied and to some extent in the teachers' statements, there is a discussion, which is also present and takes place between the teachers and pupils in the teaching situation itself. It draws attention to certain parts of the pupil's valuations of his or her work and is made visible within the frame of the leading and configurative dialogue. This interaction includes elements of formative assessment in the sense that teachers encourage pupil performance in a positive way. It is used to a greater extent as an ancillary function (Björklund Boistrup, 2005) in order for the student to get it "right" rather than as a means to develop their ability to carry out a self-assessment of their work. In the pupils' statements the dichotomies right and wrong dominate, together with a valuation of the quantity of the work produced as criteria for how they perceive that their knowledge and learning are valued and assessed in school; however, it is also on the basis of these criteria pupils

value their own achievement and performance and the results of these. This applies equally to the so-called arts- and practice-based subjects: Visual Arts, Music and Sloyd as to other subjects on the timetable.

#### THE INNOVATING, CONFIGURATIVE AND REFLECTING LEARNING PROCESS

In the parts pupils play within a learning process that is standardised, and regardless of subject, active and meaning-making actions emerge that can be described and understood as innovating, configurative and reflecting actions. When pupils interrupt the leading and the configurative dialogue by coming with their own reflections and variations of what is being discussed or visualized in class, an *innovating action* takes place. The pupils bring forth and introduce new ideas and opportunities to understand, as well as communicate the learning goals, and new meanings of teaching matter come from the interaction between teacher and pupil (Lindqvist, 1995, 1999). However, the innovating action is difficult to identify in the working processes involved in Visual Arts. This is due to the fact that there are few pupils who ask critical questions in the sense that the teacher's introduction of the lesson's tasks and the methods offered become a subject for discussion.

When pupils make visible innovating ideas in active actions, they present their experiences and interpretations of the teaching content through configurative actions. The bodily act is an extension and concretization of the cognitive process, of perception, or vice versa. Learning takes shape and is materialized through a dialectical process between external and internal activities as the pupil's or teacher's configuration of the perceived reality (Vygotskij, 1978, 1934/2007).

When pupils use innovating and configurative actions in their learning processes they coordinate various visual and perceptual impressions. These are interpreted in relation to previous experiences and transformed into concrete actions. This process means that the pupils use *reflecting actions*. The essence of this part of the pupils' meaning-making consists of the ability to make use of the culture's language and visual signs, other forms of mediation such as images and sounding music, symbols and metaphors as tools for thinking as well as to represent the imaginary through various types of communication (Vygotskij, 1934/2007). The reflecting action seeks to coordinate what the pupil already knows and the new knowledge as a basis for new interpretations and understandings.

Innovating, configurative and reflecting actions are all to be understood as creative processes in the sense that something is being perceived and experienced, processed, reassessed and reproduced, that is, comes into being one more time through the pupil's interpretations.

## Chapter 8: Concluding discussion

The results of this dissertation provide guidelines to the effect that what was introduced in previous studies and literature to describe arts-based learning processes is not automatically linked to teaching in so-called arts- and practice-based subjects in school. The results, on the other hand, suggest that teachers' interpretations of and their approach to the school's governing documents, as well as their approach to the individual subjects, are crucial for what learning environment they create, and, perceptions and notions that pupils develop and express when it comes to learning and knowledge are also constructed by way of these interpretations and approaches.

### THE METHOD OF ART – A PARADOX

Arts-based learning as enjoyable activities is a notion that strongly characterizes previous studies within the field and becomes evident particularly by way of a conceptual apparatus of dichotomies: practice logics in the school in question, strong and weak aesthetics, modest and radical aesthetics, arts-based and instrumental learning processes, as well as various discursive categorizations of how object and subject are created in interaction and action (Lindgren, 2006, p. 83). The results of the study provides guidance to what in previous studies and literature has been introduced with the purpose (aim) to describe arts-based learning processes is not automatically linked to teaching in so-called arts-and practice-based subjects in school. The results, on the other hand, suggest that teachers' interpretations of and their approach to the school's governing documents, as well as to the individual subjects are crucial for what learning environment they create, and, perceptions and notions that pupils develop and express when it comes to learning and knowledge are also constructed by way of these interpretations and approaches.

In the *Swedish Academy's Glossary of the Swedish language* (2011) the term paradox is explained as something contradictory and seemingly unreasonable. In *Bonniers' Swedish Dictionary* (2010) it can be read that a paradox

is something that seems unreasonable or contradictory, but that nevertheless can be real or true. In relation to the definition of the methods of art, as reserved for the aesthetic subject field didactics and this study's observations of these subject lessons, they follow the same structure as the rest of teaching. By doing so, the methods of art and arts-based learning processes appear contradictory. At the same time, this seems completely reasonable in relation to the teachers' ideal image. An ideal image that is strongly characterized by the ambition to teach in such a way that the pupils' thinking is developed by emphasizing the need for a communicative aspect of a reflective nature in learning processes in order to achieve the learning goals set. The main result of this study also suggests that the teaching, which takes place in the social sciences and the natural sciences, is not conducive to learning based on experimentation, and critical and reflective learning processes, for example. In itself this is not a remarkable result considering that previous studies are based on arguments for the potential of arts-based learning to develop and influence pupils' learning processes in a dynamic direction in other school subjects. It is, however, more interesting that the methods of art do not appear to be present in arts-based subjects' learning processes. One possible explanation is that the teachers in this study have a particular approach to and view of arts-based learning (see Lindgren, 2006). A view to knowledge that is based on thoughts about ensouled art, where having a special talent in the subjects increases the enablement of arts-based learning, which leads to an individual touch of artistic expression.

Based on the study's findings and conclusions, I consider it essential to further discuss what we, in concrete terms, refer to when, in educational contexts, we speak of learning processes as creating and creative activities. Is it the "free" process that is so easily associated with the artistic field or is learning about creating and creative activities, about what the teachers in this study speak of: a process of building up, where what we are already able to do and what we already know are linked to the new and unknown. I would claim that the concepts: creating/creative, creativity, imagination and investigative get a different meaning in a conventional school context than in a purely artistic teaching environment. In a conventional school context, teaching is characterized by the tradition of measuring knowledge through tests and exams (Marner and Örtengren, 2003) and the interpretation of the above concepts are also affected by the dichotomisation of thinking and the body's activity that literature and research testifies to (Aulin-Gråhamn and Thavenius, 2003; Lindgren, 2006; Marner och Örtengren, 2003). Based on



such reasoning what then also becomes interesting is the question to what extent the research in the educational sciences, undergraduate programmes and CPD courses for teachers contribute to reinforcing these perceptions.

#### THE SIGNIFICANCE OF LANGUAGE USE FOR DISTINCTIONS BETWEEN LEARNING PROCESSES

The aim of the dissertation has been to describe and analyze the content of learning processes in order to enable a discussion on how learning can be related to the concept of arts-based learning processes and the methods of art. The study has, in so doing, investigated how pupils and teachers regardless of subject interact to achieve the learning goals set.

My interpretations and analyses of teacher and pupil interaction has mainly been based on Vygotskij's theories on the dialectical relationship between internal and external activities (1978, 1930/1995, 1934/2007) where the combinational function of the imagination in relation to memory has fundamental significance for learning. Language as a form of mediation for thinking and its opposite relationship in relation to the function of the imagination has also constituted an important basis of understanding for the results of the dissertation. Therefore, pupils' statements about how they act and commit themselves to what teachers introduce as learning goals have been put in relation to how the teachers think about, as well as communicate the government documents' frameworks for teaching. In the study's empirical material this interaction process appears to serve as guidance for the pupils in their use of language when they describe their thoughts about knowledge and learning as well as when they participate in classroom activities.

In my analyses of teachers and pupils' perceptions of the content of learning processes and how they are expressed in the classroom's different subject activities, the contextual context (the learning environment) has emerged as a de-aestheticised school and learning culture. This should be understood in relation to how previous research refers to the concept of aesthetics in the school's learning culture (see chapter 2). Through language use, learning processes are mainly constituted, regardless of subject, as activities aimed at reproducing knowledge. These conclusions are based on teacher and pupil perceptions that mainly describe learning and knowledge synonymous with quantity. In this connection, this means that it is the amount of data which is focused to a greater extent than the learning objectives, as well as that is automated knowledge which is prioritized as a measurement for both

pupils' and teachers' assessments and evaluations of knowledge. In a working process of the kind described above a standardized learning process is constructed as a product of its context, regardless of subject. However, within this framework the initiative and willingness of the pupils to question, influence, examine and reformulate the reproductive knowledge through innovating, configurative and reflecting actions also emerge. These aspects of the content of learning processes carry with them obvious traces of what earlier research, literature and discussions have linked to what it is that constitutes the contextual core in arts-based learning processes and the methods of art. This is about what has earlier in this dissertation been named in terms of, among other things, alienating, aloofness, new understandings, critical thinking and problematisations of and tasks in dialogue and interaction, as tools for the understanding of the teaching matter.

The teachers' role model for how their teaching is to be designed is the school curriculum *Lgr11* and the use of language that permeates this curriculum therefore indirectly becomes the basis for pupils' thinking on distinctions between different forms of knowledge and learning processes. In the so-called arts- and practice-based subjects' course syllabuses, there is a link related to language between arts-based activities and the development of creativity. This could be interpreted in accordance with Lindström's (2009, 2012) learning through art forms if creativity is to be understood as a learning goal in itself. Such an interpretation is also in line with the research that has been conducted on transference effects, which has previously been discussed in the dissertation. An unspoken taking-for-granted that these subject's learning processes develop these abilities appears to rest on this supposition.

#### SUMMARISING REFLECTION – THE DISSERTATION'S CONTRIBUTIONS AND FURTHER RESEARCH

My input in this study was driven by a curiosity and wishes to learn more about the process of learning. It was also heavily influenced by a personal questioning of a practice that often, in my view, is governed by a more or less conscious hierarchical thinking around the different values of knowledge forms (Gustavsson, 2000, Molander, 1996). A practice, which in the traditional non-profiled primary school, gives less scope for learning in arts-based subjects such as Visual Arts and Music.

Through the results of this study, in which I have found that the learning goals in the school context studied, regardless of subject, are mainly

introduced as quantitative doing and where students in their learning processes are expected to reproduce knowledge through the repetition and memorization of teaching content, I consider it unfortunate to define learning processes in relation to the different knowledge forms that comprise different subjects. The knowledge form in itself says nothing about the content of the learning process or how the process of acquiring the subject knowledge that the school formulates in learning goals is carried out.

However, the knowledge form specific to the subject can require specific methods in order for goals to be achieved. This is what we term subject didactical strategies an external activity to structure the working process, which is also the learning process, in order to make visible and identify the elements that constitute subject knowledge. For the pupil this means, in the best of worlds, the development of the ability to use the subject knowledge of each respective subject as creative and cognitive tools in daily working processes at school. I argue that the results of this study indicate that learning in the form of development is mediated through the functions of the imagination process, through reproduction and production where language and bodily actions constitute the core of how these functions relate to each other.

If aesthetics in relation to learning processes is to be understood as the methods of art, learning processes themselves can be referred to as arts-based as they include all the elements that define artistic working processes; however, to enable a development of these abilities, or higher psychological processes, as Vygotskij calls them, a conscious choice is required by every teacher in his or her subject teaching method and his or her teaching and learning method. Only then can the aesthetic aspect be understood as a part of the learning processes of all subjects.

The central research question of this dissertation on the role of aesthetics in learning processes and its importance for learning in general has been the subject of research in the educational sciences since the early 1990s. As I have discussed earlier, this has resulted in a rich conceptual apparatus that endeavours to capture and describe the different functions of aesthetics, besides those in my own subjects, in the learning processes that take place in schools. This research has contributed to enabling me to carry out theoretical and methodological studies in order to discuss learning processes, generally speaking, in terms of innovating, configurative and reflecting actions. As the results of the study are dependent on a specific context, it would be interesting to conduct a similar study based on a wider range of material. This could act as a complement or contrast to the patterns and variations which I have

highlighted as central out of the empirical material gathered for this study. As a comparative factor here it would also be interesting to include elementary schools that do not have a specific arts-based profile in a study of this kind.

# Referenser

- Alvesson, M & Sköldbberg, K (2008). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* Studentlitteratur AB, Lund
- Alvesson, M. (2003). *Postmodernism och samhällsvetenskaplig forskning*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Liber AB, Malmö.
- Andersson, S. (1995). ”Har musiken något att säga?”. I Molander, B. (red) *Mellan vetande och konst – Texter som vetenskap, konst och gestaltning*. Daidalos.
- Araï, D. (2001). *Introduktion till kognitiv psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvastson, G & Ehn, B (2009) *Etnografiska observationer* Lund: Studentlitteratur, 2009.
- Askling, B. (2006). ”Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form”. *Vetenskapsrådets rapportserie* 2006:16.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder. Att förstå och förklara samtiden* Malmö: Liber.
- Asplund Carlsson, M. Molin, G. & Nordberg, R. (2003). *Texter och så vidare: det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola* Stockholm: Natur och kultur.
- Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. *Kultur och estetik i skolan*. Malmö Högskola, Lärarutbildningen (Rapporter om utbildning) 9/2003.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic imagination: four essays* Austin: University of Texas.

- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of Act* Översättning och noter av V. Liapunov, (red), V. Liapunov och M. Holmquist. Austin TX: University of Texas.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality A treatise in the sociology of knowledge*. New York Doubleday.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskapen, Göteborgs universitet nr. 93.
- Berglund, B-M. (2012). *Nordstedts stora tyska ordbok: Tysk-svensk/Svensk-tysk* Nordstedts förlag: Stockholm.
- Bjerg, J. (2000) *Pedagogik: en grundbok* (red); översättning: Per Larsson. Stockholm: Liber, 2000.
- Björklund Boistrup, L. (2005). ”Att fånga lärandet i flykten” I *Om att, bedöma och utveckla kunskap*. HLS Förlag Stockholm 2005.
- Bourdieu, P. (1996). *Homo Academicus* Eslöv: B. Östlings bokförlag. Symposion, 1996.
- Bourriaud, N. (1998). *Relation Aesthetics*. Dijon: Les Presse Du Réel.
- Bresler, L. (2007). ”Intrudocion” In, Bresler, L (Ed) *The International Handbook of Research in Arta Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2010). *Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing*. Routledge 2 Park Square.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktion*. Studentlitteratur AB.
- Börjesson, M. & Palmgren, E. (2007)(red) *Diskursanalys i praktiken*. Liber AB Malmö.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande* Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Cole, M. (2004). I Riber, R. W. *The essential Vygotskij*. New York: Kluwer Academic, 2004.
- Cox, G. (2007). ”Some crossing points in curriculum history, history of education and arts education”. In Bresler, L (Ed.) *The international handbook of research on Arts Education*, p 1–6 Dordrecht, Netherlands: Springer.
- De Nora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, J. (1978/2010). *Writing and Difference*. Bell and Bain LtD, Glasgow.
- Dewey, J. (1934/1997). *Demokrati och utbildning*. Bokförlaget Daidalos.

- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund.
- Egidius, H. (2002). *Natur och Kulturs Psykologilexikon*. Bokförlaget Natur och Kultur: Stockholm.
- Eisner, W. Elliot (2002). *The art and the creation of mind*. Yale University Press/New Haven & London.
- Emt, E. J. (1996). ”Baumgarten och den moderna estetikens födelse”. I *Konsten och konstbegreppet*, Kairos Rasters förlag.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Sektionen för lärarutbildning. Högskolan i Halmstad.
- Eskola, A. (1982). *Socialpsykologins grunder: en kritisk granskning/ till svenska av Nils Holmqvist*. Stockholm: AWE/Geber.
- Galotti, K. M. (2004). *Cognitive Psychology In and out of the Laboratory*: Publisher Vicki Knight, Belmont USA.
- Gilje, N. & H. Grimen. (2002). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Glaserfeldt, Ernst von. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning* London: Falmer Press.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahltröm & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2003). *Vad är kunskap?* Stockholm: Skolverket.
- Gustavsson, B. (2007). *Bildningens förvandling* Daidalos AB, Göteborg.
- Gustavsson, M. *KME!? Estetiska läroprocesser på Segevångskolan Malmö Högskola, Lärarutbildningen (Rapporter om utbildning) 2/2003*.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography principles in practice*. Third edition, Routledge 270 Madison Avenue, New York.
- Hattie, J. (2009). ”Visible Learning” I rapport *Synligt Lärande –Presentation om vad som påverkar elevers studieresultat*. Svergies kommuner och landsting: Stockholm, 2011.
- Hetland, L. (2000) ”Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the “Mozarteffect” I *Journal of Aesthetic Education*.
- Hetland, L. Winner, E. Veenema, S. & Sheridan, M. K. (2007). *Studio Thinking The real benefits of visual arts education*. Teachers College, Columbia University.
- Hjort, M. (2001). *Konstarter och Kunskap*. Carlssons Bokförlag, Stockholm.
- Hjort, M. Unander-Scharin, Å. Wiklund, C. 6 Åkman, L. (2002). *Kilskrift – Om konstarter och matematik I lärande. En Antologi*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

- Hundeide, K. (1999). *From early interaction to class-room communication*. University of Oslo. Draft 17/6.
- Hundeide, K. (1989). "Metcontracts for situational definitions and for presentation of cognitive skills". In Bjorgen (Ed): *Basic Issues in Psychology. A Scandinavian Contribution*. Sigma förlag Bergen.
- Håkansson, J. (2011). *Synligt Lärande –Presentation om vad som påverkar elevernas studieresultat*. Svergies kommuner och landsting: Stockholm, 2011.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska lärprocesser: atelierista i förskolan*. Göteborg: ActaUniversitatis Gothoburgensis.
- Jerlang, E. (2007). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Liber AB: Stockholm.
- Kvale, S. (1994). *Psychology and postmodernism*. Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn: London.
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (2000) *Skolan möter fritidshemmet* Studentlitteratur, Lund.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan, Lgr80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 11. *Läroplaner för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* Stockholm: Skolverket.
- Liedman, S-E. (1997) *I skuggan av framtiden – modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Högskolan i Karlstad. Forskningsrapport 95:12. Samhällsvetenskap.
- Lindqvist, G. (red) 1999. *Vygotskij och skolan* Texter ur Lev Vygotskijs *Pedagogiska psykologi* kommenterade som historia och aktualitet. Studentlitteratur: Lund.
- Lindqvist, G. (2007). Förord I: Vygotskij, L (2007). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.



- Lindström, L. (1994). "Konsten som kunskapsväg" I *Konstens metod som kunskapsväg* Marklund, M. & Berg, R. (1994). Malmö, Lärarhögskolan.
- Lindström, L. (1997). *Portföljvärdering av Elevers Skapande I Bild – Allmän del*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för Bild, Drama, Idrott, Musik: November 1997.
- Lindström, L. (1999). "The multiple uses of portfolio assessment". In Liisa Piironen: *Portfolio assessment in secondary art education and final examination*. Report of the project Eu Comenius 40966-CP-1-97-1-FI-C31 Department of Art Education, University of Art and Design UIAH Helsinki. June 15.1999.
- Lindström, L. (2002). "Att lära genom konsten": En forskningsöversikt. I Hjort, M. et al. *Kilskrift – Om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Lindström, L. & Hägglund, K. (2004) "Konsten lär oss att förstå livet". I *Pedagogiska magasinet* nr 2 maj 2004: Lärarförbundets Tidsskrift, Stockholm.
- Lindström, L. (2008). *Estetiska läroprocesser I teori och praktik*. Paper till KOMOLÄR:s slutseminarium den 17 dec. 2008. Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskaps traditioner. Umeå universitet.
- Lindström, L. (2009). *Nordic Visual Arts Education In Transition*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2009.
- Linell, P. (1982). *Människans språk*. Gleerups Utbildning AB: Malmö.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC. Information Age.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Publica.
- Lytard, J. F. (2009). "Det postmoderna tillståndet". I *Psykoanalytisk Tid/Skrift*. Göteborg: Freudianska föreningen.
- Lytard, J. F. (2000). "Det sublimala och avantgardet". I T. Sandqvist (Red), *Avantgardet*. Göteborg: Paletten.
- Malten, A. (1997), *Pedagogiska frågeställningar – en introduktion till pedagogiken*. Studentlitteratur. Lund (kap5).
- Merriam, B. S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur, Lund.
- Marklund, M. & Berg, R. (1994). *Konstens metod som kunskapsväg*. Malmö, Lärarhögskolan.

- Marner, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och lärprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning nr 16.
- Marner, A. (2005). *Möten & medieringar – estetiska ämnen och lärprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Print & media: Umeå universitet.
- Marton, F & Booth, S. (1997a). *Learning and Awareness*. Published by Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F & Booth, S. (1997b). *Om lärande*. Studentlitteratur för den svenska utgåvan 2000, Lund.
- Marton, M. Hounsell, D. & Entwistle, N. (2000). *Hur vi lär* Bokförlaget Prisma: Smedjebacken.
- Marton, F. & Tsui, Amy B.M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning* Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Marton-Dahlgren-Svensson-Säljö. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Norstedts Akademiska förlag, Smedjebacken 2005.
- Melander, H. (2009). *Trajectories of Learning. Embodied Interaction I Change*. Uppsala Studies in Education.
- Mercer, N. (1995). *The guided Construction of Knowledge Talk amongs Teachers and Learnes*. Clevedon: Multilingual Matters, cop 1995.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and development of childrens thinking A sociocultural approach*. Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN.
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in Perspective*. Cambridge University Press.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos AB: Göteborg.
- Mylov, P. (1998), ”Teori om och i praktiken” I Jeans Bjerg (red) *Pedagogik en grundbok* (1998/2000). Liber AB.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber AB, Stockholm.
- Nussbaum, M. C. (2009). ”Den gamla utbildningen och tankeakademien”. I *Psykoanalytisk Tid/Skrift*. Göteborg: Freudianska föreningen.
- Olsson, B. (2006). ”Social issues on music education”. In, Bresler, L (Ed.) *The international handbook of research on Arts Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Olsson, B. (2010). ”Bedömning I estetiska ämnen – Mer än bra eller dålig konst eller musik”. I *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskande*. Stiftelsen SAF I samverkan med Lärarförbundet, 2010.

- Pastoor, Lutine de Wal. (2009). *Learning discourse: Classroom learning in and through discourse A case study of a Norwegian multiethnic classroom*. Doktorsavhandling. Department of Psychology. Faculty of Social Sciences. University of Oslo.
- Pettersson, A. (2005). "Bedömning – varför, vad och varthän?" I *Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. HLS Förlag Stockholm 2005.
- Pettersson, A. (2010). "Bedömning av kunskap för lärande och undervisning". I *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*. Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet, 2010.
- Piaget, J. (1923). "The Language and Thought of the Child". I *The Essential Piaget An Interpretative Reference and Guide* Gruber, H.E & Vonèche , J. J: Published: New York: Basic Books 1995.
- Piaget, J. (1937). "The Construction of Reality in the Child". I *The Essential Piaget An Interpretative Reference and Guide*. Gruber, H.E & Vonèche , J. J: Published: New York: Basic Books 1995.
- Piaget, J. (1966). "The semiotic or Symbolic Function" I *The Essential Piaget An Interpretative Reference and Guide* Gruber, H.E & Vonèche , J. J: Published: New York: Basic Books 1995.
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund* Studentlitteratur, Lund.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Liber Ab, Stockholm.
- Regeringens proposition, 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Riber, R. W. (2004). *The essential Vygotskij*. New York: Kluwer Academic, 2004.
- Richardson, G. (1994). *Svensk utbildningshistoria*. Studentlitteratur, Lund.
- Ronnefeld. M. (1990). *Det Forfaglige i aestetisk dannelse*. PH.D Afhandling Danmarks laererhojskole 1990.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking – cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Saar. T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Selander, & Kress, (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv* Stockholm: Nordstedt, 2010.
- Sharp, C. (1998). *The effects of Teaching and Learning in the Arts: A Review of Research*. London: QCA/NFER.

- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist aesthetics. Living beauty, rethinking art*. New York: Rowman & Littlefield.ö.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. Third edition Great Britain by ashford Colour Press Ltd.
- Sjögren, P. A. & I. Györki (2010). *Bonniers svenska ordbok*. Bonniers Fakta.
- Sklovskij, V. (1917/1994). ”Konsten som grepp” i *Skriftserien Kurslitteratur Institutionen för estetik, Uppsala universitet Kurslitteratur nr. 25, 1994, ISSN 1400-2310*.
- Skolverket, (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*. Västerås 2002.
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö: betänkande av utredningen om skolans inre arbete*; SIA Stockholm: Allmänna förl., 1974.
- SOU 1978:65 *Skolan, en ändrad ansvarsfördelning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda*. Lärarutbildning kommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2007:28 *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan–Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stankiewicz, M. A. (2007). ”Capitalizing Art Education: Mapping International Histories” In, Bresler, L (Ed.) *The international handbook of research on Arts Education*, p 7–30 Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Sundin, B. (2003). *Eстетik och pedagogik i dynamisk balans*. Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket, upplaga 13. (2011). Norstedts Förlag.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taguchi, H. L. (2014). *In på bara benen. En introduktion till feministisk poststrukturalism och subjektivitetsteori, 2: uppl.* Gleerups Förlag.
- Thavenius, J. Person, M. & Aulin-Gråhamn, L. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorgersen, K. (2006). *Unspoken Truths About aesthetics in Swedish schools*. Department of Education Luleå University of Technology.
- Torstensson-Ed, T. & Johansson, I. (2000). *Fritidshemmet i forskning och*

- förändring – En kunskapsöversikt*. Skolverket, Kalmar 2000.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky – A Quest For Synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vetenskapsrådet. (2004). *Forskningsetiska principer*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.
- Vilks, L. (1999). *Det konstnärliga uppdraget? En historia om konsthistoria, kontextkonst och det metafysiska överskottet*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes* Red. M. Cole, V. John-Steiner, S. Schibner. och E. Souberman. Cambridge, Mass: Harvard University Press, (Originaltexter publicerade 1930–1935).
- Vygotskij, L. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. (1934/2007). *Tänkande och språk* Göteborg: Daidalos.
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga I rörelse En didaktisk studie av taktart i music*. Intellecta Infolog AB, Göteborg 2010.
- Weber, E. W. Spsychiger, M. Partry, J-L. (1993). *Music makes school: Abridged version of the book: Musik macht Schule*. Published 1993 by *Die Blaue Eule*, Essen.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voice of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. Del Río, P. & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1997). *Mind as Action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Winner, E. & Cooper, M. (2000). “Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts and academic achievement”. I: *Journal of Aesthetic Education*.
- Winner, E. Goldstein, R. T. & Vincent-Lancri, S. (2013). *Art for Art’s Sake? The impact of arts education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- Widerberg, K. (1995). *Kunskapens kön: Minnen, reflektioner och teori*. Stockholm: Norstedts.
- Yin, K. R. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Liber AB, Malmö.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Åsberg, R. (2001a). *Ontologi, Epistemologi och Metodologi En kritisk*

*genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser.* Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Åsberg, R. (2001b). ”Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen”. I *Pedagogisk Forskning i Sverige 2001* år g 6 nr 4 s. 270–292, ISSN 1401-6788.

Änggård, E. (2005). *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer* Linköping: Linköpings universitet, 2005.

Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik.* Norstedts Akademiska Förlag.

### Digitala källor

*Nationalencyklopedin* (2015, 29 januari).

Hämtat från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/diskurs>

Skolverket, (2009). ”Ett utvidgat textbegrepp”

Hämtat från <http://www.skolverket.se/sb/d/56/a/1917>



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

Bilagor:

Bilaga 1.

Marie-Louise Hansson Stenhammar

Doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap

Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet

[marie-louise.hansson-stenhammar@hsm.gu.se](mailto:marie-louise.hansson-stenhammar@hsm.gu.se)

Mobil nr; 0704 266855

Handledare Bengt Olsson

Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet

[bengt.olsson@hsm.gu.se](mailto:bengt.olsson@hsm.gu.se)

Till målsman för elever i årskurs 4-5

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Mitt namn är Marie-Louise Hansson Stenhammar och jag är forskarstuderande vid Göteborgs universitet. Min bakgrund har jag i grundskolan, dels som fritidspedagog och dels som 1-7 lärare i svenska, svenska som andraspråk, matematik och estetiska ämnen som bild, drama, musik och rytmik. Under hösten 2011 kommer jag att genomföra en större studie som tittar på barns lärprocesser, d v s *HUR* tänker och reflekterar barn kring sitt eget lärande. Inför den studien behöver jag göra en mindre studie för att pröva min forskningsmetod.

Metoden innehåller två moment. Det första momentet går ut på att eleverna genom olika medier som t.ex. bilder, loggbok, egna teckningar och skrivande, formulerar sina tankar och idéer om sitt eget lärande kopplat till vissa lektioner. Detta material samlas i en mapp. Det andra momentet innebär att jag enskilt samtalar/intervjuar eleverna kring innehållet i deras mappar. Samtalsintervjun är ett komplement till det eleven har samlat i sin mapp och blir också en del av det innehållet. Genom det här materialet hoppas jag kunna få syn på hur elever arbetar för att förstå det som är målet med undervisningen.

Deltagandet är frivilligt och deltagarna har rätt att avbryta sin medverkan när de än så önskar. För att kunna genomföra studien behöver jag vårdnadshavares tillstånd att ert barn får delta i studien, vilket då innebär att de blir intervjuade och samlar sina reflektioner över sitt eget lärande under 2 veckor. Jag ber er därför fylla i medföljande svarstalong och återlämna den till klassläraren så snart som möjligt, dock senast måndagen den 28 februari. Studien är planerad att genomföras från v.9 t o m v. 13.

Materialet kommer endast att användas för forskande ändamål, samt om ni också ger denna tillåtelse, i undervisningssituationer såsom utbildning av lärare och presentationer på forskningskonferenser. Eleverna garanteras anonymitet. Alla namn kommer att fingeras i mitt skrivna material likväl som skola och ort. Självklart kommer jag att ta hänsyn till de elever som eventuellt inte vill delta. Har ni några frågor är ni välkomna att höra av er till mig eller min handledare vid Göteborgs universitet (enligt kontaktinformationen ovan).

Med Vänliga Hälsningar

Marie-Louise Hansson Stenhammar



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

Bilaga 2.

Marie-Louise Hansson Stenhammar

Doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap

Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet

[marie-louise.hansson-stenhammar@hsm.gu.se](mailto:marie-louise.hansson-stenhammar@hsm.gu.se)

Mobil nr: 0704 266855

Handledare Bengt Olsson

Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet

[bengt.olsson@hsm.gu.se](mailto:bengt.olsson@hsm.gu.se)

Till vårdnadshavare för elever i årskurs 5

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Mitt namn är Marie-Louise Hansson Stenhammar och jag är forskarstuderande vid Göteborgs universitet. Min bakgrund har jag i grundskolan, dels som fritidspedagog och dels som 1-7 lärare i svenska, svenska som andraspråk, matematik och estetiska ämnen som bild, drama, musik och rytmik.

Under våren 2012 genomför jag en studie som studerar lärandets processer oavsett ämne. Jag är särskilt intresserad av hur elever deltar och går tillväga för att lära och hur de eventuellt reflekterar över detta. Fr.o.m. v 16 och framåt kommer jag att följa klassens arbete genom en så kallad *fältstudie*. Detta innebär att jag studerar klassrumsarbetet och gör anteckningar utifrån ovanstående intresseområde. Ibland kan det också bli aktuellt att intervjua elever kring deras arbete. Detta kräver då särskild tillåtelse från er föräldrar. Därför ber jag er att fylla i medföljande svarstalong och återlämna den till klassläraren så snart som möjligt, gärna före påsklovet början, dock senast måndagen den 16 april. Naturligtvis tar jag hänsyn till de elever som eventuellt inte vill låta sig intervjuas. Tisdagen den 3 april kommer jag att presentera mig för klassen och ge eleverna information kring min närvaro.

Materialet kommer endast att användas för forskande ändamål, samt om ni ger er tillåtelse, i undervisningssituationer såsom utbildning av lärare och presentationer på forskningskonferenser. Eleverna ges anonymitet genom fingerade/kodade namn i mitt skrivna material. Detta gäller även skola och ort. Har ni några frågor är ni välkomna att höra av er till mig eller till min handledare vid Göteborgs universitet (enligt kontaktinformationen ovan).

Med vänliga hälsningar

Marie-Louise Hansson Stenhammar





GÖTEBORGS UNIVERSITET  
HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

Bilaga 3.

Marie-Louise Hansson Stenhammar  
Doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap  
VT 2012

Till vårdnadshavare

- Ja, jag/vi **ger tillåtelse** att mitt/vårt barn får delta i intervjusamtal
- Nej, mitt/vårt barn får **inte** delta i intervjusamtal.
- Ja, jag/vi ger **också** tillåtelse till att insamlat material inklusive intervjuer  
får användas i undervisning och konferenspresentationer.

Elevens namn:

.....

Vårdnadshavares underskrift:

.....

Namnförtydligande:

.....

# ArtMonitor

Doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser publicerade vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (musikpedagogik)

*Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (design)

*Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (design)

*Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (musikalisk gestaltning)

*Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850.*

Med et tillegg om registreringspraksis

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-6-4

5. Maria Bania (musikalisk gestaltning)

*“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008

ISBN: 978-91-975911-7-1

6. Svein Erik Tandberg (musikalisk gestaltning)  
*Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-975911-8-8
  
7. Mike Bode and Staffan Schmidt (fri konst)  
*Off the Grid*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-0-0
  
8. Otto von Busch (design)  
*Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-2-4
  
9. Magali Ljungar Chapelon (digital gestaltning)  
*Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-1-7
  
10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (musikpedagogik)  
*Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och hörs- och musiklära inom gymnasieskolan*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-5-5
  
11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (fri konst)  
*Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-6-2
  
12. Anders Tykesson (musikalisk gestaltning)  
*Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-7-9

13. Harald Stenström (musikalisk gestaltning)

*Free Ensemble Improvisation*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-8-6

14. Ragnhild Sandberg Jurström (musikpedagogik)

*Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-9-3

15. David Crawford (digital gestaltning)

*Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-1-6

16. Kajsa G Eriksson (design)

*Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-4-7

17. Henric Benesch (design)

*Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-6-1

18. Olle Zandén (musikpedagogik)

*Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemble-spel på gymnasiet*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-7-8

19. Magnus Bårtås (fri konst)

*You Told Me – work stories and video essays/verkberättelser och videoessäer*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-8-5

20. Sven Kristersson (musikalisk gestaltning)  
*Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-977758-9-2
21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-978477-0-4
22. Cecilia Björck (musikpedagogik)  
*Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-1-1
23. Andreas Gedin (fri konst)  
*Jag hör röster överallt – Step by Step*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-2-8
24. Lars Wallsten (fotografisk gestaltning)  
*Anteckningar om Spår*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-3-5
25. Elisabeth Belgrano (scenisk gestaltning)  
*“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-4-2
26. Christian Wideberg (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-5-9

27. Katharina Dahlbäck (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-6-6

28. Katharina Wetter Edman (design)

*Service design – a conceptualization of an emerging practice*

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-7-3

29. Tina Carlsson (fri konst)

*the sky is blue*

Kning Disk, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-976667-2-5

30. Per Anders Nilsson (musikalisk gestaltning)

*A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-8-0

31. Katarina A Karlsson (musikalisk gestaltning)

*Thinkst thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-9-7

32. Lena Dahlén (scenisk gestaltning)

*Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik*

Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-7844-840-1

33. Martín Ávila (design)

*Devices. On Hospitality, Hostility and Design*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-0-4

34. Anniqa Lagergren (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*Barns musikkomponerande i tradition och förändring*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-1-1

35. Ulrika Wänström Lindh (design)

*Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-2-8

36. Sten Sandell (musikalisk gestaltning)

*På insidan av tystnaden*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-3-5

37. Per Högberg (musikalisk gestaltning)

*Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång.*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-4-2

38. Fredrik Nyberg (litterär gestaltning)

*Hur låter dikten? Att bli ved II*

Autor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979948-2-8

39. Marco Muñoz (digital gestaltning)

*Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-5-9

40. Kim Hedås (musikalisk gestaltning)

*Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-6-6

41. Annika Hellman (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektpositioneringar*

ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-8-0

42. Marcus Jahnke (design)

*Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-7-3

43. Anders Hultqvist (musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning)

*Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik*

Skrifter från musikvetenskap nr. 102, diss. Göteborg 2013.

ISBN: 978-91-85974-19-1

Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik

44. Ulf Friberg (scenisk gestaltning)

*Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?*

Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-7374-813-1

45. Katarina Wetter Edman (design)

*Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience*

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN 978-91-979993-9-7

46. Niclas Östlind (fotografi)

*Performing History. Fotografi i Sverige 1970-2014*

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-0-4



47. Carina Borgström Källén (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*När musik gör skillnad - genus och genrepraktiker i samspel*

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-1-1 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-2-8 (elektronisk version – PDF)

48. Tina Kullenberg (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues*

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-3-5 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-4-2 (elektronisk version – PDF)

49. Helga Krook (litterär gestaltning)

*Minnesrörelser*

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

50. Mara Lee Gerdén (litterär gestaltning)

*När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid*

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-86133-58-0

51. João Segurado (musikalisk gestaltning, i samarbete med Piteå universitet)

*Never Heard Before – A Musical Exploration of Organ Voicing*

ArtMonitor, diss. Göteborg/Piteå 2015

ISBN: 978-91-981712-6-6 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-7-3 (elektronisk version – PDF)

52. Marie-Louise Hansson Stenhammar (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN: 978-91-981712-8-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-9-7 (elektronisk version – PDF)

**Distribution:**

Avhandlingarna kan beställas genom [samladeskrifter.se](http://samladeskrifter.se)



