

SERIENS NAMN ELLER PUBLIKATIONENS TITEL

Publikationens titel eller författarens namn

Annan serie (om sådan finns)

XX (nummer i serien)

Det poetiska glappet

Undervisning med estetiska uttrycksformer ur högstadielära
perspektiv

Torben Freytag

©Författarens namn, Stockholms universitet 20XX
ISSN XXXX-XXXX
ISBN XXX-XX-XXXXX-XX-X

Tryckeri: Tryckeriets namn, tryckort 20XX
Distributör: Distribütörens namn (vanligtvis institutionen)

En forskningsuppsats skriver sig inte av sig själv, till det krävs både år, tankekraft och slit för att få ihop ett arbete av denna karaktär. Så har det varit för mig i alla fall. Stunderna har varit många då jag slitit mitt hår där jag tvivlat på mig själv. I dessa stunder har jag verkligen behövt olika former av stöttning. Alltifrån en dunk i ryggen, en kram när man är ledsen, till några välmenande ord. Ja, det är sådant som hjälper en fram på vägen när man skriver ett arbete av denna omfattning. Därför vill jag tillägna detta arbete några av de viktiga personer som stöttat mig under vägen.

Inledningsvis vill jag givetvis rikta ett stort tack till Stockholms stad och Stockholm stads utbildningsförvaltning som har finansierat min forskarutbildning. Det har verkligen varit en ynnest att få djupdyka i ett ämne som jag har arbetat med som lärare, men att få göra det från ett annat håll. Vid tiden för min ansökan arbetade jag som lärare i bild och svenska på Sofia skola i Stockholm. Jag vill därför tacka mina tidigare rektorer och chefer på Sofia skola, Annika Hedås-Falk och Peter Åkerberg som stöttade och trodde på mig när jag sökte till forskarutbildningen. I samband med detta måste jag också nämna min bildlärarkollega och vän, Anna Mautner, som ofta fick axla min börda när jag på grund av mina studier inte alltid kunde närvara på skolan.

Givetvis vill jag också rikta ett stort rungande tack till mina handledare, Eva Österlind och Catrine Björck, för alla goda råd och riktlinjer som de har givit mig på vägen. Eftersom jag de sista åren har börjat undervisa på universitet vill jag också tacka mina kollegor, Catrine, Iryna, Lisa, Mimmi och Staffan. Ett särskilt tack tillägnas Mimmi som tyvärr nyligen gick bort. Tillsammans med dig kändes detta arbete som världens viktigaste arbete och det har varit en ynnest att få dela detta med dig.

Arbetet som koordinator i det praktisk-estetiska nätverket på STLS har också varit otroligt värdefullt. Tillsammans med Camilla, Eva-Lena, Jenny, Jonas och Viveca har varje fredag varit en spännande utmaning med alla de projekt som vi har handlett tillsammans. Koordinatorsarbetet har också hjälpt mig att formulera mig kring det som har varit mitt forskningsintresse. I samband med detta uppdrag så vill jag också nämna mina tidigare vetenskapliga ledare på STLS, Maria Andrée och Inger Eriksson.

Jag vill också nämna "De tre musketörerna" där jag var en i denna trio. När man går en forskarutbildning där man samtidigt arbetar 50% som lärare känns studietiden lång och forskningsarbetet ibland oöverstigligt. Dock fann vi, Hans Ytterberg, Henning Bengtsson och jag, någon slags lust och lek i det hela där "det ska va' kul" kom att bli ett mantra som vi upprepade. Det har varit värdefullt för mig och kommer vara en lärdom som jag alltid kommer bära med mig... för visst skall det (också) vara kul att forska.

Givetvis vill jag tacka "Bokklubben" bestående av Alexander, Anders, Erik, Fredrik, Johan och Pelle som alltid har funnits där. Tack för alla samtal om litteraturens kraft, vinets sötma och allt annat som är viktigt i livet.

Att skriva om estetiska lärprocesser och uttrycksformer hade inte varit möjligt utan att själv få praktisera detta. Därför vill jag rikta ett tack till min bror John. Utan musik, och det där vi kallar "det estetiska" vore jag ingen hel människa.

Mina föräldrar är heller icke att förglömma. Ni har hjälpt och stöttat i både vått och torrt. Avslutningsvis vill jag nämna min hustru, Taina, som alltid finns där för mig. Utan dig hade detta inte gått. Du tror på mig och det hjälper mig. Och utan kärlek bedrivs inga forskningsstudier.

Under processen har jag också fått stöttning av många vänner, kollegor och familj. Ni är många, och att räkna upp er alla skulle bli en avhandling bara det. Dock, ni vet vilka ni är, så tack för att ni finns.

All kärlek...Kramar Torben, 2024-05-13

Abstract

Title in Swedish: *Det poetiska glappet – Undervisning med estetiska uttrycksformer ur högstadielärares perspektiv*

Title in English: *The Poetic Gap – Arts-Based Learning from Secondary School Students' Perspective*

Author: Torben Freytag

Language: Swedish, with an English summary

Keywords: Aesthetic Learning, Drama, Film, Music, Phenomenography, Multimodality, Focus Group Interviews, Practice-Based Research

This practice-based and phenomenographic study belongs to the field of aesthetic teaching and learning, covering an intersection of subjects, such as Drama, Music, Visual Arts and Swedish (mother tongue). The study focuses on how secondary school students experience teaching where different aesthetic forms of expression are included. Several research reviews use terms as *transfer* to describe how it affects students' learning in school. The voices that are heard in this research field are usually from a teacher and school leader perspective. However, classroom studies where students' voices constitute sources are rare. This study may therefore be of interest for teachers, school leaders and researchers in the field of education. Point of departure for this study is John Dewey's theories about the importance of experience for learning and the role of arts. The theoretical framework is built on theories of multimodality and a multimodal perspective on learning.

To investigate the students' learning, a four-week teaching design was planned. The following questions were posed: How do lower secondary school students experience to express themselves aesthetically? How do lower secondary school students experience teaching and learning that includes aesthetic expressions when reading fiction?

To answer these questions, the following research methods were used: practice-based research, focus group interviews and art-based methods. In essence, the interviews with the students formed the basis for the analysis. The phenomenographic analysis of the material led to four descriptive categories of students' aesthetic experience: *To express freely*, *To interpret and figure out*, *To try different perspectives* and *To get others to understand*. The students' experiences of arts-based teaching are also described in four categories: *To learn through creativity*, *To learn through collaboration*, *To learn media-specific* and *To not learn so much*. The categories represent variations of how the students experienced their aesthetic self-expression and their views on this kind of teaching. Since the students' responses pointed to a multimodal understanding, multimodal concepts such as cultures of recognition, transformation, transduction, simulation, signs, and representations of learning were applied. The discussion takes up how teaching through aesthetic learning can be developed and highlights how students' experiences and creativity can be seen as important ingredients in teaching and as a form of knowledge of its own.

Innehållsförteckning

Abstract.....	3
Innehållsförteckning	6
1. Bakgrund	9
1.1 Resonemang om tidigare forskning	9
1.2 Min ståndpunkt.....	11
1.3 Problemformulering	13
1.4 Deweys syn på erfarenhet och konst.....	14
1.5 Estetik – ett svårfångat begrepp i grundskolans läroplan	15
1.5.1 Estetiska aspekter och kunskapsområden	15
1.5.2 Estetiska upplevelser och värden – bild och matematik	16
1.5.3 Estetiska valsituationer och uttryck – naturvetenskap och teknik.....	17
1.5.4 Olika estetiska uttryck, uttrycksformer och berättande – svenska, modersmål och musik.....	18
1.5.5 Estetiska traditioner – slöjd.....	19
1.5.6 Estetiska uttrycksformer – ett etablerat begrepp	20
2. Syfte och forskningsfrågor	22
3. Forskning om estetiska uttrycksformer	23
3.1 Klassificeringar och olika synsätt på estetiska uttrycksformer	23
3.1.1 Klassificeringar av estetiska uttrycksformer och estetik	24
3.1.2 Estetiska uttrycksformer som en del av en kreativ process.....	26
3.1.3 Förutsättningar för estetiska ämnen	27
3.2 Undervisning med estetiska uttryck som arbetsform	30
3.2.1 Estetiska uttrycksformer som kunskapsform	31
3.2.2 Utmärkande drag för undervisning med estetiska uttrycksformer	32
3.2.3 Estetiska uttrycksformer och hur de organiseras.....	33
3.3 Drama, film och musik som inslag i undervisning	35
3.3.1 Drama.....	35
3.3.2 Film.....	36
3.3.3 Musik	37
4. Teoretiska utgångspunkter	38
4.1 Dewey – estetiska erfarenheter som grund för lärande	38
4.2 Ett multimodalt perspektiv	39
4.2.1 Multimodalitet och lärande.....	40
4.2.2 Multimodalitet och didaktisk design	41
4.2.3 Multimodalitet i föreliggande studie	43
5. Metoder.....	44
5.1 Praktikutvecklande forskning.....	44
5.1.1 En praktikutvecklande klassrumsstudie.....	45
5.2 Fenomenografi.....	46
5.2.1 Erfarenheter och uppfattningar	47
5.2.2 Intervjuer om elevers uppfattningar	47
5.2.3 Utformandet av kategorier och utfallsrum.....	47
5.2.4 Validitet.....	48
5.3 Genomförandet av undervisningen	49
5.3.1 Planeringsprocessen	49
5.3.2 Urval	50
5.3.3 Undervisningens design	51
5.4 Datainsamling	53
5.4.1 Val av fokusgruppintervjuer som metod för datainsamling	53
5.4.2 Genomförande av fokusgruppintervjuer	54
5.4.3 Transkribering av fokusgruppintervjuer	55
5.4.4 Stimulusmaterial	55
5.4.5 Fältskisser.....	58
5.4.6 Min roll som deltagande observatör	59
5.5 Forskningsetiska aspekter	60

5.5.1 Forskande lärare.....	61
5.6 Kritisk metoddiskussion.....	62
6. Resultat utifrån fenomenografisk analys.....	64
6.1 Före undervisningen	64
6.1.1 Elevernas syn på estetiska lärprocesser	64
6.1.2 Elevernas syn på lärande – yttre faktorer	65
6.1.3 Elevernas syn på lärande - inre faktorer	67
6.1.4 Sammanfattning av elevernas förståelse	68
6.2 Elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt	68
6.2.1 Att uttrycka sig fritt	69
6.2.2 Att tolka och gestalta	70
6.2.3 Att pröva olika perspektiv.....	71
6.2.4 Att få andra att förstå	72
6.3 Elevernas upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer	73
6.3.1 Att lära sig genom gestaltande	74
6.3.2 Att lära sig genom samarbete.....	76
6.3.3 Att lära sig mediespecifikt.....	77
6.3.4 Att inte lära sig så värst mycket.....	77
6.4 Sammanfattning av studiens resultat.....	78
6.4.1 Förståelse.....	79
6.4.2 Upplevelser av att uttrycka sig estetiskt.....	80
6.4.3 Upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer	81
7. Resultat i multimodal belysning	83
7.1 Erkännandekultur.....	83
7.2 Representation och transformation	84
7.3 Transduktion	85
7.4 Tecken på lärande	85
7.5 Simulering	86
7.6 Undervisningens didaktiska design.....	86
7.7 Sammanfattning	89
8. Diskussion.....	90
8.1 Studiens resultat i vidare mening	90
8.2 Vikten av erfarenhetsbaserat estetiskt lärande i dagens skola.....	93
8.3 Didaktiska implikationer och utmaningar utifrån studiens resultat	94
8.4 Förslag till vidare forskning	99
English Summary.....	102
Litteraturlista.....	105
Bilaga 1	112
Bilaga 2	113
Bilaga 3	116

1. Bakgrund

Because objects of art are expressive, they are language. Rather they are many languages. For each art has its own medium and is especially fitted for one kind of communication. Each medium says something that cannot be uttered as well or as completely in any other tongue. The needs of daily life have given superior practical importance to one mode of communication, that of speech. This fact has unfortunately given rise to a popular impression that the meanings expressed in architecture, sculpture, painting and music can be translated into words with little if any loss. In fact, each art speaks an idiom that conveys what cannot be said in another language and yet remains the same. (Dewey, 1934, s. 110)

Denna undersökning sammanfattas i viss mån av titeln *Det poetiska glappet*. Någonstans mellan det vi uppfattar och det vi vill åstadkomma finns ett glapp. Detta glapp skapar ett utrymme för vår fantasi och kreativitet i uppgifter som vi ställs inför. Uttrycket kan tyckas vagt och slumpartat, men är likväl ett begrepp som jag återkommande använde mig av i min undervisning, såväl inom en uppgift i bild som inom ett arbete i svenska. Denna lek med ord och betydelser säger något om min lärarprofil och min praktiska erfarenhet av att vara lärare i både bild och i svenska, men kan också ses som min syn på det vi kallar estetiska erfarenheter. Det poetiska glappet är därmed min personliga förklaring av vad undervisning med estetiska uttrycksformer handlar om, men nu är det ju inte min beskrivning som detta arbete skall handla om. I föreliggande studie har jag valt att rikta fokus mot elevernas syn på detta. Det inledande citatet från Dewey (1934) har valts ut eftersom det samklingar med min syn på de estetiska uttryckssätten, det vill säga att de representerar olika språk där varje medium har något särskilt att tillföra.

1.1 Resonemang om tidigare forskning

Forskningen om estetiska ämnen och uttrycksformer uppvisar många infallsvinklar om vad det estetiska i skolan kan tillföra. Von Schantz med kollegor (2018) visar att estetiska lärprocesser som de kommer till uttryck i allt från fritidshemmet till universitetsnivå handlar om aspekter som nyfikenhet, kreativitet, uppmärksamhet och disciplin. Marner och Örtegren (2003, s. 9–12) menar att estetiska ämnen kan bidra med en flerstämmighet när vi lär oss, det vill säga att estetiska ämnen ger oss fler sätt att uttrycka sig på. Vad denna flerstämmighet innebär är dock inte entydigt. Den forskning som publicerades under 1990-talet förmedlade en relativt positiv bild av vad som utmärker undervisning med estetiska uttrycksformer, ofta definierad i termer av transfer och den så kallade Mozart-effekten¹ (Lindström, 2002, s. 107–108). Girod med flera (2010) menar att transfer handlar om kunskap som förs över från ett sammanhang till ett annat. Genom denna överföring skapas transfereffekter som kan vara till nytta i ett annat lärande. ”Investigations of transfer also suggest students learning for transformative, aesthetic experiences learn to see the world differently and find more interest and excitement in the world outside of school” (Girod et al., 2010, s. 801).

¹ Boken *Mozarteffekten* (Cambell, 2000) beskriver olika försök med musik som framställs som något hälsobefrämjande, till exempel att musik har en blodtrycks- och påverkan på människor.

Ett annat ord för denna överföringsprocess är *transformation*. Enligt Kress och Selander (2010) syftar transformation på hur information bearbetas och omgestaltas för att bli tillgänglig. Transformation kan därför beskrivas som ”en meningsskapande aktivitet och ett uttryck för hur individen orienterar sig mot och engagerar sig i världen” (Kress & Selander, 2010, s. 33). I samband med estetiska ämnen och undervisning med estetiska inslag aktualiseras begreppet *transformativt lärande*. Utgångspunkten i ett transformativt lärande är att de scheman eller referensramar som används för att tolka, förstå och tillskriva händelser mening, ofta är förgivet tagna och därigenom förblir omedvetna. En viktig ansats i transformativt lärande är därför att kritiskt reflektera över de handlingar och åsikter som kan kopplas till en händelse. Genom denna kritiska reflektion kan människor bli medvetna om hur de ser på saker och på så sätt får de en chans att revidera sina meningsscheman (Mezirow, 1990).

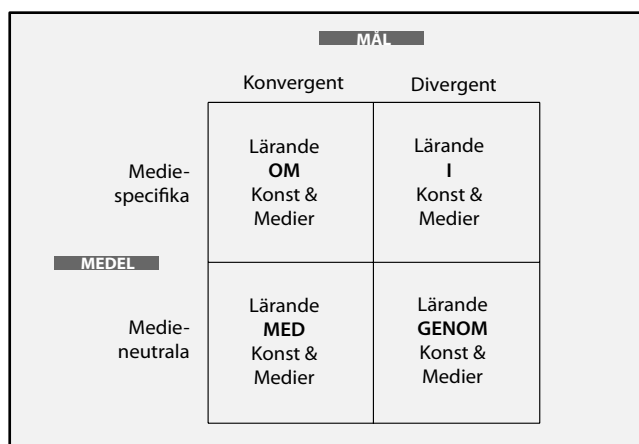
En annan teori som fick stort genomslag inom pedagogik- och lärandeteorifältet under 1980-talet var Gardners teori om de sju intelligenserna (Gardner, 1983). Till de sju intelligenserna räknas lingvistisk, musikalisk, visuell/spatial, kroppslig/kinestetisk, social, samt logisk-matematisk intelligens och självkänedom. I ett senare verk utökade Gardner (1999) med naturintelligens och existentiell intelligens. Enligt Gardner är alla barn begåvade, men på olika vis. Den intelligensprofil som ett barn besitter är avgörande för hur detta barn bäst lär sig och tar till sig ny information (Gardner, 1983).

Enligt min mening är dessa teorier intressanta och välvilliga, samtidigt visar forskning att en rådande trend inom undervisningen är att akademisk kunskap premieras och föredras framför estetisk kunskap (Winner et al., 2013). Det man tycks vara enig om är att undervisning där innehåll och metoder från olika ämnen och fält integreras, bidrar till att elever får ett kunskapsinnehåll belyst från olika perspektiv (Dewey, 1934; Gardner, 1983; Girod et al., 2010; Marnier & Örtengren, 2003; Winner m.fl., 2013). Det man däremot sällan möter är perspektivet om vad det estetiska lärandet i sig kan bidra med.

Ett exempel på ämnesintegrerad undervisning där musik används som en resurs beskrivs i en studie av Fahltin (2011). Här lyfts musikens emotiva dimension fram som en tillgång genom att elever kan uttrycka stämningar och känslor i samband med teoretiska arbeten. När estetiska ämnen eller estetiska metoder ingår i ämnesintegrerad undervisning används formuleringar som estetisk verksamhet, estetiska lärprocesser och undervisning med estetiska uttrycksformer eller undervisning med estetiska inslag. Här har bland annat Lindgren (2006) bidragit med en studie som undersöker hur lärare och skolledare ser på estetisk verksamhet i en skolpraktik. Lindgren kommer fram till att estetisk verksamhet ofta ses som ett kompensatoriskt eller förstärkande inslag i undervisningen, och att den estetiska verksamheten är starkt förknippad med de verksamheter som den uppträder i. Tidigare forskning visar att lärare såväl i grundskolan som i gymnasiet har väldigt skiftande uppfattningar om vad undervisning med estetiska uttrycksformer är och kan innebära (se Dahlbäck, 2017; Hansson Stenhammar, 2015; Lind, 2010; Lindgren, 2006; Thorgersen, 2007; Öhman Gullberg, 2006).

Lindström (2008) tecknar i en modell hur det estetiska lärandet kan se ut. Enligt Lindström kan undervisning och lärande inom det estetiska området beskrivas i fyra dimensioner: att vi kan lära *om*, *i*, *med* och *genom* det estetiska (Lindström, 2008, s. 66). Modellen klargör vilket slags estetiskt lärande som föreligger, något som kan vara vägledande när detta lärande skall diskuteras. Estetiskt lärande påverkas till exempel av de sammanhang som det förekommer i, men också av vilka medel som används och vilka mål man har med lärandet (jfr. Lindgren,

2006). Lindströms modell (se Figur 1) kan ses som ett verktyg för att beskriva och klargöra hur olika former av estetiskt lärande förhåller sig till varandra (Lindström, 2008, s. 62).



Figur 1 Estetiska lärandemedel, (Lindström 2008, s. 66).

I Lindströms modell är lärandemedlen antingen mediespecifika eller medieneutrala, det vill säga de innebär eller innebär inte, en särskild estetisk uttrycksform. Lärandemålen är antingen konvergenta (entydiga) eller divergenta (mångtydiga). Utifrån Lindströms modell får olika didaktiska val betydelse för hur undervisningen uppfattas av elever och lärare. Hansson Stenhammar (2015) menar till exempel att en medieneutral undervisning där ingen uttrycksform är specificerad kan bidra till en instrumentell syn på det estetiska lärandet. Även Bamford (2006) gör en tydlig distinktion mellan *education in the arts* och *education through the arts*, det vill säga det föreligger en skillnad mellan att lära i och att lära genom estetiska ämnen, men betonar att båda är viktiga.

1.2 Min ståndpunkt

De sägs att barn föds med 100 språk men berövas 99 av dem via skolgången. Så enkelt är det inte. Snarare så föds barn med en förmåga att kommunicera via de språk som är tillgängliga för dem vid födseln och framöver. Språken är inget de föds med utan något de måste erövra genom att härma, pröva på och delta i de samtal som pågår under hela deras livslånga utveckling. (Dalnäs. 2016-10-29. DN)

När vi människor kommunicerar med varandra så använder vi oss av olika språk. Dessa språk kan till exempel utgöras av tecken, signaler, färger, bilder, gester och/eller ljud för att nämna några. När man läser citatet från debattartikeln ovan kan man som läsare förledas till att tro att citatet handlar om att kommunicera med minoritetsspråk. Läser man däremot hela artikeln där citatet ingår inser man att Dalnäs (2016) snarare diskuterar de estetiska ämnenas roll i skolan och i samhället i övrigt, och att författaren för fram att olika estetiska uttrycksformer kan betraktas som språk precis som andra språk. Artikelförfattaren menar att kunskaper om de konstnärliga förhållningssätten är viktiga både i förskolan, grundskolan och inom universitetens forskningsmiljöer. Enligt Dalnäs har undervisning om konst och olika konstarter systematiskt nedmonterats i skolan och i lärarutbildningarna och därför behöver estetiska ämnen stärkas och utvecklas. I debattartikeln förespråkar författaren ett nytt estetiskt skolämne som ges benämningen *estetiska uttryck*. Detta ämne skulle, enligt författaren, vara bättre rustat för att möta de utmaningar som framtidens skola står inför. Jag vill dock hävda

att förutsättningar för att uttrycka sig estetiskt redan finns i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011; Skolverket, 2022) såväl inom (etablerade²) estetiska ämnen som i andra ämnen. I de övergripande målsättningarna för den läroplan som var gällande under studien genomförande står det att:

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. (Skolverket, 2011, s. 9)

Citatet beskriver ett lärande där eleverna skall ”få uppleva olika uttryck för kunskaper”, och möjligen skulle detta kunna vara en definition av det som är ämnet för denna studie, nämligen undervisning med estetiska uttrycksformer. Enligt mig utmärks en sådan undervisning av att estetiska uttryck som exempelvis drama, film och musik är jämställda med andra estetiska uttryck som till exempel tala och skriva. Vid perioden då denna studie genomfördes var Lgr11 den läroplan som var gällande, men denna skrivning om att pröva och utveckla olika uttrycksformer återfinns även i Lgr22 (Skolverket, 2022, s. 9).

Wiklund (2009) hävdar utifrån ett praktiskt perspektiv att estetiska lärprocesser är viktiga för barns språkliga utveckling. Enligt Wiklund kan estetiska lärprocesser ses som förhållningssätt eller metoder för att erövra kunskap. Precis som det finns talspråk och skriftspråk, så finns det också estetiska språk och estetiska uttryck som musik och teater. Författaren menar att dessa språk kan skapa möjligheter för unga människor att bearbeta sina erfarenheter i andra banor än verbala och skriftliga. Därför är det viktigt att elever utvecklar en estetisk språkkompetens. Dock finns det många fördomar att slåss mot, menar Wiklund. I skolans värld förekommer ofta föreställningen att estetiska ämnen endast skall fungera som lustfyllda avbrott för den ordinarie undervisningen, det vill säga att de estetiska ämnenas roll endast är att göra skolan roligare för eleverna. En annan iakttagelse är att skolan alltför sällan ger elever tillräckligt med utrymme för reflektion, vilket ett lärande med estetiska lärprocesser kräver. Enligt Wiklund (2009) så är tid en avgörande faktor för att elever skall kunna gestalta sina erfarenheter.

Vad som framstår som tydligt i debatten om undervisning med estetiska uttrycksformer är att elever sällan får en röst i detta. Det vill säga, vad tycker eleverna själva om att arbeta med estetiska uttrycksformer? Vad tillför till exempel en dramatisering av en text när elever läser skönlitteratur? Min erfarenhet av undervisning med estetiska uttrycksformer är att när elever tecknar bilder eller dramatiserar ett innehåll i anslutning till läsning av skönlitteratur i svenskämnet, så tycks de bli mer motiverade. Enligt mig får eleverna genom detta ytterligare uttryck och språk att använda sig av. Detta knyter an till det som Marner och Örtengren (2003) kallar flerstämmighet. Estetiska dimensioner finns även inom ämnen som svenska, vilket också lyfts fram i läroplanen. I syftestexten för ämnet svenska står det till exempel att eleverna ska stimuleras att uttrycka sig genom estetiska uttrycksformer (Skolverket, 2011, s. 257). Denna skrivning är intakt i syftestexten för ämnet svenska i Lgr22 (Skolverket, 2022, s. 224).

När man läser detta inledande avsnitt får man möjligen bilden av att jag är odelat positiv till undervisning med estetiska uttrycksformer eller det Lindgren (2006) kallar estetisk verksamhet. Även om jag själv har många goda erfarenheter av att integrera ämnen med

² Etablerade syftar i detta exempel på ämnen som bild, musik och slöjd, det vill säga estetiska ämnen.

varandra där det estetiska ofta har varit tongivande, är jag medveten om att det också kan bidra till att lärandet blir otydligt.

1.3 Problemformulering

Denna undersökning är genomförd när Lgr11 var aktuell. I den då aktuella läroplanens formuleringar om skolans uppdrag framställs det estetiska ämnesområdet i två skepnader, dels som en del av lärandet, dels som inslag i skolans verksamhet (Skolverket, 2011). Dåvarande läroplanens otydliga beskrivning av vad det estetiska ämnesområdet skall innebära och tillföra medför svårigheter för lärare och skolledare att förhålla sig till detta. I Lgr11 är det estetiska ämnesområdet uppdelat, dels i estetiska skolämnen, dels som inslag i andra ämnen, det vill säga ämnesövergripande undervisning. Dessa svårigheter kvarstår när man läser den nya läroplanen (Skolverket, 2022), men visar också att de estetiska inslagen ytterligare har tonats ner.

I läroplanen (Lgr11) framhålls att ämnesövergripande arbetssätt skall vara en del av undervisningen. Läroplanens två inledande kapitel lyfter fram en ämnesintegrerad undervisning där: ”[...] läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (Skolverket, 2011, s. 12–13). Detta citat visar att elever enligt läroplanen skall få möjligheter att arbeta ämnesövergripande. I Lgr22 finns samma skrivelse (Skolverket, 2022, s. 14).

Förutsättningarna för att bedriva ämnesövergripande undervisning har försämrats och enligt Skolverket har andelen ämnesövergripande arbeten där praktisk-estetiska ämnen ingår minskat på senare år. Tre rapporter från Skolverket där lärare i bild, musik och slöjd har intervjuats, visar att många av dessa lärare upplever att man samarbetar mindre över ämnesgränserna sedan Lgr11 infördes (Skolverket, 2015a; Skolverket, 2015b; Skolverket, 2015c). I rapporten om bildämnet framkommer det att bildlärarna samarbetar i liten utsträckning, eller inte alls med andra ämnen. Möjligen sker lite samarbete mellan bild och andra ämnen i årskurs 6 och 9 (Skolverket, 2015a). I rapporten om musikämnet ställer sig lärarna i musik positiva till ämnesövergripande arbeten, men samtidigt ger inte skolledningen tillräckliga förutsättningar för att arbeta ämnesövergripande (Skolverket, 2015b). Rapporten om slöjdämnet visar att ämnesövergripande samarbeten i grundskolan där slöjd ingår har minskat i de högre årskurserna (Skolverket, 2015c). Hur läget ser ut idag för ämnesövergripande samarbeten där estetiska ämnen ingår kan vi endast sia om. Än så länge finns det ingen aktuell nationell undersökning.

Vissa svårigheter har identifierats i samband med ämnesövergripande undervisning. Hur ämnesövergripande undervisning och ett undersökande arbetssätt påverkar elevernas lärande belyses bland annat av Österlind (2006). Studien lyfter fram kritiska aspekter på ämnesintegrerad undervisning i samband med ett miljöarbete i naturvetenskapliga ämnen. Österlind menar att de medverkande eleverna fick svårt att använda de teoretiska begrepp som krävs och även att omsätta det teoretiska kunnandet till ett praktiskt kunnande. Med andra ord fick eleverna svårt att tillägna sig den kunskap som de skulle lära sig, inte minst gällande de begrepp som eleverna skulle använda och förstå.

I resultaten redovisas två olika typer av sammanhangsskapande, dels skapandet av sammanhang mellan begrepp som ingår i skilda begreppsstrukturer och dels skapandet av sammanhang mellan olika nivåer

inom en begreppsstruktur: mellan teoretiska begrepp och den verklighet begreppen refererar till. I studierna belyses elevers svårigheter i det avseendet. (Österlind, 2006, s. 65)

Givet att elever i mindre utsträckning arbetar ämnesövergripande med estetiska uttryck har jag valt att undersöka detta och mot denna bakgrund har också en undervisning där estetiska uttrycksformer ingår utformats. Till studiens problemställning ingår också, vad innebär det för elever att uttrycka sig estetiskt och hur ser de på undervisning där estetiska uttrycksformer är tongivande. I föreliggande undersökning har intresset riktats mot högstadieelevers upplevelser av undervisning där estetiska uttrycksformer ingår i ett ämnesövergripande sammanhang. Studien har planerats och genomförts när Lgr11 var aktuell. Studiens resultat skall därför förstås i relation till Lgr11, även om vissa jämförelser görs i relation till Lgr22. En av studiens utgångspunkter bygger på erfarenhetens betydelse för lärande, och särskilt Deweys teori om estetiska erfarenheter.

1.4 Deweys syn på erfarenhet och konst

Studien är inspirerad av Deweys teorier om hur mänsklig erfarenhet tar form och hur estetik och skapande får mening i erfandet och görandet. Deweys arbete är därmed en väsentlig del av den kunskapssyn som denna studie vilar på. Enligt Deweys pragmatiska perspektiv är erfarenheten en av de viktigare aspekterna när vi lär oss. Hans tänkande om pedagogik kretsar i hög grad kring begreppet erfarenhet och hur erfarenheter får betydelse för våra handlingar. Dewey gör gällande att erfarenheter är ett grundläggande inslag, inte bara när vi lär oss, utan också när vi skapar vår identitet. Det vi har varit med om, det vi erfar, är något som vi ständigt bär med oss. Det människan lär sig sker i interaktion med den omgivning som är platsen för lärandet. Dewey beskriver det hela som "[a] consummation of the moment" (Dewey, 1934, s. 39) det vill säga, som en fulländning av ögonblicket. Enligt Burman (2007) menar Dewey att människan inte skall ses som en passiv mottagare av kunskap, utan för att förstå och lära sig så måste människan interagera med det som hon skall lära sig. Våra erfarenheter, och inte minst de estetiska erfarenheter som vi förvärvar, är därför avgörande för vår förståelse av helheten. Helhet och helhetsförståelse är återkommande ord och begrepp som Dewey använder sig av för att beskriva kunskap i ett holistiskt perspektiv. Dewey beskriver denna helhet eller helhetsförståelse som:

This whole is then felt as an expansion of ourselves... Where egotism is not made the measure of reality and value, we are citizens of this vast world beyond ourselves, and any intense realization of its presence with and in us brings a peculiarly satisfying sense of unity in itself and with ourselves. (Dewey, 1934, s. 203)

Dewey (1934) menar att denna helhet skall ses som en förlängning av oss som människor, och som en nödvändighet för att vi skall kunna uppnå en full förståelse av något.

I Sverige är Dewey mest känd som en pionjär inom det pedagogiska fältet, men han har också gjort insatser inom estetik. I verket *Art as experience* (1934) beskrivs konstens och erfarenhetens roll. I detta verk pläderar han för en för tiden ny förståelse av hur konst kan användas där konst är en del av ett mönster av förvärvade erfarenheter. Dewey hävdar att konsten inte, som på museer, skall placeras på piedestal och vara fränkopplad det övriga samhället. Framför allt skall inte konstverket vara frikopplat från upplevelsen av det, det vill säga ögonblicket när betraktaren möter konstverket. Dewey menar att det är i ögonblicket när vi möter konstverket som vi också kan lära oss något av det. I just detta ögonblick förvärvar vi en estetisk erfarenhet, menar Dewey:

In common conception, the work of art is often identified with the building, book, painting or statue in its existence apart from the human experience. Since the actual work of art is what the product does with and in experience, the result is not favourable to understanding. (Dewey, 1934, s. 204)

Därför är också det viktigaste för Dewey i fråga om konsten och dess roll enligt Grahn (2005), inte att uppnå en sanning eller kunskap i sig, utan att lyfta fram upplevelsen av det estetiska verket, en upplevelse som längre fram kan bidra till en ökad förståelse.

1.5 Estetik – ett svårfångat begrepp i grundskolans läroplan

I detta avsnitt redogörs för de varierande och synonyma begrepp som används för att beskriva det som i läroplanen benämns, 'undervisning med estetiska uttrycksformer'. I avsnittet beskrivs också hur det estetiska ämnesområdet skrivs fram i läroplanen för grundskolan (Lgr11) och i grundskolans olika ämnen. Vid tidpunkten när studiens empiri samlades in var Lgr11 den gällande läroplanen. Det är alltså denna läroplan som studien har utgått ifrån. Sedan den 1 juli 2022 finns en ny läroplan (Skolverket, 2022). I slutet av varje stycke redovisas de eventuella förändringar som har genomförts med den nya läroplanen, det vill säga Lgr22.

I utforskandet av begrepp som i olika grad illustrerar det som här benämns undervisning med estetiska uttrycksformer, har jag gjort en begreppslik förskjutning. Inledningsvis var jag inriktad på att undersöka estetiska lärprocesser i övertygelsen om att detta begrepp fortfarande används. Efter en noggrann läsning av läroplanen för grundskolan (Lgr11) visade det sig att estetiska lärprocesser inte nämns en enda gång, däremot förekommer formuleringar som estetiska upplevelser, värden, val och uttrycksformer. Jag har med andra ord fått göra ett språkligt omtag i hur jag betecknar detta fenomen. Det som jag inledningsvis benämnde estetiska lärprocesser har jag nu valt att kalla undervisning med estetiska uttrycksformer.

1.5.1 Estetiska aspekter och kunskapsområden

Estetiska aspekter är ett begrepp i läroplanen för grundskolan, Lgr11 och definierar därigenom en av flera inriktningar som undervisningen i grundskolan skall genomsyras av. Estetiska aspekter är därmed en av de aspekter som undervisningen i den svenska skolan skall utformas efter. Under beskrivningen av skolans uppdrag i Lgr11 står följande att läsa:

Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso- och livsstilsfrågor ska uppmärksammas. Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig. (Skolverket, 2011, s. 8–9)

De estetiska aspekterna framställs i citatet som lika viktiga som de intellektuella, praktiska och sinnliga aspekterna. Citatet ovan är hämtat från Lgr11 och berör skolans uppdrag och riktlinjer för hur undervisningen i skolan skall bedrivas, där de estetiska aspekterna är något som skall finnas med. I citatet betonas också vikten av att elever får pröva och utveckla olika aspekter, inte minst att eleverna får möjlighet att gestalta olika kunskaper och erfarenheter där eget skapande kan användas. Denna formulering fanns även i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 6–7). Hansson Stenhammar (2015, s. 21–22) menar dock

att det estetiska inslaget har tonats ned i Lgr11 i jämförelse med Lpo94. I Lgr22 förekommer samma skrivning gällande vilka aspekter som skall uppmärksammas i skolan (Skolverket, 2022).

En tydlig skillnad mellan Lpo94 och Lgr11 återfinns enligt Hansson Stenhammar (2015) i kursplanerna för ämnen som engelska, geografi, hem- och konsumentkunskap, historia, idrott och hälsa, moderna språk, religionskunskap och samhällskunskap. I Lgr11 förekommer inte begrepp som estetisk/estetiska överhuvudtaget i samband med dessa ämnen. Det samma gäller för Lgr22 gällande samma ämnen. I Lpo94 däremot, i exempelvis ämnet engelska, betonades vikten av att tillvarata den mångfald av det engelska språket som elever möter utanför skolan genom estetiska verksamheter, i form av teve, film, musik (Utbildningsdepartementet, 1994). I Lgr11 står det inget om estetiska verksamheter i ämnet engelska. Dock finns det estetiska med som något underförstått i det centrala innehållet under *Kommunikationens innehåll*. I årskurs 1–3 och 4–6 är ”Sånger, sagor och dikter” (Skolverket, 2011, s. 34) en del av innehållet, och i åk 7–9 är ”Talad engelska och texter från olika medier” en del av innehållet (Skolverket, 2011, s. 35). Därmed kan man säga att det estetiska har tonats ned i så väl Lgr11 som Lgr22, och i vissa ämnen som engelska, geografi, hem- och konsumentkunskap, historia och idrott och hälsa har det tagits bort helt.

Ordet estetisk förkommer även i Lgr11 i kombination med efterledet kunskapsområde. I de inledande sidorna av läroplanen (Lgr11) och under *mål* för skolans verksamhet framställs det estetiska som ett eget kunskapsområde, i likhet med naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområden. Kunskaper från så kallade estetiska kunskapsområden är något som alla elever skall kunna använda sig av efter åren i grundskolan ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola [...] kan använda kunskaper från de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga, humanistiska och estetiska kunskapsområdena för vidare studier, i samhällsliv och vardagsliv” (Skolverket, 2011, s. 11). Det estetiska kunskapsområdet kan i detta citat förstås som något som ingår i skolans övergripande uppdrag.

Denna skrivning återfinns även i Lgr22 (Skolverket, 2022, s. 11). Även om vad detta kunskapsområde innefattar inte är givet, så är det något som varje elev behöver ha med sig för fortsatta studier, i arbetslivet och i livet i övrigt.

1.5.2 Estetiska upplevelser och värden – bild och matematik

Begreppet estetiska har olika betydelse i olika ämnen. I bildämnets kursplan om ämnets syfte förekommer ordet estetiska i samband med upplevelser. Bilder kan vara något som vi upplever estetiskt. Likväl som vi har känslomässiga upplevelser av bilder, kan vi också ha estetiska upplevelser av bilder. I bildämnets syftestext står det att ”Vi omges ständigt av bilder som har till syfte att informera, övertala, underhålla och ge oss estetiska och känslomässiga upplevelser” (Skolverket, 2011, s. 26). Bildämnets syftestext visar att bilder som vi möter har olika syften och funktion och att bilder berör oss på olika sätt. Estetiska upplevelser är en beskrivning av möten med bilder.

I motsvarande syftestext för ämnet matematik talar man inte om upplevelser i samband med ordet estetiska, utan om värden. Estetiska värden är något som eleverna får möta i undervisningen i ämnet. Estetiska värden förekommer i samband med mönster, former och samband. Undervisningen skall ”ge eleverna möjlighet att uppleva estetiska värden i möten med matematiska mönster, former och samband” (Skolverket, 2011, s. 54).

Sammanfattningsvis är estetiska upplevelser något som kommer till uttryck i kursplanen för bild, medan estetiska värden är hur det skrivs fram i kursplanen för matematik. I kursplanerna för dessa ämnen kombineras ordet estetiska med två olika efterled som har sina ämnesbundna förklaringar. Estetiska upplevelser i bildämnet handlar om smak och subjektivitet, men också om syfte och funktion, medan värden i matematikämnet signalerar en kognitiv objektivitet. I bildämnet är estetiska upplevelser ett försök att definiera hur bilder kan upplevas för att belysa hur bilder används i olika sammanhang. I matematikämnets kontext är det estetiska ett värde som kommer till uttryck i sammanhang som mönster, former och samband.

I en jämförelse med hur begreppet estetiska skrivs fram i ämnet bild i Lgr22 ser man att samma skrivning finns gällande bildämnets syfte, det vill säga att bilder informerar, övertalar, underhåller och ger oss estetiska och känslomässiga upplevelser. Däremot förekommer ingen skrivning i syftestexten om hur bilder som vi möter har för syften och funktion och hur de berör oss (jämför Lgr11). I Lgr11 beskrivs möten med bilder som en estetisk upplevelse. Detta är borttaget i Lgr22. I matematikämnets syftestext återfinns samma beskrivning av estetiska värden i möten med matematiska mönster, former och samband (Skolverket, 2022).

1.5.3 Estetiska valsituationer och uttryck – naturvetenskap och teknik

I de naturvetenskapliga ämnena betonas att eleverna skall ges förutsättningar för att kunna göra estetiska val. På olika ämnesspecifika sätt skrivs det fram i biologi, fysik och kemi hur eleverna skall ges förutsättningar att hantera estetiska valsituationer. I till exempel biologiämnets syftestext står det att läsa: ”Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att hantera praktiska, etiska och estetiska valsituationer som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet” (Skolverket, 2011, s. 164). De estetiska valsituationerna är knutna till områden som hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet. Man kan därför anta att en slags hållbarhetstanke genomsyrar dessa val, det vill säga att valen som eleverna gör inom det specifika ämnets kontext, skall vara hållbara och genomtänkta i till exempel hälso- och miljöfrågor. I kursplanerna för fysik och kemi skrivs estetiska valsituationer fram på exakt samma sätt: ”Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att hantera praktiska, etiska och estetiska valsituationer som rör energi, teknik, miljö och samhälle” (Skolverket, 2011, s. 185). I dessa ämnen skall eleverna få möjlighet att hantera estetiska valsituationer i frågor som rör dessa områden. De estetiska valen kan här tänkas handla om övergripande frågor som berörs i undervisningen i fysik och kemi.

Estetiska uttryck för att kommunicera ett visst ämnesinnehåll förekommer i ämnena biologi och kemi. Under respektive ämnens förmågor, används begreppet estetiska uttryck som ett sätt att, utöver i text, uttrycka naturvetenskapligt innehåll. I syftestexten för ämnet biologi står följande ”Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar förmågan att samtala om, tolka och framställa texter och olika estetiska uttryck med naturvetenskapligt innehåll” (Skolverket, 2011, s. 164). De estetiska uttrycken ses i biologi och kemi som kommunikativa verktyg för ”att samtala om, tolka och framställa naturvetenskapligt innehåll” (Skolverket, 2011, s. 164). Noterbart är att fysikämnet, som är ett annat naturvetenskapligt ämne, inte har samma skrivning under ämnets förmåga, där förekommer inte formuleringen estetiska uttryck överhuvudtaget.

I kursplanen för teknik nämns det estetiska i ämnets syftestext som en av de frågor som undervisningen om tekniska lösningar skall omfatta: ”Vidare ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla tilltro till sin förmåga att bedöma tekniska lösningar och relatera dessa till frågor som rör estetik, etik, könsroller, ekonomi och hållbar utveckling” (Skolverket, 2011, s. 292).

Estetiska frågor framstår i teknikämnet som en aspekt av en teknisk lösning och som en fråga som elever bör kunna besvara eller ha en idé om när de genomför och presenterar olika tekniska lösningar.

Det naturvetenskapliga ämnesblockets användning av begrepp där det estetiska ingår kan enligt mig sammanfattas som estetiska val och uttryck som kan knytas till olika ämnesspecifika stoff eller frågeställningar där det estetiska finns med som en kvalitet vid presentationer av ett ämnesburet innehåll.

I jämförelse med hur det estetiska inslagen skrivs fram i naturvetenskapliga ämnen som biologi, fysik och kemi i Lgr22 framträder en tydlig skillnad. I stället för att skriva om estetiska valsituationer i syftetexten för ämnet biologi talar man om att eleverna skall ”utveckla sin förmåga att kommunicera samt hantera praktiska och etiska valsituationer i frågor som rör miljö och hälsa” (Skolverket, 2022; jfr. Skolverket, 2011). Det estetiska inslaget är här borttaget vad gäller valen som rör miljö och hälsa och har här bytts ut mot skrivningar som signalerar det mer praktiska och etiska. Det samma gäller för ämnena fysik och kemi, även här betonas det praktiska och det etiska i valsituationer och det estetiska inslaget är här helt borttaget (jfr. Skolverket, 2011).

1.5.4 Olika estetiska uttryck, uttrycksformer och berättande – svenska, modersmål och musik

I ämnet svenska (och svenska som andra språk), tillsammans med modersmål och musik, förekommer formuleringar som estetiska uttryck och estetiska uttrycksformer.

I ämnet svenska är estetiska uttrycksformer något som ingår i ämnets syfte, men används också som ett kunskapskrav i årskurs 6–9. I syftetexten för ämnet svenska är estetiska uttrycksformer något som eleverna skall stimuleras till att använda för att uttrycka sig med. ”Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer” (Skolverket, 2011, s. 257). Noterbar är formuleringen ”olika estetiska uttrycksformer” som skapar ett utrymme för flera estetiska uttrycksformer (se nedan i relation till modersmålsundervisning). I kunskapskraven för svenska i årskurs 6–9 och under kriterierna för betygen E till A formuleras hur olika estetiska uttryck kan förstärka och levandegöra elevens texters budskap i olika grad: ”Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett i huvudsak fungerande/ändamålsenligt och effektivt sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap” (Skolverket, 2011, s. 263–268).

I skrivningen för svenska som andra språk återfinns exakt samma formuleringar som i kunskapskraven för svenska (Skolverket, 2011, s. 276–281).

I kursplanen för modersmålsundervisning nämns begreppet estetiska uttrycksformer på två ställen med två olika formuleringar. I syftetexten för modersmålsundervisningen är estetiska uttrycksformer något som elever skall stimuleras till att använda, men också det man kallar estetiskt berättande.

I undervisningen ska eleverna möta och få kunskaper om skönlitteratur, annat estetiskt berättande och olika former av sakprosa på modersmålet. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla sitt språk, sin identitet och förståelse för omvärlden. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter. De ska även stimuleras till att uttrycka sig genom andra estetiska uttrycksformer. (Skolverket, 2011, s. 87)

Estetiska uttrycksformer framstår i syftesbeskrivningen för modersmål som en annan berättandeform (estetiskt berättande) som eleverna möter i undervisningen för att utveckla sitt språk: ”I undervisningen ska eleverna möta och få kunskaper om skönlitteratur, annat estetiskt berättande och olika former av sakprosa på modersmålet” (Skolverket, 2011, s. 87). Även om inte estetiskt berättande förklaras tolkar jag andra berättandeformer som drama, film eller musik baserade på modersmålet.

Även i musikämnets kursplan förekommer formuleringen estetisk uttrycksform på flera ställen. I den inledande texten om musikämnets karaktär, förtydligas det att musik förekommer i olika sammanhang, har olika funktioner och kan ha olika betydelser. ”Musik som estetisk uttrycksform används i en mängd sammanhang, har olika funktioner och betyder olika saker för var och en av oss” (Skolverket, 2011, s. 157). Estetisk uttrycksform kan här tolkas som något personligt som kan ha varierad betydelse för olika människor, och samtidigt betonas det att musik som uttrycksform har skiftande funktion beroende på situation och sammanhang. Estetisk uttrycksform står även framskriven i det centrala innehållet i musik under *Musikens sammanhang och funktioner* som en del av det centrala innehållet för årskurs 4–6. Musikens sammanhang och funktioner är ett av de moment i det centrala innehållet som undervisningen i musik skall behandla. Här likställs musik med andra estetiska uttryck som bild, text och dans. Här görs kopplingar mellan musik, bild, text och dans och hur olika estetiska uttryck kan samspela” (Skolverket, 2011, s. 159). I ämnet musik görs därmed ett försök att förklara vad estetiska uttryck kan innebära. Noterbart är att musikämnets kursplan är den enda kursplanen som lyfter fram hur olika estetiska uttryck kan samspela.

I syftestexten för ämnet svenska i Lgr22 i jämförelse med Lgr11 förekommer i princip samma formulering, det vill säga att eleverna skall [även] stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. Syftestexten för ämnet modersmål är till viss del förändrad. Visserligen står det fortfarande att eleverna ”ska även stimuleras till att uttrycka sig genom andra estetiska uttrycksformer” (Skolverket, 2022, s. 148). Däremot skrivs det i Lgr11 att eleverna i undervisningen skall få kunskaper om och möta olika former av ”estetiskt berättande och olika former av sakprosa på modersmålet” (Skolverket, 2011, s. 87). Skrivningen om estetiskt berättande är helt borttagen i Lgr22.

Vad gäller ämnet musik i Lgr11 så finns de estetiska inslagen i både syftestexten och i det centrala innehållet för årskurs 4–6. Uttrycket estetiska uttrycksformer är däremot borttaget i Lgr22. De estetiska inslagen är heller inte lika tydligt framskrivna i det centrala innehållet för årskurs 4–6. I Lgr22 beskrivs detta mer outtalat: ”Musik tillsammans med bild, text och dans. Hur olika uttrycksformer kan samspela” (Skolverket 2022, s 150). I Lgr11 beskrivs detta som hur ”musik med andra estetiska uttryck som bild, text och dans kan samspela” (Skolverket, 2011, s. 159). I det centrala innehållet i Lgr22 används en annan skrivning under rubriken ”Musikens sammanhang och funktioner.” Här talar man i stället om ”Hur musik används som meningsskapande uttrycksform i olika medier, till exempel i film och spel” (Skolverket, 2022, s. 151).

1.5.5 Estetiska traditioner – slöjd

I kursplanen för slöjdamnet förekommer begreppen estetiska uttryck och estetiska uttrycksformer. Estetiska uttryck och estetiska uttrycksformer finns på var sitt ställe, dels som en uttrycksform som ingår i ämnet, dels som ett specificerat kunnande om hur exempelvis färg och form påverkar ett slöjdföremåls estetiska uttryck. Det estetiska beskrivs som en del av ”Slöjdens estetiska och kulturella uttrycksformer” (Skolverket, 2011, s. 252). Det estetiska handlar också om ”Hur olika kombinationer av färg, form och material påverkar

slöjdföremåls estetiska uttryck” (Skolverket, 2011, s. 253). Estetiska uttryck förekommer också under ämnets syfte. Estetiska uttryck förklaras som något som eleverna skall lära känna genom slöjdundervisningen: ”Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med begrepp som beskriver arbetsprocesser, redskap och slöjdföremåls estetiska uttryck” (Skolverket, 2011, s. 251). Det eleverna skall utveckla är begrepp som sätter ord på och beskriver processen i slöjdarbetet.

Estetiska traditioner är ett specifikt begrepp inom ämnet slöjd. Det förekommer både inom ämnets syfte, som en långsiktig förmåga och som en del av slöjdämnet centrala innehåll. Under slöjdämnet syfte och förmågor står det att läsa om det estetiska som både en tradition (estetiska traditioner) och som ett uttryck (estetiska uttryck): ”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar medvetenhet om estetiska traditioner och uttryck samt förståelse för slöjd, hantverk och design från olika kulturer och tidsperioder” (Skolverket, 2011, s. 251). Att tolka uttryck är också en av de långsiktiga mål och förmågor som elever skall utveckla inom slöjdämnet: ”Genom undervisningen i ämnet slöjd ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att [...] tolka slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck” (Skolverket, 2011, s. 251). Eleverna skall i slöjdundervisningen förutom att utveckla en kunskap om slöjdföremåls kulturella uttryck, också utveckla en medvetenhet om slöjdämnet estetiska uttryck.

Vad som blir tydligt är att i ämnet slöjd har det estetiska flera funktioner och betydelser. Estetiska uttryck är något som finns inbyggt i slöjdämnet, men är också något som finns eller framkommer i själva föremålet (slöjdföremåls estetiska uttryck). Inom ämnet slöjd förekommer också estetiska uttrycksformer och estetiska traditioner. Det estetiska kan därmed sägas vara både innehåll, form och uttryck i slöjdämnet, men kan också knytas till traditioner inom ämnet.

Lgr22 har en liknande skrivning i syftestexten gällande undervisningen i slöjd. Även här betonas att eleverna i undervisningen skall ges förutsättningar till att skapa olika estetiska och kulturella uttryck. Däremot är de estetiska inslagen nedtonade i stycket som beskriver elevernas förtrogenhet med ämnesspecifika begrepp. I Lgr22 beskrivs detta som ” Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar förmågan att använda slöjdspecifika ord och begrepp för att kommunicera om arbetsprocesser, material, verktyg och hantverkstekniker.” Estetiska traditioner som i Lgr11 finns som en förmåga och som del av det centrala innehållet, är helt borttagen i Lgr22. I motsvarande texter i Lgr 22 betonas i stället hantverk och hållbar utveckling. Under rubriken ”Slöjdens uttryck och betydelse för hållbar utveckling” står följande i det centrala innehållet för slöjd, årskurs 7–9:

Design, hantverk och slöjdtraditioner från olika kulturer och tider som inspirationskällor för det egna skapandet. Hur färg, form och material kan kombineras för att skapa personliga uttryck i egna slöjdföremål. Några slöjdmaterials ursprung, hur de framställs och påverkar miljön. Resurshushållning genom återbruk och vård av material och föremål. (Skolverket, 2022, s. 220–221)

Därmed kan man konstatera att det estetiska inslagen även har tonats ner i Lgr22 gällande ämnet slöjd.

1.5.6 Estetiska uttrycksformer – ett etablerat begrepp

Denna genomgång av Lgr11:s skrivningar vill illustrera hur ordet estetiska skrivs fram i läroplanens inledande delar och i olika kursplaner. I genomgången har också Lgr22:s skrivningar lyfts fram för att visa att de estetiska inslagen tonats ner än mer i Lgr22. Denna genomgång har också bidragit till att jag har kommit fram till estetiska uttrycksformer som ett

bärande begrepp för min studie. Eftersom föreliggande studie undersöker hur elever upplever att gestalta skönlitterära texter genom drama, film och musik, finner jag stöd för att använda detta begrepp, inte minst utifrån hur det formuleras i svenskämnet kursplan.

I syftestexten till ämnet svenska för så väl Lgr11 och Lgr22 står det uttryckligen att eleverna skall stimuleras till att använda estetiska uttrycksformer (Skolverket, 2011; Skolverket, 2022). En ytterligare bakgrund till att välja detta begrepp är att estetiska uttrycksformer tidigare var inskrivet i kunskapskraven för ämnet svenska i såväl årskurs 6 som i årskurs 9 i den läroplan som var aktuell då studien genomfördes (Skolverket, 2011). I kursplanen för svenska står följande: ”Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett i huvudsak fungerande/ändamålsenligt/ändamålsenligt och effektivt sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap” (Skolverket, 2011, s. 9–11).

Skrivningen om att kombinera text med olika estetiska uttryck är däremot borttagen i Lgr22 (Skolverket, 2022). Mot bakgrund av denna genomgång anser jag att begreppet estetiska uttrycksformer är ett etablerat och relevant begrepp för denna undersökning.

2. Syfte och forskningsfrågor

Studiens övergripande syfte är att undersöka fenomenet 'undervisning med estetiska uttrycksformer' utifrån ett elevperspektiv. I relation till detta syfte är det värt att poängtera att det inte är de estetiska ämnena i sig som står i fokus, utan undervisning med estetiska uttrycksformer i samband med ämnesövergripande undervisning. Studiens fokus är alltså att undersöka elevers uppfattningar av undervisning med estetiska uttrycksformer, eller mer preciserat, hur elever upplever undervisning med estetiska uttrycksformer i en skolpraktik när de arbetar med skönlitterära texter. Studien genomfördes när Lgr11 vara aktuell (Skolverket, 2011). En nödvändig förutsättning för undersökningen har varit den undervisning som designades i samråd med medverkade lärare på informant skolan. Undervisningen innebar att eleverna under en fyra veckor lång period arbetade ämnesövergripande i ämnena bild, musik och svenska, inklusive drama.

Utifrån ovanstående syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

- *Hur uppfattar elever på högstadiet att uttrycka sig estetiskt, i samband med ämnesövergripande undervisning?*
- *Hur uppfattar elever på högstadiet undervisning med inslag av estetiska uttrycksformer i samband med läsning av skönlitteratur?*

3. Forskning om estetiska uttrycksformer

Föregående kapitel behandlade Lindströms (2008) modell för olika varianter av undervisning för estetiskt lärande och hur då gällande läroplan (Skolverket, 2011) beskriver olika aspekter av undervisning med estetiska uttrycksformer. Kapitlet avslutades med att etablera estetiska uttrycksformer som bärande formulering för föreliggande studie.

Syftet med detta kapitel är att ge en överblick över forskning om estetiska uttrycksformer i en undervisningskontext. I tidigare studier som närmast sig området utgörs informanterna till stor del av lärare och skolledare. Få studier lyfter däremot elevperspektivet. Mot bakgrund av det magra utbudet av studier där elever har varit informanter har det därför varit svårt att avgränsa översikten till forskning om estetiska uttrycksformer utifrån ett elevperspektiv. Därför har också studier där lärare, lärarstudenter och skolledare utgjort informanter införlivats i översikten. Vad som utgör fokus för den här studien, det vill säga hur elever på högstadiet uppfattar att uttrycka sig estetiskt och hur de ser på sådan undervisning är alltså något vi vet mindre om. En avgränsning i översikten är att lyfta fram forskningsstudier som huvudsakligen utgår från perioden från och med Lpo 94 till och med Lgr 22, eller med andra ord, från mitten av 1990-talet fram till Lgr 22 togs i bruk.

Kapitlets inledande avsnitt *Klassificeringar och olika synsätt på estetiska uttrycksformer*, tar upp studier som förmedlar olika synsätt på estetiskt lärande. Därefter redovisas forskning inom fältet i två avsnitt: *Undervisning med estetiska uttryck som arbetsform* och *Drama, film och musik som inslag i undervisning*. Dessa två avsnitt behandlar studier från grundskolans (eller motsvarande) senare år med några undantag.

I litteratursökningen i samband med forskningsöversikten har följande söktermer använts: *estetiska uttrycksformer*, *estetiska lärprocesser*, *estetiska aspekter*, *undervisning*, *estetik*, *ämnesövergripande*, *högstadiet*, *multimodalitet*, *aesthetic(s)*, *aesthetic learning*, *aesthetic learning processes*, *art experience(-s)* och *arts education*. I huvudsak har databaser som Ebsco, Eric och Sage Knowledge använts i sökandet.

3.1 Klassificeringar och olika synsätt på estetiska uttrycksformer

I flera studier använder sig forskare av specifika begrepp för att kunna diskutera hur de ser på undervisning med estetiska uttrycksformer. De studier som presenteras i detta avsnitt har klassifikationer av undervisning med estetiska uttrycksformer som gemensam nämnare. Avsikten är att ge en bild av vilka olika begrepp som finns kring estetiska uttrycksformer och hur dessa klassificeras och används utifrån olika perspektiv. En del forskare har strikt utgått ifrån hur det estetiska framställs i läroplaner, andra utifrån hur lärare, skolledare och/eller elever upplever dessa i verksamheter. Flera av de svenska studier som tar avstamp i Lpo 94 eller i Lgr11 har som tidigare berörts handlat om hur lärare och skolledare ser på begrepp som estetiska lärprocesser, estetiska uttrycksformer och estetisk (Dahlbäck, 2016, 2017; Grahn, 2005; Hansson Stenhammar; 2015; Lindgren, 2006; Lindström 2008; Thorgersen, 2007, 2018). Motivet bakom dessa studier är att estetiska lärprocesser, estetiska uttrycksformer och

estetik ses som flytande begrepp och syftet är ofta att reda ut vad dessa benämningar får för betydelser i praktiken.

3.1.1 Klassificeringar av estetiska uttrycksformer och estetik

Ett exempel på en klassificering är Lindgrens (2006) studie. Lindgren använder sig av begreppet estetisk verksamhet. Estetisk verksamhet definierar Lindgren som en undervisning med något eller några estetiska inslag. Bakgrunden till studien är en tidigare försöksverksamhet vid namn *Skola utan timplan* (Ds 1999:1), vilken utgick från den dåvarande timplanedelegationens arbete där ett antal försöksskolor bedrev undervisning utan timplan. Lindgren visar hur lärare och skolledare på ett urval av skolor ser på estetisk verksamhet. Enligt Lindgren är estetik, och följaktligen också estetisk verksamhet, begrepp som får sina betydelser i de sammanhang där de förekommer. Därför, menar Lindgren, är det svårt att definiera vad estetik är. I stället måste man se till de pedagogiska sammanhang där dessa diskurser uppträder och etableras. I studien presenteras fem diskurser för hur lärare ser på estetisk verksamhet. Den första diskursen är *Estetisk verksamhet som kompensation* och handlar om de elever som anses ha ett större behov av estetisk verksamhet än andra. Den bakomliggande tanken är att den estetiska verksamheten ska kompensera elevernas eventuella brister inom andra ämnesområden. Den andra diskursen kallas för *Estetisk verksamhet som balans*. Det estetiska legitimeras inom verksamheten eftersom det bidrar till att skapa balans och helhet i elevernas lärande. Bakgrunden till denna diskurs är att det estetiska skall bidra med omväxling i skolarbetet. Inom denna diskurs varvas estetiskt, praktiskt och teoretiskt arbete under skoldagen. Den tredje diskursen är *Estetisk verksamhet som en lustfylld aktivitet*. Inom denna diskurs används det estetiska som pauser mellan skolans olika aktiviteter. Den estetiska verksamheten utgör här lustfyllda avbrott under skoldagen. Den fjärde diskursen är *Estetisk verksamhet som fostran*. Inom denna diskurs används de estetiska inslagen som ett fostrande verktyg. Denna diskurs utmärks av ett samhällsfostrande drag som kan kopplas till läroplanens värdegrund och uppdrag om att fostra goda människor. I förlängningen skall den estetiska verksamheten bidra till att fostra goda samhällsmedborgare. Estetisk verksamhet som fostran har också en slags emanciperande karaktär i meningen att den skall göra eleverna fria. Den femte och sista diskursen, *Estetisk verksamhet som förstärkning*, handlar om att stärka elevernas lärande i andra ämnen genom att föra in estetiska inslag i undervisningen. Bakgrunden till denna diskurs är att ju fler ämnen som integreras, desto bättre kvalitet får undervisningen (Lindgren, 2006, s. 91–115). I Lindgrens undersökning framträder ett emancipatoriskt synsätt där lärare och skolledare använder estetisk verksamhet för att frigöra elever, som ett sätt att träna dem för verkligheten (Lindgren, 2006). Lindgrens studie är relevant för föreliggande uppsats, bland annat utifrån det som framstår som ett resultat i Lindgrens studie. I studien framkommer det att den estetiska verksamheten inte kan beskrivas utan dess kontextuella sammanhang, det vill säga att den estetiska verksamheten först kan förklaras och beskrivas utifrån de sammanhang som den ingår i. Däremot diskuteras inte den estetiska verksamhetens värde för sin egen skull, vilket lyfts i föreliggande studie.

Thorgersen (2007) har i sin licentiatuppsats intresserat sig för begreppet estetik. Genom att analysera styrdokument och intervjua lärare på högstadiet, kommer han fram till att lärare förstår uttrycket estetik på olika sätt i en undervisningspraktik. Resultatet visar att lärare har åtta olika förståelser för begreppet estetik. Det kan vara: *estetik som redskap för värderingar*, *estetik som färdighet*, *estetik som upplevelse*, *estetik som uttrycksmedel*, *estetik som kunskap*, *redskap för estetik som inläring av andra ämnen/färdigheter*, *estetik som benämning på ett ämne* och *estetik som existentiellt värde för människan*. Studien vittnar om en osäkerhet hos lärarna när det estetiska skall omsättas i undervisningen:

The teachers involved in my study both said clearly and showed indirectly through their reflections, that the goal concerning aesthetics in school have not been worked with and reflected upon enough for them to feel safe in their reading of the curriculum. (Thorgersen, 2007, s. 128)

Thorgersens studie visar att de medverkande lärarna vill arbeta med estetik och estetiska uttrycksformer, samtidigt finner de det svårt att hitta lämpliga undervisningsmetoder för just detta. Det estetiska i undervisningen framstår hos de medverkande lärarna som ”något annat” (Thorgersen, 2007, s. 131). I Thorgersens studie framskyntar kritik mot Lindgrens (2006) studie. Thorgersen menar att Lindgren endast lyfter fram att lärare ser estetisk verksamhet som ett roligt alternativ till teoretiskt tråkiga ämnen, eller som terapeutiska aktiviteter för elever som har det svårt i skolan. Thorgersen menar att lärare har en betydligt mer komplex förståelse av begreppet och att estetik kan förstås på ett mer dynamiskt och mångtydigt sätt än vad till exempel Lindgren lyfter fram. I relation till föreliggande studie är Thorgersens undersökning relevant. Upplever elever i denna studie att uttrycka sig estetiskt och undervisning där estetiska uttrycksformer ingår som ”något annat”, eller som något som kan förstås på olika sätt? I Thorgersens fall handlar det om lärares upplevelser, i föreliggande studie gäller det elevernas uppfattningar.

I ett senare arbete utvecklar Thorgersen (2018) sina tankar om begreppet estetiska lärprocesser i syfte att ytterligare försöka definiera det estetiska kunskapsområdet och vad det skall innefatta. Författaren för också fram kritik mot begreppet estetiska lärprocesser och föreslår i stället begreppet estetisk kommunikation (Thorgersen 2018, s. 6). Thorgersen menar att en grundförutsättning för estetisk kommunikation är att lärande handlar om att utveckla och skapa kunskap, inte att upprepa kunskap (Thorgersen 2018, s. 12–13).

Hur lärare ser på estetiska uttrycksformer i samband med ämnet svenska undersöks av Dahlbäck (2016; 2017). Dahlbäck intresserar sig för de estetiska dimensioner som finns inom ämnet svenska och problematiserar detta genom att studera hur framför allt musik kommer till uttryck i svenskämnet, främst i årskurs 1–3. Studien synliggör både möjligheter och hinder för att arbeta med estetiska uttrycksformer inom ämnet svenska. I studien framträder följande diskurser när lärarna beskriver detta. Enligt lärarna kan estetiska uttrycksformer i samband med ämnet svenska användas: 1) *för att kommunicera och uttrycka sig*, 2) *för flerspråkiga elever och lärande i en mångkulturell skola*, 3) *för att kunna bearbeta och förstå*, 4) *för att skapa gemenskap och inkludering*, 5) *som lustfyllda aktiviteter*, 6) *som avbrott i skolarbetet*, 7) *för språkutveckling*, 8) *för identitetsutveckling*, 9) *som didaktiska verktyg* (Dahlbäck, 2017, s. 93). Dahlbäck menar att den diskurs som råder på en skola gällande undervisningen kan kopplas till lärarnas syn på ämnet svenska. Denna syn blir avgörande för hur dessa lärare ser på estetiska uttrycksformer. Lärarnas inställning till ämnen som musik och bild påverkar också hur dessa uttryck används i ämnet svenska. I förhållande till aktuell studie är Dahlbäck's undersökning intressant genom de diskurser som framträder. I föreliggande studie får eleverna arbeta med drama, film och musik i samband med att de läser skönlitterära texter. I Dahlbäck's studie arbetar lågstadiel elever med musik i samband med ämnet svenska.

Ett annat perspektiv handlar om vad estetiska upplevelser kan bidra med enligt bildlärare. Elsner (2001) har använt sig av fenomenografi för att undersöka hur bildlärare ser på ämnet bild utifrån dess värde och funktion. Eftersom föreliggande studie undersöker vilka uppfattningar elever har om undervisning med estetiska uttrycksformer är Elsners studie intressant. I studien framkommer att bildlärarna ser bildämnet som ett sätt att bli känslomässigt berörd, och att dessa upplevelser kan innebära en skönhetsupplevelse. Enligt Elsner skall det hela förstås som en helhet. Den estetiska upplevelsen bidrar till en helhetsförståelse som inte går att plocka ner i delar, utan den måste upplevas för att kunna

analyseras. Elsner finner att bildlärare ser bildämnets värde utifrån fyra aspekteter. Den första är den *Livshöjande aspekten* som handlar om det betydelsefulla i själva skapandet, något som Elsner beskriver som bildämnets själ (Elsner 2001, s. 25). Lärarna vill här låta eleverna uppleva det vackra i att själv kunna skapa något. Den andra aspekten är den *Utforskande och kognitiva aspekten* som innebär att lärarna vill förmedla ett utforskande tankesätt som skall få eleverna att vilja utvidga sina bildvärldar. Den tredje aspekten, den *Nytto- och kommunikativa aspekten*, handlar om bildämnets kunskapsbärande innehåll och vad undervisningen i bild leder till. Den fjärde och sista aspekten är den så kallade *Bildningsaspekten*, som handlar om konsthistoriens och traditionens roll för ämnet. Genom denna aspekt får eleverna förståelse för bildskapande i ett större sammanhang. Eleverna får också verktyg för att både tolka och förstå egna och andras bilder (Elsner 2001, s. 26).

3.1.2 Estetiska uttrycksformer som en del av en kreativ process

Hansson Stenhammar (2015) beskriver hur lärare och elever ser på estetiska lärprocesser. Hansson Stenhammar utgår från begreppet estetiska lärprocesser, samtidigt som hon värjer sig mot begreppet mot bakgrund av att estetiska lärprocesser har en osäker ontologisk kärna. Eftersom estetiska lärprocesser bygger på konstens metoder och därför inte direkt kan kopplas till ämnesdidaktik och pedagogisk kompetens finner Hansson Stenhammar begreppet problematiskt. I studien har författaren intervjuat lärare och elever i en musikprofilklass i årskurs 5 för att studera elevernas lärande i förhållande till estetiska lärprocesser. Studien försöker synliggöra hur estetiska lärprocesser ser ut i verksamheten. I studien framstår kreativitet och fantasi som viktiga egenskaper för elevernas motivation. Fantasi och kreativitet gör att eleverna får lust till lärande vilket ökar deras motivation, menar Hansson Stenhammar (2015). I studien observerades elevernas arbete i skilda ämnen som svenska, matematik, slöjd och musik och något förvånande såg processen ut på liknande sätt oavsett ämne. Lärarnas detaljrika instruktioner om vad som skulle göras och hur det skulle gå till innebar att det fanns givna svar på uppgifterna som därför endast ledde till reproduktion av kunskaper. Resultatet visar att lärarna har en betydligt mer idealiserad bild av estetiska lärprocesser än vad eleverna har. Eleverna i musikprofilklassen utvecklar, tvärtemot vad man kan tro, en skol- och lärandekultur där estetik och skapande är frånvarande, och där begrepp som kvantitet och målstyrning är mer framträdande. Det eleverna lyfter fram i intervjuerna handlar mer om kvantitet än om kvalitet och kreativitet. Hansson Stenhammar (2015, s. 173–175) betonar att effekten av lärande i samband med estetiska lärprocesser är något som direkt kan kopplas till hur undervisande lärare iscensätter estetiska lärprocesser och hur de språkligt knyter an till styrdokumentet. En möjlig jämförelse i relation till min studie är det som Hansson Stenhammar lyfter fram om undervisningens iscensättning. Upplever elever i min studie det som Hansson Stenhammar (2015) beskriver som motsättningar när estetiska lärprocesser iscensätts i skolan? Finns det en möjlig konflikt mellan det kreativa och det systematiskt styrda i undervisningen?

Grahn (2005) studerar fenomenet estetiskt lärande, vilket är en formulering hämtad från Lpo 94. Grahn vill problematisera estetiskt lärande och väljer därför att dela upp begreppet i musiskt lärande och estetisk lärande. Enligt Grahn är musiskt lärande något som består av skapande aktiviteter där den kreativa processen är viktigare än resultatet. Det estetiska lärandet kännetecknas däremot av ett tydligare producent- och konsumentperspektiv där fokus riktas mot slutprodukten. En annan skillnad är att det musiska lärandet betonar den egna aktiviteten och vikten av det egna skapandet, medan det estetiska lärandet mer handlar om att ta intryck och skapa ett mer avgränsat uttryck. Grahn har också undersökt hur blivande lärare ser på estetiskt skapande, och finner att blivande lärare ser på undervisning med estetisk skapande utifrån två aspekter. Den första aspekten handlar om att estetiskt skapande

underlättar lärsituationen för eleven. Eftersom elever lär sig på olika sätt får de genom estetiskt skapande möjlighet att bearbeta kunskap med hjälp av olika uttrycksformer och fler sinnen. Den andra aspekten handlar om att estetiskt skapande stärker barns och ungdomars självförtroende. Genom lek skapas möjligheter att experimentera och pröva, utan krav på att prestera något av hög konstnärlig kvalitet, och därigenom utvecklas självförtroendet. Enligt de blivande lärarna i Grahn's studie är det processen och inte produkten som skall räknas. De aspekter som Grahn kommer fram till visar en annan syn på estetiskt lärande i jämförelse med Lindgren (2006). Grahn beskriver det estetiska lärandet som något som inte bara skall ses som kompensatoriskt, utan också som ett fördjupande och experimenterande verktyg. Grahn's studie är relevant i förhållande till min egen eftersom den undersöker den kreativa processen och förutsättningar för att lära sig på olika sätt.

Andersson (2014) undersöker hur elever skapar mening genom multimodala berättelser och hur lärare ser på estetiska lärprocesser. Studiens empiriska material bygger på fyra projekt som utförts i samarbete med Kulturskolan, i ett antal grundskolor. Studien har genomförts i en förskoleklass och årskurs 1, samt i årskurserna 2–3 och 4–5. Studiens syfte var att undersöka elevernas meningsskapande utifrån multimodala berättelser och lärarnas uppfattningar om estetiska lärprocesser. I sina multimodala berättelser använder eleverna stoff från sin sociala praktik i form av egna erfarenheter och funderingar. Lärarna ser att det multimodala arbetssättet leder till att eleverna utvecklar olika berättelseformer. Resultaten visar också att de medverkande estetpedagogerna från Kulturskolan hade lättare att formulera sig kring en vidgad syn på språk och text eftersom detta var ett naturligt arbetssätt för dem (Andersson, 2014, s. 181–196). Estetpedagogerna kunde betydligt enklare koppla samman elevernas multimodala berättelser till en vidgad syn på text. Flera av de medverkande klasslärarna (som även undervisade i andra ämnen) kände däremot en stress över att inte hinna med och hade svårigheter att bedöma det multimodala materialet. Lärarna i studien var medvetna om estetiska lärprocessers positiva inverkan, men upplevde samtidigt att undervisningen var tidsödande. Författaren drar slutsatsen att estetiska lärprocesser tar tid. Anderssons studie visar att multimodala berättelser skapar utrymme för elevers erfarenheter och funderingar. I relation till den aktuella studien är det Andersson (2014) identifierar om estetiska erfarenheter av intresse. Skapar till exempel arbete med estetiska uttrycksformer utrymme för elevernas erfarenheter och funderingar även i föreliggande studie?

3.1.3 Förutsättningar för estetiska ämnen

Något som påverkar synen på estetiska ämnen och uttryck är förutsättningarna för dessa (se Bamford, 2006). Oltedal med kollegor (2016) har i en norsk studie undersökt lärares erfarenheter av och uppfattningar om bedömning i praktisk-estetiska ämnen. Artikelns utgångspunkt är att praktisk-estetiska ämnen anses vara mindre viktiga än så kallade teoretiska kunskapsämnen. Till bakgrunden hör också att praktisk-estetiska ämnen tillhör de ämnen som elever får högst betyg i, i norska gymnasieskolor, samtidigt som dessa ämnen får högst antal klagomål rörande just betygsättning. I studien har 28 lärare besvarat ett frågeformulär. Fyra av dessa lärare intervjuades också utifrån semistrukturerade intervjufrågor. Resultaten visar att lärare i praktisk-estetiska ämnen själva bidrar till dessa ämnens låga status genom sin undervisning och bedömningspraktik. Författarna menar att detta kan förklaras av orsaker som lärares bristande kompetens och olika utmanande ramfaktorer. I förlängningen kan detta leda till att endast vissa delar av läroplanen lyfts fram i undervisningen och att vissa aktiviteter utelämnas vid bedömningen. En ytterligare konsekvens kan vara att lärarnas undervisningsaktiviteter endast grundas på vad de själva finner lämpligt. Följden kan därför bli att kreativa uppgifter av mer öppen karaktär inte prioriteras i vare sig undervisning eller bedömning (Oltedal et al., 2016). Studien är relevant i

förhållande till föreliggande studie genom belysningen av de problem som undervisning i estetiska ämnen kan innebära när det kommer till vilket ämnesinnehåll som prioriteras och vad som i slutändan bedöms.

The wow factor av Bamford (2006) är en forskningsöversikt av estetiska ämnen som genomfördes med bland annat stöd från UNESCO. Översikten bygger på kvantitativa studier som genomförts i 75 länder. Syftet är att lyfta fram de fördelar som utbildning i estetiska ämnen innebär och hur dessa ämnen kan bidra till lärande inom andra ämnen. Bamfords undersökning av estetiska ämnen är relevant för föreliggande studie eftersom den beskriver hur förutsättningarna för estetiska ämnen ser ut i Europa och i länder som USA och Australien. Undersökningen visar att det finns stora nationella och kontextuella skillnader för hur utbildning i estetiska ämnen kan se ut. Enligt Bamford kan skillnaderna förklaras av ekonomiska resurser och vem som finansierar, samt glappet mellan ambitiösa politiska mål och hur dessa realiserar i skolpraktiken. I styrdokumentet värderas ofta barns konstnärliga och estetiska utveckling högt, men när tid och medel skall fördelas visar det sig att dessa målsättningar inte är möjliga att genomföra i praktiken. Bamford tillägger att denna omfattande sammanställning av studier om konstnärlig utbildning och estetiska ämnen visar olika fynd. Olika utbildningssystem är tydligt förankrade i sina respektive kulturella och nationella sammanhang, och detta gäller i synnerhet konstutbildningar och estetiska ämnen. Unika kulturella omständigheter spelar en viktig roll för synen på vissa ämnen, och så även när det kommer till undervisning i olika estetiska uttryck. Bamford kommer fram till några punkter som är kännetecknande för skolor som lyckas fokusera på estetiska uttryck och ämnen. Bra exempel enligt Bamford är skolor som har aktiva samarbeten mellan skolor och konstorganisationer där lärare, konstnärer och samhället i övrigt samverkar (jfr. Roukonen, 2018). Dessa samarbeten leder ofta till en fördelning av ansvar, planering, genomförande, bedömning och utvärdering, men ger också möjlighet till olika offentliga utövanden, föreställningar, utställningar och andra presentationer. Bamford tillägger också att det är viktigt att barn idag får undervisning både i estetiska ämnen (*education in the arts*) och undervisning genom estetiska ämnen (*education through the arts*). Båda formerna är avgörande för barns utveckling (Bamford, 2006; jfr. Lindström 2008, s. 66). Sammanfattningsvis visar översikten en relativt splittrad bild av hur lärare ser på estetisk verksamhet, både i estetiska ämnen och estetiska lärprocesser i kombination med andra ämnen. Bamfords studie ger en överblick över hur förutsättningar för estetiska ämnen och skapande ser ut i andra länder i västvärlden. I relation till andra länder är det därför intressant att jämföra dessa med de förutsättningar som har legat till grund för aktuell studie.

Roukonen (2018) har i en finsk skolkontext studerat ett långsiktigt samarbete mellan konstnärer och lärare för att se vilka positiva effekter detta samarbete får för eleverna (jfr. Bamford, 2006). I studien har elever i den 10:e årskursen som läser ett extra konstnärligt ämne i sin utbildning medverkat. Forskningsfrågan gäller om konstnärliga aktiviteter kan kopplas till elevernas självskattningsförmåga och sociala utveckling. Resultatet visar att samarbeten mellan konstnärer och lärare kan vara ett effektivt verktyg för elever att lära sig mer om sociala beteenden och studieteknik. Roukonen menar också att bild, dans, drama och musik är användbara när det gäller att utveckla ungdomars samarbetsförmåga och sociala beteenden i skolmiljöer. Besök på konstmuseer och konserter, samt möjligheten att träffa artister och diskutera konst är samtliga viktiga lärandeupplevelser. Enligt Roukonen (2018, s. 489–490) behöver alla ungdomar få någon slags konstutbildning, estetiska erfarenheter och en chans att skapa att sig själv. Detta leder i förlängningen till att ungdomar kan uttrycka sig. Studien är relevant här eftersom den betonar vikten av estetiska erfarenheter och utbildning i estetiska ämnen.

Sammanfattningsvis ger avsnittet en bild av hur man inom forskningsfältet ser på undervisning med estetiska uttrycksformer och hur denna typ av undervisning kan klassificeras. Lindgren (2006) visar att estetisk verksamhet kan ses som ett kompensatoriskt eller förstärkande inslag i undervisningen i skolan, men också att synen på det estetiska är starkt förknippad med de sammanhang som den estetiska verksamheten uppträder i, det vill säga hur det estetiska används och tillämpas (Lindgren 2006). Thorgersen (2007) synliggör mångfalden i hur lärare förstår begreppet estetik. Estetik kan vara ett redskap för värderingar, en färdighet, en upplevelse, ett uttrycksmedel, en kunskap eller ett redskap för att lära sig andra ämnen eller färdigheter. Estetik kan också vara en benämning på ett ämne eller syfta på ett existentiellt värde för människan. När estetik skall omsättas i undervisningen beskriver lärare det som "något annat". I ett senare arbete föreslår Thorgersen (2018) begreppet estetisk kommunikation, i stället för estetiska lärprocesser. En annan bild förmedlas av Dahlbäck (2016; 2017) som drar slutsatsen att lärare som undervisar i ämnet svenska på lågstadiet bär med sig sin syn på ämnet svenska när estetiska uttrycksformer och ämnen integreras i undervisningen. Dahlbäck knyter därmed an till det som Lindgren (2006) kommer fram till, det vill säga att synen på det estetiska är kopplad till sammanhanget och hur det estetiska används. Elsner (2000) visar att bildlärare ser sitt ämne utifrån fyra aspekter som tillsammans bildar en helhet. När bildlärare beskriver sitt ämne så gör de det i termer av livshöjande, utforskande, kognitiva, nytto- och kommunikativa samt bildande (Elsner 2000, s. 25).

Vad gäller synen på estetiska uttrycksformer som en del av en kreativ process så påvisar Hansson Stenhammar (2015) att det kan uppstå en konflikt mellan det systematiska och uppstyrda och det skapande och kreativa när estetiska lärprocesser iscensätts i skolan. Grahn (2005) menar att estetiska ämnen som bild inte bara skall ses som något kompensatoriskt, utan också som ett fördjupande och experimenterande verktyg. Andersson (2014) lyfter fram att det krävs vana, erfarenhet och ämneskompetens för att kunna omsätta begrepp som vidgat textbegrepp och multimodala berättelser i undervisningen. Lärare som undervisar i estetiska ämnen är betydligt mer trygga i att undervisa och bedöma elever i en multimodal undervisning, än lärare i andra ämnen.

Bamford (2006) belyser hur förutsättningarna ser ut internationellt för estetiska ämnen. I kapitlet *The impact of arts education* framkommer det att konstrika eller konstinfluerade (*arts-rich*) utbildningar leder till att elever och studenter förbättrar sina färdigheter inom estetiska ämnen (Bamford, 2006). Oltedal och kollegor (2016) menar att praktisk-estetiska ämnens låga status i norska skolor kan delvis förklaras av lärares bristande kompetens i de ämnen de undervisar i, men också att det finns olika utmanande ramfaktorer som påverkar undervisningen. Enligt Oltedal med kollegor kan detta i förlängningen leda till att kreativa uppgifter inte prioriteras i undervisningen och att kreativa uppgifter inte bedöms. Roukonen (2018) ger en bild av hur gymnasieskolor i Finland etablerat samarbeten med yrkesverksamma konstnärer, musiker, dansare och dramapedagoger. Enligt Roukonen kan estetiska ämnen som bild, musik, dans och drama utveckla ungdomars samarbetsförmåga och sociala beteenden, men också mod att våga uttrycka sig. Besök på konstmuseer och konserter och möjlighet att träffa artister för att diskutera konst är viktiga estetiska erfarenheter för elever.

Här framträder några teman kring undervisning med estetiska uttrycksformer. Ett tema handlar om att undervisning med estetiska uttrycksformer är starkt förknippad med de sammanhang som de uppträder inom. Sammanhangen är beroende av de förutsättningar som finns. Temat knyter an till Lindströms (2008, s. 66) modell som visar olika former av

undervisning med estetiska uttrycksformer. Ett andra tema handlar om att undervisning med estetiska uttrycksformer väcker känslor och skapar möjligheter för kreativitet och egna reflektioner, men att det också kan vara en väg att ta till sig ny kunskap. Ett tredje tema handlar om förutsättningarna för undervisning med estetiska uttrycksformer där bland annat vikten av att lärare utbildas och fortbildas betonas, men också att estetiska erfarenheter är av betydelse för elever i skolan.

3.2 Undervisning med estetiska uttryck som arbetsform

En av de frågor som ställs i denna studie handlar om hur elever ser på undervisning med estetiska uttrycksformer. Studier som behandlar undervisning med estetiska uttrycksformer lyfter ofta fram undervisningens design, utformning och iscensättning. I flera av de studier som tidigare har nämnts förekommer olika synsätt på vad begrepp som estetiska lärprocesser innebär (Dahlbäck, 2016, 2017; Grahn, 2005; Hansson Stenhammar, 2015; Lind, 2010; Lindgren, 2006; Thorgersen, 2007, 2018). Inte sällan medför detta didaktiska svårigheter när undervisning med estetiska uttrycksformer så småningom skall omsättas i praktiken. Ett flertal studier diskuterar hur estetiska ämnen och uttryck är till gagn för andra ämnen, men också hur detta synsätt kan vara begränsande. Studier som berör hur estetiska ämnen och uttryck används i undervisningen handlar också om hur bild, musik och drama förhåller sig till begrepp som visuell kultur, *literacy* och ett vidgat textbegrepp. Studierna får därigenom en multimodal prägel, eller det som Lindström (2008, s. 65–67) benämner som lärande genom konst. Ett medieneutralt lärande genom konst är något som beskrivs av så väl Lindström (2002, 2008) som Bamford (2006) och detta lärande innebär att man lär sig något med eller genom undervisning med estetiska inslag. Om syftet är att lära sig till exempel om hållbar utveckling, så kan detta mål uppnås genom användandet av olika medier. Exempelvis kan man förmedla lärandet genom en estetisk uttrycksform, som till exempel att skriva en dikt eller en sång om hållbar utveckling, det vill säga att lärandet transformeras från ett uttryck till ett annat. Genom användandet av estetiska uttrycksformer i ett socialt samspel blir det också möjligt att gå i dialog med egna och andra kunskaper och värderingar. Illeris (2006) ger i citatet nedan en förklaring till hur man i en dansk skolkontext ser på begreppet estetiska lärprocesser.

Søger man på det danske Undervisningsministeriums hjemmeside, som den ser ud i dag, viser det sig, at æstetikbegrebet i stigende grad anvendes i beskrivelser af udvalgte fag i folkeskolen, mens begrebet »praktisk-musisk« først og fremmest knyttes til en særlig type læreprocesser, som i princippet kan stimuleres i alle fag. (Illeris, 2006, s. 81)

Enligt Illeris (2006) har forskare som Høhr och Pedersen under 1990-talet visat att vi inte bara upplever personliga erfarenheter, vi förmedlar dem genom att till exempel använda bildspråk. Detta får konsekvensen att samtidigt som vi lär oss utvecklar vi också vår förmåga som människor. En allmänbildande undervisning bör därför innehålla olika språk, till exempel det verbala, det musikaliska, det förkroppsligade, det bildliga och artefaktiska samt det vardagliga, det poetiska och det vetenskapliga språket (Illeris, 2006).

3.2.1 Estetiska uttrycksformer som kunskapsform

Lindstrand (2006) utgår från begreppet estetisk lärprocess och ser detta som en kunskapsform. Det komplexa innehållet i ett gestaltungsarbete består av möten mellan två huvudsakliga kompetensområden: en analytisk del och en praktisk del. Lindstrand menar därför att gestaltning och gestaltande i sig kan ses som en egen kunskapsform. De estetiska lärprocesserna beskriver förhållandet mellan representation, identitet och lärande på ett specifikt sätt. Lindstrand menar att när ungdomar arbetar med film så framgår det hur de tar in olika aspekter av världen i sina arbetsprocesser och representationer och på så sätt kan ny kunskap utvecklas.

Ett liknande kunskapsteoretiskt perspektiv återfinns hos Molander (2009). Han menar att när vi idag på 2000-talet talar om estetiska lärprocesser gör vi det i termer av design, gränsöverskridande och självskapade. Det finns därför en fara i att (endast) tala om estetiska lärprocesser som något som skall representera en förståelse utifrån en subjektiv upplevelse. Författaren vänder sig därmed mot den dualistiska uppdelningen där det subjektiva ställs mot det objektiva. I stället förespråkar Molander ett annat kunskapsteoretiskt perspektiv i talet om estetiska lärprocesser. Enligt Molander kan estetiska lärprocesser precis som andra vetenskapliga lärprocesser stå för en sanning, ge eller bidra till ett resultat eller ett perspektiv på en verklighet. Molander (2009, s. 248) menar också att konst, vid sidan av att endast representera, även kan avslöja, avslöja, betona, skapa alternativa verkligheter, formulera alternativ, gestalta och omgestalta, iscensätta och kopiera. Detta är också enligt författaren en av de främsta utmaningarna ur ett skol- och undervisningsperspektiv att svara upp mot. Lindstrand (2006) och Molander (2009) är relevanta i förhållande till föreliggande studie genom att de lyfter fram den gestaltande och tolkande aspekten av det estetiska där det estetiska beskrivs som en särskild kunskapsform och som ett annat sätt att lära. Föreliggande studie behandlar hur eleverna uppfattar att uttrycka sig estetiskt i samband med läsning av skönlitterära texter, något som både kan ses som undervisning med estetiska uttrycksformer och som exempel på multimodal undervisning.

Lind (2010) beskriver hur synen på estetiska uttrycksformer påverkar estetiska ämnens möjligheter att utvecklas. Det huvudsakliga syftet i Linds studie är att undersöka och diskutera villkoren för visuella och estetiska lärprocesser som potentiella kunskapsområden och som praktiker. Lind vill dessutom reflektera över och ge en inblick i Reggio Emilia-pedagogikens arbetsmetoder. Lind beskriver också några av de dominerande diskurser som förekommer inom bildämnet, bland annat föreställningen om bild i skolan som en romantisk och trevlig estetik, men också som ett nyttigt och svårt ämnesområde. Föreställningar som dessa kan i förlängningen vara förödande för bildämnets utveckling, menar Lind. Den övergripande frågan i studien handlar om vilka funktioner som bild och visuell kultur får som kunskapsformer i förskolans lärprocesser och i skolelevs bildarbeten, samt hur innebörder i bildspråkliga och estetiska lärprocesser kan utforskas och utmanas. Enligt Lind kan estetiska lärprocesser leda till oförutsägbara kopplingar, oväntade språng, slutledningar och prövanden, i stället för att vara något som leder fram till givna framställningar av något förväntat. Lind menar att estetiska lärprocesser är något som rör sig i oförutsägbara banor som skapar utrymme för förflyttningar och transformation av lärandet. Lind finner också att skapande verksamheter i skolan kan ses som en ”experimentell konstruktionism” (Lind, 2010, s. 335). Linds beskrivningar av estetiska lärprocessers villkor och utmaningar är intressanta utgångspunkter i en diskussion om hur estetiska erfarenheter kan utvecklas och användas i skolan.

Ett sammandrag visar att Lindstrand (2006) och Molander (2009) lyfter fram det estetiska skapandet och gestaltandet och diskuterar detta som en egen kunskapsform. Lind (2010) diskuterar hur estetiska ämnen och uttrycksformer kan utvecklas för att användas än mer i förskolan och skolan och vill samtidigt belysa några av de fördomar som finns om estetiska uttrycksformer och estetiska ämnen.

3.2.2 Utmärkande drag för undervisning med estetiska uttrycksformer

Urmacher (2009) undersöker utifrån en amerikansk lärarutbildningskontext hur estetiska erfarenheter kommer till uttryck i undervisning. Studien är intressant eftersom den behandlar det estetiska iscensättandet och hur detta kan beskrivas i kategorier som inspirerats av Dewey (1934). I studien har författaren observerat undervisningen av blivande K–12-lärare (motsvaras i Sverige av lärare i förskola till gymnasiet) på Aesthetic education institute of Colorado (AEIC) i USA. Bakgrunden är att författaren under femton år observerat cirka 90 lärarutbildare och konstnärer när de har utbildat blivande lärare i dans, teater, bild, musik och poesi. Enligt Urmacher kan dessa lärares och konstnärers undervisning beskrivas i teman. Efter att ha prövat dessa teman mot hur Dewey (1934) beskriver estetiska erfarenheter har dessa teman utvecklats till kategorier (Urmacher, 2009, s. 614–616). Enligt Urmacher kan estetiska erfarenheter beskrivas i termer av kopplingar, aktivt engagemang, sensorisk erfarenhet, perception, risktagande och fantasi. Dessa kopplingar knyter an till Deweys holistiska kunskapsyn (jfr. Dewey, 1934). Urmacher (2009, s. 614) menar att via reflektion kan estetiska erfarenheter bli till något fantasifullt eller praktiskt användbart. Ju mer en lärare uppmuntrar en klassrumsgemenskap utifrån dessa teman, desto mer sannolikt blir det att eleverna utvecklas av erfarenheten. Aktivt engagemang, sensorisk erfarenhet, kopplingar, fantasi, perception och risktagande är utmärkande för att utveckla estetiska erfarenheter, menar Urmacher (2009, s. 620–626).

Utifrån en svensk undervisningskontext lyfter Olsson (2007) fram behovet av en sociologiskt inriktad forskning inom musikämnet, eftersom musikundervisning har ett fokus som skiftar mellan individ- och grupperspektiv. Dessa dubbla perspektiv påverkar elevernas identitetsskapande eftersom undervisningen sker i grupp, och inte individuellt.

This important and growing body of sociological research of music education covers many approaches. Common to all the research reviewed here, is a fluid, complex and dynamic relationship between individuals, groups and settings. (Olsson, 2007, s. 997)

Enligt författaren har undervisningskontexten en stark påverkan på individens normer och värderingar samtidigt som den enskilda individen är med och formar denna kontext genom sitt deltagande. Därför kan musikundervisning ses som en praktik där man som deltagare ingår i en gemenskap tillsammans med alla dess deltagare. I denna praktik bidrar deltagarnas skiftande bakgrund och ämnets traditioner till hur undervisningen utformas. Den sociala process som undervisningen i musik innebär och hur den är utformad skall heller inte ses som något evigt och statiskt. Undervisningen måste bygga på de elever som deltar och deras olika kunskaper, och det bör utgöra grunden i all musikundervisning, menar Olsson. I denna process både skapas, återskapas och omdefinieras identiteter beroende på de personer som ingår, de sammanhang som berörs, och genom de handlingar, interaktioner, och språk som brukas (Olsson, 2007).

För att sammanfatta så har undervisning med estetiska uttrycksformer några utmärkande drag. Urmacher (2009) menar att undervisning med estetiska uttrycksformer kan beskrivas i kategorier som aktivt engagemang, sensorisk erfarenhet, kopplingar, fantasi, perception och

någon form av risktagande. Olsson (2007) visar att musikundervisning är en social praktik där perspektiven skiftar mellan individ och grupp, samtidigt som individen är med och påverkar undervisningen. Enligt Olsson kan undervisningen ses som en gemenskap där alla som deltar är med och formar undervisningen. Synen på undervisningen i musik som förmedlas i Olsson studie är intressant i relation till andra estetiska ämnen, inte minst i min egen studie där estetiska uttryck som drama, film och musik används. Bidrar undervisningens utformning i föreliggande studie till att eleverna kan skifta mellan individ- och grupperspektiv och hur påverkar det i så fall utformningen?

3.2.3 Estetiska uttrycksformer och hur de organiseras

Butler-Kisber med kollegor (2007) skriver utifrån en kanadensisk skolkontext om det problematiska med att dela upp estetiska uttryck i skilda ämnen som bild, drama och musik. I texten diskuteras hur estetiska ämnen kan samverka i större utsträckning, i ett koncept där betoningen ligger på det narrativa. Narrativitet definierar författarna som en genre av litteratur, som ett sätt att tänka vad gäller skrivande och som en väg att resonera kring en erfarenhet. I och med att olika estetiska uttryck belyser ett fenomen eller ämne på olika sätt, med olika kvalitéer kan man därigenom också få fram varierande representationer (jfr Dewey, 1934).

En annan studie med ett uttalat multimodalt perspektiv på lärande är Baguley och Barton (2014) som utifrån en australisk skolkontext (se Butler-Kisber et al., 2007; Sinclair et al., 2009) undersöker om konst och estetiska uttryck i större utsträckning kan integreras i samband med litteraturläsning. I studien observeras lärares klassrumspraxis i ämnen som dans, drama, mediekunskap, musik och bildkonst. Syftet var här att undersöka elevernas förståelse av berättelser och om elevernas förståelse förbättrades genom användandet av estetiska uttryck. I undersökningen fick elever i en åldersblandad klass läsa romanen *The sign of the seahorse*. Studien belyser att kunskap och mening kan uttryckas på flera sätt, inte bara med språk i traditionell bemärkelse. I artikeln lyfter författarna fram gruppprocessen som eleverna får vara med om och menar att denna process var avgörande för resultatet. Elevernas arbete i grupp och förvärvade estetiska erfarenheter var förutsättningar för elevernas skapandeprocess och detta gav både identitet och mening (Baguley & Barton, 2014). Estetiska ämnen och uttryck kan därmed sägas ha en potential i samband med litteraturläsning. Genom detta kan undervisningen bli meningsfull och transformativ. Kreativitet och samarbete kan därmed vara kraftfulla verktyg för att lära och förstå en berättelse (jfr Sinclair et al., 2009). Genom att eleverna fick tillgång till olika uttryckssätt kunde de också visa sina skiftande förståelser. Detta ledde i sin tur till mer samarbete och ett mer personligt tillvägagångssätt. Baguley och Barton (2014) menar att genom att eleverna fick använda konstnärliga uttryck i litteraturundervisningen fick de också tillgång till flera sätt att fånga och omformulera sina tankar. I drama kunde studenterna till exempel utforska sina känslor genom olika dramatiska former och tekniker. Detta ledde till att eleverna fick möjlighet att representera sitt kunnande i engelska genom olika estetiska uttryck. Enligt författarna uppfattades detta som både givande och transformativt av eleverna. Baguley och Bartons studie (2014) har tydliga likheter med föreliggande studie, i båda fallen prövas ett ämnesövergripande anslag där estetiska uttryck är i fokus. I Baguley och Bartons studie observeras och registreras lärares klassrumspraxis i ämnen som dans, drama, mediekunskap, musik och bildkonst.

Magnusson (2014) har observerat, intervjuat och filmat elevers och lärares arbete med skriftliga och multimodala texter i två klasser på det samhällsvetenskapliga

gymnasieprogrammet. Utgångspunkten i studien är ämnet svenska och litteraturläsning på gymnasiet och att:

ungdomar idag utvecklar ett annat sätt att läsa än tidigare generationer och att insikten om det måste vara en av utgångspunkterna såväl i diskussionen om de försämrade resultaten i olika läsundersökningar som i didaktiska överväganden i undervisningen. (Magnusson, 2014, s. 36)

Med multimodala texter menar Magnusson resurser som kan användas för att skapa betydelser, till exempel bilder och ljud. Avhandlingen utgörs av tre delstudier som utifrån multimodal teoribildning undersöker och begreppsliiggör elevers meningsskapande. I studien förändras elevernas skrivande när de får bearbeta sina texter enligt en modell som utgår från en ickehierarkisk syn på meningsskapande. Modellen rymmer fyra samverkande faser: erfarenhetsanknytning, strukturerad undervisning, ifrågasättande och kunskapsanvändning. Genom användandet av denna modell får elevernas skrivande en tydligare koppling till deras egna erfarenheter och medför att eleverna utvecklar självständighet och metakognitivitet när de arbetar med sina texter. Modellen bygger på att eleverna skall göra jämförelser med andra texter, till exempel multimodala texter. Magnussons slutsats är att denna modell är ett verktyg i lärares arbete med läsutveckling som bidrar till elevernas meningsskapande. Magnusson (2014, s. 242) drar följande slutsatser utifrån studien:

- i multimodal teoribildning finns tillgång till didaktiska verktyg att använda i arbetet med att utveckla elevers meningsskapande utifrån nutidens förutsättningar och villkor
- läsutveckling kan ses som en del av utvecklingsarbetet för meningsskapande i stort
- skolans meningsskapande arbete bör utgå från en ickehierarkisk och inkluderande syn på teckenvärldar och medier för att bygga en beredskap och flexibilitet för de krav som ett snabbt föränderligt samhälle kräver, nu och i framtiden. Det innebär att skolans styrdokument behöver formuleras annorlunda och att skönlitteraturens roll måste problematiseras

Magnusson menar att meningsskapande är en viktig del när elever arbetar med multimodala texter. Genom att anlägga ett multimodalt perspektiv på svenskämnet blir det möjligt att som författaren uttrycker det, utmana det verbala språkets dominans och därmed kan man hitta nya sätt att utforma undervisningen (Magnusson, 2014, s. 248). I relation till föreliggande studie kan man ställa sig frågan om meningsskapande är något som elever upplever och vad det är de i så fall finner meningsskapande.

Forskning om hur undervisning med estetiska uttrycksformer kan organiseras handlar om undervisningens design och iscensättning, men också om vilket lärande som är i fokus. I relation till denna studies frågor är det intressant att se vilka olika synsätt det finns på organiseringen av undervisning med estetiska uttrycksformer. Ett spår handlar om meningsskapande. För att elever skall uppleva lärande som meningsfullt så behöver det ske i samspel mellan eleverna, och detta samspel skapas genom kommunikativa processer där elever får möjlighet att reflektera och bearbeta sitt lärande (Göthberg, 2015; Lindstrand, 2006; Magnusson, 2014; Öhman Gullberg, 2006). Sammanfattningsvis visar Butler-Kisber med kollegor (2007) utifrån en kanadensisk skolverklighet hur estetiska ämnen i ett framtida perspektiv kan samverka i större utsträckning. Författarna föreslår i sin studie ett koncept eller en undervisningspraktik där betoningen i de estetiska ämnena ligger på det narrativa. I och med att olika uttryck kan belysa ett fenomen eller ämne på olika sätt, med specifika kvalitéer, kan man få fram variationer av representationer. Ett annat spår handlar om förutsättningar för det estetiska lärandet. Barton och Baguley (2014) visar att litteraturläsning i samarbete med estetiska uttrycksformer som dans, drama, mediekunskap, musik och bildkonst kan verka stärkande för elevers språkinläring och självförtroende. Enligt författarna leder det till en undervisning som både är givande och transformativ för eleverna. Magnusson (2014) visar att

bilder och ljud kan samverka i en multimodal undervisning när elever skall skriva texter och detta kan bidra till att till exempel undervisning i litteraturläsning blir mer meningsskapande. I studien förändras elevernas skrivande när deras texter bearbetas enligt en modell innehållande faser som erfarenhetsanknytning, strukturerad undervisning, ifrågasättande och kunskapsanvändning.

3.3 Drama, film och musik som inslag i undervisning

Till denna forskningsöversikt har jag även valt att lyfta fram exempel på studier om ett specifikt estetiskt uttryck eller ämne. I föreliggande studie har eleverna arbetat med drama, film och musik. Det är därför intressant att jämföra vad som framkommer i andra studier vad gäller det strikt ämnesspecifika, men också vad det innebär för andra ämnesområden. Lär sig till exempel elever mer om film om de får arbeta med film? Svaret kan tyckas självklart, men eftersom drama, film och musik i första hand har varit verktyg för att tolka och gestalta olika skönlitterära texter i denna undersökning så har frågan relevans.

3.3.1 Drama

Ett exempel är Jaquet (2011) som undersöker drama som resurs för lärande i en svensk skola där eleverna går i årskurs 4. I studien beskriver författaren en undervisningspraktik där drama används som utgångspunkt för elevernas skrivande. Genom kvalitativ analys av elevernas texter och klassrumsobservationer kommer Jaquet fram till att dramainslaget i kombination med elevernas skrivande blir en meningsskapande resurs för eleverna (jfr. Bagueley & Barton, 2014). Bland annat får det som Jaquet benämner som pedagogiskt drama en positiv inverkan på elevernas texter.

... pedagogiskt drama innebär att eleverna aktivt arbetar med ett mottagar-medvetande och att detta kan få genomslag i de texter eleverna skriver i samband med gestaltningarna. Vidare visar både den här studien och uppräknade studier att eleverna får uppslag och idéer till tematik, att de skriver villigt, stundtals entusiastiskt och att de kan iscensätta konflikter i narrativerna. (Jaquet, 2011, s. 107)

Även Öfverström (2006) undersöker hur drama kan användas i undervisningen. Syftet med studien är att undersöka lärares syn på hur drama kan användas och om drama kan bidra till att elever kan uttrycka sig själva. Öfverström menar att drama handlar om att använda sig själv som en resurs och genom detta tränas eleverna i att uttrycka sina känslor. Genom att tillämpa drama i undervisningen för att skapa trygghet växer eleverna i sitt lärande och därigenom får de möjligheter att upptäcka sig själva och världen i stort enligt Öfverström. När eleverna skapar egna dramatiseringar och ser sig själva i fiktiva situationer så skapas också en större förståelse för innehållet (Öfverström, 2006, s. 93; se även Göthberg, 2018). Drama utvecklar även elevernas självkänsla genom att de i den gestaltande processen övar på att uttrycka sig själva och att stå för sina egna åsikter (jfr. Roukonen, 2018).

En annan positiv bild av estetiska lärprocesser presenteras av Göthberg (2015). Studien handlar om lärandets former när gymnasieelever skapar mening genom ett arbete med dramatext, och hur de konstruerar sin textförståelse med hjälp av olika semiotiska resurser. Resultatet visar att när elever får gestalta en dramatext så bidrar gestaltningsarbetet till att de fördjupar sin textförståelse. Enligt Göthberg leder utökad textförståelse till att text kan förstås utifrån tre olika nivåer. I första hand kan eleverna begripa texten, i andra hand kan de förklara texten, och i tredje hand, kan eleverna tillämpa sina tolkningar av texten. Studiens resultat visar att när elever erbjuds många olika medieringsformer så gynnas och utvecklas elevernas textförståelse (jfr. Andersson, 2014; Jaquet, 2011; Magnusson, 2014; Öfverström, 2006).

Göthberg lyfter fram flera möjligheter som estetiska lärprocesser kan erbjuda, till exempel kan ett gestaltungsarbete innebära att elever fördjupar sin läsförståelse och detta kan i förlängningen leda till att elever inte bara förstår dessa texter, utan också kan tillämpa dem. De möjligheter som Göthberg visar, som till exempel att flera olika medieringsformer gynnar och utvecklar elevers läs- och textförståelse, är intressanta att jämföra med det som elever upplever i den aktuella studien.

Sinclair et al. (2009) undersöker hur drama kan användas som en resurs för att lösa olika problem som uppstår i skolan. Studien skall ses utifrån en australisk skolkontext och är utförd i samband med att elever läser skönlitteratur i ämnet engelska. Drama är enligt författarna ett ämne som bjuder in unga människor till att aktivt delta i undervisningen, genom ämnets kritiska ifrågasättande och problemlösande karaktär.

Learning in drama is active, social, and experiential; it involves critical inquiry and creative problem-solving. Also, drama engages the whole person – the intellect, the emotions, the imagination, and the body – and it develops socially useful skills and knowledge. Drama thus provides a space for “social dreaming”, where young people can participate in an open-ended and dialogic search for meaning. (Sinclair et al., 2009, s. 7)

Dramaundervisningen skapar alltså en möjlighet att delta i ett dialogiskt sökande, där eleverna tränas till kritiskt ifrågasättande och kreativt problemlösande, något som blir meningsskapande för eleverna. På så sätt kan dramaundervisningen ses som en resurs även i andra ämnen, menar författarna (Sinclair et al., 2009). Resultatet visar att undervisning som baseras på konstbaserade metoder (*arts-led approach*) och estetiska representationer är givande och transformativ för eleverna. Sinclair et al. kommer fram till att drama kan vara en resurs i undervisningen genom att det ger eleverna verktyg för att lösa problem och för att kritiskt diskutera och ifrågasätta. Undersökningen knyter på så sätt an till föreliggande studie eftersom intresset i någon mån är det samma, det vill säga att utröna hur elever ser på att uttrycka sig estetiskt och undervisning där upplevelser av det lästa redovisas genom estetiska uttrycksformer.

Winner med flera (2013) beskriver i en metastudie hur estetiska lärprocesser och estetiska ämnen bidrar till att förbättra elevers prestationer i andra ämnen och den eventuella positiva inverkan det har på det som vi definierar som innovationskompetenser, det vill säga tekniska färdigheter, i tänkande och kreativitet och karaktär (beteende och sociala färdigheter). I studien finner man starka bevis för att dramainslag när det används i undervisning har en positiv påverkan på elevers språkliga utveckling. I en tidigare metastudie visar Podlozny (2000) att när drama används i undervisningen (*Classroom Drama*) så har det en förstärkande inverkan på elevers läs- och skrivförmåga samt deras läsförståelse (Winner et al., 2013, s. 160). Dessvärre tillägger Winner med kollegor (2013) är drama inte ett så vanligt förekommande inslag i undervisningen.

3.3.2 Film

Öhman Gullberg (2006) undersöker hur elever genom att göra estetiska val nyanserar sitt kunnande i olika samhällsfrågor i samband med ett filmarbete. I förhandlingar pendlar eleverna fram och tillbaka mellan form och innehåll. Efter hand upptäcker eleverna att de estetiska valen är avgörande för vilket innehåll som förmedlas i filmerna. För att lärandet skall upplevas som meningsskapande behöver lärandet ske i samspel mellan elever, och samspelet skapas med hjälp av kommunikativa processer där eleverna får möjlighet att reflektera och bearbeta sitt lärande. Enlig Öhman Gullberg (2006) möjliggörs sådan reflektion

när eleverna får uttrycka sig genom estetiska kommunikationsformer. Genom dessa kommunikationsformer får eleverna möjlighet att experimentera och skapa utifrån sina estetiska erfarenheter (jfr. Andersson, 2014). Resultatet visar att möjligheten att skapa och experimentera med film ger betydelsefulla estetiska erfarenheter för utvecklandet av elevernas kreativitet, och dessutom ett mer nyanserat kunnande om samhällsfrågor.

På liknande vis diskuterar Lindstrand (2006) när elever på högstadiet arbetar med film. När eleverna erbjuds ytterligare en resurs att uttrycka sig med, som till exempel att göra ett bildmanus till en filmberättelse, så behöver eleverna ta ställning till en rad nya innehållsliga frågor. Den nya resursen öppnar för skapande, där eleverna förhandlar kring representationen av det de vill berätta i sina filmer. Lindstrand visar att elevers reflektioner kring lärande och skapande ändras i takt med att nya semiotiska resurser blir tillgängliga. Genom att nya resurser görs tillgängliga, kan gestaltning bli till en kunskapsform där just att gestalta är ett sätt att både erövra och visa sina kunskaper.

3.3.3 Musik

Mars (2016) undersöker gambiska och svenska ungdomars lärande i musik utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Studiens syfte är att synliggöra, beskriva och analysera högstadieelevers musikaliska lärande inom ramen för grundskolan i en frivillig verksamhet och utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Studien beskriver ungdomar som musicerar och skapar musik tillsammans, och hur detta sker i interaktion med deras lärare. Resultatet visar att elevernas musik- och lärandekultur framträder när de lär och undervisar andra. Ungdomarnas kulturella bakgrund kommer till uttryck genom deras val av verktyg för lärande och samlärande. Ungdomarna var mer benägna att ändra sitt sätt att undervisa andra än att ändra metoderna för sitt eget musikaliska lärande. Resultaten visar också att musikläraren skapade ramar som eleverna kunde förhålla sig fritt till, vilket gjorde eleverna såväl trygga som fria (jfr. Olsson, 2006).

Winner med kollegor finner i en metaanalys (2013) en korrelation mellan musikundervisning och elevers förbättrade studieresultat. Bland annat blir detta synligt genom förbättrad IQ, ljuduppmärksamhet och ordavkodning. Exempelvis visar Ho med kollegor (2003) i en studie från Hong Kong att musikundervisning förbättrar elevers minnesförmåga. Winner et al. menar att dagligt övande, som innebär träning och memorerande i musik är en möjlig förklaring till resultatet (Winner et al., 2013, s. 118).

Sammanfattningsvis så visar studier att drama-, musik- och filminslag i undervisningen får en del positiva följder för elevens lärande i andra ämnen som de kombineras med. Drama i kombination med elevers skrivande kan vara en meningsskapande resurs i undervisningen och ett sätt för elever att uttrycka sig (Göthberg, 2015; Jaquet, 2011; Sinclair et al., 2009; Öfverström, 2006). Podlozny (2000) visar att drama har en förstärkande effekt på elevers läs- och skrivförmåga. I studier där elever har fått uttrycka sig med film framkommer det att film kan vara ett effektivt och självreflekterande uttrycksmedel som hjälper elever att nyansera sina svar i relation till exempelvis samhällsfrågor (Lindstrand, 2006; Öhman Gullberg, 2006). Musikundervisning som verksamhet i skolan kännetecknas bland annat av ett samlärande där elever lär av varandra (Mars, 2016). Det dagliga tränandet, övandet och memorerandet som görs inom musikämnet kan bidra till att elever stärker sin minneskapacitet (Ho et al., 2003).

4. Teoretiska utgångspunkter

Erfarande som källa till lärande utgör en annan del av undersökningens utgångspunkter. Detta perspektiv är inspirerat av John Deweys teorier om hur mänsklig erfarenhet tar form och hur estetik och skapande får mening i erfandet och görandet. Därför inleds kapitlet med en beskrivning av Deweys syn på estetiska erfarenheter och hur dessa kan bidra till helhetsförståelse.

Denna studie tar sin utgångspunkt i ett multimodalt perspektiv på lärande. Det kännetecknas av att kunskap representeras av flera typer av text, till exempel att bilder, gester och ljud också kan ses som text. En multimodal syn på text är utmärkande för denna studie. I analysen har ett urval av multimodala begrepp bidragit till att besvara studiens frågeställningar. Begreppen *transformation* och *transduction* har använts för att synliggöra elevernas representationer i olika estetiska uttrycksformer. För att beskriva elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt och av undervisning med estetiska uttrycksformer har även begrepp som *meningsskapande* och *semiotiska resurser* tillämpats.

4.1 Dewey – estetiska erfarenheter som grund för lärande

Deweys syn på estetiska erfarenheter utgör en utgångspunkt i denna studie. Estetiska erfarenheter förstärker enligt Dewey (1934) våra upplevelser, och upplevelserna hjälper oss i sin tur att koppla samman olika erfarenheter till en helhet. Det vi tidigare har upplevt och erfarenhet kan därför vara avgörande för hur vi förstår något nytt: ”Art celebrates with peculiar intensity the moments in which the past reinforces the present and in which the future is a quickening of what now is” (Dewey, 1934, s. 17).

Dewey tillägger, vilket också uttrycks i citatet nedan, att estetiska uttryck kan ses som språk och medium för vår kommunikation: ”Every work of art has its medium by which, among other things, the qualitative pervasive whole is carried. In every experience we touch the world through some particular tentacle” (Dewey, 1934, s. 203). Dewey liknar de olika estetiska uttrycken vid tentakler som på olika sätt kan röra och beröra oss och tillsammans och var för sig kan dessa bidra till ökad förståelse. Estetiskt utövande innebär att använda specifika verktyg för att kommunicera ett budskap. I kommunicerandet har de olika estetiska uttrycken sina särskilda sätt att föra fram dessa budskap. Dewey beskriver olika estetiska uttryck som språk där varje estetiskt uttryck har sin särskilda kvalité för att gestalta något specifikt. Dewey menar även att de olika estetiska uttryckens särskilda kvalitéer bidrar till skapandet av en helhetsförståelse.

A new poem is created by everyone who reads poetically – not that its raw material is original for, after all, we live in the same old world, but that every individual brings with him, when he exercises his individuality, a way of seeing and feeling that in its interaction with old material creates something new, something previously not existing in experience. (Dewey, 1934, s. 112–113)

I citatet ovan talar Dewey om att en upplevelse av en dikt kan leda till något nytt. Dewey anser att vi kan lära oss genom att uttrycka oss estetiskt, inte minst av erfarenheten som vi får

när vi upplever det estetiska och just därför är det av vikt att vi inte utelämnar det ursprungliga och äkta som återfinns i upplevelsen.

When artistic objects are separated from both conditions of origin and operation in experience, a wall is built around them that renders almost opaque their general significance, with which esthetic theory deals. Art is remitted to a separate realm, where it is cut off from that association with the materials and aims of every other form of human effort, undergoing, and achievement. (Dewey, 1934, s. 2)

Det ursprungliga och oförstörda ögonblicket när vi upplever det estetiska, vare sig det handlar om att skapa, delta eller uppleva, är därför något som inte går att bortse från.

Ett uttryck som brukar tillskrivas Dewey är *learning by doing*. Detta uttryck är dock enligt Burman (2007) både felaktigt och missvisande, och heller inte något som Dewey själv lär ha uttalat eller skrivit. Det korrekta citatet lyder *learning by reflective experience* (Dewey, citerad i Burman, 2007, s. 36), det vill säga att lära via reflekterad erfarenhet och enligt Burman sammanfattar detta betydligt bättre Deweys kunskapssyn. Detta uttryck stämmer också överens med pragmatismens och Deweys idé om erfarenhetens betydelse, det vill säga att vi lär oss genom våra upplevelser, i kombination med en reflekterad erfarenhet. En estetisk erfarenhet låter sig inte sammanfattas i en text eller i ett uttalande. Dewey menar att sinnliga upplevelser av konst är något som är undervärderat, eller som Dewey själv uttrycker det: ”Art expresses, it does not state” (Dewey, 1934, s. 140). Det vill säga konsten uttrycker, i stället för att slå fast så som vetenskapen gör.

I denna studie kommer jag använda mig av Deweys (1934) syn på erfarenhetens betydelse för att kunna diskutera hur elever upplever att arbeta med estetiska uttryck i undervisningen. En viktig utgångspunkt är därför Deweys syn på estetiska erfarenheter, det vill säga att elever får med sig värdefulla erfarenheter när de gestaltar med hjälp av olika estetiska uttryck. Deweys erfarenhetsbaserade syn på lärande hänger väl samman med ett multimodalt perspektiv på lärande.

4.2 Ett multimodalt perspektiv

I studien har jag vidare valt att anlägga ett multimodalt perspektiv på lärande. Det knyter an till Dewey som menar att estetiska uttryck är ett seende eller en känsla som kan föra över eller omvandla kunskap till något nytt. Estetiska erfarenheter beskrivs av Dewey som ”a way of seeing and feeling that in its interaction with material creates something new” (Dewey, 1934, s. 113). Detta synsätt kan kopplas till begreppet multimodalitet. Multimodalitet kan syfta på två saker, dels att flera medier används, dels att kunskap kan representeras av flera texttyper. Enligt Kress och Selander (2010) skall text utifrån ett multimodalt synsätt på lärande förstås som något mer än bara den skrivna texten och det talade ordet. En multimodal syn på lärande innebär således att bilder, gester och ljud också kan vara bärare av kunskap. Även om text i skriven form och tal i verbal form fortfarande dominerar, så används fler medier för kommunikation idag. Begreppet multimodalitet beskriver kommunikation där en mängd olika resurser används för representationer. Dessa resurser samverkar sedan i en kombination av olika tecken när vi uttrycker vår mening (Lindstrand, 2006). Enligt Domingo et al. (2014) innebär nya kommunikationsformer att nya uttryckssätt tas i bruk:

Speech has been and remains a major means of communication in face-to-face interaction although usually accompanied by gesture, gaze, body posture and so on. In short, speech is but one mode in a multimodal ensemble. When it comes to inscribed communication, writing has tended to dominate in the

context of print. The place and role of language in inscribed communication is, however, changing in digital forms of communication. (Domingo et al., 2014, s. 25)

Resurser för representation består av olika former för uttryck. Resurserna för representation kan exempelvis utgöras av bilder, musik och text. På engelska används begreppet *modes* som på svenska översätts till modaliteter. Kress och Selander (2010) menar att olika modaliteter tillför kunskap ytterligare dimensioner (jfr. Dewey, 1934). Eftersom kunskap inte bara uppträder i form av verbal text, utan även genom andra modaliteter så innebär denna utgångspunkt att lärande kan ses som en slags teckenskapande aktivitet där design och multimodalitet är viktiga komponenter för utformandet av undervisningen. Mot denna bakgrund har det multimodala perspektivet på lärande vuxit fram, det vill säga för att svara mot det moderna samhällets utveckling i en alltmer globaliserad värld, inte minst som ett sätt för skolan att möta nya utmaningar som till exempel digitaliseringen innebär.

4.2.1 Multimodalitet och lärande

En viktig aspekt inom det multimodala perspektivet är att nya tider och tekniker kräver andra metaforer för att beskriva lärande. Kress och Selander (2010) menar att äldre metaforer för kunskap – i form av ett träd eller som en trädgård – stämmer inte överens med hur processen för lärande ser ut idag. Inte minst haltar metaforen i förhållande till hur dagens alltmer digitala lärande går till. Utifrån en multimodal syn på lärande beskrivs lärprocessen i stället i form av rhizomer. Ett rhizomatiskt tänkande³ går i oförutsedda och icke-linjära banor (Deleuze & Guattari, 2015).

Det multimodala perspektivet ser även kritiskt på vad som betraktas som lärande. Eftersom lärande idag tar sig olika uttryck, inte minst beroende på förändrade textpraktiker, så finns det inget förutbestämt sätt att identifiera och beskriva detta lärande. Enligt ett multimodalt perspektiv på lärande kan vi inte heller se själva lärandet, utan endast tecken på lärandet (Kress & Selander, 2010, s. 26–34). Från semiotiken, det vill säga läran om tecken och hur de kombineras, har man inom det multimodala perspektivet lånat synen på kommunikation. Ett semiotiskt synsätt på kommunikation innebär att all form av kommunikation, även det som inte uttrycks med ord, till exempel gester, blickar, ljud och beröringar, är av betydelse för lärandet (Elm-Fristorp & Lindstrand, 2012).

Förändrade textpraktiker som till exempel digitaliseringen har inneburit att synen på vad som anses representera kunskap har breddats. Därför är just *representation* ett centralt begrepp inom ett multimodalt perspektiv på lärande. Representationer kan vara allt från konkreta föremål till mer abstrakta företeelser och konstruktioner och kan sägas vara uttryck för hur en individ eller grupp uppfattar världen (Kress & Selander, 2010). I samband med begreppet *representation* aktualiseras begreppet *transformation*, det vill säga hur information omvandlas eller omformas, från en text till en annan text. Lindstrand (2006) menar att ett multimodalt perspektiv på lärande innebär att begrepp som transformation och överförande blir centrala. Båda dessa kan sägas handla om förändringar som sker i skapandet av tecken. Begreppet transformation beskriver hur information bearbetas och omgestaltas till en ny form. Transformation kan till exempel innebära att man läser en text och sedan skriver en ny text utifrån den första texten (jfr. Dewey, 1934). Transformationen i sig medför att man kan kommentera, förstå och analysera den ursprungliga texten genom att man sätter den under

³ Begreppet *rhizom* är lånat från biologin och betecknar vissa växters rotsystem. Rhizom kan växa åt olika håll, till skillnad från en vanlig trädrot. Rhizomatiskt tänkande är ett koncept som har utvecklats av Deleuze och Guattari (2015). I överförd betydelse använder sig Deleuze och Guattari av begreppet rhizom som metafor för hur idéer och processer utvecklas.

lupp. På så sätt bidrar den transformativa processen till att sätta nytt ljus på den information som är i fokus.

Transformation handlar också om de fördjupade förståelser som uppstår när ett innehåll uttrycks med andra semiotiska resurser än de ursprungliga (Lindstrand, 2006). När transformeringen sker genom en annan modalitet än den ursprungliga, till exempel när en novell omvandlas till en teaterpjäs, så talar man om *transduction* (Kress & Selander, 2010, s. 34). Transduktion (hädanefter kommer en svensk stavning användas) kan i detta sammanhang översättas med ordet överföring, i betydelsen överföring till annan modalitet. I korthet innebär transduktion att en modalitet ersätts med en annan. Genom denna överföring blir den aktuella kunskapen mer tillgänglig och meningsfull för individen. För att en upplevelse ska bli meningsfull för en individ eller grupp måste enstaka tecken kunna förstås i relation till varandra. En visuell multimodal text (här kan en text representeras av en tecknad bild, men också av gester eller ljud) behöver inte nödvändigtvis läsas linjärt, i en bestämd ordning. Därför är det viktigt hur undervisning designas eftersom detta kan kopplas till hur kunskap blir tillgänglig, men också till meningsskapande och förståelse för olika perspektiv (Kress & Selander, 2010). Inom det multimodala perspektivet är meningsskapande en viktig del av lärandet. Lindstrand (2006, s. 51) anser att ”Det är ingen slump att den multimodala utvecklingen av den socialemiotiska teorin tagit form under det senaste decenniet. Denna syn på kommunikation och meningsskapande har växt fram ur de allmänna tendenser som kunnat ses inom ramen för det senmoderna samhällets utveckling.”

Den meningsskapande aspekten är knuten till den kunskapssyn som ligger till grund för lärandet. Grunden för meningsskapande är att vi som individer behöver tilldela det vi skall lära oss en mening för att lärandet skall upplevas som meningsfullt (Kress & Selander, 2010). Ett medel för att skapa mening när information skall transformeras är *simulering för lärande*. Simulering för lärande handlar om att iscensätta en situation som om den vore på riktigt. Simuleringens huvudsakliga funktion är att göra en situation mer förståelig för att därigenom få den att bli mer meningsfull. Simulering för lärande innebär att man väljer ut några av de egenskaper som behövs för att göra en meningsfull representation av världen. Dessa egenskaper bildar tillsammans en form där de olika delarna relaterar till varandra. På så sätt kan olika artefakter eller inblandade personer interagera med varandra (Kress & Selander, 2010).

4.2.2 Multimodalitet och didaktisk design

För att kunna beskriva undervisningens utformning använder man sig inom multimodal teori av begreppet *didaktisk design*. Enlig Kress och Selander (2010) är alla arrangemang för lärande som har tänkts ut och planerats i förväg som lagar och förordningar, skolbyggnader, undervisningsresurser och läromedel av olika slag samt utrustning som ska underlätta lärandet, exempel på design för lärande. I samband med utformning av lärande talar man också om *lärandets rum* och *resurser*, det vill säga alla de arrangemang som finns att tillgå (Kress & Selander, 2010, s. 47). Ett rum för lärande kan vara ett fysiskt rum, men det kan också vara ett socialt rum som innehåller de förväntningar och de överordnade och underordnade rollpositioner som är förenade med den specifika lärsituationen.

När man använder digitala verktyg talar man i stället om *virtuella rum* (Kress & Selander, 2010, s. 48). Ett aktuellt exempel är den distansundervisning som elever både i grundskolan och på gymnasiet samt studenter på universitet och högskola, har varit med om under perioden 2020–2022, det vill säga under den så kallade corona-pandemin. Det som under denna period har utgjort virtuella rum är alltså den undervisning som har skett via

videokonferensverktyg som Teams och Zoom. Lärandets resurser är med andra ord alla de redskap, material och symboler som i förväg har tänkts ut och planerats för den specifika lärandesituationen.

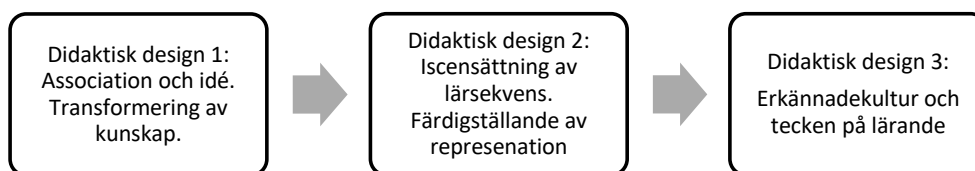
Processen för didaktisk design delas upp i tre steg: Didaktisk design 1 (som också benämns design för lärande) handlar om alla de förutsättningar som finns tillgängliga för lärandet, till exempel rumsliga och semiotiska aspekter. Didaktisk design 1 kan därmed sägas omfatta de kontextuella förutsättningar som är tillgängliga för lärande. I detta steg bestäms hur undervisningen skall utformas, till exempel om eleverna skall arbeta enskilt eller i grupp. Didaktisk design 2 (Design i lärande) handlar om lärande utifrån den transformativa processen, det vill säga hur och med vilka medel (semiotiska resurser) kunskap skall omvandlas och uppstå. På denna nivå synliggörs hela den bredd av lärande som den enskilde eleven skall uppvisa. Inom Didaktisk design 2 blir begrepp som multimodalitet och vidgat textbegrepp relevanta, eftersom det i detta stadium handlar om vad som kan erkännas och bedömas som kunskap. Inom Didaktisk design 2 aktualiseras också det multimodala perspektivets grundläggande syn på lärande, det vill säga lärande som en teckenskapande aktivitet (Kress & Selander, 2010).

Inom multimodal teori har man skapat begreppet *erkännandekultur* som handlar om vad som kan räknas som kunskap. Vad som kan accepteras som kunskap aktualiseras i didaktisk design 3 (erkännandekultur). Enligt det multimodala perspektivet på lärande kan vi som tidigare nämnts endast se tecken på lärande och därför är just detta ett viktigt steg. Det lärande som framkommer är kanske inte möjligt att i förväg specificera. I samband med erkännandekultur aktualiseras även begreppet *bedömningspraktiker*, som svarar på frågorna vad skall bedömas, hur skall det bedömas och mot vilken bakgrund skall det bedömas. Utifrån ett multimodalt perspektiv på lärande behöver fler steg i en arbetsprocess bedömas eftersom enligt ett multimodalt synsätt kan endast tecken på lärande ses. Dock skall bedömning och omdömen inte ses som betyg, utan mer som formativa stöd för det fortsatta arbetet (Kress & Selander, 2010). Det multimodala perspektivet använder sig av didaktiska frågor som verktyg för att beskriva lärprocesser. I arbetet med en didaktisk design ställs alltid de didaktiska frågorna vad, varför och hur. Genom att besvara den didaktiska frågan *hur* kan en iscensättning av en lärsekvens beskrivas. Didaktisk design handlar om att planera och skapa aktiviteter så att personen i fråga kan tillägna sig kunskap genom att skapa mening. Just därför är frågorna *vad* och *varför* också av vikt (Elm-Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 184).



Figur 2 Didaktiska frågor

Den didaktiska designen inleds med en lärsekvens som kan sägas vara själva *iscensättningen* av projektet (Kress & Selander, 2010). Innan iscensättningen av lärsekvensen har läraren tillsammans med eleverna diskuterat syftet med lärsekvensen genom att försöka besvara de didaktiska frågorna och beskriva vilka förutsättningar som finns tillgängliga. Läraren redogör också i förväg för vilka semiotiska resurser som finns tillgängliga. Utifrån modellen nedan kan en lärsekvens beskrivas på följande sätt:



Figur 3 Modell utifrån Kress och Selander (2010, s. 108)

I den första transformations- och gestaltungs-cykeln (Didaktisk design 1) får eleverna fritt pröva och associera kring de olika uppgifterna utifrån de resurser som finns tillgängliga, för att så småningom komma fram till den gestaltning (representation av kunskap) som de tillsammans skall åstadkomma (Kress & Selander, 2010). Utifrån ett multimodalt perspektiv talar man om transformering av kunskaper som en möjlighet att göra kunskapen mer tillgänglig. Detta leder fram till representationernas färdigställande i den andra transformations-cykeln (Didaktisk design 2). Under denna cykel slutför eleverna sina representationer för att sedan kunna iscensätta dem. När de olika representationerna är klara, redovisar grupperna sina representationer för varandra i den tredje cykeln (Didaktisk design 3). Genom presentationen av representationerna möjliggörs också ett (meta-)lärande med betoning på reflektion och diskussion, där elever får syn på sitt eget kunnande i förhållande till andras. Vid lärsäkvnsens slut görs en summativ bedömning som utförs av läraren, men också av eleverna sinsemellan (Kress & Selander, 2010).

Ur ett multimodalt perspektiv och utifrån en didaktisk design, så varierar lärarens roll genom den sociala interaktionen med eleverna från en mer styrande till en mer handledande roll. Under hela processen använder sig läraren av formativ bedömning där också eleverna själva är resurser för varandra genom att bland annat bedöma varandras representationer (Kress & Selander, 2010).

4.2.3 Multimodalitet i föreliggande studie

I denna studie används det multimodala perspektivets syn på kunskap, det vill säga en vidgad förståelse av text som också omfattar bilder, gester och ljud, där kunskap kan representeras av flera typer av text. Det multimodala perspektivet på lärande skall ses i förhållande till den undervisning som iscensättes. I relation till studiens syfte och frågor kommer begrepp som transformation och transduktion att användas för att synliggöra hur eleverna beskriver sina representationer och den transformativa lärandeprocessen. Begrepp som meningsskapande och semiotiska resurser bidrar till att beskriva elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt och deras upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer. För att beskriva elevernas syn på lärande och upplevelser av undervisningens utformning, kommer begrepp som erkännandekultur, tecken för lärande och representation, samt simulering för lärande att tillämpas.

5. Metoder

Detta kapitel beskriver de metoder som har använts i undersökningen. Kapitlet inleds med en beskrivning av metoden praktikutvecklande forskning. Därefter följer en presentation av den fenomenografiska ansats som har varit tongivande för både insamling och analys av data. Efter denna genomgång följer en beskrivning av hur undersökningen har genomförts samt vilka tekniker som har använts för insamling av data. I kapitlets sista del diskuteras några etiska och forskningsmetodologiska frågor som kan ställas i relation till undersökningens metodval.

5.1 Praktikutvecklande forskning

Praktikutvecklande forskning beskrivs som forskning som har betydelse för det arbete som bedrivs inom skolan och som bidrar till att främja barns sociala och kunskapsmässiga utveckling. Praktikutvecklande forskning skall ses som ett paraplybegrepp. Enligt en statlig utredning om praktiktäna forskning (SOU 2018:19) finns det olika beteckningar för praktikutvecklande och praktiktäna forskning. Exempel på denna typ av forskning är designforskning, utvecklingsforskning, aktionsforskning, praktikutvecklande forskning, Lesson study och Learning study (SOU 2018:19, s. 30). En praktiktäna eller -utvecklande forskningsansats strävar i första hand efter att utveckla undervisningen i klassrummet:

Den praktiktäna forskningen kännetecknas alltså av ett kunskapsintresse som i första hand avser att bidra med kunskap om hur undervisningen utvecklas och förbättras, i syfte att främja barns och ungdomars utveckling. Detta innebär att forskningen ska bedrivas i direkt anslutning till undervisningen. (SOU 2018:19, s. 31)

Genom att lärarna kan använda sina erfarenheter som ett led för att utveckla och förfinas undervisningen skapar en praktikbaserad ansats engagemang hos de lärare som deltar (Bergentoft, 2018, s. 18–19). En praktikbaserad ansats har därför hög relevans för både forskare och praktiker och bidrar i förlängningen till bättre skolresultat (Eriksson, 2018, s. 28). Praktiktäna forskning behöver inte nödvändigtvis vara praktikutvecklande, men begreppet syftar både på forskning om praktiken och om processen där praktiken utvecklas tillsammans med lärare (Eriksson, 2018, s. 28–29).

Carlgren (2020, s. 107) beskriver praktikutvecklande forskning som mellanrumsforskning, ”det tredje rummet”. Denna forskningspraktik bygger på en samverkan mellan forskare och lärare där bådars kompetenser ligger till grund för det forskningsproblem som skall undersökas och fördjupas. Genom att lärare och forskare samarbetar möjliggörs också kunskapsutveckling som går båda hållen. Mot denna bakgrund kan praktikbaserad forskning därmed ses som en forskning där forskares och lärares gemensamma kompetenser ligger till grund för studiernas resultat, vilket också kan leda till att gapet mellan teori och praktik minskas (Carlgren, 2020).

Carlgren (2011) menar att framväxandet av praktikutvecklande studier kan förklaras mot bakgrund av att den pedagogiska forskningen tidigare har haft en begränsad betydelse för att förbättra undervisningen. Carlgren (2011, s. 69) finner att ”Intresset för och framväxten av klassrumsforskning som involverar lärare har ökat på senare år under beteckningar som:

design-experiment, design-forskning, utvecklingsforskning, formativ forskning, lärarforskning, aktionsforskning, praktikutvecklande forskning, lesson och learning studies etcetera.” Gemensamma nämnare för dessa olika typer av praktikutvecklande klassrumsforskning är enligt Carlgren (2011) att lärare och forskare samverkar och att ett visst pedagogiskt ingrepp prövas i undervisningen. Stenhouse (1981) framhåller att det finns flera fördelar med att involvera lärare i klassrumsstudier:

The basic argument for placing teachers at the heart of the educational research process may be simply stated. Teachers are in charge of classrooms. From the point of view of the experimentalist, classrooms are the ideal laboratories for the testing of educational theory. From the point of view of the researcher whose interest lies in naturalistic observation, the teacher is a potential participant observing classrooms and schools. (Stenhouse, 1981, s. 109–110)

Dock finns det vissa faror förknippade med relationen lärare och forskare (Eriksson, 2018, s. 29). Stenhouse (1981) menar att eftersom lärarens huvudsakliga uppdrag handlar om att undervisa och forskarens om att bedriva forskning, kan det uppstå konflikter mellan den undervisande läraren och forskaren. Även Somekh och Zeichner (2009, s. 10–11) påpekar att relationen mellan lärare och forskare inte är helt oproblematisk utifrån ett forskningsperspektiv. Detta understryks också av Brown och Jones (2001) som kritiserar lärarens forskarroll i klassrumsstudier och hävdar att det är svårt att observera den verklighet som man själv är en del av. Carlgren (2012) anser att denna problematik kan kopplas till lärarens och forskarens olika motiv. Läraren vill utveckla förståelse för praktiken och hur undervisningen kan förbättras medan forskaren ofta har ett teoribyggningsmotiv.

En annan aspekt har enligt Carlgren (2012) att göra med den kunskap som genereras, att den inte nödvändigtvis bidrar till att överbrygga det teori-praktik-gap som kan uppstå. Enligt Carlgren (2011) kan detta leda till att de medverkande lärarna blir praktiker snarare än medforskare, och att forskarna är och förblir de som gör de vetenskapliga anspråken: ”Även om designforskning kan bidra till utvecklingen av alternativa undervisningspraktiker löser den inte med självklarhet teori-praktik-gapet inom utbildningsområdet. Lärarna betraktas som utförare snarare än som medforskare” (Carlgren, 2011, s. 71). En ytterligare aspekt kan enligt Newton och Burgess (2008) vara att resultatet inte prövas tillräckligt och att det alltför snabbt accepteras av såväl praktik som akademi. Praktikutvecklande klassrumsstudier är därför inte okontroversiella gällande forskning inom utbildningsområdet.

Jag menar att det som Carlgren (2011; 2012; 2020), Somekh och Zeichner (2009) och Stenhouse (1981) identifierar, det vill säga att forskare och lärare kan ha olika syften för en studie, kan vara ett problem. I min egen undersökning vill jag ändå hävda att både lärarna och jag har haft samma mål, det vill säga att utveckla en undervisningspraktik där estetiska uttrycksformer ingår. Även om mitt intresse i första hand har handlat om elevernas uppfattningar så har dessa också varit värdefulla för de medverkande lärarna, inte minst för deras framtida undervisning. De lärare som ingick i studien var inte bara delaktiga i undervisningen, utan medverkade också i planeringsfasen. Därmed kan man säga att denna studie, om än i liten skala, har bidragit till att minska gapet mellan teori och praktik

5.1.1 En praktikutvecklande klassrumsstudie

Denna studie är utformad som en praktikutvecklande klassrumsstudie i syfte att studera ämnesövergripande undervisning där estetiska uttrycksformer ingår. Mot denna bakgrund behövdes en undervisning där estetiska uttrycksformer ingår utformas. Enligt Hansson Stenhammar (2015) uppstår inte en estetisk lärprocess automatiskt, den måste iscensättas och ha ett uttalat syfte (jfr. Carlgren 2011; Somekh & Zeichner 2009; Stenhouse 1981). Hansson

Stenhammar (2015) tillägger att läraren måste vara medveten om det estetiska lärandet och förstå varför det behövs. Valet att utforma undersökningen som en praktikutvecklande klassrumsstudie knyter an till ett multimodalt perspektiv på lärande. Enligt Kress och Selander (2010, s. 47) bör en lärare tänka igenom alla arrangemang (lärandets rum och resurser) i utformningen av lärandet innan lärandet sätts i gång.

Den praktikutvecklande ansatsen handlar i denna studie om en design där elever får uppleva och uttrycka sig estetiskt. Mot denna bakgrund var utformningen av undervisningen ett viktigt steg. I planeringen var också lärarna medverkande, vilket bidrog till att lärarna inte bara var utförare av undervisningen. Ett didaktiskt val i den aktuella undervisningen var att eleverna skulle läsa några litterära texter som de sedan skulle omsätta i olika estetiska uttrycksformer. Undervisningens utformning möjliggjorde att eleverna kunde gestalta sina tolkningar med hjälp av estetiska uttrycksformer. Elevernas estetiska erfarenheter av undervisningen kom sedan till uttryck i deras uppfattningar. Undervisningens utformning förklaras i detalj i avsnittet 5.3.3 *Undervisningens design*.

5.2 Fenomenografi

En fenomenografisk ansats har använts vid datainsamlingen och i analysen av de intervjuer som genomfördes under och efter undervisningens genomförande. Syftet med de fenomenografiska analyserna har varit att utifrån elevernas intervju svar komma fram till beskrivningar av elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt och hur de ser på undervisning med estetiska uttrycksformer. Dessa beskrivningskategorier besvarar studiens två frågor.

Fenomenografin utgår från att människans erfarenheter sätter spår i hennes sätt att uttala sig om ett visst fenomen (Marton & Pang, 2005). Dock är det inte den enskilda personens uttalade åsikt om fenomenet som är av intresse i en fenomenografisk analys, utan uppfattningen som kommer till uttryck i till exempel en intervjusituation. Inom fenomenografin försöker forskaren klarlägga vilka förgivet tagna och/eller oartikulerade uppfattningar intervjuutsagorna vilar på (Eriksson, 1999). Fenomenografin har sina rötter i pedagogisk och didaktisk forskning om hur människor lär sig. Därför syftar ofta pedagogisk forskning med fenomenografisk ansats till att undersöka exempelvis elevers olika sätt att förstå ett avgränsat, specifikt lärandeobjekt (Kroksmark, 2007). Inom fenomenografin har kontexten en stor betydelse eftersom våra uppfattningar påverkas av situationen, men i analysen är det dock uppfattade innehållet som är centralt (Larsson, 2011).

Uppfattningen står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlar våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang. (Marton & Svensson, 1978, s. 20)

Om svaren skiftar kan det beskrivas som kvalitativa skillnader. Resultatet blir då en beskrivning av de variationer av uppfattningar som finns kring ett fenomen (Kroksmark, 2007). I en fenomenografisk analys sammanfattas individens varierade erfarenheter som uppfattningar (jfr. Dewey, 1934).

5.2.1 Erfarenheter och uppfattningar

Fenomenografin tillmäter det mänskliga erfandet stor vikt, vilket tydligt anknyter till Deweys pragmatism (jfr. Dewey, 1934). I en fenomenografisk analys använder man sig av verbet *erfar* (att erfa) för att beskriva människors upplevelser och erfarenheter. En upplevelse är alltså något vi erfar, det vill säga något som vi får erfarenhet av. Det mänskliga erfandet kan därmed sägas vara utgångspunkt inom fenomenografin. Enligt Marton och Booth (2000) så är lärande något som erfars. Det individen erfar av det som hon skall lära sig handlar om själva lärandesituationen samt hur individen upplever det som hon skall lära sig. Författarna beskriver detta som att etablera kunskap: ”Det handlar om en färdighet för att erfa skilda fenomen på vissa sätt, en färdighet som återspeglar föränderliga relationer mellan person och värld, och som utvecklas som ett resultat av erfande” (Marton & Booth, 2000, s. 176).

Krokmark (2007, s. 9) menar att de erfarenheter som vi får med oss skall förstås utifrån de situationer och sammanhang där de uppstår och beskriver detta genom att parafrasera ett fragment från Herakleitos⁴ ”Vi kan återvända till samma objekt men aldrig till samma erfarenhet av det på samma sätt som vi aldrig kan stiga ned i samma flod två gånger”. Därför är upplevelser av det vi tidigare har erfarit något helt eller delvis nytt nästa gång vi möter det. Dessa erfarenheter bildar sedan utgångspunkt för våra uppfattningar.

5.2.2 Intervjuer om elevers upplevelser

Eftersom undersökningen handlar om elevers uppfattningar av att uttrycka sig estetiskt och undervisning med estetiska uttrycksformer har intervjuer med eleverna genomförts. Mot bakgrund av att eleverna har arbetat i grupp har metoden fokusgruppintervjuer använts. Motivet för att välja denna metod har varit att kunna intervjua eleverna i grupp för att på så sätt få fram deras uppfattningar om estetiska uttryck och undervisning med estetiska uttrycksformer. Enligt Bryman (2011) är fokusgruppintervjuer lämplig för att uppmuntra till samtal och diskussion kring ett givet ämne. Ambitionen med metodvalet kan därmed sägas vara att ”... förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 42).

Inom fenomenografin är just intervjuer den vanligast förekommande datainsamlingsmetoden, vilket hänger väl samman med den fokusgruppmetod som har använts i denna studie (jfr. Larsson, 2011; Marton & Svensson, 1978). I fenomenografiska undersökningar brukar antalet intervjuade variera från 20 upp till 50 personer. Enligt Larsson är antalet intervjuer avhängigt av de frågor som man vill få svar på (Larsson, 2011). För att komma åt informanternas uppfattningar måste forskaren betrakta intervjun som en helhet. En fenomenografisk intervjuare ställer därför flera likartade frågor för att på så sätt få fram så många uppfattningar som möjligt av det fenomen som studeras (Larsson, 2011).

5.2.3 Utformandet av kategorier och utfallsrum

Arbetsprocessen som leder fram till att kategorier konstrueras i en fenomenografisk studie framställs vanligen som ett upprepat komparativt läsande som slutligen leder fram till att uppfattningarna ”faller ut” (Eriksson, 1999, s. 32). För utomstående betraktare kan detta steg te sig som ett nästan metafysiskt inslag i den fenomenografiska analysen. Processen handlar

⁴ Herakleitos [-klei'-], grekiska Hera'kleitos, född ca 540, död ca 480 f.Kr., grekisk filosof, från Efesos.

om ett sökande efter rättvisande beskrivande teman som så småningom kan bilda beskrivningskategorier som materialet kan sorteras efter (Larsson, 2011). Enligt min mening handlar analysarbetet om en nära läsning av intervjumaterialet, där inga rubriker, teman eller kategorier är givna från början. När man så småningom hittar rubriker som gör att hela intervjumaterialet kan placeras ut, är den kategoriskapande processen klar. På så sätt kan man få fram en kategorisering som speglar intervjumaterialet.

Höglund Arveklev (2017) beskriver den fenomenografiska analysprocessen och hur kategorier etableras i sju olika steg. Det första steget benämns *familiarization*, och i detta steg läses texten igenom flera gånger för att på så sätt bekanta sig med materialet. Det andra steget, *compilation*, handlar om att identifiera de teman som finns i texterna. Här görs en första sortering av materialet. Det tredje steget, *consideration*, innehåller en process där teman som har framkommit övervägs. Efter övervägandet sorteras materialet. I det fjärde steget, *grouping*, görs en preliminär klassificering av utsagorna i materialet. I det femte steget, *comparison*, genomförs en jämförelse av liknande utsagor. I det sjätte steget, *naming*, rubriceras kategorierna efter deras innehåll. Slutligen, i det sjunde steget, *contrast comparison*, prövas kategoriernas likheter och olikheter mot varandra (Höglund Arveklev, 2017, s. 29). Processen med att utforma kategorier kan beskrivas som en slags tolkande process där det handlar om att komma fram till vad eleverna egentligen säger – både på och mellan raderna. Analysprocessen handlar om att materialet sorteras i ett utfallsrum. Utfallsrummet visar vidden av de olika uppfattningar som finns kring det fenomen som undersöks, men också hur beskrivningskategorierna är relaterade till varandra. Eriksson (1999) anser att:

Gestaltandet och benämmandet av beskrivningskategorierna måste ske samtidigt som utformandet av det sammantagna utfallsrummet. Detta innebär att arbetet med att teckna det karakteristiska – beskrivningskategorierna – måste ske med beaktande av hur olika uppfattningar kan relateras till varandra samtidigt som man arbetar med att forma en betydelsebärande helhet – ett utfallsrum. Resultatet kan således ses som giltigt när beskrivningskategorierna kan ses som en helhet, oavsett om relationen är jämbördig och/eller om den är hierarkisk. (Eriksson, 1999, s. 35–36)

Eriksson (1999, s. 32) menar att ”Analysarbetet är i princip kännetecknande av samtidighet och består av ständiga omtolkningar och förnyade prövningar av olika försök till kategorier och utfallsrum”.

Framtagandet av beskrivningskategorier i denna studie har följt den process som Höglund Arveklev (2017) beskriver. Analysen har utgått från transkriptioner av elevernas utsagor. Inledningsvis har intervjuerna lästs fram och tillbaka för att på så sätt bekanta sig med materialet. Den noggranna läsningen har genomgående handlat om att försöka komma fram till rimliga tolkningar som representerar elevernas upplevelser (jfr. Larsson, 2011).

5.2.4 Validitet

När man gör kvalitativa analyser av intervjudata som en fenomenografisk analys innebär, försöker man förstå innebörderna i intervjupersonernas uttalanden. Denna process skall inte ses som något mekaniskt, utan processen kräver ett tolkningsarbete, där alla uttalanden ställs och vägs mot varandra, och även kontexten behöver framgå för att innebörden av de uttalanden som har gjorts skall vara begriplig. Frågan som uppstår är huruvida forskarens tolkningar är rimliga eller inte representerar informanternas föreställningar av det fenomen som studeras (Larsson, 2011). En väsentlig aspekt är också om informanterna talar om samma fenomen. Därför utgår alltid en grundläggande fenomenografisk analys från att det finns flera sätt att uppfatta ett fenomen, inte bara ett.

Validering i kvalitativa undersökningar används för att visa läsaren att resultatet inte kan härledas till forskaren själv, utan att resultatet är en produkt av deltagarnas utsagor som sedan kan förstås av läsaren (Larsson, 2011). Creswell (2003) har etablerat ett antal strategier för säkerställa validitet i kvalitativa undersökningar och föreslår att forskaren skall använda en eller flera av dessa strategier för att säkerställa trovärdighet och tydlighet i en studie. Creswell föreslår att man undersöker trovärdigheten i deltagarnas utsagor genom att noggrant be dem återge och beskriva sina uttalanden för att på så sätt göra dem synliga för läsaren. På så sätt blir studiens genomförande transparent. Ett annat medel för att säkerställa validiteten är att låta en utomstående person lyssna och kommentera resultatet i slutet av undersökningen.

Validiteten i en fenomenografisk studie kan prövas genom att en eller flera utomstående personer tar del av ens beskrivningskategorier. Efter att de har studerat materialet ombeds de sedan att placera in intervjuutdrag under de framtagna kategorierna, för att få syn på i vilken grad kategorierna svarar mot datamaterialet och är begripligt för andra än forskaren själv (Larsson, 2011). Därigenom kan kategoriseringen av materialet i någon mån valideras. Valideringsprocessen i aktuell studie innebar att kategorierna prövades och omprövades genom ett flertal kritiska och noggranna läsningar av materialet.

Materialet har i denna studie varit de fokusgruppintervjuer som genomfördes med eleverna före, under och efter undervisningen. Efter läsningen har intervjumaterialet sammanfattats i några övergripande teman. Dessa teman kom sedan att leda fram till de beskrivningskategorier som intervjumaterialet har sorterats under. Fokusgruppintervjuerna har validerats genom att jag muntligen har återgett det eleverna har yttrat inför dem. På så sätt har jag kunnat försäkra mig om att jag har uppfattat dem rätt. Eleverna har här kunnat korrigera mig ifall jag har missförstått deras utsagor. I transkriptionerna av elevernas utsagor har i möjligaste mån, när det inte har påverkat läsförståelsen, behållits intakta. På så sätt kunde dessa kategorier till slut befastas. Den kritiska läsningen ledde så småningom fram till kategorier som beskriver intervjumaterialet där kategorierna tillsammans uppvisar vidden av alla de uppfattningar som finns kring det fenomen som har undersökts. I den slutliga analysen gjordes en avvägning om kategorierna skall ses som jämbördiga eller om de skall förstås hierarkiskt (jfr. Eriksson 1999).

5.3 Genomförandet av undervisningen

Detta avsnitt beskriver hur undervisningen har planerats och genomförts. Avsnittet inleds med en sammanfattning av planeringsprocessen och vilka principer för urval som har legat till grund för undersökningen. I avsnittet beskrivs också undervisningens olika steg och vad som har varit de medverkande lärarnas roller. Därefter återges hur själva datainsamlingen har genomförts.

5.3.1 Planeringsprocessen

Det övergripande syftet för denna studie är som tidigare har berörts att undersöka elevers uppfattningar av undervisning med estetiska uttrycksformer. Därför var ett första nödvändigt steg att få tag i en skola där studien kunde genomföras. Min första kontakt med den aktuella informantskolan togs våren 2015. En tid innan hade jag skickat ut förfrågningar på olika forum och sociala medier ifall någon skola eller lärare var intresserad av att delta i en studie om estetiska uttrycksformer. Min förfrågan publicerades bland annat på Bildlärnätverkets sida på Facebook. Bildlärnätverkets sida är en sluten grupp på Facebook där bildlärare utbyter tips och idéer kring undervisning i bild. En kort tid efter att min förfrågan publicerats

på denna sida fick jag ett positivt svar från en lärare. Läraren visade sig vara bildlärare på en grundskola och undervisade på högstadiet och eftersom det passade väl med mina önskemål bestämde vi oss kort efteråt för att ses.

Vid det första mötet med läraren gjordes en muntlig presentation av studien där bland annat studiens syfte lades fram. Under detta möte presenterade jag undervisningens design i stort, till exempel att den handlade om en serie lektioner där estetiska uttrycksformer ingick i samband med att elever läser skönlitterära texter. Bildläraren tyckte att det hela verkade intressant och föreslog att en klass i årskurs 7 på skolan skulle kunna vara en lämplig grupp. Under mötet kom vi fram till att bildläraren skulle undersöka om intresse också fanns hos skolans lärare i svenska och musik. I min förfrågan hade jag varit tydlig med att det förutom en bildlärare också behövdes en musiklärare och en lärare i svenska för att studien skulle kunna genomföras.

Vid nästa möte, som skedde strax innan sommarlovet 2015, medverkade samtliga tre lärare (bildläraren, musikläraren och svenskläraren). Under detta möte diskuterade vi återigen undervisningens utformning och innehåll, som lärarna denna gång också fick presenterad i skriftlig form. Tillsammans med lärarna så upprättades också ett *letter of intent* (se bilaga 1) där ledningen på skolan förband sig att bereda utrymme för undervisningens utformning kommande hösttermin. Dokumentet utformades som en ömsesidig överenskommelse mellan skolan och mig som forskare och undertecknades därefter.

Det tredje mötet hölls i augusti 2015, strax innan höstterminens start. Under mötet bestämdes vilka skönlitterära texter vi skulle använda oss av. Svenskläraren ville gärna att texterna skulle handla om ungdomar, att texterna skulle vara korta och inom novellgenren. Musikläraren hade önskemål om att någon text skulle handla om kulturmöten. Valet av texter var ett viktigt steg eftersom texterna skulle utgöra utgångspunkter för de gestaltningar som eleverna skulle göra. Några grundkriterier för urvalet av texter, oavsett om texterna var utdrag ur romaner eller hela noveller, var att de skulle kunna förstås efter några genomläsningar. Ett annat kriterium var att texterna skulle vara någorlunda aktuella och utgå ifrån ett tonårsperspektiv. Detta var en del där lärarna kunde påverka innehållet i undervisningen. Vid detta möte bestämdes också att svenskläraren skulle fokusera på läsningen av texterna under sina lektioner. Lärarna i bild och svenska skulle tillsammans hålla i lektionerna som handlade om drama och film, musikläraren i de pass där eleverna gestaltade i musik. Mötet avslutades med att vi fastställde att undervisningen skulle starta i september, läsåret 2015–2016, omfatta tolv lektioner fördelade på fyra veckor och avslutas vid månadsskiftet september-oktober.

5.3.2 Urval

Studien har genomförts i en kommunal F–9-skola belägen i en förort till Stockholm, i en skolklass i årskurs 7. Klassen i fråga är inte någon profilklass. Samtliga 29 elever i klassen har medverkat i studien. Klassen består av 15 flickor och 14 pojkar i åldern 12 till 13 år. Valet av skola gjordes utifrån att lärarna på skolan fann detta forskningsområde intressant. En annan orsak var att skolan hade möjlighet att avsätta tid för den lektionsdesign som presenterades. Skolan där studien har bedrivits var för mig inledningsvis okänd och jag var heller inte bekant med någon av de medverkande lärarna eller eleverna. Gruppindelningen av eleverna gjordes av klassens mentorer. De 29 eleverna delades upp i sex grupper och det var i dessa grupper som eleverna kom att arbeta tillsammans. I dessa grupper genomfördes också fokusgruppintervjuerna, i den mån det var schematekniskt möjligt. Ibland fick intervjuer genomföras med deltagare från olika grupper beroende på att några elever inte kunde närvara

eller var sjuka. Arbetsgrupperna hade 4–5 deltagare i varje grupp. I studien har tre lärare medverkat, en bildlärare, en musiklehrare och en lärare i svenska. Lärarna i bild och svenska var vid tidpunkten för undervisningens genomförande även klassens mentorer, förutom att de undervisade klassen i sina respektive ämnen.

5.3.3 Undervisningens design

Undervisningens utformning byggde till stora delar på en design som jag själv skapat, men schemaläggning och vissa delar av innehållet planerades i samråd med lärarna på skolan. Bland annat fick lärarna vara med och bestämma vilken typ av skönlitteratur som eleverna skulle läsa. Undervisningens design sträckte sig över en fyra veckors period fördelade över 12 lektionstillfällen. Innan undervisningen sjösattes föregicks den av några informationstillfällen där eleverna informerades om undervisningens olika steg (se vecka 1 i tabellen nedan). Undervisningens förlopp kan beskrivas som iterativt i och med att eleverna för varje vecka fick en skönlitterär text som de skulle tolka ett visst estetiskt uttryck. Detta innebar att eleverna först läste aktuell text. Därefter diskuterade eleverna textens innehåll och budskap i sina grupper. Dessa diskussioner låg sedan till grund för de gestaltningar som de skapade tillsammans. Den första veckan arbetade eleverna med drama (vecka 2), veckan därefter med musik (vecka 3) och den fjärde och sista veckan, med film (vecka 4). Tabellen visar undervisningens innehåll och förlopp samt när intervjuerna med eleverna genomfördes

Figur 4 Översikt av undervisningens design och när intervjuer genomfördes

Vecka 1 Introduktion av undervisningen och inledande fokusgruppintervjuer:	Under måndagen presenterade jag projektet. Under denna lektion blev eleverna indelade i grupper. Eleverna blev sedan intervjuade i dessa grupper. Frågorna handlade om hur eleverna uppfattade uttryck som estetiska läroprocesser, undervisning med estetiska inslag och hur de såg på läroplanens formuleringar där uttryck som estetiskt och estetiska aspekter finns med. Frågorna handlade också om hur de såg på lärande generellt.			
Veckodagar:	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag
Vecka 2 DRAMA	Studien och dess första delprojekt introducerades av svenskläraren och bildläraren för hela klassen. Läsning av novellen "Pappersväggar".	Läsning av novellen "Pappersväggar". Därefter diskussioner i grupper.	Eleverna arbetade med aktuell text i syfte att gestalta den i drama. Planering och utprovning av gestaltning i drama.	Eleverna redovisade sina dramagestaltningar.
Fokusgruppintervjuer om drama	Intervjuer med elever i fokusgrupper på torsdag efter skoltid, om upplevelsen att gestalta i drama.			
Vecka 3 MUSIK	Läsning av utdrag ur romanen "Kalla det vad fan du vill".	Läsning av och diskussioner i grupper om utdrag ur romanen "Kalla det vad fan du vill".	Eleverna arbetade med aktuell text i syfte att gestalta den i musik. Planering och utprovning av gestaltning i musik.	Eleverna redovisade sina musikgestaltningar.
Fokusgruppintervjuer om musik	Intervjuer med elever i fokusgrupper på torsdag efter skoltid, om upplevelsen att gestalta i musik.			
Vecka 4 FILM	Läsning av utdrag ur boken "Krig i Norden"	Läsning av utdrag ur boken "Krig i Norden". Därefter diskussioner i grupper.	Eleverna arbetade med aktuell text i syfte att gestalta den i film. Planering och filmning/redigering av gestaltning i film.	Eleverna redovisade sina filmgestaltningar vid ett senare tillfälle.
Fokusgruppintervjuer om film	Intervjuer med elever i fokusgrupper på torsdag efter skoltid, om upplevelsen att gestalta i film.			
Avslutande fokusgruppintervjuer med skisser som stöd	Avslutande intervjuer med elever i fokusgrupper om undervisningen i stort. Dessa intervjuer genomfördes efter undervisningen. Intervjuerna behandlade elevernas upplevelser av undervisningen i stort.			

I början av varje vecka, på måndagar och/eller tisdagar, högläste klassen den skönlitterära text som var aktuell för veckan. Varje skönlitterär text fanns också tillgänglig som ljudbok. Efter läsningen diskuterade eleverna texternas innehåll, symbolik och mening i de arbetsgrupper de var indelade i. Dessa tillfällen hade till syfte att få i gång diskussioner om texterna, men också att förbereda och planera för den gestaltning som de sedan skulle komma fram till.

Till varje text fanns några frågor som eleverna skulle diskutera och besvara. Dessa frågor syftade till att väcka tankar inför den gestaltning som eleverna skulle utveckla. Frågorna som eleverna skulle diskutera var: Vad vill ni säga med er gestaltning? Hur skall texten gestaltas: symboliskt, realistiskt, som en metafor, poetiskt eller politiskt? Vilka uttryck är viktiga i er gestaltning?

De initiala diskussionerna hjälpte eleverna att utforma och förbereda sina gestaltningar. Eleverna arbetade sedan med att repetera och förbereda presentationer av gestaltningar på onsdag och torsdag eftermiddagar, i regel från kl. 12:00 till 16:00.

Dramapassen genomfördes i en sal där bänkar och stolar var borttagna. På så sätt kunde eleverna utforma och anpassa salen efter deras dramagestaltning. Den rekvisita som eleverna eventuellt kunde tänkas behöva tog de med sig hemifrån eller tillverkades i bildsalen. I dramasalen fanns högtalare där musik och bakgrundsljud kunde spelas upp. Belysningen i salen kunde kontrolleras med hjälp av en dimmer-kontakt. Dramapassen hölls av klassens lärare i svenska.

Filmpassen genomfördes i regel utomhus, i anslutning till skolan. Till dessa pass fanns sex videokameror som jag lånat ifrån Mediaverkstaden på Stockholms universitet. På så sätt kunde varje grupp få en videokamera. Till sin hjälp hade även eleverna bildmanuspaper där de kunde teckna ner handlingen på den film som de sedan skulle filmatisera. Den rekvisita som eleverna behövde tillverkades på skolan eller tog eleverna med sig hemifrån. Bland annat lånade flera grupper kartonger från vaktmästeriet som sedan gjordes om till passande rekvisita. Redigeringen genomfördes i skolans bildsal där ett antal datorer fanns att tillgå. Datorerna var utrustade med antingen programmen Movie Maker eller IMovie, beroende på om det var PC- eller Mac-datorer. Filmpassen hölls av klassen bildlärare.

I musiksalen där eleverna skapade musiken fanns instrument som till exempel elpiano, synthesizers, trummor, elbas, elgitarr och några akustiska gitarrer. I salen fanns det också sångmikrofoner inkopplade till ett PA-system. Till sin hjälp hade eleverna papper och penna där de kunde skriva ner hur de ville arrangera sina musikstycken. När grupperna var klara med sin gestaltning i musik spelades deras musikstycken in med hjälp av en digital bandspelare. Lektionspasset hölls av klassens musiklärare.

Varje estetiskt uttryck innehöll olika utmaningar som innebar olika ämnes- eller mediaspecifika frågor som eleverna var tvungna att lösa. Hur får man fram en handling i ett drama som bara är ett utdrag ur en scen? Hur tolkar och återger man en text genom musik? Hur får man fram det man vill säga i en filmscen? Dessa frågor var eleverna tvungna att besvara innan de färdigställde sina gestaltningar av texterna.

Eleverna redovisade sina gestaltningar på torsdag eftermiddagar. När grupperna var redo för uppspel presenterade de sina gestaltningar för varandra. När det handlade om uttrycket drama skedde redovisningarna i form av korta scener som spelades upp. När uttrycket musik

redovisades spelade eleverna upp sitt musikstycke vid redovisningstillfället. Undantaget var elevernas filmer som redovisades efter att undervisningen hade genomförts. Vid detta tillfälle var klassens alla undervisande lärare inbjudna till en filmfestival som anordnades på skolan. Till denna festival var alla elever uppklädda och skolan hade ordnat med saft och snacks. Under filmgalan kunde eleverna vinna pris i olika kategorier som till exempel ”bästa film”, ”bästa kostym”, ”bästa skådespelare” och ”bästa specialeffekt”. Det hela blev på så sätt en väldigt uppskattad och lyckad avslutning av projektet.

5.4 Datainsamling

Detta avsnitt beskriver de tekniker för datainsamling som använts i studien. Den huvudsakliga metoden har varit fokusgruppintervjuer med elever. Därför inleds detta avsnitt med en beskrivning av metoden och hur dessa intervjuer genomfördes. Avsnittet åtföljs av hur undersökningens datamaterial har transkriberats. I samband med intervjuerna har även olika stimulusmaterial använts. Elevernas egna filmer, filminspelningar av deras drama-redovisningar, ljudupptagningar av elevernas musikredovisningar samt mina egna skisser har samtliga utgjort olika slags stimuli under intervjuerna med eleverna. Hur dessa stimuli använts i detalj beskrivs i 5.4.4 Stimulusmaterial. Avsnittet avslutas med en beskrivning av metoden observationer som i denna undersökning mer har använts som grund för en gemensam referensram än för datainsamling.

5.4.1 Val av fokusgruppintervjuer som metod för datainsamling

I denna studie har fokusgruppintervjuer varit den huvudsakliga metoden för insamling. Genom att använda fokusgruppmetoden blev det möjligt att systematiskt intervjua eleverna i grupper utifrån det som har varit studiens främsta intresse: elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt och undervisning med estetiska uttrycksformer. Eleverna har intervjuats i samma grupper som de har arbetat med sina gestaltungsuppgifter. På så sätt fick intervjuerna också sina naturliga fokus och sammansättningar. Syftet med att använda fokusgruppmetoden har i stort handlat om att komma åt variationer av hur eleverna uppfattar att arbeta med estetiska uttrycksformer och undervisning med estetiska uttrycksformer. Valet av denna metod har också att göra med den situation och miljö som undersökningen har bedrivits i. Eftersom intervjuerna skedde i skolan, under eller efter lektionstid blev fokusgruppintervjuerna ett naturligt sätt att lyfta det som eleverna hade varit med om.

Fokusgruppintervjuer kan enligt Bryman (2011) beskrivas som en intervjumetod där en grupp människor utfrågas kring sina uppfattningar. Metoden har sitt ursprung i 1920-talet då samhällsvetenskapliga forskare använde sig av olika former av gruppintervjuer som undersökningsmetoder.

Broadly speaking, a focus group is defined as a small gathering of individuals who have a common interest or characteristic, assembled by a moderator, who uses the group and its interactions as a way to gain information about a particular issue. (Katz & Williams, 2001, s. 2)

Vid fokusgruppintervjuer använder man sig av intervjun och samtalet som insamlingsmetod. För intervjuerna används ofta ett frågeformulär eller en intervjuguide. Dessa formulär eller guider består av ett urval av frågor eller diskussionsförslag som utformats för att utmana deltagarna i konversationen om ämnet, men också som ett medel för att vägleda deltagarnas utlåtanden så att samtalen kretsar kring forskarens intresse (Bryman, 2011). I en

fokusgruppintervju ställs frågorna till hela gruppen för att därigenom uppmuntra till diskussion. Ofta används någon form av stimuli för att sätta i gång diskussionen i gruppen som intervjuas. Metoden har många fördelar, inte minst i fråga om upplevelsen av själva intervjusituationens så kallade autenticitet och naturlighet, men också genom att maktbalansen skiftas mellan forskare och forskningsdeltagare (Bryman, 2011). Synsättet understöds av Krueger och Casey (2009) som menar att fokusgruppintervjuer kan liknas vid noggrant planerade diskussioner vars syfte är att få fram uppfattningar kring en fråga eller ett område. ”Focus groups have been described as a carefully planned discussion designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, non-threatening environment” (Krueger & Casey, 2009, s. 2).

Fokusgruppen leds av en moderator vars syfte är att hantera intervjun utan att vara alltför styrande. Moderatorrollen var också den roll som jag som forskare intog i samband med fokusgruppintervjuerna. Bryman (2011) anser att tekniken gör det möjligt för forskaren att skapa sig en förståelse för hur människor tänker. Bryman menar att sannolikheten för att svaren blir mer intressanta är större än vid traditionella fråga-svar-frågor, som ofta förekommer vid styrda strukturerade intervjuer. Ett grundläggande argument för valet av fokusgruppintervjumetoden var att alla deltagare på så sätt skulle kunna samtala med de andra deltagarna kring studien olika frågor på ett avspänt, men ändå strukturerat sätt. För att det skall bli möjligt är sammansättningen av fokusgrupperna avgörande för samtalen. Enligt Bryman (2011) bestäms också urvalet av fokusgruppsdeltagare utifrån det specifika ämne som diskuteras: ”Anyone for whom the topic is relevant can logically be an appropriate participant” (Bryman, 2011, s. 353).

5.4.2 Genomförande av fokusgruppintervjuer

Sammanlagt har 30 fokusgruppintervjuer genomförts under studien. Varje intervju har pågått mellan 20 och 40 minuter. Eleverna har intervjuats vid fem tillfällen under tre faser under studiens förlopp. Den första fasen skedde före undervisningen, den andra skedde under undervisningen och den tredje inträffade efter att undervisningen hade genomförts. Upplägget för intervjuerna kan beskrivas enligt följande:

Varje intervjutillfälle inleddes med en beskrivning av syftet med intervjun. Innan intervjun satte i gång hade eleverna möjlighet att ställa frågor kring genomförandet. De olika intervjusejourerna hade också olika teman vilka meddelades innan. Särskilt betonades att det var elevernas upplevelser som var centrala, inte vad jag som intervjuare kunde tänkas ha för uppfattning (se bilaga 2).

Inledningsvis intervjuades eleverna i grupper före undervisningens genomförande. Dessa intervjuer handlade om elevernas föreställningar om lärande i skolan generellt, men också om hur de lär sig på fritiden. Intervjufrågorna berörde också hur eleverna förstod vissa utvalda stycken i läroplanen. Frågorna kan beskrivas i följande teman: elevernas eget lärande, innebörden i ord som estetisk lärprocess och elevernas förståelse av citat från läroplanen som beskriver estetiska aspekter av undervisningen (se bilaga 2).

De gruppintervjuer som genomfördes under själva undervisningen kretsade kring det estetiska uttryck som var aktuellt för veckan och hur eleverna uppfattade det. För varje intervju tittade/lyssnade eleverna på film- och ljudupptagningar från deras inspelade gestaltningar. Film- och ljudinspelningarna blev därmed en slags igångsättare och bildade utgångspunkt för

respektive intervju. Frågorna handlade om elevernas upplevelser av gestaltningarna och det specifika uttryck som prövades. Frågorna kan sammanfattas i två teman: elevernas upplevelser av undervisningen, de estetiska uttryckens påverkan på de texter som lästes och hur undervisningen skiljer sig från den undervisning som eleverna är vana vid.

Efter att undervisningen hade avslutats genomfördes uppföljande intervjuer med eleverna. I inledningen av dessa intervjuer visade jag några av de skisser som jag hade tecknat under arbetsprocessen och därefter fick eleverna associera kring dem. Elevernas associationer skrevs ner på en post-it-lapp. Efter elevernas associerande kring skisserna övergick intervjusamtalen till att handla om deras upplevelser av att uttrycka sig estetiskt och hur de upplevde undervisningen, det vill säga om undervisningen som helhet. Frågorna kan sammanfattas i följande teman: elevernas sammanfattning av undervisningen, elevernas beskrivning av lärandet under undervisningen samt utmärkande drag för de tre estetiska uttrycken (se bilaga 2).

5.4.3 Transkribering av fokusgruppintervjuer

Samtliga intervjuer har spelats in med en digital bandspelare för att i efterhand transkriberas. I transkriptions- och analysarbetet har jag hämtat stöd från Fairclough (2010) som menar att om man använder intervjuer eller samtal som material skall man åtminstone skriva ut delar av dem. I transkriptionsprocessen ingår också att besluta sig för vad som är relevant att transkribera i förhållande till ens forskning. Det är inte bara fråga om att göra ett val, utan också om att tolka. Därför kan transkription sägas vara en undersökningsmetod eftersom man tolkar det talade språket när man transkriberar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Enligt Bryman (2011) är det viktigt att utsagor återges så exakt som möjligt när de transkriberas.

I föreliggande studie har allt som eleverna har sagt i intervjuerna transkriberats. I de utsagor där eleverna upprepat, harklat sig eller liknande, har det tagits bort i syfte att göra utsagan mer tydlig. I den mån oartikulerade ljud och läten har varit avgörande för betydelsen för elevens utsaga har dessa behållits.

5.4.4 Stimulusmaterial

I denna studie har citat, filmer, ljudinspelningar och skisser använts som stimulusmaterial i samband med elevintervjuerna. Dessa citat, filmer, ljud och skisser har fungerat som en metod för att stimulera respondenternas minnen. Wibeck (2010) menar att:

För att få en givande diskussion, i synnerhet om deltagarna inbördes inte befinner sig på samma kunskapsnivå eller inte tidigare har bekantat sig med ämnet, kan man använda ett stimulusmaterial. Ett sådant kan bestå av artiklar, bilder, videofilm eller annat som har anknytning till det ämne som skall diskuteras. Materialet bör vara utformat så att det väcker frågor och diskussion snarare än lägger fram fakta och kommer med svar. (Wibeck, 2010, s. 79)

Inom etnografiska studier brukar denna metod betecknas som *stimulated recall*. Haglund (2003) beskriver *stimulated recall* som en metod där man med hjälp av ljudband eller videospelat material dokumenterar en intervjupersons verksamhet. Det inspelade avsnittet spelas kort därefter upp för den filmade eller bandinspelade personen, som får kommentera materialet (Haglund, 2003, s. 145). Haglund tillägger att *stimulated recall* är ingen metod med en förutbestämd manual som man strikt måste följa. Undersökningar som genomförs med *stimulated recall* kan skilja sig åt på flera sätt, bland annat beroende på vilket forskningsintresse som föreligger och vilken intervjuteknik som används (Haglund, 2003, s. 145). En ytterligare aspekt vad gäller *stimulated recall* handlar om vad respondenterna anses

kunna verbalisera utifrån valda stimuli. I föreliggande studie har citat ur läroplanen, filmer, ljudupptagningar och skisser varit utgångspunkter i intervjuerna med eleverna. Stimulated recall har använts på liknande sätt som Haglund (2003) och Wibeck (2010) beskriver.

Under undervisningen har jag skissat av eleverna när de har arbetat med drama-, film- och musikgestaltningar. Eftersom skisserna illustrerar vad eleverna har gjort under undervisningen har jag valt att kalla dem för fältskisser. Skisserna användes som ett stimulusmaterial vid slutintervjuerna med eleverna. Motivet för att skissa av eleverna handlade om att åstadkomma ett anonymiserat bildmaterial som illustrerade deras arbete och process under undervisningen. Valet att använda mitt eget skissande i insamlandet kan sägas vara influerat av Arts-Based Research-traditionen (O'Donhague, 2009, s. 352).

Dokumentation av representationer i drama, film och musik

Dramauppgiften handlade om att göra en dramatisering till novellen *Pappersväggar*. När eleverna spelade upp sina dramatiseringar filmade jag varje grupps redovisning. Dessa filmer spelades sedan upp i början av varje fokusgruppintervju som en inledning till intervjun. Med andra ord fick varje grupp se respektive film (som ett stimulusmaterial) innan jag påbörjade fokusgruppintervjun om dramaarbetet. I samband med att filmatiseringarna av dramatiseringarna färdigställdes fick eleverna också motivera varför de hade valt den scen som de ville gestalta och vad de ville säga med dramatiseringen. Under intervjuerna ställdes också frågor huruvida deras dramatiseringar påverkade förståelsen av novellen.



Figur 5 Skiss från dramatisering

Filmuppgiften handlade om att tolka ett utdrag från romanen *Krig i Norden* och utifrån det producera en kortare filmsekvens. Filmerna blev cirka 1 till 2 minuter långa och gestaltade en valfri scen hämtad från boken. Elevernas filmer spelades sedan upp i början av intervjuerna med eleverna och användes som ett stimulusmaterial. Syftet med att visa filmerna handlade om att få eleverna att inledningsvis tala mer fritt om sina gestaltningar. Genom filmerna riktades samtalsfokus på det som eleverna hade gjort. På så sätt kom samtalen att knyta an till det som eleverna gjort i sina gestaltningar. Filmerna gav också eleverna tillfällen att lyfta fram och associera kring mer tematiska frågor utifrån sina egna intressen och på ett sätt som jag annars inte hade kunnat få fram. I samband med att filmerna färdigställdes fick också eleverna motivera varför de hade valt just detta avsnitt ur romanen och vad de ville säga med

filmscenen. Under intervjuerna som gjordes i samband med filmerna ställdes frågor om vad gestaltningen innebar för elevernas förståelse av romanen.



Figur 6 Skiss från filmgestaltning

Musikuppgiften bestod i att eleverna skulle skapa ett musikstycke utifrån ett utdrag ur romanen *Kalla det vad fan du vill*. Innan varje grupps musikstycke spelades in hade varje grupp förberett sig genom att diskutera hur de skulle tolka texten musikaliskt. Förberedelserna handlade om att komma fram till en sångtext, vem som skulle spela och sjunga vad i gruppen och vilka instrument som skulle användas och vara tongivande. Inspelningarna av elevernas framföranden kom att utgöra stimulusmaterial i intervjuerna. Inledningsvis lyssnade eleverna på det musikstycke som de tillsammans hade producerat varpå jag ställde frågor. Genom att spela upp musiken som eleverna tillsammans hade skapat möjliggjordes samtal om olika musikspecifika frågor. Utifrån musiken kunde jag fråga eleverna om varför de hade valt olika instrument och i vilket syfte de hade valt just dessa instrument. Jag kunde också ställa frågor om sångtexten och varför de hade valt just dessa ord. Frågorna handlade också om vad de ville säga med sina musikgestaltningar och om de hade några uttalade budskap. Under intervjuerna ställdes också frågor om gestaltningen i musik hade någon betydelse för elevernas förståelse av romanen.



Figur 7 Skiss från musikgestaltning: elev med gitarrgitarr

5.4.5 Fältskisser

Fältskisser är en metod inom kvalitativ, samhällsvetenskaplig forskning och brukar benämnas som visuell etnografi. Enligt Bryman (2011) handlar denna typ av etnografi om att olika visuella material används för att undersöka något. Bryman anser att visuella medier kan användas som en minneshjälp vid fältarbetets gång, vara källor till data eller användas som hjälp på traven vid intervjuer och diskussioner tillsammans med de medverkande i studien.

Arts-based research can be defined as the systematic use of the artistic process, the actual making of artistic expressions in all of the different forms of the arts, as a primary way of understanding and examining experience by both researchers and the people that they involve in their studies. (McNiff, 2008, s. 29)

Skisserna visar till exempel när eleverna provar ut poser inför en dramatisering, när de förbereder att spela in en filmsekvens, och när de repeterar en musikgestaltning. Skisserna gjordes snabbt, cirka 30 sekunder per bild och skisserades fram med blyertspenna i en anteckningsbok. Under observationerna försökte jag placera mig lite vid sidan om för att inte störa för mycket. Ofta satte jag mig på en stol i ett hörn av klassrummet. Denna strategi visade sig fungera väl eftersom eleverna ofta var upptagna med att diskutera eller repetera sina gestaltningar. I efterhand har sedan skisserna tuschlaverats⁵ för att få linjer och skuggor tydligare. Innan de avslutande intervjuerna efter undervisningen visade jag eleverna mina skisser. Därefter fick de fritt associera och beskriva vad de kom att tänka på när de såg skisserna. Innan de fick se skisserna betonade jag att de inte skulle fokusera på hur skisserna var tecknade, utan snarare på vad de kom att tänka på. Detta för att undvika att eleverna skulle kommentera vad som eventuellt var fult eller likt. Elevernas associationer fick sedan bilda

⁵ Tuschlavering bygger på att med tusch måla lager på lager för att därigenom uppnå olika nyanser. Ju fler tuschlager, desto mörkare färgton.

utgångspunkt i intervjun som följde. Leavy (2015) menar att bilder kan understödja och hjälpa till i en association.

Visual images are unique and can evoke particular kinds of emotional and visceral responses from people; they are typically filed in the subconscious without the same conscious interpretive process people engage in when confronted with a written text. Moreover, visual images occupy an elevated place in the memory. This is evident when thinking about the collective memory of events, how selected images come to represent the event, and how readily these images are available for mental recall. (Leavy, 2015, s. 225)

Precis som Leavy menar jag att skisserna hjälpte eleverna att minnas vad de hade varit med om. I de samtal som hölls utifrån skisserna fick eleverna möjlighet att uttrycka sina åsikter, utan att styras av mina förberedda frågor. Eftersom studien har fokuserat på hur elever uppfattar att uttrycka sig estetiskt och undervisning med estetiska uttrycksformer har elevernas fria associerande utifrån skisserna varit viktiga inslag. Skisserna skildrar dessutom olika delar av processen, från planeringsstadiet till när de presenterar sin färdiga gestaltning. Därigenom bildade mina skisser en slags sammanfattning av undervisningen som helhet.



Figur 8 Elev hjälper annan elev inför filmning av en scen

5.4.6 Min roll som deltagande observatör

I denna studie har inte observationer varit en metod för datainsamling. Observationerna har i stället skapat en gemensam referensram för datainsamling i intervjuerna med eleverna. Genom de observationer som genomfördes kunde jag i intervjuerna referera tillbaka till episoder från undervisningen som både eleverna och jag hade varit med om. På så sätt skapades en gemensam kontext (och referensram) som både eleverna som informanter och jag som observatör kunde samtala utifrån. Tack vare min roll som deltagande observatör kunde jag medan undervisningen pågick observera klassen under hela förloppet, från undervisningens början fram till dess slut.

Larsson (2011) menar att datamaterialet i fallstudier där man ingående studerar till exempel en människa eller en arbetsplats kan vara av olika slag: observationer, intervjuer, brev, bilder, och kombinationer av flera slags material. Kvalitativ metod omfattar således många olika slags studier inom skilda ämnen (Larsson, 2011, s. 8). Observation är ofta förknippat med etnografiska studier och är en insamlingsmetod där själva observerandet är en del av metoden. Enligt Bryman (2011) karaktäriseras etnografiska studier och deltagande observationer av att en forskare studerar en grupp under en relativt lång tidsperiod för att på så sätt kunna iaktta gruppens beteende. Observationer kan dock se olika ut. Bryman (2011) skiljer mellan deltagande observation, icke-deltagande observation, ostrukturerad observation, enkel och styrd observation. Deltagande observation handlar om att observatören försöker skapa sig en bild av individerna i en grupp genom att själv delta i det sammanhang som individerna ingår i. En icke-deltagande observatör iakttar, men deltar inte i det sammanhang eller miljö som studeras. Ostrukturerad observation innebär att man inte använder sig av något observationsschema. Syftet är då att ge en detaljerad narrativ beskrivning av hur deltagarna beter sig i den miljö de ingår i. En enkel och styrd observation utmärks av att observatören inte är delaktig, men styr den situation och miljö som studeras. Utmärkande för styrd observation är att observatören kan påverka och förändra situationen för att se eventuella effekter av denna förändring (Bryman, 2011).

Min roll som deltagande observatör har inte bara inneburit att jag skrivit ner iakttagelser av elevernas agerande, utan jag har också gjort visuella noteringar i form av skisser. Larsson menar att en deltagande observation går ut på att man i möjligaste mån försöker följa och delta i det "naturliga" livet, utan att störa det i onödan. Under observationen för man fältanteckningar, det vill säga noterar allt av vikt så exakt som möjligt (Larsson, 2011, s. 11). Under undervisningen har jag försökt följa eleverna i deras arbete utan att störa eller blanda mig i. Ibland fick jag hjälpa elever med olika tekniska saker, och svara på frågor som dök upp i stunden. Frågorna handlade om olika saker, allt ifrån hur man redigerar film i ett speciellt digitalt redigeringsprogram till hur man stämmer en gitarr.

5.5 Forskningsetiska aspekter

I en undersökning där elevernas undervisning utgör fokus är det av största vikt att de forskningsetiska reglerna efterföljs. Undersökningar som riktar in sig mot skolan där informanterna inte är myndiga innebär att medgivandedokument behöver upprättas (se bilaga 3). Jag har använt mig av de regler som var gällande vid tidpunkten för studiens empiriska genomförande, Vetenskapsrådets rekommendationer och CODEX – regler och riktlinjer för forskning (Vetenskapsrådet, 2011). Studien genomfördes under läsåret 2015 – 2016, och jag är medveten om att regler och riktlinjer för forskning har uppdaterats sedan dess (jfr. Vetenskapsrådet, 2019). Datamaterialet har förvarats enligt GDPR (The general data protection regulation) och Stockholms universitets nu gällande regler och anvisningar.

Elevernas föräldrar fick innan studiens genomförande ett informationsbrev som skickades med klassens veckobrev. I veckobrevet fanns också ett bifogat medgivandeformulär som elevernas målsmän skulle fylla i. I det dokumentet fanns studiens syfte och genomförande beskrivna. I dokumentet kunde elevernas föräldrar avböja eller tillstyrka att deras barn medverkade i studien. Efter att elevernas föräldrar hade gett sina medgivanden frågade jag varje elev om de ville medverka (se bilaga 3).

De medverkande informanterna är utvalda för att de undervisande lärarna hade tillgång till just dessa elever under perioden och för att samtliga elever och deras målsmän gav samtycke till att medverka i studien. Under studien har jag hela tiden försökt hålla alla inblandade parter informerade om studiens syfte och genomförande. De jag räknar som inblandade parter är de medverkande eleverna, de medverkande lärarna och skolans ledning.

Under undervisningens förlopp har återkommande möten hållits, inledningsvis med de medverkande lärarna och därefter med eleverna. Sammanlagt hölls fyra sonderande möten med de medverkande lärarna innan undervisningen sjösattes. Vid dessa möten diskuterades undervisningens uppbyggnad och design, och valet av de texter som eleverna skulle läsa under lektionerna.

Eftersom studien i första hand har handlat om elevernas uppfattningar så har eleverna varit mina direkta informanter. Under intervjuerna och lektionsspansen med eleverna har jag försökt vara tydlig med vad studien skulle handla om och vilka frågor som har varit aktuella. Intervjusituationen i sig är problematisk för eleverna då jag hela tiden har varit närvarande och följt dem under undervisningen, inte som en lärare i första hand, men som en vuxen betraktare genom min forskarroll. För eleverna kan det inledningsvis ha varit svårt för dem att tydligt se min roll. För att minimera denna risk för otydlighet försökte jag hela tiden hålla eleverna informerade om varför jag var där och vad som var syftet med min undersökning.

Rent generellt är elevers medverkan i studier av denna karaktär inte oproblematisk ur ett forskningsetiskt perspektiv. Den av mig utformade undervisningen var en del av elevernas undervisning. Eleverna kunde välja att inte delta i intervjuerna, men förväntades ändå att medverka i undervisningen och utföra uppgifterna. Ett ytterligare problematiskt faktum är att eleverna kunde få uppfattningen att de inte kunde säga nej till att medverka när deras lärare redan hade godkänt min närvaro. En uppenbar risk fanns därmed att eleverna kände att om de inte medverkade, så skulle det kunna inverka negativt på deras betyg. Det var därför viktigt att eleverna hela tiden hölls underrättade om studiens syfte och att det hela tiden fanns möjlighet att avstå från att delta i intervjuerna.

5.5.1 Forskande lärare

I denna studie har jag gått in med forskarens blick. Till bilden hör dock att jag själv vid tidpunkten var lärare i bild och svenska på en annan högstadieskola, men den skola där studien genomfördes i var inte den skola som jag själv arbetade på vid tillfället. I studien har jag positionerat mig som forskare, även om jag vid några tillfällen har växlat mellan forskar- och lärarrollen. Klassens ordinarie lärare i bild, musik och svenska var de som höll lektionerna i sina respektive ämnen. Därmed kan man säga att i elevernas ögon har jag varit forskaren, men också en person som man har kunnat fråga när problem har uppstått. När eleverna skulle redigera filmerna så hjälpte jag dem med det digitala redigeringsarbetet, eftersom klassens bildlärare inte var så kunnig i digitala tekniker. Andra situationer var till exempel när en gitarr behövde stämmas eller när några elever behövde hjälp med att ta fram rekvisita. Denna rollförskjutning kan vara problematisk rent forskningsetiskt, men den deltagande observatörsrollen har också varit en rimlig förutsättning för en praktisknära studie av denna karaktär. Det hade varit svårt att inte svara på frågor och att inte hjälpa eleverna med olika tekniska problem. Min roll under intervjuerna med eleverna var att vara moderator, vilket innebar att jag i möjligaste mån endast stöttade samtalen, förutom att presentera frågor och teman under intervjuerna. Om ett samtal spårade ur eller om en elev avvek allt för mycket från ämnet så styrde jag upp samtalet genom att påminna om den aktuella frågan eller temat.

Syftet med moderatorrollen var att försöka få eleverna att tala fritt utifrån de frågor och teman som presenterades.

Min roll som forskare är som tidigare har diskuterats något som kan problematiseras eftersom jag kom till en skola med en av mig utformad lektionsdesign som eleverna fick följa. De medverkande lärarna hade ett visst inflytande över utformningen eftersom det var de som höll i lektionerna. Min position under undervisningen har varit deltagande observatör. Genom att jag kom till skolan med en färdig idé till en undervisningsdesign fick jag också en expertroll. Detta kan i någon mån ha påverkat min observationsförmåga. Min bedömning är att jag under större delen av undervisningen betraktades som ”forskaren” och inte som en lärare av eleverna och lärarna som medverkade. Rollfördelningen under undervisningen kan därmed sägas ha varit klarlagd. Lärarna undervisade och jag observerade, intervjuade eleverna, samt dokumenterade och följde upp elevernas gestaltningar när de presenterade dem.

5.6 Kritisk metoddiskussion

I denna studie har en fenomenografisk ansats använts och fenomenografi är också den metod som har använts i analysdelen. Valet av analysmetod grundar sig i mitt syfte och studiens forskningsfrågor. Den fenomenografiska ansatsen svarar mot det som har varit mitt intresse i denna studie, nämligen elevers uppfattningar av att uttrycka sig estetiskt och undervisning med estetiska uttrycksformer. Resultatet av analysen har i efterhand belysts med hjälp av begrepp hämtade från ett multimodalt perspektiv på lärande. De beskrivningskategorier som var resultatet av den fenomenografiska analysen prövades mot multimodala begrepp som representation, transformation, transduktion och erkännandekultur. Enlig min uppfattning gav dessa begrepp ytterligare perspektiv på hur eleverna uppfattade undervisning med estetiska uttrycksformer.

Vad gäller studiens metodologiska val har jag försökt att vara så transparent som möjligt. I metodkapitlet beskrivs hur den undervisning som har legat till grund för insamlingen har varit utformad och de metoder för datainsamling som har använts. I metodkapitlet framgår också i detalj hur undersökningen har genomförts och hur de metodologiska valen har påverkat processen.

I datamaterialet ingår de intervjuer som gjordes med eleverna. Givetvis hade jag också kunnat analysera de drama-, musik- och film-gestaltningar som eleverna gjorde och som jag refererar till. Men huvudsyftet med drama-, film- och musikgestaltningarna var att ge eleverna erfarenheter av undervisning med estetiska inslag som de sedan kunde diskutera och samtala om. Enligt min mening hade ett fokus på själva gestaltningarna gett studien en annan karaktär.

Jag är medveten om att de ord som eleverna associerade till de skisser som jag tecknade inte är oproblematiska. Elevernas associationer skulle kunna användas som ett ytterligare tolkningssteg. Här fanns en risk att jag genom dessa olika tolkningslager skulle fjärma mig från innehållet och/eller läsa in för mycket i materialet. För att försäkra mig om att detta inte blev fallet så följde jag sedan upp med frågor som inte var knutna till skisserna. Givetvis har valet av stimulusmaterial spelat roll och påverkat hur eleverna har samtalat och svarat på frågor. I likhet med Lindberg och Löfgren (2010) menar jag att materialbaserade intervjuer utmärks av ”... inte enbart av intervjuarens förberedda frågor utan även av det material som utgör utgångspunkten och där den intervjuade även ges möjlighet att kommentera materialet, peka ut skillnader eller specifika drag etc” (Lindberg & Löfgren, 2010, s. 179).

Undersökningen hade kunnat göras annorlunda, till exempel hade jag kunnat använt mig av en kontrollgrupp som läste och diskuterade samma texter, men utan gestaltande inslag, och sedan jämföra resultatet med det som framkom i min undersökning. I en sådan studie hade jag kunnat jämföra hur elevernas tolkning och förståelse av skönlitteraturen påverkades av estetiska inslag. Jag hade också kunnat genomföra studien i en klass med estetisk profil där eleverna förmodligen hade haft större erfarenhet av undervisning med estetiska uttrycksformer även i ämnen som inte traditionellt är estetiska.

Jag är medveten om att det går att ifrågasätta de frågor och teman som fokusgruppintervjuerna handlade om. Kan till exempel elever i årskurs 7 förstå och relatera till citat tagna från läroplanen? Jag menar att elever kan det, om de bara får citaten presenterade i en kontext som anknyter till det citaten tar upp. Frågeställningarna har även berört elevernas lärande i skolan och på fritiden och dessa frågor kan man förstås ställa sig undrande till. Dessa frågor har funnits med att för att bilda bakgrund till studiens egentliga syfte, det vill säga elevernas syn på estetiska uttryck och undervisning med estetiska uttrycksformer. Under intervjuerna med eleverna intog jag en moderatorroll där jag först presenterade frågorna och sedan lät eleverna diskutera dessa. I görligaste mån försökte jag få eleverna att tala fritt utan att störa eller påverka dem i någon riktning. De 24 elevintervjuer som har utgjort mitt källmaterial har transkriberats och kategoriserats enligt de metoder som beskrivs. Jag hade även kunnat välja att intervjua lärarna och fråga dem om hur de upplevde undervisningen, men detta hade inneburit ett avsteg från det elevperspektiv som jag hela tiden har eftersträvat.

Undervisning med estetiska uttrycksformer behöver inte nödvändigtvis se ut så som jag har organiserat det. Jag är medveten om att undervisning med estetiska uttrycksformer i fokus kan organiseras annorlunda. Undervisningen design bygger på min tjugoåriga erfarenhet av att vara lärare i bild och svenska och det är den erfarenheten som jag har utgått ifrån. Dessutom har de medverkande lärarna både påverkat och inspirerat till undervisningen design och utformning. Det jag har gjort är en uttolkning av hur jag uppfattar undervisning med estetiska uttrycksformer, som tar avstamp i hur jag arbetade när jag undervisade i bild och svenska på högstadiet. Denna studie har också bidragit till att utveckla en undervisningspraktik där också de medverkande lärarna har varit delaktiga. Studien kan därmed sägas bidra med, om än blygsamt, att minska gapet mellan teori och praktik

6. Resultat utifrån fenomenografisk analys

Detta kapitel är uppdelat i fyra avsnitt och beskriver i stort hur datamaterialet från klassrumsstudien och tillhörande fokusgruppintervjuer har använts för att besvara studiens två forskningsfrågor. Kapitlets första del – *Före undervisningen* – handlar om elevernas tidigare erfarenheter av estetiskt lärande och hur eleverna uppfattar begrepp som estetiska lärprocesser och några av läroplanens skrivningar om undervisning med estetiska inslag. I avsnittet beskrivs också inre och yttre faktorer som enligt eleverna påverkar deras lärande i skolan och på fritiden. Detta avsnitt utgår från de inledande intervjuerna med eleverna vilka utspelade sig innan undervisningen hade sjuösatts. Analysen av de inledande intervjuerna är tematisk. Materialet (elevernas utsagor) i de inledande intervjuerna var helt enkelt inte tillräckligt fylligt för en fenomenografisk analys.

Kapitlets andra och tredje del redovisar resultatet av den fenomenografiska analysen i relation till de två forskningsfrågorna och baseras på de intervjuer som utfördes under och efter undervisningen. Den fenomenografiska analysen har sammanlagt resulterat i åtta beskrivningskategorier som på olika sätt relaterar till studiens frågeställningar. Avslutningsvis summeras resultatet i kapitlets fjärde del, *Sammanfattning av den fenomenografiska analysen*.

6.1 Före undervisningen

De första intervjuerna genomfördes före undervisningen och utfördes i syfte att ringa in elevernas förförståelse kring begrepp som estetiska lärprocesser. Ett annat motiv var att få en bild av hur eleverna såg på lärande rent allmänt. Därför utfördes de 6 inledande intervjuerna med avsikten att sondera. Utfallet av dessa intervjuer redovisas i olika teman utifrån hur eleverna talar om att detta. I de inledande intervjuerna kretsade samtalen kring frågor om hur eleverna uppfattar läroplanens skrivningar om estetiskt lärande. Till en början handlade frågorna om elevernas lärande i allmänhet, så väl i skolan som på fritiden. Frågorna därefter handlade om elevernas egna erfarenheter av undervisning med estetiska uttrycksformer. Elevernas utsagor presenteras i teman som *yttre* och *inre faktorer* och beskriver vad som påverkar deras lärande på fritiden och i skolan. Under de inledande intervjuerna ställdes frågor som dessa:

Exempel 1: Hur lär du dig bäst, i skolan och på fritiden?

Exempel 2: Har du någon metod eller strategi som du brukar använda dig av för att lära dig, i skolan och/eller på fritiden?

6.1.1 Elevernas syn på estetiska lärprocesser

Vad som framkom i elevernas svar var att de hade en vag uppfattning om vad undervisning med estetiska inslag innebär, och i synnerhet vad begreppet estetiska lärprocesser står för. De flesta eleverna svarade unisont "Nej" när jag frågade om de visste vad som menas med estetiska lärprocesser. Ett illustrativt exempel är elevens svar nedan. I svaret försöker eleven reda ut vad ordet estetiska står för: "Att man lär sig om det som ingår i det estetiska, typ"

[3K]. Elevens svar visar att det är svårt att ge någon vidare förklaring om vad undervisning med estetiska inslag kan innebära eller betyda. Ett annat exempel är denna intervjusekvens där tre elever tillsammans försöker besvara samma fråga: Vad betyder estetiska lärprocesser?

2H: Snälla, friska upp mitt minne och säg vad det betyder igen!

Jag: Vad säger [2G]?

2G: Alltså, jag vet inte riktigt, men alltså... min syster hon går på ett sådant där gymnasium, och då så har hon pratat om något estetiskt, typ!

2J: Kanske en... Alltså... en fin eller bra lärprocess, jag vet inte?

Vad som blev tydligt under de första intervjuerna var att eleverna möjligen hade en viss aning om vad ordet *estetisk* står för, men snarare i betydelsen som något fint eller bra, än som något som har med lärande att göra. Eleven 2J säger att det handlar om en lärprocess, men kan inte säga så mycket mer än att den är "fin eller bra". En följande frågeställning behandlade läroplanens skrivningar om vilka aspekter (där estetiska är en av dessa) som skall uppmärksammas i skolan.

Citatet som lästes upp var följande: "Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella så väl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas" (Skolverket, 2011, s. 8). I Lgr22 förekommer samma skrivning gällande vilka aspekter som skall uppmärksammas i skolan (Skolverket, 2022). Detta citat hade flera elever svårt att förstå, inte minst på grund av de språk- och ordval som finns i citatet. Motivet med att läsa upp citatet var att visa eleverna att estetiska aspekter är något som står beskrivet i läroplanen.

Eleven nedan var dock en av få som kunde förklara citatet: "Alla skall... det här tycker jag: Att man kan lära på olika [sätt]... Att de estetiska [likväl] som de intellektuella är lika" [1A]. Eleven ger här en bild av hur citatet kan förstås, det vill säga att det finns olika sätt att lära och att de estetiska aspekterna kan jämföras med de intellektuella. Vid ett senare tillfälle kring frågan om eleverna brukar arbeta ämnesövergripande i ämnen som bild, drama och musik, svarade de unisont "Nej".

Insikten att de flesta eleverna hade begränsade erfarenheter av undervisning med estetiska uttrycksformer stärkte motivet för den design som har varit aktuell för denna studie, det vill säga att genomföra en undervisning med syftet att låta elever få pröva på en undervisning där estetiska uttrycksformer är i fokus.

6.1.2 Elevernas syn på lärande – yttre faktorer

Elevernas syn på lärande presenteras som yttre och inre faktorer. Dessa faktorer kan sägas beskriva vad som påverkar deras lärande i skolan och på fritiden. Med yttre faktorer menas något som förs in i skolundervisningen, eller i lärande som sker på fritiden. Med inre faktorer menas sådant eleven bär med sig som till exempel strategi, personlig inställning, förhållningssätt eller studieteknik.

Något som flera elever lyfte fram var hur yttre hjälpmedel som film, dataspel, sociala medier, böcker och serier påverkade dem i deras lärande. Även hur undervisningen organiseras och ovanliga inslag i undervisningen var betydelsefulla yttre faktorer.

Filmer och dataspel

Film lyfts fram som ett positivt inslag i undervisningen. Till exempel berättade en elev att filmer i undervisningen kan vara bra eftersom det hjälper en att minnas saker: ”Äh hum... jag tycker det är enklare att komma ihåg... genom eller alltså efter filmer, i stället för en text. Det blir bättre i skolan om man gör något roligt av lektionerna. Typ, som att kolla på film.” [5X]

Här tolkar jag att ”något roligt” representeras av att något utöver det vanliga förs in i undervisningen, i detta fall att se på film. Eleven tycker också att se på film är en bra metod för att lära sig saker eftersom det är ”enklare att komma ihåg” om man ser en film än att bara läsa en text. Eleven sätter här film i relation till det eleven är van vid i undervisningssammanhang, det vill säga att man vanligen läser i undervisningen.

”

Ett annat exempel är: Äh typ film, det kan bli lättare för den som [har det svårt] ... [för] då ser man också... i stället för att bara läsa... om det är en bok” [3K]. Just visualisering av kunskap som eleven lyfter fram verkar vara viktigt, eftersom att visualisera hjälper en att minnas. Synliggörandet av det som skall läras in underlättar också för elever som annars har svårt att följa med i undervisningen.

En annan faktor som påverkar är dataspel och sociala medier. En elev säger: ”Jag lär mig typ 50 % av all engelska jag kan från dataspel, men liksom på fritiden! Det är ju sådant man lär sig på fritiden” [5U].

En annan elev anser man kan lära sig engelska från sociala medier och appar som *Instagram*: ”Man kan lära sig läsa och sådant på sociala medier, på Instagram och så. Där finns det många som typ, skriver engelska. För jag har lärt mig mycket engelska där” [4R].

Böcker och tecknade serier

Böcker och tecknade serier är också resurser för lärande, särskilt när man skall lära sig engelska. En elev är intresserad av Manga och menar att många Manga-böcker är på engelska och därigenom kan man lära sig både att teckna och engelska ord och uttryck:

... det är väldigt roligt att rita de här, alltså när man börja lära sig mer och mer. Och det finns mycket böcker om det också, så ungefär 70–80 % av de böckerna är ofta på engelska, både på internet och ibland i olika affärer att köpa. Och jag brukar köpa dem och läsa och ju mer man läser... ju mer... förstår [man] ...och man ser samma ord och kanske samma meningar. [2H]

Hur undervisningen organiseras

Andra faktorer som eleverna lyfter fram som mer direkt berör klassrummet är hur undervisningen är organiserad och hur läraren lägger upp undervisningen pedagogiskt.

En elev lär sig mer när läraren förklarar och berättar och samtidigt ser till att det är arbetsro i klassrummet: ”Okej jaa, när läraren förklarar, typ. Och när det är arbetsro [1D].” En annan elev är inne på samma spår, men använder ordet ”berättar” i stället: ”Ja, jag lär mig på lektionerna... när läraren berättar saker...[1C]”. En tredje elev tycker att repetition är ett bra inslag i undervisningen: ”Jag brukar lära mig bra när fröknarna och lärarna så här liksom, repeterar allting och liksom... om det är bra lärare, då lär jag mig bra” [4T].

Ovanliga inslag i undervisningen

En faktor som inte låter sig definieras är *när något kul händer* som kan liknas vid när något oväntat eller ovanligt inträffar. Vad detta kul som händer i klassrummet är, eller kan vara, är inte givet.: ”Om det är kul, då vill man ju lära sig, om man tycker om det. Men samtidigt måste man ju lära sig för man vet ju att man kanske kommer behöva det i framtiden, så det är lite press på en” [4Q]. Eleven betonar vikten av att det man skall lära sig är något roligt, för ”när något kul händer” motiverar det eleven till att lära sig. Samtidigt, lägger eleven till, finns det saker som man vet att man behöver för framtiden och det gör eleven motiverad till att lära sig. Eleven tycks vilja säga att det är viktigt att hitta lusten i det man skall lära sig. En annan elev anser att man lär sig bäst när man får se på film och när något roligt händer: ”Jag lär mig bäst när man kollar typ så där på film och så, eller när det är roligt att lära sig för då är det lättast” [4R]. Enligt min tolkning innebär ”roligt” när något har en stimulerande påverkan på lärandet, men också att det man skall lära sig är lagom svårt. Omväxlande aktiviteter i undervisningen ökar också motivationen hos eleverna.

6.1.3 Elevernas syn på lärande – inre faktorer

Inre faktorer som enligt eleverna har betydelse för lärandet är sådana som eleverna själva känner att de kan påverka och som de bär med sig i form av strategier. Eleverna talar om dessa faktorer i två teman, *personlig inställning* och *studieteknik*.

Personlig inställning

Personlig inställning syftar på de strategier som eleverna använder sig av för att lära sig saker både i skolan och på fritiden. Det handlar till exempel om att försöka tills man kan något, det vill säga att öva, vara uthållig, och att lära sig av sina misstag. En elev liknar att lära sig med att cykla: ”Man gör det tills man får det rätt. Till exempel när man började cykla då cyklade man tills man kunde cykla utan stödhjul [1C].” Strategier som att upprepa och repetera kan knytas till egenskaper som att vara ihärdig och uthållig. Enligt en annan elev fungerar det bra att repetera när man läser läxor i skolan:

Alltså om man läser någonting flera, flera gånger, liksom tränar in det. Det är viktigt att inte ge upp, att man fortsätter även fast... alltså även fast det, att man tycker det är svårt och då eh... svårighet, alltså att man ändå försöker. [2J]

En annan strategi som har att göra med ens personliga inställning är att börja försiktigt och öka svårigheten gradvis. Enligt en elev lär man sig bäst genom att successivt öka svårigheten och ger här ett exempel från när man åker skateboard.

... till exempel om man skall ner för en backe och så är den där backen väldigt brant, så brukar jag liksom börja lågt och sedan repetera det många gånger... och sedan så tar man sig högre och högre upp tills man... liksom, kör hela backen. [2G]

Andra viktiga ingredienser är att våga, vara modig och lita på sin förmåga. Ett exempel på detta är denna elev:

Jag går ju på gymnastik och vissa saker kan vara, alltså... läskigt och det är därför det är svårt att lära sig... och första gången när man gör någonting så skall man ju [inte] tänka på eh... att den skall vara jättefin. Alltså bara att det går... om det handlar om en handvolt, att man bara kommer runt... att så där, raka ben och raka armar att det är mest... alltså våga först. [2J]

En inre faktor som också har att göra med personlig inställning är viljan att lära genom misstag. ”Men... man kan ju gissa ibland också... för då, ibland kan man få misstag, men man lär ju sig av sina misstag” [4Q]. Eleven menar att man kan använda sig av gissningar

som en typ av personlig strategi. Även om de inledningsvis leder en fel kan man lära sig av sina misstag.

Studieteknik

Studieteknik är en inre faktor som flera elever ger exempel på. Här lyfter eleverna fram olika strategier, till exempel att lära sig glosor genom ramsor, att vara uppmärksam på lektioner och att försöka se en helhet i det man skall lära sig. När en elev försöker besvara frågan om hur man lär sig bäst i skolan, berättar eleven att göra en sång eller ramsa kan vara en bra metod för att memorera det man skall lära sig:

Jag brukar lära mig bäst om det är glosor eller någonting, typ man gör en ramsa eller alltså... när man tar första bokstaven i orden och sedan gör en ramsa eller en sång... för det är då man kommer ihåg. [2G]

Samma elev hänvisar också till högläsning, som ett sätt att få en helhetsbild av det som skall läras in:

Fast jag kan också lära mig, ifall typ är så där historia, alltså du måste veta liksom en helhet, då lär jag mig bäst typ genom att bara hårt studera. Genom att bara läsa varje rad [högt] och få höra mig själv. Fast det är inte så kul då, men jag lär mig. [2G]

Enligt denna elev är detta helhetstänkande användbart i ämnen som historia. När eleven försöker skaffa sig en överblick över det som man skall lära sig så läser eleven först texten högt för sig själv så att varje ord hörs och nöter på så sätt in det som skall läras in.

6.1.4 Sammanfattning av elevernas förförståelse

Utifrån dessa teman, det vill säga elevernas utsagor om lärande är det intressant att notera de yttre och inre faktorer som eleverna anser påverkar deras lärande. Dessa yttre och inre faktorer är också användbara i en diskussion om undervisning med estetiska uttrycksformer. Undervisning med estetiska uttrycksformer, liksom undervisning i allmänhet, bör rimligen innehålla faktorer som motiverar eleverna att lära sig. Undervisning med estetiska uttrycksformer kan ses som något som går utöver den vanliga undervisningen, som en yttre faktor. I relation till detta är det intressant att se vad som händer med eleverna och deras inställning till lärande i samband med undervisning med estetiska uttrycksformer.

6.2 Elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt

Resultaten i detta avsnitt bygger på den fenomenografiska analysen av materialet och syftar till att besvara studiens första frågeställning: Hur uppfattar elever på högstadiet att uttrycka sig estetiskt? Underlaget för den fenomenografiska analysen utgörs av de 24 elevintervjuer som genomfördes under och efter undervisningen. Analysen har lett fram till fyra beskrivningskategorier, nämligen *att uttrycka sig fritt*, *att tolka och gestalta*, *att pröva olika perspektiv* och *att få andra att förstå*. Kategoriernas ordningsföljd skall inte ses som en modell för hur elevernas upplevelser utvecklades över tid, utan representerar endast den ordning jag har valt för att redovisa kategorierna.

Kategorin *att uttrycka sig fritt* skall ses som en övergripande kategori och de andra kategorierna som underkategorier till denna kategori. Genom att uttrycka sig fritt kan eleverna tolka och gestalta och därigenom får de verktyg för att lösa olika problem. Tolknings- och gestaltningsarbetet ger också eleverna möjlighet att inta olika perspektiv. När eleverna delar med sig av sina gestaltningar skapas också möjligheter för andra att förstå.

Beskrivningskategorierna presenteras i modellen med den övergripande kategorin *att uttrycka sig fritt* högst och de andra kategorierna under från vänster till höger.



Figur 9 Elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt

6.2.1 Att uttrycka sig fritt

Denna övergripande kategori handlar om upplevelsen av att uttrycka sig estetiskt som något fantasibefrämjande och något som ger utrymme för ett fritt skapande. Med fritt skapande menas att eleverna upplevde att de kunde utforma sina gestaltningar som de själva ville, i den mån det skedde inom ramen för undervisningen. Kategorin *att uttrycka sig fritt* kan därmed sägas handla om det utrymme som de estetiska uttrycken bidrog till när eleverna gestaltade de skönlitterära texterna. I citatet nedan ger en elev ett exempel på detta:

Du kanske är lite mer fri [när du uttrycker dig estetiskt] ... du får göra nästan... man får hitta på som man vill! Fast ändå hålla sig inom en ram, liksom. Men när man kör så här, vanlig typ musik och bild och sådant, då är det ofta att du skall göra det här och det här för att få godkänt. [5U]

Eleven beskriver i citatet ovan sin upplevelse av undervisningen med estetiska inslag i relation till den undervisning som eleven är van vid. Eleven inleder med att säga "Du kanske är lite mer fri" och jämför detta med den undervisning i bild och musik som eleven är bekant med. I bild- och musikundervisningen förväntas man göra vissa saker för att få godkänt. Eleven lägger dock till "Fast ändå hålla sig inom en ram", vilket visar att uppgifterna upplevdes avgränsade i någon mening. Det eleven framhåller är att uttrycka sig estetiskt är något som ger eleven en stor frihet och att detta skiljer sig från den undervisning som eleven är van vid. Ett annat exempel är eleven som i utdraget nedan sammanfattar sina upplevelser av undervisningen.

Ja, men det är eget skapande... eller det [är] alltså inte vi som har gjort [det] själva... handlingen [i novellen], men det är ju vi som har... vi har ju skapat det på ett [eget] sätt eftersom vi har redigerat och gjort en film om den. Det har ju inte någon annan gjort. Det är ju våra egna sådana där idéer och sådant. [3K]

Samma elev utvecklar detta med "eget skapande" och för då fram att det hela handlar om att uttrycka sin fantasi: "... alltså, att vi har fått uttrycka vår fantasi mer... alltså inte riktigt lära sig något nytt, men [att] uttrycka sig" [3K]."

"Vi" i det här fallet refererar till de elever som ingick i samma grupp som eleven. Det eleven uttrycker är också att arbetet snarare har handlat om att få uttrycka sin fantasi, än om att lära sig något nytt. Betoningen kan därmed sägas ligga på det fria uttrycket, liksom i utsagan

innan. I slutet av resonemanget kommer eleven fram till essensen av sin upplevelse, att det har handlat om att uttrycka sig. I de båda utsagorna visar eleven att det egna skapandet var det som var utmärkande för arbetet. Även om man som eleven uttrycker det var tvungen att förhålla sig till handlingen i novellen så var det ”våra egna sådana där idéer” som var i fokus. Eleven framhåller även det unika i det som de har gjort, att deras skapelse och gestaltning, var något som ”inte någon annan gjort”, vilket visar hur eleven upplevde gestaltningsarbetet. Upplevelsen av undervisningen som ett tillfälle att visa vad man tycker är också något som en annan elev uttrycker sig om:

... vi har liksom uttryckt oss på sätt, alltså man har fått visa vad man tänker och tycker och så, med eget perspektiv och så. Och alla saker handlar om att skapa... så det är typ samma sak, fast olika områden som man gör igenom. [4T]

De olika estetiska uttrycken som prövades upplevdes av eleven som medel för att ”visa vad man tänker och tycker”. Enligt eleven har detta kommit till uttryck genom att man har fått visa ”med eget perspektiv” hur man förstår de skönlitterära texterna. Eleven tillägger att de estetiska uttrycken i sig är inte det som har utgjort fokus, utan snarare skapandet oavsett uttryck: ”... det är typ samma sak, fast olika områden som man gör igenom [4T].” Eleven säger också att arbetet har karaktäriserats av ”att skapa”.

Sammanfattningsvis handlar kategorin *att uttrycka sig fritt* om ett skapande som utmärks av fokus på det egna uttrycket där innehållet ibland är underordnat av det estetiska uttryck som prövas. Det centrala är att uttrycka något personligt som inte någon annan har gjort. De estetiska uttrycksformerna är heller inte avgörande i framställandet av en representation, utan själva skapandet i sig. Upplevelsen av att uttrycka sig fritt är också något som skiljer sig från den undervisning som eleverna är vana vid, som mer handlar om att följa konkreta anvisningar för att få godkänt.

6.2.2 Att tolka och gestalta

En underordnad kategori som framträder när eleverna talar om att uttrycka sig estetiskt är *att tolka och gestalta*. Beskrivningskategorin utmärks av att det estetiska skapandet används som ett verktyg, en förutsättning för att kunna tolka och gestalta. När man skall ge uttryck för en tolkning innehåller tolknings- och gestaltningsprocessen både praktiska och innehållsliga problem som måste lösas på vägen. När eleverna skulle gestalta ett utdrag ur Marianne Bakhtiaris roman *Kalla det vad fan du vill* (Bakhtiari, 2010) skulle de omsätta sina tolkningar i ett egenkomponerat musikstycke med egen text och musik. Eleven nedan berättar hur gestaltandet i musik upplevdes och hur man kunde tolka den skönlitterära texten i musik.

Med musik, det är väl när man använder instrument, alltså olika läten? Det är musik för mig, till exempel när vi gjorde det så satte vi ihop en massa olika musik så blev det till... Ja! Så det var lite... det var ganska coolt! Och sedan så, när vi gjorde det, så la vi till text, var det väl? Och sedan så, vi gjorde en sådan... jag bara slog på trummor, och sedan var det någon som pratade... till den här texten. Det var typ som om man berättade texten med musik bara. [6Ä]

Eleven berättar i ovanstående citat hur man kan tolka och gestalta med musik. I uttalandet ger eleven exempel på hur man kan använda musik för vissa bestämda syften. Eleven talar också om olika instrument som ”olika läten” vilket visar att eleven ser en språklig aspekt i musikuttrycket, att musik är något man kan kommunicera med. Eleven visar också hur musikuttrycket i sig kan ses som en pedagogisk möjlighet för att redovisa ett textinnehåll, eller som eleven själv sammanfattar det ”Det var typ som om man berättade texten med musik bara”. När eleven nedan skall sammanfatta sin upplevelse av undervisningens olika delar

betonas den egna tolkningens betydelse.

Ja, det har varit väldigt mycket om tolkningar på saker och så. Man har fått tänka mycket själv om vad man vill göra... för att försöka få fram produkten av det. Ja, väldigt mycket för man måste ju tänka och komma på egna idéer när man gör en egen tolkning av det [1B].

Eleven framhåller att det specifikt har handlat om ”tolkningar på saker” som har byggt på att man har fått ”tänka mycket själv”. Det eleven kallar ”tolkningar på saker” och att ”tänka mycket själv” har sedan lett till fram till det som eleven kallar ”produkten av det”, det vill säga uttolkningen eller gestaltningen. Enligt min förståelse säger eleven att uttrycka sig estetiskt handlar mer om att tolka och gestalta än att komma fram till ett förutbestämt resultat eller innehåll.

Ett annat exempel på denna kategori är denna elev:

Ja, tänker att vi... det var så här att... typ, att det var så mycket problem med massor av materialet till när vi filmade och så. Det var så jag tänkte på det här med att lösa problem... det var väldigt mycket så här ”tänk dig själv” och hur man alltså, hur man liksom tolkade en text. [2J]

Eleven menar att under filmprocessen så var man tvungen att lösa olika praktiska problem där det också ingick att tänka mycket själv. Enligt min mening är det centrala i elevens upplevelse att man utifrån egna tankar har fått tolka en text och i samband med gestaltningen har detta inneburit att man har fått lösa olika problem.

Citatet nedan ger ytterligare exempel på hur gestaltningsarbetet också innebar att man fick lösa olika praktiska problem: ”... och liksom skapa liksom egna grejer... i stället för att det kanske finns något så där vatten så går man bakom en bil med en hink som vi gjorde [refererar till deras film] i vår grupp” [2J].

Det eleven uttrycker med uttalandet är att man var tvungen att vara uppfinningsrik och se möjligheter i hur olika rekvisitainslag och iscensättningar skulle lösas. Scenen som eleven refererar till är en sekvens där en av huvudpersonerna i filmen skall hämta vatten från en vattencistern.⁶ Eftersom scenen filmades på skolans skolgård fanns ingen vattencistern att tillgå. Gruppen löste dock det hela genom att filma huvudpersonen bakom en bil, där bilen fick symbolisera vattencisternen. Detta är ett exempel på hur eleverna hela tiden löste olika praktiska och innehållsliga problem.

Kategorin *att tolka och gestalta* handlar om hur de estetiska uttryckssätten befrämjar elevernas tolknings- och gestaltningsarbeten där de estetiska uttrycken också kan ses som kommunikativa analysverktyg. Kategorin handlar också om att lösa olika praktiska och innehållsliga problem som kan uppstå i samband med framställandet av en uttolkning eller gestaltning. Utmärkande för denna kategori är att de estetiska uttrycken här upplevs mer som medel för tolkningen och gestaltningen.

6.2.3 Att pröva olika perspektiv

En annan aspekt som kan kopplas samman med den överordnade kategorin är *att pröva olika perspektiv*. Här upplevs estetiska uttryck som ett sätt att inta olika perspektiv för att därigenom skapa förståelse för hur andra tänker. Enligt eleven i utsagan som följer handlade dramatiseringen av novellen *Pappersväggar* (Ajvide Lindqvist, 2007) och filmarbetet kring

⁶ Scenen är hämtad från gruppens filminspelning av *Om det var krig i Norden*.

utdraget ur romanen *Om det var krig i Norden* (Teller, 2012) om olika former av perspektivtagande.

I ”Pappersväggar” var det typ, att han ligger i lådan och kände sig lycklig och fri och så. Och i texten ”Om det var krig i Norden” var det typ, ifall de klarade kriget, typ överlevt kriget... och så känna att man blev fri efter det slutat. [4S]

Det eleven uttrycker är att de olika gestaltungsformerna gjorde det möjligt för eleven att leva sig in i olika känslor och hur man hanterar olika situationer. Dramatiseringen av novellen *Pappersväggar* handlade enligt eleven om känslor som lycka och frihet. Utdraget som eleven refererar till skildrar en liten pojke som blir lycklig när han en dag får en kartong av sin pappa. I dramat får man uppleva den frihetskänsla, men också rädsla, som pojken känner när han en natt skall övernatta ensam i kartongen i skogen. Filmarbetet som utgick från romanen *Om det var krig i Norden* handlade enligt eleven om känslor som överlevnad och frihet. Tellers dystopiska roman utspelar sig i ett framtida Stockholm där krypskyttar ständigt är närvarande och där kampen för överlevnad pågår. Genom de skönlitterära texterna som eleverna läste och gestaltade fick eleverna möjlighet att sätta sig in i hur andra har det. Gestaltungsarbetet kom därigenom att bli en träning i perspektivtagande.

I utsagan nedan refererar en elev till en av mina skisser (som eleverna fick se i inledningen av de avslutande intervjuerna) där en pojke agerar död på marken. Motivet är hämtat från en episod ur *Om det var krig i Norden* där en döende man figurerar.

Men han låg där på trappan och det var som om han liksom bara tänkte på livet, alltså att han tittade upp och så... Eh, för att det var ju krig i Norden och då dör ju en massa människor, och eh... alltså man orkar inte mer så man ger upp bara. Vi fick ändå lära oss vissa saker som det var krig i Norden så, liksom... hur det skulle vara och vi fick liksom så här... se hur så här så att: tänk om det blir det och vi får ta hand om. [4Q]

Uttalandet visar att eleven har levit sig in i rollen att befinna sig i ett krig som utspelas i Norden. Överföringen av den skönlitterära texten till film har hjälpt eleven att sätta sig in i en annan livssituation, och på så sätt, ta ett annat perspektiv. Den gestaltande delen av arbetet har således underlättat för eleven att inta ett annat perspektiv. På så sätt skiljer sig också denna kategori från de andra. Sammanfattningsvis handlar denna kategori om att leva sig in i och uppleva andras perspektiv.

6.2.4 Att få andra att förstå

Att få andra att förstå är också en beskrivning av att uttrycka sig estetiskt. I denna kategori erfar eleverna gestaltungsarbetet som ett sätt att för andra presentera sina synsätt.

Tyngdpunkten i denna kategori ligger här i förmedlandet av tolkningar och personliga upplevelser av ett ämnesinnehåll till andra, men också för sig själv. Utmärkande för denna kategori är därför själva presentationen av gestaltningen och förmedlingen av kunskapen. Genom att presentera och dela upplevelser av till exempel en skönlitterär text får också andra ta del av det vidgade perspektiv som uppstår.

I eleven 3K:s utsagor nedan beskrivs vikten av olika perspektiv och den transformativa processens betydelse: ”Och att man tycker olika” och ”Vi har inte lärt oss någonting, utan vi har lärt [oss att visa] andra hur vi tänker...”. I det första uttalandet uttrycker eleven att det har handlat om att visa att det finns olika sätt att förstå saker. I den andra korta utsagan sammanfattar eleven undervisningens olika delar och sin upplevelse av att uttrycka sig estetiskt. Enligt eleven har undervisningen inte specifikt tillfört något nytt vad gäller

ämnesinnehållet. I stället har undervisningen bidragit till att man lär sig genom att presentera sin synvinkel och sitt tankesätt för de andra i klassen.

Eleven 3K pratar också om den transformativa processens betydelse, det vill säga att omvandla en skönlitterär text till ett annat medium. I detta fall, från skönlitterär text till film: ”Man får liksom uttrycka sitt eget, på sitt eget sätt [...] till filmen. Det är liksom vi jobbar med en text, men det är fortfarande inte text [...] vi gör ju något annat av det”.

Ett ytterligare exempel på vad betydelsen av det personliga är denna elevs utsaga: ”Jag tycker drama är att förklara någonting... lite mer, än att skriva... mer personligt och så [6Z]. Kategorin handlar om att leva sig in det man vill gestalta för att på så sätt skapa förutsättningar för att förklara något, dels för sig själv, dels för andra.

I utsagan nedan talar en elev om vikten av att skapa något eget och om inlevelse: ”För att vi liksom skapar något eget och hur vi tänker att... Att man gör en redovisning... man liksom lever sig in i” [4Q].

Eleven menar att arbetet karaktäriserades av det egna skapandet och detta gav eleven möjlighet att inför andra dela sina personliga tankar kring de teman som förekom. Eleven betonar också att man ”lever sig in i” de gestaltningar som man presenterade. I detta exempel är det alltså den personliga inlevelsen som delas med andra i klassen.

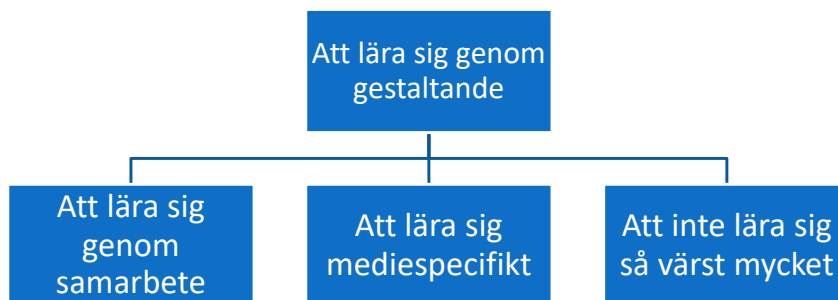
Kategorin *att få andra att förstå* kan sammanfattningsvis sägas bygga på upplevelser av det estetiska som ett sätt att dela med sig av en upplevelse eller sina tankar. När elever gestaltar ett material, till exempel en text genom en rollgestaltning eller ett dramauppförande, blir elevernas uttolkningar tillgängliga för andra att ta del av. Genom att överföra ämnesinnehåll från ett medium till ett annat, blir detta ämnesinnehåll mer tillgängligt.

6.3 Elevernas upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer

Detta avsnitt besvarar studiens andra frågeställning: Hur uppfattar elever på högstadiet undervisning med estetiska uttrycksformer i samband med läsning av skönlitteratur? Avsnittet bygger liksom föregående på den fenomenografiska analysen av de 24 elevintervjuer som genomfördes under och efter undervisningen. Elevernas upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer i samband med läsning av skönlitteratur sammanfattas av fyra beskrivningskategorier: *att lära sig genom gestaltande*, *att lära sig genom samarbete*, *att lära sig mediespecifikt* och *att inte lära sig så värst mycket*. Den ordning som kategorierna presenteras speglar hur jag har uppfattat elevernas upplevelser av undervisningen med estetiska inslag. Ordningsföljden beskriver inte kategoriernas utveckling över tid, utan skall endast förstås som min modell för att presentera kategorierna.

Den övergripande kategorin, *att lära sig genom gestaltande*, handlar om upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer som ett annat sätt att lära sig, genom gestaltande arbetsformer. Denna kategori ligger överst i hierarkin och är en förutsättning för de efterföljande kategorierna. Enligt mitt sätt att se innebär *att lära sig genom gestaltande* att eleverna arbetar i grupp där de tillsammans kommer fram till en representation för hur gruppen tolkar och förstår ett innehåll. Under processen samarbetar de för att tillsammans lösa olika problem. Hur gestaltningsprocessen påverkar elevernas arbete beskrivs i kategorin *att lära sig genom samarbete*. Den gestaltande arbetsprocessen innebär att ett mediespecifikt

lärande utvecklas vilket leder fram till kunskaper inom områden som drama, film och musik. Dessa mediespecifika kunskaper beskrivs i den tredje kategorin, *att lära sig mediespecifikt*. Det mediespecifika lärandet är givetvis avhängig av det eller de estetiska uttryck som provas. I datamaterialet återfinns också erfarenheter av undervisning med estetiska uttrycksformer som något som inte tillför något speciellt. Detta beskrivs i den sista kategorin, *att inte lära sig så värst mycket*.



Figur 10 Elevernas upplevelser av undervisning med estetiska inslag

I kapitlets första avsnitt (6.1.1) där eleverna berättade om sin förförståelse kring begrepp som estetiska lärprocesser och erfarenheter av att uttrycka sig estetiskt framkom det att eleverna hade ringa eller ingen erfarenhet av ämnesövergripande undervisning med estetiska inslag. Bristen på erfarenhet är också ett tydligt mönster i elevernas svar när de talar om undervisning med estetiska uttrycksformer, i relation till den undervisning som de är vana vid.

6.3.1 Att lära sig genom gestaltande

Kategorin *att lära sig genom gestaltande* kan sättas i relation till den undervisning som eleverna har tidigare erfarenhet av. Kategorin har efterledet "... genom gestaltande" vilket visar att en undervisning där man uttrycker sig estetiskt är något annat, något som är annorlunda än den undervisning som man tidigare har fått erfara.

Ett exempel är denna elev som menar att det är viktigt att lära sig på flera sätt: "Alltså... det är bra om man ibland... får uttrycka sig på olika sätt... när vi fick filma fick vi redigera och sådant, och sedan att bara visa utan ord, liksom när vi gjorde det där med kartongen" [4Q].

I uttalandet menar eleven att det är viktigt att få "uttrycka sig på olika sätt", men lyfter också fram att undervisningen har handlat om att uttrycka sig "utan ord". Eleven säger indirekt att undervisning med estetiska inslag befrämjar multimodal kommunikation snarare än enbart verbal kommunikation, och detta är enligt mig vad eleven räknar som att "uttrycka sig på olika sätt". Eleven säger också "liksom när vi gjorde det där med kartongen" vilket refererar till elevernas dramatisering av en sekvens ur novellen *Pappersväggar*. Ett annat exempel är eleven nedan som menar att genom att gestalta en skönlitterär text via film så bidrar det till att man kommer ihåg mer av texten.

Det blir lättare att förstå texten när man gör så här [d v s bearbetar via film]! Men det är ju... om man läser den så skall man... så måste man liksom komma ihåg vad man skall göra. Alltså komma ihåg exakt vad det stod i texten för att kunna... komma ihåg vad man skall göra för scener ifrån texten och så måste man ju läsa om texten en gång till för att komma ihåg [6Å].

Eleven [6Ä] erfar, liksom eleven [4Q] i det tidigare exemplet, att man kan lära sig genom medium som film och genom att stoff visualiseras och gestaltas. Eftersom man måste ”komma ihåg exakt vad det stod i texten” bidrar det till att man lär sig texten. Gestaltande genom film gjorde det hela mer intressant och på så vis blev det som eleven uttrycker det ”lättare att förstå.” Eleven lägger också till ”för man måste komma ihåg mer från det” som visar att eleven ser film som ett användbart pedagogiskt verktyg – som ett sätt att lära sig en text. Det finns också en inkluderande aspekt inom denna kategori. Eleven nedan berättar om fördelen av att arbeta med drama, att fler elever kan förstå och därigenom kan följa med i undervisningen.

”Ja, för att typ redovisa, då kanske de andra förstår bättre ifall man gör en teater, i stället för att bara säga några fakta typ, på tavlan... Man lär sig snabbare... ja, vissa kanske lär sig snabbare genom att få göra teater.”[4S]

Det eleven uttrycker är att drama kan ses som ett medel för att få andra att förstå. Eleven erfar också att drama, eller ”teater” som eleven uttrycker det, skapar möjligheter för att visa upp ett annat kunnande. Drama ses här som ett snabbare medium i jämförelse med att ”säga några fakta” eller att förklara något ”på tavlan”. Det eleven uttrycker är att dramaformen innebär att man ”lär sig snabbare”. En annan elev menar att dramatisera kunskap kan vara en metod för elever som tycker det är svårt att följa det som står på tavlan: ”Och vissa kanske kan säga mycket bättre än... om de kollar på en teater än vad som står på tavlan. Det är ju rörelse...”[4R]. Enligt eleven bidrar dramainslag till att elever som annars inte kan delta i undervisningen fullt ut, bättre kan följa med i undervisningen. Eleven tillägger också att det kan vara problematiskt för elever som har det svårt i skolan om det man skall lära sig endast skrivs upp på tavlan. Eleven menar att många elever bättre skulle kunna uttrycka sina kunskaper om de fick arbeta med drama. ”Teater” är enligt eleven lika med rörelse och skulle kunna utgöra en meningsskapande ingrediens. Eleven betonar vikten av rörelse och att få använda andra uttrycksformer som representationer för kunskap. Ett annat exempel är eleven nedan som i citatet nedan talar om rörelsens och dramatiseringens betydelse för att uttrycka det man vill visa: ”Jag tänker att det är lättare lära sig med rörelser och... ja, kroppsspråk och sådant. Man förstod inte helt riktigt, tror jag... när man [först] läste den. Men sedan när man började dramatisera den då förstod man...” [2H].

Dramatiserandet och det kroppsspråkliga gestaltandet bidrog här till att eleven kunde förstå texten bättre, det vill säga att dramaformen underlättade förståelsen av texten. I uttalandet säger eleven uttryckligen att ”sedan när man började dramatisera den då förstod man”, vilket visar hur gestaltningen i drama påverkade elevens förståelse av texten.

Genom att eleverna fick pröva olika estetiska uttrycksätt upplevdes undervisningen varierad. I synen på undervisning med estetiska uttrycksformer framkom upplevelser som att drama, film och musik kan bidra till ett lärande. Flera elever lyfter fram att undervisning med estetiska inslag innehåller gestaltande och förkroppsligande av kunskap. De visuella, rörelsebaserade och ljud- och kroppsgestaltande aspekterna ställs i denna kategori mot den verbala och skriftiga tradition som eleverna har erfarenheter av.

Något som ytterligare förstärker den inkluderande aspekten i denna kategori, och som inte direkt har påverkat utformningen av denna kategori eftersom dessa bygger på elevernas uppfattningar, är något som klassens handledare och tillika klassen lärare i bild, bevittande. Några av eleverna i klassen som tidigare uppvisat låg självkänsla i den ordinarie undervisningen kunde genom de varierande redovisningsformerna delta i undervisningen fullt

ut. En elev utmärkte sig särskilt under perioden som gestaltungsarbetet pågick. Eleven hade tidigare endast sporadisk närvaro i skolan och heller inte något betyg i något ämne, förutom i bild. Genom tidigare förvärvade erfarenheter av filmning, redigering och rekvisita kunde denna elev ta en ledande roll i arbetet. Den gestaltande arbetsprocessen öppnade upp nya möjligheter för eleven.

Kategorin *att lära sig genom gestaltande* handlar om att gestaltande arbete i drama, film och musik gör ett ämnesinnehåll mer förståeligt och att detta arbetsätt har en inkluderande aspekt.

6.3.2 Att lära sig genom samarbete

Denna kategori innehåller upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer där samarbete är en tydlig ingrediens i undervisningen. Inom denna kategori betonas att undervisning med estetiska uttrycksformer är något som befrämjar samarbete. Undervisningens design innebar att eleverna utförde uppgifterna i grupp och det var tillsammans som eleverna löste uppgifterna, det vill säga dramauppförandet, musikkomponerandet och filmskapandet. Tilläggas bör att uppgifternas utformning innebar att eleverna var tvungna att samarbeta. Vid tidpunkten för undervisningens genomförande var eleverna i klassen dessutom nya för varandra och möjligen just därför nyfikna på att samarbeta med varandra. Grupprocessen innebar att eleverna både kunde umgås och samtidigt ha arbetet i fokus. Detta kan möjligen förklara varför samarbete var något som flera av eleverna lyfte fram. När en elev fick associera fritt under den avslutande intervjun kring de skisser jag gjorde under undervisningen framkom följande: "När jag såg bilderna så tänkte jag på "Samarbete". Nej, men alla så där... två hjälptes åt och så tänkte jag också när vi gjorde själva projektet liksom..." [5X].

Eleven beskriver sin upplevelse av undervisningen och använder här ord och uttryck som "samarbete" och "hjelptes åt". Dessa ord beskriver elevens upplevelse av undervisningen där eleverna fick uttrycka sig estetiskt. En annan elev beskriver sin upplevelse utifrån mina skisser på följande vis: "... sedan att arbeta i större grupp... i och med att vi nyss började och flera var nya. Arbeta med nya människor... att samarbeta i grupp och så. Det har vi inte haft så mycket av [tidigare]..." [1B].

Eleven använder här uttryck som "arbeta i större grupp", "arbeta med nya människor" och "att samarbeta i grupp" för att beskriva sin upplevelse av undervisningen. Eleven tillägger också att "i och med att vi nyss började och flera var nya", vilket visar att det fanns ett intresse för att arbeta i grupp. I slutet lägger eleven till att de i klassen inte har haft så mycket grupparbete tidigare. Eleven nedan sammanfattar sin upplevelse av undervisningen på detta sätt:

"Samarbete" för att man skulle samarbeta väldigt mycket för att skapa... för att få till en lek eller en fantasisak. För att kunna skapa och då behöver man samarbeta, och göra liksom så! Mycket samarbete. Vi måste prata med varandra och hjälpa till. [1E]

Eleven har, efter att ha studerat mina skisser, skrivit ordet "Samarbete" och detta ord sammanfattar bäst upplevelsen av undervisning med estetiska inslag. Eleven motiverar valet av ordet "Samarbete" med att uppgifterna handlade om att tillsammans komma fram till en representation för deras upplevelse och tolkning, eller "en fantasisak" som eleven själv uttrycker det. Enligt eleven "måste [vi] prata med varandra och hjälpa till" för att kunna få till denna "fantasisak" eller gestaltning.

6.3.3 Att lära sig mediespecifikt

Kategorin *att lära sig mediespecifikt* handlar om upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer där elever anser sig ha fått specifika kunskaper i drama, film och musik. Kategorin definieras av de mediespecifika kunskaper som eleverna fick med sig genom undervisningen. När eleverna skulle gestalta texten *Om det var krig i Norden* använde de sig av uttrycket film.

En elev lyfter fram de mediespecifika kunskaper som kan knytas till områdena drama och film: "Och jag har lärt mig hur man kanske... att filma lite bättre och skådespela" [5U].

Ett annat exempel är eleven nedan som berättar att man har lärt sig en hel del om hur man gör film, något som eleven anser sig ha nytta av i sitt fritidsintresse: "Ja, jag har lärt mig dubbelt så mycket. Jag har till exempel lärt mig... på musikvideor... hur man skall göra, typ. Då måste man ha max tre kameror" [2I]. Eleven menar att man fick lära sig saker som kan knytas till ett filmkunnande som till exempel att göra en musikvideo där man, enligt eleven "måste man ha max tre kameror". Dessa kunskaper var nya för eleven och visar vilka specifika kunskaper eleven tar med sig från undervisningen. Eleven uttrycker också hur dessa kunskaper kan omsättas i ett av elevens stora intressen, nämligen att spela in hip hop-videos. Ett annat exempel från samma elev är följande: "Jag tyckte det var roligt för jag fick också lära mig en massa annat, hur man berättar och hur man gör... filmer och nya saker när vi redigerade" [2I].

Ovanstående citat visar hur ett specifikt kunnande kan möjliggöras där till exempel film är en del av undervisningen.

En annan elev lyfter fram att man har fått lära sig lite om takter i samband med musikgestaltningen: "Ja, vi har lärt oss... takter och sådant i vår låt [5X]." Ett ytterligare exempel är eleven nedan som anser att de fick lära sig lite om musik, och specifikt om trumspel: "Äh, det var väldigt roligt för då fick jag lära mig att spela trummor... [1E]."

Kategorin *att lära sig mediespecifikt* handlar om de kunskaper som eleverna fick med sig genom undervisningen. Här återfinns dramakunskaper som att lära sig hur man framför en roll, filmkunskaper som hur man berättar i och med film och musikkunskaper som att lära sig om takter och trumspel. Kategorin kan därmed sägas handla om ämnesspecifika kunskaper som kan knytas till områden som drama, film och musik.

6.3.4 Att inte lära sig så värst mycket

I relation till frågan om hur elever upplever undervisning med estetiska uttrycksformer återfinns också kategorin, *att inte lära sig så värst mycket*. Denna kategori innehåller mer skeptiska upplevelser och skiljer sig därmed från övriga kategorier genom de olika kritiska uttalanden som eleverna gör om undervisningen. Ett exempel är eleven nedan som menar att undervisning med estetiska uttrycksformer innebär att man inte lär sig lika mycket:

... på ett sätt är det ju bra för då får man ju uttrycka sig själv mer och vara mer kreativ, men jag tror inte att man lär sig lika mycket... för jag tror att man liksom, det blir svårt i slutändan att göra allt och lära sig särskilt mycket om man gör allt i dramatiseringar. [3K]

Eleven tycker förvisso att undervisning med estetiska uttrycksformer bidrar till något kreativt där man som elev har möjlighet att "uttrycka sig själv", men lyfter samtidigt fram att "jag tror

inte man lär sig lika mycket” genom att (enbart) arbeta med undervisning med estetiska uttrycksformer och ”om man gör allt i dramatiseringar”.

En annan elev menar att det estetiska uttrycket kan ta överhanden när man skall presentera ett innehåll:

Kanske att det blir mer [tydligt] om man inte gör så. Om man gör [det med estetiska uttryck kan man] ... göra det ganska otydligt. Det är svårt att göra en sådan här grej tydlig. Om du gör det kanske det blir mer otydligt så att man inte förstår så mycket då. Man koncentrerar sig mer på att göra musik än att lyssna på [eller läsa] själva texten. [5U]

Det eleven vill peka på är att det estetiska uttrycket kan stå i vägen för det innehåll man vill förmedla, det vill säga att det estetiska uttrycket bidrar till att det man vill säga eller föra fram blir otydligt eller att det estetiska uttrycket tar för stor plats. Eleven uttrycker att innehållet eller budskapet kan bli ”ganska otydligt” om det estetiska uttrycket får ta överhanden, och jämför samtidigt med de redovisningsformer som eleven är van vid.

En tredje elev menar att det finns många sätt att lära sig, men har samtidigt svårt att se nyttan med att arbeta med film i skolan, såvida man inte skall bli filmregissör:

Alltså det finns ju väldigt många sätt att liksom lära sig, men det är... Alltså så här tänker jag, när man filmar så här... jag vet inte riktigt hur jag skall förklara det. Hur ofta i vanliga livet utanför det här, om man inte vill bli det som till exempel filmregissör... om man inte vill bli det, vad har man det här till för. (6Z)

Eleven anser att det är oklart vad man skall ha filmkunskaper till. Enligt eleven är filmkunskaper inte något som efterfrågas utanför skolvärlden, såvida man inte skall arbeta med film. Eleven avslutar sitt resonemang med att retoriskt fråga: ”Vad har man det här till för?” Eleven menar att film är en kunskap som man inte vet vad man skall ha till ”i vanliga livet”. Eleven finner det därför svårt att hitta motivation för att arbeta med film i skolan.

Sammanfattningsvis innehåller kategorin *att inte lära sig så värst mycket* upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer som något där man inte lär sig så mycket i jämförelse med den undervisning man är van vid. Det exempel eleven 3K lyfter fram är att om man gör allt i dramatiseringar så innebär det att man inte lär sig lika mycket. Att inte lära sig så värst mycket signalerar också faran att estetiska uttryck kan ta överhanden och därmed skymma det budskap eller innehåll som skall förmedlas. Kategorin innehåller också upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer som något som inte har en tydlig anknytning till världen utanför, det vill säga att den inte har någon nyttoaspekt. Förstår man inte vad undervisningen skall leda till är det också svårt att motivera den i skolan.

6.4 Sammanfattning av studiens resultat

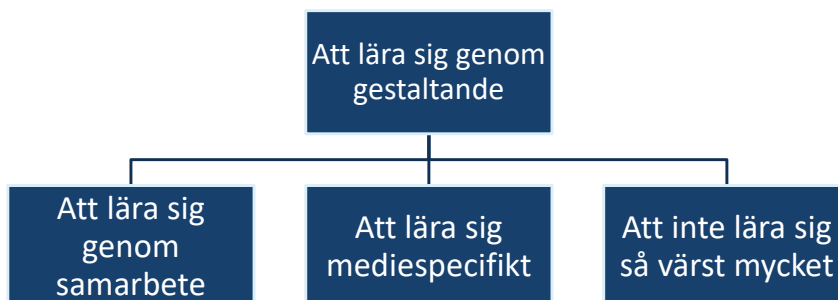
I detta avsnitt sammanfattas studiens resultat. Avsnittet *Förförståelse* är en tematisk sammanställning av elevernas syn på estetiska lärprocesser, tolkningar av läroplanens skrivningar och hur de lär sig i skolan och på fritiden. Detta avsnitt inleder sammanfattningen för ett ge en helhetsbild av det empiriska materialet.

Upplevelser av att uttrycka sig estetiskt och *Upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer* sammanfattar den fenomenografiska analysen och beskriver elevernas uppfattningar, deras upplevelser och erfarenheter, i relation till studiens två forskningsfrågor.

Figuren nedan illustrerar hur de åtta olika beskrivningskategorierna förhåller sig till studiens två frågeställningar.



Figur 11 Utfallsrum 1: Elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt



Figur 12 Utfallsrum 2: Elevernas upplevelser av undervisning med estetiska inslag

6.4.1 Förförståelse

Innan iscensättningen av undervisningen genomfördes en intervjuomgång där eleverna fick svara på frågor om hur de uppfattade några av läroplanens skrivningar och om hur de såg på begrepp som estetiska lärprocesser och på lärande i allmänhet både i skolan och på fritiden. Dessa frågor formulerades i syfte att få fram vad eleverna kände till om undervisning med estetiska uttrycksformer, hur de uppfattade begrepp som estetiska lärprocesser och hur de såg på lärande rent allmänt. Vad som framkom var att eleverna hade en vag uppfattning om vad undervisning med estetiska uttrycksformer innebär, vilket kan förklaras av att de hade ingen eller endast ringa erfarenheter av sådan undervisning. Frågorna berörde också begreppet estetiska lärprocesser och om eleverna visste vad det stod för. På denna fråga svarade eleverna unisont ”Nej”. Endast en elev kunde knyta begreppet estetiska lärprocesser till lärande.

Intervjuomgången behandlade också frågor om elevernas syn på lärande i skolan och på fritiden. Elevernas svar redovisas tematiskt i yttre och inre faktorer. Yttre faktorer är hjälpmedel som till exempel film, dataspel och sociala medier, men även böcker och serier. Yttre faktorer är även hur undervisningen organiseras och när något lustfyllt eller oväntat

inträffar i samband med undervisningen. Samtliga yttre faktorer är enligt eleverna något som hjälper och stöttar dem i undervisningen. Inre faktorer är sådant som eleverna själva känner att de kan bidra med. Inre faktorer är uppdelade i studieteknik och personliga strategier. Studieteknik är till exempel att repetera något tills man kan det, och en personlig strategi är att vara uthållig och våga prova saker. Dessa yttre och inre faktorer bidrog till att skapa en bild av vad eleverna såg som viktigt när de lär sig saker, så väl i skolan som på fritiden.

Utifrån elevernas svar etablerades en översiktbild av elevernas förförståelse, det vill säga hur de ser på lärande rent allmänt och hur de uppfattar undervisning med estetiska uttrycksformer. Genom frågor kring begrepp som estetiska lärprocesser och hur eleverna tolkade läroplanens skrivningar om estetiska inslag kunde jag sluta mig till att eleverna inte hade några erfarenheter av ämnesövergripande undervisning med inslag av estetiska uttrycksformer.

Genom intervjuerna som genomfördes före undervisningen blev det klarlagt att estetiska lärprocesser och undervisning med estetiska uttrycksformer inte var självklara begrepp för dessa högstadiel elever. Mot denna bakgrund har den undervisningsdesign som eleverna fått delta i, planerats och genomförts.

6.4.2 Upplevelser av att uttrycka sig estetiskt

Elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt sammanfattas i kategorierna: *att uttrycka sig fritt, att tolka och gestalta, att pröva olika perspektiv* och *att få andra att förstå*. Kategorin *att uttrycka sig fritt* står över de andra kategorierna i relation till frågeställningen. De andra kategorierna är preciserade beskrivningar av vad att uttrycka sig estetiskt innebär, men *att uttrycka sig fritt* är förutsättningen för dessa. Enligt analysen så uppfattar eleverna att uttrycka sig estetiskt som något som handlar om att komma fram till ett eget uttryck. För att kunna uttrycka sig estetiskt behöver elever få tillgång till verktyg för att tolka och gestalta. Genom en undervisning där estetiska uttryck används skapas möjligheter för elever att kommunicera, tolka och gestalta det innehåll som föreligger. Den gestaltande processen via estetiska uttryck skapar också möjligheter att sätta sig in hur andra tänker, det vill säga möjligheter till perspektivtagande. Estetiska uttryck handlar också om att andra (som tar del av representationen) får en inblick i hur man själv tänker om något. Omformandet från en modalitet till en annan innebär också att det information som redovisas och skall förstås blir mer tillgängligt för eleven. Genom bytet av modaliteter skapar det också mening för eleven. Denna sammanfattning är min förståelse av hur elevernas uppfattningar kan sättas samman till en helhet. Nedan följer en sammanfattning av kategorierna var för sig.

Att uttrycka sig fritt

Kategorin *att uttrycka sig fritt* är som tidigare har berörts en övergripande beskrivning av hur eleverna upplever att uttrycka sig estetiskt. Inom denna kategori ryms uppfattningar om vikten av att komma fram till ett eget uttryck där den personliga tolkningen och gestaltningen är i fokus. Här ryms också uppfattningar att denna praktik skiljer sig från andra skolpraktiker som eleverna är vana vid, som enligt dem mer handlar om att följa konkreta anvisningar för att få godkänt. I intervjuerna menade flera elever att den estetiska gestaltungsprocessen erbjuder ett utrymme för att skapa något så som man själv upplever det. Flera elever upplevde en frihet när de skulle gestalta något med hjälp av de estetiska uttrycksformerna. När eleverna beskrev sina upplevelser av att uttrycka sig estetiskt talade de i termer av frihet, eget skapande och det estetiska som något annorlunda och ovanligt i skolan.

Att tolka och gestalta

Denna kategori handlar om hur de estetiska uttryckssätten befrämjar elevernas tolknings- och gestaltningsarbete där de estetiska uttrycken fungerar som kommunikativa verktyg för att uttrycka ett innehåll. Genom de estetiska uttryckssätten fick eleverna verktyg att tolka de skönlitterära texterna så som de uppfattade dem. Kategorin handlar också om att lösa olika praktiska och innehållsliga problem i samband med framställandet av en gestaltning där de estetiska uttryckssätten blir ett problemlösande verktyg.

Att pröva olika perspektiv

En ytterligare upplevelse av att uttrycka sig estetiskt är *att pröva olika perspektiv*. Inom denna beskrivningskategori upplevs det estetiska som ett sätt att inta olika perspektiv. I intervjuerna gav eleverna uttryck för att när man gestaltar en skönlitterär text med estetiska uttrycksformer så utvecklas en förståelse för hur andra har det. I gestaltningsarbetet fick eleverna möjlighet att leva sig in i känslor som handlade om en pojkes första natt ensam i skogen, en svensk-iransk kvinnas försök att förstå svenska tack-fraser, och hur det är att befinna sig i en krigssituation. Berättelserna bildade utgångspunkter för elevernas gestaltningar. Genom transformationsprocessen kunde eleverna sätta sig in i andras livssituationer och därmed skapades också möjligheter att inta andra perspektiv.

Att få andra att förstå

Att uttrycka sig estetiskt handlar också om att uttrycka sina tankar och åsikter så att andra förstår. *Att få andra att förstå* handlar om att visa och kommunicera hur man själv tänker kring något och hur det kan delas med andra. Denna kategori skiljer sig från tidigare kategorier som till exempel *att uttrycka sig fritt* genom att här ligger fokus på den personliga förmedlingen av ett innehåll, ett budskap som man vill föra fram och ett personligt synsätt, och hur det förmedlas till andra. Kategorin *att få andra att förstå* handlar om att personligt gestalta ett material (till exempel en rollgestaltning eller ett dramauppförande) för att på så sätt göra det tillgängligt för andra att uppfatta och förstå. Kategorin kan sammanfattningsvis sägas innehålla upplevelser av det estetiska som ett sätt att förmedla egna upplevelser och tankar till andra.

6.4.3 Upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer

De fyra kategorier som sammanfattar hur eleverna upplever undervisning med estetiska uttrycksformer är följande: *att lära sig genom gestaltande*, *att lära sig genom samarbete*, *att lära sig mediespecifikt* och *att inte lära sig så värst mycket*. Enligt min analys uppfattar eleverna denna typ av undervisning som något som bryter med den undervisning som de är vana vid. Undervisning med estetiska uttrycksformer karaktäriseras av att lära sig på andra sätt, till exempel för att i stället enbart tala och skriva, så får man här också dramatisera, filma och musicera. Undervisning med estetiska uttrycksformer inbegriper också arbetsformen samarbete. Eftersom gestaltningsarbete ofta handlar om att tillsammans med andra komma fram till en representation skapas här en bra grund för samarbete. Denna typ av undervisning leder också till att man lär sig om det estetiska uttryck som man fördjupar sig i. Man kan med andra ord tala om ett mediespecifikt lärande. Undervisning med estetiska inslag innehåller också vissa begränsningar. Denna typ av undervisning kan ibland upplevas vara otydlig, vilket kan föra mig sig att eleverna undrar vad undervisningen skall leda till. Denna sammanfattning skall inte ses som elevernas beskrivningar, utan är endast min sammanlagda syn av elevernas uppfattningar.

Att lära sig genom gestaltande

Denna kategori är övergripande för hur eleverna upplever undervisning med estetiska uttrycksformer. De efterföljande kategorierna skall ses som underavdelningar till denna kategori. Centralt i denna kategori är att gestaltande i drama, film och musik kan bidra till att man lär sig. I elevernas utsagor framkom upplevelser av att gestaltandet och förkroppsligandet är specifika sätt att lära sig. Det visuella, det rörelsebaserade och det ljud- och kroppsgestaltande ställs i denna kategori mot den verbala och skriftiga tradition som eleverna är vana vid. Elevutsagorna i denna kategori vittnar om att drama fick elever att minnas texter bättre, att drama- och filmarbete kring en text kan göra en text mer förståelig och att musik kan vara ett medium för att berätta en text. Kategorin *att lära sig genom gestaltande* innehåller också en inkluderande aspekt där elever som har svårt att uttrycka sig verbalt eller skriftligt om en skönlitterär text ändå kan delta i undervisningen genom att tillåta andra representationsformer av kunskap. Utmärkande för denna kategori är att arbete med estetiska uttryckssätt är något som skiljer sig från undervisning som elever är vana vid.

Att lära sig genom samarbete

Kategorin *att lära sig genom samarbete* är ytterligare en aspekt av hur elever upplever undervisning med estetiska uttrycksformer. Kategorin handlar om upplevelsen av denna undervisning som något där samarbete är en tydlig ingrediens. Utmärkande för denna kategori är själva arbetsformen. Undervisningens design föreskrev visserligen att eleverna skulle utföra uppgifterna i grupp, det vill säga dramauppförandet, filmskapandet och musicerandet, och detta innebar att eleverna var tvungna att samarbeta. Dock lyftes samarbete fram och betonades på många olika sätt av eleverna, och därför utgör detta en egen beskrivningskategori.

Att lära sig mediespecifikt

Denna kategori beskriver de fördjupade mediespecifika kunskaper i drama, film och musik som eleverna fick med sig genom undervisningen. Mediespecifika kunskaper var bland annat hur man gestaltar en roll i drama, filmkunskaper som hur man berättar genom film och specifika musikkunskaper som takter och trumspel. Kategorin handlar med andra ord om kunskaper som kan appliceras till områden som drama, film och musik. En del av svaret på frågan om vad som utmärker denna undervisning är att den leder till mediespecifika kunskaper.

Att inte lära sig så värst mycket

Kategorin *att inte lära sig så värst mycket* beskriver hur elever upplever undervisning med estetiska uttrycksformer i mer negativa termer. Inom denna kategori lyfts det särskilt fram att man kanske inte lär sig lika mycket genom att använda estetiska uttryck som drama, film och musik, underförstått som i 'vanlig undervisning'. I en utsaga menade en elev att om man endast arbetar med dramatiseringar så innebär det att man inte lär sig lika mycket i jämförelse med hur man brukar göra [3K]. *Att inte lära sig så värst mycket* signalerar också en fara för att det estetiska uttrycket ibland kan ta överhanden och därmed skymma det budskap eller innehåll som skall förmedlas. Kategorin innehåller också upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer som något som inte har en tydlig anknytning till världen utanför, det vill säga att undervisningen inte har någon uttalad nyttoaspekt eller innehållslig precisering.

7. Resultat i multimodal belysning

I föregående kapitel redovisades studiens resultat. I detta kapitel diskuteras dessa resultat ur ett multimodalt perspektiv. Studiens två frågor har besvarats i termer av elevernas uppfattningar. Frågan om hur elever på högstadiet uppfattar att uttrycka sig estetiskt har besvarats i och genom kategorierna *att uttrycka sig fritt, att tolka och gestalta, att pröva olika perspektiv* och *att få andra att förstå*. Den andra frågan, hur uppfattar elever på högstadiet undervisning med estetiska uttrycksformer i samband med läsning av skönlitteratur, har besvarats i och genom kategorierna *att lära sig genom gestaltande, att lära sig genom samarbete, att lära sig mediespecifikt* och *att inte lära sig så värst mycket*.

Utifrån ett multimodalt perspektiv och i relation till studiens syfte och frågor har begrepp som representation, transformation och transduktion varit användbara för att illustrera elevernas gestaltande process. Begrepp som meningsskapande och semiotiska resurser har bidragit till att beskriva elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt och undervisning med estetiska uttrycksformer. För att beskriva elevernas syn på lärande, och undervisningens utformning, har även begrepp som erkännandekultur, tecken på lärande och simulering för lärande använts. Den undervisning som eleverna i denna studie fick vara med om, beskrivs i detta avsnitt som en didaktisk design. Den aktuella didaktiska designen presenteras här i form av en lärsekvens.

7.1 Erkännandekultur

En grundtes inom ett multimodalt perspektiv på lärande är enligt Kress och Selander (2010) att vi inte kan se lärande, utan endast iakttä tecken på lärande. Detta perspektiv på lärande handlar om att dagens textpraktiker ser annorlunda ut mot de vi använde oss av förr. Både modaliteter och hur vi använder oss av modaliteter har skiftat. Utifrån ett multimodalt perspektiv måste vi därför identifiera nya tecken på lärande och förstå hur de ser ut idag. Därför blir vad som erkänns som lärande, det vill säga den erkännandekultur som föreligger inom det lärande som pågår, av vikt. I stället för att fokusera på hur eleven når i förväg formulerade mål fokuserar man på den transformering som eleven gör av kunskap och hur kunskapen i slutänden representeras. På så sätt, det vill säga genom transformation och representation, skapas utrymme för gestaltning och tolkning, där eleven kan uttrycka sin kunskap och personliga förståelse. I föreliggande studie finns flera exempel där erkännandekultur kommer till uttryck. Ett exempel, som beskriver det fria skapandet och vad som kan erkännas som kunskap, är utsagan nedan:

Du kanske är lite mer fri... du får göra nästan... man får hitta på som man vill! Fast ändå hålla sig inom en ram, liksom. Men när man kör så här, vanlig typ musik och bild och sådant, då är det ofta att du skall göra det här och det här för att få godkänt. [5U]

Eleven beskriver i citatet relationen mellan fritt skapande och mer detaljstyrd undervisning. Den undervisning som eleven har fått erfara har handlat om mer än att bara uppnå ett visst betyg. Eleven menar att man i princip får "hitta på som man vill" och att det ändå räknas som kunskap. Dock är eleven medveten om att uppgiften till viss del är avgränsad, men den

erkännandekultur som har etablerats inom uppgiften upplever eleven som fri. Eftersom undervisningens design tillät eleverna att tolka och representera texterna som de ville etablerades en erkännandekultur där det fria skapandet var legitimt.

Erkännandekultur kan kopplas till ett multimodalt perspektiv på lärande. Utifrån detta perspektiv skall lärande inte ses som en mekanisk process, utan mer som en levande process där förståelsen för något prövas, erövrats och behärskas beroende på undervisningens design. Enligt Kress och Selander (2010) ställer ett sådant lärande krav på utövarna, men också på den som skall bedöma, eftersom det handlar om att förstå något på ett nytt sätt. Ett multimodalt perspektiv på lärande utmanar våra föreställningar om lärande, och påverkar både eleven som skall utföra uppgiften och läraren som skall handleda och bedöma.

7.2 Representation och transformation

Ett multimodalt synsätt handlar om hur man tolkar olika frågeställningar och hur dessa sedan levandegörs, gestaltas och blir förståeliga för oss själva och andra. Resultatet av en sådan tolkningsprocess och gestaltning av lärande kallas inom multimodalt perspektiv för en representation. Representation är en beskrivning av vad som representerar kunskap inom ett visst område.

I denna studie har eleverna genom undervisningen fått skapa representationer med hjälp av olika modaliteter. Uppgifterna som eleverna skulle utföra handlade om att gestalta skönlitterära texter genom drama, film och musik. De olika modaliteterna har bidragit till att göra elevernas representationer (tolkningar) av kunskap synliga. Begreppet representation knyter särskilt an till kategorierna *att tolka och gestalta* och *att få andra att förstå*. Ett exempel är utsagan nedan där eleven för fram att arbetet har karaktäriserats av att transformera ett innehåll till nya representationer:

Ja, det har varit väldigt mycket om tolkningar på saker och så. Man har fått tänka mycket själv om vad man vill göra... för att försöka få fram produkten av det. Ja, väldigt mycket för man måste ju tänka och komma på egna idéer när man gör en egen tolkning av det. [1B]

Eleven framhåller att arbetet har specifikt handlat om ”tolkningar på saker” och att dessa tolkningar har byggt på att man har fått ”tänka mycket själv”, det som man med en multimodal terminologi benämner transformationsprocess. Det eleven kallar ”tolkningar på saker” och ”tänka mycket själv” har lett till fram till det eleven benämner ”produkten av det”, det vill säga representationen eller gestaltningen av kunskap.

Transformation syftar på processen när viss information bearbetas och gestaltas och kan liknas vid ett omformande av en ursprunglig information. Kress och Selander (2010) menar att transformation sker till exempel när man läser en text och sedan skriver en ny text utifrån ursprungstexten. Genom skrivandet av den nya texten kan man kommentera, beskriva och förstå den ursprungliga textens innehåll eftersom den genom transformationsprocessen sätts i ett nytt ljus.

I utsagan nedan ger en elev uttryck för hur egna tankar och åsikter kan bilda utgångspunkt för ett lärande som också kan ses som en meningsskapande process: ”Vi har inte lärt oss någonting, utan vi har lärt andra hur vi tänker... eller nej! Men vänta... men alltså, att vi har... fått uttrycka vår fantasi mer... alltså inte riktigt lära sig något nytt...” [3K].

Meningsskapande skall i detta fall ses som en kreativ handling där eleven designar om något befintligt till en ny representation och där det viktiga är den egna tolkningen. Eleven säger också att ”vi har lärt andra hur vi tänker” och att det var något som i den här erkännandekulturen räknades som kunskap. Det eleven uttrycker knyter an till meningsskapande, men också till begreppet erkännandekultur. Elevens uttalande är hämtat från kategorin *att få andra att förstå* och handlar om hur man presenterar sin tolkning (representation) för andra så att de också förstår.

7.3 Transduktion

Transduktion är när exempelvis en skriven text omvandlas till en film, en teaterpjäs eller ett annat estetiskt uttryck, det vill säga att innehållet överförs från en modalitet till en annan. Enligt Kress och Selander (2010) skiljer sig begreppet transduktion från transformation genom att i transduktion skiftas modaliteterna. Denna förflyttning från ett teckensystem till ett annat är kännetecknande för begreppet transduktion. Eftersom eleverna har arbetat med att överföra texter från en estetisk modalitet, det vill säga skönlitterära texter, till andra estetiska modaliteter, det vill säga drama, film och musik, så är transduktion ett centralt begrepp för att beskriva elevernas process i denna studie. Ett exempel är eleven nedan som i uttalandet talar om vikten av att uttrycka sig på flera olika sätt: ”Alltså... det är bra om man ibland... får uttrycka sig på olika sätt... när vi fick filma fick vi redigera och sådant, och sedan att bara visa utan ord, liksom när vi gjorde det där med kartongen” [4Q].

I uttalandet säger eleven att ”det är bra om man ibland får uttrycka sig på olika sätt”. Eleven lyfter också fram att undervisningen har handlat om att uttrycka sig ”utan ord”, vilket visar att eleven är medveten om att gestaltningen skiljer sig från hur eleven vanligen redovisar sin förståelse. Eleven säger också detta uttryckligen i satsen ”liksom när vi gjorde det där med kartongen” vilket refererar till rekvisita som användes i en dramatisering av en sekvens ur en novell. Utsagan är därmed ett ytterligare exempel på begreppet transduktion.

7.4 Tecken på lärande

Vissa elever ger i intervjuerna mer eller mindre handfasta svar på vad de har lärt sig. Andra elevsvar handlar mer om förståelse och tolkning av de texter som de läste. Enligt Kress och Selander (2010) är alla de aspekter och gestaltningar som används för att visa hur man har förstått något på ett nytt sätt tecken på lärande. De anser också att en representation ger uttryck för hur en person eller en grupp uppfattar världen. Det eleverna menar att de har lärt sig i denna studie ser jag som tecken på lärande. Tecken på lärande är förstås de representationer som eleverna skapade, det vill säga dramatiseringarna, filmerna och sångerna, men tecken på lärande är också det som framkom i fokusgruppintervjuerna. Ett elevsvar som kan knytas till ett ämnesspecifikt kunnande är utsagan nedan som beskriver rörelsens och dramatiseringens betydelse för att uttrycka det man vill visa, men också för att förstå texten ”Jag tänker att det är lättare röra sig med rörelser och... ja, kroppsspråk och sådant. Man förstod inte helt riktigt, tror jag... när man [först] läste den. Men sedan när man började dramatisera den då förstod man...” [2H].

De tecken på lärande som eleven här ger uttryck för handlar om hur kropp och rörelse kan användas för att representera kunskap. Enligt eleven bidrog dramatiserandet och den fysiska gestaltningen till att eleven förstod texten bättre. Genom att gestalta den skönlitterära texten genom drama så blev texten tillgänglig för eleven. Därmed kan man säga att transduktiva

processen, det vill säga bytet av modalitet, underlättade förståelsen för den skönlitterära texten.

7.5 Simulering

Att pröva olika perspektiv är en av de kategorier som beskriver hur eleverna upplever att uttrycka sig estetiskt. Utmärkande för denna kategori är upplevelsen av att drama, film och musik kan hjälpa och stötta när man skall formulera och uttrycka sig, inte minst när man skall leva sig in i en roll eller i en viss situation. Uttalandet nedan visar hur känslor som att vara fri och lycklig blev mer tydliga och utmärkande i de skönlitterära texterna genom de gestaltningar som gjordes i drama och film:

I Pappersväggar var det typ, att han ligger i lådan och kände sig lycklig och fri och så. Och i texten *Om det var krig i Norden* var det typ, ifall de klarade kriget, typ överlevt kriget... och så känna att man blev fri efter [att] det slutat. [4S]

Utifrån en multimodal syn på lärande kan dramatiseringen av *Pappersväggar* och filmatiseringen av *Om det var krig i Norden* som eleven har producerat tillsammans med sina klasskamrater ses som representationer av de två skönlitterära texterna, men visar också hur eleven har kunnat leva sig in i handlingarna i dessa två texter. Enligt ett multimodalt perspektiv kan "leva sig in i" också beskrivas som simulering. Kress och Selander (2010, s. 37) förklarar begreppet simulering som en iscensättning av en situation som om den vore på riktigt. Simulering innebär att man väljer ut framträdande egenskaper knutna till en viss situation för att på så sätt göra en meningsfull representation av den. Simuleringen av dessa egenskaper ger sammanhanget en tydlig form för hur de olika egenskaperna relaterar till varandra och hur de olika artefakterna hänger ihop. Ett annat exempel på inlevelse och simulering ges i följande utdrag:

Men han låg där på trappan och det var som om han liksom bara tänkte på livet, alltså att han tittade upp och så... Eh, för att det var ju krig i Norden och då dör ju en massa människor, och eh... alltså man orkar inte mer så man ger upp bara. [4Q]

Gestaltningsarbetet fick eleven att reflektera över allt det som människor i ett krigshärjat land måste ta hand om och den uppgivenhet som kan förknippas med krig. Elevens uttalande visar också hur en estetisk upplevelse eller erfarenhet inte alltid låter sig sammanfattas i en skriftlig rad eller i ett verbalt uttalande. Sammantaget kan man säga att filmarbetet fick eleven att sätta sig in i hur det är att befinna sig i en krigssituation. Den transduktiva processen kan därmed sägas ha hjälpt eleven att leva sig in i den skönlitterära texten. Bytet av modalitet, från text till film, knyter an till det tidigare nämnda begreppet transduktion. I film liksom i drama är simulering en ofta använd metod för att gestalta och "leva sig in i" i ett innehåll.

7.6 Undervisningens didaktiska design

Kress och Selander (2010, s. 108) använder sig av begreppet lärsekvens för att beskriva transformationsprocessen i ett lärande från början till slut. Om man betraktar undervisningen som en helhet kan den beskrivas som en tredelad lärsekvens, som tillsammans bildar en didaktisk design. Denna lärsekvens upprepades tre gånger under undervisningen där varje lärsekvens utgick från en bestämd estetisk uttrycksform. Detta illustreras i detalj i Figur 4 som redovisas under kapitel 5.3.3 *Undervisningens design*.

Innan det första steget i en lärsekvens iscensätts, görs en inventering av vilka resurser för lärande som finns tillgängliga på skolan. I ett multimodalt perspektiv på lärande är detta steg en nödvändig förberedande åtgärd. Förberedelser inför denna studie var bland annat de möten som hölls med eleverna i klassen och de lärare som medverkade, samt inventering av de material (datorer, iPads, videoredigeringsprogram, musikinstrument och rekvisita) som fanns tillgängliga på skolan. Kress och Selander (2010, s. 108–110) menar att innan en iscensättning av en lärsekvens sätts i gång så måste läraren tillsammans med eleverna diskutera syftet med lärsekvensen. I samband med detta aktualiseras de didaktiska frågorna vad, hur och varför. I denna studie fick eleverna veta att de skulle arbeta med drama, film och musik och att dessa uttrycksformer skulle vara utgångspunkter för de gestaltningar de skulle utföra utifrån de skönlitterära texter som skulle läsas. De fick också veta vilka material som fanns tillgängliga och vilka salar som fanns att tillgå. På så sätt klargjordes ramarna för eleverna. När dessa förberedelser var avklarade var det dags för det första steget i lärsekvensen.

Det första steget i en lärsekvens enligt multimodalt perspektiv benämns didaktisk design 1. Enligt Kress och Selander (2010) utmärks det av ett prövande och associerande kring den uppgift som skall utföras utifrån de resurser som finns tillgängliga. Den första cykeln inleddes med att eleverna diskuterade i sina grupper om vad de skulle göra. Dessa diskussioner handlade om att förbereda dramamanus, bildmanus, musiktexter eller andra arrangemang. I kategorin *att uttrycka sig fritt* framkom utsagor som visade hur eleverna både såg möjligheter och begränsningar när de skulle komma fram till sina gestaltningar. Vad som aktualiseras i didaktisk design 1 är begreppet erkännandekultur. I detta steg klargörs ramarna för vad eleven kan göra, men också för vad eleven inte kan göra. Ett exempel på att eleverna var väl medvetna om ramarna för uppgiften är elevutsagan nedan: "Du kanske är lite mer fri". Eleven sätter i sitt svar i relation till den undervisning i bild och musik som eleven är bekant med. Undervisningen i bild och musik beskriver eleven som något som man gör "... för att få godkänt." Eleven menar också att undervisningens uppgifter innebar en viss frihet, men att "... ändå hålla sig inom en ram". Utsagan visar att uppgifterna som eleverna skulle utföra i någon mening var avgränsade och att eleven var medveten om detta.

I det andra steget, didaktisk design 2, gestaltade eleverna sina representationer. Denna del utmärks av omvandlandet och överföringen av kunskap. I relation till denna transformationscykel beskriver kategorierna *att uttrycka sig fritt*, *att tolka och gestalta*, *att pröva olika perspektiv* och *att få andra att förstå* elevernas uppfattningar av att uttrycka sig estetiskt, men också hur de såg på den transduktiva processen där skönlitterära texter tolkades och omformades till andra estetiska uttryck. En elev säger att: "vi har fått uttrycka vår fantasi mer... alltså inte riktigt lära sig något nytt, men [att] uttrycka sig [3K]." Elevens utsaga visar hur estetiska erfarenheter kan bli till kunskap, eller vara en väg till kunskap. Under denna del fick eleverna tolka texter i andra gestaltungsformer, vilket ledde fram till de olika representationerna. Transduktionsprocessen innebar att nya förståelser blev möjliga. Ett exempel är denna elev som menar att genom att överföra den skönlitterära texten till ett dramastycke så kunde eleven tydligare och bättre förstå textens innehåll och innebörd. Eleven säger bland annat "Man förstod inte helt riktigt, tror jag... när man [först] läste den. Men sedan när man började dramatisera den då förstod man... [2H]." Detta är ett exempel på hur lärandeprocessen ser ut i det andra steget (didaktisk design 2) där ett estetiskt uttryck omformades till ett annat. Utsagan ovan är ett belysande exempel på hur begreppet transduktion kommer till uttryck när eleverna omvandlar ett estetiskt uttryck till ett annat.

När de olika representationerna är klara, redovisar grupperna sina representationer för varandra i den tredje cykeln (Didaktisk design 3). I denna studie innebar detta att

dramascenerna spelades upp, musikstyckena framfördes live med instrument och mikrofoner, och filmerna visades upp vid en gemensam filmfestival. Genom dessa redovisningar fick eleverna också se varandras representationer och på så sätt kunde de ta del av varandras resultat. Den tredje cykeln innebär alltså att eleverna delar sina kunskaper med varandra och här befästs också vad som kan räknas som kunskap. Detta anknyter till det som Kress och Selander (2010) menar:

Utifrån ett designteoretiskt, multimodalt perspektiv på lärande kan de tecken som exempelvis ett barn skapar, och de begrepp som barnet använder, ge insikt om hans eller hennes (topiska) plats i världen och sätt att se på världen. (Kress & Selander, 2010, s. 142)

Redovisningarna möjliggör att flera perspektiv blir synliga och att olika tolkningar blir presenterade. I utsagan nedan, hämtad från kategorin *att lära sig genom gestaltande* beskriver eleven hur hans/hennes sätt att se på världen också var något som värderades i undervisningen ”... vi har liksom uttryckt oss på sätt, alltså man har fått visa vad man tänker och tycker och så, med eget perspektiv och så” [4T].

I utsagan talar eleven om ”uttryckt oss på sätt” vilket beskriver de olika representationer av kunskap som eleverna fick uppleva under den tredje cykeln. Enlig Kress och Selander (2010, s. 36–37) kan redovisningar genom olika representationsformer möjliggöra ett (meta-)lärande med betoning på reflektion och diskussion, där elever får syn på sitt eget kunnande i förhållande till andras. I studien framkom detta i synnerhet i kategorin *att lära sig mediespecifikt* som utmärks av de kunskaper i drama, film och musik som eleverna fick med sig genom undervisningen. Exempel på mediespecifika kunskaper var bland annat filmkunskaper som att använda flera filmkameror vid en musikvideoinspelning och musikkunskaper som att lära sig takter och trumspel, men även hur gester och kroppsspråk kan bidra till hur man visar förståelse för något. Kategorin *att lära sig mediespecifikt* handlar även om generella kunskaper om hur man gestaltar.

Kategorin *att inte lära sig så värst mycket* sätter fingret på vad en lärare kan göra för att undvika att undervisningen känns onödigt och knyter an till begreppet erkännandekultur. Kress och Selander (2010), liksom Lindstrand (2006) menar att den meningsskapande aspekten av undervisning har blivit allt viktigare under 2000-talet. Genom att lärare tänker igenom de arrangemang och resurser för lärande som finns tillgängliga och dessutom tydliggör hur kunskap inom ett område kan representeras på olika sätt kan elevernas meningsskapande öka. Även om det är en utmaning med elever som finner att undervisningen inte tillför något, aktualiserar det begreppet erkännandekultur. Om läraren kan visa vad som representerar kunskap inom ett område så är chansen större att eleverna finner undervisningen engagerande. På så sätt kommer eleverna också tycka att undervisningen är både meningsfull och meningsskapande.

7.7 Sammanfattning

Efter att den fenomenografiska analysen hade avslutats, det vill säga efter att de 8 beskrivningskategorierna hade etablerats användes det multimodala perspektivet på lärande för att belysa hur elever upplever att uttrycka sig estetiskt och undervisning med estetiska uttrycksformer. Detta knyter an till Kress och Selanders beskrivning av det multimodala perspektivet ”Ett designteoretiskt, multimodalt perspektiv fokuserar lärande som en teckentolkande och teckenskapande aktivitet, där information transformeras och kunskapsrepresentationer skapas” (Kress & Selander, 2010, s. 66). Detta citat beskriver det eleverna har gjort i denna studie, det vill säga att de har transformerat ett innehåll så att nya kunskapsrepresentationer har kunnat skapats.

Det multimodala perspektivet på lärande och användningen av multimodala begrepp som erkännandekultur, transformation, transduktion, tecken och representationer (av lärande) samt simulering (för lärande) bidrar till att beskriva elevernas läroprocess i denna studie. Dessa begrepp konkretiserar elevernas upplevelser av att arbeta med estetiska uttryck. Dewey (1934) menar att man kan tala om en språklig dimension i samband med estetiska uttrycksätt. Det har också kunnat urskiljas i denna undersökning. Genom det multimodala begreppet erkännandekultur där olika representationer av kunskap möjliggörs, har andra språkliga dimensioner blivit synliga. Dessa har kommit till uttryck när eleverna har överfört och transformerat texter från ett estetiskt medium (skönlitterära texter) till modaliteter som drama, film och musik. Detta bekräftar också i det eleverna uttrycker i sina utsagor. Mot denna bakgrund har transduktion, transformation och representation varit relevanta och användbara begrepp.

Undervisningens didaktiska design beskrivs och belyses genom begrepp som lärsekvens. De tre lärsekvenserna ger en bild av vad som sker under de olika stegen. Den sista lärsekvensen, didaktisk design 3, visar hur begrepp som representation och erkännandekultur kommer till uttryck.

Avslutningsvis ger undervisningens utformning, belyst som en lärsekvens i kombination med elevernas utsagor, en bild av ett tillåtande och inkluderande lärande där elever som jag ser det får uttrycka sig fritt genom att tolka och gestalta samt pröva olika perspektiv som innebär att andra också förstår. Enligt mig utgör detta en utmärkt grogrund för att elever skall uppleva undervisning som meningsfull och meningskapande.

8. Diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras studiens resultat och hur dessa förhåller sig till annan forskning inom området undervisning med estetiska uttrycksformer. Kapitlet inleds med en övergripande diskussion av i avsnittet *Studiens resultat i vidare mening*. I avsnittet som följer, *Vikten av erfarenhetsbaserat lärande i dagens skola*, diskuteras de estetiska ämnenas och uttryckens roll i dagens skola utifrån Deweys syn på estetiska erfarenheter. Därefter följer avsnittet *Didaktiska implikationer och utmaningar utifrån studiens resultat* där resultatet avhandlas utifrån ett undervisningsperspektiv. I det avslutande avsnittet *Förslag till vidare forskning* formuleras några möjliga områden för fortsatt forskning inom fältet estetiska uttrycksformer i undervisning.

8.1 Studiens resultat i vidare mening

Denna studie har som framgått handlat om undervisning med estetiska uttrycksformer ur ett elevperspektiv. På så sätt har elever på högstadiet hörsammats i hur de ser på estetiska uttryck och undervisning med estetiska uttrycksformer när dessa iscensätts i skolan.

Forskningsöversikten visade att merparten av studier om estetiska uttrycksformer i undervisning handlar om hur forskare, lärare och skolledare uppfattar detta (Dahlbäck, 2016; Grahn, 2005; Hansson Stenhammar, 2015, Lindgren, 2006; Lindström 2008; Thorgersen, 2007; von Schantz et al., 2018). Därför menar jag att kunskapen om vad undervisning med estetiska uttrycksformer innebär har breddats i och med att ett elevperspektiv har förts fram. Studiens två frågeställningar har besvarats med hjälp av fokusgruppintervjuer där 29 elever har utgjort informanter. Elevernas svar har analyserats med hjälp av en fenomenografisk analys vilket har lett till att åtta olika kategorier har etablerats.

Den första frågan, hur upplever elever på högstadiet att uttrycka sig estetiskt i samband med ämnesövergripande undervisning, har besvarats i termer av att uttrycka sig fritt, att tolka och gestalta, att pröva olika perspektiv och att få andra att förstå. Dessa kategorier kan ses som en helhet, men kategorin att uttrycka sig fritt är en förutsättning och därför överordnad de efterföljande kategorierna. Att uttrycka sig estetiskt handlar enligt eleverna i första hand om att komma fram till ett eget uttryck. När man uttrycker sig estetiskt kan elever använda sig av sina personliga egenskaper och erfarenheter. Att uttrycka sig estetiskt handlar också om att få tillgång till verktyg för att därigenom kunna tolka och gestalta. Genom en undervisning där estetiska uttryck används får man som elev lära sig hur man använder dessa uttryck för att kommunicera, tolka och gestalta ett innehåll. När man uttrycker sig estetiskt skapas också möjligheter att sätta sig in i hur andra tänker, det vill säga en möjlighet till inlevelse och perspektivtagande. Att uttrycka sig estetiskt handlar också om att ge andra en inblick i hur man själv tänker om något.

När jag betraktar mitt resultat och jämför med andra studier så ser jag likheter med till exempel Grahn (2005) som gör en distinktion mellan estetiskt lärande och musiskt lärande. Enligt Grahn karaktäriseras ett musiskt lärande av ett mer lekfullt och inte så resultatstyrt anslag, medan det estetiska lärandet i ett givet estetiskt ämne är mer inriktat på resultatet. Det

eleverna upplevde i föreliggande studie var frihet. Eleverna uppfattade att uttrycka sig estetiskt som ett lärande där fantasi och det fria skapandet fick ta plats. Den övergripande beskrivningskategorin, att uttrycka sig fritt, visar att uttrycka sig estetiskt inte nödvändigtvis handlar om att göra eller lära sig något nytt, utan det viktiga är den personliga tolkningen och det uttryck som man kommer fram till. Elevernas utsagor påminner om det som Thorgersen (2007) kommer fram till när han intervjuar lärare. I studien upplevde lärarna det estetiska som något annorlunda, som en undervisningsform som kan förstås på olika sätt. Det som lärarna i Thorgersens studie beskriver som annorlunda handlar i aktuell studie om ett skapande där det personliga uttrycket är överordnat det innehåll som skall förmedlas. Det viktiga är att komma fram till något som ingen annan har gjort. Upplevelsen av att uttrycka sig fritt är därmed något som skiljer sig från den undervisning i estetiska ämnen som eleverna är vana vid, som enligt en elev mer handlar om att följa konkreta anvisningar för att få godkänt. Elevernas upplevelser av undervisningen kan liknas vid det Grahn kallar musiskt lärande (jfr. Grahn, 2005).

Den andra frågan, hur uppfattar elever på högstadiet undervisning med inslag av estetiska uttrycksformer i samband med läsning av skönlitteratur, har även den besvarats i form av fyra kategorier: att lära sig genom gestaltande, att lära sig genom samarbete, att lära sig mediespecifikt och att inte lära sig så värst mycket. Att lära sig genom gestaltande skall här ses som en övergripande kategori och de andra kategorierna som underavdelningar till denna kategori. Dessa kategorier beskriver elevernas syn på undervisningen. Även dessa resultat kan jämföras med vad tidigare forskning har kommit fram till. Lindgren (2006) visar till exempel att estetisk verksamhet kan ses som något kompensatoriskt, som en undervisning för elever som behöver extra stöttning, som ett förstärkande inslag för elever som behöver det. Det är också något som framkommer i elevernas utsagor i föreliggande studie. Kategorin *att lära sig genom gestaltande* innehåller en inkluderande aspekt där elever som har svårt att uttrycka sig verbalt eller skriftligt ändå kan delta i undervisningen genom att andra representationsformer blir tillgängliga. Detta kom bland annat till uttryck genom en elev som tidigare inte hade kunnat delta i undervisningen på grund av bristande språkkunskaper och motivation. Denna elev kunde genom undervisningens design och det gestaltande arbetssättet delta fullt ut, till skillnad från tidigare. Genom sina tidigare erfarenheter av filmning, redigering och rekvisitahantering så kunde denna elev ta en ledande roll i gestaltungsarbetet. Lindgren har i sin studie intervjuat lärare och skolledare, medan föreliggande studie har koncentrerat sig på elevers upplevelser. I föreliggande studie har också de estetiska uttrycken varit mer i fokus genom den undervisning som eleverna fick uppleva. Trots olika informantgrupper och forskningsmetodiskt tillvägagångssätt finns det uppenbara likheter med Lindgrens resultat. I den här studien har sammanhanget, det vill säga undervisningen, varit avgörande för elevernas uppfattningar om de estetiska uttryckssätten. Detta är också något som Lindgren (2006) kommer fram till, det vill säga att sammanhanget där det estetiska lärandet äger rum påverkar hur detta lärande upplevs. Detta finner också Elsner (2000) utmärkande när hon intervjuar lärare i bild. Enligt dessa lärare är estetiska lärprocesser något positivt när de används i skolan vilket kan kopplas till de sammanhang där det estetiska ämnet eller uttrycket förekommer. Lärarna beskriver att estetiska upplevelser är något man berörs av, något som är en del av en större upplevelse. När jag jämför Elsners resultat, och särskilt den bildningsaspekt som lärarna i undersökningen tillskriver estetiska lärprocesser, så finns det beröringspunkter med den aktuella studien genom kategorier som *att lära sig genom gestaltande* och *att lära sig mediespecifikt*. I dessa kategorier beskriver eleverna vad och hur de kunde lära sig, samt vilka kunskaper de tog med sig. Enligt Elsner handlar denna bildningsaspekt om bildskapande i ett större sammanhang som också ger elever verktyg för att tolka och förstå egna och andras bilder. I föreliggande undersökning framkom även

liknande beskrivningskategorier när eleverna skulle beskriva vad att uttrycka sig estetiskt innebär. Detta kan jag se i kategorierna *att uttrycka sig fritt* och *att tolka och gestalta*. Det visuella, det rörelsebaserade och det ljud- och kroppsgestaltande kom i denna kategori att ställas mot den verbala och skriftliga tradition som eleverna är vana vid. De medverkande eleverna gav också olika exempel på vad estetiska erfarenheter kan tillföra, inte minst i termer av meningsskapande. Resultaten stämmer även väl överens med Deweys syn på kunskap och hur estetiska erfarenheter är avgörande när vi tar till oss ny information (Dewey, 1934). Ett exempel är denna utsaga: ”vi har fått uttrycka vår fantasi mer... alltså inte riktigt lära sig något nytt, men [att] uttrycka sig” (3K). Det eleven finner meningsskapande är alltså gestaltandet i sig och inte att man nödvändigtvis lär sig något nytt (jfr. Illeris, 2006; Urmacher, 2009). Elevens utsaga knyter också an till vad som erkänns som kunskap i skolan, och det som man inom ett multimodalt perspektiv på lärande kallar erkännandekultur.

Utifrån detta resonemang och studiens sammantagna resultat kan skolans indelning av ämnen och stoff ifrågasättas. Dalnäs (2016) föreslår i en debattartikel att ett nytt skolämne bör skapas med namnet ”Konstnärliga uttryck” (DN 2016-10-29). Liknande tankar återfinns också hos Butler-Kisber et al. (2007) när de skriver om den kanadensiska skolan. I studien diskuterar författarna om estetiska ämnen skulle kunna samverka i större utsträckning, i ett koncept där det narrativa inslaget betonas. Butler-Kisber med kollegor föreslår att ämnet skulle kunna benämnas ”narrativitet” och att det består av en sammanslagning av flera estetiska ämnen och områden. Thorgersen (2018) anser att benämningar som estetiska läroprocesser är direkt missvisande. I stället föreslår han begreppet estetisk kommunikation:

Jag ogillar verkligen begreppet ”estetiska läroprocesser”. Jag vill hellre göra estetiska läroprocesser än att använda detta oprecisa begrepp som godtyckligt ger intrycket av att i sig vara något eftersträvansvärt och bättre än annat lärande. Problemet är bara att vare sig innebörden av detta andra lärande eller begreppet ”estetiska läroprocesser” sällan diskuteras och lyfts fram. Nu har tyvärr begreppet ”estetiska läroprocesser” fastnat i det svenska språket, vilket gör att detta kapitel inte kommer föreslå att vi störtar detta hegemoniska begrepp. Det ska bara utmanas och fyllas med lite innehåll. Detta kapitel kommer istället med ett förslag: Jag vill föreslå begreppet ”estetisk kommunikation” som en möjlig didaktisk precisering av vad estetiska läroprocesser skulle kunna vara. (Thorgersen, 2018, s. 4)

Jag vill dock hävda att i både tidigare och aktuell läroplan för grundskolan, det vill säga både Lgr11 och Lgr22 (Skolverket, 2011; Skolverket, 2022) så som de är utformade, och som denna studie visar, ändå ger utrymme för undervisning med estetiska inslag, en undervisning där elever får möjlighet att uttrycka sig med fler typer av text där gestaltningar, tolkningar, och om man så vill, narrativt berättande får utrymme. I studien har jag utgått från Lgr11 eftersom denna läroplan var gällande vid tidpunkten för studiens genomförande. Vad denna studie ger prov på är att praxis snarare än snävt formulerade styrdokument och riktlinjer är det som hindrar att detta sker i större utsträckning, oavsett hur denna undervisningsform benämns. Studiens genomgång av grundskolans läroplan och kursplaner i olika ämnen visar att det estetiska i olika grad finns representerat i de flesta av skolans ämnen (Skolverket, 2011; Skolverket, 2022). I ämnet svenska till exempel förekommer estetiska uttrycksformer i syftestexten (Skolverket, 2011; 2022). I Lgr11 kan man se att de estetiska dimensionerna för flera ämnen har tonats ner vid en jämförelse med Lpo 94 (jfr. Skolverket, 2011; Utbildningsdepartementet, 1994). Tyvärr kan man konstatera att estetiska inslagen ytterligare har tonats ner i Lgr22 (Skolverket, 2022).

Illeris (2006, s. 81) menar att estetiska läroprocesser är ”en särskild typ av läroprocesser, som i princip kan stimuleras i alla ämnen”. Mot denna bakgrund menar jag att det estetiska kan spela flera roller i skolan, inte bara inom de traditionella estetiska ämnena, utan också i och tillsammans med andra ämnen. Det som däremot kan diskuteras är hur det estetiska lärandet

skall se ut och hur undervisningen skall organiseras och iscensättas. Med andra ord är förutsättningarna för estetiska ämnen och uttrycksformer, och sammanhangen där det estetiska ingår avgörande för hur det kan införlivas i undervisningen – så väl nu som i framtiden.

8.2 Vikten av erfarenhetsbaserat estetiskt lärande i dagens skola

I denna studie har elever visat att de kan uttrycka sig nyanserat och på många olika sätt genom de modaliteter som de har fått använda och därigenom har de också kunnat uttrycka sig själva. Eleverna har också visat att estetisk gestaltning kan hjälpa dem att inta olika perspektiv i relation till olika skönlitterära texter. Detta har bland annat inneburit att de har kunnat sätta sig in hur andra har det. Genom de olika gestaltungsformerna har också flera perspektiv på texterna fått komma fram. Ett annat utmärkande drag var att undervisningens utformning skapade utrymme för elevernas kreativitet och fantasi, och därmed bidrog till estetiska erfarenheter. Vikten av att både erbjuda och tillvarata elevernas erfarenheter har därmed varit en röd tråd genom hela studien. Kring detta har Dewey (1934) agerat ledsagare och inspiratör i denna studie, inte minst utifrån sin syn på estetiska erfarenheter. Precis som Dewey menar jag att erfarenheter är centrala för oss när vi lär oss ”In short, art, in its form, unites the very same relation of doing and undergoing, outgoing and incoming energy that makes an experience to be an experience” (Dewey, 1934, s. 50). Precis som andra erfarenheter kan estetiska erfarenheter bidra till att vi lär oss mer fördjupat. I citatet nedan beskriver Dewey hur vi kan förstå det estetiska lärandet.

In order to understand the esthetic in its ultimate and approved forms, one must begin with it in the raw; in the events and scenes that hold the attentive eye and ear of a man, arousing his interest and affording him enjoyment as he looks and listens. (Dewey, 1934, s. 3)

Dewey ger i citatet uttryck för att det estetiska lärandet skall förstås utifrån sina sammanhang och i det eller de ögonblick när man som åskådare, skapare eller medskapare möter det som har skapats. Citatet från Dewey knyter an till Marton och Booth (2000, s. 176) som menar att lärande är något som erfars och att lärandet både handlar om lärandesituationen och hur eleven uppfattar det som skall läras in.

Hur kan då estetiskt erfarenhetsbaserat lärande beskrivas? Enligt Urmacher (2009) kan estetiska erfarenheter beskrivas i termer av aktivt engagemang, sensorisk erfarenhet, kopplingar, fantasi, perception och risktagande. Urmachers kategorier kan jämföras med hur eleverna i min undersökning beskriver att uttrycka sig estetiskt. Enligt eleverna handlar detta om *att uttrycka sig fritt, att tolka och gestalta, att pröva olika perspektiv och att få andra att förstå*. Elevernas övervägande positiva upplevelser kan förklaras av det sammanhang som det estetiska ingick i, det vill säga den undervisning som eleverna deltog i. Genom gestaltningarna visade eleverna att de kunde förstå, tolka och gestalta relativt komplexa skönlitterära berättelser med hjälp av drama, film och musik och på så sätt kunde nya representationer för kunskap skapas. I samklang med Lindstrand (2006) och Molander (2009) menar jag därför att gestaltande kan ses som ett sätt att lära sig.

Detta för oss fram till frågan om gestaltande estetiska uttrycksformers plats i skolan. Ett sätt att motivera varför estetiska ämnen och uttrycksformer bör ha en plats, är att hävda att de är till nytta för andra ämnen (Lindgren, 2006). Detta är också något som lyfts fram i flera av de internationella forskningsöversikter (Bamford, 2006; Bresler, 2007; Winner et al., 2013) som utkommit under de senaste tjugo åren. I dessa menar man att estetiska ämnen och konstnärliga

inslag i undervisningen ofta har en positiv påverkan på elevers lärande både i estetiska ämnen, och i andra ämnen, i termer av transfer. I dessa översikter kan man också utläsa att förutsättningarna för estetiska ämnen ser väldigt olika ut i olika skolsystem. Tyvärr framkommer sällan varför estetiska ämnen och inslag har ett egenvärde och vad estetiska kunskaper kan användas till. Det perspektivet tycker jag förtjänar ett större utrymme i debatten.

Jag menar att estetiska ämnen och uttrycksformer är nödvändiga inslag i undervisningen för att elever skall kunna uttrycka sig mer fullödigt. Enligt min mening bör vi som lärare och pedagoger vara öppna för personliga tolkningar och gestaltningar och i samband med det kan estetiska inslag ha en roll. I skolans olika ämnen, och inte minst mellan skolans ämnen, finns det frågeställningar och kunskapsområden som är svåra att ta upp med strikta redovisningsformer och ämnesavgränsningar. I föreliggande studie har elever utgått ifrån skönlitterära texter som skildrar olika svårfångade upplevelser. Texterna kretsar kring hur en pojke känner sig när han skall övernatta ensam i skogen, hur en svensk-iransk kvinna försöker sätta sig in i svenska artighetsfraser och hur det är att befinna sig i ett krig som pågår i området där man bor. Jag menar att det finns ett värde i att elever får förmedla sina intryck och tolkningar genom estetiska uttryck. Dessa uttryck ger i bästa fall eleverna möjlighet att säga något mer än att bara muntligt upprepa, genom att skriftligt formulera eller på annat sätt reproducera ett givet innehåll. Dessutom får eleverna med sig värdefulla estetiska erfarenheter som både kan användas till att uttrycka sig estetiskt och för att lära sig andra saker. Därtill får eleverna fördjupade mediespecifika kunskaper genom de uttrycksformer som de använder, och beroende på hur uppgifterna utformas kan eleverna även få egna värdefulla erfarenheter av till exempel samarbete.

Estetiska uttrycksmedel kan också användas av elever för att gestalta sina egna fantasier och föreställningsvärldar. Eleverna i studien har visat att estetisk gestaltning bidrar till att de kan inta olika perspektiv. Ett utmärkande drag var också att undervisningens utformning skapade utrymme för elevernas kreativitet och fantasi. Därför menar jag, och som denna studie visar, så skall vi inte vara rädda för elevers fantasi i skolan (se Urmacher, 2009). Fantasi kan vara en utmärkt utgångspunkt och resurs i undervisningen, inte minst i estetiska ämnen och i samband med att uttrycka sig estetiskt. Om vi bara vågar tillåta det kan barns och ungdomars erfarenheter och fantasivärldar ha en plats i skolans värld.

8.3 Didaktiska implikationer och utmaningar utifrån studiens resultat

I detta avsnitt diskuteras didaktiska konsekvenser som undervisning med estetiska uttrycksformer kan innebära. Dessa konsekvenser är inte helt oproblematiska. Utifrån den aktuella studien, diskuteras några utmaningar som kan förknippas med genomförandet av ämnesövergripande undervisning med estetiska inslag.

Didaktiska implikationer

Tidigare resonemang har visat hur de sammanhang där undervisning med estetiska uttrycksformer uppträder spelar roll för våra uppfattningar om sådan undervisning. Lindgren (2006) visar att estetisk verksamhet etableras i de sammanhang den uppträder i. Sammanhanget och hur det estetiska förstås får därför konsekvenser för synen på estetiska uttrycksformer och i förlängningen hur de används. Dahlbäck (2016) kommer fram till att när klasslärare talar om undervisning i svenska där estetiska uttrycksformer används, så gör de det utifrån sin syn på ämnet svenska. I Dahlbäcks studie delas klasslärares syn på undervisning

med estetiska uttrycksformer upp i diskurser som att kommunicera och uttrycka sig, för flerspråkiga elever och lärande i en mångkulturell skola, för att kunna bearbeta och förstå, för att skapa gemenskap och inkludering, som lustfyllda aktiviteter, som avbrott i skolarbetet samt för språkutveckling och identitetsutveckling. Sammanhanget kan i detta fall handla om de personer som ingår, men också om de uppfattningar som möjliggörs. Detta är i linje med vad Mars (2016) och Olsson (2006) kommer fram till när de har studerat musikundervisning, nämligen att musikundervisning liksom undervisning i andra estetiska ämnen kännetecknas av en social gemenskap där alla som deltar är med och formar undervisningen.

En annan implikation knyter an till multimodala begrepp som representation och erkännandekultur (se Kress & Selander, 2010). Om vi utgår från att språkinläring enbart är något som sker genom skriftliga och muntliga uttryck, kan detta verka begränsande för barn och ungdomar som behöver uttrycka sin förståelse på flera sätt. Om elever däremot tillåts representera till exempel en berättelse med hjälp av estetiska uttrycksformer så kan det leda till en fördjupad förståelse som i förlängningen bidrar till att undervisningen upplevs mer givande och meningsfull för eleverna. Ett antagande är att denna ökade förståelse också gynnar elevernas reflekterande förmåga, när de till exempel skall redovisa skriftligt eller muntligt. Detta understryks även av Andersson (2014) som menar att om elever får arbeta med estetiska uttryck så skapar det utrymme för deras egna erfarenheter och funderingar. I likhet med Andersson så menar jag att estetiska uttryck kan fungera som verktyg för att bearbeta och processa ämnesinnehåll. Detta är också något som Sinclair et al. (2009, s. 9) kommer fram till när elever i en australisk skola får arbeta med drama i samband med läsning av skönlitteratur. Sinclair med kollegor finner att drama skapar ett engagemang hos eleverna där intellekt, känslor, fantasier och kropp blir en del av undervisningen. Begrepp som multimodalitet och erkännandekultur knyter också an till hur läsning och texter ser ut idag. Magnusson (2014, s. 36) menar att ungdomar idag läser texter på ett helt annat sätt än tidigare. Denna läsning innefattar bilder, ljud och text och detta bör inte förbises när undervisning planeras. En multimodal blick på ett ämne som svenska skulle därför kunna innebära att verbalspråkets dominans inom ämnet utmanas. Därigenom skulle också undervisningen kunna organiseras annorlunda (Magnusson, 2014, s. 248). Anderssons och Magnussons resonemang har kopplingar till Deweys syn på de estetiska uttryckssätten. Dewey (1934) anser att det finns en språklig dimension inom alla estetiska uttryckssätt. I citatet nedan talar Dewey om estetiska uttryck som språk "Objects of art are expressive. They are language. Rather they are many languages. For each art has its own medium and that medium is especially fitted for one kind of communication" (Dewey, 1934, s. 211).

Jag tolkar Deweys beskrivning av språk som ett vidgat språkbegrepp i likhet med hur text beskrivs inom multimodalt perspektiv på lärande. Jag vill därför påstå att undervisning med estetiska uttrycksformer handlar om att ge elever tillgång till ytterligare språk eller kommunikativa verktyg där varje uttrycksform har sina tydliga särdrag och karaktäristika. På så sätt kan olika representationer för kunskap beredas utrymme i skolan.

Enligt Dewey kan varje estetisk uttrycksform tillföra något när vi lär oss: "Every art does something with some physical material, the body or something outside the body, with and without the use of intervening tools, and with a view to production of something visible, audible, or tangible" (Dewey, 1934, s. 207).

Grahn (2005) menar att ett sådant estetiskt lärande karaktäriseras av att olika sinnen och uttryck används (jfr. Göthberg, 2015; Jaquet, 2011; Öfverström, 2006). Utifrån Deweys

perspektiv och studiens resultat drar jag slutsatsen att estetiska uttryck kan bidra till en utökad förståelse.

När jag sätter min studie i relation till andra studier där man talar om estetiska uttryck som språk ser jag beröringspunkter, i synnerhet med Deweys perspektiv (1934). I min studie utvecklade eleverna en multimodal förståelse när de fick representera sina kunskaper genom olika estetiska uttryck. När eleverna överförde kunskap från ett uttryck till ett annat så skedde en transformation av kunskapen. Detta aktualiserade användningen av multimodala termer som erkännandekultur, transformation, transduktion, tecken och representationer av lärande samt simulering av och för lärande (se Kress & Selander, 2010). Sammantaget synliggör dessa begrepp processen när elever gestaltar ett innehåll med estetiska uttryck. Elevernas transformeringsprocess kan också beskrivas som en läresekvens där de inledningsvis prövar och associerar innan de kommer fram till hur de vill representera kunskapen. Detta lärande sker i dialog med läraren, materialet och eleverna sinsemellan, och genom samspelet etableras så småningom en erkännandekultur.

Undervisning med estetiska uttrycksformer innebär förändrade arbetsformer. Studien visar att sådan undervisning kan leda till ökat samarbete mellan eleverna. Tidigare forskning visar till exempel att musikundervisning, utifrån sin speciella utformning, kan leda till att elever utvecklar sin samarbetsförmåga. Mars (2016) och Olsson (2006) kommer båda fram till att musikundervisning är en social gemenskap där alla som deltar är med och formar den. I min studie beskriver eleverna undervisning med estetiska uttrycksformer som ett sätt där man lär sig genom att samarbeta. Samarbete var också något flera elever lyfte fram som något positivt och signifikativt för arbetet. Samarbetet handlade inte bara om det som skedde mellan elev och elev, utan också om relationen lärare och elev. Ur mitt perspektiv är denna förskjutning av roller något positivt och fruktbart för undervisningen. Inte minst skapar arbetsformen mening för eleverna. I likhet med Öhman Gullberg (2006) så menar jag att en väsentlig förutsättning för att elever skall uppleva lärande i skolan som meningsskapande är att det finns utrymme för samspel mellan eleverna, och mellan lärare och elever. Enligt Öhman Gullberg kan samspel skapas med hjälp av kommunikativa processer som bidrar till att eleverna kan reflektera över sitt lärande.

Något annat som också har att göra med hur undervisningen organiseras är det som inom multimodalt perspektiv på lärande benämns lärandets rum och resurser (eller virtuella rum och resurser), det vill säga alla de arrangemang som finns tillgängliga för undervisningen inom ett ämnesområde (Kress & Selander, 2010, s. 47). Under den pandemi som pågått under perioden 2020–2022 har grundskolor, gymnasier, högskolor och universitet landet runt och världen över fått lägga om sin ordinarie undervisning till distansundervisning. Det traditionella klassrummet eller seminariesalen som tidigare utgjorde lärandets rum byttes ut mot konferensverktyg som Teams och Zoom i ett så kallat virtuellt rum för lärande. Det har inneburit förändrade undervisnings- och studiepraktiker. Mycket av det som har fungerat bra med distansundervisning i olika skolformer kommer säkert att behållas när denna pandemi väl är över. Det som inte har fungerat kommer sannolikt att väljas bort. Begreppet lärandets rum och virtuella rum aktualiserar att läraren bör vara medveten om och ta hänsyn till situationen, resurserna och platsen för lärandet. Ett multimodalt perspektiv på lärande synliggör de rum och resurser för lärande som finns tillgängliga oavsett om undervisningen bedrivs i ett traditionellt klassrum eller i form av distansundervisning. Vad pandemin har lärt oss är att förutsättningar för undervisning och lärande, dels kan se väldigt olika ut, dels kan behöva förändras relativt snabbt.

Didaktiska utmaningar

I relation till undervisningen finns det ett antal utmaningar. Det finns till exempel en motsättning mellan det strikt uppstyrda och organiserade och det mer fria och kreativa som ett estetiskt gestaltande ofta innebär när det skall iscensättas. Hansson Stenhammar (2015) menar att motsättningar kan uppstå när estetiska lärprocesser skall iscensättas i skolan. I Hansson Stenhammars studie upplevde inte eleverna, i motsats till lärarnas förväntningar, den estetiska lärprocessen i undervisningen som något som befrämjade skapande och kreativt tänkande, utan snarare upplevdes undervisningen som stram, standardiserad och som ett styrt lärande. I föreliggande studie kom elevers skeptiska upplevelser av undervisningen till uttryck i kategorin *att inte lära sig så värst mycket*. Denna kategori innehåller upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer som något som inte tydlig knyter an till världen utanför, det vill säga som en undervisning med otydlig nyttoaspekt och bristande innehållslig riktning. Olte dal med kollegor (2016) menar att lärares bristande kompetens och undermåliga förutsättningar är något som i hög grad påverkar undervisningen i estetiska ämnen. Läraren bör därför vara klar över vad det estetiska inslaget skall tillföra (jfr. Hansson Stenhammar, 2015).

En annan utmaning handlar om formulering och bedömning av kreativa uppgifter och kan kopplas till utbildning och fortbildning av lärare. Den svenska skolans utbildningssystem utmanas av olika digitala innovationer, inte minst av artificiell intelligens i former som till exempel ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer). Utterberg med kollegor (2020) menar att den artificiella intelligensens påverkan på skolans undervisning kan spåras tillbaka till 1970-talet och den syn man då hade på datorstödd undervisning.

Datorstödd undervisning i syfte att förbättra lärmiljön och ge mer relevanta instruktioner till eleverna utvecklades på 70-talet. Målet var att öka elevernas kunskaper genom att engagera dem i resonemang. Detta kunde göras genom att använda datorns möjligheter att förmedla information och att interagera med eleverna med multimedia som till exempel text, bild, ljud och video. (Skolverket, 2020)

Enligt min mening kan skolan möta utmaningar som artificiell intelligens genom att låta uppgifter som elever skall lösa handla om elevernas erfarenheter av undervisningen. På så sätt får uppgifterna en tydlig koppling till det som undervisningen har behandlat, filtrerade genom elevernas personliga erfarenheter. Genom utformandet av sådana uppgifter kan elever heller inte plagiera färdiga texter från exempelvis ChatGPT, utan här är det i stället elevernas kopplingar och erfarenheter som är det centrala.

Ett sådant arbetssätt ställer dock krav på att lärarna är pålästa och kunniga. Olte dal med kollegor (2016) finner själva iscensättandet av undervisning med estetiska uttrycksformer som problematiskt eftersom det är starkt beroende av lärarens kunnande och de förutsättningar som finns på varje skola. Enligt författarna kan sådana faktorer leda till en undervisning där kreativa uppgifter inte får något utrymme eller att kreativa uppgifter inte vägs in i bedömningen. Andersson (2014) visar i sin undersökning att det i första hand är lärare i estetiska ämnen som känner sig trygga i att bedöma elever i en multimodal undervisning. Lärare i andra ämnen kände en osäkerhet när de skulle bedöma multimodala texter. Andersson pekar på vikten av att undervisning med estetiska uttrycksformer implementeras i alla ämnen i skolan. Lärares kompetens och utbildning är en angelägen fråga idag, men också i ett framtida perspektiv. Det är av vikt att lärare och pedagoger som är verksamma i skolan utökar sitt kunnande. Enligt Olte dal och kollegor (2016) är lärarens kompetens avgörande både för undervisningen, betygssättningen och statusen på ämnet. Jag instämmer därför med det många forskare inom fältet efterlyser, det vill säga en ökad estetisk språkkompetens bland lärare (se Andersson, 2014; Dahlbäck, 2016; Wiklund, 2009). Kress och Selander (2010)

menar att signifikativt för ett multimodalt perspektiv på lärande är att endast tecknen för detta lärande kan iakttas. Lärare måste därför lära sig att identifiera tecknen på lärande. I ett framtida undervisningsperspektiv är det därför av vikt att lärare i estetiska ämnen (liksom lärare i andra ämnen) utbildas i en utvidgad språklig kompetens som också omfattar estetiska uttryck och språk (jfr. Andersson, 2014; Kress & Selander, 2010).

Ytterligare utmaningar är att undervisning med estetiska uttrycksformer kräver tid och engagemang av både lärare och elever. Utifrån praktisknära erfarenheter menar Wiklund (2009) att tid är en avgörande faktor för att undervisning med estetiska uttrycksformer skall bli lyckad. Tiden är också en väsentlig faktor enligt eleverna i den här studien. Det är av vikt att eleverna ges tid så att de får möjlighet att reflektera och bearbeta sitt lärande (jfr. Lindstrand, 2006; Öhman Gullberg, 2006). För att undervisning med estetiska inslag, liksom all undervisning, skall bli tydlig så krävs det även att undervisningen har någon slags riktning. Lindstrand (2006) och Molander (2009) förespråkar ett kunskapsteoretiskt perspektiv där estetiska lärprocesser, precis som andra lärprocesser, blir betraktade som något som kan bidra med resultat eller perspektiv på en verklighet. För att detta skall bli möjligt måste tid avsättas till planering och förberedelser och inte minst till reflektion efteråt. Vad man gör i undervisningen och hur undervisningen planeras är därför avgörande för hur undervisningen uppfattas.

I min studie beskriver kategorier som att lära sig genom gestaltande, att lära sig genom samarbete, att lära sig mediespecifikt och att inte lära sig så värst mycket elevernas upplevelser av undervisningen. Kategorierna i stort (med ett undantag) visar att eleverna fann undervisningen där de skulle tolka olika skönlitterära texter som meningsskapande. Elevernas utsagor vittnar även om att undervisning med estetiska uttrycksformer kan ses som en inkluderande undervisning, något som till exempel elever med annan språkbakgrund än svenska kan delta i. Vad som är utmärkande i elevernas beskrivningar är den tolkande, gestaltande och perspektivvidgande processen som i undervisningen utgjorde både medel och mål. Enligt mig är förmågan att tolka och gestalta viktiga ingredienser i alla former av lärande. Estetiska lärprocesser kan därför vara ett utmärkt sätt att generera kunskap, inte minst som ett språkutvecklande verktyg. Jag vill därför instämma i det som Andersson (2014), Dahlbäck (2016, 2017) och Magnusson (2014) efterlyser, det vill säga en multimodal blick på ämnen som till exempel svenska. I likhet med Magnusson och Dahlbäck menar jag att man bör fundera över vad ämnet svenska skall omfatta i framtiden. Magnusson (2014, s. 242) menar att skönlitteraturens roll i dagens svenskämne är något som borde problematiseras i högre grad. Jag anser att det borde vara möjligt att utveckla svenskämnet där ett vidgat textbegrepp, andra teckenvärldar och uttryck också erkänns och där estetiska ämnen och uttryck ingår i högre grad. Ett sådant område skulle läsning av skönlitteratur kunna vara (jfr. Baguley & Barton, 2014; Magnusson, 2014; Sinclair et al., 2009). Samtidigt vill jag med eftertryck hävda att estetiska ämnen liksom svenska (som också till vissa delar är ett estetiskt ämne) så som de är framskrivna i läroplanen (Lgr11) är relevanta och kommer fortsätta vara det. Det vi behöver fundera över är formerna för undervisningen och hur kunskapen representeras.

En annan utmaning handlar om huruvida skolor i större utsträckning bör vara öppna för samarbeten utanför skolvärlden. Om skolan skall hjälpa elever att utveckla fantasi, känslor och empatisk förmåga så måste eleverna få möjlighet att utveckla och utvidga sina kommunikativa förmågor. För att dessa skall utvecklas behöver eleverna få estetiska upplevelser och kunskaper som är svåra att tillgodose innanför skolsalarnas väggar. Bamford (2006) och Roukonen (2018) menar att skolor där man har etablerat samarbeten med till

exempel yrkesverksamma konstnärer och artister i större utsträckning ger eleverna både verktyg och mod att uttrycka sig.

I bakgrunden till föreliggande arbete visades att ämnesövergripande undervisning förekommer i mindre grad i dagens skolor sedan Lgr11:s införande (Skolverket, 2015a, 2015b, 2015c). Här framkom också att de estetiska inslagen har minskat i Lgr11 och ytterligare tonats ner i Lgr22 (Skolverket, 2011; Skolverket, 2022). I samband med att ämnesinnehåll utvecklats och kunskapskrav förtydligats, så har detta lett till att vissa dimensioner av lärandet minskat. Jag ser därför med oro på denna nerdragning av estetiska inslag och ämnen. Vi vet heller inget om hur det ser ut idag eftersom ingen nationell undersökning har gjorts på området sedan 2015. Det vi kan säga, och som jämförelser mellan Lgr11 och Lgr22 visar, är att det estetiska inslagen fortsatt har tonats ner (Skolverket, 2011; Skolverket, 2022).

I dagens samhälle förekommer många sinnliga, visuella, rytmiska och auditiva intryck som ständigt måste bearbetas, men som inte nödvändigtvis har något utrymme i ett enskilt skolämne. Inte minst behöver elever i skolan bearbeta en mängd olika intryck och budskap för att överhuvudtaget kunna navigera i denna svårgripbara och mångfasetterade värld. Tyvärr har detta begränsad plats i dagens skola. Dessutom är innebörden i att kunna läsa mer komplex idag än för 20 år sedan. Läsförståelse handlar inte enbart om förmågan att läsa, tala och skriva text i traditionell mening, utan också om att kunna tolka, förstå och använda ljud, gester, kroppsspråk, symboler, färger och tecken. Därför är den tolkande, gestaltande och perspektivvidgande processen än viktigare idag, menar jag. Jag kan därför sakna mer ämnesövergripande inslag i skolans undervisning. Världen så som vi förstår den är inte uppdelad i skolämnen, ämnen är endast en konstruktion för att göra undervisning mer hanterlig. Det finns också frågor och områden som hamnar mellan de etablerade ämnesavgränsningarna. Mot bakgrund av detta vill jag slå ett slag för mer ämnesövergripande undervisning och att estetiska inslag och ämnen får en högre status.

8.4 Förslag till vidare forskning

Innan jag kommer in på förslag till fortsatt forskning inom detta område, vill jag lyfta fram den undervisning som eleverna deltog i. I stycket som följer sammanfattas några av de kunskapsbidrag som studien bidrar med. Avslutningsvis föreslås några ämnen och områden för vidare forskning.

Undervisningens utformning

Denna studie har som tidigare berörts haft en praktikutvecklande ansats. Den design som undervisningen bygger skall ses som min personliga uttolkning av hur undervisning med estetiska uttrycksformer i kombination med litteraturläsning kan designas och organiseras. Givetvis är andra designer av undervisning med estetiska uttrycksformer möjliga, men detta är min uttolkning, och om någon inspireras av min undervisningsdesign är det förstås bara glädjande.

Studien har genomförts i en ämnesdidaktisk kontext och ger exempel på hur estetiska uttryck som drama, film och musik kan samverka med litteraturläsning i svenska. De estetiska uttrycken – drama, film och musik – har haft en framträdande roll och varit de modaliteter som eleverna har använt för att representera sina tolkningar av texterna.

Studiens kunskapsbidrag

En avslutande sammanfattning visar att studiens kunskapsbidrag anknyter till flera områden. Till att börja med har studien bidragit med kunskaper om hur elever på högstadiet uppfattar att uttrycka sig estetiskt och deras upplevelser av sådan undervisning. De tre estetiska uttrycksformer som prövades i undervisningen skapade utrymme för eleverna att formulera sig i tolkningar och gestaltningar. Eleverna har fått ge sin bild av gestaltningsprocesserna genom de intervjuer som genomfördes före, under och efter undervisningen. Därmed lyfter denna studie fram ungdomars sätt att se på världen, och att det är något som är av vikt och värderas. Mot den här bakgrunden kan man säga att studien belyser och erkänner det elever ser och uppfattar som viktigt och att det kan räknas som kunskaper i skolan. I studien kom det till uttryck i hur eleverna tillvaratog möjligheten att gestalta genom estetiska uttryck och hur de upplevde detta.

Ett ytterligare kunskapsbidrag är att undervisning med estetiska uttrycksformer inte bara kan vara medel och verktyg för elevernas gestaltningar, utan också ett möjligt sätt att lära (jfr. Lind, 2010; Lindstrand, 2006; Molander, 2009; Wiklund, 2009). I likhet med Lind (2010), Lindstrand (2006) och Molander (2009) menar jag att undervisning med estetiska uttrycksformer där elever tillåts gestalta och tolka sin förståelse av något, kan ses som en egen kunskapsform. Undervisning med estetiska uttrycksformer är också något som kan bidra till att elever får visa sina förståelser av ett givet innehåll på olika sätt.

Ett annat resultat är att samarbete var något som karaktäriserade undervisningen under undervisningen. Uppgifterna som eleverna skulle utföra i tre olika estetiska uttryck hade en projektliknande karaktär där eleverna samarbetade i mindre grupper. Samarbetet var något som eleverna lyfte fram som specifikt och utmärkande för undervisningen.

Studiens resultat knyter också an till många av de frågor som blivande förskollärare och lärare i grundskolan brottas med under sin utbildning och sina VFU-perioder, exempelvis vad innebär det att uttrycka sig estetiskt och hur uppfattas i så fall en sådan undervisning. Detta har studien handlat om. Ett vanligt svar från lärarstudenter som jag möter i olika kurser är att undervisning med estetiska inslag är till nytta när man skall lära sig andra ämnen. Sällan eller aldrig berör de vad det estetiska kan tillföra i sig. Enligt min mening lyfter denna studie fram flera aspekter av vad det estetiska innebär.

Denna studie svarar delvis mot vad Hansson Stenhammar (2015) efterlyser, att skapa större förståelse för undervisning med estetiska inslag.

Då studiens resultat är avhängigt 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. (Hansson Stenhammar, 2015, s. 186)

I studien har elever som inte har valt en estetisk profil fått formulera sina tankar om vad det innebär att uttrycka sig estetiskt och vad en sådan undervisning kan innebära.

Studien hörsammar också i någon mån de förslag om framtida forskning som Vetenskapsrådet för fram i sin rapport från 2006. I rapporten föreslås forskning om estetiskt lärande i skolan och hur detta lärande kan beskrivas och studeras samt vilken teoribildning som kan utvecklas inom området. Tänkbara frågeställningar handlar enligt Vetenskapsrådet om det

organisatoriska vad gäller undervisning med estetiska inslag (Vetenskapsrådet, 2006, s. 60–61).

Vidare forskning

Intressanta frågor utifrån den här studien är till exempel hur undervisning med estetiska uttrycksformer organiseras och designas, vilket lärande som framkommer och inte minst, hur gestaltande multimodala representationer bedöms och följs upp.

För vidare forskning vore det också välgörande med en studie med liknade upplägg som denna studie där nuvarande läroplan (Lgr22) utgör utgångspunkt. Även om denna studie gör jämförelser mellan hur det estetiska området skrivs fram (eller inte skrivs fram) i Lgr11 och Lgr22 så vore en studie där Lgr22 utgör utgångspunkt värdefull för såväl praktik som akademi.

Praktiknära studier av estetiska inslag ur elevperspektiv är som tidigare berörts relativt sällsynta. En utmaning och uppmaning till vidare forskning är därför att det behövs fler studier som lyfter elevers syn på estetiska uttrycksformer och undervisning i estetiska ämnen.

Slutord

Detta arbete har på ett övergripande plan syftat till att ge elever röst om något så svårfångat som att uttrycka sig estetiskt och undervisning med estetiska inslag i samband med läsning av skönlitterära texter. Det som har utgjort fokus för studien är något som jag själv, i min tidigare praktik som lärare i bild och svenska i grundskolan, har försökt få svar på. I min undervisning har jag valt att kalla det för det poetiska glappet, vilket också fick utgöra titeln för detta arbete. Eftersom studien i huvudsak har byggts på fokusgruppintervjuer med elever vill jag avsluta med en beskrivande utsaga som jag tidigare har refererat till. Det eleven här nedan ger uttryck för är i mitt tycke ett guldkorn och sammanfattar väl vad undervisning med estetiska inslag handlar om:

... vi har liksom uttryckt oss på sätt, alltså man har fått visa vad man tänker och tycker och så, med eget perspektiv och så. Och alla saker handlar om att skapa... så det är typ samma sak, fast olika områden [estetiska uttryck] som man gör igenom. (4T)

English Summary

Title in English: *The Poetic Gap – Arts-Based Learning from Secondary School Students' Perspective*

The purpose of this study is, to some extent summarized in the title. In my experience as a former teacher in a lower secondary school in Sweden, I found a gap between what we perceive and what we want to achieve. This gap is filled by our imagination and creativity. The expression The Poetic Gap may seem vague and floating, but nevertheless, it was a concept that I constantly used in my teaching practice in Visual Arts and Swedish. The expression was used when my students had to read and write and when they had to draw and paint. Against this background, I have chosen the title *The Poetic Gap* for my thesis. This play on words is not only a description of my former teaching profile and practical experience of being a teacher but also my personal explanation of an aesthetic experience.

The practice-based and phenomenographic study belongs to the field of aesthetic teaching and learning, covering an intersection of subjects, such as Drama, Music, Visual Arts and Swedish (mother tongue). The study focuses on how lower secondary school students experience teaching and learning where different aesthetic forms of expression are included. International research reviews, such as Bamford (2006), Bresler (2007) and Winner et al. (2013) show the impact of aesthetic education, concepts, like transfer effects and other measures. The voices that are heard in this research field are usually from a teacher and school leader perspective. Classroom studies where students' voices are put forward are rare in this research field. Therefore, this study may be of interest for teachers, researchers, and school leaders in the field of education. The study is about lower secondary school students' perceptions of teaching and learning that includes aesthetic expressions when reading fiction literature. Different forms of aesthetic expressions in connection with reading fiction literature are studied.

In the Swedish curriculum for compulsory school, the aesthetic subject area is presented in two forms, partly as an element of the learning and partly as one of many activities in school (Skolverket, 2011; Skolverket, 2022). This unclear description of what the aesthetic subject area means causes difficulties for schools and teachers, but also for researchers. According to my experience and based on the reports from the Swedish National Agency for Education, teachers in Music, Visual Arts and Sloyd (craft) show that interdisciplinary learning in which practical-aesthetic subjects are included has significantly decreased. According to these reports, practical-aesthetic teachers collaborate less across subject boundaries since the introduction of the curriculum (Skolverket, 2011; Skolverket, 2022). One of these reports shows that Visual Art teachers cooperate to a small extent, or not at all, with other school subjects (Swedish National Agency of Education, 2015a, p. 85). Teachers in Music are positive about interdisciplinary teaching, but at the same time, the school management does not provide sufficient conditions for interdisciplinary work (Swedish National Agency of Education 2015b, p. 100). Teachers in Sloyd (craft) testify that overall collaborations in

secondary school have been reduced (Swedish National Agency of Education, 2015c, p. 17). Of course, some challenges are associated with interdisciplinary teaching. Österlind (2006) reports critical views of interdisciplinary teaching in connection with a school project about the environment in the natural sciences. In Österlind's study, students found it challenging to use the required theoretical concepts and translate theoretical knowledge into practical knowledge (Österlind, 2006, p. 65). Therefore, teaching using different forms of aesthetic expressions must have a pronounced direction, just like any teaching.

The theoretical backdrop of the study is based on John Dewey's theories about the importance of experience for learning, and especially Dewey's theories about the role of art. This view is taken from John Dewey's work, *Art as experience*, published in 1934. Dewey is known internationally as a pioneer in the field of education, but Dewey also made major contributions to the field of aesthetics. Dewey proposes a new understanding of how art can be used, where art is part of a pattern of acquired experiences. According to Dewey, art should not, (as in museums) be lifted on a pedestal and disconnected from the rest of society (Dewey, 1934, pp. 2–3). Above all, Dewey believes that works of art should not be disconnected from the actual experience of art. That is, the moment when the viewer 'meets' the work of art should be recognized (Dewey, 1934, p. 8). In this study, I used Dewey's perspective that the personal experience of an artwork can contribute to knowledge, and Dewey's experience-based approach to learning is closely linked to this study's multimodal perspective on learning. In the concluding discussion, Dewey's view of the role of art and experience is considered from a teaching perspective.

The theoretical framework is built upon a multimodal perspective on learning (Kress & Selander, 2010). According to Kress and Van Leeuwen (2001, p. 20) can multimodality be described as the interaction between different ways of representing knowledge, for example between images and written/spoken words. Text in a multimodal meaning is more than just written text and spoken words (Kress & Selander, 2010, p. 16). A multimodal perspective on text means that images, gestures and sounds also represent text and thus are representations of knowledge (Kress & Selander, 2010, p. 26). In this study, the following concepts from a multimodal perspective on learning have been used: culture of recognition, transformation, transduction, signs, and representations (of learning) and simulation (for learning).

The purpose of the study is to examine the concept of arts-based teaching and learning from a student perspective. To investigate this, a four-week teaching design was planned in order to find the students experiences of aesthetic self-expression and their views on teaching with aesthetic elements. In the study the following questions were posed: How do lower secondary school students experience to express themselves aesthetically? How do lower secondary school students experience teaching and learning that includes aesthetic expressions? To answer these questions, the following research methods were chosen: teaching design, focus group interviews, phenomenography, and art-based methods. To observe the students' learning through arts-based teaching, a 4-week teaching design was carried out. The teaching meant that the students read fiction literature which they later interpreted and depicted through aesthetic expressions. To capture the students' experiences, a phenomenographic approach has been used throughout the study. Focus group interviews have been the main data material in this study. The study has been carried out in a municipal F–9 school located outside Stockholm, in a school class in grade 7. All 29 students in the class have participated in the study. The school class consists of 15 girls and 14 boys aged 12 to 13. In total, 30 focus group interviews have been conducted during the study. Each interview lasted between 20 and 40 minutes. The students were interviewed in three phases during the study. The first phase

occurred before the teaching started, the second occurred during the teaching, and the third occurred after the teaching design had been implemented.

Based on the analysis of the students' statements, phenomenographic categories were created. The phenomenographic analysis of the interviews led to four descriptive categories of how students experience to express themselves aesthetically, namely, *To express freely*, *To interpret and figure out*, *To try different perspectives* and *To get others to understand*. The student's experiences of arts-based teaching are also described in four categories: *To learn through creativity*, *To learn through collaboration*, *To learn media-specific* and *To not learn so much*. The phenomenographic categories represent variations of how students experience to express themselves aesthetically and their views on this kind of teaching. Since the students' answers and the result of the analysis pointed to a multimodal understanding, this perspective has been useful. The result broadens our view of how aesthetic expressions are understood by students but also gives insights on how students view such teaching.

Among other things, the result shows that the students' learning has been about something more than just achieving a grade. Thus, one can talk about the teaching as meaning-making. The students figured out what they wanted to express, and the creative outcome was counted as knowledge. In connection with the students' learning, the concept of cultures of recognition was raised. The teaching design allowed the students to interpret fiction literature texts as they preferred (within the scope of the task), and from that, a culture of recognition was established where their way of interpretation became legitimate. A student described the learning as something where you could show your knowledge without words, which puts forward the importance of multimodal concepts, such as transformation and transduction, to describe such learning processes. The student's statement also shows how important it is for teachers to capture non-verbal actions in school and how these can be used in teaching situations. The design of the teaching in this study generates examples of what it means for students. Not least, this type of teaching has proven to be meaningful. According to Öhman Gullberg (2006), the method is an interaction created by aesthetic communicative processes where students could reflect on their learning. Therefore, I agree with Molander (2009) and Lindstrand (2006) that learning with aesthetic expressions is a form of knowledge.

This thesis is written from a subject-based teaching and learning perspective. From this perspective, a question can be asked: What does this mean in a teaching context? I mean that teaching with aesthetic experiences provides students with several ways to show how they understand a given content. Therefore, it should be used more often in teaching. Today's multimodal society revolves around many sensual, embodied, dramatized, visual, rhythmic, and sound expressions that we constantly need to handle. Not least, students in school today need to process these impressions to navigate in the difficult-to-grasp and multifaceted world. One result that the study points to is that arts-based teaching and learning leads to cooperation. Many students highlighted that cooperation was positive and significant for the teaching. It is also worth to consider what we teach students about literature and how. This study shows that students can express their interpretations and understanding in several ways. From a multimodal perspective, we should broaden our view of how 'text' and knowledge are represented. As we all know, text in the traditional sense is not the only way of representing knowledge.

Litteraturförteckning

- Ajvide Lindqvist, J. (2007). *Pappersväggar: tio berättelser* ([Ny utg.]). Ordfront.
- Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter. Multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet], s. 181–196.
- Baguley, M., & Barton, G. (2014). Learning through story: A collaborative, multimodal arts approach. *English Teaching: Practice and Critique* (s. 93–112).
- Bakhtiari, M. (2010). *Kalla det vad fan du vill*. Ordfront.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of Arts in Education*. Waxmann.
- Bergentoft, H. (2018). *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet], s. 18-19.
- Bresler, L. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education, vol 16*. Springer. (s. 219–233).
- Brinkman, S. och Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, s. 42.
- Brown, T., & Jones, L. (2001). *Action research and postmodernism: Congruence and critique*. Open University Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder (2., [rev.] uppl.)*. Liber, s. 353.
- Burman, A. (2007). Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande. i *Utbildning & demokrati* (s. 95–108). Södertörns högskola.
- Butler-Kisber, L., Li, Y., Clandinin, J., & Markus, P. (2007). Narrative as artful curriculum making. (in L. Bresler, *International handbook on research in arts education* (s. 219–233). *International Handbook of Research in Arts Education, vol 16*. Springer.
- Cambell, D. (2000). *Mozarteffekten: musikens oanade kraft*. Richter.
- Carlgren, I. (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en 'klinisk' mellanrumsforskning. *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller*, s. 69–70, 71.
- Carlgren, I. (2012). The learning study as an approach for “clinical” subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 126–139.
- Carlgren, I. (2020). Lärarna – problem eller lösning. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 25(4), s. 104–111.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Dahlbäck, K. (2016). Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*. 5. 10.7577/if.v5i2.1851.

- Dahlbäck, K. (2017). *Svenskämnets estetiska dimensioner – i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Dalnäs, U. (den 30 10 2016). *Vi behöver konstarterna för att förstå vår omvärld*. Hämtad från Dagens Nyheter: <https://www.dn.se/arkiv/debatt/vi-behover-konstarterna-for-att-forsta-var-omvard/>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Kapitalism och schizofreni. Tusen plåtar*. Tankekraft.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience* (s. 2–3, 8, 9, 17, 39, 50, 110, 112–113, 140, 203, 204, 207, 211). Capricorn.
- Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, G. (2014). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts' in K. Pahl and Rowsel (eds.) *The Routledge Handbook of Contemporary Literary Studies*. Routledge, s. 25.
- Ds 1999:1. *Utan timplan – med oförändrat uppdrag*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/contentassets/75165c20f21e481e8419a29d26785d7c/ds-19991/>
- Elm-Fristorp, A., & Lindstrand, F. (2012). *Design för lärande i förskolan*. Norstedts, s. 184.
- Elsner, C. (2000). *Så tänker lärare i estetiska ämnen. En fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer*. Lärarhögskolan i Stockholm, HLS Förlag, s. 25–26.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrummet* (s. 32, 35–36). [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktikinära forskning: förutsättningar och hinder. *Utbildning och lärande 2018*. Vol 12, NR 1, 28–29.
- Facebook. *Bildlärarytverket*. (den 30 04 2015). Hämtat från Bildlärarytverket: <https://www.facebook.com/groups/142112565905660/>
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2. ed.) Harlow: Longman.
- Falthin, A. (2011) *Musik som nav i skolredovisningar*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet].
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Girod, M., Twyman, T., & Wojcikiewi, S. (2010). Teaching and Learning Science for Transformative. *Journal of Science Teacher Education* (s. 801).
- Grahn, M. (2005). *Musernas viskningar förr och nu – En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Göthberg, M. (2015). *Pimpa texten. En etnografisk studie av gymnasieelevers meningsskapande i dramatext*. [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet].
- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, s. 145–157.
- Hansson Stenhammar, M.-L. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. s. 21–22, 173–175, 186).

- Ho, Y-C., Cheung, M.-C. & Chan, A. (2003). Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*. 17. 439-50. 10.1037/0894-4105.17.3.439.
- Höglund Arveklef, S. (2017). *Drama and Learning in Nursing Education, A study in first and second cycle* (s. 29). [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Illeris, H. (2006). Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv. In *Uttryck, intryck, avtryck - lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s. 81). Vetenskapsrådet.
- Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande. Pedagogiskt drama som resurs för skrivande* (s. 107). [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Katz, L., & Williams, A. (2001). *Education: Some Theoretical and Practical Considerations* (s. 2), 5(3). University of Calgary.
- Kress, G., & Selander, S. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv* (s. 26–34, 33, 36–37, 47–48, 66, 108–110, 142). Nordstedt.
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik — en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*. Vol. 17, No. 2–3, s. 9.
- Krueger, R., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (s. 2). Sage Publications, s. 2.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ Analys. Exemplet Fenomenografi* (s. 8, 11, 26, 60). Studentlitteratur.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: arts-based research practice. (2nd edition)*. The Guilford Press (s. 225).
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform* (s. 335). [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Lindberg, V., & Löfgren, R. (2010). Provkonstruktion och bedömning som aspekter av kemilärares bedömningspraktik. (i I. Eriksson, *Innehållet i fokus – kemiinnehållet i finlandssvenska klassrum* (ss. 175–189). Linköping University. Electronic Press (s. 179).
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska. I skolan – diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (s. 91–115). [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet], s. 51.
- Lindström, L. (2002). Att lära genom konsten – En forskningsöversikt. i M. Hjort, *KILSKRIFT - om konstarter och matematik i lärandet* (s. 107–108, 109). Carlssons bokförlag.
- Lindström, L. (2008). *Nordic Visual Arts Education in Transition* (s. 62, 65–67). Vetenskapsrådets rapportserie.
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan* (s. 36, 242, 248). [Doktorsavhandling, Malmö högskola.
- Marner, A., & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv* (s. 9–12). Liber distribution. s. 9–12.

- Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet : En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. Hämtad från <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-26132>
- Marton, F & Booth, S. (2000). *Om Lärande* (s. 176). Lund: Studentlitteratur. Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (s. 42). Andra upplagan. Studentlitteratur, s. 176.
- Marton, F., & Pang, W. Y. (2005). *On the unit of description in phenomenography*. Higher Education Research & Development, s. 335–348.
- Marton, F., & Svensson, L. (1978). Att studera omvärldsuppfattning. *Två bidrag till metodologin* (s. 20). Göteborgs universitet: *Rapporter från Pedagogiska institutionen*. Nr 158, 1978.
- McNiff, S. (2008). Arts-based research. In C. A. Knowles JG, *Handbook of the arts in qualitative research: perspective, methodologies, example and issues* (s. 29, 83–92). Sage Publications.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Jossey-Bass.
- Molander, B. (2009). Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner. i F. Lindstrand, & S. Selander, *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 227–248). Studentlitteratur AB.
- Newton, P., & Burgess, D. (2008). Exploring Types of Educational Action Research: Implications for Research Validity. *International Journal of Qualitative Methods*.
- O'Donohue, D. (2009). Are We Asking the Wrong Questions in Arts-Based Research? *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, s. 352, 368.
- Olsson, B. (2007). Social Issues in Music Education. In: Bresler, L. (eds) *International Handbook of Research in Arts Education, vol 16*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_68
- Oltedal, E., Gamlem, S., Kleivenesc, O., Ryslett, K., & Vasset, T. (2016). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian journal of educational research. Vol. 60, no. 6*, s. 649–662.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3), s. 239. DOI: 10.2307/3333644
- Roukonen, I. (2018). 'I – from dreams to reality': A Case Study of Developing Youngsters' Self-Efficacy and Social Skills through an Arts Educational Project in Schools. *The international journal of Art & Design education* (s. 489–490).
- Sinclair, C., Donelan, K., Bird, J., O'Toole, J., & Freebody, K. (2009). Drama: Social dreaming in the Twenty-first century. *Education in the arts: teaching and learning in the contemporary curriculum* (s. 7, 9, 17, 65–100).
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i bild för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket. s. 26
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i biologi för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i fysik för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i kemi för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i matematik för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket. s. 54.
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i modersmål för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket.

- Skolverket. (2011). *Kursplanen i musik för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i slöjd för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i svenska för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Kursplanen i teknik för grundskolan*. Elektronisk resurs. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2017)*. Elektronisk resurs. Skolverket.
- Skolverket. (2015a). *Bild i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9. Rapport 423*. Skolverket.
- Skolverket. (2015b). *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9. Rapport 424*. Skolverket.
- Skolverket. (2015c). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9. Rapport 425*. Skolverket.
- Skolverket. (2020). *Artificiell intelligens i skolan kräver ökad insikt hos lärarna*. Publicerad 21 januari 2020. Senast uppdaterad 16 september 2020.
- Skolverket. 2022. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022)*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research för educational form: remodelling action research theories and practices in local contexts (s. 10–11). *Educational Action Research. Vol 17. No. 1.*, s. 10–11.
- SOU. (2018) *Utredningen om praktikinära skolforskning i samverkan. Forska tillsammans: samverkan för lärande och förbättring*. SOU 2018:19 (s. 31). Norstedts juridik: https://www.regeringen.se/contentassets/1e0e6381c554497ab51eeeb13d36b1ce/sou-2018_19.pdf
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 29, s. 109–110.
- Teller, J. (2012). *Om det var krig i Norden*. Lilla Piratförlaget.
- Thorgersen, K. (2007). *Unspoken Truths – about aesthetics in Swedish schools* (s. 128, 131). [Licentiatuppsats, Luleå tekniska universitet].
- Thorgersen, K. (2018). Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära. In: von Schantz, U et al (eds.), *De estetiska ämnenas didaktik* (s. 4, 6, 12–13). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.a>
- Urmacher, P. B. (2009). *Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences* (s. 614, 614–616, 620–626). University of Denver, USA.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* (s. 6–7). Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2006). *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådet, s. 60–61.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2019). *codex.vr.se*. Hämtat från *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- von Schantz, U. Thorgersen, K. & Lidén, A. (Red.). (2018). *De estetiska ämnenas didaktik. Utmaningar, processer och protester* (s. 4, 6, 12–13). Stockholm University Press.
<https://doi.org/10.16993/bap>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (s. 79). (2., uppdaterade och utök. uppl.) Studentlitteratur.
- Wiklund, U. (2009). *När kulturen knackar på skolans dörr*. Sveriges utbildningsradio.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake. The impact of arts education*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing, s. 118, 160.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Öfverström, C. (2006). *Upplevelse, inlevelse och reflektion – drama som en aktiv metod i lärandet*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet], s. 93.
- Öhman-Gullberg, L. (2006). *MOVE RE ATT SÄTTA KUNSKAP I RÖRELSE – en analys av ett ämnesintegrerat arbete i bild och samhällskunskap*. [Licentiatuppsats, Malmö högskola].
- Österlind, K. (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt. Studier av elevers arbete med miljöfrågor* (s. 65). [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. s. 65.

Figur- och tabellförteckning

Figur 1 Estetiska lärandemedel, (Lindström 2008, s. 66).....	11
Figur 2 Didaktiska frågor	42
Figur 3 Modell utifrån Kress och Selander (2010, s. 108).....	43
Figur 4 Översikt av undervisningens design och när intervjuer genomfördes.....	51
Figur 5 Skiss från dramatisering	56
Figur 6 Skiss från filmgestaltning	57
Figur 7 Skiss från musikgestaltning: elev med gitarrgitarr.....	58
Figur 8 Elev hjälper annan elev inför filmning av en scen.....	59
Figur 9 Elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt	69
Figur 10 Elevernas upplevelser av undervisning med estetiska inslag.....	74
Figur 11 Utfallsrum 1: Elevernas upplevelser av att uttrycka sig estetiskt	79
Figur 12 Utfallsrum 2: Elevernas upplevelser av undervisning med estetiska inslag.....	79

Bilaga 1

Letter of Intent angående forskningsstudie om estetiska lärprocesser på ...

Idag (dagens datum): _____ har följande *Letter of Intent* upprättats mellan parterna, licentianden Torben Freytag från Stockholm universitet och ansvarig lärare på ..., bildlärare Avtalet avser en forskningsstudie kring estetiska lärprocesser som enligt detta avtal skall genomföras under höstterminen 2015. I detta avtal förbinder sig ... att ge förutsättningar så att denna forskningsstudie kan genomföras under föreskriven period. Förutsättningarna för studien har tidigare presenterats av Torben Freytag för skolan och kan därmed inte ändras såvida det inte sker i samråd mellan båda parter.

Underskrift: _____ (Bildlärare på ...)

Underskrift: _____ (Licentiand på Stockholms universitet)

Underskrift: _____ (Rektor på ...)

Bilaga 2

Frågeguide

Under den första veckan träffar jag eleverna i fokusgrupper (vilket är de grupper är de grupper som de kommer arbeta i med olika gestaltningar) och intervjuar dem både innan och under undervisningen. De s. k ”Före undervisningen-intervjuerna” sker under två dagar. Fokus för intervjuerna är hur eleverna uppfattar och förstår begreppet undervisning med estetiska inslag, utifrån egna upplevelser men också läroplanens formuleringar. Jag använder mig inte initialt av begreppet undervisning med estetiska inslag, utan låter diskussionen mer handla om olika sätt att lära sig.

Intervju 1 (Före undervisningen):

Öppningsfrågor

Presentationsrunda bland deltagarna och moderator:

Alla presenterar lite fakta om sig själv (namn och fritidsintressen). Jag inleder med att presentera mig själv för att visa hur man kan svara, men också för att ge deltagarna en bild av mig och sätta en god stämning i gruppen. Frågan formuleras ungefär så här: *Vad heter du och vad tycker du om att göra på fritiden?*

Eventuell uppföljningsfråga: *Vad gör du då?*

Introduktionsfrågor

Efter den korta presentationen presenterar jag studiens syfte och att intervjun kommer handla om olika sätt som man lär sig på. Vidare ges praktisk information om upplägget av intervjun och vad som kommer att ske under intervjun. Jag är noga med i det här skedet att inte berätta om alla delar av undervisningen. Det skulle möjligen kunna påverka elevernas svar i intervjun.

Inledande frågor

Hur tycker du att du lär dig bäst? Eventuell uppföljning: Varför då?

Hur lär man sig nya saker i skolan och på fritiden?

Vad är enligt er, en lärprocess?

Vad betyder ordet estetisk enligt er, betyder det något överhuvudtaget? Behövs det?

Om jag sätter ihop orden, vad skulle en ”estetisk lärprocess” kunna betyda enligt er?

Uppföljning: Kan ni ge något exempel på det?

Frågor utifrån citat

Jag citerar: ”Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.”

Fråga: Hur uppfattar ni det som står läroplanen här, bland annat det om ”estetiska aspekter”?

Vad skulle det kunna vara?

Och om jag läser nästa citat: ”Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En

harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig.”

Fråga: Hur uppfattar ni det jag nyss läste upp? Vad handlar det här om? Vad tänker ni om det?

Uppföljande frågor

Jag följer upp med, kan ni ge några exempel på när man arbetar med det som jag nyss läste upp?

I vilket ämne/eller vilka ämnen arbetar man med detta? Eller gör man inte det alls i skolan?

Övergångsfrågor

Vad har ni för egna erfarenheter av att arbeta med drama, musik och bild både inom och utanför skolan.

Nyckelfrågor

Kort inledning till frågor nedan: Ni kommer nu under tre veckor arbeta med drama, musik och bild (film) i samband med att ni läser några noveller.

- Brukar ni ha bild, musik och drama ihop så här?
- Beskriv vad drama, musik och bild innebär för ert skolarbete?
- Behöver man drama, musik och bild (undervisning med estetiska inslag) i skolan? I så fall varför?
- Eller behövs de inte och i så fall när?
- När är undervisning med estetiska inslag bra/dåligt? Berätta gärna om konkreta upplevelser eller erfarenheter. Varför?
-

Avslutande frågor

Skall man arbeta med undervisning med estetiska inslag i skolan? Om så, på vilket sätt i så fall? Eller skall man göra något annat i stället? Vad då till exempel?

Slutfråga

Avslutningsvis efter att ha tagit del av era uppfattningar om hur ni ser på drama, musik och bild i skolan. Är det någonting vi har missat eller vill någon lägga till någonting?

Intervju 2 (Under undervisningen)

- Hur upplevde ni att arbeta på det här sättet?
- Hur skulle ni vilja beskriva detta arbetssätt?
- Vad har ni uppfattat som bra och/eller dåligt med detta arbetssätt?
- I samband med textläsningen, hur tycker ni att (dramatiserandet, musikskapandet och filmandet) har påverkat er textförståelse?
- Bidrar detta arbetssätt till att utveckla ert eget skapande så som läroplanen uttrycker det?
- Förstår ni texten på ett annat sätt nu genom att ni har arbetat med drama/musik/film om man jämför med hur nu brukar göra? Hur brukar ni göra när ni arbetar med texter?
- Inom vilket ämne skulle ni säga att det sätt som vi har arbetat på hör hemma inom?

Intervju 3 (Efter undervisningen)

Intervjufrågorna kommer här handla om förståelsen av undervisningen som helhet och i någon mån försöka definiera lärprocessen som eleverna har varit med om. Detta i syfte att få syn på elevernas uppfattningar.

- Vad har vi hållit på med under de här veckorna? Vad kommer ni ihåg?
- Har det gett något eller ja, har ni lärt er något? Förklara och beskriv det så bra ni kan.
- Om ni skulle vilja ge ett namn till det vi har hållit på med under perioden, vad skulle vara ett bra namn tycker ni?
- Om ni jämför drama, musik och film, vad är skillnaden mellan dessa? Vad tycker ni är typiskt för drama? Vad är typiskt för musik? Och vad är typiskt för film?
- Vad kan man ”säga” och ”berätta” genom en dramatisering? Vad ryms inte i en dramatisering?
- Vad kan man ”säga” och ”berätta” genom att göra musik? Vad ryms inte i musik?
- Vad kan man ”säga” och ”berätta” genom en film? Vad ryms inte i en film?
- Hur är det varit, tycker ni, att arbeta med drama, musik i ett annat ämne, mot att arbeta med det i ämnen var för sig? Finns det fördelar och nackdelar med det?

Bilaga 3

Hej målsman för elev i klass XX på XX-skolan!

Jag, Torben Freytag, är licentiand på en forskarskola (*Ämnesdidaktiska forskarskolan i Stockholm*) som är knuten till Stockholms universitet. Från början är jag lärare i bild och svenska. Min forskningsinriktning är estetiska lärprocesser och hur de kan bidra till att fördjupa elevers lärande.

Jag skriver detta brev angående en så kallad undervisningsdesign som jag vill genomföra i XX i den klass där er son/dotter går. Det jag vill undersöka är hur elever uppfattar estetiska lärprocesser (såsom bild, musik och drama) i samband med läsning av skönlitterära texter. Eleverna kommer under detta arbetsområde bli presenterade för olika skönlitterära texter, så som dikter och noveller som de sedan skall gestalta i olika estetiska uttrycksformer. Under studien kommer jag följa klassen under tre till fyra veckor och filma elevernas gestaltningar av de skönlitterära texterna. Eventuellt tillkommer någon vecka. I studien kommer jag att intervjua eleverna, för att på så sätt studera hur elever upplever arbetssättet de har deltagit i. Intervjuerna kommer ske i s.k fokusgrupper och spelas in.

Kring elevers uppfattningar om estetiska lärprocesser finns ett antal studier, men fler studier behövs. Det är viktigt, som ni säkert förstår, oavsett ämne och stadium, att lärare får kunskap om hur elever upplever olika arbetsformer, så att undervisningen kan möta eleverna på ett meningsfullt sätt.

Det inspelade materialet och intervjuerna kommer endast användas för min forskning och eleverna som medverkar kommer att anonymiseras helt, d v s elevernas namn kommer inte förekomma i min studie. Materialet kommer uteslutande användas för min forskning, och inte i något annat sammanhang. Elevernas medverkan i intervjuerna och i filmerna är frivillig, och om en elev väljer att inte delta kommer jag givetvis respektera detta. Eleven har även rätt att avbryta sin medverkan när som helst under intervjun.

Jag vore oerhört tacksam om du som vårdnadshavare gav ditt medgivande så att jag kan genomföra min studie.

Kontakta mig om ni har några frågor: torben.freytag@cehum.su.se

Vänligen, Torben Freytag

Licentiand i bildämnets didaktik och estetiska lärprocesser
Ämnesdidaktiska forskarskolan,
Centrum för humanistiska ämnens didaktik, Stockholms universitet

Datum:

Medgivande för elev:

.....

Vårdnadshavare:

.....