

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Estetiska uttryck i undervisning inom sfi

Sofia Hagström

C-uppsats: SSA136 15 hp
Ämne: Estetiska uttryck inom sfi
Vt 2016
Handledare: Qarin Franker

Abstract

Syftet med här uppsatsen är att undersöka hur estetiska uttrycksformer kan användas som verktyg för andraspråksutveckling inom sfi. Sex lärare som använder estetiska uttrycksformer i sin undervisning i svenska som andraspråk har intervjuats om vilka syften de har med dessa arbetsmetoder samt vilka effekter de erfarit att metoderna kan ha för deltagarnas utveckling av sitt andraspråk.

Lärarintervjuerna samt en enkätundersökning med frågor om estetiska uttryck som arbetsmetod i andraspråksundervisning jämförs med forskningsresultat om språkstöttande strategier vid andraspråksinläring samt lärande i relation till estetiska uttrycksformer.

Undersökningen visar att estetiska uttrycksformer kan vara en givande arbetsmetod inom undervisning i svenska som andraspråk för både språklig och personlig utveckling. Konkret användning av föremål underlättar inläring av nya ord som sax, häftapparat, måla och spela. Kontexten gör det även lättare att minnas de nya orden. Att förbereda sig inför olika situationer, som att gå till vårdcentralen, genom rollspel i en socialt trygg miljö ger självförtroende inför verkliga utmaningar. En viktig förutsättning för arbete med estetiska uttryck som arbetsmetod är att det finns tillit och respekt mellan deltagare och lärare, samt att undervisningen håller hög kvalitet. Deltagarna ska kunna arbeta med att utforska och utveckla sina kunskaper utan att känna oro för att misslyckas. Läraren behöver ha goda kunskaper i språkutvecklande metoder och kunna förmedla trygghet i det estetiska uttrycket. Därför förordas att estetiska lärprocesser med konstnärliga arbetsmetoder utgör en del av lärarutbildningen

Nyckelord: estetiska uttrycksformer, estetiska lärprocesser, svenska som andraspråk, litteracitet, autentisk språkutveckling, empowerment, risktagande



Söker orden
som kan röra
vid ett hjärta

Men svarta streck
på vita papper
blir så svarta

Älskade
i bläckets gråhet
falla ljudlöst

För att skälva
kräver hjärtat
läppars närhet



Ur: *Lev så*, av Eva Dahlgren
(Dahlgren, 1991)

Innehållsförteckning

1.	<i>Inledning</i>	2
1.1.	<i>Problematisering av ämnet</i>	3
1.2.	<i>Syfte</i>	4
1.3.	<i>Frågeställningar</i>	4
1.3.1.	<i>Avgränsningar</i>	4
2.	<i>Metod</i>	5
2.1.	<i>Undersökningsgrupp</i>	5
2.2.	<i>Undersökningstekniker</i>	5
2.2.1.	<i>Enkät</i>	6
2.2.2.	<i>Intervju</i>	6
2.2.3.	<i>Lektionsbesök</i>	6
2.2.4.	<i>Urval av respondenter i undersökningsgruppen</i>	7
2.3.	<i>Genomförande</i>	7
2.3.2.	<i>Externt bortfall</i>	9
2.4.	<i>Validitet och reliabilitet</i>	9
2.5.	<i>Centrala begrepp</i>	10
3.	<i>Teoretisk anknytning</i>	11
3.1.	<i>Forskning inom svenska som andraspråk</i>	12
3.1.1.	<i>Olika former av litteracitet</i>	12
3.1.2.	<i>Språkinriktad undervisning</i>	13
3.1.3.	<i>Kognitiv utmaning</i>	15
3.1.4.	<i>Sfi med vuxna deltagare</i>	17
3.2.	<i>Tidigare forskning om estetik och lärande</i>	18
3.2.1.	<i>Kritiskt tänkande och förmåga att reflektera och värdera</i>	19
3.2.2.	<i>Multimodalitet och meningsskapande</i>	21
3.2.3.	<i>Lek och risktagande</i>	21
3.2.4.	<i>Estetiska lärprocesser</i>	22
3.2.5.	<i>Estetik och vetenskapliga mätmetoder</i>	26
4.	<i>Estetikens legitimitet i skolans värld</i>	27
4.1.	<i>Tidigare forskning</i>	27
4.2.	<i>Styrdokument och läroplaner</i>	28
4.2.1.	<i>Övergripande mål och riktlinjer</i>	28
4.2.2.	<i>Kursplan för utbildning i svenska för invandrare (sfi)</i>	29
4.2.3.	<i>Sammanfattning av estetiska uttrycksformer i läroplaner för sfi</i>	31
5.	<i>Resultat</i>	31
5.1.	<i>Frågeställningar</i>	31
5.2.	<i>Enkät</i>	31
5.2.1.	<i>Hur använder lärare estetiska uttryck i sin undervisning?</i>	32
5.2.2.	<i>Vilka effekter beskriver lärarna att estetiska uttryck har?</i>	33

5.2.3.	<i>Vilka skäl anger lärare att välja bort att använda estetiska uttryck?</i>	33
5.2.4.	<i>Sammanfattning av resultat av enkäten</i>	34
5.3.	<i>Intervjuer</i>	35
5.3.1.	<i>Rörelse</i>	35
5.3.2.	<i>Drama</i>	35
5.3.3.	<i>Sång</i>	35
5.3.4.	<i>Bild</i>	35
5.3.5.	<i>Exempel på konkreta undervisningsmetoder och effekter</i>	36
5.3.6.	<i>Syfte med estetiska uttrycksformer i undervisningen</i>	37
5.3.7.	<i>Orsaker att välja bort estetiska uttryck</i>	37
6.	<i>Analys</i>	38
6.1.	<i>Resultat av enkät i relation till vetenskapliga referenser</i>	38
6.2.	<i>Resultat av intervjuer i relation till vetenskapliga referenser</i>	38
6.2.1.	<i>Språkstöttande strategier</i>	38
6.2.2.	<i>Kognitiv utmaning</i>	39
6.2.3.	<i>Estetiska lärprocesser</i>	39
6.3.	<i>Analys av resultat i förhållande till styrdokument</i>	40
7.	<i>Diskussion och slutsats</i>	40
7.1.	<i>Slutsats</i>	41
7.2.	<i>Fortsatt forskning</i>	42
8.	<i>Avslutande ord</i>	43
	<i>Källförteckning</i>	44
	<i>Bilaga 1. Enkätformulär</i>	49
	<i>Bilaga 2. Intervjumaterial</i>	53
	<i>Bilaga 3. Lärarnas egna kommentarer om syfte med estetiska uttryck</i>	55

Förteckning över figurer och tabeller

1.	<i>Den språkinriktade undervisningens träd</i>	14
2.	<i>Cummins fyrfältare</i>	16
3.	<i>Lärande i, om, med, och genom konst</i>	23
4.	<i>Tankeprocess</i>	25
5.	<i>Kommunikationsprocess</i>	25
6.	<i>Andellärare som arbetar med estetiska uttryck</i>	32
7.	<i>Fördelning av olika uttryck</i>	32
8.	<i>Effekter av estetiska arbetsmetoder</i>	33
9.	<i>Skäl att avstå från estetiska uttryck i undervisningen</i>	34

Förord

*Att komma till ett nytt land, en ny kultur med främmande människor.
Inte för en tid, som ett äventyr, en resa eller ett kort besök, utan kanske för alltid...*

Att byta till ett nytt språk som vuxen är en stor utmaning.

Hösten 2014 skrev jag tillsammans med en kurskamrat en uppsats i pedagogik om estetiska ämnens plats i gymnasieskolan. Vi fann bland annat att konstnärliga arbetsformer har en positiv inverkan genom att uppmuntra till risktagande, vilket jag ser som en central utmaning när man lär sig ett nytt språk, att bryta isen och våga använda sitt nya språk. Det är ett av skälen till att jag valt att nu fördjupa mig i ämnet med inriktning mot svenska som andraspråk ur ett didaktiskt perspektiv.

Jag har arbetat som teaterlärare i femton år och då även samarbetat med lärare i andra estetiska uttrycksformer, främst bild och musik. Jag kan därigenom se flera fruktbara kopplingar mellan estetiska ämnens lärprocesser och undervisning i svenska som andraspråk och upplever att är en förlust för både lärare och elever att inte ha tillgång till dessa. Därför vill jag genom arbetet med denna uppsats undersöka om och hur lärare i svenska som andraspråk använder estetiska uttryck i sin undervisning.

Tack!

mina underbara döttrar, Mira och Billie Minou, för ert tålmod när mamma allt för ofta måste göra sin läxa, Collan, min sambo som försökt frigöra tid för mig att skriva, så att jag blir klar någon gång och mina bomusdöttrar Hedvig och Sofia som fått stå ut med att jag varje kväll blockerar hela köksbordet med mina böcker och papper.

Tack, Linn för att du var med på resan med den första uppsatsen om estetiska lärprocesser, utan den hade mycket viktig information saknats.

Tack, deltagare på Mötesplats sfi i Göteborg för ert öppenhjärtligen mottagande och för att så många tog sig tid att besvara min enkät. Tack mina sex fantastiska informanter för otroligt generösa intervjuer och min handledare Qarin Franker för att du får mig att revidera mina utkast tills de påminner om kvalitet.

1. Inledning



Skulpturen *Non violence* av Carl Fredrik Reuterswärd

"En bild säger mer än tusen ord"...

... ändå dominerar det verbala språket, i tal och text, i stort sett all undervisning. Visst är det sant att bilder och andra konstnärliga uttryck är än mer öppna för tolkning än det skrivna ordet, vilket kan orsaka missförstånd, men det tolkningsbara utrymmet är även en styrka. Att som vuxen ta till sig ett nytt språk och använda det som sitt vardagsspråk är en utmaning som kan te sig övermäktig. Kan estetiska inslag i undervisningen vara till hjälp på något sätt?

Min uppsats handlar om knypunkter mellan undervisning i svenska som andraspråk och estetiska uttrycksformer som arbetsmetod för språkutveckling. En möjlig sådan skulle vara att skapa förutsättningar för interaktion mellan deltagarna i en undervisningsgrupp, en annan att uppmuntra mod att ta risker.

Marie-Louise Hansson Stenhammar disputerade vid Högskolan för scen och musik - estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap, med en undersökning av estetiska lärprocesser i svensk grundskola (Hansson-Stenhammar, 2015). Hansson-Stenhammar beskriver att undervisningen i svenska skolor i allt för hög grad arbetar reproducerande och strävar efter att eleverna skall leverera redan uttänkta svar.

I den faktiska verksamheten dominerar skolans uppgiftskultur och träningslogik, vilket skapar en avestetiserad lärkultur och lärprocess generellt (Hansson-Stenhammar, 2015, p. 178) (---) En automatiserad kunskap prioriteras som mått för både elevs och lärares bedömning och värdering av kunskap (Hansson-Stenhammar, 2015, p. 180)

Stenhammars studie genomfördes i grundskolan. Varför är den då intressant i en uppsats om sfi? Kanske är det ett provocerande påstående, men min utgångspunkt är att den kunskapsyn Stenhammar möter i sin studie genomsyrar svensk

utbildningspolitik i ett större perspektiv. Jag återkommer till detta i kapitel 4 som behandlar estetiska ämnens roll i svenska skolor och styrdokument.

Stenhammar uppmärksammar i sin fältundersökning att ett experimentellt och undersökande perspektiv saknas i många lektionssalar, även i estetiska kurser. Hon förordar därför utbildning i *estetiska lärprocesser* för lärare. Begreppet estetiska lärprocesser har definierats på ett flertal sätt av olika forskare. Stenhammars definition är att dessa innefattar *kreativa, reflekterande* och *nyskapande* aspekter av lärprocesser (Hansson-Stenhammar, 2015, p. 11).

En annan utgångspunkt i den här uppsatsen är konstens roll som inspiration för diskussion och reflektion. Peter Gärdenfors, professor i kognitionsvetenskap, beskriver i sin bok, *Lusten att förstå – om lärande på människors villkor*, (2010), vikten av att kunna tolka, värdera och relatera ny information till kunskap man redan har tillägnat sig.



*”Det hjälper inte att jag har Ciceros samlade skrifter på latin i hyllan
om jag inte kan latin” (Gärdenfors, 2010, p. 31)*



1.1. Problematisering av ämnet

Det finns många myter om positiva effekter av estetiska uttryck. Den så kallade *Mozarteffekten* (Danielsson, 2013[www]) – att spädbarn som får lyssna på klassisk musik skulle bli mer intelligenta än de som inte har denna möjlighet – är en av dem. I skolan har estetiska ämnen genom historien ofta legitimerats genom påstådda *transfereffekter* (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 3), det vill säga positiva effekter inom andra områden än de estetiska. Forskare har dock haft svårt att få fram vetenskapliga bevis på att transfereffekter verkligen fungerar. Även Mozarteffekten har forskare vid Karolinska institutet falsifierat. Däremot har man upptäckt neurologiska bevis för att eget utövande av musik påverkar hjärnan, vilket kan ha positiva kognitiva effekter (Kulturrådet, 2015 [www], Danielsson, 2013 [www]). Fokus i den här uppsatsen är inte i första hand transfereffekter utan frågan om arbetsmetoder som använder estetiska uttrycksformer kan utgöra ett stöd för språkutveckling, även kallat *scaffolding* (Gibbons 2013).

I skolans värld har debatten kring de estetiska ämnernas legitimitet stormat vilt de senaste åren. Röster har höjts i protest mot att man i läroplansreformen 2011 gjorde stora nedskärningar av de estetiska ämnena, medan andra är nöjda med att

”flumskolan” stramats upp och ersatts med en ”kunskapsskola” som skall ge svenska elever bättre resultat i internationella undersökningar som PISA.

Den utbildningsminister som haft störst inflytande över ”kunskapsreformen” är Jan Björklund. Hans försvar mot kritiken är att de estetiska ämnena förlagts till grundskolan med motiveringen att de tillhör ”allmänna medborgarkunskaper”, medan elever på högre studienivåer skall ges utrymme att specialisera sig (Björklund, 2014 [www]).

Är det då så att konstnärliga uttryck inte har något värde för en vuxen människas lärande? Hur stor är skillnaden på barns och vuxnas behov i en lärandeprocess? Inom sfiundervisning möter läraren deltagare som redan har en värdefull ryggsäck med erfarenheter och livsstrategier. Vikten av att värdesätta dessa kan inte nog betonas. I forskning om undervisning i andraspråk kallas detta *resursperspektiv* i motsats till *bristperspektiv* (Franker, 2013, ss. 798-799), där det senare syftar på ett fokus på de kunskaper inläraren saknar. Skulle undervisning som innehåller estetiska uttryck kunna vara ett verktyg som uppmuntrar deltagarna att utbyta kunskaper och erfarenheter med varandra?

1.2. Syfte

Syftet med detta uppsatsarbete är att undersöka *hur* estetiska uttrycksformer används i undervisning i svenska som andraspråk inom sfi samt *om* och *på vilka sätt* de kan vara användbara för vuxenstuderandes andraspråksutveckling.

1.3. Frågeställningar

Följande forskningsfrågor avgränsar studien.

- På vilka sätt beskriver lärare att de använder estetiska uttrycksformer som arbetsmetod i undervisning i svenska som andraspråk inom sfi?
- Vilka effekter beskriver de lärare som väljer att arbeta med estetiska uttryck att dessa arbetsmetoder har för deltagarnas språkutveckling?
- Av vilka skäl väljer lärare bort att arbeta praktiskt med estetiska uttrycksformer?

1.3.1. Avgränsningar

Frågorna är öppet ställda kring undervisning i svenska som andraspråk, utan avgränsningar för något specifikt syfte inom språkutveckling. I avseende estetiska uttryck har jag begränsat studien till bild, musik, rörelse och drama då de lärare jag intervjuat undervisar i dessa ämnen.

2. Metod

Jag har i val av referenslitteratur och analysmodell utgått från ett sociokulturellt perspektiv på språk och inläring. Detta val baseras på att kommunikation är en gemensam nämnare för undervisning i både språk och estetiska ämnen. Fokus har riktats mot språkets funktion för interaktion och kommunikation

Utifrån Bourdieus begrepp *habitus* (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 96) är jag medveten om att min yrkessituation som teaterlärare som just börjat undervisa i svenska som andraspråk oundvikligt färgar de linser genom vilka jag betraktar lärande. Jag har i möjligaste mån undvikit att styra mina informanternas svar, men kan ändå på grund av bristande på forskarerfarenhet ha råkat ställa ledande frågor vid något tillfälle. För att undvika att sådana misstag skall påverka resultatet har jag valt att intervjua flera lärare med gedigen erfarenhet. En mer ingående beskrivning av intervjuerna finns i avsnitt 2.3 *Genomförande* under rubriken *Intervjuer*.

2.1. Undersökningsgrupp

Jag har valt att undersöka aktiva lärares erfarenheter av arbete med estetiska uttryck i undervisning i svenska som andraspråk. Ett skäl till att jag valde bort att göra en studie av studerande var att språkliga missförstånd skulle ha en stor påverkan på studiens reliabilitet. Främst gjordes dock detta val utifrån bedömningen att lärare har längre erfarenhet samt ett bredare perspektiv på inläring genom att de har mött ett flertal elever med olika behov och förmågor. Hur urvalet gått till presenteras i avsnitt 2.3 *Urval*.

2.2. Undersökningstekniker

Materialinsamling har skett genom enkätundersökning, intervjuer samt besök under en lektion i svenska som andraspråk med inriktning alfabetisering.

2.2.1. Enkät

Enkäten utgör en kvantitativ kartläggning av hur aktivt undervisande lärare förhåller sig till estetiska uttryck som arbetsmetod. Syftet är att undersöka om lärare väljer att arbeta med estetiska uttryck med vuxna elever samt varför de väljer eller väljer bort estetiska arbetsmetoder. Jag har valt att begränsa frågorna till åtta flervalfrågor för att inte trötta ut respondenterna och riskera att de besvarar frågorna utan reflektion. De begränsade svarsalternativen kan ha haft en styrande effekt, därför gavs även utrymme för att skriva egna alternativ. Enkäten finns som bilaga 1.

Urval av respondenter och genomförande beskrivs närmare i avsnitt 2.2.4 *Urval* samt 2.5 *Genomförande*.

2.2.2. Intervju

Syftet med intervjuerna var att diskutera effekter av estetiska uttryck som arbetsmetod för språkutveckling med erfarna lärare. Teoretiska slutsatser utifrån analys av referenslitteraturen kunde då prövas mot erfarenhetsbaserade perspektiv

Denna del är en kvalitativ och tvärvetenskaplig studie. De lärare jag intervjuat har olika estetiska uttryck som sin huvudsakliga arbetsmetod - rörelse, drama, musik och bild. De har även olika ingångar till läraryrket. Två lärare är utbildade i ämnet svenska och svenska som andraspråk och har sedan fortbildat sig i estetiska uttryck (dans som didaktik och dramapedagogutbildning), båda arbetar inom sfi. En lärare är utbildad musiklärare, men arbetar som lärare i svenska som andraspråk inom sfi. En lärare är dramapedagog och arbetar inom sfi med både drama och språkundervisning och två lärare är bildlärare och arbetar främst med ämnet bild inom sfi samt språkintruktionsprogrammet (sprint), dock med ett språkmedvetet perspektiv. Lärarna arbetar på olika utbildningsenheter och endast två av dem känner varandra. Urvalet har skett genom snöbollseffekten, vilket beskrivs närmare under rubriken 2.2.4 *Urval*.

2.2.3. Lektionsbesök

En av de lärare jag intervjuat hade möjlighet att låta mig närvara under en lektion där rörelse användes som arbetsmetod för alfabetiseringsundervisning inom sfi. Detta besök var mycket givande då jag fick tillfälle att fördjupa min förståelse av lärarens beskrivning av sitt arbete genom att även möta deltagarnas inställning och engagemang. Jag valde att under lektionen främst observera hur deltagarna reagerade på erbjudande att vara i fokus för gruppens uppmärksamhet samt om deltagarna själva tog aktiva initiativ till interaktion med varandra.

2.2.4. Urval av respondenter i undersökningsgruppen

2.2.4.1. Enkät

Första mötet med mina respondenter var under skolverkets konferens *Mötesplats sfi 2015* på Hotel Clarion Post i Göteborg den 4 november 2015. Konferensen anordnades för att ge anordnare av sfi tillfälle att möta kollegor och utbyta erfarenheter för att utveckla sin verksamhet. Även undervisande lärare deltog, flera hela arbetslag. Konferensen var kostnadsfri. På konferensområdet fanns även ett antal utställare som presenterade olika inriktningar av sfi-undervisning.

Jag valde att endast lämna enkäten till de besökare som var aktivt undervisande lärare i svenska som andraspråk och uppmuntrade i formuläret till att skriva ner en mailadress om man var intresserad av att diskutera ämnet vidare. Urvalet var slumpmässigt då jag minglade bland besökarna på konferensen under en längre paus. Respondenterna var från olika arbetsplatser på olika orter. Enkäten var anonym, vilket gör att inga jämförelser mellan olika arbetsplatser kan göras.

Efter konferensen lämnades enkäten ut till två arbetslag inom sfi. Detta var ett bekvämlighetsval. Den lärare vars arbetsplats jag besökte ställde upp på att lämna ut enkäten till sina kollegor på ett arbetsplatsmöte. Den andra utbildningsenheten är belägen i närheten av min hemadress. Det var dock ett medvetet val genom att de två arbetsplatserna har olika förutsättningar för att använda estetiska uttryck. Min tanke var att den lärare jag intervjuade är en inspirationskälla för sina kollegor medan rektor för den andra arbetsplatsen tidigare lämnat information om att lärarna i detta arbetslag inte arbetar med estetiska uttryck. Syftet var att jämföra resultaten mellan de två arbetslagen.

2.2.4.2. Intervjupersoner

Jag sökte medvetet efter lärare med erfarenhet av att ha arbetat med estetiska uttryck i undervisning av svenska som andraspråk. Lärare att intervjua hittade jag genom *snöbollseffekten*. Två lärare skrev upp sina mailadresser på sina enkätformulär under *Mötesplats sfi*. Övriga fyra fann jag genom tips från vänner, kollegor, personer jag intervjuat samt min handledare. Underlaget för intervjuerna finns tillgängligt som bilaga 2.

2.3. Genomförande

2.3.1.1. Konferensdeltagare på *Mötesplats sfi 2015*

Av 50 utdelade enkäter fick jag tillbaka 45 besvarade formulär, vilket jag bedömer som hög svarsfrekvens, då enda möjligheten att presentera enkäten var att mingla bland besökarna och låta dem fylla i formuläret under en paus. Stämningen på konferensen var mycket välkomnande och öppen för samtal och jag blev vänligt och

positivt bemött. Flera deltagare nämnde att de diskuterat just estetiska uttryck med kollegor under dagen, vilket tyder på att det fanns intresse för ämnet. Kanske hade fler skrivit längre kommentarer om de haft bättre förutsättningar att sitta ner och skriva i lugn och ro. Däremot tror jag att miljön uppmuntrade till att diskutera ämnet med varandra mer än i en tyst och koncentrerad mötelokal. Konferensens syfte, att utbyta erfarenheter och idéer för undervisning i sfi, uppmuntrade även till att aktivt söka efter alternativa undervisningsmetoder. Några respondenter kan dock ha missat baksidan av formuläret och därmed att besvara tre frågor.

2.3.1.2. Arbetslag

Min ursprungliga plan att besöka arbetslag och genomföra en ”enkät under ledning”, vilket innebär att den som arbetar med enkäten finns till hands för att svara på frågor och förtydliga begrepp (Patel&Davidsson, 2011, s. 73). Detta gick om intet då arbetslagsmöten redan var fulltecknade. Istället delades enkäten ut i postfack samt på ett APT-möte av en kollega. Troligen gav det lägre svarsfrekvens än om jag haft möjlighet att presentera enkäten personligen. Trots påminnelser fick jag endast tre svar av från arbetslagen, vilka sammanlagt utgjorde tjugo personer. I ett av arbetslagen var orsaken att flera lärare redan besvarat enkäten under Mötesplats sfi. I det andra arbetslaget fick jag endast tillbaka ett formulär. Troligen var motivationen att prioritera att besvara enkäten låg i detta arbetslag. Lärarna fick formuläret utlagt i sina postfack och en uppmaning av sin rektor att stötta forskningen samt en påminnelse via mail, men hade ingen personlig referens. Rektorn nämnde redan vid första kontakten att hen inte trodde att lärarna i arbetslaget arbetade med estetiska uttryck, men den lärare som svarade visade sig använda estetiska uttryck i sin undervisning. Det hade varit intressant att se om detta gällde fler. En annan möjlig orsak till den låga svarsfrekvensen kan ha varit tidsbrist, då det endast var en veckas frist från att de fick formuläret i postfacket till dess att den skulle lämnas in.

2.3.1.3. Intervjuer

Intervjuerna hade ett semistrukturerat upplägg (Patel&Davidsson, 2011, ss. 81-82), i den mening att jag enligt en hög grad av standardisering har utgått från samma grundfrågor i samtliga intervjuer, men med låg grad av strukturering låtit frågorna var öppna med stort utrymme för informanten att utveckla sina svar. Enligt en hermeneutisk forskningsspiral har frågorna vidgats och fördjupats genom att jag efter varje intervju fått en breddad förståelsehorisont (Patel&Davidsson, 2011, s. 30). Förutsättningarna för intervjuerna har dock varit olika. Samtalen varade mellan 30 och 90 minuter. Den första intervjun utfördes på respondentens arbetsplats under en lunchrast, två intervjuer genomfördes hemma i mitt kök och tre intervjuer gjordes

per telefon. Jag tog kontakt med samtliga informanter. Detta skedde genom mail, telefon eller sms. Samtliga var positiva till intervjun.

Dokumentation av intervjuerna gjordes genom stödanteckningar under samtalet med läraren. Anteckningarna bearbetades genom att jag utvecklade de stödord jag skrivit ned till mer utförliga minnesanteckningar samt drog paralleller till forskningsreferenser samma dag som intervjun genomförts. Av etiska skäl har jag valt att utelämna namn på samtliga informanter. Referenser till intervjuerna görs genom numrering i den ordning intervjuerna genomfördes. Exempel: (Intervju:1)

2.3.2. Externt bortfall

Då svarsfrekvensen från arbetslagen var så låg och respondenternas svar inte skiljer sig från de resultat jag fick från konferensdeltagarna under Mötesplats sfi 2015 finns det ingen anledning att särskilja dessa resultat från varandra. De presenteras därför sammanslagna i resultatdelen.

2.4. Validitet och reliabilitet

Genom att pröva enkäten mot min erfarna handledare uppskattar jag att validiteten för denna del är relativt god. Det finns dock alltid utrymme för feltolkning av enkätsvar. Enkäten innehåller ett fåtal frågor samt begränsade svarsalternativ. Detta val gjordes för att jag hellre ville att lärare skulle ha energi svara ärligt på frågorna än kämpa sig igenom fler frågor och kanske bara svara utan reflektion.

Den åtgärd jag gjort för att höja reliabiliteten är att fördjupa de frågeställningar som finns i enkäten under intervjuerna.

Undersökningens generaliserbarhet kan bedömas som relativt låg då studien är liten. Jag anser att undersökningen kan vara både inomvetenskapligt intressant samt ha praktisk utomvetenskaplig betydelse (Patel&Davidsson, 2011, s. 41) för undervisande lärare. För fortsatt forskning väcker studien flera frågeställningar som vore intressanta att fördjupa. För aktivt undervisande lärare i svenska som andraspråk uppmuntrar resultaten till att använda estetiska uttryck i undervisningen.

Mitt resultat kan vara snedfördelat genom att de lärare som använder estetiska uttryck valt att ställa upp på att besvara enkäter och intervjuer medan de som utgör det externa bortfallet inte använder dessa arbetsmetoder. Troligen har man större intresse av att besvara en enkät som behandlar ett ämne man är intresserad av. Då syftet med undersökningen inte i första hand är en kvantitativ studie väljer jag dock

att bortse från vidare spekulationer angående bortfallet och behandlar endast det material jag fått tillgång till.

2.5. *Centrala begrepp*

Estetiska uttrycksformer

Bild, musik, teater, drama, poesi, film, slöjd, hantverk med flera konstnärliga uttryck med meningsskapande betydelse för människan i ett sociokulturellt perspektiv (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 27).

Estetiska lärprocesser - estetiska uttrycksformer som arbetsmetod

Då det inte finns någon enhälligt vedertagen definition av begreppet estetiska lärprocesser (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 25; Lindström, 2010, s. 34) har jag för att undvika missförstånd i denna studie valt att skapa ett eget begrepp, *estetiska uttrycksformer som arbetsmetod*, vilket jag definierar enligt följande två kriterier:

- att använda estetiska uttrycksformer i ett instrumentellt syfte inom ett annat ämne än det konstnärliga, här avses språkutveckling inom undervisning i svenska som andraspråk
- arbetsformerna är undersökande, kreativa och reflekterande utan krav på konstnärliga prestationer

En invändning till denna definition skulle kunna vara att jag inte betonat nyskapande, vilket ofta är centralt i arbete med estetiska uttryck. Valet att inte betona det egna skapandet beror på att jag främst undersöker de estetiska lärprocessernas funktion ur ett instrumentellt perspektiv för språkutveckling.

I detta syfte ser jag andra effekter som social interaktion och risktagande som mer centrala än konstnärlig utveckling. En ingående beskrivning av olika definitioner av begreppet estetiska lärprocesser finns i avsnitt 3.2.4

Det vidgade textbegreppet

Detta uttryck syftar till att bredda synen på språk som *semiotiska system* (Liberg, 2003, s. 7), till att innefatta både verbala och ickeverbala tecken för kommunikation för meningsskapande. Begreppet används bland annat i styrdokument inom skolan.

Litteracitet

Begreppet *litteracitet* innefattar förmågan att hantera språk ur ett sociokulturellt perspektiv, t.ex. att läsa och skriva i en social och kulturell kontext (Barton, 2007, s. 32). Det finns ett flertal olika epitet som lagts till huvudordet litteracitet för att precisera olika avgränsningar, så som *funktionell litteracitet*, med vilket man avser

”förmåga att använda läsning och skrivning i praktiska situationer i samhället” (Franker, 2004, s. 680). En ingående beskrivning av litteracitet finns i avsnitt 3.1.

Svenska som andraspråk

Begreppet används både som namn för forskningsområdet att tillägna sig det svenska språket då man har ett annat modersmål samt för studier i svenska språket då deltagaren har ett annat modersmål. Beteckningen används även som kursnamn för studier i grundskola och på gymnasium (Skolverket, 2016a [www]). Jag använder i denna uppsats termen som ett samlingsnamn, vilket även innefattar studier och undervisning i svenska inom sfi.

Transfereffekter

Detta begrepp används inom forskning i båda de ämnen jag tar upp i denna studie, svenska som andraspråk samt estetiska uttryck och lärande.

Inom lingvistik avses i första hand skillnader mellan inlärarespråk och målspråk som tyder på påverkan från modersmålet. Dessa kan vara tydligt avläsbara som brytning i uttal eller mindre uppenbara effekter som grammatiska svårigheter. Modersmålets betydelse i form av transfer diskuteras dock livligt inom andraspråksforskning (Abrahamsson, 2004).

Inom forskning om estetiska ämnen menar man att konstnärligt arbete kan ha betydelse för kognitiva resultat inom helt andra ämnen, t.ex. att musikundervisning skulle underlätta inlärning i matematik. Även dessa ifrågasätts inom vetenskapliga studier (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 3).

3. Teoretisk anknytning

Det finns inte så mycket tidigare forskning kring andraspråksundervisning med estetiska uttryck som arbetsmetod att tillgå. Litteraturstudien består därför av en jämförande analys. Tidigare forskning av centrala behov vid utveckling av ett andraspråk jämförs med forskares resultat av effekter av arbete med estetiska uttrycksformer. Huvuddelen av de forskare som refereras i studien, oavsett om deras texter behandlar svenska som andraspråk eller konstens betydelse för människan, har ett sociokulturellt perspektiv. Syftet är att hitta gemensamma nämnare mellan de två olika forskningsfälten som kan ha betydelse för andraspråkutveckling.

3.1. *Forskning inom svenska som andraspråk*

Att som vuxen byta språk i officiella situationer är en stor utmaning. Inom andraspråksforskning studerar man noggrant faktorer som kan underlätta inläring och automatisering av språkfärdigheter. Då tid och utrymme för denna studie är begränsade har jag avgränsat teorianknytningen till tre huvudkällor. Hajer&Meestringas bok *Språkinriktad undervisning* (2010), Pauline Gibbons bok *Lyft Språket, Lyft tänkandet* (2010) samt Jim Cummins tes om balans mellan kognitiv utmaning och kontextuell stöttning. Flera forskare har tolkat Cummins teorier i bildform, kallad *Cummins fyrfältsmodell* (Hajer&Meestringa, 2010, s. 40). Jag kommer även att hänvisa till andra källor, men de här är de tre referenser jag i första hand använder som jämförelsepunkter gentemot forskning om estetiska uttryck och lärande. Innan jag går in på dessa presenteras några av grundförutsättningarna i andraspråkinläring genom begreppet litteracitet.

3.1.1. Olika former av litteracitet

Litteracitet är ett vidare begrepp än bara en etikett på att kunna läsa och skriva. Ur ett socialt och kulturellt perspektiv kan kraven på litterära förmågor vara mycket olika beroende på i vilken kontext texten används. Till att börja med kan man dela in litteracitet i olika nivåer. Qarin Franker (2013) hänvisar till en första internationell definition av litteracitet som skapades på en konferens för UNESCO 1958, *baslitteracitet* (Franker, 2013, s. 778)

- A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life.

1978 utvecklades definitionen till att innefatta en högre nivå, *funktionell litteracitet*.

- A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community. (UNESCO, 2001)

Franker har översatt och tolkat dessa definitioner enligt följande:

- *Baslitteracitet*: att kunna läsa och skriva en enkel text med ett känt innehåll
- *Funktionell litteracitet*: innefattar även förmågan att använda läsning och skrivning i praktiska situationer i samhället (Franker, 2004, s. 680).

Då man flyttar till ett nytt land kan kraven på nivå av litteracitet drastiskt förändras. Från att ha haft en självbild av att vara en kompetent vuxen kan man uppleva att man är helt hjälplös i ett nytt system. Nyanlända flyktingar som studerar inom sfi

har mycket olika nivåer av litteracitet när de kommer till Sverige. En del har aldrig har gått i skolan och kan varken läsa eller skriva ens på sitt eget språk, andra har flera års universitetsstudier bakom sig samt kunskaper i flera språk som underlättar att förstå strukturer i ytterligare ett.

Franker tar även upp *kulturell litteracitet* och *kritiskt litteracitet*, vilka jag ser som relevanta för innehållet i denna uppsats.

- *Kulturell litteracitet* (cultural literacy): att kunna avläsa och förstå kulturellt inbäddad och underförstådd kunskap, som ideal, normer och värderingar, som krävs för att aktivt delta i olika sociala och språkliga sammanhang i ett samhälle (Franker, 2013, s. 780).
- *Kritisk litteracitet* (critical literacy): läs- och skrivpraktiker som krävs för att blottlägga underförstådda budskap med socialt och kulturellt konstruerad betydelse och ideologiska ståndpunkter (Franker, 2013, s. 781).

Relevant i andraspråksundervisning är även David Bartons beskrivning av litteracitet i boken *Literacy – an introduction to the ecology of written language* (2007). Han menar att det viktigt att se litteracitet i relation till en människas sociala kontext. Man använder olika former av litteracitet i olika delar av livet och ens uttryck i tal och skrift formar både hur man själv ser på världen och hur man beskriver den för andra. Den sociala omgivningens relation till litteracitet påverkar hur man förhåller sig till skrift och kan utgöra en viktig del av en människas tankestrukturer, värderingar, och handlingar (Barton, 2007, s. 32).

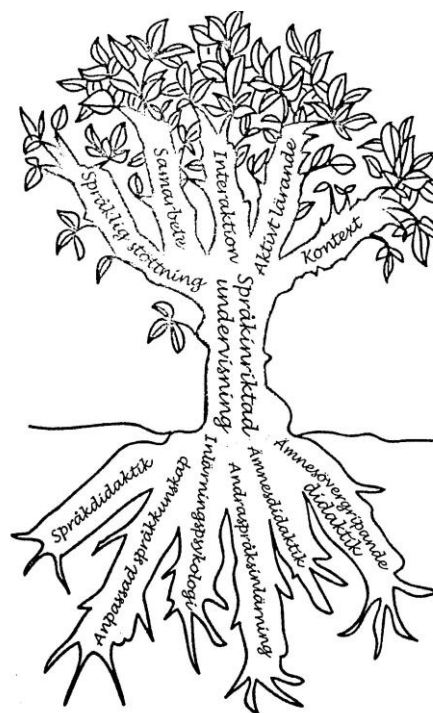
Eva Dahlgren uttrycker i den sångtext jag inledde den här uppsatsen med (Dahlgren, 1991) att text är mycket mer komplext än ”*svarta streck på vita papper*”. Franker (2013) betonar även vikten av vara uppmärksam på den kulturella kontexten när man väljer *bilder* som stöd i undervisning och menar att *visuell litteracitet* blir en allt viktigare förmåga i vårt digitala samhälle med multimodala texter (Franker, 2013, s. 782). Angående kulturella tolkningar kommer jag i nästa kapitel, forskning om estetiska uttrycksformer, även ta upp begreppet *art literacy* (Hjort, 2011, s. 154).

3.1.2. Språkinriktad undervisning

Svenska elevers nivå av litteracitet diskuteras flitigt i utbildningspolitik och media. Insatser görs för att öka barns och ungdomars lust att läsa och att utveckla sin förmåga till reflektion utifrån vad de läser. Ett uttryck som ofta används i utbildningssammanhang idag är ”Alla lärare är språklärare”. Det syftar dels på satsningar för att höja den språkliga nivån för alla elever, men uttrycket används även då man diskuterar hur skolan kan stötta elever som har undervisningsspråket som sitt andraspråk.

Hajer och Meestringa beskriver i sin bok *Språkinriktad undervisning* (2010) viktiga förutsättningar för att stötta andraspråkslevers lärande:

- kontextrikedom
- många möjligheter till interaktion
- tillgång till nödvändig stöttning



Figur 1. : Den språkinriktade undervisningens träd
(Hajer&Meestringa, 2010, s. 47)

Hajer&Meestringa återkommer till dessa förutsättningar då de definierar inlärningsstrategier och utökar då de didaktiska förutsättningarna att innefatta även *aktivt lärande* och *samarbete*. De presenterar genom bilden till nedan ”*Den språkinriktade undervisningens träd*” (Hajer&Meestringa, 2010, s. 47). I trädets krona benämns de fem inlärningsstrategier för en medvetet språkstöttande undervisning.

- språklig stöttning
- samarbete
- interaktion
- aktivt lärande
- kontext

Hajer&Meestringa betonar att läraren bör vara flexibel eftersom olika strategier passar olika individer och i olika situationer. De påpekar även att man genom att presentera och en inlärningsstrategi under lektionstid erbjuder deltagaren att själv utveckla verktyg och inlärningsstilar som man trivs med.

3.1.3. Kognitiv utmaning

Forskning om andraspråksundervisning visar att många studenter avbryter sina studier. Högst procent deltagare som inte fullföljer studieplanen är deltagare inom alfabetisering. Enligt Franker är deltagare i svenska alfabetiseringskurser och sfi ofta nöjda med sin undervisning, men relativt passiva (Franker, 2013, s. 794). Trots långvariga studier når många inte läs- och skrivkunnighet utan avbryter utbildningen. En av orsakerna till avhopp inom alfabetisering är att deltagarna upplever att studierna är för svåra. Enligt studier (Tvingstedt&Salameh, 2010) är en anledning till svårigheter att undervisningen oftast bedrivs på svenska med för lite eller inget stöd på modersmålet. Pilotprojekt har visat avsevärt bättre resultat om deltagarna får möjlighet att först lära sig läsa och skriva på sitt modersmål (Tvingstedt&Salameh, 2010; Mörnerud, 2004).

Vi skulle aldrig drömma om att ett svensktalande barn skulle lära sig att läsa på arabiska, men vi tror/tycker att det är helt naturligt för en vuxen att lära sig läsa på ett språk man inte förstår. (Hylliepark, 2010, s. 10)

En annan viktig förutsättning för att skapa motivation att prioritera studier framför andra delar av livet är att deltagarna uppfattar sina studier som meningsfulla. Enligt Franker visar forskning att fler fullföljer projekt som deltagarna uppfattar leder till förbättrade levnadsvillkor (Franker, 2013, s. 792). Flera forskare menar även att en grundförutsättning för goda studieresultat är att undervisningen är kognitivt utmanande (Cummins, 2014; Gibbons, 2010).

Pauline Gibbons är en av de forskare som betonar att kognitivt utmanande språkundervisning ger effektiva resultat. Hon refererar till *Queensland School reform Longitudinal study* (2001) för följande kriterier för kognitivt kvalitativ undervisning:

- *Kritiskt tänkande:* att bygga kunskap, inte bara reproducera fakta
- *Djupkunskap och djupförståelse:* kunna koppla ihop olika fakta och grundläggande principer och självständigt kunna argumentera och diskutera ämnet utifrån olika perspektiv, inte enbart minnas detaljer
- *Utvecklande samtal:* jämlik interaktion mellan elever och lärare som bygger vidare på varandras idéer och kognitiva utveckling.

(Gibbons, 2010, ss. 40-41)

Gibbons betonar även att uppgifter i klassrummet skall uppfattas som värdefulla även för livet utanför skolan. Hon använder begreppet *rich tasks* för uppgifter som är *utmanande, problembaserade* och *autentiska* (Gibbons, 2010, s. 67).

Ett viktigt delmoment är att synliggöra elevens tänkande och ge möjlighet att träna på att använda nya ord och begrepp både muntligt och skriftligt (Gibbons, 2010, s. 72). Gibbons grundar sina teorier om kognitiv utmaning och mycket stöttning i Lev Vygotskijs sociokulturella perspektiv (Gibbons, 2010, ss. 42-43). Hon drar paralleller mellan kognitiv utmaning och Vygotskijs begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” (Vygotskij, 1978) och benämner de bästa förutsättningarna för att utvecklas som den kognitiva utmaningszonen.



Figur 2. Cummins fyrfältare
 Egen bild utifrån Hajer & Meestringa (2010:40)
 En liknande bild finns i Gibbons (2010:44)

en kontext som bygger vidare på deltagarens tidigare erfarenheter och kunskaper, vilket skapar ett kognitivt engagemang som gynnar elevens språkutveckling (Cummins, 2014, s. 12).

Även Jim Cummins hänvisar till Vygotskij och betonar att interaktionen mellan lärare och student är avgörande för deltagarens utveckling. Cummins menar att en inlärningsprocess måste ses ur två synvinklar, *kognitivt engagemang* och *identitetsinvestering*. För att eleverna ska ”vilja satsa av sig själva i inlärningsprocessen” (Cummins, 2014, s. 10) måste interaktionen mellan lärare och elev bejaka kulturella, språkliga och personliga identiteter. Först då kan undervisningen skapa

3.1.4. Sfi med vuxna deltagare



Den romerska guden Janus avbildas med två ansikten, ett för att betrakta det som hänt, ett för att se in i framtiden. Janus-undervisning bygger på att ”utvecklas på basis av det jag redan vet” (Gibbons, 2010, s. 100).

Denna bild är en utgångspunkt i undervisning för vuxna. Åsa Wedin tar i sin bok *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna* upp risken att vuxna upplever att de behandlas som barn, vilket kan uppfattas som kränkande (Wedin, 2010, s. 14). Att lära sig tala, läsa och skriva på ett nytt språk som vuxen är naturligtvis något helt annat än den upptäcksresa man gör som barn. Som jag nämnde i inledningen betonas vikten av att se hela människan som en resurs i forskning om andraspråksundervisning. Franker sammanfattar tre centrala utgångspunkter i resursperspektiv:

- Ömsesidig respekt och levande dialog mellan alla medaktörer i utbildningen.
- Meningsfullhet och användbarhet när det gäller undervisningens form, innehåll och material.
- Allas delaktighet och medansvar i lärandeprocessen.

(Franker, 2004, s. 702)

Undervisning som bygger på dialog mellan lärare och elever med utbyte av tankar och erfarenheter kallas *flerstämmig*. Enligt Caroline Liberg (2003) är *enstämmig undervisning*, där läraren föreläser och eleverna endast lyssnar och försöker ta in information, allt för utbredd inom läs- och skrivundervisning.

I rapporten från den nationella kvalitetsgranskningen av läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen (Skolverket 1999, s 107-137) framgår att det flerstämmiga språkrummet inte är så vanligt förekommande i skolans verksamhet. Om det återfinns, är det framför allt i förskoleklass och de tidiga skolåren. I mer enstaka fall finner man det inom de högre grundskoleåren och gymnasieskolan (Liberg, 2003, ss. 1-2).

3.2. Tidigare forskning om estetik och lärande



Ett barn har hundra språk
 men berövas nittionio
 Skolan och kulturen
 skiljer huvudet från kroppen
 De tvingar en att tänka utan kropp
 och handla utan huvud
 Leken och arbetet
 verkligheten och fantasin
 vetenskapen och fantasteriet
 det inre och det yttre
 görs till varandras motsatser

Loris Malaguzzi



Dikten ovan är skriven av Loris Malaguzzi (Wallin, 1981). Malaguzzi var folkskollärare och psykolog och en av initiativtagarna till den pedagogiska inriktningen *Reggio Emilia* (Wallin, 1981, s. 14). Reggioemiliapedagogiken utvecklades i Italien efter andra världskriget som en reaktion mot fascistiska ideologier. Syftet var att utveckla barns demokratiska värderingar och förmåga att se alla människors lika värde genom att bland annat träna på att reflektera och värdera.

De två första raderna i dikten har blivit bevingade ord. Kanske överdriver Malaguzzi något. De flesta av oss använder nog fler än ett sätt att uttrycka oss, men dikten rymmer ändå för denna uppsats relevanta tankar, bland annat dikotomin ”kropp och själ”. Denna dualistiska sinnebild som filosofiskt renodlades av den franske filosofen René Descartes (Örtegren&Marner, 2003 s. 15) vilken levde på 1600-talet, men har fortfarande stort inflytande över hur vi i västvärlden ser på världen. Hans Örtegren och Anders Marner skriver i sin rapport *En kulturskola för alla* att estetikens relativt låga status i vetenskapliga teorier har sin grund i Descartes dikotomi (Örtegren&Marner, 2003, s. 15). Jag återkommer till detta i avsnitt 3.2.5 *Estetik och vetenskapliga mätmetoder*.

Jag kommer i följande avsnitt att berätta om forskning om estetik och lärande utifrån perspektiven *kritiskt tänkande*, *multimodalitet*, *meningsskapande* samt *lek och risktagande*. Jag kommer också att presentera olika definitioner av estetiska lärprocesser samt visa på svårigheter att mäta estetiska uttryck enligt traditionella vetenskapliga metoder.

3.2.1. Kritiskt tänkande och förmåga att reflektera och värdera

Konsten har i människans historia ofta tilldelats uppgiften att ifrågasätta. Den tvetydighet som estetiska tecken ibland tilldelas i jämförelse med verbal text har även skapat ett skyddsnet mot repressalier. Idén att konstnären inte kan lastas för mottagarens tolkning av konstverk fick genomslag genom filosofen Jacques Derrida och dekonstruktionismen under senare delen av 1990-talet, men enligt Jan Thavenius uppstod tanken om att konst har en särskild yttrandefrihet redan på 1700-talet (Thavenius, 2003, s. 143). Konsten blev därmed en viktig del av offentliga diskussioner. Den konstnärliga friheten har dock inte alltid lyckats skydda sina konstnärer. Victor Jara och Federico Garcia Lorca är bara två exempel på konstnärer som fått offra sina liv efter att ha uttryckt sina tankar genom musik och poesi.

Jan Thavenius betonar i rapporten *Skolan och den radikala estetiken* konstens betydelse för demokrati och yttrandefrihet (Thavenius, 2003, s. 7).

Konstens metod kan beskrivas med ord som öppen, frågande, kritisk. Konsten kan röra vid det tabubelagda, motsägelsefulla, ifrågasättande, ge plats åt osäkerheten. Den kan ge världen mångfald, komplexitet och konkretion. (Thavenius, 2003, s. 144)

Liksom Hansson-Stenhammar kritiserar Thavenius den västerländska skolans kunskapssyn. ”Abstrakt skolboksvetande och katederundervisning med förutsägbara frågor och svar är pluggskolans signum” (Thavenius, 2003, s. 71). Till skolans försvar får medges att senare läroplaner betonar att undervisning skall uppmuntra till ett fördjupat lärande med bland annat just förmåga till kritisk granskning (Skolverket, kursplan sva 2011 [www]), men enligt Hansson-Stenhammar dominerar en reproducerande pedagogik fortfarande många klassrum (Hansson-Stenhammar, 2015). Thavenius menar att ”konstens estetik skulle kunna bidra till att göra undervisningen lite mindre reducerande” (Thavenius, 2003, s. 71). Han uttrycker att konstens styrka är att väcka nyfikenhet och ställa frågor, samt att tillåta motsägelser och osäkerhet. Estetiska perspektiv kan dock vara olika, beskrivande, kritiska eller värderande (Thavenius, 2003, s. 139), därför särskiljer Thavenius ”en modest estetik” från ”en radikal estetik”. Med modest estetik menar Thavenius att konsten går i de styrandes samt i kommersiella krafterns ledband, medan undervisning med inslag av en radikal estetik skulle kunna göra skolan till en aktivt skapande och ifrågasättande kraft i samhället.

En radikal estetik skulle inte utesluta det konfliktfyllda eller oförutsägbara. Den skulle kunna utmana konventionerna och vanetänkandet genom att främmandegöra sådant som vi uppfattar som självklart, vända på perspektiven och ställa saker på huvudet. (Thavenius, 2003, s. 72)

Även Örtegren&Marner tar upp konsten som ett värdefullt redskap för kritiskt tänkande samt kommunikationskanal då åsikter och ideologier går isär.

En odemokratisk etik eller ideologi, som till exempel främlingsfientlighet eller rent av fascism, kan vara svår att bemöta intellektuellt eller med s.k. fakta. Åsikter tycks ibland odiskutabla. Den måste bemötas med en annan ideologi eller en annan etik, som inte nödvändigtvis behöver läggas ut i form av språk. Argumentationen kan vara mer verksam och effektiv i bild, dans, mode eller musik, eller i kombinationer – i olika multi- eller intermodaliteter. De estetiska ämnena har kulturorienterade uppgifter som visar deras sociala betydelse. Inte minst gäller detta förmågan att – inför ett överflöd av information och produkter – kunna värdera. (Örtegren&Marner, 2003, s. 59)

Madeleine Hjort betonar i *Konstens betydelse – om konstarter och litteratur i skola och samhälle* (2011) att förmåga att tolka och reflektera kring konst varken är självklar eller medfödd. Det krävs vägledning att utveckla analyserande tankegångar. Hjort kallar förmågan att tolka konst *Art literacy* (Hjort, 2011, s. 154) och menar att det är ett viktigt inslag att lära ut en kritisk och värderande förmåga att tolka konst i skolan.

Institutionen för humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnens didaktik vid Stockholms Universitet har en hemsida för forskning om estetiska lärprocesser (Salmi, 2012 [www]). Även där betonas vikten av att kunna kommunicera genom olika medier ur ett demokratiskt perspektiv i syfte att kunna delta i samhällsdebatten.

Anne Bamford tar i sin rapport *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education* upp att ett av kriterierna för kvalitativ undervisning i estetiska ämnen är att barnen utmanas att ta ett steg ut från sin vanliga miljö och ifrågasätta det man tar för givet, som t.ex. ideal. Hon kallar detta *osäkerhetsmoment* (Bamford, 2006, s. 98). I svensk skola har de analytiska momenten i estetiska ämnen fått en mer central plats i senaste läroplanen, mest uttalat på gymnasienivå, Gy 11.

Estetikens plats i läroplaner och kursplaner kan sägas ha utvecklats från en uppfattning om individens personliga utveckling i relation till det sköna och lustfyllda till en betydelse som även inbegriper kritiskt tänkande, kulturell medvetenhet och identitetsbildning (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 22).

Om man sammanfattar de teorier som presenterats ovan kan estetiska inslag i undervisning uppmuntra till att se källor till kunskap ur olika perspektiv. De kan, som jag beskrev i början av detta kapitel att Reggio emiliapedagogiken strävade efter, vara ett verktyg för eleverna att kritiskt granska och reflektera över vedertagna teorier för att grundlägga egna värderingar och ställningstaganden.

3.2.2. Multimodalitet och meningsskapande

Människan är en social varelse och vill kommunicera med andra. Olika uttryck, som text, bild, musik, kroppsspråk med flera kan användas som medierande verktyg. Kommunikation genom olika semiotiska resurser, att skapa och uttrycka tecken samt ta emot och tolka dem, får betydelse i social och kulturell interaktion. Detta kallas meningsskapande (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 43). Många av lingvistikens begrepp för tolkning av budskap, t.ex. teorier av tongivande lingvister som Ferdinand de Saussure och C.S. Pierce används även inom semiotisk analys av tecken i estetiska uttryck som bild och teater. Multimodalitet innebär att man använder olika typer av uttryck för att förmedla ett budskap, en historia eller en känsla. Enligt Örtegren&Marner rankas det verbala språket i stor sett alltid högst i värdering av uttrycksformer (Örtegren&Marner, 2003), men det finns de som förespråkar ett mer jämlikt perspektiv.

Med ett socialemiotiskt perspektiv ses text och språk som ett vidgat begrepp som även innefattar gester, bilder, kroppsrörelser, ljud, med mera, där ingen semiotisk resurs betraktas som hierarkiskt mer betydelsefull än någon annan, betydelsen skapas i sammanhanget. (Hooshidar, 2014, s. 31)

På Stockholms Universitets hemsida om estetiska lärprocesser (www.su.se) definieras multimodala uppgifter genom beskrivningen att de inte enbart är skriftspråkiga utan även innehåller gestaltande former. Som exempel tas bild, slöjd och teknik samt drama, musik och rörelse upp som gestaltande uttryck vars uppgift bland annat är att ge form, konstruera och synliggöra. Man efterfrågar forskning om och hur skoluppgifter som innehåller multimodala arbetsmoment kan bidra till ett ökat och fördjupat lärande inom olika skolämnen (Salmi, 2012). Detta perspektiv verkar ha vunnit mark inom skolvärlden då aktuella styrdokument och läroplaner uppmuntrar lärare att använda ett vidgat textbegrepp.

3.2.3. Lek och risktagande

Peter Gärdenfors tar i sin bok *Lusten att förstå - om lärande på människans villkor* upp lekens roll i förhållande till lärande. I leken kan ett barn själv sätta upp gränser och sedan utmana dem, utan att på allvar sväva i fara. Eftersom lekens faror inte är verkliga är det mindre farligt att misslyckas (Gärdenfors, 2010, s. 186). Att klara utmaningar man själv fått välja inom leken ger barnet självtillit, som sedan kan appliceras på den verkliga världen (Gärdenfors, 2010, s. 191). Även Bamford tar upp att estetisk undervisning uppmuntrar risktagande genom att kontrollen sänks och eleverna tillåts att göra misstag (Bamford, 2006, s. 101).

Lars Lindström, professor i pedagogik med särskild inriktning mot praktisk-estetiska ämnen vid Stockholms universitet, menar att elever lär sig risktagande, visuell föreställningsförmåga och tålmod genom att arbeta med slöjd (Lindström, 2008). I en undersökning jämför han slöjdlärares erfarenheter av undervisning om, i, med och genom slöjd.

Lärande GENOM slöjd visade sig vara en mångfasetterad kategori. Den uppgift studenterna fått föreföll ställa krav på, bland annat, visuell föreställningsförmåga, med skissens hjälp; liksom på tålmod eller förmåga att hålla fast vid en uppgift över längre tid, trots upprepad frustration. Risktagande återkom i studenternas berättelser; men riskerna får inte bli för stora, vilket de lätt kan bli om man lär sig en ny teknik och samtidigt strävar efter ett optimalt uttryck. (Lindström, 2008, s. 67)

Liksom Gärdenfors ovan menade att barn tränar på risktagande i lek tränar studenterna i undersökningen på att ta risker genom skapande verksamhet i slöjd.

3.2.4. Estetiska lärprocesser

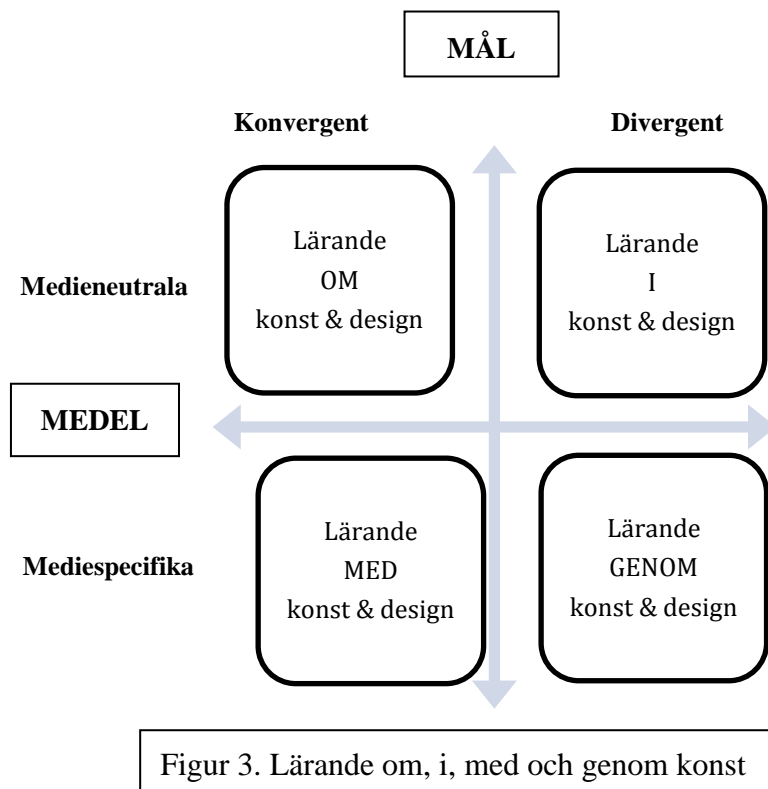
Enligt Lindström etablerades uttrycket "*estetiska lärprocesser*" i svensk utbildningsdebatt i slutet av 1990-talet.

I ett betänkande om lärarutbildning (SOU 1999: 63) framhölls att »den estetiska kunskapen [dvs.'den kunskap man får genom sinnena'] utgör ett angeläget kunskapsområde för alla lärare – oavsett ämne/ ämnesområden eller skolform« (Lindström, 2010, s. 34)

Som jag nämnt tidigare finns det flera olika definitioner av vad estetiska lärprocesser innebär. Jag kommer här att presentera tre olika perspektiv.

3.2.4.1. I, om, med och genom estetiska uttryck

Flera av forskarna tar upp fyra olika inriktningar av undervisning i estetiska ämnen, *om, i, med* och *genom* estetiska uttryck (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 27; Bamford, 2006, s. 12; Lindström, 2010, s. 34). Lindström har skapat en bild som förklarar de olika inriktningarna utifrån undervisningens mål och syfte samt vilka medel man använder under lektionen.



Lindström menar att *konvergent* undervisning syftar till att skapa något utifrån givna förutsättningar och ramar, medan *divergent* undervisning eftersträvar att eleven kombinerar vad hen vet och kan med nya upptäckter. En konvergent undervisning i t.ex. bild kan handla om

olika tekniker som färglära eller perspektiv, medan en divergent lärande handlar mer om kreativt skapande eller tolkning av konst. Lindström är dock noga med att betona att uppdelningen inte är hierarkisk.

Ingen av kategorierna är per definition mer »teoretisk« eller »praktisk« än de övriga; ingen mer »elementär« eller »avancerad«, för att inte tala om mer »radikal« eller »modest«. Modellen utesluter visserligen inte slutsatser av detta slag i enskilda fall, men den är till sin allmänna karaktär deskriptiv, inte normativ (Lindström, 2010, s. 36).

Lindström hänvisar här till Thavenius rapport *Den radikala estetiken* och drar parallellen att »modest estetik» kan sägas ha en konvergent målsättning medan »radikal estetik» har ett divergent syfte (Lindström, 2010, s. 35).

Den radikala estetiken utmanar oss att betrakta saker och ting i nya perspektiv och lägga märke till deras mångtydighet; den modesta estetiken använder konstens metoder för att befästa, illustrera eller levandegöra ett givet kunskapsstoff (Lindström, 2010, p. 35).

3.2.4.2. Instrumentella och estetiska lärprocesser

Stenhammar menar i sin avhandling om estetiska lärprocesser (Hansson-Stenhammar, 2015) att det estetiska ämnet inte i sig är avgörande för vilka kvaliteter man uppnår, istället handlar det i högsta grad om HUR man undervisar. Hennes studie undersöker transfereffekter och kognitiva effekter av estetiska lärprocesser och menar att det är av vikt att undervisningen inte syftar till reproducerande av färdiga svar utan är *undersökande*, *nyskapande* och *reflekterande* (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 11). Om vi relaterar Stenhammar till Lindström avser hon

därmed ett divergent mål. Stenhammar grundar sin definition delvis i Örtegren&Marners beskrivning nedan.

Estetiska läroprocesser är processer som är dialogiska, gör det bekanta främmande och är medierade och gestaltade på olika sätt. Estetiska läroprocesser gäller inte enbart görandet, produktionsfasen, utan innefattar också reception och reflektion. (Örtegren&Marner, 2003, s. 73)

Örtegren&Marner (2003) menar även att en estetisk lärprocess skiljer sig från en instrumentell lärprocess genom att eleven till exempel själv får undersöka och upptäcka istället för att läraren presenterar färdiga fakta, att man arbetar med ett vidgat textbegrepp samt med kreativitet och multimodala uttryck och att undervisningen grundas i en flerstämmig dialog (Örtegren&Marner, 2003, s. 82). Stenhammar lyfter att Örtegren&Marners forskning av att estetiska läroprocesser kan ha en gränsöverskridande funktion med både instrumentella och estetiska värden, bland annat genom att uppmuntra deltagarna att se välkända företeelser med nya ögon (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 34). Både Stenhammar (2015) och Marner och Örtegren&Marner (2003) betonar att estetiska läroprocesser kan användas även inom andra ämnen än de estetiska.

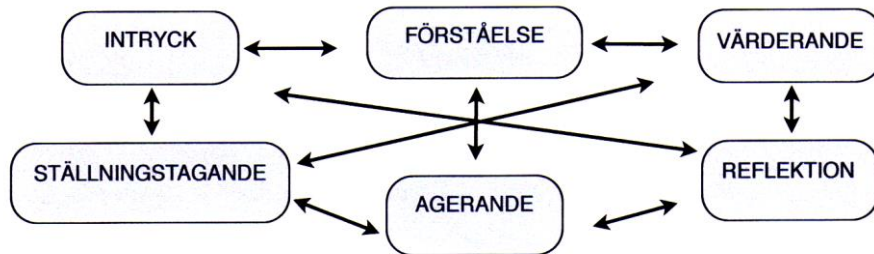
Anne Bamford betonar vikten av hög kvalitet på undervisning i estetiska ämnen och menar att låg kvalitet på undervisningen kan innebära negativa effekter (Bamford, 2006, s. 104). ”Undermålig estetisk verksamhet eller bristen på estetisk verksamhet kan hämma kreativitetens och fantasins utveckling” (Bamford, 2006, s. 128). Kriterier för god kvalitet på estetisk verksamhet är bland andra att eleverna har möjlighet till kritisk *reflektion*, *problemlösning* samt *risktagande* och att eleverna uppmuntras att samarbeta. Ett annat kriterie är kommunikation och samarbete mellan skola, professionella konstnärer och närsamhället (Bamford, 2006, s. 140).

3.2.4.3. Estetisk kommunikation

Den sista bilden av estetiska läroprocesser beskriver hur estetiska intryck kan starta en process som via reaktion och reflektion leder till egna ställningstaganden och skapande av nya uttryck.

Anna Åkerström och Thorbjörn Ahlström har skrivit en uppsats om hur estetiska läroprocesser med konst och teater som verktyg kan nå en djupare förståelse av begreppet 'utanförskap', *Take action or not* (Åkerström&Ahlström, 2008). Även Åkerström och Ahlström grundar sin definition av estetiska läroprocesser utifrån Örtegren&Marner (2003) och formulerar den som följer: ”Estetiska läroprocesser är processer som är dialogiska, gör det bekanta främmande och är medierade och gestaltade på olika sätt” (Åkerström&Ahlström, 2008, s. 15). En av problemställningarna i detta arbete är ”Hur kan estetiska läroprocesser genom

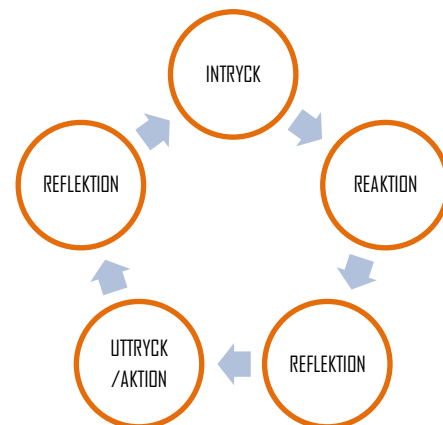
samtidskonst fördjupa elevernas egna tänkande och ställningstagandet i samhällsaktuella frågor?” (Åkerström&Ahlström, 2013, s. 9). Åkerström&Ahlström menar att estetiska lärprocesser är rörelse mellan tanke och känsla, upplevelse och reflektion, intryck och uttryck samt närhet och distans.



Figur 4. Tankeprocess, Åkerström&Ahlström, 2008, s. 13)

Genom bilden ovan vill de förmedla att ”Kunskap är ett ständigt flöde!” (Åkerström&Ahlström, 2008, s. 13). Åkerström&Ahlström motiverar valet av ordet **agerande** istället för uttryck har genom att de uppfattar detta ord som vidare i valet av form av uttryck. (Åkerström&Ahlström, 2008, s. 14).

En liknande bild av Åkerström används av Ketil Thorgersen, lektor i utbildningsvetenskap med inriktning musikpedagogik i en presentation av estetiska lärprocesser utifrån perspektivet kommunikation (Thorgersen, 2015). Thorgersen betonar i sin presentation värdet av att arbeta med fler kommunikationsformer än tal och skrift samt att olika kommunikationsformer skiljer sig från varandra. Han hänvisar även till riktlinjer ur läroplanen för gymnasieskolan. (Skolverket, gy11,s. 9 2011). Samma riktlinjer finns för vuxenutbildningen och sfi, vilket jag återkommer till i kap 4.1.1 *Övergripande mål och riktlinjer*.



Figur 5. Kommunikativ process
Bild av Anna Åkerström
(Åkerström, 2013 [www])

Liksom Thavenius (2003) kopplar Thorgersen (2015) estetiska uttryck till yttrandefrihet och hänvisar till FN’s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter.

Artikel 19.

Envar har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet för envar att utan ingripanden hysa åsikter och frihet att söka, mottaga och sprida upplysningar och tankar genom varje slags uttrycksmedel och utan hänsyn till gränser (FN, 2016).

Thorgersen pekar även liksom Örtegren&Marner (2003) på att trots att skolan har ett uppdrag att vara multimodal i sina uttryck tenderar utbildningsinstitutioner att främst belöna tal och skrift. Han använder ordet multiliteracitet för förmågan att läsa multipla modaliteter och betonar att estetiska läroprocesser innehåller produktion, reception och reflektion samt en medvetenhet om i vilken kontext kommunikationen förs.

3.2.5. Estetik och vetenskapliga mätmetoder

Jag nämnde i avsnitt 1.1 *Problematisering av ämnet*, att det finns många myter om estetik och lärande, så som Mozarteffekten. Konst och kultur placeras inom de finare delarna av allmänbildningen och det anses välgörande att barn till exempel lär sig att spela piano. Samtidigt som konst ges hög status har dessa kunskaper ofta sorterats som ett sekundärt behov till skillnad från viktigare läroämnen och det har visat sig vara en stor utmaning att precisera vetenskapliga bevis på vilka effekter konst har för människans utveckling.

I OECD-rapporten *Art for art's sake? - the impact of arts education*, (Winner, et al., 2013) menar författarna att de undersökningar som gjorts av undervisning i estetiska ämnen inte har tillräcklig reliabilitet. Även om studierna visat på positiva resultat är de för små eller inte tillräckligt väl underbyggda för att man ska kunna vara helt säker på att det inte finns andra orsaker. Författarna betonar att mycket tyder på att god undervisning i estetiska ämnen har positiva bieffekter, t.ex. finns det starka belägg för att dramatisering av berättelser i klassrummet stärker och utvecklar verbal förmåga i relation till läsinläring och läsförståelse (Winner, et al., 2013, s. 7), men Winner et al efterfrågar mer forskning. Enligt Hansson-Stenhammar (2015) är Winners undersökning i stort sett en bekräftelse av tidigare studier (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 32), men hon betonar även att metastudier av dessa undersökningar visar på svagheter (ibid).

Anne Bamford menar i UNESCO-rapporten *The Wow-faktor* (Bamford, 2006) att konst och undervisning i estetiska ämnen inte går att mäta efter traditionell vetenskaplig statistik, utan kräver mer kvalitativa undersökningsmetoder som fokusgrupper, intervjuer, observationer och reflektioner (Bamford, 2006, s. 143). Bamford betonar att konsten aldrig kommer att höjas i status och ges prioriterat utrymme i undervisning om man inte hittar former att presentera vetenskapliga bevis på dess effekter och även hon efterfrågar mer forskning i ämnet.

Anders Marner och Hans Örtegren (2003) beskriver i sin rapport om estetiska ämnen och estetiska läroprocesser tre dikotomier som ligger till grund för den hierarki vi ser mellan många företeelser i världen, inte minst relationen vetenskap och kultur, ”kropp och själ”, ”tanke och aktiv handling” samt ”verbal och ickeverbal”

(Örtegren&Marner, 2003, s. 12). Teoretiska analyser värderas högt, medan praktiskt utforskande inte alls ges samma status. Örtegren&Marner menar att det är dikotomin kropp/själ som bär skulden till estetikens marginaliserade tillvaro i skolan (Örtegren&Marner, 2003, ss. 15, 52). Den hierarki som skapas ur filosofin att kroppen står lägre än själen och därmed även praktik lägre än teoretiska studier leder till en instrumentell syn på de estetiska ämnena i skolan. Flera forskare håller med om att de estetiska ämnena ofta legitimeras genom att de antas ge transfereffekter för inläring i andra ämnen eller som avkoppling för att eleven ska orka studera ämnen som prioriteras högre (Lindgren, 2006; Lilliedahl, 2013), trots att inte heller dessa effekter är vetenskapligt bevisade.

4. Estetikens legitimitet i skolans värld

4.1. Tidigare forskning

Estetiska ämnen har genom svensk utbildningspolitisk historia haft olika inträdesbiljetter till skolans värld. I Jonathan Lilliedahls avhandling *Musik i (ut)bildningen*, kan vi följa hur politiska ideologier påverkar inställningen till estetiska ämnen i svensk skolpolitik genom historien. I 1800-talets folkskolestadgar ansågs psalmsång i skolan stötta barnens moraliska fostran (Lilliedahl, 2013, s. 120). Även om sångerna så småningom byttes ut till mer profan musik var den moraliska fostran i fokus ända till 1940-talet då en pedagogisk diskurs värdesatte en estetisk fostran i de sköna konsterna ur ett socialt samhällsperspektiv. Fortfarande ansågs musik karaktärsdanande. På 1960-talet riktades den musikaliska fostran mer mot fritiden. Nyttoperspektivet mildrades och eleverna skulle ges en mångsidig orientering i konst- och musikhistoria (Lilliedahl, 2013, s. 141). I Lgr -80 betonades skapandet (Lilliedahl, 2013, s. 146) och i Lpf 94 betonades den personliga utveckling som kunde ske genom estetiska ämnen och estetisk verksamhet infördes som obligatorisk kurs även på gymnasiet.

I Monica Lindgrens avhandling, *Att skapa ordning för det estetiska i skolan* (Lindgren, 2006), beskriver lärare i grundskolan sin syn på de estetiska ämnenas uppgift i skolan. Lärarna har generellt en positiv inställning till estetiska uttryck, men även här ges estetikens första hand instrumentella värden. Estetisk verksamhet anses kunna användas som kompensation för elever som är svaga i andra ämnen samt för att ge lust och energi. Syftet är då att skapa en balans under skoldagen för att eleverna ska orka med mer andra, kognitivt krävande ämnen (Lindgren, 2006).

Lindgren förutspår en förändring i synen på estetiska lärprocesser. Hon hänvisar till nya satsningar inom både forskning och lärutbildning (Lindgren, 2006, s. 3). Lindgren menar att de nya bildningsperspektiv de estetiska ämnena tillskrivs delvis uppstått utifrån kritik av en alltför instrumentell kunskapssyn i skolan (Lindgren, 2006, s. 17). Efter Lpf 94 tvärvände dock utvecklingstrenden och i läroplansreformen 2011 togs obligatoriska inslag av estetiska uttryck åter bort från gymnasiet och kursplaner stramades upp för att styra även den estetiska undervisningen mot ett mer teoretiskt analytiskt innehåll.

Samtliga forskare är eniga om att konstnärliga uttryck och estetiska ämnen är marginaliserade i skolans värld (Örtegren&Marner, 2003; Lindgren, 2006; Lilliedahl, 2013; Thavenius, 2003; Hansson-Stenhammar, 2015; Hjort, 2011). De ges ofta en instrumentell uppgift, men både utrymme och värde ifrågasätts återkommande. Marner och Örtegren går så långt att de ställer frågan om det är själva meningsskapandet som är marginaliserat i skolan (Örtegren&Marner, 2003, s. 72)?

4.2. Styrdokument och läroplaner

Vilken betydelse tillskrivs estetiska uttryck i aktuella styrdokument för undervisning i svenska som andraspråk inom sfi?

4.2.1. Övergripande mål och riktlinjer

Övergripande riktlinjer för undervisning inom vuxenutbildning visar tydligt på skolans roll som kulturell mötesplats samt undervisningens uppgift att vägleda deltagarna i ett mångkulturellt och internationaliserat samhälle.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell och etnisk mångfald. För individen är utbildningen oavsett studieform en social och kulturell mötesplats. Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket ska befästas genom utbildning i vuxenutbildningens olika kurser (Skolverket, 2012, s. 6).

Under rubriken 2:1 *Kunskaper*, beskrivs målsättningar inom sfi. Där tas upp att varje elev som slutfört studier inom vuxenutbildningen ska kunna använda sina kunskaper som redskap för att bland annat reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära, kritiskt granska och värdera samt lösa praktiska problem och arbetsuppgifter. Här finns flera punkter som berör estetiska uttryck. Det är vuxenutbildningens ansvar att eleven:

- kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje
- kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden
- har kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet samt kunskaper om andra kulturer
- har förmåga att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livs- och värderingsfrågor

(Skolverket, 2012, s. 11)

Läroplanen betonar även ett inlärningsperspektiv utifrån den enskilde elevens behov och erfarenheter samt att undervisningen ska ha balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevens lärande (Skolverket, 2012, s. 11). Konkreta uppmaningar att arbeta praktiskt med estetiska uttryck inom sfi är dock svårare att finna. Den formulering som tydligaste berör eget skapande är följande.

Vuxenutbildningen ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem.

(Skolverket, 2012, s. 7)

Citatet ovan står dock i en kontext som tar upp entreprenörskap och företagande (Skolverket, 2012, s. 7). Intressant är att samma formulering enligt Hansson-Stenhammar i tidigare läroplaner kopplats till konst och estetiska lärprocesser, men efter senaste reformen istället handlar om entreprenörskap (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 22).

4.2.2. Kursplan för utbildning i svenska för invandrare (sfi)

Jag har studerat den kursplan för utbildning i svenska för invandrare (sfi) som gäller från den 1 juli 2012. I denna nämns varken estetiska uttryck eller estetiska lärprocesser. Följande citat återfinns dock i den inledande målbeskrivningen av syftet med kurserna inom sfi.

Det vidgade textbegreppet är av stor vikt inom utbildningen i svenska för invandrare. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, bild- och filmstudium (Skolverket, kursplan, 2012, ss. 8-9).

Här avses med andra ord att ta emot information i olika former av uttryck, men att själv uttrycka sig på olika sätt nämns inte. Om man jämför med beskrivningen av digitala hjälpmedel blir kontrasten tydlig.

Inom utbildningen i svenska för invandrare ska eleven utveckla sin kompetens att använda olika digitala verktyg och hjälpmedel för information, kommunikation och lärande (Skolverket, 2012, s. 8).

Här uppmuntras eget skapande och betydelsen för lärande framstår tydligt. Nästa citat återkopplar till de övergripande målen och skulle kunna användas för att legitimera användning av estetiska uttrycksformer i undervisningen.

Eleven ska också utveckla sin interkulturella kompetens genom att reflektera över egna kulturella erfarenheter och jämföra dem med företeelser i vardags-, samhälls- och arbetsliv i Sverige (Skolverket, 2012, s. 8).

Inte heller här nämns dock deltagarens egen förmåga att uttrycka sig. Den tydligaste hänvisning till användning av estetiska uttryck i undervisningen är följande citat i kommentarsmaterialet angående läs- och skrivinlärning och utbildningens uppbyggnad.

När man talar om läs- och skrivefärdighet används ofta begreppet litteracitet, vilket innebär att kunna förstå och använda sig av skriftspråket på det sätt som krävs i samhället. Det innefattar även att kunna använda tal, bilder och symboler med koppling till skrift. (Skolverket, 2012, s. 43)

I samma kapitel beskrivs under rubriken *Språklig förmåga och helhetssyn* kunskap som uttryck i olika former, *fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet*. Beskrivningen i kursplanen betonar att dessa olika uttryck samspelar med varandra och även att olika uttryck är en förutsättning för utveckling från den ena formen till den andra.

Inom den språkliga förmågan kan det till exempel handla om att förstå talat språk och texter, kunna använda språkliga strategier eller skapa texter och andra uttryck. Enligt läroplanen får undervisning och lärande inte ensidigt betona den ena eller andra kunskapsformen utan behöver skapa ett lärande där de olika formerna balanseras och blir till en helhet (Skolverket, 2012, s. 50).

Betygskriterier

Enda kopplingen till estetiska uttryck i betygskriterier är att eleverna ska kunna förstå information i form av symboler.

Eleven hämtar och förstår information i form av vanliga ord och symboler. (Skolverket, 2012, Kurs A1-/A1, ss. 15,)

En lärare som är insatt i estetiska uttryck kan även ha användning för dessa i bedömning av strategier för att förstå och göra sig förstådd, vilket återkommer i flera betygskriterier, t.ex. följande i kurs D (B1/B1+):

Eleven väljer och använder på ett ändamålsenligt och effektivt sätt strategier som löser problem i interaktionen (Skolverket, 2012, s. 22)

4.2.3. Sammanfattning av estetiska uttrycksformer i läroplaner för sfi

Det står aldrig uttryckligen att estetiska uttryck, annat än bilder och symboler, skall användas i undervisningen i svenska som andraspråk. Den lärare som vill finna stöd för estetiska uttryck i undervisningen får själv tolka riktlinjer utifrån kunskaper om estetiska lärprocesser.

5. Resultat

5.1. Frågeställningar

Följande forskningsfrågor ramar in och avgränsar mitt arbete:

- På vilka sätt beskriver lärare att de använder estetiska uttrycksformer som arbetsmetod i undervisning i svenska som andraspråk inom sfi?
- Vilka effekter beskriver de lärare som väljer att arbeta med estetiska uttryck att dessa arbetsmetoder har för deltagarnas språkutveckling?
- Av vilka skäl väljer lärare bort att arbeta praktiskt med estetiska uttrycksformer?

5.2. Enkät

Då jag fick en hög svarsfrekvens av enkäten bland deltagarna på Skolverkets konferens, Mötesplats sfi 2015, men mycket få svar från de arbetslag som tillfrågades är detta en sammanställning av konferensdeltagarnas svar samt tre respondenter som besvarat enkäten på sin arbetsplats.

5.2.1. Hur använder lärare estetiska uttryck i sin undervisning?



Av 48 besvarade enkäter uppger 46 lärare att de använder estetiska uttrycksformer i sin undervisning. Drygt hälften av de, 29 lärare, uppger dessutom att deras elever själva uttrycker sig estetiskt under lektionen och 8 lärare uppger att eleverna arbetar praktiskt med estetiska uttryck varje lektion.

Tabell 1. Andel lärare som arbetar med estetiska uttryck

Val av estetiska uttryck har en stor bredd. Flest lärare, 40 av 48, använder bilder i sin undervisning, 37 lärare uppger att de använder musik och 19 lärare att de använder teater som uttryck. Av de som angett ett eget alternativ, ”andra uttryck”, har flest lärare, 7, nämnt film som estetisk uttrycksform.



Tabell 2. Fördelning i olika uttryck

Uppfinningsrikedomen bland lärarna är stor. De berättar om egna spännande arbetsformer från att ta foton och lägga ut dem på facebook till att sy, baka kakor, redigera egna filmer och skriva poesi. Det finns ett stort intresse bland lärarna för varierade möjligheter att ge eleverna tillgång till information och att uttrycka sig på.

5.2.2. Vilka effekter beskriver lärarna att estetiska uttryck har?

34 lärare svarar att de använder estetiska uttrycksformer som inspiration för skrivuppgifter eller diskussion. 33 lärare har erfarenhet av att estetiska uttryck ger ett kommunikativt stöd att förstå information och 24 lärare uppger att estetiska uttryck ger deltagarna stöd att själva berätta. 38 lärare har erfarenhet av att estetiska uttryck ökar den sociala aktiviteten mellan deltagarna.

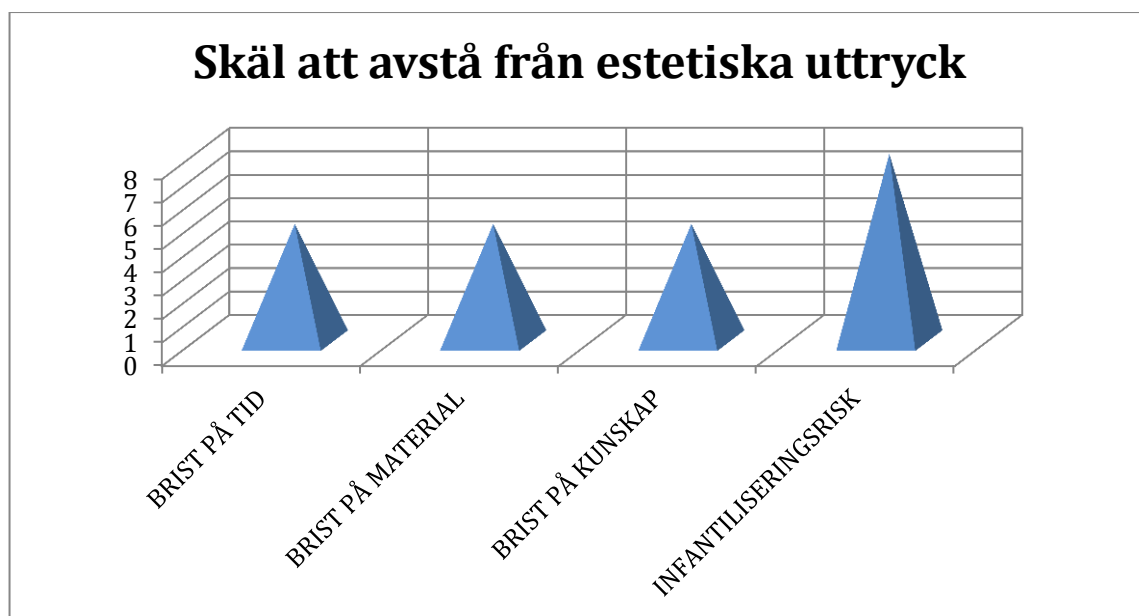


Tabell 3. Effekter av estetiska arbetsmetoder

Lärarna angav även egna syften för och effekter av att använda estetiska uttryck i undervisningen. Bland dessa betonar många lärare att estetiska uttryck ger en varierad och lustfylld undervisningsmiljö med ökad delaktighet och stärkt gruppdynamik. Kunskap och svenskt kulturliv är ett annat vanligt syfte. Lärarna nämner även ett vidgat textbegrepp och att ickeverbala uttrycksformer kan stötta förförståelse och inspirera till reflektion. Hela listan finns som bilaga 3.

5.2.3. Vilka skäl anger lärare att välja bort att använda estetiska uttryck?

Frågan är i enkäten ställd som att man helt avstår från att arbeta praktiskt med estetiska uttrycksformer, men flera lärare har uppenbart ändå tolkat frågan så att de i vissa situationer väljer att avstå. Endast 2 lärare av 48 väljer att helt avstå.



Tabell 4. Skäl att avstå från estetiska uttryck i undervisningen

Egna alternativ för att avstå är brist på utrymme, att gruppen inte är på humör eller redo för denna typ av undervisning, svårigheter med textbaserade material som poesi och teater för de som inte kan läsa eller skriva samt att det saknas bra material för vuxna. Flera respondenter efterfrågade mer kunskap om estetiska uttryck som arbetsmetod och önskade att de hade mer tid att utveckla sin undervisning i dessa. Flera respondenter förtydligade på eget initiativ att man inte ska vara orolig för att deltagarna kan uppfatta estetiska inslag som infantiliserande. De betonade även vikten av att tydligt förklara syftet med de uppgifter eleverna ska göra.

5.2.4. Sammanfattning av resultat av enkäten

Enkätundersökningen är relativt liten, men av de här 48 lärarna används estetiska uttryck i stor utsträckning och få tror att det finns risk att deltagarna ska uppfatta estetiska inslag som infantiliserade. Lärarna beskriver många fördelar med estetiska moment i undervisningen. Det mest förekommande argumentet är att lektionerna blir mer varierade och stimulerande, vilket väcker engagemang som i sin tur effektiviserar språkinläring. Det finns också en stor kreativitet bland lärarna att utforma nya undervisningsmetoder inom det estetiska fältet.

5.3. Intervjuer

De lärare jag har intervjuat har olika estetiska uttrycksformer som sitt huvudsakliga val av arbetsmetod, rörelse, drama, musik och bild. Jag presenterar nedan vad de olika lärarna ser som sitt specifika uttrycks främsta styrka.

5.3.1. Rörelse

”Den aktiva handlingen i musik och rörelse skapar fokus, en upplevelse här och nu vilken inte lämnar något utrymme för oro för livet utanför skolsalen. Den gemensamma upplevelsen väcker glädje och skapar en avspänd stämning. Ett ickeverbalt möte mellan olika kulturer och språk. Att våga gå in i ringen ger självkänsla, min dans, min kropp, min person är värdefull!” (Intervju:1).

5.3.2. Drama

”Drama är ett erbjudande att visa att varje människa har något att erbjuda” (Intervju:2). De två dramalärarna är överens om att drama ger goda förutsättningar för ett aktivt lärande. Rollspel kring verkliga situationer skapar engagemang.

5.3.3. Sång

Musikläraren använder sång som en gemensam start på lektionen. Samlingen skapar fokus, social gemenskap och energi att orka arbeta aktivt hela lektionen (Intervju:3)

5.3.4. Bild

Det praktiska arbetet ger konkret ordinlärning och det upprepade användandet av de föremål man lärt sig namnet på gör det lättare att minnas. Diskussioner kring bilder och andra konstuttryck ger tillfälle för reflektion och autentiska samtal. ”Bild är ett språk i sig och öppnar upp för vidare samtal” (Intervju:5). En av lärarna betonar särskilt att presentation av det man skapat uppmuntrar elevernas utveckling och skapar självförtroende.

5.3.5. Exempel på konkreta undervisningsmetoder och effekter

Rytmskt alfabet till musik

Beskrivning av uppgiften: Undervisningsgruppen samlas i en cirkel. Läraren spelar upplyftande musik ('ABC' med Anna Book) och visar upp en versal på ett pappersark i A4-format. De deltagare vars namn börjar på denna bokstav uppmuntras att korsa cirkelns mitt och ta en ny plats. Deltagarna kan själva välja hur uppsluppen dans de vill prestera i mitten, men de andra deltagarna uppmuntrar genom att hålla takten med handklappningar (Lektionsbesök).

Syfte: att lära sig alfabetet samt att känna igen begynnelsebokstaven i sitt namn

Effekt: lust och energi, gruppgemenskap, mod och självförtroende att ta plats i mitten av cirkeln, befästa kunskaper i form av att minnas bokstäver i en kontext

Sångsamling som start på lektionen

Beskrivning av uppgiften: Deltagarna samlas med läraren i en cirkel under 15 minuter. De sjunger tillsammans sånger ur boken "Sjung och träna svenska, 70 sånger för sfi-undervisning", av Helena Bogren och Karin Sundström, vilken innehåller olika texter med tema grammatik och enkla melodier. Läraren introducerar nya sånger på gehör för att träna på att höra och förstå.

Syfte: att träna uttal och hörförståelse

Effekt: en trevlig start på lektionen där deltagarna även får mer gruppgemenskap, lär sig varandras namn samt slipper bli störda av deltagare som kommer för sent till lektionen. Sången stöttar uttal och prosodi och underlättar repetitionsmomentet genom att upplevelsen blir lustfylld för både deltagare och lärare. Sångsamlingen skapar även fokus och ger energi att koncentrera sig på att arbeta aktivt under den tre timmar långa lektionen (Intervju:3).

Rollspel – på vårdcentralen

Rollspelet skapas genom att gruppen först diskuterar hur det är att gå till vårdcentralen. De egna erfarenheterna gör att ämnet upplevs som autentiskt och meningsfullt. Under diskussionen samlar läraren anteckningar på en whiteboard. Gruppen iscensätter sedan ett läkarbesök och fortsätter diskussionen genom att ge varandra förslag och feedback.

Syfte: verbal språkträning

Effekt: mod att våga tala trots knapphändiga kunskaper i det nya språket, upptäcka att man kan fler ord än man trodde, vara förberedd på situationen då den inträffar i verkligheten samt att få skratta tillsammans åt allvarliga situationer i livet (Intervju: 2 & 4).

Reflektion och samtal kring skapande

Beskrivning av uppgiften: deltagarna får en skapande uppgift, t.ex. att bygga ett rum. Tolkningen av hur detta rum kan se ut är fri, vilket ger deltagarna utrymme att själva välja vad de vill rikta sina tankar på.

Syfte: att uttrycka sig tredimensionellt och presentera sin produkt för gruppen

Effekt: samtalet kring det som skapas kan framkalla både skratt och gråt. Om en deltagare till exempel valt att skapa ett rum som blivit utsatt för ett bombattentat kan deltagarna komma att utbyta erfarenheter av krig med varandra. Samtalen skapar sammanhållning i gruppen och ger utrymme att prata med varandra om både liknande erfarenheter och situationen i det nya landet. De tystare eleverna får mod att tala då fokus riktas mot något annat än de själva, konstverket (Intervju:5).

5.3.6. Syfte med estetiska uttrycksformer i undervisningen

Trots att de sex olika lärarna arbetar med olika uttryck som metod har de liknande syften och beskriver vid flera tillfällen liknande effekter. Flera av lärarna tar upp att arbete med estetiska uttryck stärker sammanhållningen i gruppen. Interaktion mellan deltagarna effektiviserar i sin tur framförallt den verbala utvecklingen i det nya språket. Samtliga lärare menar att de estetiska arbetsmetoderna skapar fokus, lust och energi. Flera lärare tar upp att reflektion och samtal kring de estetiska uttrycken är värdefulla och ger tillfälle till autentiska samtalsämnen, vilket i sin tur väcker engagemang och motivation. De är också överens om att den estetiska kontexten underlättar för deltagarna att minnas nya ord.

En lärare tar upp mötet mellan olika kulturer och språk. Fyra lärare betonar att de estetiska momenter stärker deltagarnas självkänsla och uppmuntrar till att ta plats och våga tala. Två lärare tar upp inkludering, att alla känner sig välkomna och värdefulla. En lärare tar upp att det estetiska arbetet är en bra grund för förförståelse. Två lärare nämner att kroppsspråket underlättar förståelse.

5.3.7. Orsaker att välja bort estetiska uttryck

En av lärarna hade funderat mycket över risken att deltagarna skulle uppfatta undervisningen som infantiliserade. Hen har fått kritik av kollegor för sitt val av innehåll, och var noga med att avväga hur undervisningen lades upp och vilket innehåll deltagarna skulle acceptera. Övriga lärare var mer trygga i sina uttryck. De hade längre erfarenhet av att undervisa, men var även noggranna med att betona att arbete med estetiska uttryck bygger på ömsesidig tillit. En lärare betonade även vikten av att deltagarna måste få behålla sin värdighet och att man alltid ska kunna

välja att avstå. Hen betonade att man aldrig ska propsa på uttrycket i sig, utan vara öppen för alternativ. Flera berättade att de elever som till en början är avvaktande oftast väljer att delta senare om de ges utrymme att vänta. Samtliga lärare hade mycket få eller inga erfarenheter av elever som protesterat mot de estetiska inslagen.

6. *Analys*

6.1. *Resultat av enkät i relation till vetenskapliga referenser*

I enkäten beskriver lärarna syften och effekter som berör samtliga av Lindströms fyra definitioner av lärande – *om, i, med* och *genom* estetiska uttryck (se kapitel 3.2.4). De berör även samtliga av Hajer&Meestringas språkstöttande stragier, *språklig stöttning, samarbete, interaktion, aktivt lärande* och *kontext*. En lärare nämner att estetiska uttryck kan vara en väg att bekräfta deltagarnas kulturella bakgrund och det finns flera exempel på att tolka estetiska uttryck som ett vidgat textbegrepp. Man kan även dra paralleller mellan lärarnas syften och utveckling av kulturell litteracitet.

6.2. *Resultat av intervjuer i relation till vetenskapliga referenser*

De lärare jag intervjuat angav inte själva några referenser till forskningsresultat, men genom analys av deras beskrivningar av sitt arbete kan man dra ett flertal paralleller till den forskning jag presenterat i uppsatsens teoretiska anknytning i kapitel 3, t.ex interaktion, kontext, risktagande, reflektion och multimodalitet.

6.2.1. *Språkstöttande strategier*

I fem intervjuer använde jag Hajer&Meestringas språkstöttande strategier som underlag för att diskutera tidigare forskning, *språklig stöttning, samarbete, interaktion, aktivt lärande* samt *kontext* (Hajer&Meestringa, 2010, s. 47). Denna diskussion förlade jag till slutet av intervjun då läraren först fått beskriva sin undervisning och de syften och effekter hen själv såg att estetiska uttrycksformer hade för deltagarna.

Utifrån beskrivningen av lärarnas lektioner är det tydligt att samtliga lärares undervisning innehåller moment av *aktivt lärande*. De betonar även den fysiska aktivitetens betydelse för att skapa fokus och ge energi. I flera övningar sker arbetet i *interaktion* med övriga deltagare och flera uppgifter innehåller aktivt *samarbete*. En lärare betonar att hen medvetet delar ut ett papper med instruktioner eller arbetsuppgifter till två deltagare för att de ska samarbeta. Exempel på *språklig*

stöttning är konkreta föremål i bildundervisning, som sax och pensel, men även strategier som kroppspråk för att underlätta förståelse. Flera lärare tar upp *kontextens* betydelse för förståelse och för att minnas. Sammanlagt berördes samtliga av Hajer&Meestringas fem språkstöttande strategier.

6.2.2. Kognitiv utmaning

Detta avsnitt baseras på teorier om kognitiv utmaning utifrån Gibbons (2010) samt bilden ”Cummins fyrhörning” (se avsnitt 3.1.3). När det gäller kognitiv utmaning var det främst lärarna i drama som såg ett tydligt samband. Genom att skapa rollspel utifrån deltagarnas egna upplevelser upplevdes undervisningen meningsfull. Rollspelen faller inom ramen för Gibbons begrepp *rich task* (Gibbons, 2010, s. 67), genom att de är *problembaserade* och *autentiska*. Även lärarna i bild beskrev att reflektion och diskussioner kring bilder ger tillfälle till autentiska samtal som är värdefulla för deltagarna. På deltagarnas egna initiativ uppstår tillfällena att tala om erfarenheter av svårigheter i det nya landet. Att deltagarna upplever lektionerna som meningsfulla för flera delar av livet höjer motivationen att komma till skolan och väcker engagemang under lektionerna, vilket stämmer överens med Frankers teori om *meningsfullhet* (Franker, 2013, s. 802). En av lärarna tog även upp risker med att lägga undervisningen på en kognitivt hög nivå. ”Kognitiv nivå är svårt. Det är inte säkert att det ger mer, för man kanske tappar dem. Man måste se vilka människor, vilka hjärnor som sitter här? Vad behöver de?” (Intervju:4). En lärare menade att språket är en tillräcklig kognitiv utmaning i sig (Intervju:3).

6.2.3. Estetiska lärprocesser

Med Lindströms termer (se avsnitt 3.2.4.1) har jag i intervjuerna främst diskuterat lärande MED och GENOM estetiska uttryck.

Lärande *MED* syftar ofta på en integration av estetiska uttryck och lärostoff från andra ämnen. (...) Lärande *GENOM*, slutligen, syftar på de förhållningssätt och övergripande kompetenser som man kan tillägna sig genom ett djupgående engagemang i estetiska projekt. (Lindström, 2010, s. 36).

Fyra lärare arbetar med lärande *GENOM* estetiska uttryck och snarare gestaltande (performativt syfte) än produktion (Lindström, 2010, s. 36). Fem av lärarna arbetar med metoder som stämmer in på Stenhammars definition av estetiska lärprocesser som *undersökande*, *nyskapande* och *reflekterande*.

Några lärare tar upp en kunskapsprocess som går att relatera till Åkerström&Ahlströms bild av *intryck*, *reflektion* och *agerande*. Exempel på detta är rollspel och

diskussioner utifrån ett konstverk. Lärare i både musik och drama beskriver att de estetiska uttrycken ger tillfälle att under trygga former prova på ett språkligt *risktagande*, vilket jag tog upp i kapitel 3.2.3 angående Gärdenfors (2010) teorier om lek och risktagande. Exempel på detta är rollspel och sångsamling.

Centralt i samtliga lärares beskrivningar är interaktion, kommunikation och meningsskapande.

6.3. *Analys av resultat i förhållande till styrdokument*

Ingen av lärarna, varken i enkäten eller under intervjuerna tar upp läroplan eller styrdokument som drivkraft för sitt val av undervisningsmetod. Däremot beskriver de att estetiska uttryck är ett värdefullt sätt att arbeta med flera av de punkter jag tog upp i avsnitt 4.1, till exempel som introduktion till svensk kultur och språkliga strategier för kommunikation och förståelse.

7. *Diskussion och slutsats*

Min reflektion utifrån resultatet av enkätundersökning och intervjuer är att många aktiva lärare är medvetna om kopplingar mellan estetiska uttryck och språkutveckling. De har dock inga uttalade referenser till forskningsresultat. Jag får som lärare i både språk och teater ofta kommentaren ”Åh, teater! Det är ju jättebra!” Men de som uttrycker det vet inte riktigt varför hen tycker så. Det bara ”är det”. Flera lärare som besvarade enkäten efterfrågade mer utbildning i estetiska uttryck som arbetsmetod.

Tydligt är att det finns många tankar om att estetiska uttryck har ett värde i skolan, men det saknas konkreta direktiv i styrdokument och läroplaner samt utbildning inom lärarutbildningen om undervisning med estetiska uttryck som arbetsmetod. Innan detta genomförs kommer estetiska uttryck inte att få genomslagskraft i svensk skola utan endast användas av eldsjälarna i ämnet.

Min reflektion är att estetiska uttrycks viktigaste bidrag är *empowering*. Begreppet är sprunget ur Paulo Freires arbete för *en frigörande pedagogik*. Freire stred för att konsten att läsa och skriva skall vara en demokratisk rättighet. Han menade att alfabetisering och undervisning ofta tenderar att nedvärdera studenterna i uppfostringsyfte, medan litteracitet borde utgöra ett verktyg för människor att medvetet arbeta för att förändra sin situation. Franker beskriver att för att empowering genom utbildning ska vara möjlig måste undervisningen bekräfta individens kulturella identitet och sociokulturella erfarenheter (Franker, 2013, s.

795). Även Cummins (Cummins, 2014, s. 19) betonar vikten av empowering inom andraspråkundervisning. Som jag nämnde i avsnitt 3.1.3 menar Cummins att interaktionen mellan lärare och elev är avgörande för elevens utveckling och att undervisningen måste ske med respekt för elevens identitet.

Språket måste användas till att stärka elevernas intellektuella, estetiska och sociala identiteter om det ska bidra till elevernas *empowerment*, vilket innebär det gemensamma skapandet av makt. (Cummins, 2014, s. 19)

Jag menar att man genom att arbeta med estetiska uttryck kan nå empowerment genom bland annat risktagande som ger självförtroende, interaktion som stöttar språkutvecklingen samt genom att deltagarna upplever lektionerna som meningsfulla för livet utanför skolan. Ur ytterligare ett perspektiv har konst förmåga att ge ett kort andrum, där man kan släppa oro och krav för ett ögonblick och mer utvilad komma tillbaka för att ta tag i utmaningar igen. En av lärarna jag intervjuade uttryckte det som att ”ställa ifrån sig väskan med oro utanför skolsalen” (Intervju:1).

7.1. *Slutsats*

Är estetiska uttrycksformer användbara i undervisning i svenska som andraspråk?

Både enkätsvar och intervjuer med aktiva lärare visar på att estetiska undervisningsmoment är värdefulla för deltagarnas språkliga utveckling. Jag är inte den första som kommit till denna slutsats (Thavenius, 2003; Örtegren&Marner, 2003; Hansson-Stenhammar, 2015; Hjort, 2011). Ändå kämpar de estetiska ämnena ofta i motvind, särskilt på högre studienivåer. Beror det på som Anne Bamford föreslår att effekter av konstnärligt arbete är svåra att bevisa med vetenskapliga mätinstrument (Bamford, 2006, s. 143)? Är det Descartes fel som Örtegren&Marner diskuterar (Örtegren&Marner, 2003, s. 15)? Jag vet inte, men som jag skrev i inledningen är det en stor förlust att inte använda alla medel som står till buds i den svåra utmaning det innebär att som vuxen tillägna sig ett nytt språk.

Gärdenfors påstår att leken hos människan avtar i tonåren (Gärdenfors, 2010, s. 192). Jag menar att den bara ändrar form och kan ta sig uttryck i en svettig fotbollsmatch, en deckare i hängmattan, att med liv och lust måla om köket eller att dagdrömma på spårvagnen på väg hem från arbetet. I den bästa av världar ger konstnärliga uttrycksformer även vuxna möjlighet att leka utan prestationsångest. Konstnärlig frihet kan vara att undersöka och experimentera samt möjlighet att tänja de gränser man själv känner sig mogen att pröva. Att påstå att en vuxen människa behöver öva på att tänka kritiskt, reflektera och värdera kanske är att skriva denne på näsan, även om vi alla utvecklas hela livet, men ser jag stora möjligheter att

komplettera verbalt språk med konstnärliga uttryck för att uttrycka sina tankar och känslor.



I min version av Hager&Meestringas språkträd (se avsnitt 3.1. 2) har grenarna fått röda äpplen. De symboliserar positiva effekter av en god och fruktbar lärandemiljö, som glädje, trygghet, lust att lära, utveckling och självförtroende.

Så min slutsats är: *Ja!* - för de lärare som känner sig bekväma med och är engagerade i estetiska uttryck kan dessa arbetsmetoder utgöra en värdefull resurs.

7.2. Fortsatt forskning

Hur går vi vidare? Är estetiska uttryck något att kämpa för inom undervisning i svenska som andraspråk?

Enligt Marie-Louise Hansson-Stenhammar finns ännu inga generella belägg för att arbetet i estetiska ämnen per automatik innebär ett fördjupat lärande i andra ämnen (Hansson-Stenhammar, 2015, s. 181). Anne Bamford kom i sin rapport fram till att estetiska värden inte kan mätas med traditionella vetenskapliga instrument (Bamford, 2006, s. 143). Det första steget är då att hitta metoder att undersöka vilka effekter arbete med estetiska uttryck har. Jag har i min undersökning utgått från ett sociokulturellt perspektiv och resultatet beskriver därför snarare språklig utveckling i en social kontext än rena lingvistiska effekter..

Denna studie var från början planerad att omfatta även en undersökning av lärarens beskrivning av arbete med estetiska uttryck inom undervisningen på sprint – språkintruktionsprogrammet (Skolverket, 2016b [www]), där nyanlända ungdomar studerar svenska som andraspråk samt andra grundskolekurser för att få behörighet att söka till ett program inom svensk gymnasieskola. På grund av för låg svarfrekvens på enkäter som lämnades ut till arbetslag som arbetar med sprintelever fick dock denna del av studien strykas. Det skulle vara spännande att göra en djupare studie av vad konstnärliga uttryck kan ge just sprintelever. Ett viktigt perspektiv är hur vi kan stötta de ungdomar som söker asyl utan stöd av sina familjer, ensamkommande flyktingbarn.

7.3. Avslutande ord

Det viktigaste jag kommit fram till genom arbetet med den här uppsatsen är att det finns många fantastiska människor som arbetar med svenska som andraspråk. De använder allt de kan komma på för att stötta sina elever, både språkligt och för att hantera den livssituation deltagarna befinner sig i. Estetiska uttryck kan vara ett otroligt värdefullt verktyg, men det finns också många andra sätt. Metoden får aldrig bli ett självändamål, viktigast är att vi, lärare och elever, möter varandra med omtanke och respekt.

Jag vill avsluta som jag började, med några tankvärda ord av sångerskan, poeten och musikern Eva Dahlgren.



*Ge mig en
plats på jorden*

*Inte nödvändigtvis
i solen*

*Men ett eget fönster
mot gatan
Som jag kan öppna och
stänga
som jag behagar*

*Det är det enda
jag behöver*

*Det enda
som mitt hjärta kräver*

*Att jag hittar någonstans
där jag kan
välja mellan lugn
och ro*



Ur: "En plats på Jorden"
(Dahlgren, 1984)

Källförteckning

- Abrahamsson, N., 2004. Fonologiska aspekter på andraspråksinlärning och svenska som andraspråk. i: I. L. Kenneth Hyltenstam, red. *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss. 79-116.
- Bamford, A., 2006. *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. München/Berlin: Waxman Ferlag GmbH.
- Barton, D., 2007. *Literacy. An introduction to the Ecology of Written language*. Oxford: Blackwell publishers.
- Björklund, J., 2014. *www.riksdagen.se*. [Online] Available at: <http://www.riksdagen.se/sv/Debatterbeslut/Interpellationsdebatter1/Debatt/?did=H110175> [Använd 25 november 2015].
- Carlberg, L.M., Hagström, S., 2014. *Estetiken i skolpolitiken*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och socialpedagogik.
- Cummins, J., 2014. *Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy*. [Online] Available at: http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83996.1333706367!/menu/standard/file/2000_5_Cummins_Sv.pdf [Använd 10 april 2016].
- Dahlgren, E., 1984. *En plats på jorden, ur Ett fönster mot gatan*. Stockholm: Polar studios.
- Dahlgren, E., 1991. *Lev så, ur En blekt blondins hjärta*. Stockholm: Polar studios.
- Danielsson, O., 2013. *Karolinska institutet ki.se*. [Online] Available at: <http://ki.se/forskning/hjarnans-harda-skola>
- Erikson, B., 2010. *Handbok för planering av kulturprojekt i skolan*. 1 red. Västra Götaland: Västragötelandsregionen, Kultur i Väst.
- FN, 2016. *FNförbundet UNA SWEDEN*. [Online] Available at: <http://www.fn.se/fn-info/vad-gor-fn/manskliga-rattigheter-och-demokrati/fns-allmana-forklaring-om-de-manskliga-rattigheterna-> [Använd 11 maj 2016].

Franker, Q., 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext.. i: K. & L. I. Hyltenstam, red. *Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss. 675-712.

Franker, Q., 2013. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder - alfabetisering i en flerspråkig kontext. i: I. L. Kenneth Hyltenstam, red. *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss. 771-815.

Gibbons, P., 2010. *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Första upplagan, tredje tryckningen red. Stockholm: Hallgren&Fallgren.

Gibbons, P., 2013, *Stärk språket, Stärk lärandet*, tredje upplagan, Hallgren&Fallgren

Gärdenfors, P., 2010. *Lusten att förstå - om lärande på människans villkor*. Första red. Stockholm: Natur & Kultur.

Hajer, M., Meestringa, T., 2010. *Språkinriktad undervisning - en handbok*. 1 red. Stockholm: Hallgren&Fallgren.

Hansson-Stenhammar, M. L., 2015. *En avestetiserad skol- och lärandekultur - en studie om lärprocessers estetiska dimensioner*, Göteborg: Högskolan för scen och musik.

Hjort, M., 2011. *Konstens betydelse, om konstarter och litteratur i skola och samhälle*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Hooshidar, A. N., 2014. *Dansundervisning som förkroppsligad multimodal praktik En studie om kommunikation och interaktion i dansundervisning*, Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms Universitet.

Hylliepark, 2010. *Lära sig läsa och skriva*, Malmö: Hyllie Park folhögskola.

Kulturrådet, 2015, *Musik på hjärnan*, [Online] Available at: <http://www.kulturradet.se/en/Kultur-och-halsa/Intervju/Intervjuer1/Intervju-Fredrik-Ullen/>

Liberg, C., 2003. Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. I: Utbildning och demokrati.. *Utbildning och demokrati Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol12, nr 2, ss. 13-29.

Lilliedahl, J., 2013. *Musik i (ut)bildningen: Gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*, Örebro: Örebro Universitet.

Lindgren, M., 2006. *Att skapa ordning för det estetiska i skolan; Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*, Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.

Lindström, L., 2008. Estetiska lärprocesser om i med och genom slöjd. *KRUT kritisk utbildningsskrift*, Nummer 1 3 3 / 1 3 4 (1 – 2 / 2 0 0 8), ss. 57-71.

Lindström, L., 2010. Fyra estetiska lärandeformer, lärande om, i, med och genom. i: B. Eriksson, red. *Handbok för planering av kulturprojekt i skolan*. Västra Götaland: Kultur i Väst, Västragötalandsregionen, Bilaga IV.

Mörnerud, E., 2004. *Modersmålsbaserad alfabetisering i Sverige*, Malmö: Malmö Högskola.

Patel, R., Davidsson, B., 2011. *Forskningsmetodiken grunder*. 4:4 red. Lund: Studentlitteratur.

Queensland School Reform Longitudinal Research Team. 2001, *The Queensland Schoolreform Longitudinal Study: Final Report*, Brisbane: Education Queensland

Salmi, K., 2012. *Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, forskning om estetiska lärprocesser*. [Online] Available at: <http://www.su.se/hsd/forskning/forskningsomr%C3%A5den/forskning-om-estetiska-l%C3%A4rprocesser-1.93752> [Använd 5 mars 2016].

Skolutveckling, A. f., 2016. *Skolverket*. [Online] Available at: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande/undervisa-nyanlanda-elever-1.237660> [Använd 20 april 2016].

Skolverket, 2011a. *Gymnasieskola 2011*. 1 red. Västerås: Fritzes.

Skolverket, 2011b. *Kursplan för svenska som andraspråk*. [Online] Available at: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/sameskola/svenska-som-andrasprak> [Använd 20 april 2016].

Skolverket, 2012a. *Läroplan för vuxenutbildningen 2012*, Västerås: Edita.

Skolverket, 2012b. *Utbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*, Västerås: Edita.

Skolverket 2015, *PISA i korthet*, [Online] Available at: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa> (använd 20 juni 2016)

Skolverket, 2016a. *Skolverket*. [Online] Available at: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sva> [Använd 20 april 2016].

Skolverket, 2016b. *Skolverket, avdelningen för skolutveckling*. [Online] Available at: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande/undervisa-nyanlanda-elever-1.237660> [Använd 20 april 2016].

Stukát, S., 2011. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2:2 red. Lund: Studentlitteratur AB.

Thavenius, J., 2003. *Skolan och den radikala estetiken, rapporter om utbildning vid Malmö Högskola, 1/2003*, Malmö: Lärarutbildningen Malmö .

Thorgersen, K., 2015. *Estetiska lärprocesser och estetik*. [Online] Available at: <https://prezi.com/1nxo3zi2tm19/estetiska-larprocesser-och-estetik/> [Använd 4 mars 2016].

Trost, J., 2010. *Kvalitativa intervjuer*. 4:3 red. Lund: Studentlitteratur AB.

Trost, J., 2012. *Enkätboken*. 4:2 red. Lund: Studentlitteratur AB.

Tvingstedt, A, Salameh, E., 2010. *Modersmålsbaserad svenskundervisning för invandrare*, Malmö: FoU Malmö/utbildning.

UNESCO, 2001. *Literacy and Adult Education. Thematic Studies. World Education forum. Education for all.*, Dakar, Senegal: World Education forum. Education for all..

Utbildningsradion, 2014. *Utbildningsradion Lärarrummet, Skapandet som väg in i språket*. [Online] Available at: <http://www.ur.se/Produkter/179975-Lararrummet-Skapandet-som-vag-in-i-sprak>[Använd 13 november 2015].

Wedin, Å., 2010. *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna*. 1:2 red. Denmark: Studentlitteratur.

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: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.

Vuxenutbildningsenheten, 2014. *Skolverket*. [Online] Available at: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/vuxenutbildning/sfi> [Använd 20 april 2016].

Vygotskij, L., 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Wallin, K., 1981. *Ett barn har hundra språk. Om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Förlagsupplagan, tolfte tryckningen red. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio

Åkerström, A., 2013. *Estetiska lärprocesser*. [Online] Available at: www.tjorn.se/download/18.../Estetiska+l%C3%A4roprocesser.ppt [Använd 11 maj 2016].

Åkerström, A., Ahlström, T., 2008. *Take action or not, uppsats under kurs LAU 680*, Göteborg: Göteborgs universitet.

Örtegren, H., Marner, A. 2003. *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, forskning i fokus nr.16.

Övrigt material

Intervju:1, 2015. *Rörelse inom sfi, Göteborg* 10 november 2015

Intervju:2, 2015. *Drama på grundskolan och inom sfi*, 11 November 2015

Intervju:3, 2015. *Musik inom sfi*, 13 November 2015

Intervju:4, 2015. *Drama inom sfi*, 21 november 2015

Intervju:5, 2015. *Bild inom sfi*, 24 november 2015

Intervju:6, 2015. *Bild inom sprint*, 25 november 2015

Lektionsbesök, 2015. *Rörelse inom alfabetiseringsundervisning*, Göteborg 15 november 2015

Bilaga 1. Enkätformulär

Estetiska uttrycksformer som arbetsmetod inom SFI och SPRINT

Hej! Jag heter Sofia Hagström och skriver en C-uppsats vid Institutionen för Svenska som Andraspråk, Göteborgs Universitet. Mitt syfte med uppsatsen är att undersöka hur estetiska uttrycksformer kan användas som stöd för språkutveckling inom undervisning i Svenska som andraspråk.

Anonymitet

Resultat från enkäten kommer i uppsatsen endast att refereras till statistik av undervisning inom SFI respektive SPRINT. Inga personer eller skolors namn kommer att nämnas.

TACK! För att du tar dig tid att läsa igenom beskrivningen av ämnet nedan och svara på några korta enkätfrågor (8 stycken). Ditt bidrag är av stort värde för mig.

Intresserad av att delta i en intervju?

Om du arbetar mycket med estetiska uttryck i din undervisning och skulle ha möjlighet att ställa upp på en intervju får du väldigt gärna höra av dig:

sofia.c.hagstrom@gmail.com

Beskrivning av ämnet:

Estetiska uttrycksformer, som till exempel bilder och rollspel, används ibland inom undervisning för att uppnå kunskapsutveckling inom ett annat ämne än det konstnärliga.

Avgränsningen i den här uppsatsen är språkutvecklande effekter inom Svenska som andraspråk. Detta kan även innefatta indirekta funktioner, som att uppmuntra eleven att utmana gränser för sina språkkunskaper eller att använda fler uttryck än verbal kommunikation, språkstöttande strategier som i ett förlängt perspektiv kan ha en språkutvecklande funktion.

Syftet med enkäten är att undersöka undervisande lärares erfarenheter av estetiska arbetsmetoder inom Svenska som andraspråk. Även information om varför man väljer bort sådana inslag är värdefull.

Definition av centrala begrepp:

Estetiska uttrycksformer

Bild, musik, teater, drama, poesi, film med flera konstnärliga uttryck med meningsskapande betydelse för människan i ett sociokulturellt perspektiv.

Estetiska lärprocesser

Tidigare forskning använder ett flertal definitioner av detta begrepp. Jag utgår ifrån följande kriterier:

- att använda estetiska uttrycksformer i ett instrumentellt syfte inom ett annat ämne än det konstnärliga, här avses språkutveckling inom svenska som andraspråk
- arbetsformerna är undersökande och reflekterande utan krav på konstnärliga prestationer

EnkätfrågorJag undervisar elever inom: **SPRINT****SFI**

1. Använder du estetiska uttrycksformer i din språkundervisning?

Ja Nej

2. Presenterar du under dina lektioner estetiska uttryck i form av:

(flera alternativ kan väljas)

Bilder

Musik

Dans

Teater

Poesi

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Andra uttryck: _____

3. Vilka syften har du med de estetiska inslagen?

4. Har du erfarenhet av att estetiska arbetsformer fyller någon av följande funktioner?

(flera alternativ kan väljas)

Inspiration för skrivuppgift eller diskussion

Kommunikativt stöd att förstå information ⁽¹⁾ eller själv berätta ⁽²⁾

Ökad social aktivitet mellan deltagarna

1. 2.

Egen kommentar: _____

5. Arbetar dina elever genom att själva uttrycka sig estetiskt under dina lektioner?

Ja Nej

Om ja, på vilka sätt? _____

6. Hur ofta arbetar eleverna praktiskt med estetiska uttryck under dina lektioner?

Varje lektion

Vid något tillfälle under kursen

Inte alls

Eget alternativ: _____

7. Väljer du att helt avstå från att arbeta praktiskt med estetiska uttrycksformer på grund av något av nedanstående alternativ? (flera alternativ kan väljas)

Det kräver tid som behövs till annat

Det kräver material jag inte har tillgång till

Jag saknar tillräcklig kunskap om estetiska arbetsmetoder

Eleverna kan uppleva att de infantiliseras (behandlas som yngre än de är)

Andra orsaker:

8. Egen kommentar om ämnet eller frågorna:

Tack så mycket för att du tog dig tid att hjälpa mig!!

Sofia Hagström, studerande till lärare i Svenska som Andraspråk

På den upplaga som delades ut till SPRINT-arbetslag lades följande fråga till:

1. Samarbetar du med någon ämneslärare i ett estetämne i språkutvecklande syfte?

Ja

Nej

Bilaga 2. Intervjumaterial

Detta material mailades som information inför telefonintervjuerna.

1. Vilka estetiska uttryck arbetar du med i din undervisning?
2. I vilka syften väljer du att arbeta med estetiska uttrycksformer?

Forskningsreferenser:

Marie-Louise Hansson-Stenhammar har i sin avhandling om estetiska lärprocesser i undervisning, *"En avestetiserad skol- och lärande kultur"*, våren 2015, definierat estetiska lärprocesser enligt följande kriterier:

- Undersökande /experimenterande
- Reflekterande
- Kreativa och nyskapande

3. Vad tänker du om Hansson-Stenhammars definition utifrån din undervisning?

Maaïke Hajer och Theun Meestringa tar i sin bok *Språkinriktad undervisning* (2010) upp följande punkter för en god lärandemiljö för språkutveckling: (Hajer & Meestringa 2010:47)

- språklig stöttning
- samarbete
- interaktion
- aktivt lärande
- kontext

4. Hur tänker du kring estetiska uttryck och Hajer&Meestringas språkinriktade undervisning?

Kognitiva utmaningar

Andraspråksforskarna Pauline Gibbons (2010) och Jim Cummins betonar båda balansen mellan kognitiv utmaning och språklig stöttning i andraspråksinlärning. Nedan finns Cummins modell ”fyrfältaren”. Bild ur Maaïke Hajers bok *Greppa språket* sid 61.

5. Vad tänker du om estetiska uttrycksformer och kognitiva utmaningar?

6. Vad tycker du är ditt estetiska uttryck (bild) främsta styrka för just andraspråkelever?

7. Är det något särskilt du tycker att man ska tänka på när man arbetar med vuxna deltagare och bild – till skillnad från hur man arbetar med barn?

Kommentar:

Samma forskningsreferenser användes vid samtliga tillfällen. Intervjuerna var dock semistrukturerade och präglades av öppna frågor och fri diskussion, vilket gjorde att nya perspektiv öppnades upp och fler frågor diskuterades.



Figur 3. Modell över uppgifters språkliga krav (fritt efter Cummins 1996)

Bilaga 3. Lärarnas egna kommentarer om syfte med estetiska uttryck i undervisningen

Ökat intresse och delaktighet, ökad trivsel, glädje, avslappning vilket stimulerar lärande, stimulerar mod att tala, lustfylld, varierad och effektiv inläring, väcker intresse, känslor och vilja att uttrycka sig, ger energi, lättar upp stämningen i gruppen, stöttar förståelse, exempel på kultur som poesi och barnsånger, ickeverbala uttrycksformer underlättar inläring, tillvarata elevernas bakgrund och kultur, motivera språkinläring, öva uttal genom sång, göra undervisningen intressant, koppla bort prestation och framkalla flöde, kunskap om svensk kultur, stärka gruppdynamiken, få elever att våga ta plats med sin röst, ge eleven tillfälle till reflektion och att beskriva inre bilder för att stimulera tal- och skrivutveckling och språkflöde, språkinläring, befästa teoretiska kunskaper, visualisera kunskap, lära sig nya ord, språkutveckling, prosodi och uttal, förenkla information genom bilder, ha roligt, få in fler delar av den svenska kulturen, lust, varierade lärstilar, inblick i svenska kulturuttryck, inspiration, ge en djupare dimension, lyfter undervisningen och gör den mer konkret, lära på olika sätt, sätta igång tankar, ta fram egna erfarenheter, förförståelse, visa på det vidgade textbegreppet, hörförståelse, våga använda språket på ett avslappnat sätt, öka förståelsen av det språkliga innehållet, utnyttja mer av hjärnans kapacitet, lättar upp och underlättar, få eleverna att bli mer aktiva, lustfylld undervisning underlättar inläring och befäster kunskaper, väcka intresse och engagemang, tala om ämnet, skapa förståelse för svenskar, lär sig lättare genom att uppleva då det är svårt att läsa, inspirera och entusiasmera alla användningsområden för språk, flera sinnen och nå nya vägar, nya vägar till kunskap, väcka intresse för till exempel svensk musik, språkmelodi, bredda infallsvinklar till svenska språket, diskussionsunderlag, belysande exempel, viktigt att arbeta båda visuellt och auditivt, skratta tillsammans, ha roligt när man lär sig, visa andra sätt att använda språket och att svenska är vackert, konkretisera det abstrakta, effektivt läromedel.