



Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet

Katharina Dahlbäck¹

Göteborgs Universitet

Sammanfattning: Studiens syfte är att diskutera lärares uppfattningar om estetiska uttrycksformer i svenskämnet. De sätt på vilka svenskämnet konstrueras och rekonstrueras genom styrdokument, ämnestraditioner, lärarutbildning, skolkontext och lärares uppfattningar påverkar vilket svenskämne barn möter i skolan. Associationsintervjuer med utgångspunkt i åtta nyckelord genomfördes med sex lärare som undervisar elever som är 7-9 år gamla, i årskurs ett till tre. Intervjuerna analyserades med kritisk diskursanalys. Studien visar en variation av undervisningspraktiker där några informanter framställer svenskämnet som ett färdighetsämne. Andra lärare beskriver ett erfarenhetsbaserat multimodalt svenskämne där estetiska uttrycksformer har legitimitet som didaktiska verktyg. Estetiska uttrycksformer ses av dessa lärare som vägar in i skriftspråket, de kompenserar för olikheter och skapar gemenskap. I studien framkommer hur estetiska uttrycksformer tilldelas både intrinsikala och instrumentella värden.

Nyckelord: svenskämnet, estetiska uttrycksformer, literacy, multimodalitet

Inledning

Nya kunskapsområden och kommunikationsvägar uppkommer ständigt i det västerländska högteknologiska samhället och en livaktig debatt i olika medier visar vilken central betydelse skolan ges för den framtida utvecklingen. Vilka kunskaper och förmågor individer anses behöva beror på visioner om det samhälle som eftersträvas. Jakt på ekonomisk tillväxt riskerar att leda till en utbildning där färdigheter och mätbara kunskaper premieras för att tillgodose en kunskapsintensiv marknad där materiella värden prioriteras (Liedman, 2011). Det medför att rösterna för att utbilda demokratiska, kritiska och reflekterande världsmedborgare som kan hävda sina intressen ges mindre utrymme (Janks, 2013). Argument för en humanistisk och konstnärlig utbildning oavsett åsikter om utbildningens mål är

¹ Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet. E-mail: katharina.dahlback@gu.se

att estetiska uttrycksformer (lyrik, dramatik, prosa, musik, bild och form, film, dans och rörelse) *kan* ge elever möjligheter till kritiskt tänkande, kreativitet, fantasi och föreställningsförmåga för att försöka förstå och kunna påverka den komplexa värld vi lever i (Nussbaum, 2010). Trots detta tilldelas estetiska uttrycksformer ofta en underordnad roll i utbildningssammanhang, vilket kan bidra till att föreställningar om skillnader mellan praktisk, estetisk och teoretisk kunskap upprätthålls även om samtliga ingår i en lärandekontext (Saar, 2005). Samtidigt anser Saar att det finns en nutida övertro på de estetiska ämnenas möjlighet att fostra en aktiv och medveten individ. Exempel på det senare är att estetiska aktiviteter tillskrivs ett eget väsen som förväntas ge en positiv påverkan oberoende av om eleven lärt sig något.

Föreliggande studie har svenskämnet för elever i årskurs 1-3, som är 7-9 år, i fokus. I studien beskrivs lärares syn på de estetiska uttrycksformerna i ämnet. Med estetiska uttrycksformer avses lyrik, dramatik, prosa, musik, bild och form, film, dans och rörelse. För att diskutera framtidens svenskämne är det av intresse att synliggöra hur yrkesverksamma lärare uttrycker sig om ämnets estetiska dimensioner. Tidigare forskning om svenskämnet i tidiga årskurser har fokuserat på skriftspråket, hur elever lär sig läsa och skriva samt vilka texter de möter i skolan (Liberg, 1990; Fast, 2007; Jönsson, 2007; Schmidt, 2013). Lärare i årskurs 1-3 möter barn som uttrycker sig och lär genom olika språk och modaliteter. Forskning om svenskämnet och lärares uppfattningar visar på vilka sätt ämnet konstrueras och rekonstrueras och hur det påverkar vilket svenskämne barn möter i dagens skola. Estetiska uttrycksformer ska finnas med i den nya lärarutbildningen i Sverige från 2011, men inte längre som egna ämnen. Eftersom särskild ämneskunskap är nödvändig för att undervisa i estetiska ämnen legitimeras en stark ämnesinramning när lärare med inriktning mot de första skolåren (årskurs 1-3) i och med den nya lärarutbildningen från 2011 inte utbildas i musik och bild. Tidigare forskning visar att synen på estetiska uttrycksformer varierat i svenskämnets kursplaner från 1969 till 2011 för åk 1-3. Kursplanen i svenska från 1980 utmärker sig genom att betona ett vidgat textbegrepp² där samtliga uttrycksformer är jämställda. I svenskämnets kursplan från 2011 är däremot verbalspråk centralt och överordnat, estetiska uttrycksformer finns med som ett tillägg till skriftspråket (Dahlbäck & Lyngfelt, 2016). Å andra sidan beskrivs olika uttrycksformer som en del av skolans uppdrag i de inledande delarna av läroplanen för grundskolan 2011. Utöver kursplanerna påverkas ämnet svenska även av ämnesstraditioner och skoldiskurser som ligger utanför kursplanernas kontroll (Pettersson, 2013). Syftet med denna studie är att belysa lärares uppfattningar och synliggöra diskurser som styr utrymmet för estetiska uttrycksformer inom ramarna för svenskämnet. Studiens frågeställningar är följande: Vilka diskurser framträder när svensklärare på lågstadiet talar om svenskämnet och estetiska uttrycksformer? Vilka uppfattningar om möjligheter och hinder för att använda estetiska uttrycksformer i svenskämnet synliggörs?

Teoretisk bakgrund

Studiens teoretiska bakgrund bygger på sociokulturell (Vygotskij, 1999; Säljö, 2005) och multimodal (Kress, 2010; Jewitt, 2011) teoribildning. För att analysera lärarnas uppfattningar om estetiska uttrycksformer i svenskämnet används kritisk diskursanalys. Som bakgrund till studien presenteras tidigare forskning om relationen mellan skriftspråk och estetiska uttrycksformer och de senares roll inom svenskämnet. Därefter behandlas centrala områden för studien: literacy, svenskämnet, estetiska uttrycksformer samt slutligen kritisk diskursanalys.

² Libergs definition av ett vidgat språkbegrepp används i artikeln, där "språk inbegriper såväl verbala som ickeverbala språk, till exempel talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk" samt det vidgade textbegreppet "när begreppet text får innefatta budskap som överförs på annat sätt än genom det skrivna ordet". (Liberg, 2007, s. 8).

Tidigare forskning

I dagens mångkulturella och multimodala samhälle stämmer inte längre föreställningen om skriftspråkets dominans (Kress, 2003). Medan sociokulturell teori lyfter fram verbal- och skriftspråk som människans främsta redskap för att bygga upp och få tillgång till sociala praktiker och erfarenheter (Vygotskij, 1999; Säljö, 2005), framhåller multimodal teori *all* kommunikation som multimodal genom att flera teckensystem samverkar. Multimodalitet kan beskrivas som hela den skala med kommunikationsformer och teckensystem som människor använder (bilder, gester, kroppsspråk, ljud, verbalspråk, tecken) samt relationerna mellan dem (Jewitt, 2011). De teckensystem som används är kulturellt och socialt skapade, det vill säga att de har skapats i en specifik social kontext och är påverkade av normer, regler samt teckenskaparens motivation och intresse. Det innebär att kontexten är avgörande för vilka teckensystem, "modes", som behövs för meningsskapande och kommunikation (Street, 2006). Den logocentriska föreställningen, med verbal- och skriftspråk i centrum, skapar en dikotomi både mellan teori och praktik samt mellan språkligt formulerad och erfarenhetsbaserad kunskap. I stället för ett vertikalt och hierarkiskt medieringsbegrepp med skriftspråket som den mest betydelsefulla medieringen, föreslår Marner och Örtengren (2003) ett horisontellt medieringsbegrepp där estetiska ämnen och läroprocesser inte ses som underordnade kunskapsformer. De kritiserar Säljö för att tillämpa pan-lingvisticismen där skriftspråket är överordnat som teckensystem för kommunikation och vetenskap. Bild och musik jämförs med språk, men med verbalspråket som måttstock. Dessutom är det endast språkets instrumentella och begreppsbyggande funktion som diskuteras, inte dess estetiska funktion.

Trots att kommunikation och textproduktion är multimodal visar Schmidt (2013) i en studie av barns möte med texter och textaktiviteter att skriftspråkets dominans är stark och att gränsen mellan skrift och andra modaliteter upprätthålls i skolpraktiken (för elever 9-11 år). Schmidt hävdar att samtida undervisning behöver utgå från såväl multimodala, som mångkulturella och flerspråkiga textrepertoarer för att barn ska få en möjlighet att göra sina röster hörda. Christophersen och Ferm Thorgersen (2015) visar exempel på skolor med en syn på kunskap och undervisning där de estetiska ämnena är just horisontella och likvärdiga i skolarbetet. De betonar att skolläringens inställning har avgörande betydelse för verksamheten. Praktiknära studier där estetiska uttrycksformer integreras i grundskolan är en aktionsforskningsstudie där svenska och musik integrerades (Dahlbäck, 2011) och en studie om elevers redovisningar med musik (Falthin, 2015). Tidigare forskning som belyser lärares uppfattningar om estetiska ämnen är studier av Lindgren (2006) och Thorgersen (2007). Lindgren visar hur lärarna (med elever 6-15 år) i studien uttalade sig om estetiska uttrycksformer som förstärkning för lärande eller rolig kontrast till teoretiska ämnen. De användes också som terapeutiska alternativ för elever med problem i skolan. Thorgersen däremot beskriver lärares förståelse av estetiska uttrycksformer som dynamisk och komplex. Lärarna (med elever 13-15 år) i Thorgersens studie visade en omedvetenhet gällande styrdokumentens innehåll (som kräver att estetiska uttrycksformer ska vara en viktig del av undervisningspraxis) och de hade inte reflekterat över hur de skulle kunna integrera estetiska aktiviteter. Lärarna höll med om betydelsen av estetiska uttrycksformer men beskrev dem som alternativ till den "vanliga" undervisningen och som svåra att organisera.

Literacy

Begreppet "literacy" innebär inte enbart att vara läs- och skrivkunnig, utan att kunna använda de modaliteter och kommunikationssätt som används i den kontext där man deltar. Barton (2007, s. 185) uttrycker detta: "To be literate is to be confident in the literacy practices one participates in."

Språkanvändning ses ur ett literacyperspektiv som en dynamisk och social aktivitet där människor är aktiva och engagerar sig för att skapa mening. Den tillgång människor har till olika språkliga resurser begränsar eller öppnar möjligheter för dem att delta i olika sociala sammanhang. Det Barton beskriver kan betraktas som ett paradigmskifte från tidigare betoning av individuella och psykologiska aspekter på läs- och skrivkunighet till ett synsätt där användandet av texter och symbolsystem ses som sociala aktiviteter kopplade till olika domäner och kontexter. Olika språk (i vidgad betydelse) ses som knutna till olika diskurser och praktiker med normer, värden, attityder, intressen och syften. Språk går därför inte att lära sig isolerat (Gee, 2014).

Svenskämnet

Olika ämneskonceptioner och synsätt på svenskämnet, exempelvis motsättningar mellan formalisering och funktionalisering, existerar parallellt. Formalisering innebär isolerad träning av språkliga fenomen och funktionalisering att språk utvecklas i funktionella sammanhang när språkanvändning har en funktion för den lärande. Motsättningar i ämnessyn kan också spåras till skolans dubbla uppdrag, det vill säga kunskaps- och demokratiuppdraget. I en ämneskonception som förenar dessa uppdrag skulle konflikter och värderingar kunna utgöra ämnets innehåll med syfte att utveckla förståelse för centrala humanistiska problem (Bergöö, 2005). Denna ämnessyn bygger vidare på Malmgrens (1996) beskrivning av tre olika ämneskonceptioner. Den första av dessa tre är svenska som ett färdighetsämne med formaliserad språkträning, och denna ämneskonception förknippas ofta med lågstadiets svenskundervisning (Liberg et al., 2012). Den andra är svenska som ett historiskt bildningsämne med litteraturläsning och kulturarv. Den tredje beskriver svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne med en funktionell användning av språket. I denna ämnesstradition är kunskapsarbete genom språk och litteratur kärnan i ett demokratiskt svenskämne där eleverna lär sig genom att delta i olika kulturella och språkliga praktiker.

Estetiska uttrycksformer

Genom estetiska uttrycksformer kan tankar, känslor, erfarenheter och kunskaper gestaltas, uttryckas och kommuniceras på olika sätt: visuellt, verbalt, musikaliskt, skriftligt eller multimodalt. Maagerø och Tønnesen (2014) beskriver hur olika teckensystem kommunicerar både känslor och tankar och att vi genom dem kan skapa mening. De hävdar att den estetiska funktionen behöver belysas eftersom den är en integrerad del av texter, kommunikation, meningsskapande och lärande. För att kunna gestalta och iscensätta egna erfarenheter och kunskaper genom estetiska uttrycksformer krävs att elever får möjlighet att tillägna sig sådana kunskaper och inte enbart ägna sig åt fritt läsande, skrivande, målande eller musikskapande. Lindström (2012) skiljer mellan mediespecifikt och medieneutralt lärande och betonar att elever behöver erövra kunskaper i olika estetiska ämnen för att kunna välja uttryckssätt och genom dessa delta på fler arenor. Att tala om estetiska förmågor som en begåvning vissa människor har oberoende av undervisning förstärker skillnaden mellan språkligt formulerad kunskap som är möjlig att lära sig och estetisk kunskap som en inneboende förmåga att utveckla. Diskursen om fritt skapande förutsätter också att individen har en inneboende förmåga att kunna uttrycka sig oberoende av mediespecifik kompetens (Saar, 2005).

Litteraturläsningens betydelse har minskat i kursplanen för svenskämnet 2011 på så sätt att skönlitteratur endast är en av flera textgenrer som ska behandlas (Dahlbäck & Lyngfelt, 2016). Vikten läggs vid att läsa för att utveckla sina kunskaper i alla ämnen och kunna använda olika slags skrivna

texter, det vill säga efferent läsning. Litteraturläsning, som ju är ett av svenskämnets estetiska uttryckssätt, kan enligt Rosenblatt (1938/1970) innehålla både estetiska och efferenta aspekter. Efferent läsning innebär enligt Rosenblatt att läsa i ett praktiskt syfte för att få information och idéer. Estetisk läsning innebär å andra sidan att den läsande kan uppleva och genomleva de stämningar, scener och situationer som skapas genom läsning. Penne (2013) hävdar att undervisning i fiktiva lässätt behövs ur ett literacyperspektiv för att tolka, reflektera över texters mening och förstå att texter är kulturellt kodade. Skolan behöver även erbjuda möten med litteratur och konst som provocerar och bryter mot normer och Persson (2005) efterlyser ett kritiskt förhållningssätt till "den goda kulturen" som tas för given som oproblematiserad av en nyestetisk rörelse. Möten med kultur i olika former, till exempel "den goda boken" antas göra eleverna empatiska, toleranta och demokratiska. Det framkommer inte att en kulturell identitet kan vara både förtryckande och begränsande. Bildningsresan och möten med estetiska uttrycksformer kan innebära att tankesätt förändras, och det är inte alltid harmoniskt utan kan även vara krävande och svårt. Det sociopolitiska perspektivet är närmast osynligt i svenskämnets kursplaner (från 2011) för de lägre åldrarna, men fanns däremot framskrivet i svenskämnets kursplaner från 1980 (Dahlbäck & Lyngfelt, 2016). Elever behöver utbildas i critical literacy för att kunna ifrågasätta texter och förstå hur de själva kan agera för att förändra sin omvärld. Språket har stor betydelse för både identitet och tillhörighet enligt Einarsson (2009) och genom critical literacy kan elever lära sig att få syn på vems intressen som företräds utifrån olika aspekter som makt, klass, genus och etnicitet (Janks, 2013; Bergöö, 2005).

Kritisk diskursanalys

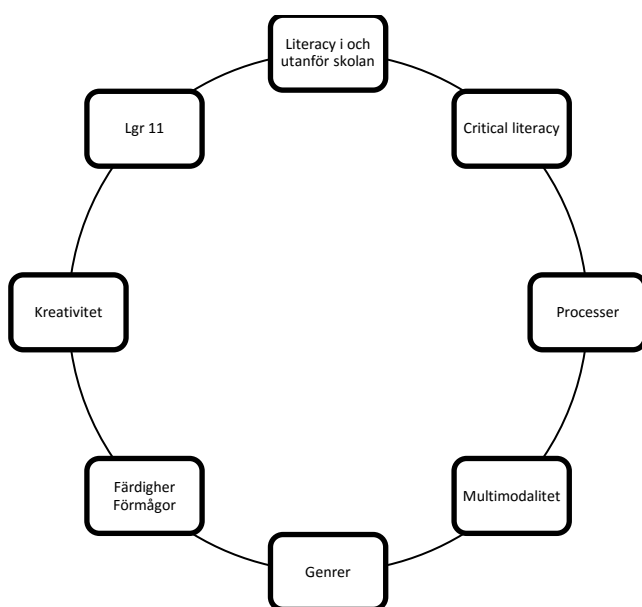
Multimodal teori är en viktig del av den kritiska diskursteorins utveckling. Diskurs definieras som ett sätt att se på språket i en social kontext: "language as social practice determined by social structures" (Fairclough, 2015, s. 51). När vi använder språk är det en form av social praktik: hur vi pratar, lyssnar, skriver, sjunger, målar och dansar beror på kulturella och sociala faktorer. Estetiska tecken av olika slag refererar på så sätt till värden och intressen som kan analyseras och ifrågasättas genom kritisk diskursanalys, vilket kulturellt kapital och vilka estetiska värderingar premieras i olika diskurser? Centralt för kritisk diskursanalys är att analysera och kritisera relationer mellan diskurs och makt. Fairclough beskriver hur diskurser strävar efter att uppnå hegemoni, det vill säga vara ledande och dominera, medan motdiskurser kämpar för att tillskansa sig makt. Den diskursiva praktiken kan antingen reproducera diskursordningen eller transformera den så att social förändring skapas (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Deltagare med makt kan genom kunskap, relationer och positioneringar kontrollera och upprätthålla diskursordningar. Det vi kallar "sanning" är därmed knutet till de maktsystem som producerar och upprätthåller den.

Metod

För att besvara frågan om lärares uppfattningar om estetiska uttrycksformer i svenskämnet valdes intervju som metod. De transkriberade intervjuerna analyserades med kritisk diskursanalys vilket beskrivs nedan.

Studiens design

Tolv skolor kontaktades och på tre skolor accepterade sammanlagt sex lärare att medverka i studien. Urvalskriterierna med en variation av skolor (både med övervägande flerspråkiga elever och med flest svenskspråkiga elever) och lärare (årskurs 1-3 med olika lång erfarenhet som lärare) uppfylldes härmed inom ramen för studien. Intervjuerna som genomfördes under april och maj 2015 var associationsintervjuer (Christophersen & Ferm Thorgersen, 2015) där informanterna fick associera till nyckelord som var inspirerade av Ivanics (2004) diskurser: färdighetsdiskurs, kreativitetsdiskurs, processdiskurs, genrediskurs, diskursen om sociala praktiker, och den sociopolitiska diskursen. Informanterna kunde själva välja ordning för vad de ville tala om och det fanns ingen hierarkisk ordning mellan nyckelorden: Kreativitet, Lgr 11, literacy i och utanför skolan, critical literacy, processer, multimodalitet, genrer, färdigheter och förmågor.



Figur 1

Intervjuerna spelades in och varade ca 60 min med varje lärare. Studiens empiriska material består av de sex transkriberade intervjuerna. För läsbarheten behölls delvis talspråk och pauser noterades, transkribering på mikronivå ansågs inte vara nödvändig.

Informanternas bakgrund

I tabellen nedan presenteras de sex lärare som medverkar i studien. Deras namn är anonymiserade och Vetenskapsrådets forskningsetiska råd (2011) har följts. Lärarna var informerade om att deras svar skulle behandlas konfidentiellt samt att syftet med studien var att undersöka hur lärare ser på svensksamnet och estetiska uttrycksformer inom ramen för svenskämnet.

	Utbildning	Erfaren-het	Under- visar i:	Skola 1	Skola 2	Skola 3
Gun	Lärare 1-7	17 år	Årskurs 2 Elever ca 8 år	Övervägande flerspråkiga elever Stark ämnes-inramning		
Karin	Lärare 1-7	8 år	Åk 1 Elever ca 7 år	Övervägande flerspråkiga elever Stark ämnes-inramning		
Lena	Utbildad mellan- och lågstadie-lärare	40 år	Åk 3 Elever ca 9 år		Övervägande flerspråkiga elever Svag ämnes-inramning	
Sofi	F-6	4,5 år	Åk 2 Elever ca 8 år		Övervägande flerspråkiga elever Svag ämnes-inramning	
Anna	Lågstadie-lärare	40 år	F-2 Elever ca 6-8 år			Övervägande elever med svenska som modersmål. Stark ämnes-inramning
Elin	Lärare 1-7	1 år	Åk 3 Elever ca 9 år			Övervägande elever med svenska som modersmål. Stark ämnes-inramning

Figur 2.

Analysprocess

I diskursanalys betraktas språket som en del i en social process. Detta innebär att interaktion och produktion av studiens empiri beror av såväl informanternas och intervjuarens resurser såsom positioner, språkkunskaper, värderingar, och antaganden. Min egen bakgrund och erfarenhet av att arbeta som lärare i svenska och musik i olika skolformer har betydelse för intervjuerna och tolkningen av dem. De tre steg i diskursanalys som Fairclough beskriver (2015, s. 58) användes för att analysera informanternas utsagor:

1. *Beskrivning* – texten analyseras med lingvistiska metoder. Lingvistiska termer som används i resultatet nedan för beskrivning av texten är a) subjektiv och objektiv modalitet. Dessa modaliteter synliggör på vilket sätt informanten uttalar sig: subjektivt (jag anser), objektivt (så är det) eller med varierande grad av säkerhet (kanske). b) "Active voice" innebär att framställa sig själv på ett övertygande sätt. c) Hyperbol innebär att överdriva. Samtliga intervjuer analyserades och förekomsten av ovanstående modaliteter noterades.

2. *Tolkning* – vad sägs, vilken mening och betydelse har det som sägs i relation till kontexten. Texten i den här studien är en produkt av de intervjuer som genomförts och transkriberats, den tolkas utifrån olika antaganden om vad som är värt att beskriva och den förklaras i en social kontext. De transkriberade

intervjuerna rekontextualiseras när de tas från sin ursprungliga kontext och delar av dem sätts in i en ny kontext när de analyseras och tolkas. Delar av samtalet redovisas och informanternas uttalanden synliggörs endast i skriftlig form som en del av en akademisk text, där miljö, kroppsspråk och betoningar inte finns med. Varje intervju läses flera gånger och som en del av analysen kodas innehållet med olika kodord (ex läsa, skriva, tala, lyssna, poesi, bild, musik). Olika indelningar av materialet prövas och citat från intervjuerna kategoriseras utifrån kodorden och den lingvistiska analysen. Tolkningen utgår från hur lärare genom språket positionerar sig inom olika diskurser när de talar om svenskämnet och estetiska uttrycksformer. Det som analyseras är lärarnas tal som diskursiva handlingar och hur de genom sin retorik skapar trovärdighet och legitimitet. Kategorierna benämns: syften för elevers språkutveckling som demokrati- och kunskapsaspekter, skriftspråk, bild musik undervisas segregat eller integrerat, läsa och förstå text/ bild, språkutveckling, social integrering, lärande i estetiska uttrycksformer eller något man föds med, begåvning, lustfyllt läsande, läsa för att lära, musik som kompensation, avbrott i skolvardagen, bildningsdiskurs, färdighetsdiskurs, erfarenhetsdiskurs, introducera pedagogiska idéer, anpassa sig till skolans arbetsmodeller, separera eller integrera olika ämnen.

3. *Förklaring* – Relationen mellan interaktion och en större social kontext förklaras i analysen. När alla analyser sammanställs framkommer olika teman utifrån kodord, lingvistisk analys och kategorier där informanternas uttalanden kan ses i förhållande till den större kontexten, skola och samhälle. Benämningar på dessa sex teman (med de kategorier som ingår i efterföljande parenteser) är: *lärarnas språksyn* (syften för elevers språkutveckling som demokrati- och kunskapsaspekter), *modaliteternas hierarki* (skriftspråk, bild musik undervisas segregat eller integrerat, läsa och förstå text/ bild), *lärande och estetiska uttrycksformer* (språkutveckling, social integrering, lärande i estetiska uttrycksformer eller fritt skapande/begåvning, lustfyllt läsande, läsa för att lära, musik som kompensation, avbrott i skolvardagen), *tradering av ämnesideal* (bildningsdiskurs, färdighetsdiskurs, erfarenhetsdiskurs), *påverka eller anpassa sig till skolans diskurs* (introducera pedagogiska idéer, anpassa sig till skolans arbetsmodeller) samt *stark eller svag ämnesinramning* (separera eller integrera olika ämnen). Dessa teman och de motsatta uppfattningar och spänningsfält som framkommer mellan svenskämnets olika diskurser redovisas i resultatdelen.

Resultat

För att bidra till svar på frågorna om hur lärarna uppfattar estetiska uttrycksformers betydelse i svenskämnet samt hur de positionerar sig i olika diskurser analyserades intervjuerna med kritisk diskursanalys. I analysen visade sig spänningsfält inom de olika teman som framkom vilket tolkades som positioneringar inom olika diskurser. Analysens sex teman utgör rubriker nedan: 1) lärarnas språksyn, 2) modaliteternas hierarki, 3) lärande och estetiska uttrycksformer, 4) tradering av ämnesideal, 5) påverka eller anpassa sig till skolans diskurs samt 6) stark eller svag ämnesinramning. Citat från intervjuerna är kursiverade i den löpande texten med referens till respektive intervjuad person.

1. Lärarnas språksyn

Synen på språk och litteratur visade sig genom att lärarna i sina uttalanden betonade olika syften för elevers lärande, vilket kan tolkas som att de positionerade sig inom olika diskurser.

Språkutveckling för demokratiska syften

Lena, Gun och Sofi positionerade sig i en demokratisk diskurs där språkförmågan betonas för att eleven ska kunna påverka sin omgivning, förstå och skapa berättelser om världen och våga uttrycka en egen ståndpunkt. Gun var den lärare som tydligast uttryckte att språket är en förutsättning för att kunna påverka sin omvärld. Hon talade retoriskt om vikten av att kunna uttrycka sig: *det är viktigt att du säger vad du tycker och tänker och att du kan göra det*. Gun betonade också att eleverna behöver redskap så att de kan utnyttja sin demokratiska rättighet att föra fram sina tankar och åsikter: *Du, det, det är en rättighet*. Lena underströk med ett retoriskt tretal vikten av att eleverna ska kunna ha en egen ståndpunkt: *våga prata och våga argumentera och våga ha en ståndpunkt*. Eleverna förväntades kunna möta en annan människa och samtala om texter, våga argumentera och kanske förändra sina ståndpunkter.

Språkutveckling för att uppnå skolans kunskapskrav

Karin, Anna och Elin positionerade sig i en diskurs där språk ses som verktyg för att uppfylla kunskapskrav och kunna visa sina kunskaper i svenska och andra ämnen. Elin beskrev både vad gäller svenska språket och litteratur hur eleverna fick tillfälle att öva sina färdigheter. Ett exempel är hur hon arbetade med struktur i berättelser då eleverna förväntades lära sig att planera: *planera innan såhär, vad är början, vad ska hända i mitten, vad ska hända i slutet*. Elin uttryckte att vissa elever inte kunde planera sin berättelse enligt mallen: *Vilket är jättesvårt för vissa, för dom följer ju bara med i sin saga liksom*. I den här jämförande konstruktionen, att kunna planera sin saga eller att följa med i sin saga premierades förmågan att kunna planera vilket synliggjordes med ordet *bara* som förminskar skrivande utan en färdig plan.

2. Modaliteternas hierarki

Lena, Gun och Sofi betonade att de arbetade med skriftspråk, bild och musik i samverkan. Syften som de framhöll var att elever ska kunna kommunicera, lära, uttrycka sig och skapa gemenskap. Gun uttryckte tydligt att elever behöver många olika verktyg vilket kan tolkas som ett multimodalt synsätt: *Vad är verktyg? Vad har snickaren för verktyg i sin låda, och vad har målaren, eller konstnären för verktyg? Det är liksom olika*. Skriftspråkets överordning blev tydlig när hon beskrev processen med att få eleverna att inse att de med hjälp av språket kan förändra och påverka tillstånd i sin omvärld: *... skriva insändare och påverka, protestera om det är nånting man inte tycker är okej*. Trots att Gun arbetade mycket med foto och bild i sin klass framstod skriftspråket som den premierade uttrycksformen. Hon talade om pennan som ett vapen, men inte om att rita med pennan eller att framföra åsikter och förändra genom andra modaliteter. Karin uttryckte sig om det visuella som extra viktigt för barn med annat modersmål genom en objektiv modalitet: *och det är ju extra viktigt för dom här barnen, att dom får se det också*. Karin gjorde en åtskillnad mellan att se text (läsa) och se bild. Skillnaden är att bilden verkar kunna kommunicera direkt, barnet behöver inte kunna läsa bilden enligt Karin.

Flera lärare i studien uttryckte att verbalspråk och kommunikativ förmåga är viktigast att tillägna sig i svenskämnet. De talade om verbalspråk för att undvika konflikter och missförstånd (Anna), för att våga hävda sig (Gun) och för att undvika bråk (Karin). Gun förstärkte vikten av verbalspråket genom en hyperbol, det är *superviktigt*. Hon upprepade också betydelsen av att tala, ordet "våga" upprepades sex gånger i en mening och användes retoriskt: *Våga.., våga tala, våga uttrycka sig, våga säga vad man tycker och tänker, våga, alltså våga hävda sig, alltså på, på ett juste rätt sätt. Och det har, det har väl med demokrati att göra, och identitet*. Gun upprepade ordet tala fyra gånger som kontrast till det tysta klassrum hon positionerar sig emot: *Så tala, tala, mycket tala. Mycket tala i klassrummet. Här är inget*

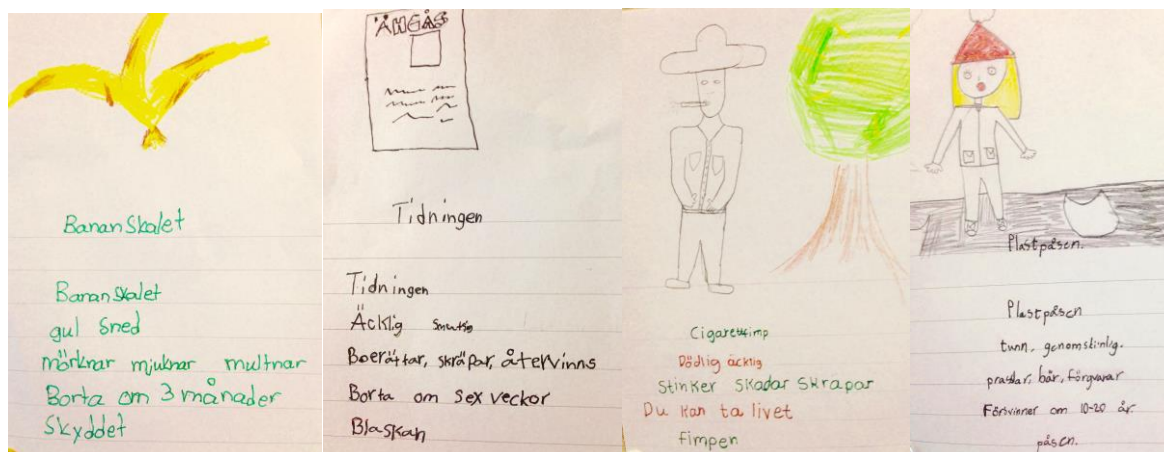
tyst klassrum. Karin insåg under intervjun att hon tyckte att det muntliga är viktigast, *det har jag aldrig ens tänkt på innan* (subjektiv modalitet) och slog fast *men så är det nog faktiskt* (objektiv modalitet där affiniteten sänks genom *nog*). Senare blev hon mer bestämd och sa att det går att klara sig *med lite svagheter i svenskan men det är svårare med det muntliga, absolut*. Här visade sig återigen en objektiv modalitet där trovärdigheten stärks genom ordet *absolut*.

3. Lärande och estetiska uttrycksformer

Lena och Sofi utmanade den hegemoniska diskurs där estetiska ämnen marginaliseras. De betonade deras betydelse för gemenskap, social inkludering och lärande i den mångkulturella och flerspråkiga skolan vilket legitimerade att estetiska ämnen fick stort utrymme. De uttryckte att det är genom estetiska uttrycksformer skolan kan vara en plats för alla. Lena beskrev den sociala aspekten när hon betonade musikens betydelse för gemenskapen på skolan: *vi har alla våra gemensamma sånger och det är nånting vi har tillsammans, vi gör det tillsammans i olika forum*. Förutom den sociala legitimeringen framhölls även det språkutvecklande syftet. Sofi berättade att olika uttrycksformer uppmuntras när skolan har sina gemensamma samlingar. Hon beskrev bild, musik och rörelse som språkutvecklande, stärkande och teambildande: *Och det är ju språkutvecklande och väldigt teambildande liksom, att det är vi liksom*. Karin och Anna uttryckte sig om kunskaper i estetiska ämnen som en begåvning, något inneboende som kan *blomma ut* (Anna) eller finns där eftersom *dom har den gåvan* (Karin). Musik upplevdes som *jättejobbigt* av Karin eftersom hon *inte har begåvning*. Gun däremot talade om lärande i bild och att eleverna behöver undervisning och verktyg för att rita och måla. Hon har mediespecifik kunskap i bild och arbetade både med ämnet bild, kunskaper i ämnet, samt lärande *genom* bild som didaktiskt verktyg. Gun uttryckte tydligt skillnaden att arbeta med foto i bild och svenska: *Foton, det hör ju till ämnet bild också, men jag gör ju inte det för ämnet bild, utan det gör jag mer för ämnet svenska*. Gun som har mediespecifik kunskap i ett estetiskt ämne (bild) kan undervisa i ämne och hon har även möjlighet att använda bild som ett didaktiskt verktyg.

Lustfyllt läsande och läsa för att lära

Skillnaden mellan det lustfyllda läsandet och att läsa för att lära betonades av några lärare. Gun beskrev sina elever som *motiverade och engagerade* i litteraturläsning med en subjektiv modalitet: *Jag känner det*. Hon förstärkte bilden av sina läsande elever med att visa deras glädje med "active voicing": *Och dom tycker det är roligt, och dom "Aahh, aah!" det, ja*. Även Elin reproducerade diskursen om det lustfyllda läsandet. Hon positionerade sig som en lärare som lyckats nå målet att få sina elever till läsare, *dom älskar att läsa*. Detta manifesterades genom en objektiv modalitet: *Så det är jättehärligt*. Både Karin och Elin gjorde en åtskillnad mellan nöjesläsning och efferent läsning där lässtrategier tränas med olika texttyper och genrer. Karin ställde läsläxa och läsförståelse mot nöjesläsning. I skönlitterär läsning - *där läser vi bara för att nöjesläsa då, tycker jag* - förminskade ordet *bara* nöjesläsning, medan eleverna genom läsläxan lär sig läsförståelse, *så har vi läsläxa där vi har ... läsförståelse*. Läsförståelse tränas i läsläxan genom att eleverna ska kunna de olika lässtrategierna: *Så det är dom med på, att det är det vi tränar nu lite mer*. I Lenas beskrivning av barns diktande framkom också synen på det lustfyllda estetiska skapandet: *Ungar älskar att skriva dikter, det är det roligaste dom vet*. Här fanns flera hyperboler, *ungar älskar att skriva dikter, det är till och med det roligaste dom vet*. Gun beskrev både intrinsikalt och instrumentellt värde med poesi. Eleverna skrev dikter i olika former, ett skrivande som de sedan kunde använda i sitt lärande. Nedan exempel där elever (åk 3) fick skriva dikter i ett tema om hållbar utveckling.



Figur 3

Estetiska ämnen som avbrott i skolvardagen

Karin använde musik och dans som ett avbrott i skolvardagen, och beskrev det som en kravfri och lustfylld aktivitet: Sådär bara för att liksom lufta oss och röra på oss lite. Och så brukar vi köra nåt som heter Tokdans ibland när vi bara galendans så (skratt). Anna berättade om hur bra det varit med de föreställningar hon genomfört för elever som behövde lyftas: det var ju nästan så varenda gång att det var någon som verkligen fick blomma ut så riktigt. Att eleven fick blomma ut kan antingen tolkas som att elever har en inneboende förmåga, eller att de fick möjlighet att använda sina kunskaper och förmågor genom att vara med i föreställningen.

4. Tradering av ämnesideal

I materialet framkom uttalanden där lärarna positionerade sig i svenskämnets bildnings- färdighets- och erfarenhetspedagogiska diskurser (Malmgren, 1996).

Bildningsdiskurs

Gun positionerar sig i bildningsdiskursen när hon använder en subjektiv modalitet och betonar att *Jag har haft som mål, att, ett eget mål att alla barn ska låna böcker från biblioteket, och att de ska låna regelbundet och med glädje*. Uttalandet visar en tradering av ämnesideal där elever ska skolas in i en bildningstradition med en egen lust och vana att läsa. De ska gå till biblioteket *för att dom har lust, inte för att dom måste*. Biblioteket framstår som en plats där alla elever har tillgång till böcker och de förväntas själva vilja ta del av det som böcker kan förmedla. Gun och Elin beskrev att de inte hade några redovisningskrav för de böcker som eleverna valde och läste själva.

Färdighetsdiskurs

Andra informanter positionerade sig i en färdighetsdiskurs genom att tala om de färdigheter elever behöver för att kunna läsa och skriva, det vill säga svenska med formaliserad språkträning (ibid.). De beskrev hur de arbetade med frågor till texter, lässtrategier och skrivande. Både Elin, Anna och Karin

är lärare som talade om lässtrategier där olika sätt att ta sig an en text övas. Elin beskrev vilka lässtrategier *man kan träna på* i olika texter: *Jag läste nån, deckaraktigt och då var det väldigt mycket spågumman*. Ett syfte med val av texter var i det här sammanhanget att se vilken typ av läsförmåga som kunde tränas enligt "En läsande klass", (ett projekt med läsförståelsestrategier initierat av Martin Widmark). Läsning av olika typer av texter tränades genom att eleverna fick läxor att läsa i olika genrer: *Då har vi haft instruktion och vi har haft recept och såna typer av texter*. Att träna på och kunna lässtrategierna var en färdighet som eleverna sedan skulle kunna använda sig av i annan läsning.

Erfarenhetspedagogisk diskurs

Lena tog avstånd från färdighetsdiskursen där lässtrategier övas och positionerade sig därmed i en erfarenhetsdiskurs med en funktionell användning av språket (Malmgren, 1996). Hon argumenterade genom att förminska de figurer som används i "En läsande klass", de *små* figurerna stoppar läsningen. En objektiv modalitet framkom när hon uttryckte att det *dödar*, inte bara något av läsningen utan *allting*, modifierat av *i stort sett: Det här med dom här små spågummorna och alltså stoppen som det är i "Reading to learn", det dödar ju i stort sett allting*. De figurer Lena talar om används i "En läsande klass" för att synliggöra olika lässtrategier. "Reading to learn" är en metod som betonar språkets betydelse för elevers lärande där lärare ska uppmärksamma alla elevers möjligheter att läsa och förstå skolans texter i alla ämnen. Metoden bygger på en noggrann genomgång av olika texttyper (Rose, Martin & Lövestedt, 2013) Som kontrast till de metoder Lena tog avstånd från förde hon fram "workshopmodellen (Calkins, 2015) eftersom hon ansåg att den modellen ger eleverna möjligheter att läsa skönlitteratur med utgångspunkt i egna erfarenheter och funderingar. Hon uttryckte vad elever behöver kunna med ett retoriskt trelat: *kunna samtala, att kunna fundera, att kunna tänka på en text*. Lena uttryckte att det är viktigt att introducera dikter för barn, ge dem tillgång till poesi och utmana dem att fundera och tänka själva om det de läser i stället för att låsa sig vid färdiga strategier och *små figurer*. Läraren kan gärna välja dikter *som är konstiga* och försöka få fram barnens egna tankar och röster. Lena uttalade sig med auktoritet om varför så få lärare arbetar med poesi: *man tror att det är så svårt såklart*. Ordet *man* hänvisar till en obestämd grupp och ordet *såklart* framställer förklaringen som självklar. Att lärare *tror* att poesi är så svårt jämfördes med Lenas erfarenheter av att poesi är roligt, eleverna *älskar* det, att skriva dikter är det *roligaste* de vet. Lena generaliserade och använde ännu en hyperbol när hon beskrev att *ungar älskar att skriva dikter*.

5. Påverka eller anpassa sig till skolans diskurs

Genom intervjuerna framkom hur de olika skolornas diskurser med skilda arbetssätt påverkade lärares arbete, både vad gäller ämneskonceptioner och de estetiska uttrycksformernas position i svenskämnet. Några lärare påverkade skolans diskurs medan andra anpassade sig till hur de förväntades arbeta i den skola de befann sig. Lena beskrev hur hon tillsammans med en kollega introducerade "workshopmodellen" (Calkins, 2015) som hon menar har präglat skolans arbete med läsning. Sofi som arbetar på samma skola bekräftade bilden av att skolan har en tydlig profil: *Ja, det är en arbetsmodell som vi har här*. Elin är ett exempel på en lärare vars uttalanden tyder på att hon anpassade sig till rådande skoldiskurs. Det synliggjordes när hon beskrev arbetet med läsförståelse och lässtrategier: *"En läsande klass" är ju uppifrån att vi ska arbeta med*. Det är ett uttalande med en objektiv kategorisk modalitet, påståendet fungerar som en självklar och neutral beskrivning av ett förhållande där lärarna (*vi*) får uppgifter *uppifrån* ledningshåll (*dom*).

6. Stark eller svag ämnesinramning

I en stark ämnesinramning sker undervisning av olika ämnen separat, medan en svag ämnesinramning bygger på ämnesövergripande arbetssätt.

Integrera ämnen

Lena och Sofi gav båda uttryck för att deras skola utmärks av en svag ämnesinramning när de beskrev sitt arbete med olika teman och Storyline där flera ämnesområden och uttrycksformer integrerades. Sofi använde iMovie för att arbeta med skolans värdegrund: *Då samtalar man ju kring det, dom får göra teater kring att, ja, när kan man säga "tack" och "varsågod", när kan man använda såna här begrepp? Och att det gjorde vi filmer på då, och det kan man använda sen och titta på och diskutera kring.* Elevernas erfarenheter av värdegrund och språk fick genom en arbetsprocess (samtal, gestaltning och digitalt multimodalt skapande) ett multimodalt uttryck som blev en ny utgångspunkt för fortsatta diskussioner.

Separera ämnen

Elin hade själv undervisning i bild och musik trots att hon saknade ämneskunskap och lärarexamen i dessa ämnen: *det är nånting som jag bara försöker ha – också.* Elin hade inte kunskap om eller erfarenhet av hur dessa ämnen skulle kunna integreras i undervisningen med sin klass och uttryckte en stark ämnesinramning: *då tänker man väl att det ska vara åtskilda ämnen, jag vet inte hur man ska få ihop det annars.* En stark ämnesinramning uttrycktes av Karin som att lärarna i estetiska ämnen *dyker ner liksom och har sitt.* Metaforen att musikleäraren *dyker ner* kan tolkas som ett för klassläraren oförberett inslag, avskilt, hon *har sitt*, det var inte en del av skolans verksamhet. En danspedagog *har vart här*, och en sångpedagog *kommer och har musik med dom.* Eftersom eleverna hade haft både dans och musik, när de egentligen bara skulle ha en timmes musik beskrev Karin att de inte *gjort så mycket egen musik vid sidan om.* Beskrivningen visade ett synsätt där estetiska ämnen tar tid från andra, viktigare ämnen: *då har vi ju haft två grejer ändå.* Ordet *grejer* gav inte uttryck för att det är viktiga ämnen, dansen och musiken beskrevs inte som att de tillfört lärande utan som att de *plockat bort* tid från viktigare ämnen. Gun följde med sina elever på musiklektionerna och bröt mot diskursen med stark ämnesinramning genom att hon la sig i musikleärens undervisning och uttryckte att läraren nog tyckte att det var jobbigt: *Ja, P tycker nog jag är jättejobbig för jag, som..som "vada genom vattnet" till exempel. Vad betyder det när vi sjunger det?* Gun försökte integrera musiken med elevers språkliga lärande genom att diskutera och förklara vad ord betyder och sångernas innehåll. Gun hade också velat prata om innehållet i sångerna när eleverna sjöng två av Lalehs sånger: *"Vad betyder det egentligen? Vad är det hon sjunger?"* Guns intresse ställdes i kontrast till musikleärens ambition, att sjunga: *Det hinner man ju liksom inte med, man bara sjunger, man, men vad är det man sjunger?* Hon beskrev också att text och musik hör ihop: *Texter till musik och många sånger, det är ju dikter från början.* Hos de lärare som uttryckte en stark ämnesinramning var det synligt både genom att lärare kom *utifrån* (Karin, Gun) och undervisade *i* exempelvis musik eller att klassläraren själv hade undervisning i de estetiska ämnena (Elin).

Diskussion

I diskussionen besvaras studiens frågor om vilka diskurser som framkom när lärare talade om svenskämnet samt möjligheter och hinder för att kunna använda estetiska uttrycksformer i skolan. Först

diskuteras diskurser om svenskämnet och lärarnas uttalanden om de estetiska uttryckssätten i relation till svenskämnets estetiska uttrycksformer. Därefter behandlas kontextens betydelse för vilka möjligheter och hinder som finns för lärares arbetssätt. Av intresse är även frågor informanterna inte uttalar sig om. Slutligen diskuteras förutsättningar för ett multimodalt svenskämne med utgångspunkt i den studie som presenterats.

Diskurser om svenskämnet

Intervjuerna där lärarna fick associera till olika nyckelord visade sig ge flera ingångar till svenskämnet utan att styra lärarna att uttala sig enbart om estetiska uttrycksformer. De diskurser som framträder tydligast i den här studien är en färdighetsdiskurs där svenskämnet består av bestämda kunskapskrav och en erfarenhetsbaserad, multimodal diskurs där språk och estetiska uttrycksformer ses som funktionella verktyg för lärande, berättelser och gestaltningar (Malmgren, 1996; Bergöö, 2005; Schmidt, 2013). Även om nuvarande styrdokument enligt Pettersson (2013) ger mindre utrymme för lärarna när det gäller innehåll och arbetssätt är det tydligt att de tolkningsmöjligheter som finns samtidigt ger lärarna ett stort handlingsutrymme för olika arbetssätt och ämneskonceptioner. Ämnets traditioner är starka och olika idéer om vad som är viktigt och ska inkluderas i undervisningen visar sig i lärarnas uttalanden. Detta resulterar i att lärarna beskriver olika undervisningspraktiker där kunskapskrav, elevers erfarenheter och estetiska uttrycksformer tillmäts olika stor betydelse beroende på lärarnas val och organisering av sin undervisning. Kan estetiska uttrycksformer bidra till fler möjligheter att förstå och kommunicera i dagens klassrum där elever har olika modersmål och skriftspråkliga färdigheter? Med hänvisning till Kress (2003), som visar att skriftspråket inte dominerar i dagens samhälle där även bild och musik är betydelsefulla kommunikationsformer, behöver fler kommunikationsformer belysas i klassrummet. Tre lärare i studien förespråkade multimodala arbetssätt genom att uttrycka att en variation i lärmiljön kan vara inkluderande och anpassas så att elevers olika kunskaper, intressen, erfarenheter och förmågor tillvaratas. Estetiska uttrycksformer har hos dessa lärare legitimitet som didaktiska verktyg. De ses som vägar in i skriftspråket, kompenserar för olikheter och skapar gemenskap. Däremot betraktas de inte som jämbördiga med skriftspråket när det gäller elevers meningsskapande och deras möjligheter att erhålla, skapa och visa kunskap. En dualistisk syn mellan intellektuella kunskaper och sinnliga erfarenheter, samt mellan lärande och lust, framkommer i studien. "Nyttiga kunskaper" som kan mätas och bedömas har enligt denna studie fortsatt företräde i lärarnas uppfattningar och undervisning, framför estetiska kunskaper och upplevelser (Liedman, 2011).

Svenskämnets estetiska uttrycksformer

Lärarnas språksyn visar sig ha betydelse för huruvida de använder estetiska uttryckssätt inom ramarna för svenskämnet. Lyrik som estetisk uttrycksform lyfts fram av Lena, och hon uttrycker i linje med Thorgersen (2007) en tänkbar orsak till att många lärare inte arbetar med poesi: *man tror att det är så svårt såklart*. Lena, Gun och Sofi uttrycker sig om språket som ett verktyg för att förstå sig själva och sin omgivning och även för att kunna uttrycka en egen ståndpunkt. I materialet beskriver några lärare arbetssätt med olika modaliteter, exempelvis lyrik, bild och Storyline, som en väg att erhålla kunskap. Sofi beskrev hur hon arbetade med värdegrunden och betonade att eleverna lär genom att själva dramatisera och skapa med ord, bild och ljud. Eleverna får kommunicera, experimentera och reflektera genom olika estetiska aktiviteter där de kanske beskriver sig själva och andra på nya sätt (Persson, 2012). Sofi framhåller även instrumentella syften som att estetiska uttrycksformer är språkutvecklande och

teambildande. Trots att några lärare talar om bild och musik som viktiga inslag i lärmiljö och lärprocesser är skriftspråket överordnat som modalitet för kunskap och bedömning av kunskap och detta ifrågasätts inte. Lärarna positionerar sig därmed i diskursen om skriftspråkets överordning. I diskussioner om skolan framkommer en paradox. Lärare, elever och forskare är eniga om att estetiska ämnen har stor betydelse för utveckling av kunskaper i dessa ämnen, samt för trivsel, gemenskap, kommunikation och lärande i andra ämnen. Estetiska värden betonas i styrdokumentens övergripande mål. Det satsas på projekt, i Sverige exempelvis "Skapande skola", i Norge "Den kulturelle skolesekken" (Breivik & Christophersen, 2013). Ändå minskar de estetiska ämnenas utrymme i skolan, de har lägre status än mer renodlat teoretiska ämnen (Saar, 2005), och de är inte längre obligatoriska på gymnasiet i Sverige (från 2011). Gun som använder bild i sin klass har en medveten strategi, ett arbetssätt med bild och talspråk som en väg till skriftspråket. Hon motiverar detta med att klassen är flerspråkig, vilket antyder att bilden hade haft en mindre betydelsefull roll i en klass med svensktalande elever. Läraren motiverar med andra ord användandet av bild utifrån behov i klassen. Bildaktiviteter ses som ett stöd när verbal- och skriftspråk inte är tillräckligt utvecklat. Bildens egenvärde som uttrycks- och kommunikationsform verkar enligt läraren inte vara ett tillräckligt argument för att låta den få en mer framträdande plats i klassrummet. I materialet framkommer även uttalanden om estetisk kompetens som en begåvning, en del elever "har den gåvan". Resultatet kan jämföras med den skillnad Marner och Örtgren (2003) beskriver mellan synsätt på estetisk kunskap som en inneboende förmåga att utveckla till skillnad från språkligt formulerad kunskap som är möjlig att lära sig.

De lärare som inte arbetar med estetiska uttrycksformer talar om verbal- och skriftspråket som ett verktyg för att uppfylla kunskapskrav, både i svenska och i andra ämnen. Resultatet ligger väl i linje med tidigare forskning om de två perspektiven på skolans uppgift, dels ett demokratiskt och kreativt där eleverna är delaktiga och skapar kunskap och dels ett faktabaserat tänkande där eleverna förväntas lära sig i förväg definierade mätbar kunskap (Bergöö, 2005). En hierarkisk ordning mellan olika modaliteter visar sig i analysen av lärarnas uttalanden där skriftspråkets överordning och hegemoniska status reproduceras av lärarna. Trots att lärarna uttrycker att verbalspråket är viktigast i svenskämnet är det skriftspråket som betonas i svenskämnet. Skriftspråket är även överordnat de estetiska uttryckssätten vilket synliggörs i uttalanden om att lära sig och kunna visa sina kunskaper genom skriftspråket samt att kunna påverka genom skriftspråket. Enligt lärarnas utsagor används de estetiska uttryckssätten inte i första hand för att erhålla och visa kunskap (även om detta också förekommer i diktskrivande och temaarbeten) utan för att skapa gemenskap och som lustfyllda aktiviteter. Resultatet överensstämmer med Perssons (2012) beskrivning av hur man talar om den estetiska verksamhetens egenvärde men ändå främst betonar de instrumentella funktionerna. Syften för att använda estetiska uttrycksformer som framkommer i den här studiens resultat är: 1) för att kommunicera och uttrycka sig 2) för flerspråkiga elever och lärande i en mångkulturell skola 3) för att kunna bearbeta och förstå 4) för att skapa gemenskap, inkludering 5) som lustfyllda aktiviteter 6) som avbrott i skolarbetet 7) för språkutveckling 8) för identitetsutveckling 9) som didaktiska verktyg.

Skoldiskursens betydelse för lärares arbetssätt

Vilken betydelse har skolornas organisation och uppbyggda strukturer för arbetssätt med estetiska uttrycksformer i svenskämnet? Vilka hinder och möjligheter lyfter lärarna fram? I resultatet framträder bilder av hur lärare både påverkar och påverkas av de tre olika skolkulturer där de arbetar. I den egna klassen kan läraren i åk 1-3 till stor del utforma och organisera arbetet. Skolans organisation avgör dock om lärarna själva undervisar i estetiska ämnen, med eller utan behörighet, och vilka möjligheter som finns för samarbete med lärare i estetiska ämnen. Elin upprätthåller en stark ämnesinramning i

klassrummet trots att hon själv undervisar i både musik och bild. Hon uttrycker att hon saknar redskap, både för att undervisa i de estetiska ämnena och för att kunna integrera dem i undervisningen. Detta överensstämmer med Thorgersens (2007) studie där han visar att lärare vill, men inte vet hur de ska kunna använda estetiska aktiviteter. Klasslärarnas egen inställning till musik och bild visar sig vara avgörande enligt analysen. Det är intressant att en lärare säger om sig själv att hon inte är "begåvad" i musik och därför har svårt att använda musik i sin undervisning. Det förefaller mindre troligt att en lärare skulle uttala sig om sin begåvning i svenska eller matematik. Detta uttalande visar en syn på estetiskt lärande som något annorlunda med egna förutsättningar för lärande till skillnad från andra ämnen där lärande är möjligt för alla. Även i Karins uttalande, att dans och musik tar tid från skolarbetet, framkommer en syn på estetiska ämnen som onyttiga och annorlunda än andra ämnen. Föreställningar om olika kunskaps typer - praktiska, estetiska och teoretiska (Saar, 2005) - upprätthålls därmed.

Ett särskiljande av ämnen i skolans organisation kan medföra att en lärare som vill samverka (exempelvis Gun i studien) inte får möjlighet till detta eftersom musiklearen behöver lektionstiden för att uppnå de kunskapskrav som finns i musikämnet. De fyra lärare som arbetar i skolor med stark ämnesinramning gav inte uttryck för något samarbete med de lärare som undervisade i estetiska ämnen. Detta hindrar inte att elever kan utveckla sina estetiska förmågor inom svenska, musik och bild även med en stark ämnesinramning. Den skola i studien där lärare i estetiska ämnen och klasslärare deltar i gemensamma projekt har andra förutsättningar än skolorna med stark ämnesinramning. Estetiska uttrycksformer är på denna skola integrerade i arbeten med Storyline, dikt- och musikskrivande samt gemensamma samlingar, och alla klasser arbetar på liknande sätt. Lärare i estetiska ämnen finns på skolan och samarbetar med klasslärarna i gemensamma projekt. När estetiska ämnen nu inte längre ingår i lärarutbildningen för lärare i Sverige med inriktning mot de första skolåren försvåras både integrering av dessa ämnen i det dagliga arbetet samt samverkan med lärare i estetiska ämnen.

Vad diskuteras inte av informanterna?

I diskursanalys analyseras och tolkas det som sägs och även på vilket sätt det sägs. Intressant är också vad som inte sägs. I informanternas uttalanden är det endast Elin som uttalar sig om skolans ledning, och hon skiljer då tydligt på vi och dem. Det är "de", rektorerna, som bestämt hur "vi", lärarna ska arbeta. Rektorer har betydelse för organisation och lärares arbete och kan påverka skoldiskursen (Christophersen, & Ferm Thorgersen, 2015), men de andra lärarna uttalar sig inte om deras roll under intervjuerna. I Lgr 80 var det sociopolitiska perspektivet tydligt framskrivet, medan det inte är synligt i Lgr 11 (Liberg et al., 2012). När det gäller "critical literacy" talar lärarna om källkritik, inte om kritiska frågor utifrån värderingar, normer, makt och genus som Janks (2013) lyfter fram. Gun uttrycker att eleverna ska kunna påverka sin situation, men ingen av de andra lärarna uttalar sig om elevers möjligheter att göra sina röster hörda eller att de ska läsa texter ur ett kritiskt perspektiv. Arbeta med estetiska uttrycksformer kopplas inte av informanterna till konst och litteratur som provocerar, ifrågasätter normer, eller till att arbetet kan vara både svårt, olustigt och krävande (Persson, 2012). På två av skolorna är övervägande delen av eleverna flerspråkiga. Av de intervjuade lärarna är det bara en (Sofi) av lärarna som tydligt uttrycker att flerspråkiga elever utgör en tillgång och resurs i skolan. Enligt Nussbaum (2010) måste det faktum att vi lever i en tid med globalisering, kulturell mångfald och etnisk pluralism återspeglas i utbildning. Ur ett maktperspektiv är språk viktigt för identitet och tillhörighet, betonar Einarsson (2009) och att marginalisera ett språk (oavsett om det är modersmål eller estetiska uttrycks sätt) kan då innebära att osynliggöra delar av en individs kultur och identitet.

Ett multimodalt svenskämne

En motdiskurs till färdighetsdiskursen med stark ämnesinramning framkommer hos de lärare som uttrycker sig i en erfarenhetsdiskurs (Gun, Lena och Sofi). Dessa lärare positionerar sig även i en multimodal diskurs genom att använda estetiska uttrycksformer integrerat med språkarbete och lärande i olika ämnen. Lärarna uttrycker att de vill ge eleverna möjlighet att beskriva sina erfarenheter och kunskaper med bild, musik, drama och skriftspråk. Deras resonemang överensstämmer med Nussbaums (2010) beskrivning av en mångkulturell och komplex tillvaro. I ett språk- och kunskapsutvecklande arbete krävs flera vägar in i olika kunskapsområden, inte enbart skriftspråket utan kunskaper i flera semiotiska teckenvärldar (Selander & Kress, 2010). En aspekt att lyfta fram är också skolans demokratiska mål, och betydelsen av en variation av kommunikationsformer för att kunna delta i olika sociala praktiker (Skolverket, 2011; Barton, 2007). Samtidigt ska skriftspråkets betydelse naturligtvis inte underskattas, och i svenskämnet är informanternas olika synsätt på läsning intressanta. I Karins utsagor framstår den efferenta läsningen som *tränas* i läsläxan viktigare än de estetiska aspekterna av läsning när hon talar om nöjesläsning *bara för att nöjesläsa*. Lena däremot uttrycker att läsning kan ge eleverna en möjlighet att tränga in i en annan värld och värdesätter estetisk läsning (Rosenblatt, 1970). Såväl existentiella, individuella och kunskapsargument används för att legitimera litteraturläsning, men Persson (2012) efterlyser också ett utökat synsätt, kreativ läsning, med broar mellan tolkning, kritik och njutning, sensationer, affekter och känslor. Det behöver också framhållas att det kan finnas både intrinsikala och instrumentella syften med estetiska aktiviteter samtidigt. Exempel från studien är att elever lär sig att skriva dikter samtidigt som de lär sig om hållbar utveckling, de lär sig att skriva och sjunga sånger vilket även skapar gemenskap, de talar om bilder för sin språkutveckling och de dramatiserar för att bearbeta och förstå skolans värdegrund.

Studien visar att de estetiska dimensionerna av svenskämnet behöver diskuteras. Vilka förutsättningar finns för ett kommunikativt och multimodalt svenskämne där de estetiska dimensionerna av svenskämnet lyfts fram; lyrik, dramatik, prosa, även i kombinationer med musik, bild och rörelse? Med en grundläggande kunskap om och i estetiska ämnen skulle klasslärare både kunna integrera dessa ämnen i svenskämnet och utveckla samarbetet med estetiska ämneslärare. Lärares kunskaper i, och uppfattningar om, estetiska uttrycksformer har med andra ord betydelse för elevers språk-, kunskaps- och identitetsutveckling. Möjligheten att använda estetiska uttrycksformer som didaktiska verktyg i lärande behöver utgå från mediespecifik kunskap för att bli användbara som kommunikativa resurser i andra ämnesområden.

Forfatterpresentasjon

Katharina Dahlbäck är doktorand vid Göteborgs universitet, där hon också undervisar i svenskdidaktik på lärarutbildningen. Hon är lärare i musik och svenska och har arbetat i kulturskola och grundskola. Forskningsintresset riktar sig mot svenskämnet, literacy, och multimodalitet. Fokus är de möjligheter till språkligt lärande och meningsskapande barn möter i undervisning, såväl genom skriftspråk som genom estetiska uttrycksformer. Särskilt intresse ägnas åt vilken betydelse det kan ha att integrera svenska och musik där de gemensamma beståndsdelarna (rytm, melodi, och syntax) kan gynna både språkligt och musikaliskt lärande.

Referenser

- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden MA: Blackwell.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. Lärarutbildningen*, Malmö: Malmö högskola.
- Breivik, J-K., Christophersen, C. (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet. ISBN: 978-82-7081-157-1
- Calkins, L. (2015). *Färdplan för klassrummets läsundervisning: Årskurs 2-5*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Christophersen, C. & Ferm Thorgersen, C. (2015). "I think the arts are as prominent as any subject": A study of arts education in two Scandinavian schools. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*.
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dahlbäck, K. & Lyngfelt, A. (2017). *Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11*. Educare 2017 in press.
- Einarsson, J. (2009). *språksociologi* (2., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3., [updat] ed.). London: Routledge.
- Gee, James Paul. (2014). *Decontextualized Language: A Problem, Not a Solution*. *International Multilingual Research Journal*, 8:1, 9-23, DOI: 10.1080/19313152.2014.852424
- Ivanic, R. (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write*. I *Language and Education*, 18 (3), 220-245.
- Janks, H. (2013). *Critical literacy in teaching and research*. *Education Inquiry*, 4(2) doi:10.3402/edui.v4i2.22071.
- Jewitt, C. (2011). *An introduction to multimodality*. I: C. Jewitt (Red.). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 14-27). London: Routledge.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. & Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Kress, G. (2003). *Interpretation or Design: from the world told to the world shown*. I: M. Styles & E. Bearne (red.) *Art, Narrative and Childhood*. Oakhill: Trentham Books Limited. (137-153).
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, kap.7.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Falun: Albert Bonniers Förlag.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. (Doctoral dissertation). Uppsala: Departments of Linguistics, Uppsala University.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J., Af Geijerstam, Å. (2012). *Swedish – an updated school subject?* *Education Inquiry*, 3(4), 471. doi:10.3402/edui.v3i4.22049.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg. Göteborgs universitet.
- Lindström, L. (2012). *Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study*. *International Journal of Art & Design Education* vol. 31, issue 2, pages 166-179.
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal.
- Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2., [aktualiserade] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Marner, A. Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. *Forskning i fokus* nr 16, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Liber.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not For Profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press: Oxford.

- Penne, Sylvi. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv, I Skjelbred, Dagrun & Verum, Aslaug.(Red.) *Litery i laeringskontekster* (s. 42-54). Oslo.
- Persson, M. (2005). Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. *Utbildning & Demokrati: Tidsskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 14(1), 35-61.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pettersson, C. (2013). Kursplaners möjlighetsrum: Om nationella kursplaners transformation till lokala. *Örebro Studies in Education* 41: Örebro.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1970). *Literature as exploration*. London: Heinemann Educational Books.
- Rose, D., Martin, J. R., & Lövestedt, A. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstads Universitet.
- Schmidt, Catarina (2013). Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter. *Örebro Studies in Education* 44: Örebro.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Street, B. V. (2006). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 17.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap – om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Thorgersen, K. (2007). *Unspoken Truths - about aesthetics in Swedish compulsory schools*. Luleå University of Technology: Luleå.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.