



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Självständigt arbete på avancerad nivå, 15 hp, för grundläraresexamen
med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6**

GSX21L

VT 2020

Fakulteten för lärarutbildning

”Allting är ju subjektivt i det sammanhanget”

- några lärares uppfattningar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion i grundskolans svenskämne

Linus Söderling och Ricky Jadeskog

Författare

Linus Söderling och Ricky Jadeskog

Titel

"Allting är ju subjektivt i det sammanhanget" - några lärares uppfattningar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion i grundskolans svenskämne

Handledare

Anna Smedberg Bondesson

Examinator

Joachim Liedtke

Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie är att med utgångspunkt i den multimodala och socialsemiotiska teoribildningen undersöka några svensklärares uppfattningar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion i grundskolans svenskämne. Tidigare forskning visar på en mångfasetterad funktion som till stor del är avhängig tolkningen av centrala begrepp såsom lärande, text och literacy, samt synen på svenskämnet och dess syfte. Bland annat beskrivs funktionen som en ökad möjlighet till inkludering och delaktighet, en bredare och lättframkomligare väg in i skriftspråket och ett sätt att bättre möta samhällets förändrade kommunikationsmönster. Samtidigt urskiljs utmaningar i form av ämnesrelaterade traditioner, höga krav på multimodal kompetens samt bristande stöd för lärares bedömning.

Med en kvalitativ ansats har semistrukturerade intervjuer genomförts med åtta svensklärare. Materialet har sedan analyserats och utifrån mönster och teman i lärarnas utsagor har det tydligast framträdande innehållet kategoriserats. Resultatet visar att lärarna huvudsakligen talar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion inom ramen för grundskolans svenskämne som ett sätt att främja inkludering och delaktighet, att komplettera och förstärka verbalspråket, att förbereda brett inför framtida vägval samt att möta samhällets olika kommunikationsformer. Lärares person, erfarenheter av och intresse för estetiska uttrycksformer har tillsammans med den subjektiva tolkningen av kursplanens innehåll visat sig kunna utgöra såväl möjligheter som svårigheter för att integrera estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen. Även ämnesövergripande arbete har av lärarna lyfts fram som både en möjlighet och en svårighet.

Ämnesord

Estetiska uttrycksformer, estetiska lärprocesser, estetik, meningsskapande, multimodalitet, didaktik

Innehåll

| | |
|--|-----------|
| Förord | 4 |
| 1. Inledning | 5 |
| 1.1. Syfte och forskningsfrågor | 6 |
| 2. Teoretisk förankring | 6 |
| 2.1. Centrala begrepp och definitioner | 6 |
| 3. Tidigare forskning | 10 |
| 3.1. Estetik och estetiska lärprocesser | 10 |
| 3.2. Kommunikationsmönster och samhällsutveckling | 11 |
| 3.3. Inblick i skolans värld | 13 |
| 3.4. Att möta och bemöta | 17 |
| 3.5. Förutsättningar för bedömning | 20 |
| 4. Metod | 24 |
| 4.1. Val av metod | 24 |
| 4.1.1. Alternativa tillvägagångssätt | 25 |
| 4.2. Urval | 25 |
| 4.3. Genomförande | 26 |
| 4.4. Tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet | 28 |
| 4.5. Etiska överväganden | 29 |
| 4.6. Bearbetning och analys | 29 |
| 5. Resultat och analys | 31 |
| 5.1. Vilka uppfattningar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion inom ramen för svenska som skolämne ger några svensklärare i grundskolan uttryck för? | 32 |
| 5.1.1. Att främja inkludering och delaktighet | 32 |
| 5.1.2. Att komplettera och förstärka verbalspråket | 34 |
| 5.1.3. Att förbereda brett inför framtida vägval | 34 |
| 5.1.4. Att möta samhällets olika kommunikationsformer | 34 |
| 5.2. Vilka möjligheter och svårigheter ser dessa lärare med att integrera estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen? | 35 |
| 5.2.1. Lärarens personliga erfarenheter av och intresse för estetiska uttrycksformer | 35 |
| 5.2.2. Tolkningsplanens innehåll | 36 |
| 5.2.3. Det ämnesövergripande arbetet | 38 |
| 6. Diskussion och slutsatser | 39 |
| 6.1. De estetiska uttrycksformernas mångfasetterade funktion | 39 |
| 6.2. Integreringens förutsättningar | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 6.3. Spår av en verbalspråklig tradition | 46 |
| 6.4. Metoddiskussion | 47 |
| 7. Slutord och förslag på vidare studier | 48 |
| Referenslista | 49 |
| Bilaga 1 - Informationsbrev och samtycke | 54 |
| Bilaga 2 - Intervjuguide | 55 |

Förord

Vi vill ta detta tillfälle i akt för att tacka alla lärare som ställt upp på att intervjuas – utan er hade vi aldrig kunnat genomföra denna studie. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Anna för snabb, innehållsrik och användbar input. Dessutom tackar vi Pähr och Cecilia för gott kaffe och för att vi fått göra om er lägenhet till studentkontor.

Från början till slut har vi sett såväl stort nöje som fördjupat lärande i den gemensamma processen. Samtliga delar av studien har vi därför genomfört tillsammans, bortsett från visst tidskrävande arbete med transkriberingen. Ett sista tack går följaktligen till varandra för gediget samarbete och outtröttliga diskussioner.

1. Inledning

När vi började vår lärarutbildning 2016 hade vi båda en bestämd uppfattning om vad skolämnet svenska bestod i. Det handlade dels om att lära sig att läsa och skriva, dels om litteratur. Allteftersom vi tog oss an de olika kurserna i svenska kom vi dock snart till insikt om att ämnet kan innehålla mycket mer än så och att de enligt läroplanen så kallade *estetiska uttrycksformerna* fått en alltmer framskriven betydelse. Dessutom har vi under våra VFU-perioder sett prov på att dessa uttrycksformer tillskrivits tämligen olika didaktisk funktion i skolämnet svenska och därmed blivit nyfikna på vilken roll de faktiskt uppfattas spela inom ramen för det ämne som det undervisas i. Vårt intresse har således kommit att rikta sig mot lärares subjektiva uppfattningar, hur de skiljer sig åt och hur de i förlängningen kan påverka den undervisning som iscensätts.

När kursplanen för svenska reviderades år 2000 (Skolverket 2000) fick det vidgade textbegreppet en explicit formulering. Att möjligheten till meningsskapande inte var låst till skriven text betonades och även andra uttrycksformer såsom dans, teater och bild medgavs utrymme (Lindmark 2004; Magnusson 2014). Införandet av begreppet kan förstås mot bakgrund av de förändrade former av kommunikation som i allt större utsträckning präglade ungdomars livsvärldar (Magnusson 2014). I de senaste styrdokumenterna (Skolverket 2019) står inte längre det vidgade textbegreppet att finna. Istället ska eleverna stimuleras att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. Det formuleras att ”i mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket 2019, s. 257). Man uttrycker att eleverna ska få skapa (snarare än skriva) ”texter där ord, bild och ljud samspelar, såväl med som utan digitala verktyg” (Skolverket 2019, s. 259) och i kunskapskraven för årskurs 6 bestäms att eleverna, i syfte att förstärka och levandegöra sina texter, ska kunna kombinera text med olika estetiska uttryck (Skolverket 2019). I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska betonas vidare att det är ”angeläget att eleverna får möjligheter att uttrycka sig med andra medel än det skrivna ordet” (2017, s. 6), vilka exemplifieras med bland annat film, teater och digitalt bildskapande. Att kunna uttrycka sig med olika estetiska uttrycksformer ska ses som en del i själva språkförmågan (Skolverket 2017).

1.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande studie är att undersöka några svensklärares uppfattningar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion i grundskolans svenskämne. Detta utgör ett utbildningsvetenskapligt problem eftersom de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion kan tolkas och förstås på olika sätt. De forskningsfrågor som studien utgår ifrån är:

- Vilka uppfattningar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion inom ramen för svenska som skolämne ger några svensklärare i grundskolan uttryck för?
- Vilka möjligheter och svårigheter ser dessa lärare med att integrera estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen?

2. Teoretisk förankring

Den multimodala och socialsemiotiska teoribildningen (Danielsson & Selander 2014; Bezemer & Kress 2016; Kress 2010; Selander & Kress 2010) utgör det teoretiska ramverket för studien. Härigenom ses dagens komplexa kommunikationsmönster som ett socialt och kontextbundet meningsskapande i och genom olika teckenvärldar. Nedan redogörs för centrala begrepp och definitioner som används.

2.1. Centrala begrepp och definitioner

Estetiska uttrycksformer

Fredrik Lindstrand och Staffan Selander (2009) beskriver den estetiska uttrycksformen som en möjlighet till skapande. De ger exempel som dans, musik och bild och menar att människans formskapande kännetecken är vad som också är karakteristiskt för estetiska uttrycksformer. Människan är i den bemärkelsen symbolskapande och tolkande, vilket gör det som skapats till ”ett uttryck för hur man har förstått något” (Lindstrand & Selander 2009, s. 12). Med andra ord förhåller det sig som så att ”olika uttryck så att säga bär på olika möjligheter av förståelse och inlevelse” (Lindstrand & Selander 2009, s. 13) och de estetiska uttrycksformerna förstås ur ett socialsemiotiskt perspektiv som exempel på olika teckenvärldar. Emellertid ska det poängteras att även en verbaltext, exempelvis i form av skönlitteratur, absolut kan betraktas som en estetisk

uttrycksform med tydligt estetiskt anspråk. Den definition av begreppet estetiska uttrycksformer som används inom ramen för denna studie måste därför klargöras. Mot bakgrund av att det vidgade textbegreppet övergivits i den gällande kursplanen för svenska konstaterar Kristina Danielsson (2013) att text nu ställs mot andra uttrycksformer. Hon fastställer att själva begreppet text i detta sammanhang avser ”en skriftbaserad framställningsform” (Danielsson 2013, s. 169). Utifrån en diskussion om estetiska lärprocesser skriver Marie-Louise Hansson Stenhammar på motsvarande sätt att ”arbete med estetiska uttrycksformer menas ge elever möjlighet att uttrycka kunskap utifrån andra kommunikativa grunder än det skrivna och talade ordet” (2015, s. 27). Estetiska uttrycksformer kommer följaktligen att i föreliggande studie avse uttrycksformer som *inte* grundas i verbalspråket, vilka i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska exemplifieras med bland annat film, teater och olika former av bildskapande (Skolverket 2017).

Teckenvärldar och semiotiska resurser

För att skapa mening och för att organisera sin förståelse av omvärlden använder sig människan av teckenvärldar (även teckensystem eller engelskans *modes* används). Inom socialsemiotiken används begreppet semiotiska resurser för att tala om de verktyg som står till förfogande inom ramen för dessa teckenvärldar och för all kommunikation (Bezemer & Kress 2016; Danielsson & Selander 2014). För att skapa mening i bildens visuella teckenvärld kan exempelvis färger, inramning och ljussättning utgöra exempel på semiotiska resurser (Kress & van Leeuwen 2006). Semiotiken betyder läran om olika tecken och deras betydelser (Nationalencyklopedin, u.å.b) och ordet resurser hänvisar alltså till olika byggmaterial som kan användas för att skapa betydelser i den givna kontexten (Kress 2010). Den meningsskapande processen beskrivs därmed som en social och kulturell företeelse där både den som skapar tecken och den som tolkar dem är aktiva. Semiotiska resurser kan bidra med mening på olika sätt och när dessa resurser arrangeras systematiskt används även begreppet semiotisk modalitet (Danielsson & Selander 2014).

Multimodalitet

När flera teckenvärldar kombineras skapas mening multimodalt. På motsvarande sätt som att en bild kan tillfogas en skriven verbaltext och bidra till meningsskapandet kan den grafiska

utformningen i sig också utgöra en av flera meningsbärande semiotiska modaliteter i den multimodala texten (Danielsson & Selander 2014). Gunther Kress (2010) menar att all kommunikation i själva verket är multimodal, vilket kan exemplifieras med att mening som uttrycks i ett samtal skapas genom att exempelvis språk, tonläge, ansiktsuttryck och gester samspelar. Multimodalitet beskriver alltså hur olika teckenvärldar sätts samman för att gestalta världen (Danielsson & Selander 2014; Selander & Kress 2010). Selander framhåller att en ”multimodal analys utgår från människan som teckenskapande varelse, där kommunikationen innebär att man integreras i olika teckensystem” (2009, s. 27). Därmed bör en multimodal text ses som komponerad och skapad, snarare än skriven från vänster till höger, och de olika teckenvärldarna bildar tillsammans en meningsbärande helhet (Danielsson & Selander 2014; Kress 2010; Kress & van Leeuwen 2006).

Medium

Mening skapas inte enbart med semiotiska resurser, utan även valet av medium (även engelskans *media* används) är centralt. Kress (2005, s. 6) definierar medium som ”the term for the culturally produced means for distribution of these representations-as-meanings”, alltså sättet meningsskapandet sker på eller vilken kanal som används för kommunikation. Två exempel på medier är boken och skärmen, vilka båda kan användas för att kommunicera exempelvis skriven verbaltext. Kress (2005) ser det ökade användandet av digitala medier som en av de mest omfattande förändringarna som skett i modern tid.

Didaktisk design

I allt väsentligt hänvisar begreppet design till iscensättande och utformning (Selander & Kress 2010). I takt med att traditioner och traditionella kommunikationsmönster utmanats har intresset för design vuxit och utformningen av verktyg, byggnader, rum och lärande har blivit allt viktigare (Danielsson & Selander 2014). Den didaktiska designen används dels för att tala om hur läraren på olika sätt skapar förutsättningar för lärande, dels hur eleven själv designar sitt lärande som en aktiv aktör. På så sätt skapas utrymme för att ordna sin egen förståelse av världen (Selander 2009; Selander & Kress 2010).

Meningspotential (affordance)

Olika semiotiska resurser har olika potential att bidra med mening beroende på hur och när de används, vilket beskrivs synonymt med något av begreppen meningspotential eller *affordance*. Begreppen hänvisar till vilka förutsättningar resurserna i fråga har för att kunna bidra till meningsskapandet i ett givet sammanhang (Danielsson & Selander 2014; Kress & van Leeuwen 2006). Därmed har val av semiotiska resurser stor betydelse för vilka möjligheter och begränsningar som kan finnas för att skapa mening och innehåll i kommunikationen.

Meningsskapande

Meningsskapande är ett begrepp som inom socialsemiotiken betraktas som något aktivt, socialt, kreativt och omskapande (Selander & Kress 2010). Skapandet kan ske på olika sätt, exempelvis i formgivning, dans, musik eller vardagliga samtal mellan människor, och beroende på det sociala och kulturella sammanhang i vilket skapandet sker får det sin betydelse (Danielsson & Selander 2014; Kress & van Leeuwen 2006; Selander 2009).

Verbaltext

Mot bakgrund av att textbegreppet vidgats och problematiserats använder Danielsson och Selander (2014) begreppet verbaltext (även verbalspråk) för att förtydliga sina resonemang. Begreppet hänvisar till talat eller skrivet språk i form av uttryck som bygger på ord. En vidare tolkning av textbegreppet medför alltså att en ”skriven verbaltext som kombineras med olika former av illustrationer, eller en talad verbaltext som kombineras med gester” (Danielsson & Selander 2014, s. 17) båda betraktas som multimodala texter.

Literacy

Begreppet literacy har över tid diskuterats och problematiserats, men ännu finns ingen vedertagen definition eller svensk översättning. Initialt myntades begreppet för att komma ifrån föreställningen om att läs- och skrivkunskaper är avgränsade förmågor. Istället lyftes det aktiva förhållningssättet fram för att belysa hur ”läsandet och skrivandet utmanas på nytt i nya situationer” (Danielsson & Selander 2014, s. 24). Meningsskapandet blev på så sätt avhängigt

kontexten. I takt med att textbegreppet problematiserats har även literacy tillskrivits en vidare betydelse, eftersom definitionen av text som sådan inte är lika självklar. Att se literacy som ett begrepp endast kopplat till verbalspråket resulterar i detta avseende i att de typer av meningsskapande som multimodalitet möjliggör bortses från (Tønnessen 2011). Emellertid finns röster som menar att literacy i sin vidare mening blir både svårhanterligt och oanvändbart och ur dessa resonemang har varianter som critical literacy, digital literacy och visual literacy vuxit fram (Kress 2003; Tønnessen 2011).

3. Tidigare forskning

3.1. Estetik och estetiska lärprocesser

”Det är naturligtvis lite besvärligt att begreppet estetik har många olika betydelser” – så sammanfattar Jan Thavenius (2004, s. 99) den inneboende problematik som han menar infinner sig så fort estetik står på dagordningen. Begreppet används i många betydelser inom exempelvis konst, filosofi och litteratur och inbegriper förnimmelse, det sinnliga och olika former av uttryck. I huvudsak avser det läran om det sköna (Nationalencyklopedin, u.å.a). Bertil Sundin (2003) menar dock att denna definition är otillräcklig och argumenterar för att begreppet, beroende på var man letar, kan ha långt fler dimensioner. Det kan ses som en känslighet, något oavslutat, en upplevelse och något som inte tjänar yttre ändamål. Även Anders Burman (2014) pekar på denna mångtydighet, men fäster särskild vikt vid väsentligheten i det sinnliga och förnimbara. Utifrån detta närmar han sig en diskussion kring hur en estetisk lärprocess kan beskrivas och förstås. Han visar hur detta akademiska forskningsfält vuxit fram under senare tid, i huvudsak med fokus på medvetenhet om hur estetiska uttrycksformer integreras i undervisning, samt hur alla ämnen i skolan kan sägas ha estetiska aspekter. Burman konstaterar att ”det finns en estetisk dimension i allt vi gör och därmed också i allt lärande” (2014, s. 7). Emellertid skriver Hansson Stenhammar att det finns en ”stor tvetydighet kring vad estetiska lärprocesser är för någonting och definitionerna är många” (2015, s. 27).

I en utbildningskontext talar Ulla Wiklund (2009) om estetiska lärprocesser som både metod och förhållningssätt, där utgångspunkten är en syn på lärande som erkänner de många olika sätt på

vilka förståelse av världen kan skapas och gestaltas. Hon menar att de estetiska uttrycksformerna spelar en stor roll i barns språkutveckling då känslor, kunskaper och erfarenheter kan knytas samman. Denna helhet bidrar till den reflektion som krävs för att barnen ska få en djupare förståelse av det de lär sig. Hon hävdar att:

Vi möter intryck, vi sorterar och väljer ut och lär oss genom att gestalta våra kunskaper och våra liv. I mötet mellan konsten och kunskapen uppstår något nytt i varje människa. Ingen bild, inget lärande, inget liv är identiskt.

(Wiklund 2009, s. 65)

Vidare ansluter hon sig till ovan nämnde Thavenius och de båda resonerar kring hur de estetiska läroprocesserna bör förstås. Centralt är att elevernas egna erfarenheter och uttrycksformer får utgöra en naturlig del i undervisningen. I termer av radikal estetik poängteras att skolans tradition och syn på lärande skulle kunna utmanas (Thavenius 2004; Wiklund 2009). Istället för att vara ”expert på död kunskap” (Thavenius 2004, s. 120) kan skolan vara en plats för eleverna att genom estetiska uttrycksformer tillägna sig kunskap i konkreta sammanhang. Wiklund betonar alltså att vägen till kunskap kan designas på många olika sätt och att den estetiska läroprocessen inte är knuten till vissa ämnen, utan ska förstås som något som genomsyrar hela skolan.

3.2. Kommunikationsmönster och samhällsutveckling

Samhällets kommunikationsmönster har under de senaste decennierna genomgått tämligen omfattande semiotiska förändringar, vilka Kress i sin artikel ”Gains and Losses” (2005) går så långt som att benämna revolutionerande. Han talar i synnerhet om *mode* och *media*. *Mode* avser hur mening kommuniceras, representeras och uttrycks, vilket enligt honom övergått från att huvudsakligen ske genom verbalskrift till mer visuella framställningar såsom bilder. *Media* avser i sin tur de kanaler som används för att kommunicera ett avsett budskap, vilket övergått från att huvudsakligen ske via tryckta medier till skärmbaserade medier. I artikeln diskuterar Kress vilka implikationer denna utveckling medfört på politiska, sociala och kulturella arenor. Han menar att begrepp som att läsa och skriva torde behöva läggas under lupp, då dagens multimodalt

komponerade budskap inte enbart kan avkodas från vänster till höger, utan kräver en annan form av aktivt tolkande. Han samlar sitt resonemang i att:

Speech and writing tell the world; depiction shows the world. In the one, the order of the world is that given by the author; in the other, the order of the world is yet to be designed (fully and/or definitively) by the viewer.

(Kress 2005, s. 16)

Även Fredrik Lindstrand (2006) pekar på att dessa nya kommunikationsmönster är viktiga att uppmärksamma, inte minst med tanke på de samhällseliga konsekvenserna. Han argumenterar för att det i grunden rör sig om en demokratifråga, då förmågan att tolka såväl som att producera multimodala texter är en förutsättning för individens deltagande. Han skriver att ”i kommunikationen med andra skapar vi, och får kunskap om, den sociala världen, och det är genom kommunikation vi blir till som individer i de sammanhang vi befinner oss” (Lindstrand 2006, s. 21). Lindstrand lyfter också fram visuella framställningsformer såsom bilder som alltmer betydelsefulla.

Olika teckenvärldar och nya medier blir alltså allt viktigare och i takt med att samhället förändras ställs krav på nya kunskaper, kompetenser och förmågor hos de människor som ska skapa mening av det som kommuniceras (Danielsson & Selander 2014; Selander & Kress 2010). Globalisering och digitalisering står otvivelaktigt för en del av förklaringen, men samtidigt måste den mångfald som präglar ungas kommunikativa resurser beaktas (Danielsson & Selander 2014; Schmidt & Gustavsson 2011). Aldrig tidigare har så höga krav ställts på mottagarens förmåga att avkoda, tolka och kritiskt förhålla sig till innehållet och ”barns textvärldar idag innefattar långt mycket mer än dem som vi vuxna erfor som barn” (Schmidt & Gustavsson 2011, s. 37).

Utifrån den utveckling som skildrats föreslår New London Group med Bill Cope och Mary Kalantzis i spetsen begreppet multiliteracies (2000; 2009). Även de konstaterar att världen och dess kommunikationsmiljö förändrats och att uppfattningen om begreppet literacy i en undervisningskontext således måste göra detsamma. En mångfald av uttrycksformer, nya sätt att

skapa mening, vardagslivets inverkan och flerspråkighet tas upp som exempel på påverkansfaktorer. Multiliteracies beskriver hur olika typer av literacy växer ur nya typer av kommunikation i olika sociala och kulturella praktiker. Författarna vill, utan att tynga begreppet med vidare mening och på så sätt bidra till att urvattna det, belysa hur literacy inte längre kan sägas adressera blott den skriftspråkliga praktiken. I huvudsak har de två argument – ”the first argument engages with the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity” (Cope & Kalantzis 2000, s. 5).

3.3. Inblick i skolans värld

Med skolans värld i explicit fokus har även Carey Jewitt två argument avseende hur den samhällseliga utvecklingen haft stor inverkan, nämligen ”that it is not possible to think about literacy solely as a linguistic accomplishment and that the time for the habitual conjunction of language, print literacy, and learning is over” (2008, s. 241). Hon argumenterar för att själva skapandet idag måste ses som en integrerad del av lärandet. Sättet på vilket kunskapen representeras, alltså valet av teckenvärld och medium, bör därmed betraktas som avgörande. Inte enbart vad som lärs, utan även hur, medges då utrymme.

Under rubriken ”Mediets estetik” resonerar Eva Maagerø och Elise Seip Tønnessen (2014) om hur den didaktiska forskningen haft sina blinda fläckar. Med detta menar de att olika uttrycksformers funktion i lärandets process inte till fullo förstås och att verbalspråket som *mode* och boken som *media* setts som alltför självklara. Man har så att säga ”fått intryck av att kunskap er noe som uttrykkes i ord og lagres i bøker” (Maagerø & Tønnessen 2014, s. 64), vilket harmonierar med den samhällseliga utveckling som skildrats ovan. En text kan enligt Maagerø och Tønnessen bearbetas med alla olika sinnen och mycket väl bestå i exempelvis ett kroppsligt möte. De menar att handling, tanke och känsla måste uppmärksammas i lärandepraktiker av idag, då estetiska uttrycksformer gestaltar världen på nya sätt.

I sin avhandling *Berättandets möjligheter: multimodala berättelser och estetiska lärprocesser* (2014) skriver Märtha Andersson att olika kunskap kommer till sin rätt beroende på hur olika

former av meningsskapande ges plats. Genom intervjuer och klassrumsobservationer har hon undersökt fyra olika projekt som genomförts med elever från förskoleklass upp till årskurs 5 och såväl elevers meningsskapande som lärares uppfattningar om estetiska lärprocesser belyses. Hon konstaterar att elevernas berättande är multimodalt och präglas av en öppenhet och nyfikenhet inför nya intryck och uttryck. Den sociala och kulturella närmiljön tillsammans med vardagslivets medier skapar förutsättningar för eleven att berätta sin historia på sitt eget sätt. Andersson visar att möjligheten att skapa mening med olika uttrycksformer genererar engagemang och motivation, vilket bland annat synliggörs i att eleverna ger uttryck för en mängd idéer och uppvisar självförtroende. Hennes sammantagna erfarenhet är emellertid att användningen av olika uttrycksformer är begränsad. En stor del av förklaringen finner hon i de enskilda lärarnas intressen och engagemang, men även konkreta svårigheter och hinder påvisas. Även om flera av lärarna säger sig ha kännedom om de estetiska uttrycksformernas roll i skolämnet svenska upplever de viss osäkerhet och brist på kontroll. De menar att andra teckenvärldar än den verbalspråkliga är svårare att bedöma, samt att användandet av estetiska uttrycksformer gör anspråk på mer tid och resurser än vad traditionell språkundervisning gör. Andersson gör sedan kopplingar till Wiklund (2009) för att styrka sitt resonemang om att lärares kunskaper och kompetenser sätter ramen för hur undervisningen designas. De båda menar att själva undervisningsmiljön ofta är vad som hindrar integreringen av de estetiska uttrycksformerna. Enligt tidigare är detta vad Wiklund pekar på då hon argumenterar för att estetiska lärprocesser ska betraktas som både metod och förhållningssätt.

Petra Magnusson (2014) konstaterar i sin avhandling att multimodala texter inte har en explicit formulering i läroplanen, men att det finns utrymme för en sådan tolkning. Dessa skulle således kunna utgöra exempel på estetiska uttrycksformer och vara ett sätt att medge ett ”erkännande av nya möjligheter att skapa mening” (Magnusson 2014, s. 15). Utifrån både lärar- och elevperspektiv visar Magnusson med hjälp av den multimodala teoribildningen hur andra teckenvärldar än den verbalspråkliga kan betraktas som text och att en icke-hierarkisk (horisontell) syn på meningsskapandets möjligheter då förutsätts. Hon diskuterar dessa möjligheter bland annat med utgångspunkt i vad hon benämner multimodalhjulet, en modell

beskriven av New London Group (2000, s. 26 och vidareutvecklad i Kalantzis & Cope 2012), vilken på ett överskådligt sätt synliggör hur meningsskapande kan ske genom olika former av design (exempelvis rörlig, visuell och auditiv). Hon berör också samhällets digitala och medieteknologiska utveckling och pekar på hur denna bidragit såväl till att skapa nya möjligheter och förutsättningar för tänkande, lärande och kommunikation som till att ”ungdomar utvecklar kompetenser som ser annorlunda ut än tidigare generationers” (Magnusson 2014, s. 22). I huvudsak utgår studierna från gymnasieskolan, men även grundskolan och dess verksamhet berörs. Magnusson konkluderar att multimodala analysverktyg kan fungera som stöd dels för att ”på allvar anpassa det meningsskapande arbetet i skolan till nutida förutsättningar och villkor för att utbilda ungdomar för framtiden, dels i arbetet att ge elever så likvärdiga förutsättningar som möjligt” (Magnusson 2014, s. 242). Avseende lärarna och deras didaktiska design tar hon upp medvetenheten om olika sätt att skapa mening som central och pekar på möjligheten för svenskämnet att vara generellt meningsskapande, oavsett teckenvärld.

I en artikel i den senaste utgåvan av Svenskläraryrskriften (2019) fördjupar sig Magnusson, tillsammans med Sylvana Sofkova Hashemi och Anna-Lena Godhe, vidare i de estetiska uttrycksformernas digitala aspekt. Författarna söker svar på hur digitaliseringen kommer till uttryck i skolämnet svenska och ansluter sig till Cope och Kalantzis (2009) i den mening att literacy är ett begrepp som står under ständig problematisering. De skriver att ”nyckeln är inte att lära sig att kommunicera på ett rätt sätt, utan den ökande mångfalden av sätten att kommunicera på kräver flera olika typer av läs- och skrivförmåga” (Sofkova Hashemi, Godhe & Magnusson 2019, s. 101-102). I enlighet med vad Kress (2005; 2010) hävdar, pekar författarna på att kommunikation aldrig varit monomodal, men att digitaliseringen utgjort en betydande del av den komplexa utveckling som skett inom området på senare tid. Såväl i skolan som i vardagen möts människor, inte minst unga, av multimodalt och digitalt komponerade texter och digital kompetens blir alltmer betydelsefull.

Katharina Dahlbäck (2016) har skrivit en artikel om lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i skolämnet svenska. Denna utgår från intervjuer och syftar till att belysa

vilka möjligheter och hinder som upplevs komma med integreringen av estetiska uttrycksformer i lågstadiets svenskämne. Genom kritisk diskursanalys visar Dahlbäck hur svenskämnet i hennes artikel betraktas som alltifrån ett färdighetsämne till ett multimodalt erfarenhetsämne. Diskurserna menar hon kännetecknas av olika syn på svenskämnet i sig och olika uppfattningar om relationen mellan skriftspråket och de estetiska uttrycksformerna. Detta kan, vilket Magnusson (2014) också pekar på, liknas vid ett hierarkiskt respektive horisontellt synsätt på meningsskapandets möjligheter. Å ena sidan kan skriftspråket anses vara överordnat andra uttrycksformer, medan olika uttrycksformer å andra sidan kan betraktas som lika mycket värda, men användbara i olika sammanhang. Dahlbäcks slutsats är alltså att lärarna framställer skolämnet svenska på en rad olika sätt och att de estetiska uttrycksformerna därigenom tillskrivs olika funktion. Några framställer ämnet som ett utpräglat färdighetsämne med starka traditioner, medan andra ser det som ett mångfasetterat ämne där estetiska uttrycksformer betraktas som användbara och självklara didaktiska verktyg.

Monica Lindgren (2006) visar i sin avhandling hur olika diskurser som relaterar till estetisk verksamhet och dess legitimitet kan utrönas utifrån intervjuer med lärare och skolledare i grundskolan. Avhandlingen är inte explicit inriktad mot svenskämnet, men utifrån vad Lindgren liknar vid ”en diskursiv förskjutning mot en bredare tolkning av estetisk verksamhet” (2006, s. 3) bottenar hennes intresse i verksamheten som sådan, oavsett ämne och skolform. Lindgren visar hur fem skilda diskurser avseende legitimitetens konstruktion kan ringas in. Den första diskursen kretsar kring *behov* och handlar om hur vissa elever, inte sällan beskrivna som ”problembarn”, sägs ha ett kompensatoriskt behov av estetisk verksamhet, vilken ”antas kunna fungera som specialpedagogik med terapeutiska inslag” (Lindgren 2006, s. 92). Snarare än ”problembarnen” adresseras barn i allmänhet i den andra diskursen, vilken handlar om *balans*. Denna inriktas mot elevers inneboende behov av omväxling och beskriver det estetiska som en del av en helhet (tillsammans med praktisk och teoretisk verksamhet). I den tredje diskursen legitimeras estetisk verksamhet genom att den utgör en *lustfylld aktivitet* – här handlar det alltså om att eleverna ska ges förutsättningar att våga och att ha roligt. Den fjärde diskursen rör *fostran* och delas in i två delar. Den har dels en samhällsanknytning som relaterar till att barn ska bli lyhörda och

samarbetsvilliga människor, dels en frigörande anknytning med fokus på ökat självförtroende och personlig utveckling. Den femte och sista diskursen adresserar *förstärkning* och handlar om hur estetisk verksamhet kan integreras i alla ämnen för att fördjupa, förstärka och bredda förutsättningarna för lärande.

3.4. Att möta och bemöta

Att villkoren för lärande har förändrats är något som bland andra Selander (2009) konstaterar. Han menar att dagens skola varken kan eller bör utformas som den en gång gjorde och att läraren måste designa undervisningen på ett mer medvetet sätt. Wiklund (2009) skriver att en stor del av detta består i att integrera en mängd olika semiotiska modaliteter och argumenterar för att elevernas språkliga förmåga förbättras för varje ny teckenvärld de får möta. Detta synsätt harmonierar enligt henne med de krav som ställs på individens olika typer av literacy och elever ska få ”höra, göra, läsa, skriva, känna, måla, forma etcetera” (Wiklund 2009, s. 30). Dessutom menar Wiklund att det estetiska förhållningssättet underlättar för alla elever att våga och vilja uttrycka sig, inte minst i de fall verbalspråket av en eller annan anledning inte räcker till. Att främjandet av estetiska lärprocesser är en del av lärarens design syns dessutom i läroplanen genom att:

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet.

(Skolverket 2019, s. 9)

Med avstamp i att det pappersburna skriftspråket bara är ett av många sätt att uttrycka sig skriver Caroline Liberg (2007) på motsvarande sätt om hur en vidgad syn på text, språk och meningsskapande stärker förutsättningarna för elevers läs- och skrivutveckling. Denna erkänner ”såväl verbala som ickeverbala språk, till exempel talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk” (Liberg 2007, s. 8) som meningsbärande och inbördes stödjande. Hon visar att ”varje gestaltning, varje yttrande, bygger på och stödjer på så sätt en annan gestaltning, ett annat yttrande” (Liberg 2007, s. 9) och poängterar att uttrycksformen som

sådan även har betydelse för utvecklingen av såväl kunskap som tänkande. Bildspråket kan exempelvis bidra med rum och djup som inte är beroende av språk eller kultur, dansens språk och dess flöden kan väcka intresse, skapa gemensamma former och gestalta, och musikens språk kan skapa stämning, erbjuda rytm och ge uttryck för identitet. Liberg menar att det sammanhang i vilket barnet ingår sätter gränserna för vilka möjligheter det har att skapa mening och att det därför är av stor vikt att barnet får möta en varierad lärmiljö i skolan där kunskap kan skapas med alla sinnen.

Specifikt inriktat mot musikens språk och hur detta kan användas inom ramen för läs- och skrivutveckling redogör Eva Nivbrandt Wedin för i sin bok *Utveckla språket med musik: rörliga rytmer och toner att ta på* (2013). Hon menar att musiken bidrar med känslomässiga och motiverande dimensioner, men tar även upp mer konkreta exempel på hur musik kan ha en stödjande funktion, där bland annat betoning, rytm, stavelser och fonem omnämns. Dessa aspekter skrivs också fram av Wiklund (2009) som tillägger att musikens språk dessutom besitter kraften att illustrera, förstärka och fördjupa. De båda författarna noterar också de inneboende möjligheterna till ämnesövergripande arbete genom en uttrycksform som sträcker sig bortom verbalspråket (Nivbrandt Wedin 2013; Wiklund 2009).

Ewa Jacquets avhandling *Att ta avstamp i gestaltande: pedagogiskt drama som resurs för skrivande* (2011) är i sin tur inriktad mot det språk som återfinns i drama. Med ett teoretiskt ramverk bestående av designteoretiskt, socialsemiotiskt och sociokulturellt perspektiv använder hon observationer, textanalyser och intervjuer, även kallat triangulering eller metodkombination (Denscombe 2018), i sin forskning. Jacquet utgår från begreppet pedagogiskt drama, vilket hon menar karakteriseras av ett agerande där både verbala och icke-verbala uttrycksformer erkänns. Hon skriver att kroppen kan betraktas som ett medium i sig och att vi med kroppen ”uttrycker, formar och använder [...] semiotiska resurser för att skapa mening, exempelvis: gester, blickar, rörelser och kroppspositioner” (Jacquet 2011, s. 18). Avhandlingen fokuserar på att undersöka uttrycksformens förutsättningar för att kunna vara ett användbart verktyg i elevers arbete med text. Sammantaget konstateras att den gestaltande undervisningen har effekt. Eleverna får

möjlighet att arbeta aktivt, självständigt och undersökande med multipla semiotiska resurser, vilket Jacquet menar skapar ny kunskap. Hon visar hur eleverna får ”bearbeta sina intryck på många olika sätt, kognitivt, emotionellt och fysiskt, vilket kan bidra till ett ökat lärande” (Jacquet 2011, s. 110). Vidare talar hon om brobyggande och understryker hur intressen, fritidsvärld och skolvärld kan förenas om eleverna får möjlighet att använda sig av innehåll från populärkulturen i sitt meningsskapande. En annan bro som kan byggas är den mot skriftspråket, vilket Jacquet visar underlättas genom användandet av pedagogiskt drama. En elev som dittills inte skrivit och som befinner sig i läs- och skrivsvårighet tas upp som exempel, då denna elev under projektets gång börjar skriva. Detta exempel är enligt Jacquet en av flera indikatorer på att pedagogiskt drama kan stödja den kommunikativa förmågan och verka inkluderande. Slutligen konkluderar hon att det gestaltande arbetet med pedagogiskt drama frigör elevens förmåga att skapa, erbjuder ett arbetssätt där text inte måste vara knutet till skriftspråket och skapar ”ett engagemang som bär ända in i skrivandet” (Jacquet 2011, s. 112).

Den inkluderande aspekten är något som även Siv Fischbein (2007) ur ett specialpedagogiskt perspektiv uppmärksammar. Hon menar att det teoretiska inhämtandet av kunskap ofta utgör en betydande utmaning för elever i olika typer av svårigheter. Att tillse att eleverna får möta olika estetiska uttrycksformer och använda alla sinnen skulle kunna utgöra ett sätt för pedagogen att möta de krav på inkludering som ställs i läroplanen (Fischbein 2007; Skolverket 2019). Pauline Gibbons (2018) instämmer avseende de estetiska uttrycksformernas stöttande potential och argumenterar från sitt perspektiv, med fokus på andraspråksinlärning, för att inkluderingen kan bestå i att eleverna får närma sig textbearbetning genom exempelvis teater eller tecknade serier.

Argument föder motargument och även om många, exempelvis Magnusson och Liberg, är av åsikten att ”skolans formella lärmiljö måste beakta och ta i bruk det lärande som sker utanför skolans arena” (Magnusson 2014, s. 20) och att skolan måste ”inkludera nya medier – TV, video, datorer etc. – och olika yttringar av populärkultur” (Liberg 2007, s. 11), är det inte alla som håller med. I sitt bidrag till boken *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (2006) skriver Ove Sernhede att skolan otvivelaktigt måste förhålla sig till både

populärkultur och ungdomars vardagliga kommunikationsformer, men ifrågasätter samtidigt huruvida dessa ska utgöra själva utgångspunkten för skolans verksamhet. Mot bakgrund av de kulturella och samhällsliga förändringar som skett menar han att skolan av idag finner sig i en slags identitetskris i brytpunkten mellan vad som benämns det *gamla* och det *nya*. Han ser att ungdomars sätt att uttrycka sig och kommunicera har förändrats, men ställer sig utifrån detta frågan huruvida det är skolan som ska anpassa sig. Den problematik han vill belysa illustreras i följande formulering:

De som kräver att skolan skall ge plats åt de ungas kulturer löper en risk att snarare täppa till de möjligheter som ligger i att skolan inte är identisk med de ungas egna världar.

(Sernhede 2006, s. 13)

Hans ståndpunkt tydliggörs ytterligare i det att han framhåller möjligheterna för skolan att åter bli mer skola. Även om skolan alltså behöver vara medveten om ungdomars vardagsliv menar Sernhede att skolan måste ”öppna upp för en form av lärande som från en annan horisont sätter fokus på historisk kontext, den samtida kulturen och det demokratiska samtalet” (2006, s. 18).

I tidigare nämnda ”Gains and losses” (2005) diskuterar Kress en annan typ av problematik som kommer med samtidens förändrade kommunikationsmönster och ställer sig frågan huruvida något håller på att gå förlorat. Verbalspråket har trots allt varit människans väg till förståelse av sig själv och sin omvärld. Skulle ”the next generation of children actually be much more attuned to truth through the specificity of depiction rather than the vagueness of word?” (Kress 2005, s. 21). Författar- och läsarskap har därmed problematiserats, vilket satt subjektet under press. Om dessa roller inte är tydliga förväntas plötsligt individen producera och presentera sig själv, sitt medium och sin teckenvärld varje gång han eller hon antrar scenen.

3.5. Förutsättningar för bedömning

I påståendet att ”all teaching and learning in the school classroom involves a range of modes including speech, writing, gesture, gaze, body-posture, movement, and so on” framhåller Jewitt

(2003, s. 83) hur all undervisning kan och bör betraktas som multimodal. Utifrån genomförda klassrumsobservationer utgår hon från ett multimodalt perspektiv för att analysera hur mening skapas. Mot bakgrund av de förändrade förutsättningarna för kommunikation menar hon att ”a new theory of what is to be learned requires a new understanding of how learning happens and how it can most effectively be assessed” (2003, s. 95). Den multimodala synen på klassrummet skrivs alltså fram som central för förståelsen för hur elever lär. Detta skapar nya möjligheter samtidigt som olika teckenvärldar både ställer krav på elevernas intellektuella förmåga och avkräver lärare på relevant bedömning av den kunskap som faktiskt representeras. För att andra semiotiska modaliteter ska kunna komma till sin rätt i undervisningen måste läraren se olika uttrycksformer som olika sätt att skapa mening, utan inbördes hierarkisk ordning, vari tecken på lärande kan urskiljas.

Further, in order to assess what it is that is learnt assessment needs to re-focus in order to attend to the full range of modes involved in learning.

(Jewitt 2003, s. 100)

Jewitt (2003) konstaterar att nya teckenvärldar och nya medier bidrar till en problematisering av de traditionella uppfattningarna om begrepp som literacy, lärande och bedömning. Att betrakta andra teckenvärldar än den verbalspråkliga som otillräckliga inom ramen för undervisning är enligt henne problematiskt. Istället kan själva representationen ses som en del i själva kunskapen och tillåtas spegla både vad som valts ut och vad som valts bort.

Samtal med tolv lärare från två olika F-9 skolor utgör underlag för en artikel skriven av Patrik Hernwall, Eva Insulander, Anna Åkerfeldt och Lisa Öhman (2016). Författarna intar ett multimodalt perspektiv och poängterar att lärande kan ske genom olika uttrycksformer, exempelvis bilder, skriven text och musik. Med fokus på digitala verktyg ligger deras intresse i lärares bedömningspraktiker avseende multimodala elevarbeten, samt vilka hinder och möjligheter som kan urskiljas. Resultatet visar att lärarna genom att öppna för en mångfald av uttrycksformer upplever ökade möjligheter att följa elevernas lärprocesser och erkänna intressen och faktiska förmågor som annars riskerar att förbli dolda. Ett formativt perspektiv på

bedömning kan anläggas och göra den mer dynamisk. Emellertid upplevs denna typ av arbetssätt som tidskrävande och utmanande. Ämnesöverskridande sambedömning ses här som en potentiell möjlighet, för vilket det hos lärarna finns en stark drivkraft, men där skolans organisation som sådan upplevs som ett hinder. Vidare belyser författarna vikten av förståelse för sambandet mellan ämnesinnehåll och form. Enligt dem är det få av lärarna som förmår se själva uttrycksformen som en del av själva innehållet (och därmed kunskapen). Slutligen uppmärksammas dessutom den risk som ligger i att integreringen av digitala resurser och estetiska uttrycksformer i undervisningen hindras genom vad som benämns traditionell bedömning av kunskap. Författarna upplever att lärarna på olika sätt uttrycker en avsaknad av ”stöd och redskap för att både konstruera och bedöma elevers kunnande när de uttrycks i flera teckensystem och olika medier” (Hernwall, Insulander, Åkerfeldt & Öhman 2016, s. 64).

Selander och Kress konstaterar att traditionen i skolan karakteriseras av att ”vetande baseras i skriftspråkande” (2010, s. 28), även om denna syn utmanas alltmer. Att lärare upplever en avsaknad av förutsättningar för att kunna bedöma multimodala elevtexter är något som av allt fler uppmärksammas på senare tid. Utifrån att en text ska betraktas som något komponerat, där olika semiotiska resurser samspelar för att med specifik meningspotential bidra till helheten, har olika exempel på modeller för bedömning tagits fram. Danielsson och Selander lyfter i sin bok *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete* (2014) fram att bedömning i huvudsak bör ske i formativt syfte. I sitt förslag på modell (2014, s. 43) fäster de vikt vid att en bildbaserad text bör betraktas som rumsligt orienterad och att kunskap kan gestaltas genom många olika uttrycksformer. De menar att man genom att se till den övergripande strukturen (iscensättningen), samspelet mellan textens olika delar, det verbala bildspråket och värderingarna som syns kan närma sig en *bild* av den mening som kommuniceras och den kunskap som gestaltas. I boken *Reading images: the grammar of visual design* (2006) bidrar Kress tillsammans med Theo van Leeuwen på motsvarande sätt med förståelse av och fördjupning i hur man kan närma sig och analysera visuella budskap. De menar att färger, perspektiv, inramning och komposition alla är semiotiska resurser som tillsammans utgör en verktygslåda för meningsskapandet.

I sin del av 2018 års upplaga av Svenskläraryrskriften *Svenska: ett estetiskt ämne* bidrar Maria Söderling med de avslutande orden för detta avsnitt. Hon vill utmana valen av och synsättet på olika uttryckssätt inom ramen för skolämnet svenska och konstaterar att det både finns möjligheter och utmaningar som blir aktuella att diskutera när andra uttryckssätt än tal och skrift ges utrymme. Som exempel väljer hon att jämföra verbalskrift med mer visuella uttrycksformer. Medan den förra är särskilt användbar för att uttrycka kronologiska följder och orsakssamband är de senare bättre för återgivning av konkreta ting och för att måla upp en bild av saker och deras inbördes betydelser. I enlighet med såväl Danielsson och Selander (2014) som Jewitt (2003) och Kress (2010) är hennes poäng att olika uttryckssätt har betydelse för hur något kan förstås och vad som kan representeras, vilket det är viktigt att ha en medvetenhet om och förståelse för, inte minst för lärare inom svenskämnet. Söderling förklarar att teckenskapandet sker i två steg. Först ska teckenskaparen välja vad som är viktigt att representera, för att sedan övergå till att välja hur detta ska uttryckas. Det senare innefattar val av medium, material och teckenvärld och den egna förmågan att använda dessa. Kunskapen speglas alltså både i den inre förståelsen av det som kommuniceras samt i hur väl teckenvärlden i fråga behärskas. Söderling menar att det inte är tillräckligt att erbjuda möjligheten till användning av flera teckenvärldar. Hon skriver att läraren har ett ansvar för att explicit undervisa om olika teckenvärldars möjligheter och begränsningar, samt om de olika sätt på vilka mening kan skapas.

För att kunna ge eleverna dessa rika möjligheter behöver vi som svensklärare också erövra och förstå hur vi kan använda olika uttryckssätt - ett viktigt utvecklingsarbete att utforska tillsammans med varandra och våra elever med målet att skapa ett kreativare klassrum i vilket en mängd olika teckenvärldar samspelar, kompletterar och utmanar varandra.

(Söderling 2018, s. 154)

Sammantaget ställer detta stora krav på lärares förståelse av olika teckenvärldar och den mening som kan skapas genom dessa. Söderling menar dock att det viktigaste är att eleverna har förutsättningar för att kunna synliggöra sina erfarenheter – att få möjlighet att uttrycka den kunskap de besitter.

4. Metod

4.1. Val av metod

Johan Alvehus argumenterar för att den kvalitativa metoden med fördel kan ses ”i ljuset av vilka ambitioner du som författare har med din studie, snarare än att den är bunden till vissa metodtekniker” (2019, s. 23). Vad man är ute efter ska så att säga ligga till grund för valet av metod och i syfte att komma åt lärares subjektiva uppfattningar föll valet därmed på att göra intervjuer. Metoden är enligt Martyn Denscombe (2018) särskilt lämplig när det gäller att studera uppfattningar och åsikter i syfte att skapa en mer djupgående förståelse. På motsvarande sätt skriver Line Christoffersen och Asbjørn Johannessen (2015, s. 92) att ”intervjuer används när en forskare vill ha fylliga och detaljerade beskrivningar av informanters erfarenheter och uppfattningar om ett fenomen”. Detta tangerar dessutom valet av just ordet *uppfattning*, då definitionen av detsamma överensstämmer med studiens syfte, nämligen ett ”personligt sätt att betrakta och bedöma ngt” (Nationalencyklopedin u.å.c).

Intervjuerna utformades som semistrukturerade, eftersom de lärare som intervjuades dels skulle få bemöta öppna frågor, dels få utrymme att utveckla sina tankar. Christoffersen och Johannessen skriver att ”människors erfarenheter och uppfattningar framkommer bäst när informanten själv får vara med och bestämma vad som tas upp i intervjun” (2015, s. 84). En semistrukturerad intervju genomförs inte utifrån på förhand formulerade frågor och svarsalternativ, utan har ”en friare struktur som anger de ämnesområden som ska omfattas” (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 128). Den bygger ofta på en intervjuguide, men samtalsriktning styrs av informanten. Härigenom kan en öppenhet bibehållas, samtidigt som viss standardisering tillåts förekomma för att underlätta efterföljande jämförelser och analys (Christoffersen & Johannessen 2015). Vidare poängterar Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2014) fördelarna i att kunna följa upp svar, omformulera sig och komma åt uppfattningar på djupet.

Det finns även invändningar mot kvalitativa intervjuer som metod. Kvale och Brinkmann (2014) omnämner problem som att validiteten uteslutande bygger på subjektivitet, att personberoendet

är stort, att tillförlitligheten kan påverkas negativt av ledande frågor och att det material som genereras tillskrivs olika innebörd beroende på subjektiviteten hos den som tolkar det. Vidare berör Denscombe också intervjuareffekten, vilken beskriver hur ”människor svarar olika beroende på hur de uppfattar den person som ställer frågorna” (2018, s. 277). Han menar att en passiv och neutral hållning till såväl den intervjuade som dennes uttalanden är centrala aspekter för att minimera inverkan. Vad som kan konstateras är att det är svårt att komma ifrån vissa svårigheter och utmaningar, men att en medvetenhet om dem är avgörande.

4.1.1. Alternativa tillvägagångssätt

Ett alternativ skulle kunna ha varit att göra observationer. Sådana är emellertid något som ”sker i situationer som skulle ha ägt rum oavsett om undersökningen hade genomförts eller inte” (Denscombe 2018, s. 297) och en uppenbar svårighet vore att tidsmässigt koordinera undervisning och observation. Observationer hade inte heller synliggjort de bakomliggande uppfattningar som studien syftar till att belysa och undersökningen hade istället fått vinklas mot den iscensatta undervisningspraktiken.

Ett annat alternativ skulle kunna ha varit att skicka ut frågeformulär (enkäter). Beroende på svarsalternativen i formulären hade det dock funnits en påtaglig risk att respondenternas uppfattningar inte hade speglats i svaren (Denscombe 2018). Dessa hade inte heller kunnat följas upp på samma sätt som vid intervjuer, vilket följdfrågor och fördjupningar alltså möjliggör (Kvale & Brinkmann 2014). Således hade exempelvis frekvens eller omfattning fått fokuseras, vilket visserligen vore intressant att studera, men som hade medfört att studiens inriktning och ansats hade ändrats markant. Nackdelar med frågeformulär hade utgjorts av utmaningen i att samla in den större mängd data som hade krävts, samt att det inte går att ”ta människors villighet att besvara ett frågeformulär för given” (Denscombe 2018, s. 250).

4.2. Urval

Urvalet av lärare ska vara transparent, inte minst med tanke på att den data som samlas in påverkas av de specifika deltagare som intervjuas (Denscombe 2018). Katarina Eriksson Barajas,

Christina Forsberg och Yvonne Wengström menar att kvalitativa studier vanligtvis inte har som mål att generera ett generaliserbart resultat, utan att ”de urvalsmetoder forskaren använder vid kvalitativa ansatser syftar snarare till att öka möjligheterna till att beskriva, förklara och skapa förståelse för det studerade problemområdet” (2013, s. 136). På motsvarande sätt skriver Christoffersen och Johannessen (2015) att det inte är representativitet som är själva utgångspunkten, utan ändamålsenlighet. Lärarna som intervjuats har alltså inte valts ut slumpmässigt, utan i relation till hur utvecklade svar de kunnat antas bidra med. Detta betecknas som ett kvalitativt och strategiskt urval (Alvehus 2019; Barajas, Forsberg & Wengström 2013; Christoffersen & Johannessen 2015). Vi har kommit i kontakt med samtliga lärare genom vår lärarutbildning och även om två av dem inte undervisade i svenskämnet vid intervjutillfället (en undervisade i andra ämnen och en var föräldraledig) uppfyllde samtliga kriteriet att vara behöriga att göra så. Utöver detta strävade vi efter att ha ett så brett urval som möjligt avseende faktorer som exempelvis kön, ålder och skoltillhörighet.

4.3. Genomförande

Inledningsvis togs kontakt via e-mail med totalt elva svensklärare från nio olika skolor i en kommun i södra Sverige. Av dessa svarade åtta (två män och sex kvinnor inom ett åldersspann från 29 till 60 år) att de hade möjlighet att medverka i studien, vilket är ett antal som enligt Christoffersen och Johannessen (2015) faller inom ramen för vad som är lämpligt vid självständiga arbeten inom lärarprogrammet. Två svarade att de inte hade möjlighet och en svarade inte alls. Till de lärare som kunde medverka skickades en informationsblankett med tillhörande underlag för medgivande av samtycke (se bilaga 1). Enligt såväl Denscombe (2018) som Kvale och Brinkmann (2014) är ett informerat samtycke centralt och bör innehålla information om syfte, forskningsfrågor, etiska överväganden, beräknad tidsåtgång, hur förvaring av data ska ske samt informantens roll och rätt att när som helst dra sig ur intervjun.

Som förberedelse inför intervjuerna utformades en intervjuguide (se bilaga 2). Strukturens utgångspunkt var Christoffersen och Johannessens exempel (2015, s. 86-87) med faktafrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor och nyckelfrågor. Faktafrågor syftar till att etablera en

relation och att skapa en trygg atmosfär med frågor som informanten är bekväm i att besvara. Introduktionsfrågor leder samtalet in på det ämne som ska avhandlas och informanten får dela med sig av egna erfarenheter på ett mer generellt plan. Övergångsfrågor är kopplingen mellan informantens övergripande syn och nyckelfrågorna, vilka i sin tur utgör intervjuens huvuddel. Dessa fördjupar resonemangen och ska resultera i att ”forskaren får den information han vill ha utifrån undersökningens problemställning och syfte” (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 87). En annan del av förberedelserna bestod i att göra en försöksintervju med en lärarstudent, vilken föranledde vissa justeringar i intervjuguiden. Från början utgick nyckelfrågorna från centrala begrepp, men detta visade sig leda in på aspekter som studenten inte nödvändigtvis tänkt på. För att i fortsättningen inte inkräkta på den subjektiva uppfattningen formulerades istället exempel på öppna frågor som skulle kunna leda samtalet i en eller annan riktning.

Christoffersen och Johannessen (2015) menar att det i syfte att skapa en avslappnad atmosfär kan vara bra att låta informanten ha inflytande över intervjusituationen. Alla informanter fick därför möjlighet att bestämma plats för intervjun, där sex valde arbetsplatsen, en valde videosamtal (via Zoom) och en valde att intervjuas hemma hos en av oss. Istället för att dela upp intervjuerna mellan oss valde vi att genomföra dem tillsammans, vilket kan inverka hämmande på informanten om denne upplever sig vara i minoritet. Emellertid blir inverkan inte lika stor om det redan finns en etablerad relation till informanten och det är dessutom värdefullt att i efterhand ha någon att diskutera tolkningarna med (Christoffersen & Johannessen 2015).

Intervjuerna ägde rum under april månad 2020. De inleddes med att säkerställa att informanterna var införstådda med samtyckets innebörd samt studiens syfte, frågeställningar och etiska överväganden. Enligt tidigare genomfördes inte intervjuerna utifrån på förhand ordnade frågor, utan informanten styrde samtalet. Beroende på vilken riktning intervjun tog fick informanterna alltså till viss del svara på olika frågor. Detta är dock vanligt förekommande vid semistrukturerade intervjuer, då frågorna i intervjuguiden ofta bara är tänkta att fungera som ingångar till olika teman (Alvehus 2019). Alla intervjuer hölls inom angiven tidsuppskattning och avslutades med frågan om informanten ville lägga till något utöver det som framkommit.

Christoffersen och Johannesen skriver att ”registreringen av svaren på forskarens frågor utgör data i kvalitativa intervjuer” (2015, s. 83). De föreslår mobiltelefonens inspelningsfunktion för inspelning av ljud, vilket vi tog fasta på. Detta ger en ”frihet att koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun” (Kvale & Brinkmann 2014, s. 218) och dessutom möjliggörs omlyssning, vilket är av betydelse när det insamlade materialet ska transkriberas. Det finns dock invändningar mot att spela in ljudet under intervjuer. Alvehus (2019) menar att informantens öppenhet kan hämmas om ljudet spelas in och Denscombe (2018) ser risker i att icke-verbal kommunikation inte fångas upp. Emellertid kom vi fram till att vi skulle behöva ta del av materialet flera gånger under den efterföljande analysen och enligt vad Denscombe (2018) tillägger är ljudupptagning trots allt ofta tillräckligt i relation till studiens syfte.

4.4. Tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet

Under avsnittet om metodval redogjordes för generella invändningar mot intervjumetoden i sig och Denscombe menar att den insamlade datan alltid påverkas ”av den specifika kontexten och de specifika individer som deltar” (2018, s. 293). Emellertid skriver Barajas Eriksson, Forsberg och Wengström att kvalitativ forskning inte har kvantifiering som mål, utan ”fokuserar på att tolka och skapa mening och förståelse i människans subjektiva upplevelse av omvärlden” (2013, s. 53). De menar att kvalitativa metoder sällan används för att generera ett generaliserbart material, utan ”forskaren försöker möta situationen som om den alltid vore ny och strävar efter en helhetsförståelse av det enskilda fallet” (Barajas Eriksson, Forsberg & Wengström 2013, s. 43). På motsvarande sätt skriver Denscombe (2018) att den kvalitativa forskningen ofta inbegriper färre personer i syfte att istället nå detaljer och djup och argumenterar för att kvalitativa studiers tillförlitlighet består i tydliga redogörelser och beskrivningar av metoder, genomförande och analys. Därmed är kvalitativa data ”alltid en produkt av en tolkningsprocess” (Denscombe 2018, s. 423).

Vad som kan konstateras är att fler lärare vid fler skolor hade kunnat intervjuas. Våra redan etablerade relationer till informanterna kan ha påverkat svaren och studiens trovärdighet hade kunnat stärkas för de fall vi gjort ett mer slumpmässigt urval. Dessutom har den egna

förförståelsen och frågorna som ställdes med all säkerhet också haft inverkan, eftersom vårt intresse tillsammans med studiens syfte trots allt varit vägledande.

4.5. Etiska överväganden

De fyra etiska huvudprinciperna ålägger forskare att genomföra undersökningar på ett sätt som

- skyddar deltagarnas intressen
- garanterar att deltagandet är frivilligt och baserat på informerat samtycke
- undviker falska förespeglingar och bedrivs med vetenskaplig integritet
- följer den nationella lagstiftningen

(Denscombe 2018, s. 438)

Vid intervjuer måste det tillses att informanten inte lider personlig skada mot bakgrund av dennes svar och integritet och anonymitet måste därmed värnas. Det material som samlas in får endast användas i enlighet med det samtycke som givits och studiens syfte och måste dessutom förvaras på ett tillfredsställande sätt, så att det inte kan användas av andra (Denscombe 2018). På förhand säkerställdes det att lärarna var införstådda med studiens syfte och forskningsfrågor, samt att olika uppfattningar inte skulle värderas, utan ses som tillgångar i relation till studiens syfte. Samtliga fick ge sitt skriftliga samtycke till att medverka i studien och informerades om att de när som helst hade rätt att avbryta intervjun och återkalla samtycket, även efter intervjuens genomförande.

4.6. Bearbetning och analys

Jens Rennstam och David Wästerfors (2015) menar att det kvalitativa analysarbetet med fördel kan delas in i tre faser – sortera, reducera och argumentera. För att skapa förtroenhet med materialet, samt för att i möjligaste mån återuppliva de samtal som ägt rum, inleddes den första fasen, sorteringen, med att lyssna igenom intervjuerna i sin helhet. Under tiden fördes individuella anteckningar för att underlätta efterföljande jämförelser av och diskussioner om vad som lagts märke till. Med tillgång till varandras anteckningar lyssnade vi sedan på samtliga intervjuer en andra gång.

Därefter påbörjades arbetet med transkribering, vilket av såväl Denscombe (2018) som Kvale och Brinkmann (2014) beskrivs som ett överförande av ljud till text. Detta kan utifrån ett arbetes sammanhang göras i olika omfattning, men även om den är både tidskrävande och mödosam utgör transkriberingen en viktig del av analysarbetet. Den genererar dessutom ett material som är enklare än ljudupptagningen att analysera vidare (Alvehus 2019; Denscombe 2018; Kvale & Brinkmann 2014). Proceduren föranleder ofta en mängd frågor och ställningstaganden, men det finns inga standardsvar på hur transkribering ska gå till. Istället menar Kvale och Brinkmann (2014) att det mesta kommer an på vilket syfte man har med sin studie. Det är dessutom nära nog omöjligt att undgå faktumet att ”utskriften av en intervju blir en fråga om tolkning” (Kvale & Brinkmann 2014, s. 225). Då samtalet som sådant inte var vårt huvudsakliga intresse valde vi att ”städa upp lite i språket och göra det mer likt skriftspråk” (Alvehus 2019, s. 89). Vi valde också att vid den andra genomlysningen markera ett antal tidpunkter då innehållet var ohörbart eller redan i detta skede kunde bedömas som irrelevant i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Detta tillvägagångssätt är enligt Denscombe vanligt ”om innehållet i en intervju används för den faktiska information som den innehåller” (2018, s. 395). Våra egna uttalanden betecknades med våra respektive initialer, men för att värna anonymiteten hos informanterna betecknades dessa i sin tur med särskilda bokstäver och siffror. För effektivitetens skull delade vi dessutom upp själva transkriberingen mellan oss.

För att närma oss en kategorisering av de svar som hade bäring på studiens syfte och forskningsfrågor började vi därefter att söka efter mönster och teman i det transkriberade materialet. Vi läste igenom utskrifterna gemensamt, gjorde markeringar med blyerts i marginalen och kunde successivt börja färgkoda innehållet. Denscombe (2018) samt Rennstam och Wästerfors (2015) menar att kategorier bör specificeras utifrån flera utsagor som pekar mot samma sak och resultatet som presenteras nedan är alltså baserat på innehåll som framträtt vid flera intervjuer. I detta sammanhang bör det nämnas att det är viktigt att ha en medvetenhet om de risker som finns med att på ett för tidigt stadium definiera kategorierna (Alvehus 2019; Rennstam & Wästerfors 2015), även om själva sorteringen görs ”med ett visst syfte (uppsatsens) för ögonen” (Alvehus 2019, s. 115). Rennstam och Wästerfors argumenterar för att man mycket

väl kan likna ”analytikern vid ett barn som vill få ordning på en stor hög legobitar” (2015, s. 67-68) och det är ”ofta en fördel att vrida och vända på materialet på olika sätt” (Alvehus 2019, s. 115).

Den andra fasen, reduceringen, beskrivs som en ytterst känslig aktivitet, genom vilken analytikern måste välja ”*bland* kategorierna men också *inom* ett urval kategorier” (Rennstam & Wästerfors 2015, s. 103). Alvehus (2019) framhåller att det viktiga är att representationen är god samt att materialet redovisas på ett så rättvisande sätt som möjligt. Emellertid konstaterar han att också denna del av det kvalitativa analysarbetet oundvikligen präglas av forskarens tolkningar i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Även risken med att ”materialet reduceras alltför hårt, att motsägelser och paradoxer försvinner” (Alvehus 2019, s. 115) är viktig för analytikern att beakta.

I följande avsnitt redovisas den tredje fasen, argumentationen, där ”forskarens data ska bli det stoff genom vilket han eller hon åstadkommer sitt resonemang” (Rennstam & Wästerfors 2015, s. 139). Av vikt att poängtera är att den insamlade empirin inte till fullo kan förstås i sig själv, utan här bidrar teorin, i detta fall den multimodala och socialsemiotiska, med sitt språk, sina begrepp och en karta för att försöka förstå omvärlden (Alvehus 2019). Det handlar alltså om teoretisering i form av att ”analytikern sätter ord på fynd från fältet” (Rennstam & Wästerfors 2015, s. 139).

5. Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas resultatet från intervjuerna under två huvudrubriker, vilka för tydlighetens skull utgörs av studiens forskningsfrågor. ”Det går inte att presentera allt i den slutgiltiga texten” (Alvehus 2019, s. 115), men i form av kategorier som utkristalliserats under analysarbetets gång tas det tydligast framträdande innehållet upp. De respektive kategorierna kommenteras först kort och belyses därefter med relevanta utsagor från intervjuerna. I syfte att värna informanternas anonymitet är utsagorna enligt ovan betecknade med bokstäver och siffror.

5.1. Vilka uppfattningar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion inom ramen för svenska som skolämne ger några svensklärare i grundskolan uttryck för?

Vad som redan inledningsvis kan påpekas är att ingen av informanterna talade om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion inom ramen för svenska som skolämne som en enda bestämd sådan. Istället framkom i samtliga intervjuer *flera* förslag på hur funktionen kan förstås och tolkas. Det resultat som presenteras under denna rubrik utgörs följaktligen av olika delar av vad informanterna sammantaget ser som de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion.

5.1.1. Att främja inkludering och delaktighet

Det tydligast framträdande temat tillhörande den första forskningsfrågan kretsar kring hur informanterna talade om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion som en möjlighet att kunna inkludera alla elever, att kompensera för specifika svårigheter och att adressera individuella preferenser, behov och lärstilar.

Man hoppas ju att det är just för att stötta. Att de tänker att jo men genom det estetiska så kan alla ge uttryck för den kunskapen de har. Lite så hoppas jag att tanken är. (L1)

Styrkor kan ju vara att vissa verkligen har svårt att uttrycka sig på vissa sätt, där ett speciellt uttryckssätt blir någon slags livlina. (L3)

Vissa är skriftspråksmänniskor rakt av. De liksom fattar allt direkt. Medans andra behöver ha någonting visualiserat framför sig eller göra något praktiskt för att få den här aha-upplevelsen eller att ta det där trappsteget upp i sin progressionskurva. (L4)

Du kan ju få ut mycket av en bild också. Framför allt de elever som har svårigheter med att läsa. (L6)

Ju fler sätt man kan förklara saker och ting på gynnar både hur jag fattar och hur barnen fattar och när man ska förklara för andra. (L7)

Jag tror att här fångar vi barn som har svårt att uttrycka sig skriftligt. De kan skapa. Så att det är ytterligare en möjlighet och jag tror att det berikar även en som är jätteduktig på att skriva. (L8)

Två informanter exemplifierade dessutom denna funktion genom att berätta om specifika elever.

Jag har ju haft tre elever som var tysta i x antal år. Som inte har sagt någonting. Som ändå går upp och spelar teater och säger sina repliker. Sen stänger igen sen i den vanliga undervisningen. Så att jo det gör jättemycket. Det gör det. (L5)

Den här elevens sätt att läsa är genom öronen ju. Det är det. Det är där det stora händer så att säga. Men också att man förstärker det med bilder till exempel genom film såhär. Och då är det en elev som tar in väldigt mycket genom att titta. Och det är ju säkert fler i den här gruppen som gör det, men framför allt den här eleven som har så stora svårigheter med det teoretiska så att säga. Så händer det jättemycket om man tittar på en film eller visar bilder av olika slag. Då tar man in kunskap på det sättet. (L6)

En annan aspekt av inkludering som togs upp bestod i möjligheten att låta flerspråkiga elever möta och använda sig av andra teckenvärldar än det verbalspråkliga.

Det kan ju vara elever som kommer hit från andra länder och inte har svenska språket och så. De kanske kan förklara genom bilder och visa sina kunskaper på det sättet. Så där är det ju också jätteviktigt. (L1)

Det jobbar vi med. Barn vars alltså svenska som andraspråk och så ibland. Att då får de en bild istället så att de ska lära sig förstå och då. Bilden förstärker ju ordet. (L2)

Alla är ju inte födda i Sverige och många har ju kommit från andra länder. Då måste man möta varje barn och det är jättejobbigt är det. Och liksom ha alla bollar i luften. Men jag kan inte se något annat sätt att göra det än att man måste individualisera. Och då tycker jag att det kan vara till hjälp för barnen att få fler sätt att uttrycka sig. (L7)

Nu har vi alla de här barnen som har ett annat modersmål. Där är ju också att de ser det framför sig, men de kan inte berätta för mig. Varken skriftligt eller muntligt. Men här kanske de kan visa. Så där är det ju en jättetillgång. (L8)

De informanter som fick svara på frågan om vilka konsekvenser det skulle kunna få om eleverna inte får uttrycka sig genom uttrycksformer som de själva valt svarade enligt följande:

Det kan nog bli lite så att man har mer att ge, men man får aldrig möjligheten att visa det. Och det är ju sorgligt i så fall tänker jag. (L3)

Det hämmar ju dem såklart. Självklart. (L4)

Då blir du ju lite vingklippt och lite olustig och kanske tappar inspirationen i skolan. (L6)

Alltså då begränsar man. Då tror jag att jättemånga barn inte får tillfälle att visa kunskap som de faktiskt besitter. (L7)

Den riktiga förståelsen går ju förlorad anser jag. (L8)

5.1.2. Att komplettera och förstärka verbalspråket

En del i de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion som togs upp av flertalet informanter var den att på olika sätt komplettera eller förstärka det talade, lästa eller skrivna ordet.

Att svenskan liksom, man belyser det viktiga och förstärker det. Att det är därför det används där. (L2)

Att kunna förstärka någonting med hjälp av bilder eller sång eller dans eller teater. (L3)

Bilden är ett tillägg. En förstärkning av texten. (L4)

För mig är de estetiska uttrycksformerna [...] att man gör serier och så som de har gjort nu också att de spelar in en bilderbok och får lägga till ljudeffekter på det. Jag tänker egentligen allt som förstärker. (L5)

Jag tror att den kanske inte står på första plats, utan den blir mer ett komplement till en text. (L6)

Det är ju ett av målen att man ska kunna framhäva en texts betydelse med en bild. Eller de ska samspela med varandra i alla fall. (L7)

5.1.3. Att förbereda brett inför framtida vägval

Flera av informanterna menade att en viktig del av de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion handlar om att ge eleverna så heltäckande förberedelser som möjligt inför val de kan tänkas ställas inför genom livet.

Man ska utveckla entreprenörer. Jag tror det fortfarande är så. Och då måste man ju utveckla den här kreativa sidan. (L1)

Man vet ju inte vad man får för yrke. De ska göra ett aktivt val när de är femton och jag tror en bra grund oavsett vilken yrkesväg man väljer att ta när man är femton ligger i att du kan uttrycka dig på olika sätt. (L5)

De här barnen kommer ju till att vara vuxna om tio år. Det är ju ingen som vet hur samhället ser ut om tio år. Men om man då tänker såhär att man ska förbereda dem på vuxenlivet [...] då är det ju de här sakerna som man behöver lära sig. (L7)

Det beror ju på vad jag vill syssla med. Vill jag bli politiker eller forskare eller någonting så måste jag ju ha kunskapen och förmågan att läsa och skriva och uttrycka mig. Men ska jag bli spelutvecklare eller youtube-stjärna så. (L8)

5.1.4. Att möta samhällets olika kommunikationsformer

Den sista kategorin under denna huvudrubrik var den att några informanter talade om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion som ett sätt att möta de kommunikationsformer

som återfinns i dagens samhälle. Informanterna talade på olika sätt om att andra teckenvärldar än den verbalspråkliga kommit att bli alltmer betydelsefulla.

Det är mycket bildspråk tänker jag. Alltså det här med Snapchat och Instagram. Alltså människor försöker förmedla saker genom bilder. Det är väldigt så multimodalt. (L1)

Sen är det väl också mycket att i samhället så är det väl mycket om man tänker inom journalistik och sådär bild till en text väldigt ofta. (L2)

Jag tänker att åtminstone de här eleverna är ju otroligt kommunikativa på sätt som vi inte kanske riktigt var när vi var små. [...] De tar till sig mycket mer videor och filmer och musik och texter och bilder och på ett annat sätt. (L3)

Det är rätt så viktigt i den världen som pågår utanför. Att vi tar in den också i klassrummet. Vi kan ju inte leva här i någon slags bubbla. (L6)

Där använder man ju också bild. De här olika emojisarna som man skriver i sin text. Väljer man fel så blir det ju fel budskap. (L7)

Alltså vi kommunicerar på olika sätt i olika forum helt enkelt. (L8)

5.2. Vilka möjligheter och svårigheter ser dessa lärare med att integrera estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen?

I det följande presenteras det resultat som kopplas till studiens andra forskningsfråga. Det har dock kunnat konstateras att en möjlighet för någon mycket väl kan utgöra en svårighet för någon annan. Eftersom såväl perspektiv som paradoxer i intervjuernas innehåll betraktats som särskilt intressanta separeras därmed inte de möjligheter och svårigheter som tagits upp, utan redovisas istället i relation till varandra under en och samma kategori.

5.2.1. Lärarens personliga erfarenheter av och intresse för estetiska uttrycksformer

Ett av de tydligast framträdande temana som lyftes fram var den unika lärarens betydelse samt hur dennes person i flera avseenden bestämmer vilka förutsättningar som finns för att kunna integrera estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen.

Jag är inte jättemycket för att spela teater och sådär, så det har jag inte hållit på med så mycket i undervisning, utan det är främst musik och bild. (L1)

Jag kan inte jättemycket om det. [...] Men det skulle ju kunna vara så att jag skulle kunna använda mycket mer av bildämnet om jag hade varit mer kompetent. (L4)

Teater ligger ju mig varmt om hjärtat [...] och då kan ju jag se det här. (L5)

Då blir det ju så att om du är en estetik själv då kommer det märkas i ditt klassrum. Om du gillar musik så kommer dina elever att bli bättre på det. Det är jag helt övertygad om. [...] Det du själv brinner för och det du själv är duktig på, det kommer ju att påverka din klass mycket. (L6)

För då har man det med sig i sin palett eller vad man ska säga. Med olika sätt att möta barnen på eller olika sätt att visa kunskap eller ge kunskap. Så att ju mer förtrogen man är med det, desto enklare blir det. Då behöver man inte tänka så mycket, utan man liksom plockar fram det såhär. (L7)

Jag har ju hela tiden i mitt liv skapat saker och gjort saker själv. Så jag har ju det med mig och det har ju påverkat mig klart. Och min utbildning som förskollärare har ju också påverkat mig. Det är jättemycket. Det kan man aldrig lära sig på högskolan, utan det får ju vara ett grundläggande intresse. Ett intresse att vidga möjligheterna för barnen och förstå. Att man själv förstår hur mycket det kan betyda. (L8)

De informanter som fick svara på den direkta frågan huruvida de tror att det finns en koppling mellan deras personliga relation till och uppfattning om estetiska uttrycksformer och hur dessa integreras i deras svenskundervisning svarade enligt följande:

Ja, det tror jag nog. Det tror jag. (L2)

Ja. (L5)

Jag tror att lärarens personlighet och lärarens intresse är det som är grunden till allt. (L8)

5.2.2. Tolkningen av kursplanens innehåll

Ett annat tema som framkom vid flera av intervjuerna var synen på förhållandet mellan det verbalspråkliga och de estetiska uttrycksformerna inom ramen för svenska som skolämne. Några av informanterna menade att verbalspråket kan tolkas som hierarkiskt överordnat andra uttrycksformer i kursplanen och talade således huvudsakligen om integreringen av de estetiska uttrycksformerna som en svårighet.

Det känns som att det är mycket skriftspråk. Kanske lite verbalspråk. Men sen så är det inte så mycket rent i praktiken. Det är inte så mycket såhär estetiskt. (L1)

Lite av en liksom chimär. För att ja men det ser bra ut också att ha med det här estetiska. (L1)

Alltså svenskämnet är ju väldigt brett. Som lockar till extremt mycket frihet som lärare. Du kan göra mycket och du kan uttrycka dig på många olika sätt [...] men att utveckla det svenska språket är ju ändå syftet först. (L4)

Att rita en bild kommer ju alltid som nummer två. Texten är ju det väsentliga. (L4)

Att du ska skaffa dig en läsförmåga och att du ska skaffa dig en skrivförmåga och att du ska kunna uttrycka dig muntligt. Det är liksom de tre viktigaste sakerna. (L6)

Det är så mycket fokus på det teoretiska. Sen står det att det ska vara med. Men många tror jag känner att jag hinner inte. Vi kan inte sitta här och göra roliga dockor nu, utan nu måste vi skriva texter och nu måste vi göra detta. (L6)

Utöver dessa utsagor fick två informanter den direkta frågan huruvida de ser verbalspråkliga uttrycksformer som överordnade estetiska uttrycksformer inom ramen för svenska som skolämne. Informanterna svarade enligt följande:

Skriftspråk premieras och det är där man ska visa sina kunskaper. (L1)

Ja, det skrivna och lästa. (L2)

De informanter som i sin tur menade att kursplanen kan tolkas som att olika sätt att uttrycka sig *inte* är hierarkiskt ordnade pekade huvudsakligen på möjligheter med integreringen.

Jag tänker att läsa för mig är ju både att läsa en skriven text, men det är också att se en film eller att titta på en tavla eller så. Så det behöver inte bara vara skriven text. (L3)

Det positiva då i detta tycker jag är att man har en ganska modern läroplan ändå som tillåter olika sätt att uttrycka sig. Men sen kan man säkert också tolka det stenhårt om man skulle vilja det och då ges det kanske inte så mycket utrymme. (L3)

Om man tittar på svenska så ger det ju utrymme för att man skulle kunna uttrycka sig på flera sätt. Men det är så lätt att man liksom fastnar i det här med text. (L7)

Nu har det ju varit en diskussion i några år om det här utvidgade textbegreppet. Det kan man ju se att det får allt större plats och att det liksom får en egen plats också. Så att det inte bara är ett tilltugg eller komplement. (L7)

Vi har ju hur mycket förutsättningar som helst. Det är ju upp till oss själva vad vi väljer att göra. (L8)

Även bedömningen av estetiska uttrycksformer togs upp, vilket informanterna på olika sätt talade om som såväl en möjlighet som en svårighet beroende på tolkningen av kursplanens kunskapskrav.

Jag kan ju bara bedöma innehållet som är kopplat till kunskapskraven i svenska. Jag kan ju titta på dem i bild till exempel, men jag är ju inte behörig för att bedöma det egentligen. (L1)

Inte vet jag om man kan bedöma det som argumenterande text eller det måste vara ett skrivet ord. Det kan jag inte enligt kunskaps. Där står ju olika texttyper och då tolkar jag det som en text. Papper och penna ju eller dator. (L2)

Där är ju kunskapskrav som handlar om läsförståelse, men det är inte definierat om läsförståelse räknas som att man måste ha läst en text eller om man har sett en film eller om man har sett en tavla. Typ så. Det står ju faktiskt ingenstans. Men visst, det kan vara en svårighet givetvis. (L3)

Det finns säkert några delar där som hade varit mycket svåra att bedöma utifrån om någon hade gjort någon introvert dans här helt plötsligt istället för att skriva en faktatext om myror. (L3)

Om du tittar i läroplanen så är målen väldigt teoretiska. Du ska läsa med gott flyt. Du ska ha läsförståelse. Du ska kunna uttrycka dig i text och du ska göra sammanfattningar. Du ska göra det och du ska göra det. Sen finns där lite små rader om det här, men det är inte mycket. (L6)

Nu har det blivit mer bedömning. Det är en annan sorts skola tycker jag. En kunskapsskola. Det ställer rätt så stora krav om jag ska bedöma en bild till exempel. [...] På något sätt så måste barnet ha visat i bild att det har förstått. Att det använder begreppen på rätt sätt. (L7)

Trots att vissa av informanterna alltså pekade på att det finns utrymme för olika tolkningar av kunskapskraven menade flera av dem att vad som kan benämnas de estetiska uttrycksformernas inneboende subjektivitet ändå utgör en svårighet.

Det är nästan lite såhär som att det ligger i betraktarens ögon vad någonting kommunicerar. (L1)

Jag kan inte tolka det på ett sätt om hen menar något annat liksom. [...] Vi sysslar ju ändå rätt mycket med bedömning och då måste man liksom veta vad menar personen med detta. (L4)

Allting är ju subjektivt i det sammanhanget. (L6)

Det kan ju vara så att jag inte förstår vad det barnet menar och då får man ju prata om det sen. Hur visade du det eller vad betydde det när du gjorde så? (L7)

5.2.3. Det ämnesövergripande arbetet

Något som lyftes fram av flera informanter var möjligheterna med att integrera de estetiska uttrycksformerna i svenskundervisningen genom att arbeta ämnesövergripande.

Känner man sig lite osäker som jag gör då och samtidigt vill bedöma de estetiska kunskaperna också, då kan man kanske jobba ämnesövergripande med bildlärarna, med musklärarna. (L1)

Då skulle jag arbeta ämnesövergripande med de estetiska ämnena som musik och bild. (L4)

Då är det bättre att använda någon förmåga i bild. Något kunskapskrav. Och knyta det till svenskan. För att kanske börja där till och med istället. Jag gillar ju att jobba det hållet skulle jag vilja säga. Alltså lite tvärtom. Inte utgå från svenskan, utan utgå ifrån bilden. (L5)

Jag tycker ju att estetämnen i sig och svenskan är så hårt sammanknutna så att det är svårt att särskilja dem åt också. (L5)

Om du tittar på bildämnet till exempel. Vilka kunskapskrav som är där så står det att kunna kombinera text och bild. Då lyfter jag ju in det i svenskan. Det kanske inte står exakt i svensk kunskapskraven, men jag plockar in det från andra hållet så att säga. (L6)

Min erfarenhet är att det ska knytas till SO- och NO-ämnena. För då blir det meningsfullt. (L8)

Emellertid resonerade en av informanterna även om svårigheter med detta tema.

Det hade varit bra att bara få ha det. Att det estetiska inte bedöms. För det kommer det att göra ifall jag samarbetar med bildläraren. Då sitter den och bedömer kollaget. Så då är det två aspekter de ska tänka på. Både begreppet och hur de sedan redovisar det rent bildmässigt. För då har ju bildläraren sina krav också. Så det kanske begränsar mer. Och det vill ju inte jag att de estetiska uttrycksformerna ska göra. (L1)

6. Diskussion och slutsatser

6.1. De estetiska uttrycksformernas mångfasetterade funktion

På ett övergripande plan kan det inledningsvis konstateras att de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion i grundskolans svenskämne, i tidigare forskning såväl som i denna studie, visat sig vara mångfasetterad och dessutom avhängig vilket perspektiv som intas. Enligt tidigare talade ingen av de lärare som intervjuades om funktionen som en enda bestämd sådan, utan samtliga gav istället flera förslag på hur funktionen kan förstås och tolkas. Detta kan sägas spegla den tidigare forskningen såtillvida att olika studier och avhandlingar behandlar olika aspekter av de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion.

Det tydligast framträdande temat kopplat till den första forskningsfrågan handlade om hur de estetiska uttrycksformerna kan bidra till inkludering och delaktighet. I huvudsak talade lärarna om hur elever i olika typer av svårigheter med hjälp av estetiska uttrycksformer erbjuds alternativa sätt att uttrycka sig och att visa sina kunskaper. Fischbein påtalar hur elever som har svårigheter med det teoretiska ofta ”skulle vinna på möjligheten att använda andra sinnen i sitt lärande” (2007, s. 29), vilket stämmer överens med flera av lärarnas utsagor. Även Wiklund (2009) skriver att estetiska uttrycksformer fyller en viktig funktion om verbalspråket inte räcker

till. Såväl Hernwall, Insulander, Åkerfeldt och Öhman (2016) som Söderling (2018) menar i sin tur att det är en fråga om att synliggöra annars dolda kunskaper hos eleverna, vilket blivit tydligt även i denna studie i det att några av lärarna fick svara på vilka konsekvenser de tror att det får om eleverna inte får uttrycka sig genom uttrycksformer som de själva valt. Exempelvis uttrycktes det att det hämmar (L4), begränsar (L7) eller får till följd att den riktiga förståelsen går förlorad (L8). En annan aspekt av inkludering som togs upp var att bygga broar mellan första- och andraspråket. Några lärare talade om estetiska uttrycksformer som ett sätt att förse flerspråkiga elever med uttrycksformer som sträcker sig bortom den verbalspråkliga teckenvärlden, vilket enligt Gibbons (2018) kan fungera som stöttning under tiden som det svenska språket utvecklas.

En andra didaktisk funktion som framkom genom intervjuerna var den att komplettera och förstärka verbalspråket. Lärare talade exempelvis om att de estetiska uttrycksformerna kan förstärka (L3, L4, L5), belysa vad som är viktigt (L2) och framhäva betydelsen av en text (L7). Detta är något som kan härledas till kursplanen för svenska, i vilken en del av det centrala innehållet lyder ”skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar” (Skolverket 2019, s. 259). Även muntliga presentationer tas upp, vilka eleverna ska få lära sig att förstärka med exempelvis bilder, gester och kroppsspråk (Skolverket 2017; 2019). I kunskapskraven för årskurs 6 formuleras också att eleverna ska kunna kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar i syfte att ”förstärka och levandegöra sina texters budskap” (Skolverket 2019, s. 265). Vidare benämns en av diskurserna i Lindgrens avhandling ”Estetisk verksamhet som förstärkning” (2006, s. 115) och handlar om hur estetisk verksamhet kan legitimeras genom att den fördjupar, förstärker och breddar förutsättningarna för lärande. Liberg (2007) talar om hur olika uttrycksformer kan skapa mening på olika sätt och tar upp exempel som att bild kan bidra med rum och djup och att musik kan skapa stämning. Ur ett multimodalt och socialsemiotiskt perspektiv handlar det om hur olika teckenvärldar på olika sätt bidrar till den multimodala texten (Danielsson & Selander 2014; Kress 2010).

En annan aspekt av de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion framkom i det att lärarna på olika sätt talade om att ge eleverna så heltäckande förberedelser som möjligt inför en oviss

framtid. Inte minst valet av yrke lyftes fram, vilket flera av lärarna konstaterade ligger långt fram i tiden, men som kan leda eleverna in på tämligen olika banor. I detta avseende talade de alltså om olika sätt att uttrycka sig som ett stabilt fundament att stå på. En av lärarna (L1) talade specifikt om att man ska utveckla entreprenörer och att det därför är av vikt att uppmuntra elevernas kreativa sidor. Denna koppling mellan entreprenörskap och kreativitet belyses även av Hansson Stenhammar (2015) och formuleras i läroplanen genom att ”skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende” samt ge förutsättningar att utveckla ”ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap” (Skolverket 2019, s. 7-8). I sin avhandling skriver Lindgren (2006) att skolan och dess verksamhet i allt större utsträckning inriktas på elevernas vuxenliv, snarare än på deras behov som unga. En av de diskurser hon tar upp avseende legitimeringen av den estetiska verksamheten i skolan handlar om att fostra, vari såväl den goda samhällsmedborgaren som arbetslivet inryms. Hon formulerar att ”skola och estetik ska forma individen till frihet och ett gott framtida yrkesliv – utifrån ett krav på medborgerligt samhällsansvar” (Lindgren 2006, s. 159). Med fokus på kommunikativa förmågor formuleras denna förberedande funktion även i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska i det att eleverna ska ges förutsättningar att ”leva och verka i ett samhälle som kännetecknas av förändringar och där det ställs stora krav på förståelse och flexibilitet” (Skolverket 2017, s. 5). Det konstateras att den sociala interaktionen och dess arenor sannolikt kommer att se annorlunda ut i framtiden och att de estetiska uttrycksformerna bör ses som en naturlig del av en fungerande språkförmåga (Skolverket 2017).

Istället för en bred förberedelse inför framtiden handlade den sista funktionen som framkom om att möta de kommunikationsformer som används i samhället *idag*, samt deras plats i svenskundervisningen. Inte minst bilden togs av lärarna upp som betydelsefull inom ramen för dagens multimodala kommunikation och flera av dem (L1, L2, L7) menade att detta torde behöva beaktas, inte minst i designen av svenskundervisningen. Cope och Kalantzis (2009) såväl som Jewitt (2008) och Kress (2003; 2005) skildrar tämligen radikala semiotiska förändringar i samhällets kommunikationsmönster, vilka de menar huvudsakligen gått från att ha en given utgångspunkt i verbalskriften till att numera komponeras multimodalt. I enlighet med ovan

angivna lärares utsagor pekas i detta sammanhang bildens visuella teckenvärld ut som särskilt betydelsefull (Kress 2005; Lindstrand 2006). En av lärarna (L3) menade att elever av idag är långt mer kommunikativa än vad som benämndes ”när vi var små” och att även filmer och musik är viktiga att beakta. Detta är något som närmast ordagrant syns i Catarina Schmidt och Bernt Gustavssons resonemang om att ”barns textvärldar idag innefattar långt mycket mer än dem som vi vuxna erfor som barn” (2011, s. 37). Enligt såväl några av lärarna i denna studie som tidigare forskning blir alltså olika teckenvärldar allt viktigare och i takt med att samhället förändras ställs krav på nya kunskaper och kompetenser hos de människor som ska skapa mening av det som kommuniceras (Danielsson & Selander 2014; Selander & Kress 2010). Med andra ord avkräver den ökade mångfalden av sätt att kommunicera en ny typ av läs- och skrivförmåga (Jewitt 2008; Sofkova Hashemi, Godhe & Magnusson 2019). Globalisering och digitalisering står enligt viss forskning för en del av förklaringen, men samtidigt måste den mångfald som präglar ungas kommunikativa resurser beaktas (Danielsson & Selander 2014; Schmidt & Gustavsson 2011). Lindstrand (2006) menar att det hela kan liknas vid en demokratifråga, vilket även kan urskiljas i läroplanen genom att ”eleverna ska kunna orientera sig och agera i en komplex verklighet med stort informationsflöde, ökad digitalisering och snabb förändringstakt” (Skolverket 2019, s. 7). Att svara mot dessa samtida kommunikationsmönster kan alltså ses som en del av de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion inom ramen för svenska som skolämne. Till sammanhanget hör dock att en av de lärare som tog upp denna funktion (L2) samtidigt menade att det skrivna ordet inte får glömmas bort. På motsvarande sätt ställer sig Kress (2005) frågan huruvida något håller på att gå förlorat. Det är trots allt verbalspråket som varit människans väg till förståelse av sig själv och sin omvärld och fortfarande kan demokratin och dess institutioner anses vila på ett skriftspråkligt fundament.

6.2. Integreringens förutsättningar

Enligt tidigare har det kunnat konstateras att vad som av någon ses som en möjlighet med att integrera estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen mycket väl kan utgöra en svårighet för någon annan. Därmed kommer både möjligheter och svårigheter som framkommit inom ramen för en och samma kategori även i det följande diskuteras i relation till varandra. I detta

sammanhang bör det också nämnas att diskussionen tar avstamp i de möjligheter och svårigheter som lärarna pekat ut och fört ett resonemang kring. Det behöver alltså inte nödvändigtvis vara en fråga om vad som faktiskt iscensätts i deras respektive klassrum.

Till att börja med lyftes betydelsen av lärares personliga erfarenheter av (L4, L5, L7) och intresse för (L1, L6, L8) estetiska uttrycksformer fram, samt hur detta kan utgöra såväl en möjlighet som en svårighet för att integrera estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen. Några lärare menade exempelvis att det läraren själv brinner för och är duktig på kommer att påverka dennes klass (L6) och att ett grundläggande intresse hos läraren kan vidga möjligheterna för barnen och för att själv förstå (L8). Den sistnämnda läraren (L8) uttalade dessutom sin övertygelse om att lärarens personlighet och intresse är grunden till *allt*. De svårigheter som togs upp handlade huvudsakligen om bristande intresse eller kompetens hos den enskilde läraren (L1, L4). Selander och Kress (2010) argumenterar för att en del i den didaktiska designen utgörs av hur läraren på olika sätt skapar förutsättningar för lärande. Söderling (2018) hävdar att undervisning om olika teckenvärldar är något som *ska* ingå i lärarens uppdrag, vilket inte bara gör anspråk på tid och resurser, utan även ställer krav på lärarens förmåga. Hon menar att olika uttryckssätt har betydelse för hur något kan förstås och vad som kan representeras, vilket det är viktigt för svensklärare att ha en medvetenhet om och förståelse för. Vidare konstaterar Andersson (2014) att användningen av olika uttrycksformer inom ramen för hennes avhandling är begränsad, vilket till stor del förklaras med bristande intresse och engagemang hos enskilda lärare. Enligt såväl henne som Wiklund är lärares kunskaper och kompetenser vad som sätter ramen för hur undervisningen designas och själva undervisningsmiljön är ofta vad som hindrar integreringen av de estetiska uttrycksformerna (Andersson 2014; Wiklund 2009). Även i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (2017) skrivs vikten av att eleverna får möta olika uttrycksformer fram, men till syvende och sist är det trots allt lärarens didaktiska design som utgör undervisningens ramverk.

Den andra kategorin som utkristalliserades var den subjektiva tolkningen av kursplanens innehåll och hur denna kan bidra till att integreringen av estetiska uttrycksformer i undervisningen

antingen ses som en möjlighet eller en svårighet. De flesta av lärarna berörde på ett eller annat sätt svenskämnet som sådant och talade då om hur tolkningen av förhållandet mellan det verbalspråkliga och de estetiska uttrycksformerna kan påverka integreringen av de senare. De lärare som talade om svårigheter med att integrera estetiska uttrycksformer menade att kursplanen kan tolkas som att det verbalspråkliga är hierarkiskt överordnat andra uttrycksformer. Exempelvis talades det om att det estetiska mest utgör en chimär (L1), att utvecklingen av det svenska språket är det huvudsakliga syftet (L4) och att fokus är på det teoretiska (L6). De lärare som i sin tur talade om möjligheter med att integrera estetiska uttrycksformer menade att kursplanen kan tolkas som att de olika uttrycksformerna *inte* är hierarkiskt ordnade. Exempelvis talades det om att begreppet läsa kan tolkas på olika sätt (L3), att kursplanen ger utrymme för att kunna uttrycka sig på flera sätt (L7) och att det är upp till läraren själv vad han eller hon väljer att göra (L8). Magnusson (2014) konstaterar i sin avhandling att multimodala texter inte har en explicit formulering i läroplanen, men att det finns utrymme för en sådan tolkning. Denna är emellertid subjektiv och förutsätter en icke-hierarkisk syn på meningsskapandets möjligheter, vilken medför att andra teckenvärldar inte underordnas den verbalspråkliga. Med detta synsätt ses själva skapandet som en integrerad del av lärandet (Jewitt 2003) och uttrycksformen som sådan får betydelse för utvecklingen av både kunskap och tänkande (Liberg 2007; Wiklund 2009). En annan viktig aspekt är synen på skolämnet svenska som sådant, vilket Dahlbäck (2016) berör i sin artikel. Hon konkluderar bland annat att integreringen av de estetiska uttrycksformerna i mångt och mycket kommer an på lärares uppfattningar om relationen mellan skriftspråket och de estetiska uttrycksformerna. Vissa lärare i hennes studie framställer ämnet som ett utpräglat färdighetsämne med starka traditioner, medan andra ser det som ett mångfasetterat ämne där estetiska uttrycksformer betraktas som användbara och självklara didaktiska verktyg. Avsikten med denna studie är inte att göra motsvarande diskursiva analys, men vad som sammantaget kan konstateras är att de estetiska uttrycksformerna medges större utrymme för de fall olika sätt att skapa mening inte ordnas hierarkiskt. I detta sammanhang är det emellertid också nämnvärt att det finns en viss skillnad mellan lärares subjektiva uppfattningar om meningsskapandets möjligheter och vilket utrymme för tolkning de menar att kursplanen medger.

Avseende bedömning menade en lärare (L3) att det finns utrymme för en icke-hierarkisk tolkning av kunskapskraven i det att läsförståelse inte är definierat, vilket därmed talades om som en möjlighet för integreringen av estetiska uttrycksformer. En annan lärare (L6) tolkade dock kunskapskraven som teoretiska, medan en tredje (L2) menade att begreppet text i kunskapskraven relaterar till penna och papper eller dator. Dessutom talade några av lärarna om den svårighet med bedömning som utgörs av att det ligger i betraktarens ögon vad något kommunicerar (L1), att allting är subjektivt (L6) och att det kan finnas en risk att läraren inte förstår vad eleven vill kommunicera (L4, L7). Hernwall, Insulander, Åkerfeldt och Öhman (2016) skriver att de lärare de intervjuat inom ramen för sin studie på olika sätt uttrycker en avsaknad av verktyg för att kunna bedöma elevers kunskaper när dessa uttrycks i flera teckenvärldar. På motsvarande sätt skriver Andersson (2014) att några av lärarna i hennes avhandling menar att andra teckenvärldar än den verbalspråkliga är svårare att bedöma. Mot bakgrund av ovan diskuterade förändrade förutsättningar för kommunikation framhåller dock Jewitt (2003) att all undervisning kan och bör betraktas som multimodal, vilket även avkräver lärare på förståelse för hur multimodalt meningsskapande kan bedömas. Detta lyfts också fram av Hernwall, Insulander, Åkerfeldt och Öhman (2016) i det att de diskuterar den risk som ligger i att integreringen av flera uttrycksformer i undervisningen hindras om själva kunskapen bedöms på ett traditionellt sätt. Sammantaget kommer dock även denna aspekt an på vilket utrymme för tolkning av kursplanen den enskilda läraren menar att det finns.

Slutligen dryftades det ämnesövergripande arbetet, vilket huvudsakligen togs upp som en möjlighet. Två lärare (L1, L6) menade att bedömningen av den estetiska uttrycksformen som sådan kan underlättas och en lärare (L5) talade om estetämnen som så hårt sammanknutna med svenskämnet att de är svåra att särskilja. Den diskurs som Lindgren benämner ”Estetisk verksamhet som förstärkning” (2006, s. 115), vilken även berörts ovan, inrymmer förutom just förstärkning även integration. Här lyfts legitimeringen av den estetiska verksamheten till ämnesnivå och ”att arbeta tematiskt, ämnesövergripande eller ämnesintegrerande uttrycks inom diskursen som det optimala sättet att lära” (Lindgren 2006, s. 118). Wiklund (2009) betonar i sin tur att vägen till kunskap kan designas på många olika sätt och att den estetiska lärprocessen inte

är knuten till vissa ämnen, utan ska förstås som något som genomsyrar hela skolan. Vidare tar lärarna i Hernwall, Insulander, Åkerfeldt och Öhmans studie (2016) upp ämnesövergripande sambedömning som en möjlighet, men upplever samtidigt skolans organisation som ett hinder. En av lärarna i denna studie (L1) valde också att problematisera det ämnesöverskridande arbetet och talade om hur fler ämnen kan medföra fler krav på eleven, snarare än att öppna för fler möjligheter. Ytterligare problematik kan dessutom urskiljas i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (2017), där det utifrån exemplet bild fastställs att de berättande delarna av uttrycksformen är vad som är tänkt att tillhöra ämnet svenska och att ”tekniker för att till exempel själv framställa bilder ryms mer i ämnet bild” (2017, s. 7). Å ena sidan kan detta ses som oproblematiskt och självklart, men det finns å andra sidan ingen distinktion mellan de båda aspekterna och det beskrivs inte heller närmare hur eller när en estetisk uttrycksform är tänkt att användas inom ramen för svenskämnet om själva handhavandet av densamma inte inryms. För att återknyta till Söderlings bidrag till 2018 års upplaga av Svenskläraryrkesförbundet årskrift *Svenska: ett estetiskt ämne* kan undervisning om olika teckenvärldar istället ses som något som ska ingå i svensklärarens uppdrag. Sammantaget talas det alltså ofta om det ämnesövergripande arbetet som en möjlighet för integreringen av estetiska uttrycksformer, men frågan som kvarstår är huruvida den estetiska uttrycksformen och dess meningspotential då räknas till ämnet svenska.

6.3. Spår av en verbalspråklig tradition

Det bör påpekas att varken estetiska uttrycksformer eller multimodala texter rimligen kan betecknas som nya fenomen. Däremot har det kunnat konstateras att de tar allt större plats i såväl kommunikation och meningsskapande som forskning och styrdokument, varför svensklärare av idag på ett eller annat sätt behöver förhålla sig till dem. Sammantaget talade lärarna i denna studie om främjandet av inkludering och delaktighet som en särskilt viktig aspekt av de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion i grundskolans svenskämne. Flera lärare menade att alternativa uttryckssätt skapar nya möjligheter till meningsskapande och synliggör annars dolda kunskaper. Samtidigt lyftes svårigheter med bedömning av andra teckenvärldar än den verbalspråkliga fram och inte sällan talades det om hur tolkningen av kursplanens innehåll, inte minst kunskapskraven, kan medföra svårigheter. Emellertid visade det sig att flera av lärarna

även kunde se möjligheter i dessa aspekter. Dessa lärare talade om att vissa begrepp i kursplanen, exempelvis att *läsa*, kan tolkas på olika sätt och att de olika uttrycksätten därmed inte behöver ses som hierarkiskt ordnade.

De övervägande positiva argumenten till trots ter det sig som att de estetiska uttrycksformerna ännu inte funnit sin givna plats i ett ämne som över lång tid präglats av den verbalspråkliga teckenvärldens hierarkiska överordning. Detta är något som lyfts fram i tidigare forskning (Jewitt 2003; Maagerø & Tønnessen 2014; Selander & Kress 2010) och som även framkommer i denna studie. En icke-hierarkisk syn på meningsskapandets möjligheter erkänner olika sätt att förstå och gestalta världen, men ställer inte den verbalspråkliga teckenvärlden i motsatsförhållande till estetiska uttrycksformer, utan snarare i nivå med dem (Kress 2010; Magnusson 2014; Wiklund 2009). Danielsson och Selander konstaterar att ”den ökande användningen av digitala och multimodala texter innebär nya utmaningar för vad som ska bedömas och vilka tecken på lärande som kan uppmärksammas” (2014, s. 64) och diskussionen kan alltså sägas ha gått från att kretsa kring frågan om *vad* som går att bedöma till frågan om *hur* något kan bedömas.

6.4. Metoddiskussion

I syfte att komma åt lärarnas subjektiva uppfattningar bestämde vi oss tidigt för en kvalitativ ansats. Även om en eller annan form av abduktion är vad som oftast praktiseras (Alvehus 2019) föll det sig också naturligt att luta sig mer mot det induktiva än det deduktiva, då vi inte på förhand visste vad lärarna skulle ha för uppfattningar. Här fanns det en påtaglig risk att resultatet skulle ha kunnat bli spretigt och svårfångat, men genom semistrukturerade intervjuer kunde lärarna både få möjligheten att tala fritt och svara på öppna frågor. Från början hade vi som mål att intervjua minst tio lärare och det kan ses som en brist att antalet stannade vid åtta. Det fanns dessutom redan etablerade relationer till samtliga lärare, vilket kan ha påverkat deras svar.

Nästa steg bestod i att utifrån mönster och teman i lärarnas utsagor kategorisera det tydligast framträdande innehållet, vilket gjorde anspråk på mest tid. Eftersom samtliga intervjuer varade 30-45 minuter genererades ett tämligen omfattande transkriberat material, men detta gjorde

samtidigt olika teman tydligare, vilket följaktligen förbättrade våra möjligheter att besvara studiens forskningsfrågor.

Det resultat som presenterats ovan speglar endast de lärare som intervjuats inom ramen för denna studie och kan följaktligen inte sägas vara representativt för *alla* lärare. Denscombe (2018) menar att den insamlade datan alltid påverkas av de individer som deltar och istället för att sträva efter kvantifiering har målet varit att förstå och tolka de intervjuade lärarnas subjektiva uppfattningar.

7. Slutord och förslag på vidare studier

Syftet med denna studie har varit att undersöka några svensklärares uppfattningar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion i grundskolans svenskämne. Genom att undersöka just lärares subjektiva uppfattningar har även själva betydelsen av desamma blivit tydlig. På många sätt har erfarenheter, intressen och tolkningar visat sig vara helt avgörande för vilken didaktisk funktion de estetiska uttrycksformerna tillskrivs. I enlighet med tidigare forskning kan det alltså konstateras att funktionen som sådan kan förstås och tolkas på olika sätt, vilket skulle kunna tyda på att den inte är framskriven tydligt nog i styrdokumentet, men det kan även vara så att de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion är att vara just mångfasetterad. Kanske är det just situationen, sammanhanget och läraren själv som ska tillåtas avgöra hur de estetiska uttrycksformerna kan komma till sin rätt.

Ett förslag på vidare studier skulle kunna vara att titta närmare på hur estetiska uttrycksformer faktiskt integreras i svenskundervisning. Då de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion visat sig vara mångfasetterad skulle exempelvis klassrumsobservationer kunna bidra med en närmare undersökning av hur själva integreringen kan se ut i verkligheten. Detta skulle kunna knyta an till den studie som härmed avrundas, samt bidra med kunskap om *när* och *hur* de estetiska uttrycksformerna integreras i skolämnet svenska.

Referenslista

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 2. uppl., Stockholm: Liber
- Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter: multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
URL: <http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:998888/FULLTEXT01.pdf> [hämtad 2020-05-06]
- Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge.
- Burman, A. (2014). Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna. I Burman, A. (red.) *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Elanders, ss. 7-28.
URL: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf> [hämtad 2020-05-08]
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: the beginning of an idea. I Cope, B. & Kalantzis, M. (red.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, ss. 3-8.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), ss. 164-195. [hämtad 2020-05-11]
URL: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/15544800903076044?scroll=top>
- Dahlbäck, K. (2016). Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 5(2), ss. 1-19. URL: <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/1851/1673> [hämtad 2020-05-29]
- Danielsson, K. (2013). Multimodalt meningsskapande i klassrummet. I Wedin, Å & Hedman, C. (red.) *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur, ss. 169-188.
- Danielsson, K. & Selander, S. (2014). *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerup.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4. uppl., Lund: Studentlitteratur.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet, ss. 17-35. URL: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b68/1529480533394/Reflektioner-kring-specialpedagogik_VR_2007.pdf [hämtad 2020-05-11]

Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur.

Hansson Stenhammar, M.-L. (2015) *En avestetiserad skol- och lärandekultur: en studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. URL: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38364/1/gupea_2077_38364_1.pdf [hämtad 2020-06-01]

Hernwall, P., Insulander, E., Åkerfeldt, A. & Öhman, L. (2016). Bedömning av multimodala elevarbeten - lärares uppfattning om bedömning. I Nygård, K. & Raymond, T. (red.) *Navigera i den digitala samtiden: en antologi om den nya lärarrollen*. Stockholm: Lärarförlaget, ss. 55-69.

Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:403123/FULLTEXT01.pdf> [hämtad 2020-04-29]

Jewitt, C. (2003). Re-thinking assessment: multimodality, literacy and computer-mediated learning. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 10(1), ss. 83-102. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09695940301698> [hämtad 2020-05-12]

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), ss. 241-267. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0091732X07310586> [hämtad 2020-05-05]

Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic.: Cambridge University Press.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kress, G. (2005). Gains and losses: new forms of texts, knowledge and learning. *Computers and composition*, 22(1), ss. 5-22. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755461504000660> [hämtad 2020-05-12]

Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. 2. uppl., London: Routledge.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur

Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I Skolverket (red.) *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling, ss. 7-24. URL: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:349642/FULLTEXT02.pdf> [hämtad 2020-05-08]

Lindgren, M (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. URL: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16773/4/gupea_2077_16773_4.pdf [hämtad 2020-06-01]

Lindmark, E. (2004). Det vidgade textbegreppet i kursplanerna. I Asplund Carlsson, M., Molin, G. & Nordberg, R. (red.) *Texter och så vidare: det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 7-11.

Lindstrand, F. (2006). Gestaltning, konstruktion och meningsskapande i ungdomars arbete med film. *Educare: vetenskapliga skrifter*, 1(2), ss. 21-37. URL: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/8148/Gestaltning%20konstruktion.pdf?sequence=1> [hämtad 2020-05-07]

Lindstrand, F. & Selander, S. (red.) (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal.

Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Diss. Malmö: Malmö högskola. URL: <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:892864/FULLTEXT01.pdf> [hämtad 2020-05-12]

Nationalencyklopedin (u.å.a). Estetik. Tillgänglig: Nationalencyklopedin.
URL: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/estetik> [hämtad 2020-04-28]

Nationalencyklopedin (u.å.b). Semiotik. Tillgänglig: Nationalencyklopedin.
URL: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/semiotik> [hämtad 2020-04-28]

Nationalencyklopedin (u.å.c). Uppfattning. Tillgänglig: Nationalencyklopedin.
URL: <https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/uppfattning> [hämtad 2020-04-28]

New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. I Cope, B. & Kalantzis, M. (red.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, ss. 9-37.

Nivbrandt Wedin, E. (2013). *Utveckla språket med musik: rörliga rytmer och toner att ta på*. Hestra: Isaberg förlag.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur

Schmidt, C. & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse: skriftspråket som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), ss. 36-51. URL: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1325/1170> [hämtad 2020-05-19]

Selander, S. (2009). Didaktisk design. I Selander, S. & Svärdemo-Åberg, E. (red.) *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber, ss. 17-36.

Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.

Sernhede, O. (2006). Skolan och populärkulturen. I Lundgren, U. P. (red.) *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, ss. 11-18.

Skolverket (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr11, reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.

Sofkova Hashemi, S., Godhe, A.-L. & Magnusson, P. (2019). Digitala kompetenser i svenskämnet: tendenser i den reviderade läroplanen. I Nordenstam, A. & Parmenius Swärd, S. (red) *Digitalt*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 100-116.

Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik: i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld.

Söderling, M. (2018). ”Vänta, jag ska bara rita det först”: om vikten av att få erövra och använda olika uttryckssätt. I Parmenius Swärd, S. & Larsson, N. (red) *Svenska: ett estetiskt ämne*. Stockholm: Svenskläraryrket, ss. 141-156.

Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (red.) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur, ss. 97-124.

Tønnessen, E. S. (2011). Multimodal tekstkompetanse og dataspill. I Ellvin, M., Skar, G. & Tengberg, M. (red.) *Svenskämnet i förändring?: perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm: Svenskläraryrket, ss. 82-99.

Wiklund, U. (2009). *När kulturen knackar på skolans dörr*. Stockholm: Sveriges UR.

Bilaga 1 - Informationsbrev och samtycke

Informationsbrev och förfrågan om medverkan i intervjustudie

Våra namn är Ricky Jadeskog och Linus Söderling och vi studerar till grundlärare för årskurs 4-6 vid Högskolan Kristianstad. I utbildningen ingår att genomföra en studie, vilken kommer att presenteras i form av en studentuppsats. Syftet med vår studie är att ta del av samt analysera svensklärares uppfattningar om de estetiska uttrycksformernas didaktiska funktion inom ramen för grundskolans svenskämne. Enligt den tidigare forskning vi sammanställt kan denna funktion nämligen tolkas och förstås på olika sätt och studiens fokus är alltså lärares subjektiva uppfattningar. Vi ämnar dessutom belysa eventuella svårigheter och möjligheter svensklärare ser i integreringen av estetiska uttrycksformer i svenskundervisningen.

Studien kommer att genomföras med hänsyn tagen till de forskningsetiska principerna. Under intervjun, vilken uppskattas ta 30-45 minuter, kommer du i huvudsak att få öppna frågor att besvara, men även möjlighet att själv utveckla dina tankar. Din uppfattning kommer inte att på något sätt värderas, utan snarare betraktas som en värdefull pusselbit oavsett innehåll. Du kan när som helst avbryta intervjun och återkalla ditt skriftliga samtycke, även efter det att intervjun är genomförd. Allt ljud kommer att spelas in, men det material som därmed genereras kommer endast användas i enlighet med detta samtycke och studiens syfte. Materialet kommer dessutom att förvaras på ett säkert och tillfredsställande sätt, så att det inte kan användas av andra än oss, vår handledare och bedömande lärare. Efter transkribering kommer vi att redovisa utvalda delar av det inspelade materialet i vår studentuppsats, men din identitet kommer inte kunna kopplas till din person eller den skola du arbetar vid. Detta dokument är efter signering att betrakta som ett skriftligt och informerat samtycke till att medverka i intervjustudien.

Jag har informerats om denna studies syfte, samt om hur data samlas in, bearbetas och hanteras. Jag har även informerats om att mitt deltagande är frivilligt och att jag när som helst och utan närmare motivering kan avbryta intervjun och återkalla mitt samtycke, även när intervjun är genomförd. Jag samtycker härmed till att medverka i intervjustudien och att det som spelas in används i enlighet med ovanstående.

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

Ricky Jadeskog, student
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Linus Söderling, student
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Anna Smedberg Bondesson, handledare
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Bilaga 2 - Intervjuguide

Exempel på faktafrågor:

Vilket år är du född?

Vilket år tog du din lärarexamen?

Är du behörig att undervisa i grundskolans svenskämne?

Vad fick dig att utbilda dig till lärare?

Exempel på introduktionsfrågor:

Vad lägger du generellt i begreppet estetiska uttrycksformer?

Vilken relation har du själv till estetiska uttrycksformer?

Förekommer estetiska uttrycksformer inom ramen för något av dina fritidsintressen?

Hur tror du att din egen uppfattning om estetiska uttrycksformer formats?

Exempel på övergångsfrågor:

Vilken kunskap skulle du säga behövs för att använda sig av en viss uttrycksform?

Ser du skillnader mellan att uttrycka sig i ord och att uttrycka sig med estetiska uttrycksformer?

Hur tror du att elever uppfattar möjligheten att få uttrycka sig med estetiska uttrycksformer?

Finns det undervisningstillfällen då estetiska uttrycksformer kommer mer till sin rätt än andra?

Exempel på nyckelfrågor:

Hur skulle du med egna ord beskriva grundskolans svenskämne och dess syfte?

Vad lägger du i begreppet estetiska uttrycksformer inom ramen för grundskolans svenskämne?

Varför tror du att estetiska uttrycksformer förekommer i kursplanen för just svenska?

Vad kan elevens aktiva val av uttrycksform berätta för dig som svensklärare?

Hur mycket av de uttrycksformer som elever använder sig av på sin fritid anser du ska medges utrymme i svenskundervisningen och vilka didaktiska följder får detta?

Hur hade du beskrivit förutsättningarna för att integrera estetiska uttrycksformer i svenskämnet?

Struktur och disposition efter Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86-87)