



**Examensarbete**  
Självständigt arbete i svenska  
Ämneslärarutbildningen  
Avancerad nivå, 30 hp

# ”Synd att det ena ska utesluta det andra”

---

*– lärarperspektiv på svenskämnets estetiska dimensioner*

Av

Mattias Ahlberg Franzén

Kurskod: ÄSVM92  
Ämneslärarutbildningen VT-18  
Lunds Universitet & Högskolan i Kristianstad  
Handledare: Katarina Lundin  
Examinator: Rikard Loman

## **Stort tack till...**

min handledare Katarina Lundin för god handledning, goda råd och givande samtal som hela tiden förde arbetet framåt. Tack till alla informanter som tog sig tid från arbetet och ställde upp på långa intervjuer. Ni gjorde den här undersökningen och uppsatsen möjlig genom ert deltagande och era väl genomtänkta svar. Jag vill också tacka Anders Marklund för givande och inspirerande föreläsningar i samband med den här kursen. Tack också till studiekamrater som ställt upp och stöttat med glatt humör i svåra stunder och givande diskussioner i produktiva stunder. Sist, men absolut inte minst, vill jag tacka min familj för ert tålamod och stöd under processens gång.

## Abstract

I detta examensarbete undersöker jag svensklärares uppfattningar om och användning av svenskämnets estetiska dimensioner. Svensklärarnas uppfattningar jämförs sedan med teaterlärares ämnestraditioner och undervisning. Syftet har varit att synliggöra och problematisera beröringspunkterna mellan ämnena svenska och teater samt att undersöka om och hur teaterlärares ämnestradition kan komplettera svensklärares undervisning. Uppsatsen undersöker även förmedling av innehållets estetiska dimensioner, på läsning och på förståelse samt på det egna kreativa skapandet med språket som estetiskt uttrycksmedel. Materialet för undersökningen utgörs av intervjuer med sex svensklärare och tre teaterlärare. Några slutsatser som dras är att svensklärares och teaterlärares individuella ämnestradition till stor del är väldigt lika. De estetiska dimensionerna av svenskämnet finns i svensklärarnas individuella ämnestradition, men denna uppfattning realiseras inte på grund av ett fokus på betyg och bedömning av såväl elever, skola och samhälle. Teaterlärares ämnestradition och undervisning skulle kunna bidra till att återföra många av de estetiska dimensionerna, som svensklärarna upplever försvunnit sedan Gyll, tillbaka in i svenskämnet.

Nyckelord: *Svenskämnet, teaterämnet, gymnasieskolan, estetiska lärprocesser, ämnestradition, styrdokument, läsförståelse, språkutveckling*

## Innehåll

<b>1. Inledning .....</b>	<b>2</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	4
<b>2. Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>5</b>
2.1 Sociokulturell och socialsemiotisk teoribildning.....	6
2.2 Svenskämnets estetiska dimensioner .....	8
2.3 Ämnestraditioner och språksyn.....	11
2.4 Skapande, kreativitet och meningskapande.....	13
2.4 Språkutveckling och läsförståelse.....	15
<b>3. Metod .....</b>	<b>16</b>
3.1 Intervju som metod .....	16
3.2 Intervjuguide .....	17
3.3 Urval och informanter.....	18
3.4 Material och transkriptioner.....	19
3.5 Etiska överväganden .....	20
3.6 Metodkritik .....	21
<b>4. Analys och resultat.....</b>	<b>22</b>
4.1 Ämnestraditioner och kunskapssyn .....	22
4.2 Ämnets realisering i skolan.....	29
4.3 Uppgifter och kreativitet.....	33
4.4 Efferent och estetisk läsförståelse .....	42
4.5 Sammanfattning av resultaten.....	48
<b>5. Diskussion och slutsats.....</b>	<b>50</b>
6.1 Slutord.....	56
<b>Referenslista .....</b>	<b>57</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>60</b>

## 1. Inledning

2011 fick Sverige en ny gymnasieskola där debatten och ambitionen var att göra upp med den tidigare skolformen och kunskapssynen. Reformens ansikte utåt, Jan Björklund, myntade då begreppet ”flumskola”. Detta begrepp blev aldrig närmare definierat, men begreppet i sig säger en hel del om hur man såg på samtidens skola och kunskapssyn samt vilken kunskapssyn man ville framhäva. Sedan skolreformen 2011 har styrdokumentet i ämnet svenska fokuserat mer på utvecklandet av ett formellt språkbruk och ett allt mer instrumentellt lärande, samtidigt som estetiska aspekter av svenskundervisning delvis eller helt har försvunnit. Dahlbäck & Lyngfelt (2017) visar genom en granskning av kursplanerna i svenska från Lgr 69 till Lgr 11 att de estetiska dimensionerna i svenska varierar över tid till att idag vara betydligt marginaliserade. Ur deras analys framgår ”en elevsyn som går från det fritt skapande barnet i Lgr 69 till det kompetenta barnet som undersöker och kan påverka i Lgr 80, barnet som ska få hjälp att förstå i Lpo 94 och barnet som ska uppnå kunskapskrav i Lgr 11” (Dahlbäck & Lyngfelt 2017:175).

Även om Dahlbäck & Lyngfelts undersökning är gjord för grundskolan och det saknas likvärdig undersökning på gymnasienivå, kan man med goda skäl anta att detta även gäller för gymnasieskolan i Gy11. Men denna förändring inom svenskämnet och den svenska skolan är inget som dykt upp från tomma intet år 2011. Dahlbäck & Lyngfelt (2017) visar på en utbildningssyn som sedan mitten av 1980-talet förändrats till att se utbildning som ”investering i humant kapital”. Därefter, menar Gustavsson (2000) att det skett en urlakning av demokratiska och humanistiska utbildningstraditionen i Sverige. Bergöö (2005) hävdar att den svenska skolan har gått ifrån att vara ett samhällsprojekt till att vara ”en leverantör på en marknad med kostnadseffektivitet och kvalitetskrav som mål” (Dahlbäck & Lyngfelt 2017:154). Vidare beskriver Liedman (2011) skolan som en instans där denna prestationssträvan leder arbetet i skolan bort från elevernas egna frågor om sig själva och världen. Fokuseringen på målluppfyllelse och basfärdigheter gör, enligt Dahlbäck & Lyngfelt (2017) att estetiska erfarenheter och kunskapsvägar marginaliseras i skolan. Dahlbäck & Lyngfelt (2017) menar att ett exempel på detta är att de estetiska ämnena inte längre är obligatoriska i gymnasiet efter gymnasiereformen 2011. Samtidigt pekar Kress (2003) på ett samhälle där flera modaliteter (uttrycksformer) samverkar i

## Bilaga 2

### Intervjuguide Svenskalärare

Kalla fakta: Hur länge har du arbetat som lärare? Vilka kurser undervisar du i just nu? Vilka program/inriktningar går de eleverna som du undervisar? Har du eller har undervisat i andra ämnen? Vilka?

<p><b>Ämnet svenska (Då - Nu)</b> Berätta vad du tycker att svenskämnet funktion är? Vad ska svenskämnet ge eleverna?</p> <p>Varför ska man läsa svenska?</p> <p>Vad skulle du vilja säga är svenskans fördelar/nackdelar/förtjänster/svårigheter?</p> <p>Vad ser du för skillnad i svenskundervisningen innan Gy11 - nu?</p>	<p><b>Svenska - estetiska ämnen/teater</b> Beskriv din bild av vad du tycker att estetiska läroprocesser/estetiska uttrycksformer är.</p> <p>Hur skulle du beskriva förhållandet mellan svenska och estetiska ämnen/teater? Hur skulle ett samarbete dem emellan fungera, tycker du?</p> <p>Vad skulle du vilja att ett sådant projekt skulle ge eleverna? Vilka fördelar/nackdelar kan du se att estetiska uttryck i svenskämnet?</p>	<p><b>Examinationsformer/uppgifter</b> Beskriv några generella examinationer och/eller uppgifter i svenska? Vad gör eleverna?</p> <p>Vilka alternativa examinationsformer/uppgifter har du arbetat med? Vilka för-/nackdelar kan du se med dessa?</p> <p>Vad är det största problemet med att ge instruktioner?</p>
<p><b>Läsförståelse/Språkutveckling</b> Beskriv vad du tänker på när du tänker på språkutveckling? Hur arbetar eleverna med detta i skolan?</p> <p>När märker du att en elev förstår en text eller ett arbetsområde? Hur visas förståelse?</p>	<p><b>Kreativitet/fantasi/fri skapande</b> Hur ofta skulle du säga att dina elever får tillfälle att arbeta kreativt?</p> <p>Vad gör eleverna när de får arbeta kreativt? Hur bedömer du det?</p> <p>Hur lär du eleverna att berätta?</p> <p>Hur lär man ut skapande av text?</p>	<p><b>Värdegrund &amp; demokratiska uppdraget</b> Hur skulle du beskriva att skolans demokratiska uppdrag synliggörs i svenskundervisningen?</p> <p>När får eleverna möjligheter till att uttrycka sig? Känslor, tankar, reflektioner.</p>

## Bilaga 2

### Intervjuguide Teaterlärare

Kalla fakta: Hur länge har du arbetat som lärare? Vilka kurser undervisar du i just nu? Vilka program/inriktningar går de eleverna som du undervisar? Är du behörig i eller har du undervisat i andra ämnen? Vilka?

<p><b>Ämnet teater (Då - Nu)</b> Berätta vad du tycker att teaterämnets funktion är? Vad ska teaterämnet ge eleverna? Varför ska man lära teater? Skillnad i undervisa esteter/icke esteter?</p> <p>Vad skulle du vilja säga är teaterämnets förtjänster/svårigheter?</p> <p>Vad ser du för skillnad i teaterundervisningen innan Gy11 - nu? Bedömning, vad man gör, synen på ämnet osv.</p>	<p><b>Svenska - estetiska ämnen/teater</b> Berätta om dina tankar kring förhållandet mellan ämnena svenska och teater.</p> <p>Hur skulle du beskriva förhållandet mellan svenska och estetiska ämnen/teater?</p> <p>Vilka förtjänster/svårigheter kan du se i ett samarbete mellan svenska och teater?</p>	<p><b>Examinationsformer</b> Beskriv några generella examinationer och/eller uppgifter i teater? Vad gör eleverna?</p> <p>Vilka alternativa examinationsformer har du arbetat med? Vilka för-/nackdelar kan du se med dessa?</p> <p>Skriver eleverna någon gång analyser, PM, uppsatser eller andra vetenskapliga texter i teaterundervisningen?</p>
<p><b>Språk - teater</b> När märker du att en elev förstår en text/manus/roll? Hur visas förståelse?</p> <p>Beskriv processen text - förståelse, interpretation.</p> <p>Berätta om teater som kommunikation (styrdokumenten). Vad innebär det i praktiken?</p> <p>Hur motverkas scenskräck/talängslan?</p>	<p><b>Kreativitet/fantasi/eget skapande</b> Hur ofta skulle du säga att dina elever får tillfälle att arbeta kreativt/fritt skapande?</p> <p>Hur bedömer man kreativitet/fritt skapande?</p> <p>Hur lär du eleverna att berätta/skapa en berättelse?</p> <p>När får eleverna möjligheter till att uttrycka sig? Känslor, tankar, reflektioner.</p>	<p><b>Värdegrund &amp; demokratiska uppdraget</b> Hur skulle du beskriva att skolans demokratiska uppdrag synliggörs i teaterundervisningen?</p>

kommunikation. För att kunna delta och yttra sig med en egen röst och egna ord krävs därför språkliga förmågor och kunskaper om och i olika uttrycksformer, enligt Nussbaum (2010) och Langer (2005).

Dahlbäck & Lyngfelt (2017) pekar dessutom på att svenskämnet har en tradition av och en koppling till estetiska dimensioner. De pekar på att svenskämnet har ett innehåll som är estetiskt orienterat, nämligen lyrik, dramatik och prosa. Vygotskij (1995) visar på en annan del av den estetiska kopplingen till svenskämnet genom det egna litterära skrivandet, som en del av det estetiska och kreativa skapandet, och viktigt för elevers medvetenhet om kommunikation samt om dramatiserandets vikt för kommunikation i olika sammanhang. Vidare menar Rosenblatt (2002) att *estetisk läsning*, som leder till en sinnlig och känslomässig läsupplevelse, är viktig för att motverka en allt för *effrent* läsning som leder läsaren ut ur fiktionen. Dahlbäck & Lyngfelt (2017) hänvisar även till Bamford (2009) som understryker de estetiska erfarenheternas positiva effekter på lärande i form av meningsskapande. Här understryks också vikten av lärande i estetiska ämnen men även att i andra ämnen undervisa och lära *genom* estetiska uttrycksformer eftersom ”sinnliga aspekter präglar lärande i alla skolämnen” (Dahlbäck & Lyngfelt 2017:159).

Estetiska värden och dimensioner inom svenskämnet finns alltså både i innehåll, såsom skönlitteratur, litteraturhistoria, poesi och dramatik. Men även i det som eleverna lär genom, gör och producerar, så som läsning och skrivande. I detta kan vi se de estetiska kopplingarna till både svenskan som ämne och lärande i en mer allmän bemärkelse. Frågan jag då ställer mig är hur detta förhållande mellan svenskämnet och estetiska dimensioner i lärande synliggörs hos verksamma svensklärare i dagens gymnasieskola, där de estetiska aspekterna har försvunnit ur styrdokumentet.

Utgångspunkten och tankarna till den här uppsatsen kommer från min erfarenhet som teaterlärare och från ämneslärarutbildningen i ämnet svenska. Förhållandet mellan de båda ämnena har länge varit något som jag vill undersöka närmare. Under utbildningens gång har tankar och funderingar väckts kring hur jag skulle kunna dra nytta av min tidigare erfarenhet som lärare i teaterämnet i min kommande lärargärning i svenskämnet.



## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att synliggöra beröringspunkterna mellan ämnena svenska och teater. Ett vidare syfte är att undersöka om och hur svensklärares ämnestradition och undervisning kan dra nytta av teaterlärares ämnestradition. För att undersöka detta utgår jag från följande frågeställningar:

- Hur uttrycks de estetiska dimensionerna av svenskämnet hos verksamma lärare vid en gymnasieskola med estetisk inriktning?
- Vilka likheter och/eller skillnader kan man se i teaterlärares ämnestradition och undervisning jämfört med svensklärares ämnestradition och undervisning?
- Hur kan svensklärares ämnestradition och undervisning dra nytta av teaterlärares ämnestradition, i förhållande till estetiska dimensioner?

Dessa frågeställningar är de huvudfrågor jag vill få svar på i min undersökning. Frågorna är stora och breda, och delas därför upp i olika kategorier (se intervjuguide) som syftar till att reda ut lärarens individuella ämnestradition och kunskapssyn samt ge en bild av hur svenskläraren uppfattar att svenskämnet realiseras i förhållande till estetiska dimensioner och lärprocesser. För att förtydliga hur jag har tänkt kring utformandet av dessa frågor hänvisar jag till Dahlbäck & Lyngfelt (2017, efter Pettersson 2013), som menar att ämnestraditioner är starka hos lärare och att kursplaner därför ofta betraktas som öppna för tolkning. Detta medför en individuell kunskapssyn som avgör vilka kunskaper och vilket innehåll som anses vara relevanta och viktiga för eleverna. Detta kan i sin tur tolkas som att en individuell kunskapssyn också kan avgöra vilka undervisningsstrategier som anses rätt och mest givande. Den individuella kunskapssynen och ämnestraditionen som framträder hos lärarna kan sedan jämföras med deras uppfattning om hur ämnet realiseras. På så vis framträder en bild av ämnet i både den individuella ämnestraditionen och förmedlingen av ämnet.

Anledningen till att jag vill undersöka just ämnet svenska i förhållande till ämnet teater, är att de båda ämnena har ett gemensamt innehåll i det muntliga språket samt möten och arbete med texter av olika slag och med olika mål. Teaterämnet behandlar liksom svenskämnet kommunikation, berättande, dramaturgi, språk och en variation av uttrycksformer. Då uppsatsens ramar inte räcker till för att utforska förhållandet

mellan svenskämnet och alla de estetiska inriktningarna så som teater, bild, dans och musik har jag valt att fokusera på teaterämnet. Jag vill få en bild av teaterlärarens individuella kunskapssyn och ämnestradition samt undersöka teaterlärarens bild av svenskämnet och dess förhållande till teaterämnet, liksom hur man i teaterämnet arbetar med de element som är gemensamt med svenskan? Genom detta bör en bild av beröringspunkterna mellan de båda ämnena att träda fram.

Utifrån den bild som framträder av analysen på de två första frågeställningarna får jag möjlighet att genom en diskussion besvara den sista frågeställningen. Den sista frågeställningen är också direkt kopplat till mitt vidare syfte med uppsatsen: att undersöka hur svensklärares ämnestradition och undervisning kan dra nytta av teaterlärarens ämnestradition.

## **2. Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter**

Den här uppsatsen utgår från sociokulturell och socialsemiotisk teori, teorier kring estetik och lärande i form av både skapande och läsning samt språkutvecklingsteori. Dessa teorier presenteras tillsammans med den tidigare forskning som finns och som kan relateras till den här uppsatsen, eftersom jag i såväl analys och slutsats som diskussion använder både teorier och tidigare forskning.

På biblioteken vid universiteten i Sverige kan man gå igenom hyllmeter efter hyllmeter av forskning kring estetiska lärprocesser och estetik i skolan. Forskare och pedagoger har länge gjort flertalet avhandlingar och andra verk för att visa på estetikens roll och vikt i skolan genom att dra paralleller till andra ämnen och pekar ofta mot olika fördelar med det estetiska ämnesområdet och dess lärprocesser (se t.ex. Andersson 2014, Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003, Lindgren 2006, Sundin 2003, Thorgersen 2007). Ofta kopplas estetikens lärprocesser samman med grundskolan, och forskningen behandlar oftast villkoren för skolan som gällde före 2011. Detta gör att det är betydligt glesare mellan doktorsavhandlingar och andra verk som behandlar estetik i svenskämnet på gymnasieskolan efter skolreformen 2011, som är den kontext som denna uppsats behandlar. Dahlbäck (2017) har gjort en omfattande avhandling om svenskämnets estetiska dimensioner. Avhandlingen behandlar de estetiska dimensionerna i svenskämnet utifrån grundskolans kontext och styrdokument, men

dess slutsatser och teoretiska utgångspunkter är relevanta att applicera på den här uppsatsen. Dahlbäck visar i sin jämförelse av Lgr69 till Lgr11 att de estetiska delarna av svenskämnet kraftigt marginaliserats och att skönlitteraturen som centralt innehåll minskat i Lgr11. Skönlitteraturen utgör i Lgr11 istället ”endast en av alla de texter som ska behandlas” (Dahlbäck, 2017:101). Detta kan då jämföras med Lgr80 där skönlitteraturen dominerade eftersom sakprosa dominerade i andra ämnen. Dahlbäck (2017) visar även hur språk och språkinläring kan ses som ett estetiskt uttrycksmedel som kan utvecklas tillsammans med och som ett estetiskt ämne.

## 2.1 Sociokulturell och socialsemiotisk teoribildning

Den här uppsatsen tar sin utgångspunkt i sociokulturell teoribildning. Den sociokulturella teoribildningen framhäver ”den sociokulturella kontextens betydelse för lärande, kunskap och utveckling” (Dahlbäck, 2017:26). Enligt Vygotskij (2001) föds vi människor in i en kulturell och social miljö vars omgivning har betydelse för människans kognitiva och sociala utveckling. Omvärldens mönster, så som traditioner, värderingar och normer, förmedlas genom de kulturella redskap som finns att tillgå i omgivningen (Dahlbäck 2017). Dessa kulturella redskap kan vara både intellektuella (språkliga resurser) och fysiska (sådant som människor skapar och använder). Redskapen och resurserna påverkar hur barn socialiseras in i omvärlden och hur de uppfattar den. Detta påverkar i sin tur även hur meningsskapande sker. Den sociokulturella kontexten bestämmer ”vad barn får möjlighet att lära sig, och därigenom hur de utvecklas” (Dahlbäck 2017:26). Utifrån ovanstående resonemang kommer den här uppsatsen att behandla frågan om *vilka* kulturella redskap och resurser svenskämnet förmedlas genom och *vad* eleverna får möjligheter att lära sig. Utifrån den sociokulturella teoribildningen kan, i det här sammanhanget, de språkliga resurserna och de fysiska redskapen som eleverna möter i svenskämnet ses som betydande för deras språkutveckling. Enligt sociokulturell teori ökar våra möjligheter att delta i kommunikation när vi lär oss att använda olika teckensystem. ”Ur ett multimodalt perspektiv är det av intresse att följa hur ett innehåll kan gestaltas och transformeras mellan olika teckensystem och kommunikationsformer i syfte att följa och utmana elevers lärande” (Dahlbäck 2017:109).

Inom den socialsemiotiska teoribildningen påpekas att teckensystem är ”socialt skapade, och mångfalden och kombinationen av samtliga teckensystem (exempelvis

skriftspråk, bild, musik, dans) som skapas och används betonas” (Dahlbäck 2017:33). Socialsemiotisk teori kan därmed användas i uppsatsen för att visa på hur flera teckensystem kan ingå i sociala och kommunikativa sammanhang. Det vidgade textbegreppet som inte enbart innefattar det skrivna och det talade språket utan även bland annat musik, bild, film och teater kan i det här sammanhanget till exempel ses som multimodala teckensystem för sociala och kommunikativa sammanhang. Däremot visar skolverkets kommentarer till ämnesplanen för svenska att begreppet inte längre används i kursplanerna. Istället har preciseringar om vilken text som avses formulerats (Skolverket 2017b).

Dahlbäck (2017) pekar på vikten av ett vidgat språkbegrepp där verbalspråket och estetiska uttrycksformer kan ses som kulturella redskap och resurser som kan användas för kommunikation och för att spegla vår omgivande kultur. Dahlbäck (2017) kritiserar den dominerande vertikala och hierarkiska språksynen där skriftspråket ses som det mest betydelsefulla mediet. Detta medför att betydelsen för andra modaliteter reduceras. Hon menar istället att det är av stor betydelse för dagens sociokulturella teoribildning att anta en horisontell språksyn, där samtliga uttrycksformer befinner sig på samma hierarkiska nivå. Det är också denna horisontella språksyn som den här uppsatsen tar i anspråk för att hävda språkets estetiska dimensioner. Dahlbäck (2017) pekar på tre olika språksyner, vilka blir relevanta för föreliggande uppsats. Den första är ”[e]n snäv och vertikal *syn* med segregerad språkanvändning”, vilket innebär att ”verbalspråket premieras och estetiska uttrycksformer osynliggörs” (Dahlbäck 2017:36). Den andra är en ”utvidgad *syn* av språk där estetiska uttrycksformer finns med, men inte som jämställda med verbalspråket” (Dahlbäck 2017:36). Den tredje synen är ”En vid och horisontell språksyn” som är ”inkluderande på så sätt att estetiska uttrycksformer synliggörs och används som resurser på samma villkor som verbalspråk för kommunikation och meningsskapande” (Dahlbäck 2017:36). Utifrån ovanstående resonemang om *vertikal*, *utvidgad* och *horisontell* språksyn kommer den här uppsatsen att bedöma vilken grad av segregering eller inkludering av svenskämnets estetiska dimensioner lärarens språksyn och ämnestradition antar.

## 2.2 Svenskämnets estetiska dimensioner

Som Dahlbäck (2017) visar finns de estetiska dimensionerna i svenskämnet bland annat i innehållet och då främst i det innehåll som hör det skönlitterära området till. Dahlbäck visar i sin jämförelse av Lgr69 till Lgr11 att de estetiska delarna av svenskämnet kraftigt marginaliserats i jämförelse och att skönlitteraturen som centralt innehåll minskat i Lgr11. Om man antar att samma förhållande råder för svenskämnet i gymnasieskolan efter skolreformen 2011 så kan man se att den skönlitterära texttypen har en större plats i kursen Skrivande (Skolverket 2017a). Däremot är kursen skrivande endast en valbar kurs. Statistik från skolverket visar att det, under läsåret 2016/17, endast var 1308 elever i Sverige som var betygsatta i kursen (se bilaga 1). Dahlbäck (2017) visar också på estetiken i ämnet genom ett multimodalt synsätt på språket där både språket i sig och andra teckensystem kan ses som estetiska uttrycksformer. För att hävda att svenskämnet innehåller estetiska dimensioner måste själva begreppet estetik definieras. Begreppet *estetik* är ett begrepp med spridda innebörder och med en lång historia. Thavenius (2004) lyfter fram flera aspekter av begreppet estetik. Konst och estetik spelar roll i forndet av vår kultur, det vill säga i betydelsen av kultur som ”omfattar alla sätt på vilka vi skapar betydelser, kommunicerar med varandra och organiserar det sociala livet” (Thavenius, 2004:99). Vidare lyfter Thavenius (2004) fram den danska författaren Henrik Kaare Nielsen, som ger fyra olika huvudbetydelser av begreppet estetik. Två av dessa kommer att vara relevanta för den här uppsatsens syfte och frågeställningar:

- Den första betydelsen rör begreppets ursprung och det grekiska ordet *asthesis*, vilket syftar på, det som de gamla grekerna menade, ”människans ’sinnliga och känslomässiga förhållande till världen” (Thavenius, 2004:100).
- Den andra betydelsen förklaras genom 1700-talets användning av ordet, om konstens egenart. Det estetiska utmärkte konsten och läran om det ”sköna i konsten” (Thavenius, 2004:100).

Sundin (2003) skriver om relationen mellan estetik och pedagogik och menar att det finns ”en naturlig förbindelse mellan pedagogik och estetik, men många gånger är den svag” (Sundin 2003:25). Sundin lyfter fram forskning som bedrivits om estetik i gymnasieskolan och menar att *estetik* och *kreativitet* behandlas synonymt i skolsammanhang. Sundin (2003) pekar på ett tidningsurklipp om estetikklasser från år

2000 ”där elever utvecklar svenska språket genom Bild, Musik och Drama” (Sundin 2003:27). Sundin visar också att estetiken i skolan kommit att handla mer om själva metoden än innehållet. Vidare pekar Sundin på den pragmatiskt inriktade filosofen och pedagogen John Dewey, som menar att ”estetik inte var något som hörde enbart till konstarna utan var en väsentlig kvalitativ aspekt i alla erfarenheter som bidrog till personlig växt, vare sig det var i historia, naturvetenskap eller konst” (Sundin 2003:31-32). Estetikbegreppet kan i denna mening belysa såväl *vad* man lär sig inom konstarten såväl som *hur* man lär sig.

När man pratar om estetik och dess koppling till skolan och lärande pratar man ofta om estetiska lärprocesser. Andersson (2009:25) diskuterar estetiska lärprocesser och pekar på Myndigheten för skolutvecklings definition som lyder: ”Estetiska lärprocesser innebär att kommentera och reflektera över kvaliteter i livet och omvärlden med hjälp av sinnen och intellekt”. Lindstrand (2009) pekar på tre aspekter som interagerar i de estetiska processerna och för samman estetik och lärande. Dessa är att inom ramen för estetisk produktion: lära sig *gestaltandet*, att lära sig *genom* estetiskt arbete och att lära sig *om* det estetiska och dess sociala funktioner (Lindstrand 2009:153). Lindstrand betonar *processen* i detta lärande och påpekar att det inte enbart handlar om *vad* man lär sig, utan i högre grad *hur* detta lärande sker. Detta är också ett sätt att se på estetiken i skolan som metod, så som Sundin (2003) menade. För att förklara kommunikationen i den estetiska lärprocessen och dess funktion pekar Lindstrand (2009) på de *semiotiska resurser* vi använder oss av i kommunikationen. Vi använder alltid talat språk, gester, grimaser, blickar med mera som uttrycksmedel. Kommunikation kan, ur detta synsätt, ses som multimodal. De semiotiska resurserna skapar och förmedlar *tecken* som Lindstrand menar kan handla om ”förenandet mellan ett särskilt innehåll och en lämplig form” (Lindstrand 2009:154). Eftersom vi aldrig kan återge hela den värld som vi berättar om måste vi i kommunikationen välja ut symboler som kan representera den helhet vi vill beskriva. I tolkningsprocessen av dessa tecken skapas inre tecken och det är där som Lindstrand (2009) menar att lärande sker. I likhet till Lindstrands resonemang om estetiska lärprocesser tar Dahlbäck (2017) upp andra begrepp i sammanhanget som också kommer att tjäna denna uppsats. Dahlbäck (2017:56) menar att lärande *i* konst innebär ”att lära sig en uttrycksform genom att lära sig hantverket och det mediespecifika

uttryckssättet”. Lärande *genom* konst innebär ”att lära sig något annat inom ett annat ämnesområde” (Dahlbäck 2017:56).

För den här uppsatsens syfte kommer jag, precis som Lindstrand (2009) också menar ska vara möjligt, att överföra resonemanget av Lindstrand (2009) och Dahlbäck (2017) om lärande *i*, *genom* och *om* det estetiska till att handla om lärande **av** språket som en estetisk uttrycksform, istället för till exempel filmmediet. Man kan därigenom lära *i* språket som estetisk uttrycksform, *genom* språket som estetisk uttrycksform och *om* språket som estetisk uttrycksform. Kopplat till de tre språksynerna som presenterade under rubriken 2.1, kan därigenom en *horisontell* språksyn också representera ett lärande *i* språket som estetisk uttrycksform, där språket används för som hantverk för estetiska uttryck. Den *utvidgade* språksynen kan i detta resonemang representera ett lärande *genom* och *om* språket, där språket som estetisk uttrycksform blir synlig och kan användas för att lära sig om det estetiska språket eller för att lära något inom ett annat ämnesområde. Den tredje *vertikala* språksynen gör inte de estetiska uttrycksformerna synliga och blir då i detta sammanhang irrelevant. Genom detta resonemang kan analysen synliggöra graden av distans eller närhet till estetiken i ämnet och till språket i lärarnas uttalanden.

Sundin (2003) pekar också på vikten av *upplevelsen* i förhållande till att både utöva och betrakta eller motta konsten. Rosenblatt (2002) skriver om två begrepp som är relevanta i resonemanget kring svenskämnets estetiska dimensioner och den estetiska upplevelsens vikt. Begreppen *efferent* och *estetisk* läsning utgör två sidor av sätt att läsa. Rosenblatt (2002) menar ”att vi alltid ’läser världen’ i ett efferent-estetiskt kontinuum men med mer eller mindre stark betoning på antingen det ena eller det andra förhållningssättet” (Rosenblatt 2002:10). Detta gäller inte bara skrivna texter utan även andra konstarter förmedlade genom olika typer av medier. Rosenblatt menar att vi alla läser mer eller mindre litterärt eller icke-litterärt i olika situationer. Den känslomässiga aspekten finns närvarande i all läsning men skiftar i graden av uppmärksamhet beroende på om man intar det litterära eller icke-litterära förhållningssättet. I vetenskapliga rapporter fokuserar läsaren på det opersonliga och allmänna för att införskaffa den information som läsningen syftar till. Detta leder till att de affektiva aspekterna undertrycks eller förskjuts. I den efferenta läsningen trängs det personliga, känslomässiga och kreativa förhållningssättet bort och istället går

läsningen mot en opersonlig och allmän läsart. För att skapa en dikt eller ett skådespeleri, menar Rosenblatt (2002) att läsaren måste vidga uppmärksamheten så att den tar in det personliga och känslomässiga genom orden och sättet de förmedlas. När läsaren upplever stämningar, situationer och scener som skapas genom transaktionen av dessa tecken sker en estetisk läsning. Syftet med läsningen är därför avgörande för vilken grad av efferent eller estetisk läsning som lämpar sig. Enligt Rosenblatt får detta pedagogiska konsekvenser i traditionell undervisning och testmetoder. Genom att skolan ofta implicit uppmuntrar icke-litterär och efferent läsning, trots att syftet kan sägas vara estetisk läsning, blir eleverna förvirrade. Förvirring är naturlig om det råder en implicit test- och bedömningsdiskurs, som den här uppsatsens inledning indikerar. Då riskerar eleverna att läsa för att hela tiden söka svar på givna frågor om innehållet och tappar då uppmärksamheten på den personliga och känslomässiga upplevelsen av fiktionen eller texten. Rosenblatt (2002) menar att den personliga läsningen ska ses som en meningsskapande lärprocess som vidgar förmågan att reflektera över känslomässiga reaktioner och följaktligen främja en estetisk och social känslighet samt utveckla det kritiska och självkritiska omdömet.

### 2.3 Ämnestraditioner och språksyn

Dahlbäck (2017, efter Bergöö 2005 & Liedman 2011) menar att det i dagens marknadsstyrda skola finns en nyttobaserad och målorienterad vision om ämneskunskaper som kan erhållas och mätas. Skolan, som tidigare ingick i ett samhälleligt projekt, är idag marknadsanpassad i det avseendet att målet med skolan är kostnadseffektivitet med mätbara kvalitetskrav. Denna prestationssträvan leder arbetet i skolan bort från elevernas egna frågor om sig själva och världen (Dahlbäck & Lyngfelt, 2017, efter Liedman, 2011). Dahlbäck & Lyngfelt (2017) visar att språksynen i Lgr11 är formalistisk och att svenska och de estetiska ämnena skiljs åt. Denna utveckling kan leda till att skolans demokratiska uppdrag, när det gäller att utbilda kritiskt tänkande och reflekterande medborgare, marginaliseras och tappar i värde. Den professionella läraren är i den utvecklingen en kontrollerande och kvalitetssäkrande lärare, medan lärare själva betonar flexibilitet och autonomi i läraruppdraget (Dahlbäck, 2017). Dahlbäck (2017) menar vidare att svenskämnet riskerar att bli instrumentellt och primärt användas för att nå mål i andra ämnen, vilket hänvisar till skolans kunskapsuppdrag. Till exempel kan skönlitteratur ifrågasättas ur ett nyttoperspektiv. Skönlitteratur som estetisk kunskap, med språkrytm och bilder,



marginaliseras i svenskämnet (Dahlbäck, 2017). Samtidigt menar Dahlbäck & Lyngfelt (2017, genom Pettersson 2013) att ämnestraditioner är starka hos lärare och att styrdokument anses vara öppna för tolkning. Detta bidrar i sin tur till en form av individuell kunskapssyn som kan stå i motsättning eller konkurrera med rådande styrdokument. Som tidigare nämnts är det därför viktigt för den här uppsatsens syfte att synliggöra förhållandet mellan svensklärarnas individuella kunskapssyn och deras uppfattningar om hur ämnet realiserar i skolan.

För att beskriva ämnestraditioner i svenska och teater tar jag hjälp av Malmgren (1996) som pekar på en skiljelinje i modersmålsundervisningen mellan *formalisering* och *funktionalisering*. Malmgren (1996) menar att formalisering bland annat kännetecknas av att färdigheter delas upp i delfärdigheter som tränas tekniskt. Elevernas uppmärksamhet skärps, steg för steg på formen och det tekniska utförandet. Malmgren (1996:56) menar att "[e]tt grundläggande drag är att språkets *formsida är skild från dess innehållssida*", vilket innebär att först efter att delfärdigheten utförs korrekt kopplas ett innehåll på och färdigheten kan utövas. Ett argument för formalisering är bland annat att skriftspråket skiljer sig avsevärt gentemot talspråket då det är mer abstrakt. Vidare skriver Malmgren (1996:58) att "Den modersmålsundervisning som grundar sig på formalisering blir *uppsplittrad* på olika moment och stoffområden. Den blir också *tömd på ett sammanhängande innehåll*". Genom kritik mot det uppsplittrade svenskämnet och till skillnad från formalisering kan man istället tala om funktionalisering, där innehåll och kommunikationssituation betonas. Malmgren (1996:60) menar att "en grundläggande förutsättning är att olika språkliga färdigheter utvecklas i tillämpade situationer då eleverna undersöker verklighet och omvärld". Genom kunskapssökande sammanhang utvecklas elevernas språk när de använder "olika språkliga färdigheter, lär sig bruka olika språkliga genrer och utvecklar sin förmåga att läsa skönlitteratur" (Malmgren 1996:60). Funktionalisering erkänner till viss del uppdelningen mellan talspråk och skriftspråk men betonar då "den kommunikativa grunden för användningen av både tal och skrift. Om skrivning och läsning får utvecklas successivt på talets grund i äkta brukssituationer underlättas utvecklingen av skriftspråkets färdigheter. Man kan därför tala om att både läsa och skriva i meningsfulla sammanhang, i situationer där barn får använda språkliga redskap. Kommunikativ användning och inläring är inte skilda åt" (Malmgren 1996:60). Ovanstående resonemang om språklig utveckling

kommer att diskuteras vidare under rubriken 2.5 *Språkutveckling*. Genom att se både teaterämnet och svenskämnet som språkämnen kan en jämförelse dem emellan göras utifrån resonemanget om formalisering och funktionalisering. Ett synliggörande av grad av formalistisk eller funktionalistisk syn på ämnet kan därmed bidra till uppsatsens syfte.

## 2.4 Skapande, kreativitet och meningsskapande

Andersson (2014) visar bland annat att multimodalt berättande, som skapande och kreativ aktivitet, kan fungera meningsskapande och utvecklar elevers läs- och skrivlust och i förlängningen elevers läs- och skrivförmåga. Andersson (2014) visar också att berättande som metod och estetiska lärprocesser har minskat i betydelse i grundskolan och i undervisningen. Även Andersson (2009) skriver om de estetiska lärprocessernas meningsskapande funktioner och menar att det som skiljer människan från andra arter är dess behov av att skapa tecken, symboler, bilder och uttryck för berättande. Behovet för ”*berättande* är en av de viktigaste grundstenarna för människans socialisering, identitetsskapande och överlevnad” (Anderson 2009:24-25). Andersson menar vidare att ungdomar prövar sitt identitetsskapande genom iscensättande av identiteter och genom att söka gemenskap med andra. I detta ryms mycket kreativitet. De uttrycksfulla och kreativa aktiviteter som ungdomar ägnar sig åt i sitt egna kulturella rum, kallar Andersson för *estetisk produktion*. Andersson pekar också på den sinnliga delen av estetikens meningsskapande roll och däri lyfter begreppet *görande*, som är nära kopplat till praktiken, och *autotelisk upplevelse*, vilket innebär en upplevelse som är så uppslukande och njutbar att man bara vill fortsätta. Andersson visar vidare på den *individuella nivån* där kropp och sinnen sammanflätas och gestaltningen sammanförs med den egna identiteten. Här blir behovet av att berätta, skapa och göra sig hörd en form av ”jagbekräftelse” (Andersson 2009:24). Den *sociala nivån* uppstår i den gemensamma estetiska produktionen men också i mötet med likasinnade även utanför produktionen. Denna nivå skapar en sorts delkultur i gemenskapen. Meningsskapandet sker genom ”förhandlingar om och omskapande av kulturella produkter, platser och strukturer” (Anderson 2009:24). Den meningsskapande processen innebär en *informell estetisk lärprocess* där det uppstår kunskap och kunnande på olika nivåer.

Även Vygotskij (1995) pekar på *kreativiteten* och *fantasin* som nödvändiga komponenter i nyskapande och innovationer. Människans kreativa förmåga är också en viktig del i att utveckla språk och tänkande. Allt som människan skapar är beroende av dess omgivning, erfarenheter och kunskaper. Fantasin är beroende av erfarenheten och denna erfarenhet skiljer sig markant från den vuxnes. Människans fantasi utvecklas med åren tills dess att ”först hos den vuxna människan uppnår sin fulla mognad” (Vygotskij 1995:40). Det är därför viktigt att beakta fantasi och kreativitet hos unga vuxna och inte bara hos barn. I resonemanget om litterärt skapande, menar Vygotskij att sådana aktiviteter lämpar sig bäst för tonåringar. Detta eftersom de har ”ett tillräckligt stort förråd av personliga upplevelser, det krävs egen livserfarenhet och förmåga att kunna analysera förhållandet mellan människor i olika miljöer, för att man i ord ska skall kunna skapa något eget, som på ett nytt sätt (utifrån en särskild ståndpunkt) gestaltar och kombinerar verkliga fakta ur livet” (Vygotskij 1995:52). Vygotskij menar att det är av stor vikt att öva sin fantasi och kreativitet och därigenom förverkliga sina idéer.

Vygotskij skriver att ”Allra närmast barnets litterära skapande står barnets teatrala skapande, eller dramatiseringen. Jämsides med det språkliga skapandet utgör dramatiseringen eller teaterspelandet den vanligaste och mest utbredda formen av skapande bland barn” (Vygotskij 1995:81). Detta är den för att formen står nära individen, vilket förklaras av Vygotskij genom två grundläggande faktorer. Den första är för att ”dramatiseringen, som grundar sig på en handling utförd av barnet självt, på det mest närliggande, påtagliga och omedelbara vis binder samman det konstnärliga skapandet med den personliga upplevelsen” (Vygotskij 1995:81). Fantasins slutna cirkel visar sig som allra tydligast genom den dramatiska formen, menar Vygotskij. Den andra anledningen till att den dramatiska formen står barnet nära är formens samband med leken. ”Dramat står leken närmare än varje annan form av skapande och är omedelbart förbunden med denna källa till varje barnsligt skapande”, vilket också innefattar det största värdet i teaterspelande, enligt Vygotskij (1995:82). Det är eleven själv som skapar, improviserar scener och roller eller iscensätter något redan färdigt litterärt material. Vygotskij menar att ”Detta är ett språkligt skapande som är nödvändigt och förståeligt för barnen själva, eftersom de äger betydelse såsom en del i en helhet; det är en förberedelse eller en naturlig del av en hel och engagerad lek” (Vygotskij 1995:82). Att det språkliga skapandet ska vara förståeligt för barnet själv

medför också att språket i detta skapande måste ligga nära barnets privata språk. Berättandet, dvs. barnets språkliga skapande, står, enligt Vygotskij väldigt nära den dramatiska formen av skapande. Vidare pekar Vygotskij på vikten av att inte se till resultatet av barnets skapande utan att värdet ligger i själva processen.

## 2.4 Språkutveckling och läsförståelse

Lundin (2018) visar på en s.k. *språkbbrukskarta* som tar sin utgångspunkt i ”vikten av en parallell utveckling av det privata och det offentliga språket” (Lundin 2018:68). Kartan visar att det först är nödvändigt för en elev, vars språk kanske ligger långt ifrån det *offentliga*, att få möjlighet till att utveckla det *privata språket*. Nästa steg innebär att eleven får hjälp att upptäcka ”likheter och skillnader mellan privat och offentligt språk liksom mellan talspråkliga drag (i skrift) och skriftspråk(lighet)” (Lundin 2018:68). När eleven behärskar både det offentliga och det privata språket och är medveten om variationen mellan talspråkliga och skriftspråkliga drag kan eleven navigera på språkbbrukskartan och aktivt välja uttryckssätt efter lämplig kommunikationssituation. Likt den horisontella språksynen som presenterades tidigare i avsnittet, syftar språkbbrukskartan på att ”synliggöra att alla uttryckssätt är delar av samma språk men även att få eleverna att känna igen och kunna tillämpa alla delar på språkbbrukskartan så att de själva kan avgöra vad som är mest funktionellt i en speciell kommunikations- och textsituation” (Lundin 2018:68).

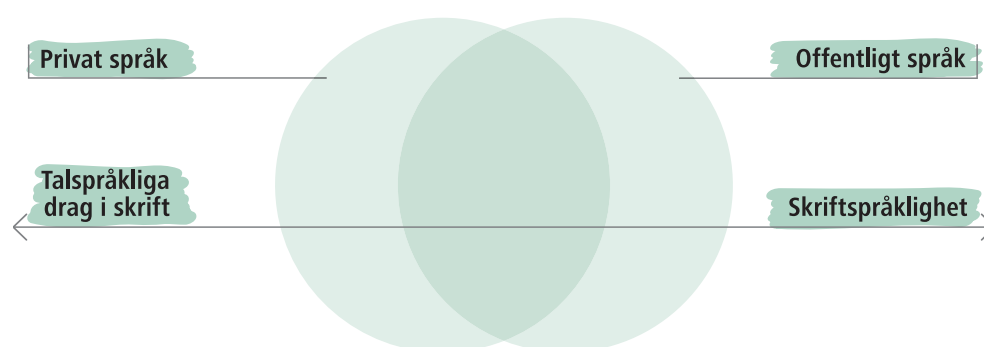


Bild 1: *Språkbbrukskartan* (Lundin 2018). Bild: Henrik Pettersson

Språkbbrukskartans två fält representerar det privata och det offentliga språket. Varje fält har en egen yta som representerar de olika språkliga uttryckssätt som tillhör det privata eller det offentliga. De två olika fälten överlappar varandra och illustrerar därigenom det område där de olika uttryckssätten uppvisar många likheter. Likt den horisontella språksynen visar detta också på ett icke-hierarkiskt förhållande mellan

det privata och det offentliga språket. Axeln som visar polerna *talspråkliga drag i skrift* och *skriftspråkighet* visar hur talspråkliga drag i skrift ”samvarierar med det privata språket och skriftspråkligheten med det offentliga” (Lundin 2018:68-69). Lundin påpekar i sammanhanget att ”indelningen i offentligt och privat språk inte kan likställas med skriftspråkighet respektive talspråkliga drag i skrift” (Lundin 2018:69). Detta eftersom indelningen i privat och offentligt språk avser en uppdelning i användningsområde medan indelningen talspråkighet och skriftspråkighet avser språket i bruk och språkdrag. Lundins språkbrukskarta kommer till användning i uppsatsen i diskussion kring språkutveckling och läsförståelse.

### 3. Metod

Den metod jag har använt för att besvara frågeställningarna, är kvalitativa intervjuer. Den kvalitativa forskningsprocessen är flexibel, något som ger utrymme för större variation (Backman, 2008:58). Den kvalitativa metoden ”tillåter högre grad av spontanitet och anpassning i interaktionen mellan forskare och deltagare” (Christoffersen & Johannessen 2015:16). Till skillnad från kvantitativ metod så är den kvalitativa metoden enklare i uppstarten och i insamlandet av data medan den sedan blir svårare och mer arbetskrävande i analysfasen. Den kvalitativa intervjumetoden fungerar väl för uppsatsens syfte och frågeställningar, då en flexibilitet behövs för att beskriva det fenomen som jag ämnar undersöka i uppsatsen.

#### 3.1 Intervju som metod

Eftersom forskningsfrågorna kräver detaljerade beskrivningar för att besvaras, har jag valt intervju som metod. Det som krävs är ett samtal för att kunna beskriva och förstå det som undersöks (Christoffersen & Johannessen 2015), vilket passar min undersökning, då det är lärarnas professionella livsvärld jag vill få en så bra bild av som möjligt. En intervju kan likna ett samtal där deltagarna får möjlighet att ge mer fylliga svar och forskaren, som i sin tur får större möjligheter att omedelbart respondera på det som deltagaren säger och skraddarsy nästa fråga. En fördel med att se intervjun som ett strukturerat samtal är att informanten själv kan påverka vad som tas upp i intervjun. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att en människas kunskap är situationsbestämd, vilket gör intervjuer till en social situation, vilket i sin tur öppnar för forskaren att skraddarsy intervjun efter den sociala situationen. Genom

en öppen intervju där jag som forskare kan ställa följdfrågor och öppna för möjligheten att informanten att påverka materialet, kan fungera fördelaktigt för att beskriva fenomenet jag vill undersöka och få en överblick av lärarnas kunskaper och erfarenheter. ”Sociala fenomen är *komplexa*, och den kvalitativa intervjun gör det möjligt att få fram komplexitet och nyanser” (Christoffersen & Johannessen 2015:84). På grund av det har jag valt att gå i riktning mot en semistrukturerad intervjuguide, en guideform som har visst mått av struktur, men själva intervjusituationen, som den sociala situationen det är, ska spegla ett samtal i möjligaste mån.

### 3.2 Intervjuguide

Den semistrukturerade intervjuguiden är utformad i olika teman med öppna frågor som inbjuder till fylliga och beskrivande svar vilket även ger en tydlig form där alla informanter inom en viss kategori, svensk- eller teaterlärare, fick liknande eller samma frågor. Teman och inledande frågor kunde vara de samma för alla, men följdfrågorna kunde variera något beroende på svaren. Intervjuguiden innehöll sex olika teman (se bilaga 2) som innehöll olika underfrågor. De sex teman för svensklärare som jag valde var: Svenskämnet, Läsförståelse och språkutveckling, Svenska och estetiska ämnen, Kreativitet, fantasi och fritt skapande, Examinationer och uppgifter och Värdegrund och demokratiska uppdrag. Dessa teman skrevs in i sex fält vilket underlättade för mig att navigera mellan frågorna och teman beroende på vad informanterna svarade och valde att fokusera på. Även om jag kunde navigera mellan frågor och teman under intervjuns gång så fanns det en viss struktur i den ordning jag hade för avsikt att ställa frågorna till informanten. Intervjuns teman är utformade för att spegla några av de frågetyper som Christoffersen och Johannessen (2015) menar bör finnas med i en intervjuguide<sup>1</sup>: introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor och avslutning. Intervjun inleddes även med ett antal så kallade *faktafrågor* (Christoffersen & Johannessen, 2015) med frågor som handlade om deras yrkeserfarenhet. Dessa frågor har snabba och enkla svar vilket syftar till att både kategorisera informanterna men också för att etablera en tillitsfull relation mellan forskare och informant genom att visa ett intresse för informantens lärargärning.

---

<sup>1</sup> Christoffersen & Johannessen (2015) lyfter här även fram *Komplicerade* och *känsliga frågor* men dessa var inte relevanta för undersökningen.

### 3.3 Urval och informanter

Som jag tidigare visat har svenskämnet en traditionell koppling till estetiska uttrycksformer och estetiska dimensioner. För att kunna synliggöra svensklärares reflektioner kring ämnets tradition och lärarens kunskapssyn och därigenom spåra dess syn på estetiska dimensioner av ämnet, blev det viktigt att få tag i svensklärare som arbetar vid en gymnasieskola som erbjuder och satsar på de estetiska inriktningarna. Begrepp som sedan länge florerat inom läraryrket är begrepp som *kollegialt* och *ämnesöverskridande* arbete. Många skolor arbetar med dessa begrepp och man kan därför anta att kollegor i ett ämne vid en och samma skola utvecklar en, till viss del gemensam och en, till viss del, individuell ämnestradition. Likaså kan man anta att en skola som arbetar ämnesövergripande tar influenser av varandra över ämnesgränserna. Därför ville jag genomföra denna undersökning vid en gymnasieskola som har det estetiska programmet och inriktningen teater. Det var därmed inte nödvändigt att endast prata med svensklärare som undervisar elever som går det estetiska programmet utan alla svensklärare som arbetade på den skolan blev intressanta för undersökningen. Eftersom lärarna kan ha samarbetat eller influerats av varandra eller ha utformat tankar och arbetsätt kring estetiska lärprocesser och uttrycksformer, var det viktigt, ur den kollegiala och ämnesöverskridande aspekten, att teaterlärarna arbetade vid samma skola som svensklärarna.

Valet av skola för utförandet av undersökningen föll därför på en skola som har många olika program och inriktningar men satsar mycket på de estetiska programmen och ämnena. Det är en stor gymnasieskola med höga intagningspoäng till de flesta programmen och med ett rykte om sig att utbilda högpresterande elever med goda betyg. Skolan erbjuder också en så kallad ”spetsutbildning” inom teater vilket innebär att de även erbjuder en mer yrkesförberedande inriktning inom teater än den vanliga estetiska teaterinriktningen. Skolan har många erfarna svensklärare anställda och förhållandevis många erfarna teaterlärare. Efter en presentation av projektet på en ämneskonferens för svensklärarna där jag fick möjlighet att fråga efter intresserade, intervjuade jag sex svensklärare. Teaterlärarna kontaktades via mail och jag intervjuade tre av dessa. Teaterlärarna intervjuades efter att svensklärarna hade intervjuats. För att skydda lärarnas anonymitet har endast bakgrundsinformation som är relevant för deras uttalanden tagits med i uppsatsen. Informanterna är sedan

namngivna efter ämne (bokstav) och en siffra för att särskilja dem åt, som till exempel S1 (svensklärare nummer ett) och T1 (teaterlärare nummer ett). Detta gav följande kategorisering av informanter:

Erfarenhet av gymnasiet <b>före</b> Gy11	Erfarenhet av gymnasiet <b>efter</b> Gy11	Undervisning i <b>relevanta</b> kurser/ämnena
<b>S1</b>		
<b>S2</b>		Svenska och SVA
<b>S3</b>		
	<b>S4</b>	Svenska 3 och skrivande
<b>S5</b>		
<b>S6</b>		
<b>T1</b>		Teater och svenska
<b>T2</b>		
	<b>T3</b> (lång erfarenhet av andra utbildningsformer)	

### 3.4 Material och transkriptioner

Intervjuerna spelades in och kompletterades med anteckningar. Anteckningarna var till stor hjälp vid själva intervjutillfället, då det underlättade för mig att återkoppla till nyckelord eller annat intressant under intervjun. Eftersom inspelningarna var det centrala för datainsamlingen försökte jag, vid varje intervjutillfälle, finna en lokal där inga andra ljud skulle kunna störa inspelningen. Vid några intervjuer fanns inga sådana rum att tillgå och intervjun fick då istället ske i skolans personalrum där flertalet lärare och rektorer samtalade samtidigt som intervjun pågick. Ljudkvaliteten blev trots detta över förväntan bra och ljudinspelningarna blev tydliga. De få gånger som jag inte har kunnat höra vad en informant säger har det endast gällt några enstaka ord i samtidigt tal. Det inspelade materialet gav en total mängd på strax över 306 minuter. På grund av uppsatsens begränsningar kan endast ett urval av detta material presenteras här men tillräckligt av materialet kan ändå lyftas fram för att exemplifiera tydligt och kontextualisera.

Inspelningarna transkriberades och skrevs ut inför analysarbetet. Bearbetningar av samtalsmaterial kan ta sig olika uttryck, beroende på vilket syfte bearbetningen har, men det rör sig alltid om ”en överföring från tal till skrift” (Norrby, 2014:99). Norrby (2014) menar också att en transkription behövs när ett samtal ska kunna läsas som skrift. För att lärarnas verklighet ska kunna visualiseras så bra som möjligt i den här



uppsatsen, krävs en transkription som visar både *vad* lärarna har sagt. Eftersom uppsatsens syfte i första hand är att visa innehållsaspekten av intervjuerna har jag gjort en mycket grov transkription som ligger nära skriftspråkskonventionen (Norrby, 2014). För att kunna återge lärarnas tankar och yttranden så rättvist och riktigt som möjligt, är det också viktigt att försöka återge tal-situationen och kontexten så bra som möjligt. Det kan därför vara av intresse för läsaren att också få en inblick i *hur* informantens uttalande är yttrade. Norrby (2014) avråder även för en total skriftspråksanpassning. Det är alltså viktigt, ur syftessynpunkt, att behålla en läsbarhet och inte ”utrusta transkriptionen med symboler och tecken som gör den *omotiverat* svårläst” (Norrby, 2014:101). Jag gjorde därför först en *bastranskription* av materialet, som låg väldigt nära skriftspråket och fokuserade på innehållet, för att sedan gå tillbaka och modifiera materialet efter behov. Genom att inte fokusera på ”enskilda ords detaljuttal, prosodiska drag eller exakt mätning av pauser” fick jag istället möjlighet att transkribera en större mängd data (Norrby, 2014:100). De tecken som jag valde att använda mig av är hämtade från Norrbys (2014) principer för transkription. Vissa tecken, så som PAUS, kommatecken och tre punkter, har jag själv lagt till för att visualisera talets karaktär på ett enkelt och läsbart sätt. De tecken jag har använt mig av är:

- - = avbrutet ord, exempelvis ”en stor skill-”
- [ ] = överlappande tal
- **VERSALER** = metakommentar, exempel ”SKRATTAR”
- **PAUS** = längre och tydlig paus i talet
- **(x)** = omöjligt att höra, (x) motsvarar ett ord, (xx) motsvarar två ord, (xxx) motsvarar tre eller fler ord.
- ... = avbruten mening eller skifte i tanke
- , = talet fortlöper utan paus men meningen utgör ändå en fullständig mening

### 3.5 Etiska överväganden

Då jag använt mig av intervjuer som metod för datainsamling har jag fått göra en del etiska överväganden. I dessa överväganden har jag utgått från Vetenskapsrådets (2017) publikation *God forskningssed* och de fyra huvudkraven: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I den inledande kontakten med informanterna informerades jag om syftet med intervjun, att undersöka svenskämnets förhållande till estetiska dimensioner och att jag ville höra deras tankar om ämnet och deras undervisning. I detta första skede informerades jag även

informanterna om att de skulle få vara fullständigt anonyma i rapporten och att endast jag kommer att ha tillgång till deras identitet- och kontaktuppgifter. Anonymiseringen gjordes enligt principen beskriven under rubriken 3.3 Urval och informanter.

Eftersom informanterna är kollegor kan de möjligtvis räkna ut vem som sagt vad, men det är praktiskt taget omöjligt för någon utomstående att räkna ut vem som yttrat uttalandena. Genom att tacka ja till intervjun uppfylldes *samtyckeskravet* delvis. I anslutning till intervjun informerades informanterna även om att de hade rätt att självständigt bestämma över sin medverkan i intervjun och avbryta sin medverkan om de känner det nödvändigt. Jag påminde sedan även informanterna om att jag följer samtliga fyra huvudkrav enligt *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet 2002).

### 3.6 Metodkritik

Kvalitativ data, som den här uppsatsen baseras på, möts ofta av kritik och misstänksamhet ”då de bygger på små urval och de på inga sätt är representativa för befolkningen i statistisk mening” (Trost, 2010:34). Det är här därför viktigt att mer precist påpeka att undersökningens syfte är att visa hur just dessa lärare, på just den här skolan, ser på förhållandet mellan svenskämnet och de estetiska dimensionerna. Uppsatsen kan inte visa hur alla gymnasielärare ser på förhållandet och inte ens generellt påstå sig visa hur alla svensklärare på den här skolan ser på förhållandet, då inte alla svensklärare på skolan är intervjuade. Det som är möjligt härigenom är att ge en kvalificerad bild av ett möjligt förhållande av verkligheten och väcka tankar till vidare forskning. Med ovanstående resonemang blir begreppet *trovärdighet* relevant. Trost (2010) pekar på begreppen *reliabilitet*, *validitet* och *trovärdighet* i förhållande till kvalitativa intervjuer. Den kvalitativa intervjun kan ofta kritiseras för sin brist i reliabilitet och validitet och i förlängningen sin trovärdighet (Trost, 2010). Vidare menar Trost (2010) att mäta reliabilitet och validitet, som härstammar ur den kvantitativa metodologin, blir en aning malplacerat i kvalitativa intervjustudier. Det man som forskare istället bör försöka säkerställa är att datainsamlingen sker på ett sådant sätt att data är ”trovärdiga, adekvata och relevanta” (Trost, 2010:133). För att nå en så hög grad av objektivitet som möjligt, resonerar Trost (2010) om att forskarens åsikter inte på något sätt ska påverka informantens uttalanden eller resultaten, samtidigt som forskaren aldrig kan vara totalt objektiva eller ”nollställd” (Trost, 2010:134).

## 4. Analys och resultat

**S5:** Vi har betydligt mer text och skrivande i svenskan. Ehm... PAUS. Jag vet... med mina teor försökte jag slå i dem att svenska egentligen är ett estetiskt ämne, jag tror inte de... trodde på mig helt. Jag ville ha in litteraturen då... körde mycket litteratur i trean... Ehm, men det finns ju där. Det finns det, men man... tyvärr trängs det undan i ett hörn, lite det estetiska som är likheterna då med... sedan kan man ju samarbeta fast man ger ju varandra olika saker, de kan göra någonting i ett ämne sen skriver de det i svenskan eller... vi läser någonting i svenskan som de gör någonting av i de estetiska ämnena. Eh, så visst finns det väl... Det finns framförallt beröringspunkter och...

**M:** Vilka är dem då [skulle du säga]?

**S5:** [Ja, det är det här] att vi kan ge och ta till varandra, att skicka över... men eh... PAUS. Är vi lika? PAUS. Ibland förvånas jag och tycker att vi är rätt lika, när det gäller bedömningar och sådant där alltså... Man kan få för sig att estetiska ämnen är lite flummiga, men det är inte alls flummigt, de har det också väldigt uppstyrt, som vi har, eh... och då kan likheterna slå mig där, men... men vi har olika förutsättningar /.../

Som S5 i citatet ovan menar kan det vara svårt att peka ut vilka beröringspunkter svenskämnet har med de estetiska ämnena. De estetiska dimensionerna av svenskämnet ”trängs /.../ undan i ett hörn”. Samtidigt visar S5 att det finns likheter och beröringspunkter, även om dessa är svåra att upptäcka. Analysens upplägg på fyra separata avsnitt avser en uppdelning där först lärarnas individuella ämnessyn, kunskapssyn och deras ämnestraditioner synliggörs. Andra delen visar hur lärarna uppfattar hur svenskämnet realiseras i skolan och i sin undervisning. Genom denna uppdelning kan ett förhållande mellan lärarnas individuella ämnessyn och deras uppfattning om ämnets realisering jämföras. Det tredje avsnittet visar lärarnas syn på och arbete med kreativt skapande i sin undervisning och i sitt ämne. Det fjärde avsnittet fokuserar på lärarnas syn på läsningen och förståelse av en text, språk och kommunikation. Analysen visar även på några exempel om lärarnas uppfattningar om beröringspunkterna samt vilka faktorer i skolan som gör att svenskämnets estetiska dimensioner och beröringspunkter ”trängs undan i ett hörn”.

### 4.1 Ämnestraditioner och kunskapssyn

Svensklärarna i intervjun uttrycker sig på olika sätt kring svenskämnet, om vad ämnet har som mål och funktion när det kommer till elevernas lärande och utveckling.

Frågan som de alla fick var *Hur skulle du beskriva dina tankar kring svenskämnets mål eller funktion? Varför ska man läsa svenska, tycker du?* Nedan lyfts några exempel som kommer att diskuteras utifrån kring den individuella kunskapssynen och ämnestraditioner som uttrycks genom lärarnas uttalanden. Senare visas exempel på hur lärarna upplever att ämnet realiseras i verkligheten.

**S1:** Ja där... där vill jag väl bara referera till skolverket och vad de säger i centralt innehåll, det är väl det som genomsyrar, eh allting så att eh... Det är ju helt enkelt de som sätter ribban, sätter ramverket. Och vi har det här på skärmen... muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning, muntliga presentationer, kan vara argumenterande, resonerande, informativt... Skriftlig eh framställning, det handlar om skrivandet... och det är också olika syften, argumenterande, resonerande, bokanalys, romananalys... eh informativt eh... Också i grunderna är... retoriska arbetsprocessen går in då med argumenterande uppsatser och argumenterande tal eh... talkonsten och överta- övertalningsförmåga, logos ethos pathos eh... för och motargument... kunna resonera nyanserat upp eh... innehåll eh... Skönlitteratur klart viktig del av svenskursen eh. Vi går igenom författare, ska vara både kvinnliga och manliga författare och eh... resonerar kring dem också eh. Centrala motiv, berättarteknik, eh motiv som förekommer eh... också kopplat till deras egna erfarenheter och situation. Ja, det finns en hel del.

S1 håller sig här väldigt nära styrdokumentens centrala innehåll för svenskämnet och att det är det som ”sätter ribban”. S1 uttrycker framförallt det innehåll som finns angivet där och även färdigheter och fastställda former för dessa färdigheter. Indelningen av färdigheterna hintar om en formalistisk modersmålsundervisning (Malmgren 1996). Uttalanden om skönlitteratur i innehåll och ”kopplat till deras egna erfarenheter och situation”, kommer mot slutet, lite inskjutet efter färdigheterna och formerna vilket visar på en överordning av formen och en formalistisk syn. Innehållet ”muntlig framställning”, ”skrivande” och ”skönlitteratur” kopplas till fastställda former och färdigheter så som ”argumenterande”, ”resonerande”, ”analyser”, ”övertalningsförmåga” och detta kopplas först senare ”till deras egna erfarenheter och situation”. Det framgår inte vad alla dessa former och färdigheter ska leda till i elevernas lärande och utveckling. Andra svensklärare resonerar vidare kring just den frågan.

**S5:** Alltså det är mycket skrivande, och skrivandet har ju blivit mycket fokus tack vare vår digitalisering också, eh så att... där s-, alltså allting ska ju inte vara inlägg på facebook eller twitter, utan det är ett väldigt stort medium att använda. Ehm... dator och digitala hjälpme-... alltså man når så många, så därför är det faktiskt väldigt viktigt att kunna formen för skrivandet eftersom det skrivna ordet är större nu än vad det var tidigare. Alltså vi skriver mer, läser mer än vad vi gjorde förr. Ja. Och av vad andra skriver, inte vad auktoriteter skriver, säger, som författare, journalister, lä- politiker utan vi... vem som helst som gör det. Och då är det ju rätt bra, om man vill nå ut med någonting, att man lär sig formerna för det, och kan uttrycka sig bra.

S5 kommer in på mer individuella tankar om svenskämnets funktion och lyfter då en bild av svenskämnet som domineras av skriftspråklighet. Vidare menar S5 också att skrivandet blivit en stor del av det moderna och digitaliserade samhället och att det inte längre enbart är auktoriteter som skriver. Istället är alla delaktiga i textproduktionen på ett annat sätt idag. Det är därför, enligt S5, viktigt att lära eleverna formerna för detta och lära dem att ”uttrycka sig bra”. Även om då formen är det centrala i resonemanget kan man ana en mer funktionalistisk ämneskonception

(Malmgren 1996) då funktionen av detta lärande står i centrum. Vidare på denna tanke om ämnets funktion uttrycker sig fler lärare.

**S4:** Eh. PAUS. Jag tänker att ehm... PAUS. Jag tänker att målet är... så som jag ser det så är det nog... dels handlar det om, om att... om att bli en skickligare språkanvändare, på olika sätt. Att liksom utveckla sin, sin förmåga där, på olika sätt. Både... jag tänk-, jag tänker framförallt på skrivande i första hand, men, men, men talande är ju också en viktig del i det där så att det gäller egentligen båda. Det handlar nog mer om mig som person att jag tänker skrivande i första hand. Men båda ingår där... dessutom så är skönlitteratur en central... tänker jag. Och där så tänker jag att... att en målsättning är att eleverna ska bli läsare. Om de inte redan är det. PAUS. Och bli bättre läsare om de redan läser.

**M:** Mm.

**S4:** Så där. Att de ska... helst vill jag att de ska sluta med en... nämen en förmåga att... att uppskatta skönlitteratur. Och en vilja att läsa, för att... för det är bra, tror jag.

S4 talar om en strävan mot att eleverna genom svenskundervisning ska bli ”skickliga språkanvändare”. I detta betonar S4 både skriftlighet och muntlighet men poängterar samtidigt skrivandets överordnade roll. S4 poängterar vikten av skönlitteratur i svenskämnet och hens individuella kunskapssyn på svenskämnet att göra eleverna till läsare. Eleverna ska ”uppskatta skönlitteratur” och utveckla en ”vilja att läsa”. För att nå denna ”vilja” måste elevernas läsning få en meningsskapande dimension (Rosenblatt 2002, Andersson 2014). Jag ber S4 utveckla sina tankar om just vad som är bra med läsoplevelsen.

**S4:** /.../ Så att... eh, just för att jag vill att de ska vara... när de går ut så vill jag att eleverna ska vara läsare, och det blir de inte om de inte har fått bra läsoplevelser. Så då är det läsoplevelsen man måste eh... man måste försöka skapa och värna, så där. PAUS. Så att den måste hända. Det tror jag är jätte jätte viktigt. Så att man inte läser bara för att lösa en uppgift eller för att hitta... PAUS svaret på den där frågan som läraren ställde. PAUS. Det kan man göra ibland, men... men just skönlitteraturen, det tänker jag att upplevelsen är jätte viktig för att den också leder vidare till mer läsning.

S4 pratar här om läsningen som en estetisk dimension genom den *estetiska läsning* som Rosenblatt (2002) menar är viktig för läsoplevelsen. En läsning som inte alltid går ut på att hitta svaren på det som läraren ställer och i förlängningen leder eleven ”ut ur fiktionen”.

**S4:** /.../ Alltså dels så tänker jag att skönlitteratur är bra av andra skäl också att det liksom, att det är nöjesläsning det är liksom... man jobbar med inlevelse, empati och liksom få gå in i andra världar och så där... det kan man ju göra genom fackböcker också eh... men... eh, jag tänker att... PAUS att eventuellt är det så att... att skönlitteraturen innehåller en större spännvidd vad det gäller stilar och tonfall och sätt att berätta och... och så där... än vad till exempel populärvetenskapliga böcker gör. Jag tänker att de är stilistiskt lite mer lika varandra. Så att man eventuellt då får en bredare repertoar än... Får möta fler olika typer av så här språkhantering och språkbruk genom att läsa skönlitteratur.

S4 pekar här på en nytta med skönlitterär läsning som kan ha utvecklande effekt på elevernas språkhantering och språkbruk. Sammankopplat med den estetiska läsningen (Rosenblatt 2002) visar S4 här genom uttrycket ”inlevelse, empati och liksom få gå in i andra världar” en uppfattning om den estetiska upplevelsens lärandepotential. Begrepp som ”inlevelse” och ”empati” skvallrar om att S4 jobbar med att eleverna ska lockas in i en läsoplevelse som i sin tur kan ha stora meningsskapande effekter, enligt Rosenblatt (2002). S6 lyfter fram liknande tankar som S4 om språkanvändande och läsoplevelser genom skönlitteraturen. S6:s tankar om svenskämnets funktion drar också tankarna mot S5:s tankar om att utveckla eleverna till att kunna uttrycka sig bra.

**S6:** Men varför man ska läsa svenska? Ja, jag tänker att svenska är så mycket liksom, ehm... PAUS. Det är ett ämne som får dig liksom att... PAUS... bli trygg i ditt sätt att uttrycka dig, både muntligt och skriftligt, som kan skapa självförtroende och få dig att klara dig i livet, ehm... PAUS. Och... ja, alltså jag... jag tycker att det är viktigt med språket att man får ett, eh... väl fungerande språk och man känner självförtroende i det, i olika sammanhang. PAUS. Och sedan så eh... PAUS... ger det ju också självförtroende och redskap att kunna tala inför människor och... få genomslagskraft, i någonting man vill säga, alltså när det gäller den retoriska arbetsprocessen till exempel, så hoppas jag att det ska ge dem redskap som de kan använda sig av sedan i livet, liksom. Och sedan är det ju också litteraturen som jag tycker är jätte intressant och viktig på något sätt för där får man många läsoplevelser som... som de kommer att komma ihåg för resten av livet, hoppas jag. Och det finns också stort utrymme för reflektion kring... vem man själv är och andra människors värde och så... både förr i tiden och i andra länder och, så. Så svenskan är väldigt viktig och väldigt mycket.

Till skillnad från S4 och S5, trycker S6 här även på ett svenskämne som utvecklar ens identitet och självförtroende (Andersson 2009), vilket även pekar mot ett funktionalistiskt svenskämne. S6 pekar också på ett livslångt lärande med en fördjupad förståelse för ett innehåll. Så här långt visar analysen att en övervägande del av svensklärarna anser att svenskämnet ska ge eleverna trygghet i att uttrycka sig, få en vilja till att läsa genom att skapa läsoplevelser och därigenom kunna tillgodogöra sig innehåll på en nivå av både förståelse och inlevelse. T2 uttrycker sig så här om hur hen ser på teaterämnets funktion och mål.

**T2:** Här jobbar vi ju ganska yrkesinriktat, så det är den första uppenbara funktionen för teaterämnet, att de ska påbörja en träning i teater, som kan leda till ett beslut om de ska göra... fortsätta en professionell satsning eller inte. Om de tycker att det är... känns viktigt och att det passar dem. Sedan finns det ju ytterligare funktioner som handlar om att... hela vårt samhälles förflyttning till det här med social kompetens PAUS, kreativitet.

**M:** Mm. Du... du säger eh...

**T2:** Så det kan man säga att... och eh, vi jobbar väldigt mycket utifrån de där två sakerna. Och mindre utifrån sådana aspekter, som ju också finns i teatern, att lära känna sig själv och så. Men vi försöker liksom aktivt betona det där andra. För att vi vill ha en, en eh, så professionell inriktning vi kan här, mot teaterkonsten och dess villkor och funktion och kulturlivets, liksom mer professionella funktion. /.../

I första anblick kan man se flera skillnader mellan T2:s uttalande och svensklärarnas uttalanden, så som att de arbetar mindre med aspekter som ”att lära känna sig själv” som S6 till exempel lyfter identitet och självförtroende som ett mål med svenskan. Men om man tittar på citatet igen så märker man att T2 menar att sådana aspekter ”också finns i teatern”. Detta kan då tolkas som att det ligger i ”ämnets natur” eller rättare sagt i ämnestraditionen. Likt S1 håller sig T2 här inledningsvis nära en formalistisk syn på ämnet (Malmgren 1996) där T2 och hens kollegor vill betona ”träning” för att så långt som möjligt ha en ”professionell inriktning”. Senare visar sig spår av en *funktionalistisk* syn på ämnet (Malmgren 1996) med den funktionella kopplingen mot ”social kompetens” och ”kreativitet”. Teaterämnet kan alltså liksom svenskämnet innefatta båda sidorna av svensklärarnas tankar om sitt ämne som analysen hittills visat. S3 tar en mer direkt nytto-baserad utgångspunkt och resonerar kring vidare studier. S3 för då in de estetiska ämnena i sitt resonemang.

**S3:** Svenskan är väl förutsättning för allt tänker jag. Dels... nämen man tänker på... alltså jag tänker som ett studieförberedande program i alla fall. Och möjligheten då... efter skolan kunna komma in på universitetsstudier då är ju svenskan förutsättningar för att de ska klara allt... Eller klara... För att de ska kunna förstå, kunna uttrycka sig, kunna sätta ord på sina tankar, förstå andra och så vidare. PAUS.

**M:** Mm.

**S3:** Tänker jag... Jag tror att mina kollegor som undervisar i de estetiska ämnena inte kanske helt skulle hålla med mig, det är därför jag utvecklar mitt svar, med att säga att om man söker sig vidare till universitet och högskola för att... Vi är ju med i läslyftet eller vi är ju inte med i läslyftet vi kör ett läslyft, vårt arbetslag, och vi pratar ofta om ämnenas sk- eller liksom skillnaden på de här estetiska ämnena och svenskan eller våra... teoretiska ämnena. Och då... PAUS förstår jag ju på de att man... att de menar att man kan uttrycka väldigt mycket genom bara de estetiska verktygen eller genom bild och så vidare, film så här, även om de inte kan sätta ord på det. Så vi kanske har lite olika ingångar, vi har... PAUS språkets vikt. /.../

**S3:** [Vi pratar ganska] ofta om det faktiskt, ja alltså, att kunna uttrycka sig. Vi pratar ofta det, vad som står i liksom i kurskriterierna att man ska kunna redogöra för och så vidare även i deras ämnen. Där de inte alltid tycker att det är nödvändigt att kunna redogöra för någonting, utförligt och nyanserat utan själva produkten de har skapat kan tala för sig själv och vara... ligga på a-nivå ändå. Att de skulle kunna få ett a ändå i kursen även om de inte kan redogöra för processen på a-niv-... liksom. Så finns det många som resonerar. Att de kanske inte har språket att kunna säga hur de har tänkt.

S3 talar här likt S5, S4 och S6 om svenskämnet som utvecklande för att kunna ”uttrycka sig”, ”sätta ord på sina tankar, förstå andra”. Att ”förstå andra” kan också hänvisas till T2:s uttryck om ”social kompetens”. Men S3 pekar då en skillnad mellan de estetiska ämnena och svenskämnet och menar att svenskan har ”språkets vikt”. Där anser S3 att man i svenskan måste kunna redogöra för processen av en produkt språkligt på olika betygsnivåer. S3 menar att de estetiska ämnena kan bedöma en

process genom en produkt på ett annat sätt än svenskämnet som kräver det språkliga uttrycket om processen. Det kan vidare tolkas som att det då är svensklärarens uppgift att utveckla elevernas språkliga förmåga att uttrycka sina tankar och förståelse för processen så att läraren kan bedöma det medan en lärare i de estetiska ämnena kan se en elevs förståelse och tankar genom produkten, utan att eleven har "språket att kunna säga hur de har tänkt". Att uttrycka egna tankar pekar mot ett kreativt litterärt skrivande (Vygotskij 1995) och definitionen av estetiska lärprocesser som innebär att "kommentera och reflektera över kvaliteter i livet och omvärlden med hjälp av sinnen och intellekt" (Andersson 2009:25). Att utveckla ett sätt att språkligt kunna uttrycka tankar och förmedla budskap diskuteras även av T3 på frågan om teaterämnets funktion.

**T3:** [Så ska] man läsa teater för att få en bra plattform i livet. Framförallt om man tänker sig att man ska jobba med yrken som har en kommunikativ bas. Alltså, alla de yrken där... och det, det gäller ju nästan, i och för sig, alla yrken men ska du stå på ett lager så kanske du inte behöver ha spets just i kommunikation, men det kan vara bra att ha det i alla fall. Sedan, livet bygger ju på att vi kommunicerar med varandra, och de ämnena, som finns i de teaterrelaterade kurserna, de är allmängiltiga för hela livet. Därför att du jobbar med kommunikation, och vi har tre kommunikationskanaler, kropp, röst och text, och de ska samarbeta för att skicka ett budskap. Och kan du det så har du ett långt försprång när det gäller jobb som juridik, advokat, lärare, företagsledare, eh, social-... eh, socialtjänsteman, allting där du hand-... måste handha människor.

**M:** PAUS. Mm.

**T3:** Och jag tror att om vi lär oss att kommunicera bra med varandra, på det planet, då... min drivkraft är ju den, det är ju mycket större va, då får vi också en bättre värld på sikt, bättre samhällsklimat. Att kunna se varandra, att kunna förstå varandra, är a och o. PAUS.

Likt S5, S4 och S6 lyfter T3 här teater som ett kommunikativt utvecklande ämne. T3:s vision för ämnet är också inriktat på skolans demokratiska uppdrag med tanken att bidra till ett "bättre samhällsklimat" där S5 pratar om elevens plats och del i framtidens samhälle i syfte att "nä ut med någonting". Uttalandet visar också att T3 fokuserar ett innehåll för kommunikationen. Dock skiljer sig uttalandena åt i den bemärkelsen att T3 talar om kommunikation utifrån tre kanaler, "kropp, röst och text" medan svensklärarna överlag visar en övervägande fokusering på skriftspråket även om det muntliga finns med. Uttrycket "kropp, röst och text" leder tankarna kring en multimodal, horisontell och funktionalistisk språksyn som sker i nuet mellan olika parter där hela människan aktiveras för att uttrycka ett innehåll. Självförtroende som S6 är inne på och aktiverande av hela människan kan förtydligas via T2s uttalande.

**T2:** [Alltså teaterämnets] förtjänster är t-... att man tar hela människan i anspråk, att det är... du är tvungen att eh, och det är något som vi jobbar medvetet här nu allt mer, vi hit-, vi letar former för det, att få med kroppen, handlingsmod, att kropp och själ sitter ihop, intellekt



och... PAUS, och hälsa och humör och sådant. Och vi märker ju det, att det... man är... klarar man göra en kullerbytta så blir man glad och då klarar man kanske att kasta sig ut i en improvisation också, eller tänka en tanke i en... skapandet av en scen eller, man tänker att "jag kan", "jag duger" och det tycker jag är teaterämnets bästa funktion, att det är både intellektuellt och fysiskt, och att det ju, på det sättet, tar det ju hela människan i anspråk. PAUS. Så vi har ju vissa försprång när det gäller den här skolans arbete, till exempel, med språkutveckling, eftersom, om man ska spela en karaktär så måste man ju ta ett, främmande, ibland svårt språk i sin mun och då måste man ju förstå det, på djupet, för att kunna göra en rolltolkning av det, och framföra på en scen. Och då får man ju en... en väldigt avancerad språkutveckling.

T2 talar här vidare om "kropp, röst och text" men lägger här också till uttrycken "intellektuellt och fysiskt" vilket pekar på ett användande av hela människan i uttrycken. Detta kopplar T2 samman med språkutveckling och menar att teatern och gestaltandet, *görandet* (Andersson 2009), har effekter på hur väl eleven förstår en text. Detta kan kopplas till S4:s uttalanden om den *estetiska läsningen* (Rosenblatt 2002) men T2 lägger här på *görandet* och *gestaltandet* vilket kan kopplas samman med uttrycken "inlevelse" och "empati" som S4 är inne på om den estetiska läsningens betydelse. T1 uttrycker också på många sätt liknande tankar om teaterämnet som svensklärarna om svenskämnet.

**T1:** /.../ varför ska man... därför att det är... det är ett sätt att uttrycka sig, människan är ju en uttryckande varelse, liksom, så att... det ska finnas estetiska... renodlade estetiska uttrycksmöjligheter på... i skolan. Och det visste man innan, men sedan togs det ju bort av olika skäl. Svenskan har man ju fullständigt... totalt mejat ner och förstört liksom, som den är nu, tycker jag... med matriser och form, liksom form... form före innehåll och så vidare. Och tagit bort det som faktiskt var drama som fanns, när jag gick på gymnasiet, tidigare, fanns ju ett utrymme för att jobba även med gestaltning. Och när det gäller gestaltning, så är det ju också på språkintröktion, att jobba i svenskan... att jobba gestaltande med texter, för att... för... visa olika aspekter av en text. PAUS.

/.../

Nej men det finns väl hur många miljoner grejer som jag tycker att man ska jobba med teater. Det är utvecklande, det kan vara kommunikativt, det är PAUS, ger... min erfarenhet är att det alltid ger en ökad säkerhet... självk-... självkänedom som ger säkerhet, det är en sorts medvetenhet om rumsligheten men också tajming och alltså massa sådana saker som... som jag tycker är viktiga. Det är... ja, där skulle jag bara kunna fortsätta och rabbla. Det finns jätte mycket intressant.

T1 uttrycker här liknande tankar om sitt ämne som teaterlärarna i form av uttryck så som vikten av att utveckla elevernas förmåga att "uttrycka sig" och menar att "människan är ju en uttryckande varelse". Detta syftar då på ett behov av att uttrycka sig, eller ett behov av att berätta (Andersson 2009), som ligger djupt och naturligt i människan. I detta trycker T1, som även är svensklärare, på att man har "mejat ner och förstört" svenskämnet och satt "form före innehåll". T1 lyfter också gestaltande av texter som en försvunnen del av svenskämnet. Gestaltandet (Lindstrand 2009) ska, enligt T1 kunna bidra till att "visa olika aspekter av en text", vilket kan hänvisas till

det *görande* som T2 talar om när det kommer till förståelsen av ett innehåll. Likt T3 lyfter T1 också den kommunikativa funktionen av teaterämnet och det självförtroende- och identitetsutvecklande funktioner av ämnet som S6 är inne på. Uttryck som ”rumslighet” och ”tajming” styrker tanken om ett arbete med en direkt kommunikation som T3:s uttalande visade.

## 4.2 Ämnets realisering i skolan

Vi har hittills sett vad svensklärarna anser vara svenskämnets funktion och mål och jämfört detta med teaterlärares ämnessyn. Ämnestraditionerna och kunskapssynerna i de båda ämnena domineras av funktionalistiska språksyner även om spår av formalistiska element finns i båda ämnena. Men hur upplever svensklärarna att svenskämnet realiseras i dagens skola? T1 menar ovan att man har ”mejat ner och förstört” svenskämnet och satt ”form före innehåll” i skolreformen 2011. När S5 uttrycker sina egna tankar om svenskämnets funktion och mål och bekräftar då den bild som T1 har uttrycker sig om. Den bilden är ett svenskämne där formerna är framträdande i vad eleverna lär sig. Denna tanke grundar sig i S5s långa erfarenhet och överblick av svenskämnets förändring över tid. I denna förändring uttrycker S5 också att ”innehållet står tillbaka för formen” vilket också kan styrkas av S1:s uttalande där olika former står för majoriteten av det som eleverna ska lära sig i svenska.

**S5:** /.../ vad man gör på svenskan är att lära sig det formella språket, den formella svenskan. Den svenskan som man inte använder för att umgås utan f... mycket form. Och där tycker jag en fokusering har skett efter tjugioelva, på formen. Eh, eftersom jag kan blicka långt tillbaka i backspegeln, då så var det ju mer fokus på litteratur, skönlitteratur och innehåll tidigare. Så vi har gått från innehåll till form. Alltså generellt sett kan man ju s... kan jag säga. Sedan har vi också ett innehåll, vi pratar ju olika svenska, vi pratar språksociologi och vi har ju litteratur, litteraturhistoria, analys och allt det där. Men... så här, generellt... schablonmässigt, så tycker jag då att innehållet står tillbaka för formen i svenska nu.

Bilden som S5 målar upp exemplifierar här hur de flesta av svensklärarna upplever att svenskämnet realiseras i skolan idag. Frågan *Hur upplever du att svenskämnet har förändrats efter Gy11?* stärker vidare bilden av hur flera av svensklärarna upplever att svenskämnet realiseras. S2 svarar till exempel så här på hur hen upplever att ämnet har utvecklats.

**S2:** Den stora skillnaden är väl att svenskämnet, har både sve och sva, har blivit, det har ju blivit så stort fokus på det formella, det vetenskapliga skrivandet, läsa vetenskapliga texter och att skönlitteraturen, både att läsa och att eleverna själva ska få skriva skönlitterärt, har liksom fått ta ett steg tillbaka. Om man tittar på vad det är man måste göra så är det argumenterande och utredande och vetenskapligt skrivande, sen kan man eh... eleverna få skriva en berättande också men det eh... det är så stort fokus på de eh ja, mer formella

vetenskapliga eh källhänvisningar, frågeställning, utredning, och så, den biten. Det är väl det som jag upplever som den stora skillnaden och att PAUS eh... och om man tänker tidsmässigt, för tidsfördelningen i en kurs, så tror jag att vi lägger mer tid på det nu än vad vi gjort tidigare. Om man tittar till exempel på hur nationella provet i trean ser ut med att de ska skriva ett pm som är lite svårt för eleverna, man lägger mycket tid på att ”nu måste de klara detta”, ”nu måste de klara detta” och ”sen så får vi se vad vi hinner med” SKRATTAR, ”av det andra”, ungefär, men eh... lite så.

Likt S5 uttrycker S2 här att svenskämnet har dragit långt åt en ämnestradition där form premieras före innehåll och där skriftspråket är överordnat. Det formella språket är det som ska utvecklas och det uppges också att mycket tid och fokus läggs på att få eleverna att ta sig från det personliga språket till det formella och offentliga skriftspråket (Lundin 2018) så att de klarar det nationella provet. S5 fortsätter att visa på några effekter detta har fått för svenskämnet.

**S5:** Alltså, det är... är alla de här eh... olika PAUS... alltså allt ifrån analys, referat, rapporter, ehm... pm, det ligger nära rapporterna där... argumenterande tal och argumenterande skrift i... eller text. Det är ju vad vi jobbar med. Tidigare var det väl mest analys och analys av litteratur och den biten, och eh... om vi tar tidigare, så var det ju många elever som kom upp på högskolan och hade aldrig skrivit en rapport. Så att eh, det är ju på s-, det är ju väldigt bra förberedelse för fortsatta studier, med allt det här skrivandet och rapportskrivandet och få använda referatteknik och... och såd-, och så. Eh, å andra sidan, om man vänder på det, så... vi har ju bara begränsat antal timmar och lägger man jätte mycket på skrivandet så tappar man litteratur och annat innehåll, så det blir rätt tomt, alltså... substansen i elevernas arbeten kan riskera att bli, eh... mindre.

/.../

**S5 FORTS:** Du vet hur du ska ställa upp en... en litterär analys eller så... men du har inte läst så mycket... du har inte så många infallsvinklar så att det du skriver kanske är korrekt i formen men innehållet blir rätt så tunt. PAUS. Och nu sitter jag ju med klasser so-, där det inte läs-, de läser så mycket kanske... av fri vilja. Så de saknar de referenserna.

S5 pekar först på några positiva sidor av denna förändring, i form av studieförberedande kompetenser för vidare studier vid högskola och universitet, vilket i sin tur stärker bilden av ett formalistiskt svenskämne med fokus på träning i former. Nackdelen här som lyfts fram är att ”innehållet blir tunt” vilket stärker bilden av svenskämnet som övervägande instrumentellt. Hittills visar analysen att svenskämnets realisering inte stämmer överens med den övervägande delen av lärarnas individuella kunskapssyn och språksyn. De dominerande funktionalistiska ämnestraditionerna möts av ett formalistiskt ämne (Malmgren 1996) i verkligheten. Eleverna lär sig formen för hur de ska uttrycka sig men riskerar att missa innehållet i vad de uttrycker eller berättar. Den bild av ämnet som börjar framträda är ett ämne som genom en fokusering på det offentliga språket gör att eleverna uppmuntras att hoppa över det fält där det privata och det offentliga språket möts. Eleverna riskerar då att möta det offentliga språket utan en förståelse för de olika polernas likheter och skillnader, vilket också gör att de senare inte kan navigera fritt mellan uttryckssätten och välja

uttrycksform efter situation (Lundin 2018). Denna utveckling kan också tolkas som att vi går mot ett svenskämne där det egna skrivandet, berättandet som en del i det estetiska skapandet som Anderson (2009) menar är väsentligt för den meningsskapande processen, hämmas. Genom en fokusskiftning från innehåll till form kan vi också ana ett *effe rent läsande*, som Rosenblatt (2002) menar leder ut ur fiktionen och upplevelsen som är så viktig för det meningsskapande som S4 och S6 uttryckte som så viktigt i sin individuella kunskapssyn och ämnestradition. Många av svensklärarna uttrycker en liknande individuell kunskapssyn och ämnestradition som talar mot denna utveckling. S5 ger även en möjlig förklaring till varför ämnet realiserar på detta vis.

**S5:** Jag har nog lite mer fokus nu, eh... än vad jag haft tidigare. Men... på något sätt... alla de här formskrivandet pekar ju mot det nationella provet så man ser ju att allting riktas dit. Sedan tycker jag ju att nationella provet är väl det som är... alltså det testar bara en del av svenskan... jag vet inte, de säger det i procent, men det är... kanske är mellan femton och tjugo procent... kanske tjugofem procent av svensk kursen det testar. Sedan beror det ju på... ibland har de ju då ämnen som... det kan ju vara dialekter som kan vara temat eller det kan vara litteratur som är temat. Då får de ju in lite mer i det, också, men PAUS... Mm, det testar... det är inte som i matte och det är inte som i engelska för där tester nationella proven mycket bättre hela kursen.

/.../

**S5:** Men de testar det de utger sig för att testa, tycker jag. Men man får inte stirra sig blind på de nationella proven i svenska...

/.../

**S5:** Det... är... absolut så. För det finns mer. Den debatten får man ofta ta med de som är utanför skolan och även med kollegor här att i svenska så kan man inte bara gå efter resultaten på nationella proven för svenskan är mer. Ja.

Den upplevelse av utvecklingen som många av svensklärarna yttrar handlar om en press på att få eleverna att klara de nationella proven och att det därigenom skett en fokusflyttning från innehåll till form. Denna utveckling stöder tanken om en marknadsanpassad skola som Dahlbäck (2017, efter Liedman, 2011 & Bergöö, 2005) beskriver och en skola där prestationssträvan leder arbetet i skolan bort från elevernas egna frågor om sig själva och världen. S5 menar också att det är viktigt att inte undervisa enbart efter nationella proven eftersom hen menar att ”det finns mer”. Samtidigt kan vi se på några håll att lärarnas individuella kunskapssyn och ämnestradition talar för ett innehåll i ämnet som riskerar markant marginalisering i en sådan prestationsfokuserad skola, som fokuserar mycket på just de nationella proven. Man kan därigenom påstå att svenskämnets realisering efter gymnasireformen 2011 till stor del inte stämmer överens med lärarnas individuella kunskapssyn. Trots detta uttrycker några lärare att svenska, trots den rådande skriftspråkliga dominansen och fokuseringen på det offentliga, ändå bör ses som ett estetiskt ämne.

S4: Ehm ja. PAUS. Alltså jag tycker att det är ganska mycket i... i upplägget av... svenskkurserna som är väl genomtänkt egentligen. PAUS. Det finns... en genomtänkt progression, att de... eleverna ska bli bekanta med... med olika texttyper som eh... som de förmodligen kommer ha nytta av att kunna skriva... eller framföra som tal, liksom längre fram i livet. Ehm PAUS. Däremot så tycker jag att eh... att... PAUS, att språket är ju ett kreativt verktyg också. Ehm, PAUS. Och det tycker inte jag riktigt får plats i svenskämnet, och det får inte heller plats någon annanstans i läroplanen, överhuvudtaget faktiskt, för att... bild är ett estetiskt ämne, och dans är ett estetiskt ämne, och musik är också ett estetiskt ämne, men... men skrivande är ju inget estet- det har ju inte fått en egen estetisk... ett eget estetiskt program. Ehm... faktiskt... så är det ju helt... rent konkret. Men alla andra har fått det, graf och film och... SKRATTAR, så där. Så att man behandlar ju inte... inte svenska sp-, svenska som att det är ett eh... ett ämne där... för kreativt PAUS, för att uttrycka sig kreativt, inom eh... särskilt mycket alls. Och det ty-... det är ju skittråkigt. Och... och jätte jätte konstigt... egentligen. För att... dans är ett yrke men det är fan författare också SKRATTAR, ju... eh, så... och det... och det är... syns liksom inte i... det syns... den här valbara kursen eh, skrivande då, men... men det är ju inte... det är ju inte i närheten av så mycket tid som... som alla elever som väljer foto, liksom, får tid att pyssla med foto, på olika sätt... PAUS.

Som S4 och S5 (i inledningen av analysen) visar genom sina uttalanden, ser fortfarande många svensklärare svenskämnet som ett estetiskt ämne eller åtminstone en närhet till de estetiska ämnena. De ser förhållandet mellan ämnena trots sin uppfattning om hur ämnet realiserar. Lärarna ser värdet av och närheten till varandras ämnen men har svårt att få fram och få igenom detta i dagens skola. T3:s uttalande om förhållandet utifrån ett gemensamt projekt med en svensklärare inför nationella provet i svenska talar också för detta påstående.

**T3:** /.../ vi jobbar ihop med röst och nationellt prov tal, och då försöker jag få eleverna att förstå att, att hålla ett tal det är precis samma sak som det är att stå på scen och det är att ta en roll, och i den rollen som jag har bestämt att jag har, så måste jag ha mina "v", mina teater-v. "Vem är jag i den här rollen?", "Jo, jag är någon som vill förmedla det här talet". "Vad... vad är det jag vill?", "Jag vill att du ska förstå mitt budskap". "Varför det?", "Jo för att om du förstår mitt budskap så har jag en chans att förändra världen". Så att det är samma sak, "vem är jag", "vad vill jag" och "varför vill jag det?", "Varför säger jag det här?"

/.../

Så det är några beröringspunkter i svenskan. Svenskan är ju... /.../ "Äh, nu måste vi skriva ett pm, nu måste vi göra det här, nu måste vi göra det här", att det handlar om en jäkla massa tekniska "måsten", och jag tror mer på det kreativa flödet i spr-... har man språket, flödet, skrivandet, då kan man när som helst ta en mall och sätta in sin kunskap i mallen. Men om mallen börjar och kreativiteten kommer sedan så är det risk att man låser sig i mallen. "Nu ska jag skriva ett pm, jag måste göra rätt", och då finns det ingen som helst lust kvar. Men om det börjar i, "Vad vill jag berätta?", "Varför är det här viktigt?", "Ja men, hur skulle jag kunna strukturera det här då?", "Ja, om jag gör det så så blir det faktiskt lite lättare att se", men att det inte blir eh, kniven på strupen... "Nu ska du göra det här och du har två veckor på dig och det ska vara i den här mallen". Men det förs-... det har jag ju förstått att svensklärarna inte hinner med va. För det finns inte det utrymme. Och där är ett generalfel i... om du pratar g y så... tycker jag att det är generalfel. /.../

Resonemanget om att svenskan gått från "innehåll till form" illustreras här av T3, som genom ett samarbete fått tillräckligt med insyn för att se en risk med att elever "låser sig i mallen" och att innehållet och språket som uttrycksmedel kommer i andra hand. Detta för tankarna till ett formalistiskt ämne. T3:s uttalande om "teater-v" syftar till

att eleven ska skapa sig en mening bakom sina uttalanden och vilka konsekvenser deras uttrycks sätt får för denna mening. Detta sätt fokuserar innehållet i förhållande till formen. T3 trycker också på vikten av att utveckla språket först så att eleverna har verktygen för att uttrycka det som de vill uttrycka. Formen får i det fallet komma senare och som ett komplement till innehållet. Samtidigt visar detta hur nära ämnestraditionerna ligger varandra, i fråga om kommunikation, uttryck, språk och retorik. Exemplet visar även det som Dahlbäck (2017) menar med att lära *genom* konsten, ”att lära sig något annat inom ett annat ämnesområde” (Dahlbäck 2017:56).

### 4.3 Uppgifter och kreativitet

Ovan har analysen pekat mot att flera av svensklärarna upplever att svenskämnet utvecklats till att premiera form före innehåll och att litteraturen har minskat i fokus. Samtidigt har vi kunnat se många likheter mellan teaterlärares och svensklärares individuella ämnes- och kunskapssyn samt i ämnens innehåll när det gäller språk och kommunikation. Vi har också där kunnat ana ett större fokus på innehåll i teaterämnet. Det framgår också att svensklärarna upplever ett starkt fokus på att utveckla elevernas formella språkbruk och vetenskapliga skrivande. I detta avsnitt ska vi titta *görandet* (Andersson 2009) och på vad lärarna upplever att man *gör* och *inte gör* i svenskämnet samt varför man inte gör vissa typer av aktiviteter. S4, som också undervisar i kursen skrivande, uttrycker en väsentlig skillnad i innehåll mellan kurserna Skrivande och Svenska 3.

**S4:** [I svenska] tre så producerar de väldigt mycket utredande och argumenterande texter, eh kanske... tänk-... på... utredande då i svenska tre. Men... nej det finns... alltså det är framskrivet framförallt de två texttyperna, argumentation och utredande text, ett vetenskapligt skrivande. Så det är det de pysslar med framförallt, där. PAUS. Och det blir ju inte så där jätte mycket utrymme för... för mer kreativa uppgifter. PAUS. I grund och botten så blir det ju inte det i alla fall.

/.../

**M:** Om man tittar på skrivandekursen. Vad är det för texter man producerar där?

**S4:** Eh, där producerar man dels eh lite grann journalistiska texter, ehm... det står väl typ så här ”andra typer av texter” eh, kursbeskrivningen... vi har skrivit reportage bland annat... men också noveller, poesi, dramatik kanske... kortare... ja, men så här skönlitterära texter, framförallt i kortare format. PAUS.

/.../

**S4:** Och sedan så publicerar vi dem på nätet också så att det... så att det blir en autentisk situation för eleverna. Och det är ju gött.

S4 pekar på en skillnad mellan kurserna i svenska när det gäller innehåll samt vilka former för skrivande som behandlas. I Svenska 3 behandlas framförallt de framskrivna texttyperna ”argumentation”, ”utredande” och ett ”vetenskapligt

skrivande” vilket också stödjer tanken om den formalistiska modersmålsundervisningen i ämnets realisering. S4 nämner då också att det inte blir så mycket utrymme kvar ”för mer kreativa uppgifter”, vilket stöds av analysen ovan där svenskämnets realisering upplevs dras långt åt skriftspråk och då även åt det vetenskapliga skrivandet. De mer kreativa uppgifterna som S4 pratar om framkommer när hen lyfter de texttyper som skrivandekursen behandlar. Dessa texttyper är kopplade till skönlitteraturens domän men även till den journalistiska texttypen. Dessa texttyper, både journalistiska och skönlitterära, drar tankarna mot texttyper som är mer berättande till sin natur än de vetenskapliga. Det faktum att elevernas texter ofta publiceras pekar mot den autentiska kommunikationssituation och funktionalistisk språksyn, som Malmgren (1996) talar om som så viktig i fråga om meningsskapande. S4 svarar vidare på följdfrågor kring hur hen arbetar med denna mer berättande form.

S4: Ehm, det finns ju en del olika aspekter över det där. Jag tänker att eh... PAUS. Det handlar om att dels prata om... om hur historier är uppbyggda och sådant, det är ju en del, men det är inte så jäkla viktigt för det där kan de flesta redan, för att de har tittat på tv-serier och filmer och så där, så att en dramaturgisk kurva har alla ändå så här, känsla för, i grund och botten, hur man presenterar en konflikt och trappar upp den och... och så. Så att det handlar mycket om att kunna berätta på ett sätt som gör läsaren... aktiv och att man berättar eh... PAUS på ett sätt som berör helt enkelt. Och då handlar det om eh... om eh... om tekniker som har att göra med gestaltning och (x)... och... och vad man ska ha med och vad man inte ska ha med, och så där. Man bygger karaktärer, undviker klyschor och... och sådana där saker.

S4 talar här om ett skrivande som ”gör läsaren aktiv” och ”berör”. Teknikerna har att göra med ”gestaltande”, urval, karaktärsuppbyggnad och undvika ”klyschor” med mera. Många av dessa tekniker kan också kopplas till det vetenskapliga skrivandet. Inte minst går tankarna då till den retoriska processen i skapandet av en argumentationstext, då med tanke på att ”aktivera” och ”beröra” läsaren genom ett bra gestaltande. S4 lyfter i citatet också fram den dramaturgiska kurvan som något som eleverna till stor del har en ”känsla för”. Därför upplever S4 att man inte behöver lägga så stort fokus vid just detta.

S4 talar istället om att berättandet övas genom att eleverna lär sig gestaltande. Detta lärande kan liknas vid att lära sig *i* det estetiska verktyget i en estetisk produktion (Dahlbäck 2017, Andersson 2009). Berättandetekniken *i* sig utvecklas då *genom* det estetiska uttrycket. Eleverna lär sig då också mycket *om* den estetiska uttrycksformen (Lindstrand 2009 och Dahlbäck 2017). T2 uttrycker en liknande tanke om berättandets vikt och funktion när vi diskuterar teatern som kommunikation.

**T2:** /.../ Och vi tycks ju ha hållit på med det här så länge taget vi har... överhuvudtaget så länge vi har funnits så har vi hållit på med någon form utav konst. PAUS. Och där tror jag att teatern är liksom, en del av det där att... att vi sysselsätter oss med sådant som gnager och sådant som vi undrar över och som vi oroas... man tänker på teatern... hur man diskuterar i forskningen, teaterns ursprung, antingen är det en förlängning av...  
PAUS PÅ GRUND AV KNACKNINGAR PÅ DÖRREN.

/.../

**T2:** FORTSÄTTER. Jo, teaterns ursprung, som är intressant ur kommunikationssynpunkt, för det ena jag tänker mig är den religiösa riten, att man skulle... man skulle tillbe björnguden, för att man skulle lyckas med jakten och då klädde man sig som en björn också höll man på, och spelade en situation där man lyckades med jakten och ingen dog mer än björnen och så, eller vad det nu kan vara. Helgon och gudar och man klär ut sig som olika hjältar i de religiösa berättelserna och så. PAUS. Det andra är ju berättelsen kring lägerelden, ”Nu ska vi sova” och ”Nu blir det en saga”, så hittar man på den också reser man sig väl upp och låtsas att man är den där och den där och den där. Det är ju samma funktion vi... vi liksom processar, människans behov av berättelser tycks vara helt outtömligt, och där... därigenom processar vi allting. Och det finns ju ingen religiös skrift, vad jag vet, som är skriven rakt upp och ner, som en regelbok eller... ”Gud säger så här”, också kommer olika råd och regler och principer, som en lagbok, utan alla religiösa skrifter som man vet, känner till, är skrivna som en berättelse. Också ska man tolka om den.

Likt S4, som resonerar kring den dramaturgiska kurvan som inre känsla hos eleverna, pekar T2 på berättandet som något ursprungligt och naturligt hos människan. T2 talar då också om ett *berättande-behov* (Andersson 2009) som grunden för all konst och berättande som ett undersökande och reflekterande medel för människan där vi ”processar” livet och vår verklighet, ”sådant som gnager”, ”som vi undrar över” och ”oroas” över. T2 menar också att gestaltningen av dessa berättelser går långt tillbaka i människans sociala tillvaro. Sådant berättande kan kopplas till den estetiska lärprocessens definition om att ”kommentera och reflektera över kvaliteter i livet och omvärlden med hjälp av sinnen och intellekt” (Andersson 2009). Gestaltningens arbetet av berättandet kan i sig ha stort meningsskapande potential (Lindstrand 2009). Både svensklärare och teaterlärare ser värdet av kreativt berättande även om detta sker genom olika medel och situationer i de olika ämnena. För att återkoppla till tidigare avsnitt om svenskämnets realisering, uttrycker S2 en utveckling av svenskämnet som just pekar mot ett distansering till frågor som kan relateras till ”sådant som gnager” och till ett ämne där vi kan ”processa” sådana frågor.

**S2:** Eh ja som jag uppfattande den här utvecklingen med det mer formella vetenskapliga tycker jag tar lite fokus från kanske PAUS eh vad är det som PAUS om man tänker med litteraturen vad är det för frågor som berör oss människor och det. Samtidigt så står det också i eh att vi eh ska använda oss av litteratur för att diskutera allmänmänskliga villkor och det här. Eh. Men jag känner ju väl ibland det skulle jag vilja göra mycket mer. Att jag tycker att det ibland att det här instrumentella tar fokus ifrån de lite mer om man får säga mjuka frågorna, mjuka värdena. Eh.

S2 går senare vidare med att nyansera bilden av kreativt arbete i svenskämnet.

**S2:** SKRATTAR. Ehm men då tänker jag att det att eh, om jag tänker att eleverna ska vara kreativa så handlar det om att de själva ska formulera någonting, själva. Skapa någonting. Och



då tänker jag att eh, att eleverna ska vara kreativa kan vara till exempel om vi har läst en text och jag säger till eleverna att eh ni ska diskutera det här i grupper, var och en ska bidra med någon egen diskussionsfråga. Det tänker jag kan vara någonting kreativt för eleverna att själva få reflektera över ”okej vad är det som kan vara intressant i den här texten?” ”Vad vill jag diskutera?” ”Vad kan mina kompisar tycka är intressant att diskutera i den här texten?” Eh...

Kreativitet ses här inte som någonting som måste tränas genom skönlitterärt skrivande. S2 menar här att elever kan vara kreativa genom diskussioner och frågeställningar om en text. Samtidigt tänker S2 spontant på begreppet att ”skapa någonting”, vilket för tankarna till ett eget *görande* som uteblir eller marginaliseras genom att röra sig i reflektioner kring andras texter. S1 ger en liknande bild av ett övervägande arbete och *skapande* utifrån andras texter och inte ett kreativt skapande av egna texter.

**S1:** Eh det är mycket att de skriver romananalys då. Eh gör en analys av boken en reflekterande analys. Och ibland kan man sikta in eh att de själva får bestämma om de får sikta in sig på en karaktär eller om de vill fokusera på temat det kan ha varit om rasism de kanske vill skriva om det, vardagsrasism hur ser det ut, också förankra det i bokens innehåll, och det går ju också mycket in på citat och referatteknik att man kan referera vad står i böckerna, ta citat ur böckerna och sedan kunna resonera kring det och göra det... ta ägandeskap av det och göra det till sina tankar liksom och eh resonera utifrån från källorna. Resonera utifrån källor.

I S1's beskrivning av vad eleverna gör i ämnet svenska så kan vi även här se ett övervägande arbete utifrån andras skrivande istället för ett  *eget skapande*. Uttryck som att ”ta ägandeskap av det och göra det till sina tankar” manar ändå till att det helst ska ske en egen kreativ process där något nytt skall skapas. Uttrycket ”Resonera utifrån källor” stärker ändå bilden av ämnet som fokuserande på andras skrifter, tankar och slutsatser och utifrån dessa kan det egna skapandet ske. S6 ger uttryck för liknande tankar om kreativitet.

**S6:** PAUS. Alltså det beror på hur man menar med kreativt, ehm... jag tror att det... det varierar mycket från individ till individ. Det handlar inte så jätte mycket om bara att... huruvida jag ger utrymme för kr-... att ”nu sa vi arbeta kreativt”, utan vissa elever gör någonting kreativt av en uppgift, alltså så att, många av de uppgifter vi jobbar med har en starkt kreativ potential egentligen. Men eh, alla elever tar inte den... tar inte vara den möjligheten, tror jag. För... Alltså, kreativitet kan väl vara att man... att tolkningen är fri, av en novell som vi har läst till exempel och att man, de själva får välja ut fem citat ur en novell och kommentera dem och sina egna tankar, det tycker jag är kreativt, till exempel. Ehm. Men vissa blir, också där, låsta tror jag av att... ja men ”Är detta rätt eller fel”, och så. Ehm, sedan så kan jag väl tycka... om man nu ska återkomma till det där om en förändring, efter gy elva, kan jag känna att jag har inte alls lika mycket utrymme över till kreativt skrivande i svenska ett, till exempel. Det är väldigt instrumentellt. ”Nu ska vi skriva argumenterande text”, ”nu ska vi skriva utredande text” eller ”nu ska vi hålla ett informerande tal”... PAUS. Jag har jobbat, tidigare, mycket med att de fick skriva egna noveller, egna dialoger, de har fått skriva egna dikter och så. PAUS.

S2, S1 och S6 uttrycker att kreativitet kan visa sig utifrån annat än endast skönlitterärt skrivande. Samtidigt blir en sådan kreativitet ett *görande* eller *skapande* som är väldigt låst till andras verk och tankar, till andra källor än sina egna. I detta uteblir då själva *berättande-behovet* i människan och språket i svenskämnet används och tränas då inte som det estetiska och gestaltande uttrycksmedel som det har potential till att göra och passar ungdomar så bra (Vygotskij 1995, Andersson 2009, Lindstrand 2009). S6 uttalande påminner oss återigen om svenskämnets realisering till ett ”väldigt instrumentellt” ämne samtidigt som S6 menar att hen brukade arbeta mycket med att eleverna fick skapa gestaltande och estetiska texttyper. Den individuella ämnestraditionen och ämnets realisering går här inte ihop. Den autoteliska upplevelse, som Andersson (2009) menar kommer genom estetisk produktion, uteblir eftersom denna kreativitet inte uppfyller berättandebehovet och är inte en gestaltning av en sådan berättelse. Det kreativa skapandet genom det vetenskapliga skrivande som dominerar svenskämnet i realiteten, är heller inte kopplat till elevernas privata språk. Ett sådant skrivande är riktat mot det offentliga språket vilket går emot Vygotskijs (1995) resonemang kring det teatrala skapandets närhet till det privata språket som en förutsättning för det språkliga skapandet. I samtal om kreativa uppgifter och kreativt skrivande lyfter S3 tanken om styrdokumentens spelrum och lärarens valfrihet i relation till de framskrivna texttyperna.

**S3:** /.../ Jag har hela tiden... eh sagt hela tiden att, ”jamen i svenska ett kan de ju skriva skönlitterärt” men jag tittade faktisk på kursplanen här om dagen. Eh, och där står det inte det. Alltså det står inte att man måste... i svenska två står det ju att de ska skriva argumenterande och utredande texter, och då hinner man inte ri-, man hinner inte riktigt med något annat om man ska förstå när... om man ska prova mer än en gång så. Men i svenska ett står det faktiskt inte det. Ska se vad det stod, TITTAR I DATORN, för då tänkte jag för visst sjutton ska man kunna skriva skönlitterärt i ettan, tänkte jag då. Fast jag har fått för mig att man inte kunde det. Det gjorde jag i svenska a, då fick de skriva...

/.../

**S3 FORTS:** Vad tänkte jag... men herre gud ska man inte kunna slänga in... men på något sätt så tror jag också att man är ganska stressad över att man vet vad som ska hända i tvåan och trean, att man... PAUS, vill att de ska kunna formen. ”Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion”, står det ju bara. PAUS.

**M:** Mm.

**S3:** Och jag vet inte om det är... varför är... för det skulle man väl absolut, kunna skriva skönlitterära texter utifrån... något man har jobbat med typ. Eh så det får jag väl göra i vår, när de har skrivit deras argumenterande text då SKRATTAR, om det blir tid kvar. PAUS. Nä, för grejen var... varför att jag tänkte så himla mycket i år det var för att det var för att den klassen som jag har de frågade efter (xx) och en sa så här ”Åh jag älskar att skriva berättelser” så här. Och då sa jag det att det finns inte så mycket utrymme för tyvärr utan det... då får ni välja skrivande, sa jag ja.

/.../

**S3:** Mm. Men... ja... det finns väl... det känns det... kanske inte lite som... PAUS men visst skulle man väl kunna skriva små grejer. Men det handlar ju också... då måste man också

avväga då. Hur mycket man som svensklärare ska läsa och bedöma... en sådan här text kanske man inte skulle behöva bedöma utan kanske vara mer som en reflektion... men man måste ändå läsa det.

/.../

**S3:** FORTSÄTTER. Så att man kan... och då tänker jag så här att då kanske man skippar den där skönlitterära texten. För det är ändå inte den man ska... det sättet att skriva som man ska utveckla sedan i tvåan och trean. Hänger du med?

**M:** Mm.

**S3:** Och det är ju jätte dumt. För det är ju mer lustfyllt att skriva en skönlitterär text... tycker eleverna.

Det S3 ger här, i linje med flera av de andra svensklärarna, uttryck för en vilja av att arbeta med mer ”kreativa” uppgifter som lockar till eget *kreativt skapande*. Hen upplever först att man inte längre kan låta eleverna skriva skönlitterärt i kursen Svenska 1, för att sedan inse att det inte står någonting explicit om det i styrdokumentet. S3 uttrycker även att många elever efterlyser sådant skrivande och visar därmed på ett *berättande-behov*. Dessa elever hänvisas då istället till kursen Skrivande, som mer och mer ensamt får bära svenskämnets estetiska dimensioner i form av  *eget skapande*. Detta stöds av Dahlbäck (2017) som pekar på svenskämnets estetiska dimensioner som mer och mer distanserade från svenskämnet. Estetiken fördrivs utanför ämnet och förskjuts till valbara kurser för de extra intresserade eller ses som externa aktiviteter som hör de estetiska ämnena till. Liksom S4, menar S3 att det inte finns tiden för sådant skrivande. Det blir ett fokus på formen eftersom ”man vet vad som ska hända i tvåan och trean” och det är inte den skrivformen ”som man ska utveckla i tvåan och trean”.

I citatet kan man se en önskan hos läraren och eleverna att arbeta mer med berättande och kreativt skrivande och en estetisk produktion (Andersson 2009), men tid och ämnets progression med ett vetenskapligt skrivande som slutgiltigt mål, gör att det upplevs som omöjligt eller svårt att motivera för både sig själv och för eleverna. S3 tar även upp tidspress och en redan tung läsningsbörda av elevtexter som en faktor som kan påverka att man som lärare ”skippar” den estetiska produktionen. Att denna form av skrivande är ”lustfyllt” lyfts fram som en viktig del av ämnet samt att det är synd att det gått förlorat ur ämnet. Detta resonemang styrks också av resonemanget i analysens första del, om att tidfördelningen i svenska läggs åt det formella språket och det vetenskapliga skrivandet. I resonemanget kring läsbördan hos en lärare, lyfter

också S3 bedömningsbörda. S3 ställer sig då frågan om man måste bedöma en sådan text. S5 uttalar sig följande om kreativt skapande i svenskämnet.

**S5:** [Ja du, bra fråga]. I svenska är det rätt snålt med det, tycker jag. Jag kan ju jämföra med engelskan och där har vi ju mycket mer... kan leka mer med språket. Eh, men vi gör vissa saker... vi gör texttransformationer, heter det va? När man skriver... tar en artikel och gör den till en dikt eller dikt och gör den till en nyhetsartikel eller man gör till en... ja, håller på och leker runt. Det är ju ett sätt att vara lite kreativ. Men de skriver ju inte uppsatser som de gjorde förr. De skriver ju inte, tyvärr berättelser. En del är jätte glada över att slippa det, andra tycker det är tråkigt. För att det är det här formskrivandet som är... sedan tycker jag ju att i litteraturen är ju språk något kreativt, fast de får ju inte vara kreativa själva. Eh, ibland, just eftersom jag jobbar med de... eh, vad heter det... inriktningarna vi har, så kan vi ju använda andra ämnen för att använda kreativiteten. Vi har ju gjort gerilla-reklam för bo... böcker de har läst eller något sådant och då får vi det kreativa. Eller om de har fått filma scener ur en bok eller något sådant...

S5 stärker här bilden av de estetiska dimensionerna som rör det egna *skapandet* och *kreativitet* som något som utgår från andras texter, externa källor. Enligt S5 får eleverna själva inte använda språket kreativt utan läser endast andras exempel på hur de använt språket kreativt. Detta gör att eleverna endast lär sig *om* språket som estetiskt uttrycksmedel och inte *i* eller *genom*. S5 visar istället att skapandet sker genom uttalandet om ”andra ämnen för att använda kreativitet”. Genom att använda sig av andra ämnen för kreativt arbete öppnar det ändå för ett multimodalt perspektiv på språket (Lindstrand 2009) och en mer autentisk kommunikationssituation (Malmgren 1996, Bergman 2007). I frågan om när eleverna i teaterämnet får möjlighet till att vara kreativa svarar teaterlärarna som följer:

**T3:** Ja men, då gör de ju det i princip hela tiden. De ja... vi ger... jag ger dem uppgifter också får de skapa med det. PAUS. Och ofta handlar det ju om att få en överblick av en situation, en handling, och sedan så puttar man in förutsättningar, så skapar man någonting, tittar på det, reflekterar, kanske gör om. PAUS. Och sedan... sedan är ju det här gradvis hela vägen.

T3 menar här att eleverna är kreativa ”i princip hela tiden”. Hen beskriver att eleverna hela tiden skapar utifrån ”uppgifter” och ”förutsättningar”. T3 menar att eleverna skapar, att de sedan ”tittar på det”, ”reflekterar” och ”kanske gör om”. T3 betonar då en *process* som Lindstrand (2009) beskriver om den estetiska lärprocessen där de semiotiska resurserna skapar tecken som ”förenandet mellan ett särskilt innehåll och en lämplig form” (Lindstrand 2009:154). T1 uttalar sig liknande kring det gemensamma och processbetonade skapandet i teaterämnet när vi samtalar om metoden ”devising”.

**T1:** /.../ Men devising, då är det ju att man... man har ju rummet, man utgår från... fler än bara skådespelare är på scenen... kan vara på scenen, jag har ju med assistenter ibland och teckentolk, och alla eleverna är ju inte skådespelare, om man säger så, men alla möjliga discipliner kan vara med och jobba ett tag, och jobba fram någonting, liksom. Och sedan sätt... plocka man ju det som... man sätter vissa bitar, vissa scenerier till exempel, men går hela på något sätt tiden tillbaka till ursprunget. /.../

Det gemensamma skapandet, som T1 talar om här, hänvisar till den sociala nivån av den estetiska lärprocessen som Andersson (2009) beskriver som en nivå av görandet. Genom ”förhandlingar om och omskapande av kulturella produkter, platser och strukturer” (Anderson 2009:24) sker ett meningsskapande. Likt T3 och T1, trycker T2 nedan på det gemensamma skapandet och den positiva och meningsskapande stämning det ger i en grupp.

**T2:** Äh, hela tiden, om jag håller tyst. Om inte jag pratar så mycket så... så gör de det bättre. PAUS. Det är ju också en fas där det är... nu har ju vi haft, några år här, regielever också, som jag tycker är väldigt kul, att ha regiassistenter. Det gillar jag väldigt mycket, när de, liksom lite tar över och... och gör scener själva och så där. Tillsammans med sina klasskamrater som... Vi har haft en regiprofil som några har valt. Och de är ju också med på scenen själva men de har också ett särskilt öga och vi har vissa möten som handlar om regi, att de går den kursen också. Och det där är... förutom att det är till hjälp rent praktiskt, så att man kan repa dubbelt och så, så skapar det ett lite större mod hos klasskamraterna att också säga saker och komma med förslag. PAUS. Så det... det är hela tiden om man vill.

**M:** Förutom det här med att det skapar mod och så där liksom, att vissa elever är med och är kreativa och skapar, känner du att det ger någon extra dimension liksom till allting också med det här lite mer eh, egna kreativiteten och så vidare?

**T2:** Ja, det gör det ju. PAUS. För jag är bara en person, de är ju många. Och den kreativiteten är ju... det är ju, alla har ju inte lust med det, att vara kreativa och vara i en sådan process, men många har ju det, och det är ju väldigt kul.

Genom ett engagerande av eleverna, in i den skapande processen, visar T2:s uttalande på en kreativitet och fantasi (Vygotskij 1995) som tränas i ett meningsskapande kommunikationssammanhang (Lindstrand 2009). Genom teaterlärarnas uttalanden kan vi här se hela aspekten av processen av gestaltande och berättande som täcker ett lärande *i, genom* och *om* den estetiska uttrycksformen (Lindstrand 2009, Dahlbäck 2017). Uttryckens funktion i kommunikationssammanhanget blir tydligt för eleverna då de hela tiden är med om att bestämma utformandet av dessa uttryck, vilket ger en funktionalistisk språksyn.

Som analysen tidigare visat, i avsnitt 4.1, har teater och svensklärare stora likheter i sin språksyn och i sin syn på ämnets mål och funktion i den bemärkelsen att båda ämnen vill utveckla kommunikation och trygghet i att uttrycka sig. Hittills har det här avsnittet visat att kreativitet i svenskämnet främst sker utifrån externa källor eller genom andra ämnen. Varför skriver man då inte fler kreativa och estetiska texter i svenskämnet? S5 ger oss här ett möjligt svar när vi diskuterar frågan om elevskrivna skönlitterära texter och uttrycker följande.

**S5:** Ehm. PAUS. Och sedan kan en text se väldigt olika ut, jag menar om man... om man bortser från de här formtexterna som är så otroligt styrda både till eh... in-, eh... hur de ska se ut och att språket ska vara korrekt och så, kan ju änd-... kreativ text få se ut hur som helst. Det

kan ju vara en dikt, det kan ju vara en novell och det kan vara eh, svordomar, det kan vara dåligt språk, det kan vara allting eh, men den ska säga någonting... för att vara... och där är det ju en subjektiv... känsla kan jag tycka... vi pratade om detta när det gällde bild eh... hur bedömer man att en elevs teckning är en bra teckning? Då tänkte jag ”ja, men det är ju som att bedöma en... en fri uppsats”, inte en form för där har vi ju alltid formen som vi kan följa, men en fri text. Nu har vi ju inte så mycket fri text, så att det...

**M:** Är det lättare då att bedöma, just det... ville precis komma in på bedömningen, är det lättare då att [bedöma]?

**S5:** [Med form]? Ja. Det är ju jätte lätt, om man jämför med fri. Eh, PAUS. Eller lätt... jätte lätt är det inte men det är ju vissa SKRATTAR kriterier, alltså du har ju då... du tittar ju på språk och anpassning och sedan in-... form innehåll eller form slash innehåll... ehm, PAUS och... formen har ju sin struktur och följer du den så... så är du ju hemma liksom och följer du inte den så... ja då har du fejlåt kanske eller något...  
/.../

**M:** Kan det vara därför, tror du också att vi kanske... Eh... att det kan vara därför vi drar oss lite från att ge dem fria uppgifter idag och att det är mycket fokus på formen?

**S5:** [Ja-]

S5 talar här först om likheterna mellan att titta på en teckning och en fri uppsats. Hen menar då att man kan urskilja en språklig nivå trots att språket och texten kan se ut hur som helst. Detta gäller däremot inte när det kommer till formen för ”där har vi ju alltid formen att följa”. S5 talar senare om kunskapskravens utformning som det som kan vara avgörande i att man väljer bort den kreativt skrivna texten. Den bild vi får av kunskapskraven är att svensklärarna endast kan bedöma formen av skrivandet och att det är svårare att hitta bedömningskriterier för en texts kreativa och estetiska värde.

Denna bild bekräftas också av till exempel S6.

**S6:** [Det är ju] inte säkert att man måste bedöma den, för att det finns inte riktigt något utrymme i kunskapskraven för bedömningar av kreativitet eller kreativt... PAUS, SKRATTAR, eh... det är inte ett av kunskapskraven, liksom... och det är väldigt svårt att bedöma det. Ehm, hade jag haft kursen skrivande, så hade det varit en annan sak, men här är det ju inte det, så att... och då kan det också bli så där, lite, att eleverna tar inte det riktigt på allvar. För det ska ändå inte bedömas, det ska inte examineras, som det heter på den här skolan. PAUS. Det är bara någonting... ibland uppfattar de nästan som att det bara är någonting man fyller ut lektionen med. ”Måste vi göra detta”, kan det också komma, från vissa elever, för de är ganska otränade i det också, att göra saker som man inte blir bedömda på, så då skiter de ofta i det, eller gör det lite så där ”jaja”. Också frågar kanske ”Ska man lämna in?”, och ska man inte lämna in så är det... så är det inte värt någonting och så... man hamnar ofta där, tycker jag.

S6 menar, likt S5, att det är svårt att bedöma en kreativ text idag på grund av kunskapskravens utformning. S6 menar sedan också att eleverna inte tar uppgiften om det inte ska bedömas. Den nyttobaserade och målorienterade skolan som Dahlbäck & Lyngfelt (2017, efter Liedman 2011) beskriver, leder eleverna mot en prestationssträvan som leder dem bort från frågor om sig själva och världen.

**S6:** /.../ Men... för en del elever så ökade det liksom... eh, lusten att skriva och så där, i ämnet, tror jag. Ehm, PAUS. Och jag tror också att man kan utvecklas mycket i... liksom, i det kreativa. Ehm, På det sättet, att man... man blir bättre på att uttrycka sig, alltså man... man tillåts sväva ut mer i sitt... i sitt sätt... alltså, sitt... sina formuleringar och så där, alltså jag tror att det kan verka inspirerande även på mer formella texter. Ehm, för att man får igång ett flow i sitt skrivande och...

**M:** Mena du att det kan ha en effekt in i det formella språket också då?

**S6:** Ja, jag tror kanske det. Faktiskt. Alltså det är ju inte negativt för det i alla fall. Jag tror att det kan sätta igång ehm... ett flow i språket, när man får lov att skriva fritt, också. Faktiskt. Och det kan ha att göra med att det är lustfyllt, och så... för vissa, men inte för alla. Men i det kreativa så händer det någonting, tror jag, med eh... PAUS. Ja, man kanske släpper på vissa barriärer och då så kommer ens potential fram, på något sätt som liksom... som man sedan kan spinna vidare på i... i andra texttyper och så, jag tror faktiskt det. Jag har inget vetenskapligt belägg för det, men det känns lite så.

Lärarna uttrycker att de vill arbeta mer med kreativa och fritt skapande arbeten som öppnar för estetiska värden och dimensioner i språket och i processen av att skapa (Vygotskij 1995, Andersson 2009, Lindstrand 2009). S6 här ser också, likt T2, ett språkutvecklingsvärde i det kreativa skapandet, där berättandet och gestaltande övar upp språket och att ett sådant skrivande kan smitta av sig in ”i andra texttyper”. Lärarna upplever dock att styrdokumentet och kunskapskraven inte möjliggör sådant arbete, eller åtminstone försvårar det.

#### 4.4 Efferent och estetisk läsförståelse

Att vara kreativ utifrån andras texter och att ”ta ägandeskap av det”, ”resonera utifrån källor” kräver en bra förståelse för texten man arbetar utifrån. Så här menar svensklärarna att elevernas förståelse av texter och innehåll visar sig.

**S4:** PAUS. Det ser man väl framförallt när man... PAUS när... när de behöver göra någonting av det som de har lärt sig genom att läsa texten. Ehm, det kan man ju göra på olika sätt, genom ett samtal eller... genom... eh, att de skriver någonting eller så där, men då behöver de ju... återge texten de har läst, på ett eller annat sätt, eller analysera det eller reflektera kring det. PAUS. Eller så där.

**M:** Just det.

**S4:** De måste ju formulera sig kring det de läst på ett eller annat sätt.

S4 resonerar här kring frågan om hur man som svensklärare ser en elevs förståelse av en text. S4:s uttalande kan kopplas samman med S1:s resonemang kring att ”resonera utifrån källor”. Begrepp som återkommer hos de flesta svensklärare i frågan om förståelse är precis som här begreppen ”analys”, ”reflektera” och ”återge”. S1 ger ett om vad eleverna gör för att visa sin förståelse av texten.

**S1:** Ja hur man gör det? Man läser böcker också så eh, antingen att de får jobba i bokgrupper där de får diskutera olika frågor som man tar upp om litteraturen och det är då miljön eh, teman, karaktärer, karaktärs utveckling, om de förändras genom berättelsen då genom boken

eh. Och det är ju också berättartekniskt liksom, är det eh berättat i förstaperson, andraperson, tredjeperson, vilka litterära tekniker används i dialogen det är ju så här lite tekniskt eh hur de eh hur de för fram sitt berättande. Men där har du ju också språkriktighet. Det är ju så man får ett språk genom att se hur proffsen gör liksom så det är ju språkriktighet som kommer in väldigt mycket där också men eh... PAUS.

S6 uttryckte om kreativitet att eleverna måste veta vad som ska bedömas och att det ska bedömas om de ska göra något på allvar. S1 ger här liknande bild av läsningen. Genom att guida och rikta elevernas uppmärksamhet mot tekniker som detta, riskerar läsningen att bli efferent (Rosenblatt 2002) och inte ge den läsoplevelse som flera lärare uttryckte i analysens första del som en individuell kunskapssyn. S3 uttrycker följande om förståelse av ett innehåll i ett samarbete med bildämnet där eleverna skulle illustrera ett bokomslag till boken.

**S3:** /.../ Som jag tror... kanske... PAUS de verkligen... ja men fasen ska jag säga, kanske de försöker fuska till sig i svenskan ibland... bara läsa något snabbt också hittar man svar på nätet sedan. Och inte riktigt gå djupt i boken... en, jag tycker... jag tyckte det i alla fall då när det gällde, och jag tycker det i engelskan också att det... att det finns en större motivation liksom när de vet vad de ska... PAUS att de ska göra någonting.

S3 upplever att eleverna läser texter väldigt efferent (Rosenblatt 2002) och att ett tydligt syfte med läsningen måste till för att de ska tillgodogöra sig materialet och förstå. S3 upplever också ett värde i form av meningsskapande i samarbete med ett andra ämne. Gestaltandet av bokens innehåll "tvingade" eleverna till att utforska det estetiska läsandet (Rosenblatt 2002) och "gå djupt i boken". Dahlbäcks (2017) definition av att lära *genom* konsten till att ta till sig ett innehåll i ett annat ämne, blir här applicerbart. S6 nyanserar svensklärarens svåra uppgift i att upptäcka elevernas förståelse i arbete med en text.

**S6:** Det är inte alltid att man märker det. Det kan sitta tjugo av trettio som inte har förstått, även om man lyfter saker ur texten i helklass, och de får diskutera med varandra och så. Ehm... PAUS. Så att man måste jobba mycket med en text för att de ska kunna tillgodogöra sig det. Ofta så tror jag att elever förstår inte texten när de läser den själv första gången utan de förstår den först när man har pratat om den och man har hört andras åsikter, sedan kanske de går hem och läser den igen, själva, ehm, och då faller polletten ner. Om man till exempel ska ha prov. Så jag tror att många elever har hjälp av... har jätte stor hjälp av de diskussionerna som förs i klassrummet och med klasskamrater, när man går igenom frågor till texten gemensamt så, utan det... den genomgången så hade de inte förstått den, tror jag. De hade kanske inte ens kunnat svara på frågorna själv liksom, de har väldigt svårt för att, PAUS... många elever har svårt för läsförståelse, på egen hand. De behöver jätte mycket stödstrukturer och så. Även duktiga elever alltså så... de är otränade i att läsa.

S6 trycker här på vikten av att man måste jobba mycket med en text för att eleven ska förstå den. Om man inte ger sådana stödstrukturer, som S1 och S3 också visar, riskerar eleverna att kunna komma in i texten överhuvudtaget. Att eleverna upplevs som "otränade i att läsa" stöder Dahlbäcks (2017) slutsats om att det skönlitterära



området i Lgr11 marginaliserats kraftigt i jämförelse med tidigare ämnesplaner. S6 lyfter här också den sociala vikten i förståelse av en text. Eleverna behöver ”diskussionerna som förs i klassrummet” och att man ”går igenom frågorna till texten gemensamt”, vilket kan föra tankarna mot det gemensamma process-skapande som teaterlärarna i analysen av kreativitet ovan. T2 illustrerar vidare på den gemensamma processen i förhållande till förståelse av innehållet och berättelsen.

**T2:** /.../ Vi lägger väldigt stor vikt vid förmågan att samarbeta och att skapa tillsammans. Och vi menar ju att teater blir ju till i ett socialt sammanhang. PAUS. Det... det måste finnas något slags publik, någon som tittar på dig, för att man skulle kunna kalla det teater. Och det... väldigt mycket av det bästa eh, hos en själv som regissör och lärare och hos eleverna, sker ju i samarbetet, i utmaningen att få... att få en annans idé som kanske krockar med din också jämkar man ihop det. Och det är ju... det är ju det som jag tänker på med social kompetens, att vara bra på att hantera det och att PAUS... eh, ha... vara kreativ i det sammanhanget. Att kunna kreera på det sättet. Lite prestigelöst och så där. /.../

I teater arbetar man, enligt T2, praktiskt tillsammans för att förstå en pjäs eller liknande, vilket också i sin tur föder ett prestigelöst kreativt skapande kring texten. Eleverna skapar då också en gemensam förståelse när ”en annans idé”, ”krockar med din också jämkar man ihop det”. Detta sätt att skapa en gemensam förståelse av berättelsens innehåll kan ses som en estetisk läsning där elevernas uppmärksamhet vidgas så att den tar in det personliga och känslomässiga genom orden och sättet de förmedlas (Rosenblatt 2002). Beroende på hur det gemensamma skapandet av förståelsen, som S6 talar om i form av klassrumsdiskussioner går till kan även en sådan situation bidra till en sådan estetisk läsning som T2 uttrycker. T2 pekar dock på en faktor som T2 menar är utmärkande för dramatiska texter och kan ha viss påverkan i sammanhanget.

**T2:** /.../ De är aldrig skrivna för att enbart läsas, det är ju en väsentlig skillnad där. Så man upplever ju en pjäs mycket bättre om man läser den högt. Och redan när man läser den högt, till skillnad från när jag har läst det tyst då, så händer det, och särskilt när vi sitter hela gruppen och man hör dem läsa, som ska ha rollerna, så uppstår det andra fantasibilder i huvudet, både på dem tror jag och på mig. PAUS. Och det där pr-... är en process som fortsätter som att... också börjar man göra... ”Ja men på det här sättet ska vi nog...”, ”Här ska nog den stå och den riktar sig nog till den” och ”Här skulle man ju kunna sitta på en stol och säga det här” också provar man det också märker man att ”nämen så kan det ju inte vara”. /.../

**T2:** Ja, det är hela tiden en sådan process. Och sedan kan den gå ända fram till, beroende på hur duktiga de är på att kunna sin text och... på det sättet att de också kan... de kan den, liksom, på det här djupare sättet. Att de förstår vad de ska göra med den. Hur den ska gestaltas./.../

T2 talar här om en gemensamt skapad förståelse av texten som kommer genom att eleverna läser texten högt för varandra. I teaterlärarnas uttalanden under rubriken 4.3, sker hela tiden ett förhandlande med de semiotiska tecknen i skapandet av berättelsen.

Detta sker redan vid läsning för att förstå och för ”förenandet mellan ett särskilt innehåll och en lämplig form” (Lindstrand 2009:154). Teaterlärarna kommer vidare in på frågan om hur man kan se en förståelse för texten hos en enskild elev för till exempel vidare bedömning.

**T2:** När man ser att... PAUS eh, det är, vad man brukar kalla, trovärdigt. När man inte längre ser en människa som man känner som elev, som kämpar med att få till en text på rätt sätt, i rätt ordning, utan man istället ser en... att det föreställer en karaktär i pjäsen. Så man upplever det där att ”Nu ser jag en...”, ”Nu ser jag en...”, ja, ”gestaltningen av en människa som...”, ja det händer något, för första gången. Och ofta känner man igen det där på att... PAUS.  
/.../

**T2:** FORTSÄTTER. Men, eh... det här... jag tycker alltid man känner igen det på att plötsligt är den långa scenen ”äh, den är så lång och så svår”, också plötsligt känns den kort och bara faller på plats. Det är också ett tecken på att, eh, de har... eleverna har förstått texten till fullo. Eh, det kan också vara att de börjar skapa, själva. Det är allra roligast, att de... de har bara stått och väntat på instruktion från mig, att ”gå dit” och ”ta på den” och ”var där”... och när de har förstått texten till fullo, då... då börjar de själva komma... göra vad karaktären skulle kunna göra och så där, tycker jag.

**M:** Hur ser den, liksom...

**T2:** Också skratt och reaktioner också, känslor hos dem, dyker upp, när de förstår textens innebörd till fullo. För det här handlar ju om att komma lång-... alltså långt förbi det här, som man pratar om med språk eh, avkodning och läsförståelse, du måste ju mycket längre om du dessutom ska gestalta den här karaktären. Så måste man ju ha en egen liksom personlig, eh, åsikt eller känsla för varje litet ögonblick i texten. Så det handlar ju om en väldigt djup förståelse.

T3 uttrycker sig i liknande banor som T2.

**T3:** PAUS. Jag kan se det och höra det när jag själv upplever bilden som eleven ska förmedla och när jag som åskådare hinner uppleva tiden, när jag hinner med i den tankeprocess som eleven har i sin text. Eh, och den... det kräver ju tid och det kräver att... PAUS, att eleven också känner de impulser som, så att säga, den ger till själv i texten.

**M:** Mm, [kan du utveckla vad du menar med det]?

**T3:** [Eh, ja, jag] tänker på... jag hade faktiskt precis... jag har precis repeterat eh... PAUS. Vad (x), vad... där en korpral säger till en flicka som han träffar... ”Vad kommer du ifrån? Vart är du på väg?”, där måste jag hinna... Också säger den här eleven ”Var kommer du ifrån vart är du på väg?” SNABBARE OCH ENTONIGT. Då finns det ingen bild, då är det bara ett rabbel av text. Men när jag förstår den, ”Var kommer du...”, och kan leka... ”Var eh kommer du ifrån?” ”Och eh, vart är du på väg” LUGNT OCH MELODISKT. Så att när vi börjar leka med nyanserna och ser bilderna, lägger in undertexterna... och det finns ju, jag menar, inom svenska pratar man ju om det, har jag förstått, om eh... PAUS, eh, int-... vad heter det då, det fina ordet... PAUS, intertextualitet? Kan inte riktigt det ordet.

**M:** Jo.

**T3:** Mm, alltså att förstå ”Vad händer mellan...”, och det är ju då som, som jag som regissör eller lärare förstår att eleven har förstått texten. När det bara blir ett rabbel så har de inte förstått. De måste veta sitt ”varför”, ”Varför säger jag det här?” Och det är ju där som de här nyanserna kommer in och den där läsningen som man har med sig ut i livet. Att allt det här andra säger mycket mer, och man... text, kropp och röst samspelar hela tiden, och när vi tittar på kommunikationen som helhet när jag skickar ett budskap, så måste det här samspela, och om allting samspelar till hundra procent så uppfattar jag ändå sextio procent röst... eh, sextio

kropp, trettio röst och tio text, själva innehållet. För innehållet måste... måste supportas av det här andra. PAUS.

T3 och T2 talar här om att man kan se förståelse genom den gestaltning eleven gör. Genom görande och estetisk produktion i förhållande till läsningen av en text, kan eleverna på den individuella nivån sammanfläta kropp och sinnen och sammanfläta gestaltningen med den egna identiteten (Andersson 2009). På detta sätt får läsningen en estetisk dimension som påverkar identiteten. Resonemanget om identitetsutvecklande kan kopplas ihop med den individuella ämnessyn som S6 uttryckte i avsnitt 4.1. Gestaltningen av karaktären är det som avslöjar nivån på förståelsen av texten, vilket kan kopplas ihop med det som T2 uttryckte i avsnittet 4.1, där T2 menade att teaterämnet hade vissa försprång när det gäller språkutveckling eftersom gestaltningen av en text kräver en förståelse som går djupt in i texten och språket i den. Både T2 och T3 uttrycker också brytpunkten av att eleven själv börjar ”skapa” eller ”leka” och på egen hand lägger in undertexterna och det intertextuella i sin gestaltning, vilket Vygotskij (1995) menar är en förutsättning för fantasin och för övandet av kreativiteten. Den estetiska läsning (Rosenblatt 2002) och fokusering på innehållet som detta gestaltande medför, är också något som flera av svensklärarna eftersökte i deras individuella ämnessyn och sågs som problematiskt i skolans realisering (avsnitt 4.1 och 4.2). Man kan ställa sig frågan varför svensklärarna inte gör sådana gestaltande arbeten mer än i skrivandekursen, så att eleverna därigenom kan visa förståelse. Detta hade gett ett större fokus på innehållet och balanserat upp förhållandet mellan innehåll och form, som analysens första del visade att svensklärarna upplever hamnat i obalans i svenskämnet, enligt S5 i avsnitt 4.2. Möjligen hade S3, som arbetade i ett samarbete med estetämnen där eleverna fick göra bokomslag kunnat göra det.

**S3:** Ja tänker att det var mest uppenbart det här med att göra bokomslag för där st- där... PAUS det krävde liksom att de också fick givetvis på något sätt analysera romanen efter hand. Så de fick blogga om den, de fick vissa frågeställningar, så de skulle skriva om eh PAUS om romanen under tiden de läste. Också hade de diskussioner då de var... gruppvis läste de samma roman liksom. Eh. PAUS. Och jag tänker för att göra ett bokomslag så är förutsättningen att de har jobbat jätte mycket med romanen för att det ska bli ett bra bokomslag. Men... och bedömningen... när det gäller bedömningen i svenska så kan jag bara inte utgå från bokomslaget, enkom, eller hur? Även om jag kan se att de har fångat temat i bokomslaget eller... men det räcker inte liksom utan där måste jag ha något kompletterande.

**M:** Ja vad är det som gör det? Att man måste ha något kompletterande?

**S3:** Eh ja men kurskriterierna ska ju kunna uttrycka och förklara och beskriva och... eh dra kopplingar, jag kan inte riktigt se att de har till exempel... jag kanske... jag kanske på något sätt kan tolka själv att de har fångat temat men de ska också kunna berätta själv hur och vad

temat är. På något sätt för att det ska bli tydligt. Det handlar väl om att explicit kunna uttrycka någonting så jag kan... bedöma sen. Eh. Också skillnaden mellan utförligt och utvecklat och nyanserat där tänker jag att det... det är väl svårt kanske när det gäller en bild?

S3 ser likt T2 (ovan och 4.1) att en elev måste gå in mycket djupare i texten för att kunna gestalta berättelsen i efterhand. Det som S3 upplever som problematiskt genom detta projekt är att S3 upplever kunskapskraven och kriterierna som hindrande för att kunna bedöma den estetiska produkten som eleverna har skapat. Därför måste eleverna komplettera produkten med annat material för att förståelsen ska kunna bedömas enligt svenskämnets kunskapskrav. S2 visar ytterligare exempel på detta förhållande.

**S2:** Rent generellt så tänker jag ju att PAUS olika former eller olika arbetssätt gynnar olika elever. Eh. Så det är väl en sak sen så PAUS eh kan jag väl känna ibland att om man tittar på till exempel kunskapskraven på a-nivå när det ska vara utförligt välutvecklat och nyanserat och det är svårt att få med ett sådant liksom utförligt och långt resonemang kanske om man ska göra en film om sociolekter alltså man måste, det kanske inte passar i det mediet på det sättet.

/.../

**S2:** De behöver nästan liksom skriva för att visa i olika led och hur saker bygger på varandra på ett sätt som är svårt att få till i en diskussion så att, där kan jag känna att, det missgynnar ju eleverna i så fall. Att det är svårt för dem att få med eller att visa sina kunskaper. Eh. Men å andra sidan har man kanske elever som PAUS ja, läsa och skriva är inte deras stora intresse och så där, de kanske gör, i bästa fall gör de någonting i alla fall. I sämsta fall så lämnar de ju inte in någonting men då kanske om det är i ett format eller en form som de tycker är roligt och som de känner att jag vet ju hur man använder det här programmet och hur man fixar detta och redigerar där och där då kanske de gör en större insats än vad de skulle ha gjort annars. Det är lite både och. Det kanske gynnar och missgynnar olika typer av elever. Och det är väl lite därför jag tänker att... visst, man vill kombinera olika examinationsformer och jag funderar mycket kring det där just att elever, många elever har svårt att uttrycka sina tankar skriftligt och då tänker jag ibland ok utifrån kursen, vad är det som måste vara skriftligt och vad är det som det inte spelar någon roll om det är skriftligt eller muntligt och därför tycker jag att till exempel gruppdiskussioner och litteraturseminarier kring romaner vi läser är jätte bra att ha muntligt eh. För att för en del elever så är det svårt att få ner alla de tankarna i skrift på ett sätt som blir sammanhängande och välutvecklat. De kanske kan utveckla det mycket bättre muntligt när det gäller den biten.

S2 inleder med att peka på att hen ser vikten av ett multimodalt användande av språket (Andersson 2014 och Lindstrand 2009). Men enligt S2 behöver eleverna skriva för att visa på olika färdigheter i förhållande till kunskapskraven.

Svenskämnets formaliserade realisering i skolan (avsnitt 4.2) påverkar även här lärarens strategier för mätningen av elevernas kunskaper och man saknar de multimodala verktygen som teaterlärarna har för att se processen genom produkten. Hittills pekar analysen mot att bedömningen av elevers arbete och bedömningshetsen i skolan påverkar lärarnas val av uppgifter och arbeten (avsnitt 4.3) och en anledning till varför kreativa och multimodala språkformer inte används som redovisningsformer (avsnitt 4.4). S5 nyanserar bilden av denna påverkan.

M: [För] att det kanske är lättare att bedöma?

S5: Kanske. Jag tror inte det är huvudorsaken, jag tror att det är... orsaken är väl att man ska, på något sätt göra... alltså de kreativa ämnena och kreativa inslagen har fått stå tillbaka väldigt mycket i skolan, och det har backats hela tiden. Och litteratur och... litteraturläsning då ju... och det kreativa skrivandet har ju backat i svenskan, eh... precis som bild, musik, förr läste ju alla bild och musik, bild eller musik i varje fall, eh... det gör man inte längre på... för att man skulle få en allmän... så där... allmänbildning helt enkelt.

/.../

S5: Jag tror man tog bort det för att effektivisera skolan. Jag tror att man tog bort det för att man inte hann att skriva de här formgrejerna och folk kom oförberedda till gy-... högskolan och inte kunde skriva rapporter, eh och jag tycker det är synd att det ena ska utesluta det andra.

Samhällets marknadsanpassning av skolan till kostnadseffektivitet med mätbara kvalitetskrav, visar sig i S5:s uttalande. ”Effektiviseringen” mot mätbara kunskaper och kvaliteter leder bort från de mjuka värden som flera av lärarna uttrycker i avsnitt 4.1. Den prestationssträvan som detta medför, leder arbetet i skolan bort från elevernas egna frågor om sig själva och världen (Dahlbäck & Lyngfelt, 2017, efter Liedman, 2011).

#### 4.5 Sammanfattning av resultaten

I denna korta sammanfattning av undersökningens resultat presenteras resultaten av undersökningens första och andra frågeställning. Nästkommande avsnitt (avsnitt 5) behandlar den tredje frågeställningen och undersökningen vidare syfte. Resultaten av den första frågeställningen, visar att svensklärarnas individuella ämnestradition och kunskapssyn överlag domineras av en funktionalistisk modersmålsundervisning. I denna individuella ämnestradition uttrycker också svensklärarna till viss del en horisontell språksyn (Dahlbäck 2017) där estetiska uttrycks sätt genom språket och andra uttrycksformer synliggörs och ses som nyttiga för eleverna. Detta visar svensklärarnas uttryck om deras vilja om att låta eleverna arbeta mer kreativt med språket och det värde de sätter i läsförståelse kopplat till läsupplevelse (avsnitt 4.3 och 4.4). Däremot visar svensklärarnas uppfattningar om ämnets realisering att svenskämnet inte har de förutsättningar som behövs för att fullt ut kunna tillmötesgå lärarnas individuella ämnestradition och kunskapssyn. Svensklärarna upplever att ämnet förmedlas genom en övervägande fokusering på det offentliga och vetenskapliga språket och att formerna går före innehållet (avsnitt 4.2). Svenskämnet upplevs som att det realiserar genom en övervägande formalistisk modersmålsundervisning med en utvidgad språksyn där eleverna lär sig *om* språket som estetiskt uttrycksmedel eller *genom* estetiska uttrycksmedel i andra ämnen. Med

minskat fokus på innehåll går läsningen mot ett allt mer efferent läsande istället för det estetiska läsande (Rosenblatt 2002) och läsupplevelsen som svensklärarnas individuella ämnestradition förespråkar (avsnitt 4.3). Samtidigt har detta förminskande av de estetiska dimensionerna i form av det skönlitterära och privata språket till följd att eleverna allt mer sällan får skapa och berätta genom språket som estetisk uttrycksform (avsnitt 4.4). Eleverna är kreativa när de skapar utifrån andras skönlitterära texter men gör då det enligt bestämd form som förespråkar det offentliga och vetenskapliga språket och formen. Att *berätta* och *gestalta* utifrån *estetisk produktion* (Andersson 2009 och Lindstrand 2009) med verbalspråket som estetisk uttrycksform finns endast tillgänglig i kursen skrivande, där det finns möjligheter att bedöma sådant skrivande och skapande. Även detta är något som uttrycks som värdefullt och nyttigt i svensklärarnas individuella ämnestradition.

I förhållande till undersökningens andra frågeställning visar analysen att svensklärarnas ämnestradition samtidigt är väldigt lik teaterlärarnas i form av de långsiktiga mål som lärarna vill uppnå med undervisningen. Målen som lärarna uttrycker att de vill att eleverna ska uppnå innefattar många gemensamma nyckelord så som till exempel kommunikation, uttryck, självförtroende, utvecklande av identitet och social kompetens (avsnitt 4.1). De tydligaste beröringspunkterna mellan ämnena svenska och teater finns i dessa mål och nyckelord samt i den språksyn som lärarna uttrycker i sin individuella ämnestradition. Däremot syns stora skillnader i ämnens förutsättningar i hur ämnena kan förmedlas i realiteten. Teaterämnet förutsätter att kunna arbeta med elevers kreativitet i form av berättande och gestaltande är ständigt närvarande (avsnitt 4.4) medan det i svenskämnet endast sker vid enstaka tillfällen eller i enstaka kurser (så som skrivandekursen). Till exempel kan teaterlärarna uppmärksamma en elevs läsförståelse genom ett gestaltande av innehållet (avsnitt 4.3). Ett sådant förhållningssätt visar också på en möjlighet att kunna fokusera på ett innehåll i större utsträckning än svenskämnet där formen är det som premieras. Genom att eleverna också tvingas gestalta ett innehåll måste de också förstå språket som de ska använda och göra det nya språket till sitt eget. På så vis menar teaterlärarna att eleverna utvecklar sitt språk och de språkliga verktygen.

Bilden som då framträder genom analysen av de första två frågeställningarna är att beröringspunkterna mellan ämnena svenska och teater finns i lärarnas individuella

ämnestradition. De finns till viss del i innehållet men även i frågan om hur detta innehåll ska förmedlas. Den stora skillnaden är de olika ämnenas förutsättningar. Svensklärarna ser och har som vana att arbeta med de estetiska inslagen genom både läsning och skapande men har inte de förutsättningar som teaterlärarna har.

Nästkommmande avsnitt (avsnitt 5) fördjupar och diskuterar resultaten samt svarar på den sista frågeställningen och undersökningens vidare syfte om svensklärares ämnestradition och undervisning kan dra nytta av teaterlärarens ämnestradition.

## **5. Diskussion och slutsats**

Analysen visar utifrån frågeställningarna hur de estetiska dimensionerna av svenskämnet hos verksamma lärare vid en gymnasieskola med estetisk inriktning uttrycks och vilka likheter man kan se i verksamma teaterlärares ämnestradition jämfört med svensklärares ämnestradition, en individuell ämnestradition och kunskapssyn som till stor del är lika mellan de båda ämnena svenska och teater. Begrepp som kommunikation, uttrycksförmåga, självförtroende- och identitetsutveckling, social kompetens och demokratiskt fostrande funktioner visar på en dominerande funktionalistisk ämnestradition (Malmgren 1996) i de båda ämnena med många gemensamma nyckelord. Svensklärarna och teaterlärarna har enligt analysen väldigt liknande ämnestradition i fråga om ämnets mål och funktion. Teaterlärarna uttrycker också en funktionalistisk och horisontell språksyn (Dahlbäck 2017). Genom att ta hela kroppen i anspråk visar uttalandet och det som Vygotskij (1995) menar är en av den dramatiska formens styrkor då den ”binder samman det konstnärliga skapandet med den personliga upplevelsen” (Vygotskij 1995:81). Det finns samtidigt också en liten del av formalistisk ämnestradition (Malmgren 1996) i båda ämnena. När lärarna håller sig nära styrdokumentet lyser den formalistiska sidan igenom, samtidigt som teaterlärarna kan visa på formalistiska element i teaterämnet, när det kommer till den del som är träning av särskilda skådespelartekniker. Att styrdokumentet för svenska präglas av en formalistisk språksyn går i linje med Dahlbäck (2017) som visar att svenskämnet i Lgr11 har en formalistisk syn med ämnena skilda från varandra.

På frågan hur de estetiska dimensionerna av svenskämnet hos verksamma lärare vid en gymnasieskola med estetisk inriktning uttrycks, visar analysen att de estetiska dimensionerna är närvarande i lärarnas ämnestradition. De estetiska dimensionerna är även närvarande i innehållet i form av det skönlitterära innehållet, men har distanserat sig från svenskämnet i ämnets realisering i skolan i frågan om hur de förmedlas. De kulturella resurserna och redskapen förmedlas genom skrivandekursen eller förläggs till andra ämnen. Den individuella och funktionalistiska ämnestraditionen kolliderar med hur lärarna upplever att svenskämnet realiseras i skolan. Det är anmärkningsvärt hur de funktionalistiska värden som svensklärarna uttrycker sig om i analysens första del upplevs ha försvunnit ur ämnet sedan skolreformen 2011. Samtidigt stöds detta också av Dahlbäck & Lyngfelt (2017) som visar på en formalistisk språksyn i Lgr11. Svensklärarna kan se värdet av att ha ett tydligt fokus på studieförberedande träning, men de menar också att mycket av svenskämnets innehåll försvinner i fokuseringen på det vetenskapliga och offentliga språket. Resonemangen om att svenskämnet gått från innehåll till form är talande för hur de flesta svensklärare och teaterlärare upplever svenskämnets utveckling. Formfokuseringen i ämnet ger till stor del ett formalistiskt ämne i realiteten. Man kan absolut resonera om en vertikal språksyn där ”verbalspråket premieras och estetiska uttrycksformer osynliggörs” (Dahlbäck 2017:36). Samtidigt lyfts ändå skönlitteraturen fram som ett centralt innehåll vilket i så fall ger en utvidgad språksyn ”där estetiska uttrycksformer finns med, men inte som jämställda med verbalspråket” (Dahlbäck 2017:36). Analysen visar att svensklärarnas individuella ämnestradition inte överensstämmer med hur svenskämnet realiseras i skolan. Det som de flesta svensklärare upplever som en skillnad är att eleverna sällan eller aldrig får skriva skönlitterära texter.

Genom att fokusera på *görandet* (Andersson 2009) visar analysen att *kreativitet* (Vygotskij 1995) i svenskämnet sker utifrån andras texter, där eleverna får möjlighet att tillgodogöra sig språket utifrån att skapa något som är nära sammanknutet med den andra texten eller litterära verket. Eleverna får läsa mycket inom det skönlitterära området och sedan skriva om det de läst (och då premieras ofta det offentliga språket och den vetenskapliga formen). Detta sätt att vara kreativ utifrån andras skönlitterära texter marginaliserar det egna *görandet* och eleverna lär sig *om* språket som estetiskt uttrycksmedel (Lindgren 2009). Den upplevda fokuseringen på det formella och vetenskapliga skriftspråket i de andra svenskkurserna, gör att det *estetiska*, i detta



skapande genom språket, faller ur svenskämnet ramar. Det är endast i kursen Skrivande som eleverna själva får behandla skriftspråket som ett estetiskt uttrycksmedel. Genom att skriftspråket förmedlas genom estetisk produktion (Andersson 2009) förmedlas svenskämnet genom en närmare koppling till kulturella resurser och redskap (Dahlbäck 2017) vilket också ger en vid och horisontell språksyn där ”estetiska uttrycksformer synliggörs och används som resurser på samma villkor som verbalspråk för kommunikation och meningsskapande” (Dahlbäck 2017:36).

De andra kurserna i svenskämnet visar sig förmedlas utifrån mindre grad av kulturella resurser och redskap. Genom att endast lära *om* språket som estetiskt uttrycksmedel får svenskämnet en utvidgad språksyn ”där estetiska uttrycksformer finns med, men inte som jämställda med verbalspråket” (Dahlbäck 2017:36). Att endast 1308 elever i Sverige valde att läsa kursen Skrivande 2016/17 (se bilaga 1) visar en trend där majoriteten av gymnasieelever i Sverige inte får tillfälle att lära sig *i* och *genom* språket som estetiskt uttrycksmedel utan endast *om* denna konst. De flesta svensklärarna upplever att de skulle vilja låta eleverna skriva mer skönlitterära texter och att de då får öva i att använda språket kreativt. Vygotskij (1995) menar att det är en viktig del i övandet av kreativitet samtidigt som han trycker på att sådant litterärt skapande lämpar sig som bäst för just ungdomar. Men svensklärarna upplever att de inte kan utföra ett skönlitterärt skapande inom ramen för svenskämnet i dagens skola på grund av styrdokumentens utformning. Samtidigt visar det sig i analysen att det inte står något i styrdokumentet som säger att man inte skulle kunna producera skönlitterära texter. Antagandet att det inte går kan då istället kopplas till det prestations- och nytto-baserade samhället (Dahlbäck & Lyngfelt, 2017, efter Liedman, 2011).

Samtidigt understryks läsningen av bland annat skönlitteratur som att närma sig ett innehåll i den annars formfokuserade och formalistiska realiseringen av skolan. Men läsningen sker ofta efferent (Rosenblatt 2002) då eleverna ska fokusera på det vetenskapliga och offentliga språket. I vetenskapliga rapporter fokuserar läsaren på det operonliga och allmänna för att införskaffa den information som läsningen syftar till. Detta leder till att de affektiva aspekterna undertrycks eller förskjuts. I den efferenta läsningen trängs det personliga, känslomässiga och kreativa förhållningssättet bort och istället går läsningen mot en operonlig och allmän läsart

(Rosenblatt 2002). Den efferenta läsningen talar emot den individuella ämnestradition som svensklärarna gav uttryck för tidigare i analysen.

Genom att skolan ofta implicit uppmuntrar icke-litterär och efferent läsning, trots att syftet kan sägas vara estetisk läsning, riskerar eleverna att bli förvirrade (Rosenblatt 2002). Lärarna upplever en bedömningsfokusering och betygshets i skolan vilket också pekar mot den prestationssträvan som leder arbetet i skolan bort från elevernas egna frågor om sig själva och världen (Dahlbäck & Lyngfelt, 2017, efter Liedman, 2011). Eftersom det råder en implicit test- och bedömningsdiskurs så riskerar eleverna att läsa för att hela tiden söka svar på givna frågor om innehållet och tappar då uppmärksamheten på den personliga och känslomässiga upplevelsen av fiktionen eller texten (Rosenblatt 2002). Ett annat sätt att uttrycka förhållandet mellan svensklärarnas ämnestradition och ämnets realisering (i påverkan av styrdokumentet), är att lärarnas vilja inte möts av rätt förutsättningar i ämnet.

Som tidigare visats har teaterlärarna och svensklärarna väldigt lika ämnestraditioner, i fråga om ämnena som språkämnen. Teaterlärarna och svensklärarna talar till exempel båda om *berättandets* och *gestaltandets* vikt (Andersson 2014, Andersson 2009). På frågeställningarna om vilka skillnader man kan se i verksamma teaterlärares ämnestradition jämfört med svensklärares ämnestradition och hur svensklärares ämnestradition och undervisning dra nytta av teaterlärares ämnestradition visar undersökningen följande. Genom den närhet till individen som dramat innehar (Vygotskij 1995) skapar eleverna hela tiden berättelser genom uttryck, vilket ger ett större fokus på innehållet och ger en meningsfullhet på den *individuella* och *sociala nivån* i den kreativa processen (Andersson 2009). Eleverna får i teaterämnet hela tiden och på olika nivåer, möjligheten att vara kreativa. Detta upplevs som både lustfyllt och meningsskapande. Elevernas gemensamma och individuella tolkning och förståelse av en berättelse är ständigt i fokus och under förhandling i denna process. Andersson (2009) menar att meningsskapandet sker genom ”förhandlingar om och omskapande av kulturella produkter, platser och strukturer” (Anderson 2009:24). Processen fokuserar eleven till en estetisk läsning (Rosenblatt 2002). Gestaltandet bidrar till att eleverna lär sig *i, genom* och *om* det aktuella estetiska uttrycksmedlet (Lindstrand 2009, Dahlbäck 2017). I svenskämnet kan eleverna då lära sig *i, genom* och *om* språket som estetiskt uttrycksmedel.

Svensklärarna anser inte att de alltid kan se en förståelse. Förståelsen framträder när elever kan återberätta en text skriftligt samtidigt som det också visar att elever ibland saknar språket för att beskriva tankar och känslor. Genom en horisontell språksyn (Dahlbäck 2017), som teaterämnet antar, kan även svensklärare låta eleverna uttrycka sin förståelse genom estetiska uttrycksformer eller eget skapande och därigenom låta eleverna gestalta innehållet. Teaterlärarna beskriver ett sätt att se förståelse genom en gestaltning av en karaktär eller en berättelse där det framgår en förståelse för texten, berättelsen, karaktären och vad den innebär för eleven själv, *genom* det estetiska uttrycket. Detta är väldigt likt begrepp som ”att ta ägandeskap av” och ”koppla till elevernas värld” som till exempel S1 uttrycker sig om. Gestaltandet kan, ur ett kommunikationsperspektiv, här ses som att de *semiotiska resurserna* skapar och förmedlar *tecken* som Lindstrand menar kan handla om ”förenandet mellan ett särskilt innehåll och en lämplig form” (Lindstrand 2009:154). På detta sätt kan man påstå att teaterlärarens undervisningspraxis genom en betoning av gestaltandet, kan bidra till att fokusera på och visa ett innehåll som svenskämnet upplevs ha förlorat fokus på i realiteten.

Teaterlärarna uttrycker också att de har ett visst försprång när det kommer till språkutveckling. T2 menar då till exempel att de måste ”ta ett, främmande, ibland svårt språk i sin mun och då måste man ju förstå det, på djupet, för att kunna göra en rolltolkning av det, och framföra på en scen. Och då får man ju en... en väldigt avancerad språkutveckling”. Genom en estetisk läsning tar eleven in det personliga och känslomässiga genom orden och sättet de förmedlas (Rosenblatt 2002). Med en betoning på gestaltandet (Lindstrand 2009, Dahlbäck 2017) och kreativitet (Vygotskij 1995) kopplas berättelsen och de semiotiska tecknen som den förmedlas genom närmare eleven själv och eleven tar då ”ägandeskap” av språket. Språket blir en del av eleven och eleven använder då det ”nya” språket i ett meningsfullt sammanhang. Att språket kommer närmare eleven riktar uppmärksamheten till Lundins (2018) språkbrukskarta (bild 1). Den bild som framträder ur svensklärarnas upplevelser av ämnets realisering är att svenskundervisningen vill fokusera på utvecklandet av det offentliga språket. I förhållande till Lundins språkbrukskarta (2018) är det nödvändigt för en elev, vars språk kanske ligger långt ifrån det *offentliga*, att få möjlighet till att utveckla det *privata språket*.

Många svensklärare menar också i det här avseendet att det skönlitterära språket har en ”större spännvidd vad det gäller stilar och tonfall” (S4) och att gestaltandet genom ett privat språkbruk ”släpper på vissa barriärer och då så kommer ens potential fram” (S6). Genom att använda sitt eget och privata språk i ett gestaltande går språkutvecklingen genom det fält där det privata och offentliga språket möts (Lundin 2018). På detta sätt synliggörs ”att alla uttrycksätt är delar av samma språk men även att få eleverna att känna igen och kunna tillämpa alla delar på språkbrukskartan så att de själva kan avgöra vad som är mest funktionellt i en speciell kommunikations- och textsituation” (Lundin 2018:68). Svensklärarens undervisning och ämnestradition skulle då kunna dra nytta av teaterlärarens ämnestradition genom att på detta sätt åter fokusera ett innehåll som upplevs ha marginaliserats, skapa en gemensam och individuell djupgående förståelse till ett innehåll och ta hela människan i anspråk i uttrycken och kommunikationen. Därtill uppfylls individens berättarbehov genom gestaltningar av berättelser, ge möjlighet till andra uttrycksmedel för elevers förståelse av texter och fler möjligheter att uttrycka sina tankar samt lära både *i*, *genom* och *om* språket som estetiskt uttrycksmedel och bidra med språkutveckling genom att utforska mellanrummet mellan det privata och det offentliga språket.

Samtidigt problematiseras genast ovanstående resonemang genom de olika förutsättningar som satts på ämnena. Undersökningen visar att svensklärarna till stor del är både medvetna och kunniga om språkets estetiska dimensioner och de värden som teaterlärarnas ämnestradition förmedlar. Svensklärarna visar också på en stor önskan om att kunna förmedla detta till eleverna. Det problematiska och det som gör att detta inte realiserar är de förutsättningar som satts på svenskämnet i styrdokumentet i form av bedömningsmöjligheter följt av det bedömnings och prestationsfokuserade samhället. Den marknadsanpassade och nyttobaserade skolans påverkan på lärarnas arbete hindrar deras individuella ämnestradition att realiserar. Det krävs fantasi och kreativitet av läraren (samt hjälp av andra ämnen) för att kunna få igenom en undervisning som ger de önskade effekterna och målen som uttrycks i deras individuella ämnestradition.

## 6.1 Slutord

Det är viktigt att man fortsätter att bedriva forskning om förhållandet mellan svenskämnet och dess estetiska dimensioner i dagens gymnasieutbildning. Eftersom de estetiska dimensionerna ligger i svensklärarnas individuella ämnestradition och vilja är det viktigt att de estetiska dimensionernas pedagogiska och kulturella nytta kan motiveras för nyutbildade lärare på lärarutbildningar och fortsatt kunna spridas till eleverna. Styrdokumenten medger nämligen fortfarande ett visst spelrum där den yrkeskunniga kan navigera och föra in dessa dimensioner, men för att kunna utnyttja detta spelrum måste vi nyutbildade lärare få in det i vårt medvetande och in i vår individuella ämnestradition. De estetiska dimensionernas språkutvecklande effekter, deras innehållsfokuserande egenskaper och multimodala uttrycksform behöver testas och undersökas vidare genom framtida forskning. De ämneskunniga och erfarna lärarna kan vittna om dess vikt och plats i ett svenskämne som förlorar både lust, kultur och utvecklingspotential i det allt mer instrumentellt realiserade svenskämnet.

## Referenslista

Andersson, Märtha (2014). Berättandets möjligheter [Elektronisk resurs] Multimodala berättelser och estetiska lärprocesser. Diss. (sammanfattning), 2014  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-25733>  
Hämtad 2018-03-11

Andersson, Cecilia (2009). Gatukonstpraktik – ett informellt (kun)skapande. I Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.) (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Rapporter om utbildning 9/2003. Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur

Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser*. 2., uppdaterade [och utök.]. uppl. Lund: Studentlitteratur

Bamford, Anne (2009). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. 2. ed. Münster: Waxmann

Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklaser*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007

Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne?: grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2005  
Tillgänglig på Internet:  
<http://www.lunduniversity.lu.se/o.o.i.s?id=24732&postid=25347> Hämtad 2018-05-02

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur

Dahlbäck, Katharina (2017). *Svenskämnets estetiska dimensioner: i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet

Dahlbäck, Katharina & Lyngfelt, Anna (2017). Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11. I Qvarsebo, Jonas & Lyngfelt, Anna (red.) (2017). *Educare. 2017:1, Tema: flerspråkighet i svenskämnet*. Malmö: Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle. Tillgänglig på Internet:  
<https://dspace.mah.se/handle/2043/22436> Hämtad 2018-03-10

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Kress, G. (2003). Interpretation or Design: from the world told to the world shown. I M. Styles & E. Bearne (Red.) *Art, Narrative and Childhood*. Oakhill: Trentham Books Limited.

- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindstrand, Fredrik (2009). Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland. I Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.) (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundin, Katarina (2018). *Att utbildas till svensklärare i teori och praktik*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap. A78. Lund: Lunds universitet
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. 2., [aktualiserade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Nussbaum, Martha Craven (2010). *Not for profit [Elektronisk resurs]: why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press
- Pettersson, Charlotta (2013). *Kursplaners möjlighetsrum: om nationella kursplaners transformation till lokala*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2013
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2017a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Tillgänglig på internet: [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705) Hämtad 2018-04-12
- Skolverket (2017b), *Kommentarer till ämnet svenska*. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/vuxenutbildning/komvux/gymnasial/sok-amnen-och-kurser/subject.htm?lang=sv&subjectCode=sve&tos=gy>, Hämtat 2018-05-13
- Sundin, Bertil (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld.
- Thorgersen, K. (2007). *Unspoken Truths - about aesthetics in Swedish compulsory schools*. Luleå University of Technology: Luleå.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Reviderad utgåva. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet:  
<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> Hämtad 2018-05-20

Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos



## Bilagor

### Bilaga 1 – mailkonversation med skolverket

Hej Mattias,

Jag har tagit emot din fråga om Skrivande i ämnet Svenska.

Bland avgångseleverna (examen och studiebevis om minst 2 500 betygsatta poäng) läsåret 2016/17 var det 1308 elever som var betygsatta i kursen Skrivande (kurskod SVESKR0).

Skickar även med betygsfördelningen:

<b>KURSNAMN</b>	<b>BETYG</b>	<b>Antal per betyg</b>	<b>Procent</b>
Skrivande	A	488	37.31
Skrivande	B	277	21.18
Skrivande	C	284	21.71
Skrivande	D	115	8.79
Skrivande	E	99	7.57
Skrivande	F	45	3.44

Om du har fler frågor om vår statistik är du välkommen att återkomma till [utbildningsstatistik@skolverket.se](mailto:utbildningsstatistik@skolverket.se)

Med vänlig hälsning  
Jonas Ingman

Enheten för förskole- och grundskolestatistik & Enheten för gymnasie - och vuxenutbildningsstatistik  
Skolverket

## Bilaga 2

### Intervjuguide Svenskalärare

Kalla fakta: Hur länge har du arbetat som lärare? Vilka kurser undervisar du i just nu? Vilka program/inriktningar går de eleverna som du undervisar? Har du eller har undervisat i andra ämnen? Vilka?

<p><b>Ämnet svenska (Då - Nu)</b> Berätta vad du tycker att svenskämnet funktion är? Vad ska svenskämnet ge eleverna?</p> <p>Varför ska man läsa svenska?</p> <p>Vad skulle du vilja säga är svenskans fördelar/nackdelar/förtjänster/svårigheter?</p> <p>Vad ser du för skillnad i svenskundervisningen innan Gy11 - nu?</p>	<p><b>Svenska - estetiska ämnen/teater</b> Beskriv din bild av vad du tycker att estetiska läroprocesser/estetiska uttrycksformer är.</p> <p>Hur skulle du beskriva förhållandet mellan svenska och estetiska ämnen/teater? Hur skulle ett samarbete dem emellan fungera, tycker du?</p> <p>Vad skulle du vilja att ett sådant projekt skulle ge eleverna? Vilka fördelar/nackdelar kan du se att estetiska uttryck i svenskämnet?</p>	<p><b>Examinationsformer/uppgifter</b> Beskriv några generella examinationer och/eller uppgifter i svenska? Vad gör eleverna?</p> <p>Vilka alternativa examinationsformer/uppgifter har du arbetat med? Vilka för-/nackdelar kan du se med dessa?</p> <p>Vad är det största problemet med att ge instruktioner?</p>
<p><b>Läsförståelse/Språkutveckling</b> Beskriv vad du tänker på när du tänker på språkutveckling? Hur arbetar eleverna med detta i skolan?</p> <p>När märker du att en elev förstår en text eller ett arbetsområde? Hur visas förståelse?</p>	<p><b>Kreativitet/fantasi/fri skapande</b> Hur ofta skulle du säga att dina elever får tillfälle att arbeta kreativt?</p> <p>Vad gör eleverna när de får arbeta kreativt? Hur bedömer du det?</p> <p>Hur lär du eleverna att berätta?</p> <p>Hur lär man ut skapande av text?</p>	<p><b>Värdegrund &amp; demokratiska uppdraget</b> Hur skulle du beskriva att skolans demokratiska uppdrag synliggörs i svenskundervisningen?</p> <p>När får eleverna möjligheter till att uttrycka sig? Känslor, tankar, reflektioner.</p>

## Bilaga 2

### Intervjuguide Teaterlärare

Kalla fakta: Hur länge har du arbetat som lärare? Vilka kurser undervisar du i just nu? Vilka program/inriktningar går de eleverna som du undervisar? Är du behörig i eller har du undervisat i andra ämnen? Vilka?

<p><b>Ämnet teater (Då - Nu)</b> Berätta vad du tycker att teaterämnets funktion är? Vad ska teaterämnet ge eleverna? Varför ska man lära teater? Skillnad i undervisa esteter/icke esteter?</p> <p>Vad skulle du vilja säga är teaterämnets förtjänster/svårigheter?</p> <p>Vad ser du för skillnad i teaterundervisningen innan Gy11 - nu? Bedömning, vad man gör, synen på ämnet osv.</p>	<p><b>Svenska - estetiska ämnen/teater</b> Berätta om dina tankar kring förhållandet mellan ämnena svenska och teater.</p> <p>Hur skulle du beskriva förhållandet mellan svenska och estetiska ämnen/teater?</p> <p>Vilka förtjänster/svårigheter kan du se i ett samarbete mellan svenska och teater?</p>	<p><b>Examinationsformer</b> Beskriv några generella examinationer och/eller uppgifter i teater? Vad gör eleverna?</p> <p>Vilka alternativa examinationsformer har du arbetat med? Vilka för-/nackdelar kan du se med dessa?</p> <p>Skriver eleverna någon gång analyser, PM, uppsatser eller andra vetenskapliga texter i teaterundervisningen?</p>
<p><b>Språk - teater</b> När märker du att en elev förstår en text/manus/roll? Hur visas förståelse?</p> <p>Beskriv processen text - förståelse, interpretation.</p> <p>Berätta om teater som kommunikation (styrdokumenten). Vad innebär det i praktiken?</p> <p>Hur motverkas scenskräck/talängslan?</p>	<p><b>Kreativitet/fantasi/eget skapande</b> Hur ofta skulle du säga att dina elever får tillfälle att arbeta kreativt/fritt skapande?</p> <p>Hur bedömer man kreativitet/fritt skapande?</p> <p>Hur lär du eleverna att berätta/skapa en berättelse?</p> <p>När får eleverna möjligheter till att uttrycka sig? Känslor, tankar, reflektioner.</p>	<p><b>Värdegrund &amp; demokratiska uppdraget</b> Hur skulle du beskriva att skolans demokratiska uppdrag synliggörs i teaterundervisningen?</p>