

Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11

Katharina Dahlbäck och Anna Lyngfelt

The possibilities young pupils have to express themselves by using verbal, written and aesthetic languages depend on the multilingual discourse at school. In this presentation, multilingualism is defined as languages with roots in different nations and cultures, linked to aesthetic languages (music, fine arts, literature, theatre, film and dance). The term multimodality is used to highlight the variety of communicative forms used by people to utilize and develop knowledge (Selander & Kress, 2010). Although people increasingly communicate by the use of different modalities in today's society (Kress, 2003), the written language holds a unique position in Swedish as a school subject, and the aesthetic means of expression could be said to be marginalized. The study presented is a qualitative, comparative study based on close reading of curricula for the subject Swedish from 1969 (*Lgr 69*) to 2011 (*Lgr 11*). The purpose is to make clear how aesthetic perspectives of Swedish appear in the different curricula, starting with the didactic questions on *what* students are expected to learn, *how* this is told to be executed and *why*. Among the analysed curricula, the curriculum from 1980 (*Lgr 80*) represents an empirical, multimodal, communicative, democratic and creative approach to the subject Swedish, where aesthetic forms of expressions are emphasized. The analysis shows that the importance of these communicative forms is reduced in later curricula, leaving the aesthetic aspects in the background. The possibilities represented by a variety of modalities and sign systems decrease. Instead a skill oriented school subject increase that weakens the bridges between different expressions of multilingual language. The discussion, has a focus on the problems that the curriculum implicates, when young, multilingual students are not given the possibilities to use their different sign systems and communicative capacity, and therefore not the possibility to learn with their full potential.

Keywords: aesthetic, curriculum, language, the subject Swedish, multimodality, multilingualism.

Katharina Dahlbäck, doktorand, IDPP, Göteborgs universitet.

Katharina.dahlback@gu.se

Anna.Lyngfelt@gu.se

Estetiska utmaningar i svenskämnet

Av tradition präglas svenskämnets innehåll av två forskningstraditioner, litteraturvetenskap och nordiska språk. Ämnet betraktas också som betydelsefullt för kunskapsutveckling i andra skolämnena, liksom för skolans demokratiuppdrag. De tre ämneskonceptioner Malmgren (1996) använder för att beskriva ämnet är fortfarande aktuella: svenska som *färdighetsämne*, med språkliga färdigheter i fokus, svenska som *bildningsämne* med litteraturläsning i centrum och svenska som *demokratiämne* och erfarenhetspedagogiskt ämne. Innehållet har varit avhängigt de pedagogiska, politiska, religiösa och nationalistiska strömningar som präglat samhället. Att samma förskjutningar genom decennier gällt de estetiska uttrycksformer som svenskämnet består av är därför rimligt att tänka sig.

Den studie som presenteras här syftar till att synliggöra hur estetiska dimensioner¹ i ämnena svenska och svenska som andraspråk har varierat. Utgångspunkt för diskussionen är kursplaner från Lgr 69 och framåt, för årskurs ett till tre. Med estetiska uttrycksformer avses lyrik, dramatik, prosa, musik, bild och form, film, dans och rörelse. Den övergripande frågeställningen för artikeln är följande: Vilken betydelse har de språkliga uttrycksformer som barn möter i undervisning för deras möjligheter att kunna använda, utveckla och uttrycka sig muntligt, skriftligt samt genom estetiska uttrycksformer? Det är för att kunna diskutera utgångspunkterna för språkliga uttrycksformer i svenskämnet som kursplanerna granskas här nedan. En aspekt att beakta är dessutom i vilken utsträckning kursplanerna verkligen påverkar skolpraktiken. Pettersson (2013) beskriver att ämnestraditioner är starka och att lärarna uppfattar de nationella kursplanerna som öppna för tolkningar, vilket medför att deras individuella kunskapssyn kan avgöra vilket innehåll och vilka kunskaper de anser är relevanta för eleverna.

¹ Med estetiska dimensioner avses i artikeln möjligheter att gå in i olika världar, tids- och rumsuppfattningar via de estetiska uttrycksformerna, vilket Vygotskij beskriver med att konstnärliga fantasibilder kan framkalla en "hel komplicerad värld av upplevelser och känslor hos människan" (1995, s. 25).

Skolan är en viktig arena för elever, föräldrar, lärare, skolledare, politiker och andra aktörer i samhället där ideologiska föreställningar konkurrerar om vilka kompetenser framtidens medborgare kan tänkas behöva. Enligt Gustavsson (2000) dominerade en humanistisk syn på utbildning före andra världskriget medan en demokratisk legitimering präglade tiden efter kriget. Från mitten av 1980-talet fick emellertid teorin om utbildning som ”investering i humant kapital” genomslag och därefter menar Gustavsson att det har skett en urlakning av den demokratiska och humanistiska utbildningstraditionen i Sverige. Bergöö (2005) hävdar att skolan har gått från att vara en del av ett samhälleligt projekt, och därigenom ha en projektidentitet, till att vara leverantör på en marknad med kostnadseffektivitet och kvalitetskrav som mål. Det sistnämnda definierar Bergöö som en prestationsidentitet för skolan. Skolan kan då beskrivas som en instans där de diagnoser, prov och utvärderingar som styr arbetet leder bort från elevernas egna frågor om sig själva och världen (Liedman, 2011).

Som Christophersen och Ferm Thorgersen (2015) lyfter fram medför också fokuseringen på målpuppfyllelse och basfärdigheter i dagens skola att estetiska erfarenheter och kunskapsvägar marginaliseras. Ett exempel på detta är det faktum att de estetiska ämnena efter gymnasiereformen 2011 inte längre är obligatoriska i gymnasiet. Samtidigt är kommunikation ofta multimodal i dagens samhälle, eftersom flera modaliteter (uttrycksformer) samverkar i de budskap som omger oss (Kress, 2003). För att kunna delta och yttra sig med en egen röst i samhället krävs därför språkförmågor och kunskaper om och i olika uttrycksformer, liksom demokratiska undervisningsprocesser och undervisning i demokrati (Nussbaum, 2010; Langer, 2005). I sammanhanget är Bamfords resonemang relevanta; genom sin forskning visar hon att de estetiska språken – trots att barn använder sig av dem i samband med lärande – har en underordnad betydelse i traditionell undervisning (Bamford 2009).

Syftet med föreliggande studie är att synliggöra hur olika ämneskonceptioner och synsätt på språk² manifesteras i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. De estetiska uttrycksformer som kan tänkas prägla svensk-

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

ämnet får då särskild uppmärksamhet eftersom de skulle kunna ha betydelse för språkutvecklande arbete i skolan och elevers möjligheter att använda och utveckla olika språkformer. De kursplaner som granskas är kursplaner i svenska från 1969 (Lgr 69) till 2011 (Lgr 11), samt kursplanerna för svenska som andraspråk från 1980 (Lgr 80) fram till 2011 (Lgr 11) - för årskurserna 1-3. De frågeställningar som särskilt uppmärksammas är följande:

1. Vilka estetiska uttrycksformer synliggörs i kursplanerna?
2. Vilka synsätt på estetiska uttrycksformers möjligheter och begränsningar visar sig i kursplanerna?
3. Vilken roll spelar de estetiska uttrycksformerna i de kursplaner som analyseras?

Teoretiska utgångspunkter

Artikeln utgår från sociokulturell teoribildning med utgångspunkt i Vygotskij (1995, 1999) och ett socialsemiotiskt multimodalt perspektiv (Kress, 2003; Jewitt, 2011). Enligt Vygotskij föds och socialiseras människor in i ett samhälle där de samlade kunskaper och färdigheter som finns i kontexten formar såväl tänkande som handlande. Barns kognitiva utveckling och kulturella förståelse beskriver Vygotskij med att begrepp och kunskaper de möter internaliseras. Som Vygotskij betonar har alla människor en kreativ förmåga vilket medför att vi både skapar och återskapar vår kultur. Det innebär bland annat att ett samhälles skriftspråkskultur påverkar kulturella mönster och de sociala kontexter som människor deltar i. Eftersom skriftspråket ger människor nycklar till samhällets kollektiva erfarenheter, samt möjlighet att förändra och påverka omgivningen intar det en särställning i synen på kunskap och lärande hos Vygotskij – men också hos andra (se Ong, 1999; Säljö, 2005). Emellertid är det inte skriftspråket i sig, utan den skriftspråkliga aktiviteten som är intressant eftersom det inte finns något verktyg som är fritt från sin kontext och historia. Med ett multimodalt synsätt är all interaktion multimodal och skriftspråk är ett av alla de symbolsystem vi använder där varje teckensystem realiserar olika representationer och kommunikationsvägar för meningsskapande (Jewitt, 2011).

Literacy

I artikeln används begreppet literacy (Barton, 2007) för att omfatta både skriftspråk och andra symbolsystem som människor använder sig av för att

kommunicera med andra och för att representera världen för sig själva. Street (2006) skiljer på två olika modeller för literacy, literacy som en autonom färdighet och literacy som en ideologisk modell. Autonom literacy innebär ett synsätt på skriv- och läskunnighet som en universell färdighet, användbar i alla sammanhang, vilket överensstämmer med svenskämnets färdighetsdiskurs. Streets kritik mot den autonoma modellen är att literacy aldrig förekommer isolerat utan utvecklas som en dynamisk kompetens som är beroende av kultur och kontext, i enlighet med den ideologiska modellen. Tillgång till kunskaper i och om olika symbolsystem spelar en central roll för hur människor kan delta i olika sammanhang, men att lära sig ett symbolsystem (till exempel skriftspråket) som en autonom färdighet innebär inte att kompetensen är användbar i alla literacypraktiker eftersom det ställs olika krav i olika kontexter. Den ideologiska modellen bidrar därför till förståelse för kontextens betydelse och vikten av att lära och utveckla de multimodala uttrycksätt och symbolsystem som finns och används i olika kontexter.

Eftersom kursplaner bidrar till att forma undervisningskontexter påverkar kursplanerna också vilka symbolsystem som ges legitimitet att användas i undervisningen. Är skriftspråket det enda semiotiska systemet eller används även andra teckensystem och kombinationer? Van Leeuwen (2015) lyfter fram estetisk literacy³ för att betona att det estetiska uttrycket och kunskap om kulturella referenser är en del av den språkliga kompetensen likaväl som den grammatiska kompetensen. Enligt Säljö (2004) är lärande situerat vilket innebär att det som ändrar människors sätt att tänka mer beror på vilka sammanhang de deltar i än att de lär sig de semiotiska tecken som används i kontexten. Att lära sig skriftspråkliga eller matematiska symboler inbegriper därför ett deltagande i en aktivitet där symbolerna används, men där även andra kunskaper än avkodning är relevanta. Färdighet kan därför definieras som en kompetens, till exempel att kunna skriva, läsa eller spela, men det behöver inte innebära att ha förmågan att använda färdigheten i en kontext där man inte behärskar det aktuella kunskapsområdet. Exempelvis innebär inte färdigheten att kunna läsa och skriva att ha förmågan att delta i alla språkliga kontexter, eller färdigheten att kunna spela ett instrument att kunna delta i alla musikaliska kontexter. I olika diskurser finns överenskommer om vad som är kunskap och sanning samt vilka symbolspråk som används

³ Kulturella och historiska referenser är en nyckel för kunskap inom estetiska uttrycksformer och en viktig aspekt av det vi enligt van Leeuwen kan kalla estetisk literacy.

och dessa överenskommelser kan förändras och utmanas ⁴. Lärande handlar med dessa teoretiska utgångspunkter om att kunna delta alltmör initierat i olika diskurser med varierande sociala språk och kommunikationssätt och därigenom få större möjligheter att påverka egna och andras livsvillkor. Detta beskriver Barton (2007) så här: "[T]o be literate is to be confident in the literacy practices one participates in." (s.185). Ur ett sociokulturellt perspektiv betonas alltså lärandets sociala natur, grundtanken är att kunskap konstrueras i samspel där människor utvecklas som lärande och tänkande personer under hela livet.

Multimodalitet

Vid ett alltför stort fokus på skriftkultur i en nyttobetonad färdighetsdiskurs riskerar medvetenhet om multimodalitet och kontextens betydelse att begränsas. Digitaliseringen medför nya sociokulturella villkor och förändrar vårt sätt att se på oss själva och världen; enligt Kress (2003) tränar datorskärmen sina läsare att läsa på nya sätt. Ett skifte från textsida till bildskärm innebär bland annat att flera symbolsystem kan uppträda samtidigt. Läsaren kan själv bestämma hur den ska ta sig an den digitala text som via skärmen erbjuder många möjliga läsvägar. Läsarens strategier för att förstå digital text är minst lika komplex som för skriven text. Därför är kraven på individen som idag läser på en bildskärm och kan välja olika multimodala ingångar annorlunda, men inte lägre jämfört med kraven att läsa och tolka den tryckta boken. En multimodal språksyn där olika uttrycks sätt ingår kan bidra med fler möjligheter till estetiska uttrycksformer och då är även den mediespecifika kunskapen (kunskap i estetiska uttrycksformer) av betydelse för förståelsen.

De villkor som finns för lärande definierar Selander och Kress (2010) som den *plats* där lärande sker, *sociala relationer* mellan dem som är inblandade samt de *resurser* och det *handlingsutrymme* som erbjuds. Vad som erkänns som lärande beror på vilka värdehierarkier som gäller, det vill säga vad som bedöms, gillas och ogillas i den sociala praktiken. I olika kommunikativa situationer som iscensätts värderas lärande efter en individs förändrade förmåga att delta i situationen. Vilka erbjudanden som uppfattas och vilka budskap som finns i en kommunikativ situation beror till lika stor del på den som tolkar och skapar mening som den som står för erbjudandet. På samma sätt kan möten

⁴ "Diskurs", från franskan "discours" som betyder tal, föreläsning, prat (Gustavsson, 2000, s. 85). Begreppet definieras i metoddelen.

med skrivna texter, bilder, danser eller musikstycken upplevas på helt olika sätt i olika skeden av livet. Tillgång till varierande tankeprocesser medför att både okända och välkända gestaltningar kan leda till oväntade erfarenheter och existentiella upplevelser. Enligt sociokulturell teoribildning kan vi endast erfara omgivningen genom den kulturella kontext och den tid vi är en del av, vilket också gäller estetiska värderingar och erfarenheter.

Begreppet estetik och estetiska uttrycksformer i skolan

I artikeln diskuteras på vilka sätt estetiska uttrycksformer behandlas i svenskämnets kursplaner, vilket kräver en belysning av begreppet *estetik*. Begreppet har en lång historia och dess innebörd har förändrats genom de diskurser som det förekommit i (Lindgren 2006). Ordet utgår från grekiskans *aisthētikō's*, vilket i sin tur kommer från *ta aisthēta*, det sinnliga, det förnimbbara. Platons uppdelning mellan intellektuella kunskaper ("högre" förmågor) och sinnliga erfarenheter ("lägre" förmågor) visar sig även idag i diskurser om konst, lärande och kunskap, trots att dessa kunskaper och erfarenheter svårtigen låter sig särskiljas (Marc-Wogau, 1983). Baumgarten (1714-1762) formulerade ett nytt tänkande om estetik och sinnlighet där fokus flyttades från konstverkets estetiska kvaliteter till de sinnliga upplevelserna av världen och konsten (Danius, Sjöholm & Wallenius, 2012). Kunskap och upplevelser genom sinnesförmimmelser uppvärderades därmed och blev föremål för filosofiska diskussioner. I och med detta utvecklades estetik till en teoribildning om sinnlighet med måttstockar för att värdera estetik. Betydelseerna av begreppet har förändrats över tid och kan idag sägas inbegripa samtliga tidigare definitioner som *läran om det sköna*, *deskriptiv och normativ estetik*, *estetiska upplevelser* och *vardagsestetik*. I pedagogiska sammanhang används estetik som en samlande beteckning för aktiviteter med konstnärlig anknytning (Sundin, 2003).

Att låta olika skolämnen samverka, och att jämställa och dra nytta av elevers skilda estetiska erfarenheter i samband med lärande, kan bidra till elevers meningsskapande (Bamford 2009). Genom en studie där 170 länders undervisning undersöktes visar Bamford fram betydelsen av estetiska uttrycksformer i undervisningen och hon menar att det är en fördel om lärare i estetiska ämnen inte enbart arbetar som "specialister" utan tillsammans med andra lärare integrerar de estetiska uttrycksformerna med olika former av ämnesinnehåll. Studien visade att de estetiska uttrycksformerna bidrog till ett

ämnesintegrerat lärande när de i undervisningen både var mål och medel, eleverna lärde sig både i och genom dem. Bamford betonar således vikten av mediespecifikt lärandet i estetiska ämnen, men även lärande i alla ämnen *genom* estetiska uttrycksformer eftersom sinnliga aspekter präglar lärande i alla skolämnen.

Kritik mot uppfattningar om ”den goda kulturen” förs fram av Persson (2012) som argumenterar för att myten om den goda kulturen reducerar och förenklar estetiska uttrycksformer. Myten innebär att olika kulturformer förväntas ge goda effekter för till exempel skolmiljö och elevers självkänsla där syftet är att bidra till att fostra och skapa goda medborgare. Kultur kan dock enligt Persson inte betraktas som något gott i sig, den står inte utanför ideologier och maktutövning. Exempelvis kan en roman sägas vara demokratisk för att den låter olika gestalter komma till tals, inte för att den förespråkar demokrati. Persson efterlyser en diskussion om hur provocerande olika konstformer får vara, med värderingar som utmanar och chockerar. Genom detta resonemang belyser Persson betydelsen av att uppmuntra kreativ, emotionell och kritisk läsning och respons.

Trots att svenskämnet delvis är sprunget ur en litteraturvetenskaplig tradition – och litteraturvetenskap så sent som 1968 hette ”Litteraturhistoria med poetik” – räknas enbart musik, bild och slöjd som estetiska ämnen i skolan. Detta är intressant eftersom svenskämnet delvis har ett innehåll som är estetiskt orienterat, nämligen lyrik, dramatik och prosa (Thavenius, 2004). Estetisk verksamhet värdesätts också i skolan, enligt Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003), även om det inte är så vanligt att estetisk verksamhet tillåts utgöra en betydelsefull del i elevernas lärandeprocess. En studie av Thorgersen (2007) visar också att lärare håller med om betydelsen av estetiska aktiviteter men att lärarna ser dem som svåra att få till stånd och genomföra. En ytterligare svårighet utgör dessutom den uppdelning i västerländsk kultur mellan förnuft (intellekt) och känsla (sinnliga erfarenheter) som vi redogjort för ovan; genom denna blir lek och lust motsatser till arbete och lärande, vilket i sin tur bidrar till en hierarkisk syn på skolämnens status och betydelse. Som Lindgren framhåller får de estetiska ämnena ofta representera en lustfylld diskurs i skolan (Lindgren 2006). Samtidigt framhålls, bland annat av Nussbaum (2010), att konst och humanistiska ämnen är nödvändiga för att utbilda demokratiska medborgare som kan handla självständigt; för att kunna ifrågasätta auktoriteter konstruktivt krävs ju till exempel inte enbart faktakunskaper och logisk förmåga utan även fantasi och en föreställningsförmåga inriktad på andra människors känslor och behov. Tilläggas bör emellertid att ut-

veckling av fantasi inte är förbehållet arbete med estetiska uttrycksformer; fantasi och kreativitet utvecklas genom många olika ämnesområden och former av social praktik.

I en hierarkisk skolkultur finns risk för nedvärdering av estetiska ämnen, men det finns också en tradition i svenskt skolväsende av att värdera barns ”fria” skapande högt. Synen på barns inre drivkrafter och skaparkraft härrör sig ur Rosseaus (romantiska) idéer om barn som oförstörda men i grund och botten kreativa (Lyngfelt, 2003). Ett fritt skapande stärker uppfattningen att estetiska uttryck i första hand handlar om begåvning och att den konstnärliga upplevelsen finns i de subjektiva känslorna som frigörs genom inspiration. Lärarens uppgift blir att ge förutsättningar för elevernas kreativa skapande, men inte att ge verktyg och undervisa i de estetiska ämnena. Enligt Nussbaum (2010) kan dock inte eleverna lämnas att skapa fritt; det krävs instruktioner, ambitioner och disciplin för att kunna uttrycka sig genom olika medier. Även Saar (2005) motsätter sig bilden av ”fria” skapande barn eftersom de estetiska ämnas uppgift då blir att bidra till elevernas personlighetsutveckling och inte till estetiskt lärande. Återigen betonas alltså betydelsen av ett mediespecifikt lärande och kunnande för att kunna uttrycka sig genom olika konstformer.

Eftersom läsning av skönlitteratur utgör en väsentlig del av arbetet med estetiska uttrycksformer i svenskämnet är Rosenblatts resonemang om skönlitterära erfarenheter, estetisk läsning intressant. Hennes resonemang går även att översätta till erfarenheter av andra konstformer (Rosenblatt 1970). Det egna skrivandet (eller annat estetiskt skapande) är viktigt för att skärpa elevers medvetenhet om formspråk och kommunikation i olika sammanhang. Det faktum att Rosenblatt motsätter sig stereotypa former av litteraturläsning är också intressant; hon menar att effektiva instruktioner av litteraturläsning kan hindra elevernas egna läsupplevelser och reaktioner på en bok, och att detta kan leda till att läsupplevelsen istället för att vara estetisk blir *efferent*, det vill säga nytto-baserad med krav på redovisning på förutbestämda sätt.⁵ Penne (2013) utvecklar Rosenblatts tankar då hon skriver att estetisk läsning om exempelvis en historisk händelse där läsaren leds in i en estetisk upplevelse kan leda till både kunskap om den historiska händelsen och ett intresse för litteratur medan *efferent* läsning av samma text kan leda ”ut ur fiktionen” (även om kunskap om den historiska händelsen inhämtas). Läsförståelse och förståelse av andra konstformer kan beskrivas som en komplex kognitiv,

⁵ *Effere*, lat. ”föra bort”, ”ta med sig”, läsa för ett praktiskt syfte (Rosenblatt 2002).

semiotisk och kulturell aktivitet där både intellektuella, existentiella och känslomässiga mål kan betonas (Sweet & Snow, 2002).

Frågan är vad de estetiska uttrycksformerna haft för utrymme historiskt i ämnena svenska och svenska som andraspråk. Svenska som andraspråk är ett ungt ämne (från 1980-talet) men det kan sägas stå i förbindelse med svenskämnets traditioner. Intressant i sammanhanget är det att den dominerande svenskämnestraditionen från folkskolan och grundskolan består av färdighetsträning med bokstavsträning, lästräning, rättskrivning, välskrivning och grammatikarbete där elevernas egna erfarenheter inte aktiveras (Bergöö, 2005). Skriftens dominans och isolerad färdighetsträning dominerar fortfarande skolarbetet i en studie med språk- och textarbete i årskurs 3-5 Schmidt (2013) redogör för. Som Thavenius (1999) beskriver har olika ämnesuppfattningar konkurrerat och påverkat undervisningen i svenskämnet. I 1800-talets läroverk bestod modersmålsundervisningen av rättskrivning, välskrivning och grammatik medan undervisningen i folkskolan från 1842 främst var inriktad på läsning av religiösa texter och formandet av en svensk nationalstat. Under 1900-talet blev litteratur och humanistisk bildning viktigare men i den obligatoriska nioåriga enhetsskolan från 1950 framstod i hög grad svenskämnet som ett färdighetsämne.

Motsättningar som rör svenskämnets innehåll och uppgift har funnits mellan en traditionell språksyn, där språkets formmässiga aspekter uppmärksammas och färdigheter övas, och reformsträvanden. Reformsträvandena speglar en funktionell syn på språkanvändning där kommunikativa aspekter, liksom gestaltande och berättande, får stort utrymme. I ämnet svenska som andraspråk har språkinläring varit det centrala, liksom möjligheten att bevara och utveckla de förstaspråk som eleverna lever med i sin vardag. Det som framhållits under senare år är vikten av att inom svenska som andraspråk (och andra ämnen) arbeta för att kunskaper i förstaspråket, andraspråket och ämnesspråk utvecklas parallellt och genom samspel (Bunar, 2010; Axelsson 1998). Att kursplanerna i svenska som andraspråk finns med i framställningen här beror på att allt fler elever är flerspråkiga på grund av globalisering, migration och en ökad medvetenhet om betydelsen av det egna språket (Schmidt, 2013).

Metod

Kritisk textanalys och kritisk diskursanalys

Kritisk textanalys användes som metod för att studera svenskämnet kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11 för årskurs ett till tre med syfte att synliggöra de estetiska dimensionerna av ämnet. De kritiska textanalyserna har jämförts och satts in i ett sammanhang där kritisk diskursanalys utgör grunden för analysen av det empiriska materialet. På vilka sätt erbjuds estetiska uttrycksformer i svenskämnet och varför ingår de i ämnet? Ett sätt att synliggöra skillnader är genom intertextualitet, det vill säga hur en kursplanstext bygger på element och diskurser från tidigare kursplaner. Studien av de språkliga och estetiska förmågor som lyfts fram i svenskämnet kursplaner visar vilka diskurser som finns och har funnits inom svenskämnet.

En diskurs är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). Hela det sociala fältet uppfattas i diskursteorin som strukturer där det råder en ständig social strid om definitioner av samhälle och identitet. Människor formas av olika diskurser men kan också påverka och förändra dem. Enligt kritisk diskursanalys konstrueras diskurser så att det ser ut som om de ger sanna eller falska bilder av verkligheten. Gustavsson (2000) beskriver detta som att människor kan vara delaktiga i en diskurs, det vill säga i ett visst sätt att uppfatta och tala om verkligheten, vilket innebär att de kan stänga ute andra som inte delar den. Att ha kunskap är att kunna vara delaktig i existerande diskurser. En diskurs ses här som en begreppsram, ett språk eller en världsbild, en förutsättning för hur vi uppfattar tillvaron. Att besitta makt är att ha makt över diskursen och kunna bidra till förhandlandet av mening i diskursen. Den som är underordnad kan lyda och underkasta sig eller göra uppror mot rådande diskurser.

Analysprocess

Det empiriska materialet i studien består av kursplaner för svenskämnet för årskurs ett till tre i Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94, reviderad Lpo 94 samt Lgr 11. Kursplaner för svenska som andraspråk finns inte i Lgr 69 utan hämtas från Lgr 80, Lpo 94, reviderad Lpo 94 samt Lgr 11. Utgångspunkt för analysen är syftet att synliggöra vilket utrymme estetiska uttrycksformer har i kursplanernas texter för svenska från Lgr 69 till Lgr 11 samt i kursplanerna för SVA (Lgr 80 – Lgr 11). För att få en överblick över materialet studerades läroplanernas

allmänna delar. Därefter läster kursplanerna för svenskämnet för årskurs ett till tre och allt som kunde kopplas till estetiska aspekter noterades. Varje mening i kursplanerna kommenterades för att läsa uppmärksam och noggrant. Kursplanerna lästes igen och allt som handlade om *vad*-frågan noterades, det vill säga vilka estetiska uttrycksformer som uppmärksammas i svenskämnet. På samma sätt bearbetades kursplanerna utifrån frågorna *hur* pedagoger förväntas arbeta med estetiska inslag och *varför* de förekommer i svenskämnet.

För att sortera och synliggöra estetiskt innehåll i kursplanerna klipptes meningar ut och varje kursplan sorterades i tre delar utifrån vilka delar som handlade om vad, hur och varför-frågorna. Varje kursplan sammanställdes och kommentarer skrevs till varje del i varje kursplan i löpande text. Senare sammanställdes de också i tabellform för att få en tydlig översikt. De kursplaner som finns för SVA analyserades med utgångspunkt i likheter och skillnader beträffande estetiska uttrycksformer jämfört med kursplanerna i svenska. Ännu en läsning av kursplanerna inriktades på att synliggöra de diskurser som kan utläsas av materialet. Ivanics (2004) diskurser för analys av språk och skrivande, används här i likhet med Liberg och Säljö (2012) för hela svenskämnet. Diskurserna är: färdighetsdiskurs, kreativitetsdiskurs, processdiskurs, genrediskurs, diskurs om sociala praktiker samt den sociopolitiska diskursen.

Resultat

Resultatet redovisas utifrån frågorna om 1) *vad* i svenskämnets innehåll som handlar om estetiska aspekter, 2) *hur* lärare förväntas arbeta med dessa och 3) *varför*. För att besvara frågan om hur olika synsätt på språk manifesteras i kursplanerna redovisas 4) jämförelsen och analysen av kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk samt slutligen 5) analysen av kursplanernas diskurser.

1. Estetiska uttrycksformer som uppmärksammas i svenskämnets innehåll

Svenskämnet i Lgr 69 framstår som ett färdighetsämne med språk och litteratur som centralt innehåll. Kursplanen i Lgr 69 betonar de estetiska aspekterna av ämnet genom användning av ordet *fri*: fri skapande dramatisk verksamhet, fri läsning, fritt skriftligt berättande. ”Självständig och skapande

språklig verksamhet” (Skolverket, 1969, s. 128) signalerar ett estetiskt förhållningssätt, att det fritt skapande barnet självständigt och utan förebilder ska forma och skapa något eget genom språket. Detta kan tolkas som att man i kursplanen skiljer mellan estetiska uttrycksformer som är fria (eleven väljer vad den vill läsa, skriva, dramatisera) och färdighetsträning med läsinlärn timer och lästräning för lästeknik och läsförståelse som färdigheter.

Svenskämnet i Lgr 80 skrivs fram som ett identitetsskapande, erfarenhetsbaserat, kommunikativt, demokratiskt och skapande ämne. Skönlitteratur, drama och elevernas egna erfarenheter/språk är centrala kunskapsområden där estetiska uttrycksformer har en stark ställning. Skönlitteratur bör få dominera ämnet, dramatisk verksamhet skall ingå som en viktig del och eleverna ska leka med ord och betydelser samt i skapande arbete använda alla sina uttrycksmedel. Skriftspråket är vidgat till att omfatta bild, rörelse, musik och dramatik. Det är en multimodal språksyn som framträder där estetiska inslag genomgående lyfts fram. Ett estetiskt lärande kan ske genom att eleverna själva ska forma sina upplevelser och erfarenheter genom olika uttrycksformer där de uppmanas att använda det de redan kan och genom undervisning få tillgång till fler redskap.

Ett skapande arbete betonas på flera ställen i kursplanen, vilket ger signaler om att det är själva skapandet, processen, som är viktig - inte produkten, resultatet. Estetisk läsning betonas: ”litteraturen är en källa till kunskap och glädje” (Skolverket, 1980, s. 133), ”möten med människor i litteraturen skall ge dem lustfyllda upplevelser av skönhet, humor och spänning” (ibid. s.134). Om det är ordet *fri* som är centralt i Lgr 69 är det i Lgr 80 *lust, glädje, upplevelse* som betonas i samband med estetiska aspekter. Lärande i estetiska uttrycksformer är inte avskilt från annat lärande i Lgr 80, kunskaper i de estetiska uttrycksformerna behövs för att kunna forma och uttrycka upplevelser och kunskaper medan Lgr 69 betonar ett fritt skapande som särskiljs från undervisning inom andra ämnesområden.

Svenskämnet i Lpo 94 är ett kulturbärande bildningsämne och ett färdighetsämne där man i första hand läser för att lära. Språk och litteratur är ämnets centrala innehåll och de estetiska uttryckssätten är frånvarande i kursplanen. Lpo 94 skiljer sig från tidigare kursplaner i svenska genom att betona språket som kulturbärare och *vår* kulturella identitet. Vilka som innefattas eller utesluts ur den kulturella identiteten framgår inte, men på flera ställen skrivs det svenska kulturarvet fram vilket kan tolkas som att det är den nationella identiteten kursplanen syftar på. Eleverna ska bli förtrogna med

svensk kultur och utifrån en kulturell identitet förankrad i det svenska kulturarvet få förståelser för kulturens mångfald. Multimodala kommunikationsformer är inte synliga, eleven ska utveckla sin lust att ”skapa med hjälp av språket” men det framgår inte om det rör sig om texter eller skapande genom andra estetiska uttrycksformer. Efferent läsning betonas, elever ska få kunskap och lust att *lära* genom att läsa litteratur och andra texter. Estetisk läsning, lust att *läsa*, är inte framträdande i kursplanen. Det står att skönlitteraturen förmedlar upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje, men också att litteraturläsning är viktig för språkbehandling och språkriktighet. Till skillnad från Lgr 80 där skönlitteratur bör dominera i svenskämnet och andra ämnesområden ansvara för andra texttyper, står det i Lpo 94 att eleven i undervisningen i svenska ska läsa och förstå texter av olika slag.

Även svenskämnet i den reviderade kursplanen av Lpo 94 visar sig vara ett färdighetsämne och ett bildningsämne. Estetiska uttrycksformer synliggörs igen i styrdokumentet (till skillnad från Lpo 94) i och med att möjligheten att både uppleva och lära av skilda medier som skönlitteratur, film och teater skrivs fram. Genom arbetet ska eleverna få kunskaper om språket, *olika* kulturarv och om vår omvärld. Både text- och kulturbegrepp har alltså vidgats jämfört med den ursprungliga Lpo 94. En markering mot Lpo 94 visar sig genom att framskrivningen av att lära sig *vårt* kulturarv ändrats till ”förståelse för människor med olika kulturell bakgrund” och vikten av att ”förstå kulturell mångfald”. Att texten är det centrala framkommer i följande definition: ”Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.” (Skolverket, 1994, s. 28) I det vidgade textbegreppet får bilder plats som ett tillägg: *även* bilder. Genomgående knyts skönlitteratur tillsammans med film och teater för att ge upplevelser. Eleven ska utveckla sin lust att *lära* genom att läsa litteratur, det är med andra ord ett efferent läsande som avses på samma sätt som i Lpo 94.

Svenskämnet i Lgr 11 framstår som ett färdighetsämne där kunskaper i och om språket är centralt. Estetiska uttrycksformer är inte framträdande men finns med, hopsamlade under uttryck som ”skilda medier” och ”estetiska uttrycksformer”. Kursplanen bygger på så sätt vidare på Lpo 94 där skriftspråket är centralt och de estetiska uttrycksformerna nämns som hjälpmedel till verbalspråket. Eleverna ska *även* stimuleras att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer men det står inget om hur eller varför de ska göra detta. Bland kunskapskraven finns inget krav på att eleverna ska kunna använda estetiska uttrycksformer mer än att de ska kunna kombinera texter med bilder och då har bilderna till uppgift att förtydliga och förstärka elevernas budskap. Elever-

na ska ”ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier” (Skolverket, 2011, s. 222) vilket kan tolkas som en uppmaning att använda multimodala uttrycksformer. Det vidgade textbegreppet finns inte som begrepp, men är utökat från den reviderade Lpo 94 i formuleringen ”[t]exter som kombinerar ord och bild, till exempel film, interaktiva spel och webbtexter” (Skolverket, 2011, s. 224). Muntliga presentationer finns med som en punkt och där kan bilder och andra hjälpmedel *stödja* presentationer. Estetik används här som ett redskap i svenskämnet för att stödja en presentation, inte som en egen kunskapsform som kan uttrycka eller förmedla något. Liksom i Lpo 94 är det bilden som dominerar av de estetiska uttrycksformerna. Bildens egen kommunikativa potential betonas inte utan bilder kan användas för att i kombination med texter förtydliga och förstärka ett budskap.

2. Lärares arbete med estetiska uttrycksformer av svenskämnet

I Lgr 69 är lärarens uppgift att *undervisa* i svenska och lära eleverna att läsa med god teknik och innehållsuppfattning. Läraren ska *stimulera* läslusten, *väcka* intresset för litteratur och *odla* elevernas sinne för språket. När det gäller fri skapande dramatisk verksamhet, fria samtal, fri läsning och fritt skriftligt berättande kan det tolkas som att barnen fritt ska få uttrycka sig utan för mycket inblandning från lärarens sida. Här förutsätts att barnen har förmåga att fritt kunna uttrycka sig, synen på det fritt skapande barnet återkommer på ett flertal ställen i kursplanen. I övningar ska eleverna ge uttryck för upplevelser och iakttagelser genom berättelser, beskrivningar, referat och redogörelser medan den dramatiska verksamheten ska vara ”fri” (Skolverket, 1969, s. 128) - här uttrycks inget om några övningar. Kursplanen i Lgr 69 kan sägas skilja sig från de övriga kursplanerna genom synen på barn som fritt skapande.

Lgr 80 uppmanar läraren att utgå från elevernas egna erfarenheter, tankar, åsikter, känslor, intressen, idéer och låta dem utveckla dessa genom många modaliteter. Eleverna ska kunna pröva olika sätt att få fram sina tankar och idéer och framföra dem med syftet att kunna både roa, informera och påverka. Dramatik ses som en kunskapsväg där eleverna genom att pröva olika roller, situationer och sätt att handla ska kunna förmedla sina erfarenheter, idéer och åsikter till andra. Det är en multimodal språksyn som framträder

där lärare ska arbeta med estetiska inslag som litteratur, film, teater, musik och bilder.

I stället för att uppmana läraren att utgå från elevernas erfarenheter och språk som i Lgr 80, betonas i Lpo 94 undervisning där eleverna ”skall få möta” skönlitteratur och ”lära känna delar av vårt kulturarv”. Eleverna ska läsa för att förstå och skriva för att uttrycka sig till skillnad från Lgr 80 där eleverna kommunicerar för att kunna påverka och förändra. Lärarens uppgift är att *undervisa* om språk och litteratur och ge eleverna kunskap om det svenska språket, vårt kulturarv och vår omvärld. Arbetet ska även ge eleverna gemensamma upplevelser samt tillgodose deras behov av att uttrycka vad de känner och tänker.

I den reviderade kursplanen av Lpo 94 ska läraren *sträva* efter att eleven ska lära genom att läsa litteratur och gärna ska vilja läsa av eget intresse. Liksom i Lpo 94 betonas att *lära* genom att läsa litteratur. Läraren ska utgå från elevernas egna kulturella skapande och låta upplevelser, åsikter och värderingar med anknytning till deras erfarenheter från litteratur, film och teater mötas. Det är oklart hur elevernas eget skapande ska ske, om lärarna ska arbeta aktivt med det eller om det är fritt skapande som avses. Eleven ska *stimuleras* till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet. Att ”ta aktiv del i kulturutbudet” skiljer sig då från Lgr 80 där eleverna skall stödjas så att de själva kan skapa god barn- och ungdomskultur.

Undervisning är ett ord som används genomgående i Lgr 11, läraren ska stimulera, ge förutsättningar, ge möjlighet och genom *undervisning* se till att eleverna når upp till de uppställda kunskapskraven. Att de estetiska språken inte har någon betydelsefull plats i svenskämnet märks främst på att det inte finns något skrivet i kunskapskraven om estetiska uttrycksformer, förutom att kunna kombinera sina texter med bilder för att förtydliga och förstärka sitt budskap. Lärarens uppgift enligt kursplanen i Lgr 11 är att genom undervisning se till att eleverna når kunskapsmålen.

3. Estetiska uttrycksformers betydelse i svenskämnet

I Lgr 69 finns instruktioner för förberedande undervisning i svenska. Här finns flera estetiska inslag men syftet är inte att kunna använda olika estetiska uttrycksformer som kunskapsvägar, utan att förbereda läsning, rättstavning, handmotorik och skrivning. Här används estetik som redskap för inlär-

ning av andra färdigheter, i det här fallet att läsa och skriva. Syftet med litteratur däremot är att få läslust och ett intresse för litteratur samt att stifta bekantskap med ett antal författare. Dramatik framställs som en fri verksamhet, som har till syfte att ge upplevelse, medan andra medier som stillbild, film och television både har till syfte att förmedla upplevelse och information. Undervisningen syftar till att uppmuntra självständighet och fritt skapande genom estetiska uttrycksformer, främst eget skrivande och dramatik.

Enligt Lgr 80 är syftet med undervisningen i svenska att eleverna ska få kunskaper om språket så att de kan påverka sin egen situation och samhällets utveckling. De ska kunna skapa *god* kultur och redan som barn kunna göra sina röster hörda för att påverka och förbättra den värld de lever i. Estetiska språk används både som uttrycksmedel och som en form för kunskap och upplevelse. Elevernas erfarenheter ses i ett helhetsperspektiv där egna erfarenheter, ämnessamverkan, massmedier och litteratur formar nya kunskaper och erfarenheter. Det skapande arbetet beskrivs här som en kunskapsväg, till skillnad från i Lgr 69. Skönlitterär läsning beskrivs som dels en estetisk upplevelse (en lustfylld upplevelse av skönhet, humor och spänning) och dels som en möjlighet till livskunskap, där eleverna läser för att förstå sig själva och andra. Litteraturens roll som en källa till kunskap och glädje med ett existentiellt värde för individen tas för given, ordet ”källa” indikerar något uteslutande där man kan hämta både kunskaper och upplevelser.

Syftet med läsning är att skaffa sig kunskaper, information och upplevelser vilket kan ske genom olika texttyper och i kursplanen skiljs det inte på vilka texter som ska ge kunskaper och upplevelser. Elevernas egna erfarenheter och åsikter ses som viktiga och de ska få redskap för att föra fram dem i olika former. Diskussioner om vilken form ett budskap ska förmedlas genom kan ses som en estetisk övning i att uttrycka sig genom olika modaliteter. Skolan ska påverka elevernas val av litteratur vilket kan jämföras med betoningen av den fria läsningen i Lgr 69. Det utmärkande för Lgr 80 är att alla elevens kommunikativa resurser ingår i språkarbetet, undervisningen utgår från elevernas erfarenheter och språk vilket skiljer kursplanen från övriga.

Språkets betydelse i Lpo 94 lyfts fram för identitetsutveckling och här betonas både den personliga och kulturella identiteten. Skolans ansvar framställs som att slå vakt om en kulturgemenskap och att lyfta fram litteraturens roll som förmedlare av värderingar och kunskaper som finns i vårt ”kulturella arv”. En anledning att arbeta med litteratur på olika sätt (genom samtal, skrivande eller dramatisering) är att ”få svar på de stora livsfrågorna”. In-

tressant är att arbetet ska *hjälpa* eleverna att ”få svar” på de stora livsfrågorna vilket innebär att det är en reell möjlighet. Ordet *hjälpa* signalerar att det är barnet som behöver hjälp av läraren. Även skönlitteraturen ska *hjälpa* eleverna att förstå världen och sig själva. Detta är en avgörande skillnad mot Lgr 80 där eleven framstår som kompetent och förmögen att själv undersöka och påverka världen omkring sig. Lpo 94 framstår som den av kursplanerna där de estetiska språken har minst utrymme vilket märks genom att ord som bild, musik, rörelse, dramatik och skapande inte finns med i kursplanen.

Svenskämnet i den reviderade Lpo 94 syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund. Genom språket och litteraturen kan eleverna få kunskap om omvärlden. Här nämns inget om att eleverna aktivt ska påverka eller förändra som i Lgr 80 utan de ska ta till sig kunskap genom språk och litteratur. Skriftspråket är det centrala, de estetiska språken ett tillägg; eleverna kan bearbeta och tillägna sig texter *även* genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Eleverna ska arbeta med skönlitteratur, film och teater eftersom de bär på kulturarv, värderingar och kunskaper. I den reviderade kursplanen betonas möjligheterna till omprövning av värderingar och attityder och att eleverna ska kunna utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar. Att få svar på ”de stora livsfrågorna” genom arbete med litteratur finns med även i den här kursplanen, men här *bidrar* arbetet till att ge svar (i Lpo 94 används ordet *hjälper*).

I Lgr 11 betonas att språket är vårt främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Vad som menas med ”språk” är dock oklart. Räknas de estetiska språken med här så att eleverna kan tänka, kommunicera och lära genom estetiska uttrycksformer? Eftersom ämnets syfte uttrycks som att undervisning ”i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket” (Skolverket, 2011 s. 222) får man anta att det är skriftspråket som avses som den främsta kunskapsvägen. Eleverna ska *även* stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. De estetiska kunskapsvägarna får inte så stort utrymme i kursplanen i svenska utan hänvisas till sina egna ämnesområden.

4. Estetiska uttrycksformer i svenska som andraspråk

Kursplanen Lgr 80 för SVA skiljer sig från kursplanen i svenska genom att inte innefatta de estetiska uttryckssätten. Medan kursplanen i svenska starkt betonar dramatisk verksamhet, improvisationer, rollspel och teater står det endast att talspråket i början huvudsakligen ska övas i dialogform. Syftet är

inte att pröva olika roller och sätt att handla som i kursplanen för svenska, utan att träna uttal och intonation. Det står inget i kursplanen om att eleverna genom skapande ska få använda alla sina uttrycksmedel utan i den här kursplanen är skriftspråket det centrala. Eleverna ”bör få del av svensk kultur i litteratur och musik mm och på så sätt öka sina möjligheter att känna gemenskap med människor i Sverige och samhörighet både med sin ursprungskultur och den svenska kulturen.” (Skolverket, 1980, s. 144). I kursplanen i svenska ska eleverna själva skapa god barn- och ungdomskultur medan eleverna här *bör få del av svensk kultur*, vilket inte uppmanar till den aktiva elevroll och att uttrycka egna erfarenheter som kursplanen i svenska uppmanar till. I stället för det multimodala svenskämnet synliggörs med andra ord ett färdighetsämne där det svenska språket ska läras genom att träna och öva, men inte med estetiska uttrycksmedel.

Svenskämnet i kursplanen för andraspråk, Lpo 94, är liksom i svenska ett färdighetsämne och ett kulturbärande bildningsämne där eleverna ska bli delaktiga i det svenska samhällets värdegrund. De estetiska språken är lika frånvarande som i den svenska kursplanen. I kursplanen för svenska står det att våra rötter och vår kulturella identitet finns i språket och enligt kursplanen för SVA ska eleverna förstå den värdegrund som den svenska skolan och samhället vilar på. Kultur i vid bemärkelse definieras som ”ett komplicerat nätverk av osynliga normer, regler och förhållningssätt” (Skolverket, 1994, s. 36). Skönlitteraturen ska ge läsoplevelser och *hjälpa* att förstå den svenska/västerländska referensramen och möjligheter att jämföra den med den egna kulturen. Eleverna förväntas arbeta med skönlitterära texter genom att samtala, skriva och dramatisera för att få en allsidig träning i språket, syftet är med andra ord färdighetsinriktat.

Att döma av formuleringen i den reviderade kursplanen av Lpo 94 för SVA utgår den ifrån att elever med annat modersmål redan har den förståelse för *olika* kulturarv och kulturell mångfald som den reviderade kursplanen i svenska skriver fram. Liksom i Lpo 94 framhålls att eleverna är mer eller mindre delaktiga i två kulturer och att utvecklingen till aktiv tvåspråkighet ska stödjas. Textbegreppet är vidgat jämfört med Lpo 94 så att även bilder inbegrips och det går att bearbeta och ta del av texter genom avlyssning, film, video och bildstudium. Till skillnad från tidigare kursplaner i SVA står det också att eleverna ska stimuleras till eget kulturellt skapande, det vill säga inte bara till att ta del av ett befintligt kulturutbud. Svenskämnet i den reviderade kursplanen för SVA överensstämmer för övrigt med kursplanen i

svenska och framstår som ett färdighetsämne och ett bildningsämne där estetiska språkformer finns, även om de inte får så stort utrymme.

Kursplanen för SVA, Lgr 11, följer kursplanen för svenska i hög utsträckning med några tillägg om att använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd. Det egna modersmålet finns med som en referens för att eleven ska kunna jämföra svenskans uttal och ords betydelse med det. Här står det inget om att eleven ska bli aktivt tvåspråkig som det gör i Lpo 94. De estetiska inslagen är formulerade på samma sätt som i kursplanen för svenska: eleverna ska stimuleras att uttrycka sig genom estetiska uttrycksformer och möta olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande. Detta ska ge förutsättningar för att utveckla det svenska språket, den egna identiteten och förståelsen för omvärlden. Kunskaper i och om svenska språket skrivs som syftet med ämnet svenska och SVA och de båda kursplanerna framställer svenska som ett färdighetsämne med skriftspråkliga kunskapskrav.

5. Kursplanernas diskurser

För att synliggöra skillnader mellan svenskämnets kursplaner används här Ivanics (2004) diskurser i analysen. *Färdighetsdiskursen*, som har skriven text och grammatiska regler i fokus, är synlig i samtliga kursplaner. Eleverna ska lära sig läsa och skriva samt det svenska språkets grammatiska struktur. I *kreativitetsdiskursen* är läsande och skrivande däremot en produkt av elevernas kreativa förmåga; eleverna lär sig genom att läsa och skriva om saker de är intresserade av. Diskursen är synlig i Lgr 69 och Lgr 80. I Lgr 69 är fri skapande dramatisk verksamhet, fri läsning och fritt skriftligt berättande centralt. I Lgr 80 ska eleverna i skapande arbete få utnyttja alla sina uttrycksmedel och i gemensamt skapande arbete själva skapa god barn- och ungdomskultur. Frågan är om Lgr 69 kan sägas ha en kreativitetsdiskurs eftersom den skiljer det fria, kreativa läsandet och skapandet från läsinläring och lästräning. I Lgr 80 finns en kreativitetsdiskurs eftersom de skapande inslagen är sammanvävda med den språkliga utvecklingen. Eleverna ska till exempel ”i dramatisk form förmedla erfarenheter, idéer och åsikter” (Skolverket, 1980, s. 135) *Processdiskursen* visar sig i Lgr 80 som har läsaren/skrivaren i fokus, men också själva läs/skrivhändelsen (literacypraktiken). Eleverna går in i en process där olika färdigheter behövs och uppmärksammas för att de ska kunna genomföra processen. De uppmanas att använda sina egna erfarenheter och sitt språk för produktion av olika slags texter. *Genrediskursen* utmärks av ingående och tydlig undervisning om olika text-

typer samt om hur texter fyller olika funktioner och har formats av sina sociala sammanhang. Den beskrivs i Lgr 80 där eleverna ska skriva olika texter och förstå att de fyller olika funktioner. Det går att se en intertextuell kedja fram till Lgr 11 här. I både Lpo 94 och den reviderade Lpo 94 framhålls att eleven ska kunna läsa och förstå texter av olika slag. Lgr 11 har en liknande skrivning om att elever ska kunna förstå och tolka olika texter. *Diskursen om sociala praktiker* innebär att grundläggande färdigheter ses i ett större sammanhang och för verkliga syften. Kursplanen i Lgr 80 uppfyller allt inom diskursen: att ta vara på elevernas egna erfarenheter, deras eget språk, olika modaliteter och uttrycksformer samt att skriva för verkliga syften. Eleverna förväntas genom direkta iakttagelser och undersökningar av omvärlden skaffa sig nya kunskaper och erfarenheter.

I skapande arbete ska de utnyttja alla sina uttrycksmedel. De ska pröva värderingar och attityder, exempelvis till könsroller, raser och våld som speglas i böcker, tidningar och serier och själva aktivt uttrycka sig i olika former för att påverka. *Den sociopolitiska diskursen* inkluderar en politisk dimension där makt och identitet är centralt. Undervisningens uppgift är att göra eleverna medvetna om sociokulturella och historiska förhållanden där läsande och skrivande utvecklats samt vilka syften skriftspråket fyller. Eleverna förväntas genom detta utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Även denna diskurs finns enbart i Lgr 80. Eftersom en människas språk enligt Lgr 80 är betydelsefullt för hennes personlighet och livssituation blir det ett viktigt mål att stärka elevernas självkänsla ”så att de vågar yttra sig och stå för sina åsikter” (Skolverket, 1980, s. 133). Målet som formuleras innebär att eleven ska få makt över sin situation, när de lämnar grundskolan ”skall de ha sådan säkerhet, att de kan uttrycka sig tydligt i tal och skrift i de språksituationer de ställs inför i familj, kamratliv, föreningsliv, arbetsliv och fortsatt utbildning.” (Skolverket, 1980, s. 133) Ett demokratiskt svenskämne visar sig där varje elev har rätt att ta plats, höras, kunna påverka sin situation och vara en aktiv deltagare i olika språksituationer. Det är skolans uppgift att ge eleverna dessa kunskaper. Vidare ska de genom skönlitteraturen ”få möta verkligheten så som andra människor upplever och tolkar den. De skall få inblick i materiella och sociala villkor i olika tider och olika delar av världen” (Skolverket, 1980, s. 134). Skolan ska fostra en demokratisk världsmedborgare som inte bara lär sig om hur texter och språksituationer fungerar utan även göra eleverna medvetna om att de kan vara med och förändra den värld de lever i. Diskursen om sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen går inte att

utläsa i övriga kursplaner, det finns alltså inga intertextuella kedjor vad gäller dessa diskurser. Ivanic (2004) konstaterar att en kombination av diskurserna är mest funktionellt för elevers lärande och ovanstående analys visar att Lgr 80 kombinerar samtliga, medan övriga kursplaner främst håller sig inom färdighetsdiskursen (samtliga) och Ivanics definition av genrediskursen (Lgr 80-Lgr11).

Diskussion

Diskussionen är indelad i fyra avsnitt där studiens syfte och frågor diskuteras. Först behandlas vilket utrymme *estetiska uttrycksformer* har i kursplanernas texter samt vilket estetiskt innehåll som synliggörs i kursplanerna. Därefter behandlas frågor om *fritt skapande - lärande i estetiska uttrycksformer* som handlar om kursplanernas synsätt på estetiska uttrycksformers möjligheter och begränsningar. *Bildning, identitet och demokrati* behandlar frågan om vilken funktion de estetiska uttrycksformerna har i kursplanerna. Utifrån resultaten diskuteras hur *ett multimodalt, estetiskt inriktat svenskämne* skulle kunna utformas.

Estetiska uttrycksformer i svenskämnet

I kursplanerna för svenskämnet utgör verbalspråket normen, vilket överensstämmer med skriftspråkets starka ställning i den västerländska kulturen (Thavenius, 2004; Ong, 1999). De synsätt på svenskämnet som dominerat under olika perioder blir synliga i resultatet, det vill säga att se språk och litteratur som färdiga uttrycksformer att lära sig eller språk och litteratur som verktyg för ett innehållsbaserat lärande där kunskaper bärs av språket (Vygotskij, 1999; Gustavsson, 2000). Resultatet av analysen visar tydligt att kursplanerna i svenska ger olika stort utrymme åt de estetiska delarna av svenskämnet. Lgr 80 utmärker sig genom att betona att alla elever ska utveckla flera språkliga uttrycksformer (ord, bild, musik, drama) och till skillnad från övriga kursplaner är estetiska inslag inte underordnade verbalspråket.

Den senaste kursplanen för svenska, Lgr 11, lyfter fram verbalspråket som centralt och de estetiska uttrycksformerna som tillägg till skriftspråket. Samtidigt har det enligt Kress (2003) skett ett paradigmskifte i samhället där verbalspråket inte längre är det självklara mediet för kommunikation. Kress beskrivning av "the visual turn" med ett medium, bilden, som det centrala

kan vara problematisk eftersom det enligt Barton (2007) beror på aktivitet, deltagare och kontext vilken uttrycksform som är mest funktionell. Möjligen skulle det vara bättre att i stället för "the visual turn" tala om ett multimodalt skifte där olika mediespecifika uttryck fokuseras eller samverkar. Valet av modalitet innebär ju olika sätt att berätta om världen, eftersom varje språk bär med sig egna kunskaper. Med en multimodal språksyn behövs både lärande *i* och *genom* olika uttrycksformer (Bamford, 2009).

Problematiken beskrivs av Penne (2009) med att litterära texter ofta används instrumentellt, till exempel som medel för att illustrera en historisk händelse. Denna diskussion förs också om estetiska ämnen när de används som hjälpmedel för att förstå andra ämnen (Lindgren, 2006). Både litteratur, musik och konst behöver vara egna områden med intrinsikalt värde, till exempel för att ledas in i en estetisk upplevelse eller för att utforma ett estetiskt uttryck. Samtidigt kan olika uttrycksformer tillföra nya dimensioner till ett innehåll som bearbetas och vi kan aldrig veta om den som ser bilden, hör musiken eller läser boken gör detta på ett instrumentellt eller ett intrinsikalt sätt. Rosenblatt (1970) uttrycker att det skulle vara bra om man i debatten förstod att ett objekt kan ha mer än ett värde. Estetiskt (intrinsikalt, för sin egen skull), och på samma gång ha sociala effekter och värde för kunskaper inom andra områden (instrumentellt). Rosenblatt menar att elever kan bli förvirrade när tester och undervisningsmetoder uppmuntrar ett efferent förhållningssätt när syftet sägs vara estetisk läsning. Efferent och estetisk läsning behöver inte stå i motsättning till varandra utan kan vara sidor som kompletterar varandra. I praktiken är det ofta både och, intrinsikala *och* instrumentella mål med en aktivitet. Estetiska uttrycksformer kan som Rosenblatt och Bamford beskriver mycket väl vara både mål och medel.

Kursplanerna för SVA går från att vara en helt annan än kursplanen i svenska (Lgr 80) till att vara nästan identisk (Lgr 11). Samtliga kursplaner är färdighetsinriktade med målet att eleverna ska lära sig det svenska tal- och skriftspråket. Istället för att möta en miljö i skolan med många estetiska uttrycksformer, möter eleverna en i första hand en skriftspråklig miljö vilket bekräftar Bamfords (2009) studie som visade att värdet för människans existens och lärande genom konst ofta förbises. Att de estetiska uttrycksmedlen inte är mer synliga i kursplanerna för SVA kan noteras som anmärkningsvärt eftersom fler kommunikationsmöjligheter, uttryckssätt och upplevelseformer rimligen skulle kunna underlätta förståelse och språkutveckling för elever med annat modersmål än svenska.

Fritt skapande – lärande i estetiska uttrycksformer

I den allmänna delen av Lgr 69 skiljs intellekt tydligt från känsloliv även om det betonas att allsidighet i skolan är betydelsefull för elevens individuella utveckling. Intellektets skolning handlar om tankens klarhet, förmågan att pröva kritiskt och att analysera. Vid sidan om denna uppgift bör skolan också berika och utveckla elevernas känsloliv genom att "söka lära dem uppfatta och njuta av konst, litteratur, musik och natur, samt frigöra deras personliga uttrycksmöjligheter och på olika sätt låta dem få ge utlopp åt fantasi och spontan skaparlust." (Skolverket, 1969, s.13). Estetiska, subjektiva upplevelser och uttrycksformer skrivs fram och det fria skapandet ska inte "förstöras" av lärande i estetiska ämnen (Bamford, 2009). I Lgr 80 finns inte uppdelningen framskriven mellan intellekt och känslor. Det fria skapandet ersätts av lust, glädje, upplevelser och undervisning i svenska, bild, musik och slöjd där eleverna ska få insikter i olika uttryck för mänskliga känslor, uttryck och erfarenheter.

De konstnärliga uttrycksmedlen skrivs fram för att levandegöra stoffet och visa kunskaper. Den intertextuella kedjan vad gäller uppdelningen i intellektuella och praktiskt-estetiskt, "sinnliga ämnen" bryts i Lgr 80 men återkommer i Lpo 94 och Lgr 11. Man skulle kunna beskriva det så här: i Lgr 69 betonas subjektet och ett fritt skapande medan det i Lpo 94 är objektet (att känna till viktiga verk) och bildningsaspekten som betonas, i Lgr 80 är kunskapsskapande utifrån elevernas egna erfarenheter i fokus och i Lgr 11 betonas kunskaper i olika ämnen. I analysen synliggörs 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.

Bildning, identitet och demokrati

Analysen av kursplanerna bekräftar de legitimeringar för utbildning som Gustavsson (2000) beskriver. Lgr 80 överensstämmer med den demokratiska legitimeringen där lärarna som Bergöö (2005) hävdar är en del av ett samhälleligt projekt. Lgr 11 däremot är förenlig med en marknadsinriktad legitimering där lärarna får en projektidentitet med fokus på prov, bedömningar och kvalitetskrav. Skillnaden mellan kursplanerna är tydlig vid en jämförelse mellan Lgr 80 och Lgr 11. Lgr 80 har en svag ämnesinramning med ämnesintegration där de estetiska uttrycksformerna ingår. Lgr 11 har en formalistisk syn med stark inramning där olika ämnen skiljs från varandra. De estetiska uttrycksformerna hänvisas härmed i Lgr 11 till egna ämnesområden.

Danius et al. (2012) hävdar att det finns en lång tradition i reformpedagogiska sammanhang där estetiska erfarenheter ses som utvecklande och revolutionerande pedagogiska verktyg. De visar hur grundläggande problem som könsskillnader, maktrelationer och kulturella skillnader lyftes fram i den estetiska debatten redan under slutet av 1700-talet. Konst har en lång historia både som underhållande och provocerande, eftersom konstnärlig verksamhet innebär ställningstaganden och ibland brott mot barriärer vilket även Persson (2012) belyser.

Resultatet visade att det endast är i svenskämnets kursplaner för Lgr 80 som de ifrågasättande och provocerande inslagen betonas och en sociopolitisk diskurs är synlig. Enligt Lgr 80 ska skolan hävda demokratiska värden och fostra eleverna till fria och självständiga människor som tar ställning i olika frågor, vilket också överensstämmer med den språksyn Rosenblatt (1970) och Langer (2005) företräder. Värt att notera är att den aktive eleven i Lgr 80 ersätts av en elev som skolas in i en tradition där det svenska och västerländska kulturarvet är centralt i Lpo 94. Eleven i Lpo 94 förväntas efter avslutad skolgång delta i samhällslivet och ge sitt bästa i "ansvarig frihet" (Skolverket, 1994, s. 5). Även Lgr 11 betonar att utbildning och fostran handlar om att överföra och utveckla ett kulturarv från en generation till nästa. Det föreligger med andra ord en skillnad i synsätt där eleven i Lgr 80 ifrågasätter, diskuterar och tar ställning för att kunna förändra och förbättra samhället medan eleven i Lpo 94 och Lgr 11 fostras in i ett samhälle, byggt på vissa traditioner och värderingar som ska bevaras, utvecklas och föras vidare.

För att tydliggöra de olika diskurserna i svenskämnet kan Lgr 80 och Lgr 11 ställas mot varandra utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför. När det gäller frågan "*Vad ska eleverna lära sig*" har Lgr 80 en i Streets (2006) bemärkelse ideologisk syn på kunskap. Elevernas erfarenheter ses i ett helhetsperspektiv där egna erfarenheter, ämnessamverkan, massmedier och litteratur formar nya kunskaper och erfarenheter. Det skapande arbetet beskrivs här som en väg till kunskap. Lgr 11 å andra sidan står för vad Street benämner som en autonom kunskapssyn, med klara gränser mellan olika ämnen. De estetiska uttrycksformerna hänvisas till egna ämnesområden med specialutbildade lärare som ska undervisa eleverna. Risker finns att de estetiska ämnena blir separerade från skolans andra ämnen och beroende av om kompetenta lärare finns. Frågan om "*Hur eleverna ska lära sig*" besvaras i Lgr 80 med att kunskap ska erövrats med utgångspunkt i elevernas egna in-

tressen och erfarenheter. I Lgr 11 är däremot kunskap definierad och mätbar i kunskapskrav för olika ämnesområden. Även frågan ”*Varför ska eleverna lära sig*” besvaras på olika sätt. Syftet med svenskämnet i elevernas utbildning kan i Lgr 80 ses som att bli en aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle och i Lgr 11 att bli en del i ett högspecialiserat och välfungerande samhälle.

Ett multimodalt, estetiskt inriktat svenskämne

Ska svenskämnet vara ett färdighetsämne, bildningsämne, ett erfarenhetspedagogiskt ämne eller en kombination av dessa? Bergöö (2005) beskriver Telemans kritik mot det erfarenhetspedagogiska svenskämnet då han menar att svenskämnet tar på sig de uppgifter som borde vara hela skolans. Omvänt kan också sägas att språkutveckling är en uppgift och ett ansvar för hela skolan. Genom en didaktisk utmaning skulle språk-, kunskaps-, identitets- och demokratiuppdraget kunna hållas samman genom arbetsformer där barnen får ta ställning till ett innehåll som är relevant och ta del av varandras idéer, texter och bilder. Som Bergöö skriver omöjliggörs en gemensam kunskapsprocess i ett individualiserat och färdighetsinriktat svenskämne. Med ett samhandlande kring ett viktigt innehåll är det primära målet med att läsa, skriva, måla och sjunga att använda strategier och olika tekniker när de behövs i ett sammanhang för att kommunicera och lära. Samtidigt lär man sig sjunga genom att sjunga, skriva genom att skriva, och att få göra detta utvecklar de mediespecifika kunskaperna. Olika mediespecifika färdigheter som att kunna använda en penna, en stråke eller en pensel behövs för att få tillgång till mediespecifika kunskaper och för att kunna delta i olika diskurser.

Det nya, multimodala och demokratiska svenskämne som flera språkforskare efterlyser (Bergöö, 2005; Aulin-Gråhamn och Thavenius 2003; Malmgren, 2003; Schmidt, 2013) är märkvärdigt likt det erfarenhetspedagogiska svenskämne som skrivs fram i Lgr 80. I den svenska lärarutbildningen (f-3) har musik och bild ingen plats som egna ämnen vilket innebär att de estetiska uttrycksformerna marginaliseras. Frågan är vilka modaliteter elever får tillgång till i skolan och hur lärare kan använda och bedöma dem på ett kvalificerat sätt. Med ett multimodalt svenskämne behövs mediespecifik skolning med kunniga pedagoger inom skriftspråk, musik, bild och rörelse. Att använda olika uttrycksformer var på de skolor som Christophersen och Ferm Thorgersen (2015) studerade ett sätt att ge elever ökade möjligheter att förstå och bearbeta kunskaper i ett integrerat lärande. De skolor som stude-

rades var inte annorlunda för att de prioriterade estetiska ämnen utan för att dessa ämnen inte behandlades annorlunda än andra ämnen i styrdokumentet. I en mångkulturell, multimodal pedagogik kan elever få tillgång till ett meningsfullt sammanhang där elever och lärare tillsammans utforskar kunskap utifrån frågor och erfarenheter genom olika modaliteter. Bamford (2009) betonar att de estetiska språkens kommunikationsmöjligheter skulle kunna tillföra både glädje (*wow-factor*) och fler kunskapsvägar i skolan.

Som vi visat i studien av svenskämnets kursplaner framkommer både stora likheter och skillnader mellan olika kursplaners ämnessyn. Studien undersöker och diskuterar dock inte de möjligheter till olika tolkningar av kursplaner lärare ger uttryck för när de gör lokala och individuella val i skolpraktiken (Pettersson, 2013). Lgr 80 intar en särställning genom att jämställa de estetiska uttrycksformerna med verbalspråk. Samtliga språkliga uttrycksformer framställs i Lgr 80 som betydelsefulla för att erhålla och visa kunskap, för upplevelser och uttryck, samt för att ge möjligheter att påverka sin omgivning. I övriga kursplaner är verbalspråk i fokus medan de estetiska uttrycksformerna är marginaliserade. Detta gäller även för kursplanerna i SVA. Jämförelsen mellan Lgr 80 och Lgr 11 visade en skillnad mellan en ideologisk kunskapssyn, där barnet skapar sin kunskap utifrån egna erfarenheter för att demokratiskt kunna påverka sin omgivning (Lgr 80), och en autonom kunskapssyn där elever tar del av definierade kunskaper för att fungera i ett högspecialiserat samhälle (Lgr 11). Om man ser till vad språkbegreppet inbegriper (modersmål, dialekter, estetiska uttrycksformer) finns det alltså betydelsefulla skillnader mellan kursplanerna som är intressanta för diskussioner om svenskämnet. Som den här studien har visat är det också viktigt att fråga sig varför elever ska få tillgång till olika uttryck, upplevelser, lärande och kommunikationsmöjligheter genom svenskämnets centrala innehåll: språk och litteratur.

Referenser

- Axelsson, M. (1998). En språkpedagogisk utvärdering. I M. Axelsson och R. Norrbacka Landsberg (Red.). *En studie av två internationella klasser – ur ett etnologiskt och språkpedagogiskt perspektiv*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Rapporter om utbildning 9/2003. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden MA: Blackwell.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Lärarutbildningen, Malmö: Malmö högskola.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010.
- Christophersen, C., & Ferm Thorgersen, C. (2015). *I think the arts are as prominent as any subject: A study of arts education in two scandinavian schools*. In *Formation - Nordic Journal of Art and Research*, 4(1) doi:10.7577/if.v4i1.1368.
- Danius, S., Sjöholm, C. & Wallenstein S. (2012). *Aisthesis Estetikens historia del I*. Stockholm: Tales.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*: Stockholm, Wahlström & Widestrand.
- Ivanic, R. (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write*. I *Language and Education*, 18 (3), 220-245.
- Jewitt, C. (2011). An introduction to multimodality. I C, Jewitt (Red.). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 14-27). London: Routledge.
- Kress, G. (2003). Interpretation or Design: from the world told to the world shown. I M. Styles & E. Bearne (Red.) *Art, Narrative and Childhood*. Oakhill: Trentham Books Limited. (137-153).
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Falun: Albert Bonniers Förlag.

- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I Liberg, C., Hyltenstam, K., Myrberg, M., Frykholm, M., Hjort, G., Nordström, U., Persson, M. (Red.). *Att läsa och skriva: Forskning och beprövad erfarenhet* (Rev. uppl.). ed., Stödmaterial, 2007:4). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. & Säljö, R. (2012). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (Red.). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. (s. 235-256). Stockholm: Natur & kultur.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg. Göteborgs universitet.
- Lyngfelt, A. (2003). *Tankar om vår tids arv från Rousseau, i skolan och i barn- och ungdomslitteraturen*. Didaktisk tidskrift 13. (7-16).
- Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2., [aktualiserade] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, G. (2003). *Svenskämnet som demokrati och "värdegrundssämne"*. Utbildning & Demokrati. 12 (2) 63–76.
- Marc-Wogau, K. (1983). *Filosofin genom tiderna. 1800-talet*. Stockholm: Bonnier Fakta Bokförlag AB.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not For Profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press: Oxford.
- Ong, W. (1999). *Muntlig och skriftlig kultur*. Uddevalla: Media Print Uddevalla AB.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjelbred, D. & Verum, A.(Red.). *Litery i laeringskontekster*. (s. 42-54). Oslo.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pettersson, C. (2013). *Kursplaners möjlighetsrum: Om nationella kursplaners transformation till lokala*. Örebro Studies in Education 41: Örebro.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1970). *Literature as exploration*. London: Heinemann Educational Books.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstads Universitet.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitets-skapande genom texter*. Örebro Studies in Education 44: Örebro.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.

- Sweet, A. P. and Snow C. (2002). *Reconceptualizing Reading Comprehension*. I Block, Cathy Collins, Linda B. Gambrell & Michael Pressley. (Red.), *Improving Comprehension and Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice* (s. 17-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Skolverket. (1969). *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del 1969*. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/30902>.
- Skolverket. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/31016>
- Skolverket. (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/30959>.
- Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/31298>.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier. Kommentarer*. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/30764>.
- Skolverket. (2009). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andra språk*. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/31129>.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Street, B. V. (2006). *Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies*. Media Anthropology Network, 17.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld.
- Säljö, R. (2004). *Föreställningar om lärande och tidsandan*. I Selander, S. (Red). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (Forskning i fokus nr 12). (71-90). Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling. (<http://www.skolverket.se/omskolverket/publikationer/>)
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap – om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, J. (2004). *Den radikala estetiken*. I: Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (Red.), *Skolan och den radikala estetiken*. (s. 97-124). Lund: Studentlitteratur.
- Thorgersen, K. (2007). *Unspoken Truths - about aesthetics in Swedish compulsory schools*. Luleå University of Technology: Luleå.

- Van Leeuwen, T. (2015, u.u.): Discourse aesthetics. I Kvåle, G. Maagerø, M. & Veum, A. *Kontekst, språk og multimodalitet. Nyere socialsemiotiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.