

# forskning om undervisning & lärande

Vol 9, Nr 3, 2021

## TEMA

### **Svenskämnets berättelser och berättelser i svenskämnet: ett temanummer om hållbarhet**

Anna Lyngfelt & Katharina Dahlbäck, gästredaktörer

#### **Bildning för hållbar utveckling**

– och dess potential för svenskämnets undervisning

Simon Wessbo & Ola Uhrqvist

#### **Att göra sin röst hörd**

– en didaktiskt orienterad bilderboksanalys av *Naturen* och *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl*

Anna Lyngfelt & Eva Söderberg

#### **Poesididaktik och kulturell hållbarhet**

– bortom mätbarhetens horisont

Karolina Pettersson

#### **Svenskundervisning i språkligt heterogena klasser**

– lärares uppfattningar om språk och social hållbarhet.

Katerina Kuksa, Anna Lyngfelt & Birgitta Ljung Egeland

#### **”Jag vet att man inte kan förändra världen, men man kan ha ambitioner”**

– sociala hållbarhetsperspektiv på ett musik- och poesiprojekt

Katharina Dahlbäck & Catarina Schmidt

# forskning om undervisning & lärande

## Redaktion

Professor **Inger Eriksson** (redaktör), docent **Gunn Nyberg**, professor **Christina Olin Scheller**, professor **Christina Ottander**, professor **Ulla Runesson**, professor **Karin Rönnerman**, professor **Martin Stolare**, professor **Pia Williams**, **Ann-Charlotte Eriksson** (vice ordf. Lärarstiftelsen) och **Anna Sandström**, redaktionssekreterare.

## Redaktionskommitté

Till *Forskning om undervisning och lärande* har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

**Ann Ahlberg**, professor, Göteborgs universitet

**Anette Emilson**, professor, Linnéuniversitetet

**Marléne Johansson**, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi

**Roger Johansson**, professor, Lunds universitet

**Caroline Liberg**, professor, Uppsala universitet

**Inger Lindberg**, professor, Stockholms universitet

**Viveca Lindberg**, docent, Stockholms universitet

**Pernilla Nilsson**, professor, Högskolan Halmstad

**Constanta Olteanu**, professor, Linnéuniversitetet

**Astrid Pettersson**, professor, Stockholms universitet

**Andreas Redfors**, professor, Högskolan Kristianstad

**Geir Skeie**, professor, Universitetet i Stavanger

**Ingegerd Tallberg-Broman**, professor, Malmö högskola

**Eva Österlind**, professor, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen i samarbete med Lärarförbundets vetenskapliga råd och Lärarförlaget.

Grafisk form: Britta Moberger.

Kontakt med redaktionen sker genom [info@forskul.se](mailto:info@forskul.se) eller till redaktionsekreterare **Anna Sandström**, [anna.sandstrom@forskul.se](mailto:anna.sandstrom@forskul.se).

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se [forskul.se/medverka](http://forskul.se/medverka).

Nästa nummer är ett temanummer som beräknas utkomma i december 2021.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.

ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.

*Forskning om undervisning och lärande*. 2021: 2, vol. 9

ISSN 2001-6131

E-ISBN 978-91-986505-4-9

# Gästredaktionell kommentar

Vilken roll ska undervisningen i skolan spela i en tid av klimatförändringar, och vad ska hållbarhetsarbete fyllas med för innehåll i skolans olika ämnen? För svenskämnet del är svaret inte självklart. Räcker det med att arbeta med svenskämnet som ett demokratiämne och på så vis knyta an till skolans värdegrund? Eller ska elever uppmuntras att skriva uppsatser om följderna av minskad biologisk mångfald och läsa ekokritisk litteratur?

Att utforma undervisning som är utvecklande och meningsfull för eleverna, när de lever i en så orolig tid som vår, är ingen lätt uppgift. Enligt Keri Facer (2019) kan emellertid vi som ansvarar för undervisning bidra med en hel del.<sup>1</sup> Vi kan få elever att sätta ord på, och förstå, de problem som vi står inför och samtidigt väcka tankar om att många olika sorters framtid är möjlig. Tanken att det är vi människor som skapar framtiden och kan forma – och omforma – den är då central, liksom idén att de sätt som vi resonerar om vår framtid på är avgörande för de möjligheter som vi ser när vi blickar framåt.

Frågan är emellertid om det är meningsfullt att diskutera undervisningens roll ur olika hållbarhetsperspektiv, utan att vi som ansvarar för undervisning också funderar över vad vi vill med denna på ett djupare plan. Ska undervisning verka för att elever så snabbt som möjligt kan passas in i en befintlig samhällsordning och på så vis bidrar med specialkunskaper? Eller ska undervisning ge unga en bild av framtiden som något som de på egen hand kan forma, genom att ta sitt ansvar som individer? Eller ska undervisning stötta elever i förmågan att kunna hantera den ovisshet som står för dörren, när följderna av klimatförändringarna visar sig?

Om det sistnämnda är viktigt för oss är psykologen Jerome Bruners ord om att vi är berättelser, både individuellt och kollektivt, betydelsefulla (Bruner, 2002)<sup>2</sup>. De utsagor som vi ger om oss själva och andra har ett värde, inte enbart som förklaring på varför vi blivit de vi är utan också för att berättelserna om oss själva bidrar till att forma individuella och kollektiva identiteter som har betydelse ur ett framtidsperspektiv. Med detta synsätt blir skolans uppgift att ge elever möjlighet att verbalisera tankar om framtiden, och stötta dem när de gör detta. Hänsyn behöver då tas både till de omständigheter som format oss historiskt, och till dagsaktuella händelser. Kanske är det viktigaste hållbarhetsarbetet, som Facer (2019) skriver, en "närvarandets pedagogik" där elever får fördjupa sin förståelse av samtidens företeelser och samtidigt ges tillfälle att öva sig i att se komplexiteten i det som sker, för att därigenom kunna utveckla tankar om potentiella framtidsvägar.

1 Facer, K. (2019). Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21st

2 Bruner, J. (2002). Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning. Daidalos.

Kanske är det detta, med Ana Cecilia Dinersteins ord (2015), som innebär att ”organisera hopp” individuellt och kollektivt, och verka för tillit utan att aningslöshet frodas.<sup>3</sup> I så fall är det lätt att se möjligheter att genom svenskämnet bidra till samhällets hållbarhetsarbete. I svenskämnet ägnar vi oss åt att ta del av andras berättelser och skriva egna texter. Vi övar oss också i att förhålla oss kritiskt till texter genom att fundera över texters budskap, och diskutera dessa budskap i relation till de sammanhang som de är sprungna ur. Vi ägnar oss även åt annat som är värdefullt om ”närvarandets pedagogik” ska kunna realiseras, eftersom vi ägnar oss åt vad det är i texter som engagerar oss, och varför vi fångas av texter (se ”attachment” i Felski, 2020)<sup>4</sup>.

Det som föreliggande nummer av *Forskning om undervisning och lärande 2021:3* lyfter fram kan sägas utgöra exempel på ”närvarandets pedagogik” genom innehållet i artiklarna. I *Bildning för hållbar utveckling – och dess potential för svenskämnets undervisning* visar **Simon Wessbo** och **Ola Uhrqvist** hur bildningsbegreppet har likheter med konceptionen av lärande för hållbar utveckling, och hur lärande för hållbar utveckling kan ges en tydligare kärna genom bildningsbegreppet. Detta gör de genom att se svenskämnet som ett sammanhållande kitt som förenar kunskaper från olika ämnen genom den mänskliga erfarenhet som berättelser ger tillgång till. Lärandet får då ett existentiellt fokus, som hos Nussbaum (1998), samt en inriktning mot post-humanistim (Biesta, 2014).

I den därpå följande artikeln, *Att göra sin röst hörd. En didaktiskt orienterad bilderboksanalys av Naturen och Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* visar **Anna Lyngfelt** och **Eva Söderberg** hur samtal utifrån bilderböcker kan fördjupa förståelsen av vår samtid genom att tankar väcks om ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet – i förening. I dessa böcker är de olika formerna av hållbarhet – eller snarare brist på hållbarhet – avhängiga varandra och inga svar är givna. En narratologisk analys inriktad på berättelsernas röster föreslås, som går att länka till elevröster i klassrummet. De bilderböcker som analyseras är valda för att de är komplexa och passar läsare i alla åldrar.

I artikel nummer tre och fyra uppmärksammas lärarnas roll för undervisning om hållbarhet i svenskämnet, inklusive organiseringen av undervisningen. I *Poesididaktik och kulturell hållbarhet – bortom mätbarhetens horisont* skriver **Karolina Pettersson** om de svårigheter som universitetslärare upplever med att ge läsning av poesi och poesididaktik utrymme inom ramarna för lärarutbildningen. Hennes resonemang utgår från intervjuer med åtta universitetslärare på lika många lärosäten, där alla är verksamma som lärarutbildare inom ramen för ämneslärarutbildningen.

I artikel fyra, *Svenskundervisning i språkligt heterogena klasser: lärares uppfattningar om språk och hållbarhet*, av **Katerina Kuksa**, **Anna Lyngfelt** och **Birgitta Ljung Egeland**, utgör social hållbarhet fokus genom intervjuer av lärare som är verksamma i skolklasser med ett stort antal nyanlända elever. Här framgår det tydligt att målet att inkludera alla elever och förbereda dem på ett liv som medborgare i Sverige är

<sup>3</sup> Dinerstein, A. C. (2015) The politics of autonomy in Latin America. The art of organising hope. Palgrave Macmillan.

<sup>4</sup> Felski, R. (2020). Hooked: art and attachment. University of Chicago Press.

Gästredaktionell kommentar

svårt att förena med snäva ekonomiska ramar och krav på snabb måluppfyllelse.

I numrets allra sista artikel, *"Jag vet att man inte kan förändra världen, men man kan ha ambitioner"* – sociala hållbarhetsperspektiv på ett musik- och poesiprojekt undersöker **Katharina Dahlbäck** och **Catharina Schmidt** möjligheter och hinder för konstnärliga samverkansprojekt genom att lyfta fram relationen mellan rumslig, social och didaktisk inkludering, samt betydelsen av denna relation ur ett hållbarhetsperspektiv. Även här utgör intervjuer forskningsmetod, när röster ges utrymme både i och utanför skolan genom samverkansprojektet. I artikeln utgör kunskap inom forskningsområdet Art Education for Sustainable Development (AESD) utgångspunkten för resonemangen.

Med dessa fem artiklar försöker vi som bidragit till tidskriftsnumret att rikta fokus på undervisningsinnehåll och lärande som behöver stärkas, om svenskämnet ska kunna bidra till hållbar utveckling i vår samtid och en "närvarandets pedagogik" ska kunna utvecklas till att omfatta "organiserat hopp". Vi hoppas att vi genom artiklarna har bidragit till berättelser om vad svenskämnet är och skulle kunna vara, beroende på vad vi fyller ämnet med för innehåll.

En förutsättning är då att vi också blickar bakåt. En dikt ur *Jordlöparens bok* (2020, s. 12), av Thomas Tidholm, får därför avsluta förordet:

En gång kände vi jordlöparen som en bror, som en syster.

En gång kunde vi tala med myrorna.

Vi kunde tala med fåglarna, humlorna, skalbaggar, maskarna  
...alla. Så måste det ha varit.

Det var ett samtal över hela jorden. Hur det lät minns vi inte,  
men det var som ett stort ludet ackord som aldrig tystnade,  
en vaggång, ett långt gången samförstånd i drömmen. Som  
suset i sjumilaskogar, underjordiska vatten, moln som rullar  
över bergen.

En saga har sagt det.<sup>5</sup>

*Anna Lyngfelt, gästredaktör*



Foto: Cathrine Andersson Busch

<sup>5</sup> Tidholm. T. (2020). *Jordlöparens bok*. Ordfront förlag

Wessbo & Uhrqvist

# Bildning för hållbar utveckling – och dess potential för svenskämnets undervisning

Simon Wessbo & Ola Uhrqvist

## Sammanfattning

Den här artikeln visar på hur arbete med berättelser inom ramen för vad vi kallar Bildning för hållbar utveckling, kan ge svenskämnet en mer framträdande roll i ämnesövergripande undervisning. Första delen av artikeln visar hur det välkända men samtidigt mångtydiga begreppet *bildning* kan ha stora likheter med grundtankar i det framväxande fältet *Lärande för hållbar utveckling*. Artikeln argumenterar för hur en sammanslagning gör kärnan i *Lärande för hållbar utveckling* synlig och relevant för bredare lärargrupper. Samtidigt aktualiseras innehållet i bildning i ljuset av människans nya roll och ansvar i den antropocena epoken. Vi menar att bildning för hållbar utveckling karaktäriseras av ledorden *komplexitet*, *öppenhet*, *meningsskapande* och *engagemang*. Den andra halvan av artikeln utmanar och konkretiserar detta föreslagna begrepp med hjälp av tre exempel där berättelser och berättande står i centrum.

**Nyckelord:** bildning för hållbar utveckling, bildning, berättelse, berättande, lärande för hållbar utveckling, svenskämnet



Simon Wessbo undervisar vid lärarutbildningen vid Linköpings universitet och forskar om lärande för hållbar utveckling och berättelsens potential.



Ola Uhrqvist är universitetslektor i Pedagogik vid Linköpings universitet med fokus på lärande för hållbar utveckling. Forskar om lärspele och berättelser som didaktiska verktyg



## Abstract

This article shows how stories and storytelling can be used within the framework of what we call Bildung for Sustainable Development. This concept may contribute to the school subject of Swedish by providing it with a more prominent role in interdisciplinary teaching. The first part of the article shows how the well-known and ambiguous concept of Bildung has several similarities with basic ideas in the emerging field of Education for Sustainable Development. The article argues for the benefits of these concepts in making the core of Learning for Sustainable Development visible and relevant to a wider spectrum of teachers. At the same time, the content of Bildung is brought to the fore in the light of the new role of humankind and our responsibilities in the Anthropocene era. We believe that Bildung for Sustainable Development is characterized by complexity, openness, meaning-making and commitment. The second half of the article challenges and concretizes this proposed concept with the help of three examples in which stories and narration are considered.

**Keywords:** Education for sustainable development, Bildung, Storytelling, Stories, The teaching of Swedish

## Introduktion

Under skrivandet av denna artikel belönades Niklas Rådström med Selma Lagerlöfs pris och konstaterade kärnfullt i sitt tacktal:

I vår relation till berättelsen och berättandet är vi på en gång skapade och skapande. Samtidigt som vi berättar vår berättelse berättar berättelsen oss. Som medborgare, i privata relationer och i vår självreflektion är vi på en gång erfarande subjekt och erfarna objekt och det är genom berättelsen och berättandet vi skapar vår bild av världen och världen skapar sin bild av oss. För att förstå oss själva och världen behöver vi ge den berättelsens form. (Rådström, 2021)

Vi människor är ett berättande släkte som formar vår föreställningsvärld och därmed våra relationer och fysiska omgivning genom berättelser om vilka vi är och vart vi är på väg (Niles, 2010). Grundteman i dagens berättande växte fram i en tid då människans avtryck på Jorden var närmast obefintligt i jämförelse med idag. Människan är i detta berättande alltings mått med närmast oändlig tillgång på naturresurser att nyttja för de uppfinningsrika och djärva (McNeill, 2003). De senaste decennierna har vetenskapen med all önskvärd tydlighet visat hur dessa antaganden leder mot en katastrof, bland annat i form av ekosystemkollaps. I ljuset av denna vetenskapliga kunskap ligger det något oroande i påpekandet att det verkar vara enklare att föreställa sig en global miljökollaps än slutet för kapitalismen som ekonomiskt system (Fisher, 2009). I en tid då en grundläggande samhällstransformation är i antågande behöver berättelserna som ger mening åt vår tillvaro anpassas till samtiden och därmed möjliggöra goda livsvillkor för människor och miljö (Facer, 2019; Hensley, 2020). Hur bildning kan bidra i denna process är en fråga för såväl filosofer (t. ex. Nussbaum, 1998) som pedagoger (t. ex. Biesta, 2019) och miljöhistoriker (t. ex. Sörlin, 2019).

Wessbo & Uhrqvist

I den här artikeln vill vi lyfta hur *bildning och lärande för hållbar utveckling* kan stärka varandra. Litteraturundervisningens mer existentiella former, svåra att mäta och utvärdera men kända av varje svensklärare lyfts här fram som en central resurs i ämnesövergripande undervisning bland annat genom att låta svenskämnet ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Skolverket, 2011:1).

Humanistiska och didaktiska problematiseringar av människors relation till miljön har pågått länge. Ekokritiska studier riktar fokus mot de tankefigurer vi använder för att prata om relationen mellan natur och kultur (Gerrard, 2012). I utbildningssammanhang används begreppet ekolitteracitet för att lyfta den didaktiska kopplingen i vårt sätt att förstå miljön (Cutter-Mackenzie & Smith, 2003). Perspektivet vinner även insteg i svenskämnet (Löwe & Nilsson Skåve, 2020). Samtidigt möter många en fragmentarisk hållbarhetsundervisning utan djupare möjligheter att bearbeta fakta-innehållet på ett personligt plan. Resultatet riskerar att styra bort från centrala mål i lärande för hållbar utveckling, så som handlingskompetens och systemperspektiv (Kramming, 2017). Som en del av lärande för hållbar utveckling är det viktigt att ekolitteracitetens fokus på människa-naturrelationer breddas till att också lyfta sociala dimensioner, människors inbördes relationer och förmågan att engagera sig för förändring.

Syftet med artikeln är att utreda hur bildning och lärande för hållbar utveckling kan stärka varandra och hur berättelser kan användas som en didaktisk resurs i linje med detta. Motivet ligger i behovet av att bredda och fördjupa undervisningen kring hållbar utveckling vilket vi menar är möjligt genom mötet mellan dessa idétraditioner. Lärande för hållbar utveckling kan förstås i relation till bildningens bredare idétradition som i sin tur aktualiseras i ljuset av de djupgående utmaningar mänskligheten står inför i den tidsålder – antropocen – som i allt högre grad präglas av människans påverkan på klimat och omgivning.

Artikeln börjar därför med att undersöka bildningsbegreppet historiskt och hos teoretiker som Wilhelm von Humboldt (1767–1835) och Martha Nussbaum (1947–), och därefter anknyta till centrala idéer i forskningen om lärande för hållbar utveckling. Resultatet är förslaget att *bildning för hållbar utveckling* är en fruktbar utgångspunkt för att stödja bredare och fördjupande ämnesövergripande samarbeten där berättelser och berättande har en central roll. I vårt försök att definiera detta flyktiga begrepp framträder *öppenhet, meningsskapande, engagemang* och *komplexitet* som fyra ledord. Artikeln fortsätter sedan med att utifrån de fyra ledorden och tre exempel konkretisera och problematisera hur en sådan utgångspunkt kan ge berättelser och berättande en central roll i lärande för hållbar utveckling.

## **Bildningens skiftande form, innehåll och syften**

En aktuell diskussion som illustrerar hur bildningens innehåll, former och syften är i rörelse är den som initierats av miljöhistorikern Sörlin (2019) i boken *Till bildningens försvar: den svåra konsten att veta tillsammans*. Här målas bildning upp som ett resultat av det som lästs men också det som individen gör med sina erfarenheter. Sörlin pekar på behovet av en ny kanon för att förbereda samhällsmedborgare på livet



i det förändrade landskap där människan tagit plats bland de stora geologiska krafter som formar, upprätthåller och omformar planetens funktioner. Obildad i sin nya roll riskerar mänskligheten att radikalt ändra förutsättningarna för livet på jorden. Utmaningen i vår tid handlar då om att bemöta den populism som präglar samhälle, debatt och det politiska livet och – ofta i linje med detta – de aktörer som inte erkänner klimatkrisen som något problem och inte erkänner den vetenskap som ligger till grund för förståelsen av sakernas tillstånd. Lösningen, menar Sörlin, är att vi måste veta mer tillsammans.

Att veta tillsammans är dock inte så enkelt som det kan låta. Bildning som begrepp är till att börja med mångtydigt och ideologiskt laddat. Innehållet i begreppet varierar beroende på tidpunkt, kontext och vems intressen denna bildning kan tänkas tjäna. Jan Thavenius (1991) visar hur bildningen fyllde olika funktioner för olika samhällsgrupper i 1800-talets kulturella och sociala omvandling. Bildning gavs också ett varierande innehåll i olika skolformer och ämnen – såväl latin som kemi kunde ha bildande effekter. Det gryende svenskämnet och dess håg för nationella författarskap i fosterlandets tjänst var däremot en senare konstruktion. Definitioner av bildning sker alltså i en samhällelig kontext och kan inte friställas från sociala, kulturella och ekonomiska sammanhang hur lockande än bildningens universella och allmänmänskliga anspråk kan låta.

Medan Sörlin argumenterar för vikten av ett uppdaterat innehåll i den antropocena eran problematiserar filosofen Nussbaum (1998) innebörden av "vi:et" och menar att det är allt för generaliserande. Istället poängterar hon hur en mångfald av olika slags "vi" måste samarbeta för att bygga ett gott samhälle. I likhet med Sörlin pekar hon på medborgerlig bildning som en central förutsättning. Redan i titeln *Cultivating Humanity* (1998) antyds att det som kultiveras är individer såväl som kollektiv. För Nussbaum blir bildning ett sätt att överskrida det partikulära och nå mer generella (universella) förståelser samtidigt som människors och gruppers unika identitet erkänns och respekteras. Hennes kritik av identitetspolitik visar på risken att fastna i att få skillnader mellan grupper bekräftade än att istället skapa större förståelse (Bergström, 2000). I ett hållbarhetsperspektiv måste vi, utöver att veta mer tillsammans, göra mer tillsammans. Då blir det viktigt att beakta hur mänskligheten består av mindre kollektiv, ofta med väldigt skilda förutsättningar. Bildning ger oss då möjlighet att åtminstone delvis förstå *den andra* utifrån unika behov, önskningar och förutsättningar. Här spelar skönlitteratur en avgörande roll för att odla medmänsklighet och inlevelseförmåga (Bergström, 2000).

Den medborgerliga bildningen skiljer sig från mer konservativ bildning, vars fokus ligger på förkovran i den befintliga kulturen som ett medel att nå eviga värden. Nanny Hartsmar och Bodil Liljefors Persson (2013) betonar att medborgerlig bildning fokuserar mer på hur utbildning bör bidra till förmågor som att delta aktivt i ett demokratiskt samhälle samt kreativt och kritiskt förhålla sig till och förnya samhällets traditioner. Denna syn på bildning har rötter hos de frihetsivrande nyhumanisterna runt år 1800. Här är utbildningens viktigaste uppgift att bidra till att människan kan komma så nära sin fulla potential som möjligt utan att denna är på förhand given.

Wessbo & Uhrqvist

En viktig pusselbit var då att förbereda elever och studenter för att på ett klokt sätt engagera sig i nya situationer genom breda kunskaper och förmågan att snabbt sätta sig in i nya yrkeskunskaper (Sjöström & Eilks, 2020).

Den medborgerliga bildningen framträder inom svenskämnesdidaktisk forskning bland de arbeten som Pedagogiska gruppen i Lund producerade från mitten av 1970-talet och framåt (Degerman, 2012). Tankar i denna riktning finns även i senare forskning där udden riktas mot en styrning av skolan som präglas av nyliberala strömningar och new public management. Lena Manderstedt med kollegor (2011) visar exempelvis i sin studie av styrdokumentet för svenskämnet hur formella och mätbara aspekter av litteraturundervisningen betonas allt mer i reformen och konkluderar att det onekligen är ”enklare att mäta vad elever kan om skönlitteratur än vad de lärt sig *genom* skönlitteratur” (s. 22). Vidare har Gunilla Molloy (2011, 2017) i flera arbeten argumenterat för sitt förslag om svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne. Ett utförligt bidrag i denna riktning ges av Gustav Borsgård (2021) som i sin avhandling undersöker litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete. Han konstaterar angående bildning att det utifrån den rådande diskursen är enklare att argumentera för en undervisning i svenskämnet som formar demokratiska medborgare, medan det är svårare att argumentera för en bildning som ”inte har något mål utanför sig själv” (s. 75). Det finns således flera bidrag som drar i riktningen att svenskämnet har en viktig uppgift att fylla för att skapa demokratiskt sinnade medborgare. Samtidigt kan denna inriktning vara begränsande då demokratiarbetet med Borsgårds ord ingår i ett ”hegemoniskt, målrationellt tänkande” (s. 75).

Tankar om den medborgerliga bildningen kan således förankras i såväl ämnesdidaktik som lärande för hållbar utveckling. Sörlin (2019) är inte den första som argumenterat för ett nytt innehåll i bildning. Historiskt har innebörden i bildningen omväxlande setts som bärande på värden i sig, exempelvis värdet av att *ha läst* klassiska litterära eller historiska verk, eller setts som benämning på individens förändring till följd av saker som lästs men också upplevts på andra sätt. I båda fallen, men särskilt i det senare fallet, förväntas individen göra bruk av sin bildning i sitt framtida handlande. I det samhällsradikala 1970-talet lyftes ofta August Strindberg och andra författare fram som socialt engagerade reformatörer. Som kontrast finns det postmoderna 2010-talets frånvaro av givna normer. Här lyfts i stället bildningens normkritiska och källkritiska dimensioner fram (Skillermark, 2020). Denna koppling till samhällsengagemang fanns redan hos von Humboldt som trots betoningen av moral och teoretiska kunskaper, i upplysningstidens nyttighetsiver, såg bildning som en utgångspunkt för att ta sig an samhällets problem och verka för förändring (Liedman, 2012). I detta finns även en tydlig koppling till det som Thavenius beskriver som den radikala estetiken (2003) som ett sätt att använda kulturella uttryck, inte bara för deras underhållningsvärde eller skönhet (det vill säga den modesta estetiken), utan för att hitta nya sätt att tänka, utmana konventioner och undvika vanetänkande. Den typ av bildning vi lyfter fram här går i linje med detta och låter sig inte begränsas till att ta del av ett visst kanoniserat innehåll, utan handlar snarare om att ringa in ett visst sorts tänkande. Detta tänkande har en tydlig koppling till samhällsengagemang

som baseras på kunskaper och personlig mognad, men utan en förutbestämd, kvantifierbar idé om vad bildningen skall leda till.

**Tabell 1.**

*Mycket förenklad typologi över bildningsbegrepp.*

<i>Klassisk bildning</i>	Tillgodogörande av en gemensam given referensram som kan förväntas för moraliskt handlande och deltagande i bildade samtal, baserad på en kanon av texter och upplevelser.
<i>Nyhumanistisk bildning</i>	Bildning med målet att hjälpa människor att förverkliga sitt personliga väsen, sin potential, snarare än erfarenhet av en given kanon.
<i>Medborgerlig bildning</i>	Träning i rollen att aktivt delta i det politiska samhällslivet baserat på kunskaper, kritiskt tänkande och förmåga att samarbeta.

Källa: Författarna

Bildningens innehåll varierar således såväl i den samtida debatten som i historiens skiftningar. Typologin ovan (tabell 1) sammanfattar vår diskussion om bildning. Goda argument kan föras fram för alla tre men framförallt friheten i nyhumanismen och det gemensamma i medborgerlig bildning återkommer när vi snart definierar bildning för hållbar utveckling. I linje med Sörlin menar vi att en central fråga i diskussionen kring bildning är vad en bildad människa bör vara insatt i när förutsättningarna ändras, som i antropocen med dess överhängande klimat- och biodiversitetskriser.

## Lärande för hållbar utveckling

En idétradition som vi menar har mycket gemensamt med bildning är lärande för hållbar utveckling (LHU). Innan vi kan gå vidare med begreppet bildning för hållbar utveckling behöver detta växande fält inom forskning och utbildning presenteras lite närmare. Kort sammanfattat förväntas LHU bygga på avancerade läraktiviteter där ämnesintegrering, färdighetsträning och förhållningssätt samverkar för att nå demokratisk handlingskompetens (Bursjö, 2014). För att underlätta en jämförelse med bildning används här tidigare forskning för att skilja mellan *stoffcentrerad*, *sambandscentrerad* och *handlingsorienterad* undervisning. Alla dessa tre gör anspråk på att vara hållbarhetsutbildning (se tabell 2). Uppdelningen renodlar och synliggör viktiga skiljelinjer medan konkret undervisning ofta har drag av alla tre.

Den första skiljelinjen går mellan undervisning utifrån helheter och specialisering. Mycket undervisning bidrar till lärande för hållbar utveckling utifrån en avgränsad del av en större fråga, exempelvis faktakunskaper om ekosystem eller globala handelsmönster. I LHU-forskningen lyfts å andra sidan betydelsen av att se helheter, ett systemperspektiv, där ekonomiska, ekologiska och sociala dimensioner samverkar för att hållbart hantera utmaningar (Leicht m.fl., 2018; Wiek m.fl., 2011). Helhetsperspektivet återkommer även i den statliga utredningen *Att lära för hållbar utveckling*.

Wessbo & Uhrqvist

Begreppet [hållbar utveckling] tar sin utgångspunkt i en helhetssyn på människors och samhällens behov, förutsättningar och problem. Den bärande principen är att ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och processer är integrerade – de är varandras förutsättningar och stöd. (SOU 2004:104, s. 10).

Mot denna bakgrund av integrerade processer blir det något självmodsigande att prata om socialt hållbar utveckling, eller andra fragment av helheten, i termer av hållbar utveckling. Social hållbarhet är både viktigt och relevant. För att passa in i ramen för just hållbar utveckling måste en dimension dock integreras med de två andra. Alltså blir det viktigt att göra en distinktion mellan hållbarhetsrelevant utbildning och hållbar utveckling. I denna artikel kallar vi sådan specifik undervisning för stoffcentrerad. Ofta behandlas här ett ämnes ordinarie stoff, exemplifierat och motiverat med hållbarhetskopplingar.

**Tabell 2.**

*Former för hållbarhetsundervisning - en mycket förenklad översikt.*

	<i>Karaktärsdrag</i>	<i>Relation till lärande för hållbar utveckling</i>
<i>Stoffcentrerad</i>	<p><b>Hållbarhetsrelevant undervisning</b>                      Undervisning som bidrar med relevanta delar till en större <i>helhet</i>. Exempelvis kunskap om ekosystem eller värdegrundsarbete.</p>	För att uppnå kraven för LHU behövs en tydlig koppling till en hållbar samhällstransformation som tar hänsyn till ekologiska, ekonomiska och sociala dimensioner.
<i>Sambandscentrerad</i>	<p><b>Utbildning om hållbar utveckling</b>                      Undervisning som behandlar en hållbarhetsfråga utifrån ett helhetsperspektiv och bygger på ett på förhand utvalt stoff.</p>	För att bli lärande för hållbar utveckling behövs ett tydligt fokus på problemlösning och demokratisk handlingskompetens, helst i praktiken.
<i>Handlingsorienterad</i>	<p><b>Lärande för hållbar utveckling</b>                      Undervisning som skapar utrymme för personlig utveckling vad gäller förmåga att kunna tänka och agera självständigt, kritiskt och demokratiskt om helheter och intressekonflikter.</p>	Denna form av undervisning är svår att uppnå, då den först kräver färdigheter och förmågor som utvecklas i flera ämnen utan att direkt kopplas till hållbar utveckling. Idealt utgör LHU ett ramverk som genomsyrar hela skolans verksamhet.

Källa: Egen sammanfattning

En andra viktig skiljelinje går mellan att lära *om* eller att lära *för* hållbar utveckling. *Om* innebär enkelt uttryckt en faktaorienterad undervisning som lyfter samband mellan de tre dimensionerna medan *för* implicerar ett lärande som aktivt verkar för demokratisk handlingskompetens. Denna praktiska dimension uttrycks ofta som att LHU “prepares people of all walks of life to plan for, cope with, and find solutions

for issues that threaten the sustainability of our planet” (UNESCO, 2005, s. 7). I antropocen blir då målet i lärande för hållbar utveckling ytterst en träning i att rädda världen från lokala och globala systemkollaps. Sannolikt betyder detta i sin tur förberedelse för radikala samhällsomställningar vilket gör ämnesområdet politiserat. I sin tur gör det undervisningens val av metoder och stoff till en delikat utmaning (van Poeck m.fl., 2019). Lärande för hållbar utveckling förväntas alltså vara transformativt i betydelsen att det syftar till att förändra den praktik och de normer som skapat och förstärker dagens problem genom utbildning som omformar sättet att tänka och agera (Wals, 2010).

Det är detta transformativa lärande som vi senare kommer koppla samman med bildning. Till synes finns här ett dilemma. I likhet med Sörlin (2019) utgår LHU från den övergripande problembeskrivningen att människor förstör miljön och ifråns målet att vi måste nå hållbarhet snarast möjligt. Samtidigt reser varningar för indoktrinering av bland andra Arjen E. J. Wals och Bob Jickling (2002) samt Malin Ideland och Claes Malmberg (2015). De senare pekar på hur användandet av olika sätt att mäta individuell miljöpåverkan fungerar skambeläggande, får elever att erkänna sin synd och lova bättring. Utvecklandet av en välgrundad personlig relation till hållbarhetsutmaningar och samhällstransformation är uppenbarligen en didaktisk utmaning.

Däremot är LHU öppet för olika perspektiv på orsakerna bakom och vilka de bästa lösningarna är. Faktainnehållet kompletteras därför med centrala kompetenser för hållbar utveckling (Wiek m.fl., 2011; Rieckmann, 2018). Dessa understryker att färdigheter som kritiskt tänkande och förhållningssätt som empati och självreflektion är centrala för att skapa hållbarhet. Med betoning på dessa kompetenser riktar lärande för hållbar utveckling in sig på att främja demokratiskt tänkande och agerande för förändring under osäkra förhållanden (Almers, 2013).

Utmärkande för hållbar utveckling är fokus på utmaningen att hantera “wicked problems” i bemärkelsen att mycket står på spel samtidigt som det inte är givet vilka fakta som behövs för att fatta kloka beslut eller hur dessa fakta kan vägas samman (Block m.fl., 2019). I en värld av intressekonflikter är det inte heller självklart vilka värderingar som skall styra besluten (Kopnina & Cherniak, 2016; Lindgren & Öhman, 2019). I utbildning med en omstridd problembeskrivning och faktabas kan det bli ett problem att avgöra vilken typ av självständigt reflekterade som leder är legitim kunskap. Avgörs detta av eleverna eller deras examinerande lärare?

På samma sätt som i frågan om bildning finns det inom LHU en förankring på en mer filosofisk nivå kring lärande, frihet och kritiskt tänkande. Den förtjänar att synliggöras. Malin Ideland och Claes Malmberg (2015) pekar på hur lärare tänker om kritiskt tänkande på två olika sätt. Å ena sidan, menar de, ses kritiskt tänkande som ett sätt att nå kunskapsmål genom kritisk granskning av olika påståenden med vetenskapen som måttstock. Å andra sidan finns ett mer etiskt-politiskt kritiskt tänkande som ifrågasätter förgivettagna normer och värdering. Det senare leder in i undervisningsfilosofen Gert Biestas (2019) kritik av instrumentell undervisning som fokuserar på att kvalificera och uppfostra på bekostnad av mer öppen undervisning där eleverna uppmuntras att forma sig själva som aktiva subjekt. Biestas existenti-



Wessbo & Uhrqvist

listiskt grundade didaktiska filosofi har haft stort inflytande på teoribildningen kring LHU. Även kritisk pedagogik och dess betoning av goda samtal som ett sätt att hantera makt och samhällsstrukturer har haft stort inflytande (Gadotti, 2008). Effekten av båda dessa utgångspunkter är att eleverna ges ett större utrymme att formulera meningsfulla problem att arbeta med. I linje med en majevtisk metod, det vill säga sokratiska samtal, tar läraren i stället en aktiv roll för att fördjupa lärprocessen genom utmanande samtal, väl medveten om att de viktiga frågorna inte har några givna svar (Biesta, 2019; Panerai, 2013).

Berättelser och berättande har också lyfts som viktiga didaktiska resurser i hållbarhetsundervisning. Olof Franck och Christina Osbeck (2018) pekar på hur berättande kan fördjupa förståelsen för etiska dimensioner. Carina Löwe och Åsa Nilsson Skåve (2020) visar hur ekolitteracitet är användbart för att utmana och fördjupa förståelsen för berättelsers tankefigurer kring människa-natur-relationer. Kopplat till konkreta platser snarare än texter pekar Nathan Hensley (2020) i *Re-storying the landscape* på vikten av att skapa nya berättelser om bland annat de platser vi har i vår omgivning. I hans argumentation för miljöhumaniora behöver dessa nya berättelser på ett mycket tydligare sätt visa på integrationen mellan människor och de ekosystem vi är en del av.

Berättelsen som bärande på en särskild didaktisk potential lyfts även av Matthew Reason och Catherine Heinemeyer (2016). De menar att berättelser har ett särskilt värde genom det de benämner som *storyknowing*. Med detta avser de en speciell kunskapsform som möjliggör att genom livserfarenhet och en intuitiv känsla för berättelsen bedöma om innehållet i en berättelse blir trovärdigt. Därigenom öppnas en möjlighet att genom engagemang i och arbete med berättelser testa olika scenarier utifrån ett nytt delvis emotionellt perspektiv. Lärande för hållbar utveckling kan alltså stärkas genom ett medvetet arbete som uppmärksammar hur ekologi, ekonomi och sociala dimensioner bidrar till berättelsen genom att se hur de samverkar för att skapa den miljö och de utmaningar som huvudpersonerna hanterar. Som Uhrqvist m.fl. (2021) påpekar så är det i sammanhanget viktigt att också utforska centrala aktörer, deras intressekonflikter men även de organisationer som möjliggör och begränsar aktörernas handlingsutrymme. Berättelser ger också möjlighet att sätta sig in i de intressekonflikter som driver skeendet framåt utifrån olika aktörers perspektiv för att på så sätt nå en djupare förståelse av motiven till olika handlingar som vid ett första påseende kan uppfattas som irrationella eller destruktiva. För att återknyta till Reason och Heinemeyer (2016) bidrar detta till ett reflexivt förhållande där texten utmanar läsarnas förförståelse.

Själva skapandet av berättelser rymmer därutöver en maktdimension då de har stor betydelse för hur människor kommer att uppleva sig själva och sin omgivning (Niles, 2010). Sättet vi skriver in aktörer i berättelserna formar subjekt som representerar möjliga identiteter i arbetet för hållbar utveckling (Ideland & Malmberg, 2015). Här menar vi att svenskämnet kan bidra med träning i att låta eleverna skriva in sig själva i världen på ett sätt där de får utforska sitt eget handlingsutrymme och därmed förhoppningsvis stärka sin individuella och kollektiva handlingskompetens. Därför är det viktigt att träna elever i förmågan att såväl kritiskt granska som skapa berättelser



för hållbar utveckling. Inspirerade av detta lyfter Ola Uhrqvist med kollegor (2021) behovet av konkreta didaktiska metoder för att stötta de majevtiska samtal som blir viktiga när elever får större utrymme för att skapa egna välgrundade berättelser. Gemensamt lyfter dessa bidrag till forskningen berättelsers förmåga att levandegöra människooöden på ett sätt som underlättar engagemang på ett annat sätt än rena faktaredogörelser kan göra.

Sammantaget har vi visat på bredden i denna form av utbildning. Till nästa avsnitt, där bildning och lärande för hållbar utveckling förs samman, tar vi med oss ett antal beståndsdelar. En första del är helhetssyn där ekologi, ekonomi och sociala villkor måste integreras och där intressekonflikter uppmärksammas. En andra del är centrala förmågor såsom kritiskt tänkande, självreflektion, den etiska/emotionella kompetens som berättelser kan bidra till, och kanske viktigast av allt den handlingskompetens som behöver utvecklas och bibehållas även ställd inför komplexa problem. En slutsats av resonemangen ovan är att lärande för hållbar utveckling behöver långsiktiga ämnesövergripande samarbeten. Då behöver didaktiken också strategier för att integrera olika kunskapstraditioner. Nedan argumenterar vi för att bildning och berättande spelar viktiga roller i det sammanhanget.

## **Bildning för hållbar utveckling, svenskämnet och berättelser**

Med utgångspunkt i de två avsnitten ovan kommer vi här till artikelns kärna, en argumentation för syntesen och begreppet bildning för hållbar utveckling.<sup>1</sup> En första vinst med detta är att bildning uppdateras och vitaliseras till en samtida och överhängande problematik. En andra vinst är att lärande för hållbar utveckling förankras i det vedertagna begreppet bildning och dess sätt att tänka om komplexitet och personlig utveckling, en förankring som bidrar till större legitimitet i och för svenskämnet och andra humanistiska ämnen. Samtidigt kan dessa ämnen genom sin betoning av förståelse och mening i komplexa situationer bidra till lärande även i andra skolämnen. Bildning för hållbar utveckling med det innehåll vi argumenterar för och utvecklar nedan, kan således vara en korsbefruktning som tydliggör svenskämnets roll i ämnesövergripande samarbeten.

Lärande för hållbar utveckling med den inriktning på handlingsorienterad undervisning som lyfts i forskningslitteraturen (se Leicht m.fl., 2018; Wiek m.fl., 2011) är nästan identiskt med den syntes vi föreslår. Detta transformativa lärande för hållbar utveckling verkar dock vara svårt att uppnå i skolans vardag (Olsson m.fl., 2016). Ett problem är att lärande för hållbar utveckling ofta blir utbildning för hållbar utveckling. Här menar vi att bildning för hållbar utveckling kan göra skillnad. Bildning belyser kärnan i lärande för hållbar utveckling så som vi beskrivit det ovan. Samtidigt bidrar utgångspunkten i hållbar utveckling till bildning med ett uppdaterat innehåll att förhålla sig till; att mänskligheten tagit plats bland de stora naturkrafterna i for-

<sup>1</sup> Tidigare har Helene Hellmark Knutsson använt begreppet en gång, i ett tal på bokmässan 2017 med rubriken Bildning för hållbar utveckling. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2017/09/helene-hellmark-knutsson-i-samtal-om-bildning-for-hallbar-utveckling-pa-bokmattan/>

Wessbo & Uhrqvist

mandet av klimat och annan planetär dynamik. På så vis bygger vårt resonemang vidare på Sörlins (2019, s. 91) argument att bildning inte bara är fakta utan att "bildning är kunskap + omdöme". När omdöme lyfts fram följer att självständigt kritiskt tänkande, självreflektion och samarbetsförmåga prioriteras i lärandet. Bildning blir i denna situation det slags praktiska visdom, *fronesis*, som möjliggör sammansmältning av information och intressen som saknar jämförbara skalor.

Vi ska i det följande lyfta några viktiga ledord i begreppet bildning för hållbar utveckling. Bildning innebär i den nyhumanistiska traditionen en betoning av frihet då bildningen antas vara en öppen och pågående process mot utvecklandet av den egna potentialen. Tillsammans med den medborgerliga traditionens betoning av de sociala och demokratiska dimensionerna av denna process framträder en bildning som måste vara öppen och utvecklas i en social kontext. Här finns tydliga kopplingar till Biestas (2019) post-humanistiska tankar om subjektifiering där eleven får möjlighet att genom eget utforskande forma sitt lärande och därmed sig själv som aktivt subjekt. Detta sker dock inte i ett socialt vakuum utan i ständig dialog med lärare och andra. Därav följer att merparten av ett sådant ämnesstoff inte med lätthet kan utvärderas, mätas eller införas i matriser. Det är inte vår avsikt att här polemisera mot målstyrning och planering som är en del av all utbildning. Snarare är det att peka på värdet av de processer i tänkande, samtal, lärande och reflektion som inte lätt låter sig styras, kontrolleras eller bedömas. Detta går i linje med Thavenius (2003) radikala estetik som betonar att inte "utesluta det konfliktfyllda och oförutsägbara" (s. 72). Därför är det första ledordet i bildning för hållbar utveckling *öppenhet*, vilket förutsätter ett utforskande förhållningssätt till det som studeras.

Det andra ledordet är *meningsskapande*, vilket har sin grund i den sociosemiotiska teoribildningen (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005). Utifrån detta perspektiv ses människan som en teckenskapande varelse som kan orientera och förhålla sig på olika sätt till sin omvärld, genom att skapa mening från olika slags uttryck i olika sociala kontexter (Selander & Kress, 2010). För att konkretisera resonemanget innebär detta att ett kalhygge/föryngringsyta eller en flod förstås på olika sätt av olika aktörer och genom olika skolämnen. Svenskämnet har här möjligheter och resurser att genom basen i den mänskliga erfarenheten, tecknen och språket formulera en mer generell mening som kopplar samman olika fenomen. Det är utifrån en känsla av mening som beslut framstår som relevanta och svenskämnet kan därmed bidra till den handlingskompetens som eftersträvas i LHM. Som vi ser det har svenskämnet potential att skapa tankeutrymme för det personliga och oväntade genom att eleverna i och genom berättelser och berättande får erfara olika sätt att uppleva mänskliga relationer, inklusive ömsesidiga relationer mellan människa, djur och natur. Genom skönlitteratur ges enligt Lars-Göran Malmgren och Jan Nilsson (1993) en möjlighet till direkta erfarenheter genom det som eleverna känner igen, men också till indirekta erfarenheter genom att möta det som är främmande. Genom att begrunda dessa upplevelser växer den läsandes horisont och med den också förmågan till den självreflektion och empati som är viktig i handlingsorienterat lärande för hållbar utveckling, men som sällan får något större utrymme i mer ämnesspecifik undervisning.

Ett tredje ledord är *engagemang* och bygger vidare på meningsskapandet då den upplevda meningen också får utlopp i konkreta förändringar. I lärande för hållbar utveckling anknyter detta till betoningen av autenticitet, i form av exempel ur de lärandes vardag, kopplade till handlingskompetens medan bildningstraditionen lyfter det etiska mögandet. Engagemanget kan ta sig uttryck på både ett individuellt plan i form av livsstilsförändringar och gemensamt genom olika former av samhällsengagemang. Viktigt är dock att kombinationen med ledordet öppenhet förutsätter att den lärande själv får rikta sitt engagemang. Även om det är bra om eleverna tycker att ett arbetsområde är intressant eller väcker känslor betyder engagemang här någon form av konkret handling.

Ett fjärde och sista ledord handlar om *komplexitet* i de resonemang som förs. I detta finns en tydlig koppling till den humboldtska traditionen och devisen att betrakta vetenskapen som ett olöst problem, liksom till lärande för hållbar utveckling och dess höga ambitioner på ämnesintegrering och förmåga att hantera intressekonflikter (Leicht m.fl., 2018). Kajsa Kramming (2017) menar vidare att det är just när miljöfrågor tillåts vara komplexa som det skapas ett handlingsutrymme mellan ytterligheter som global – lokal eller hållbarhet – miljökollaps. Det är där det går att hitta vägar att engagera sig. I en strikt målrationell och ämnesindelad skola har tankar om holism och komplexa resonemang svårt att få det utrymme de behöver. Bildning för hållbar utveckling sätter komplexitet och mångtydighet i centrum och menar att svenskämnet utgör en särskilt gynnsam arena för sådan verksamhet. Vi återkommer till detta nedan.

Sammanfattningsvis ser vi begreppet bildning för hållbar utveckling som en uppdatering av bildningsbegreppet och en precisering av lärande för hållbar utveckling. Det handlar om öppenhet, meningsskapande, engagemang och komplexitet. En fråga som pockar på uppmärksamhet är i vilken mån det finns utrymme i svenskämnet för en sådan verksamhet och i vilken mån detta redan är aktivt eller inom räckhåll.

Med sin svaga klassifikation och oklara gränser utåt (Bernstein, 2003, s. 107) riskerar svenskämnet att i ämnesintegrerad undervisning få rollen som färdighetsträning i skrivande och muntlig framställning, medan stoffet som behandlas kommer från andra skolämnen. Vidare förekommer ofta beskrivningar av stoffträngsel inom ämnet (Lilja Waltå, 2016). Ett rimligt antagande är då att invändningar väntar när ytterligare ett kunskapsområde förväntas rymmas under svenskämnets paraply, och därmed försvaga klassifikationen. Få svensklärare kan tänkas vara villiga att prioritera bort exempelvis läsning av en roman eller studiet av en epok för ett projekt om hållbar utveckling. Vi menar att problemet inte behöver formuleras på detta sätt. Vår argumentation syftar inte heller till att bildstorma mot de väletablerade begreppen bildning och lärande för hållbar utveckling. I stället vill vi belysa möjligheterna som öppnas för svenskämnet när LHU sätts i en mer humanistisk kontext. Med hjälp av tre exempel konkretiseras nedan det föreslagna begreppet och samtidigt problematiseras dess användbarhet.

Wessbo & Uhrqvist

## Tre exempel utmanar begreppet Bildning för hållbar utveckling

I det sista steget i vårt utforskande av begreppet bildning för hållbar utveckling speglar vi dess fyra ledord (öppenhet, meningsskapande, engagemang och komplexitet) i tre konkreta exempel. Det första exemplet belyser hur begreppet är relevant i den litteraturundervisning som i viss mån kan ses som traditionell och behandlar kända författarskap. I det andra exemplet diskuteras hur litteraturläsning av en roman vars tematik med direkt relevans för hållbar utveckling kan användas i relation till ledorden. Det tredje exemplet kommer från ett pågående forskningsprojekt och handlar om förskolebarns berättelser om hållbarhet.

Gemensamt för exemplen är att de utgår från den potential som föreligger i berättelser och berättande, vilket vi menar är av hög relevans för svenskämnet. Även om det är problematiskt att yttra sig om ett ämnes kärna torde det vara okontroversiellt att föra berättelsen till det som Johan Elmfeldt (2014) i linje Basil Bernstein (2003, s. 74) kallar svenskämnets heliga. Även språkämnet svenska rymmer såväl berättelser som berättande i exempelvis retoriken, skrivdidaktiken och den funktionellt orienterade grammatiken (Ask, 2012; Walldén, 2019). Berättelsen har därutöver relevans på en ontologisk nivå genom att berättelser kan sägas påverka synen på det förflutna och det samtida och verka som ram för förståelse inom många områden (Stibbe, 2015). I förlängningen leder detta till att elevens förståelse av världen, samhället och historien och elevens möjlighet till handlingskompetens kan främjas genom att bättre förstå berättelsens varierande form, organisation och funktion.

### **Exempel 1 – engagemang och oförutsägbarhet i litteraturundervisningen**

Inledningsvis vill vi pröva om bildning för hållbar utveckling genom de karaktärsdrag vi beskrivit kan relateras till den litteraturundervisning som ofta genomförs i gymnasiet, exempelvis genom läsningen av och arbetet med noveller. I detta fall kommer exemplet från ett empiriskt material där gymnasieelever i trean fått skriva texter om en novell och en film (Wessbo, 2021). Novellen är Hjalmar Söderbergs *Pälsen* (1898) och filmen en adaptation av novellen (Larson, 2008). Varken filmen eller novellen har ett tema som tydligt knyter an till hållbarhetsundervisning genom att ta upp frågor om exempelvis biodiversitet eller klimatkris. Även om det finns ingångar att diskutera exempelvis social och ekonomisk hållbarhet utifrån berättelsen, vill vi här främst visa på de möjligheter som elever tar vara på när de under ganska fria former får skriva om berättelser i svenskämnet.

Elevernas skrivande om *Pälsen* inrymmer en mängd aktiviteter. Eleverna kommenterar språkbruk, karaktärer, intrig och budskap i berättelsen, vilket är förväntade resultat inom svenskämnets kontext givet att de är i slutet av sin utbildning. Därutöver kommenterar de berättelsens historiska kontext, ekonomiska förhållanden och genusordning. Hos flera elever förekommer en upprördhet utifrån ett djurrättsligt perspektiv över att huvudpersonen (d.v.s. Dr Henck i slutet av 1800-talet) i novellen och filmen bär päls. All denna verksamhet ramar in studien genom begreppet meningsskapande – novellen och filmen blir meningsfulla för eleverna på olika sätt och i vissa fall väcker de även engagemang och starka känslor. I elevtexterna finns

även engagemang för de händelser som karaktärerna möter i berättelsen. Däremot är det inte säkert att detta är ett sådant engagemang som leder vidare till handlingskompetens eller till konkret handling. För detta krävs en forskningsdesign eller en undervisning som är tydligt inriktad mot detta (exempelvis transformativt lärande, se Bradling, 2019).

Exemplet visar emellertid hur elevernas respons utifrån litterära verk, oaktat vilken genre eller tematik de har, är rörlig, skiftande och oförutsägbar. Utifrån den teoretiska litteraturen (Iser, 1978; Fish, 1976) och empiriska studier är det inget förvånande resultat. Kategorierna av elevsvaren blir många eller breda (se t.ex. Johansson, 2015; Tengberg, 2011; Wilhelm, 2016; ). Från läsningen av varje litterärt verk öppnar sig en mängd möjligheter som emellanåt begränsas av den litterära socialisationen och in i det tolkande samfundet (Fish, 1976) som i detta fall är institutionen svenskämnet. Den mångtydighet och komplexitet som finns i *Pälsen* och andra berättelser samt den variation som elevtexter kan uppvisa kan upplevas som ett problem för undervisande lärare. Möjligheterna som föreligger i dessa förhållanden är däremot många. Det kan handla om att öppna upp till synes självklara narrativ med hjälp av resonemang om det lästa eller sedda som också ger utrymme för det oväntade. Den rörlighet och spontanitet som elever (och människor överlag) ofta ger prov på vid läsning av litterära verk är alltså en resurs att utnyttja för att främja ett tänkande som kan hantera helheter och de komplexa relationer som bildning för hållbar utveckling eftersträvar.

Utifrån exemplet ovan är det samtidigt värt att påminna om hur inriktningarna miljöhumaniora (Hensley, 2020) och ekokritik (Schulz, 2007) ofta lyfter vikten av att analysera berättelser utifrån hur människor skrivs in, eller inte skrivs in i sitt oundvikliga beroende av en omgivande miljö. Man kan exempelvis fråga sig om naturen beskrivs som en god förebild, som ett problematiskt hot eller rentav inte alls (Löwe & Nilsson Skåve, 2020). Som exemplet med *Pälsen* visar går det att göra tolkningar av en karaktär genom bärandet av päls och de värderingar om bland annat djuret som detta kan tänkas spegla. Som visats ovan kan tre av fyra ledord vara aktuella även när det gäller en undervisning som behandlar äldre texter som kan anses ingå i gymnasietets litterära kanon. Komplexitet, meningsskapande och öppenhet är kännetecken som är generiska för många skönlitterära texter och framför allt för läsningen av dem. Samtidigt visar också exemplet att dessa måste sättas i ett sammanhang som engagerar eleverna i någon form av förändring i riktning mot hållbarhet.

### **Exempel 2 – Fakta och fiktion, indirekta erfarenheter av vattenbrist**

Även verk som på ytan inte verkar bäras av en hållbarhetsproblematik kan alltså fungera för att främja bildning för hållbar utveckling, särskilt som ett steg mot en bredare tolkning. I vårt andra exempel är kopplingen given då berättelsen gestaltar en hållbarhetsproblematik. I Emmi Itärantas dystopiska framtidskildring *Minnet av vatten* (2017) har klimatförändringar gjort vatten till en bristvara och därmed till något heligt som omfattas av traderade ritualer. Romanen utforskar hur personliga och sociala effekter av detta är sammanlänkade med ekonomiska och geopolitiska förhållanden. Även om vattenförsörjningen i Norden idag är jämförelsevis god, ges



Wessbo & Uhrqvist

i romanen möjlighet till nya perspektiv på vatten i en värld där det inte kan tas för självklart och där vattnets olika former bärs av det historiska minnet:

Vattnet är det mest föränderliga av elementen. Det sa min far till mig den dag då han tog mig till platsen som inte fanns. Trots att han hade fel i mycket hade han rätt i det här, det tror jag fortfarande. Vattnet följer månen och omfamnar jorden, och det fruktar varken att dö i eld eller leva i luft. När du kliver ner i det är det lika nära dig som din egen hud, men slår du ner i det med för stor kraft krossar det dig. En gång, när det fortfarande fanns vintrar i världen, kalla vintrar, vita vintrar, vintrar att omslutas av och halka i, och komma in i värmen från, gick det att vandra över kristalliserat vatten som kallades för is. (Itärranta, 2017, s. 10)

Via berättelsen finns möjligheten att se vattnet på ett nytt sätt genom den mänskliga erfarenhetens ögon. Svenskämnet ingång föreslås vara att fokusera den mänskliga erfarenheten, upplevelsen och livet med (eller utan) vatten. Det utforskande som sker här, där den skönlitterära gestaltningen är i figur kan här ses i linje med ledordet öppenhet och visar samtidigt på komplexitet genom de olika perspektiv som ges på vatten som fenomen.

Som bekant kan det vara svårt att förutsäga vilka reaktioner ett litterärt verk kan sätta igång och det är inte alltid som skönlitteratur förknippas med engagemang hos elever. Däremot finns det i Itärrantas roman (2017) möjligheter till engagemang genom att klimatförändringens konsekvenser blir påtagliga och lätta att föreställa sig. Läsaren ges möjlighet att uppleva världen utan isar, som något främmande i tid och rum, då tillståndet endast är tillgängligt för berättarjaget genom den äldre generationens muntliga tradering. Här finns ett tydligt exempel på det litteraturteoretiska begreppet främmandegöring (Thorson, 2009), där det vardagliga får en annan betydelse i det poetiska språket. Ifråga om hållbarhet har begreppet främmandegöring en avsevärd praktisk relevans för att förstå och föreställa sig en framtida förändrad verklighet. En litterär analys behöver alltså inte vara slutpunkt eller självändamål utan ett sätt att utveckla flera av de kompetenser för hållbar utveckling som lyfts fram i forskningslitteraturen (se Wiek m.fl., 2011). Utifrån den mänskliga erfarenheten blir steget mindre till konkret handlande. Berättelser kan här ge tillgång till indirekta erfarenheter i relation till något som ännu inte hänt och en erfarenhet av brist som få svenska elever har upplevt, *narrativ fantasi* för att låna Nussbaums (1998) begrepp.

Det ovanstående hänger också nära samman med begreppet meningsskapande. Konkret uttryckt kan detta innebära att elever i svenskämnet ges möjlighet att konstruera en annan slags mening vid fenomen som vattnet, döden, skogen, bergen eller djuren än i andra skolämnen som biologi och naturkunskap. Inom svenskämnet kan meningsskapandet i sig vara i fokus, medan barrträden, riksdagshuset, fotosyntesen eller tekniken fokuseras i andra skolämnen. Poängen här är att svenskämnet kan bidra till alla dessa ämnen, som inte sätter meningsskapande i form av berättelse eller mänsklig erfarenhet i första rummet. Samtidigt bidrar ekologi, industrialisering eller annat ämnesstoff i samverkande ämnen till en fördjupad förståelse av en problematik



som ett litterärt verk bearbetar och den miljö det utspelar sig i. Sådan ämnesintegration möjliggör mer nyanserade möjligheter i arbetet med att finna samband och lösningar på de problem som temat fokuserar – lösningar som upplevs som rimliga både rationellt och emotionellt. Detta tydliggör hur svenskämnet kan bidra med eget innehåll och inte bara bidra med färdighetsträning i textproduktion och tid till rapportskrivande med innehåll från andra skolämnen.

### ***Exempel 3 – Att skapa berättelser som ett sätt att utforska och känna***

Vårt sista exempel utmanar bildning för hållbar utveckling genom att testa begreppet på ett empiriskt material från det treåriga forskningsprojektet “Världen behöver en ny berättelse - narrativets roll i förskolors arbete med samhällsinställning”. Där har barn och personal på 22 avdelningar bland annat samproducerat berättelser kring hållbarhetsfrågor. Här exemplifierar en berättelse om karaktären Putte Potatis hur barnen arbetat med hållbar utveckling genom att skapa, snarare än att möta, en färdig berättelse.

När barnen skapar en berättelse får de möjlighet att på ett *öppet* sätt utforska sin närmiljö genom att en situation skapar reflektioner som leder vidare till andra. En barngrupps berättelse inleds med att den fiktiva karaktären Putte Potatis skickar ett brev som berättar om hur det en gång för länge sedan blev matbrist efter en tid av torka. Ställda inför den konkreta om än fiktiva händelsen påbörjar barnen en rad funderingar kring vattnets betydelse. Här berörs, om än i andra ord, vattnet både som social resurs med effekter på hälsa, som ekonomisk resurs i form av bevattning i jordbruket och i sitt ekologiska sammanhang med regn, floder och sjöar. Inom ramen för berättelsen utforskar barnen hur vattnet kommer till förskolan och resonerar i sin dialog med Putte Potatis kring olika sätt att leda vatten för att själva odla saker. Detta leder i sin tur vidare till bin och andra pollinerarens roll i ekosystemet. Det Reason och Heinemeyer (2016) kallar *storyknowing* syns här när barnen väver samman berättelsen med sin vardag. Med hjälp av sina erfarenheter och sin slutledningsförmåga sätter de in frågan i ett konkret sammanhang. Lärandet är meningsskapande på så vis att det visar vattnets betydelse för maten som i sin tur är viktig för barnens ätande, hälsa och vardag. Det leder också till engagemang och problemlösning genom att barnen får hitta lösningar för att leda och transportera vatten.

Man kan här fråga sig vilken relevans exemplet har för undervisningen på grundskola och gymnasium. Även om det här exemplet är från förskolan där barnens ålder delvis begränsar möjligheterna till abstrakta resonemang uppnår barnens berättelse om vatten ändå en viss komplexitet och fokus på helhet – berättelsen skapar sammanhang, besvarar frågor och introducerar olika aktörer (t.ex. pollinerare). Det torde inte vara något hinder för äldre elever och deras lärare att utveckla komplexiteten ytterligare i takt med att kunskaperna växer.

I likhet med de andra berättelserna i projektet påvisar arbetet med Putte Potatis pedagogens viktiga roll. Detta ligger i linje med Biestas (2014, 2019) tankar om lärarens roll som skapare av situationer som exponerar den lärande för ett sätt att komma in i världen. Berättelsen bär alltså inte sig själv utan uppstår i mötet mellan barn och

Wessbo & Uhrqvist

pedagoger vilket i sin tur ställer höga krav på den senare att lyhört följa barnen och samtidigt låta dem möta tankeväckande utmaningar.

## Diskussion

Avsikten med den här artikeln är att peka på de möjligheter som öppnas när lärande för hållbar utveckling förstås i en kontext av det inom humaniora väletablerade begreppet bildning. Som hävstång i den argumentationen föreslås också syntesen bildning för hållbar utveckling.

En första reflektion är att lärande för hållbar utveckling på alla relevanta områden korresponderar till kärnan i bildning så som den framställs i traditionen från Wilhelm von Humboldt till den medborgerliga bildningen hos exempelvis Martha Nussbaum. För att tydliggöra vårt resonemang lyfts fyra ledord fram för bildning för hållbar utveckling: öppenhet, engagemang, meningsskapande och komplexitet. Dessa har också konkretiserats i tre exempel. En utgångspunkt för begreppet och våra exempel är att visa att steget inte behöver vara långt för svensklärare och andra lärare i humanistiska ämnen att ge värdefulla bidrag till arbetet med hållbar utveckling. Undervisning med utgångspunkt i bildning för hållbar utveckling skapar ett större friutrymme för elever och lärare att tillsammans utforska förutsättningarna för hållbar utveckling utifrån vad som är meningsfullt i det lokala sammanhanget. Detta friutrymme utmanas däremot av ett starkt fokus på målrationalitet, kontroll och mätbarhet i relation till kunskapskrav i utbildningen. Enligt vårt förmenande finns det inget i begreppet som strider mot läroplanens skrivningar, men lärare och skolledare behöver stöd att skapa undervisning där utfallet inte alltid är givet och där det finns möjligheter till oväntade insikter, engagemang och förslag på nya lösningar (jfr Borsgård, 2021).

När lärande för hållbar utveckling ses som bildning aktualiseras vikten av att människor inte bara är välinformerade utan också kan förverkliga moraliska beslut, själva och tillsammans med andra. Denna andra reflektion blir särskilt viktigt i en tid när grundläggande samhällsförändringar är nära förestående. Här ger arbete med berättelser och berättande förutsättningar för fördjupad förståelse av egna och andras erfarenheter och drivkrafter, vilket kan ge svenskämnet en nyckelroll i lärande för hållbar utveckling. Svenskämnet bidrar då med rollen som det sammanhållande kitt som förenar kunskaper från olika ämnen genom den mänskliga erfarenhet som berättelser ger tillgång till. Utifrån detta mänskliga perspektiv framträder olika förståelser och förslag som meningsfulla. Sett som bildning måste detta arbete med berättelser hållas öppet för att ge elever möjlighet att på ett meningsfullt sätt själva förhålla sig till och styra innehållet. Detta sammanfaller då med de ledord vi föreslagit ovan: öppenhet, meningsskapande, engagemang och komplexitet. Lärandet får här ett mer existentiellt fokus, må det vara humanistiskt som hos Nussbaum (1998) eller post-humanistiskt som hos Biesta (2014).

En tredje reflektion är att skapandet av egna berättelser är ytterligare ett sätt att dra nytta av den mänskliga erfarenheten i lärandet. Genom att utifrån en ohållbar situation skapa en berättelse kring hur den blir hållbar får eleven utforska frågan från

ett inifrånperspektiv, alltså vad det innebär att vara människa i just den situationen. Genom att sätta sig in i en karaktärs drivkrafter och problem, troliga hinder på vägen och hur de hanteras kan en fråga utforskas med hjälp av storyknowing, som Reason and Heinemeyer (2016) menar hjälper oss att intuitivt värdera en berättelses trovärdighet. När berättelser skapas i majevtisk dialog breddas perspektivet och förgivettaganden kan utmanas utan att öppenheten och meningsskapandet blir bestämt utifrån. För vidare studier vore det intressant att utforska hur äldre elever i år 7 till 9 eller på gymnasiet kunde utnyttja potentialen i det kreativa skrivandet i denna riktning.

När litteraturanlys och kreativt skrivande uppmärksammar existentiella tankar om människors villkor öppnas flera möjligheter till att låta unga människor utveckla de redskap som behövs för att leva på ett klokt sätt och orientera sig i världen. I den antropocena värld som Sörlin (2019) målar upp, radikalt annorlunda jämfört med den värld där våra tongivande berättelser tog form, blir förmågan att föreställa sig, ifrågasätta och skapa allt mer relevant.

Sammantaget menar vi att en länkning av lärande för hållbar utveckling och bildning kan göra hållbarhetsundervisning mer relevant i svenskämnet och andra humanistiska ämnen. I sitt försvar av bildning uppmanar Sverker Sörlin (2019) oss att veta mer tillsammans. Vi pekar med hjälp av begreppet bildning för hållbar utveckling på att ett sådant vetande bör kännetecknas av öppenhet, meningsskapande och engagemang, med fokus på att människor, natur och inte minst relation dem emellan kännetecknas av komplexitet. Vi menar vidare att begreppet bildning för hållbar utveckling utifrån dessa grunder är mer existentiellt inriktad vilket ger humaniora och i synnerhet svenskämnet en central roll i ämnesövergripande lärande.

## Referenser

- Almers, E. (2013). Pathways to action competence for sustainability—Six themes. *The Journal of Environmental Education*, 44(2), 116–127.
- Ask, S. (2012). *Språkämnet svenska: ämnesdidaktik för svensklärare*. Studentlitteratur.
- Bergström, Y. (2000). En läsning av Martha Nussbaums *Cultivating Humanity*. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), 57–72.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Vol. 3, Towards a theory of educational transmission*. Routledge.
- Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 13–19.
- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur & kultur.
- Block, T., Van Poeck, K. & Östman, L. (2019). Tackling wicked problems in teaching and learning. Sustainability issues as knowledge, ethical and political challenges. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching: ethical and political challenges*, (s. 28–39). Routledge.
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Bradling, B. (2020). *Låt romanen komma in: Transformativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning*. [Licentiatuppsats, Högskolan i Jönköping].

Wessbo & Uhrqvist

- Bursjö, I. (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: sammanhang, kompetenser och samarbete*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Cutter-Mackenzie, A. & Smith, R. (2003). Ecological literacy: the 'missing paradigm' in environmental education (part one). *Environmental Education Research*, 9(4), 497–524.
- Degerman, P. (2012). *"Litteraturen, det är vad man undervisar om" – det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Åbo Akademis förlag.
- Elmfeldt, J. (2014). "Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion." I P.-O. Erixon (Red.), *Skolämnen i digital förändring – en medieekologisk undersökning*. (s. 203–224). Studentlitteratur.
- Facer, K. (2019). Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21st century?. *Literacy*, 53(1), 3–13.
- Fish, S. (1976). *Interpreting the Variorum*. University of Chicago Press.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism: Is there no alternative?*. John Hunt Publishing
- Franck, O. & Osbeck, C. (2018). Challenging the concept of ethical literacy within Education for Sustainable Development (ESD): Storytelling as a method within sustainability didactics. *Education 3-13*, 46(2), 133–142.
- Gadotti, M. 2008. "What We Need to Learn to Save the Planet." *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 21–30.
- Gerrard, G., (2012) *Ecocriticism*. Routledge.
- Hartsmar, N. & Liljefors Persson, B. (2013). *Medborgerlig bildning: demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle*. Studentlitteratur.
- Hasslöf, H. & Malmberg, C. (2015). Critical thinking as room for subjectification in Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 21(2), 239–255.
- Hensley, N. (2020). Re-storying the landscape: The humanities and higher education for sustainable development. *Högre utbildning*, 10(1), 25–42.
- Ideland, M. & Malmberg, C. (2015). Governing 'eco-certified children' through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 173–182.
- Itäranta, E. (2017). *Minnet av vatten*. Modernista.
- Iser, W. (1978). *The act of reading – a theory of aesthetic response*. Routledge.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera – En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköpings universitet.
- Kopnina, H. & Cherniak, B. (2016). Neoliberalism and justice in education for sustainable development: a call for inclusive pluralism. *Environmental Education Research*, 22(6), 827–841.
- Kramming, K. 2017. *Miljökollaps eller hållbar framtid? Hur gymnasieungdomar uttrycker sig om klimatfrågor*. [Doktorsavhandling. Uppsala universitet].
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Larson, B. (Regissör). (2008). *Pälsen* [Film]. Larson film AB.

- Leicht, A., Heiss, J., Byun, W. J. & UNESCO. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO.
- Liedman, S. E. (2012). *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria*. Albert Bonniers Förlag.
- Lilja Waltå, K. (2016). "Äger du en skruvmejsel?" – litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011. Göteborgs universitet.
- Lindgren, N. & Öhman, J. (2019). A posthuman approach to human-animal relationships: Advocating critical pluralism. *Environmental Education Research*, 25(8), 1200–1215.
- Löwe, C. & Nilsson Skåve, Å. (2020). *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman: i barn- och ungdomslitteratur*. Natur och Kultur.
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter – multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Malmö Högskola.
- Malmgren, L. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Studentlitteratur.
- McNeill, J.R. (2003). *Någonting är nytt under solen: nittonhundratalets miljöhistoria*. SNS förlag.
- Molloy, G. (2011). "Where is the money?" I M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet i förändring?: perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Svensk lärarföreningen: Natur & Kultur.
- Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. Studentlitteratur.
- Niles, J. D. (2010). *Homo narrans*. University of Pennsylvania Press.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.
- Odenbring, A. (2007). Det ekologiska samvetet i D. H. Lawrences författarskap. I Schulz, S. L. (Red.), *Ekokritik: naturen i litteraturen: en antologi*. (s. 3–16) CEMUS, Uppsala
- Olsson, D., Gericke, N. & Chang Rundgren, S. N. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools – assessing pupils' sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 22(2), 176–202
- Panerai, A. (2013). Towards school 2.0: Facilitated maieutic dialogue. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 3(1), 72–84.
- Reason, M. & Heinemeyer, C. (2016). Storytelling, story-retelling, storyknowing: towards a participatory practice of storytelling. *Research in drama education: the journal of applied theatre and performance*, 21(4), 558–573.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development. I Leicht, A., Heiss, J., Byun, W. J. & UNESCO (Red.), *Issues and trends in education for sustainable development*. (s. 39–59). UNESCO.
- Rådström, N. (2021). Selma Lagerlöf gav oss berättandets viktigaste verktyg. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2021-08-25.



Wessbo & Uhrqvist

- Schulz, S. L. (2007) (Red.), *Ekokritik: naturen i litteraturen: en antologi*, CEMUS: Uppsala.
- Selander, S. & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Norstedt.
- Sjöström, J. & Eilks, I. (2020). The Bildung theory—from von Humboldt to Klafki and beyond. I B. Akpan, & T. J. Kennedy (Red.), *Science education in theory and practice : an introductory guide to learning theory*. (s. 55–67). Springer.
- Skillermark, S. (2020). *Nya perspektiv på litteraturhistoria: utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Skolverket. (2011). *Ämne – Svenska [Ämnesplan]*
- Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics : Language, ecology and the stories we live by*. Routledge.
- SOU 2004:104 (2004). *Att lära för hållbar utveckling: betänkande*. Fritzes offentliga publikationer.
- Sund, P. & Lysgaard, J. G. (2013). Reclaim “education” in environmental and sustainability education research. *Sustainability*, 5(4), 1598–1616.
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Natur och kultur.
- Söderberg, H. (1917). *Historietter*. Bonnier.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter – om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (2003). Den radikala estetiken. I M. Persson & J. Thavenius (Red.), *Skolan och den radikala estetiken*. (s. 44–79). Malmö högskola.
- Thorson, S. (2009). ”Att följa den röda tråden...” - Om studenters interaktion med prosafiktio. I S. Thorsson, C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring – förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. (s. 149–260). Daidalos. .
- Uhrqvist, O., Carlsson, L., Kall, A. S. & Asplund, T. (2021). Sustainability Stories to Encounter Competences for Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 15(1), 146–160.
- UNESCO. 2005. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. UNESCO.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (2019). Introduction: Sustainable development teaching—ethical and political challenges. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.). *Sustainable development teaching: ethical and political challenges*. (s. 1–12 ). Routledge.
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].



- Wals, A. E. J. (2010). Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: Stepping stones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 380–390.
- Wals, A. E. J. and Jickling, B. (2002), "“Sustainability” in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221–232.
- Wessbo, S. (2021). *Fiktion genom två medier: en studie om gymnasieelevers menings- skapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film.* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203–218.
- Wilhelm, J. D. (2016). *You gotta BE the book - teaching engaged and reflective reading with adolescents.* Teachers College Press.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.  
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

# Att göra sin röst hörd – en didaktiskt orienterad bilderboksanalys av *Naturen* och *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl*

Anna Lyngfelt & Eva Söderberg

## Sammanfattning

Genom narratologisk analys utforskas didaktiska möjligheter att utveckla kunskap om relationen mellan ekologisk, ekonomisk och socialt hållbar utveckling. Två bilderböcker utgör utgångspunkt för analysen: *Naturen* (2020), av Emma AdBåge, och *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* (2020), av Linda Bondestam. Forskningsfrågan lyder: Hur kan analys av begreppet röst vara didaktiskt användbart för att bilderböckernas läsare ska kunna positionera sig själva i relation till böckernas innehåll och det omgivande samhället? De bilderböcker som används rymmer en stor tolkningspotential. Detta visar sig genom bilduppslagens rikedom av representationer i form av exempel hämtade från vår "civilisation". Dessa möjliggör prövande, tänkbara positioneringar för böckernas läsare. Genom att lyfta fram möjligheter med den narratologiska analysen visar vi vad klassrumsarbete skulle kunna innebära, med utgångspunkt i UNESCO:s *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives* ([www.en.unesco.org](http://www.en.unesco.org)).

**Nyckelord:** ekologisk hållbarhet, ekonomisk hållbarhet, social hållbarhet, bilderbok, narratologi, litteraturdidaktik



Anna Lyngfelt är professor i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska vid Göteborgs universitet. Hennes forskning rör litteraturdidaktik, flerspråkighet och literacy-utveckling.



Eva Söderberg är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Dalarna. Hennes forskning och undervisning är inriktad på barnlitteratur och litteraturdidaktik. Hon sitter i styrgruppen för LDN.

Lyngfelt & Söderberg

## Abstract

The purpose of this article is to explore didactic possibilities for developing knowledge about the relationship between ecological, economic and social sustainable development based on narratological analysis of Swedish picture books. For this purpose, the picture books *Naturen* (2020), by Emma AdBåge, and *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* (2020), by Linda Bondestam are used. The research question is: How can the narratological concept of voice be didactically useful for the readers of the picture books to be able to position themselves in relation to the content of the books and the surrounding society? The analyses of the books show that it is impossible to distinguish ecological conditions from economic and social circumstances, and that becoming a subject does not necessarily lead to emancipation. In connection with this, the analyses show that the voices of the books - if seen as part of a public discourse where teaching is included - can be twisted together and develop into a *communal voice* through the voices of students. It is through the process of positioning, by making use of the interpretive potential of the picture books, that the possibilities for developing knowledge about the relationship between ecological, economic and social sustainability are to be found.

**Keywords:** Ecological sustainability, Economic sustainability, Social sustainability, Picture books, Narratology, Didactics

## Introduktion

I UNESCO:s *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives* ([www.en.unesco.org](http://www.en.unesco.org)) lyfts betydelsen av utbildning fram för att det ska vara möjligt att uppnå globalt hållbar utveckling. Ekologisk hållbarhet knyts här till ekonomisk och social hållbarhet, och författarna till UNESCO-rapporten visar hur de 17 globala mål som rör hållbarhetsarbetet kan implementeras genom arbete med policy- och styrdokument för undervisning, läromedel och lärarutbildning. Att arbete med hållbarhet bör genomsyra verksamheten på utbildningsinstitutioners alla nivåer betonas, liksom värdet av att utvärdera det hållbarhetsarbete som genomförs. I praktiken innebär detta att all undervisning som bedrivs på våra skolor och universitet behöver förhålla sig till de 17 mål som FN enats om 2015, genom *Agenda 2030* ([www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)). Dessa syftar till att få igång arbete med ekologisk hållbarhet genom undervisning inriktad på kunskap om människans påverkan på jordens klimat och ekosystem. Målen inbegriper emellertid också socialt och ekonomiskt hållbarhetsarbete, som att verka för att alla ska få möjlighet till utbildning oavsett socioekonomisk bakgrund och könstillhörighet.

I en svensk skolkontext går de 17 mål som UNESCO formulerat att sätta i relation till skolans värdegrund. Enligt den ska alla elever ges möjlighet att "finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet" (Skolverket, 2011). Frågan är vad detta att "kunna delta i samhällslivet" betyder ur ett hållbarhetsperspektiv, om innebörden i "ansvarig frihet" fokuseras. Ett sätt att närma sig frågan är att läsa och samtala om bilderböcker med allålderspotential, eftersom dessa kan läsas i såväl förskola och grundskola som gymnasium.

Föreliggande artikel skrivs emellertid i ett spänningsfält. Samtidigt som kritik har uttryckts mot hållbarhetsarbete som primärt inriktas på specialkunskaper och fostran, där önskvärda/icke-önskvärda handlingar pekats ut (Wals, 2015; Weldemariam, 2020), finns en tendens att uppmärksamma ekokritisk barnlitteratur med grund i böckernas (fostrande) innehåll (Goga et al., 2018; Goga & Guanio-Uluru, 2019). I sammanhanget är det *komplexiteten* i hållbarhetsarbetet som är det centrala; i artikeln diskuteras möjligheten att genom didaktiskt orienterad bilderboksanalys väcka och utveckla tankar som kan ligga till grund för enskilda och kollektiva val som görs i samband med den "ansvariga frihet" som omtalas i värdegrunden (Skolverket, 2011). På grund av denna "ansvariga frihet" blir narratologins begrepp *röst* intressant för studiens inriktning. Med "röst" avses den röst som återger berättelserna i bilderböckerna, det vill säga den som "talar" i böckerna (jfr Lanser, 1992). Det är denna röst som här förutsätts ha relevans för didaktiska samtal i klassrummet om ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet.

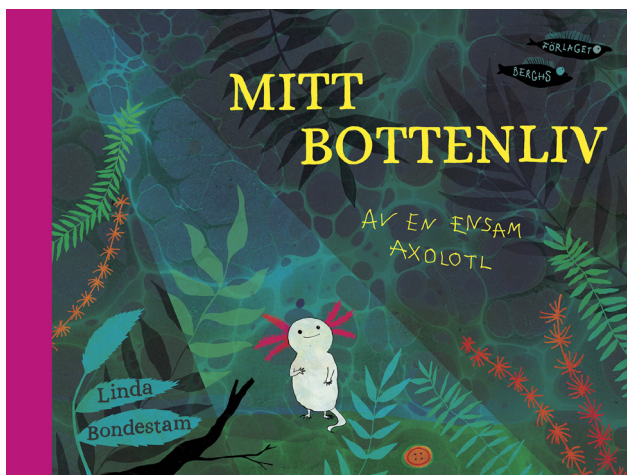
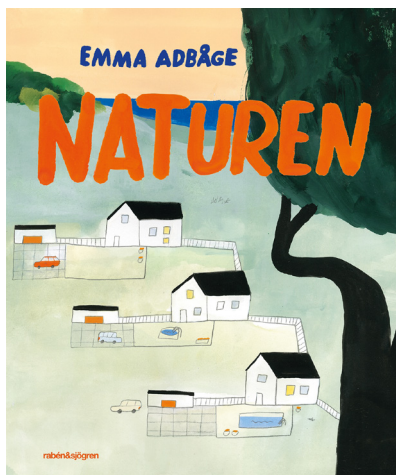
### **Syfte och forskningsfråga**

Artikelns syfte är att med utgångspunkt i narratologisk analys av bilderböcker utforska didaktiska möjligheter att utveckla kunskap om relationen mellan ekologisk, ekonomisk och socialt hållbar utveckling och på så vis främja arbete med hållbar utveckling. För detta ändamål används *Naturen* (2020), av Emma AdBåge, och *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* (2020), av Linda Bondestam, (se bild 1). Dessa böcker är två exempel på den skandinaviska bilderbok som sedan länge gör anspråk på att ta upp existentiella frågor och som kan sägas ha stärkt tilltalet till vuxna läsare (Omundsen, 2015). Forskningsfrågan lyder:

- Hur kan analys av begreppet röst vara didaktiskt användbart för att bilderböckernas läsare ska kunna positionera sig själva i relation till böckernas innehåll och det omgivande samhället?

#### **Bild 1.**

*Naturen* (2020), av Emma AdBåge, och *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* (2020), av Linda Bondestam.



Lyngfelt & Söderberg

### ***Miljöteman i barn- och ungdomslitteraturforskningen och litteraturredaktiken***

Att miljöteman blivit alltmer framträdande i barn- och ungdomslitteraturen konstateras i Svenska Barnboksinstitutets statistik från 2020 och 2021. De finns i såväl faktaböcker som skönlitteratur för alla åldrar, och ett ökande antal titlar som rör miljö ges ut på de etablerade förlagen (Bokprovningen 2021, s. 18f.).<sup>1</sup> I den aktuella utgivningen finns även många bilderböcker som liksom AdBåges och Bondestams böcker tar upp hållbarhetsfrågor.

Att inte bara författare och bilderbokskonstnärer utan också litteraturvetare är upptagna av ämnet visar *På tvärs af Norden 2. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (Goga m.fl. 2021). Både genom nyskapade så kallade ekodramer och litteraturvetenskapliga analyser i essäform ges i detta nordiska projekt exempel på hur klimatkris och miljöpåverkan förmedlas genom text och bild till unga läsare. Överhuvudtaget har ekokritiken vuxit sig allt starkare inom humanvetenskaperna, och litteraturvetenskapliga studier uppmärksammar explicita och implicita värderingar i skönlitteraturen som rör natur, miljö och människans ansvar.<sup>2</sup> När det gäller barn- och ungdomslitteratur ligger forskare i Norge i framkant, bland annat genom forskningsmiljön *Nature in Children's Literature and Culture* på Høgskulen på Vestlandet (Goga m.fl., 2018; Goga, 2019; Goga & Uluru, 2019).<sup>3</sup> Men även svenska forskare har riktat sitt intresse åt samma håll, med studier av barnlitteratur från olika tider som uppmuntrar till reflexion över relationen mellan människa och miljö. Några exempel på svenska barnlitterära klassiker som studerats ur ekokritiska perspektiv är Astrid Lindgrens *Vi på Saltkråkan* (Ahlbäck, 2010), Inga Borgs serie om Plupp (Graeske, 2020) och Annika Elmqvists *Sprätten satt på toaletten* (Dahlbäck & Nordlinder, 2020).

En studie av två andra klassiker, Barbro Lindgrens *Loranga, Masarin och Dartanjang* (1969) och *Loranga, Loranga* (1970), syftar till att nyansera bilden av det sena 60- och 70-talets miljöpolitiska barnbok. "När vardagen främmandegörs och blandas med nonsens och absurdism öppnas", konstaterar Lydia Wistisen, "ett rum för estetisk och politisk reflexion" (2018, s. 15). På liknande sätt nyanserar Olle Widhe uppfattningen att den politiskt präglade svenska barnboken från 1968 till 1977 strikt följde en socialrealistisk norm. I sin studie visar han hur barnböcker med miljömotiv i många olika genrer från perioden använder fantasi och fantastiska element (Widhe, 2019).

Även Elina Druker (2010) analyserar 1970-talets miljökritiska bilderböcker och jämför dem med senare tiders böcker. Hon konstaterar att det ideologiska perspektivet är mer tydligt framträdande i böckerna från 1970-talet, medan det vid en första anblick

---

1 Se även den finska motsvarigheten Kirjakori 2020, publicerad 30.3.2021: "In 2020 the highlighting themes in children's and youth books are the environmental issues, climate change, and the possibilities of children and youth to have an influence."

2 För diskussioner om definitioner av begreppet ekokritik och det ekokritiska fältet, samt exempel på dess litteraturvetenskapliga operationaliseringar, hänvisar vi till *Ecocriticism* (Garrard, 2012), *Litteraturteori* (Tenngart, 2019, s. 151–166) och *Perspectives on Ecocriticism: Local Beginnings and Global Echoes* (Haag et al. 2019).

3 För en översikt av det internationella läget, se Nina Gogas artikel från 2019: Økokritiske litteratur-samtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?



helt tycks saknas i de på ytan mer ”neutrala” bilderböckerna från 00-talet (Druker, 2010, s. 12). Men även om de senare böckerna snarast utvecklats till faktaböcker, en sorts manualer, finns, påpekar Druker, en mer underliggande ideologi där barnet ges i uppgift att genom sitt beteende rädda världen (Druker, 2010, s. 17). Oavsett synen på underliggande ideologi kan resonemanget kopplas till diskussioner internationellt och i Norden om fostran av barn till ”ecocitizens”, ”øko-borgere” eller ”eko-medborgare”, bland annat med hjälp av barn- och ungdomslitteratur (se t.ex. Beeck, 2018; Goga m.fl. 2021; Harde, 2019; Massey & Bradford, 2011).

Därmed är steget till didaktiska frågor om undervisning och hållbarhet inte långt. Nina Goga har konstaterat att internationell och nationell forskning som presenterar ekokritiska läsningar av barn- och ungdomslitteratur kan bilda utgångspunkt för det som kallas ekokritisk litteraturundervisning (Goga, 2019, s. 4). Hon har bland annat intresserat sig för betydelsen av att enskilda samtal om barnlitteratur sätts in i en större klimatsdiskurs, så att unga ges möjlighet att utveckla språklig kompetens och därigenom kan delta i denna diskurs (Goga, 2019; Goga & Uluru, 2019). I en analys av skog i skandinavisk barnlitteratur konstaterar hon att träd och skog har med de litterära karaktärernas identitetsutveckling att göra, med deras strävan både att finna sig till rätta i världen och att se världen med andra ögon än de samhället påverkat dem till. Med dessa perspektiv aktiverade i skolans boksamtal om litteraturens skog och träd menar Goga att lärare kan göra elever uppmärksamma på visuella och verbala konventioner så att de blir medvetna om sina egna föreställningar och den betydelse dessa kan ha (Goga, 2020, s. 126f).

Även i den svenska kontexten finns exempel på hur boksamtal kan initiera samtal om hållbarhet, bland annat i *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman: barn- och ungdomslitteratur* (Löwe & Nilsson Skåve, 2020). I kapitlet ”Bilderbokens potential att i förskoleklass utveckla förståelse om människans aktiva roll för global hållbar utveckling” är utgångspunkten bilderböckerna *Winston of Churchill. One Bear’s Battle Against Global Warming* (Okimoto, 2007) och *I skogen* (Lindström, 2008). Genom att diskutera innehållet i dessa båda bilderböcker ser Almgren White möjligheter till ett tematiskt arbete i förskoleklass som grundar sig på ekolitteracitet. Med det sistnämnda avses ett förhållningssätt som innebär ”att en kultur av medvetenhet om hållbarhetsfrågor är något mycket större än enbart konkreta faktakunskaper om miljö- och klimatproblem” (Nilsson Skåve, citerad i Almgren White 2020, s. 95).<sup>4</sup>

I antologin *Arbete med hållbar utveckling i förskolan* (Fridberg & Thulin, 2021) ges ytterligare exempel på hållbarhetsarbete, och även om antologibidragen inte inriktas på bilderboksläsning är det av intresse att intersubjektivitet lyfts fram som ett användbart begrepp när förutsättningar för ”hållbart lärande” diskuteras. Intersubjektivitet beskrivs av Thulin och Fridberg (utifrån Rommetveit, 1974) som en process där de som ingår i ett samtal strävar efter att etablera ”tillräcklig gemensam förståelse för att upprätthålla den pågående kommunikationen eller aktiviteten” (Fridberg & Thulin,

4 Vi instämmer i detta och hade föredragit begreppet ecoliteracy (ekologisk literacy) som, menar vi, mer fokuserar på lärandeprocessen än erövrade faktakunskaper. Analogt med begreppet emergent literacy skulle det vara möjligt att tala om emergent eco-literacy.



Lyngfelt & Söderberg

2021, s. 148). Det intressanta är, som Thulin och Fridberg påpekar, att *kommunikationen* i undervisningspraktiken sällan problematiseras utan ses som förgivettagen, genom oreflekterad tradering.

Ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv finns emellertid mycket kvar att utveckla, om man ser till undervisning om hållbarhet. Även om ekokritiken har vuxit sig stark inom humanvetenskapen, med många förgreningar som befruktat inte minst den litteraturvetenskapliga forskningen, behövs fortfarande fler studier där bilderboksanalys ses som en del av en större diskurs, i det här fallet det offentliga samtalet om människans påverkan på klimat och ekosystem. Det är mot denna bakgrund som tänkbara didaktiska implikationer diskuteras här nedan, utifrån narratologisk teori- bildning.

### ***Röstbegreppet och den didaktiska vem-frågan***

Gérard Genette (1980) tänker sig att skönlitterära analyser, som ofta är inriktade på handling, rum och persongestaltning, behöver kompletteras eller ersättas med begreppet röst (egentligen "narrativ röst") för analyser av texter som är berättande till sin karaktär. Detta tar Susan Sniader Lanser fasta på, när hon placerar röstbegreppet i en social och kulturell kontext för att visa hur röst kan användas både för att synliggöra kollektiva uppfattningar och avtäckta principer för underordning (Lanser, 1992). Hon lutar sig här mot en feministisk förgrundsgestalt, Luce Irigaray, som i sina resonemang om identitet och makt knyter möjligheten att finna sin röst (fr. *voix*) till utsikten att själv kunna välja sin väg (fr. *voie*) och därigenom kunna agera som subjekt (Irigaray, 1985).

Eftersom de bilderböcker som ska analyseras skildrar underordning och möjligheten att göra sin röst hörd är det fruktbart att utgå från Lansers röstbegrepp. Av de tre som hon använder sig av – *authorial voice*, *personal voice* och *communal voice* – är det *personal voice* och *communal voice* som är relevanta för vår analys. Titeln *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* signalerar autobiografi. Berättaren ger intryck av att själv vara medveten om att det är han eller hon som berättar sin historia och utgör dessutom berättelsens protagonist. Detta gör att det är relevant att tala om *personal voice* när boken analyseras.<sup>5</sup> När det gäller *communal voice* avser Lanser ett spektrum av praktiker som antingen artikulerar en kollektiv röst, eller ett kollektiv av röster, som är betydelsebärande med tanke på framställningens budskap (Lanser, 1992, s. 21). Denna kollektiva röst ska även vara språkligt inskriven i texten, antingen genom flera röster eller en enskild röst med mandat att tala för kollektivet. Det senare kan *Naturen* ses som ett exempel på där ett slags kollektiv berättarröst, ett "vi", används. I föreliggande artikel är dock Lansers tredje röstbegrepp relevant av flera skäl än så; denna röst, *communal voice*, skulle också kunna ses som verkningsfull i en större diskurs av offentligt samtal om människans påverkan på jordens klimat och ekosystem. Genom att använda bilderböcker av det slag vi föreslår skulle denna diskurs kunna tänkas

5 Genom det sistnämnda märks spåren från Genette i Lansers resonemang. Genette kallar de återgivningar som berättas i första person, och har ett berättar-jag som är protagonist i skildringen, för autodiegetiska.

inbegripa även elever. Som vi ska se, längre fram, går communal voice att knyta till den didaktiska vem-frågan.

Att Lansers röstbegrepp är relevanta att utgå från beror alltså på att de bilderböcker som ska analyseras får mening genom den diskurs som de ingår i: ett pågående offentligt samtal om människans påverkan på jordens klimat och ekosystem. Som Wistisen påpekar i den tidigare nämnda "Leken i antropocen" (2018) kan människans relation till naturen problematiseras genom barnlitteratur, det vill säga om verken bryter mot den barnlitterära tradition där "natur" förbinds med oskuld och renhet. Att bilderböckerna får mening genom att de utgör en del av en diskurs innebär också att de utgör (materiella) representationer av konkreta företeelser i vår omvärld (jfr Trites, 2018), och att de genom sina språkliga uttryck (bilder inkluderade) kan bidra till samverkan både inom och utanför den diskurs som de ingår i (jfr Stephens, 1992). Som enskilda delar i denna diskurs går det också att betrakta bilderböckerna som komplexa, eftersom det redan vid en första anblick står klart att de på olika sätt bidrar med konkreta exempel på mänsklig verksamhet som påverkar klimatet.

För att återknyta till röstbegreppet är det emellertid också en central fråga om den röst som återges i bilderböckerna är bunden till ett subjekt, och om rösten i så fall ger uttryck för att subjektet – trots eventuell underordning – växer sig allt starkare under berättelsens gång. Så skulle det kunna vara i *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl*, om det som kännetecknar berättandet visar sig vara personal voice och huvudpersonen utgör protagonist i berättelsen. Att subjektblivande inte nödvändigtvis innebär att en protagonist kommer till insikt om något (jfr Nikolajeva, 2010), och denna insikt leder vidare till emancipation, är emellertid tänkbart med tanke på att de subjekt som rösterna i de båda bilderböckerna ger uttryck för har svårt att påverka de omständigheter som de ekologiskt, ekonomiskt och socialt lever under.<sup>6</sup>

Det som gör röstbegreppet intressant ur andra än narratologiska synvinklar är också att det går att förbinda med forskning inom området *Education for Sustainable Development*. Denna är inriktad på hur olika faktorer som rör social, ekonomisk och ekologisk hållbarhet påverkar varandra, och hur vi tänker och resonerar om förhållanden som rör hållbarhet (Weldemariam, 2020). Didaktiskt är Linus Bylund och Benjamin Knutssons "The Who? Didactics, differentiation and the biopolitics of inequality" av intresse här, eftersom dessa båda forskare uppmärksammar en didaktisk fråga som de menar är förbisedd, nämligen "vem-frågan" (Bylund & Knutsson, 2020). De gör en poäng av denna vem-fråga genom att lyfta fram betydelsen av att lärare (och utbildningsinstitutioner) inte "äger" frågor som rör hållbarhetsperspektiv och därför bör överlåta samtal om dessa åt eleverna själva. Grundtanken är att om ett kollektivt meningsskapande ska kunna växa fram, som inte främjar reproduktion av värderingar och samhällsföreteelser som bromsar hållbarhetsarbete, behöver elever betros med förmåga att kunna utforma sitt eget "vem". Detta "vem" kan handla om vilka de vill vara, både i relation till andra och i relation till missförhållanden som de

<sup>6</sup> I bilderböckerna är det också intressant vad som ska karaktäriseras som subjekt. Särskilt i *Naturen* är detta komplicerat. Är det människorna som skildras i boken som utgör subjekt eller är det "Naturen"?

Lyngfelt & Söderberg

upptäcker finns i eller utanför den egna livssfären.

Följaktligen, menar vi, kan de bilderböcker som analyseras här uppmuntra till att utveckla ”röster” hos läsarna, det vill säga uppmuntra till ett konstituerande av Bylunds och Knutssons ”vem-fråga”; genom att ta ställning till bilderböckernas innehåll och form kan läsarna utveckla tankar om sin egen och andras roll i samhällsutvecklingen. Bylunds och Knutssons resonemang går då att knyta till Jerome Bruners idéer om att vi är berättelser och individuellt och kollektivt formar de vi vill vara genom berättande om oss själva och andra (Bruner, 2002). För att kunna utforma detta ”vem” krävs då rimligen stoff att arbeta med som är utmanande och mångbottnat.

Nedan följer nu en kort redogörelse av principen för valet av de båda bilderböcker som ska analyseras, liksom tankar om hur analysen kommer att genomföras.

### Urval och bilderboksanalys

Valet av bilderböcker för denna studie har styrts av ambitionen att finna samtida verk som är tematiskt relevanta och berättartekniskt komplexa och därför inbjuder till tolkningar som ger läsare möjlighet att utveckla egna ställningstaganden. Detta närmande till bilderboken kan jämföras med det som finns i antologin *Challenging and controversial picturebooks*; i antologin ges ett antal exempel på hur okonventionella bilduttryck tvingar läsaren att gå djupt in i läsningen för att förstå vad komplexa bilderböcker egentligen handlar om (Evans, 2015). Förutom text- och bildsamverkan kan förståelsen vara beroende av den grafiska formgivningen, titelns mångtydighet och utformning, användningen av omslagsbilder, pärmens insidor och försättsbladen. Annat som kan påverka läsningen är bruket av färgers symboliska valör, referenser till konst och litteratur samt greppet pageturner (se t.ex. Nikolajeva, 2000 och Rhedin, 2013).<sup>7</sup> En bilderbok kan också uppmuntra till omläsningar, där intryck och tolkningar från den första läsningen kan spela med i och förändra nästa läsning (se t.ex. Kovač, 2018, s. 415). Med andra ord ser vi bilderböckers tolkningspotentialer som en avgörande förutsättning för didaktiska samtal om hållbarhet, vilket innebär att vi valt bort ”illustrerade manualer” och faktaböcker där barn agerar som aktiva protagonister (jfr Druker 2015).

Urvalskriterierna uppfylldes av Emma AdBåges *Naturen* och Linda Bondestams *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl*, två bilderböcker från 2020 som, vilket vi redan konstaterat, erbjuder många tolkningsmöjligheter och kan läsas både i förskolan, grundskolan och på gymnasiet. När det gäller *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* bekräftas detta av redan befintliga analyser av Lydia Wistisen och Mia Österlund i den tidigare nämnda *På tvärs af Norden 2 – Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (2021). Båda relaterar till forskningsfältet skräpstudier (Waste Studies), men tyngdpunkterna skiftar något beroende på övrig teoretisk inspiration,

---

<sup>7</sup> Med ”pageturner” avses någon detalj i nedre högerkanten på ett bilderboksuppslag som pekar fram emot nästa uppslag och som på så sätt uppmunar läsaren att bläddra för att upptäcka det nya uppslaget. Denna detalj kan vara verbal (t.ex. en fråga) eller visuell (t.ex. en dörr att öppna eller en väg eller tråd att följa). Genom dessa pageturners kan läsaren bli medskapande när det gäller rörelse och tempo (Nikolajeva, 2000, s. 81).

till exempel synen på avfallens estetiska potential och dess funktion (Wistisen, 2021, s. 36-41) och föreställningar om olika tidslighetsbegrepp som på en rad sätt kopplas till samtiden och dess klimatkurser (Österlund, 2021, s. 116-121). I vår analys av AdBåges och Bondestams bilderböcker är det emellertid böckernas röst som utgör utgångspunkten för analyserna, eftersom röstbegreppet förväntas vara didaktiskt användbart för att bilderböckernas läsare ska kunna positionera sig själva i relation till böckernas innehåll och det omgivande samhället.

På omslagsbilden till AdBåges *Naturen* möter läsaren tre vita hus med svarta tak som signalerar samtid. De tycks placerade på en diagonal linje under själva titeln som utgörs av stora, feta versaler i orange. Bakom titeln anas blått vatten. Med sina rektangulära gårdsplaner, pooler, garage och garageuppfarter upptar husen något mindre än halva bildsidan. Till höger på sidan finns även något som skulle kunna vara en väg eller ett träd. På pärmens baksida fortsätter bilden med några enstaka träd, buskage och mer vatten. Vem, eller vad, som är bokens huvudperson, eller vem eller vad som kommer att berätta, framgår inte, men som omslagsbilden förutskickar kommer såväl naturen som människorna i husen att vara centrala. I Bondestams bilderbok antyder däremot redan titeln, *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl*, att axolotlen är den som berättar. Axolotlen är en nattaktiv vattenlevande salamander som enbart förekommer i Mexiko, och med sina antropomorfa drag i boken – den både pratar med oss läsare och går i skola – utgör den ett exempel på det ofta använda greppet i barnlitteraturen att låta djur stå för berättandet (se Westin, 2013).

Eftersom analysen syftar till att lyfta fram tolkningspotentialer, och dessutom påminna om böckernas inbjudan till omläsning, har den en hermeneutisk ansats. För att utforska de didaktiska möjligheterna i samband med bilderboksanalys sätts ”yttranden” på enskilda uppslag i relation till varandra, liksom till ”yttranden” i boken som helhet. Vid analysen kommer särskild uppmärksamhet att riktas mot sådant som kan ge konkretion åt samtal om innebörden i ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet – i förening. Här kan till exempel ansiktsuttryck, blickar och gester i bilderna, storleksskillnader mellan barn och vuxna, bidra med betydelsefull information (jfr Laukka, 2013). Hur böckernas röst driver handlingen framåt är, som påpekats, centralt. I analyserna kommer resonemang att föras om berättelsernas röst kan betecknas som communal voice eller personal voice. Om rösten uttrycker ett subjektblivande och detta begränsas av ekologiska, ekonomiska och sociala faktorer kommer detta att uppmärksammas. I diskussionen av analysresultaten kommenteras sedan huruvida communal voice är relevant ur ett didaktiskt perspektiv, där undervisning i skolan ses som en del av en offentlig diskurs om människans påverkan på klimat och ekosystem.

Lyngfelt & Söderberg

### ***Analys av AdBåges Naturen***

I *Naturen* finns som framgått inga människor på omslagsbilden, men på titelsidan under själva titeln presenteras en grupp människor och några djur i bild. På bokens första uppslag, där vänstersidan är densamma som på omslagsbilden, utvecklas presentationen i text: "Det här är en by där det bor lite olika. Några barn är vi förstås, och vuxna i blandade åldrar. Sen har vi husdjur också. Hundar och det." Denna presentation följs av en beskrivning av "titelobjektet" – Naturen – som liksom personnamn skrivs med en inledande versal: "Utanför vår by ligger lite annat. Det kallas för Naturen. Men det är mest bara skog, nå sjö, lite buskar och nåt hav." Även om människorna ännu inte syns i bilden kan redan detta första uppslag väcka frågor dels om naturen som koncept, vad den egentligen är (jfr Soper 1995), dels om relationen mellan människan och det hon benämner Naturen ser ut. Med andra ord högst centrala frågor inom ekokritiken. Hos AdBåge beskrivs Naturen som något som ligger *utanför* byn. Den förminskas och reduceras både genom formuleringen "är mest bara" och de få isolerade beståndsdelar som räknas upp. Frågan om gränser, och indirekt om över- och underordning, antyds dessutom visuellt genom att de tre husen till vänster på uppslaget sammanbinds av ett vitt staket som i sin tur bildar ett slags skiljelinje mellan husen och den natur som illustreras främst på uppslagets högra sida. I mitten av uppslaget tornar ett väldigt träd upp sig.

Bokens 14 följande uppslag växer fram till en skildring av hur människor och husdjur följer årstiderna i vardagssysslor, sport, lek och arbete. Läsaren får bevittna hur byborna agerar inför det som traditionellt förknippas med årstiderna och deras växlingar, men också vad som händer då årstidsförväntade väder uteblir eller utvecklas i extrem riktning. I olika integrerade bildfält visas på bokens andra uppslag hur människorna kurar skymning i höstkvällen, åker pulka i en snöig backe, leker på stranden och badar i havet. "Alla i byn gillar Naturen", lyder texten. "Vi tycker om lite olika väder och årstider och sånt." På det tredje uppslaget uttrycker texten byinvånarnas kärlek till naturen, detta med exemplet hösten då lindens lövverk "plötsligt" går från grönt till rött. I bilduppslaget med det centrerade trädet och dess väldiga röda krona ligger en person på en gren, en annan sitter på en sten, en lutar sig mot trädets stam, några leker med dess löv och andra plockar svamp. Följs personernas blickar blir det tydligt att det de kallar Naturen bokstavligt talat är i fokus. Intrycket av hur människorna *tittar* på naturen – är de som observerar – förstärks av att en vuxen bybo riktar en kikare mot trädet och en annan håller upp ett litet barn mot trädets krona för att det ska kunna se.

Det andra och tredje uppslaget skulle följaktligen kunna sägas illustrera föreställningen om det positiva som närhet till naturen innebär. Naturen har estetiska, behagliga och omväxlande sidor som fyller människornas behov av skönhet och förändring. Men på det fjärde uppslaget börjar denna närhet ställa till problem. Byinvånarnas besvär med löv från linden resulterar i att den fälls. Trädkronan har nu samma färg som smuts – eller avföring – och illustrationen av den framstår nästan som smetig. På samma sätt övergår den ena mer fridfulla naturaktiviteten efter den andra i boken till ett slags allt mer stegrande konflikt. På det sjätte uppslaget leder ett kraftigt snöfall till att människorna dumpar snö och grus i en sjö – som senare visar sig ha



blivit förstörd till följd av dumpningen. På det åttonde uppslaget klagar de över allt arbete som vårens växande frösådd så småningom kräver, över stickande buskar och en fågel som försvarar sina ägg. De barn som jagas av fågeln från vänster till höger på uppslagets högra bild fungerar tillsammans som en pageturner (jfr Nikolajeva, 2000, s. 81) – hur ska det gå? – men på nästa uppslag är fågeln borta och barnen står med tallrikar i sina händer och väntar på den flintastek som någon grillat av ved från den nedhuggna linden. Här framgår också att marken runt husen asfalterats: ”Nu ska vi inte behöva oroa oss för ogräs eller onda ryggar mer!”

Asfalt löser problemet, tillfälligt. På det tionde uppslaget har den sjö som tidigare vaggat byinvånarna till ro i deras båtar förvandlats till ett stormande inferno. En specialbrygga för en miljon kronor beställs. Därefter övergår sommarvärmen i extrem hetta, torka och vattenbrist. Trädets möjlighet att skugga finns inte längre och bilar-  
nas air condition utnyttjas. Det hela accelererar på uppslag 14 och 15 där åsknedslag, bränder och våldsamma skyfall skapar förödelse i byn.

Denna bilderbok erbjuder följaktligen många möjligheter till samtal om hur den från början harmoniska samvaron med Naturen övergår i alltmer dramatiska situationer och uppiskade stämningar. Vad är orsak och vad är verkan? Hur reagerar människorna – och vilken erfarenhet och kunskap stöder de sitt agerande på? Vem har makt att fatta beslut och bestämma? I samtalet om detta är inte bara bilderna i boken viktiga utan också i högsta grad den verbala berättarrösten. I *Naturen* är den som framgått ett ”vi”, pronomenet ”jag” används aldrig, och denna röst hänvisar genomgående till detta kollektiva ”vi”, till exempel i reaktionen på lindens löv på bilarna: ”Vi blir galna” (uppslag 4). Bakom detta ”vi” kan läsaren ana ett ”jag” som har befogenhet att göra sig till tolk för bykollektivets barn, vuxna och husdjur, med andra ord ett slags communal voice (Lanser, 1992, s. 21).<sup>8</sup> Ibland använder vi-berättaren även formuleringar som ”alla”, ”alla i byn” eller ”ropar nån”. Yttranden av typen ”HÄRLIGT!, ropar vi” (uppslag 4 och 11) eller ”Aaaaaaah, suckar alla” (uppslag 13) förekommer också. Här finns med andra ord både en communal voice som i Lansers teoribildning (1992, s. 21) kan kallas ”singulär” (en individ talar för flera) och en antydan till communal voice som kan kallas ”simultaneous” (flera röster talar samtidigt) – i boken finns en växling mellan dessa båda uttryck för communal voice.

Detta konsekvent genomförda vi-perspektiv, med glidningar inom det Lanser benämner communal voice, är ovanligt i barnlitteraturen. Det pockar på uppmärksamhet och kan användas som utgångspunkt för samtal om hur berättelsen kan läsas och förstås och hur man som läsare kan reflektera över den och sig själv. Varför står det alltid ”vi” och aldrig ”jag”? Vilken betydelse har det att ingen individ tydligt träder fram ur kollektivet? Vad kan det betyda att berättarrösten ofta liknar ett barns, men ibland har en vuxen diktion? Hur kan man tolka det faktum att de vuxna kropparna är oproportionerligt stora i relation till barnkropparna, men att de vuxna ändå ägnar sig åt typiska barnaktiviteter? I vissa formuleringar framstår vi-formen som ologisk,

8 Som Nikolajeva (2017, s. 156) skriver kan kollektiva huvudpersoner betraktas som ett för barnlitteraturen typiskt grepp: ”I barnlitteraturen förekommer ofta en kollektiv huvudperson, medan det även kan finnas individuella huvudpersoner. Det finns ytterst sällan kollektiva huvudpersoner i vuxenlitteratur, de enstaka fallen kan betraktas som avvikelser och djärva narratologiska experiment

Lyngfelt & Söderberg

ibland komisk, ja rentav absurd, och ger intryck av att byborna inte bara har en gemensam röst utan också sammanlänkade hjärnor och känslor. "När vi tänker efter så ÄLSKAR vi faktiskt Naturen" konstateras på uppslag 3, och på uppslag 9 beskrivs en kollektiv insomning – "Vi ligger i våra båtar och ska sova. Det kluckar så mysigt, som en stor vagg! Alla somnar direkt" – men efter det finala katastrofvädet utbrister de kollektivt: "JÄVLA NATUR!" (uppslag 15). Byn i AdBåges bok är ingen Bullerby, som i Astrid Lindgrens barnböcker, eller ekoby, som i många gröna projekt som profilerar sig gentemot det urbana och icke-hållbara. Vad kan en by med bybor representera som i alla lägen agerar som en och samma kropp, som har en uppfattning om sig själv som naturälskare men vars perspektiv är kortsiktigt och uteslutande antropocentriskt? En by med bybor där oreflekterad konsensus rådet?

Vi-perspektivet kan alltså väcka problematiserande frågor om hur olika icke omnämnda "jag" i boken förhåller sig till dess kollektiva "vi", men också om hur läsares jag förhåller sig till vi-kollektiv och kraften i kollektiva berättelser om detta vi (jfr Bruner, 2002). Frågan "vem" blir därmed central, även för att inkludera det som inte ges en verbal röst i boken – det som är "något annat", den som från början är ohörbar. Inledningsvis beskrivs Naturen som något passivt, viljelöst, ett objekt utan röst: "Naturen tycker inget särskilt, den bara står där helt vanligt och växer och kvittrar och susar och skvätter" (uppslag 2). Så småningom förändras beskrivningarna av Naturens uttryck: "Och snön den vräker ner" (uppslag 6), "Vågorna slår och skummar" (uppslag 10), "Naturen bara gassar på med värme" (uppslag 13) och "Sen smäller det överallt. Det blinkar och har sig" (uppslag 14). I samband med ovädet och branden i byn konstaterar kollektivet: "Och naturen lyssnar inte. Den bara gör. Den blinkar och brinner och dånar och slår." (uppslag 14) Naturen har alltså ingen röst i egentlig mening men successivt blir det allt tydligare att den har ett slags agens. Det sista uppslaget, som med små variationer bildmässigt upprepar det första, ger dock en antydning om att bokens berättande vi-röst nu kanske uppfattar Naturens agerande som ett slags "svar": "Sen blir det tyst. Inget brinner, inget svarar, inget smäller eller ropar. Det bara ryker lite från ett nyponris." Den bildmässiga närheten till det första uppslaget uppmuntrar läsaren att återvända dit och jämföra de allra sista raderna i boken med de första, som lyder:

Det här är en by där det bor lite olika.

Några barn är vi förstas, och vuxna i blandade åldrar.

Sen har vi husdjur också. Hundar och det.

Utanför vår by ligger lite annat. Det kallas för Naturen.

Men det är mest bara skog, nån sjö, lite buskar och nåt hav. (Naturen, första uppslaget)

De sista raderna lyder:

Naturen står kvar. Med sina skogar och buskar, sin sjö och sitt hav.

Och på ett ställe, liksom utanför Naturen, där ligger vår by.

Men det är mest några hus och lite asfalt och sånt. (Naturen, sista uppslaget)

En bok som så tydligt arbetar med cirkelkomposition, och som har så påfallande få pageturners, stimulerar till omläsning och att stanna kvar på uppslagen och verkligen reflektera över text och bild. I texten på det uppslag där själva berättelsen avrundas framgår det alltså att ett perspektivskifte har ägt rum. Nu är det "byn" som placeras utanför och beskrivs, liksom tidigare naturen, på ett reducerande sätt. Hur kan man mot denna bakgrund resonera om maktordningen mellan människorna och det de kallar Naturen? När läsaren bläddrar fram och tillbaka mellan bokens inledning och avslutning framgår det också att pärmarnas insidor har samma färg som titelns bokstäver – Naturen, och som den enda blomma som nämns vid namn – den lättodlade och tacksamma trendblomman tagetes. Vad kan detta betyda? Även ett träd lyfts fram – linden. I en av de nämnda litteraturdidaktiska studierna om ekokritiska perspektiv på skandinavisk barnlitteratur visar Nina Goga (2020) att representationer av skog och träd ofta har med de litterära karaktärernas identitetsutveckling att göra. Som framgått handlar den om deras strävan både att finna sig till rätta i världen och att se världen med andra ögon än de samhället påverkat dem till. Med andra ord är begreppet röst, liksom en problematiserande diskussion om hur "vi och "jag" förhåller sig till varandra, ytterst relevant. Goga ser karaktärernas identitetsutveckling som uttryck för en strävan mellan antropocentriska och ekocentriska perspektiv. När det gäller *Naturen* kan man i samtal fundera över om det finns en tredje position mellan de positioner, eller hållningar, som det första och sista uppslagen ger uttryck för. Kanske kan diskussionen leda in på samtal om hållbarhetsfrågor i byar – eller byn – utanför bokens pärmar och så att läsarna därmed kan inta en position i den offentliga diskurs där communal voice ingår.

### ***Analys av Bondestams Mitt bottenliv – av en ensam axolotl***

I *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* får läsaren lära känna ett ovanligt djur, en axolotl. Genom bilderbokens 20 uppslag framgår det hur axolotlen lever och tänker, och också hur axolotlens levnadsvillkor ser ut. Ansatsen är utvecklingsbiologisk – det första uppslaget är utformat som en skapelseberättelse: "Luften osade av kärlek och så småningom dök det upp en massa duniga, fjuniga, fjälliga och stickiga som pep och skrek." Spänning skapas genom kontrasten till det därpå följande uppslaget – nu myllrar inte skapelsen av det som fanns på jorden när den var "nyfödd" (uppslag 1) utan av "nya djur" (uppslag 2). Det andra uppslaget i boken domineras av människor i en stadsmiljö med kända varumärken som reklam på husen, och i mitten av uppslaget finns en zooaffär. De människor som återges är strängt upptagna av det de håller på med. De kallas för "lunsarna" och representeras av en lysande hamburgare på ett torn i uppslagets högra hörn. Detta torn ligger vid en sjö där axolotlen lever.

Efter bokens inledning följer nu, från och med uppslag 3, en personligt utformad jag-berättelse där axolotlen berättar om sitt liv. Djurets exklusivitet slås fast från början ("Vem vet, kanske var jag våtmarkens sista axolotl?"). Axolotlen trivs i sin "vrå av världen" och simmar ibland upp till ytan för att titta på "de roliga lunsarna" och se vad de kastar i sjön (uppslag 4). Axolotlens berättar också om sin skolgång: "Vi fick lära oss många viktiga saker." (uppslag 5). På bilduppslaget sitter småfiskar, tigersa-

Lyngfelt & Söderberg

lamandrar och snäckor (men bara en axolotl) på konservburkar som innehållit mat som tonfisk, sill och makrill. På burkarna finns ark med olika typer av fakta om djuret axolotl, som skulle kunna vara hämtade ur en faktaruta i ett no-läromedel. Axolotlen berättar sedan om sina vänner och livet i sjön framstår som socialt: "Ibland firade vi lunsbaluns och dansade som de där tvåbenta på sina båtar." (uppslag 6).

Om dessa uppslag om djurens liv (1, 2-6) tjänar som en bakgrund fylld av gemenskap följer nu en spänningsskapande kontrast där axolotlen är lämnad åt sitt öde som ensam varelse (uppslag 7-18). Uppslagens bilder skildrar en ofrivillig ensamhet där axolotlen håller en dödska i ena handen på uppslag 8 (som Shakespeares "Hamlet") och dag och natt letar efter sina vänner. Bilduppslag 9 och 10 är nattsvarta men den lysande hamburgaren skiner som en fyr och det är tydligt vad som pågår vid sjön, trots de dunkla färgerna. Två stora fartyg trålar fisk (uppslag 9) och axolotlen försöker muntra upp sig genom att titta på film (uppslag 10). Ändå konstaterar axolotlen att "mitt bottenliv smakade surt" (uppslag 10). En fruktansvärd eldsvåda återges i orange-erött, med kala, svarta träd (uppslag 11). På detta uppslag är axolotlen skildrad som en mycket liten varelse i marginalen, som håller sig för näsan eftersom "huden kring nosen blev alldeles torr och fnasig" (uppslag 11). Då återvänder axolotlen till sjöbotten och drömmer om en lyckligare tid (uppslag 12).

Axolotlen väcks emellertid av en storm som visar sig vara en "rasande monstervåg" som kastar ut axolotlen "i världen" (uppslag 14). Genom tre uppslag (13-15) får läsaren sedan följa den ensamma axolotlens ofrivilliga resa. Livrädd sitter han/hon i en konservburk och krockar slutligen med "något kallt och genomskinligt" som läsaren (genom bilden) förstår är ett skyltfönster (uppslag 16). Han/hon tappar en arm och uppslag 17 är blåsvart med följande textrad: "Allting blev tyst." På uppslag 18 uppenbarar sig emellertid en varelse och axolotlen prövar att säga "Hello". Axolotlen ger sig nu ut för att utforska sin "nya hemtrakt" tillsammans med sin bekantskap. Sjön visar sig ha blivit större och grumligare men axolotlen skildras som lycklig – med sin nya bekantskap blir han/hon förälder till "987 små yngel" (uppslag 20). På detta sista uppslag i boken är axolotlen omgiven av gula och grå yngel – grå med röda "hårtestar" som axolotlen själv och orange-gula som livskamraten. Världen utanför den egna livsfären framstår i denna nya situation som perifer: "Vart de stora lunsarna tog vägen visste ingen men det tänkte vi sällan på. Mitt bottenliv hade blivit ett toppenliv!" (uppslag 20).

Bildberättandet ger många möjligheter till samtal om varför djur och människor lever separerade, trots att de från början delar livsbetingelser i Bondestams bilderbok. Åtskillnaden framgår på en rad olika vis, bland annat genom uppslag 4 där en man fotograferar en kvinna på en bro vid sjön samtidigt som texten handlar om axolotlens liv på botten. Skröp orsakat av mänsklighetens framfart återges tydligt samtidigt som festande på båtar finns med på uppslaget (liknande de festligheter på båtar som finns med i Tove Janssons *Vem ska trösta knyttet?*). I sammanhanget framstår den fotograferade mannens tatuering, "Carpe diem", som ett uttryck för en narcissistisk kultur, helt orienterad mot behov skapade av homo sapiens. Att berättelsens röst har karaktären av personal voice (Lanser, 1992) är uppenbart, eftersom berättaren i boken (axo-

lotlen) ger intryck av att själv vara medveten om att det är han/hon som berättar sin historia och utgör berättelsens protagonist. Som subjekt driver han/hon handlingen framåt men begränsas också i sina aktiviteter och möjligheter till subjektblivande. I boken förbinds tydligt ekonomiska och sociala villkor till ekologiska; axolotlen är tydligt underordnad människans påverkan på klimat och ekosystem. Samtidigt gör han/hon det som är möjligt utifrån sina livsbetingelser, inte minst socialt – axolotlen drar nytta av skräp som ramlar ned i vattnet där han/hon befinner sig och väljer att bejaka en relation när en sådan erbjuds i slutet av boken. Spänning skapas i själva verket genom att den som är underordnad har en röst i berättelsen och hela tiden försöker göra det bästa av sin situation. Berättelsens över- och underordning framstår därigenom inte som statisk och för evigt given. I framställningen är det inte heller självklart om det som titeln anger, en skildring av ett "bottenliv", ska tolkas konkret eller i överförd bemärkelse (för att beteckna ett mentalt tillstånd).

Framför allt är det illustrationerna, med återgivning av symboler för vår "civilisation" i form av varumärken (se t ex uppslag 2), som bidrar till att placera axolotlen i ett sammanhang som uppmuntrar till tankar om hur ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet hänger ihop. Detta är väsentligt eftersom frågan om hur vi *tänker och resonerar* om förhållanden som rör hållbarhet är centralt för forskning inom området *Education for Sustainable Development* (Wals, 2015; Weldemariam, 2020). Möjligheten att kunna positionera sig i relation till bilderbokens röst, genom att inta en position i den offentliga diskurs där communal voice ingår, är då av didaktiskt intresse eftersom den rymmer möjligheten att svara på den didaktiska vem-frågan (jfr Bylund & Knutsson, 2020).

*Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* väcker dessutom frågor om hur kunskap används och betydelsen av över-/underordning i samband med kunskapsutveckling och spridning av kunskap. Av det uppslag där axolotlens skolverksamhet skildras (uppslag 5) framgår tydligt att fakta finns om axolotlen som art, men (åtminstone vuxna) läsare inser att denna kunskap riskerar att inte få någon spridning utanför skolan på sjöbotten. "Lunsarna" förhåller sig ju genomgående distanserat till djurens värld – att döma av bildernas innehåll ägnar de sig mest åt underhållning och att äta.

Frågan är emellertid vilka läsarna identifierar sig med när de tolkar bokens innehåll. Trots att bokens röst är tydlig, och härrör sig från ett subjekt, är det inte självklart att läsarna identifierar sig med axolotlen vid en första genomläsning. Trots axolotlens antropomorfa drag skulle det kunna vara lättare för läsare att identifiera sig med de människor i boken som lever bland symboler för vår civilisation (genom återgivna varumärken) och talar i mobiltelefon och äter hamburgare. Frågan om identifikation är inte oväsentlig. Står behovet av att kunna identifiera sig med någon/något i konflikt med möjligheten till omprövning för läsaren, om vem läsaren vill vara (jfr Bylund & Knutsson, 2020)? För vilka vill vi som läsare vara, som individer och kollektiv, när vi läser och tolkar boken (jfr Bruner, 2002)? Några som "ser på", som "lunsarna" i berättelsen, utan att agera i samband med omvälvande klimatförändringar?

Att boken ger rika möjligheter till tolkning är med andra ord väsentligt ur ett didaktiskt perspektiv. Genom de många möjligheter till kombinationer av information



Lyngfelt & Söderberg

som text och bild förmedlar väcks frågor om en tänkbar fortsättning för liv bland "lunsar" och axolotler. För hur ska det annars gå med axolotlens 987 små yngel när de blir stora? När våra elever blir vuxna? Berättelsens sista uppslag, med alla dessa yngel och bokens huvudperson med partner, kan jämföras med den bild på huvudpersonen som täcker nästan hela det inledande uppslag där information om titel, författare och förlag ges. Vad har egentligen hänt däremellan? Till fördjupande samtal kan även två citat från "lunsar" utanför berättelsen om axolotlen bidra. Dessa återger två astronauters syn på livet på jorden. Det första citatet finns på pärmens insida i vit text mot en mörk stjärnhimmel och är yttrat av Mike Collins, astronaut på Apollo 11:

Märkligt nog var den överväldigande känslan jag  
fick när jag blickade ner mot jorden: Oj, vad den  
där lilla saken är ömtålig där nere! (astronauten Mike Collins)

Det andra citatet mot den vida stjärnhimlen finns på insidan av pärmens baksida och är yttrat av Edward Tsang Lu, NASA-astronaut:

Mitt övergripande intryck av livet på jorden är hur ihärdigt det  
är. Det har lyckats täcka hela den här planeten på alla tänkbara  
platser – livet finner alltid en väg. (astronauten Edward Tsang Lu)

Dessa delvis motsägelsefulla citat kan uppmuntra till såväl läsning som omläsning av *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl* och bidra till fortsatta samtal om "livet på jorden".

## Diskussion

Eftersom syftet med artikeln är att utforska möjligheterna med narratologisk analys ur ett didaktiskt perspektiv är, som vi sett, begreppet röst centralt för framställningen (jfr Lanser, 1992). Genom analyserna har uppmärksamhet fästs vid frågan om hur ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet kan hänga ihop genom ett tolkningsarbete där bilderböcker används som är mångbottnade och rymmer en stor tolkningspotential. Framför allt är det bilduppslagens rikedom av representationer, i form av exempel hämtade från vår "civilisation", som möjliggör prövande, tänkbara positioneringar för böckernas läsare. Att positioneringar bland elever bör uppmuntras i samband med klassrumsarbete inriktat på hållbar utveckling har också Bylund och Knutsson visat (2020), när de lyfter fram vikten av att låta elever reflektera över den didaktiska vem-frågan ur ett elevperspektiv.

Genom analyserna har vi också försökt uppmuntra till reflektion över vad arbete med utbildning inom ramen för UNESCO:s *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives* kan innehålla ([www.en.unesco.org](http://www.en.unesco.org)). Detta har vi gjort genom att föreslå att bilderböcker, och samtal om dem, kan användas för att visa att det inte är självklart vems eller vilkas röster som ges utrymme i det offentliga samtalet – frågan är om vissa ens blir hörda. Trots betoningen av den didaktiska vem-frågan i artikeln har vi dessutom försökt vidga diskussionen till att inte enbart omfatta en-

skildas engagemang utan också omständigheter som är strukturellt betingade. Detta skedde redan vid valet av litteratur; båda böckerna speglar samhällsordningar där inte individer enskilt (utan tillsammans) kan påverka de hinder som försvårar arbete med hållbar utveckling. Bägge böckerna kan sägas skildra *relationen* mellan ekologiskt, ekonomiskt och socialt hållbar utveckling. Genom att denna är implicit (men befintlig) inbjuder böckerna till ett aktivt tolkningsarbete där inte elever skuldbeläggs som individer. Istället uppmuntrar böckernas form och innehåll till ett metakognitivt inriktat klassrumsarbete som kan utveckla elevernas tolkningar och bidra till tankar om möjligheter för vår planet, genom intellektuell bearbetning av de konkreta förhållanden som lyfts fram i bilderböckerna. Engagemang kan då skapas genom samtal inriktade på spänningen mellan berättelsens röst och möjligheten till subjektstillhörande för den, eller dem, som rösten tillhör. Didaktiskt är det även möjligt att ta sin utgångspunkt i frågor som rör identifikation. I bilderböckerna är det nämligen inte självklart vem eller vilka som läsaren identifierar sig med. Är det med det ”vi” som talar i AdBåges bok, som många unga kan känna igen sig i, eller med den Natur detta vi talar om? Är det med den axolotl som talar i Bondestams bok eller med dem som lever det liv som de flesta av oss lever i samhället?

Genom vårt bidrag önskar vi också utvidga och fördjupa det ekokritiska arbete som redan finns inom barn- och ungdomslitteraturforskningen (se bl a Goga, 2019; 2020; Löwe & Skåve, 2020), och knyta samman didaktisk forskning med litteraturvetenskaplig. Att knyta forskning inom ämnesdidaktik och litteraturvetenskap till forskning inom området *Education for Sustainable Development* ser vi också som en poäng, eftersom forskare inom det senare området är upptagna av vår civilisations sätt att *tänka* om hållbarhet, och vårt sätt att värdera olika former av kunskap (se bl a Wals, 2015 och Weldemariam, 2020). I sammanhanget är då också arbetet med hållbarhet inom förskolan relevant, eftersom detta är inriktat på hur vi *kommunicerar* med varandra om hållbarhet (Fridberg & Thulin, 2021); det är genom denna kommunikativa aspekt av hållbarhetsarbetet som den didaktiskt orienterade bilderboksanalysen (genom Lansers röstbegrepp) är relevant (Lanser, 1992).

Sammanfattningsvis har vi genom analyserna av *Naturen* och *Mitt bottenliv- av en ensam axolotl* visat att berättarrösterna i böckerna härrör sig ur subjekt – eller objekt – beroende på det perspektiv som läsaren intar vid läsningen av böckerna. Ses ”Naturen” och ”axolotlen” som subjekt är dessa subjekts handlingsutrymme kraftigt begränsat av strukturella faktorer som vår civilisation åstadkommit. Båda böckerna är utformade så att det är omöjligt att skilja ekologiska förutsättningar från ekonomiska och sociala omständigheter, och det finns i en klassrumssituation rika möjligheter att utnyttja det faktum att det inte är självklart vilken ”röst” man som läsare identifierar sig med i böckerna.

Att böckernas berättarröster -- om de ses som delar av en offentlig diskurs där undervisning om ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet ingår – kan utnyttjas för att stötta eleverna i sin utveckling har vi också lyft fram. Det är då böckernas tolkningspotentialer som det går att dra nytta av i klassrummet, eftersom samtal utifrån böckernas form och innehåll kan bidra till elevpositioneringar där eleverna

Lyngfelt & Söderberg

får utrymme att utveckla tankar om vem man vill vara och vad man vill bidra till i det omgivande samhället (jfr Bylund & Knutsson, 2020). Det är med andra ord valet av litteratur, och (tänkbara) samtal om böckernas form och innehåll, som möjliggör förståelse av det omgivande samhället och dess utmaningar. Det vi pekat på här är de didaktiska möjligheter som tolkningsmöjligheterna erbjuder, genom att berättarrösten i böckerna kan gå i dialog med elevernas röster – om bilderböckerna används på ett sätt där eleverna ges möjligheter att utveckla tankar om ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet.

## Referenser

- Adbåge, E. (2020). *Naturen*. Rabén & Sjögren.
- Ahlbäck, P. M. (2010). Väderkontraktet: plats, miljörättvisa och eskatologi i Astrid Lindgrens Vi på Saltkråkan. *Barnboken*, 33(2), 5–18.
- Almgren White, A. (2020). Bilderbokens potential att i förskoleklass utveckla förståelse om människans aktiva roll för global hållbar utveckling. I C. Löwe & Å. Nilsson Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman: i barn- och ungdomslitteratur* (s. 80–103). Natur & Kultur.
- Beauvais, C. (2015). *The Mighty Child*. John Benjamins Publishing Company.
- Beeck, op de N. (2018). Children's Ecoliterature and the New Nature Study. *Children's Literature in Education*, 49(2), 73–85.
- Bokprovning på Svenska barnboksintitutet: En dokumentation (2021). Årgång 2020 #bokprovning. Svenska barnboksintitutet.
- Bondeham, L. (2020). *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl*. Berghs förlag och Förlaget.
- Bruner, J. (2002). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bylund, L. & Knutsson, B. (2020). The Who? Didactics, differentiation and the biopolitics of inequality. *Utbildning & demokrati*, 29(3), 89–102.
- Dahlbäck, C. & Nordlinder, E. (2020). Sprätten lever än! Minne, påverkan och överlevnadspotential. I P. Degerman, K. Giritli Nygren & S. Nyhlén (Red.), *Kulturell hållbarhet – vad är det?* (s. 80–102.). Makadam.
- Druker, E. (2010). Från dystopier till eco chick: Miljökritiska bilderböcker från 1970-talet och idag. *Horisont*, 57(1), 12–17.
- Evans, J. (Red.). (2015). *Challenging and controversial picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Fridberg, M. & Thulin, S. (Red.). (2021). *Arbete med hållbar utveckling i förskolan*. Gleerups.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Routledge.
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse*. Blackwell.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norden*, 13(2).
- Goga, N. (2020). Økokritiske perspektiv på representasjoner av skog i skandinavisk børnelitteratur. I U. Nemeth & A. Nordenstam (Red.), *Globalt. Svenskläraryörens årsskrift 2019*. Svenskläraryörens 242, s. 113–129.

- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Oddrun Hallås, B. & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical perspectives on childrens texts and cultures: Nordic Dialogues*. Palgrave Macmillan.
- Goga, N. & Guanio-Uluru, L. (2019). Ecocritical perspectives on Nordic children's and young adult literature. Økokritiske perspektiver på nordisk børne- og ungdomslitteratur. *Barnelitterært forskningstidskrift*. 10(1).
- Goga, N. m.fl. (2021). *På tvärs af Norden 2. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*. Nordisk Ministerråd. <http://dx.doi.org/10.6027/nord2021-009/>
- Graeske, C. (2020). I gränslandet. Norm- och ekokritiska perspektiv på Inga borgs böcker om Plupp. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 50(1), 33–40.
- Haag, I., Molander Danielsson, K., Öhman, M. & Päplow, T. (2019). *Perspectives on Ecocriticism: Local Beginnings and Global Echoes*. Cambridge Scholars Publishing.
- Harde, R. "Plus, you children": Growing Ecocitizens in Three American Children's Novels. *The Lion and the Unicorn*, 43(3), 327–344.
- Irigaray, L. (1985). *To Speak is Never Neutral*. Routledge.
- Kirjakori (2020). Published 30.3.2021. [https://lastenkirjainstituutti.fi/in-english/kirjakori-annual-statistics-of-finnish-childrens-and-youth-literature/kirjakori-2020-finnish-childrens-and-youth-literature#\\_Toc72408822](https://lastenkirjainstituutti.fi/in-english/kirjakori-annual-statistics-of-finnish-childrens-and-youth-literature/kirjakori-2020-finnish-childrens-and-youth-literature#_Toc72408822)
- Kovač, S. N. (2018). Picturebooks and narratology. I: B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (s. 409–419). Routledge.
- Lanser, S. S. (1992). *Fictions of authority: women writers and narrative voice*. Cornell University Press.
- Laukka, M. (2013). Femton punkter för analys av bilderboken. I: U. Rhedin, Oskar K. & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken* (s. 185–190). Alfabeta.
- Löwe, C. & Nilsson, Å.(Red.). (2020). *Hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Natur & Kultur.
- Massey, G. & Bradford C. (2011). Children as ecocitizens: ecocriticism and environmental texts. I K. Mallan & C. Bradford (Red.), *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory* (s. 109–126). Palgrave. Macmillan.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. (3 uppl.) Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. (1 uppl.) Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2015). Who are these picturebooks for? Controversial picturebooks and the question of the audience. I J. Evans (Red.), *Challenging and Controversial Picturebooks*, s. 71-93. Routledge.
- Rhedin, U. (2013). På upptäcktsfärd med bilderboken i nya teoretiska landskap. I: U. Rhedin, K. Oskar & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken* (s. 15–36). Alfabeta.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Fritzes.
- Soper, K. (1995). *What is nature? Culture, politics and the non-human*. Blackwell Publishers.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Pearson.

Lyngfelt & Söderberg

- Tenngart P. (2019). *Litteraturteori* (s. 151–166). Gleerups.
- Trites, R. S. (2018). *Feminisms in children's and adolescent literature*. University of Mississippi Press.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives* (www.en.unesco.org). Paris: UNESCO.
- Wals, A. (2015). *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socioecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen University.
- Weldemeriam, K. (2020). *Reconfiguring environmental sustainability in early childhood education: a post-anthropocentric approach*. Gothenburg Educational Sciences 447.
- Westin, B. (2013). Djuriskt skrivande: Animala självbiografier och deras författare. I B. Hackman & M. Wahlström (Red.), *Jag är den jag är. Från bekännelse till blogg* (s. 87–98). Ellerström.
- Widhe, O. (2019). Modes of environmental imagination. The eco-movement and the representation of reality in Swedish children's literature från 1968 to 1977. *Barnlitterært forskningstidskrift*, 10(1), 1–16.
- Wistisen, L. (2021). Barnboken i skräpocen: En undersökning av relationen mellan natur, kultur och skräp i Linda Bondestams *Mitt bottenliv 2020*. I *På tvaers af Norden: økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (s. 36–41). (På tvaers af Norden; Vol. 2), (Nord; Vol. 9). Nordisk Ministerråd. <https://doi.org/10.6027/nord2021-009>
- Wistisen, L. (2018). Leken i antropocen. Skräpeestetik i Barbro Lindgrens Loranga, Masarin och Dartanjang (1969) och Loranga, Loranga (1970). *Barnboken*, 41, 1–19.
- Österlund, M. (2021). En tid bortom människans: Djuptid och økokritiska perspektiv i Linda Bondestams bilderbok *Mitt bottenliv* (2020). *På tvaers af Norden: økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (s. 116–121). (På tvaers af Norden; Vol. 2), (Nord; Vol. 9). Nordisk Ministerråd. <https://doi.org/10.6027/nord2021-009>

Porträttfoto av Anna Lyngfelt, fotograf Cathrine Andersson Busch.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.  
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS



# Poesididaktik och kulturell hållbarhet – bortom mätbarhetens horisont

Karolina Pettersson

## Sammanfattning

Artikels övergripande syfte är att diskutera poesididaktik i relation till kulturell hållbarhet. Artikeln utgår ifrån en tidigare genomförd studie om hur poesin hanteras inom ämneslärarprogrammets svenskämne. Det empiriska materialet består av åtta intervjuer med universitetslärare från åtta olika universitet om deras yrkesmässiga förhållande till poesi. Resultaten visar att förekomsten av poesi skiljer sig markant åt på de olika lärosätena och samtliga lärarutbildare anser att poesin har eller borde ha en viktig roll inom ämneslärarutbildningen och anger pragmatiska, didaktiska, kulturbärande samt emancipatoriska argument för detta. Lärarutbildarna anser att poesin får stå tillbaka till förmån för mer prosaorienterade texter och de menar att både studenter och många lärare tycker att poesin är svår och abstrakt att arbeta med, vilket enligt lärarutbildarna delvis har att göra med kravet på mätbarhet inom gymnasieskolan och inom ämneslärarutbildningen. I artikels avslutande del diskuteras didaktiska implikationer från ovan nämnda studie utifrån ett kulturellt hållbarhetsperspektiv. Artikeln är relevant för både svensk lärarutbildningen och gymnasieskolan och den kan bidra till att synliggöra poesididaktikens möjligheter ur ett kulturellt hållbarhetsperspektiv i gymnasieskolans svenskämne och inom svensklärarutbildningen.

**Nyckelord:** efferent läsning, estetisk läsning, gymnasieskola, kulturell hållbarhet, lärarutbildning, poesi, poesididaktik, svenskämnet, utbildningsfilosofi



*Karolina Pettersson är adjunkt i ämnet svenska vid institutionen för språk, litteratur och lärande på Högskolan Dalarna. Hon har tidigare arbetat som lärare på gymnasium, folkhögskola och på Komvux.*

Pettersson

## Abstract

The overall purpose of this article is to discuss poetry didactics in relation to cultural sustainability. The article is based on a previously conducted study of how poetry is handled within the subject Swedish in teacher training education. The empirical material consists of interviews with eight university teachers from eight different universities about their professional relationship to poetry. The results shows that the prevalence of poetry differs significantly at the different universities. The teacher educators believe that poetry has or should have an important role in teacher education, and they state pragmatic, didactic, cultural and emancipatory arguments for this. The teacher educators argues that poetry is left behind in favor of more prose-oriented texts and they also express that many teachers find that poetry is difficult and abstract to work with, which partly has to do with the requirement for measurability. In the concluding part of the article, didactic implications from the above-mentioned study are discussed from a cultural sustainability perspective. The article is relevant for both Swedish teacher education and upper secondary school and it can contribute to make the possibilities of poetry didactics visible from a cultural sustainability perspective in upper secondary school and within Swedish teacher education.

**Keywords:** Aesthetic reading, Cultural sustainability, Efferent reading, Poetry, Philosophy of Education, Poetry didactics, Teacher education, the Swedish subject, Upper secondary school

## Introduktion

Poesi finns närvarande i många av livets situationer. Födelsedagar och vigslar firas ofta med en dikt och på sociala medier delas och skärmdumpas diktrader frekvent. Genom lätttexter och via den digitala textkulturen bekantar sig ungdomar dagligen med det poetiska språket och arrangemang som *Ortens bästa poet* och SM i *Poetry slam* visar en renässans för poesin i vissa sammanhang och former. Under mina femton år som lärare på gymnasiet, vuxenutbildningen och inom lärarutbildningen har poesin varit en del av min undervisning. Min erfarenhet är att poesin inte bara utvecklar elevernas världsbild och självinsikt utan även deras språkliga lyhördhet.

Eftersom lyrik är en av de stora litteraturvetenskapliga genrerna vid sidan av epik och dramatik förväntas lyriken finnas med i alla kurser inom svenskämnet på gymnasiet (Skolverket, 2011) och svenskklärare behöver därför kunskap och metoder för att kunna arbeta med poesi i svenskundervisningen. Trots det uttalade kravet på poesiundervisning inom gymnasieskolan visar flera forskare att många lärare tycker att det är svårare att undervisa i poesi än i annan litteratur (Dahlbäck m.fl., 2018; Sigvardsson, 2020). Detta väcker frågor om hur lärarutbildningen behandlar poesididaktiken och genom den här studien vill jag belysa poesins roll inom lärarutbildningen, något som det finns lite forskning om. Jag vill också föra ett resonemang om poesididaktik i relation till begreppet kulturell hållbarhet.

År 2015 antog FN:s generalförsamling resolutionen Agenda 2030 för hållbar utveckling. 193 medlemsländer i FN har förbundit sig att arbeta för att uppnå en ekonomiskt, socialt och miljömässigt hållbar värld till år 2030. Huruvida den kulturella hållbarhe-

ten ska betraktas som en fjärde grundpelare inom hållbar utveckling eller som en del av den sociala hållbarheten diskuteras fortfarande (Soini & Birkeland, 2014) men Förenta nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur (UNESCO) slår fast att "Culture is who we are and what shapes our identity. No development can be sustainable without including culture" (UNESCO u.å.).

Kulturell hållbarhet är en konstruktion av två ord som var för sig är mångtydiga. Vad är till exempel hållbar poesi? En möjlig användning av begreppet är att den poesi som förmedlar ett aktivistiskt engagemang i miljöfrågor eller demokratiska processer är kulturellt hållbar. I en sådan definition betonas poesins (och konstens) didaktiska uppdrag. Poesin ska förmedla ett budskap. Om hållbar utveckling reduceras till att endast handla om att förmedla rätt och fel utifrån ett klimatperspektiv riskerar estetiska och kulturella frågor att utestängas. I den här artikeln vill jag därför förhålla mig till begreppet kulturell hållbarhet med en annan och delvis vidare definition där kulturell hållbarhet innebär ett erkännande av undervisningens estetiska inslag och de unika möjligheter som konsten erbjuder för att gå i dialog med den omgivande världen. Detta resonemang ligger nära delar av den här artikelns teoretiska ramverk som består av Biestas (2011) teori om utbildningens svaghet.<sup>1</sup> Detta begrepp bör förstås som en motsats till det lärande som Biesta menar präglar allt för mycket undervisning idag – ett lärande som fokuserar på en effektiv produktion av fördefinierade lärandemål. Att i stället fokusera på utbildnings svaghet innebär, enligt Biesta, att läraren väljer en svårare pedagogik där eleverna ges möjlighet att utforska ett ämnes hela innehåll utifrån sin egen unikheter. Biesta benämner denna form av utbildning som svag eftersom resultatet av en sådan process varken kan mätas eller garanteras. Återkommande i Biestas argumentation är det eftersträvansvärda med subjektivering vilket är den del av utbildningen som bidrar till att göra eleverna till autonoma individer och egna subjekt med förmåga till ansvar och handling. Utifrån ett lärarutbildningsperspektiv kan subjektivering förstås som att utbildningen ska erbjuda studenterna frihet, vilket kan innebära att fatta självständiga beslut och att uppmuntra till kritiskt tänkande. Biesta betonar dock att det inte enbart handlar om självständigt tänkande utan att subjektivering alltid sker i en gemenskap av samhällsligt engagemang och han uppmuntrar till en mer politisk dimension i det medborgarskap som skolan ska rusta sina elever för (Biesta, 2011).

Subjektivering är alltså en av tre skilda men relaterade funktioner som Biesta (2011) menar att utbildning utgörs av. Förutom subjektivering är även kvalifikation och socialisation centrala teoretiska begrepp i den här artikeln. Kvalifikation kan inom lärarutbildningen förstås som att studenterna får kunskap, förståelse och kompetens för att kunna fungera som lärare i arbetslivet men även för att kunna fungera politiskt som medborgare. Socialisation handlar om att utbildning förmedlar de normer, värderingar och traditioner som finns i samhället. I artikeln *The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?* (Biesta, 2012) diskuterar Biesta hur utbildningens funktioner kan komplettera varandra men även hamna i konflikt med varandra. Biesta skriver:

<sup>1</sup> Min översättning. Biesta använder begreppet *the weakness of education*.

Pettersson

An example of potential synergy is the way in which in vocational education the teaching of particular skills at same time functions as a way to socialise students into particular domains of work, into professional responsibility and the like. An example of potential conflict is that where a constant pressure on testing and exams, which is perhaps an effective way to drive up achievement in the domain of qualification, can have negative impact on the domain of subjectification if it teaches students that competition is always better than cooperation. (Biesta, 2012, s. 14)

Medan Biestas teorier är artikelns övergripande teoretiska ramverk fungerar Rosenblatts (2002) begrepp *estetisk* och *efferent* läsning som ett verktyg för att analysera resultaten. Med estetisk läsning avser Rosenblatt ett känslomässigt, personligt och kreativt förhållningssätt till läsningen. Estetisk läsning är, enligt Rosenblatt, inte ett självändamål utan snarare en del av läroprocessen som innefattar förmågan att förhålla sig rationellt till de känslomässiga reaktioner som läsningen ger upphov till. Det andra begreppet som Rosenblatt använder för att illustrera läsning av skönlitterär text är den efferenta läsningen. Det är en läsning vars syfte är att hitta den information som behövs för att till exempel svara på lärarens frågor eller för att skaffa sig nödvändig information i en vetenskaplig rapport.

Läroutbildningen har i större utsträckning än någon annan högre utbildning i Sverige stått i fokus för debatt och granskning (Lundahl, 2020) och läroutbildningens starka koppling till skolan gör artikeln relevant för den pedagogiska praktiken. I den krisdiskussion som förs angående elevers läsande fokuseras intresset oftast mot klassrumsundervisningen och på samma sätt förhåller det sig med svensk litteraturredidaktisk forskning. Det är anmärkningsvärt att så lite intresse riktas mot de blivande svensklärarnas egen utbildning då det finns goda skäl för att hävda en direkt koppling mellan innehållet på läroutbildningen och den undervisning som eleverna sedan möter i skolan (Bergöö, 2005; Ulfgard, 2015 m.fl.). Mot bakgrund av ovan anförda forskningsbehov är syftet med föreliggande artikel att dels belysa poesins ställning och funktion inom svenskämnet på ämnesläroutbildningen, dels att undersöka potentialen i mötet mellan poesiredidaktik och kulturell hållbarhet. Forskningsfrågorna i denna studie är:

1. Hur beskriver och motiverar de intervjuade läroutbildarna poesiundervisningen?
2. Hur kan läroutbildarnas utsagor om poesiundervisningen diskuteras utifrån begreppet kulturell hållbarhet?

Studien som presenteras i artikeln har tidigare lagts fram inom ramen för magisterprogrammet.<sup>2</sup> I nästkommande avsnitt beskrivs artikelns avgränsningar och definitioner och därefter redogörs för forskning inom poesiredidaktik och för den tidigare

---

<sup>2</sup> Pettersson, K. 2020. Läro lärare lyrik – Poesins roll inom ämnesläroutbildningens svenskämne. Magisteruppsats, Högskolan Dalarna. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1522374/FULLTEXT01.pdf>

nämnda magisteruppsatsens metod och viktigaste resultat. I artikelns avslutande del diskuteras kulturell hållbarhet och didaktiska implikationer med relevans för både gymnasieskolan och ämneslärarutbildningen.

### ***Avgränsningar och definitioner***

I den här artikeln har jag valt att använda poesi, dikt och lyrik synonymt då den forskning och litteratur som finns blandar begreppen flitigt. Även gymnasieskolans läroplaner och universitetens kursplaner blandar begreppen frekvent. I artikelns avslutande delar diskuteras samtida och kanoniserad poesi. Med samtida poesi menar jag poesi som är författad av poeter som är verksamma när den här artikeln skrivs. Kanon betyder rättesnöre eller norm och i den här kontexten definierar jag kanon utifrån Bergsten och Ellerströms (2004) definition. De menar att kanon är den norm som visar en kollektiv åsikt under en lång tid. För att avgränsa studiens omfattning är det endast läsning av poesi som undersöks vilket innebär att skrivande poesi inte kommer att behandlas. Läsning är en komplex process som går att definiera på många olika sätt (Reichenberg, 2008). I den här uppsatsen använder jag begreppet läsning i dess traditionella betydelse där någon läser en text från ett papper eller en skärm.

### ***Tidigare forskning***

År 2020 disputerade Sigvardsson med avhandlingen *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Avhandlingen innehåller fyra tidigare publicerade artiklar där den fjärde är av särskilt intresse för den här artikeln då Sigvardsson i den fokuserar på gymnasielärares uppfattningar om poesididaktik (Sigvardsson, 2019). Enligt lärarna syftade undervisningen om poesi främst till att eleverna skulle få estetiska upplevelser. Analysen visade dock att lärarna i första hand gav strategier för gemensam textanalys snarare än att arbeta med tolkningar och elevernas personliga meningsskapande. I den sista delen av avhandlingen diskuteras de trender och resultat som synliggjorts i de fyra artiklarna. Resultaten indikerar enligt Sigvardsson att de poetiska texterna kan medge särskilda möjligheter i och utanför klassrummet men att arbetet med poesi samtidigt innebär "utmaningar som inte kan lösas med allmänna litteraturredidaktiska strategier utan kräver en förståelse av poesiundervisningens specifika innehåll och förutsättningar" (Sigvardsson, 2020, s. 109). Sigvardsson lägger i sin avhandling fram förslag till lärarutbildningen. Hon skriver att lärarutbildningen bör stötta de blivande lärarnas egna estetiska upplevelser av poesin för att de ska kunna utvecklas till trygga lärare. Hon menar, utifrån sin egen och andras forskning, att njutningen av poesi i hög grad verkar vara relaterad till upplevelsen av relevans kring ämnet och därför bör lärarstudenternas individuella utforskningar av poesin uppmuntras. Samtidigt poängterar Sigvardsson att det inte finns någon motsättning mellan kunskap om text och form och upplevelsen av poesi. Andersson (2019) betonar att elever måste ha begrepp och kunskap om lyriken som genre och dess kulturella tillhörighet för att, med ett gemensamt språk, kunna förstå en dikts fulla innehåll. Han argumenterar också för att en alltför ensidig betoning av den personliga läsningen inte leder till "en ökad förståelse av den lyriska genrens



Pettersson

specifika uttrycksmedel och funktionella stilgrepp” (Andersson, 2019, s. 68) men poängterar samtidigt att undervisningen aldrig får ”urarta till själlös begreppsexercis, utan måste grundas i läsoplevelsen” (Andersson, 2019, s. 69).

Alfredsson (2018) har skrivit *The "effanineffable" weakness of poetry: the duality of bringing poetry into the teacher training classroom*. Där diskuterar han utifrån Biestas (2011) teori om utbildningens svaghet hur man i lärarutbildningen kan arbeta för att motverka studenternas osäkerhet för att undervisa i poesi. Poesi kan enligt Alfredssons vara både svår och allvarlig men också enkel och rolig vilket han benämner som poesins grundläggande dualitet. Han menar att om lärarutbildare tar in poesin på lärarutbildningen och verkligen omfattar den dualitet som poesin besitter kan poesin bli mindre svår och prestigefylld. Om dualiteten inte uppmärksammas finns det enligt Alfredsson en risk att studenterna uppfattar poesin som svår, tråkig och meningslös.

Även i *Views of poetry as a competence expressed by students in teacher education* (Dahlbäck m.fl., 2018) lyfts den osäkerhet som de blivande lärarna upplever för att undervisa i poesi. Studien visar att en majoritet av studenterna känner sig osäkra på hur de ska kunna engagera eleverna i poesiundervisning. En anledning till denna osäkerhet kan enligt Dahlbäck och kollegor (2018) vara att den svenska läroplanen sedan 2011 har varit inriktad på att skapa mätbar och evidensbaserad kunskap i skolan. Resultatet visar även att bristen på kunskap om estetiska uttryck begränsar lärarstudenternas kunskapsutveckling.

Degerman (2012) har i sin avhandling anlagt ett metaperspektiv på det svenska litteraturdidaktiska fältet. Hans avhandling är en genomlysning av tretton avhandlingar. Även om inte poesin är av primärt intresse i Degermans avhandling skriver han vid flera tillfällen om poesins roll inom litteraturdidaktiken:

Över huvud taget finns, i många av de anglosaxiska försvarsskrifterna för litteraturen och för poesin, anspråk som saknas i de mer empiriskt ”objektiva” studierna inom den svenska litteraturdidaktiken. I ett internationellt perspektiv är det alltså framför allt lyriken som står i centrum i försvarstalen för litteraturen, medan den svenska litteraturdidaktiken med få undantag koncentrerar sig på berättelsen och de berättande genrerna. (Degerman, 2012, s. 275)

I citatet ovan visar Degerman att poesin får stå tillbaka till förmån för de berättande genrerna.

Lundström och kollegor (2011) diskuterar hur synen på mätbar kunskap och det vetenskapliga förhållningssättet påverkar läsning och undervisning av litteratur. Resultaten av deras studie visar att det kan vara problematiskt att översätta litteraturläsandets möjligheter till mätbara kunskapskrav och forskarna visar med stöd av aktuell forskning hur det nyttotänkande som kan ligga bakom skolans idé om det mätbara också ifrågasätts av flera forskare. Dahlbäck med kollegor (2019) anser att det inom gymnasieskolan finns en konflikt mellan kravet på mätbarhet och utbildningens demokratiska syften och att denna konflikt även finns inom lärarutbildningen.

Sammanfattningsvis betonar den poesididaktiska forskningen att såväl den analyserande närläsningen med fokus på form och den mer personliga upplevelsen av poesin behövs i undervisningen och att dessa olika ingångar inte bör betraktas som varandras motsatser. Flera studier visar att det finns en osäkerhet kring poesiundervisning både bland lärare och elever och att kravet på mätbarhet i skolan verkar stå i vägen för en framgångsrik poesiundervisning. Både gymnasieskolans läroplan så väl som den litteraturdidaktiska forskningen argumenterar för poesins värden och på gymnasiet förväntas svensklärare undervisa i poesi på ett meningsfullt sätt (Sigvardsson, 2020). Men hur väl förberedda är de blivande svensklärarna för detta uppdrag? Det finns endast ett fåtal studier med särskilt fokus på ämneslärarutbildningen i svenska och ingen vetenskaplig studie verkar specifikt fokusera på poesins roll inom svensklärarutbildningen. Min förhoppning är därför att, genom denna artikel, skapa ett vetenskapligt didaktiskt bidrag om poesiundervisning inom ramen för ämneslärarutbildningen på svenska lärosäten.

## Metod

Den här artikelns syfte är dels att belysa poesins ställning och funktion inom svenskämnet på ämneslärarutbildningen, dels att undersöka potentialen i mötet mellan poesididaktik och kulturell hållbarhet. Studien som ligger till grund för den diskussionen har tidigare lagts fram inom ramen för magisterprogrammet och i följande avsnitt beskrivs den studiens metod. Jag valde intervju som metod då jag ville utveckla mer kunskap om lärarutbildarnas uppfattningar, upplevelser och agerande. Jag har också studerat litteraturlistor från de kurser lärarna undervisar i. Detta har gjorts, dels för att undersöka på vilket sätt det som informanterna har sagt vid intervjutillfället återspeglas i deras val av kurslitteratur, dels för att undersöka urvalet av dikt i sig. Det finns en risk att visst poetiskt innehåll inte kom med i min granskning av litteraturlistorna eftersom enskilda dikter kan förekomma som en del i annat litteraturdidaktiskt innehåll och även förmedlas direkt i undervisningssituationer utan att finnas med i litteraturlistorna. Artikelns kvalitativa ansats visar sig i både forskningsfrågor, metodval samt i hur resultaten diskuteras i artikelns avslutande del. Det utesluter inte att jag också har ägnat mig åt viss kvantifiering till exempel när jag har räknat hur många poeter som finns representerade i de intervjuade lärarnas litteraturlistor för att synliggöra urvalet av dikt inom utbildningen.

Jag har intervjuat åtta universitetslärare från åtta olika universitet, samtliga undervisande lärare inom svenskämnet på ämneslärarprogrammet, om deras yrkesmässiga förhållande till poesi. Intervjuerna genomfördes digitalt via IT-plattformen Zoom. Intervjuerna ägde rum under perioden april 2020 till oktober 2020 och de var 45–55 minuter långa. För att pröva frågorna och öva på rollen som forskare genomfördes två pilotintervjuer vilket medförde att vissa av frågorna revideras, togs bort och att två frågor lades till. Efter att åtta intervjuer hade genomförts började svaren likna varandra och jag ansåg att fler intervjuer inte skulle generera någon ny kunskap. Det tyder enligt Kvale och Brinkman (2014) på att materialet hade nått en mättnadspunkt. Antalet informanter är oftast få i en kvalitativ studie eftersom forskaren söker djup

Pettersson

snarare än bredd (Bryman 2018). Av forskningsetiska skäl har jag valt att inte ange universitetslärares akademiska titlar i anslutning till namnen men en av informanterna var vid intervjutillfället anställd som adjunkt, två som professorer och fem som lektorer. De fingerade namnen presenteras här i bokstavsordning: Anna, Barbro, Cecilia, David, Erika, Fredrik, Göran och Håkan.

För att analysera det insamlade materialet har jag använt mig av kvalitativ innehållsanalys. Innehållsanalys är ett angreppssätt där forskaren på ett systematiskt sätt försöker behandla innehållet utifrån vissa kategorier (Bryman, 2018). Bryman påtalar en del möjliga problem med innehållsanalysen som metod. Bland annat menar han att utformningen av en kodningsmanual i princip är omöjlig att göra utan ett visst mått av tolkning från forskaren sida. Bryman anser dock att analysmetoden kan finna svar på den typen av frågor genom kompletterande information och att metoden egentligen är mycket flexibel och användbar i olika typer av forskning. Förutom innehållsanalysen av intervjuerna har jag också studerat litteraturlistor för de kurser informanterna undervisat i. Barbro och Erikas litteraturlistor har jag inte tagit del av eftersom de inte ville dela dem med mig då litteraturen delvis skulle bytas ut inför nästa kurstillfälle. Jag började mitt analysarbete med att söka en helhetsbild genom att först lyssna igenom och sedan transkribera materialet ordagrant i skriftspråklig form. I samband med genomläsningen framträdde fem olika teman och i tabell 1 framgår hur utsagor tolkades in i dessa teman:

Tabell 1.

Fem teman framträdde ur analysen av intervjuerna med de åtta lärarna.

Temat	Exempel på utsagor
Förekomst av poesi	Cecilia: <i>Poesin har väl en ganska stor roll, inte så mycket som prosatexter men det finns med litegrann i alla fall.</i>
Lärares motiveringar för poesiundervisning	Fredrik: <i>Här tror jag poesin kan vinna terräng i och med att få läsa långa texter idag. I och för sig är poesin väldigt förtäta på olika sätt men det tar inte så lång tid att läsa en dikt jämfört med en roman eller novell.</i>
Lärares reflektioner kring poesins roll	Barbro: <i>Det är tydligt att poesin får stå tillbaka till förmån för romanen, den ser man som mer nyttig.</i>
Urval av dikt	Erika: <i>Vi har ju klassiska diktare i de litteraturvetenskapliga kurserna: Goethe, Boye, Sapfo, Ferlin. Sen har vi tidigare haft, men de har försvunnit: Kristina Lugn och modernistisk lyrik.</i>
Lärares eget poesiintresse	Håkan: <i>Jag har nog aldrig läst så mycket poesi däremot är jag en stor skönlitterär läsare.</i>

Vid analysen användes dels Rosenblatts (2002) litteraturdidaktiska begreppen *estetiskt* och *effert läsning*, dels de mer utbildningsvetenskapligt orienterade begreppen från Biestas distinktion mellan *kvalificering*, *socialisering* och *subjektivering*.

I samma stund en studie som involverar människor påbörjas finns det en etisk dimension i relationen mellan forskaren och informanten. De forskningsetiska principerna med informerat samtycke, aidentifiering samt möjligheten att avsluta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2012) har använts genom forskningsarbetet och jag har hela tiden försökt att väga studiens intresse mot informanternas behov av att de själva och deras verksamhet ska bli rättvist porträtterade.

Jag arbetar själv som undervisande lärare inom litteraturdidaktiska kurser på ämneslärarutbildningen och har gått in i den här studien med den förförståelse som det innebär. En möjlig risk med att vara så involverad i det man studerar är enligt Helgesson (2015) att forskaren blir mindre öppen i sitt förhållningssätt eftersom erfarenheten redan är så stor. Han lyfter även fram de fördelar som finns med att forska i det som är välbekant, bland annat att det blir möjligt att gå djupare in i forskningen när tid inte behöver läggas på att förstå och sätta sig in i miljön. Jag har försökt att kontinuerligt reflektera över mina egna föreställningar bland annat genom att granska mina tolkningar med en medvetenhet om min egen förförståelse. För att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om studiens innehåll och kunskapsbidrag har jag försökt att vara så transparent som möjligt i studiens alla steg. Vid analysen av intervjuerna i relation till Rosenblatts begrepp estetisk och efferent läsning blev det tydligt att det inte alltid är enkelt att överföra begrepp från en kontext till en annan. Min uppfattning är dock att Rosenblatts begreppspar har varit relevanta för att förstå och diskutera resultatet.

## Resultat

Resultaten från de åtta semistrukturerade intervjuerna kommer i det följande att presenteras utifrån de fem teman som framträdde under analysarbetet. Analysen presenteras i tre steg. Först lägger jag fram min tematiska analys av det insamlade materialet och i den avslutande diskussionen analyseras resultatet utifrån Rosenblatts och Biestas begrepp och där presenteras även studiens didaktiska implikationer ur ett kulturellt hållbarhetsperspektiv.

### *Förekomsten av poesi*

I de litteraturdidaktiska kurserna på ämneslärarprogrammet där Anna, Cecilia och Göran undervisar finns poesin representerad på flera sätt och de ger alla exempel på övningar, analysverktyg och föreläsningar där poesin har en central plats. Göran är den av de tre lärarna som tydligast lyfter fram poesin i de litteraturdidaktiska kurserna. Han menar att lyrik har en central plats i hans kurser och att lärarstudenterna bland annat får öva på lyrikanalys, egen produktion av dikter samt delta i explicita föreläsningar om poesins historia och funktion. Anna säger:

Jo, men jag tycker att poesin finns med ganska tydligt, faktiskt lite mer på senare år. Inte som romaner och sådär men vi har i alla fall flera seminarier som vi endast ägnar åt lyrik. (Anna)

Även i Erikas och Davids kurser finns poesin representerad om än i något mindre omfattning än i Annas, Cecilias och Görans kurser. Erika beskriver, till skillnad från Anna, att poesin får mindre utrymme nu än tidigare. Hon berättar:

Jag känner att vi skulle ha ännu mer poesi i kurserna. Jag är medveten om att vissa diktsamlingar har försvunnit under min tid som doktorand. ... Flera diktsamlingar

Pettersson

och prosalyrik har försvunnit, det kan ju vara så att texter blir inaktuella och därför byts ut. Jag vill inte säga att det har minskat avgörande mycket men det är ändå en känsla jag har. (Erika)

I Barbros, Fredriks och Håkans litteraturdidaktiska kurser finns det nästan inget innehåll som handlar om poesi eller poesididaktik. Alla tre uttrycker att poesin är viktig på flera sätt både som ett utmärkt didaktiskt verktyg men de anser även att poesin har ett litterärt egenvärde. Håkan ger uttryck för vissa skuld känslor för att poesin inte finns representerad, han säger:

Det är ju himla pinsamt men jag kan väl säga så här att vi brukar börja de här seminarierna med ett stående inlägg som handlar om fritt skrivande. Sedan har vi också dagens dikt, varje seminarium. På den första kursen väljer jag ut en dikt som jag läser. Det kan vara allt från Sapfo, Södergran, Ferlin, Fröding, lite nytt, lite gammalt. Det pinsamma är i sammanhanget att vi i de här ämnesdidaktiska kurserna i svenskämnet så har jag inte haft något speciellt seminarium där jag jobbar specifikt med dikter. (Håkan)

Barbro beskriver att poesin har en ”oerhört perifer roll” i de kurser hon undervisar i och hon kan inte heller ge några exempel på innehåll som rör poesin. Fredrik beskriver poesins roll i sina kurser:

Nej, det blir ju väldigt lite faktiskt men jo, vi har en övning där de får göra en diktanalys efter konstens alla regler och sedan i slutet tar vi ett varv där de får beskriva vilka känslor dikterna väckt hos dem. (Fredrik)

Här tar Fredrik upp hur studenternas egen upplevelse av den lästa dikten lyfts fram i slutet av seminariet. I materialet finns få exempel på undervisning som särskilt fokuserar på studenternas känslor kring det lästa. Det nämns vid några tillfällen som i Fredriks exempel ovan och ofta som ett tillägg till den verkliga uppgiften som inriktar sig på att testa olika analysverktyg.

### ***Lärarnas motiveringar för poesiundervisning***

Samtliga lärarutbildare som deltog i studien anser i olika grad att poesin har en viktig funktion inom lärarutbildningen. Vid analysen framträdde framför allt tre motiveringar för poesiläsning inom ämneslärarutbildningen. Jag har valt att dela in motiveringarna i:

- pragmatiska och didaktiska argument
- emancipatoriska argument
- kulturbärande argument



### Pragmatiska och didaktiska argument

Erika, Barbro, Håkan och David argumenterar för att poesin är ett värdefullt didaktiskt verktyg för de blivande lärarna. De menar att de gymnasieelever som studenterna kommer att undervisa kan ha stor nytta av dikternas ofta ringa format. David uttrycker det så här:

Lyriken är idealisk på det sättet att den kan framställa reflektioner och händelser på ett mer koncentrerat sätt som till exempel prosan inte kan. (David)

Erika och Håkan anger också argument som har med tillgänglighet att göra och menar att för de elever på gymnasiet som har svårt att ta till sig långa texter erbjuder en dikt en möjlighet att arbeta med en text. Även argument som har med andraspråkselevers uttalsträning, elevers ordförståelse och tidsbesparande faktorer lyfts fram till diktens fördel. Barbro menar att lyriken kan gynna studenternas och i förlängningen elevernas precision i tal och skrift. Flera av de andra lärarutbildarna framför argument av likande karaktär där poesin betraktas som ett medel för att nå en annan kunskap.

### Emancipatoriska argument

Lärarutbildarnas emancipatoriska argument handlar om att poesi kan fungera som ett stöd i människors identitetsskapande. Anna, Cecilia, David, Erika och Göran betonar poesins frigörande förmåga och menar att studenterna ska få möjlighet att uttrycka sina tankar och känslor kring en dikt och på så sätt utveckla sitt känsloliv. I en del av intervjun pratar David mycket om poesins funktion på ämneslärarutbildningen. Han säger:

Jag vill ju att de ska brinna för ämnet ... Det går ut på att de ska känna lust och kreativitet för de här uppgifterna ... Just det kreativa tycker jag att man måste ha i förhållande till texterna hela tiden. Att man får med sig något känslomässigt och något själverfaret. (David)

Även Cecilia lyfter fram lyriken som konstform och som en personlig upplevelse:

Men det är ju inte bara att analysera och lära sig som är viktigt. Jag vill ju att studenterna ska uppleva något, känna något och uppmuntras att formulera det de känner. (Cecilia)

Cecilia menar också att lyriken kan spela en viktig roll för att göra studenterna till "människor som bottnar i sig själva". Samtidigt uttrycker flera av lärarutbildarna en osäkerhet kring att fokusera på studenternas upplevelser. Erika säger:

Vi har så få seminarium så då vill jag att de ska få med sig verktyg att jobba med, analysverktyg och så. Det finns även författarskap som jag vill att de ska känna till och

Pettersson

sätta in den litteraturhistoriska kontexten, det är lätt att själva upplevelsen av en dikt glöms bort eller ja, den kommenteras ofta men är sällan i fokus för själva seminariet. (Erika)

### **Kulturbärande argument**

I intervjuerna förekommer det flera argument som handlar om lyrikens roll som en viktig del av det litterära arvet. Håkan resonerar så här:

Sen har det ju mycket att göra med allmänbildning och kulturarv också. Det finns författarskap och specifika dikter och sådär som en svensklärare bara måste ha koll på. (Håkan)

I den del av intervjuerna då kursernas poetiska urval diskuterades blev den här typen av argumentet tydliga. Flera av de intervjuade nämner allmänbildning som ett argument för att legitimera lyrikmoment inom ämneslärutbildningen. Fredrik anser att det finns verk som ”man bara ska känna till som blivande lärare men också som samhällsmedborgare”.

Av de intervjuade lärarna var det ingen som ifrågasatte poesins roll som en del av de litteraturdidaktiska kurserna inom ämneslärutbildningen utan samtliga argumenterade i olika grad för dess berättigande. Den enda som antydde att poesins varande inom kurserna kunde ifrågasättas var Göran och en del av hans diskussion kring poesins legitimitet återges här:

Då är frågan huruvida man betraktar lyriken och hur man definierar dess relevans. Man skulle ju kunna säga att det är en sorts antikverad form av litteratur som inte svarar emot några direkta behov i samhället. Man måste kanske då erkänna att det är på det viset. Det kan ha ett värde men just som ett musealt objekt eller praktik. Samtidigt kan man ju säga att det inte alls är på det viset utan att lyriken har ett stort värde för oss på flera olika sätt, jag vill gärna tro det men för att kunna argumentera för dess plats så måste man acceptera och inte rygga för de predikament som omgärdar lyriken och poesin. (Göran)

Göran var den av de intervjuade lärarna som hade mest poesi i sina kurser, i form av föreläsningar, övningar, analys och eget skrivande. Vid några tillfällen diskuterar han, som i citatet ovan, den tudelade bilden av poesin som en potentiellt utdöende konstform eller som en i högsta grad aktuell kulturyttring.

### ***Lärarnas reflektioner kring poesins roll***

Samtliga åtta lärare anser att prosa, framförallt romaner men även noveller får betydligt mer utrymme än poesin.. Barbro berättar:

Det är tydligt att poesin får stå tillbaka till förmån för romanen, den ser man som mer nyttig. (Barbro)

Alla informanter anser att i de fall då poesin får stå tillbaka så beror det på att romanen och noveller tar stort utrymme och att flera lärare, och även studenter, tycker att poesin är svår och abstrakt att arbeta med. Tre av informanterna menar att det har att göra med kravet på mätbarhet både i skolan och inom lärarutbildningen. Fredrik beskriver svårigheten så här:

Jag kan förstå att det är knöligt, hur avgör man om studentens diktanalys är VG lik-som eller om de har skrivit en egen dikt, nej den där var bara ett G ja du fattar det är svårt faktiskt. (Fredrik)

Anna, Håkan och Barbro säger att lärarstudenterna i många fall visar en uppenbar osäkerhet kring att arbeta med lyriska inslag medan prosa och argumenterande, vetenskapliga texter hanteras med en annan säkerhet. Anna resonerar kring varför poesin ofta får stå tillbaka:

... där tror jag att mätbarheten är en bov. Att lärarna har svårt att bedöma texterna. Men det kan också bero på bristande självförtroende hos lärarna, att de själva inte litat på sig att undervisa i det om man tycker det är svårt. Vi får fortsätta köra på det spår vi har nu och hoppas på att fler elever får läsa lyrik i skolan och som sagt mätbarheten är en bov men samtidigt den verklighet vi måste förhålla oss till. (Anna)

I flera av intervjuerna förde lärarutbildarna mer allmänna resonemang om skönlitteraturens roll inom ämneslärarutbildningen. Många av lärarna har jobbat länge inom utbildningen och tycker sig se en förändring i inställningen till skönlitteratur både bland studenter och lärare. Fredrik säger:

Jag tycker att det har hänt något där. Studenterna som kommer hit har ofta väldigt få läsoplevelser med sig i bagaget. Jag kan dra någon koppling till Dagerman eller Östergren och de bara "Dagerman vad för nåt?". Då får man stanna upp och inse OK jag får börja i en annan ände här. (Fredrik)

Även Anna har liknande tankegångar:

Sen läser ju inte studenterna alls på samma sätt som de gjorde innan, det är som att det inte längre är en självklarhet att man gillar att läsa bara för att man ska bli svensklärare. Det kunde man bara utgå ifrån för 20 år sedan. Det är som att både studenterna och kanske också vi som undervisar på lärarutbildningarna ifrågasätter nyttan med att läsa på ett sätt som inte gjordes tidigare. Nu för vi mer diskussioner av typen men vad är en text, kan vi läsa på andra sätt, kan vi se en film istället? Jag kämpar ändå för att vi ska läsa böcker men ja, ibland är det lite motvind. (Anna)

Pettersson

### ***Urval av dikt***

När jag har undersökt urvalet av dikt har jag dels gjort det genom att fråga lärarna vid intervju tillfället, dels granskat de litteraturlistor som jag fått tillgång till. Vid studiet av dessa listor och i analysen av intervjuerna framträder några gemensamma drag gällande urvalet av poesi. Det finns fler manliga än kvinnliga poeter representerade och de flesta är svenskfödda. Ferlin, Tranströmer, Tegnér och Stagnelius är frekventa i de litteraturlistor jag tagit del av. Några av de kvinnliga poeter som omnämns i både intervjuer och listor är Boye, Södergran, Sapfo, Lugn och Tikkanen. Lärarna förhåller sig vid flera tillfällen kritiska till den egna kursens urval. Barbro, vars kurser inte innehåller någon poesi, säger:

Hos oss får i stället de stora manliga romanförfattarna ett enormt utrymme. Man tar Balzac, Zola, Strindberg. (Barbro)

Anna säger:

Man försöker väl ha ett historiskt perspektiv så klart, sen försöker jag plocka med så många kvinnor jag kan. Jag märker också nu när du frågar att det blir mest gamla författare typ Nordenflykt, Martinsson och Aspenström. (Anna)

Det är få av titlarna som visar samtida författare. De enda samtida poeter som jag kunde hitta i mitt material var Mossaed, Tikkanen, Farrokhzad och Runefelt. Intervjuer och litteraturlistor ger också en bild av att främst kanoniserad litteratur förekommer i lärarutbildarnas kurser. Ingen av lärarutbildarna ger exempel på situationer och innehåll där studenterna själva får välja vilka dikter de ska läsa.

### ***Lärarnas eget poesiintresse***

Resultatet visar ett samband mellan lärarutbildarens egen poesikonsumtion och förekomsten av poesi i deras kurser. De lärare som anser att poesin har en ganska till väldigt central roll i en eller flera av deras kurser och som också har ett flertal poeter representerade i sina kurslistor var Anna, Cecilia och Göran. Anna, Cecilia och Göran är också de lärare som uttrycker att de själva regelbundet tar del av poesi på sin fritid. Fredrik och Håkan varken läser eller skriver poesi på sin fritid och poesin har en liten plats i deras kurser. Inte heller David och Erika ägnar sig åt fritidsläsning av poesi. Barbro uppger att poesin har "en oerhört perifer roll" i de kurser hon undervisar i men på frågan om hon själv läser poesi svarar hon "Massor!" Tilläggas bör att Barbro gav uttryck för en frustration över poesins marginaliserade roll inom ämneslärarutbildningen men eftersom hon inte var kursansvarig kunde hon i endast liten utsträckning påverka kursens innehåll. På följdfrågan om varför de läser poesi anger lärarna argument som har med fantasi, känslor och personlighetsutveckling att göra.

### ***Sammanfattning av resultatet***

Resultaten visar att förekomsten av poesi på ämneslärarutbildningen skiljer sig markant åt på de olika lärosätena. Tre av de intervjuade lärarutbildarna uppger att poesin har en central roll inom de litteraturdidaktiska kurserna medan tre av informanterna säger att poesin har en perifer till mycket perifer roll inom utbildningen. Samtliga lärarutbildare anser att poesin har eller borde ha en viktig roll inom ämneslärarutbildningen och anger pragmatiska, didaktiska, kulturbärande samt emancipatoriska argument för detta.

Samtliga intervjuade lärare anser att poesin får stå tillbaka till förmån för de mer prosaorienterade texterna och särskilt romanen anges som starkt prioriterad i kurserna. Informanterna har också en entydig bild av att både studenter och många lärare tycker att poesin är svår och abstrakt att arbeta med. Av de åtta intervjuade lärarna uppger tre att svårigheten delvis har att göra med kravet på mätbarhet inom gymnasieskolan men även inom ämneslärarutbildningen.

Angående urvalet av dikt visar intervjuer och litteraturlistor att en majoritet av lärarna använder kanoniserad poesi i sina kurser. Det finns fler manliga än kvinnliga poeter representerade i kurserna och en majoritet av poeterna som tas upp är svenskfödda. I materialet finns få exempel på att samtida författarskap ges utrymme i poesiundervisningen hos de intervjuade lärarutbildarna.

Magisteruppsatsens resultat antyder ett samband mellan förekomsten av poesi i ämneslärarutbildningens litteraturdidaktiska kurser och lärarnas privata relation till poesi. De tre lärarna med flest poetiska inslag i sina kurser är också de som konsumerar mest poesi på sin fritid. De tre lärare som endast har lite poesi i kurserna uppger att de ytterst sällan läser poesi på fritiden.

### **Diskussion och implikationer**

Rosenblatt (2002) menar, som tidigare nämnts, att det finns två huvudkategorier för att gruppera läsning av text, den estetiska och den efferenta. Den estetiska läsningen är den upplevelsebaserade läsningen medan den efferenta läsningen har som syfte att hitta information eller mönster i en text för att till exempel kunna svara på en fråga. I analysen utifrån Rosenblatts begreppspar framkommer att det å ena sidan är viktigt för lärarutbildarna att studenternas upplevelser och känslor ges utrymme i poesiundervisningen. Å andra sidan visar analysen av det poesididaktiska innehållet såsom uppgifter, föreläsningar och seminarieinnehåll att lärarna främst ägnar undervisningen åt strategier för diktanalys, begrepp, stilfigurer och litteraturhistoria och inte åt studenternas upplevelser av det lästa. För en kulturellt hållbar utveckling inom svenskämnet behöver både den estetiska och den efferenta läsningen ges utrymme för att på så sätt skapa en brygga mellan tolkningar, kritik, njutning, affekter och stilistisk analys. Då kan poesin bidra till att studenter och elever, med poesins hjälp, kan skapa ett förhållande mellan den subjektiva upplevelsen och världen runt omkring dem.

I artikelns inledning beskrivs Biestas (2011) tre skilda men relaterade funktioner kvalifikation, socialisation och subjektivering. Undervisningens kvalificerande funk-



Pettersson

tion är den som tydligast framgår i materialet och informanterna ger flera exempel som handlar om att göra lärarstudenterna mer kvalificerade inom poesin. Den kvalificerande funktionen är synlig till exempel när lärarutbildarna väljer undervisning som syftar till kännedom om olika författarskap, poesididaktiska frågor och analysverktyg. I flera av intervjuerna finns formuleringar om kursens mål och lärarutbildarna ger uttryck för att målstyrningen är stark i de litteraturredidaktiska kurserna.

De delar som har socialiserande inslag i undervisningen blir tydliga när lärarutbildarna hänvisar till normer och värderingar som dikterna förmedlar men även i det kulturbärande argumentet som flera av informanterna framhåller som centralt vid poesiundervisningen. Lärarna menar att dikterna innehåller kunskap om samhället och är en del av den litterära kanon som studenterna bör känna till. Utbildningens socialiserande funktion kommer här till uttryck genom att de normer och värderingar som finns inom läraryrket sätts i relation till poesin som ett kulturellt fenomen. Lärarutbildarnas undervisning bidrar också till subjektifiering i det avseendet att den enligt lärarutbildarna syftar till en kritisk självständighet i relation till poesin. Lärarutbildarna vill att studenterna ska "tänka själva" och bilda sig egna uppfattningar utanför mallar och normer. Den subjektifierande funktionen syns också i intervjuerna när lärarutbildarna vill att studenterna ska ta egna initiativ i arbetet med poesin och att de ska ges utrymme att tala, skriva och läsa dikter utifrån sin egen unika röst.

Flera av de intervjuade lärarna i den här studien anser att ett av poesins problem både inom lärarutbildningen och på gymnasieskolan är svårigheterna med att mäta och utvärdera själva lärandet. Lärarutbildarna diskuterar vid flera tillfällen kravet på mätbarhet och ifrågasätter även fenomenet samtidigt som en av dem konstaterar att det är "den verklighet vi måste förhålla oss till". Kravet på mätbarhet handlar till viss del om kravet på administration och ordning. Degerman (2020) beskriver administrationens förhållande till kulturell hållbarhet så här:

Kopplar man samman begreppet hållbarhet med begreppet kultur händer det emellertid något intressant: dess betydelse tycks röra sig från det administrativt normativa mot det oordnade. Kultur administreras, men står samtidigt för det som inte kan administreras. (Degerman, 2020, s. 14)

Här tydliggörs en spänning mellan skolans krav på mätbarhet och på en kultur som gör motstånd och som inte alltid kan införlivas i olika betygssystem och bedömningsmallar. På samma sätt synliggörs, i den här studien, en konflikt mellan idealbilden av poesiundervisning och de förutsättningar som lärarutbildarna faktiskt har.

Utifrån ett poesididaktiskt synsätt på lärarutbildningen tolkar jag Biestas resonemang som att lärarstudenterna kan bli pedagogiskt kloka genom att lärarutbildare bejakar utbildningens svaghet. Det innebär att pedagogiken är svag i bemärkelsen att dess resultat aldrig kan garanteras vilket enligt Biesta (2013) också är utbildningens verkliga existentiella styrka eftersom det då kan "öppnas rum för unikheter att bryta in i världen" (Biesta, 2011, s. 95). Lärarutbildarna i den här studien ger vid flera tillfällen uttryck för en frustration över att de individuella utforskningarna samt de

politiska och samhällskritiska aspekterna av poesin inte kan ges större utrymme i undervisningen. Utifrån ett kulturellt hållbarhetsperspektiv är en alltför stor betoning av undervisningens kvalificerande funktion potentiellt problematisk eftersom poesins sociala och kulturella innehåll riskerar att negligeras. När Degerman använder begreppet kulturell hållbarhet i samband med poesi beskriver han ”det poetiska såret” på ett sätt som är meningsfullt för den här diskussionen. Han skriver:

När så det poetiska såret uppträder i vår tids poesi sker det på ett nytt sätt som ett förhållande mellan de yttre samhälleliga företeelserna – nationalism, terrorism, klimatkris – och den personliga ångest och utsatthet som dessa företeelser ger upphov till. Kanske kan man då säga att den samtida engagerade konsten är kulturellt hållbar eftersom den, i samklang med huvudfåran inom poetiken förstår detta som ett erkännande av det ohållbara, det ständigt föränderliga, i de existentiella predikamenten ... Den sköra ohållbarheten som är en förutsättning för den hållbara kulturen visar sig således på skilda sätt i poetiken. (Degerman, 2020, s. 183–184)

Degermans resonemang ställer frågor om hur poesin ur ett hållbarhetsperspektiv kan utmana gränser snarare än att berätta hur något ska vara och det är ett förhållningssätt som kan vara vägledande för poesididaktiken oavsett skolform. Även textforskaren Parmenius Svärd (2016) anser att undervisning i poesi delvis kräver ett annat sätt att förhålla sig till det mätbara. Hon skriver:

Poesin bygger inte på det tekniskt rationella. Grammatiska regler upphör att gälla. Poesi är ingen genre som ska fixas, utan i stället övning i ordens kraft och påverkan. När det gäller att läsa poesi kan sann kritisk läsning göras. Tolkningar finner sin rimlighet när man går tillbaka in i texten och närläser och samtalar. Abstrakt och konkret i skön förening. Ett makrokosmos i mikroformat. (Parmenius Svärd, 2016, s. 27)

Parmenius Svärds reflektioner kring vad poesi är och kan vara stämmer väl överens med Biestas (2011) utbildningsfilosofiska resonemang. Utbildning handlar, enligt Biesta, ytterst om relationer mellan individers växande och samhällets sociala och kulturella tillgångar och funktionen av subjektifiering kan ses som en process där utbildning betonar individers relation till världen. I skolan kan en del av hållbarhetsarbetet handla om utforskandet av konst där exemplet poesi kan vara ett sätt att närma sig frågor om hur vi lever våra liv och om andra etiska och politiska frågor som saknar fördefinierade svar.

Läraryrskategoriernas urval av poesi indikerar att en majoritet av dem använder en äldre manlig kanoniserad poesi i sina kurser och lärarna ger endast få exempel på den unga samtids poesin vilket också bekräftades i studiet av kursernas litteraturlistor. En möjlig konsekvens av detta urval är att studenter som saknar förtrogenhet med den skönlitteratur som främst uppskattas av en bildad elit, inte känner att de passar in i undervisningen.

Kanondebatten inom svensk didaktisk forskning är livlig (Karlsohn, 2009; Palo,

Pettersson

2013) och inte en del av den här studiens frågeställningar men jag vill ändå, utifrån studiens resultat, uppmuntra till en diskussion inom lärarutbildningen kring urval av litteratur i relation till upprätthållande av klass- och maktpositioner. Utan att förneka de kvalitéer som den kanoniserade poesin ofta har kan lärare behöva se och bejaka de övriga litteraturerfarenheter som studenter och elever kan besitta. Det är också viktigt att lärare medvetet arbetar för att utmana och nyansera de ofta stereotypa bilder som finns om poesin som genre. En del i det arbetet kan vara att synliggöra samtids poesin till exempel i form av Iman Talabanis (2016) dikt *Tillfällig* med en halv miljon visningar på Youtube eller diktantologin *Berör och förstör: Dikter för unga* (Farrokhzad & Folkhammar, 2019). I den här studiens material, som omfattar de åtta transkriberade intervjuerna samt litteraturlistor från sex av lärarnas litteraturredaktiska kurser, finns endast fyra exempel på samtida poeter. Ur ett kulturellt hållbarhetsperspektiv innebär ett sådant urval att den samtida engagerade poesin om till exempel utanförskap, klimatkris och politik ges ett litet utrymme inom ramen för ämneslärarutbildningens svenskämne. Med mer fokus på den samtida poesin finns också möjligheten att den stereotypa bilden av poesi förändrades och genren visar sig vara mer än vad eleverna tidigare trott (Sigvardsson 2020).

Jag vill avslutningsvis drista mig till att komma med några didaktiska implikationer utifrån studiens resultat men även utifrån min erfarenhet av poesididaktik efter många år som lärare. Det är signifikant för poesin att det som sägs ofta har både en bokstavlig och symbolisk betydelse vilket skapar möjligheter att föra samtal om dikter oavsett elevernas tidigare erfarenheter. Inom ramen för svenskundervisningen på gymnasiet finns det stora möjligheter att utforma den skönlitterära undervisningen utifrån emancipatoriska argument och poesin kan erbjuda en upplevelse befriad från mätbarhet och idéer om tydliga rätt och fel. En vanlig uppfattning är att dikter egentligen inte kan analyseras eftersom den litterära upplevelsen då riskerar att förstöras. Jag håller inte med. Dikter kan och bör analyseras men inte endast i syfte att leta efter förutbestämda fenomen i dikten utan för att bredda upplevelsen och för att visa eleverna dikternas svindlande djup. Poesin är dock större än svenskämnet och det finns goda skäl för att använda dikternas ämnesövergripande potential. Dikter kan till exempel användas i ämnen som samhällskunskap, religion och naturkunskap för att inleda, avsluta eller utveckla ett ämnesspecifikt samtal. Att sambandet mellan dikterna och olika skolämnen inte alltid är självklara är den poetiska läsningens privilegium och här kan eleverna själva få göra det kreativa arbetet vilket kan bidra till den subjektifierande process som Biesta (2011) efterfrågar. Genom ett ämnesövergripande arbete med dikter kan eleverna få syn på lyriken som genre, dess funktionella stilgrepp och specifika uttrycksmedel och dikterna kan också öppna upp för diskussioner om ett kulturellt hållbart samhälle. Poesin kan då fungera som en brygga mellan skolan och omvärlden. Att närma sig poesiundervisningen på det här sättet tar emellertid tid och är nytt för många elever. Det är därför viktigt att deras nyfikenhet inte motarbetas av en skola som nervöst sneglar på betygskriterier och bedömningsproblematik.

Mängden, innehållet och attityden till poesiundervisning skiljer sig markant åt

mellan de olika lärosätena. Detta resultat kan öppna för diskussioner om svensk-läro-utbildningens uppdrag. Vilka inslag ska särskilt betonas? I fyra av intervjuerna för läro-utbildarna resonemang om skönlitteraturens roll i lite vidare bemärkelse. Läro-utbildarna anser att skönlitteraturens roll i samhället på många sätt har marginaliserats vilket har medfört att studenter men även läro-utbildare uppvisar ett allt större tvivel på nyttan med att på ett traditionellt vis läsa romaner, noveller och dikter överhuvudtaget. Flera av läro-utbildarna för diskussioner om att det inte längre är självklart att identifiera svenskämnet med skönlitteratur, vilket de beklagar. Utifrån dessa resonemang vill jag argumentera för den skönlitterära boken och för läsning så att dikten, novellen och romanen kan få utrymme inom ramen för svensk-läro-utbildningen. Om detta inte sker finns det en risk att uttrycket *läsa en bok* blir synonymt med *söka information*. Ett sådant förhållningssätt skulle ta ifrån läro-studenterna, och i förlängningen eleverna, möjligheten att få tillgång till nya världar och insikter men också till sitt eget "universum". Sammanfattningsvis drar jag slutsatsen att om läro-studenterna ska gå in i yrket som medvetna subjekt och som pedagogiskt kloka lärare (Biesta, 2012) är det nödvändigt att de under sin utbildning får möjlighet att pendla mellan kunskap och reflektion över dessa kunskaper. Den här studiens resultat tyder på att poesin möjliggör ett pendlande mellan att inhämta kunskaper om till exempel lyrikanalys, författarskap, lyrikdidaktik å ena sidan och subjektifikationen där studenternas egen reflektion är en del å andra sidan. Frågan om mängden teoretiska kunskaper och mängden personlig reflektion får då en underordnad betydelse eftersom vägen mot subjektivering handlar om hur studenter och elever ges möjlighet att genom undervisning göra poesin och poesididaktiken till en del av det egna subjektet. Ett sådant perspektiv skulle möjliggöra att vi inte bara kan förstå lyriken med hjälp av våra liv. Vi kan även förstå våra liv med hjälp av lyriken.

## Referenser

- Alfredsson, J. (2018). The "effanineffable" weakness of poetry: the duality of bringing poetry into the teacher training classroom. I S. L. Kleppe & A. Sorby (Red.), *Poetry and pedagogy across the lifespan: disciplines, classrooms, contexts*. (s. 237–253). Palgrave Macmillan.
- Andersson, P. (2019) Lyrikläsning som didaktisk praktik. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 103(1), 66–76.
- Bergsten, S. & Elleström, L. (2004). *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. Studentlitteratur.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämne i ett läro-utbildningsperspektiv*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *RoSE Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Pettersson

- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Dahlbäck, K., Bengtsdotter Katz, V. & Lyngfelt, A., (2019) Views of poetry as a competence expressed by students in teacher education. *Theoria et Historia Scientiarum Journal*, 15, 101–121. <http://dx.doi.org/10.12775/ths.2018.007>
- Degerman, P., Giritli Nygren, K. & Nyhlén, S. (Red.), (2020). *Kulturell hållbarhet – vad är det?* Makadam förlag.
- Degerman, P. (2012). "Litteraturen, det är vad man undervisar om" *Det svenska litteraturredidaktiska fältet i förvandling*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi].
- Farrokhzad, A. & Folkhammar, K. (Red.), (2019) *Berör och förstör: dikter för unga*. Rabén & Sjögren Förlag.
- Helgesson, G. (2015). *Forskningsetik*. Studentlitteratur.
- Karlsohn, T. (2009). Kanon och kritik. En debatt och några eftertankar. I Leppänen, K. & Lundahl, M. (Red.) *Kanon ifrågasatt. Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet* (s. 232–270). Gidlunds förlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lundahl, L. (2020). *Läraryrket: en berättelse om yrket*. Underlag till seminarium på SWERA-konferensen. Umeå universitet, Sverige, 7–8 oktober.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren. *Utbildning och demokrati*. 20(2), 7–26.
- Palo, A. (2013). *Svenskläraren som vision och konstruktion*. [Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet]. Luleå. Tillgänglig: <http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:991127/FULLTEXT01.pdf>
- Parmenius-Swärd, S. (2016). Övning i ordens kraft. *Svenskläraren*, (3), s. 27–28. <http://www.svensklararforeningen.se/ovning-i-ordens-kraft/>
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Natur och Kultur Akademisk.
- Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Sigvardsson, A. (2016). Teaching poetry reading in secondary education: findings from a systematic literature review. *Scandinavian Journal of Education Research*, 61(4), 584–599.
- Sigvardsson, A. (2019). Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for engaging pupils with poetic texts. *Scandinavian Journal of Education Research*, 19(6), 111–142.
- Sigvardsson, A. (2020) *Möten med dikten - Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet]. <http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1424573/FULLTEXT01.pdf>
- (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Soini, K. & Birkeland, I. (2014). Exploring the scientific discourse on cultural sustainability. *Geoforum*, 51(2014), 213–223. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1016/j.geoforum.2013.12.001>



- Talabani, I. (2016). *Iman Talabani – Tillfällig. 2:a plats Ortens bästa poet 2016* [video].  
<https://www.youtube.com/watch?v=TJW3oGrF3HE&t=1s>
- Ulfgard, M. (2015). *Lära lärare läsa: Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- UNESCO. *Unesco Sustainable Development Goals*. <https://en.unesco.org/sustainable-developmentgoals>. (Hämtad 2021-05-21).

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.  
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

Kuksa m.fl.

# Svenskundervisning i språkligt heterogena klasser – lärares uppfattningar om språk och social hållbarhet

Katerina Kuksa, Anna Lyngfelt & Birgitta Ljung Egeland

## Sammanfattning

Tidigare forskning visar att lärares uppfattningar om *vad, hur* och *varför* något ska läras har betydelse för utformningen av undervisningen och för elevernas lärande. Syftet med artikeln är därför att bidra med kunskap om hur mellanstadie lärare ser på sin undervisning i svenska i språkligt heterogena klasser, och hur de motiverar sina val utifrån uppfattningar om inkludering och social hållbarhet. Genom associationsintervjuer har sju lärare erbjudits möjlighet att resonera om sin undervisning utifrån ett antal ord, som kan sättas i förbindelse med varandra. Orden är: andraspråkselev, samarbete, språkundervisning, språkutveckling, ansvar, inkludering och social hållbarhet. Resultaten visar att svensklärarna upplever stora svårigheter att stötta sina elevers språkutveckling på ett professionellt sätt. Att anpassa undervisningen och samtidigt inkludera alla i klassrumsarbetet, innebär en utmaning för lärarna och ställer frågan på sin spets om hur arbete med social hållbarhet kan främjas.

**Nyckelord:** andraspråk, språkutveckling, lärarpuppfattningar, svenska, svenska som andraspråk, social hållbarhet, nyanlända



*Katerina Kuksa är förstelärare och licentiat i ämnesdidaktisk forskarskola om hållbar utveckling och klassrumsundervisning i samverkan mellan Göteborgs och Karlstads universitet.*



*Anna Lyngfelt är professor i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska vid Göteborgs universitet. Hennes forskning rör litteraturdidaktik, flerspråkighet och literacy-utveckling.*



*Birgitta Ljung Egeland är universitetslektor i svenska språket vid Karlstads universitet, med bakgrund som ämneslärare och psykolog. Hennes forskning rör främst språkdidaktik och flerspråkighet.*

## Abstract

Previous research has shown that teachers' beliefs about what should be learned, how something should be learned, and why, is important for the design of teachers' teaching and students' learning. The purpose of this article is therefore to contribute with knowledge about how teachers in years 4-6 view their teaching of the subject Swedish in linguistically heterogeneous classes, and how they justify their choices based on beliefs about inclusion and social sustainability. With the help of association interviews, seven teachers have been offered opportunities to reason about their teaching based on a number of words, which can be connected to each other and evoke associations with relevance to the teachers' teaching. The words used are the following: second language student, cooperation, language teaching, language development, responsibility, inclusion and social sustainability. The results show that teachers in Swedish experience difficulties in supporting their students in a professional way, i.e. that individual students and student groups are supported based on the language needs they have to be able to follow the classroom teaching. At the same time, adapting the teaching for certain students and groups, and including everyone in the classroom work, means a challenge for the teachers and raises the question of how work with social sustainability can be promoted.

**Key words:** Second language, Language development, Teachers' beliefs, Swedish, Swedish as a second language, Social sustainability, Newly arrived

## Introduktion

Det arbete som redovisas i artikeln utgör ett delarbete i den VR-finansierade forskarskolan *En ämnesdidaktisk forskarskola om hållbar utveckling och klassrumsundervisning i mellanårens svenska, samhällsorienterande och naturorienterande ämnen* (2019-2022). Genom forskarskolan undersöks undervisning i grundskolans mellanår som kan sägas befinna sig i ett skärningsfält av samhällsutmaningar och centralt skolämnesinnehåll. Den övergripande frågan som forskarskolans arbete syftar till att besvara är följande: I vilken mån och på vilka sätt förmår ämnesundervisning utveckla relevanta kunskaper hos unga för att kunna bidra till hållbar samhällelig utveckling? I arbetet med forskarskolan samverkar forskare från Göteborgs och Karlstads universitet genom att de SO-, NO-, och svenskdidaktiska forskarmiljöer som finns vid Didaktiska klassrumsstudier (i Göteborg) och Research on Subject-specific Education (i Karlstad) utnyttjas. Den kunskapsutveckling som licentianderna i forskarskolan förväntas bidra med är kunskap om hur lärare inom olika ämnesområden kan transformera kunskap om hållbar utveckling till ett specifikt undervisningsinnehåll, och vice versa. En grundläggande tankegång är då att skolans uppdrag är att utbilda medborgare som aktivt kan delta i samhällslivet genom kunskaper och förmågor som är relevanta ur hållbarhetsperspektiv, och att det är oklart om dagens skola och undervisningsorganisation förmår bidra till detta.

Kuksa m.fl.

### **Hållbarhet, ämnesdidaktik och våra svenskämnen**

Utbildning som främjar hållbarhet utgör ett av målen i *Agenda 2030* ([www.globalamalen.se](http://www.globalamalen.se)). I Sverige utgör också arbete med hållbar utveckling ett övergripande mål för skolans verksamhet: "Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling." (Skolverket, 2011, s. 9). Att skapa ett socialt, ekonomiskt och ekologiskt hållbart samhälle kräver då kunskaper som gör det möjligt att fatta beslut utifrån förhållanden och situationer som är komplexa, eftersom beslutsfattandet innebär kompromisser och avvägningar måste göras från fall till fall.

Sammantaget aktualiserar det övergripande kunskapsmålet spänningar vad gäller skolans måluppfyllelse; till redan explicita mål som (pressade) lärare ska uppnå genom kursplaner läggs ytterligare mål till, som rör hållbarhet. Ett ämnesdidaktiskt förhållningssätt skulle då kunna vara ett stöd för lärarna när det gäller prioritering, eftersom detta innebär reflektion över *vad* undervisning ska handla om, *hur* denna ska genomföras och *varför* undervisningen är motiverad (inklusive fokus på relationen mellan svar på dessa frågor).

Ämnesdidaktisk forskning har emellertid tagit sig olika riktningar, beroende på de olika vetenskapstraditioner som ämnena är knutna till. Inom ämnesdidaktik i ämnet svenska förs till exempel resonemang som härrör sig dels från språkvetenskapliga och litteraturvetenskapliga kontexter, dels från kontexter där pedagogik som ämnesdisciplin dominerar. Inom ämnet svenska som andraspråk, som vuxit fram sedan 1980-talet, har mycket näring hämtats från språkvetenskapen. Det går också att tala om spänningar mellan dessa båda svenskämnen, vilka till stor del härrör sig ur det uppdrag som lärare i de olika svenskämnena menar att de har (Economou, 2018). Frågan är då vad dessa spänningar får för konsekvenser när undervisning för nyanlända elever ska utformas och utvecklas.

Genom forskning går det att urskilja två framträdande diskurser om språkundervisning för andraspråkselever, den ena betonar inkludering medan den andra lägger tonvikten på andraspråkselevens specifika språkliga behov (Hedman & Magnusson, 2018). Bigestans och Kaya (2016) hävdar att de båda svenskämnena – svenska och svenska som andraspråk – som de är utformade idag inte ger alla elever samma möjligheter till språk- och kunskapsutveckling. Ett problem är då att lärare i svenska saknar utbildning i läs- och skrivutveckling på ett andraspråk. Syftet med föreliggande artikel är därför att undersöka hur lärare i svenska, som undervisar i språkligt heterogena klasser, uppfattar sin undervisning.<sup>1</sup> De forskningsfrågor som kommer att besvaras är följande: a) Vilka uppfattningar har svensklärare om urvalet av kunskapsinnehåll i svenskundervisningen i språkligt heterogena klasser? och b) Hur motiverar svensklärare sitt arbete utifrån tankar om inkludering och social hållbarhet, om de nu gör detta? "Hållbarhet" används då för att förstå de kunskapsmässiga och ämnesspecifika insikter om vårt samhälle och vår omvärld som lärarna ger uttryck för, medan "social

<sup>1</sup> De lärare som ingår i föreliggande studie undervisar nyanlända elever inom ramen för ämnet svenska. Detta har blivit mer och mer vanligt i svensk skola, trots att andraspråkselever officiellt har rätt till undervisning i svenska som andraspråk.

hållbarhet” likställs med de tankar som lärarna ger uttryck för som rör deras undervisning för nyanlända. Fråga b inbegriper därigenom även den didaktiska varför-frågan på så vis att lärarnas motiv för utformningen av sin undervisning ges uppmärksamhet.

En prövande hållning vad gäller lärarnas respons kommer att präglade framställningen (Kates m.fl., 2015), bland annat genom att det teoretiska ramverket *teachers' beliefs* utnyttjas; genom att lärares uppfattningar vad gäller innehåll och utformning av lärares undervisning diskuteras med utgångspunkt i deras respons. Det språkliga och kulturella landskap som idag präglar svensk skola utmanar förstås befintliga normer, som bland annat innefattar uppfattningar om enspråkighet och monokulturalitet. Forskning om flerspråkighet i undervisning lyfter ofta fram en enspråkig norm som präglar skolan och hur denna avspeglas i organisation, styrdokument och läromedel samt i den vardagliga interaktionen i skolan (May, 2015; Ortega, 2015). En enspråkig norm gör det svårare att bemöta flerspråkighet och flerspråkiga elever i all utbildning, svenskundervisning inkluderat. Normen kan uttryckas mer eller mindre explicit i läroplaner och läromedel eller genom till exempel en språkpolicy på den specifika skolan, men också mer eller mindre implicit genom outtalade regler och förhållningssätt. Oreflekterade normer och vanor grundar sig ofta i uppfattningar om vad som är bra och fungerande undervisning och dessa uppfattningar kan vara mer eller mindre stabila (Fives & Buehl, 2012).

### **Lärares uppfattningar**

Frågan om vad som påverkar lärares undervisning har fått allt större uppmärksamhet och en forskningsinriktning som har utvecklats undersöker just lärares uppfattningar om olika sidor av undervisningen och visar att lärares erfarenheter, föreställningar och övertygelse formar undervisningen och därmed har betydelse för elevers lärande och utveckling (Fives & Buehl, 2016; Kalaja m.fl., 2015). Två centrala översiktsartiklar med utgångspunkt i just andraspråklärares uppfattningar är Burns med kollegor (2015) och Fives och Buehl (2012) där de först och främst slår fast att det finns behov av att underbygga forskningsfältet både teoretiskt och metodiskt. I en nordisk kontext ger Kulbrandstad med kollegor (2020) en forskningsöversikt utifrån frågan om hur uppfattningar hänger samman med praktiken och hur dessa kan förstås, och hänvisar till de olika dimensioner som Fives och Buehl (2012) synliggör. Dessa dimensioner handlar om att enskilda läraruppfattningar utgör en del av komplexa system av uppfattningar och kan betraktas som mer eller mindre explicita, stabila och socialt situerade.

Kalaja med kollegor (2015) ser olika mönster i forskning om lärares uppfattningar. Å ena sidan beskrivs läraruppfattningar som kognitiva, explicita och stabila, å andra sidan uppfattas de som kontextuella i bemärkelsen sociala, implicita och dynamiska (se även Duek m.fl., 2020). I den här artikeln utgörs utgångspunkten av en mer kontextuell syn på läraruppfattningar, och uppfattningarna ses som dynamiska, föränderliga och beroende av interaktion individer emellan, i en given kontext. Uppfattningarna kan då vara föremål för förändring om interaktionen förändras. För att förstå hur uppfattningar manifesteras i lärares praktik, behöver därför hänsyn tas till om och hur lärares undervisning grundar sig i formell utbildning, modellinläring, forskningsrön och så



Kuksa m.fl.

vidare. Med utgångspunkt i denna syn på uppfattningar, det vill säga som kontextuell, kommer resultatet nedan att presenteras skola för skola (med sin specifika skolkontext).

### ***Forskning om läraruppfattningar och språklig mångfald***

Kulbrandstad och Ljung Egeland (2019) visar i sin studie av läromedel i svenska och norska för årskurs 4 till 6 att flerspråkighet, andraspråk eller jämförelser mellan språk andra än de nordiska lyser med sin frånvaro, trots dagens språkligt heterogena klasser och andelen elever med utländsk bakgrund. I en studie av Lindholm (2020) undersöks också svensklärares uppfattningar om flerspråkighet, det vill säga hur de ser på elevernas språkliga kompetenser samt hur de uttrycker att de förhåller sig till elevernas varierande språkliga kompetens i sin undervisning. Hon visar bland annat hur teoretisk och praktisk kunskap (handlingskunskap) om undervisning av andraspråkselever på ett komplext sätt samspelar med deras engagemang och intresse för vissa undervisningsrelaterade aktiviteter, samt med det de tror är sant och riktigt (exempelvis personliga värderingar och åsikter). Att uppfattningar är intimt förknippade med lärares kunskap om flerspråkighet lyfter även Lundberg (2019) fram, då han visar att ju mer kunskap lärarna har, desto större är deras benägenhet att anpassa undervisningen för flerspråkiga elever. Av intresse är då att lärare inte sällan har positiva attityder till flerspråkighet men samtidigt uppvisar en negativ inställning till exempelvis undervisning i och på elevernas modersmål, och menar att majoritetsspråket bör vara det enda undervisningsspråket i skolan (Lucas m.fl., 2015). Gay (2015) har granskat flera forskningsrapporter om lärares och blivande lärares uppfattningar om kulturell diversitet och visar att många lärare uttrycker att det bästa sättet att hantera olikhet är att ignorera skillnader. Lärarna som ingår i studierna är ofta rädda för att göra fel och undviker därför att behandla vissa områden i undervisningen (se Gay, 2015, och Lucas m.fl., 2015). Båda dessa studier indikerar också att kunskap om flerspråkighet och mångfald har positiva effekter på skolans praktik.

### **Metod och studiens design**

Delstudien som presenteras i denna artikel genomfördes i en mindre kommun i Sverige och kan betecknas som en fallstudie. Urvalet av skolor och därmed respondenter kan betraktas som selektivt (David & Sutton, 2016) eftersom ett professionellt kontaktnätverk användes för att kunna komma i kontakt med skolorna i den valda kommunen. Intentionen var att inkludera samtliga skolenheter i kommunen, tre skolor uteslöts dock på grund av att dessa skolor inte har tagit emot nyanlända elever under de senaste fem åren. De valda skolenheterna kontaktades för att kunna nå lärare som undervisar i svenska i språkligt heterogena klasser, och samtliga lärare som undervisar i svenska och svenska som andraspråk på mellanstadiet fick erbjudande om att delta i studien. Åtta lärare visade intresse men en av lärarna fick förhinder. Alla deltagande lärare har lärarlegitimation och undervisar i svenska eller svenska som andraspråk i språkligt heterogena mellanstadieklasser. Datamaterialet samlades in under mars och april 2021. Eftersom intervju valdes som metod fick lärarna själva välja plats för intervjun, vilket resulterade i fyra intervjuer via Zoom och tre som ge-

nomfördes på deltagarnas egna arbetsplatser. Intervjuerna varade mellan 35 och 55 minuter. Samtliga intervjuer audioinspelades och transkriberades därefter.

### **Associationsintervju som metod**

Läraryppfattningar kan vara svåra att fånga och har tidigare studerats främst med hjälp av semistrukturerade intervjuer (Fives & Buehl, 2012). För att kunna besvara forskningsfrågorna har därför kvalitativa associationsintervjuer använts (se figur 1). Kvalitativa associationsintervjuer är en vidareutveckling av Word Association Test (WAT) som har utvecklats och används av Schoonen och Verhallen (2008) för att undersöka barns vokabulär genom att studera deras associationer kopplade till ett ord som grafiskt placeras i mitten av andra ord inom ett och samma semantiska fält. Associationsintervjun som metod i utbildningsvetenskaplig forskning har emellertid utvecklats och använts tidigare, för att beskriva lärares uppfattningar om estetiska uttryck i ämnet svenska (Dahlbäck, 2017). I den här studien uppmanas informanterna att (istället för att besvara färdigformulerade frågor) resonera och reflektera fritt med stöd av följande ord: andraspråkselev, samarbete, språkundervisning, språkutveckling, ansvar, inkludering och social hållbarhet (se figur 1).

**Figur 1.**

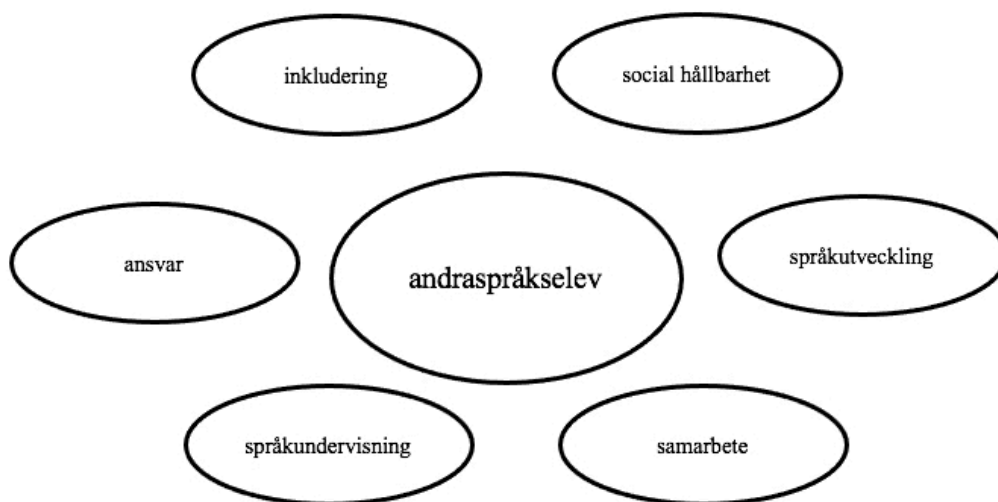
*Intervjun introducerades på följande sätt.*

*I mitt projekt är jag intresserad av att undersöka lärares uppfattningar om sin roll i utbildningen av nyanlända elever i grundskolans mellanår. Därför vill jag be dig resonera och reflektera över några begrepp som är kopplade till nyanlända elevers lärande och kunskapsutveckling.*

*Här ser du ett antal begrepp och professioner och jag skulle vilja att du prövar tolka innehållet, och betydelsen av dem sinsemellan.*

*Vilka samband kan du se och vilka kopplingar skulle du vilja göra? Använd gärna en penna och dra streck för att illustrera kopplingarna.*

*Kan du kommentera varför du gör de här kopplingarna?*



Kuksa m.fl.

Dessa ord förväntas väcka associationer med relevans för lärarnas undervisning och går att förbinda med varandra i resonemang. På så vis kan metoden ge möjlighet att studera deltagarnas egna tolkningar av sitt läraruppdrag och sin lärargärning, genom att lärarna ges möjlighet att utveckla tankar inte enbart om de enskilda ordens innebörd utan även om ordens inbördes relationer och gemensamma betydelser. Nedan visas ett exempel på intervjuguide, genom att den intervjuguide som användes i föreliggande studie redovisas.

## Resultat

Nedan redovisas resultaten från de associationsintervjuer (se ovan) som gjordes med mellanstadielärare på fyra olika skolor i språkligt heterogena klasser om ämnet svenska. Lärarnas och skolornas namn är fingerade. Med utgångspunkt i synen på läraruppfattningar som dynamiska och kontextuellt betingade presenteras resultaten skola för skola. Även om flera lärare arbetar på samma skola har dock intervjuerna genomförts individuellt med lärarna.

### *Solrosskolan*

Peter och Elisabeth undervisar i svenska på Solrosskolan som är en F-6-skola belägen i ett område med nästan uteslutande hyresrätter och ett mindre antal villor. På Solrosskolan har 65 procent av eleverna ett annat modersmål än svenska.

Peter uttrycker att under de första två åren med sin klass, som till största delen består av elever som har svenska som sitt andraspråk, har han haft svårt att nå alla elever. Han har känt en stor frustration över hur mycket tid som gått till att arbeta med olika typer av stöttning som översättningar, bildstöd och ”förklaringar av olika slag”, samtidigt som de få elever som har svenska som modersmål fått sitta och vänta. Efter två år bestämde sig Peter, tillsammans med en kollega, för att dela in elever i grupper och erbjuda differentierad undervisning på flera olika nivåer. Enligt Peter möjliggjorde gruppindelningen arbete i ett lugnare tempo och ett fokus på skrivande av olika typer av texter och arbeta språkutvecklande med de elever som behövde detta mest:

Då blev det ett mer effektivt sätt att undervisa. De som hade läst svenska, som hade svenska som modersmål, de fick en undervisning som var på svenska och kanske i lite snabbare tempo. Medan de här eleverna som behövde ett språkutvecklande arbetssätt, där man behöver visa med bilder, man behöver förklara, behöver översätta, behöver grotta ner sig i olika begrepp, de fick möjlighet till det. (Peter)

Enligt Peter är det viktigt att arbeta med elevernas förståelse av text (framför allt syfte och uppbyggnad). Genom att visa och bearbeta modelltexter på en Smartboard ges, enligt Peter, eleverna utrymme att ställa frågor och reda ut eventuella oklarheter. Peter menar att ett sådant arbetssätt är både resurs- och tidskrävande men nödvändigt för att kunna nå elever som ännu inte behärskar språket fullt ut. Han betonar också vikten av att eleverna får en förståelse för varför man behöver kunna det man gör i klassen:

Eleverna får ställa de frågorna de behöver där de känner att de behöver. Det kan ta lång tid, det kan ta en vecka, men bara att de förstår upplägget, så får de ju en sån möjlighet då. Det ska ju minna ut i att man ska få testa själv och göra en faktatext själv ... Mycket handlar om att skapa mening för eleven, motivera eleven varför ska man kunna det här. Det tar lång tid, men det är värt det i slutändan. Det kräver resurs, vi är ju två pedagoger på 15 elever och det går åt, för att vi ska nå det resultatet som vi vill, och gärna någon studiehandledare som förklarar. (Peter)

Vidare betonar Peter vikten av att arbeta med meningsbyggnad med andraspråkseleverna för att de ska lära sig bygga meningar som "ska låta som bra svenska". Det som de nyanlända eleverna behöver mest är, enligt Peter, en riktad undervisning i svenska som andraspråk som fokuserar på att läsa, prata och skriva svenska. De behöver "lära sig bygga meningar", "lära sig ord" och "få flera olika begrepp", helst redan på lågstadiet, för att kunna variera språket. Den största utmaningen med att undervisa elever i språkligt heterogena klasser på mellanstadiet är, enligt Peter, de schemaramor som begränsar möjligheten att möta nyanlända och flerspråkiga elevers specifika behov av riktad språkundervisning:

Dagen för eleverna är alldeles för sönderhackat för att det ska vara meningsfullt för dem. Man kan ha 40 minuter svenska sen ska vi ha 30 minuter NO ... hoppar från lektion till lektion och helt plötsligt så har man då fotosyntesen 40 minuter och sen så ska man jobba med algebra och sen ska du lära dig om Astrid Lindgren. (Peter)

Peter utvecklar inte tankegångar om social hållbarhet närmare men menar att social hållbarhet handlar om relationer mellan lärare och elev, lärare och vårdnadshavare och vårdnadshavare och elev. Undervisning som bygger på elevernas egna erfarenheter uppfattas av Peter som framgångsrikt när det gäller att väcka engagemang och höja motivationen hos eleverna. Peter framhåller att goda relationer och ett gott klimat i klassen gör det lättare att nå eleverna:

Det är egentligen alla relationer som man måste skapa och lära känna eleven och lära känna elevernas familjer ... det hjälper mig jättemycket när jag ska förklara någonting eller när vi ska lära oss någonting för då kan jag bolla, alltså jag kan ha ett dynamiskt klassrum med de här eleverna eftersom jag känner dem. (Peter)

Peter problematiserar inte detta med social inkludering eftersom han menar det "sitter i väggarna att eleverna ska bli inkluderade". Samtidigt betonar han det gemensamma ansvaret för inkludering, där många olika lärarkategorier förväntas samordna sig med varandra – klasslärare, ämneslärare, fritidspedagoger och studiehandledare på modersmålet.

Även Elisabeth lyfter (i likhet med Peter) fram en problematik som rör detta att kunna nå alla elever i en språkligt heterogen klass. Elisabeth berättar att hon känner sig tvungen att utgå från kursplanen i svenska som andraspråk i sin undervisning,

Kuksa m.fl.

vilket av henne inte uppfattas som fullt rimligt eftersom några elever i hennes klass har svenska som sitt modersmål. Denna problematik aktualiseras ytterligare vid valet av undervisningsmaterial då Elisabeth uttrycker att hon egentligen skulle vilja beställa samma läromedel för samtliga elever i sin klass men upplever att hon inte kan beställa material i svenska som andraspråk till sina svenska elever.

I likhet med Peter uppfattar Elisabeth också att det som är viktigast i arbetet med nyanlända och flerspråkiga elever är att ge dem rika möjligheter att öva på att prata, läsa och skriva. Samtidigt anser Elisabeth att det går för mycket tid till att testa eleverna och att det finns för lite tid för själva språkundervisningen:

Vi jobbar bara med att kontrollera vad de kan utan att ge dem någonting. Vi testar hela tiden och provmaterialet [Nya språket lyfter] är fortfarande likadant oavsett om du har svenska som modersmål eller svenska som andraspråk. Den tiden hade kanske varit viktigare att ha fått till att förstå: ”hur jag säger och hur jag skriver och vad jag säger och orden för att förstå det jag läser ...” (Elisabeth)

I likhet med Peter menar hon att det är viktigt att arbeta med grunderna i språket redan vid tidig ålder genom att erbjuda undervisning i svenska som andraspråk även på lågstadiet. En sådan undervisning skulle, enligt henne, kunna utgå från olika teman och inkludera läs- och skrivinlärning. Hon uttrycker en oro över att många elever i hennes klass har svårt att forma de svenska bokstäverna från vänster till höger, vilket hon måste jobba med även om detta tar mycket tid i anspråk:

Jag ser väldigt många av våra arabisktalande barn som blir starkare på att skriva baklänges än framlänges. Det här är ju jätteviktigt för mig att brottas med, vi har använt oss av tid för att skriva bokstäver, men det måste jag, annars får jag inte dem med mig. (Elisabeth)

Enligt Elisabeth har skolan misslyckats med mottagande och inkludering av nyanlända elever i undervisningen. Hon menar att oavsett om en elev är nyanländ eller inte behöver eleven få känna sig inkluderad, och att det för detta behövs mycket stöd. De flesta eleverna i hennes klass har varit i Sverige mellan tre och fem år. Ändå upplever hon att de ligger efter i språkutveckling och med skolarbetet, samtidigt som hon poängterar sitt och sina kollegors ansvar i att ta tag i detta:

Jag känner ju också att nu när man bockar bort några per termin som inte längre räknas som nyanlända så ser jag ju också att de här eleverna saknar saker som de borde ha fått ... Det var 2013 till 2015 som det var flest barn som kom och det är 2021 och 2015 är länge sen förbi så de här eleverna har ju varit i limbo under en ganska lång tid ... men vi ser ju också att nu måste vi ta tag i de här eleverna som skvalpar efter. Så vi ligger hela tiden efter i vårt arbete. (Elisabeth)



För att kunna möta elevernas behov behövs det, enligt Elisabeth, ett fungerande samarbete mellan de lärarkategorier som eleverna möter. Enligt henne behöver också samarbetet mellan studiehandledare och enskilda elever fungera för att eleverna ska förstå vad de ska göra. En fungerande relation med vårdnadshavare är också en förutsättning, enligt Elisabeth, eftersom elevernas familjer behöver förstå vad det är som krävs av deras barn i skolan när de ska lära sig ett nytt språk. Relationen mellan lärare och elev, på ett mänskligt plan, är också viktig menar Elisabeth.

### *Liljeskolan*

Anette och Maria undervisar i svenska på Liljeskolan som är en F-6-skola och ligger centralt i ett bostadsområde med bostadsrätter och villor. Cirka 15 procent av eleverna på Liljeskolan har ett annat modersmål än svenska. Både Anette och Maria har 22 elever i varsin grupp varav fem respektive sju elever med annat modersmål än svenska.

Majoriteten av eleverna i Anettes klass har svenska som modersmål och därför upplever hon att det kan vara svårt att hinna med dem som inte har det. Samtidigt betonar Anette att vissa områden fungerar bättre än andra. Muntliga presentationer lyfter hon fram som ett exempel på något som fungerar bra att öva på i helklass, oavsett elevernas språkliga nivå. När det gäller skrivande i olika genrer däremot, väljer Anette oftast en annan typ av uppgift och ställer andra krav när det gäller de nyanlända eleverna. Anette berättar att hon brukar undervisa med hjälp av modelltexter och noggranna genomgångar inför varje moment, men att hon upplever att de nyanlända eleverna ändå har svårt att förstå instruktionerna och genomgångarna. Hon säger att eleverna "är inte där än", och att de har fullt upp med att "skriva meningar, korrekta meningar så det [skrivande av texter] blir överkurs för dem många gånger". Anette anser att det är svårt för de nyanlända eleverna som har varit i Sverige i fyra-fem år att skilja mellan olika texttyper och formulera sina tankar i skrift. Enligt henne är eleverna fortfarande på nybörjarnivå och behöver jobba med "stor bokstav och punkt", verb- och kongruensböjningar. Därför är det användningen av stor bokstav och punkt, samt grammatik, som uppmärksammas av Anette i nyanlända elevers texter:

Så jag har anpassat svårighetsgraden på det sättet och sänkt kraven, kan man ju säga. Att jag fokuserar kanske mer på deras grammatik och punkt och stor bokstav i deras text, medan jag fokuserar på något annat i de andra elevers texter. (Anette)

Samtidigt uttrycker Anette en stor oro över att de nyanlända eleverna inte blir inkluderade i hennes undervisning och inte får den stöttning som de behöver. Tidsbristen är enligt Anette den största anledningen till att eleverna hamnar utanför samtidigt som hon framför en önskan om att få mer tid med de nyanlända eleverna och arbeta mer med gemensam läsning och textförståelse:

Dåligt med tid att sitta i lugn och ro och faktiskt prata igenom en text eller bygga en text tillsammans, det saknas den tiden... jättemycket tycker jag. De bara får hänga med på ett släp ... det är mycket som går över huvud på dem. Och de måste ändå sitta

Kuksa m.fl.

i samma klassrum så man försöker anpassa så mycket som möjligt när vi sitter och jobbar, men det vi gör gemensamt blir ju inte alltid så lätt för dem. Det är synd om dem tycker jag, för de inte får det de behöver även om man försöker anpassa så mycket som det går genom att de jobbar med annat material och man försöker stämma av med dem så mycket som det går: ”förstår du? Vet du vad du ska göra?”. Men det blir inte riktigt rättvist för att undervisningen generellt i klassen är ju inte riktad till dem, utan den är riktad till övriga elever och då får jag ändå försöka sticka till dem lite anpassade uppgifter. (Anette)

Anette tar upp en svår avvägning som hon ofta ställs inför: å ena sidan vikten av inkludering av nyanlända elever i sociala sammanhang och å andra sidan de begränsade möjligheter som hon har att tillgodose nyanlända elevers behov genom svenskundervisningen. ”Social hållbarhet” kräver enligt Anette att eleverna lär sig svenska och detta kan åstadkommas dels genom att nyanlända elever socialiserar sig med övriga elever i klassen och dels genom att samtliga pedagoger som jobbar på skolan samarbetar:

Inkludering kan ju bli på elevens bekostnad många gånger, kan jag tycka, när vi inte har SVA-undervisning som vi önskar. De ska ju in och prata svenska så mycket som möjligt och socialisera sig med andra elever men de behöver ju också det andra ... Det är en utopi att jag skulle ha en arabisktalande SVA-lärare som skulle kunna hjälpa mig med arabisktalande elever, jag förstår att det ser inte riktigt ut så. (Anette)

Enligt Anette bör det finnas utrymme för eleverna att få språkutvecklande undervisning i alla ämnen samt riktad undervisning i svenska som andraspråk i helklass, enskilt och i mindre grupper där eleverna talar samma språk. Just nu upplever hon att hela ansvaret för språkutvecklingen läggs över på svensklärarna med motiveringen ”det är inte jag som jobbar med svenskan så jag behöver inte ta i den biten” och framför en önskan om att samarbeta med (helst en flerspråkig) lärare i svenska som andraspråk, vilket skulle underlätta kommunikationen i klassrummet och stötta eleverna.

Maria, lärare nummer två på Liljeskolan, berättar att hon själv har växt upp i en flerspråkig familj och har ett stort intresse för språk och grammatik. Hon beskriver att hon i undervisningen ofta gör jämförelser mellan olika språk för att synliggöra språkets struktur och menar att detta gynnar samtliga elever i hennes klass, genom att deras språkliga medvetenhet ökar. Samtidigt betonar Maria, i likhet med Anette, att nyanlända elever i hennes klass även skulle behöva få tillgång till en mera renodlad undervisning i svenska som andraspråk. Maria framför att hon själv saknar kompetens inom ämnet och känner sig inte riktigt tillfreds med att ”undervisa på känn”. Hon upprepar ett flertal gånger under intervjun att hon gör vad hon kan men att hon inte har någon aning om vad hon egentligen behöver göra för att tillgodose nyanlända elevers behov. Hon berättar att hon använder sig av en mängd olika strategier för att anpassa undervisningen, som bildstöd, ordlistor, förklaringar och omformuleringar. Samtidigt betonar hon att det är svårt för henne att veta om eleverna hänger med på hennes genomgångar och hur mycket de egentligen förstår när de läser eller lyssnar:

Ska vi lyssna på en berättelse så har jag skrivit upp ord på tavlan och går igenom dessa, försöker visa bilder när det blir jätte tydligt och pratar om det ... Och så lyssnar vi på berättelsen och så tänker jag: ”du [eleven] kanske hörde de här orden men hur mycket har du förstått av det vi har lyssnat på”. Eller i texter, det är samma där: ”nu kan du läsa hela texten så kan du svara på frågorna”. Det är ju inte så bara. Nej, det blir ju jättesvårt för dem. Så jag vet inte om de får så mycket språkutveckling. Jag tycker att det är pinsamt och jag vet inte om jag vill stå för hur min språkundervisning sker. (Maria)

Det faktum att det finns ett flertal elever med särskilda behov i Marias klass medför enligt henne ett lugnare undervisningstempo, och att de anpassningar som hon gör gynnar fler elever än bara nyanlända. Detta gör också att hon ibland kan använda sig av samma material för samtliga elever:

Jag måste förklara mer och det blir mycket anpassningar och då blir det ibland att de får samma material och där jag har sagt till SVA-eleverna och till de andra med: ”läs texten och orden som du inte förstår stryk under och så ska jag försöka ta mig till dig någon gång under lektionen och förklara dessa”. Och då stryker de under orden och så skriver jag eller försöker rita en bild, jag är inte så bra på att rita. Då skrattar vi mest, då blir det lite lättare. Och där känner jag oftast att det är ordförrådet som blir det svåra. (Maria)

Maria uttrycker en stor frustration över att nyanlända elevers utbildning är åsidosatt, och att arbetet med inkludering är bristfälligt på hennes skola samtidigt som hon anser att hennes tid och kompetens inte räcker till för att kunna kompensera för detta. Maria betonar att det är nödvändigt att alla tar sitt ansvar för nyanlända elever och deras utbildning – lärare, lärarutbildare, rektorer och skolhuvudmän. Enligt Maria behöver lärare mer utbildning i hur man undervisar i språkligt heterogena klasser och hur man på bästa sätt kan möta nyanlända elevers behov i svenskundervisningen:

Alltså tiden räcker inte till. Ibland skulle jag vilja säga så här: ”någon får ha mina svenska lektioner och jag vill jobba bara med de här eleverna som ingen annan jobbar med”. Jag tycker att det är jättesvårt och jag tycker att det är pinsamt att man inte har mer koll på det och så har man för många elever för att kunna ge undervisning på deras nivå. Jag tycker inte att det blir rättvist... det ligger mycket ansvar uppifrån att se till att personalen har en utbildning. Och då ligger det från olika håll, det börjar redan på universitetsnivå. Här måste vi se till att vi tar ett ansvar för att få med alla elever, att utbildningen faktiskt hjälper oss, att man kan komma hit och säga: ”jag vet, jag är utbildad lärare i svenska och jag har med mig en ryggsäck så jag vet hur jag ska göra med andraspråkselever”. Men även att rektorerna, eller kanske till och med ännu högre upp på kommunnivå, vet att de här barnen finns, de har funnits här i 60 år. (Maria)

Kuksa m.fl.

Maria uttrycker en förhoppning om att eleverna inte känner sig utanför. Hon berättar att nyanlända elever generellt är ”elever som inte klagar” och ”ganska bra på att själva anpassa sig”. Samtidigt betonar hon skolans ansvar för inkludering som en förutsättning för social hållbarhet. Hon knyter detta till resonemang om att eleverna annars kan hamna i kläm i framtiden. Om skolan inte lyckas med sin uppgift att inkludera nyanlända eleverna och ge dem rika möjligheter till språkutveckling och utbildning finns det en stor risk, enligt Maria, att eleverna hamnar i social utsatthet:

Det finns risker att du går i den svenska skolan, du hänger på här och så har du liksom inte blivit tillräckligt inkluderad. Det blir inte en social hållbarhet, man växer upp sen ramlar man iväg och hamnar ingenstans. Man hamnar inte riktigt i det här samhället, får tillräcklig utbildning för att man ska kunna ha det jobbet som man skulle vilja ha utan att det blir en social utsatthet. Då tänker jag att här har ju skolan jättemycket ansvar att få in de här [eleverna] genom språkundervisning. Jag förstår att det är mitt ansvar för att de här eleverna ska komma framåt i livet, men om jag inte har några kunskaper, vem hjälper mig då? Det blir ett stort ansvar att vara väldigt ensam i det. (Maria)

Maria avslutar sin intervju med att uttrycka sin frustration över att ansvaret för inkludering ofta läggs på eleverna själva och uttrycker följande: ”vi kan inte skylla på att folk inte är inkluderade när vi inte har jobbat med det ordentligt”.

### ***Tulpanskolan***

Helena arbetar på Tulpanskolan som ligger ca två mil utanför tätorten i ett litet samhälle med strax under 1000 invånare. Skolan har ett relativt stort antal nyanlända och asylsökande elever som har tagits emot under de senaste fem åren eftersom Migrationsverket har ordnat ett anläggningsboende i närheten av skolan. Helena arbetar både som svensklärare och speciallärare på skolan.

Helena betonar i sin intervju att språkundervisning, språkutveckling, inkludering och social hållbarhet hänger ihop men understryker att inget av detta på hennes skola fungerar som det borde. Helena anser i likhet med de övriga deltagarna i studien att nyanlända elever har specifika behov som bäst kan tillgodoses genom riktad undervisning i svenska som andraspråk. Sådan undervisning skulle enligt Helena erbjuda eleverna möjligheter att fokusera på språket, genom att till exempel samtala och ställa frågor och arbeta med grammatik (till exempel verbböjningar och tidsord). Detta menar Helena går förlorat i den svenskundervisning som de nyanlända eleverna får ta del av. Enligt henne beror detta på att lärare saknar förutsättningar och möjlighet till kompetensutveckling:

Det är mitt ansvar som lärare samtidigt så måste jag ha förutsättningarna också och det kan ju vara i form av kompetensutveckling. Det kan vara andra saker, det kan vara pengar, det kan vara en människa till ... att man får handledning eller vad som helst. (Helena)

Följaktligen, menar Helena, att om eleverna inte får någon riktad språkundervisning så kan de inte utveckla ett adekvat skolspråk. Hon berättar att de nyanlända elever som hon möter ofta utvecklar ett fungerande vardagsspråk som är tillräckligt för umgänget på rasterna, och med kompisar, men att detta språk är otillräckligt i undervisningssammanhang:

Får man ingen undervisning är det klart att man kanske inte utvecklas. Man utvecklar språket med kompisarna, på rasterna och lite såhär kort men jag känner inte att det leder vidare till att man kommer vidare på något sätt. (Helena)

Helena understryker dessutom att ett fungerande samarbete mellan studiehandledare, ämneslärare och språklärare är en förutsättning för att kunna utveckla social hållbarhet och inkludering, och att detta samarbete ofta är bristfälligt.

### **Smultronskolan**

Jonas och Agneta undervisar på Smultronskolan som är belägen utanför tätorten i ett något större samhälle på strax över 1000 invånare. Även Smultronskolan, i likhet med Tulpanskolan, ligger i närheten av ett anläggningsboende som Migrationsverket ordnat, vilket medför att skolan ständigt tar emot nyanlända och asylsökande elever. Det är dock få av dessa elever som stannar under en längre period än ett läsår. Jonas har ingen egen klass just nu utan arbetar som stödpedagog för elever som inte når målen i ämnet svenska. Agneta har 32 elever (varav 9 med migrationsbakgrund) i sin klass som hon delar med sin närmaste kollega.

Jonas lyfter i sin intervju fram kopplingen mellan språkutveckling och kvalitet i den språkundervisning som erbjuds nyanlända elever och, i likhet med majoriteten av de intervjuade lärarna, påpekar han att de nyanlända eleverna ofta hamnar utanför i svenskundervisningen genom sina otillräckliga språkkunskaper. Samtidigt betonar han att skolan har blivit bättre på att inkludera de nyanlända eleverna som kommer till skolan genom att placera dem i olika klasser på skolan. Han påpekar dock att många av hans elever har varit i Sverige i fyra till fem år men ändå inte tillägnat sig ett språk som är tillräckligt för de undervisningssammanhang de möter. Jonas stöttar eleverna genom att bearbeta de texter som eleverna möter i svenskundervisningen. Detta gör han genom att arbeta med högläsning och samtal i de grupper han möter. Enligt Jonas är det problematiskt att nyanlända elever undervisas i "vanlig" svenska och önskar att samtliga nyanlända elever skulle undervisas i svenska som andra språk. Denna undervisning borde då ersätta undervisning i ämnet svenska. Samtidigt berättar han att detta inte är särskilt lätt att få till stånd på grund av skolans ekonomiska förutsättningar, brist på tid och personal.

Samarbete mellan ämneslärare, svensklärare och studiehandledare på modersmålet menar Jonas är en förutsättning för att de nyanlända eleverna ska kunna stöttas i sin språkutveckling. Samtidigt menar han att detta är svårt att realisera på grund av personalens höga arbetsbelastning.

Agneta berättar om sin egen migrationsbakgrund och betonar att nyanlända elever



Kuksa m.fl.

behöver arbeta främst med ord och begrepp. Hon poängterar vikten av tydlig struktur och noggrann planering i svenskundervisningen för att kunna nå alla elever samtidigt som hon konstaterar att de texter som eleverna möter i läromedel i svenska är för svåra och för långa för de nyanlända eleverna i hennes klass. Även om hon ber studiehandledarna att gå igenom texterna tillsammans med eleverna inför lektionerna upplever hon att eleverna inte klarar att hänga med. Samtidigt lyfter Agneta fram att eleverna kan bli ifrågasatta av sina klasskamrater om de får alternativa läromedel. Hon försöker därför utnyttja det läromedel som eleverna har, så långt detta är möjligt:

Studiehandledarna läste den texten som finns i boken på deras modersmål och sen när vi började svenska kändes det fortfarande som de [eleverna] inte klarar det. Det är vissa ord, svåra texter, långa texter framförallt. Det finns vissa bra bilder och bra förklaringar, instruktioner är väldigt tydliga. Fortfarande känns det som att det inte alls är anpassat för de här eleverna. Jag jobbar inte så mycket med boken, kanske bläddrar lite fram och tillbaka och hittar det som är lättare. Så svårare texter får de eleverna som har svenska som förstaspråk och lite lättare för de andra och samtidigt så blir det frågor till dem varför blir det annorlunda texter. Jag vill inte att eleven ska hamna i en sån situation att hon ska ifrågasättas. (Agneta)

Enligt Agneta är det viktigt att skapa tillitsfulla relationer mellan henne och eleverna, och hon berättar att hon gör en mängd olika anpassningar där hon utgår från elevernas egna erfarenheter och intressen. Detta gör hon för att öka elevernas motivation och ansvarstagande. Samarbete med studiehandledare eller modersmåls lärare beskriver hon som ”den bästa hjälpen man kan få”. Dessutom betonar Agneta vikten av inkludering av de nyanlända eleverna, i gemensamma klassrumsaktiviteter. Hon påpekar att det är helt oacceptabelt att de nyanlända eleverna bara ska ”sitta där”. Istället försöker hon inkludera eleverna i undervisningen genom att, till exempel, rikta frågor till de nyanlända om sådant som hon tror att eleverna kan svara på:

Jag känner att den här frågan kan eleven svara på, den passar till min elevs nivå. Och då kan jag ställa den frågan inför alla andra och jag känner att jag vet att min elev kan svara på den. På det viset kommer jag också inkludera eleverna i undervisningen. (Agneta)

Agneta berättar också att det är viktigt att en nyanländ elev får stöd av andra elever med samma modersmål. Enligt henne kan placeringen av nyanlända elever bland elever med svenska som modersmål leda till en känsla av otrygghet och otillräcklighet hos den som är nyanländ:

Jag tänker så att om en elev kommer till klassrummet, till Sverige, kanske har det bara gått sex månader eller ett år och den eleven ska sitta med många elever som har svenska som sitt förstaspråk, där kommer jag tappa eleven, eleven kommer ha det svårt, elevens självförtroende kommer drabbas. (Agneta)

Social hållbarhet handlar enligt Agneta om inkludering och nyanlända elevers möjligheter att få lära sig svenska, bland annat genom att umgås med elever som har svenska som sitt förstaspråk. Agneta anser att utan tillräckliga kunskaper i svenska riskerar eleverna att hamna i stora svårigheter när det blir dags att studera på gymnasiet och på universitetet. Därför försöker hon hjälpa sina elever genom att uppmana dem att ta initiativ till att umgås med de ”svenska” eleverna. Agneta beskriver att det är en utmaning att få nyanlända och flerspråkiga elever att umgås med förstaspråkselever just på grund av de nyanlända elevernas bristande språkförmåga:

När det gäller social hållbarhet, det är om du vill lära dig svenska då lär du dig jättemycket när du är med de eleverna som har svenska som modersmål. Men tyvärr ser jag, vet inte vad det beror på, att de eleverna som har svenska som andraspråk är alltid en grupp medans de eleverna som har svenska som förstaspråk är en annan grupp. (Agneta)

Under intervjuens gång gör Agneta en koppling till sina egna erfarenheter av utanförskap och poängterar att alla anpassningar som hon gör i klassrummet kommit till för att undvika att hennes elever ska uppleva det som hon själv fick uppleva som nyanländ andraspråksinlärare.

### **Sammanfattande analys**

Lärarnas uppfattningar om sin undervisning i språkligt heterogena klasser har undersökts genom att de har fått resonera om *språkundervisning, inkludering, social hållbarhet, språkutveckling, samarbete* och *ansvar*. Genom de associationsintervjuer som lärarna deltog i framkom det att lärarna ständigt ställs inför nya och varierande pedagogiska och didaktiska utmaningar. Samtliga lärare uppfattar att de ställs inför ett dilemma.<sup>2</sup> Å ena sidan behöver de nyanlända eleverna inkluderas socialt, vilket enligt lärarna görs bäst genom att de placeras och undervisas tillsammans med andra jämnåriga i en ordinarie skolklass. Å andra sidan har de nyanlända eleverna specifika behov som enligt lärarna i studien är svåra att tillgodose utan att eleverna separeras genom att få specialinriktad undervisning. En konkret undervisningssituation som lärarna lyfter fram som problematisk är genomgångar i klassrummet, eftersom nyanlända elever riskerar att exkluderas genom att de inte hänger med. Samtliga lärare uppfattar att nyanlända elever är i behov av och har rätt till undervisning i svenska som andraspråk, men att det är tids- och kompetensbrist och schematekniska utmaningar som omöjliggör detta.

Vilka elever undervisningen främst ska riktas till framstår som en stor svårighet för lärarna. På Solrosskolan ställs lärarna inför utmaningen att se till att eleverna med svenska som modersmål inte blir understimulerade eftersom undervisningen till största delen är utformad för att kunna möta nyanlända och flerspråkiga elevers

<sup>2</sup> Dilemma innebär en situation som kräver ett antingen-eller-val. Handlingsalternativen kan ses som likvärdiga och adressera samma problem samtidigt som dessa är oförenliga med varandra (Ammér m.fl., 2016, s. 16–17).

Kuksa m.fl.

behov. På övriga skolor uttrycker istället lärarna att undervisningen i första hand är riktad till elever med svenska som modersmål – här kämpar lärarna med att stötta de nyanlända eleverna i mån av tid. Oavsett strategi riskerar vissa elever att bli exkluderade, menar lärarna, trots att de arbetar aktivt med att stötta alla elever genom bland annat samarbete med flerspråkig personal, strategisk placering av eleverna i klassrummet, gemensamma genomgångar, bildstöd och anpassade läromedel. Lärarna uttrycker att deras ansträngningar inte räcker till och anser att det är svårt att få till ett samarbete med andra lärarkategorier som eleverna möter. Det är enbart Peter på Solroskolan som uttrycker att det samarbetet som rör elevernas behov fungerar väl. Samtidigt uttrycker han att detta är både tids- och resurskrävande och därför inte alltid möjligt att få till. Sammanfattningsvis tyder lärarnas svar på stora svårigheter att lyckas med uppgiften att inkludera nyanlända elever och skapa möjligheter till språkutveckling. Den brist på social inkludering av nyanlända elever i undervisningen som resultatet visar riskerar därmed att leda till ett livslångt utanförskap.

## Diskussion och slutsatser

I den här artikeln har vi valt att analysera utfallet av associationsintervjuerna utifrån syftet att undersöka hur lärare i svenska uppfattar sin undervisning i språkligt heterogena klasser. Fokus har då riktats mot nyanlända elevers möjlighet till språkutveckling, och denna möjlighet har satts i relation till social hållbarhet.

De uppfattningar som redovisats ovan visar hur svensklärare upplever att det i skolans vardag och organisation inte finns vare sig kunskap om hur undervisning i språkligt heterogena klasser kan genomföras eller beredskap att möta eleverna på ett differentierat sätt, och detta uppfattar lärarna som frustrerande. Det de framhåller är att de nyanlända eleverna har rätt till, och behöver, undervisning i ämnet svenska som andraspråk. De efterlyser samordning och samarbete på olika nivåer och reflekterar över att de själva har begränsad kunskap om hur de skulle kunna arbeta. Utifrån responsen i associationsintervjuerna framstår det som viktigt att lärare själva, och tillsammans med kollegor, ges möjlighet att reflektera över hur uppfattningar, kunskap och erfarenheter styr både den egna verksamheten och skolan (som utbildningsinstitution).

En betoning på språklig korrekthet finns i intervjusvaren, då många av lärarna poängterar att de nyanlända eleverna i första hand bör arbeta med att ”skriva meningar, korrekta meningar”, ”verböjningar” och ”grammatik, punkt och stor bokstav”. Flerspråkiga elever ses ur ett bristperspektiv vilket skulle kunna leda till att lärarna måttar fel när de försöker nå sina elever genom att anpassa sin undervisning och låta dem arbeta med exempelvis texter som inte är innehållsligt eller språkligt utmanande eller engagerande för eleverna. Ämnesdidaktisk kunskap om vad det innebär att undervisa i svenska i språkligt heterogena klasser skulle då behöva utvecklas och ägnas särskild uppmärksamhet. Genom intervjusvaren framstår det till exempel som sannolikt att reflektion över *hur* undervisningen är utformad, och *varför*, skulle kunna utgöra ett stöd för lärarna (och i förlängningen deras elever). Medvetenhet om skillnaderna mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk skulle också

behöva öka, så att eleverna kan följa den kursplan som är lämpligast för dem; genom lärarsvaren framgår en frustration över att de nyanlända eleverna inte ges möjlighet till adekvat undervisning och möjligheter till utveckling utifrån sina (olika) förutsättningar. Ett nytt demografiskt landskap bör rimligen innebära förändringar i det svenska skolsystemet, där social hållbarhet som mål präglar det didaktiska utvecklings- och forskningsarbetet.

Fives och Buehl (2012) efterlyser nya sätt att metodologiskt närma sig uppfattningar och det visade sig att associationsintervjuer vara ett effektivt sätt att urskilja lärarnas uppfattningar om språk och social hållbarhet. Det faktum att några av intervjuerna genomfördes via Zoom bidrog till vissa för- och nackdelar. Stressen över att tekniken kan tänkas svika uttrycktes till exempel av en av respondenterna, dessutom var det stundtals svårt att se och tolka kroppsspråk (inklusive ansiktsuttryck). Fördelarna var att lärarna i studien fick frihet att välja plats och tid för intervjuerna. Studiens metodologiska ansats gett möjligheter till fördjupad förståelse för undervisningspraktikens komplexa villkor genom att lärarna utifrån de ord som valdes för associationsintervjun kunde utveckla sina tankegångar som speglar komplexiteten i deras språkligt heterogena klassrumsmiljöer. Ytterligare forskning behövs emellertid, där komplexiteten i hur uppfattningar och praktik hänger samman tydliggörs, vad gäller relationen mellan det som lärare säger, tänker och känner – och i praktiken gör (jfr Fives & Buehl, 2012).

Sammantaget visar intervjuerna att kunskaper i svenska som andraspråk behöver finnas i lärarkollegier (som helhet), och inte begränsas till kunskap hos enskilda lärare. Studien bekräftar också att undervisning i svenska som andraspråk av lärare med kompetens och behörighet i ämnet är en förutsättning för en socialt hållbar skola där alla elever ges lika rätt till adekvat utbildning. Ämnet svenska behöver dock under alla omständigheter förändras, så att även flerspråkiga elever ges möjlighet till språk- och kunskapsutvecklande undervisning (jfr Bigestans & Kaya, 2016; Economou, 2016). Utöver detta behövs kompetensutveckling för alla lärare om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Alla lärare möter både nyanlända och flerspråkiga elever i sin undervisning och behöver därför kompetens om migrationens villkor; för att social och ekonomisk hållbarhet överhuvudtaget ska vara möjlig att diskutera behöver kunskap utvecklas hos *alla* lärare, om vad det innebär att utveckla ny kunskap på ett språk som inte är ens modersmål. Till detta bör läggas grundläggande didaktisk kunskap om andraspråksinlärning och flerspråkighet, i synnerhet för lärare som ska undervisa i ämnet svenska.

## Referenser

- Bigestans, A. & Kaya, A. (2016). Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända. I E. Bergh Nestlog & N. Larsson (Red.), *Svenskläraryrkesförbundet årsbok 2015. Svenska – ett inkluderande ämne*, (s. 7–21). Svenskläraryrkesförbundet.
- Burns, A., Freeman, D. & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*. 99(3), 585–601. doi:10.1111/modl.122450026-7902/15/585-601.

Kuksa m.fl.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 upplagan). Routledge.
- Dahlbäck, K. (2017). *Svenskämnet estetiska dimensioner – i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. 10.13140/RG.2.2.14260.45446.
- David M. & Sutton C. D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur.
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge – Tidsskrift for Fagdidaktisk Forsknings- Og Utviklingsarbeid i Norge*, 12(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Gay, G. (2015). Teachers' beliefs about cultural diversity. Problems and possibilities. I H. Fives & M. G. Gill, *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.
- Economou, C. (2016). "I svenska två vågar jag prata mer och så" en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Red.). *APA educational psychology handbook. Vol 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (s. 471–499). American Psychological Association.
- Fives, H., & Buehl, M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Science*, 3(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>.
- Kalaja, P., Barcelos, A., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. 10.1007/9781137425959.
- Kulbrandstad, L. I., Ljung Egeland, B., Nordanger, M. & Olin-Scheller, C. (2021). Forskning på andrespråkslärares oppfatninger. NOA: *Norsk som andrespråk*, 36(2).
- Kulbrandstad, L. I. & Ljung Egeland, B. (2019). Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet, I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund & P. Sundqvist (Red.). *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018*. ASLAs skriftserie 27, (s. 137–160). Karlstad University Press.
- Lindholm, A. (2020). Svensklärares uppfattningar om flerspråkighet: en intervjustudie. NOA. *Norsk som andrespråk*, 2(18), 83–100.
- Lucas, T., Villegas, A.-M. & Martin, A. D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. I H. Fives & M. G. Gill (Red.). *International handbook of research on teachers' beliefs*, (s. 453–474). Routledge.
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283
- Lyngfelt, A. (Red.) (2017). Flerspråkighet i svenskämnet. *Educare*. 2017:1. Malmö högskola.
- May, S. (Red.) (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and biling-*



ual education. Routledge.

Ortega, L. (2013), SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63, 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00735.x>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.

Schoonen, R. & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211–236. <https://doi.org/10.1177/0265532207086782>

Porträttfoto av Anna Lyngfelt, fotograf Cathrine Andersson Busch.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.  
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

Dahlbäck & Schmidt

# ”Jag vet att man inte kan förändra världen, men man kan ha ambitioner” – sociala hållbarhetsperspektiv på ett musik- och poesiprojekt

Katharina Dahlbäck & Catarina Schmidt

## Sammanfattning

Att utforska olika problemställningar genom konst kan vara ett sätt att ge nya perspektiv på komplexa frågor i arbetet med att uppfylla målen i *Agenda 2030*. När samhället ska anpassas till ekologiska, ekonomiska och sociala förändringar kan estetiska uttryck spela en viktig roll för att hitta nya vägar till lösningar och visa olika möjligheter för hur vi kan leva våra liv. Denna artikel utgår från ett musik- och poesiprojekt som pågick under ett år. Syftet är att undersöka möjligheter och hinder för konstnärliga samverkansprojekt i skolan samt relationen mellan rumslig, social och didaktisk inkludering och betydelsen av dessa ur ett hållbarhetsperspektiv. Intervjuer har valts som metod, och Illeris teori, *Art Education for Sustainable Development*, används som teoretisk utgångspunkt. I resultatet synliggörs hur elever inkluderades såväl rumsligt och socialt som didaktiskt i en konstnärlig process. Projektet var en deltagarorienterad intervention och kan ses som ett exempel på hur olika former av inkludering är en förutsättning för ett socialt hållbart samhälle.

**Nyckelord:** social hållbarhet, musik, poesi, inkludering



*Katharina Dahlbäck är universitetslektor i ämnesdidaktik med inriktning svenska. Forskningsintressen är estetiska uttrycksformers betydelse för kommunikation, lärande och språkutveckling.*



*Catarina Schmidt är docent i pedagogik med inriktning mot språkdidaktik i de tidigare skolåren. Hennes forskning rör villkor och möjligheter för barns och ungas läsande och skrivande i relation till demokrati.*

## Abstract

Exploring different issues through art can be a way to provide new perspectives on complex issues in the work of meeting the goals of *Agenda 2030*. When society has to adapt to ecological, economic and social changes, aesthetic expressions can play an important role in exploring new ways to find solutions and show different possibilities for how to live our lives. The article is based on a music and poetry project that lasted for one year. The aim is to investigate opportunities and obstacles for artistic collaboration projects in schools, as well as the relationship between spatial, social and didactic inclusion, and the significance of these from a sustainability perspective. Interviews have been chosen as a method, and Illeris' art theory, *Art Education for Sustainable Development*, is used as a theoretical starting point for analysing the material. The results highlight how students were included spatially, socially and didactically in an artistic process. The project was a participant-oriented intervention and can be seen as an example of how different forms of inclusion are a prerequisite for a socially sustainable society.

**Keywords:** Social sustainability, Music, Poetry, Inclusion

## Introduktion

I FN:s globala hållbarhetsmål i *Agenda 2030* är ett av målen att elever ska få utbildning för hållbar utveckling, bland annat genom att värdesätta ”kulturell mångfald och kulturens bidrag till hållbar utveckling” (UN, 2015, 4.7). Vi menar att för en hållbar framtid behöver kulturella processer och aktiviteter uppvärderas och utvecklas. Enligt Illeris (2012) kan estetiska uttryck spela en viktig roll i arbetet med att anpassa samhällen till klimatförändringar genom att människor kan hitta vägar till lösningar och visa olika möjligheter för hur vi kan leva våra liv. På så sätt kan konstbaserade projekt, där människor kan kommunicera och kanske förstå varandra genom estetiska uttryck, bidra till förbättrad kulturell och social interaktion. Detta belyser Illeris genom att använda begreppet *Art Education for Sustainable Development*, fortsättningsvis benämnt AESD. Holistiskt tänkande, det vill säga att se olika delar i relation till helheten, är betydelsefullt inför framtiden då globala framtidsfrågor är både mångfacetterade och komplexa och har såväl ekologiska, ekonomiska som sociala dimensioner. Bamford (2009) hävdar att konstnärliga processer i skolan kan bidra till att förse elever med sociala och intellektuella överlevnadsförmågor för framtiden: “The new reality is the critical and aesthetical realm of learning” (s. 19). Detta innebär i praktiken att estetiskt erfärande, där kognition och emotion integreras och används i lärprocesser, kan bidra till att elever lättare kan förstå och skapa mening än vid enbart faktabaserad undervisning (Häggström, 2020; Weldemariam, 2020). Föreliggande artikel motiveras av demokratiska aspekter på barns delaktighet och yttrandefrihet (UNICEF, 1989) genom estetiska uttryck och aktivt användande av språk i meningsfulla sammanhang. Vad finns det för möjligheter till konstnärliga samverkansprojekt, där olika aktörer deltar, i skolan? På vilka sätt kan elever inkluderas i en konstnärlig process? I Asp-Onsjös (2006) inkluderingsbegrepp finns tre aspekter av inkludering: rumslig inkludering som innebär att deltagare befinner sig på samma

Dahlbäck & Schmidt

plats, social inkludering där de deltar i en gemensam social kontext och didaktisk inkludering där de diktaktiska förutsättningarna anpassas så att deltagarna kan lära och utveckla kunskap.

Artikeln som presenteras utgår från ett musik- och poesiprojekt som pågick under ett år. Projektet, som var ett samarbete mellan skola och kulturliv, initierades av en producent vid ett konserthus i Sverige med syfte att sänka trösklarna till konserthuset och att låta nya röster höras från scenen. I projektet deltog producenten (från konserthuset), tre kulturarbetare (två musikpedagoger och en poesipedagog) samt klasslärare vid fem olika skolor (två lågstadieskolor, två gymnasieskolor och en folkhögskola). Vi har följt de tre kulturarbetarnas och tre av grundskollärarens arbete med musik och diktskrivande. De tre grundskollärarna undervisade i två klasser på en av de två deltagande lågstadieskolorna, belägen i ett mångkulturellt och flerspråkigt område som präglas av högt socioekonomiskt index.<sup>1</sup> Vi följde de två klasserna från projektets början till den avslutande konserten.

### ***Syfte och forskningsfrågor***

Syftet är att undersöka möjligheter och hinder för konstnärliga samverkansprojekt i skolan samt betydelsen av rumslig, social och didaktisk inkludering ur ett hållbarhetsperspektiv.

De frågeställningar som preciserar syftet är:

- Hur bidrar musik- och poesiprojektet till rumslig, social och didaktisk inkludering?
- Vilka betydelser kan samverkansprojekt, som musik- och poesiprojektet, mellan aktörer inom kulturliv och skola generera vad gäller social hållbarhet?

### ***Kultur i skola och samhälle***

I FN:s barnkonvention, som lagstodgades i Sverige 1 januari 2020, understryks ”barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet” (UNICEF, 1989, s. 29). Förmågan att göra sin röst hörd, i ord eller med bild och musik, liksom att utforska och belysa problem genom konstnärliga processer för att få nya perspektiv på komplexa frågor, skulle alltså kunna bidra till arbetet med att uppfylla tidigare nämnda mål, 4.7, i Agenda 2030. Kommunikation och meningsskapande genom digitala medier där estetiska uttryck används ökar i samhället. Skolor behöver i högre grad fokusera på undervisning som uppmuntrar kritiskt tänkande, problemlösning och reflektion även genom estetiska uttryck. Elever behöver få undervisning både *i* och *genom* olika konstarter som musik, poesi, bild, dans och drama för att på så sätt lära och uttrycka sig (Lindström, 2012).

Att kulturella och pedagogiska verksamheter möts är inget nytt, och samverkan mellan dessa har under senare år ökat i omfattning i västvärlden med ambitioner som att arbeta för social inkludering och för att främja likvärdighet (Lunneblad, 2020).

<sup>1</sup> ”Högre index motsvarar större socio-ekonomiska utmaningar hos eleverna” (Statskontoret, 2021, s. 101).

Ett sätt att legitimera kulturell verksamhet kan alltså vara att inleda samarbete med skolor i områden med högt socioekonomiskt index, i syfte att stärka likvärdigheten. En uppenbar risk är dock att samverkan mellan olika aktörer äger rum i kortsiktiga projekt, där insatsen inträffar under en begränsad period eller avslutas när de ekonomiska förutsättningarna förändras, alternativt tar slut. Om så sker kan det leda till att konstnärliga och estetiska samverkansprojekt, och de aktiviteter som ingår där och som riktas till eleverna, avgränsas till separata händelser som heller inte integreras i den kontinuerliga undervisningens konkreta innehåll. Samtidigt finns det exempel på skolor i socioekonomiskt missgynnade områden som fungerar som centrala mötespunkter med gemensamma mål för samverkan med olika lokala organisationer, där estetiska uttrycksformer integreras i vad som kan beskrivas som ett hållbart och långsiktigt arbete (Christophersen & Ferm Thorgersen, 2015).

I områden med högt socioekonomiskt index finns det generellt sett högre arbetslöshet och en lägre utbildningsnivå bland invånarna. Fortfarande har skolor i dessa områden samma kompensatoriska uppdrag som skolor i mer socioekonomiskt gynnade områden, att den undervisning som de erbjuder sina elever ska vara likvärdig (SFS, 2010: 800 § 4). Förmågan att göra sin röst hörd, i ord eller med bild och musik är, enligt den nuvarande läroplanen, viktig i skolans arbete med demokrati, jämlikhet och hållbarhetsfrågor (Skolverket, 2011/2019). Trots detta är estetisk verksamhet i kulturskola och skola återkommande hotad av nedskärningar. Kulturskolan regleras inte av någon statlig lag, utan styrs politiskt och ekonomiskt av kommunerna. Detta medför att det ser olika ut i Sveriges kulturskolor beträffande hur man samarbetar med grundskolor i kommunen. Jeppsson (2020) visar att det är problematiskt för kulturskolans representanter när de inte kan hitta en samsyn med politiker om ekonomiska resurser samt vilken verksamhet som skall prioriteras i kulturskolan. Under 1990-talet ombildades många musikskolor till kulturskolor och kunde, enligt Jeppsson, legitimera sin verksamhet i en tid med ekonomiska svårigheter genom att erbjuda en öppen och inkluderande verksamhet. Ett exempel på detta är *El Sistema*, som organiseras genom kulturskolor i Sverige och är en verksamhet för barn och unga med såväl sociala som musikaliska mål (Lindgren & Bergman, 2014).<sup>2</sup> Det kan alltså finnas goda möjligheter för samverkan i en kommun mellan skolor och kulturskolans aktörer. Denna samverkan kan också präglas av en godtycklighet, som innebär att kulturverksamheter äventyras av politiska nedprioriteringar. Det senare är Allsången i Angered (en förort till Göteborg) ett exempel på. Allsången startade 1984 i skolorna i Angered i samarbete med den lokala kulturskolan. Samarbetet innebar ett elevaktivt och regelbundet arbete med poesi och musik där sånger från hela världen och elevernas egna tonsatta dikter framfördes i interaktiva Allsångsföreställningar i Angered varje år. De dikter eleverna skrivit genom åren och som tonsatts, har funnits kvar på skolorna som en gemensam sångskatt. De har levt vidare genom en obruten tradition

<sup>2</sup> El Sistema startade i Venezuela på 1970-talet. Det är en global musikrörelse som vill ge barn och unga möjlighet till en positiv utveckling, bort från fattigdom och kriminalitet, genom kör- och orkesterverksamhet. Verksamheten har både musikaliska och sociala mål och involverar även barnens familjer (El Sistema Sverige, 2020; Lindgren & Bergman, 2014).



Dahlbäck & Schmidt

av allsång i stadsdelen, och också spridits vidare till andra skolor och kulturskolor. Arbetssättet går, menar vi, hand i hand både med barnkonventionen, som betonar barns rätt att delta i det konstnärliga livet (UNICEF, 1989), och läroplanens skrivningar om att ge elever möjlighet att utveckla en trygg identitet genom att skolan är såväl en social som kulturell mötesplats (Skolverket, 2011/2019). Detta samarbete mellan kulturskolans och skolans lärare lades dock ner 2019 på grund av omprioriteringar i kommunens budget.

Det är tydligt i vår samtid att skolor konkurrerar med varandra på en utbildningsmarknad (Allelin, 2019). Den svenska skolan är en offentlig verksamhet som också blivit alltmer resultatstyrd (se t.ex. Wahlström & Sundberg, 2018). Förutom yttre faktorer, som kommunalisering och privatisering, har undervisningens innehåll förändrats i och med läroplanen från 2011. Utbildningens samhällsekonomiska nytta betonas alltmer och ämnen och frågor som inte anses bidra till ekonomisk tillväxt framställs som mindre viktiga. De olika ämnenas kursplaner (Skolverket, 2011/2019) är inriktade på mätbara mål. Det finns genom detta en risk att elever får ta del av ensidigt utvald kunskap för att uppnå standardiserade mål (Bornemark, 2018; Gustavsson, 2009; Liedman, 2011; Nussbaum, 2010). En mål- och resultatstyrd skola riskerar därmed att marginalisera estetiska erfarenheter och kunskapsvägar, exempelvis är estetiska ämnen inte obligatoriska i gymnasiet efter gymnasiereformen 2011. Även i utbildningen av grundskollärare (från förskoleklass till årskurs 3) togs estetiska ämnen bort i den nya lärarutbildningen 2011, vilket innebär att blivande grundskollärare mot dessa årskurser inte utbildas i att använda estetiska uttrycksformer (Dahlbäck, 2017). I jämförelse med 1980 års läroplan för grundskolan och den nuvarande läroplanen från 2011 framträder en tydlig skillnad vad gäller den roll som verbalspråk och estetiska uttrycksformer spelar i undervisningen för de första åren i grundskolan. I 1980 års läroplan för grundskolan jämfördes de estetiska uttrycksformerna med verbalspråk, delvis utifrån demokratiska och emancipatoriska argument. I läroplanen från 2011 är verbalspråket i fokus och kunskap om olika texttyper och lässtrategier betonas utifrån funktionella argument (Dahlbäck & Lyngfelt, 2017). Enligt Bamford (2009), som undersökte hur skolor i fyrtio länder arbetar med estetiska uttryck, finns det ett glapp mellan politiskt uppställda mål och skolans praktik. Barns konstnärliga och estetiska utveckling värderas ofta högt i målbeskrivningar, men i praktiken fördelas tid och medel så att dessa mål inte får en konkretisering i praktiken. Bamford visar att elever ofta möter en estetiskt fattig miljö i skolan, trots att undervisning i och genom estetiska uttryck kan stötta och involvera eleverna i deras kunskapsutveckling.

### ***Kulturella former för social hållbarhet***

I denna artikel har vi valt att fokusera på social hållbarhet, även om också ekologisk och ekonomisk hållbarhet ingår i de mål som beskrivs i Agenda 2030. Ett socialt hållbart samhälle kan beskrivas som ett jämlikt samhälle där alla människor är inkluderade. Ett sådant samhälle tål påfrestningar, kan anpassas och är förändringsbenäget, så att människor kan leva ett gott liv med god hälsa (Folkhälsomyndigheten, 2018).

För att diskutera hållbarhetsfrågor krävs, enligt Illeris (2012), att vi förhåller oss kritiska till begreppet hållbarhet, så att vi inte fastnar i moraliska frågor om vad som är *rätt* och *fel*. För att utforska ett så komplext och omfattande begrepp som hållbarhet behöver vi, utifrån Illeris resonemang, alla tillgängliga språk, inklusive de estetiska. Vad gäller konstnärliga samverkansprojekt med ambitioner att inkludera och integrera människor i samhället finns flera exempel på regionala och lokala initiativ i Sverige där människor med olika bakgrund får möjlighet att ta plats i kulturlivet. Avsikten kan vara att professionella kulturutövare från andra länder ska kunna utöva sin profession, och det kan även finnas integrationspolitiska intentioner med kulturaktiviteter (SOU 2004:51). Enligt Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) har den kommunala kulturskolan stor potential att medverka till förbättrad inkludering i samhället genom att barn och unga, oavsett bakgrund, deltar i kulturskolans verksamheter. I utredningen diskuteras kultursektorns betydelse i människors liv där ekonomer hävdar att kultursektorn bör ses som bas för bland annat social sammanhållning, välfärd och hållbar utveckling och "som en motor för en positiv samhällsutveckling" (SOU 2016:69, s. 142).

I många kommuner fungerar kulturskolan som ett nav för barn- och ungdomskultur, men i Kulturskoleutredningen betonas också de olika förutsättningar som finns beroende på lokala traditioner, eldsjälares engagemang samt geografiska och demografiska förhållanden. Enligt kommunala politiska beslut har många kulturskolor ansvar för att vara en resurs för de lokala skolorna. På samma gång har politikernas synsätt på kultur stor betydelse för verksamhetens innehåll och kvalitet, det blir helt enkelt olika konsekvenser om man ser på kultur som en basverksamhet eller som "det lilla extra". Utgångspunkten för den statliga kulturpolitiken är att kulturen har ett egenvärde och inte behöver legitimeras med eventuella effekter för att uppnå andra mål (SOU 2016:69). Enligt Myndigheten för kulturanalys (2019) finns två mål för kulturinstitutioners deltagandemål: att kulturell verksamhet ska vara tillgänglig och angelägen för alla grupper i samhället och att kultur används som medel för integration. Nedan följer en beskrivning av de centrala begreppen *inkludering*, *estetik*, *multimodal literacy* och *poesi*.

### Inkludering

Begreppet "inkludering" ersätter ofta begreppet "integrering" för att flytta fokus från individen till omgivningen och kontexten. Asp-Onsjö (2006) belyser hur inkluderingsbegreppet kan användas på tre nivåer; *rumslig* inkludering som innebär att deltagare befinner sig i samma lokal eller på samma plats, *social* inkludering där de deltagande är delaktiga i ett socialt sammanhang samt *didaktisk* inkludering där de didaktiska förutsättningarna anpassas till de som deltar så att de kan lära och utveckla kunskap.

### Estetik

Estetik (från grekiskans *aisthēta* som betyder det sinnliga) är ett mångtydigt begrepp med sinnliga kunskaper och erfarenheter i fokus. Även om estetik framförallt kopp-

Dahlbäck & Schmidt

las till sinneserfarenheter och estetiska dimensioner av konst, musik, litteratur och så vidare, är det omöjligt att frikoppla sinnliga intryck och uttryck från intellektet (Maagerø & Tønnesen, 2014; Marner & Örtegren, 2003; Thorgersen, 2007). Estetiska uttrycksformer kan ingå i alla lärprocesser genom att de inkluderas när undervisning och lärande iscensätts, genomförs, redovisas och dokumenteras (Selander, 2009). Det är också en demokratifråga och en förutsättning för social hållbarhet att elever får en likvärdig utbildning och tillgång till estetiska uttryck som kan användas för kritiskt tänkande, problemlösning och reflektion (Häggström, 2020).

### **Multimodal literacy**

Begreppet "literacy" kan beskrivas som hur vi skapar mening genom språk och skriftspråkligt användande, vilket ofta integreras med användandet av olika modaliteter (Schmidt & Häggström, 2019). Detta perspektiv belyser den sociala och kulturella kontextens betydelse vid språkanvändning och betonar att literacy är en dynamisk kompetens, eftersom språk ständigt utvecklas i olika sammanhang (Barton, 2007; Street, 1984). Multimodal literacy innefattar estetiska uttrycksformer liksom en mångfald av teckensystem (eng. modes), kommunikationsformer och kombinationsmöjligheter (Jewitt, 2011; Kress, 2003; van Leeuwen, 2005). Att kunna kommunicera genom språk, skriftspråk och olika modaliteter kan ge människor möjligheter att uttrycka sina tankar och åsikter och därigenom göra sina röster hörda, med den möjliga konsekvensen att de påverkar såväl sina egna som andras livsvillkor. Just detta, att som elev kunna få uttrycka sina egna tankar och ta del av andras, belyser vikten av sammanhang där elever får vara aktiva meningsskapare med möjligheter att uttrycka och transformera sina erfarenheter och kunskaper genom användandet av en rad olika uttrycksformer (Cope & Kalantzis, 2009; Fairclough, 2015; Gee, 2014; Kress, 2010) Multimodala literacyförmågor är alltså en förutsättning för att kunna delta och engagera sig i frågor om hållbarhet utifrån de ekologiska, sociala och ekonomiska dimensioner som beskrivs i Agenda 2030.

För att elever ska ges möjligheter till lärande och kunskapsutveckling behöver de få använda sig av samtliga sina resurser, vilket innefattar såväl talspråk som skriftspråk och meningsskapande genom bild, ljud, musik och rörelse (Bamford, 2009; Christophersen & Ferm Thorgersen, 2015; Dahlbäck, 2017). Diktskrivande och musicerande handlar om att delta i sammanhang där olika teckensystem kombineras och där även andra kunskaper än avkodning av bokstavstecken är relevanta. Meningsskapande via diktskrivande och musicerande kan vara såväl affektivt, relationellt och förkroppsligat som kognitivt, och den mening som skapas uppstår i såväl individuella som gemensamma processer (Jusslin & Höglund, 2020). Leander och Boldt (2013) betonar vikten av att bli känslomässigt engagerad i aktiviteter som kan överraska eftersom olika resurser alltid kan användas i nya kombinationer och på lekfulla sätt. I kreativa processer är det också viktigt att barn får möjlighet att fullfölja hela den konstnärliga processen där det ingår att presentera och reflektera över slutresultatet (Bamford, 2009).

## Poesi

I antikens Grekland framfördes diktverk till lyra, därav namnet lyrik,<sup>3</sup> och genom tiderna har dikt och musik samspelat. Idag när låttexter är en stor del av många människors liv och vi alltmer lyssnar till litteratur återknyter poesin till musiken (Litteraturbanken, 2021). Sigvardsson (2019) betonar att lärares engagemang i poesiundervisning har stor betydelse för att kunna fånga elevers intresse, men resultat från tidigare studier visar att många lärare och lärarstudenter uttrycker en osäkerhet kring poesiundervisning eftersom de har bristfällig kunskap i och om poesi och därför känner sig osäkra på hur de ska arbeta med detta (Dahlbäck m fl., 2018; Jusslin & Höglund, 2020; Sigvardsson, 2019; Wolf, 2004). I skolan är arbete med poesi marginaliserat, samtidigt som poetiska texter är rikt representerade i musik, spoken word och rapp. Kraven på mätbarhet, där lärare behöver försvara sina bedömningar, kan också vara en faktor som leder till att friare och mer kreativa lektioner väljs bort (Andersson, 2019). Samtidigt är det inte så att de estetiska ämnena i sig, exempelvis poesi och musik, avgör om det blir kreativa lektioner (Hansson Stenhammar, 2015).

Det finns flera argument för elevers poesiskapande, bland annat att det kan leda till att de blir varse språkets makt (Heard, 1989), får använda sin fantasi samt uttrycka tankar, känslor och åsikter (UNICEF, 2009). Wolf (2004) beskriver tre kategorier av argument för att arbeta med poesididaktik; *funktionella*, *emancipatoriska* och *litterära*. Genom funktionella argument legitimeras poesi med att det kan främja språkutveckling. I undervisningen kan man arbeta med exempelvis ord, meningsbyggnad och poetiskt språk som ofta är nyskapande. Emancipatoriska argument handlar om personlighetsutveckling, som att få undersöka, förstå, engagera sig och uttrycka sina tankar, känslor och åsikter. Litteraturargument tar enligt Wolf sin utgångspunkt i arbete med formaspekter och att elever ska tillägna sig det litterära kulturarvet. Till dessa argument kan en fjärde kategori läggas till, nämligen *estetiska* argument. Utifrån estetiska argument värderas poesi för sin egen skull som ordkonst och som ett estetiskt sätt att använda språket där såväl mångtydighet som stilistiska, affektiva och känslomässiga drag är betydelsefulla (Andersson, 2019; Dahlbäck m. fl., 2018; Winner m.fl., 2013). De olika argumenten överlappar varandra och berättigar sammantaget poesi till en plats i skolans undervisning där elever får möjligheter att lyssna till, läsa, skriva och framföra dikter. Poesi är vidare en konstform som ofta inkluderar och kombinerar flera modaliteter såsom skriven text, tal, bilder, musik och rörelse. Jusslin och Höglund (2020) beskriver hur transformationer av dikter mellan olika modaliteter, exempelvis mellan skriven text och dans, kan vara ett sätt att skapa, utveckla, fördjupa och utmana tolkningar av dikter.

## Teoretiskt perspektiv

Illeris (2012) teoretiska ramverk, som förklarar hur konst kan användas för hållbar utveckling, används i artikeln som teoretisk utgångspunkt. Konst kan, enligt Illeris, användas för att problematisera och belysa ekonomiska, sociala och kulturella orättvisor genom konstnärliga interventioner och skapande av konstnärliga mötesplatser.

3 Poesi, lyrik och dikt används synonymt i artikeln.

Dahlbäck & Schmidt

Illeris undersöker hur konstnärligt arbete och konstnärliga mötesplatser, tillsammans med etiska överväganden kring socialt och kulturellt samarbete, kan bidra till hållbar utveckling, det vill säga AESD (*Art Education for Sustainable Development*). Sammantaget byggs Illeris teoretiska ramverk av kritisk konstundervisning, post-strukturalistiska strategier, visuell kulturpedagogik samt gemenskapsinriktade visuella interventioner.

Syftet med *kritisk konstundervisning* är enligt Illeris förändring där nuvarande system av sociala praktiker ifrågasätts för att komma fram till mer mänskliga och hållbara sätt att leva. Det kritiska perspektivet innebär att undervisning ses som transformativ, elever ska inte endast skolas in i existerande praktiker utan lärare och elever ska tillsammans utforska nya sätt att tänka och leva. I motsats till *Creative Arts Education*, med utgångspunkt i utvecklingspsykologi där det individuella uttrycket betonas, utgår kritisk konstundervisning från sociologi och semiotik där bilder ses som kommunikativa texter som skapas och används för sociala aktiviteter. Kritisk konstundervisning syftar till att synliggöra marginaliserade positioner vilket kan möjliggöra förändringar. Sociala strukturer som strävar efter ekonomisk tillväxt och konsumtion ses som kontraproduktiva för en hållbar utveckling.

Enligt Illeris (2012) pågår det en maktkamp inom diskursen om "hållbar utveckling". Därför anser hon att poststrukturalistiska strategier krävs för en ständigt pågående dekonstruktion för att undvika att begreppet "hållbar utveckling" okritiskt införlivas i konstundervisning. Inom poststrukturalism betraktas identitet som konstituerat genom individuell och social positionering vilket medför att vi behöver reflektera över de positioner vi intar och de vi tillskriver andra. En visuell kulturpedagogik inkluderar allt vi medvetet väljer att reflektera över som visuella fenomen, exempelvis bilder, föremål, landskap och platser. Visuella "events" är alltid geografiskt, kulturellt, socialt och kulturellt situerade. Frågor för visuell kulturpedagogik kan vara hur hållbar utveckling iscensätts och vilka upplevelser som möjliggörs genom visuella fenomen som bilder, konstverk och filmer. Grunden för de gemenskapsinriktade visuella interventioner Illeris beskriver utgår från multikulturalism, feminism, postkolonialism och ekologi. Interventioner ses snarare som lokala experiment än försök att förändra hela samhället. Syftet är att engagera lokala gemenskaper i stället för att objektifiera och dokumentera det som inte hör till ens egen sociala och kulturella kontext. Gränserna mellan olika deltagare kan suddas ut och ett "tredje rum" skapas där alla är delaktiga och estetiska uttryck används för kommunikation. Sammanfattningsvis visar Illeris modell hur konstnärligt arbete kan användas med syfte att förändra, betydelsen av reflektion och olika konstnärliga mötesplatser, etiska överväganden samt hur socialt och kulturellt samarbete kan bidra till hållbar utveckling.

## Metod

För att kunna besvara studiens forskningsfrågor om estetiska uttryck, inkludering och social hållbarhet, valdes individuella intervjuer samt fokusgruppintervjuer som metoder för dataproduktion. Fokusgruppsintervju med de två deltagargrupperna valdes med syfte att skapa en aktiv och dynamisk diskussion där olika åsikter och erfa-



renheter om projektet skulle kunna komma till uttryck (Wibeck, 2010). De två fokusgruppintervjuerna genomfördes ett par veckor efter att projektet avslutats. Poesi- och musikpedagogerna intervjuades en eftermiddag hemma hos en av pedagogerna och de tre grundskollärarna intervjuades via zoom på grund av pandemin våren 2020. En individuell intervju med producenten genomfördes i samband med konserten på konserthuset.

### ***Det aktuella musik- och poesiprojektet***

Musik- och poesiprojektet pågick under ett år, från januari 2019 till januari 2020. Producenten vid konserthuset initierade samarbetet mellan de fem olika skolornas klasslärare och de tre kulturarbetarna med syfte att sänka trösklarna till konserthuset och att låta nya röster höras från scenen.

#### **Figur 1.**

*Musiklektion i årskurs 2.*



I studien följde vi arbetet i två klasser i den mångkulturella och flerspråkiga lågstadieskola som deltog. Vi, som forskare, deltog under fem olika dagar i musik- och poesilektioner och gjorde då fältanteckningar (deltagande observationer). Projektet inleddes med att eleverna på denna skola fick träffa musikpedagogerna på konserthusets scen och sjunga tillsammans. Lärarna på skolan fick fortbildning i diktskrivande med yngre barn genom ett antal workshops och eleverna i de två klasser som deltog (sammanlagt 40 elever i åk 1 och 3) i projektet hade sammanlagt femton lektioner med två musikpedagoger. Eleverna i dessa klasser skrev dikter vid flera olika tillfällen och ett urval av elevernas dikter tonsattes. Projektet avslutades med nio skolföreställningar samt en offentlig föreställning på konserthuset där eleverna från de fem olika skolorna (sammanlagt 200 elever som delades så att 100 elever deltog åt gången) framförde sina tonsatta dikter tillsammans med symfoniorkestern i januari 2020. Ett exempel är dikten "Vakna" nedan.



Dahlbäck & Schmidt

**Vakna**

Vakna	Tänk på skogen	Alla mina vänner
Min väckarklocka är jobbig	Tänk på djuren	Alla som jag känner
Den väckte mig precis	utan naturen är vi ingenting	Nu är det de händer
Vakna	Vakna	Tänk på skogen
När den själv har vaknat	Alla måste vakna	Tänk på djuren
Väckarklockor är för jobbiga	Moder Jord bevakar varje steg vi	utan naturen är vi ingenting
Vakna	tar	Vakna
Ja vi måste vakna	Mycket nu som händer	Alla måste vakna
Kommer det att finnas en dag i	Ta varandras händer	Moder Jord bevakar varje steg vi
morgon	Tag en dag i sänder	tar
	Vakna	SÅ VAKNA

Text: Ravin Kohdadad, Melina Do Rosario & Amanda Kipria

Rekommendationer från Vetenskapsrådet (2017) vad gäller god forskningsetik har följts. Samtliga deltagare informerades om studiens syfte och elevernas vårdnadshavare gav skriftligt samtycke till att eleverna deltog i studien. Deltagarna är anonymiserade och skolan där studien genomfördes benämns M-skolan.

**Tabell 1.**

*Deltagande producent och pedagoger i samverkansprojektet.*

Bengt (producent)	Individuell intervju
Karin, musikpedagog (projektanställd)	Fokusgrupp 1
Anna, musikpedagog (projektanställd)	Fokusgrupp 1
Sara poesipedagog (projektanställd)	Fokusgrupp 1
Kristina, klasslärare åk 1 (permanent)	Fokusgrupp 2
Linda, klasslärare åk 3(permanent)	Fokusgrupp 2
Pia, klasslärare åk 1 (permanent)	Fokusgrupp 2

**Analys**

Transkriptionerna av de tre intervjuerna är nedtecknade ordagrant. Det teoretiska ramverk som använts för att analysera materialet och för att diskutera tänkbara svar på studiens forskningsfrågor är, som nämnts, Illeris (2012) teori om konstundervisning för hållbar utveckling (AESD). Asp-Onsjös (2006) tre dimensioner av inkludering; rumslig, social och didaktisk används också i analysen. Den empiriska data som analyseras är transkriptionerna från en individuell intervju med producenten (ca 40 min), en fokusgruppsintervju med lärare (ca 60 min) samt en fokusgruppsintervju med kulturpedagoger (ca 60 min). I ett första steg genomfördes en innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004) där deltagarnas tal om sina erfarenheter från projektet kodades. Därefter sorterades materialet i två kategorier som utgör rubriker i resultatet; ”Estetiska uttryck – projekt eller långsiktigt arbete i skolan” samt ”Inkludering, delaktighet och social hållbarhet”.

## Resultat

I den första delen av resultatet presenteras deltagarnas reflektioner om arbete med estetiska uttryck i skolan, dels i projektet och dels långsiktigt. I den andra delen redovisas projektets betydelse för inkludering och social hållbarhet. Citat från informanterna är kursiverade.<sup>4</sup>

### *Estetiska uttryck - projekt eller långsiktigt arbete i skolan*

Projektet utgör ett exempel på hur olika aktörer söker samarbete med skolor. Enligt deltagarna i den här studien har utrymmet för estetiska uttrycksformer i skolan minskat, men genom projektet fick två klasser i M-skolan möjlighet att under kvalificerad handledning arbeta under ett helt år med poesi och musik.

### *Plats på scen i projektet*

I projektet agerar informanterna utifrån sina tidigare erfarenheter, kunskaper och yrkesidentiteter, samt utifrån den position de har genom sitt arbete och deltagande i projektet. Producenten, Bengt, är ursprungligen dramatiker och dramaturg och har en tydlig plattform genom sitt arbete som producent vid konserthuset där han ansvarar för utformningen av konserter för barn och unga. Detta ger honom stort handlingsutrymme, möjligheter att hitta samarbetspartners och få igång processer som kan leda till färdiga föreställningar som i detta projekt

Då bestämde jag mig att söka tag i en skola från början, och att man arbetar upp en relation. (Bengt)

Producenten beskriver hur konserthusets verksamhet för barn och unga utformas på olika sätt, som skolföreställningar där orkesterns musiker spelar för barn och unga i olika produktioner, samarbeten med kulturskola, som i El Sistema, och i detta fall samarbete med olika skolor. Han betonar att man måste "ha skolan med sig" och ledningen måste vara intresserad för att samarbetet ska fungera.

... att rektorn också är införstådd och tycker att det är viktigt och tycker att det är intressant. Alltså, om en rektor inte tycker det så får ju inte vi tillgång. (Bengt)

Bengt kan själv initiera och ha idéer om föreställningarnas innehåll och utformning. Han berättar om sin vision att människor ska få dela med sig av sina berättelser genom kreativt skrivande och att olika röster ska få höras på konserthusets scen. En drivkraft för Bengt är alltså viljan att utforska olika människors berättelser genom konstnärliga processer och samarbeten med lokala gemenskaper (Illeris, 2012). Bengts syfte är att både de som är på scenen och publiken ska få en upplevelse:

---

<sup>4</sup> I den löpande texten är citat från intervjuerna kursiverade med referens till respektive intervjuad person.

Dahlbäck & Schmidt

Jag är ju mer intresserad av liksom [pausar lite] upplevelsen, av att bli drabbad, och när jag ser på det här så blir jag drabbad fast jag själv är med. (Bengt)

Bengt uttryckte tydligt en ambition om att genomföra en konstnärlig, gemenskapsinriktad intervention, med syfte att låta marginaliserade röster höras för att ge både deltagare och publik en viktig upplevelse.

### ***Samarbete i projektet***

De klasslärare som medverkade fick genom projektet möjligheter att arbeta med poesi under ett helt år. Samarbetet med poesipedagogen, musiklärarna och konserthuset var enligt klasslärarna avgörande för att arbetet med poesi blev betydelsefullt. I projektet var poesipedagogen Sara och musikpedagogerna (Karin och Anna) projektanställda. De deltog inte i det vardagliga livet i skolan utan kom dit ett visst antal gånger under projektåret. Tidigare var Sara och Anna anställda av skola/kulturskola och de arbetade tillsammans under 35 år i en kommunal skola. De betonar att det var ett långsiktigt utvecklingsarbete att skapa utrymme i skolan för ett gemensamt förhållningssätt och en kunskapssyn där estetiska uttryck användes dagligen och var centrala för elevers språk- och kunskapsutveckling:

För att det ska bli en riktig förändring så tar det ju den här hiskeliga tiden. (Anna)

Tillsammans med lärarna skapade de handlingsutrymme för att pröva nya vägar och utforska språk och tänkande genom estetiska uttryck:

Alltså det är ... inga omvägar utan det är öppna en dörr och så plötsligt är man inne i en känsla eller en tanke. (Anna)

De menar att det fanns större möjligheter att arbeta kreativt i skolan tidigare, medan lärare idag känns mer stressade idag över vad de ska hinna med. Hela den verksamhet som de byggt upp inom grundskolan genom samarbete med kulturskolan är nu nedlagd:

Det tar tid lång tid att bygga upp och fort att rasera. Det är både sorgligt och obegripligt. (Anna)

De erfarenheter och kunskaper poesi- och musiklärarna har genom ett långvarigt arbete leder till att de kan arbeta vidare med poesi och musik i skolan i projektform även om deras tidigare anställningar i skola/kulturskola upphört. I det här projektet kunde musikpedagogerna använda sin mångåriga erfarenhet när de hade lektioner med klasserna på skolan. De skapade en trygg, tillåtande stämning där eleverna bjöds in till en musikalisk miljö där de engagerades och utmanades i att använda sin röst och kropp i estetiska uttryck. Klassens lärare deltog och uttryckte att de här lektionerna var väldigt viktiga för arbetet. Linda uttryckte det som att det var "höjdpunkten".

### ***Musik och poesi i projektet***

Lärarna i projektet hade två inspirationsträffar i poesi med Sara, men enligt Sara och musikpedagogerna var det för lite tid för att kunna implementera deras arbetsätt och förhållningsätt till diktskrivande. Sara ser risken med att själva skrivandet av dikter i projektet blir övningar som inte leder till att eleverna hinner utveckla sitt skrivande:

Det är vågat att ge sig ut och tala med barn om, ja vad de såg på vägen till skolan eller var det nu är, att kunna skriva på ett öppet sätt. (Stina)

Stina menar att man kan använda frågor, och också mallar för att öppna för elevers diktskrivande, men det får inte bara vara färdiga former för skrivande. Elever behöver få prova väldigt många sätt att skriva dikter.

... känna att, ja, det här, nu känner jag att jag har skrivit någonting som har med mig att göra. (Sara)

Det behöver enligt Sara hela tiden vara en kombination av att aktivt läsa och skriva dikter. I Saras tidigare långsiktiga arbete i skolan fick elever läsa sina dikter för varandra.

De samtalen skapar ju sån lust hos barn så de genast vill skriva igen för de känner att "oj vad jag kunde", så jag tror att man måste arbeta långsiktigt med skrivandet. Annars blir det lätt att det blir [viss tvekan] en övning eller vad man ska säga. (Sara)

Anna betonar att där hon och Sara arbetade tidigare fanns det en organisation, där lärare i estetiska ämnen arbetade dagligen i skolan tillsammans med klasslärarna, vilket var en förutsättning för deras långsiktiga arbetssätt med musik och poesi.

Enligt klasslärarna var det avgörande att få stöttning av Sara och musikpedagogerna för att genomföra projektet:

Jag tror att det är nästan avgörande faktiskt. För oss, för att vi ska förstå att det faktiskt är genomförbart, eh, och för eleverna att de faktiskt känner sig viktiga. (Linda)

De menar att de behövde draghjälp för att arbeta med diktskrivandet och att konserterna var en riktig morot för dem och eleverna.

Direkt när vi gick med i projektet så körde vi fullt liksom varje vecka. Vi jobbade jättemycket med dikter, vi pratade dikter, vi skrev dikter, vi sjöng dikter, vi filmade ritade, eh [pausar lite]och de tyckte väldigt väldigt mycket om det. (Linda)

Projektet gav alltså lärarna handlingsutrymme för att arbeta med dikter. De andra lärarna på skolan som också var med på Saras föreläsningar kom inte igång med

Dahlbäck & Schmidt

dikt skrivande i sina klasser och enligt informanterna beror det på en rädsla att inte hinna allt annat som ingår i styrdokumentens mål för svenskämnet. Kunskapssynen och krav på dokumentation och bedömning idag medför enligt Sara en förändrad lärarroll.

Lärarna har ju på något sätt förminsats i och med att man inte får använda sin egen kreativa tanke eller, det finns inte plats för det. (Sara)

Sara och Anna hävdar också att lärare tidigare var trygga i det de gjorde och vågade pröva olika arbetssätt medan det är mycket mer styrt idag och de estetiska uttrycken marginaliseras i skolan.

I vardagen idag så finns de ju inte, jag menar det är väldigt lite. (Sara)

Enligt klasslärarna behövs alltså pedagoger med kompetens inom estetiska ämnen, det är enligt Linda ett lustfyllt lärande om man lär med många sinnen och hon betonar att man tappar många elever om man inte gör saker på ett annat sätt. Linda menar att det gynnar alla elever att arbeta kreativt och multimodalt med språkutveckling och Kristina instämmer i att det också blir mycket roligare, även för de elever som skulle klara sig bra utan.

Det är tråkigt att bara ge dem böcker och säga ”ni ska göra, ni ska fylla i och göra uppgifterna”. (Pia)

Klasslärarna ser alltså vikten av att arbeta med elevers språk och estetiska uttryck i skolan, som de fått möjlighet att göra genom det här projektet. Samtidigt framhåller de att ett multimodalt språkutvecklande arbete inte värderas och får tillräckligt med tid och utrymme i skolan, även om de anser att det skulle gynna samtliga elever. De betonar betydelsen av ett långsiktigt samarbete mellan skola och pedagoger med olika ämnesspecifika estetiska kompetenser i skolans dagliga verksamhet. Det möjliggör att relationer och förhållningssätt kan byggas över tid och är mer hållbart än ett samarbete under begränsade perioder och i kortare projekt.

### ***Inkludering, delaktighet och social hållbarhet***

I projektet eftersträvades såväl konstnärliga som sociala mål. Producenten, Bengt, framhåller att den konstnärliga kvalitén är viktig, föreställningen ska vara riktigt bra. Ett annat syfte var att olika röster ska höras från scenen och att skapa mötesplatser mellan människor och genom detta sänka trösklarna till konserthuset. Det gäller alltså både att människor ska bli intresserade av och vilja ta del av samhällets kulturutbud och att de själva ska kunna delta. Nedan presenteras resultatet utifrån Asp-Onsjös (2006) tre nivåer av inkluderingsbegreppet; rumslig, social och didaktisk inkludering.



### ***Rumslig inkludering***

Enligt producenten, Bengt, finns det en risk med en konsert där enbart elever från en förortsskola får ta plats på scenen. Han beskriver att det kan bli som om de ska "visas upp". Därför strävade han i det här projektet efter en balans med elever från olika stadsdelar på scenen och att klasslärarna skulle samarbeta under processen, exempelvis har klasserna besökt varandra och eleverna har haft lektioner tillsammans. En annan viktig sak för Bengt var att barnen skulle få stort utrymme i den färdiga föreställningen.

Jag ville inte att nån vuxen skulle vara på scenen över huvud taget. (Bengt)

Eftersom det är skolföreställningar är det jämnåriga som kommer till konserterna säger sig Bengt vara övertygad om att det är bra för jämnåriga att få se jämnåriga på scen. Han menar att när elever får chans att uttrycka sig kan det bli ett utbyte och nya upplevelser som överraskar:

De alla är ju med och gör föreställningen så att den blir som den blir. (Bengt)

Bengt har valt ut och satt ihop alla bidrag till en helhet:

Allting ska liksom hänga ihop är ju tanken, så är det ju. (Bengt)

I konserten var alla deltagare representerade och delaktiga på scenen; symfoniorkestern samt elever från de två lågstadieskolorna, gymnasieskolorna och folkhögskolan. Bengt tycker att det fungerade bra med den blandning som blev, både musikaliskt (t.ex. symfoniorkester och rapp) och språkligt (svenska, arabiska, engelska, serbiska och persiska). För deltagarna tror han att det blir ett minne för livet och att "man växer". Han berättar att en elev från folkhögskolan som sjöng solo på arabiska uttryckte att det här är det största han varit med om när det gäller kultur. Det är enligt producenten viktigt att visa elever att det finns någon som är intresserad.

[Någon som är] nyfiken och vill att jag ska göra nånting som handlar om att inte vara tyst eller sitta still. (Bengt)

I projektet framhåller informanterna hur viktigt det var att eleverna fick möta elever från de två andra skolorna både i processen och på scenen.

... så var det ju jättejätteroligt att se våra dom här småknoddar liksom bli kompisar med de här gymnasie [pausar lite] och bara den här upptäckten liksom att de kom jätteglesa "åh, han prata mitt språk". (Anna)

Detta visar hur elevers kunskap i olika språk var en tillgång i den här kontexten. Eleverna skrev inte dikter tillsammans, men en dikt som var skriven av en elev på

Dahlbäck & Schmidt

M-skolan fick en fortsättning, skriven av en elev på folkhögskolan. Eleven på M-skolan skrev i dikten "Vakna" om hur jobbigt det är att vakna på morgonen när väckarklockan ringer, och fortsättningen handlade om att vi människor måste vakna och tänka på hur vi tar hand om jorden. Att elever från olika skolor i olika åldrar sjöng, dansade och agerade samtidigt på scenen gav enligt Kristina eleverna "många fina förebilder så här kors och tvärs". Klasslärarna berättar att eleverna kände att det var tack vare deras dikter det blev en föreställning; att utan dem hade det aldrig blivit en konsert. Pia beskriver hur känslan av att vara del i något större växte fram från projektets början till slutet med konserterna.

Vi läste och vi tränade och vi målade och vi lyssnade det var jättemånga små moment och på slutet det blev någonting så enormt, så de det kunde vi inte ens föreställa oss själva. (Pia)

Att delta i föreställningarna och genom det vara en del i en större social kontext kan tolkas som en form av både rumslig och social inkludering där det "tredje rum" Illeris (2012) beskriver kunde skapas.

### ***Social inkludering***

Bengt beskriver ett tillfälle under projektet när en elev som inte mådde så bra under en musiklektion fick höra att hennes ord blivit en sång.

Plötsligt så hörde hon sin egen sång, hon fick lov att sjunga, hon ville sjunga, och liksom sken upp, eller, det var nånting med ögonen, och bara en sån sak [pausar lite], hon upptäckte nånting, hon fick vara den hon är och hon fick lyssna på sig själv och andra lyssnade på henne. (Bengt)

De här ögonblicken kan vara avgörande för en människa enligt Bengt, att få känna sig sedd och vara delaktig och bli stärkt av det. Det kan tolkas som en form av social inkludering, att få vara sig själv tillsammans med andra, vilket också är en förutsättning för ett socialt hållbart samhälle. Sara betonar också hur viktigt det är att barn får berätta om sin värld, att de får pröva och hitta sitt språk när de skriver eller målar, också för att vuxna ska bli delaktiga i barns tankar eftersom det är så svårt att komma in i barns världar. Musikpedagogerna betonar det kroppsliga i arbetet med dikter och sånger, att det händer något i kroppen som kan kännas både roligt, härligt och sorgligt. Karin beskriver det som att det är mycket känslor. De beskriver att det skapas en gemenskap när elever och lärare möts i musiken.

Det växer ju många långa varma goa trådar mellan människor, som är otroligt betydelsefulla. (Anna)

Dessa uttalanden kan tolkas som uttryck för social inkludering och hur social hållbarhet kan skapas genom den här typen av projekt.

Vi behöver uppmärksamma barnen här ute. Det här är super-positivt. (Linda)

Här positioneras eleverna till en plats ”ute”, vilket kan tolkas som att de ska inkluderas i samhället och känna tillhörighet till innerstaden.

Sen kommer ju kulturen i innerstan, i centrum, kommer ju närmare oss. (Kristina)

Kristina anser att projektet är ett sätt att integrera familjerna i förorten.

Jag tycker att det är ett sätt att integrera de här familjerna i det svenska samhället. Det är ett jättebra sätt att få med dem så att säga, att få dem att känna att de också tillhör samhället helt enkelt. (Kristina)

För eleverna från innerstadsskolan var det i stället ovanligt att åka till förorten. Att låta olika grupper mötas och dela erfarenheter är viktigt för producenten:

Så vet jag att man inte kan förändra världen, men man kan ha ambitioner. (Bengt)

Det här uttalandet är i linje med Illeris (2012) beskrivning av att se konstnärliga interventioner som lokala experiment mer än försök att förändra hela samhället. Ambitionen är att alla bidrar med det bästa de har och att man tillsammans möts i de konserter som blir resultatet av detta.

### Didaktisk inkludering

Nyanlända elever i skolan och elever med olika diagnoser har kunnat delta i projektet och klasslärarna beskriver att många elever har vuxit både i klasskamraters och lärarens ögon. På så sätt har processen med diktskrivande didaktiskt kunnat inkludera elever med olika behov. Linda betonar att det till stor del handlar om att få vara delaktig och att ha självförtroende:

Jag tänker att vi också har lärt eleverna att det spelar ingen roll om du kommer från ett annat land eller bor i en förort, så kan du faktiskt gå i princip hur långt som helst om du bara tror på dig själv. (Linda)

Diktskrivandet på M-skolan var enbart på svenska, elevernas modersmål inkluderades inte. Klasslärarna gav flera skäl till det. De använde dikterna för att arbeta med svenska språket. Linda beskrev det som att de därigenom kunde träna det som eleverna behöver träna på; läsa, stava, synonymer, motsatsord. Musikpedagogerna framhåller att barn växer av att deras ord synliggörs och blir sånger och att klasslärare kan se sina elever med nya ögon när de ser dem sjunga och agera. Klasslärarna berättar att de blev förvånade över vilka elever som skrev de dikter som musikpedagogerna valde att tonsätta.

Dahlbäck & Schmidt

De tre första som blev tonsatta i min klass är mina tre [viss tvekan] svagaste elever som knappt skriver. (Linda)

Det är också en av deras diktsånger som är med i föreställningen:

På detta sätt som vi jobbade så lyckades vi med alla elever, att det var inte några dåliga dikter eller sämre dikter, men alla kämpade, dom ville skriva någonting. (Pia)

Diktskrivande gynnade samarbetet i klassen och eleverna peppade varandra. Linda beskriver hur de filmade varandra, utmanade varandra och rappade sina dikter. Linda betonar att arbetet med dikter på så många olika sätt bidrog till att samtliga elever var delaktiga och engagerades:

Att arbeta lite mer multimodalt och lite mer kreativt liksom, det gynnar alla elever. (Linda)

Eleverna läste, skrev, sjöng, rappade, målade, dramatiserade och filmade egna och andras dikter. Det var multimodal undervisning där eleverna kunde vara aktiva som meningsskapare och fick använda olika uttrycksformer, vilket bidrog till didaktisk inkludering.

### **Resultatsammanfattning**

Producenten beskrev att han hade stora möjligheter att initiera och driva projektet och uppnå mål som att barns egna ord och röster fick höras från scenen. De svårigheter som uttrycks är exempelvis att prioritera det här projektet framför andra uppdrag och att hitta samarbetspartners. För kulturarbetarna innebar projektet en möjlighet att arbeta med poesi och musik utifrån sin erfarenhet och kompetens, men de skulle gärna arbeta i mer långsiktiga samarbeten som ger tryggare villkor. Lärarna ser stora möjligheter och fördelar med att de deltog i projektet, de stärktes i sina uppfattningar om betydelsen av att använda estetiska uttrycksformer i sin undervisning. Hinder för att fortsätta arbeta mer med poesi och musik för deras del uttrycktes som att de inte själva har tillräcklig kompetens om poesi och musik, samt en oro att de inte lika tydligt kan följa elevers utveckling och visa hur de uppnår styrdokumentens kunskapskrav när de använder multimodala arbetsformer.

Deltagarna i projektet beskrev tydligt att i projektet handlar det om inkludering (Asp-Onsjö, 2006) på flera sätt. Det är rumslig inkludering genom att eleverna som kommer från olika platser besöker varandra och uppträder på samma scen. Projektets deltagare rör sig i olika riktningar i rummet, från innerstad till förort och från förort till innerstad och de möter varandra på olika platser i en inkluderingsprocess som avslutas med att de tillsammans befinner sig i "ett tredje rum", på scenen (Illeris, 2012). Den sociala inkludering som sker när elever med olika bakgrunder möts i en process som leder till en gemensam konsert skulle kunna bidra till ett socialt hållbart samhälle. Lärarna beskriver en didaktisk inkludering genom att de har ett

gemensamt lärandemål där samtliga elever kan delta och de använder multimodala uttryck som gynnar elevernas möjligheter att kommunicera och uttrycka sig. Frågor som är viktiga för eleverna får ta plats och de får möjlighet att göra sina röster hörda. Samtliga aspekter av inkluderingsbegreppet har betydelse för möjligheter att skapa ett socialt hållbart samhälle.

## Diskussion

Musik- och poesiprojektet utgör ett exempel på en deltagarorienterad intervention, där befintliga lokala gemenskaper (fem skolor, tre kulturpedagoger och ett konsert-hus), engagerades och där estetiska uttryck användes för kommunikation. Genom projektet öppnades en möjlighet att ge elever tillgång till en kommunikativ praktik där estetiska uttryck prövades genom poesi och musik såväl i klassrummet som i det offentliga rummet. Projektet är ett exempel på hur elevers erfarenheter och den kultur som elever skapar kan uppmärksammas, det vill säga ett sätt att synliggöra marginaliserade grupper (Illeris, 2012). Här deltog eleverna på så sätt att det var deras egna röster som skulle höras, de framförde inte kultur som någon annan skapat, utan de var själva medskapare. De fick möjlighet att gestalta och bearbeta livet som de erfar det, och de skrev dikter utan något bestämt tema. Att klimatet är en aktuell fråga för eleverna synliggörs i dikten "Vakna". En elev på lågstadiet skrev om sin "jobbiga väckarklocka" och en elev från en gymnasieskola byggde vidare på dikten och beskrev att vi måste vakna eftersom "Moder Jord bevakar varje steg vi tar". Producentens ambition att alla deltagare skulle bidra i den gemensamma konsert som blev resultatet av deltagarnas dikter och tonsättningar bidrog till att det "tredje rum" Illeris (2012) beskriver kunde skapas. På scenen kunde gränser mellan olika deltagare suddas ut och ett "tredje rum" uppstod där deltagarna använde estetiska uttryck för att kommunicera. Ett mål i projektet var att sänka trösklarna till gemensamma platser i samhället och visa kulturens möjligheter för olika röster att höras, vilket kan sägas vara en del i ett långsiktigt socialt hållbarhetsarbete och ett exempel på *Art Education for Sustainable Development*.

### **Konstnärliga samverkansprojekt**

I projektet utprovades hur konstnärliga samverkansprojekt kan organiseras och utgör härigenom ett exempel på hur ett stort antal deltagare kan bidra i såväl processen som i en färdig föreställning. Producenten hade ett stort handlingsutrymme, vilket visade sig genom att han initierade och iscensatte projektet. Kulturarbetarna i projektet har anpassat sig efter förändringar, som när deras anställningar i skolan avslutades. De har hittat andra vägar, som fristående kulturutövare med både egna projekt och andra samverkansprojekt som är intressanta för dem, men de uttryckte att ett långsiktigt samarbete med skolan är att föredra. Klasslärarna betonade att de är styrda av de krav som finns genom styrdokumentet, men genom deras medverkan i projektet synliggjordes att deras handlingsutrymme vad gäller undervisning är ganska stort. Det är möjligt att "gå utanför ramarna", som de ansåg att de gjorde när de använde estetiska uttryck, och uppnå de lärandemål som finns med andra arbetsätt

Dahlbäck & Schmidt

än de som de brukar använda. Svårigheter som synliggörs i resultatet är att estetiska uttrycksformer har en svag ställning i skolan och att det finns en risk för kortsiktiga projekt där kulturarbetare tillfälligt bidrar med sina kunskaper i skolan. Estetiska uttryck fick alltså ta plats i projektet, samtidigt som deltagarna uttryckte en önskan om mer långsiktiga samarbeten i skolan. Studien belyser hur konstnärliga projekt riskerar att bli "tomteblöss", de sprakar och kan vara fantastiska och viktiga för både deltagare och publik, men det är en stor skillnad mot det långsiktigt hållbara arbetsätt med poesi och musik som några av kulturarbetarna tidigare arbetat med i skolan.

Resultatet är i linje med tidigare forskning om hur samverkan mellan skola och kulturliv ständigt förändras och kan organiseras på olika sätt i samhället, vilket har betydelse för såväl elever, lärare som kulturarbetare (Christophersen & Ferm Thorgersen, 2015; Jeppsson, 2020; Lindgren & Bergman, 2014). En viktig drivkraft för lärarna var att fullfölja hela den konstnärliga processen, från elevernas första diktskrivande till färdiga föreställningar och samverkan med professionella kulturarbetare var avgörande för att genomföra detta. Vilken utbildning lärare har i estetiska ämnen har stor betydelse för hur de kan genomföra större och mindre konstnärliga processer i skolan (Dahlbäck, 2017; Lindström, 2012). Studien, tillsammans med tidigare forskning, visar också att estetiska ämnen inte prioriteras i skolan idag där mätbara mål är i fokus (Allelin, 2019; Bornemark, 2018; Liedman, 2011), även om lärarna anser att estetiska uttryck är viktiga och bidrar till elevers lärande och utveckling. En konflikt som synliggjordes är hur lärarna pendlade mellan krav på att uppfylla kursmålen visavi sin vilja att ge eleverna tid för att utforska sina tankar genom språk och estetiska uttryck. Lärarna betonade hur betydelsefullt, roligt och viktigt det var att såväl de själva som deras elever fick ta del av och involveras i en meningsfull konstnärlig process med språk, musik, dans och lek, och uttryckte att detta gav dem en känsla av stolthet och arbetsglädje. Lärarna framhöll att det arbetssätt de använt i projektet, där eleverna fick arbeta multimodalt, gynnar samtliga elever och medför att de blir mer aktiva och delaktiga i sitt lärande, vilket har stöd i forskning om literacy (Barton, 2007; Cope & Kalantzis, 2009; Gee, 2014; Kress, 2010; Street, 1984). Lärarnas utsagor om projektet kontra den undervisning de vanligtvis bedriver överensstämmer med Bamfords (2009) undersökning där hon visar att den estetiska miljön i skolor är fattig trots de möjligheter som finns att involvera elever i sitt eget lärande genom att använda estetiska uttryck. Den estetiska upplevelsen i projektet var central enligt informanterna, vilket visar att poesi och musik var ett mål i sig, men även ett medel för att uppnå andra mål, såsom exempelvis social inkludering. Detta kan jämföras med El Sistema som har såväl musikaliska som sociala mål (Lindgren & Bergman, 2014). Ett syfte med föreställningen var att den skulle drabba såväl deltagare som publik, ge upphov till känslor, skapa utrymme för fortsatt reflektion och därigenom vara transformativ och förstärka eller förändra känslor och tankar. För en hållbar framtid behöver värdet av kulturella aktiviteter diskuteras. Att delta i kulturaktiviteter, både som utövare och publik, kan bidra till ökad livskvalitet och utgöra ett alternativ till materiell konsumtion. Nya sätt att tänka och lära behövs inför framtidens utmaningar och där har estetiska uttryck en viktig funktion för ett meningsfullt lärande (Häggström, 2020).



### **Social hållbarhet**

I resultatet synliggjordes såväl rumslig, social som didaktisk inkludering (Asp-Onsjö, 2006). Samtliga former för inkludering genom projektet har betydelse ur ett socialt hållbarhetsperspektiv; rumslig inkludering för att få tillgång till olika miljöer, social inkludering för att kunna delta och vara sig själv tillsammans med andra och didaktisk inkludering för att lära sig det som krävs för att delta i denna kontext. En viktig utgångspunkt i projektet var att samla deltagare med olika erfarenheter, som elever från förortsskolor med många olika modersmål och elever från innerstadsskolor där de flesta eleverna har svenska som modersmål. Detta var ett medvetet val av producenten för att inte exotifiera elever från förorten och ”visa upp dem” på scenen. Under föreställningen inkluderades elever i olika åldrar från olika skolor, musik från olika genrer samt flera olika språk (svenska, arabiska, engelska, serbiska och persiska).

Musik- och poesiprojektet i den här studien kan ses som ett exempel på hur konstbaserade projekt kan bidra till förbättrad kulturell och social interaktion utifrån hållbarhetsperspektiv. Resultatet visar att det är möjligt för grupper från olika sociala miljöer att samlas i ett gemensamt deltagarorienterat konstnärligt projekt med ett tydligt mål, där samtliga deltagares bidrag värdesätts på ett etiskt och respektfullt sätt, vilket kan utgöra ett av alla steg som krävs för ett socialt hållbart samhälle (Illeris, 2012). Inkluderingsbegreppet (Asp-Onsjö, 2006) var relevant för att kunna beskriva de olika aspekterna av vad som krävs för ett jämlikt samhälle där alla människor inkluderas (Folkhälsomyndigheten, 2018). Lärarna i projektet framhåller att långsiktiga samarbeten där estetiska uttryck integreras i undervisning har pedagogisk potential och är betydelsefulla för inkludering av elever, samt att detta är mer hållbart än samarbeten under begränsade perioder och i kortare projekt. Sammantaget är det alltså viktigt att tillvarata resultat och lärdomar från projekt som genomförs och att implementera relevanta delar i den ordinarie skolverksamheten.

### **Referenser**

- Allelin, M. (2019). *Skola för lönsamhet. Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag*. Arkiv förlag.
- Andersson, P. (2019). Lyrikläsning som didaktisk praktik. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 103(1), 65–76.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? en fallstudie i en kommun*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Bamford, A. (2009). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- 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. *Nordic Journal of Art and Research*, 4(1), 3–18.

Dahlbäck & Schmidt

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogy (Mahwah, N.J.)*, 4(3), 164–195.
- Dahlbäck, K. (2017). *Svenskämnetts estetiska dimensioner - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/51278>
- Dahlbäck, K. & Lyngfelt, A. (2017). Estetiska dimensioner i svenskämnetts kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11. *Educare*, 2017:1, 152–182.
- Dahlbäck, K., Lyngfelt, A. & Bengtsdotter Katz, V. (2018). Views of poetry as a competence, expressed by students in teacher education. *Theoria Et Historia Scientiarum Journal*, 15, 101–121.
- El Sistema Sverige. (2020). Hämtad 2021-04-13 från <http://www.elsistema.se>
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3 [updat] upplaga). Routledge.
- Folkhälsomyndigheten. (2018). *Mötesplats social hållbarhet*. Hämtad 2021-08-14 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/motesplats-social-hallbarhet/social-hallbarhet/>
- Gee, J. (2014). Decontextualized language: A problem, not a solution. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 9–23.
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber.
- Hansson Stenhammar, M. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur: En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Heard, G. (1993). *Allt gott på jorden och i solen*. Daidalos.
- Häggström, M. (2020). *Estetiska erfarenheter i naturmöten: en fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växlighet och undervisning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Illeris, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development (AESD). *Nordic Journal of Art and Research*, 1(2), 77–93.
- Jeppsson, C. (2020). *"Rörlig och stabil, bred och spetsig": kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Jewitt, C. (2011). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 14–27). Routledge.
- Jusslin, S. & Höglund, H. (2020). Entanglements of dance/poetry: Creative dance in students' poetry reading and writing. *Research in Dance Education*, 1–19.
- Kress, G. (2003). Interpretation or Design: from the world told to the world shown. I M. Stiles & E. Bearne (Red.). *Art, narrative and childhood*, (137–153). Trentham Books Limited..
- Leander, K. & Boldt, G. (2013). Rereading "A pedagogy of multiliteracies" Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.

- Liedman, S.-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Albert Bonniers Förlag.
- Lindgren, M. & Bergman, Å. (2014). El Sistema som överskridande verksamhet – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. I T. Karlsson Häikiö, M. Lindgren & M. Johansson, M. (Red.), *Texter om konstarter och lärande* (s. 107–130). Göteborgs universitet, Konstnärliga Fakulteten, Art Monitor.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic learning about, in, with and through the arts: A curriculum study. *The International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166–179.
- Litteraturbanken (2021). *Varför ska man läsa poesi?* Hämtad 21-06-08 från <https://litteraturbanken.se/skolan/varfor-ska-man-lasa-poesi/>
- Lunneblad, J. (2020). The value of poverty: An ethnographic study of a school-community partnership. *Ethnography and Education*, 15(4), 429–444.
- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal.
- Marnar, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr 16. Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för kulturanalys. (2019). *Kulturanalys 2019: En lägesbedömning i relation till de kulturpolitiska målen (Rapport 2019:1)*. Hämtad 2021-04-13 från [https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/2020/09/kulturanalys-2019\\_webb-20200921.pdf](https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/2020/09/kulturanalys-2019_webb-20200921.pdf)
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Schmidt, C. & Häggström, M. (2019). Literacy and multimodality in Swedish teacher education: Understanding and bringing together theory and practice. *Utbildning & Lärande*, 13(1), 7–23.
- Selander, S. (2009). Didaktisk design. I S. Selander & E. Svärde-Åberg (Red.) *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande* (s. 17–36). Liber.
- Sigvardsson, A. (2020). Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for engaging pupils with poetic texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 953–966.
- Skolverket (2011/2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*: Reviderad 2019. Hämtad 210915 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Street, B. (2006). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 17.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 20-10-09 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SOU 2004:51. *Vem får vara med? : En belysning av folkbildningens relation till icke-deltagarna : Slutbetänkande*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund: Betänkande av Kulturskolettredningen*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2020-10-20 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/10/sou-201669/>

Dahlbäck & Schmidt

- SOU 2020:46. *En gemensam angelägenhet*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 20-08-16 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/08/sou-202046/>
- Statskontoret. (2021). *Olika vägar till likvärdig skola: utvärdering av likvärdighetsbidraget till skolan: slutrapport*. (2021). Statskontoret.
- Thorgersen, K. (2007). *Unspoken truths: about aesthetics in Swedish schools*. [Licentiatuppsats, Luleå tekniska universitet]. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-25671>
- UN. (2015). *The Sustainable Development Agenda*. Hämtad 2021-04-05 från: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- UNICEF. (1989). *Barnkonventionen*. Hämtad 2020-10-20 från <https://unicef.se/barnkonventionen>.
- Van Leeuwen, T. (2015). Discourse aesthetics. I G. Kvåle, M. Maagerö & A. Veum *Kontext, språk og multimodalitet. Nyere sosialesemiotiske perspektiver* (s. 187-201). Fagbokforlaget.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (Red.) (2018). *Transnational curriculum standards and classroom practices: the new meaning of teaching*. Routledge.
- Weldemariam, K. (2020). Learning with vital materialities: weather assemblage pedagogies in early childhood education. *Environmental Education Research*, 26(7), 935–949. DOI: 10.1080/13504622.2020.1761300
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: the impact of arts education*. OECD.
- Wolf, L. (2004). *Till dig en blå tussilago: Att läsa och skriva lyrik i skolan* (2 [utök.] uppl.). Studentlitteratur.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.  
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

Forskning om undervisning och lärande har bjudit in Keri Facer, professor i utbildningens och samhällets framtid vid University of Bristol och gästprofessor vid Göteborgs universitet, att reflektera över *Svenskämnets berättelser och berättelser i svenskämnet – ett temanummer om hållbarhet*. Hon forskar kring relationen mellan formella utbildningsinstitutioner och det omgivande samhället, med särskilt fokus på kunskap som kan behövas för att adressera samtida miljömässiga, ekonomiska, social och teknologiska förändringar.

# Reflekterande kommentar – The arts of the richness of the meanwhile

av Keri Facer, University of Bristol och Göteborgs universitet

The world we are living in demands poetry, arts, imagination; demands that we twist together our personal narratives with the wider social stories we are living through, that we connect the emergent ideas and feelings of schoolchildren and teachers with the deep time threads of history, glacial melting, the slow accumulation of carbon dioxide in the atmosphere. The world we are living in demands the release of dreams that dare not speak their names – fairness, justice, care, friendship, hope – into the singing voices that can, in solidarity, translate them into realities. The world we are living in demands that we learn from Audre Lorde that “poetry is not a luxury... is not only dream and vision; it is the skeleton architecture of our lives. It lays the foundations for a future of change, a bridge across our fears of what has never been before” (1977/2007:38).

We have left questions of ‘sustainability’ too long to the scientists whose graphs and numbers tell us what is happening but do not help us to feel it in our bones. Scientists whose scenarios offer a repertoire of disasters, but no space to dream the impossible – namely that we might reimagine ourselves, our relations with each other, with the earth beneath our feet; that we might reshape our knowledge of who we are. The scale of the imagining that faces us is one that must hospice an old world to death and midwife a new one into being. In the gap between, says Gramsci, lie monsters. It is in the ecotone, say the biologists, between one world and the next, that new creatures

Reflekterande kommentar

emerge, impossible to know in advance. And to find, fight or befriend these monsters, we need courage, heart and the imagination that the impossible might just be possible – we need stories.

We also need what Keats' called 'negative capability', the ability to open ourselves up to a complex world, where unintended consequences emerge from tiny actions, where huge waves are created from ripples, where my action and your action interact to create something we could not foresee – for good or ill. This is a way of living that dwells in the richness of the meanwhile, that inhabits joyfully the many-layered impossible realities of what is going on right now. This is a form of attention to the present in which our pasts and our ideas of the future intermingle to create a world that is always moving, always dynamic, always eluding our grasp. We can neither know all that is happening right now nor all that will happen in the future. Both are shadows and rainbows, constantly shifting and eluding our grasp. What we can do, however, is develop a pedagogy of the present, and make a thousand lenses through which to experience and feel our way into this shifting world. A thousand lenses that invite us, and our students, to become curious about what we don't know, about the lives that are not ours, about the ways of being that elude our grasp. And in that curiosity and in the dreams that our poetry invites us to dream, we might increase our chances of glimpsing new worlds - just beginning to grow in the richness of the meanwhile – that we might come to love and that we can nurture into being.

Lorde, A. (1977/2007) Poetry is not a luxury. I *Sister Outsider: Essays and Speeches* by Audre Lorde. Crossing Press

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.  
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS