

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 grundskollärarnas 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 gymnasireformen 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 & Örtengren, 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, poststrukturalistiska 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:

---

4 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 konserten 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

diktsskrivande 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. (Krisitna)

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)

Dikt skrivande 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 Kulturskoledningen*. 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