



Malmö högskola

Lärarytbildningen
Kultur, Språk och Medier

Uppsats
20 poäng

Anspraak på det estetiska
Claims on aesthetics

Lena Aulin-Gråhamn

Magisterkurs i utbildningsvetenskap
med inriktning mot praktisk pedagogik
Läsåret 2004-2005

Handledare: Ulf Lindberg
Examinator: Sven Persson

Sammanfattning

Min uppsats är en textanalytisk studie som undersöker och värderar de anspråk på det estetiska som formulerats i skolans styrdokument under 1990-talets senare hälft och i dokument som formulerats av aktörer på fältet Kultur i skolan vid millennieskiftet.

Studiens huvudsyfte är att ta fram och pröva begrepp med vars hjälp man kan undersöka och kvalificera en lärarledd estetisk praktik i förskola, skola eller lärarutbildning.

Jag använder mig av Bourdieus fältbegrepp. Det är min hypotes att man kan börja tala om Kultur i skolan som ett fält under 90-talet. De två aktörer på fältet som jag särskilt fokuserar är Statens Kulturråd och Skolverket/Myndigheten för Skolutveckling i deras gemensamma uppdrag Kultur för lust och lärande. Förutom textanalysen bildar personliga erfarenheter från arbete med regeringsuppdragen Skolkommittén, Arbetsgruppen Kultur i skolan samt Kultur och skola (KOS) en bakgrund till hur jag ser på mitt material.

Ordet ”anspråk” använder jag för att formulera analyskategorier som också kan användas som tankeredskap för utvecklingsarbete på fältet. ”Anspråken” ska ha bäring på fältet och bli förstådda där, vara rimliga ur mitt aktörsperspektiv och fungera teoretiskt. Jag använde ett raster med sex anspråk som jag kunde urskilja som rimliga i förhållande till undersökningsområdet:

1. perspektivering av sammanhang
2. kvalificering av kunskapssyn
3. språk- och begreppsutveckling
4. stöd för barn och unga i deras identitetsutveckling och i utveckling av olika kompetenser
5. utveckling av kulturella och sociala värden och medborgerlig bildning
6. utveckling av skolkulturer

De anspråk jag formulerar handlar om kopplingar mellan estetik, kunskap och olika undervisningskulturer. Varje anspråk jag formulerat måste för att kunna användas i vidare studier nyanseras och få följdfrågor som På vilket vis? I vilket syfte? För vem?

”Anspråk” har därmed kommit att bli ett viktigt begrepp i min studie. Vid sidan av det begreppet har jag prövat ett antal andra begrepp som hör hemma i en KOS-kontext. Till dessa hör bildningsbegreppet och offentlighetsbegreppet och de tre begreppen radikal estetik, modest estetik och marknadsestetik.

Min prövande fältundersökning kommer till slutsatsen att det i dokumenten råder ett underskott på formulerade anspråk på det jag kallar ”perspektivering av sammanhang” och ”kvalificering av kunskap”.

De två aktörerna Skolverket/Myndigheten för skolutveckling och Statens Kulturråd ger uttryck för olika ståndpunkter som kan relateras till olika institutionella sammanhang och estetikbegrepp. Skolverket utmärks i huvudsak av ett undervisnings- och omsorgsperspektiv med stöd i läroplaner och kursplaner medan Statens Kulturråd i huvudsak utmärks av ett distributivt förmedlingsperspektiv med stöd i de generella kulturpolitiska målen. Bilden kompliceras av att Skolverket i sin fokusering på skolans mål och kan ge uttryck för en instrumentell hållning och en modest estetik medan Statens Kulturråd snarare vill bevaka konstens relativa frihet och radikalitet samtidigt som båda gör anspråk på att vilja stödja elevernas identitetsutveckling.

Slutligen konstaterar jag att det nu börjat föras gemensamma problematiserande diskussioner kring olika anspråk hos aktörerna på fältet Kultur i skolan.

Nyckelord: Estetik, kultur, kunskap, demokrati, förskola, skola, lärarutbildning, offentlighet

Innehåll

Inledning	7
Del I	
1 Syfte	9
2 Undersökningsområde	11
3 Problemformulering	16
4 Metodiska överväganden och teori	17
5 Ord och begrepp	27
<i>Perspektiv och aspekter</i>	27
<i>Anspråk</i>	28
<i>Deskriptiv och normativ teori</i>	29
<i>High theory och grounded theory</i>	31
<i>Sociologisk fantasi - exemplariskt lärande</i>	33
<i>Det estetiska</i>	35
Del II	
1 Vad säger texterna från 1960 - 1990 om Kultur i skolan?	38
<i>Läsanvisningar</i>	38
<i>1960-tal</i>	41
<i>1970-tal</i>	47
<i>1980-tal</i>	58
<i>1990-tal</i>	60
<i>De kulturpolitiska målen</i>	62
<i>Sammanfattning: Teman och möjliga anspråk</i>	63
2 Kultur i skolan som "fält" mot slutet av 1990-talet	67
<i>Lite fälthistoria</i>	68
<i>Skolkommittén</i>	71
<i>Arbetsgruppen Kultur i skolan</i>	75
<i>KOS-uppdraget</i>	78
<i>Kultur för lust och lärande</i>	82

3 Sammanfattande diskussion

98

Coda

105

Litteratur

107

Inledning

Jag har hela mitt liv trott att jag är en taleskvinna för det anspråkslösa. Det vardagliga och okonstlade. Jag har talat mig varm för det ofärdiga, det som inte riktigt är i takt, trådar som inte är riktigt fästa utan sticker fram under fallen. Jag är tillåtande och skämtsam.

Så upptäcker jag att jag ibland istället kan uppfattas som anspråksfull, sträng, ortodox och rigid. Kravfylld och fördömande. Detta är en konflikt på det personliga planet. Samma sorts konflikt kan finnas i det professionella. Å ena sidan talar man om undervisning och lärare som ”good enough”, å andra sidan är det inte mycket som egentligen duger. Alltså skriver jag denna text för att kunna bli tydligare inför mig själv och andra kring anspråken på det estetiska.

En lärare måste handla, måste göra saker hon inte hunnit tänka igenom eller är riktigt säker på. Hon får inte förlamas av att hon kanske gör fel, tänker fel. Men hon måste, om inte annat så i efterhand, kunna fundera över vad som gjorts, hur det blev och varför. Att tänka i efterhand innebär att man också tänker i förväg. Hur skulle det bli om man istället tänkte eller gjorde på ett annat vis? Började på ett annat sätt, med andra utgångspunkter?

Det här handlar egentligen om att lägga kulturanalytiska och estetiska perspektiv på sin egen verksamhet. Vrida och vända på den, ersätta en färg, en ton, byta genre, teknik eller faktiskt måla på ett helt annat underlag. Och inte minst ställa ut sitt ”verk”, sin ”skiss” eller sitt ”försök” till allmän betraktelse, som ett inlägg i en gemensam diskussion om vad vi ska ha det estetiska i skolan till. Och i förlängningen vad vi ska ha själva skolan till.

Jag var tillsammans med Jan Thavenius projektledare för ett uppdrag från utbildningsdepartementet till lärarutbildningen i Malmö, ett drygt treårigt kultur och skolarbete (KOS) 1999-2003. Jag var under samma period delaktig i, och ansvarig för, uppbyggnaden av ett nytt huvudämne på lärarutbildningen i Malmö, *Kultur, medier och estetiska uttrycksformer*, (KME), och involverad i olika utbildningssatsningar på kulturområdet.

Ett intresse som driver mig i min vardag är att utveckla den estetiska praktiken och teorier för den estetiska praktiken på lärarutbildningen i Malmö. Ett annat är att bidra till utvecklingen av det fält som intresserar sig för frågorna om kultur och estetik i förskola, skola och lärarutbildning genom att studera och problematisera föreställningar på

och om fältet. Jag vill göra mina erfarenheter från fältet och från lärarutbildningen användbara.

Första delen av min uppsats använder jag till att definiera mitt syfte, beskriva mitt undersökningsområde, formulera en problemställning och diskutera de metoder och teorier jag använder.

Andra delen av uppsatsen handlar om min läsning av texter och om de teman och anspråk jag anser vara viktiga att skriva fram. Sist i den andra delen gör jag en sammanfattande diskussion där jag pekar ut frågor som jag menar är intressanta att arbeta vidare med.

Bild: En stolpe med spotlights och en belyst cirkelrund yta på en scen eller ett golv. En människa som riktar ljuset. Ljussättaren har en idé om vad som ska belysas, har anspråk på vilka perspektiv, vilka ljuskällor som ska användas för att se på praktiken men också på vilken praktik som ska utvecklas på den belysta golvytan. Anspråken hos ljussättaren berör alltså både perspektiven och praktiken. Ljussättaren är både forskare och aktör och rör sig ibland ivrigt, ibland eftertänksamt, mellan spotarna och den upplysta scenen.

DEL I

1 Syfte

Det övergripande syftet med denna uppsats är att pröva och utveckla begrepp med vilka man kan få hjälp att undersöka och kvalificera en estetisk praktik som leds av lärare i förskola, skola och lärarutbildning. Med hjälp av ord och begrepp formar man tanke-mönster, eller perspektiv, och genomför sin praktik, men också tvärtom. Perspektiven och praktiken man redan lever med ger förutsättningar för vilka ord och begrepp man väljer att använda. Förbindelserna mellan perspektiven och praktiken är inte alltid helt tydliga. Det sägs ibland en sak och görs en annan.

Ett övergripande begrepp jag både undersöker och använder är ”anspråk”. Jag väljer att använda mig av begreppet ”anspråk” för att upprätta en tydligare förbindelse mellan perspektiven och praktiken. Genom att se på vilka anspråk olika aktörer har på den estetiska praktiken kan man göra den mer genomlyst, reflekterad, grundad i en formulerad förståelse av fenomen inom och utanför den, dvs. få perspektiv på den och därmed förhoppningsvis genomföra den på ett bättre sätt.

I min studie har jag valt att undersöka anspråk som formulerats på nationell nivå under perioden 1960-2003 och som gäller relationerna mellan kultur och skola. Jag har antagit att dessa relationer utvecklats mot att följa en fältmässig logik. Utan att göra någon fältstudie har jag hypotetiskt utgått från att det idag, januari 2006, finns ett fält, i Bourdieus mening, som man kan kalla Kultur i skolan. Indicier som jag återkommer till tyder på att konturerna av ett fält kan skönjas från ca 1995.

Deltagande på fältets regionala och nationella nivå har varit min praktik under flera år så det faller sig naturligt att försöka nyttiggöra dessa erfarenheter. Andra aktörer kommer från utbildningshålllet eller kultursfären. Delar av Skolverket och Myndigheten för skolutveckling, delar av Kultur- och utbildningsdepartementet och arbetsgrupper med regeringsuppdrag (Skolkommittén, Arbetsgruppen Kultur i skolan), Statens kulturråd och alla de andra myndigheter som fått i uppdrag att bevaka barns och ungas rätt till kultur. (Riksutställningar, Unga Riks, Riksarkivet, Svenska Filminstitutet, Utbildningsradion med flera.) Här ryms också aktörer som Sveriges musik- och kulturskolor (SMOK), vissa delar av vissa lärarutbildningar och konstnärliga högskolor, kommunala

och regionala kulturpedagogiska institutioner, enskilda skolor, lärare, konstnärer, kulturarbetare, enskilda entreprenörer, Stiftelsen Framtidens kultur m fl.

Kultur i skolan-fältet definieras av en enighet om att kultur och estetik är viktiga för skolan. Fältets dominerande kulturbegrepp handlar om estetisk kultur och i första hand om "hög" estetisk kultur, men det är bland annat om kulturbegreppet och dess koppling till kunskapsbegreppet fältets dagsaktuella strider handlar.

Jag ser uppsatsen som en förstudie till en kommande mer aktionsforskande undersökning av anspråken i en estetisk praktik inom huvudämnet *Kultur, medier och estetiska uttrycksformer* på lärarutbildningen i Malmö. Ett konkret syfte blir därmed också att jag själv ska kunna formulera användbara anspråk för min egen undervisning.

2 Undersökningsområde

Min empiri i den här studien består av erfarenheter från åren 1995-2003, samt texter av olika karaktär som förhåller sig till det man strider om inom det område som kan kallas fältet *Kultur i skolan*. Det handlar om texter som beskriver eller ger uttryck för föreställningar, eller anspråk, hos olika aktörer och de styrdokument som formulerades kring området under 1900-talets senare hälft och vid millenieskiftet. Jag delar upp tidsperioden i två ungefärliga delar, 1960-1995 och sent 1990-tal till tidigt 2000-tal.

Begreppet Kultur i skolan har ifrågasatts, inte minst av den arbetsgrupp som hette just Kultur i skolan, (KIS 1995-1998), för att det kan leda tankarna till att kultur är något som ska föras in i skolan, utifrån, av externa aktörer. Man kan istället, som en del av aktörerna på fältet, se det som att skolan *är* kultur, och att såväl barn, unga och lärare som kulturarbetare, konstnärer och kulturpedagoger är kulturbärare och kulturbyggare.

Inom kulturvetenskaplig forskning har man intresserat sig mer för kulturen utanför skolan än i den. Området Kultur i skolan har inte undersökts som fält i någon gängse fältstudie. Mats Trondman och en forskargrupp från Centrum för kulturforskning i Växjö, har undersökt ett stort antal av 1980-talets KIS-projekt för att se vad de syftade till och har formulerat sig kring Kultur i skolan som ett forskningsfält (Trondman 1996 och 1999). Marie Bendroth Karlsson och jag själv har i en opublicerad rapport till Stiftelsen Framtidens kultur skrivit en text som ”syftar till att föreslå och diskutera tänkbara kriterier för utvärdering av den typ av projekt som kallas ”kultur-i-skolan”-projekt (Aulin-Gråhamn & Bendroth Karlsson 2002). Inom ramen för myndighetsprojektet Kultur för lust och lärande gjordes en diskursanalys av Ulla Lind och Kerstin Borhagen (2002). Två andra slags texter, om lärares och lärarutbildares syn på kultur och estetik, som haft betydelse för diskussionen på och om fältet är Annika Åstrands *Kultur i skolan, lek eller allvar* (uå) och Catharina Elsners *Så tänker lärare i estetiska ämnen* (2002).

Pedagogiska gruppen i Lund diskuterade svenskämnet som en erfarenhetspedagogisk och estetisk praktik och flera av dagens formulerade anspråk på Kultur i skolan t.ex. i Skolkommitténs texter kan härledas därifrån och från gruppens kontakter med danska forskare som, bland andra, medieforskaren Kirsten Drotner. (Drotner 1996)

På senare tid har det inom regeringsuppdraget Kultur och skola (KOS) formulerats tankar om området Kultur i skolan som ett fält i vardande. Lars Gustaf Andersson och Jan Thavenius gjorde inom projektet en forsknings- och litteraturgenomgång (Aulin-

Gråhamn red. 2002). Andersson och Thavenius har tidigare tillsammans med Magnus Persson skrivit om skolan och de kulturella förändringarna. (Andersson m fl 1999) och Magnus Persson har skrivit om populärkulturen i skolan (2000) liksom om kulturbegreppet i skolans styrdokument (2005). Carina Sjöholm (2002) gjorde i anslutning till KOS-arbetet en intervjustudie kring konstnärers, kulturpedagogers, lärares, rektorers uppfattningar om Kultur i skolan. Jan Thavenius har skrivit om kultur i skolan i *Kulturens svarta hål* (1987), *Den motsägelsefulla bildningen* (1995) och i *Det oavslutade* (2001) och därmed starkt bidragit till min egen vilja att formulera mig kring fältet.

Ola Stafseng (2005 a och b) gör i två föreläsningsmanus en kulturteoretisk läsning av pedagogiska dokument rörande estetisk undervisning (art education) från 1900-talets början där han särskilt lyfter fram genusaspekter, dikotomierna specialiserad kunskap - generell kunskap, modernt - anti-modernt samhällsbygge och diskuterar bildning kontra fundamentalism.

Anders Marner och Hans Örtegren (2003) har med stöd från Myndigheten för skolutveckling gjort en kunskapsöversikt över ”mål, genomförande, bedömning och utvärdering inom estetiska ämnen” där man också går igenom perspektiv på estetiska läroprocesser och diskuterar KOS-projektets tankegångar. Tomas Saar (2005) vid Karlstad universitet har bedrivit ett undersökande arbete kring ”konstens metod och skolans träningslogik” och relaterar också han till KOS-projektets begrepp.

Det finns en stor mängd litteratur och forskning som diskuterar estetik och/eller kultur ur filosofiska, kunskapsteoretiska eller kulturvetenskapliga perspektiv, men det finns ganska få vetenskapliga texter som intresserar sig för kultur och estetik i skolan. Helene Illeris (2002) har anlagt ”postmoderna optiker” på det bildpedagogiska fältet genom att utgå från Bourdieus fältbegrepp på ett sätt som också kan belysa fältet Kultur i skolan.

Mitt undersökningsområde består av texter knutna till olika sammanhang och samhälleliga positioner. Redan har några sådana sammanhang nämnts, jag kommer att ta upp några till och välja bort några men ändå kort nämna dem.

Styrdokument och myndighetstexter 1960-2000

På Utbildningsdepartement och Kulturdepartement, i myndigheter och organisationer finns starka aktörer som formulerar sig i dokument om kultur och skola som både försöker styra och anpassar sig till rådande ”tidsanda”. Dokumenten skrivs av tjänstemän

på politikers uppdrag och ska skrivas under av politiker. Jag går igenom en del sådana texter i kronologisk ordning.

Skolkommittén

1995 tillsatte regeringen en statlig expertkommitté för att utarbeta strategier för skolutveckling i en decentraliserad skola. Tankar om kultur i skolan blev en del av denna strategi. Att det var en expertkommitté och inte en politisk kommitté hade betydelse för formuleringsfriheten. Stor vikt lades vid att arbetet i kommittén skulle vara ”dialogiskt”, både inom kommittén och i relation till referensgrupper, lärare och elever. Kommittén hade flera kopplingar till lärarutbildningar, inte minst till lärarutbildningen i Malmö.

KIS

Kultur i skolan, (KIS), är dels en stor satsning på utvecklingsprojekt i skolan under senare hälften av 1980-talet, dels namnet på en arbetsgrupp som 1995-1998 på regeringens uppdrag utarbetade en strategi för Kultur i skolan. I arbetsgruppen fanns en starkt drivande sekretariat som fortsatt arbeta inom fältet. Ett arbetssätt för gruppen var att noga följa nio regionala eller lokala utvecklingsprojekt med hjälp av observatörer och låta erfarenheter från dessa arbeten avspegla sig i den slutliga avrapporteringen. Ett sådant regionalt projekt leddes av lärarutbildningen i Malmö och jag var projektledare.

Lärarutbildningskommittén, LUK

I lärarutbildningskommittén fördes, inte minst genom Olle Holmbergs och Mikael Alexanderssons försorg, kultur- och estetikfrågorna fram som viktiga i all lärarutbildning. Jag väljer ändå, av tidsmässiga skäl, att inte gå in i de texterna som en del av mina ”textanalytiska fältstudier”.

Kultur för lust och lärande

Samtidigt som KIS-gruppens strategiska arbete pågick fick myndigheterna Skolverket och Statens Kulturråd regeringens uppdrag att samverka kring det gemensamma området Kultur i skolan. Man genomförde sitt uppdrag genom att

- arbeta med en grupp kallad Myndigheternas samverkansgrupp som bestod av de två huvudaktörerna och riksorganisationer som Riksteatern, Riksutställningar, Svenska Filminstitutet, Högskoleverket, lärarförbunden osv.

- arrangera konferenser och seminarier
- producera analyser och ”stödmaterial”
- förankra arbetet inåt i sina egna organisationer

De båda myndigheterna har två helt olika ingångar till det gemensamma Kultur i skolan-fältet och detta diskuterar jag senare i min text. Myndigheternas samverkansgrupp fortsätter att träffas, nu som ett frivilligt nätverk.

KOS

1999 fick lärarutbildningen vid Malmö högskola ett uppdrag att utveckla utbildning och kompetensutveckling för området Kultur i skolan. Detta ledde till en problematisering av fältet i ett stort antal rapporter och i slutrapporten ett förslag om ett nationellt forum för frågor om kultur och estetik i skolan. Jag var själv tillsammans med Jan Thavenius projektledare för arbetet och använder därför ”KOS-glasögon” när jag letar efter och själv formulerar mig kring begrepp, perspektiv och anspråk. I KOS-arbetet användes begrepp som ”modest estetik”, ”radikal estetik” och ”marknadsestetik” och olika offentlighetsbegrepp applicerades på kultur och estetik i skolan. Det är min strävan att se kritiskt och kreativt på våra egna anspråk och vidareutveckla diskussionen. KOS-arbetet rymde inom sig två olika slags positioner; en forskande och begreppsutvecklande, en mer genomförande och projektorienterad. Vi valde att kalla arbetet för ett kunskapsutvecklingsprojekt.

Stiftelsen Framtidens kultur

Stiftelsen fördelar löntagarfondernas pengar till nyskapande projekt och ska prioritera barn- och ungdomskultur. Stiftelsen har arrangerat flera stora konferenser för de projekt som fått medel och har utarbetat en egen utvecklingsstrategi för kultur i skolan. Kultur i skolan är på många vis en projektkultur och därmed är det intressant att se på vilka anspråk både de som söker och de som fördelar medel har på sin verksamhet. Hos Stiftelsen finns tjänstemän med skolbakgrund såväl som bakgrund inom kultursektorn. Men inte heller Stiftelsen får av tidsmässiga skäl plats i min genomgång av olika aktörers anspråk.

Sveriges musik- och kulturskoleråd – SMOK

De svenska musik- och kulturskolorna är kommunala och har inga centrala styrdokument, ibland inte ens lokala. Ändå är skolorna och deras råd starka aktörer på området Kultur i skolan. Kulturskolorna formulerar sällan anspråk på ”lärande” i annat än de estetiska uttrycksformerna och färdigheterna även om en utveckling mot ett närmande mellan skola och kulturskola och till barns och ungdomars egna läroprocesser tycks vara på gång. Jag väljer ändå att välja bort kulturskolorna och deras anspråk och koncentrerar mig på den ”vanliga” skolan.

Lärarytbildningar, universitet och konstnärliga högskolor

I förslaget och propositionen om en ny lärarytbildning formulerades tankar om kultur och estetik i lärandet. Det vore en intressant forskningsuppgift att se på hur olika lärarytbildningar, universitet och konstnärliga högskolor tänker kring och arbetar med kultur och estetik i lärandet fast det finns få texter att studera. Ett av förslagen inom KOS-projektet var att några lärarytbildningar skulle ges möjlighet att producera sådant material. Forskare och lärarytbildare kan välja att vara intellektuella tjänstemän, ”public intellectuals”, och ha ett problematiserande, men också ingripande, förhållningssätt till sitt samhällseliga uppdrag. Jag återkommer till min egen lärarytbildning (och till LUK) i ett kommande arbete.

Jag intresserar mig för föreställningar som kommer till uttryck i texter, samtal och handlande på fältet Kultur i skolan. Jag är i förlängningen intresserad av ”görandet” i skola och lärarytbildning och de tankar och föreställningar som omgärdar dessa ”projekt”, ”produktioner” och ”praktiker”. För att komma åt detta kan man gå olika vägar. Man kan observera och dokumentera görandet i en estetisk praktik och samtala med de personer som varit involverade. Men jag ägnar istället mitt arbete åt att tolka dokument och diskutera vilka perspektiv och aspekter som framträder i texter från olika delar av fältet Kultur i skolan. Det innebär att jag också intresserar mig för positioner på fältet som sådant.

Jag väljer ut vissa delar av det som hypotetiskt kan ses som fältet Kultur i skolan och väljer ut vissa texter för att använda dem som exempel på hur anspråken kan formuleras utifrån vissa typiska positioner. I förlängningen vill jag se om dessa anspråk också finns i de estetiska praktikerna i skola och lärarytbildning, hos lärare och elever, eller om de där ser annorlunda ut.

3 Problemformulering

Stora ansträngningar har gjorts och mycket medel har satsats när det gäller Kultur i skolan. Ändå lever myllrande estetiska praktiker ett liv vid sidan av lärandet i skolan. Varken lärare, lärarutbildare eller forskare har formulerat sig särskilt tydligt kring vilka perspektiv de använder sig av för att se på och utveckla sitt arbete med kultur och estetik. Man talar inte heller särskilt tydligt om vilka anspråk man har på arbetet. De som står närmast en undervisningspraktik ser sig kanske inte ens som aktörer tillsammans med myndigheter och organisationer på ett gemensamt fält.

Men flera olika aktörer *är* på det nationella planet djupt engagerade i det man skulle kunna kalla fältet Kultur i skolan, och ser delvis olika på det, man använder sig av olika perspektiv och har olika anspråk.

Frågor jag ställt mig är: Hur formuleras de olika aktörernas perspektiv och anspråk i styrdokument sedan några decennier tillbaka och i texter tillkomna inom fältet Kultur i skolan? Kan KOS-projektets kulturteoretiska, institutionella perspektiv och offentlighetsbegrepp vara användbara för att stärka vissa av fältets argument? Kan KOS-projektets radikala anspråk vara fruktbara att konkretisera om man som lärare ska kvalificera sin egen estetiska praktik?

4 Metodiska överväganden och teori

Det finns problem med begreppet ”metod” både inom pedagogisk och forskande verksamhet och en magisteruppsats som den här handlar för magistranden till en del om att komma till rätta med begreppet metoder och försöka välja rätt metod för det man vill undersöka. Handlar det om undersökningsmetoder (observationer, intervjuer, textanalyser, enkäter) eller om val av perspektiv och förhållningssätt (erfarenhetspedagogiska/etnografiska, fenomenologiska, textanalytiska, diskursanalytiska glasögon)? Man kan med Jonas Aspelin (2004) tala om ”metodlära” i första fallet och ”metodteori” i det andra och vara noga med redovisningen.¹

Jag har av flera olika skäl valt att göra en textanalytisk studie. Jag har alltid haft svårt att förhålla mig till opersonliga utredningstexter och styrdokument men har här velat tränga in i dem och se vad jag kan få ut av det. Det är i texterna jag kan urskilja perspektiv och anspråk inom den begränsade tidsram jag har till mitt förfogande. Jag har tillgång till texter som jag också har bakgrundskunskap om. Jag har funnits i en del av de sammanhang där texterna kommit till och vill kunna dra nytta av det. Min erfarenhetsgrundade kunskap om fältet är nyttig men orsakar också metodologiska problem. När och hur uppstår egentligen mina analyskategorier och hur kan jag visa det? De uppstår inte enbart ur det textanalytiska arbetet utan de grundar sig också på personliga erfarenheter, minnen av sådant jag sett och varit med om under lång tid utan att protokollföra det. Jag ser denna subjektivering som en tillgång i arbetet så länge jag har ett kritiskt förhållningssätt också till mina egna erfarenheter och min egen position.

Jag använder olika slags texter i olika syften. Jag har utfört det textanalytiska arbetet i tre olika faser. Jag har vandrat fram och tillbaka mellan dessa faser under arbetet, men min strategi har varit att metodiskt arbeta i en viss ordning och den slutliga presentationen har fått den formen.

Den första fasen har handlat om att se vad det är som skrivits när det gäller kultur och estetik i skolan 1960-1994, vilka teman som tas upp i styrdokument, myndighetsdokument och andra viktiga texter och på vilka vis dessa teman beskrivs eller diskuteras där. Mitt fokus i fas ett har alltså legat på att vaska fram stridsfrågor och begrepp att använda i fas två för ett kultur i skolan-fält som börjar anta tydligare konturer runt mil-lenieskiftet. Styrdokumenterna från 1960 till 1994 använder jag som empiri för att leta

¹ Föreläsninganteckningar. Föreläsning om vetenskapsteori för studenter september 2004.

efter teman att använda i undersökningen av dokumentet från Kultur i skolan-fältet där jag börjar formulera mig om rimliga och användbara anspråk.

Som inledning till fas två beskriver jag fältet, eller delar av det, ur mitt eget aktörs-perspektiv. Fokus har i fas två legat på att analysera några aktörspositioners anspråk utifrån anspråkskategorier som jag formulerat för denna undersökningens syfte och som relaterar till det jag funnit i fas ett och mött i mitt eget arbete på fältet, i KOS-arbetet tillsammans med Jan Thavenius och andra.

Slutligen prövar jag i fas tre anspråkens giltighet eller användbarhet för två särskilt viktiga aktörer genom att analysera några av Skolverkets och Statens kulturråds texter.

Jag ser alltså efter hur kultur och estetik beskrivs i tidiga styrdokument för att jag ska kunna formulera anspråk som kan prövas som analyskategorier för den senare delen av undersökningen och användas i kommande undersökningar av estetisk praktik i skola och lärarutbildning. De formulerade anspråken kan också fungera som utvecklingsverktyg i den mån man kan kvalificera dem, nyansera dem, ladda dem med innehåll och ställningstaganden. Jag återkommer till anspråkens dubbla funktion i den avslutande diskussionen.

Det finns olika sätt att analysera texter men inte så mycket litteratur om kulturvetenskaplig textanalys av andra texter än de skönlitterära. Jag har använt mig av en samhällsvetenskaplig grundbok om *Textens mening och makt*, (Bergström & Boréus 2000) och av Magnus Perssons konkreta exempel på textanalys av styrdokument i ett kulturteoretiskt perspektiv (2005) för att lära mig mer om hur man kan göra och skriva. Perssons text har också innehållsmässigt inneburit en hjälp i mitt eget arbete eftersom han problematiserar den ”kulturella vändningen” i olika styrdokument. Jan Thavenius visar i sin bok om ”Den motsägelsefulla bildningen” hur användbar en kulturvetenskaplig textanalys kan vara.

Jag försöker koppla texterna till olika institutionella positioner på fältet. Det blir en slags idébaserad textanalys utan att vara ideologisk i en snäv sjuttiotalsmodell där ideologier var ett sätt för makten att behålla makten. Den idébaserade textanalysen ligger för mig närmare diskursanalysen, som utgår från att all mänsklig praktik är inbäddad i, ger upphov till och utvecklar olika diskurser, dvs. sätt att förhålla sig till, tala om och agera i sin praktik.

Man hade, i ett annat tidsmässigt mer omfattande projekt, kunnat göra en mer genomarbetad diskursanalytisk studie men jag tvekade inför hela den begreppsapparat

jag då skulle behöva tränga in i och göra val inom. Jag ville inte använda diskursbegreppet för lättvindigt.

Av samma skäl gör jag inte heller någon gedigen fältstudie á la Bourdieu. Fördelen med fältbegreppet kan tyckas vara att fältet kan definieras olika beroende på vem det är som definierar det. Men det är också begreppets nackdel. Definitionen och beskärningen sker inte i en handvändning, den kräver mödosamma studier, skarp blick, fantasi och intellektuell hederlighet. Det är lätt gjort att bortse från vissa stridsfrågor för att göra fältet mindre och behändigare eller välja att förstora andra frågor för att ge fältet en annan tyngdpunkt. Det finns inga bevis eller motbevis, det finns bara mer eller mindre hållbara argument.

Ändå väljer jag att använda, teorier hämtade från den franske kultursociologen Pierre Bourdieu (1993, 2000), så som jag förstår dem. Jag refererar också till teorierna som de introducerats, diskuterats och använts av Donald Broady (1998a), utbildningssociolog, kultursociolog och professor i pedagogik². Jag kommer att använda mig av begreppet fält men också problematisera det. Att jag talar om fält innebär att jag väljer att utgå från ett *kulturanalytiskt, institutionellt* perspektiv. Tidigare har bland andra Mats Trondman (1996) och Jan Thavenius (2003) anlagt liknande perspektiv på området.

Jag har som sagt valt att använda fältbegreppet hypotetiskt, jag *antar* att ett sådant fält finns, inte för att kunna visa det utan för att jag tycker mig kunna se en fältlogik i arbete mellan skilda anspråk på fältet.

Ofta förekommande ord i min text som förutsättningar, föreställningar, miljöer, praktiker, tyder på att jag intresserar mig för det som Bourdieu kanske skulle kalla *rummet av möjligheter* (2000 s. 341) och som Broady definierar som orienteringspunkter och handlingsalternativ. Vilka möjligheter har t.ex. Skolverket och Statens Kulturråd att ”gå i varandras skor”, inta varandras positioner?

Bourdieu har också hjälpt mig att tänka kring mina egna möjligheter att skriva om anspråk på fältet. Kan jag skriva vad som helst, hur som helst?

Att bli delaktig i ett kulturellt produktionsfält genom att betala en avgift för inträdet som i allt väsentligt består i att man tillägnar sig en specifik kod för sina handlingar och uttryckssätt, är det samma som att upptäcka det ändliga universum av friheter och objektiva potentialer som fältet erbjuder, problem att lösa, stilistiska och tema-

tiska möjligheter som väntar på att utforskas, motsägelser att övervinna och rentav möjliga revolutionära brytningar att genomföra (Bourdieu 2000 s. 340).

Man kan mycket brett tala om fält som ”ett system av relationer mellan positioner” (Broady 1998a). Ett socialt fält, också kallat kampfält eller konkurrensfält, är enligt Bourdieu ett föränderligt område i samhället där människor och institutioner strider om något som är gemensamt för dem. Bourdieu skriver:

Det är gränserna (mellan genrer eller discipliner eller mellan olika produktionsformer inom samma genre) och därigenom hierarkierna som är insatserna i striderna om definitionen (eller om klassificeringen). Att definiera och försvara gränserna, att kontrollera tillträdet innebär att försvara fältets etablerade ordning (2000 s. 327).

Det finns många olika slags fält som överlappar varandra och det finns fält i vardande. Fälten är alltså föränderliga men Broady menar att en fördel med fältet som modell i en forskningsprocess är att det redan existerar.

Det finns både produktionsfält med specialister som producerar föreställningar och värden och konsumtionsfält där dessa världen konsumeras. Broady menar (1998b s. 3) att det t.ex. när det gäller pedagogiken finns ett produktionsfält med journalister, politiker, forskare och studiedagsestradörer, och ett konsumtionsfält med lärare, elever och föräldrar.

Det finns alltså på pedagogikens produktionsfält ”forskare och högskolelärare, skolpolitiker och administratörer, redaktörer för pedagogiska facktidskrifter, skoljournalister och debattörer i medierna, läromedelsproducenter, forskningsrådets och andra anslagsgivares ledamöter och handläggare, m.fl.” (Broady 1998b s. 20). Dessa personer har olika mycket symboliskt kapital, sådant som igenkänns och erkänns som viktigt av fältet. Vad som betraktas som symboliskt kapital är ett relationellt förhållande mellan dem som har det symboliska kapitalet som en egenskap eller tillgång och dem som är ”disponerade” att känna igen och erkänna just dessa egenskaper och tillgångar som viktiga (och troligen själva besitter just detta symboliska kapital). Lärarutbildare känner

² Donald Broady, forskningschef för *Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi*, (SEC), vid Uppsala universitet är en svensk uttolkare av Bourdieu. Han lägger givmilt ut material på nätet för gemensamt bruk.

t.ex. igen och uppskattar studenter som reflekterar, är någorlunda verbalt begåvade och ”framåt”.

Symboliskt kapital är ett generellt begrepp, det kan finnas var som helst och vara av olika art. En bred underavdelning till begreppet symboliskt kapital är ”kulturellt kapital” som är det kapital som dominerar i samhället som helhet. Bourdieu knyter begreppet kulturellt kapital till utvecklingen av skrivkonsten och till utbildningsinstitutioner och andra textkommunicerande institutioner som t.ex. bibliotek. Före skrivkonstens genombrott bar man med sig det symboliska kapitalet ”förkroppsligat”, genom sina vanor, sitt ”habitus”, sitt uppförande och sin hållning, t.ex. sin lojalitet eller sin idoghet och traditionen bars vidare genom möten mellan människor. Med skrivkonsten kunde det symboliska kapitalet visas och bevaras i bunden eller ”trög” form (som examensbevis eller yrkeslegitimationer) och delvis frikopplas från personligt uppförande och det blir möjligt för somliga grupper att kontrollera formerna för hur de kulturella tillgångarna ska beskrivas, räknas och också tillägnas. Idag vore det intressant att se hur de digitala bild- och ljudmedierna som ny kommunikations- och bevarandeform förändrat formerna för tillägnelse och förvaltning av kulturellt kapital. Bär man återigen det symboliska kapitalet förkroppsligat, om än i digitaliserade förlängningar av kroppen?

I mitt arbete spelar flera olika aktörer med olika sorters kulturellt kapital en roll; utbildningsinstitutioner, medier, kulturmarknaden, kulturlivet och, i skärningspunkten mellan dessa, *Kultur i skolan*. För kulturen i stort är skolan inte särskilt intressant. För skolan i stort är inte kulturfrågor intressanta. Men för ett antal personer och institutioner i utbildningssfären och kultursfären är frågorna om hur kultur, medier, estetik och lärande hänger ihop mycket intressanta. Dessa personer hävdar att kulturen *borde* vara intressant för hela skolan och vice versa.

Man har alltså en sak gemensamt, man är överens om att det finns några någorlunda väl igenkända och erkända värden, som är viktiga att kämpa för. Det kan t.ex. handla om vikten av estetiska gestaltningar av människors erfarenheter och kunskaper, vikten av sensibilitet och sinnlighet och vikten av ”helhet”. Men vad det är viktigt *för* är man inte överens om.

Ett kulturellt fält i Bourdieusk mening ska ha utvecklat sina egna regler, sina egna teman att diskutera och strida om, sina egna trosföreställningar (doxa), sin kanon av vilka symboliska och materiella tillgångar som är viktiga och sina egna kriterier för vad det är att ha framgång inom fältet. Fältet ska också ha fött fram en grupp människor som är tongivande och som kan aktivera andra aktörer att ta strid för eller emot något.

För att ett fält ska vara ett fält ska det också besitta en hög grad av autonomi, av självständighet. Den graden avgörs bl. a. av i vad mån man är beroende av externa aktörer för att legitimera sina regler. Kultur i skolan fnyser visserligen åt ”de andra”, de som inte begriper. Man har dock inte alldeles egna apparater eller institutioner, de tillhör alltid också andra fält. En teaterinstitution tillhör t.ex. inte fältet Kultur i skolan utan ett större kulturellt fält. Det som tillhör Kultur i skolan och som bidrar till autonomi är tidsbegränsade projekt och satsningar, delar av organisationer och institutioner, vissa tidskrifter, vissa programredaktioner i vissa medier. Det kan inte sägas vara någon hög grad av självständighet, den är beroende av andras välvilja. Ett antal personer har dock under ett antal år utvecklat relationer, värden och föreställningar som gör det möjligt att definiera ett gemensamt område, en gemensam sak.

Är fältet Kultur i skolan ett produktionsfält eller ett konsumtionsfält? Det är en komplicerad fråga. I första hand är det ett produktionsfält med utbildnings- och kultur-specialister som skapar och återskapar kultur i bred mening. Delar av produktionsfältet skapar kultur, konstkultur, TV-program eller utbildning som ska konsumeras av andra. Andra delar av produktionsfältet, t.ex. vissa lärarutbildare, utvecklar idéer om konsumenterna (barn och unga) som producenter av både kultur och kunskap. I och med att fältet är ”svagt” och inte har sina egna institutioner är det inte så skarpa gränser mellan produktions- och konsumtionsfält. Enskilda lärare, studenter, kulturpedagoger och till och med hela skolor eller någon liten kulturinstitution kan likaväl som utbildningsbyråkrater, forskare eller konstnärer bli idéproducenter. Är det naivt att tro att konsumenter och producenter kan byta plats eller slå sig ihop, vara både-och ibland, eller är det sådant fältstudierna kan hjälpa oss att se och arbeta för?

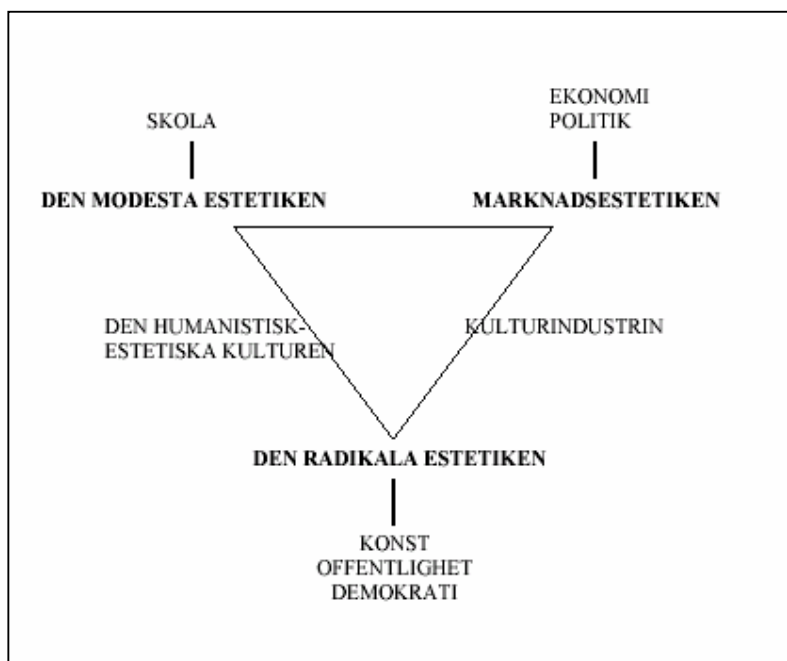
Vilken plats har barn och unga i en fältstudie? Är de aldrig aktörer? Är inte lärare, elever och föräldrar också producenter av t.ex. skolkultur, men med mindre kapital och pondus? Hur förhåller sig skolan som fält till pedagogikens fält? Blir den kunskaps- och kulturproduktion lärare och elever ägnar sig åt aldrig en del av pedagogikens finare fält? Det är en fråga jag inte försöker besvara här men som är intressant i relation till Kultur i skolan-fältet. Vem är producenter och konsumenter där?

Fältets aktörer har en vilja att fältet ska växa i styrka, men strategierna och motiven ser olika ut. Det finns en konkurrenssituation på fältet. Det är ju ytterligare ett kriterium på att det faktiskt är ett fält. Det ”gemensamma” aktörerna har är att man är överens om att något är viktigt och värdefullt, just därför pågår det strider om på vilka vis detta något har värde. Bourdieu (2000), talar om ”agenter” men det är mycket svårt för mig att

tala om de medverkande på fältet Kultur i skolan som agenter. På svenska signalerar ordet någon slags ”undercover-verksamhet” med hemliga agendor. Jag väljer istället att tala om aktörer, kanske till priset av att lite av spänningsmomentet försvinner.

Två polariteter Bourdieu talar om (Broady 1998a) när han beskriver det franska litterära fältet i slutet av 1800-talet är de mellan det intellektuella och det kommersiella och mellan det erkända och icke erkända. Thavenius spinner vidare på detta men talar om en tredje möjlighet.

Han talar om tre olika institutioner och tre estetikbegrepp. Den humanistisk/estetiska kulturen med en modest estetik, kulturindustrin med en marknadsetetik och konsten med en radikal estetik.



Modeller provocerar ofta genom att vara fyrkantiga, eller som här trekantiga. Thavenius menar att modellen kan vara ett hjälpmedel för att komma bort från ”det förment självklara, det entydigt positiva (och negativa), det endimensionella, det kontext- och historielösa i samtalet om skolan” (2003a).

Modellen kan, om den används, leda till diskussioner om syfte och mål med estetiska verksamheter i och tillsammans med skolan. Den kan också locka fram andra förslag på modeller som kan förändra eller komplettera bilden av fältet. Det finns många frågor att ställa till modellen, eller till modellbyggaren. Varför ekonomi och politik vid samma hörn? Varför skola i ett eget hörn? Har inte politik och skola med det radikala hörnet att göra? Är inte skolan en del av offentligheten och demokratin? Kan enskilda

aktörer från skola och marknad dra sig mot det radikala hörnet eller är de dömda att lyda under sina institutioners lagar och logiker?

Lärare är inte vana vid att placera in sig själva i ett institutionellt sammanhang. Mitt intryck är att man ser sig som fria aktörer, med olika personligheter och synsätt på sitt uppdrag visserligen, men självständiga. Man kan lägga genusaspekter på detta. Är kvinnor mindre benägna att se sig som tillhöriga ett institutionellt sammanhang och mer benägna att se sig som individer, möjligen sammanslutna i frivilliga nätverk (som dessutom sätter sig över en variabel som klasstillhörighet)?

Att man är lärare dömer en visserligen inte som individ till att försvara värdekonserverativa drag i den humanistisk-estetiska kulturen, men skolan som institution finns i den sfären. Enskilda skolor kan närma sig den ekonomiska sfären och se sig som kunskaps- eller medieföretag. Hur konstnärer inom olika konstarter skulle resonera kring modellen är jag inte riktigt klar över. Konsthögskoleutbildade är troligen medvetna om institutionella sammanhang. De är väl skolade i idéhistoriska resonemang, lever mitt i striden mellan olika slags offentligheter och laborerar ofta med detta i sin konst. Även teaterhögskoleutbildade måste ha funderat över olika slags offentlighetsbegrepp.

Jag provar också att använda offentlighetsbegreppet som teoretiskt verktyg, eller civil offentlighet som något man kan ha anspråk på i arbetet med kultur och estetik i skolan. Det var Jan Thavenius som i KOS-arbetet bidrog med dessa perspektiv på den myllrande verksamhet jag hade kunskap om som lärare och lärarutbildare.

I modellen finns ”offentlighet” placerad i den radikala estetikens hörn men Thavenius har i en senare text utvecklat modellen i anslutning till en diskussion om olika sorters offentligheter. Han talar då om tre olika slags offentligheter

borgerlig offentlighet
stat
skola
modest estetik

produktionsoffentlighet
marknad
vara
marknadsestetik

civiloffentlighet
civilsamhälle
konst
radikal estetik

Begreppet borgerlig offentlighet brukar tillskrivas Jürgen Habermas. Offentlighetsbegreppet används senare av Oskar Negt och Alexander Kluge (1974) och det är från dem Thavenius hämtat begreppet produktionsoffentlighet. Thavenius skriver att Habermas

var förankrad i en rationalitetsteori och undersökte förnuftets möjligheter under olika förutsättningar medan hans efterföljare Negt och Kluge utgick från en erfarenhetsteori. ”Deras frågor var: Var och i vilka former gör människor sina erfarenheter och var bearbetas och diskuteras de?” (Thavenius 2005 s. 24). Negt och Kluge talar om två sidor av begreppet offentlighet, dels institutionerna och de professionella, dels en social erfarenhetshorisont, något som realiserar i människors huvuden, ”en dimension av deras medvetande” (Negt & Kluge 1974 s. 9).

I anslutning till ett forskningsprojekt om kvinnors ”former av offentlighet” i Stockholm slutet av 1800-talet diskuterar Donald Broady och hans medarbetare offentlighetsbegreppet.

Kärnan i det av Habermas lanserade offentlighetsbegreppet var tanken om en kritiskt resonerande allmänhet, som på jämlika villkor sätter gemensamma angelägenheter under debatt. Många har varit kritiska mot begreppet, bland annat därför att det förutsätter en enda medborgerlig offentlighet (Broady 2000).

Thavenius pekar ut olika sorters offentligheter som människor kan delta i under olika villkor och med olika syften. Det var framför allt Hanna Arendt som före Habermas, Negt och Kluge talade om det publika rummet, eller framträdelserummet.

Ett framträdelserum uppstår så snart människor integrerar medelst ord och handling /.../ [det, framträdelserummet] föreligger potentiellt i varje ansamling människor, men endast potentiellt /.../ (Arendt 1998).

”Framträdelserummet” är något som måste skapas av kommunicerande människor.

Dessa olika aspekter på offentlighet har alla betydelse för hur man kan se på *Kultur i skolan*. För mig är tredelningen i borgerlig offentlighet, produktionsoffentlighet och civiloffentlighet användbar för att se på fältet *Kultur i skolan* och de maktförhållanden som råder där. Det löser också en del av problemen med ”produktionsfält” kontra ”konsumtionsfält”. Fältet *Kultur i skolan* kan till exempel inrikta sig på att stärka civiloffentligheten och därmed göra alla aktörer till producenter.

Att jag intresserar mig för fältbegreppet och offentlighetsbegreppet får konsekvenser för mitt sätt att se på texterna och arbeta med textanalysen. Texter är tillkomna i olika offentligheter och är skrivna ur olika positioner, det är bland annat det som gör

dem intressanta att studera. Jag kan inte heller bortse från min egen position i ett institutionellt sammanhang och som aktör på fältet. Som forskare är jag hjälpt av att kunna se saker inifrån. Men jag har redan tonade glasögon på mig, vissa sätt att se saker på ligger närmare till hands än andra. Så är det för alla forskare, man är alltid indragen i ett sammanhang. Med hjälp av ett kulturvetenskapligt perspektiv kan jag i viss mån se detta sammanhang och min egen aktörsroll utifrån. Jag kan studera mina egna och andras normativa anspråk utan att bli alltför normativ i mitt skrivande.

5 Ord och begrepp

Här kommer jag att tala om begreppen perspektiv, aspekt, anspråk, deskriptiv och normativ teori, high theory och grounded theory, sociologisk fantasi, exemplariskt lärande och estetisk lärprocess. Begreppen befinner sig på olika nivåer och i olika "byggen". Jag vill visa mitt eget resonemang kring begrepp som varit viktiga för mig i arbetet.

Perspektiv och aspekter

Malmö högskola talar om tre olika perspektiv som ska läggas på all verksamhet: genus, Internationell migration och etniska relationer (IMER), hållbar utveckling och så medborgerlig bildning som det överordnade fjärde perspektivet. De tre första "perspektiven" är snarare aspekter man måste ta hänsyn till i allt det man studerar eller arbetar med. Men det Malmö högskola (och andra) talar om som medborgerlig bildning handlar om att lägga till exempel historiska, sociala, kulturella eller psykologiska perspektiv på sin egen yrkesverksamhet och sitt eget liv.

Begreppen perspektiv och aspekter används ofta huller om buller för ungefär samma sak. "Perspektiv" betyder enligt Nationalencyklopedins ordbok på nätet (23 januari 2006):

punkt eller riktning varifrån ngt betraktas eller är avbildat, synvinkel: *en fotograf som ser staden i ett helt nytt ~*

bildligt och överfört, spec. om visst sätt att uppfatta el. analysera ngt

Men samma källa säger också om "aspekt":

(ett av flera) sätt att betrakta eller analysera ngn företeelse t.ex. ett problem el. en fråga

Både perspektiv och aspekt är begrepp kopplade till seendet, iakttagandet, något som ofta associeras till tillbakalutad passivitet. Men att se och välja synsätt är aktiva handlingar. Ett perspektiv är en dyrk, ett verktyg som öppnar och avgör vilka möjligheter jag har att få syn på saker. Aspekterna är hjälpverktyg, de där små tängerna av olika slag som hjälper mig att sortera och hålla fast saker medan jag undersöker dem.

En del texter jag använder i min studie, som styrdokument, utvecklingsarbeten och utredningstexter, lyfter fram olika aspekter på det estetiska medan de bakomliggande perspektiven är rätt osynliga. Andra, som Thavenius (2003) och Trondman (1996), skriver fram perspektiv där olika aspekter kommer att tillskrivas särskilda roller. I ett institutionellt och kulturanalytiskt perspektiv kommer aspekten att det måste vara kul i skolan att tillskrivas en annan roll än t.ex. i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv.

Perspektiv är alltså ett överordnat begrepp som har med kulturanalys att göra, även ett utvecklingspsykologiskt perspektiv har sin kulturhistoria. Aspekter ser jag som underordnade, mer tillfälliga betydelser, sånt man inte får glömma, sånt man också bör tänka på för att allt ska fungera bättre.

Anspråk

En annan term, ett annat ord, jag använder mig av är ”anspråk”. Jag har dragit nytta av och funnit glädje i det begreppet. När Jan Thavenius i vårt gemensamma Kultur och skola-arbete introducerade begreppen modest och radikal estetik blev jag å ena sidan förtjust över skärpan i dem, å andra sidan fundersam över om begreppen skulle låsa hierarkiska föreställningar om sakers värde istället för kvalificera diskussionen som det var tänkt. Jag tog fasta på att det inte i första hand handlar om att sortera verksamheter i bra eller dåligt utan att om att tydliggöra vilka anspråk man har på det estetiska i skolan. Om man väljer att använda begreppet anspråk kan man t.ex. se på vilka anspråk man har på till synes modesta verksamheter. Kanske kan aktiviteter med ”pyssekaraktär” fylla en radikal funktion i ett långsiktigt arbete? Man kan också se på vilka anspråk man har på till synes radikala verksamheter. En upprörande teaterföreställning för barn kanske i grund och botten mest handlar om teaterkompaniets möjlighet att förtjäna sitt uppehälle? De mest radikala anspråk kan falla platt till marken för att den estetiska praktiken inte krok fast i barns och ungas viljor, frågor och sätt att förhålla sig till saker. Anspråk har till skillnad från en vision alltid anknytning till en praktik, man har anspråk *på* någonting.

Man kan ha anspråk på den estetiska praktiken, men man kan också ha anspråk på fältet *Kultur i skolan*. Fältet i sig byggs upp av de anspråk olika aktörer eller agenter har på det och på dess verksamheter. Vart ska vi gå? Vad ska vi tro på? ”Doxa”, trosföreställningarna på fältet handlar om vilka anspråk man har.

I *Konstens anspråk* (Caidahl 1999) skriver olika konstnärer om vilka anspråk de har med sin konst. Carl Johan de Geer skriver:

Konst är allt det som en person som kallar sig konstnär säger är konst. Om någon skulle ställa sig bredvid en grop i marken, kalla det konst och stå för det, stå kvar där i ett år och våga sitt liv för det, då skulle omvärlden tvingas erkänna att det är konst. Men om det bara är en grop i marken som alla går förbi, då är det inte konst. Det krävs att någon står för något för att det skall bli konst. Och det är någonting som ofta kräver mod (s. 44).

Det skulle kanske vara möjligt att tala om syfte och motiv istället för om anspråk. Men ”anspråk” är mer anspråksfullt. Det är ett rikt begrepp som kan synliggöra aktören som en handlande och kommunicerande person med makt och ansvar. Har man anspråk så använder man sitt ”språk” för att ropa ”an” någon annan. Man gör också anspråk på sin rätt att få stå någonstans, få tids- och talutrymme.

Ett begrepp kan få ytterligare dimensioner om man undersöker dess användning i andra språk. Tyskans ”Anspruch” är samma ord som det svenska och kan troligen användas på samma sätt. I engelskan kan det betyda dels ”claim” som i ”lay claim on”, dels ”pretentious”. Ingen av dessa översättningar stämmer riktigt med mina intentioner. ”Lay claim on” låter lite för mycket som att ”lägga beslag på” och inte heller ska ens anspråk vara pretentiösa. Men claim kan också betyda ”demand recognition of the fact that one is, or owns, or has the right to (sth)” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English (1974). ”Claim” har precis som anspråk röststyrka i sig. Man utropar och man erövrar, eller återerövrar som i ”reclaim”.

När jag i mitt arbete väljer att försöka anlägga ett kulturanalytiskt perspektiv och undersöker vad texter ger uttryck för och vad aktörer säger om vad de vill så blir begreppet anspråk ett sätt att aktivera och ladda aspektbegreppet. Aktörer lyfter fram vissa aspekter som extra viktiga och visar därmed vilka anspråk de har.

Deskriptiv och normativ teori

Jag vill också säga något kort om hur jag resonerar kring teori. Det är svårt, eller omöjligt, att skilja på forskning och politik och jag måste ta problemet vid hornen.

En deskriptiv teori beskriver fenomen som de framträder, en normativ teori säger något om hur de bör framträda. Men i båda fallen handlar det om ett relationellt förhållande mellan fenomen och vad Gadamer har kallat förståelsehorisont. Vid en internet-sökning på begreppet "förståelsehorisont" hittar jag en populärkulturell musikrecension i *Barometern*. Recensenten förvarar sin rätt att skriva om såväl Sven-Ingvars som REM:s senaste album och använda sig av sin förförståelse:

Att tro att man kan vara objektiv inför något är bara trams. Hans-Georg Gadamer, en av de stora hermeneutikerna, menar att vi obönhörligen är omgivna och inneslutna i vår samtids och vår egen förståelsehorisont och det är en tanke som för mig är logisk. Gadamer menar till och med att våra, som han kallar det, förömdömen, faktiskt kan vara en tillgång vid en tolkning eftersom vår egen förståelsehorisont kanske blottlägger nya aspekter (Rydström 2004).

Oskar Engdahl (2001) urskiljer tre olika teoriformer.

Även om deskriptiv teori, normativ teori och metateori utgör olika typer av teorier går de ofta in i och ut ur varandra. På så sätt utgör teorier ofta kombinationer av de olika typerna. Exempelvis kan en teori kombinera det deskriptiva och normativa genom att göra anspråk på att uttala sig om hur samhället faktiskt fungerar och utifrån detta säga något om hur det bör fungera (s. 28).

Engdahl menar att t.ex. Jürgen Habermas "kritiska teori" kännetecknas av den senare kombinationen. "Att göra anspråk på att uttala sig om hur samhället faktiskt fungerar" är en formulering som passar för mitt syfte. Man behöver med emfas kunna säga "Så är det!" i vetenskapen om att man aldrig kan se eller beskriva saker "som de är". Till och med ett granitblock eller ett gruskorn ser olika ut eller "är" olika saker för olika människor i olika tider. Med en deskriptiv teori kan jag se och beskriva saker som de framträder för just mig, hur de ter sig mot min förståelsehorisont, eller jag kan beskriva hur andra människor beskriver saker och jag kan mycket väl "ha anspråk" på att det faktiskt är riktigt det jag säger. En normativ teori måste också som den deskriptiva förhålla sig till fenomen som de framträder och tolkas, "är", om man ska kunna säga något om vad som ska förändras för att de ska kunna framträda på ett bättre eller viktigare vis. Det

deskriptiva och normativa handlar alltså om vilka anspråk man har på sin teori. Jag behöver både det deskriptiva och det normativa som finns i varje teori för att kunna beskriva ett sakernas tillstånd och kunna säga något om möjliga och önskvärda val. I detta arbete finns det också metateori eftersom jag ska lära mig något om hur jag använder, kombinerar och utvecklar teorier och ska försöka visa hur jag gör det.

High theory och grounded theory

Jag har ett ganska eklektiskt förhållningssätt till teorier. Ett sådant förhållningssätt kräver ett självkritiskt perspektiv där mina egna grundvalar ifrågasätts om mina slutsatser ska vara värda något. Vad menas med att något ”duger”? Att det hela ser bra ut eller att det innehåller någon slags sprängkraft, någon ny och användbar kunskap? Det finns naturligtvis gränser för det eklektiska. I själva teoribyggandet ligger att det ska hänga samman, stenarna är inte utbytbara hur som helst, då blir det ett annat hus, med andra invånare.

I min studie använder jag mig delvis av en allmänt erkänd ”hög” teoribildning och begreppsapparat som jag hämtar från Bourdieu. Det handlar om fältbegreppet och de begrepp som hör dit, sådant som habitus, agenter och doxa. Men jag använder teorin och begreppen mest som en stödstruktur, något att hänga upp arbetet på. Jag utgår från vissa kriterier på ett fält som åtminstone delvis bör vara eller bli uppfyllda under loppet av den tidsperiod jag sysslar med. Men min avsikt är inte att empiriskt säkra att det rör sig om ett fält. Man kan säga att jag använder mig av en hypotes, ”I slutet av 1990-talet växte det fram ett Kultur i skolan-fält i Sverige”, men det viktiga för mina syften är inte om hypotesen är sann eller inte utan hur fruktbar hypotesen visar sig vara för analysen av olika aktörers anspråk på det estetiska och i slutändan vilken betydelse de anspråken kan ha för den estetiska praktiken i olika läromiljöer.

Jag provar också vad grounded theory kan vara i det här sammanhanget. Jag ser grounded theory som en humanvetenskap där kartläggningar av människor, människors handlingar (inklusive språkhandlingar) och människors artefakter bildar unika mönster som ger underlag för generaliserande utsagor som stämmer åtminstone för det unika fallet. Grounded theory beskrivs, t.ex. av Alvesson och Sköldberg (1994) som en kvalitativ forskningsansats, men den inrymmer arbete med enorma mängder data. Jag går här inte in på diskussionen mellan grundarna Barney Glaser och Anselm Strauss om det

rätta sättet att arbeta med grounded theory. Själv ser jag en fara i förväntningarna att mönster ska framträda inför ens ögon, skarpare ju mer nollställd man gör sig. Jag menar att konsten är att se med öppna och nyfikna ögon trots att man har föreställningar om vad man kommer att kunna se. Det gäller att hitta tekniker som gör att man kan ställa sina egna iakttagelser på huvudet och se det oförutsedda när det dyker upp. ”Konstens metod” skulle kunna vara en sådan metod. Det tidigare utsagda eller osynliga tränger sig på och vill bli synligt.

”Uppfinnandet” av teori handlar både om gestaltning och analys och man pendlar i skrivarbetet mellan de två olika formerna. Man måste gestalta analysmaterialet, empirin, i någon slags modell, man kan börja med en gestalt, en teori, som man fäster materialet mot. Man kan också upprepade gånger röra om i materialet för att få syn på vilken slags gestalt som passar bäst som byggstruktur eller modell och man kan förändra gestalten efter hand.

Jag kan med hjälp av fältbegrepp och andra begrepp konstruera en bild av verksamheter, grupper, aktörer och deras föreställningar och anspråk. Man skulle kunna se det som att jag har en provdocka, en ståltrådsfigur där jag med tapetklistor fäster upp papperslappar i olika färger och kvaliteter på olika höjder och ledder för att se hur helheten kan framträda. Jag kanske upptäcker att det behövs ett ben till, eller ett fodral till en svans? Det är det ofärdiga men fullt synliga och gripbara plagget som jag sedan kan använda som form att prova olika verksamheter i. Provdockans skelett är high theory, men plaggets olika lappar sammansatta till ett plagg ger mig en grounded theory som blir ett nytt skal.

Grounded theory kan kallas induktiv, man går från enskilda iakttagelser till en generalisering. Men när jag använder teori som en form, en gestalt att prova verkligheten mot (eller i) så blir teorin hypotetiskt deduktiv, jag testar generaliseringen med enskilda iakttagelser. Framförallt är min ansats ”abduktiv”, dvs. gissande eller föreslående. ”Så här är det”, säger jag med glimten i ögat men är beredd att ompröva.

Det ”grundade” handlar för mig inte bara om att grunda i den empiri som hör till undersökningsområdet, det handlar också om att erkänna grundandet i egna erfarenheter, som är av både teoretisk, praktisk och emotionell art.

Trondman beskriver i en PM om 1980-talets Kultur i skolan-projekt (1996) två vägar för att utveckla ett ”kulturförmedlingsmedvetande”. Dels den intellektuella argumentationens väg, dels en empirisk väg. Dessa olika kunskapsintressen har olika fokus som kan komplettera varandra, menar han. Den intellektuella argumentationen intresse-

rar sig för vilka argument och kriterier som kan legitimera kultur i skolan. Den empiriska vägen, t.ex. i form av etnografiska studier, intresserar sig för faktiska möten mellan ”god kultur” och barn och ungdomar i ”den levda kulturen”.

Som lärarutbildare tillför jag också en tredje väg, ett tredje intresse. Vilka begrepp och tankefigurer kan man använda sig av för att få hjälp att kvalificera den estetiska praktiken, det möte Trondman talar om? Jag är inte bara åskådare, jag är också aktör. För att kunna gå denna tredje väg behövs både den intellektuella argumentationen och de empiriska studierna.

Sociologisk fantasi - exemplariskt lärande

”Sociologisk fantasi” innebar för den västtyske sociologen Oskar Negt (1997) tankesätt som gör det möjligt att förstå sammanhang mellan det personliga, individuella livet och den samhälleliga utvecklingen. Begreppet ”sociological imagination” myntades av Charles Wright Mills, sociolog från University of Columbia. I den danska alternativa encyklopedin på nätet som har valspråket ”Tvivla på allt” beskrivs Mills tankar av Michael Hviid Jacobsen:

For Mills skulle samfundsvidenskabsmanden, der levede op til de store klassikerens krav, belyse dialektikken mellem individ og samfund og være opmærksom på forholdet mellem individuel biografi og kulturel historie (<http://www.leksikon.org>).

Christian Lundahl jämför i en vetenskapssociologisk uppsats Bourdieu och Mills och finner likheter både i personlig och kulturell historia. Båda delar en övertygelse om att teori och empiri aldrig kan stå var för sig.

Både Mills och Bourdieu hade genom sin uppväxt sett ”den lilla människans liv” och det lärande som fanns i dessa miljöer. De vandrar in i universitetsvärlden med kunskapsörst, de läser klassikerna som många försummat etc; de delar ett naturligt partiellt utanförskap i förhållande till akademien, såväl biografiskt som teoretiskt. Denna spänning mellan jagets empiri och det akademiska arbetet tenderar förstärka såväl deras position som person (<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/coursepapers/vetsoc-03/lundahl-vetsoc-examinuppg-030320.doc>).

På svenska har Mills bok översatts till *Den sociologiska visionen* vilket gör att sprängkraften i fantasibegreppet förloras och istället blir budskapet en frikopplad, till intet förpliktigande, proklamation.³

Bengt Nerman har i sin bok *Om erfarenheten* (1982) skrivit om den förlamande vision som inte grundar sig i personliga erfarenheter och om sitt tjugoåriga arbete med att sätta sina egna erfarenheter i förbindelse med de större gemensamma villkoren. I ett kapitel som säkert inte slumpmässigt har samma titel som Hanna Arendts bok *Människans villkor* (1998) skriver han:

Den avgörande, artegna mänskliga mekanismen är vår förmåga att ”transcendera”, att överskrida våra villkor. Genom överskridandets handling försonar vi oss med livet: vi bejakar våra villkor och vår delaktighet, samtidigt som vi manifesterar vår frihet.

Nerman skriver att han låter ”berättelsen bli det som strukturerar och bestämmer vår verklighet”. Det är med berättelser och andra texttyper i ord eller bild, i symboliska gestaltningar, vi överskrider våra gränser mellan det personliga och det sociala.

Ord och begrepp signalerar olika saker för olika människor, i olika sammanhang. Och ord och begrepp kan förändra betydelse. Det ”exemplariska” har för mig i ”mina” världar varit starkt präglad av tanken om ett exemplariskt uppförande, om fläckfri vandel. Det exemplariska var för mig antingen situerat i en klassisk humanism där ett gott exempel blev mall för det normativa lärandet, ”det goda exemplets makt” eller i en progressiv vänstertradition som i backspegeln tycktes lika moralistiskt normativ.

Att närma mig begreppet exemplarisk från ett annat, teoretiskt, håll blev en utmaning för mig i min studie. Kan ett exemplariskt lärande vara öppet och ”kunskapande” och vad kan begreppet ha med min studie att göra frågade jag mig. Jag tog fatt i sambandet mellan det preliminära fastslåendet i uttrycket ”till exempel” och det abduktiva förhållningssätt jag valt att använda.

Forskning kan vara ett exemplariskt lärande. Egna unika erfarenheter sätts i samband med ett större samhälleligt sammanhang. Det exemplariska är en metod där man väljer ut vissa strategiskt viktiga personer, händelser eller konflikter för att kunna skriva fram eller få syn på hela sammanhanget eller en hel process. Inte för att säga ”så här är

³ Fantasi i den grekiska ursprungsbetydelsen handlar om synliggörande och föreställningsförmåga. Vision, i den latinska ursprungsbetydelsen, handlar om uppenbarelse, eller som i Nationalencyklopedin: ”synupplevelse utan motsvarighet i verkligheten”.

det” utan snarare ”så här kan det vara”. En liten väl utvald del av en verklighet studeras och gestaltas, för att kunna spegla andra delar av verkligheten. Och i speglingen ges både den stora världen och de unika erfarenheterna ett annat ljus. På så vis kan det exemplariska lärandet sägas vara en mer eller mindre tydligt gestaltad estetisk läroprocess. Jag ställer mig vid sidan om både mig själv och världen och betraktar sammanhanget. Det hjälper både mig själv att utveckla en teori och mina läsare att få syn på hur sånt de egentligen vetat om kan hänga ihop på en mer strukturell nivå. I min studie är det ett litet antal Kultur i skolan-aktörer, mig själv inberäknad, vars disparata texter, tankar och brokiga erfarenheter får bilda det exempel som kan säga något om helheten.

Det estetiska

Den sociologiska fantasin och det exemplariskt lärandet sätter jag i samband med estetiska lärprocesser, man föreställer sig saker, skapar bilder och modeller. Jag behöver säga något kort om vad jag i denna studie menar med ”estetik” och ”det estetiska” och hur det förhåller sig till mitt undersökningsområde. Det finns många olika sätt att definiera och tala om estetik och om det estetiska. Inom ramen för utvecklingsarbetet Kultur och skola (KOS) ville vi inte slå fast någon entydig och heltäckande betydelse men däremot peka på några sätt att tala om estetik i förhållande till skolan. (Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003)

1. estetik som sinnlig kunskap
2. verkligheten sedd, hörd, uppfattad och uttryckt genom gestaltningar
3. formens betydelseskapande
4. estetiken som social form

Estetiken som sinneskunskap går tillbaka till den grekiska grundbetydelsen av ordet. Men det innebär inte att det estetiska behöver begränsas till ”upplevelse”. Kirsten Droner (1996) talar om att man kan förstå med medvetandet genom att uppleva med sinnen. Høhr och Pedersen (2001) talar om det estetiska som uttryck för upplevelse och räknar med tre erfarenhetsformer som bygger på varandra: känsla, upplevelse och analys. Det är via sinnen vi tar del av och deltar i världen, men det vi uppfattar, känner, upplever kan och behöver reflekteras och bearbetas för att bli användbar erfarenhet. Åtmin-

stone om vi är intresserade av estetikens koppling till lärande, till ”förändrat deltagande i världen” (som bygger på ett fungerande ”varande”). Vi undersöker och upprättar våra relationer till världen i estetisk form. Det estetiska kan vara både känslomässigt upplevande och reflekterande/bearbetande. Själva analysen kräver medvetna perspektiveringar och positioneringar av det estetiska uttrycket i större sammanhang, men också det är delvis ett gestaltande, estetiskt arbete.

Verkligheten kommer till oss via sinnena, som form, färg, ljus, ljud, rörelse, kroppslig beröring. Men det är inte verkligheten ”som den är” som kommer till oss. Verkligheten medieras med bilder, representationer, iscensättningar, ibland mentala föreställningar, ibland reella eller virtuella men alltid multimodala. Hur dessa gestaltningar, och våra tidigare erfarenheter, ser ut får betydelse för hur vi tolkar det vi ser, hör eller är med om. Formen har betydelse, formen är därmed också ett slags innehåll. I detta sammanhang kan man också tala om estetiska språk eller modaliteter. Musik, dramatisk gestaltning, visuella och taktila gestaltningar, muntligt och skriftligt berättande nyttjar sig av klangfärger, harmonier och disharmonier, tid (rytm) och rum på både särskilda och gemensamma vis.

Estetiken kan ha olika sorters social form, den kan vara konst i särskilda lokaler och den kan vara populärkultur i andra lokaler eller ”vardagsestetiken” hemma i vars och ens badrum, kök eller garderob. Estetiken är bunden till olika institutioner och offentligheter, något som den samtida konsten använder sig medvetet av när den använder sig av varuhus och marknader som nya rum för en relationell estetik. Skolan kan använda sig av ”konstkoden” för att tillfälligt bryta upp ”skolkoden” och också förändra den på sikt. ”Konstkoden” kan innebära att friutrymmen skapas, rättigheter och möjligheter att se och säga saker på andra vis. Och konsten använder populärkulturella ”koder” för att leka med sin egen förståelse och bryta nya vägar. Men institutioner, traditioner och koder finns där likväl.

Jag använder ett vidgat estetikbegrepp som hänger samman med ett brett kulturbegrepp där kultur är de sätt som vi organiserar och lever våra liv på. Det estetiska är i kulturbyggandet en högst verksam kraft. Det estetiska kan i skolan konkretiseras både som produktion, reproduktion och konsumtion, de estetiska gestaltningarna kan beskrivas, tolkas och bli föremål för reflektion och analys. Estetiska verksamheter kan också vara förströelse, gemensamma upplevelser av samhörighet, förhöjning av intensiteten, syresättning av blodet. Jag talar hellre om estetiska praktiker i all skolverksamhet än om

”praktiskt-estetiska” ämnen och är intresserad av hur olika estetiska praktiker kan innebära olika sorters lärande.

Detta är i korthet de bilder av estetik och kultur jag har med mig in i min studie när jag söker efter utsagor om vilka anspråk man har, kan ha eller bör ha på det estetiska i skolan. Det innebär inte att de aktörer jag studerar har samma bilder av det estetiska. Vilka anspråk man kan ha på det estetiska beror på vad man menar att det estetiska kan vara.

Jag har själv, liksom de flesta lärarutbildningskollegor i landet, en otillräcklig eller oformulerad förståelse av vad det estetiska kan vara, hur olika estetiska processer kan beskrivas och kvalificeras. Denna brist på djup i min egen formuleringsförmåga är en av drivkrafterna bakom mitt arbete.

DEL II

1 Vad säger texterna från 1960 - 1990 om Kultur i skolan?

Läsanvisningar

I detta avsnitt beskriver jag hur jag läst styrdokument från 1960- till och med 1990-talet för att försöka urskilja vilka intressanta teman som funnits och se om det i anslutning till dessa teman finns stridsfrågor som kan formuleras som relevanta anspråk på Kultur i skolan-fältet det senaste decenniet..

Mitt arbete har alltså egentligen fokus på allra senaste dokumenten från 1990- och 2000-tal men jag har också intresserat mig för hur det framväxande Kultur i skolan-fältet är påverkat av tidigare decenniers tankar och texter. C. Wright Mills, med den sociologiska fantasin, uppmanar den intellektuelle hantverkaren:

... rapportera inte bara små projekt för statiska ögonblicksbilder eller ytterst korta tidsprocesser. Ta som din tidsram människans historia genom tiderna och placera där in de veckor, år eller epoker du undersöker. (Mills 1997 s. 207)

I ett sådant perspektiv hade jag velat placera in texterna om kultur i skolan i en millennialång diskussion om ont och gott och i en sekellång diskussion om begrepp som bildning och emancipation. Men min studie begränsar sig till några decennier just av tids-skäl.

Jag har valt en indelning som bygger på någorlunda avgränsade decennier som kronologisk struktur. Ett argument för en kronologisk läsning/skrivning är att man kan se kontinuitet och brott mot kontinuiteten. Jag menar att det faktiskt går att se övergripande teman som kan kopplas till olika decennier om man tillåter dessa teman att sträcka sig både framåt och bakåt i tiden.

Jag letar efter preliminära läsverktyg i min induktiva, kronologiska läsning men har redan några preliminära teman eller strålkastare påslagna i min läsning och framförallt när jag sedan skriver. Tio kategorier formulerades t.ex. i en av KOS-arbetets första rap-

porter av Jan Thavenius (Aulin-Gråhamn red. 2002) som exempel på hur man skulle kunna värdera estetisk praktik i skolan. Jag har sedan använt liknande teman i mitt eget Kultur i skolan-arbete. En uppmärksam läsare kan urskilja att jag i min läsning av de tidiga styrdokumenterna har intresserat mig för skrivningar som till exempel rör sig om

- högt och lågt kulturbegrepp
- persondanande och samhällsdanande estetisk verksamhet
- estetisk produktion och konsumtion
- kärnämnen och estetiska/praktiska ämnen
- språkutveckling och kommunikation i experimentell gestaltande verksamhet och bokläsning

Man kan se det som teman som rör kopplingar mellan estetik och kunskap och olika undervisningskulturer som kan innehålla flera olika dimensioner på samma gång.

I mina textstudier har jag dels läst dokument som propositioner, läroplaner osv., dels andras texter om sådana dokument. Utredningar, förslag, skrivelser, propositioner och läroplaner är olika slags genrer även om de alla är myndighetstexter. Det som till en början känns som tröstlösa studier i gamla snustorra texter kan med hjälp av andra texters guidning plötsligt bli en upptäcktsfärd på ett slagfält där ropen och slamret hörs än idag. Också de texter som beskriver ”striderna” är indragna i striden.⁴ Precis som min text här.

En nackdel med det kronologiska upplägget är att det kan bli en svårbegriplig omväg för läsaren. Det är en sak hur jag *läser* texter, en annan hur jag sedan *skriver fram* min egen text. Jag använder många och ibland långa citat för att i ett senare skede kunna diskutera anspråken på det estetiska. En del läsare tycker kanske att det tynger texten, andra vill ha citaten som en hjälp i det egna tolkningsarbetet. Jag har trots mina och andras invändningar behållit den stora mängden citat av pedagogiska skäl, studenter i lärarutbildningen kan behöva se exempel på hur man kan läsa styrdokumentens skrivningar om estetik i skolan.

Jag försökte läsa öppet och nyfiket och ville bli överraskad, men visste att jag redan hade erfarenheter, teorier och begrepp hämtade från andras teoribygggen i mitt bagage.

⁴ Med tanke på kritiken mot fältbegreppet för att vara alltför ”krigiskt” kunde man också tänkt sig köks-slammer med livliga dispyter om ingredienser och tillvägagångssätt, men det handlar i alla fall om en strid på kniven.

Bakom bilden finns alltid en annan bild, och bakom texten finns alltid en annan text. Som hjälp för min läsning av dokumenten fanns det olika stödtexter. Den bildpedagogiska forskaren Helene Illeris identifierar olika danska och svenska bildpedagogiska diskurser i sin bok *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt* (2002) och hennes fältteoretiska genomgång har funnits i bakgrunden som inspiration till min egen sortering.

Jag har också använt mig av en opublicerad och odaterad *PM om Kultur i skolan* (runt 1996) som en läsguide. I den skriver Hasse Hansson och Elisabeth Persson Grip till Skolkommittén om den ”bibliska kampen mellan onda och goda kulturkrafter”.⁵ Författarna menar i sin PM att tyngdpunkten under decennierna lagts på mediernas skadliga inverkan och att lösningen alltid varit att satsa mer på den goda konsten och på kulturarvet:

Skolan skall enligt 1946-års skolkommision: ”... undanrycka grunden för den förfälskande läsning, underhaltig konst, värdelös musikunderhållning, dålig film osv. som förstör breda folklager”. Och motelden är: ”... En estetisk fostran som ger lärjungarna möjlighet att tillgodogöra sig kulturlivets skatter och därigenom leva ett rikare liv” (s. 1).

Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson och Jan Thavenius har i olika texter diskuterat populärkulturen i förhållande till modersmålsundervisningen och svenskämnet (se t.ex. Andersson 2001, Persson 2000 och 2005 och Thavenius 1996). Förhållandet mellan högt och lågt i skolan och kulturen är en av de motsättningar som framträder i följande genomgång av några decenniernas dokument. Det är ett exempel på att man haft olika anspråk på vilka förhållningssätt till kulturella och sociala värden som ska utvecklas eller läras in i skolan. Jag väntar med att lyfta fram andra exemplariskt viktiga ”stridsfrågor” jag sett tills jag närmar mig nutid och 1990-talets *Kultur i skolan* som ju står i fokus för mitt intresse.

⁵ Ekon från denna PM syns senare i kapitlet Skolan och kulturen i Skolkommitténs slutbetänkande *Skolfrågor* (1997).

1960-tal

Den offentliga polemik som fördes på 1950-talet om serievåld och på 1960-talet om skräpkultur⁶ och indoktrinering märktes aldrig i läroplansarbetet för Lgr 62 och Lgr 69, skriver Hansson & Grip och jag letar också själv först förgäves i läroplanerna efter anvisningar om hur lärare ska förhålla sig till ”skräpkulturen”. Skolan väljer att bemöta det populärkulturella med tystnad medan debattörer utanför skolan slår larm och kräver motaktioner. Magnus Persson (2000) har talat om 60-talets förhållningssätt som ”det okritiska avståndstagandet” och om 50- och 60-talets ”vaccinationsstrategi”. Med god konst skulle det byggas en skyddsvall mot det fula och undermåliga.

I Lgr 62 handlar det estetiska till synes oproblematiskt om det sköna och goda. Det är som om det inte fanns en endaste våldsamt serieruta, agentfilm eller romantikhistoria. Man behöver inte vara rädd för barnens spontanitet.

Skolan bör ta vara på alla möjligheter att berika och utveckla elevernas känsloliv. Bland annat måste dess undervisning och verksamhetsformer genomsyras av en strävan att medverka till en estetisk fostran av de unga, att lära dem uppfatta och njuta av det sköna i olika former, konst, litteratur, musik och natur, samt att frigöra deras personliga uttrycksmöjligheter och på olika sätt låta dem få ge utlopp åt fantasi och spontan skaparlust (s. 16).

Men plötsligt läser jag om den yngre tonåringens bildvärld:

Dels finner man sexualsymboler av mycket primitiv art, dels mer eller mindre stereotypa idolbilder, hämtade ur den kommersiella produktion, som vänder sig till de unga (över- och undermänniska muskelknuttar, ruggiga bovtypor och groteska rymdvarelser för pojkarna, söta sjuksystrar eller undersköna modedockor för flickorna). Med sina överdrivna maner och attityder representerar de på något sätt de ungas behov att manifesteras ett vuxet och världsvant uppträdande men också ett försök att hävda den egna skapande förmågan i idolbildernas värld (s. 315).

...

De ungas strävan efter normer för estetisk värdering är dock påtaglig och bör tillvaratas. Den rikedom av inre och yttre upplevelser, som nu strömmar över den unge,

⁶ En ”klassiker” i sammanhanget är Ambjörnsson, Gunila (1968). *Skräpkultur åt barn*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers

kan dock endast i mycket begränsad omfattning komma till uttryck i den skenvärld, som är idolporträttens. Det måste bli teckningsundervisningens uppgift på högsta-
stadiet att hjälpa eleven att upptäcka de uttrycksmöjligheter i bildskapandet, som sva-
rar mot upplevelsernas spännvidd, att hjälpa dem att finna en ny identitet, ett bild-
uttryck, som svarar mot den personliga erfarenheten(s. 316).

Den spontana skaparlusten och de egna erfarenheternas giltighet hade alltså sina grän-
ser. Stålmannen eller Cherry Ames⁷ kunde inte användas i identitetsarbetet. Skapandet
skulle i en reformpedagogisk tradition vara fritt, friskt, ofördärvat, gärna naivistiskt men
inte påverkat av populärkultur och masskonsumtion, vilket också forskare som Helene
Illeris (2002) pekat på.

Men medierna skymtar alltså faktiskt här och var i läroplanerna, t.ex. som nya
hjälpmedel. Redan i inledningen till Lgr 62 (s. 19) säger man ”De moderna massmedia,
film, radio och television, utnyttjas alltmera i undervisningens och det frivilliga studie-
arbetets tjänst, och värdefulla pedagogiska uppslag kan hämtas också från dessa områ-
den.”

Två andra citat får belysa hur man i Lgr 69 menar att massmedierna i ett gott sam-
manhang kan användas i ett gott syfte:

De (verksamhetsformerna lyssna, läsa och iaktta, min anmärkning) har i vår tid
bl. a. på grund av massmediernas frammarsch fått ökad betydelse för individen och
bör därför få spela en sådan roll och förekomma i sådana sammanhang i undervis-
ningen, att eleverna bibringas goda lyssnar- och åskådarvanor (s. 47).

Tack vare den tekniska utvecklingen (grammofon, radio, television) har möjlighet
till musiklyssnande öppnats för varje hem. Det är skolans uppgift att leda barnens
lyssnande till musik, att de därvid aktiveras och berikas. Härigenom kan ett behov
att höra och uppleva musik växa fram hos de unga (s. 297).

Persson talar i *Populärkulturen i skolan* (2000) om 70-talets uppmjukning av motstån-
det mot massmedier och beskriver idén om en ”kulturtrappa” där man kan lockas att gå
från låga upplevelser till högre kulturella sfärer men denna syns redan på 60-talet.

Arbetet i skolan handlar inte bara om att lyssna, läsa och iaktta: Det är naturligt för
barn att forma och skapa, ägna sig åt egen produktion, menar man i Lgr 62.

Att forma och skapa är aktiviteter, som barnet utövar redan under sina tidigaste år. I skolan sker det t. ex. i teckning, slöjd, hembygdskunskap, hemkunskap och olika yrkesämnen. Det sker också, när eleverna fritt uttrycker sina upplevelser och erfarenheter muntligt, skriftligt och på annat sätt i dramatiseringar, dialoger, sång, musik och rörelse. Även när de planlägger ett arbete, tar initiativ eller kommer med förslag till något och när de förverkligar detta, utför de ett skapande arbete (s. 47).

I Lgr 62 beskrivs alltså ett fritt skapande barn med egna erfarenheter, varav en del kan vara utgångspunkt för skolarbetet. Sysselsättningar som ”teckning, målning, modellering och annat manuellt arbete” bör i hembygdskunskapen i årskurs 3

... ge eleverna möjlighet att fritt skildra upplevelser och erfarenheter och att ur fantasin illustrera berättelser, sagor, sånger och lekar. Vid lämpliga tillfällen bör deras arbete naturligt ansluta sig till sakundervisningen för att konkretisera lärostoffet. Härvid får inte för stora krav ställas på exakt utförande. Inte heller bör direkt kopiering av förlagor förekomma. Rättelser och negativ kritik bör undvikas. Frihet att få skapa och ge uttryck åt fantasin samt att glädja sig åt färger och former måste vara grunddraget i elevernas arbeten under de första skolåren.

Särskilt då det gäller det skapande arbetet bör man söka utgå från elevernas egna uppslag (s. 238).

Eleverna ska få ägna sig åt egen estetisk produktion utifrån sina egna förutsättningar och med det egna formspråket. En tanke tycks ha varit att utgå från elevernas egna uppslag för att varligt leda dem in på den rätta vägen till ett rikt kulturellt liv som vuxna, alltså den tidigare nämnda ”kulturtrappan”.

Hos ungdomar finner man ofta musikintresset stegrat i så hög grad, att det fyller en väsentlig del av deras fritid. Det är skolans uppgift att med anknytning till barnens spontana glädje vid umgänget med musiken vidmakthålla denna musikaliska verksamhetslust och söka inrikta den mot kvalificerade mål (s. 296).

⁷ Sjuksköterska i en flickboksserie med gula omslag av Helen Wells.

I Lgr 69, som tar sin utgångspunkt i Lgr 62 men talar mer om samhället och morgondagen, lyfts bilden av dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar fram. Eleven ska:

redan under skoltiden få öva sig i att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människorna (Lgr 69 s. 12).

Växlingar i kultursituationen kan — såsom redan framhållits — medföra, att frågan om den grundläggande utbildningens lämpliga innehåll från tid till annan *kan behöva omprövas*. Obestridligt synes dock vara, att den gemensamma referensram, som grundskolan vill ge alla medborgare, i dagens komplicerade samhälle måste omsluta ett *rikare innehåll än förr* (s. 12 mina kursiveringar).

Här skymtar att allt inte, som förr, kan tas för givet. Man måste kunna mer, och mer *olika* saker. Vad som är viktigt innehåll kan faktiskt skifta från en tid till en annan säger man. Men att det estetiska arbetet skulle kunna användas för att tillsammans med eleverna diskutera vad som kan vara lämpligt innehåll har man inte föreställt sig.

Skolan ska ge eleverna vidgade kunskaper om natur och kultur och ”föra dem in i den omgivande verkligheten och i det förflutna, söka klargöra sambandet mellan det förflutna och det närvarande samt orientera dem i livsåskådningsfrågor.” Språk- och räknefärdigheter är *grundläggande*, men estetisk-praktiska ämnen och fysisk fostran utgör väsentliga *inslag* i skolans utbildning slår Lgr 69 fast med en syn på kunskapers olika värde och sammanhang som har en stark kontinuitet genom decennierna fram till idag.

Skolan ska stimulera eleverna att utveckla sina inneboende förutsättningar och personlighetsutveckling hör faktiskt hemma i skolan. Den individuella utvecklingen handlar både om intellektuell och emotionell utveckling.

I ett demokratiskt samhälle, där man önskar lägga allt större ansvar på den enskilda människan, får intellektets skolning stor vikt. De kvaliteter, som särskilt bör hållas i sikte, är tankens klarhet och reda, förmågan att pröva kritiskt och självständigt och motstå tendentiös påverkan, att analysera, jämföra och sammanfatta (s. 13).

Skolan bör ta vara på alla möjligheter att berika och utveckla elevernas känsloliv. Bland annat måste skolan söka lära dem uppfatta och njuta av konst, litteratur, musik och natur, samt att frigöra deras personliga uttrycksmöjligheter och på olika sätt låta dem få ge utlopp åt fantasi och spontan skaparlust (s. 13).

Det ser inte ut som att estetisk verksamhet skulle kunna vara en brygga mellan det kognitiva och det känslomässiga, var sak på sin plats.

När jag själv började undervisa som obehörig slöjdlärare lade jag Lgr 69 på min lärarhyvelbänk för att eleverna skulle kunna använda den mot mig om de kände att de behövde den i argumentationen. Det var rätt att göra uppror också mot sin upproriska lärare. Det sena 1960-talet brottades med diskussioner om objektivitet när det gällde politiska uppfattningar och värderingar i skolan. ”Objektivitetsproblemet” aktualiseras också när det gäller estetiska ämnen:

Inom olika estetiska områden skall eleverna tillägna sig färdigheter och i bästa fall nå hög skicklighetsnivå och förmåga att uttrycka sig själva. Under detta arbete kommer eleverna stil- och smakproblem in på livet och de ökar sin förmåga att medvetet uppfatta, tillägna sig och bedöma estetiska kvaliteter (s. 13).

Konklusionen att arbetet med att ”medvetet uppfatta, tillägna sig och bedöma” kvaliteter på sätt och vis alltid är ett estetiskt arbete, också när det gäller matematik eller historieundervisning, dras inte här.

Lgr 69 arbetar än tydligare än Lgr 62 med begreppen Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individualisering och Samarbete (MAKIS). Under dessa rubriker finns samma skrivningar som fanns redan i Lgr 62. Estetiska verksamheter är i stort sett osynliga under dessa rubriker. Det estetiska ligger vid sidan om det egentliga kunskapsuppdraget när skolans uppdrag, innehåll och arbetsformer ska beskrivas i allmänna ordalag. Hade man idag skrivit fram möjligheten att motivera, aktivera, konkretisera, individualisera och samarbeta med hjälp av det estetiska?

Jämfört med Lgr 62 har Lgr 69:s kanon blivit något mindre detaljerad när det gäller vad som ska gås igenom i musik och teckning. Den tydliga inriktningen i Lgr 62 på att utgå från barns lust och kvalificera den mot högre mål har i Lgr 69 förskjutits en aning mot att verksamhetslusten ska bibehållas och vidareutvecklas utan att man anger något mål. Repertoaren när det gäller musik ska te sig meningsfull och aktuell, anknyta till

elevens föreställningsvärld och intressen. Den kan vara framsprungen ur olika traditioner men ”framförallt vår tids sånger inom olika musikgenrer, samt ur elevernas eget sysslande med musik på fritid”.

Lgr 62 berör de nya möjligheter för musiklyssnande i varje hem och Lgr 69 menar att det är självklart att skolan ska utnyttja sådana hjälpmedel som grammofon, radio och television. Men det är av ”största vikt” att eleverna också kommer i kontakt med samhällets musikliv, får gå på skolkonserter, opera mm.

I teckning ska man tillvarata elevernas lust att uttrycka sig och arbetet ska ”inriktas på att allsidigt utveckla deras skapande förmåga”. På mellanstadiet ska man föra samtal om ”konstnärliga uttrycksformer i vår tid utgående från elevernas erfarenheter i hem, skola och samhälle” (s. 151) ”Bildkommunikation” är ett nytt begrepp som förs in som huvudmoment i undervisningen. Men vem är det som kommunicerar med vem? Om vad och varför?

Även så skilda aktiviteter som fritt bildskapande och teknisk ritning har det gemensamt, att bilden används som kommunikationsmedel för att överföra, befästa och klargöra erfarenheter, som inte kan gestaltas lika fullkomligt på annat sätt. (s. 152)

Bilden är ett viktigt kommunikationsmedel i det moderna samhället. Den har ofta till uppgift att förstärka ett budskap och därigenom påverka människors bedömning. Det är då viktigt att hos eleverna utveckla en förmåga till fördomsfri och självständig värdering av olika slags bilder. Detta är i dag en nödvändighet inom en mängd olika verksamhetsområden, inom modern informations- och kommunikationsteknik och i den mänskliga samlevnaden (s. 152).

”Bildtolkning” förs också fram som ett nytt element och undervisningen ska ”söka klarlägga bildens funktioner i skilda sammanhang”.

Frågor rörande bildens skilda funktioner bör tas upp i naturliga sammanhang, ofta i samverkan med den orienterande undervisningen. Därvid bör elevernas förmåga att ta ställning till och i ord uttrycka sin värdering av bilder övas (s. 154).

Under bildstudium och diskussioner bör de få kännedom om informerande, instruerande och suggererande bilder, om bildframställarens avsikter, om olika konstnärliga och tekniska medel inom nya och effektiva distributionsformer, som används i

olika syften, om den påverkan bilden kan utöva på betraktaren bl. a. beroende på dennes bildkunskaper och förhållningssätt samt om vikten av både mottaglighet och kritisk medvetenhet hos betraktaren (s. 154).

Bilder är språk och kan användas för olika syften. Talet om suggererande bilder, avsikter, påverkan, effektiva distributionsformer för olika syften pekar ut att det estetiska inte är något entydigt gott. Det lurar faror runt hörnet som man inte kan negligera.

1970-tal

På 1970-talet sker enligt Hansson & Grip en glidning i den kulturpolitiska och skolpolitiska diskursen där konsten och kulturarvet fortsätter att spela rollen som ”försvarsverk och ledstjärna för estetisk fostran” men mer som positivt och värdefullt alternativ än som påbjudande tvingande norm. Magnus Persson (2000) talar om den strategin som ”kulturtrappan”. Möjligen kan man tänka sig att kulturtrappan istället är kulturtrappor som kan leda till olika plan. Är slutmålet en borgerlig finkulturell och konsumerande estetik eller en emancipatorisk estetik med delvis andra ideal som också inbegriper egen produktion? Talet om det egna skapandet som medel för inflytande och delaktighet kopplas enligt Hansson & Grip stundtals till yttrandefrihet och ideologikritik.

Propositionen om den statliga kulturpolitiken som kom 1974 diskuterade inte barn särskilt mycket. Egentligen bara under de två mål som handlade om kommersialism och om eftersatta grupper. Barn i allmänhet betraktades som en eftersatt grupp och förskolan och skolan beskrevs som långsiktiga instrument för att förändra barns val av kulturprodukter genom information, eget skapande samt inflytande och ansvar.

När jag utbildade mig till slöjdlärare hade Lgr 80 precis blivit det gällande styrdokumentet. Det kallades av en del lärare och lärarutbildare antingen kärleksfullt eller föraktfullt för ”poesiboken”. SÖ:s förarbete *Förslag till förändrad läroplan* (1978) kallades ”regnbågsboken” för sina vackra omslagsfärgers skull. Innehållet är också som så ofta annars på många sätt ”vackrare” än i slutdokumentets kompromiss.

Skolöverstyrelsen argumenterade för de skapande verksamheternas värde, för social och kommunikativ utveckling och för kulturinstitutionerna som värdefulla inslag i skolans verksamhet. Man fokuserade också på skolans uppgift att skapa medvetenhet om de krafter och värderingar som låg bakom det kommersiella kulturutbudet och visa på al-

ternativ. I kapitlet om *Arbetsätt* framtonar en bild av aktiva, kommunicerande och tänkande barn och tonåringar med både kropp och psyke:

Sinnesupplevelser

När barnen börjar grundskolan har de liksom i förskolan stort behov av sinnesupplevelser (via syn, hörsel, lukt, smak, känsel). Det är därför viktigt att de som ett led i begreppsbildningen och i sin emotionella utveckling får rika tillfällen till sinnesövningar i arbete och lek med olika material och också får tid och ro till att stanna upp och samtala om enskilda och gemensamma upplevelser.

Kommunikationsfärdigheter

Lärare och elever bör tillsammans bygga upp arbetsrutiner, som ger stöd åt utvecklingen av elevernas färdigheter på olika områden. Det gäller främst olika kommunikationsfärdigheter: att tala och lyssna, att läsa, skriva och räkna. Man måste då uppmärksamma, att varje människa använder *både språkliga och icke språkliga uttrycksmedel* (min kursivering) i kommunikationen med andra. Barn och tonåringar behöver därför utveckla sin förmåga att ge och ta emot uttryck för tankar, känslor, behov och önskningar med hjälp av talat och skrivet språk, rörelser, gester och minspel, ljud och bilder.

Bilder

Hur bilder används i massmedier, i reklam och propaganda, måste särskilt uppmärksammas. Barn och tonåringar konfronteras ju ständigt med de bilder av omvärlden som massmedierna tillhandahåller. Massmedierna är en del av elevernas vardagsverklighet, och skolan måste bidra till att eleverna bygger upp ett självständigt, *kritiskt* (min kursivering) förhållande till dem. Att kunna uppleva, tolka, granska och värdera stilbilder, film och television är en förutsättning för att man skall kunna utnyttja informationsutbudet i samhället.

Utveckling av tänkandet

Ett undersökande och probleminriktat arbete stimulerar till utveckling av tänkandet, både fantasin och det logiska tänkandet. I arbetet med specifika problem får eleverna övning i att tänka metodiskt, dvs. att ordna iakttagelser, att se sammanhang och linjer och att dra slutsatser. De får därmed fortlöpande nya möjligheter att uppfatta och förstå verklighetsiakttagelser, situationer, förhållanden och handlingsmöjligheter.

Perceptionsförmågan och begreppsbildningen har stor betydelse för tänkandet och språkbehärsknigen. I alla ämnen behöver eleverna därför få öva upp sin förmåga att se, höra och känna, att uppfatta rum, tid och rörelse samt att i samband därmed öka sin känslighet för olika begrepp som uttrycker tillstånd, läge och relationer.

Dramatiskt arbete och arbete med utställningar, tidningar och väggtidningar ger eleverna tillfälle att utveckla en mångsidig repertoar av uttrycksformer. Sådana arbetsinslag ökar skolans möjligheter att effektivt bidra till utveckling av elevernas språk.

Tänkande och språk har trätt fram som allt viktigare, även om språkbegreppet reserveras för de verbala uttrycksformerna. Ljud och bilder kallas icke-språkliga uttrycksmedel. Att både verbala och icke-verbala uttrycksformer så tydligt lyfts fram som kommunikationsmedel är något nytt, men studiet av massmediebilder ska fortfarande i första hand vara kritiskt. Sinnesupplevelser sägs vara viktiga för begreppsbildningen och konstundervisningens metoder kan bidra till personlig och social utveckling.

Jämsides med SÖ arbetade en barnkulturgrupp som tillsatts då barnen i stort sett glömts bort i den statliga kulturpolitiken 1974. Barnkulturgruppens utgångspunkter var den nya kulturpolitiken från 1974 och Barnmiljöutredningens slutbetänkande från 1979.

Kommersiella och sociala barn- och ungdomsmiljöer målas upp i mycket mörka färger i dessa dokument. ”Föreningsliv, konstinriktade institutioner och enskilda vuxna skulle tänka **med** barn och inte **för** barn.” (Hansson & Grip) Barnkulturgruppen visade dock på ett mer aktivt och delaktigt barn. Ett program för att motverka kommersialismens negativa verkningar bestod i tre sorters insatser:

1. Skydda barnen genom restriktioner och lagstiftning
2. Stöd till alternativ och ”seriös” kultur
3. Satsning på barns eget skapande

En borgerlig regering lade fram en proposition om barn och kultur (1978/79:143). Man beskrev masskulturprodukter som undermåliga men ville i liberal anda inte lagstifta utan erbjuda ”seriösa” alternativ inom massdistribution som serier, film och TV-produktion och i förskola och skola där barn redan vistas. Man ville stärka den traditionella förmedlingen av litteratur, konst, historia och religion men också uppmärksamma det nyskapande på kulturområdet och ta tillvara elevernas egen spontana skaparlust,

inom den ordinarie undervisningen. I propositionen görs dock inga kontroversiella kopplingar mellan kommersialism och yttrandefrihet.

I det omgivande samhället med organisationer, kulturinstitutioner, högskolor och universitet var intresset för barnkulturfrågor under 1970-talet mycket stort.

Inför FN:s barnår 1979 började man formulera det som 1989 blev till den så kallade *Barnkonventionen*. En för det här sammanhanget viktig artikel är artikel 13:

Barnet skall ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer (<http://barnkonventionen.nu/>).

Statens ungdomsråd producerade under perioden 1978-82 ett stort antal rapporter som talar dystopiskt om barns och ungdomars fysiska, sociala, psykiska miljöer liksom om kultur- och mediamiljön. Statens kulturråd gav också ut skrifter. Ett exempel är skriftserien *Barnkultur i praktiken* som gavs ut av Statens Kulturråd. I *Skolan möter kulturen* (Rindberg 1982) säger kapitelrubrikerna en del om den goda kulturen och den dåliga skräpkulturen. Barn ska lockas från att läsa dåliga serier till att läsa bra böcker osv. Det diskuteras inte varför böcker är bättre för barn än TV eller serier. I förordet finns ett intressant resonemang om hur skolan ska använda yrkesverksamma konstnärers och kulturarbetares insatser på ”rätt sätt” som man säger. Med det menar man att man måste acceptera att

kulturupplevelsen i skolan får vara annorlunda och inte något som anpassar sig till skolans rutiner. Kultur i skolan måste få vara både djärv och utmanande, den kan aldrig vara neutral och oengagerande. Är den det, är det ingen mening med vare sig teater eller bildkonst, musik eller film i skolan.

... inget är farligare än om vi skapar en speciell utslätad skolkultur, som författare, musiker, teater- eller bildkonstnärerna anpassar sig till för att få komma in i skolan. Kultur blir då lätt något tråkigt eller högtidligt ”fint” och den kommersiella masskulturen blir ännu mer lockande.

Det görs ingen reflektion över att det ofta varit inslag av ”masskultur” som gjort konsten ”djärv och utmanande” eller att det är samma slags mänskliga behov och frågeställningar som tas upp, på olika vis, i konst och populärkultur.

<i>Innehåll</i>	
Det behövs eldsjälur	3
Om vägen till det egna språket och den fantastiska läsglädjen	6
Eleverna ska själva vara aktiva i skolbiblioteket . . .	9
Författarbesök i skolan måste vara meningsfulla	12
Ord och bildverkstäder i skolorna förlöser barns uttrycksbehov	14
Övervinn rädsla och genans med ökad kroppsmedvetenhet	18
Utvecklat bildseende hos barn ger ökad medvetenhet och kritisk förmåga	21
Bort med "bioslentrinen", se kritiskt på filmvalet!	23
Gå med i kampen mot skräpkulturen, — informera, uppvakta, protestera!	25
Musikteatern kan öka motivationen för att lära sig spela instrument	28
Skolteatern får inte nöja sig med att fylla ett antal timmar	31
Varje rektorsområde borde ha en fast anställd dramapedagog	34
Schemalagd undervisning på museet — utställningar för varje årsklass	35
Science center ska ge lustfyllda upplevelser av naturvetenskapen	38
Kultur i SIA-skolan ger många positiva resultat	40
Efterskrift	42

Skolan möter kulturen (1982)

Anders Clason, dåvarande chef på Statens kulturråd, argumenterar i förordet mot de lärare som menar att man snävat in konst- och kulturbegreppet för mycket genom att utesluta populärkulturen och att man därmed cementerar klyftor i samhället och säger att en sådan syn leder till uppgivenhet. Man måste skapa grogrund för fantasi, skapande, konstnärlig verksamhet och därmed bygga upp motståndskraft mot kommersialismens skadliga verkningar och visa på alternativ som kan stimulera till en gemenskapskänsla i skolan menar han. Ett sätt är att införa en kulturdag om året i skolan, precis som man har en idrottsdag, ett annat att använda sig av så kallade eldsjälur.

Myndigheterna såg oftast inte någon ungdomarnas egen kultur och receptet för att motverka skräpkulturen var att totalt förändra barns och ungdomars hela vardag i ett omsorgsperspektiv som involverade alla medborgare i ett ideellt arbete. Arbetet med kultur och estetik blir både persondanande och samhällsdanande. Författarna till *PM om Kultur i skolan* skriver att denna utopiska idé inte fick något genomslag i skoldebatt eller läroplansarbete. Andra kan hävda att omsorgsperspektivet blev (för) starkt i skolan och professorn i historia, Hans Albin Larsson, skriver i *Forskning och framsteg*:

Under 1970-talet blev den uniforma enhetliga grundskolan början till omsorgsskolan. Problemen med bråk, skolk, vandalism och skoltrötthet skulle mötas med en

socialt mer engagerad skola. Ny åtgärd blev den samlade skoldagen - att flytta in fritidsverksamheter i skolan.

...

Den vårdande skolan gjorde intåg steg för steg. För att träffa sina elever oftare fick lärarna undervisa i fler ämnen på bekostnad av sina ämneskunskaper. Lärarrollen försköts från undervisning till allehanda övriga sysslor (<http://www.fof.se/main/artikelPrint.lasso?id=03722>).

Hansson och Grip beskriver hur skrivningar om kulturkommersialism och yttrandefrihet och kommer och går i olika versioner av kursplaneförslag. Trots att målen som rörde kommersialism och yttrandefrihet i 1974 års kulturpolitik tonades ner eller åtminstone inte sattes i samband med varandra av de borgerliga regeringarna 1976-82, spelade de en roll i arbetet med en ny läroplan även om skrivningarna kan tyckas vaga.

I SÖ:s förslag om en ny läroplan (1978) hörs röster från aktiva barn som tänker och leker. I propositionen om en ny läroplan talas det däremot om den utbredda skoltröttheten och om behovet av ett mångsidigt och varierat kursutbud för att få eleverna att uppleva skolan som meningsfull. Man talar också om skolan som ett kulturellt centrum.

2.6 Skolan – ett kulturellt centrum

Skolan har många viktiga roller på det kulturella området. Genom undervisningen i t.ex. svenska, teckning, musik, slöjd och gymnastik får alla elever grundläggande insikter i de olika uttryck för mänskliga känslor, stämningar och erfarenheter som förmedlas genom de olika konstarterna. De får också en träning i eget skapande som är ett viktigt led i personlighetsutvecklingen. De konstnärliga uttrycksmedlen, i form av t.ex. drama och utställningar utgör också viktiga medel för att levandegöra stoffet i andra ämnen och för att redovisa arbetsresultat och uttrycka opinioner.

Skolans roll som kulturcentrum är emellertid inte begränsad till den obligatoriska undervisningen. Genom skolan kan eleverna också komma i kontakt med olika kulturyttringar såsom konserter, teaterföreställningar, filmförevisningar och konstutställningar. Eftersom skolan når alla barn och ungdomar motverkar man den skevhet som annars präglar publiktillströmningen till andra kulturevenemang. Slutligen kan skolan erbjuda eleverna möjligheter att inom ramen för intressestyrda tillval eller olika aktiviteter mer ingående än som kan ske i den obligatoriska undervisningen få utveckla sina intressen inom olika kulturområden. Samverkan med det fria organisationslivet kan betyda mycket i detta sammanhang (Prop. 1978/79:180).

Trots att det talas om att uttrycka opinioner (med hjälp av drama, utställningar eller väggtidningar) är det ändå en distributiv kultursyn som överväger. Det handlar mest om kultur **för** barn, inte **med** barn eller **av** några aktiva barn. Deras ”intressen inom olika kulturområden” hör inte riktigt hemma i den obligatoriska undervisningen. I den slutliga läroplansformuleringen tillförs ytterligare ett stycke:

Under fria aktiviteter finns, liksom under lektioner, möjligheter för kulturarbetare av skilda slag att medverka i skolan. Grupper kring teater, film, bild och dans kan anordnas av skolan. Olika elevgrupper på skolan bör få möjlighet att gå ut med egna program till andra klasser, stadier eller skolor. Detta kan ofta vara ett bra sätt att medverka till att bearbeta olika problem i skolan, t ex kring mobbning och kring frågor om alkohol och narkotika (Lgr 80 s. 27).

Här syns de kulturprojekt som fick ett uppsving på 1980-talet och som det lades ganska många miljoner på att stötta som KIS-projekt.

Det talas i förarbetena till Lgr 80 om att se barnets jaguppfattning, begreppsuppfattning och kommunikationsförmåga som viktiga utgångspunkter för arbetet. Skolan bör utveckla rutiner som utvecklar kommunikationsfärdigheter, sådant som att tala, lyssna, läsa, skriva och räkna, men det handlar **också** om rörelser, ljud och bilder, säger man. Det finns en vaghet, eller innehållslöshet, i propositionsskrivningarna som inte med samma kraft som i SÖ:s ursprungsförslag till förändrad läroplan placerar kulturen eller estetiken någorlunda nära centrum av kunskapsbildningen eller av det aktiva medborgarskapet.

Under ett avsnitt om ”elevers aktiva medverkan” står det:

Utbildningsnämnden i Värmlands läns landsting menar att det i skolan gäller att ta till vara barns och ungdomars erfarenheter och värderingar. Därigenom kan en mer eller mindre påtvingad passivitet motarbetas och ett självförtroende skapas hos eleverna, vilket utgör grunden för viljan och beredskapen att påverka sin omgivning och sina livsvillkor (Prop. 1978/79:180 s.22).

Direkt därefter refererar man till Brottsförebyggande rådet som betonat värdet av kollektivt arbete och kollektivt ansvar för skolans närmiljö som ett led att ”motverka främlingskap mellan människor, som ofta tar sig uttryck i skadegörelse och mobbning av

svaga och annorlunda barn”. ”Medverkan” vänds blixtnabbt till att handla om ”motverkan”.

I propositionen problematiserar skolministern SÖ:s retorik om verklighetsförankring och skriver att det är ett mångtydigt begrepp:

Det är svårt att utan vidare inse dess konkreta konsekvenser i vitt skilda ämnen som engelska, musik, idrott och historia. Det är inte heller klart vems verklighetsuppfattning som skall gälla. Barnets uppfattning skiljer sig från den vuxnes. Olika ideologier och livsåskådningar ger olika tolkningar av verkligheten. Inom skilda socialgrupper upplevs den olika. Rent allmänt bör det i de flesta situationer vara rimligt att utgå från elevernas verklighetsbild, att bygga vidare på deras egen nyfikenhet och deras egna frågor. Den välstrukturerade kunskapsmassa som finns samlad inom olika traditionella ämnen får aldrig vara startpunkt för skolarbetet. Men lika viktigt är att undervisningen sedan för eleverna vidare och vidgar deras verklighetsuppfattning utöver det provinsiella i tid och rum. Till verkligheten hör inte bara samhälle och natur utan också känsloupplevelser, kulturliv, livsåskådningar och ideal av skilda slag (s. 80).

Verkligheten kan vara och tolkas på många olika sätt. Det låter som ett väletablerat sociokulturellt perspektiv och som något sociologen Thomas Ziehe skulle kunna ställa upp på. Skolan som ett rum för ovanliga läroprocesser där det invanda och kända utmanas. Den ansvariga skolministern, Birgit Rodhe, citerar vidare Åtvidabergs kommuns remissvar:

Samhälls- och verklighetsförankring skall i högre grad än nu vara grunden för skolarbetet. Men verkligheten uppfattas olika under olika utvecklingsstadier. Abstraktion och systematik kan inte helt uteslutas. All verklighet kan inte uppfattas genom praktisk erfarenhet ... Ett experimentellt arbetssätt, upptäcktspedagogik, kan förordas i stor utsträckning. Det kan i lyckliga fall öka vetgirighet och intresse för studierna. Men skolan måste också visa vägen till böckerna, där många människors erfarenheter och kunskaper finns samlade (s. 80).

Jag har tidigare citerat SÖ som skrev:

I alla ämnen behöver eleverna (...) få öva upp sin förmåga att se, höra och känna, att uppfatta rum, tid och rörelse samt att i samband därmed öka sin känslighet för olika begrepp som uttrycker tillstånd, läge och relationer.

Kan inte den formuleringen ge utrymme för många konkreta uppslag hos den enskilde lärare eller det lärarlag som har fantasi nog? I propositionen skriver regeringen istället:

I allmänna ämnen behöver eleverna få öva sin perceptionsförmåga och utveckla sin begreppsbildning.

Här har det blivit mycket mer abstrakt och dessutom fyrkantigt. Skillnaden mellan ”alla ämnen” och ”allmänna ämnen” är inte hårfin utan ganska avgörande⁸. Innebär uppdelningen mellan olika ämnen att de praktiska och estetiska ämnena blir hjälpämnen till de allmänna ämnena, att begreppsbildning bara har med de allmänna ämnena att göra eller hur ska man tolka skrivningen?⁹

I dialogen mellan Rodhe och SÖ (Prop. 1978/79:180 och SÖ 1978) kan jag se spår av att det estetiska kan handla om själva kunskapsarbetet, i bred mening, utan att behöva bli instrumentellt. Men den öppningen täpps lätt till om det ändå handlar om den gamla kulturtrappan som bara kan leda till ett förutbestämt ställe, till exempel till ett särskilt fint bibliotek, om inte de olika bilderna av verkligheten hålls levande i undervisningen.

En del av kritiken mot verklighetsförankringen kan kanske misstänkas handla mindre om behovet av utmaningar och fördjupad förståelse och mer om behovet av kontroll över att rätt saker erbjuds i rätt, helst boklig, form.

(...) Litterära och dramatiska verk kan hjälpa till att förstå komplicerade frågor och skapa inlevelse. Likaså kan elevernas eget gestaltande i olika konstnärliga uttrycksformer utveckla inlevelse och förståelse.

Saklighet och allsidighet skall prägla arbetet. Detta utesluter inte att elevernas egna problem och deras egna ställningstaganden får komma till uttryck.

⁸ Ämnen i skolan har haft olika beteckningar under olika tider. Före 1962 talade man om läroämnen, övningsämnen och yrkesämnen. Läroämnena kom sedan att kallas allmänna ämnen, medan övningsämnena kom att kallas praktisk-estetiska.

⁹ Mitt normativa aktörsjag kan inte hålla tyst utan hävdar att alla ämnen och all undervisningspraktik kan innehålla varierande grader av begreppsbildning och sinneserfarenhet.

Det är i propositionen mycket tal om inlevelse, men mindre om utlevelse. Vad är det man ska leva sig in i och förstå? Det är inte **uteslutet** att elevernas egna problem kan få komma till uttryck, men ”ibland måste läraren emellertid lyfta fram och uppmärksamma vissa betydelsefulla perspektiv” (prop 1978/79). Vilken slags perspektiv som är viktiga att lyfta fram formuleras dock inte.

I valet av innehåll finns därför alltid en spänning mellan elevernas omedelbart upplevda behov och intressen och de kunskaper de behöver på sikt för att kunna fungera i samhället i övrigt. Det är skolans uppgift att söka brygga över denna motsättning och utnyttja drivkraften i elevernas spontant upplevda kunskapsbehov för orientering inom vidare områden (Lgr 80 s. 15).

Är detta den gamla ”kulturtrappan” från 70-talet eller kan vad som är samhällsnyttigt undersökas och ifrågasättas? Vilka områden är det man kan röra sig ut mot? Vad betyder det för skolan att förhålla sig till barns och ungas erfarenheter? Hansson och Grip pekar i sin PM på att barn utvecklar kollektiva mönster i sin lek och det är en viktig förutsättning för deras utveckling av språk, kommunikation, moralbegrepp, samarbete, konfliktlösning osv. Barn lär av varandra, utvecklar och upprätthåller olika traditioner präglade av genus, klass, etnicitet och ålder. Ungdomar drar sig längre bort från vuxna, könsblandningen ökar men också de sociala hierarkierna:

Genom musikval, bildval, medievanor, kläder, fritidsaktiviteter och dagligt liv skapar sig de unga identitet och mening i sin position och gruppering. Estetiska tecken och koder skiftar och den enskilda unga människan är ofta på vandring mellan olika grupperingar. Istället för att söka sig själv skapar man sig själv (PM s. 17).

Av sådant syns mycket lite i skolans styrdokument. Tendenser till förändring fanns. När socialdemokraterna återtog regeringsmakten tillsattes 1982 en barn- och ungdomsdelegation under Olof Palmes ordförandeskap. Som en av de viktigaste uppgifterna beskrivs ”att diskutera hur man kan öka ungdomens motståndskraft mot en kommersialiserad fritid och stärka gemenskapen och delaktigheten i samhället”. Den dystra bilden av barns och ungas utanförskap kompenseras till en del av att ett viktigt tema är lyhördheten för barns och ungdomars kraft och målmedvetenhet, att man tar fasta på initiativ från ungdomar själva och stöttar uppbyggnaden av forskningscentra kring ungdomskulturforskning. Trots detta skriver delegationen tvärsäkert:

En god litterär text eller ett musikstycke av hög kvalitet skiljer sig från serietidningen eller från popmusiken. Skillnaden är framställningens täthet. Den som läser den skönlitterära texten eller hör musikstycket kan ständigt finna något nytt att glädja sig åt och lära av. Det mindre goda däremot väcker lätt samma tankar och känslor, tröttar och utmattar (SOU 1985:33).

Jämför detta med citatet från 1946 års Skolkommision (s. 40 denna text). Det barn och unga själva väljer är aldrig gott nog. De måste komma i kontakt med och lära sig uppskatta konstkulturen. Ingenstans diskuteras vilka likheter och skillnader det finns i populärkulturens och konstkulturens tematiska innehåll och varför barn och unga väljer ”fel”.

I Lgr 80 används inte något vidgat språkbegrepp i dagens mening:

Tala, läsa, skriva och räkna utgör grunden för det mesta av det arbete som utförs i skolan och i vuxenlivet. (...) De grundläggande färdigheterna har avgörande betydelse för övriga studier, för yrkesverksamhet, för återkommande utbildning och inte minst för att ge människor möjligheter att hävda sina rättigheter i samhället. Att elever tränar och systematiskt får utveckla de grundläggande kommunikationsfärdigheterna, tala, läsa, skriva och räkna, måste därför vara centralt i skolarbetet (s. 15).

När det sedan talas om allsidig utveckling belyses det med ”exempelvis att kunna uttrycka sig med hjälp av bild, att kunna organisera sina studier och att fungera i samarbete med andra i arbetslag och grupper”. Bild blir i det allmänna avsnittet om skolans mål mest en fotnot, eller en parentes. I kursplanen för Bild står det dock att eleverna ska ”bli medvetna om bilden som språk och vänja sig att använda bildspråket som ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan av att tala, läsa och skriva”. Här finns det en motsättning i läroplansdokumentet och det är värt att notera att en av de viktiga aktörerna på dagens Kultur i skolan-fält, Hasse Hansson som var sekreterare i Arbetsgruppen Kultur i skolan, var starkt delaktig i kursplaneskrivandet för ämnet Bild.

Lgr 80 är inte den ”poesibok” man kan tro, om poesi handlar om att kunna härbärga flera olika känslor och erfarenheter samtidigt och sammanhållet. Det är snarare ganska tungfotat och lappverksartat och långt från formuleringen i SÖ:s text: ”Man måste då uppmärksamma, att varje människa använder både språkliga och icke språkli-

ga uttrycksmedel i kommunikationen med andra. Barn och tonåringar behöver därför utveckla sin förmåga att ge och ta emot uttryck för tankar, känslor, behov och önsningar med hjälp av talat och skrivet språk, rörelser, gester och minspel, ljud och bilder”.

1980-tal

Dokumentet har skiftat i synen på medier, kommunikation och vilka uttrycksformer som betonas som viktiga. Det har haft betydelse om det varit borgerliga eller socialdemokratiska regeringar och ministrar som styrt, men också inom socialdemokratien finns skillnader i synen på gott och ont i kulturen.

På 1980-talet inträder i samklang med tidsandan ett nytt slags entreprenörskap och en projektkultur där olika ”goda” modeller för arbete med kultur i skolan säljs till skolan. En dålig kommersialisering ska ersättas med köp av en bättre slags kultur. Det finns en kontinuitet i vaccinationsmodellen, och i trappstegsmodellen, men nu framträder också en lustfylld marknadsestetisk köp- och säljkultur.

1985/86 avsatte regeringen på Bengt Göranssons initiativ 15 miljoner kronor för kulturprojekt i grundskola och gymnasium. Denna satsning kom att kallas *Kultur i skolan*. Ett av syftena med satsningen var att skapa synergieffekter i kommuner och skola genom att visa på ”goda exempel”.

1990-talets Arbetsgrupp för Kultur i skolan bad kultursociologen Mats Trondman utvärdera denna satsning (Trondman 1996). Han talar i sin utvärdering om ”KISP-mentaliteten”¹⁰. Utifrån uppgifter i en nationell databas formulerade man i sin promemoria en kritik av den ”oproblematiserade godheten”.

Trondman beskriver en tänkbar ”kulturmentalitet” på fältet, ett tankemönster som går igen i de 1200 kulturprojekt man valt ut av sammanlagt 8000. Han skriver om *mentalitetens grund*, om en ”kulturens kunskapsteori” som tar det goda för givet. Det goda behöver inte visas eller bevisas, det bara är så. Kulturen är god. Till det hör *mentalitetens logik*, att det goda gör gott. Eftersom kulturen är god är effekten god. Syftet är gott, därmed är också resultatet gott. *Mentalitetens explicita strategi* är att nå det goda genom att motverka det onda.

Genom goda teatertraditioner, det goda språket, den goda sångskatten, den goda kvalitetsfilmen osv. ska man uppnå goda alternativ, goda umgängesvanor, god anda,

god handstil, god självkänsla, god sällskapsdans utan droger osv. Det som ska motverkas genom kulturprojekten är framförallt passiviteten; passiv musikkonsumtion, passivt bildtittande massmediakultur, skräpkultur, osv.

Barnens och ungdomarnas egna utgångspunkter, konkreta livssituationer, erfarenheter, upplevelser och drömmar – såsom de uttrycks av dem själva är nästan alltid frånvarande i projektspråket. Barn och ungdomar är definierade som passiva offer som måste räddas med det goda. Därmed är det rimligt att man inte lyssnar till dem, då de redan är ockuperade av det dåliga, så kommer de, då man frågar dem, att svara med det dåliga. Barn och unga måste således först räddas, innan de kan tala (Trondman 1996).

KISP:s problem på 1980-talet framstod som ett distributionsproblem¹¹. Man ville ersätta ett dåligt varuutbud (det kommersiella och massproducerade) med ett bättre varuutbud (den goda konsten). ”KISP-mentalitetens” kunskapsteori, logik eller strategi legitimeras aldrig intellektuellt eller empiriskt menar Trondman. Han talar om en eventuell legitimitetskris för den goda kulturen. Är det i så fall populärkulturen som tvingat fram en sådan kris, frågar han.

Det finns mycket information om kulturprojekten som inte dokumenterats i databasen. Trondman listar femton frågor, var för sig intressanta. Några exempel är

- Vad låg ”verkligen” bakom de olika skolornas önskan om KISP-medel?
- Vilka erfarenheter, upplevelser och värderingar var aktörerna bärare av innan KISP iscensattes?
- Kom KISP att på ett bestående sätt att utveckla de vardagliga arbetsformer som präglar skolan? Om ja – på vilket sätt? Om nej – varför inte?

Forskning kring frågor som dessa lyser med sin frånvaro. Det är skälet till att jag väljer att intressera mig för vilka anspråk man kan ha på det estetiska i skolan.

¹⁰ KISP är en förkortning för ”Kultur i skolan-projekt”.

¹¹ Idag kan man associera till IBM:s TV-reklam ”Hur ska vi få ut de här varorna till folket?”

1990-tal

På 1990-talet får också en lägre kultur plats i högre utsträckning än tidigare, ungdomars egen hiphop produceras på skivor, musicalproduktioner ger ibland utrymme för ”gatans språk” i produktioner jag själv kunnat följa på håll.

Samtidigt finns nu också tendenser att från olika håll problematisera Kultur i skolan och tydliggöra kopplingar mellan estetik och kunskap. Ett betänkande som ges namnet *Skola för bildning* (1992) kan förväntas ha höga anspråk på kultur och estetik. Jan Thavenius har i sin *Den motsägelsefulla bildningen* (1995) problematiserat betänkandet med hjälp av andra personers läsningar av det.

Dessa läsare (Karin Dahl, Göran Folin och Göte Rudvall) beskriver betänkandet som motsägelsefullt och präglad av politiska kompromisser. Direktiven säger en sak medan kapiteln säger andra saker. Detta lyfts inte fram av kommittén som en kreativ och kunskapsbildande möjlighet utan förtigs menar Thavenius. I betänkandet talas om ungdomars ansvar och inflytande och skolans roll för elevernas medborgarbildning betonas. Kommittén diskuterar och problematiserar relationen mellan elevernas egna kulturer och skolkulturen och betonar också en aktiv medieundervisning. Samtidigt stärks i direktiven ämnesundervisningen och kultur betraktas som något givet som ska föras över. I och runt om kommittén stod man för olika synsätt, uppdraget gavs av en regering och togs emot av en annan.

Timplanen för de estetiska ämnena beskars mycket starkt samtidigt som bildning beskrevs, inte som något man har eller övertar, utan som något man formar eller skapar. Kommittén betonar den kommunikativa aspekten i kunskapsprocesser och lyfter fram ”en undervisning som gav elever stora möjligheter att samtala, formulera sig och pröva argument inte enbart verbalt utan också i uttrycksmedel som sång, dans, bild och drama.” (Hansson & Grip, odaterad PM)

För första gången ges de ämnen som i tidigare läroplaner traditionellt beskrivits som praktiskt-estetiska på allvar inte bara en sinnlig och perceptuell funktion utan också en kognitiv eller intellektuell funktion i kunskapsbildningen.

Kommittén förde enligt Hansson & Grip fram fyra olika perspektiv på medieundervisning:

- Kunskap **om** massmedierna, vilken roll de spelar i samhället, hur deras inflytande ser ut och vad detta inflytande vilar på
- Tillfälle att **analysera och kritiskt granska** mediernas budskap och sätt att arbeta
- **Använda en del av medieinnehållet** i undervisningen
- Utveckla **färdigheter, praktisk kunskap** i att använda medier

Motsvarande punkter skulle kunna användas för att beskriva skolans arbete med konstkulturen, men det görs inte. Arbetet med bild, musik och svenska som konstnärliga uttryck tonas ner och dessa ämnens kommunikativa aspekter i olika kunskapsprocesser lyfts istället fram. Därmed kan paradoxalt nog en del av kraften också i det kommunikativa förloras. Form och innehåll riskerar att skiljas åt när det innehåll som finns i de konstnärliga artefakterna eller uttrycken försvinner och den tomma formen används som arbetsform att fylla med annat innehåll, vilket som helst.

I den läroplan som följde på Skola för bildning, LPO 94, finns det 19 kursplaner. Hansson & Grip sorterar i sin PM dem längs en axel efter hur de förhåller sig till kulturformuleringar. I den ena änden finner man de naturvetenskapliga ämnen, fysik, kemi, matematik samt teknik. Där finns få eller inga kulturformuleringar. I den andra änden finns bild, musik och svenska med många kulturformuleringar. Geografi och samhällskunskap närmar sig naturvetenskapen medan språkämnen, idrott och slöjd närmar sig svenska, bild och musik. Hemkunskap finns mitt på linjen.

Hansson & Grip tittar också närmare på vilken sorts kulturformuleringar det handlar om. När det gäller mediekultur är det ämnena musik och bild som ska ge kunskap **om** medierna. I svenska, bild, idrott och historia ska man **analysera och kritiskt granska** mediebudskap. Använda delar av medieinnehållet ska man göra i många ämnens kursplaner men det är bara i bildämnet och i musiken som man ska utveckla **färdigheter** och **praktiska kunskaper**. Hansson & Grip pekar på att massmediekunskap varken tas upp i svenskan eller samhällskunskapen och att varken mediekultur eller populärkultur finns som begrepp.

När det gäller konstkulturen finns det i *Skola för bildning* ingen genomgång av vad man bör göra av motsvarande slag som för mediekulturen. Hansson & Grip har istället gått tillbaka till de formuleringar som fanns i Lgr 80 under avsnittet om skolan som ett kulturellt centrum.

Inget ämne har ansvar för att eleverna ska ”komma i kontakt med olika kulturyttringar såsom konserter, teaterföreställningar, filmförevisningar och konstutställningar”. Inte heller har någon ”ansvar för medverkan av kulturarbetare”. Formuleringar som handlar om att ge ”insikt i olika uttryck för mänskliga känslor, stämningar och erfarenheter” förekommer flitigast. I stort har det enligt Hansson & Grip skett en förskjutning från personlighetsutveckling ”inifrån och ut” till användandet av estetiska uttrycksformer som verktyg för att redovisa kunskaper eller utveckla personlig och social identitet. Kanske kan detta beskrivas som en väg bort från utvecklingspsykologiska perspektiv fram till mer sociokulturella perspektiv, om inte annat så på ett retoriskt plan.

Det finns en skillnad mellan mediekulturen och konstkulturen där konstkulturen beskrivs i alltigenom positiva ordalag medan mediekulturen ska ifrågasättas och granskas kritiskt. Ett undantag är musikämnet där både den internationella ungdomskulturen och medieutvecklingen får en självklar plats liksom ett kritiskt förhållningssätt till alla musikföreteelser.

Revideringar av kursplanerna gjordes 2000. I de reviderade kursplanerna kan man läsa en formulering som ”Musik har också nära släktskap med matematik genom att många av ämnets begrepp är matematiskt definierade, alltifrån taktart och rytm till tonart och ackord.” Den formuleringen motsvaras i matematikens kursplan av ”Matematik har nära samband med andra skolämnen. Eleverna hämtar erfarenheter från omvärlden och får därmed underlag för att vidga sitt matematiska kunnande.” Musiken legitimerar sig med hjälp av matematiken, men matematiken står stadigt på egna ben när den använder omvärlden för att berika sitt kunskapsområde.

De kulturpolitiska målen

De kulturpolitiska målen fastställdes av riksdagen 1974 och modifierades 1996. Det är alltså fortfarande de som gäller och som påverkar kulturinstitutioners och myndigheters engagemang i kultur i skolan-frågor. I följande kapitel om Kultur i skolan-fältet har jag valt att ta upp och diskutera målens anspråk direkt i anslutning till samverkansprojektet mellan Skolverket och Kulturrådet, *Kultur för lust och lärande*. Men först en sammanfattning om vilka teman jag tycker mig ha hittat i dokumenten och en precisering av dem i form av anspråk.

Sammanfattning: Teman och möjliga anspråk

Jag försöker här använda läsningen av de äldre dokumenten för att få hjälp att formulera anspråk som dels kan användas som analyskategorier för textgenomgången i nästa avsnitt och dels kan vara rimliga eller legitima, ur det normativa aktörsperspektiv som är mitt, att ha på verksamheten med kultur och estetik i skolan. Genom att låta anspråken fylla denna dubbla funktion ansluter jag till Habermas tankar om möjligheten att kombinera det deskriptiva och normativa i en kritisk teori. (Engdahl 2001) Man kan säga något om hur verkligheten *är* (eller ter sig) för att kunna formulera något om hur den *bör vara*.

Jag har hittills inte kunnat säga så mycket om vilka olika anspråk som dokumenten utifrån olika positioner haft på det estetiska i skolan. Jag har mer kunnat peka på att ”det är detta man skriver om”. De flesta styrdokument jag läst är formulerade ur samma slags myndighetsperspektiv, de är förhandlade kompromisser där olikheterna inte längre så lätt kan urskiljas *inom* dokumenten, men möjligen *mellan* dem i kronologisk ordning.

Ställs det kvalificerade anspråk på det estetiska i de äldre dokument jag studerat? Jag kan i dokumenten och med stöd av egna erfarenheter från fältet, se en utveckling från användandet av ett högt kulturbegrepp till att också dra in ett lägre, en pendling mellan det persondanande till det samhällsdanande och en liknande pendelrörelse mellan konsumtion och estetisk produktion. Olika språk- och kommunikationsformer jämföras ibland i retoriken men klyftan mellan olika ämnen och undervisningspraktiker lever kvar och estetiken lever i dokumenten vid sidan av det egentliga kunskapandet eller meningsskapandet.¹²

Mycket kort skulle man sammanfattningsvis kunna säga att på 60-talet ska barn och unga ges god kultur och skyddas, vaccineras, från dålig kultur. På 70-talet framträder en omsorgskultur i skolan som tidigare inte varit så tydlig, på 80-talet framträder en projektkultur som både går med och mot marknadsestetiken. På 90-talet får barns- och ungas egen populärkulturellt inspirerade kultur plats i skolorna men på ett ganska oproblematiserat vis, utmaningarna och möjligheterna till nya erfarenheter försvinner.

Efter att ha läst alla dessa dokument lutade jag mig tillbaka och försökte urskilja och bestämma vad som kunde vara viktigt att gå vidare med. Vad var det som sades och vad var det som saknades? Utifrån en sociokulturell kunskapssyn intresserade jag mig

¹² Det måste också betonas att det som står i dokumenten är en sak, vad som händer i praktiken är en annan.

för aspekter som handlade om människors möjligheter att i kommunikation med andra, i komplexa och konfliktfyllda kontexter, utveckla kunskap om sig själva och världen. Jag var som vid läsningen av de äldre dokumenten fortsatt intresserad av kopplingar mellan estetik, kunskap och olika undervisningskulturer.

Utifrån min läsning och personliga yrkeserfarenheter formulerade jag sex anspråk som jag menar är rimliga och möjliga i förhållande till ”fältets” utveckling under sent 1990- och tidigt 2000-tal. Här har jag själv en position som aktör och kan iaktta andras positioner och anspråk innan de förhandlats bort. Jag menar att anspråken kan fungera som analyskategorier, som rubriker att sortera sådant under som sägs, eller inte sägs, på olika vis av olika aktörer. Genom att kvalificera anspråken och ge dem tydligare riktning och innehållslig konkretion kan man i ett senare skede också använda dem som utvecklingsverktyg.

Vad har alltså olika aktörer för anspråk på

1. perspektivering av sammanhang
2. kvalificering av kunskapssyn
3. språk- och begreppsutveckling
4. stöd för barn och unga i deras identitetsutveckling och i utveckling av olika kompetenser
5. utveckling av kulturella och sociala värden och medborgerlig bildning
6. utveckling av skolkulturer

Vart och ett av dessa anspråk kan sedan få följdfrågor: På vilket vis? Med vilket syfte? Jag gör inte någon sådan närläsning av de äldre dokumenten utan konstaterar bara att de två första anspråken i stort sett lyser med sin frånvaro.

Det första anspråket kan sägas vara kulturanalytiskt och betyder att varje sammanhang kan betraktas ur olika synvinklar, bland annat beroende på var man själv befinner sig. Det handlar alltså om att tydliggöra traditioner, relationer och maktförhållanden. Det handlar också om positionering, att placera sig själv i sammanhanget och därmed göra kopplingar mellan det personliga och det strukturella. Därmed har anspråket också koppling till begreppen ”exemplariskt lärande” och ”sociologisk fantasi” som jag berört i mitt teoriavsnitt.

Det andra anspråket kan sägas vara kunskapsteoretiskt och handlar om kunska- pers olika framträdelseformer, om att bredda och fördjupa förståelsen för hur kunskap

kan produceras och gestaltas. Kvalificeringen handlar också om att knyta ihop kunskap och kommunikation som är det som det tredje anspråket handlar om.

Det tredje anspråket handlar om språk- och begreppsutveckling och dyker upp på 1980-talet då nyttoaspekter på det estetiska betonas. Men det estetiska används i första hand för att stärka en verbalspråklig, skriftspråklig kompetens och begreppsutvecklingen handlar främst om att illustrera, inte undersöka eller utveckla, begrepp. Språk- och begreppsutvecklingen knyts alltså inte i de äldre dokumenten till anspråk på en kvalificering av kunskapssyn eller perspektivering av sammanhang.

Det fjärde anspråket på identitets- och kompetensutveckling lever genom alla de äldre dokumenten men fokus förflyttas från idén om ett ofördärvat inre jag, en odelbar individ, som ska få näring och växa fritt, till idén om identitet byggd på kompetenser som kan plockas samman. Jag ser inte några tankar om huruvida det estetiska kan fungera sammanhållande och/eller uppluckrande för personliga identiteter i förhållande till en föränderlig omvärld. Hur ser moderna och senmoderna socialisations- och identitetsprocesser ut egentligen? Det syns inte mycket av sådant i några styrdokument.

Det femte anspråket handlar om bildning och har funnits med under alla decennierna, men vilka värden och vilken slags medborgerlig bildning det ska handla om har aldrig definierats tydligt. Det har funnits en oproblematiserad god kultur och ett hot från skräpkulturen. Mer utrymme har getts åt det mångkulturella, men fortfarande på ett oproblematiserat vis, som något som ska ge relief och djup till den egna kulturen. Den medborgerliga bildningen har handlat mer om att ge möjlighet för alla att njuta kulturens skatter än om att vara delaktiga och själva skapa gemensam kultur och ett gemensamt samhälle i en tid fylld av motstridiga tendenser och motsägelser. Magnus Persson gör en intressant genomgång av den kulturella vändningen i skolans styrdokument i en artikel med samma namn. (Persson 2005) Han identifierar en underförstådd harmoni som överordnad diskurs, en rädsla för konfliktperspektiv och en ”flykt från politiken”. Han lyfter fram både en identitetspolitisk och en estetiserande dimension i sin analys av styrdokumentet och beskriver därmed också en senmodern samhällelig omvandling¹³.

Det sjätte anspråket, som rör skolans kultur, handlar om föreställningar om kunskap och lärande, om förhållningssätt till personal, barn och unga och till deras delaktighet. Ett skifte kan sägas ha skett från ”inlärning” till ”lärande”, men fortfarande skri-

¹³ Där Persson med hjälp av ”misstankens hermeneutik” analyserar hur dokumenten ”egentligen” talar om kultur och också kommer bakom det som sägs, läser jag mer vad dokumenten faktiskt säger om anspråk på estetik och kultur och använder det för egna resonemang.

ver och säger många "fel" utan att reflektera över det och utvecklingen har i skolan trots den sociokulturella läranderetoriken snarare gått mot en ökad individualisering och enskilda spår än mot ett mer offentligt och gemensamt kunskapsarbete. I dagens politiska debattklimat reduceras "kunskapsskolan" till en sluten skola med ordning och reda. En intressant fråga är om delar av mediefältet och konstfältet utvecklats i motsatt riktning. "Det goda samtalet" finns på TV-tablåerna och den relationella estetiken talar ibland om gemensamt lärande.

Det är dessa sex anspråk jag funnit intressanta att gå vidare med för att resonera kring vad som sägs på fältet Kultur i skolan, men först behöver jag beskriva fältet, så som jag sett det.

2 Kultur i skolan som ”fält” mot slutet av 1990-talet

Från slutet av 1900-talet och fram till idag, halvvägs in i 2000-talets första decennium, finns det en organiserad offentlig diskussion om *Kultur i skolan* i Sverige. Allt fler börjar tala om samma sak, om än med olika utgångspunkter och bevekelsegrunder som jag ska gå in på lite närmare senare. Paradoxalt nog har både jag och andra talat lite slarvigt om Kultur i skolan på 1980-talet som ett ”fält” fast jag menar att det troligen först mot slutet av 1990 börjar bli ett fält för att först nu vara ett sådant.

I KOS slutrapport skrev vi såhär om *Kultur i skolan* som ett fält i vardande:

Jämfört med fältet *Skolan*, som är fast i konturerna, lätt att definiera och lätt att strida om är fältet *Kultur i skolan* betydligt vagare, spretigare och svårare att definiera. (...) Tidigare har man kunnat betrakta fenomenet Kultur i skolan som en slags rörelse med många människor involverade, utan gemensamma, preciserade, uttalade eller omstridda mål. När nu kultur och estetik blivit allt viktigare i samhället, ekonomiskt och politiskt, och skolan står högt på den politiska dagordningen har vi ett nytt skede där statliga *Kultur i skolan*-satsningar bör läggas på insatser som gör det möjligt att diskutera, utforska, utveckla och iscensätta estetiska läroprocesser på mer genomtänkta och formulerade sätt än hitintills (s. 103 ff).

Jag återkommer till de sex anspråk jag lyft fram, men presenterar först i detta kapitel en översikt över några viktiga aktörer på det fält där man formulerar och strider om anspråk. Jag beskriver det hypotetiska Kultur i skolan-”fältet” så som jag själv deltagit i det, som något i högsta grad verkligt. Jag beskriver sedan några aktörer som jag ser som extra viktiga i min studie beroende på att 1) de var och en uttryckt egna anspråk på att säga något väsentligt om Kultur i skolan, 2) jag själv har kunnat följa dem på relativt nära håll samt 3) de kan bedömas ha haft möjlighet att påverka både den nationella diskussionen och i olika hög grad den konkreta skolpraktiken. Mot slutet av kapitlet fokuserar jag främst på de två aktörerna Skolverket/Myndigheten för skolutveckling och Statens Kulturråd och deras anspråk eftersom de positionerar sig på olika vis och fått regeringens uppdrag att samarbeta kring Kultur i skolan. Jag väljer att uttrycka mig i imperfekt och begränsa mig till några få år trots att fältet fortfarande utvecklas.

Lite fälthistoria

På nationell nivå fanns det i mitten av 1990-talet ett antal av regering och departement tillsatta arbetsgrupper, verk och myndigheter, det fanns personer (ibland kallade eldsjälar) och verksamheter, föreningar och organisationer av olika slag, stiftelser och fonder. När jag försöker ge en bild av vissa delar av Kultur i skolan skulle min text behöva vara en hypertext med klickbara länkar eller en tredimensionell bild.

Jag väljer att nämna en del namn för att jag sedan i texten på ett eller annat sätt kommer att referera till dem. Min poäng med detta berättande angreppssätt är att det finns en historia som behöver skrivas och jag själv är en del av denna historia. Jag kan inte frigöra mig från lusten att koppla samman det personliga med det strukturella, den sociologiska fantasin måste få spela en roll. Hur människorna, aktörerna, på fältet möts och ”förhandlar mening” kan ha avgörande betydelse. Man håller med eller går emot, man försöker definiera vilka som är de viktigaste frågorna för det gemensamma samtalet. Man har olika pondus och olika mycket kapital. Våra habitus är avgörande. Vilka föreställningar de som finns på centrala positioner har om kultur och estetik spelar roll för åt vilket håll fältet ska utveckla sig. Det är bara *människor* som kan strida, hur institutionellt uppbundna eller förankrade de än är.

1995-1998 arbetade på regeringens uppdrag en grupp inom kulturdepartementet med att utarbeta en ny strategi för arbetet med kultur i skolan. Arbetsgruppen hette helt enkelt *Kultur i skolan*, KIS. I gruppen ingick statssekreterarna för kultur- och utbildningsdepartementen, cheferna för Skolverket, Statens kulturråd, Riksantikvarieämbetet, Svenska filminstitutet, Kommunförbundets sektion för kultur och fritid samt Skolkommitténs ordförande.

Gruppen arbetade dels med hjälp av 8-9 decentraliserade utvecklingsprojekt, dels med texter som togs fram av olika forskare och författare. KIS-projekten bestod av aktörer som genomförde olika saker och observatörer som beskrev och analyserade det som hände. Observatörerna var i flera fall forskare och lärarutbildare som fortsatt att vara aktiva på fältet. Varje projekt hade sitt särskilda syfte. I *Kulturens asplöv* beskrivs kortfattat de olika projekten och de slutsatser man drog. Gruppen lämnade också en särskild skrivelse till regeringen kallad *En strategi för kultur i skolan*.

En av gruppens sekreterare ingick också i en beredningsgrupp på utbildningsdepartementet för samverkan mellan kulturliv och skola, ett uppdrag kallat *Kultur för lust och lärande*. Arbetet leddes av två projektledare på Statens kulturråd och på Skol-

verket. Samarbetet pågick under treårsperioden 1999-2002. Syftet var att stimulera skolor att arbeta med kultur i olika former. Skolverket och Kulturrådet valde att gemensamt arbeta för kultur i skolan genom att:

- Samordna och informera om de nationella insatserna
- Stimulera till nätverksbygge och ordna möten och seminarier på nationell, regional och lokal nivå
- Samla och sprida kunskap om skapandeprocessers betydelse för aktivt lärande
- Stimulera och stödja metodutvecklingsarbete, forskning och utvärdering
- Dokumentera och sprida praktiska erfarenheter
- Ta fram material av olika slag som stöd för lärare och kulturpedagoger.

(Skolverket (2002 a)

Inom ramen för detta arbete togs olika texter fram som spelar en roll i mitt arbete. Kulturrådet fick också ett särskilt uppdrag att stödja och vidareutveckla kulturinstitutionernas och det fria kulturlivets kulturpedagogiska arbete i relation till skolan. Det gällde att ”fördjupa insikten om kulturens betydelse för barnens utveckling och lärande och låta denna insikt få genomslag både inom myndigheter och i kommuner”.

I en annan grupp kallad ”Myndigheternas samverkansgrupp” deltog jag tillsammans med representanter från nationella kulturorganisationer och myndigheter som Svenska Filminstitutet, Riksteatern, Riksarkivet, Utbildningsradion, Sveriges musik och kulturskolor (SMOK), fackliga organisationer osv. Flera av dessa personer är mycket starkt drivande och igångsättande personer som ansvarar för delar av sin egen organisation eller institution. Jag deltog i gruppen som representant för Högskoleverket, eftersom man inte hittade någon annan där som var intresserad av fältet. Min konkreta bas blev istället lärarutbildningen i Malmö.

1995 tillsatte dåvarande skolminister Ylva Johansson en Skolkommitté med uppdrag att belysa skolans inre arbete och föreslå åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen. Ordförande för kommittén var Olle Holmberg, nu områdeschef för lärarutbildningen i Malmö. Jag var ledamot i kommittén och dessutom så kallad ”huvudaktör” i ett av KIS-arbetets delprojekt.

I Skolkommitténs arbete upptogs frågor om sociala praktiker, kultur och estetik, en hel del tid och utrymme. I slutbetänkandet *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* finns ett

kapitel om kultur i skolan som en av sekreterarna i Arbetsgruppen Kultur i skolan bidragit med kunskaper till.

Läroverstyrelsens utredningskommitté, LUK, lade 1999 förslag om en ny lärarutbildning och förhöll sig där till frågor om kultur och estetik (SOU 1999:63). I kommittén fanns flera personer med koppling till fältet Kultur i skolan.

Utbildare från olika konstnärliga högskolor, inte minst Dramatiska institutet, Konstfack och Danshögskolan har varit drivande aktörer på fältet. Också enskilda lärare eller institutioner vid lärarutbildningar och universitet har i olika stor utsträckning deltagit aktivt i utvecklingen.

Stiftelsen Framtidens kultur är en annan slags aktör på fältet som med pengar kan stötta olika kulturprojekt. Lärarutbildningen i Malmö fick t.ex. möjlighet att utveckla en ny kulturpedagogisk utbildning med hjälp av sådana medel. Man stödde med flera miljoner ett av de skolprojekt som sedermera blev en del av Malmös KIS-projekt. 1999 arrangerade stiftelsen ett dokumenterat erfarenhetsutbyte i Borås kring kulturprojekt i skolan.

Riksbankens jubileumsfond och dess områdesgrupp för konst och gestaltning har via en kulturvetenskaplig donation medel för utvecklingsarbete och forskning. I samarbete med läroverstyrelsens utredningskommitté arrangerade man under 1998 två seminarier om sådant man i en efterföljande rapport kallade *Kultur och kreativitet i lärarutbildningen*.

Vid årsskiftet 1999-2000 fick lärarutbildningen i Malmö ett nationellt uppdrag från utbildningsdepartementet att utveckla kompetensutveckling för arbetet med Kultur i skolan. Detta arbete kom att kallas KOS och resulterade i en mängd rapporter och förslag. Jag var tillsammans med Jan Thavenius projektledare för detta arbete. Jan Thavenius var tidigare professor vid litteraturvetenskapliga institutionen i Lund, men knöts till lärarutbildningen i Malmö. Han var liksom Olle Holmberg aktiv i Pedagogiska gruppen i Lund som på 70- och 80-talet utvecklade en erfarenhetspedagogisk svenskundervisning där medier och populärkultur tilläts spela en roll. I gruppens arbete deltog också litteraturvetaren och docenten Ulf Lindberg som varit min handledare i skrivandet. Flera andra personer med anknytning till Pedagogiska gruppen har spelat viktiga roller på fältet.

Vad är det som skiljer situationen mot slutet av 1990-talet från den på 1970- eller 1980-talet? Är "fältet" ett mer reellt än ett hypotetiskt "fält" idag? Ur mitt aktörsperspektiv kan jag urskilja en pågående problematiserande dialog där man gemensamt försöker ringa in stridsfrågorna. Man är mån om att finnas kvar i det som formuleras olika

istället för att skyla över det alltför snabbt. Bara två exempel som är typiska: 1) I ett kommande samarbete mellan Unga Riks, lärarutbildningen i Malmö och två Malmöskolor ägnas en introducerande del av arbetet åt att lära känna de olika utgångspunkterna hos respektive aktör och formulera likheter och olikheter i sätten att se på estetik och lärande. 2) Allt oftare hör organisationer, kommuner och regioner av sig till lärarutbildningen i Malmö och ber oss att vara med i projektstarter genom att komma och vara besvärliga, ställa frågor och skärpa dialogen.

I det fortsatta kommer jag att använda mig av de sex tidigare uppräknade anspråken för att diskutera föreställningar på fältet. Jag menar att fältet börjar ta form på allvar i slutet av 1990-talet då bland andra de aktörer jag nedan lyfter fram formulerar sig starkare och tydligare.

Skolkommittén

Vilka anspråk man har på det estetiska handlar i hög grad om vilka anspråk man har på skolan. I genomgången av senare decenniers läroplaner och andra dokument ser jag att arbetet med estetik mycket sällan hamnar i hjärtat av skolans kulturskapande och kunskapsutvecklande verksamhet. Är skiftet i språkbruket från inläring till lärande ett paradigmskifte eller bara ett tillfälligt hugskott från reformivriga pedagoger? Kan skolan vara en mötesplats där man lyssnar på barns och ungas frågor och erfarenheter och utmanar dem med gamla och nya traditioner? Kan skolan i den kulturella mångfalden handskas med ett dubbelt uppdrag att både bevara och skapa kultur? Skolkommittén skrev 1997 i sitt slutbetänkande:

Eleverna i skolan tillägnar sig kunskap i dialog med sina kamrater och sina lärare. De tänker tillsammans, blir medvetna om att det finns olika sätt att se, olika bilder av verkligheten, olika erfarenheter. På så sätt kan de bygga upp en rik och mångfasetterad kunskap, utveckla ett kollektivt kunnande” där alla bidrar med sitt.

...

Världen blir inte rikare genom att vi försöker få alla att bli så lika som möjligt i sin förståelse. Rikedom har att göra med allas delaktighet och med att alla bär på olika erfarenheter och olika sätt att uppfatta och förstå. (SOU 1997:121 s. 25)

Här talas om ”bilder av verkligheten”, ”mångfacetterad kunskap”, ”olika erfarenheter”, ”olika sätt att uppfatta och förstå”. Mångfalden av sätt att förstå är grunden och utgångspunkten för skolan, men drivkraften är dialogen om bilderna av verkligheten. Utan dialogen, gestaltningen i det gemensamma rummet, ligger bilderna där var för sig, utan samband eller beröring med varandra.

1997, samma år som betänkandet kom, gjordes en undersökning om 8000 elevers hållning till det mångkulturella samhället och till demokrati. Drygt en tredjedel av eleverna sa sig inte vara säkra på att Förintelsen verkligen ägt rum. I mediedebatten som följde hävdades att demokratin nu måste läras ut. Men skolkommittén hävdade att det redan fanns mycket tydliga mål om demokrati i styrdokumentet och att det alldeles säkert pågick undervisning om demokrati i skolan. Men man sa också:

Det är en sak att dessa ting tagits upp i undervisningen. Det är en helt annan sak om elever blivit berörda av vad de tagit del av, om de påverkats av vad de läst eller hört; det är en annan sak om de över huvud taget kommer ihåg. För att detta ska ske behövs mer. Då behövs elevernas egen aktiva medverkan, deras nyfikenhet, allvar, glädje, engagemang. (s. 29)

Skolkommittén hävdade att demokratin ständigt måste erövrats och att skolan måste vara en arena för denna erövring. Ett av de flitigast citerade styckena i betänkandet lyder:

Skolan är inte bara en förberedelse för livet, den är livet självt för de barn och ungdomar som går där varje dag år ut och år in. Elever kan inte betrakta allt de gör i skolan som en förberedelse för någonting annat som ska komma sedan. Livet pågår nu (s. 32).

Elever lever sina liv estetiskt, med sina sinnen, kroppar, känslor och intellekt. Ska skolan vara en skola för barn och unga måste det finnas utrymme för estetiska processer av olika slag.

Skolkommittén formulerade både lustargument och förståelseargument för arbetet i skolan. Betänkandet har underrubriken *Skola i en ny tid* och man menade att skolans inre miljö har med tre viktiga förändringar att göra: socialisationsförändringar bland barn och unga, skolans legitimitet och den förlängda ungdomstiden. Med kultursociologen Thomas Ziehes ord talade man om den kulturella friställningen och skriver själv:

Möjligheterna att föreställa sig alternativa liv och värderingar har ökat ofantligt, inte minst genom massmediernas utbredning. (s. 38)

...

Vuxna har inte längre en självklar auktoritet därför att de är vuxna. Lärare har inte längre en självklar auktoritet därför att de är lärare. Både som vuxen och lärare måste man i dag förtjäna sin auktoritet, visa varför man har den och arbeta för att behålla den. (s. 39)

Här har något hänt i förhållande till det Bourdieu talar om som symboliskt kapital. En hög andel av detta har "avinstitutionaliserats" och "förkroppsligats"; det hjälper inte med examensbevis längre. Lärare måste förhandla med både rektorer, elever och föräldrar om sitt sätt att tänka kring och organisera undervisning. Det är snart 10 år sedan Skolkommittén skrev sitt betänkande och mycket har hänt sedan dess. Samhället är nu mångkulturellt i sitt medvetande in i minsta skrymsle, som löfte eller hot, inte alltid som förhållningssätt. Elever måste lära sig att formulera och förhandla om hur livet ska levas, samhälleligt, publikt och privat och de har medierna minst lika mycket som skolan till hjälp i den kompetensutvecklingen.

Anspråk

Skolkommittén kan sägas ha haft anspråk på att arbetet med estetik i skolan ska bidra till perspektivering av kunskaper, olika bilder ska bli synliga och åtkomliga för samtal. Det innebär också en kvalificering av kunskapsbegreppet i riktning mot ett sociokulturellt synsätt där olika praktiker ger olika slags kunskaper. En mångfacetterad och mångstämmig praktik ger fullödigare kunskaper.

Kultur och kulturella uttrycksformer är viktiga just för att öka människors kunskaper, för att vidga deras perspektiv och ge en större kommunikativ förståelse och förmåga. Kulturell och estetisk kompetens är viktiga delar av allt kunnande och all kompetens (SOU 1997:121 s. 243).

Jag var själv ledamot i Skolkommittén och minns att begreppen "praktik" diskuterades som ett användbart begrepp för att diskutera skolan på ett delvis nytt sätt. Begreppet kom dock aldrig med i betänkandena då flera i kommittén bedömde det som för nytt och inte förankrat hos yrkesverksamma. Idag används det flitigt i pedagogisk litteratur.

Skolkommittén, framförallt dess ordförande Olle Holmberg, var influerade av Kirstens Drottners tankar om estetisk produktion och gestaltning som ett sätt att förbinda egna personliga erfarenheter och fantasier med den sociala världen, det individuella med det kollektiva (Drotner 1996). Om ett sådant arbete ska vara ”på riktigt” kan inte somliga erfarenheter räknas bort som dåliga eller felaktiga, alltså måste också medierna och populärkulturen finnas i skolan som material att arbeta med. Barns och ungas hela känsleregister och kroppsförmågor måste tas i anspråk, eftersom det är så barn och unga möter världen och fungerar i den. Man hade anspråk på att det estetiska ska stödja barns och ungas arbete med att utveckla identiteter och olika slags kompetenser så att de kan delta i världen.

Det centrala i yttrandefriheten är att kunna meddela upplysningar samt att uttrycka tankar, åsikter och känslor. Mycket talar för att ju flera kulturella uttrycksformer som en individ behärskar, desto mer varierad och nyanserad blir hennes uttrycksförmåga och desto större möjligheter har hon att kommunicera med sin omgivning (SOU 1997:121 s. 231).

Skolan *är* kultur, och barn och unga skapar kultur. Skolan är en mötesplats för förhandlingar och kunskapsbildning och eleverna är medborgare som får sin medborgerliga bildning genom att utöva demokrati och vara delaktiga ”på riktigt”. Skolkommittén talar om barns och ungas rätt till kulturell yttrandefrihet.

Skolkommittén hade sin egen estetik och lade sig vinn om att också omslagen på betänkandena skulle kommunicera någon grundläggande idé och inbjuda till läsning. Den formulerade sina betänkanden som inslag i en dialog med de yrkesverksamma. Ett av betänkandena kallades till och med Dialogbetänkandet och innehöll ett kapitel med korta vardagsberättelser från pedagogiska verksamheter som kommenterades kort. Man inbjöd läsarna att svara på betänkandet och en hel del svar kom in.

Skolkommittén menade att det under decennier talats om hur det *borde* vara i skolan utan att det lett till någon förändring och att det var bättre att tala om vad lärare *faktiskt gör* och stödja deras möjligheter att själva utveckla sin verksamhet utifrån det. Man använde uttryck som ”berättelser” och ”bilder” och menade att på samma sätt som kunskap växer i mötet mellan människor skulle skolutveckling komma till stånd i mötet mellan oliktankande som delger varandra sina bilder av verksamheten. Ett oproblematiserat förgivettagande skulle störas av frågor och synpunkter från föräldrar, kulturarbete-

re, politiker och inte minst från eleverna själva. Man till och med talade om konstnärer och kulturarbetare som ”störfaktorer”. Det var inte konstnärerna som skulle förändra skolan genom att föra in kultur, utan de skulle genom sin närvaro och sina annorlunda bilder av kunskap och lärande få lärarna, och eleverna, att formulera sig kring skolan som kultur, eller som kulturella praktiker. Också små vridningar i skolans verksamhet, i innehåll eller form, skulle då kunna leda till stora förändringar i skolkulturen.

Arbetsgruppen Kultur i skolan

Uppdraget från regeringen till *Arbetsgruppen Kultur i skolan* rörde uttryckligen tre teman: 1) Skolan som kulturmiljö, 2) Kulturarbete i undervisning samt 3) Delaktighet och eget skapande. Detta finns beskrivet i ett protokoll från ett regeringssammanträde i september 1995 (Hansson & Sommansson 1998). Direktiven är skrivna så att de kan vridas åt lite olika håll och användas för olika syften.

”Skolan som kulturmiljö”. Vad betyder det? Det kan tolkas olika. I direktiven till Arbetsgruppen Kultur i skolan talas det om att ”ge eleverna kunskap om människors kulturarv” och om att barn och unga med invandrabakgrund har erfarenheter som är ”särskilt viktiga att ta tillvara i detta sammanhang”. Man lyfter också fram skolbiblioteken och den fysiska skolmiljön som viktiga och slutligen ska skolan öppna sig mot det omgivande samhället. När Skolkommittén beskriver uppdraget *Arbetsgruppen Kultur i skolan* fått skriver man

Det första är **skolan som kulturmiljö**, som till stora delar täcks av den diskussion som har förts i kapitlet om den öppna skolan (s. 235) och som tar upp skolan som arbetsplats och skolans roll som kulturellt centrum i närmiljön. Skolan som kulturmiljö handlar också om att se skolans estetiska funktioner som de kommer till uttryck i arkitektur och formgivning. För att understryka skolmiljöns viktiga roll i skolans läroprocesser talar gruppen om skolmiljön som den tredje pedagogen (SOU 1997:121 s. 259).

Det handlar alltså mycket om skolan som en öppen plats, snarare om fysisk skolmiljö än om skolkulturer, undervisningskulturer eller ”praktiker”.

När Statens kulturråd snabbt refererar till temat skolan som kulturmiljö i en avrapportering av sin egen medverkan i Kultur för lust och lärande nämner man i stort sett

bara ett förslag på hur arkitekturens roll i skolan ska kunna stärkas (Statens Kulturråd 2002).

Man kan jämföra med hur man senare i Malmö resonerar om "Skolans kultur". För KOS-projektet i Malmö handlade "skolans kultur", som man valde att kalla det istället för "skolans kulturmiljö", om allas medvetenhet kring vilka kunskaper, värden och förhållningssätt man anser vara viktiga men också hur man "lever" dessa värden, hur man "gör" demokrati eller hållbar utveckling och därmed också om hur skolans fysiska rum gestaltas (Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003).

Litteraturhistorikern Johan Fjord Jensen (1987) använder begreppen "att vara i-kultur" och "att ha-kultur". "Att vara i-kulturen" handlar om sätten att leva, förhålla sig till varandra och utveckla kunskap. "Att ha-kulturen" handlar om det kulturella kapital en kultur har i form av böcker, teater, textilier, sångskatter osv. KOS-projektet har fokus på "att vara i-kulturen", och på hur det man "har", kulturella artefakter av olika slag, spelar en viktig roll för möjligheten att utveckla sina sätt "att vara". Direktiven till KIS-gruppen signalerar mer om "att ha-kulturen", sådant man kan föra in i skolan, lägga till eller dra ifrån. "Att vara i-kulturen" diskuteras aldrig riktigt i direktiven till arbetsgruppen i sammanhanget Skolan som kulturmiljö, det handlar oproblematiserat om att "ge" kunskap om människors kulturarv".

Men "Att vara i-kulturen" kanske finns i den andra punkten i direktiven istället?

Utgångspunkten för det andra området, **kulturarbetet i undervisningen**, är att kulturen finns i skolan, i barns och ungdomars erfarenheter och i deras skapande. Kulturens innehåll och olika uttrycksformer är källor till upplevelser och kunskap. Att lära sig är en skapande process. En viktig uppgift är därför att stärka den estetiska, praktiska och kommunikativa verksamheten i skolan och låta den genomsyra all undervisning (Hansson & Sommansson 1998 s. 140).

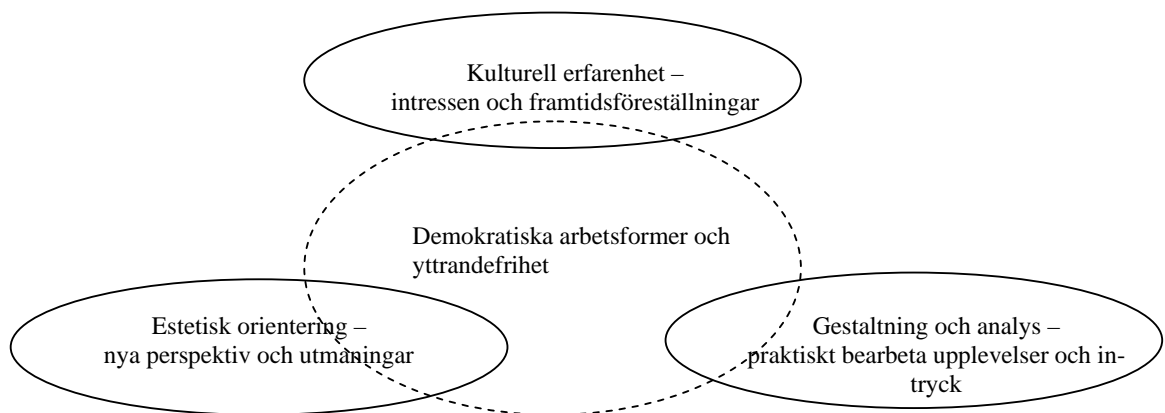
Men också här läser jag "kulturen" som något som "finns" och som man kan "ha" eller "skapa" som estetiska artefakter, inte något som man "lever" eller "tänker". Den sista punkten som handlar om "Delaktighet och eget skapande" då? Handlar den om "att vara i-kulturen"?

En av utgångspunkterna för kulturarbetet i skolan bör vara barns och ungdomars rätt till medinflytande och respekt, deras rätt att göra sin stämma hörd och få sin

vilja respekterad. Kulturarbetet i skolan är en fråga om kulturell yttrandefrihet och kan ge verktyg för såväl etiska som estetiska ställningstaganden. Att i skolan arbeta med konstnärliga uttrycksmedel och föra in estetiska förhållningssätt har också i hög grad med lust och arbetsglädje att göra. (s. 140)

Jo, här handlar det mer om synsätt och förhållningssätt, rätt till yttrandefrihet och respekt osv. Men är inte *allt* skolarbete ett kulturarbete i meningen att man genom att vara där är med och skapar, förändrar eller bevarar kultur? I direktiven till Arbetsgruppen används ett så pass snävt kulturbegrepp att det är svårt att utläsa allvarliga anspråk på ”perspektivering av sammanhang” eller ”kvalificering av kunskapssyn”.

Hasse Hansson som skrev *PM om Kultur i skolan* till Skolkommittén och som också var sekreterare i arbetsgruppen Kultur i skolan kan däremot med god vilja urskilja, eller utveckla, en pedagogisk strategi både i direktiven till Skolkommittén och till Arbetsgruppen Kultur i skolan. Han skriver fram den som en modell med fyra samverkande dimensioner och understryker att ”ingen enskild åtgärd inom ett begränsat område på ett avgörande sätt kan förändra skolans konst- och kulturmönster”.



(Ur *PM om Kultur i skolan* s. 20)

Anspråk

Den ovanstående modellen knyter samman ”att vara i-kulturen” och ”att ha-kulturen” genom anspråken på att i en demokratisk skolkultur och med gestaltande estetiska arbetsformer ta tillvara erfarenheter och utmana dem med andras perspektiv. Det menar jag handlar både om perspektivering av sammanhang och kvalificering av kunskapssyn.

Modellen kan också sägas knyta samman min fjärde punkt, att ge stöd för barn och unga i deras identitetsutveckling och i utveckling av olika kompetenser, och den femte punkten som handlar om medborgerlig bildning. Yttrandefriheten i den innersta ellipsen kan också sägas förutsätta ”språkutveckling” om man använder ett vidgat språkbegrepp. I ellipserna Estetisk orientering och Gestaltning och analys läser jag också in anspråk på begreppsutveckling.

Jag kan ändå inte se modellen beskriven fullt ut i arbetsgruppens slutrapport Kulturrens asplöv. Kanske den aldrig kom upp på dagordningen, kanske den kompromissades bort i förhandlingarna mellan olika aktörer. Risken finns att kulturen fortfarande kan ses som något som ska föras in i skolan, till de behövande, trots en mycket god vilja att se det på ett annat sätt. Arbetsgruppens anspråk som de framträder i text, kan ses som radikala genom det tal om yttrandefrihet och delaktighet som finns, men så länge kulturarbetet inte rör vid perspektivering av sammanhang och kvalificering av kunskapssyn blir verksamheten ändå ganska modest.

Som lokal ”huvudaktör” i ett av KIS-gruppens åtta nationella delprojekt har jag personlig erfarenhet av hur svårt det var att lyfta in just de två anspråken på ”perspektivering av sammanhang” och ”kvalificering av kunskapssyn” i samarbetet mellan olika organisationer. Sådana anspråk gör ju att man tvingas till självreflexiv verksamhet och kanske förändrade ställningstaganden.

Nu har jag redan nämnt begreppen radikal och modest som användes inom ramen för KOS-arbetet i Malmö och som beskrivs i nästa avsnitt.

KOS-uppdraget

I slutet av 1999 fick lärarutbildningen vid Malmö högskola ett uppdrag från utbildningsdepartementet att arbeta med frågor som rör kultur och estetik i skolan. Projektledare blev jag och Jan Thavenius. Uppdraget formulerades i nära samarbete med oss även om vi skulle skrivit vissa saker helt annorlunda:

1. analysera och dra slutsatser av genomförda kulturprojekt i skolan i Malmöregionen
2. med utgångspunkt i analysen genomföra utbildningsinsatser tillsammans med skolor i regionen med syfte att med hjälp av olika kulturella uttrycksformer öka elevernas engagemang i skolarbetet och därmed stimulera deras kunskapsinhämtning

3. upprätta mötesplatser på Internet för interaktiva diskussioner som leder till utveckling av kompetens och lärande vad gäller kulturella inslag som metod för kunskapsutveckling
4. stödja kompetensutveckling av personal vad avser estetiska uttrycksformer som verktyg i verksamheten/undervisningen i förskola och skola. Möjligheten att även kunna ge sådant stöd i form av distansutbildning bör övervägas
5. överväga och ge förslag till hur vunna erfarenheter kan ligga till grund för inslag i den grundläggande lärarutbildningen
6. dokumentera och analysera gjorda insatser.

(Kultur i skolan, Utbildningsdepartementet 2004)

För min del hade punkt 2 kunnat utgå eller formuleras helt annorlunda. De projekt som genomfördes inom projektets ram hade ett undersökande syfte snarare än ett instrumentellt stärkande eller stimulerande. Det vi främst såg var bristen på närgångna studier och nyfiken kritiska frågor kring kultur i skolan-projekten. Därmed saknas också användbara begrepp och teorier.

Arbetet redovisades i sex rapporter, slutrapporten kom ut i juni 2003. (Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003) I det sammanfattande kapitlet skriver vi att arbetet med kultur och estetik i skolan kan utveckla skolans kultur- och kunskapssyn, undervisningens former och innehåll och kvalificera läroprocesserna i skolans alla ämnen och kunskapsområden.

Men hur skolan arbetar med kultur och estetik är sällan beskrivet och det är inte alltför ofta som skolan använder sig av det estetiskas hela potential att kunna fördjupa kunskapsarbetet. De estetiska verksamheterna handlar ofta om ett "fritt skapande" och en "god kultur" men mer sällan om att "skapa mening", om kunskap och förståelse. (Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003 s. 10)

KOS hade stora anspråk på arbetet med kultur och estetik. "Vi menar att arbetet med kultur och estetik i skolan ytterst handlar om bildning och demokrati."

I den manifestliknande sammanfattningen beskriver vi hur kultur inte längre är något vid sidan av det "riktiga" och viktiga samhällslivet utan rör vid både ekonomi och politik, vid hur vi skapar och förändrar våra sammanhang och lever våra liv.

Kultur skapas och förändras av dem som lever i kulturen och i möten med andra kulturer. Alla medborgare behöver kunna se sig själva och sina liv i ett historiskt, socialt och kulturellt sammanhang, kunna göra genomtänkta val mellan olika för-

hållningssätt och handlingar och bidra till att utveckla nya möjligheter att leva tillsammans. Alla medborgare, barn som vuxna, har rätt att göra sina röster hörda och bli lyssnade på. Detta ser vi som skolans nya bildningsuppdrag. (s. 3)

Med hänvisning till skrivningarna i FN-konventionen om barns rättigheter som handlar om kulturell yttrandefrihet talar vi i KOS-arbetet om att det främst är i skolan eleverna måste kunna utöva sin yttrandefrihet och öva upp sin ”yttrandekompetens” och ”mottagarkompetens”. Det är i skolan de möter andra barn, unga och vuxna som kan utmana deras erfarenheter och kunskaper i en trygg och tillåtande miljö. Skolan kan vara den plats där de gör gemensamma erfarenheter, får prova kommunikations- och uttrycksformer och utveckla ett gemensamt språk. Det är via estetik och medier, i gestaltningar, som val och förhållningssätt och eleverna blir offentliga och synliga.

I KOS-arbetet användes ett institutionellt perspektiv för att se på fältet och en historisk-sociologisk modell för att göra det möjligt att värdera och kvalificera olika verksamheter. De tre institutioner som lyftes fram som betydelsefulla i KOS-sammanhanget var skolan, marknaden och konsten. De har skilda förutsättningar och föreställningar om estetik men påverkar varandra. Vi menade att skolan traditionellt använder sig av en ”modest” estetik som inte drar in vare sig elevernas erfarenheter eller konstens utmaningar.

Det man gör i skolan i form av estetiska aktiviteter är på många sätt bra och alldeles nödvändigt för att skolan ska kunna vara en skola för barn, men det skrapar ofta bara på ytan av kunskapen och estetiken. Risken är att man legitimerar en traditionell och ensidigt rationalistisk kunskapssyn genom att lägga det estetiska vid sidan av kunskapen och inte som en del av meningsskapandet. (s. 13)

Vi menade inom KOS-projektet att skolan genom att vara alltför modest i sitt arbete med kultur och estetik inte haft något aktivt förhållningssätt till ”marknadsestetiken”. Vår vardag är esteticerad från morgon till kväll.

Det bör inte vara marknaden som står för information, upplevelser och erfarenheter utan att de värderingar och de former budskapen tar sig bearbetas, bemöts och diskuteras i skolan. (s. 14)

KOS föreslog en ”radikal estetik” för skolan. Med ”radikal” menades att på ett grundläggande sätt använda sig av estetikens möjligheter att skapa mening, kvalificera lärandet och utveckla skolan. Den radikala estetiken beskrivs som en möjlighet att hålla samman olika aspekter av kunskap.

Känslorna och upplevelserna hålls samman med det intellektuella, skapande/gestaltning/produktion hålls samman med reception/reflektion/analys, form hålls samman med innehåll, personliga/individuella processer hålls samman med sociala/kollektiva, det populärkulturella kan hållas samman med etablerade konstformer, naturvetenskapliga perspektiv hålls samman med språkliga, estetiska och kulturhistoriska perspektiv och så vidare. (s. 16)

Vi insåg att de tre begreppen modest estetik, marknadsestetik och radikal estetik, skulle bjuda visst motstånd men hade förhoppningar om att de just därför skulle uppmuntra till diskussioner, andra förslag och fortsatt utveckling av fältet. I en nyligen utkommen bok diskuterar Tomas Saar (2005) begreppen svag och stark estetik som alternativ till modest och radikal estetik men frikopplar därmed begreppen från en samhällelig kontext.

Regering och departement behöver också förhålla sig till och kvalificera offentlighetsbegreppet.¹⁴

Också betraktare som inte är fullt så enögda som jag kan i samtal, vid föreläsningar och seminarier och i utsagor från andra håll hävda att skrivningarna och förslagen i KOS påverkat och i viss mån radikaliserat diskussionerna på fältet.¹⁵ I regeringskansliets skrift *Kultur i skolan* (<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/40380>) beskriver man sitt intryck från de olika utvecklingsprojekten med kultur i skolan och nämner som tre av sex punkter:

¹⁴ Varför tog inte staten (utbildningsdepartementet) sig an de förslag om fortsatt utbildning, forskning och erfarenhetsutbyte mellan lärarutbildningar som KOS-projektet lade i sin slutrapport? Är det alltid den kritiskt prövande civiloffentligheten som förlorar mot den trögt modesta borgerliga offentligheten och det tufft marknadsmässiga? Hur ska man se på att årets kultursatsning från utbildningsdepartementet handlar om 7 miljoner för att starta en nycirkusutbildning vid Danshögskolan? Är det tecken på upplevelseindustrins fortsatt starka framväxt, på stärkandet av västerländsk konstkultur i form av Danshögskolan eller på en satsning på streetsmarta ungdomar som med sin konst tar plats i det civiloffentliga rummet för att utveckla kunskaper och visa sin mening? Det är möjligen lite av vart och kan framförallt bli olika saker av satsningen beroende på vilka anspråk Danshögskolan kommer att ha på sin nycirkus.

¹⁵ Myndigheten för skolutveckling talar nu om ”Kultur och estetik” istället för om det luddigare begreppet Kultur i skolan. Projektet Samtidskonsten i skolan i Västra Götaland säger frankt ”Vi arbetar med den radikala estetiken”. Unga Riks undersöker i ett samarbete med lärarutbildning och skolor vad den radikala estetiken kan vara.

- Att skapande verksamhet och estetiska lärprocesser bör vara en del i skolans kunskapsuppdrag. Det innebär att det ska genomsyra skolans vardag och präglade strategin för skolutveckling.
- Kultur i skolan hör samman med skolans demokratiska uppgifter. Det innebär att barn och unga ska vara delaktiga i arbetet och få utveckla sina kulturella, skapande och kreativa uttrycksmedel.
- Tänkandet kring sambanden mellan kultur och kunskapsbildning i alla ämnen bör fördjupas hos pedagoger, hos dem som är ansvariga för skolutveckling, inom lärarutbildningar och inom forskningen.

Formuleringarna om kunskapsbildning och strategi för skolutveckling hämtar en del inspiration från KOS-arbetet.

Anspråk

KOS svar på direktivens femte punkt om att ”överväga och ge förslag till hur vunna erfarenheter kan ligga till grund för inslag i den grundläggande lärarutbildningen” handlade om att vi föreslog modeller och begrepp att förhålla sig till och utveckla.

Det är inom KOS-projektets ram de anspråk och perspektiv som jag använder mig av i texten vuxit fram och det är svårt för mig att ställa mig utanför dessa. Det är också svårt för mig att se vad som finns belagt i våra texter och vad som finns på andra ställen eller bara i våra diskussioner. Kanske kan man säga att punkterna ”perspektivering” och ”kvalificering” är ovanligt tydligt framskrivna.

Den institutionella modell som användes inom KOS-projektet ger oss möjlighet att genom arbetet med kultur och estetik i skolan ha anspråk på att utveckla den civila offentligheten, där skolan bara är en, fast mycket viktig, del.

”Bildning och demokrati i det senmoderna” står i centrum för KOS strävanden. KOS-arbetets sätt att närma sig punkten ”språk- och begreppsutveckling” som breddning av kompetenser, repertoarer och genrekunskaper, om fördjupning av yttrandekompetens snarare än om verbalspråksträning är en följd av detta.

Kultur för lust och lärande

Under samma tidsperiod som KOS-arbetet pågick hade Statens kulturråd och Skolverket ett gemensamt uppdrag från Kulturdepartementet och Utbildningsdepartementet.

Uppdraget kom att heta Kultur för lust och lärande. Jag följde myndigheternas samarbete ömsom på nära håll och ömsom på avstånd och såg att det inte var lätt att sammanjämka de olika utgångspunkter man hade för arbetet. Myndigheterna intar två olika positioner där skolverket i huvudsak utmärks av ett undervisnings- och omsorgsperspektiv med stöd i läroplaner och kursplaner medan Kulturrådet i huvudsak utmärks av ett distributivt förmedlingsperspektiv med stöd i de generella kulturpolitiska målen. Undervisningsinnehållet kan dock vara nog så traditionellt och kulturförmedlingen kan handla om att förmedla omstörtande subversiva perspektiv. Det blev inte heller någon gemensam redovisning av arbetet utan man gjorde varsin (Skolverket Dnr 2002:1048 och Statens kulturråd Dnr 785/02-225). Trots olika positioner finns det vissa gemensamma synsätt.

Skolverket och Kulturrådet enades om tre definitioner på arbetet med kultur i skolan inom ramen för Kultur för lust och lärande. Kultur i skolan kan enligt Kulturrådet vara

- skapande verksamhet och estetiska lärprocesser i alla ämnen integrerat i skolans vardagsarbete
- eget skapande och kunskap om konstnärliga och kulturella uttryck
- att få uppleva olika kulturyttringar och bli delaktiga i samhällets kulturliv

Skolverket skriver att definitionerna bestämmer

- skapande verksamhet och estetiska lärprocesser som en naturlig del av lärandet, integrerat i alla ämnen och i skolans vardagsarbete
- kultur som kunskap, eget skapande och kunskap om konstnärliga och kulturella uttryck
- kultur som att få uppleva olika kulturyttringar och bli delaktiga i samhällets kulturliv

Det är intressant att se att man i sina redovisningar formulerar definitionerna en aning olika, kanske betydelsebärande olika, det är svårt att veta. ”Kultur som kunskap” skriver bara Skolverket om. Skolverket skriver också om ”estetiska lärprocesser som en naturlig del av lärandet”. Här skulle man för övrigt kunna ta tillfället i akt att diskutera om

estetikens roll är att vara ”naturlig”, kanske är det istället att vara ”onaturlig” eller ”ovanlig” i meningen att saker ställs på huvudet? Jag ”felläser” med vilje för att kunna diskutera estetikens och konstens möjliga funktioner i förståelsearbetet. Kanske Kulturrådet är mer benägna att se konstens bidrag till skolan som just att vara ”konstig” medan Skolverket är mån om det ”naturliga”? Skolan är trött på konstiga projekt som hoppar in och ut ur skolan, konsten är trött på den så förutsägbart naturgivna skolan. Om både skolan och konsten kunde se det gemensamma sammanhanget som ”kulturligt” så kan det naturliga och det konstiga kanske hitta sina relationer till varandra?

Skolverket och Kulturrådet kom överens om två mål som handlar om att:

- varje elev efter avslutad utbildning i grund- och gymnasieskolan skall ha fått tillgång till estetiska arbetsprocesser som en del i lärandet
- varje elev skall ha fått möta och använda kulturformer i sitt vardagliga arbete i barnomsorg och skola och fått ta del av samhällets kulturutbud.

Externa utvärderare av Kultur för lust och lärande (Faugert & co, 2000, samt en muntlig genomgång vid ett seminarium). pekar på att det finns stora olikheter i uppfattningen av uppdraget och att det finns en risk för blockering om meningsskiljaktigheter, t.ex. betydelsen av olika grundläggande begrepp, inte bearbetas. Men hur olikheterna ser ut beskrivs inte.

I frågan om vad som har störst betydelse i ett förändrings- och utvecklingsarbete anser skolsidan enligt de externa utvärderarna att ledarskap är viktigast medan kultursidan i stället lyfter fram betydelsen av nätverk, både formella och informella.

Följande aktörer har varit involverade i myndigheternas gemensamma arbete:

	Aktörer kultur	Aktörer skola
Nationell nivå	Kulturrådet	Skolverket
	Samverkansgrupp av myndigheter och organisationer	
Regional nivå	Konsulenter Kulturinstitutioner Kulturförvaltningar Konstnärliga högskolor	Skolverkets fältenheter Högskolor och regionala utvecklingscentra
Lokal nivå	Kulturinstitutioner Det fria kulturlivet Förvaltningar Pedagoger	Skolor och förskolor Förvaltningar Pedagoger
	Kulturskolor	

(Ur Statens kulturråds redovisning 2002)

Skolverket

Skolverket har lagt ut sina redovisningar på nätet (<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1012>). Där tolkar man först sitt uppdrag:

Skolverket genomför sitt uppdrag utifrån ett skolutvecklingsperspektiv. Det innebär att kultur ska ses som en integrerad del av elevens lärande och inte skiljas ut från skolans vardagliga verksamhet. Den ska förstärka skolans pedagogiska uppdrag och genomsyra den verksamhet som varje skola och förskola bedriver för att den ska kunna nå de mål som riksdagen har slagit fast. Kultur hör samman med arbetet med andra övergripande mål som att befästa samhällets värdegrund och att utveckla elevernas delaktighet, inflytande och ansvar (Skolverket 2002 a s. 6).

Man skriver också att ”skapande verksamhet och estetiska lärprocesser är en naturlig del av skolans pedagogiska uppgift i syfte att öka möjligheterna att nå de övergripande målen”. Det kan vara svårt att se vad detta betyder i praktiken. Kan inte en prövande, demokratisk, skapande, gestaltande verksamhet *vara* själva måluppfyllelsen? Levd och gestaltad demokrati, undersökande förståelsearbete och meningsskapande blir kanske möjligt först om estetikens verkningsmedel sätts i arbete?

Eleverna ska få möta och använda konstnärliga och estetiska arbetsformer både för att tillägna sig kunskap och för att få uttrycka denna kunskap och själva vara skapande varelser. Att uttrycka sig konstnärligt är inte i motsatsställning till kunskapsinhämtande eller ämnesstudier (s. 6).

Det är något i estetik- och kunskapsretoriken i citatet ovan som inte stämmer med den idag inom utbildningsvetenskaplig diskurs dominerande sociokulturella och konstruktivistiska kunskapssynen. Kunskap tycks i Skolverkets dokument sväva mellan att vara något som ”skapas” och något som ”tillägnas” eller ”inhämtas”. Att uttrycka sig konstnärligt står visserligen inte i motsats till inhämtandet av kunskap men det uttrycks inte att konstnärligt arbete och kunskapsarbete faktiskt ibland kan vara samma sak, eller åtminstone två sidor av samma sak. Därför kan man befara att estetiken reduceras till modest när Skolverket självt skriver:

Kultur i skolan innebär också att eleverna ska få bli delaktiga i kulturlivet och få uppleva många olika kulturyttringar. Det ska finnas lust och glädje i skolan inte

bara för den pedagogiska nyttans skull utan för att det måste få finnas utrymme för glädje, skönhet och fantasi i vardagen och livet (s. 6).

Man lämnar utrymme för glädje, skönhet och fantasi som ”bara” är bra just här och nu och för att skolan ska vara en skola för barn. Men den oplanerade glädjen, skönheten och fantasin kanske tar sig andra former än de vuxna pedagogerna tänkt sig och kanske det är ofruktbart att skilja mellan pedagogisk nytta och sublimt nöje? Det kan då visa sig att det oplanerade och ibland upproriska fantiserandet kanske blev det radikala medan det pedagogiskt nyttiga blev modest genom sin slutenhet. Eller tvärtom, att det till synes fantasifulla bara användes för att fylla ut tiden och det planerade pedagogiska arbetet satte igång avgörande viktiga processer? Eller ytterligare ett alternativ, att skratten var nödvändiga för att något lärande överhuvudtaget skulle komma igång och därmed blev lusten och leken och en ouplöslig del av lärandet?

Skolverket gör intressanta reflektioner kring kulturbegreppet och kunskapsbegreppet när man skriver att det som kan skymma blicken för vad kultur i skolan kan innebära kan vara just ordet ”kultur”. I en undersökning som Skolverket låtit göra om hur lärare uppfattar begreppet ”kultur i skolan” visar det sig att få egentligen uppfattat kultur som att det skulle vara en del av elevernas lärande process. Den undersökning det talas om gjordes av Ulla Lind och Kerstin Borhagen vid Lärarhögskolan i Stockholm (2000). Borhagen visar i sin empiriska del att kultur uppfattas som särskilda kulturaktiviteter som är till för att roa och ge variation i skolvardagen. De pedagogiska argumenten är att eleverna tar till sig kunskap bättre om de har en trevlig och varierad skolmiljö med olika kulturinslag. Skolverkets rapportör menar att begreppet kultur är svårhanterligt i sammanhanget också på andra sätt:

Skolan är inte längre smakfostrare som den var tidigare. De kulturella uttrycksformerna är så varierade och har så många olika källor att det inte skulle vara möjligt eller önskvärt för skolan att ange de ”rätta” eller ”goda” kulturformerna. En mängd kulturella uttryckssätt existerar bredvid varandra. Här finns nyskapande former bredvid mer traditionella uttrycksformer, rap bredvid poesi, filmen bredvid det skrivna ordet. Enligt de nya kursplanerna för grundskolan måste skolan vara öppen för många fler kulturformer och uttryckssätt än tidigare. Lärarna måste också ta in och förhålla sig till populärkulturen eftersom också den är en del av elevernas omvärld, liksom barns och ungas egen kultur måste få bli synlig (s. 7).

Det finns inte heller längre någon enhetlig nationell kultur:

I spåren av insikten om att människor från andra länder har en annan kulturbakgrund än infödda svenskar har man också insett att många olika kulturer i århundraden existerat bredvid varandra i Sverige(s. 7).

Skolverket föredrar att tala om skapande verksamheter eller estetiska lärprocesser och menar att de öppnar möjligheter för en mångfald av arbetsformer och breddar repertoaren för elevernas uttrycksmöjligheter.

Hur skapande verksamhet och estetiska lärprocesser sedan ingår i olika ämnen eller studieuppgifter måste få variera. Det är barnen eller eleverna som tillsammans med sina lärare utformar hur det ska gå till (s. 7).

Senare i texten återkommer man ännu en gång till hur målen, och begreppen, ska definieras:

Det finns ett behov att nå ut med budskapet, att det handlar om elevens personliga utveckling, om verktyg för att förstå och verka i kommunikationssamhället. Kultur är ett belastat ord som av många är liktydigt med finkultur. Frågorna kommer kanske istället att dyka upp under andra beteckningar såsom design, mediekunskap och ITiS (informationsteknologi i skolan). Rätten till en bred repertoar av språkliga uttrycksmedel är en värdegrundsfråga (s. 15).

Skolverket byggde upp en del av sitt arbete inom det nationella projektet som regionala mötesplatser. En sådan nätverksmodell har utvärderats av Inger Andersson (2002). Hon lyfter fram att en långsiktig utveckling kräver att frågorna formuleras och att analyser sker på *alla* nivåer i en kommun - i klassrummet såväl som i den politiska nämnden. Lärarna var ovana vid att dokumentera och hade ont om tid för att reflektera över processen. För dem var det därför nya krav som ställdes när de skulle dokumentera vad som hände och reflektera över hur elever lär och hur verksamheten kunde utvecklas. Av utvärderingen framkommer också att det ställs särskilda krav på nya kompetenser när man arbetar med ett utvidgat språkbegrepp.

Skolverkets uppdrag har gällt kultur i den ordinarie skolan. Men man skriver i sin utvärderingsrapport rapport (2002a) att den vanliga skolan gärna definierar bort den

skapande verksamheten och överlåter ansvaret att utveckla elevernas kreativa förmågor till kulturskolorna. Hur skolor och kulturskolor ska samverka är för övrigt en fråga som upptar många kommuner. Man har hand om samma barn men hur lika eller olika är målen med respektive verksamheter? Hur delaktiga är barnen själva i formuleringen av målen för den frivilliga kulturskolan och den obligatoriska skolan?

Skolverket lyfter i sin rapport problem med skilda styrsystem för kultur och skola och man vet hur man tycker att kuttingen ska vändas:

Vad gäller det senare verkar barnomsorg och skola i ett decentraliserat system medan kultursektorn, t.ex. Statens Kulturråd, fortfarande arbetar i en centralistisk tradition. Ofta betraktar också kulturaktörer skolan som en arena för publik till vilken de säljer arrangemang och föreställningar. Att vända på detta synsätt så att det är utbildningssidan som planerar och samarbetar med kulturaktörerna kräver en medvetenhet och också kompetensutveckling av personalen i barnomsorg och skola (s. 15).

Staten har möjlighet att styra den kommunala skolan via styrdokumentet och förändring av dessa var ett av målen med Kultur för lust och lärande för Skolverkets del. I sin rapport skriver man att det år 2000 infördes estetiska dimensioner eller gestaltande uttrycksätt i så gott som alla ämnen i samband med revideringen av kursplanerna för grundskolan. Ett vidgat språkbegrepp blev en utgångspunkt för grundskolans kursplaner. Man lyfter fram skrivningar om film och medier som det stora lyftet och menar också att det finns en starkare överbyggnad mellan olika ämnen och därmed en vidgad ämnessyn. Som ett exempel tar man kursplanen för musik där man menar att modern mediaforskning ligger till grund för en kultursyn som tar sin utgångspunkt i barnens och ungdomarnas liv.

I sina slutsatser talar Skolverket om kvalitetssäkring av skolan ur kreativa och estetiska aspekter. Grunden för ett kvalitetssäkringsarbete, menar Skolverket, är lagd genom läroplaner, kursplaner och programplaner. Men samtidigt säger man att tanken fortfarande inte har slagit rot ordentligt att estetiska lärprocesser också gäller andra än de traditionellt benämnda estetiska ämnena. De kreativa och estetiska dimensionerna har bakats in i de ”kvalitetssäkringsmått” som nu används i kommunerna men man vet inte i hur hög utsträckning man försöker granska dessa aspekter eftersom användandet av kvalitetsmåten är frivilligt. Man pekar på betygskriterier som viktiga dokument i skolan

men beklagar att betygskriterierna inte har med kreativa och estetiska aspekter i lika hög grad som läroplaner och kursplaner. Utformningen av nationella prov i svenska och svenska som andraspråk visar att man kan lyfta fram det vidgade språkbegreppet i ett bedömningssammanhang, att det är möjligt att bejaka många uttryckssätt och uttrycksformer vid bedömningen av elevernas kunskaper säger Skolverket i sin rapport.

Numera är Skolverket en inspektionsmyndighet medan den avknoppade Myndigheten för skolutveckling har utvecklingsuppdraget. Hur man i dagsläget för gemensamma samtal om kreativa och estetiska kvalitetsaspekter vet jag inte säkert. Myndigheten för Skolutveckling har knutit sitt arbete med ”kultur och estetik” hårt till språkutvecklingsuppdraget och därmed till allt kunskapsinnehåll i skolan. Huruvida Skolverket i sina inspektioner kopplar samman kunskap och undervisningskulturer med estetik vet jag inte.

Statens kulturråd

Men hur ser då Kulturrådet på samma uppdrag, Kultur för lust och lärande? Söker man på Kulturrådets hemsida på Kultur för lust och lärande eller på Kultur i skolan får man inte upp en enda länk. I Kulturrådets forsknings- och utvecklingsstrategi för 2005-2008, Kunskapsstrategier, nämns ordet skola en gång, i formuleringen

Cultural planning är en strategi som skär genom gränserna för den offentliga sektorn, den privata marknaden och det civila samhället och som kopplar konst och kultur till i stort sett alla delar av det politiska fältet, bl.a. skola, barnomsorg, miljö, turism, hälsa, näringsliv, stadsbyggnad och äldreomsorg (Kulturrådets forsknings- och utvecklingsstrategi för 2005-2008, s. 6).

I dokumentet säger man att kulturfrågorna på många håll anses vara strategiska i regionernas utvecklings- och tillväxtarbete. I flera regionala program lyfts upplevelseindustrin fram som en viktig utvecklingsfaktor där näringsliv och kulturliv möts men Kulturrådet säger också att

Allt större delar av kulturproduktionen sker på kommersiella villkor, nya medier expanderar som kulturförmedlare och kulturproducenter, vilket i sin tur omskapar kulturpolitikens villkor och verkningsförmåga (s. 7).

I Kunskapsstrategiers inledning sägs att kulturen fått en ökande betydelse

Kulturens demokratiska dimension – kulturens möjligheter att bidra till människors förmåga att ta makten över sina liv – är en av grundbultarna i kulturpolitiken. De kulturella produktionsfaktorerna – kunskap, idéer och kommunikation – tenderar dessutom att bli allt viktigare för den ekonomiska och sociala utvecklingen (s. 6).

Men detta leder inte till slutsatsen att skolan är en viktig del av det kulturella fältet för att den handlar just om kunskap, idéer och kommunikation, utan slutsatsen blir att ökad kunskap om kultursektorn och kultursektorns relation till omgivande politikområden blivit viktigare. En elak läsning/lyssning hör en ton av att det handlar mer om att stärka sig själva som sektor än om att stärka de människor som ska ta makten över sina liv vidlåder dokumentets skrivningar.

Mina erfarenheter säger mig att det finns en avgörande skillnad mellan hur kulturinstitutioner och skolan beskriver sig själva i tal och skrift. Skolan talar sällan om att stärka sig själv som institution trots att man är så utsatt för kritik, det gör däremot kultursektorns institutioner ofta.

När Kulturrådet på sin hemsida *Vad gör Kulturrådet på barn- och ungdomsområdet* beskriver vad man gör tar man först sin utgångspunkt i det första kulturpolitiska målet som handlar om att ta tillvara barns och ungdomars yttrandefrihet. Sedan handlar det om att barn och unga ska få möjligheter att delta i det konstnärliga och kulturella livet, att de får uppleva kultur och att de själva får skapa. Det handlar om distribution och främjande:

Kulturrådet arbetar också främjande inom flera konst- och kulturområden. Barnbiblioteksfrågor, dans i skolan, ökade möjligheter för barn att se teater och en utveckling av konst- och museipedagogiken är några av de områden som Kulturrådet satsat särskilt på de senaste åren.

En av Kulturrådets uppgifter är att samla och sprida information om kulturell verksamhet. På barn- och ungdomsområdet gör rådet det genom att ge ut tidningen *Barn + ungdom* med 6 nummer per år. Kulturrådet ger också ut en katalog med årets utgivning av barn- och ungdomsböcker, för att öka intresset för läsning (<http://www.kulturradet.se/index.php?realm=263>).

Åter till Kunskapsstrategier där man skriver att Kulturrådet gjort en kartläggning av forskning om barn- och ungdomskultur med kulturpolitisk relevans. ”Kartläggningen visar att det är ett mycket svagt utvecklat forskningsfält och att mycket återstår att göra för att utveckla detta fält.” Man skriver också:

Kulturrådet producerar en stor mängd statistik, men saknar resurser att närmare analysera siffrorna. Mer forskningsresurser skulle kunna användas för att analysera utvecklingen bl.a. med utgångspunkt i de kulturpolitiska målen (s. 10).

Detta leder till att de kulturpolitiska målen behöver skärskådas. Mål ett handlar som tidigare sagts om kulturell yttrandefrihet. De sista raderna i målet lyder:

För att den rätt till kulturell yttrandefrihet som slås fast i FN:s barnkonvention skall kunna realiseras krävs att också barn och unga har tillgång till språkliga och kulturella verktyg (<http://www.kulturradet.se/index.php?pid=2056>).

Mål nummer två handlar om möjlighet till delaktighet i kulturlivet och till kulturupplevelser samt till eget skapande. Det talas om ovana deltagare och om att många står främmande för kulturlivet. Också detta mål kan läsas elakt som smakfostrande snarare än emancipatoriskt och frigörande¹⁶. Kulturen är en gåva som ska överlämnas inslagen på ett sätt som ska locka mottagaren att ta emot gåvan.

Mål nummer tre handlar om kvalitet och kommersialism och där lyfts barn och unga fram igen, när det gäller kommersialismen:

Det är särskilt viktigt att barn och unga har alternativ till det kommersiella kulturutbudet. Ungdomars egna mötesplatser och skapande bör sättas främst.

Hur det schablonartade och slentrianmässiga förhåller sig till barns egna intressen framkommer inte i följande formulering:

Kvalitet, särskilt konstnärlig kvalitet, är inte statisk. Konstnärlig förnyelse bygger ofta på att nyskapande konstnärer bryter mot rådande kvalitetsuppfattningar. I strävan efter kvalitet är gediget kunnande liksom alternativ till slentrianmässig och schablonartad kulturproduktion särskilt viktig.

Mål nummer fyra handlar om det som vi inom KOS-projektet menade kunde vara konstens bidrag till skolan. Det handlar om att ”Ge kulturen förutsättningar att vara en dynamisk, utmanande och obunden kraft i samhället”.

Kulturpolitiken skall möjliggöra oberoende utforskning av konstens uttrycksmöjligheter. Kulturen är ett omistligt medel för att levandegöra människornas mångfald och okränkbara värde. I samhällsutvecklingen prövas och utmanas invanda mönster. Kulturskapandet fyller därvid ofta en kritisk funktion. Konstnärlig verksamhet öppnar nya perspektiv och kombinerar ofta kunskaper från skilda fält på ett nytt sätt.

Men hur definieras då t.ex. bildning som kulturpolitiskt mål nummer sex?

Bildningssträvandena är en av hörnstenarna i kulturpolitiken *vid sidan av* konstarterna, medierna och kulturarvet. Bildning kan definieras som en *uppsättning* av kunskaper, värderingar, normer och ideal. (mina kursiveringar)

Bildning tycks vara en fast förankrad hörnsten, omöjlig att rubba eller vända upp och ner på. Dessutom ligger den *vid sidan av* konstarterna, medierna och kulturarvet. Denna syn på bildning svär mot den syn på medborgerlig bildning som växer sig starkare inom utbildningssektorn där bildning, kultur, språk och kunskap ses som något som dels konstrueras, dels medieras som bilder av verkligheten.

De kulturpolitiska målen måste anses vara den grund som Kulturrådet står på när de går in i ett samarbete med Skolverket. Hur handskas man med det i det gemensamma arbetet? Hur beskriver Kulturrådet sitt deltagande i sin egen avrapportering? I sammanfattningen hoppar man rakt in i de skiftande perspektiven:

Begreppet ”kultur i skolan” kan ses ur många perspektiv, och tolkas på olika sätt beroende på betraktarens synvinkel. De skiftande perspektiven är en tillgång för en dynamisk och kreativ diskussion om skolans framtid och kulturens roll i samhället. Men tyvärr gör de alltför ofta kontakten mellan kulturliv och skola till en konfrontation som vänder uppmärksamheten från spännande utvecklingsmöjligheter. (Statens Kulturråd 2002 s. 3)

¹⁶ Mål ska läsas elakt, dvs. kritiskt.

Men man menar ändå att det gemensamma uppdraget tydligt stärkt legitimiteten för frågorna inom båda sektorerna och man menar också att aktörer inom kultur- och utbildningsfälten också fortsättningsvis måste få tid och möjligheter att mötas, lära av varandra och gemensamt genomföra verksamheter och projekt. ”Stärk och utveckla fältet” säger man alltså, utan att uttrycka det så tydligt.

Man slår fast två strategiska och strukturella problem som man anser måste få en lösning. Först bristen på kvalificerad utbildning och kompetensutveckling inom de kulturpedagogiska fälten:

Situationen skiljer sig något mellan olika konst- och kulturområden men behovet är generellt stort. Såväl inom skolan som bland de kulturpedagogiskt verksamma utanför skolan saknas fördjupad kunskap om kulturens roll i lärandet. Gemensam fortbildning skulle vara värdefull som ett sätt att bygga broar mellan skola och kulturliv. Med största säkerhet behövs också mer skraddarsydd kultur i skola- utbildningar riktade mot till exempel bildkonstnärer, koreografer, läsfrämjare och museipedagoger (s. 4).

Senare i texten diskuterar man också kompetensutvecklingens former.

I alltför hög grad präglas kompetensutvecklingen för pedagoger idag av presentation av tips och matriser som kan användas som modeller för eget arbete. Kulturrådet menar att en verkningsfull kompetensutveckling istället måste handla om att analysera den egna verksamheten och skapa fördjupad förståelse och insikt i hur den fungerar. Den måste ge möjlighet att se det dagliga arbetet med andra ögon, att kunna utveckla det utifrån nya förhållningssätt och med hjälp av medarbetare med andra kompetenser än de egna. För att få till stånd en sådan djupgående förändring krävs tid, långsiktigplanering och sannolikt samverkan med universitet och högskolor (s. 12).

Tidigt slår man också fast bristen på forskning inom området kultur och lärande:

Kulturrådet och Skolverket har under arbetet med Kultur för Lust och Lärande kunnat konstatera att bristen på relevant och tillämplig forskning fortfarande är påfallande. Detta gör det svårt för landets skolutvecklare att tala för sin sak, eftersom de saknar teoretiskt och empiriskt baserad kunskap att stödja sig på. Legitimiteten

ifrågasätts. En tydligare prioritering av – och gärna riktade insatser mot – forskning inom fältet är därför nödvändig för alla dem som behöver klart besked om vilken effekt kulturen kan ha på barns lärande och utveckling då den tillåts bli en integrerad del av skolans vardag (s. 4).

Jag kan naturligtvis ifrågasätta formuleringen ”klart besked om vilken effekt kulturen kan ha” men tydligheten i kraven både på utbildning och forskning kan jag inte klaga på.

Där Skolverket i sin rapport snabbt slår fast att man ser kulturfrågorna i ett skolutvecklingsperspektiv som handlar om att göra kultur och estetik till en integrerad del av ”måluppfyllelsen” skriver Kulturrådet att det finns mängder av olika föreställningar om vad kultur i skolan är och bör vara och att ”var och en har sin egen tolkning utifrån sitt vardagssammanhang”.

Ofta saknas en levande diskussion om vilken kultur och estetik som egentligen är viktig i skolan. Det finns dock många ännu obesvarade frågor att ställa. För vad är det man menar – mer exakt – när man talar om kultur i skolan? Kultur som avkoppling eller som en del av skolans vardagsarbete? Eget skapande eller möten med professionell konst? Kanske tänker man sig att barn och unga genom kulturen ska få chans att påverka sitt eget lärande, skapande och upptäckande (s. 7)?

I kulturlivet finns ibland en förväntan på skolan som en ny arbetsmarknad för kompromisslösa konstnärer och i skolan en motsvarande förväntan på kulturlivets aktörer att de ska rycka in som hjälpreda eller avlastning helt på skolans villkor. Sådan misstro skapar inget gott samarbetsklimat, men den kan bearbetas i gemensam planering och reflektion vilket kräver tid och stöd från ansvariga verksamhetsledare inom både skola och kulturliv (s. 7).

Kulturrådet säger att det också *inom* kulturlivet finns olika röster. Dels sådana som ”i oro för att konstarterna ska förminska till en förbandslåda för pedagoger, vill hävda kulturens ”onyttiga” egenvärde”. Dels röster som menar att ”kulturen – med bibehållen kvalitet och värdighet – kan fungera som ett oerhört kraftfullt instrument för utveckling, växande och lärande”.

Liksom Skolverket diskuterar man skillnader i styrsystem. Kulturrådet skriver att skolans styrning genom regler har förändrats till styrning genom mål och att detta på

många håll inneburit svårigheter i kommunikationen mellan skola och kulturliv men att det samtidigt öppnat nya möjligheter för öppnare arbetssätt i skolan. Den fria timplanen och de extra anslagen för fler vuxna i skolan kan väntas främja ett friare arbetssätt i skolan, med stöd bland annat av konstnärer och kulturpedagoger, säger Kulturrådet.

Skolverket säger att det är barnen eller eleverna som tillsammans med sina lärare utformar *hur* skapande verksamhet och estetiska lärprocesser ska ingå i olika ämnen eller studieuppgifter. Kulturrådet skriver:

Arbetet med kultur i skolan bör utgå från elevernas behov och förutsättningar och syfta till att skapa mening och sammanhang så att de själva kan tolka, förstå och göra sig förstådda. Det måste vara möjligt att integrera kulturen i skolan i medvetande om *både* dess absoluta egenvärde *och* dess fantastiska resurser för lärande (s. 8).

Här uppstår samma slags dikotomi som i Skolverkets formuleringar om ”lust och glädje i skolan inte bara för den pedagogiska nyttans skull utan för att det måste få finnas utrymme för glädje, skönhet och fantasi i vardagen och livet”.

Vad menas med ”egenvärde”? Vilket egenvärde har konsten och har lärandet något egenvärde? Består konstens egenvärde av regression och befrielse från lärande? Oavsett om konstens egenvärde består av total närvaro och skärpta sinnen eller total frånvaro och avslappning så kan det inte frikopplas från lärande, om lärande handlar om förståelse och förändrat agerande i världen. Och lärande kan aldrig frikopplas från gestaltning och därmed inte heller från estetik, kultur, språk, medier. Men det kan göras mer eller mindre kvalificerat och medvetet.

Anspråk

Vilken sorts anspråk på det estetiska kan man då säga att Skolverket/myndigheten för skolutveckling och Kulturrådet har var för sig och gemensamt? Jag skulle vilja påstå att det främst är det fjärde anspråket ”stöd för barn och unga i deras identitetsutveckling och i utveckling av olika kompetenser” som man har gemensamt. Hur det estetiska hänger samman med lärande svävar båda på målet om men när det gäller att stärka barns tilltro till sig själva med hjälp av kultur har man konkreta exempel nog.

När det gäller ”kvalificering av kunskapssyn” har jag tidigare beskrivit skillnader mellan ”naturligt”, ”konstigt” och ”kulturligt”. Både Skolverket/Myndigheten för

skolutveckling och Kulturrådet kan välvilligt sägas ha anspråk på att vilja kvalificera kunskapssynen, men hur och i vilken riktning kan jag inte säga eller visa. För båda kan det sägas handla om att vidga repertoarerna av språk och uttrycksformer och använda dem ”varje dag”, det handlar mer om estetisk praktik än om estetiska perspektiv. Diskussioner om symbolisk kommunikation eller om att kunskap har form och måste gestaltas för att kunna delas med andra lyser med sin frånvaro i de dokument jag studerat.

Både Skolverket och Kulturrådet har ändå en känsla av att det finns mer att göra, mer att undersöka och utveckla. Det handlar vagt om att kvalificera kunskapsbegreppet och läroprocesserna med hjälp av konstens relativa frihet och barns och ungas aktiva medverkan.

Det finns hos Kulturrådet en motvilja mot konstens instrumentalisering som hos Skolverket/Myndigheten för skolutveckling motsvaras av en rädsla för ”finkultur” och projektkultur. Denna rädsla resulterar i ett försvar för ”vardagen”. Hos enskilda aktörer från kulturfären kan däremot kunskapsteoretiska resonemang om lärande stå högt på dagordningen medan det hos en del lärare och lärarutbildare från skolfären kan handla om att brinna för enskilda konstformer.

”Perspektivering av sammanhang” tycks Kulturrådet vara mer intresserade av än Skolverket/Myndigheten för skolutveckling, kanske av marknadsmässiga nödtvång. ”Kulturen”, ”Konsten” och dess institutioner liksom konstnärerna själva måste hitta och utveckla sina roller, sin publik inte minst. Men lärarna då? Skolans aura har försvunnit, men *lärare* vet alla fortfarande vad det är. Jag ser inte några diskussioner om senmodernitet eller socialisationsförändringar i Skolverkets dokument. Ändå ställs från många håll krav på skolans lärare att lösa alla de problem, eller ta sig an alla de möjligheter, som senmoderniteten bjuder på.

”Språkutveckling” närmar man sig från två delvis olika håll. Man är överens om vikten av kulturell yttrandefrihet, av att alla har en röst eller andra uttrycksformer att göra sig hörda med, men Skolverket/Myndigheten för skolutveckling ser också en möjlighet att använda de estetiska uttrycksformerna som metod att lära sig läsa och skriva och utveckla matematiska begrepp.

Om jag tillåter mig att dra in också andra erfarenheter än de jag tidigare dragit in i denna studie så har jag i flera samarbetsprojekt mellan kultur och skola sett skillnader i ordval och syn på kunskap och samhällliga förändringar. I skolvärldens estetiska praktik lever en modernistisk, essentialistisk och utvecklingspsykologisk syn på barnen kvar. De är individer, med alla anlag redan beredda, som ska få veckla ut sig med hjälp

av estetiska upplevelser och uttrycksformer och träna vissa anlag, eller intelligenser, genom särskild övning. I den samtida konsten talas det mycket mer om senmodernitetens multimodala förhandlingar, val, kontexter och relationer. I mötet med varandra kunde skolan och konsten kanske hjälpa varandra att få syn på kunskaps- och kultursyner.

Konstnärer tar till sig och använder begrepp som radikal estetik och civil offentlighet medan skolvärlden talar om lustfyllt lärande och skolan som mötesplats. Mötesplats för vad? Vad kan radikal estetik vara i skolans värld? Med de frågorna närmar jag mig mina problemformuleringar och den sammanfattande diskussionen.

3 Sammanfattande diskussion

Mitt huvudsyfte var att pröva och utveckla begrepp med vilka man kan få hjälp att undersöka och kvalificera en estetisk praktik som leds av lärare i förskola, skola och lärarutbildning”. En textanalytisk metod var att undersöka vad som under perioden 1960-1994 formulerats på nationell nivå om relationerna mellan kultur och skola. Arbetet kom också att handla om att utifrån den läsningen och egna erfarenheter formulera anspråk som analyskategorier för att studera några av fältets aktörspositioner under perioden 1995-2003 och på sikt kunna utveckla fältet och fältets praktik.

I min problemformulering ställde jag tre frågor:

1. Hur formuleras perspektiv och anspråk i styrdokument sedan några decennier tillbaka och i texter tillkomna inom det man skulle kunna kalla ”fältet” Kultur i skolan?
2. Kan KOS-projektets kulturteoretiska, institutionella perspektiv och offentlighetsbegrepp vara användbara för att stärka vissa av ”fältets” argument?
3. Kan KOS-projektets radikala anspråk vara fruktbara att konkretisera om man som lärare ska kvalificera sin egen estetiska praktik?

Jag ska här försöka besvara dem och börjar bakifrån. Den tredje och sista frågan har jag inte kunnat besvara inom denna studies ram. Den var ändå viktig att ha i bakhuvudet för att inte tappa fotfästet i arbetet. Ett delsyfte blev att formulera anspråk för att kunna utveckla min egen undervisning.

Den första frågan försöker jag besvara i min undersökning och det är min studies egentliga ”resultat”. Jag valde att arbeta textanalytiskt, men också dra in mina egna erfarenheter från arbetet med kultur och estetik i skolan. Jag valde att först läsa ett stort antal myndighetsdokument och styrdokument som läroplaner från andra halvan av 1900-talet samt en del andra dokument som uttalar sig om kultur i skolan. Jag läste dem tentativt och försökte vara öppen för de teman som skulle dyka upp, väl medveten om att frågorna i viss mån redan var tematiserade i mitt huvud. Jag sökte efter kopplingar mellan estetik, kunskap och olika undervisningskulturer.

Den kronologiska genomgången av texterna avslöjade den ständigt återkommande striden om ont och gott, den förgivettagna onda populärkulturen och den förgivettagna

goda kulturen som lyfts fram och analyserats tidigare, inte minst i det utvecklingsarbete Kultur och skola (KOS) jag själv varit involverad i. På 60-talet skulle barn och unga ges god kultur och skyddas från dålig kultur. På 70-talet ser vi en omsorgskultur i skolan som tidigare inte varit så tydlig, på 80-talet framträdde en projektkultur som både går med och mot marknadsestetiken. På 90-talet fick barns- och ungas egen populärkulturellt inspirerade kultur plats i skolorna men på ett oproblematiserat vis.

Det visade sig också att estetiska perspektiv sällan kopplas till kunskap eller till meningsskapande i kognitiv mening i de tidiga styrdokumenterna. Arbetet med det estetiska förläggs vid sidan av det egentliga skolarbetet. Antingen handlar det om att tillägna sig en förutbestämd ”att ha-kultur”, eller så handlar det om att utveckla en barnvänlig ”att vara i-kultur” där alla får plats och blir förstådda oavsett kulturell bakgrund.¹⁷

Jag har också ställt den för mig centrala frågan om KOS-projektets kulturteoretiska, institutionella perspektiv och offentlighetsbegrepp kan vara användbara för att stärka vissa av fältets argument. Det menar jag bestämt är fallet. De sex anspråk på arbetet med kultur och estetik i skolan som jag ställde upp, utifrån min läsning av de äldre dokumenten men också inspirerad av KOS-projektets perspektiv och begrepp och andra egna erfarenheter, är rimliga även om de var för sig är mer eller mindre väl framskrivna i fältets texter.

De är rimliga för de tar fatt i sådant som redan finns formulerat på fältet men också för att de pekar ut sådant som behöver utvecklas. ”Anspråken” fick den dubbla funktionen att vara både analyskategorier och utvecklingsverktyg. Anspråken är ur mitt eget normativa aktörsperspektiv önskvärda som raster att lägga både över själva fältet och över estetiska undervisningspraktiker. Jag *vill* helt enkelt att det är kring kvalificeringen av anspråk som dessa fältet ska växa fram och fortsätta samtala:

1. perspektivering av sammanhang
2. kvalificering av kunskapssyn
3. språk- och begreppsutveckling

¹⁷ Ett undantag utgör en diskussion mellan dåvarande utbildningsministern Birgit Rodhe (Prop. 1978/79:180) och SÖ:s förarbete *Förslag till förändrad läroplan* (1978) kring verklighetsanknytning och kunskap som förhåller sig till frågorna om erfarenhetspedagogik, ovanliga lärprocesser, utmaningar och medborgerlig bildning. Här kan man, åtminstone jag, skymta att det estetiska kan handla om själva kunskapsarbetet, i bred mening, utan att behöva bli instrumentellt.

4. stöd för barn och unga i deras identitetsutveckling och i utveckling av olika kompetenser
5. utveckling av kulturella och sociala värden och medborgerlig bildning
6. utveckling av skolkulturer

Till vart och ett av anspråken kan man ställa frågorna Hur? På vilket vis? I vilket syfte? Med hjälp av vad? och därmed ge dem riktning och konkretion. Jag kan se att de av mig definierade anspråken inte är särskilt pregnant formulerade, de har med varandra att göra på ett sätt som gör det svårt att renodla dem. Men det kan också vara deras fördel, de hänger samman och kan alla knytas nära skolans dubbla uppdrag, demokrati och kunskap, och bidra till att hålla dem samman.

Man kan med fördel sätta anspråken i relation till Jan Thavenius institutionella modell med olika offentligheter (s. 16). De begreppsliga tredelningarna i modest estetik, marknadsestetik och radikal estetik, borgerlig offentlighet, produktionsoffentlighet och civil offentlighet är användbara för att jag i mina fortsatta studier ska kunna studera och diskutera föreställningar om estetisk praktik i skola och lärarutbildning och min egen undervisningspraktik. De sex olika anspråk på arbete med kultur och estetik jag diskuterat i uppsatsen kan då också vara användbara i relation till den institutionella modellen. Hur hänger till exempel radikal estetik, språk- och begreppsutveckling, identitetsutveckling och perspektivering av sammanhang samman med medborgerlig bildning och civil offentlighet?

Jag ser nu hur mitt arbetes två första problemformuleringar kommit att hänga samman via anspråksbegreppet. Jag läste kritiskt ”mothårs” och dekonstruerade med hjälp av mina KOS-erfarenheter fältets texter för att kunna formulera anspråk som jag och andra kan fortsätta använda på ett dekonstruerande *och* konstruktivt sätt för att studera och utveckla fältet och fältets praktik.

Jag behöver i detta sammanhang problematisera min användning av fältbegreppet i en liten utvikning som hade kunnat svara på en fjärde fråga som jag aldrig ställde: Finns det ett Kultur i skolan-fält idag? Jag har inte varit helt övertygad om det är rimligt att tala om ett fält trots att jag tidigt valde att anta att mitt för undersökningen mest centrala undersökningsområde kan betraktas som ett fält i Bourdieus mening. Jag talar då om perioden sent 1990-tal och början av 2000-talet. Först nu skapas ett fält med tydligare framskrivna och kvalificerade anspråk på att vara ett fält med gemensamma stridsfrågor

och viss autonomi. Jag menar att mycket talar för att detta fält kan betraktas som fält både utifrån och inifrån mitt eget forskarhuvud.

Idag förs t.ex. i ”Myndigheternas nätverk på området Kultur i skolan”¹⁸ ett samtal om behovet av kulturteoretiska och institutionella perspektiv och om olika ingångar i en gemensam civil offentlighet. Detta kan komma att stärka de anspråk som handlar om kunskapens kvalificering och perspektivering av sammanhang. Gruppen har inte längre något definierat gemensamt uppdrag utan ger sig själv, som ett frivilligt nätverk, uppdraget att utveckla området Kultur i skolan vilket vittnar om tecken på autonomi, man rycker på axlarna åt ifall andra säger åt en vad man ska göra eller inte och prioriterar själv sina frågor. På gruppens möten använder man sina respektive positioner inte i första hand för att bevaka dem¹⁹ utan för att problematisera dem och de uppdrag respektive myndighet eller organisation har och det gemensamma arbete man vill definiera. Vägen dit går via animerade diskussioner²⁰.

Frågan är dock fortfarande hur omvärlden ser på detta fält i vardande, hur kraftfullt och autonomt det är²¹. Å ena sidan tillfrågas lärarutbildare från Malmö ofta om att hålla föreläsningar och seminarier på en kvalificerad och problematiserande nivå kring frågor om Kultur i skolan t.ex. för regioners, kommuners och stadsdelars pedagogiska och kulturpedagogiska personal, å andra sidan ställs det inte mycket medel till förfogande för forskning på området. Det arrangeras konferenser om kultur och estetik i lärarutbildningar, men hur genomsyrar dessa frågor lärarutbildningarnas praktik och teori inom olika kunskapsområden? Vilka konferensdeltagare är det som kommer och vilka mandat har de med sig? Slutligen kan man, om man gör en regelrätt fältstudie, också fråga sig hur fältets aktörer positionerar sig i förhållande till de offentligheter jag berört och hur fältet som helhet positionerar sig.

Men tillbaka till svaret på fråga två om KOS-begreppens användbarhet. För en människas fullvärdiga deltagande i en civil offentlighet krävs att man funnits, eller

¹⁸ fd. Myndigheternas samverkansgrupp.

¹⁹ Men det handlar också om bevakning!

²⁰ Mötena med det som tidigare kallades ”Myndigheternas samverkansgrupp” har nu tagit formen av problematiserande seminarier där frågor om hur, vad och varför ställs på andra, mer kvalificerade sätt än tidigare. Malmös KOS-rapporter spelar en viktig roll i de samtalen. Det är dock inget jag kan visa, mötena dokumenteras inte.

²¹ Utbildnings- och Kulturdepartementen slogs 2004 samman till ett departement med en utbildnings- och kulturminister, Leif Pagrotsky, och en skolminister Ibrahim Baylan. Det finns också en familjeminister, Lena Hallengren som ansvarar för barnomsorg. Hur dessa ser på de gemensamma frågorna om kultur i skolan vet jag ännu inte och de dokument som skrivits under har till största delen formulerats av företrädare eller av tjänstemän som följt med sedan tidigare. Vad som händer med frågorna i händelse av regeringskifte kan man bara spekulera i.

finns, i en lärmiljö som uppmuntrar perspektivering av sammanhang och kvalificering av kunskapssyn, som hjälper en att utveckla språk och teoretiska begrepp, och som stödjer ens socialisations- och identitetsprocesser och utveckling av kompetenser, inte minst yttrandekompetens. Detta är de fyra första anspråken. De två sista handlar om utveckling av själva den civila offentligheten. Värden är inte en gång för alla givna och överförbara, de utvecklas i användandet och i kommunikationen mellan människor. Bildning är inget man "har" som ägodelar utan ett flöde av tankar, idéer, föreställningar och förhållningssätt som man också "lever" och agerar och en bred repertoar av språkliga kompetenser som man använder för att utveckla och utmana denna bildning. Och skolan som kultur skulle kanske kunna sträva efter att vara ett ställe, en civil offentlighet, där sådana erfarenheter görs.

Vid millenieskiftet ställs frågorna på fältet allt oftare om kunskap och estetik på en och samma gång som frågorna om demokrati och mångfald, som om de faktiskt har med varandra att göra. Finns det aktörer som vill arbeta i den riktningen på fältet Kultur i skolan? Själva textgenomgången har inte gett så mycket fog för en sådan tanke. Jag har inte kunnat belägga den tydligt i skrift annat än i våra egna KOS-texter, men jag har hört liknande tankar formuleras i samtal under seminarier med fältets aktörer och i skol-sammanhang med lärare och konstnärer. Som jag tror mig ha kunnat visa ser Skolverket/Myndigheten för skolutveckling och Statens kulturråd på olika sätt på de anspråk jag valt att lyfta fram. Ibland är de överens, ibland lyfter de fram olika saker. Ett gemensamt underskott råder på formulerade tankar om kvalificering av kunskapssynen, men det är man till synes överens om.

Skolverket säger sig ha anspråk på att utveckla skolkulturen men har man med stöd av Utbildnings- och kulturdepartementet anspråk på att utveckla den som en civil offentlighet tillsammans med kulturinstitutionerna? Har Myndigheten för skolutveckling ett större friutrymme att formulera sig med sådana radikala anspråk? Kan Skolverket som inspektionsmyndighet ta ansvar för att frågorna om estetik och kultur kvalificeras i skolornas kvalitetsredovisningar eller töms arbetet då på meningsskapandets sprängkraft?

Har Statens Kulturråd med stöd av Utbildnings- och kulturdepartementet större anspråk på att utveckla den borgerliga offentligheten än den civila eller kommer det att ske en förskjutning mot en marknadsestetisk produktionsoffentlighet både för skolan och kulturen? Eller är det paradoxalt nog så att det är i den mer eller mindre marknadsestetiska produktionsoffentligheten i TV och radio och på nätet som den civila offentlige-

ten hittar nya former i ett virrvarr av motstridiga socialisations- och identitetsprocesser? Hur ska skolan då förhålla sig till det?

På Kultur i skolan-fältet, dit skola, lärarutbildningar, konstnärliga utbildning, konstnärliga institutioner, medier m fl. hör, kan det finnas en arena för kvalificerat samtal om och arbete med kultur och estetik. Gemensamt kan man iscensätta undersökningar och arbeta med symbolisk kommunikation i olika former och genrer och med olika slags kunskapsinnehåll. På en sådan arena, som en del av en civil offentlighet, kan man också analysera sina egna relationer till en borgerlig offentlighet och en produktionsoffentlighet.

Det här är politiska frågor om styrning och strategi för skolutveckling. Vilka möjligheter finns det för skolor, kulturinstitutioner och lärarutbildningar att kvalificera arbetet på nationell, regional och lokal nivå? Vill myndigheterna ta hjälp av lärarutbildningar och konstnärliga högskolor i ett "kvalificeringsarbete" finns det gott om möjligheter i ett samarbete med Malmö säger mitt ivrigt normativa aktörsjag men också mitt forskarsjag.

Detta är ett problem jag hållit levande genom min undersökning, förhållandet att jag är en aktör på det fält jag studerar. Jag menar att jag kunnat vända det till en fördel genom att vara självreflexiv och tydligt redogöra för att jag har dubbla roller. Jag har minnen, erfarenheter och kunskaper som kan göra det lättare att förstå vissa resonemang och jag kan resonera med andra aktörer om min undersökning. Mitt bidrag kan vara att fortsätta ge underlag för problematisering.

Jag har under arbetet med kultur i skolan träffat och delvis lärt känna personer som rör sig mellan olika myndigheter och departement och som envist fortsätter att driva frågorna, utifrån sina bevekelsegrunder och med sina anspråk. Jag samarbetar fortfarande, eller för åtminstone dialog med, flera av de "gamla" aktörerna inom t.ex. Arbetsgruppen för kultur i skolan och Kultur för lust och lärande fast de befinner sig på andra platser nu. Här närmar jag mig en svårbesvarad men intressant fråga. Vad och hur mycket betyder enskilda personers engagemang, bevekelsegrunder, anspråk och kompetenser i framväxten av ett fält? Om detta vore en äkta fältstudie skulle det vara den sortens frågor jag berörde genom till exempel att studera och beskriva folks habitus i relation till större strukturer.

Vi har som vuxna anspråk på att det vi gör ska få betyda något, att det vi gör ska göra skillnad, just där vi står men också i framtiden. På det viset har vi anspråk på att få vara "kulturbyggare", få vara med om att skapa och förändra kultur och kunskap. Vi vill

att saker ska hänga ihop i våra liv och arbeten, det ska vara någon mening med det hela. Vi har anspråk på att få se och lära oss nya saker, på att få ha roligt medan vi håller på och på att få lov att kommunicera med andra med våra egna röster. Vi behöver utmaningar och bekräftelser.

Det är sånt elever också ska få vara med om. Märkligare än så är det ju egentligen inte när det gäller anspråken på arbetet med kultur och estetik i skolan. Det ska beröra, det ska hända något avgörande med ens förståelse och ens agerande och det man är med om ska kommuniceras till andra, i en civil och demokratisk offentlighet. Det är enkelt och svårt och radikalt.

Coda

Jag har under skrivandet funderat över vad ”exemplariskt lärande” och ”sociologisk fantasi” egentligen är eller kan vara i förhållande till den här undersökningen. Vilka bilder av verkligheten öppnar upp för nya möjligheter? Vilka modeller av verkligheten ger utrymme för nya och personligt förankrade tankar om verkligheten? För mig fungerade KOS-arbetets estetikbegrepp frigörande genom att de knöts till ett institutionellt sammanhang och inte till mig som mer eller mindre skicklig lärare eller privat person. Mitt sätt att använda begreppet anspråk har också med detta att göra, det både utmanar mig och skapar trygghet.

I Ulf Lindbergs undersökning av huvudämnet Kultur, medier och estetiska uttrycksformer *KME – en bildningsroman*, säger en av mina kollegor att begreppet radikal estetik ”dompterar” praktiken. Vad betyder det? Har det för henne eller honom inneburit en känsla av att det finns påbud och förbud när det för mig inneburit en känsla av att möjligheterna att skapa mening blir fler och synligare? Hur talar man utan att tysta andra?

Kanske kan jag i anslutning till en konkret undervisningspraktik med hjälp av de här formulerade anspråken diskutera två olika slags sidor av en radikal, estetisk, civil offentlighet, en visande, uttryckande, beskrivande och påstående och en reflekterande, undersökande, tolkande och frågande. Jag försökte foga in mina sex anspråk under de två huvudrubrikerna visande och reflekterande men det gick inte. Varje anspråk hörde på olika vis hemma både i det visande och det undersökande. Dessa två sidor fångar också pedagogens, studentens och elevens behov av att både handla och ifrågasätta sina handlingar, både tro och tvivla.

Det finns estetisk verksamhet, med drag både av modest estetik och marknadsestetik, som man kanske vill undanhålla offentligheten, men som lägger en grund för att man alls ska kunna delta i offentligheten. En slags motståndets estetik som man kan fundera över, eller låta vara. Jag menar att anspråket som handlar om kvalificering av kunskapssyn måste röra vid den sortens frågor också. Framförallt om man vill lyssna på barns och ungas röster, det är inte alltid de vill säga vad de tänker på och inte alltid de vill säga vad vi vill höra.

Jag har inte ”fått ihop det hela”, ännu. Men brotten och gliporna och de kantiga delarna kanske är viktigare än den avslutade helheten. En av ”mina” studenter berättade i

samband med en gestaltning om hur hon brukade slå sönder stenar när hon var liten för att få se brottytan, något som ingen annan sett, någonsin. Och jag inledde ju med att säga att jag talar mig varm för det ofärdiga, det som inte riktigt är i takt, trådar som inte är riktigt fästa utan sticker fram under fällen.

Litteratur

- Alvesson och Sköldbberg (1994), *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Inger M, (2002) *Nätverk - en organisation för skolutveckling? En extern utvärdering av stöd till ett lokalt nätverksbyggande inom kulturområdet*, Skolverket 2002. Bilaga 4 till Skolverkets egen utvärdering (2002).
- Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999) *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund: Studentlitteratur.
- Arbetsgruppen Kultur i skolan, (1998) *En strategi för kultur i skolan*. Ds 1998:58. Stockholm: Fritzes.
- Arendt, Hanna (1998), *Människans villkor*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Läroplanskommittén (1999), *Att lära och leda - en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Slutbetänkande. (SOU 1999:63) Stockholm: Norstedt.
<http://www.itis.gov.se/studiematerial/kopia/pdf/68.pdf>
- Aulin-Gråhamn, Lena (red.), Andersson, Lars Gustaf, Thavenius, Jan (2002) *Kultur, estetik och skola: några forskningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen,
- Aulin-Gråhamn & Thavenius, Jan (2003) *Kultur och estetik i skolan*. Slutrapport. Rapporter om utbildning 9/2003. Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Aulin-Gråhamn, Lena & Bendroth Karlsson, Marie (2002) *Kulturprojekt i skolan — Hur kan de värderas?* Opublicerad rapport.
- Aulin-Gråhamn, Lena & Sjöholm, Carina (2002) *Vad sägs om Kultur i skolan?* Malmö: Malmö högskola.
- Barnmiljöutredningen (1975), *Barn: rapport från Barnmiljöutredningen* SOU. Stockholm : LiberFörlag
- Barn- och ungdomsdelegationen, (1985), *Några barn- och ungdomsfrågor 1982-1985: en rapport från Regeringens Barn- och ungdomsdelegation*, SOU 1985:33. Stockholm: Liber.
- Bergsström, Göran & Boreus, Kristina (2000), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*, Lund: Studentlitteratur.

- Bourdieu, Pierre (2000), *Konstens regler - det litterära fältets uppkomst och struktur*. Brutus Östlings bokförlag Symposion: Stockholm/Stehag.
- Broady, Donald (1994), "Enligt konstens alla regler", *Kvinnovetenskaplig tidskrift, nr 1 1994*, s. 36)
- Broady, Donald (1998a) Inledning: En verktygslåda för studiet av fält. *I Kulturens fält, en antologi*. Daidalos: Göteborg. <http://www.skeptron.ilu.uu.se/broady/sec/p-kuf98.pdf>
- Broady, Donald (1998b), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, Skeptronhäften nr 15, Uppsala: Uppsala Universitet.
<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broady/sec/ske-15.pdf>
- Broady, Donald (2000) *Formering av offentlighet*,
<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broady/sec/p-ffo-00.htm>
- Drotner, Kirsten (1996), *At skabe sig – selv*. København: Gyldendal.
- Engdahl, Oscar (2001), *Modern sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Statens kulturråd (1972), *Ny kulturpolitik*, SOU. Stockholm.
- Elsner, Catharina (2002), *Så tänker lärare i estetiska ämnen*, Stockholm: Hls förlag.
- Faugert & co, *Kultur för lust och lärande Slutrapport*, Skolverket, Dnr 2000:3245
- Fjord Jensen, Johan (1987) *Det tredje – den postmoderne udfordring* Valby: Amadeus
- Hansson, Hasse & Persson Grip, Elisabeth, (odaterad) *PM Kultur i skolan till Skolkommittén*.
- Hansson, Hasse & Sommansson, Agneta (1998) *Kulturens asplöv*. Stockholm: Arbetsgruppen Kultur i skolan, Kulturdepartementet.
- Hohr, Hansjörg & Pedersen, Kristian (2001), *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. København: Dansklærerforeningen.
- Illeris, Helene (2002) *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kultur i skolan - En skrift om regeringens satsning under 1999-2003* (2004) Utbildningsdepartementet. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/40380>
- Kulturutredningen (1995), *Kulturpolitikens inriktning: slutbetänkande*. SOU 1995:84. Stockholm: Fritzes.
- Kunskapsstrategier. Kulturrådets strategier för forskning och utveckling, 2005–2008*
<http://www.kulturradet.se/ovfiles/kunskapsstrategier.pdf>

- Lind, Ulla & Borhagen, Kerstin (2000), *Perspektiv på Kultur för Lust och Lärande*, Skolverket.
- Lindberg, Ulf & Reimer, Bo (2005) KME – en bildningsroman i *Bildning och estetik i utbildning*. Rapporter om utbildning 5/2005. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, 2005
- Läroplanskommittén, (1992), *Skola för bildning*. Stockholm, Allmänna förlaget.
- Marnér, Anders & Örtegren, Hans (2003), *En kulturskola för alla*. Forskning i fokus nr 16. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm, Liber.
- Mills, Charles Wright (1985), *Den sociologiska visionen*, Lund, Arkiv.
- Negt, Oskar & Kluge, Alexander (1974), *Offentlighet og erfaring. Til organisasjonsanalysen av borgerlig og proletarisk offentlighet*. Nordisk sommeruniversitets skriftserie Kongerslev, Köpenhamn.
- Nerman, Bengt, (1982) *Om erfarenheten, en studie i skapandets villkor*. Stockholm, Bonnier.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1974)
- Persson, Magnus (2000), *Populärkulturen och skolan*, Lund: Studentlitteratur.
- (2005), Den kulturella vändningen i skolans styrdokument, i *Tema: estetik och utbildning*, Utbildning & demokrati nr 1 2005. Örebro: Örebro Universitet.
- Regeringens proposition 1978/79:180, *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Norstedts.
- Rindberg, Lo (1982), *Skolan möter kulturen*. Stockholm: Statens kulturråd.
- Saar, Tomas (2005), *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet
- Skolkommittén, (1997) *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*. Slutbetänkande. SOU 1997:121. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002 a) *Redovisning av uppdrag till Statens skolverk avseende nationella insatser för kultur i skolan*
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1012>
- Skolverket (2002 b) *Redovisning av Skolverkets förslag till fortsatta insatser för området kultur i skolan*
- Skolöverstyrelsen (1964) *Lgr 62, Läroplan för grundskolan*, Stockholm.

- (1977) *Lgr 69, Läroplan för grundskolan*, Stockholm
- (1978), *Förslag till förändrad läroplan*
- (1980) *Lgr 80, Läroplan för grundskolan*, Stockholm
- Statens kulturråd, (1982-1984) *Barnkultur i praktiken*. Skriftserie.
- Statens kulturråd (2002), *Kultur i skolan*. Kulturrådets avrapportering (Dnr: 782/02-225) till Kulturdepartementet & Utbildningsdepartementet av uppdraget att tillsammans med Skolverket samordna insatser för att stödja utvecklingsarbetet med kultur i skolan..
- Thavenius, Jan (1995), *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm; Stehag : B. Östlings bokförl. Symposion.
- Thavenius, Jan (2001), *Det oavslutade och andra essäer om estetik* Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Thavenius, Jan (2002) *Den goda kulturen och det fria skapandet: diskurser om "Kultur i skolan"* Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Thavenius, Jan (2005), Om den radikala estetiken i *Utbildning och demokrati*, Tema: *Estetik och utbildning 1/2005*, Örebro: Örebro Universitet.
- Thavenius, Jan & Persson, Magnus (2003) *Skolan och den radikala estetiken*, Rapporter om utbildning 1/2003, Malmö: Malmö högskola.
- Trondman, Mats (1996), *Kultur i skolan 1986-1991. Analys och problematiseringar. En promemoria på uppdrag från Arbetsgruppen Kultur i skolan*. Högskolan i Växjö.
- Trondman, Mats (1999) Den kulturpolitiska brännpunkten – om behovet och konsten att studera kultur i skolan i Hemlin, Egon (red) *Kultur och kreativitet i lärarutbildningen*, Södertälje: Gidlunds förlag.

Ej tryckta källor

Aspelin, Jonas Föreläsning om vetenskapsteori för studenter september 2004.

Davidson, L. *Grounded theory* http://az.essortment.com/groundedtheory_rmnf.htm

FN:s konvention om barnets rättigheter,

<http://www.rb.se/sv/Barnkonventionen/LangaVersionen/>

Habermas, Jürgen

http://websok.libris.kb.se/websearch/search?SEARCH_ONR=7732621

Jacobsen, Michael Hviid om Mills, C. Wright <http://www.leksikon.org/art.php?n=1742>

Langemar, Pia, *Grounded theory*,

<http://www.psychology.su.se/units/gu/pk/handoutsht04/kap14.pdf>

Larsson, Hans Albin, (2003) *Ständiga reformer*. Forskning & framsteg 7/03.

<http://www.fof.se/main/artikelPrint.lasso?id=03722>

Lundahl, Christian (2003) *Pedagogiken i det moderna projektet – några utgångspunkter för ett kunskapshistoriskt program*,

<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/coursepapers/vetsoc-03/lundahl-vetsoc-examinuppg-030320.doc>

2006-01-25 Källa Nationalencyklopedin

http://www.ne.se.support.mah.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O278774

2006-01-25 Källa Nationalencyklopedin

http://www.ne.se.support.mah.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O108076

Rydström, Henrik (2004), *Henrik Rydström om musik*, Barometern, 14 Oktober 2004.

http://www.barometern.se/artikel_noje.php?id=734608&avdelning_1=121&avdelning_2=0&question=13#

Stafseng, Ola (2005 a), *Emerging philosophies of art and design education – early 1900*. Oslo: PhD-course, 6-9 June 2005.

(2005 b) *Estetik – pedagogik – ungdom, noen historiske og samtidshistoriske refleksjoner*. Stockholm: Estetisk praxis och reflektion. Konferens anordnad av Utbildningsvetenskapliga kommittén 5 oktober 2005..

Statens kulturråds hemsida. <http://www.kulturradet.se/index.php?realm=263>