

Att skapa ordning för det estetiska i skolan

Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare

Att skapa ordning för det estetiska i skolan

Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare

Monica Lindgren

Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet

En doktorsavhandling i musikpedagogik
vid Högskolan för scen och musik
vid Göteborgs universitet

Serien Art Monitor ges ut av
Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete
vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Utgivare: Johan Öberg

Adress:

Art Monitor

Göteborgs universitet

Konstnärliga fakultetskansliet

Box 141

405 30 Göteborg

www.konst.gu.se

Tryck: Länstryckeriet, Göteborg 2006

Grafisk form: Sara Lund

Omslagsbild: Per-Erik Persson/Anna-Karin Albihn

© Monica Lindgren 2006

ISBN: 91-975911-1-4

*Om man vill veta hela sanningen, då måste man lära sig alfabetet och skiljetecknen.
Måste man veta hela sanningen? sade jag. Vi vill ju att allt ska gå bra för dig, sade mor.
Att du ska lyckas i livet. Utan sanning kan du aldrig bli lycklig. Se på far!*

Torgny Lindgren, ur Dorés bibel

Abstract

Title: Bringing order to aesthetics in school.

Discursive positioning in discussions with teachers and head teachers.

Language: Swedish

Keywords: Music education, aesthetics, school, pupils, teacher, education, construction, discourse, power

ISBN: 91-975911-1-4

Recent rhetoric on aesthetic activities of the school has gained an increasingly large scope over the last few decades in Swedish texts on educational politics and educational science. In relation to the questioning of the Government-controlled school, the field of school and aesthetics is studied from an interest in how ideals of knowledge are created and preserved through specific control strategies.

The starting point of the study is that the field of aesthetics and school is created in discursive practices through linguistic interaction by way of specific power techniques. The aim is to identify and describe current discourses relating to the aesthetic activities in compulsory school, and to problematise these with regard to power and control.

Data-collection included individual and group interviews with 55 teachers and head teachers from seven compulsory schools during the years 2002–2004. The participants conducted the discussions concerning “the aesthetic activities of the school” by themselves.

In the analysis, five discourses concerning the construction of legitimacy surrounding the aesthetic activities of the school were identified and subsequently five discourses concerning the construction of legitimacy surrounding the aesthetic competence of the teachers. The result shows that the discourses might be construed as being based on more comprehensive discourses significant to our time; education for freedom and exercising social control in the name of aesthetics.

The idea of the inherent power of aesthetic activities to alter a person’s character and capability of leading a “good life” may be said to fit in well with a time of striving for free and harmonious citizens in tune with an accepted social behaviour.

In conclusion, from this message the teachers are portrayed not as more or less competent professionals but as free and exemplary persons.

Innehåll

FÖRORD	XI
KAPITEL 1	1
INLEDNING	1
KAPITEL 2	7
<i>Styrning, estetik och skola – forskningsobjekt och forskningsöversikt</i>	7
2.1 Styrningen av skolan	8
2.2 Estetik och skola – några diskursiva gränsdragningar	14
2.2.1 Från ämne till kunskapsform eller perspektiv – utbildningspolitiska diskussioner	17
2.2.2 Esteticering eller lek – en subjektcentrerad diskussion	22
2.2.3 Existentiella eller funktionella värden – en medieneutral diskussion	25
2.2.4 Estetiska eller pragmatiska ideal – en mediespecifik diskussion	27
2.2.5 Konstnär eller pedagog – en polariserad professionsdiskussion	30
2.3 Problematisering av bakgrundsbild samt precisering av avhandlingens syfte och forskningsfrågor	32
KAPITEL 3	35
<i>Konstruktion av kunskap – teoretiska utgångspunkter</i>	35
3.1 Med språket i fokus	36
3.1.1 Språket som det används	37
3.1.2 Språket som handling	39
3.1.3 För-givet-tagna föreställningar	41
3.2 Diskursbegreppet	42
3.2.1 Mikro- och makroperspektiv	42
3.2.2 En möjlig syntes	48
3.3 Makt – som vetandets produktionskraft	49

3.3.1	Makt och kunskap	50	5.2.1	Läraren som vuxen	121
3.3.2	Normaliserande makttekniker	54	5.2.2	Läraren som terapeutisk pedagog	124
3.3.3	Motståndet – en sida av makten	56	5.2.3	Läraren som icke-teoretiker	127
3.4	Styrning	58	5.2.4	Läraren som ämnesexpert	129
3.4.1	Liberalism som styrning	58	5.2.5	Läraren som konstnär	134
3.4.2	Governmentality – kunskap till grund för styrning	60	5.3	Sammanfattning	137
3.5	Subjekt och positioner	63			
3.6	Sammanfattning	66	KAPITEL 6		143
KAPITEL 4		69	<i>Estetik och frigörelse – diskussion kring</i>		
<i>Den empiriska undersökningen – metod, genomförande och analys</i>		69	<i>konstruktionerna av verksamheten och eleverna</i>		143
4.1	Diskursanalys som metodologisk och metodisk grund	70	6.1	Systematisering av det estetiska	144
4.1.1	Dekonstruktion	71	6.1.1	Teoretisk, praktisk, estetisk och konstnärlig	145
4.1.2	Diskursteoretisk terminologi	74	6.1.2	Innehållet eller eleverna	147
4.1.3	DAM – Discursive Action Model	75	6.1.3	Problembarnen och normalbarnen	149
4.2	Genomförande	78	6.2	Den lustfyllda estetiken	150
4.2.1	Datinsamling och urval	78	6.3	Den problematiska överkligheten	152
4.2.2	Presentation av skolorna	80	6.4	Integration och vidgning - i samförstånd och dialog	155
4.2.3	Fokusgrupper och intervjusamtal	83	6.5	Sammanfattande problematisering	157
4.2.4	Transkription	85			
4.3	Analys	86	KAPITEL 7		161
4.4	Självprovning och reflexivitet	89	<i>Med sociala förtecken – diskussion kring lärarpositioneringarna</i>		161
KAPITEL 5		91	7.1	Från socialisationsmodell till social positionering	162
<i>Skolans estetiska verksamhet – presentation av</i>			7.2	De andra lärarna som resurs i identitetsskapandet	163
<i>lärarnas och skolläraernas konstruktion av legitimitet</i>		91	7.3	En estetisk frigörelsepedagog av idag	164
5.1	Konstruktion av legitimitet kring skolans estetiska verksamhet	92	7.4	Social kontroll i namn av estetik	166
5.1.1	Estetisk verksamhet som kompensation	92	7.5	Läraren i en estetisk praktik – resonemang kring konsekvenser	168
5.1.2	Estetisk verksamhet som balans	101	7.6	Sammanfattning	172
5.1.3	Estetisk verksamhet som lustfylld aktivitet	107			
5.1.4	Estetisk verksamhet som fostran	112	KAPITEL 8		175
5.1.5	Estetisk verksamhet som förstärkning	115	AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH FÖLJDFRÅGOR		175
5.2	Konstruktion av legitimitet kring lärarnas estetiska kompetens	121	ENGLISH SUMMARY		185
			REFERENSER		201

Förord

Ett avhandlingsarbete innebär alltid ett nära samarbete med andra människor. Under de år som arbetet med denna avhandling har pågått har jag haft stöd och hjälp av en mängd personer.

Tack till

- professor *Göran Folkestad*, min huvudhandledare, för kvalificerade synpunkter på mina många textutkast, för en alltid lika positiv inställning samt för lärarika och genomarbetade forskarutbildningskurser och seminarier – en förebild som handledare!
- universitetslektor *Claes Ericsson*, min bihandledare, för stimulerande handledning och för viljan att generöst dela med sig av sina kunskaper om vetenskapens kritiska, dekonstruktionistiska – och humoristiska sidor!
- professor *Bengt Olsson*, för alla knivskarpa ”Bengtfrågor” och för en utmärkt guidning in i vetenskapens värld alltsedan den första forskningsförberedande kursen 1998!
- samtliga doktorand- och forskarkollegor vid musikhögskolorna i Göteborg och Malmö för såväl trevligt umgänge som givande forskningsseminarier och kritisk läsning av mina texter!
- professor *Mats Börjesson*, för en sista nödvändig skjuts på den diskursanalytiska vägen i samband med mitt slutseminarium.

- alla medlemmar i NNMPF, Nordiska nätverket för musikpedagogisk forskning, för intressanta och lärorika forskningskonferenser.
- Text- och maktkollegiet vid Göteborgs universitet för inspirerande seminarier.
- de lärare och skolledare i grundskolan som i samband med denna avhandling tagit sig tid till samtal kring skola och estetik.
- mina vänner! Bland dessa vill jag rikta ett särskilt tack till fil.dr. *Marie Bendroth Karlsson* för 20 års givande samtal om estetik, vetenskap och lärande och till konstnärerna *Anna-Karin Albihn* och *Per-Erik Persson* för hjälp med avhandlingens omslag.
- kollegor och vänner vid Karlstads universitet för utvecklande samarbete kring estetik i lärarutbildningen.
- *Anna Frisk*, Konstnärliga fakultetskansliet och *Sara Lund*, HDK, för allt arbete i samband med layout och tryckning av denna avhandling.
- *Jan Olov Ståhl* för översättning till engelska.
- Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet och Timplanedelegationen vid Utbildningsdepartementet för ekonomiskt stöd.
- min system med familj: *Tina Hermansson* för skogspromenader och närhet i vardagen *Gunnar* och *Ola Hermansson* för hjälp när det krisat med VVS och trådlöst nätverk i hemmet, *Pär Hermansson* för trumpetfanfarer och varma kramar samt *Elias Hermansson* för uppmuntrande tisdagsmöten!
- mina föräldrar, *Kerstin* och *Gunnar Lindgren*, för omsorg, stöd och uppmuntran under alla år!
- *Stefan Blomgren*, min man, som oförtröttligt lyssnat till alla mina utläggningar om diskursernas makt, som upptäckt en mängd onödiga semikolon i avhandlingen och som ständigt skänker mig ömhet!
- min son *Johannes Lindgren*, för all kärlek, trots att jag inför fröken och kompisar stundtals skapar mig som en alltför kritisk, problematiserande och analyserande mamma.

Göteborg i februari 2006

Monica Lindgren

KAPITEL 1

Inledning

If people are free to choose what to do, why is it they choose activities coincident with rules and normative commitments of established practice? Why do their choices not produce something closer to anarchy? One reason is ideological: people accept, internalize, and act according to shared ideas they believe are true and valid. A second reason is that social practices are supported by power arrangements.

(Cherryholmes, 1988)

Som goda föräldrar bör vi lära våra barn att grönsaker är nyttigt, att prioritera läxorna framför fotbollen, att inte sitta för länge framför datorskärmen, att vara ute i friska luften, att röra på sig, att sortera soporna, att göra sin klarinettläxa och att tacka för maten. Som goda lärare bör vi lära våra elever att alla människor är lika värda, att ”dumma” elever har det svårt, att det är nödvändigt att kunna multiplikationstabellen i årskurs 3, att inte göra läxorna innebär att det blir svårare i nästa årskurs, att sjunga är roligt, att ingen mat är ”äcklig”, att skicka teckningar till fattiga barn i Afrika är snällt, att bronsåldern kom före järnåldern och att ackorden D, G

och A7 hör ihop. Som goda lärarutbildare bör vi lära våra lärarstuderande att barn lär när dom leker, att alla barn lär på skilda sätt, att ungdomar har en egen kultur, att pojkar tar för sig mer än flickor, att följa läroplanen, att alla människor är musikaliska när de är bebisar, att rörelse stimulerar lärandet, att alla barn har många språk men berövas de flesta, att lärares ämneskunskaper är viktigare i högre stadier, att alla människor är kreativa och att katederundervisning är fult.

Ovanstående påståenden om goda föräldrar, goda lärare och goda lärarutbildare är exempel på erfarenheter som lätt kan tas för givna och förstås som någon slags "sanning". Som förälder, lärare och lärarutbildare känner jag alltför väl igen mig i flera av dessa påståenden. Jag vill naturligtvis, precis som alla andra mammor, lärare och lärarutbildare, se mig själv som intelligent, modern och förnuftig. Utifrån berättelser om äldre tiders "föräldrade" uppfostran respektive undervisning, förlitar jag mig på vår tids kunskap som förmedlas till mig på olika sätt – i förvisning om att jag utifrån denna kunskap tänker och gör det rätta och det goda. Som forskare måste jag dock förhålla mig reflexivt till denna typ av påståenden. Jag måste vara vaksam på att det som "bevisas" är säkerställt på ett vetenskapligt korrekt sätt, det vill säga att kunskapen är "objektiv". Jag måste ta reda på under vilka förutsättningar och villkor de vetenskapliga slutledningarna producerats för att kunna bilda mig en uppfattning om resultatets trovärdighet. Men detta räcker dock inte. Jag menar att visionen om den objektiva vetenskapen kan vara förrädisk. Som forskare kan jag inte ställa mig själv utanför och tro att bara jag går metodiskt korrekt tillväga, enligt vetenskapens alla regler, kan jag göra anspråk på att producera giltig vetenskap. Jag måste också förhålla mig reflexivt genom att vara vaksam på hur mina egna erfarenheter, påståenden och sanningsanspråk är en del av den "objektiva" forskningen.

Formandet av en avhandlings studieobjekt, intresse och problemformuleringar utgår så gott som alltid från den egna erfarenheten. Så även min. Redan här inleds problematiken med forskarens förförståelse. Hur kan då detta hanteras inom ramen för vetenskap? Som jag ser det finns, något förenklat, två möjligheter. I det ena fallet kan mina personliga och yrkesrelaterade erfarenheter ses som en förutsättning för forskning inom skola och utbildning. I detta fall ses dessa erfarenheter om fältet¹ som en kunskap, vilken ökar min förmåga till inlevelse i sökandet efter "genuina" frågor och svar. I det andra fallet ses mina erfarenheter (eller min "kunskap") som ett

1. I denna avhandling används begreppet "fält" i betydelsen "ett avgränsat verksamhetsområde" och inte som ett teoretiskt begrepp.

resultat av att jag formats in i en viss kunskapssyn, vilket medför att min forskning inte heller kan ha anspråk på att vara "objektiv". Det senare kräver ett perspektiv som utmanar det till synes självklara, vilket kan styra även avhandlingens studieobjekt och frågeställningar. Föreliggande avhandling tar avstamp i det senare förhållningssättet. Istället för att utgå från att det finns en av betraktaren oberoende verklighet, vilken är möjlig att nå med hjälp av vissa specifika teorier och metoder, försöker avhandlingen besvara frågor om vilka villkor som gäller för skapandet och upprätthållandet av olika typer av "verkligheter".

De inledande påståendena om den goda föräldern, läraren och lärarutbildaren ses inom detta vetenskapliga perspektiv som något som i vardagspråk skulle kunna benämnas "budskap". Dessa budskap förmedlas till oss ibland i form av uppmaningar och ibland i form av underliggande för-givet-taganden, vilka grundas på en viss förhållningssätt om livet och om människan. Vi anstränger oss att följa dem i förhoppning om att nå vissa mål eller utesluta oönskade framtidsscenarioer. En av avhandlingens utgångspunkter är att skolan, liksom övriga institutioner i samhället, använder olika strategier för att skapa och upprätthålla kunskapsideal. Dessa strategier har till syfte att dra gränser mellan vad som är viktig respektive oviktig kunskap. Gränserna fyller en viktig funktion för skolans möjlighet att besluta om vad som anses vara relevant respektive irrelevant kunskap. Dels kan det gälla gränsdragningar kring vilken typ av kunskap en utbildning ska innehålla respektive inte innehålla, och dels kan det gälla på vilket sätt denna kunskap ska ta form, men också vilka ramar och villkor som ska gälla för den kunskap som utbildningen ska innehålla. Dessa gränsdragningar är mer eller mindre synliga och styr skola och utbildning i en viss riktning. Styrningen står för en viljeriktning, en förhoppning om att framtidens skola ska gestalta sig på ett visst sätt. Denna styrning signalerar även en viss föreställning om de individer som verkar inom skolan.

Det specifika intresset i avhandlingen är att studera och analysera de gränsdragningar som görs i samband med *skolans estetiska verksamhet*. Intresset bottnar dels i min egen profession som lärare och lärarutbildare inom det estetiska fältet och dels i att denna typ av verksamhet har kommit att få ett större utrymme i senare års utbildningspolitiska diskurser. I den senaste lärarutbildningsreformen talar man om att "den estetiska kunskapen utgör ett angeläget område för alla lärare – oavsett ämne/ämnesinnehåll och skolform" (SOU 1999:63, s. 11). I relation till tidigare utbildningspolitiska skrivningar kan detta ses som en diskursiv förskjutning mot en bredare tolkning av estetisk verksamhet. Ställningstagandet sätts i relation till samhällets utveckling: "När samhället omdanas förändras också betydelsen av

kultur, konst och estetik för barn och ungdomar” och ”...morgondagens arbetsliv ställer krav på flexibelt tänkande och kreativitet” (s. 55). Flera satsningar görs också för att påskynda utvecklingen mot en mer ”estetisk” skola. Utbildningspolitiska initiativ har tagits i syfte att stimulera kulturella och estetiska verksamheter i skolan: En nationell forskarskola i ”Estetiska läroprocesser” har bildats; vid landets lärarutbildningar kan man utbilda sig till lärare i ”Estetiskt lärande”; myndigheten för Skolutveckling stödjer forsknings- och utvecklingsprojekt med fokus på kultur och estetik i skolan; Vetenskapsrådet finansierar praxisnära forskning kring estetik i skolan.

Mot bakgrund av denna satsning på estetik i skola och lärarutbildning riktas intresset i denna avhandling mot hur lärare och skolledare i grundskolan beskriver sin egen ”verklighet”, det vill säga skolan och dess estetiska verksamhet. Studiens syfte är att identifiera och problematisera dessa beskrivningar ur ett nutida perspektiv. Som tidigare nämnts är en utgångspunkt för studien att skolan och dess aktörer använder olika strategier för att producera och upprätthålla kunskap. Ytterligare en viktig utgångspunkt är att såväl skolan som den estetiska verksamheten ses som något som skapas, organiseras och förändras i språklig interaktion. Skolan som organisation ses i studien inte som någon autonom inrättning skapad i förväg, utan som något som *skapas* i interaktionen mellan människor. Med ett sådant perspektiv följer att jag inte kan studera skolan mot bakgrund av givna föreställningar om organisationer som sådana. Organisationsforskning inom skolans område utgår i regel från en syn på *organisationen* skolan som antingen en ”naturgiven organism som anpassar sig till sin omgivning” eller en ”planmässigt inriktad sammanslutning av personer” (Abrahamsson, Berg & Wallin, 1999, s. 149–150). I föreliggande avhandling ses istället skolan som ständigt *organiserande* utifrån ett interaktivt utbyte mellan skolans aktörer. Hur lärare och skolledare talar om skolans estetiska verksamhet, eleverna och sig själva studeras därmed utifrån hur de använder talet som en resurs i organiserandet av skolan och i sin egen positionering i denna verksamhet. Organiserandet av skolan ser jag dock inte endast som en aktivitetsprocess. Jag menar att skolan även kan ses och analyseras utifrån ett vidare perspektiv, där dess specifika struktur som samhällelig nutida företeelse är intressant att diskutera. För föreliggande avhandling innebär detta att relationen och spänningen mellan dessa båda perspektiv ses som intressant (Fairclough, 2005).

En del i diskussionen kring skolan som samhälllig företeelse är skolans relation till staten. Under de senaste decennierna har staten successivt genomfört förändringar när det gäller dess relation till skolan. Den så kallade decentraliseringen av skolan

genomförs utifrån ett tal om det värdefulla i att den lokala skolan ges större frihet att själv forma sin verksamhet. Föreliggande avhandlingsstudie är gjord inom ramen för timplanedelegationens arbete kring försöksverksamheten med en ”skola utan timplan” (Ds 1999:1), vilken är den senaste i raden av förändringar när det gäller skolans relation till staten. Försöksverksamheten har sin grund i Skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:121), där en nationell timplan sägs vara oförenlig med en skola styrd av mål och resultat. För avhandlingens del innebär detta att delar av studiens empiriska material består av skolor vilka deltar i försöket med att arbeta utan nationell timplan.

Avhandlingen är indelad i åtta kapitel. Detta första kapitel (1) skall ses som en introducerande läsning där avhandlingens utgångspunkter och positioneringar inledningsvis presenteras. Därefter redovisas i kapitel två (2) bakgrunden till valet av studieobjekt. Här granskas senare års utbildningsvetenskapliga reformeringar samt forskning kring skola och lärande inom det estetiska fältet. I detta kapitel redovisas även avhandlingens syfte och frågeställningar. I kapitel tre (3) finns studiens teoretiska utgångspunkter presenterade och i kapitel fyra (4) presenteras den empiriska undersökningen, samt valet av metod, genomförande och analys. I det femte kapitlet (5) redovisas resultatet av studiens empiriska undersökning. Detta kapitel är indelat i tre avsnitt, där det första behandlar konstruktionerna av legitimitet kring skolans estetiska fält och det andra konstruktionen av legitimitet kring lärarnas estetiska kompetens. I det tredje avsnittet sammanfattas analysen av fältet utifrån diskursernas normaliserande funktion. Kapitel sex (6) problematiserar och diskuterar resultatet mer explicit mot bakgrund av studiens teoretiska perspektiv. Här centreras diskussionen kring effekterna av resultatkapitlets dominerande konstruktioner. I det sjunde (7) kapitlet problematiseras diskursernas normaliserande effekter med fokus på lärarnas och skolledarnas självpresentationer och i kapitel åtta (8) ges en samlad reflektion över studien som helhet, dess relevans för utvecklingen av skolans estetiska verksamhet och för vidare forskning inom området.

KAPITEL 2

Styrning, estetik och skola

– forskningsobjekt och forskningsöversikt

I föregående kapitel presenterades inledningsvis några av avhandlingens utgångspunkter och positioneringar. En av studiens grundantaganden är att skilda beskrivningar och påståenden om skolan signalerar en viljeriktning, en strävan efter att producera sanningar om skola, lärare och elever. Denna form av sanningsproduktion ses i avhandlingen som en form av styrning, en styrning som dock inte ska förväxlas med vad som i mer vardagligt språk benämns som styrning, där makthavares relation till de som underordnas makten står i fokus. I talet om ”styrningen av skolan” avses vanligtvis beskrivningen av relationen mellan staten, kommunen och den lokala skolan. Forskning inom detta styrningsperspektiv har gjorts inom ramen för exempelvis läroplansteoretiska studier, vilka problematiserats med hjälp av ramfaktorteoretiska utgångspunkter (Lundgren, 1979). Här uppmärksammas begränsningar respektive möjligheter inom vissa bestämda ramar, såsom fysiska och tidsmässiga,

kopplat till läroplanens mål och ramar (Sandberg, 1996). I såväl nationella som internationella diskussioner har, utifrån denna typ av studier, den statliga styrningen av skolan allt mer ifrågasatts. I Sverige är talet om ”den avreglerade skolan” och ”decentraliseringen” av skolan en del av denna diskussion. Uttalanden som exempelvis att ”skolan är en politiskt svårstyrd organisation” (Rothstein, 1986, s. 197–198) eller att styrdokumenten mist sin funktion att styra skolan (Skolverket, 2004) är exempel på kritik inom ramen för detta perspektiv på styrning. I föreliggande kapitelns första del, Styrningen av skolan, granskas ett urval av texter från sent 1900-tal, som på olika sätt anknyter till detta perspektiv på styrning av skolan.

I kapitlets andra del, Estetik och skola – några diskursiva gränsdragningar, presenteras texter kring begreppen estetik, konst och kultur i vetenskapliga och skolrelaterade sammanhang. Med detta avser jag inte att ge en heltäckande bild av den kunskap som finns eller har funnits inom fältet. Inte heller avser jag att presentera estetikens eller konstens ”egentliga” ursprung eller betydelse. Mitt syfte med detta avsnitt är istället att lägga fram en begränsad del av de ”röster”, de vetenskapliga och utbildningspolitiska diskurser, som idag finns inom det pedagogiska/estetiska/konstnärliga fältet och som här ses som en bakgrund till avhandlingens empiriska studie. Intresset riktas mot fältet som helhet. Mot bakgrund av min disciplintillhörighet problematiseras dock i vissa fall musikområdet mer specifikt. På grund av att fältet ”estetik och skola”, och även disciplinen musikpedagogik, innefattar både praxisnära och vetenskapliga perspektiv är det svårt att skilja ut forskningsrelaterade texter från mer pedagogiskt/didaktiskt inriktade texter inom området. Mot bakgrund av avhandlingens forskningsperspektiv ser jag det inte heller som väsentligt att särskilja texterna utifrån denna typ av gränsdragning. Kapitlet är tänkt att ge en bild av en del av vad som skulle kunna benämnas som diskursiva gränsdragningar kring estetik och skola, mot vilket studien positionerar sig. Med utgångspunkt i en kort problematisering av denna bakgrundsbild, presenteras avslutningsvis i kapitlets tredje del avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

2.1 Styrningen av skolan

Vi slår fast att vi tror på decentraliseringen. Det är det lokala sammanhanget som avgör om förändringar kommer till stånd eller ej.
(SOU 1997:121)

Citatet ovan är hämtat från 1995 års skolkommittés betänkande ”Skolfrågor – om en skola i en ny tid” (SOU 1997:121) där man med kraft konstaterar att förändrings-

processer i skolan endast kan ske på det lokala planet. Uttalanden av denna typ legitimeras inte sällan av en bild av dagens samhälle och skola som starkt föränderlig. I betänkandet skrivs förändring fram som något specifikt ur ett historiskt skolperspektiv:

Förändring är ett nyckelord i vårt perspektiv. Vi har i vårt yrkesarbete sett hur skolan förändrats i en allt snabbare takt. Elever är annorlunda än förr, villkoren för lärandet är andra, skolans samhällsroll en annan, skolarbetets mening för eleverna har förändrats o.s.v. (s. 23)

Förändringen i samhället medför krav på nya villkor för skolan och statens styrning av skolan, skriver skolkommittén. En decentralisering av makten mot en ökad lokal styrning och därmed ett ökat lokalt inflytande sägs vara nödvändig på grund av dessa samhällsförändringar och förväntas leda till ”höjd kvalitet” och skapa ”kreativa” skolor (Boman, 2002, s. 370). Talet om att förändringar i skolan är nödvändiga på grund av samhällets snabba utveckling är dock inget specifikt för vare sig den tid vi lever i eller för skolan. Beskrivningar av nuet och framtiden ställs alltid i relation till en dåtid, vilken framställs på så sätt att den öppnar upp och förenklar för förändring. Om dåtiden presenteras som en mindre utvecklad period i samhället, underlättas möjligheterna till förändring och reformering (Börjesson, 2005). Carlgren och Martons (2000) framställning av dagens och framtidens skola, sett i ljuset av dåtidens, kan ses som ett exempel på denna typ av framställning:

Om man ser närmare på förändringarna – över ett längre perspektiv – går det att hävda att förändringarna faktiskt innebär en successiv förflyttning av lärarnas professionella uppdrag så att möjligheten att utveckla professionaliteten i lärarnas verksamhet är större nu än tidigare.
(Carlgren & Marton, 2000, s. 84)

Här ställs graden av professionalism i relation till tid och förändring. I dagens förändrade skola anses lärarna ha större möjlighet att utveckla en professionell kunskap – sett ur ett historiskt tidsperspektiv. Författarna argumenterar vidare för hur skolans förändrade styrsystem bättre lämpar sig för ett föränderligt samhälle. Det handlar om att skapa ”stabilitet” i skolan genom att göra den mer ”flexibel” och ”anpassningsbar”, att inte låsa upp skolsystemet i bestämda ordningar, vilka snabbt blir ”omoderna” i det föränderliga samhället (Carlgren & Marton, 2000, s. 186).

Den så kallade ”decentraliseringen” av skolan uttrycks som omvälvande för vår tid, som ”ett utbildningspolitiskt systemskifte” (Englund, 1995, s. 15). Begreppet ”systems-kifte” används här för att belysa dels hur den gemensamma, sammanhållna

skolan har fått ge vika för vad som benämns som ”friare” skolformer och dels hur synen på skolans styrning, elever, lärare, ekonomi och undervisning har förändrats under de senaste årtiondena. Den skoldiskurs som präglat skolreformer alltsedan införandet av en gemensam grundskola och fram till Lgr 80 beskrivs som genom-syrad av en hög grad av enhetlighet och kollektiv medborgaranda. Schüllerqvist (1995) uttrycker hur svenska utbildningsreformer 1945–1975 hade som mål att göra skolan tillgänglig för alla barn oavsett social tillhörighet, kön, ekonomisk eller geografisk bakgrund. I dessa reformtexter fanns en konsensus vad gäller skolans innehåll och styrning. Centrala begrepp var ”icke-segregering, social utjämning, jämlikhet, generell medborgarkompetens och samhälleligt utbildningsansvar” (Schüllerqvist, 1995, s. 54). I 1962 års läroplan för grundskolan betonas exempelvis skolans uppgift att delta i skapandet av ett demokratiskt samhälle:

Skolan får nu till uppgift att hjälpa och stimulera varje elev att på bästa sätt ta till vara och utveckla sina inneboende förutsättningar både som enskild individ och som medborgare i ett demokratiskt samhälle och att lära honom att under sitt arbete för den egna utvecklingen känna ansvar för vidgade kretsar. (Lgr 62, s. 15)

Sett i ljuset av ovanstående text från Lgr 62, formuleras mer än trettio år senare skolans grundläggande demokratiska värde utifrån ett annat perspektiv:

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhället genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Lpo 94, s. 5)

Schüllerqvist (1995) menar att denna perspektivförskjutning kan ses som en diskursiv förändring där tidigare värden som medborgare i ett demokratiskt samhälle inte längre betraktas som lika väsentliga. Istället poängteras värden som har sin grund i respekten för olikhet och autonomi. Det kollektiva perspektivet har ersatts av det individuella. Denna förändring påbörjades redan under 1980-talet och nådde sin kulmen under början på 1990-talet.

Diskursförändringen kan dock sägas ha sina rötter i den skolpolitiska diskussionen under sent 70-tal och tidigt 80-tal. Lgr 80 öppnade upp för ett visst mått av lokala anpassningar, där exempelvis utrymme gavs för lokala kurser och teman. Samtidigt betonades de gemensamma referensramarna starkt. Successivt utmanades dock denna ”gamla” diskurs och man omprövade tidigare ståndpunkter när det gäller exempelvis frågor om icke-offentliga skolor. Under 1990-talet ansåg man att

den ekonomiska och sociala instabiliteten från 1970 och framåt medförde ökade svårigheter när det gäller att förutse och planera för framtiden, vilket gav upphov till nya strategier för styrningen av skolan. Den mest omtalade decentraliseringsreformen är kanske beslutet om överflyttningen av huvudmannskapet från stat till kommun, vilket skedde 1990 (Prop. 1990/91:85). Därefter utvecklades under 1990-talet allt fler skolor med icke-kommunala huvudmän, så kallade friskolor. Under samma tid gavs föräldrar och elever även möjlighet att genom en valfrihetsreform fritt välja skola. Tillsammans med genomförandet av en mål- och resultatstyrd skola beskrivs dessa förändringar som dramatiska för ett land som Sverige, med en lång tradition av starkt statligt styrd skola (Englund, 1995).

I en diskursiv analys av fem svenska, statliga utbildningspolitiska dokument mellan åren 1988–1997 presenterar Lundahl (2000) den politiska konstruktionen av Sverige, svensk skola, medborgare, elever och dess kompetenser. Lundahl har i de narrativ som presenteras i studien identifierat konsensus kring följande fyra aspekter:

1. Sverige beskrivs i texterna som ett av världens mest utvecklade länder. Det svenska skolsystemet är en bidragande orsak.
2. Samhället förändras oerhört snabbt, vilket kräver utveckling av ny kunskap, nya teknologier och nya förmågor. Skolan kan därför inte längre servera ”färdigförpackad kunskap”.
3. ”Kunskapssamhället” kräver andra typer av kompetenser. Skolan kan inte slösa tid på att presentera kunskap som snabbt föräldras. Istället blir kompetenser som kommunikation, problemlösning, social kompetens och moralisk bedömning väsentliga för skolan att inrikta sig på. Utbildning ska forma självreglerande, flexibla, ansvarstagande, kunskapssökande och kreativa individer.
4. Decentraliseringen av skola och utbildning var och är nödvändig. Det gamla centralstyrda skolsystemet var ineffektivt.

Lundahl menar att dessa narrativ inom svensk utbildningspolitik inte kan ses som unika för Sverige. I stort sett hela Europas utbildningspolitik genomsyras av liknande synsätt på relationen mellan samhälle och skola. Förändringarna i 90-talets svenska skolpolitiska diskurs förklaras av ett utbildningspolitiskt närmande av internationella strömningar (både pedagogiska och mer allmänt politiska) under denna tid. På olika håll i världen uttrycks alltmer ett tvivel på möjligheterna att styra skolan genom centrala direktiv. I studier av europeiska policydokument från 90-talet har förändringarna inom skolan i nio olika europeiska länder belysts utifrån styrnings- och elevperspektiv (Lindblad & Popkewitz, 2001a; 2001b). Undersökningarna baseras

även på intervjuer med ledande beslutsfattare, rektorer och lärare inom utbildningsområdet i samtliga länder, vilka menar att avregleringen av skolan var ofrånkomlig och att förändringen var nödvändig. Frågan om vem eller vad som efterfrågar denna avreglering är det dock ingen av de deltagande i studien som kan besvara. Diskurserna anses vila på vad som uttrycks som en typ av ”fatalistisk övertygelse”:

In all of the school systems, system actors were experiencing a need for change and a fatalism about change. ... In many instances, the respondents felt that the changes were authorless. Change appeared as the product of anonymous forces of society in which there seems to be no author – political, cultural, economic – that is requesting change.
(Lindblad & Popkewitz, 2001a, s. 11)

Hur beskrivs då anledningen till att denna avreglering av skolan under senare år har fått en sådan genomslagskraft i så gott som hela Europa? I flera nationella och internationella studier pekas på hur det utbildningspolitiska systemskiftet måste ses som ett led i ett mer omfattande politiskt skeende, där nyliberala och marknadsorienterade perspektiv tagit överhanden (Englund, 1995; Lindblad & Popkewitz, 2000). Det finns en tro på marknaden och dess krafter, där utbildning får rollen av att serva individerna. Där tidigare reformer placerade eleven i relation till samhällsmedborgaren pekar idag reformerna istället mot den aktive eleven och utvecklingen av dennes talang. I en analys av europeiska policytexter, fackföreningsdokument och parti- och utbildningspolitiska dokument kring skola och styrning, framkommer hur både elever och lärare tilldelas identiteter som står i paritet med detta marknadsorienterade perspektiv. Barn framställs i olika länders utbildningspolitiska texter som rationella, oberoende och konkurrenskraftiga konsumenter, vilket kan ses som ett tydligt skifte i fokus från tidigare skolas utbildning av ansvarstagande medborgare (Lindblad & Popkewitz, 2000).

I samband med diskussionen kring marknadsperspektivet på skolans utveckling påpekas även den ökande satsningen på individualisering. Den självständiga individens valfrihet och det egna kunskapssökandet kan tolkas som en riktning i progressivistisk anda, där eleven står i centrum. Det är dock inte 70-talets emancipatoriska progressiva ideal, med drömmen om en pedagogik som ska frigöra barnen, som återinträder på den utbildningspolitiska arenan. Snarare uttrycks denna form av progressivism som en annan typ av emancipation, där den autonoma individen ska utvecklas enligt sin unika person (Liedman, 2001). I Walkerdines (1995) studie av barn och undervisningspraktiker i skolan, diskuteras hur utvecklingspsykologins dominerande teorier legitimerat (och legitimerar) individualismen både i radikala

och liberala diskurser. Walkerdine uttrycker detta som att fokuseringen på barns mentala utveckling marginaliserar kunskap som social kategori för att istället ge plats åt kunskap som individuell produktivitet och kompetens.

Sverige framställs idag som det OECD-land som ger de enskilda skolorna den största friheten att använda sin tid (Lundahl, Nyroos & Rönnberg, 2005). Genom riksdagens beslut om försöksverksamheten utan nationell timplan (Ds 1999:1), vilken är den senaste i raden av avregleringar, läggs ansvaret för hur tiden i skolan ska användas över på den lokala skolan. Skolkommittén beskrev i sitt slutbetänkande (SOU 1997:121) den centrala timplanen som ett hinder för skolutveckling och som oförenlig med en mål- och resultatstyrd skola. Avregleringen av den centrala tidsstyrningen kan dock sägas ha skett successivt med start i Lgr 80, då stadiesvektimmarna ersatte årskurstimmar. Nästa steg togs i samband med Lpo 94 då stadiesvektimmarna ersattes med garanterad undervisningstid per ämne i hela grundskolan. Resultatet från en av de forskningsstudier som gjorts i relation till försöksverksamheten med ”skola utan timplan” visar bland annat hur motsträviga styrningsmekanismer konkurrerar om utrymmet i skolan, liksom hur de respektive lokala skolornas kunskapsyn i vissa fall formuleras på starkt olikartade sätt (Lindgren & Folkestad, 2005). Utrymmet för skolors skilda tolkningar av kunskapsmål, större möjligheter för skolor att profilera sig, samt den ökade individualiseringen och marknadsorienteringen av skolan där specifika intressebehov ska tillgodoses, kan tolkas som en utbildningspolitisk legitimering av olikartade kunskapsyner i skolan.

Ovanstående beskrivning av förändringarna i skolan kan förstås på skilda sätt, beroende på vilket perspektiv som intas. Dels kan den så kallade decentraliseringen av skolan ses som ett sätt för staten att lämna över ett större ansvar för skolan till kommunen och den lokala skolans aktörer, ett sätt att ”befria skolan” (Lindkvist, Löwstedt & Torper, 1999, s. 11) och öka handlingsutrymmet på lokal nivå. Det är detta perspektiv som de utbildningspolitiska texterna signalerar. Även på andra håll diskuteras styrningen av skolan utifrån detta perspektiv (Alexandersson, 1995; Lindkvist & Magnusson, 1999; Carlgren och Marton, 2000). Dels kan förändringarna i skolan ses som att ”staten förlänger avståndet mellan sig själv och konfliktkärnan” (Wahlström, 2002, s. 51) i och med att staten ”slipper” ta ansvar för de problem som den lokala skolan eventuellt har. Ett tredje perspektiv utgår från att det centralistiska systemet har förlorat sin legitimitet och att staten därigenom har mist kontrollen. Ett sätt att återfå kontrollen kan då vara att bekänna sig till begrepp som decentralisering, för att senare återta kontrollen i annan form, exempelvis genom krav på utvärdering (Wahlström, 2002).

2.2 Estetik och skola – några diskursiva gränsdragningar

Detta avsnitt ska ses som en beskrivning av forskningsobjektet, motsvarande en forskningsöversikt. Jag har dock valt att inte enbart redovisa dessa källor rent deskriptivt, såsom vanligtvis görs i samband med forskningsöversikter. Framställningen innefattar även en kritisk granskning utifrån ett diskursivt perspektiv i syfte att presentera vad som kan ses som diskursiva gränsdragningar inom fältet. Framställningen gör inga anspråk på att vara fullständig eller komplett. Det urval av de nutida konstruktionerna kring fältet estetik och skola som granskas ska snarare ses som exemplifieringar.

I Sverige beskrivs inte sällan fältet som problematiskt, vilket kan ses som en del av de diskursiva gränsdragningar som existerar i samband med talet om skola och estetik. Fixeringen vid utgångsläget, det vill säga 1700-talets förståelse av det grekiska begreppet *aisthesis* (sinnesupplevelse), ses som hindrande i nutida diskussioner och verksamheter inom det estetiska området (Vilks, 1995; 1999; Sundin, 2003). Vidare ses det som problematiskt att åsikterna går isär när det gäller vad en estetisk upplevelse är, vilka sinnen som omfattas, hur ett estetiskt objekt är konstruerat, hur estetiska upplevelser skapas, upplevs och används, om estetik är detsamma som ett innehåll eller en form, samt estetikens värderande aspekter (Sörbom, 1993). I den traditionella konstuppfattningen, där konstverkets fysiska egenskaper ansågs vara avgörande, uppfattades estetik som konstens egentliga kännetecken. Idag är det dock svårt att urskilja en icke-estetisk upplevelse från en estetisk och dessutom försvåras debatten av att sinnesupplevelserna ofta lever i ett ”klassamhälle” menar Vilks (1995):

Vi har överklassen, den kvalificerade estetiska attityden som tillskrives en filosofisk djupdimension och som står öppen för syn och hörsel. Under denna sorterar ”det angenäma”, det dekorativa som är identiskt med den förra utom i det att den saknar den filosofiska djupdimensionen. Längre ner i hierarkin återfinns de förvisade övriga sinnena som känsel, smak och lukt och som inte får estetisk status på grund av sin karaktär. Och längst ner står oäktingar som erotik, vinprovning och idrott. Det är svårt att få ordning på sinnligheten. (s. 37)

När det gäller det estetiska arbetet i skolan ses det som begränsande att diskussionen företrädesvis förs på en organisatorisk nivå, exempelvis hur man ska tillvarata skolans kompetenser, involvera elever, arrangera lärarutbildningen och

kompetensutveckling hos färdiga lärare. Likaså ses det som problematiskt att synen på kunskap inom fältet främst präglas av reproducerande och föreskrivande arbete och att därmed möjligheterna till konstnärlig kunskapsbildning reduceras (Saar, 2005). En annan typ av problematik som förs fram inom fältet estetik och skola är vad man uttrycker som ett okritiskt förhållningssätt, präglat av en stark tilltro till verksamhetens inneboende ”goda” effekter. I Trondmans (1997) genomgång av de statliga Kultur-i-skolan-projekten under åren 1986–1991, beskrivs dessa projekt som i första hand kulturfostrande utifrån en omedvetenhet kring kulturens innehåll och funktion. Trondman ifrågasätter antagandet att all kultur framställs som väsentlig och utvecklande för eleverna och menar att denna inställning bidrar till en stark marginalisering av fältet.

I Sverige kan diskussionen kring fältet estetik och skola sägas utgå från två perspektiv. Dels har begreppet estetik kommit att behålla den mer traditionellt exklusiva eller snäva betydelsen, där verksamheten knyts till specifikt konstnärliga ämnen. Här förs diskussionen utifrån ett *mediespecifikt* perspektiv. Dels konstrueras begreppet utifrån ett bredare *medieneutralt* perspektiv, där en estetisk aspekt kan tolkas in överallt i vår vardag (Sundin, 2003). Motsvarande diskussioner går att finna inom exempelvis den anglosaxiska nyestetiska rörelsen, där man argumenterar för antingen ett estetiskt helhetsperspektiv eller för konstarnas specifika särart (Elsner, 1999). Anglosaxiska diskussioner kring konst, estetik och lärande är dock inte helt identiska med den svenska. *Art* motsvaras av bildkonst i England och USA, i Sverige kan *konst* ses både som en del av bildkonst och som ett paraplybegrepp för de skilda konstarnas. Precis som i USA existerar dock i Sverige en mängd skilda begrepp med en stark koppling till specifika utbildningskontexter. I förskolan talar man exempelvis om *estetiska processer* (Paulsen, 1996; Asplund Carlsson, 2004); i grundskolan existerar begreppet *praktiskt-estetiska ämnen*; i gymnasieskolan talas om *estetisk verksamhet* respektive *estetisk orientering*; den frivilliga skolformen benämns *kulturskolan*; landets lärarutbildningar erbjuder kurser i *estetisk verksamhet* och högre utbildning inom fältet sker vid *konstnärliga högskolor*. I den amerikanska forskningslitteraturen skiljer man mellan begreppen *arts learning* och *arts education* (Bumgarner, 2002). Det förra ses som mindre platsrelaterat; *arts learning* kan ske var och när som helst. *Arts education* ses som mer kopplat till ett skolbaserat lärande. Det talas även om *arts in education*, vilket anses stå för en term beskrivande en verksamhet där konstnärer är involverade i olika institutionella konstnärliga utbildningar utanför skolan. Begreppen sägs dock under senare år ha fått stå tillbaka för nya begrepp som *arts participation*;

arts learning experiences; arts exposure och *involvement in the arts* (Bumgarner, 2002). Bumgarner problematiserar uppkomsten av de nya begreppen och menar att de signalerar en styrning mot ett tydligare subjektsperspektiv. Begreppens tydliga orientering mot den deltagandes perspektiv, subjektet, ses som riskfyllt då det kan medföra att objektet, i detta fall konsten, ges mindre betydelse. Konsten ses inte längre som självklar i den amerikanska skolan och från olika håll presenteras begrepp, vilket istället reducerar konsten ytterligare, uttrycker Bumgarner (2002).

Precis som inom det allmänpedagogiska området är det alltsedan 1940-talet framförallt anglosaxiska perspektiv som format den svenska diskussionen, de svenska diskurserna inom fältet. Det kontinentala perspektivet på estetik och lärande har kommit att få stå tillbaka till förmån för främst amerikanska och engelska perspektiv. Utifrån bland annat tyska bildningsteorier belyses exempelvis musikdidaktik i relation till begreppen socialisation respektive bildning, där socialisationen, tillpassningen till samhällets krav, ställs mot en mer emanciperande bildningsgång (Nielsen, 1994; 2001). Begreppet *æstetisk opdragelse* (Nielsen, 1994) är här centralt och kan kortfattat förklaras med en reflekterande sinnesperception, en övning i sinnesupplevelse, som vidrör det existentiella och möjligheten att gestalta något annorlunda utanför det som uppfattas som verkligheten. En estetisk bildningsgång ses som möjlig att uppnå via en utgångspunkt i det konstnärliga ämnets estetiska aspekter. Den estetiska upplevelsen siktar mot en förståelse av världen och oss själva som människor, som en ”erkende-handling” (förståelse-handling), en förståelse som dock blir tydlig först i mötet med själva det estetiska objektet (Nielsen, 1994, s. 144). Trots att bildningsbegreppet var centralt i svenska pedagogiska sammanhang alltsedan början på 1800-talet och fram till 1940-talet har inte begreppet satt några djupare spår i pedagogiska sammanhang i Sverige (Gustavsson, 2003). I ett försök att bryta amerikaniseringen av den svenska pedagogiken återintroducerades under 1980- och 90-talen det klassiska bildningsbegreppet i svensk pedagogik, vilket blir synligt bland annat i betänkandet ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) (Gustavsson, 2003). Humanistiska ideal som jämlikhet, rättvisa och en strävan mot en allsidigt bildande utveckling förs här fram gentemot en utbildning av mer instrumentell karaktär (Thavenius, 1995; Molander, 1996; Liedman, 2001; Gustavsson, 2003).

Diskussionerna inom fältet kan sägas vara styrda av frågor om vilka ideal som ska vara ledande för den estetiska verksamheten. Ska konstens inneboende värde eller en mer pragmatiskt barncentrerad syn vara styrande för undervisningen? Ska estetikens funktionella eller existentiella värde fokuseras? Ytterst kan denna diskussion sägas handla om konflikten mellan den klassiska förmedlingspedagogiken och

den pedagogiska progressivismen. Ett annat sätt att beskriva denna motsättning är att antingen lägga fokus på kunskapens subjektiva (eleven i centrum) eller objektiva sida (det innehåll som förmedlas till eleven). Gustavsson (2001) beskriver denna konflikt som de yttersta polerna i diskussionen om kunskap, vilken kan spåras ända till antikens filosofiska resonemang. Återinförandet av bildningsbegreppet i Sverige under 1980- och 90-talen kan ses som en problematisering av dessa skilda utgångspunkter genom försöken att upphäva dikotomier som kropp-själ, praktisk kunskap-estetisk kunskap och innehåll-form. Trots denna satsning är det dock främst den amerikanska progressiva pedagogiken som har haft störst påverkan på fältet estetik och skola i Sverige (Varkøy, 2003, Gustavsson, 2003).

I följande delavsnitt presenteras ytterligare gränsdragningar inom fältet skola och estetik. På grund av avhandlingens specifika intresse för den svenska grundskolan, avgränsas dock denna bakgrundspresentation till företrädevis svenska diskurser.

2.2.1 Från ämne till kunskapsform eller perspektiv – utbildningspolitiska diskussioner

Inom den svenska skolan sägs estetikbegreppet alltsedan 1970-talet ha setts som en samlande term för aktiviteter med ”konstnärlig anknytning” (Sundin, 2002, s. 26). Kopplingen mellan estetikbegreppet och vissa ämnen går dock att utläsa långt tidigare. Redan i 1948 års skolkommision inkluderades konstnärliga ämnen i estetikbegreppet, men då även tillsammans med andra ämnen än de traditionellt konstnärliga. I samband med skolans ”fostrande uppgift” formulerade sig den dåvarande skolkommisionen på följande sätt:

En lång rad av skolans ämnen har möjlighet att väcka sinnet för konstnärliga kvaliteter. Modersmålet, teckning, musik, men också geografi och biologi, som mer än nu bör kunna fostra eleverna till naturens och bebyggelsens skönhetsvärden. (SOU 1948:27, s. 27)

Trots formuleringar om ”konstnärliga kvaliteter” i ämnen som geografi och biologi gör skolkommittén lite senare i samma text en klar avgränsning av de *estetiska ämnena* sång och teckning från de *praktiska ämnena* slöjd, barnavård och matlagning. (Ämnet idrott behandlades i dokumentet under en särskild rubrik: ”hälsofostran”). Likaså indelades under denna tid skolans ämnen i *övningsämnen* respektive *läroämnen*. I lärarutbildningskommitténs betänkande 1974 sammanfördes estetiska och praktiska ämnen till gruppen *praktiskt-estetiska* ämnen med följande motivering:

Att de (övningsämnena) här sammanförs under den gemensamma beteckningen praktiskt-estetiska ämnen markerar ingen särställning utan är endast ett uttryck för behovet av att ibland, t ex då lärarutbildningsfrågor är aktuella föra samman och speciellt uppmärksamma vissa ämnen. (Utdrag ur LUT 74, citerat i Emanuelsson, 1990)

De ämnen i lärarutbildningen som inordnades i denna gruppering var ”musik, textil-trä-metallslöjd, gymnastik, hemkunskap, kostkunskap, barnkunskap, ungdomskunskap, bostads/miljökunskap, dramatik, ergonomi, familjekunskap, konsumentkunskap samt delar av ekonomi, konst- och musikhistoria” (Emanuelsson, 1990, s. 41). Formuleringen praktiskt-estetiska ämnen sägs dock vara ett uttryck för en felskrivning. Det som ursprungligen var avsett som ett snedstreck kom att få formen av ett bindestreck:

När man granskar LUT:s tankegångar bakom beteckningen, så inser man ju att det hela bottnar i en rent redaktionell felskrivning – alternativt en feltolkning av ordkombinationen. Praktiskt-estetiska ämnen ska läsas praktiska ämnen och estetiska ämnen. (Emanuelsson, 1990, s. 41)

I det senaste utbildningspolitiska dokumentet när det gäller reformering av lärarutbildningen (SOU 1999:63) undviks begreppen ”estetiska ämnen” och ”praktiska ämnen”. Istället används begreppet ”estetisk kunskap”:

Lärarutbildningskommittén menar att den estetiska kunskapen utgör ett angeläget område för alla lärare – oavsett ämne/ämnedområde eller skolform. (SOU 1999:63, s. 55)

Estetikbegreppet skrivs här fram av Lärarutbildningskommittén som en kunskapsform, där kopplingen till vissa ämnen eller ämnesområden ses som oväsentlig. På motsvarande sätt placerar Myndigheten för skolutveckling estetikbegreppet utanför en ämnestillhörighet:

Idag ser vi inte bara kultur som en förstärkning och en stimulans i lärandet, idag kan vi hävda att kultur och skapande är en lärandeprocess i sig. När barns, ungas och vuxnas erfarenheter kommer till uttryck på många sätt, växer en estetik fram som behöver reflekteras och som upphäver gränserna mellan teori och praktik. I förskola och skola kan man

idag inte tala om praktiskt-estetiska ämnen, utan estetiska läroprocesser bör vara en del i hela skolans kunskapsuppdrag. (Myndigheten för skolutveckling, 2004, s. 2)

Estetiska läroprocesser innebär att kommentera och reflektera över kvaliteter i livet och omvärlden med hjälp av sinnen och intellekt. (Myndigheten för skolutveckling, 2005)

I det första citatexemplet argumenterar myndigheten för begreppet estetiska läroprocesser utifrån ett tidsperspektiv genom att uttrycka människors estetiska uttryck som specifika för den tid vi lever i just nu. ”Idag” framställs som annorlunda än igår, vilket enligt myndigheten får till följd att ”praktiskt-estetiska ämnen” är en omöjlig konstruktion. I det andra citatet återknyts estetik till 1700-talets definition av estetik som starkt relaterat till sinnen, här dock kompletterat med ”intellektet”. Andra försök att komma bort från estetikens nära koppling till vissa ämnen eller ämnesgrupper görs genom att föra fram alternativa begrepp, som exempelvis ”konst”. I Lärarutbildningskommitténs betänkande använder man sig av formuleringen *konsten som metod*:

Som lärare skall man sträva efter att integrera kultur i skolan på ett sådant sätt att konstens metod blir en självklar kunskapsväg i skolans vardagliga arbete och medvetet öppna dörrar mellan kulturliv och skola. (SOU 1999:63, s. 56)

Denna formulering kan ses som en följd av regeringens kultursatsning, ”Kultur i skolan”, under 1990-talet (Ds 1998:58). I båda fall ses konstens metod som ett arbete med något där svaren inte är givna och där de egna frågorna bildar underlag för skapande processer. Även i det fleråriga nationella utvecklingsprojektet ”Konst-arterna i lärandet” (finansierat av bland andra Skolverket), lyfts konsten fram som metod för lärande inom skolans verksamhet som helhet (Hjort, 2002).

Idén om estetik som en del i integrationen av skolämnen är central också i den senaste läroplanen för grundskolan, Lpo 94:

I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.

En harmonisk bildningsgång omfattar inslag av såväl manuellt som intellektuellt arbete. (Lpo 94, s. 8)

Här framställs verksamheterna drama, rytmik, dans, musicerande och bild i högre grad som *uttrycksformer* och som *aspekter* av skolarbetet än som ämnen, vilket ligger i linje med försöket att nedtona ämnesgränserna och det som Myndigheten för skolutveckling (2004) uttrycker som att upphäva gränserna mellan teori och praktik. Trots detta särskiljs i läroplanstexten skolarbete utifrån olika aspekter med avseende på just denna dikotomi.

Frånvaron av formuleringar kring *estetiska ämnen* och/eller *praktiskt-estetiska ämnen* i de utbildningspolitiska skrivningarna kan ses som en del i en allmän kritik mot ämnesindelning i skolan. Alexandersson (2002) uttrycker att skolämnen inte bör tas för givna. Han beskriver dem som ett arv efter Aristoteles, ett arv där teoretiska ämnen ger en viss kunskap i form av vetande, medan de estetiska och de praktiska associeras med färdigheter och upplevelser. Denna dualism relateras av Alexandersson till ett värdehierarkiskt system:

Man skulle kunna hävda att vi levtt under den grekiska kunskaphierarkins förtryck i drygt 2300 år. (Alexandersson, 2002, s. 13)

Estetiska ämnen respektive praktiskt-estetiska ämnen är dock fortfarande etablerade begrepp i diskussioner som rör grundskolan, såväl i Sverige som i många andra länder (Nielsen, 1994). I exempelvis den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 används begreppet ”praktiskt-estetiskt *inriktade* ämnen” (Skolverket, 2004, s. 45, 49, (min kursivering). I samma rapport särskiljs även praktiska och teoretiska kunskaper i skolan:

Det som många gånger brister, enligt utvärderingens resultat, är förmågan att reflektera över ett konkret innehåll, oavsett om det är ett praktiskt arbete som i slöjd eller mer teoretiska kunskaper som i de samhällsorienterade ämnena. (Skolverket, 2004, s. 48)

Ytterligare ett begrepp i nära anslutning till estetik i skolan är *kultur i skolan*. Denna formulering har under de senaste decennierna förts fram som central i svenska utbildningspolitiska sammanhang. Begreppet myntades för första gången av Bengt Göransson, dåvarande kulturminister, som i mitten på 1980-talet introducerade kultur-i-skolan-projekt (Marner & Örtegren, 2003). Alltsedan dess har nationella utbildningsorgan på uppdrag av regeringen genomfört och rapporterat ett flertal

utvecklingsarbeten kring området ”kultur i skolan” (Hansson & Sommansson, 1998; Borhagen & Lind, 2001; Skolverket, 2002; Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003).

I flertalet av dessa nationella skolutvecklingsprogram ses kultur i skolan som liktydigt med någon typ av konstnärligt inriktad verksamhet, dock inte utifrån mediespecifika bestämmningar. Istället framhålls värdet av att inrikta den kulturella verksamheten mot mer utomkonstnärliga syften. Det regeringsuppdrag som Malmö högskola fick 1999, benämndes inledningsvis som Kultur och skola (KOS), men kom senare att omdöpas till *Kultur och estetik i skolan* (KES) med följande motivering:

Fältet som kallats Kultur i skolan är alltså inte tillräckligt starkt eller tydligt och har ingen uttalad strategi. För att få ett tydligare fokus väljer vi att i våra förslag kalla detta fält i utveckling för Kultur och estetik i skolan, KES. (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s. 11)

Kulturbegreppet uttrycks med andra ord här som alltför otydligt och därmed icke hanterbart för arbetsgruppen vid Malmö högskola. Istället väljer man att sammanfoga begreppen kultur och estetik, och relaterar dessa till frågor om bildning och demokrati. I detta kulturbegrepp framhävs barns och ungas kulturella uttryck som en del av demokratiföstran. Kulturbegreppet har därmed snävt in i den mening att utgångspunkten tas i ett estetiskt kulturbegrepp, men även vidgas till att innefatta demokratiska aspekter på lärande.

I vissa sammanhang fogas begreppen kultur och barn samman till ett eget begrepp: *barnkultur*. Även beskrivningen av detta begrepp har beröringspunkter med det estetiska kulturbegreppet, men artikuleras inte sällan i samband med begrepp som lek och kreativitet. Aktionsgruppen för barnkultur, en kommitté utsedd av regeringen med uppdrag att under åren 2004–2006 kartlägga barnkulturen i Sverige och lämna förslag på hur barnkulturens ställning kan stärkas, formulerar sig kring kultur på följande sätt:

Kulturen representerar generella kompetenser som kreativitet, samarbete, förmåga att tänka nytt, förståelse för andra och andra kulturer. Barnkultur kan göras av barn, med barn och för barn. Med barnkultur menar vi uttryck och gestaltningar med olika medel som lek, ord, bild, musik etc. som ger mening för barnet och sammanhang i livet och växandet. Barn bryr sig inte om definitioner och traditioner inom estetiken, därför är barnkultur inte begränsad till de traditionella konstarterna. (Aktionsgruppen för barnkultur, 2005)

Kultur uttrycks här som kompetenser av mer generell art, kompetenser vilka inte begränsas till konstnärliga uttryck. Till skillnad från Myndigheten för skol-utveckling relateras här inte kultur till estetik, utan snarare till barns menings-skapande överhuvudtaget.

2.2.2 Esteticering eller lek – en subjektcentrerad diskussion

Vetenskapliga studier kring estetik och lärande har i vissa fall ett tydligt subjekt-inriktat fokus. Utifrån tvärvetenskapliga beskrivningar av barns respektive ungdomars tolkning av samhälle och estetik, skapas pedagogiska teorier kring estetik och lärande. Den kulturteoretiskt inriktade forskningen i Sverige har på skilda sätt influerat det pedagogiska fältet inom estetik och skola, kanske framförallt när det gäller ungdomars lärande. Centralt inom denna forskning är den starka kopplingen mellan vardagsestetisering, ungdomskultur och identitet (Löfgren & Molander, 1986; Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1988). Teorierna knyts till barn och ungdomars estetisering av tillvaron i ett postmodernt samhälle, ett samhälle som beskrivs som alltmer traditions- och normlöst. Som en del i denna samhällsutveckling beskrivs skolan som att den har mist sin självklara auktoritet och blivit alltmer opersonlig. Skolan anses därmed behöva en ”estetisk form så att kunskaperna kan levandegöras” (Lindqvist, 1999, s. 31). Estetisk verksamhet i skolan ges i denna diskussion företrädesvis en social och politisk funktion, där ett *estetiskt perspektiv* i undervisningen framställs som ett pedagogiskt förhållningssätt, vilket antas kunna geomsyra all verksamhet i skolan (Schou, 1990; Paulsen, 1996; Persson & Thavenius, 2003). Barn och (i synnerhet) ungdomar beskrivs som att de estetiserar sig själva, ett slags stilskapande av den egna kroppen, som en del i tolkningen av världen. De skapar sig själva i ett experimenterande av kropp, stil och utseende. I en studie av tonårsflickors skapande av sig själva uttrycks hur flickorna experimenterar estetiskt med sina roller i sökandet efter identitet. Det estetiska perspektivet i tonåringarnas identitetsarbete tolkas här som en kulturell handling (Göthlund, 1997). På motsvarande sätt diskuterar Ericsson (2002) musikens betydelse för ungdomars identitetsskapande och menar att det krävs en skolmiljö med en öppenhet i struktur, metod och progression för ungdomars möjligheter att bli respekterade utifrån sina egna estetiska och musikaliska uttryck.

Ett försök att låsa fast begreppets betydelse inom ramen för estetik som per-

spektiv är benämningen *radikal estetik* (Thavenius, 2003). Här argumenteras för att skolan behöver möta samhällets utveckling, det mångkulturella Sverige och barns och ungas rätt att yttra sig med hjälp av estetiska uttrycksmedel. Estetiska uttrycksmedel kopplas här dock inte endast till de konstnärliga ämnena och det ses som väsentligt att skilja på de praktiskt-estetiska ämnena och skolans och undervisningens estetiska perspektiv. Detta estetiska perspektiv ses som fristående från särskilda ämnen och kan jämföras med ett historiskt perspektiv eller ett demokratiskt perspektiv på undervisningen. Den radikala estetiken förs fram som ett alternativ till skolans föräldrade *modesta estetik* och samhällets kommersiella *marknadsestetik* och inriktas på en kritisk reflektion (Thavenius, 2003). Synsättet ses av vissa som nyskapande inom pedagogik och skola (Tham, 2004) men idén om den radikala estetiken bär dock spår från tidigare diskurser inom fältet. Redan för 50 år sedan fördes motsvarande argumentationer i diskussionerna kring kultur och samhälle, där idealiseringen av estetiken sågs som ett utslag av totalitära krafter i samhället (Adorno, 1955/1987). Detta estetiska perspektiv har inte sällan en kritisk utgångspunkt i det att den traditionella synen på estetik ses som uteslutande viss kultur (exempelvis populärkultur), vilket exempelvis Shusterman (1992) uttrycker som ett tecken på ”sociokulturellt förtryck” (s. 140).

När det gäller diskussioner kring mindre barns lärande knyts estetik inte sällan till begrepp som lek och kreativitet (Selander, 2005). I talet om *estetiska läroprocesser* fokuseras den kreativa processen i högre utsträckning än den färdiga produkten. Processen beskrivs som en sinnlig erfarenhet av ett fenomen. Detta fenomen kommuniceras med hjälp av skilda medier, vilket i sin tur förstärker kunskapen om fenomenet i fråga (Pedersen, 1999). Redan på 1970-talet argumenterade Ross (1978) för lekens betydelse i samband med estetiska aktiviteter och utvecklade en modell för kreativa, estetiska, skapande processer. Modellen bygger på hur en impuls utgör startpunkten i en process där sinnena och fantasin tar vid i uppbyggandet av en gestaltad estetisk form, vilket i sin tur leder vidare till nya impulser och nya gestaltningar. Ross ser leken som en förutsättning för en estetisk process, vilket har medfört att modellen inte sällan refereras till i texter kring estetisk verksamhet i förskolan (Asplund Carlsson, 2004). Estetiska läroprocesser i förskolan beskrivs som en estetisk inställning till intryck, en estetisk hållning till världen omkring oss, där de mänskliga sinnena är utgångspunkten (Paulsen, 1996). Resonemanget problematiseras dock i mindre utsträckning i relation till skilda konstnärliga medier utan begreppet ses, precis som inom de mer postmodernt inriktade teorierna kring estetik och pedagogik, snarare som ett förhållningssätt:

Det vida estetikbegreppet omspanner alltså allt som kan förnimmas och upplevas utan tanke på vad objektet för förnimmelsen kan användas till, vad det kostar, sambandet med andra objekt och så vidare. Hela världen kan betraktas genom en estetisk inställning.

(Paulsen, 1996, s. 31)

Denna beskrivning gränsar till diskussionen kring det estetiska perspektivet med den skillnad att leken, fantasin och den inre/yttre processen betonas i högre utsträckning än den demokratiska offentligheten, vilket kan ha att göra med att begreppen appliceras på skilda skolkontexter. Mindre barns estetiska verksamhet uttrycks i termer av lek, medan diskurser kring ungdomars estetiska verksamhet i högre utsträckning inriktas mot samhällsfrågor, demokrati och ungdomars egna estetiska preferenser. Asplund Carlsson (2004) poängterar hur den estetiska verksamheten inom förskolan ofta beskrivs i metaforer som anger en riktning:

*Det är fråga om det **inre** hos barnen som måste få komma ut, få komma till **uttryck**, det är fråga om impulser och det är fråga om inre reflektioner. Det yttre är gestaltning och att göra. Det inre är tankar och känslor som är mer eller mindre dolda.* (s. 16, fetstil i original)

Relationen mellan det inre och det yttre är centralt i studier kring fältet estetik och skola. Med utgångspunkt i exempelvis Vygotskijs utvecklingspsykologiska teorier beskrivs mötet mellan det inre och det yttre i lek och fantasi som en estetisk form. Förhållandet mellan reproduktion och produktion (kreativitet) ses hos Vygotskij som två aspekter av människans medvetande, där den kreativa aktiviteten är nära förknippad med fantasi och lek (Lindqvist, 1995; 2000). På motsvarande sätt beskriver Read (1956) relationen mellan självuttryck och iakttagande. Självuttryck relateras till människors medfödda behov att av förmedla tankar och känslor till andra människor. Iakttagande handlar mer om individens önskan att registrera och skapa ordning bland sinnesintrycken. Sundin (1983) diskuterar relationen mellan dessa båda aspekter ur ett pedagogiskt perspektiv och menar att i båda fall krävs att barnet får möjlighet till sinnlig träning i syfte att utveckla sin medfödda estetiska potential.

Kan då skilda skolkontexter ses som avgörande för vad som fokuseras i samband med estetiska läroprocesser? Förskolans emancipatoriska tradition med det egna estetiska skapandet och arvet från Frøbels teorier kring lekens betydelse i pedagogiska sammanhang, sägs skapa en specifik diskussion kring barn, lek och

lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Enö (2005) menar att denna tradition medverkar till en polarisering mellan skolan och förskolan, vilket delvis har maktrelaterade orsaker:

Förskolan har av tradition tagit ställning emot skolans kunskapssyn och denna positionering är ett resultat av de maktrelationer som finns mellan förskolans och skolans fält. Dessa maktrelationer kan baseras på skolans och förskolans olika historiska och strukturella förutsättningar. Positioneringen för med sig att förskolans och skolans särart genom åren har rekonstruerats och vidmakthållits. (Enö, 2005, s. 213)

När det gäller estetiskt inriktad verksamhet menar dock Bendroth Karlsson (1996) att uppfattningar om barn och estetiskt skapande inte i första hand kan kopplas till de två skolkontexternas respektive tradition och kultur. Snarare existerar en diskursiv skiljelinje mellan de lärare som har stor kunskap om det konstnärliga mediet och erfarenhet av att guida konstnärliga processen och de som saknar denna kunskap och dessa erfarenheter.

2.2.3 Existentiella eller funktionella värden – en medieneutral diskussion

Inom fältet estetik och skola framställs även estetik som ett metabegrepp för konstarterna. Här beskrivs i vissa fall konstarterna som en pedagogisk metod, dock utifrån två skilda utgångspunkter. När det gäller *den existentiella utgångspunkten* centreras diskussionen kring konstens traditionella koppling till existentiella värden, vilka i viss mån gränsar till konstterapeutiska aspekter. Konsten ses här som ett alternativ med sin inneboende ”mångtydighet och flera dimensioner i tid och rum” (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s. 161). Precis som inom delar av den amerikanska forskningen (Abbs, 2003) existerar här en tanke om att skolans konstnärliga verksamhet bör hitta tillbaka till den sokratiska meningen med kraften i estetik. Diskussionen bygger här inte sällan på romantiska ideal, där konsten ses som något unikt. Inom detta perspektiv förs konsten fram som en möjlighet till personlig utveckling och som en motvikt mot vad som beskrivs som skolans logiska, abstrakta och rationella kultur (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003; Saar, 2005). Ett exempel på detta är Saars (2005) beskrivning av *kunskap med konstnärliga förtecken*, vilken artikuleras med hjälp av termer som lek, fantasi, tematisering och variation. Konstnärligt inriktad kunskap ställs mot skolans *träningslogik*, där den senare ses som mindre

meningsskapande och i högre utsträckning reproducerande och moraliserande. De båda beskrivna formerna särskiljs och hierarkiseras av Saar genom benämningarna *svag* respektive *stark estetik*.

Den andra utgångspunkten, vilken delvis tangerar Saars (2005) svaga estetik, rör mer kognitiva aspekter av konst och lärande. Ett exempel är idén om att lärande gynnas av integration mellan ett konstnärligt ämne och ett ämne utanför det konstnärliga fältet (Åkman, 2002). Denna *funktionella utgångspunkt* har i exempelvis USA genererat ett flertal konstnärliga organisationer, vars syfte är att stödja elevers utveckling inom andra discipliner (Abeles, Hafeli, Horowitz & Burton 2002). I Sverige har föreställningen om sambandet mellan konstnärlig verksamhet och barns och ungdomars prestationer i andra ämnen kritiserats. Effekterna av dessa så kallade överspridningseffekter har dock varit svåra att belägga med vetenskapliga metoder (Lindström, 2002; Olsson, 2002).

Enligt vissa teorier går skrivningarna och diskussionerna kring dessa två utgångspunkter att härleda till konstfilosofin och dess rötter (Lindberg, 1991). Konsten sägs sedan antiken vila på ytterst två huvudtyper av teorier: I den ena teorin ses konst som en gudomlig inspiration, som undandrar sig all kontroll. Denna tradition, den romantiska, härrör från Platon och sägs existera ännu idag, i olika former. Inom den andra teorin ses konsten mer som ett gott hantverk, en uppfattning av konsten som går tillbaka till Aristoteles. Här läggs vikt vid att kunna, att veta vad man gör och att känna och bemästra sitt material, ett slags hantverksfokus. Lindberg (1991) beskriver konstpedagogikens dilemma som ett vacklande mellan dessa två positioner eller förhållningssätt. På ena sidan står *den karismatiska positionen*, vilken är förbunden med en ideologi som hävdar att konstupplevelsen har med känslan och inte med förnuftet att göra (Lindberg, 1991). Inom denna position anses inte någon specifik metodisk inriktning vara relevant, då inlevelse och intuition är en medfödd förutsättning för konstnärlig verksamhet. Stimulans ses här som tillräckligt för människans konstnärliga utveckling. På den andra sidan finns *uppfostrarhållningen*, vilken är starkt knuten till upplysningsdrömmen om att hjälpa eleven att ta kulturarvet i besittning. Inom detta perspektiv ses eleven som ett tomt kärl, ett objekt, vilket fylls på med kunskaper som läraren anses ha. Lindberg uttrycker att detta är en form av kunskapsöverföring som innebär en alltför statisk syn på kunskap och inläring. Vacklandet mellan de bägge beskrivna positionerna beskrivs som riskfyllt i det att man inte intar någon position överhuvudtaget och därmed förlorar kraft att agera i det konstnärliga arbetet (Lindberg, 1991).

2.2.4 Estetiska eller pragmatiska ideal – en mediespecifik diskussion

Diskussionen kring konstens existentiella respektive funktionella inriktning förs även utifrån ett mediespecifikt och ämnesdidaktiskt perspektiv. Liksom inom övriga diskussioner inom fältet är här mycket av den svenska forskningen kring området influerad av den anglosaxiska. Varje konstnärligt uttryck beskrivs som innehavare av skilda möjligheter att tolka och skapa mening. Konstarna har också ett eget innehåll att förvalta (Eisner, 1982) och uppvisar inte bara likheter utan även stora skillnader (Eisner, 1982, Harland, Kinder, Lord, Stott, Schagen & Haynes, 2000; Eisner, 2000). Precis som erfarenheter kan gestaltas skriftligt eller muntligt, kan de även gestaltas bildmässigt och kroppsligt och människan kan, om hon tränar upp sina förmågor, uttrycka sig genom dessa skilda representationsformer:

Every form of representation neglects some aspects of the world. ... Some aspects of human experience are simply better expressed through some forms than others. If we were possible to convey everything that humans wanted to convey with one or two forms of representation, the other would be redundant. (Eisner, 1982, s. 49)

Det ses här som begränsande för elever att endast kunna välja mellan en eller två representationsformer i skolan och därmed krävs en breddning av utbudet. Retoriskt undviker Eisner de vanligt förekommande dikotomierna kropp–själ, subjekt–objekt, konst–vetenskap och praktik–teori. Istället beskriver han de olika representationsformerna som skilda förståelsehorisonter. Ju fler vi hanterar, desto fler möjligheter att förstå världen. De representationsformer som traditionellt benämns som konstarter, ses här inte som utbytbara utan som komplementära. Respektive uttrycksform inom det konstnärliga området anses ha sina specifika redskap, metoder och möjligheter. Genom att undervärdera ett specifikt konstuttrycks möjligheter, till förmån för ett mer neutralt konstnärligt perspektiv, reduceras möjligheterna till meningskapande. Med andra ord ses det inte som egalt vilket medium som används för att lösa olika problem. Då varje form av representation har sin egen ”syntax” (Eisner, 1982, s. 65) blir också resultatet, meningskapandet, relaterat till vilken form som nyttjas. Termen syntax kan här inte riktigt likställas med språkvetenskapens syntax, vilken beskriver hur ord och satser formar unika meningar. Förändras en del, förändras även helheten. Ett musikstycke, en dans eller ett poem innefattar en mindre regelstyrd syntax än vad som är fallet i språket. I konstens

syntax ligger inte fokus på vad som kan tänkas vara korrekt eller inkorrekt, utan snarare vad musikstycket, dansen eller poemet förmedlar (Eisner, 1982).

I Sverige har bland andra Lindström (2002) vidareutvecklat Eisners resonemang kring konstarnas skilda representationsformer. Lindströms distinktion mellan lärande *om*, *i*, med respektive genom konsten kan ses som ett försök att tydliggöra representationsformernas funktion *i* skolan. Lärande *om* och *i* konsten framställs som förenligt med skolans mer traditionella förhållningssätt till konstnärligt arbete (undervisning om exempelvis rockens historia; undervisning i ett ämne). Lärande *med* konsten syftar på föreställningen om att lärande i ett konstnärligt ämne ger effekter på lärande inom andra områden. Slutligen ses lärande *genom* konsten som det perspektiv, vilket Lindström framställer som det alternativa perspektivet när det gäller konstnärligt lärande. Här ses konsten som ett medium i ett undersökande arbetssätt, där svaren inte är givna på förhand.

I Bendroth Karlssons (1996) diskursivt inriktade studie av bildpedagogiskt arbete i förskola och skola problematiseras den pedagogiska verksamheten utifrån ett mediespecifikt estetikbegrepp. En estetisk aktivitet definieras här utifrån det konstnärliga mediet bild och dess specifika aspekter, där barnen tillförs redskap som är relevanta för estetisk bildverksamhet, exempelvis att tala om bilder, att se på bilder eller att gestalta bilder. I de bildaktiviteter där lärarna har en större kunskap om bildskapande samt egen erfarenhet av den konstnärliga processen kan barnen guidas i improvisation och skapande, vilket Bendroth Karlsson menar öppnar för en personlig estetisk erfarenhet. I de fall där bildaktiviteterna däremot har ett huvudsakligt innehåll utanför bildområdet definieras aktiviteterna som icke-estetiska eller "icke-bild" (s. 284). I dessa fall underordnas bildämnet och aktiviteterna blir istället mer kognitivt inriktade. Studien öppnar för en diskussion kring hur estetiska aktiviteter i bild kan ses som någonting mitt emellan den klassiska motsättningen mellan konstens inneboende värde och en mer pragmatiskt barncentrerad syn. Här skildras istället barnet som lärling och läraren som mästare och i mötet dem emellan möjliggörs en estetisk aktivitet.

Den musikpedagogiska diskussionen kring estetik och lärande kan sägas pendla mellan en syn på estetiska och pragmatiska ideal. Det tidiga 1900-talets musikcentrerade syn på bildning med rötter i borgerlighetens estetiska musikpreferenser och en given (konstmusikalisk) repertoar, utmanades av den mer barncentrerade och pragmatiska synen på musik och lärande under 1930-talet. Kampen mellan dessa båda riktningar ses som signifikant för diskussionerna på den musikpedagogiska arenan under denna tid. Vissa förordade en utgångspunkt i elevernas

lust och vilja, där även repertoaren skulle anpassas till barnen. Andra menade att musikens bildningsvärde och vad som sågs som den goda musiken skulle påverka barns uppfattning om god smak (Gustafsson, 2000). Spänningen mellan dessa två ideal, vilka också kan uttryckas som "kreativ" respektive "reproducerande undervisning" (Olsson, 1993, s. 150), uttrycks som signifikant för såväl konstnärligt inriktad undervisning som undervisning inom andra områden under de senaste hundra åren. I studien av 1970-talets reformering av muskläraryrket framställs dock undervisningsformerna som traditionellt estetiskt/konstnärligt inriktade, trots intentionerna att genomdriva en mer kreativ och pragmatisk undervisning (Olsson, 1993). När det gäller grundskolans estetiska verksamhet menar Emanuelsson (1990) att ändringen av ämnesbeteckningen från sång till musik (i samband med 1955 års undervisningsplan för folkskolan) innebar att estetiska och konstnärliga ideal fick ge vika till förmån för mer barncentrerade pragmatiska ideal.

En uppmärksammas musikpedagogisk debatt i USA under 1990-talet bär spår av samma spänning mellan estetiska och pragmatiska ideal. Debattens två centrala utgångspunkter är i korthet musikundervisning som estetiskt lärande (Reimer, 1997) kontra musikundervisning som praktiskt utövande (Elliot, 1995). Musikens estetiska dimensioner är hos Reimer tätt förknippade med ett filosofiskt tänkande kring möjligheten att utveckla människans känsloliv. Genom musiklyssning och musicerande sägs människan kunna få kontakt med musikens innersta väsen och natur. Elliot utgår i sin diskussion från en bredare estetisk syn och menar att det musikaliska objektet inte är synonymt med det autonoma konstverket eller något universellt väsen. Musik ses av Elliot istället som nära kopplat till en praktisk aktivitet och han utmanar den västerländska konstmusikaliska traditionen genom att ställa sig kritisk till den estetik som förknippas med musikalisk fostran. Denna diskussion sägs dock idag ha spelat ut sin roll, då dagens mediasamhälle med dess ekonomiska strukturer medfört en förändring av begreppen och tankestrukturerna kring estetik och musik, vilket omorienterar den pedagogiska diskussionen (Sundin, 2003).

På andra håll ses dock fortfarande polariteten mellan estetisk respektive pragmatisk musikundervisning som aktuell, dock ur ett annat perspektiv. Precis som inom dagens pedagogiska bildningsdiskussion (Thavenius, 1995; Gustafsson, 2003), finns en musikpedagogisk strävan efter att upphäva dualismerna kropp-själ och subjekt-objekt. Musik och lärande förstås här som individuella erfarenheter grundade i en kulturell handling och i en social praktik (Westerlund, 2002). Inte helt olik andra utbildningsfilosofiska diskussioner inom det estetiska området tar

Westerlund ställning mot en kantiansk förståelse av människa och estetik, där Kant kritiserar för att se människan som medvetandets centrum, snarare än människan som agent i världen. Handlingen ses som separerad från erfarenheten och därmed ses även praktiken som separerad från estetiken. Westerlunds diskussion bygger på ett resonemang om musik och lärande som en multikulturell undervisning, där samspelsprocessen mellan individen och den sociala miljön bildar utgångspunkt. I Norge har denna motsättning i ämnets skilda funktioner uppmärksamats i en studie av läroplansdiskurser i musik från 1960 till 1997. Här uttrycks skolämnet musik i norska läroplaner som en ”pedagogisk banalisering” (Varkøy, 2001, s. 277) av det estetiska på grund av att musikens värde och funktion i allt högre utsträckning har riktats utomestetiskt.

Den svenska musikpedagogiska diskussionen i slutet på 1900-talet och början av 2000-talet uttrycks inte sällan i postmoderna eller senmoderna termer. Individens olika subjekspositioner beskrivs som allt otydligare (exempelvis distinktionen mellan lyssnare – artist/kompositör) och istället betonas musikens situationsbundna karaktär. Musik ses inte längre som något essentiellt och universellt (Saar, 1999). Andra menar att nya estetiska uttryck och ställningstaganden tränger in i samhällets musikkultur, vilket medför att estetiken får en mer kritisk inramning. Ungdomars egna kulturella och estetiska uttryck, den internationella musikvärlden, mediasamhällets utveckling och unga människors musikaliska preferenser har under senare år förts fram som väsentliga aspekter i samband med ungdomar, estetik och identitetsskapande. I en analys av senare års skandinaviska musikpedagogiska forskningsstudier konstateras att ett flertal av studierna kring identitetsskapande baseras på en social kontext begränsad till företrädesvis interpersonella frågor kring relationen lärare–elev och/eller elev–elev. Estetiska ideal inom den musikpedagogiska vetenskapliga diskussionen kan därmed sägas ha begränsats till frågor om hur lärande kan baseras på människors vardagliga musikkultur (Olsson, 2005).

2.2.5 Konstnär eller pedagog – en polariserad professionsdiskussion

I Thurbers (2004) forskningsöversikt över professionsforskning inom det konstnärligt/estetiska fältet i USA beskrivs hur forskningen inriktas mot såväl sociologiska, historiska och filosofiska perspektiv som mer konstnärliga perspektiv. Pembroke och Craig (2002) pekar dock på avsaknaden av frågor kring lärares egna uppfattningar och erfarenheter. De uttrycker hur denna typ av studier krävs i syfte

att förstå hur kunskap utvecklas inom ett lärarkollektiv och därmed även för förståelsen kring frågor om identitet. På motsvarande sätt beskriver Nielsen (1994) en syn på kunskapsutveckling inom fältet som starkt relaterad till verbala artikulationer. Kunskap behöver artikuleras för att synliggöras i undervisningen och förmågan att reflektera och kritiskt analysera sin egen praktik ses som avgörande för undervisningen.

Utifrån intervjuer med musiklekturstuderande och verksamma musiklektorer i Sverige har musiklektorens yrkessocialisation studerats (Brändström & Wiklund, 1995; Bouij, 1998; Bladh, 2002). Musiklektorer uttrycks i dessa studier som innehavare av två motsträviga identiteter; musikeridentitet samt läraridentitet. Musikeridentiteten ses som en effekt av den högre musikutbildningens traditioner och läraridentiteten som en effekt av den skolrelaterade verksamheten. Bouij relaterar dessa båda identiteter till 1900-talets utbildningsfilosofiska spänning mellan den Deweyinspirerade barncentrerade progressivismen respektive den kunskapscentrerade essentialismen och menar att yrkesrollidentiteterna härrör från dessa båda inriktningars utbildningsfilosofiska idéer.

Kritik har riktats mot att förstå frågor om läraridentitet inom det konstnärliga området utifrån denna polariserade uppställning. Förståelsen av identitetsbegreppet inom det musikpedagogiska området måste preciseras och det ses som väsentligt att utgå från en mindre snäv social kontext där även musikaliska och intrapersonella aspekter inkluderas (Olsson, 2005). En annan typ av metodologisk kritik till studier av detta slag framställs av Kruger (1998), som uttrycker att lärares verbala utsagor inte kan tolkas utan att hänsyn tas till frågor om makt:

Power operates through the way verbal language limits what can be made an object for discussions of knowledge and what kind of insight such discussions may develop. (Kruger, 1998, s. 181)

I Krugers studie av två läraridentiteter beskrivs läraren Hanna som inriktad mot estetiska ideal där musikaliska värden premieras, medan läraren Fred framställs som en lärare med rötter i Deweys pragmatiska epistemologi. Här återkommer med andra ord dikotomierna estetiska (musikeridentitet) respektive sociala (läraridentitet) ideal. De två identiteterna ses dock av Woodford (2002) som sociala konstruktioner, möjliga att utmana. Det krävs, menar han, en högre grad av kritisk och reflekterande hållning till såväl frågor om läraridentitet som frågor om undervisning överhuvudtaget. Woodford uttrycker värdet av att sätta in frågor om lärande och undervisning i en vidare social och kulturell kontext och därigenom utmana

och ompröva teorierna om läraridentitet. Bucholtz och Hall (2005) föreslår att identitetsbegreppet definieras enligt följande: ”Identity is the social positioning of self and other” (s. 586), en definition vilken även är utgångspunkt för föreliggande avhandlings analys av läraridentitet inom fältet.

2.3 Problematisering av bakgrundsbild samt precisering av avhandlingens syfte och forskningsfrågor

I detta kapitel har diskussioner kring decentraliseringen av skolan och skolans estetiska verksamhet presenterats. Beskrivningen av skolan som i behov av friare skolformer och minskad statlig styrning, liksom uttalanden om nödvändigheten av såväl kreativa och flexibla elever som en esteticerad skola är centralt i dessa diskussioner. Estetikbegreppet förs i pedagogiska sammanhang fram som alltifrån något oproblematiserat gott i skolans vardagliga verksamhet till ett problematiskt och svårhanterligt begrepp i samband med konstnärlig verksamhet. Hur kan då dessa uttalanden förstås? Är den lokala skolan ”friare” nu än för tjugo år sedan? Skiljer sig begreppet estetik från andra begrepp när det gäller graden av svårhanterlighet? Är diskussionerna kring estetik i pedagogiska sammanhang särskilda från diskussionerna kring annan typ av pedagogisk verksamhet? För *vem* är den estetiska verksamheten i skolan problematisk? För lärarna, eleverna, forskarna eller skolpolitikerna? Hur kan påståendet om läraridentitet som musiker eller pedagog uppfattas? Vad innebär *egentligen* estetik i pedagogiska sammanhang? Jag har tidigare nämnt att i likhet med alla andra språkliga begrepp kan inte begrepp inom det estetiska fältet ses som något självständigt, oberoende av människors diskursiva förståelse. Inte heller kan de ses som vare sig mer eller mindre problematiska än andra begrepp. Språkliga ord och begrepp organiseras i mötet mellan människor och omskapas hela tiden utifrån förändrade erfarenheter. Vad som presenterats i detta bakgrundskapitel, väljer jag att förstå som en del av de förhandsinställningar, vilka existerar inom fältet. Framställningarna säger därmed något om vilka synsätt och vilken kunskap som premieras inom vissa delar av detta fält.

Utifrån detta perspektiv är utgångspunkten för denna avhandling att såväl begreppet estetik som institutionen skola är något som skapas och upprätthålls inom såväl vetenskapliga och utbildningspolitiska som praxisnära sammanhang. Därmed blir det omöjligt att svara på frågan om vad estetik egentligen är. Frågan måste istället

formuleras utifrån inom vilka diskursiva ramar estetikbegreppet skapas, upprätthålls och förändras i pedagogiska sammanhang. Som tidigare nämnts är min utgångspunkt i föreliggande avhandling att estetik är ett begrepp som produceras, organiseras, förändras och används i språklig interaktion och som språklig resurs.

Mot bakgrund av de utsagor kring styrningen av skolan och skolans estetiska verksamhet som presenterats i detta kapitel baseras föreliggande avhandling på frågor om vad det är som gör att vissa yttranden om skolan produceras, på vilket sätt de framställs, samt under vilka villkor och förhållanden de produceras. Samtliga de utsagor som presenterats i detta kapitel är i huvudsak hämtade från utbildningspolitiska och vetenskapliga kontexter. Dessa ser jag som en del i de diskursiva gränsdragningar som görs i samband med diskussioner kring skolans estetiska verksamhet. Däremot saknas en kritisk analys av lärares och skolledares egna förståelser av och kunskap om fältet estetik och skola. Hur de etiketterar, problematiserar och kategoriserar den estetiska verksamheten ser jag som en del av hur fältet konstrueras. Empirin avgränsas av denna anledning till yttranden av skolledare och lärare i grundskolan och analysen inriktas på hur dessa språkliga utsagor skapas i språklig interaktion och utifrån vilka specifika reglersystem de styrs. Utifrån denna grundförutsättning blir *syftet* därmed att *identifiera och beskriva olika inom grundskolan förekommande diskurser som relaterar till estetisk verksamhet, samt att problematisera dessa med avseende på makt och styrning*. Ett mer övergripande syfte är att öka förståelsen för hur skolans estetiska praktik skapas och legitimeras med hjälp av makt och styrning. I sin förlängning syftar även avhandlingen till att med hjälp av en kritisk granskning av skolans estetiska fält stimulera till en utveckling som gagnar skolans elever och lärare inom fältet.

Syftet uppnås med hjälp av följande forskningsfrågor:

Hur konstruerar lärare och skolledare legitimitet för olika sätt att bedriva estetisk verksamhet i grundskolan?

Hur konstruerar lärare och skolledare sig själva och eleverna inom fältet?

Vilken funktion har konstruktionerna i ett makt- och styrningsperspektiv?

KAPITEL 3

Konstruktion av kunskap

– teoretiska utgångspunkter

Det förefaller mig som om man undgår en hel massa filosofiskt och vetenskapsteoretiskt krångel om man inser det fruktlösa i att försöka definiera vad ”verkligheten” ursprungligen var, eller vad den är oberoende av oss och våra perspektiv. Jag kan inte se att man skapar annat än problem om man sätter vårt tänkande i relation till något ”objektivt sant” som finns från början och som besjalar verkligheten, ett slags ”verklighetens väsen”. Ett väsen som det gäller för tänkandet att nå, och där resultatet är ”sann” kunskap om denna process lyckas.

(Beronius, 1991, s. 27)

Undervisning är en praktik där språket spelar en väsentlig roll. Elever, pedagoger, skolledare och annan skolpersonal interagerar och kommunicerar dagligen med varandra och precis som alla andra individer i vårt samhälle blir kommunikationen villkoret för existensen i det dagliga livet. Människan konstruerar sin natur (Berger

& Luckman, 1967) och för denna studie innebär det att hon skapar sig själv liksom skolans estetiska verksamhet. Grunden för studien är därmed att estetisk verksamhet i skolan är något som dess omgivning är med och formar och utvecklar över tid.

I detta kapitel presenteras de grundläggande teoretiska utgångspunkterna för studien. Inledningsvis presenteras synen på språket och hur jag har valt att behandla språket i denna studie. I nästa avsnitt diskuteras ett urval av de sätt varpå diskursbegrepp kan tolkas, samt mitt eget val av tolkning. Det tredje avsnittet behandlar begreppet makt och som en följd av detta begrepp problematiseras i det fjärde kapitlet begreppet styrning. Slutligen behandlas synen på subjektet.

3.1 Med språket i fokus

Verkligheten kan beskrivas som en konstruktion av historiska händelser, sociala krafter och ideologier: ”Det finns inte någon klar sikt in mot en individs inre liv. Varje blick filtreras genom språkets, könets, klassens, rasens och etnicitetens linser. Det finns inga objektiva observationer utan bara observationer som är socialt situerade i observatörens och den observerades världar” (Denzin & Lincoln 1994, s. 12). Det som av människor uppfattas som verklighet är därför beroende av den enskilda människans perspektiv eller synvinkel och det som vi tror är rena ”fakta” är socialt konstruerade.

Under senare tid har inom samhällsvetenskaplig forskning ett nytt perspektiv kommit till uttryck, ett alternativt tänkande kring forskning. ”Detta berör hur vi tänker om till exempel språk, rationalitet, sanning, individer, samhället och olika kulturella institutioner” (Alvesson, 2003, s. 15). Det kanske mest centrala i detta perspektiv är språket. Den mer traditionella föreställningen om språkets funktion i forsknings-sammanhang är att språket ger forskaren möjlighet att överföra betydelser kring forskningsobjektet. Men hur kan man vara säker på att det människor uttalar sig om säger något om deras verkliga inställning? I vetenskapliga sammanhang sägs ofta inte heller något om språkets skapande och funktionella sida. ”En utsaga kan representera något eller kan det inte, men det man bör intressera sig för är varför den produceras över huvud taget, och vad den åstadkommer” (Alvesson 2003, s. 57). Denna syn på språket har sin grund i den så kallade språkliga vändningen, *the linguistic turn*, (Jordheim, 2003). Kortfattat kan denna vändning definieras som att ”språket övergår från att vara en bild av verkligheten till att bli ett objekt på sina egna villkor”.

Grunden till varför jag i denna avhandling har valt att lägga fokus vid att studera språkbruket i sig, i syfte att öka kunskapen om skolans estetiska praktik, bottnar

ytterst i vad jag tidigare beskrivit som bristen på kritisk granskning av lärares egna verbala utsagor om fältet skola och estetik utifrån ett makt- och kunskapsperspektiv. Avhandlingens fokus är inte talet om begreppet estetik i sig och således inriktas inte heller analysen på skilda utsagor om estetikbegreppet. Istället inriktas studien mot språkliga utsagor kring det område, vilket kan benämnas som skolans estetiska verksamhet. Ytterligare en anledning till att studera språkbruket i sig när det gäller detta område är senare tids ökade satsningar på just detta fält. Som visats i föregående kapitel existerar inom de vetenskapliga och utbildningspolitiska diskurserna en mängd skilda sanningsanspråk inom området. Att mot bakgrund av detta producera ytterligare diskursiva gränsdragningar ser jag därmed som mindre angeläget. Det intressanta blir istället att, som jag ser det, rikta sökarmen mot hur – och varför – skilda typer av sanningar om skolans estetiska verksamhet produceras. Vad är det som möjliggör att vissa uttalanden om skolans estetiska verksamhet i vissa situationer och i vissa kontexter blir dominerande? Och framförallt: Vilka effekter får dessa uttalanden? För att svara på dessa och liknande frågor krävs att studera språket som det används och att studera det som handling.

3.1.1 Språket som det används

Att studera språket som det används innebär att se en utsaga om en verksamhet som icke-representativ för denna verksamhet: Språkets skilda tecken har ingen direkt referens in i en oberoende objektiv värld, utan skapar mening genom relationer till andra tecken som organiseras utifrån vissa koder. Dessa koder är perspektivbundna och språket kan därmed endast beskriva förhållanden indirekt. Varje namngivande och varje klassificering som görs språkligt styrs av våra specifika sociala och kulturella behov och vi kan inte utesluta oss själva och göra anspråk på någon slags objektivitet (Beronius, 1991). Förhållandet mellan våra sanningsanspråk och resten av världen är således kausalt snarare än representationellt (Rorty, 2003). Detta förhållningssätt betyder dock inte att ett objekt inte har en mening utanför diskurserna. Laclau och Mouffe (1985) exemplifierar detta med en jordbävning eller en fallande tegelsten:

The fact that every object is constituted as an object of discourse has nothing to do with whether there is a world external to thought, or with the realism/idealism opposition. An earthquake or the falling of a brick is an event that certainly exists, in the sense that it occurs here and now,

independently of my will. But whether their specificity as object is constructed in terms of “natural phenomena” or “expressions of the wrath of God”, depends upon the structuring of a discursive field. What is denied is not that such objects exist externally to thought, but the rather different assertion that they could constitute themselves as objects outside any discursive condition of emergence. (s. 108)

Citatet skall läsas mot bakgrund av fenomenologin: Jordbävningen eller den fallande tegelstenen har med andra ord ingen mening i sig själv och det finns heller ingen naturlig korrespondens mellan materian och språket. Den sociala kontexten bestämmer meningen med jordbävningen och tolkningarna av denna mening lägger grunden för vår kunskap om jordbävningar. Så långt är Laclau och Mouffe eniga med den fenomenologiska utgångspunkten. Skiljelinjen utgår däremot i det att Laclau och Mouffe ser diskursiva strukturer utifrån dess materiella karaktär. Till skillnad från fenomenologin, och dess beskrivning av fenomen, finns inte någonting ”mellan” det subjektiva och det objektiva, mellan språk och handling, mellan det materiella och det mentala. Fenomenologins försök att överbrygga dikotomierna med hjälp av ett plan ”mitt emellan” har hos Laclau och Mouffe ingen motsvarighet: Ett uttalande kan inte existera endast som ett (lingvistiskt) fenomen i sig, den existerar inom institutioner, ritualer och praktiker, där den struktureras i en diskursiv formation. Vad som avgör vilken kunskap som uppfattas som sann är resultatet av kampen om tolkningsföreträde inom dessa praktiker (Laclau & Mouffe, 1985).

I denna avhandling läggs fokus på språket som det används. Det intressanta för studien är vad lärare och skolledare gör med språket i det specifika sammanhang som samtalen existerar inom. Språket ses med andra ord som kreativt med en funktion att skapa en verksamhet och ses som ett redskap, där mening tillfälligt kan stabiliseras för vissa specifika syften:

We have a variety of languages because we have a variety of purposes. ... we regard language as a series of marks and noises used by human animals to achieve their goals. Knowledge is not a matter of getting an accurate picture of reality, but of learning how to contend with the world in the pursuit of our various purposes.

(Barker & Galasinski, 2001, s. 3)

Det intressanta blir således att analysera utsagorna hos lärarna och skolledarna i studien och se varför vissa ord, begrepp, meningar framträder i talet om estetisk

verksamhet och varför andra inte gör det, samt vad vissa utsagor åstadkommer respektive inte åstadkommer.

3.1.2 Språket som handling

Fokuseringen på språket som det används innefattar också en syn på språket som underlag för handling. Denna syn på språket har rötter i Wittgensteins teorier om språkspel (Potter, 2001). Att använda ett språk ses här som en social aktivitet, där mening regleras och stabiliseras i användandet av språket, i ”pragmatiska narrativ” (Barker & Galasinski, 2001, s. 2). Samtidigt har språket en konstituerande sida, då identiteter och olika uppfattningar om saker och ting skapas av och genom språket. Språkliga aktiviteter styrs av vissa regler, vilka i sin tur styr vår förståelse för hur vi lever våra liv. Fairclough (1995) exemplifierar med skolan, vilken ses som en institution där lärare och elever formas utifrån språkliga föreställningar:

For instance, to become a teacher, one must master the discursive and ideological norms, which the school attaches to that subject position – one must learn to talk like a teacher and “see things” (i.e. things such as learning and teaching) like a teacher. ... This means that in the process of acquiring the ways of talking which are normatively associated with a subject position, one necessarily acquires also its ways of seeing, or ideological norms. (Fairclough, 1995, s. 39)

I enlighet med denna syn blir språket en nödvändig grund för tänkande och handling. Sociala handlingar som inte kan beskrivas i språket kan inte utföras, precis som språket tillhandahåller möjliga syner på oss själva. I exempelvis en musiklärarens språk ingår ett visst sätt att tala om musik och lärande och en musiklärare har auktoritet att tala om musikundervisning och hur den bäst ska gestaltas (Kruger, 1998). Ett annat sätt att uttrycka det är att säga att ”handlingar auktoriseras i diskurser” (Bergström & Boréus, 2000, s. 235, min kursivering).

Att se språkliga utsagor om skolans estetiska verksamhet och människorna där som underlag för handling betyder dock inte att sätta likhetstecken mellan en språklig utsaga och en viss faktisk praktik. Ett intervjuuttalande om en social praktik kan däremot säga något om hur medlemmarna inom denna praktik uttalar sig, den repertoar av skilda tolkningar som de har tillgång till. Denna tolkningsrepertoar kan ge en viss information om vilka typer av handlingar som utsagorna öppnar respektive stänger dörren för. Språkliga konstruktioner bjuder in till handling:

”each different construction also brings with it, or invites, a different kind of action from human beings” (Burr, 2003, s. 5). Genom att objekt konstitueras på skilda sätt och skapar gränser för vad som är sant och falskt, görs vissa typer av handlingar möjliga och andra inte (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Fokuseringen på språket som handling innebär att studera hur språket används. Språkanvändning är i varje sammanhang en aktiv och resultatriktad process. Genom användningen av språket finns möjligheter att både övertala, roa, engagera och disciplinera liksom att utföra identitetsarbete (Alvesson, 2003). Här ser jag språkets retoriska del av kommunikationen som central för analysen. Retorik är ett vanligt analysredskap inom olika typer av argumentationsanalys. I föreliggande avhandling är begreppet centralt i frågan om vad som gör en kommunikation effektiv i den mening att övertyga andra om det rimliga i det som förs fram. Tre av retorikens grundbegrepp sedan antiken är ”logos”, ”ethos” och ”pathos”. Logos motsvaras av den del av argumentationen som vädjar till mottagarens intellekt och förmåga att dra slutsatser. Ethos berör den karaktär som talaren vill tillskriva sig själv – i syfte att vinna mottagarens förtroende. ”En person som framstår som ärlig, klok och sympatisk har, allt annat lika, lättare att övertyga andra än den som framstår som opålitlig” (Bergström & Boréus, 2000, s. 90). Pathos appellerar till känslornas betydelse för argumentationens trovärdighet. Inom argumentationsanalys ses ”logos” som mest användbart (Bergström & Boréus, 2000). När det gäller diskursanalys ser jag dock alla tre begrepp som centrala.

Språket inrymmer även möjlighet att likställa eller att särställa objekt eller subjekt. En central aspekt inom språkligt inriktade analyser är relationen mellan skillnad och likhet. Genom att markera skillnad respektive likhet skapas mening. Förståelsen av ”brittisk” görs inte endast utifrån vissa nationella karaktäristika, utan även i relation till ”icke-svensk” eller ”icke-tysk”. Vi förstår begreppet ”man” utifrån ”kvinna”, begreppet ”barn” i relation till ”vuxen” (Hall, 2004a). Språklig mening är relationell, men avvikelserna signalerar även ett budskap. Genom språkets binära oppositioner (exempelvis bra/dålig; sann/falsk) skapas möjlighet till handling, i form av reduktionism eller övertolkning. Relationen mellan binära oppositioner är alltid ojämlig i det att en av dem ses som mer sann än den andra (Biesta, 2001), vilket medför att ett överskridande av oppositionsparen är nödvändigt om syftet är att öppna upp för nya handlingar.

Inte sällan överdrivs skillnaden mellan ord och handlingar, som om de senare vore mer ”äkta” än de förra (Billig, 2004). Mot detta kan sägas att ett otal handlingar av stor betydelse har utförts genom yttranden, såväl verbala som icke-verbala.

Wheterell och Potter (1992) visar exempelvis i sin studie hur diskursiva konstruktioner av kultur bidrar till att legitimera rasdiskriminering. Föreliggande studies inriktning av språket som handling utgår ifrån grundantagandet att en mängd handlingar i skolan sker via språket. Vad som sägs respektive inte sägs grundläggs i sin tur av vissa förhållningssätt kring subjekt och objekt.

3.1.3 För-givet-tagna föreställningar

Det sätt varpå människor språkligt skapar sin verksamhet ses i denna studie som en direkt följd av historiska, sociala, ekonomiska och makrelaterade faktorer. Det som uttrycks som ”sanningar” tolkas som någonting, det vill säga sanningen relativiserar. Utifrån en annan tradition, ett annat perspektiv skulle ”sanningarna” kunna tolkas på andra sätt, som någonting annat. Med ett diskursanalytiskt perspektiv sker med andra ord en förskjutning: ”... diskursanalytikern förskjuter den traditionella uppmärksamheten för hur verkligheten är, till förmån för hur verklighet skapas” (Börjesson, 2003, s. 23).

Denna förskjutning mot en större fokusering på språkets konstituerande sida riktar sökarljuset mot vad det är som ligger till grund för skilda tolkningar. Sanningsanspråk ses som en ordning, vilken synliggörs genom språket. Språket används utifrån en uppsättning socialt och historiskt konstruerade regler som avgör vad som existerar respektive inte existerar (Foucault, 1969/2002; 1971/1993; 1976/2002). Dessa regler styr det som ofta benämns som för-givet-tagna föreställningar (Burr, 2003; Popkewitz, 1998b), vilka förändras över tid och rum och det handlar om att vara kritisk och en smula misstänksam inför dessa för-givet-taganden (Burr, 2003).

I Foucaults (1972/1986; 1974/2003; 1976/2002; 1984/1987) arbeten görs detta kanske tydligare än någon annanstans. Här avtäckts och klarläggs de skilda regler för vilka språkliga utsagor om bland annat fängvård och sexualitet blev accepterade som meningsfulla och sanna under en viss historisk period. Detta accepterande av vissa för-givet-taganden ser Foucault som ett resultat av maktens opererande funktion. Vad som var möjligt att uttala vid en viss period och vilka frågor som var möjliga att ställa om exempelvis sexualitet, beskrivs hos Foucault som en följd av maktens upprättande av regelsystem. Dessa regelsystem bildar underlag för kunskap, vilket i sin tur blir grundläggande för konventioner och praktiker. I min studie av skolan och hur kunskap kring skolans estetiska verksamhet skapas är Foucaults syn på språk och makt central. Utifrån denna syn följer även en viss diskursförståelse, vilken presenteras i nedanstående avsnitt.

3.2 Diskursbegreppet

Diskursen är föga mer än en glimt av en sanning i färd med att födas inför sina egna ögon. (Foucault, 1971/1993, s. 35)

Under de år som har passerat sedan Foucault formulerade ovanstående sentens, har diskursbegreppet blivit alltmer komplext. Disparata antaganden om begreppets inneborende mening, om dess teori och metod är vida spridda och det finns idag flera möjliga betydelser att använda sig av inom begreppets ramar (Antaki, Hafeli, Horowitz & Burton 2003; Mills, 2004). I vetenskapliga arbeten används begreppet på skilda sätt, även inom det diskursanalytiska fältet. I vissa fall ses begreppet ur ett mer strukturellt perspektiv, där diskurs definieras som en språklig kommunikation i kontext (Norrby, 1998). Andra ser diskurs som synonymt med det sociala system i vilket diskurser anses vara konstituerande för hela den sociala och politiska världen. Det blir därför nödvändigt att definiera begreppet såsom det används i denna avhandling. Diskursbegreppet kan inte förstås som ett färdigt koncept, utan formas och avgränsas utifrån respektive användare (Burr, 2003). Det gemensamma för alla diskursanalytiker kan dock sägas vara problematiseringen av hur betydelser konstrueras:

Discourse theory begins with the assumption that all objects and actions are meaningful, and that their meaning is a product of historically specific systems of rules. It thus inquires into the ways in which social practices construct and contest the discourse that constitute social reality. (Howarth, 2000, s. 8)

Utifrån ovanstående socialkonstruktionistiska grundhållning kan en utgångspunkt för diskursbegreppets precisering i denna studie sägas vara problematiseringen av betydelsekonstruktioner kring skolans estetiska verksamhet. Denna definition ser jag dock som en alltför vid bestämning av begreppet för att det ska kunna vara användbart. En ytterligare precisering definierar diskurs som de villkor som styr vad människor tycker, tänker, gör och säger. Denna definition kommer närmare kärnan i denna studies diskursbegrepp, då den tar fasta på diskursens relation till maktförhållanden. Diskursbegreppet måste dock snävas in ytterligare och framförallt ställas i relation till andra diskursdefinitioner.

3.2.1 Mikro- och makroperspektiv

Grovt sett är det möjligt att urskilja två förhållningssätt till diskursbegreppet: I det ena fallet ses diskurs som en social aktion och interaktion i sociala praktiker

(Howarth, 2000). Här används diskurs som en slags ram, där strategin är att lyfta upp vissa uppfattningar eller handlingar. Parker (2002) menar att i denna typ av diskursanalys dekonstrueras en talad eller skriven text i syfte att lyfta upp motsägelser till ytan så att det blir klart vilka idéer som är privilegierade och vilka effekter det kan få. Här är syftet att synliggöra hur specifika representationer uppnås, som i exempelvis en studie av Wetherell och Potter (1992), där människors kategoriseringar av sig själva och andra fungerar som en social handling, vilket bidrar till att forma olika sociala mönster. I det andra förhållningssättet fokuserar diskursbegreppet på en mer ontologiskt inriktad dimension; idén om diskurser som särskilda objekt med stark relation till makt (Howarth, 2000). Syftet med analysen i detta fall är att ”unravel the conceptual elisions and confusions by which language enjoys its power” (Howarth, 2000, s. 3). Howarth menar att poststrukturalister och postmarxister som Jaques Derrida, Michel Foucault, Ernesto Laclau och Chantal Mouffe ser diskursbegreppet på detta mer omfattande sätt. Här handlar det om att tolka sociala strukturer som oklara och tvetydiga meningsstrukturer. Uppgiften för en diskursanalytiker inom denna vidare syn blir att undersöka diskursernas historiska och politiska konstruktioner och funktioner. På liknande sätt skiljer Alvesson (2003) på diskursanalys som inriktas på språkbruk i mikromiljöer och diskursanalys som utifrån ett makroperspektiv har intresse av bredare institutionaliserade föreställningar. Foucault hör till den senare formen av diskursanalys, där den ”stora diskursen” (s. 95) analyseras. Foucaults diskursanalys handlar i mångt och mycket om att avslöja den makt som denna ”stora diskurs” utvecklar. Han säger i sin installationsföreläsning vid Collège de France 1970:

Vilken civilisation annan än vår har väl, utåt sett, varit så fylld av respekt för diskursen? Var har den någonsin ärats mer, eller bättre? Var har man, som det verkar, mer radikalt befriat den från tvång och gjort den allmän? Men det tycks mig som om det under denna påtagliga vördnad inför diskursen, under denna uppenbara logofili, döljer sig ett slags fruktan. Det verkar som om alla förbud, hinder, trösklar och gränser ordnats för att åtminstone delvis bemästra diskursens snabba spridning, på så vis att dess rikedom berövas sin farligaste del och att dess oordning ordnas i figurer som undviker det mest okontrollerbara. (Foucault, 1971/1993, s. 35)

I citatet markerar även Foucault sitt avståndstagande från strukturalismen och lingvistik. Foucault studerar inte språket och uttrycken i sig för att kartlägga den

underliggande strukturen, anslaget är bredare än så. Hos Foucault är utövandet av dessa strukturer det mest centrala. Hans intentioner är hela tiden att studera de regler och system som legitimerar vissa kunskaper men inte andra och som pekar ut vilka som har rätt att uttala sig om vissa saker och vilka som utestängs från denna möjlighet (Bergström & Boréus, 2000; Mills, 2004).

I föreliggande arbete placerar sig diskursbegreppet någonstans mittemellan Howarths två begreppsdefinitioner. Diskurs tar här avstamp i ett mikrosociologiskt perspektiv, där den retoriska organisationen av språket studeras och analyseras i ett handlings-sammanhang och i en specifik kontext. Begreppet används som ett raster genom vilket ”interpretative repertoires” (tolkningsrepertoarer) (Wetherell & Potter, 1992, s. 90) om skolans estetiska verksamhet kan synliggöras och relativiseras, samt som en fokusering på dess konstruktion av subjektet:

By interpretative repertoires we mean broadly discernible clusters of terms, descriptions and figures of speech often assembled around metaphors or vivid images. (Wetherell & Potter, 1992, s. 90)

Med utgångspunkt från denna syn på språket läggs i studien stor vikt vid vad lärarna och skollära gör i sitt tal och vilka sociala och pedagogiska konsekvenser detta kan få. Denna utgångspunkt är inspirerad av *diskurspsykologin*, vilken utvecklades inom socialpsykologin under 1980- och 1990-talen. Discipliner som etnometodologi, kulturpsykologi och sociolingvistik låg till grund för utvecklingen och diskurspsykologi kan sägas täcka in olika traditioner inom socialkonstruktionismen. Utgångspunkt är dock studier av talets aktiva handling i sig, snarare än vad som ligger bakom detta tal, vilket kan ses som ett radikalt brott mot – och kritik mot – socialpsykologins kognitiva inriktning. Sättet att tala är handlingsorienterat och konstruktivt i betydelsen att varje aktuell handling ses som specifikt producerad för ett speciellt tillfälle. Tal analyseras därmed också som en handling, snarare än något som ”dimper ner” från minnet. Hur människor definierar och driver vissa ämnen, hur de grupperar sig, hur de argumenterar och formulerar sig i konversation blir därmed föremål för analys. Detta betyder inte att tankar inte existerar, snarare ses tankar inom denna inriktning som en social interaktion än som en manifestation av något ”inre”. Att barn exempelvis lär sig tala på ett bestämt sätt ses som resultatet av en bestämd social ordning. Grunden är ett starkt ifrågasättande av socialpsykologins kognitiva inriktning, med dess fokus på individers inre, mentala processer. I studier inom diskurspsykologi omdefinieras av denna anledning

inte sällan psykologiska begrepp (exempelvis ”minne”) som diskursiva praktiker. En central aspekt inom diskurspsykologin är hur människors identitet och sociala liv ses som konstituerade i diskursiva och sociala aktiviteter. Begreppen funktion och variation förstås inom diskurspsykologin därmed som en del av diskursen. Eftersom utgångspunkten är att en diskurs är konstruerad och orienterad mot handling, kan skilda typer av aktiviteter producera skilda typer av diskurser. En social grupp eller en händelse kan beskrivas på flera sätt, beroende på beskrivningens funktion. Denna variation av beskrivningar förhindrar därmed en maktfullkomlig standardiserad teori om människor (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992; Edwards & Potter, 1992; Edwards, 1997; Parker, 2002).

Trots avstampet i detta diskurspsykologiska perspektiv är ambitionen i föreliggande studie samtidigt att problematisera dessa diskurser ur ett maktperspektiv, som en grund för att kritiskt kunna ifrågasätta diskursernas sanningsanspråk. Diskursbegreppet närmar sig därmed även Foucaults, Laclaus och Mouffes syn på diskurs, där olika kunskapsregimer dikterar vad som är sant och falskt. Diskurserna och deras funktion ”radikaliseras” ytterligare genom det maktperspektiv som här förs fram:

When the notion of “subject position” is linked with developments in Foucauldian and post-structuralist theory, we have a valuable tool for cutting through to a better understanding of abuses of power and ideological mystification ... (Parker, 2002, s. 132)

Tvärt emot marxistisk teori, där den objektiva världen är bestämmande för diskurser, argumenterar Foucault för att speciella diskurser gör det möjligt för subjekt att producera uttalanden, objekt, begrepp och strategier, vilket tillsammans konstituerar diskurserna. Han studerade gränserna för vad en viss epok uppfattade som kunskap och vad som inte ansågs som kunskap och menade att dessa gränser stod för uttryck av bestämda intressen. Kritiken riktar Foucault främst mot den västerländska historien och prioriteringen av förnuftet som främsta kunskapsväg. Vansinne är ett av de fenomen som belysts av Foucault (1972/1986). Han visar hur förklaringarna av de tillstånd som kallats för ”vansinne” har förändrats under årens lopp. Foucault delger berättelsen om hur alternativa tolkningar av vansinnesbegreppet har nedtystats av förnuftets aktörer. Förutsättandet av ett vansinne förutsätter i sin tur en kulturell gränsdragning och ett icke-vansinne. Vansinne framställs med andra ord som en kulturell och social företeelse, inte en sjukdom. Foucault tar parti för vansinnet och oförnuftet genom att peka på det inhumana i att disciplinera avvikande människor, vilket han menar är en effekt av det vetenskapliga förnuftet.

Diskursernas betydelse för samhällsförändringar betonas även hos Laclau och Mouffe (1985) genom framlyftandet av den ständiga förhandlingen kring begrepp, normer, organisationer och rutiner. Vissa förhandlingar har tystnat för länge sedan, andra pågår. Genom att visa på de relationer och positioner som ord och begrepp har, där vissa görs till ”objektiva fakta” medan andra förlorar all innebörd, illustreras kampen mellan diskurser. Olika diskurser kämpar mot varandra för att uppnå hegemoni, att låsa fast språkets betydelse (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskurs för Laclau och Mouffe innebär således själva fixeringen av entydiga betydelser. Samtidigt menar de att diskurser inte går att fånga och beskriva på ett enhetligt sätt. De är i ständig rörelse och konkurrerar med andra diskurser om betydelsedominans. Samhället och det sociala präglas av hegemoniska strävanden, det vill säga strävanden efter samstämmighet och slutenhet som präglar det sociala livet, trots att det i grunden bygger på ojämlikhet. Dominerande diskurser kan i ett bredare politiskt perspektiv väva samman skilda delar av diskursen i försök att dominera ett fält och fixerar därigenom skilda objekts praktiker och identiteter. Hegemoniska strävanden påverkar ständigt artikulerande praktiker och kan få en diskurs att tillfälligt bli sluten och dominerande över de andra och målet för ett hegemoniskt projekt är att bygga upp och stabilisera system av mening (Laclau & Mouffe, 1985). Uppgiften för en diskursteoretisk analytiker är enligt Laclau och Mouffe att kartlägga de skilda meningar där hindren för hegemoni konstrueras. Ett för diskursanalytiker känt exempel brukar presenteras i samband med diskursteori: En skog står i vägen för en motorväg. Den kan representera ett obekvämt hinder för den nya vägen eller ses som ett speciellt intresse för en biolog eller som en symbol för nationens hotade arv. Skogens mening är beroende av de diskurser som skapar dess identitet. I en ekonomisk diskurs förstås skogen som en ekonomisk tillväxt. I en miljödiskurs representerar skogen ett ekosystem eller ett skönhetsobjekt. Varje diskursiv struktur är en social och politisk konstruktion, där relationer mellan objekt och subjekt skapar positioner där sociala agenter kan identifiera sig. I detta exempel kan dessa subjekt identifiera sig som miljömänniskor eller utvecklare, vilka alla på sitt sätt, i hegemoniska projekt, strävar efter att dominera fältet och fixera trädens identitet och praktik (Howarth, 2000). Hos Laclau och Mouffe (1985) skiljs inte på diskursiva och icke-diskursiva praktiker:

Our analysis rejects the distinction between discursive and non-discursive practices. It affirms: a) that every object is constituted as an object of discourse, insofar as no object is given outside every discursive condition

of emergence; and b) that any distinction between what are usually called the linguistic and behavioural aspects of social practice, is either an incorrect distinction or ought to find its place as differentiations within the social production of meaning, which is structured under the form of discursive totalities. (s. 107)

Här ses alla praktiker som diskursiva, vilket däremot inte Foucault gör, åtminstone inte i sina tidigare verk. Det är dock inte helt enkelt att utröna vad som inte räknas som diskursiva praktiker hos Foucault. Förnekar Foucault att något existerar utanför diskursen? Frågan är egentligen ointressant, då det först och främst är människors meningsskapande som är centralt i samband med diskursbegreppet:

Is Foucault saying – as some of his critics have charged – that nothing exists outside discourse? In fact, Foucault does not deny that things can have a real, material existence in the world. What he does argue is that ‘nothing has any meaning outside discourse’ (Foucault, 1972). As Laclau and Mouffe put it, ‘we use (the term discourse) to emphasize the fact that every social configuration is meaningful.

(Hall, 2004b, s. 346)

Foucault ser ett behov av att artikulera formationen av en diskurs utifrån dess icke-diskursiva förutsättningar och exemplifierar med etableringen av en ny medicinsk diskurs i slutet av 1900-talet, vars förutsättning var avhängig icke-diskursiva fenomen som samtida politiska händelser, ekonomiska fenomen och institutionella förändringar i samhället (Torfing, 1999). Frågan är dock om relationen mellan det diskursiva respektive det icke-diskursiva är ”neither one of determination nor one of expression” (Torfing, 1999, s. 91). Det är inte så att icke-diskursiva förhållanden förändrar medvetandet hos människor, vilket i sin tur förändrar människors diskurs. Inte heller är det så att icke-diskursiva förändringar genererar nya begrepp, vilket i sin tur integreras i en ny diskurs. Snarare är de så att icke-diskursiva händelser förändrar existensmöjligheterna och funktionen för en diskurs. Å andra sidan är inte en diskurs ett passivt objekt som transformeras utifrån externa krafter. Diskurser behåller sin autonomi och specifika identitet, men är samtidigt inte totalt historiskt oberoende (Torfing, 1999). Jag väljer att i detta arbete, i likhet med Torfing, anamma denna mer pragmatiska hållning till relationen mellan det diskursiva respektive det icke-diskursiva.

3.2.2 En möjlig syntes

Utifrån ovan skisserade bakgrund till en definition av diskursbegreppet ser jag det som fullt möjligt, och i detta fall också nödvändigt, att förena ett interaktionistiskt perspektiv på diskurs, inspirerat av diskurspsykologi, där tal ses som en dynamisk form av social praktik med betydelse för skapandet av den sociala världen, med ett mer poststrukturalistiskt perspektiv som bygger på Foucaults och Laclau och Mouffes teorier om diskurs, makt och subjekt. Att sträva efter en syntes mellan dessa båda nivåer ses även hos Mills (2004) som fruktbart:

A concern for the relation between the individual interaction and the wider discursive and social structure not only makes for a form of analysis which is more complex and more finely nuanced, but also makes for an analysis which is self-critical in terms of its own claims to "truth", and is aware of the dangers of naively ascribing meanings to texts. It is this type of fusion of larger social questions with smaller-scale analytical questions, which holds the greatest potential for future work in this field. (Mills, 2004, s. 141)

Frågan om det är möjligt att förena en interaktionistisk analys av "små" diskurser till en mer poststrukturalistiskt inriktad analys av "stora" diskurser, har varit föremål för diskussion inom det diskursanalytiska fältet (Schegloff, 1997; Edley & Wetherell, 1997; Wetherell, 1998). I denna diskussion görs en distinktion mellan studier inriktade på ett "top-down-perspektiv" respektive studier inriktade på ett "bottom-up-perspektiv" (Edley & Wetherell, 1997, s. 205). Top-down-perspektiv fokuserar på frågor om makt och ideologi och syftar i regel till att synliggöra hur människor talar och positioneras genom diskurser. I kontrast till detta mer Foucaultinspirerade perspektiv inriktas bottom-up perspektivet istället på människors tal som diskursiva handlingar. Här inriktas studierna på de subtila och sofistikerade retoriska drag som människor använder sig av i vardagligt tal i syfte att skapa trovärdighet och legitimera sig själva och sin vardag. Idag finns dock en strävan efter att överbrygga skillnaderna mellan de båda perspektiven och istället förhålla sig inkluderande:

The two approaches are most usefully understood as reflecting two sides of a central paradox: people are simultaneously the products and the producers of discourse. We are both constrained and enabled by language; the "truth", here, is paradoxical. (Edley & Wetherell, 1997, s. 206)

Diskussionen kan lyftas till frågan om *vems kontext* som studeras (Wetherell, 1998). Är det möjligt att skapa en kontext på en kulturell eller kollektiv nivå eller ska utgångspunkten tas i aktörernas egna narrativ (Börjesson, 2005)? Wetherell (1998) menar dock, precis som Mills, att ett möte mellan de två perspektiven utgör en mer produktiv grund för analys.

Som jag ser det måste dock ovanstående resonemang kopplas till vilken typ av studie som avses, dess syfte och frågeställningar. Vad är det som studeras och som är föremål för intresse? Är det tal-i-handling som studeras och i första hand hur subjektsskapande sker som är föremål för intresse eller är det diskurserna i sig som studeras? I föreliggande avhandling, där skolans diskursiva praktik fokuseras, ser jag det som väsentligt att komplettera det nära interaktionistiska diskursbegreppet med Foucaults mer abstrakta syn på diskursbegreppet. Omvänt finns i Foucaults redogörelser ingen länk mellan det lokala och det globala (mikro- och makronivån) (Howarth, 2000). Avhandlingen strävar mot att förstå både hur skolans estetiska verksamhet och dess aktörer skapas och förändras i interaktion och vilken social och ideologisk funktion dessa konstruktioner kan ha i en estetisk skolpraktik. Den definition på begreppet diskurs som jag vill använda i denna studie bygger på dessa två utgångspunkter: Diskurs ses här som *en social praktik där objekt och subjekt skapas i interaktion och handling, via specifika makttekniker*. Diskurser är *alltid definierade i tid och rum*. "Social praktik" står här för alla de sammanhang där mening skapas och där vad som uttrycks styrs av regelmässiga tekniker. (Denna definition av social praktik ligger nära Foucaults (1969/2002) och ska inte förväxlas med Faircloughs (2001) definition av begreppet, där den diskursiva och sociala praktiken hålls åtskiljda). Med "vad som uttrycks" avses här alla typer av uttryck eller tecken, tal, skrift, icke-verbala handlingar, musik, bild, dans, arkitektur och så vidare. I likhet med Parker (2002) och Burr (2003) ser jag inte diskurs som endast kopplat till den snäva betydelsen av text, det vill säga olika typer av skriftliga utsagor. Allt som kan "läsas" och skapa mening ses här som en del av ett uttryck (eller "text"). Burr (2003, s. 66) exemplifierar med hur en viss typ av kläder kan "läsas" som relaterade till kön, status, ålder eller subkultur. I denna studie är det dock transkriptioner av verbala uttryck som studeras och ligger till grund för analysen av de diskursiva formationerna.

3.3 Makt – som vetandets produktionskraft

Begreppet "makt" har, precis som diskursbegreppet, en mängd skilda vetenskapliga innebörder och funktioner – även inom det diskursiva fältet. Gemensamt är dock

att det handlar om ”hur en viss form av kunskap erövrar makt genom att utesluta andra kunskapsvägar” (Andersson & Bergstedt, 1996, s. 98). Begreppets användning i föreliggande avhandling utgår dock framförallt från Foucaults syn på makten och dess produktion av kunskap.

3.3.1 Makt och kunskap

Relationen mellan makt och kunskap i dagens skola kan inte förstås endast genom en polemisering mellan stat, kommun och den enskilda skolan. Idag konfronteras vi med en mängd skilda maktformer som griper in i varandra (Rose, 1995). Foucault (1969/2002; 1971/1993; 1974/2003) är central för föreliggande studie inte bara när det gäller diskursbegreppet utan även när det gäller begreppet makt. Han menar att den moderna, västerländska kulturen försöker stävja oönskade diskurser genom att begränsa människors möjligheter att tillägna sig desamma. Foucault intresserade sig för människors makt över sig själva och sina medmänniskor. Den som får tillåtelser att tala underställs vissa villkor, vilket måste uppmärksammas. Makt och kunskap existerar i ett ömsesidigt och nära förhållande. Där makt utövas bildas kunskap och tillvaratagandet av denna kunskap förstärker makten som i sin tur producerar nya kunskaper. Detta betyder dock inte att all kunskap kan reduceras till makt, men det betyder att kunskap aldrig kan utvecklas utanför komplicerade maktrelationer (Foucault, 1984/1987). Det betyder heller inte att den som äger kunskap äger makt. Snarare handlar det om att vissa diskurser godtas och vissa inte. De som godkänns blir etablerade och ”förkroppsligas”:

Med makt anser jag att man först och främst bör förstå den mångfald av styrkeförhållanden som finns inneboende i – och organiserar – det område där de fungerar; det spel genom den kamp och oupphörliga konfrontationer omvandlar dem, förstärker dem, kastar om dem; stöden, som dessa styrkeförhållanden finner i varandra, så att de bildar kedja eller system, eller, i motsatt fall, rubbningarna, motsättningarna som isolerar dem från varandra; och slutligen strategierna som de verkar genom och vilkas allmänna mönster eller utkristalliserande i institutioner förkroppsligas i statsapparaterna, i formuleringen av lagen, i samhällets hegemonier. (Foucault, 1976/2002, s. 103)

I ett av sina sista verk (1976/2002, s. 104) ställer Foucault upp ett antal påståenden som kännetecknar egenskaper hos makten. För det första menar han att makten utövas

från olika håll och att den inte är något som man ”fråntas” eller ”förvärvas”. För det andra är maktrelationer något som finns inneboende i alla typer av förhållanden, även bekantskapsförhållanden. För det tredje kommer makten underifrån, den sprids inte ”uppifrån och ner”. Makten bildas och verkar i institutioner, familjer etcetera. För det fjärde finns alltid ett motstånd, vilket är maktens motpart. För det femte blir makten endast synlig i de hegemoniska effekter som kommer ut av ständiga konfrontationer.

En Foucaultanalys synliggör de processer som förväntas styra människor i en viss riktning. Detta kan ses som ett erbjudande om att se verkligheten ur ett särskilt perspektiv för att på så sätt provocera till fördjupade diskussioner om samhällets utveckling. Foucault var intresserad av att analysera hur utsagor blir accepterade som ”sanna” i en viss kontext och under en viss historisk period. Skolan är, menar jag, en institution som, precis som samhället i övrigt, bär på en mängd ”sanningar” om vad kunskap är, hur lärande sker och hur verksamheten i skolan bäst sker. Foucault kritiserar hela utbildningssystemet för dess oförmåga att distansera sig från makten:

Utbildningen försöker förgäves, men med rätta, vara det instrument som i ett samhälle som vårt gör det möjligt för varje individ att få tillgång till vilken typ av diskurs som helst. Vi vet mycket väl att fördelningen av utbildning, liksom vad utbildning tillåter och förhindrar, följer de linjer som dragits upp genom distansering, motsättningar och sociala strider. Varje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tilläggnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig. (Foucault, 1971/1993, s. 31)

Makten reglerar vilka erfarenheter som görs möjliga i skolan och hur elevers och lärares medvetenhet och identitet utarbetas. I en Foucaultanalys av skolan blir det intressant att studera vilken typ av kunskap som produceras och vilka identiteter som är möjliga att forma.

Förhållandet mellan makt och kunskap ses dock inte av Foucault som en slags ideologi i den mening att makten producerar ”falsk” kunskap och att det är möjligt att utveckla ”sann” kunskap i de fall då makten är frånvarande. Detta är en illusion, menar Foucault:

Kanske bör man avstå från hela den tradition som låter oss tro att det inte kan finnas något vetande annat än när alla maktrelationer är upphävda och att vetandet inte kan utvecklas annat än befriat från maktens befallningar, krav och intressen. (Foucault, 1974/2003, s. 33)

Därmed upplöses den starka koppling mellan makt och kunskap som ideologibegreppet vilat på och Foucault istället att makten inom kunskapens område i alla sammanhang alltid producerar ideologiska verkningar. Foucault sägs avstå från att använda ideologibegreppet av tre skäl: Om man talar om ideologi förutsätter det (1) en motsatsställning till sanning, (2) en referens till ett subjekt och (3) att man låter ideologin vara underordnad ekonomin (Hörnqvist, 1996). Hörnqvist menar dock att Foucault implicit ändå gör bruk av ideologibegreppet och att det inte är begreppet i sig som Foucault opponerar sig emot. Kritiken riktas istället mot de samtida analyserna av makt, där ideologi är centralt. Trots detta kan ändå konstateras att Foucault lyfter fram den makt som i gängse ideologianalysen möjligen annars skulle vara osynlig. Maktens förmåga att kontrollera sexualitet genom att påstå att det finns en sanning om könet kan ses som ett exempel på detta (Foucault, 1976/2002).

Foucaults maktbegrepp bryter även på andra sätt med mer traditionella teorier om makt. Foucault är inte intresserad av individuella makthavare, vem som har makt eller inte har makt. Hans intresse inriktas istället på att studera hur de som underordnas faktiskt drabbas av makten (Foucault, 1974/2003). Han kritiserar det ”juridiska” maktbegreppet, vilket är dominerande i västerländska samhällen. I denna maktförståelse ses makt som en slags tvingande frihet genom förtryck och förbud. Genom produktion av sanning och kunskap kan makten här utmanas i namn av större frihet och fler rättigheter. Denna modell gynnar de intellektuella och de protesterande som talar om makt och dominans i namn av universell sanning. Foucault menar att den stödjer förståelsen av makt i en liberal demokratisk regim. För Foucault döljer denna juridiska makt den mer lömska formen av makt, där sociala relationer organiseras och regleras. Det juridiska maktbegreppet misslyckas med att upptäcka hur makten opererar genom att till exempel reglera den mänskliga kroppen på ett sätt som är passande på fabriker, skolor, sjukhus och fängelser (Howarth, 2000). Diskussionen ser jag som liknande Laclau och Mouffes teorier om maktkamp. Här anses antagonism förekomma därför att sociala representanter är oförmögna att åstadkomma sina intressen eller sin identitet genom skapandet av en ansvarig ”fiende”.

Foucault påstår även att makt kan vara produktiv och därigenom inte endast negativ. Makten skapar världen och människorna:

Man måste sluta att alltid beskriva maktens verkningar med negativa termer, att säga att den ”utesluter”, ”utövar repression”, ”hämmar”, ”censurerar”, ”abstraherar”, ”maskerar” och ”döljer”. I verkligheten är

makten produktiv: den producerar en verklighet, den producerar ämnesområden och sanningsritualer. Individerna och den kännedom man kan förvärva om honom tillhör denna produktion.

(Foucault, 1974/2003, s. 195)

Makt hos Foucault behöver med andra ord inte förstås som uteslutande förtryckande. Makt kan därför ses som något produktivt i och med att den producerar kunskap. Foucaults undersökning om exempelvis fängelsesystem (1974/2003) inkluderar kunskap som psykiatri och kriminologi. I vissa fall kan dock makt som både positiv och negativ vara diskutabelt. Foucault redogör för hur skolans makt producerar underordnade elever som disciplineras utifrån en tanke om ”normalitet”. Skolan klassificerar och hierarkiserar och genom individualiseringsprocesser mäts avvikelserna från det normala. Frågan blir hur denna makt kan ses som positiv.

Hultqvist och Petersson (1995) menar att ett vanligt misstag av Foucaults uttorkare är att förstå makt hos Foucault som en kritik av tingens ordning, där kritiken blir ett vapen mot makten och att Foucaults maktbegrepp är en variant av Frankfurtskolans maktbegrepp. Det är dock inte i syfte att kritisera makten som Foucault explicerar den. Det han vill åstadkomma är snarare att ta reda på de villkor som kunskap produceras under (Hultqvist & Petersson, 1995). Detta innebär dock inte att Foucault accepterar hur makt utövas i samhället. Att makten synliggörs medför en möjlighet att lösa upp för-givet-taganden om skilda praktiker, eftersom makten reglerar desamma. Därigenom kan denna typ av analys ses som en uppbyggande strategi, som syftar till att förbättra sociala praktiker. Jag menar dock att trots kritiken av maktens förmåga att behärska kropp och själ, existerar ändå hos Foucault en ickeutopisk tanke om ett bättre samhälle.

Det faktum att maktrelationer aldrig går att upphäva, att det inte finns några sammanhang där maktrelationer inte existerar, gör det omöjligt att ”avslöja” falska teorier som legitimerar en viss typ av kunskap (Hörnqvist, 1996). Foucault följer Nietzsches kritik av de filosofiska sanningskriterierna och menar att kunskap är endast ett uttryck för vissa bestämda intressen. På så sätt är kunskap ett slags utövande av makt. Makt existerar inom diskurserna genom att skapa ”sanningar”. Med sanningar förstås att vi tar vissa saker för givna och att vi därigenom gör dem till våra egna. Foucault har kritiserats för att inte problematisera kunskapsbegreppet i tillräcklig utsträckning (Hörnqvist, 1996). Det som är kunskap är för Foucault helt enkelt det som anses vara kunskap vid en viss tid och en viss plats. Vad som skulle kunna vara sant ägnar han inte någon kraft åt att problematisera. Varje samhälle

har sin uppfattning om vad som är sann respektive osann kunskap. Att söka frigöra sanningen från alla maktsystem är en omöjlig uppgift eftersom sanning i sig är makt. Istället handlar det om att ”lösgöra sanningens makt från de former av hegemoni – social, ekonomisk och kulturell – som den fungerar inom för närvarande” (s. 173). Att upplösa hegemonin innebär dock inte att göra anspråk på att ha tolkningsföreträde. Det intressanta är istället problematiseringen av kunskap i förhållande till makt.

3.3.2 Normaliserande makttekniker

Makten har enligt Foucault (1974/2003) en normaliserande effekt, genom att den ”jämför, hierarkiserar, förenhetligar och utesluter” (s. 184). Normaliseringen kan ses som en informell ”lag” för samhället. Foucault ger exempel från skolan och menar att skolobligatorier kan ses som en normaliserande effekt. En annan effekt är examinationer, där elever jämförs med varandra, vilket också ger möjlighet att mäta, belöna och bestraffa. Normaliseringen har skilda sätt att agera på:

De yttre kännetecknen som utmärkte var och ens status, privilegier och gruppstillhörighet, tenderar att ersättas eller i alla händelser att utökas med en hel uppsättning normalitetsgrader, som utvisar vederbörandes tillhörighet till en homogen samhällskropp men som även själva spelar in för att klassificera, hierarkisera och bestämma rangordningar. På sätt och vis har makten att normalisera framtvingat homogenitet, men det individualiserar genom att göra det möjligt att mäta avvikelserna, bestämma nivåerna, fastslå specialiteterna och dra nytta av olikheterna genom att anpassa dem efter varandra. (Foucault, 1974/2003, s. 185)

Människors tal organiseras genom normaliserande och klassificerande principer, vilka är socialt formade genom ett otal förgångna praktiker:

When teachers talk about school as management, teaching as producing learning, or children who are at risk, these terms are not merely words of the teacher, but are part of historically constructed ways of reasoning that are the effects of power. (Popkewitz & Brennan, 1998, s. 9)

Normaliseringen verkar på tre skilda plan: (a) individernas handlingar; (b) individerna i förhållande till varandra, deras positioner och inbördes styrkeförhållanden; (c) individerna i förhållande till sig själva, deras dispositioner och identitet

(Hörnqvist, 1996). De normaliserande effekterna görs synliga på alla tre nivåerna och centralt för alla nivåer är integration (inneslutning) och utestängning samt individualisering och homogenisering.

De förstnämnda begreppen, inclusion och exclusion (inneslutning och utestängning), är centrala i samband med normalisering inom skola och utbildning (Popkewitz, 1998a). Genom de kunskapsmål som formuleras i skilda styrdokument sätts vissa speciella ramar för innehållet i skolans verksamhet. Bakom dessa formuleringar finns idéer om vad som är viktigt och oviktigt, intressant och ointressant. Begreppsparat har främst använts inom ramen för inneslutning och uteslutning av människor (Popkewitz 1998a; Lindblad & Popkewitz 2000; 2001a; 2001b). Att utesluta människor genom normalisering är en uråldrig maktteknik (Hörnqvist, 1996). Foucault visar i ”Övervakning och straff” (1974/2003) hur människor definierades som dåre/icke-dåre respektive normal/onormal. I en studie av Börjesson och Palmblad (2003) visas hur normalitetsbegreppet under hela 1900-talet verkat som en måttstock för särskiljande av skolbarn. Avvikelse från normen om det socialt anpassade barnet har på olika sätt inneburit en utestängning från skolan. Utifrån expertisens och de professionellas bedömningar har ”problembarnen” ställts i relation till normen om ”barns goda utveckling” (s. 19). Begreppen ”inclusion” och ”exclusion” är relevanta även när det gäller synen på eleven i samband med skolans estetiska verksamhet, likaså när det gäller diskurserna kring denna verksamhet. Vilka estetiska diskurser ses som möjliga respektive omöjliga att uttala? Vad anses vara bra/dålig, nyttig/onyttig, viktig/oviktig verksamhet? Vad kommer det sig att vissa handlingar legitimeras men inte andra?

Det andra begreppsparat som jag ser som centralt i samband med normaliserande makttekniker är individualisering respektive homogenisering. Genom utestängnings- och inneslutningstekniker kan individualiserings- och homogeniseringseffekter uppnås. Begreppen är en direkt följd av en rangordning, där individers beteende jämförs i förhållande till en upprättad norm (Hörnqvist, 1996). Foucault (1974/2003) exemplifierar med förflyttning av elever uppåt eller nedåt i årskurser utifrån en uppställd norm om vad eleverna bör ha inhämtat för kunskaper i de skilda årskurserna. Examination är, menar Foucault (1974/2003), en tydlig individualiseringsteknik. Genom examinationen ”hamnar de i en mängd dokument som infångar och låser fast dem” (s. 190), vilket medför att ”varje individ förvandlas till ett fall: ett fall som på en gång är ett kunskapsobjekt och hållpunkten för en makt” (s. 192). De rangordnade individerna måste förenhetligas, homogeniseras. Avvikelserna hos individerna mäts i förhållande till en norm, en norm som

ständigt revideras, och varje enskild individ pressas att hålla sig innanför denna norms ramar (Hörnqvist, 1996). Homogeniseringen går ut på att likrikta beteendet utifrån denna norm.

3.3.3 Motståndet – en sida av makten

Frågan om det är möjligt att göra motstånd mot makten är omtvistad. När det gäller Foucaults maktanalys så har den kritiserats för att inte i tillräckligt hög utsträckning lämna något utrymme åt frågor om motstånd. Foucaults maktbegrepp i sig möjliggör inte någon diskussion kring motstånd, vilket exempelvis Faircloughs maktbegrepp i högre utsträckning gör (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Denna kritik baseras dock på ofullständiga slutsatser av Foucaults maktanalys och är snarare ett uttryck för ”de känslor som analysen har framkallat” (Hörnqvist, 1996, s. 232). Makten skrivs fram som något vi alla är fångna i, något som finns överallt och som vi alla aktivt deltar i, vilket i förstone kan framkalla olustskänslor. I jämförelse med ett juridiskt-negativt maktbegrepp kan dock Foucaults maktbegrepp inbegripa ett möjligt underlag för handling:

Den fördjupade insikten i motståndets betingelser skapar nya förutsättningar för ingripanden, gör det möjligt att skärpa angreppen och rikta dem mot grundvalarna för ordningens bestående.
(Hörnqvist, 1996, s. 233)

I Foucaults teori finns heller inga begreppsliga hinder för att uppfatta ett motstånd, menar Hörnqvist. Viktigt i analysen av motstånd är dock att ta hänsyn till maktbegreppets relationella karaktär:

Där makt finns, finns motstånd och att likväl, eller kanske just därför, motståndet aldrig står i utanförställning i förhållande till makten. ... Dessa motståndspunkter finns överallt i maktnätet. Det finns alltså inte – i förhållande till makten – en plats för den stora Vägran – revoltens själ, alla upprors centrum, revolutionärens rena lag. Istället finns det många motstånd av olika slag: möjliga, nödvändiga, osannolika, spontana, vilka, isolerade, samordnande, smygande, våldsamma, oförsonliga, kompromissvilliga, egennyttiga eller beredda till offer; definitionsmässigt kan de bara existera inom maktrelationernas strategiska fält.
(Foucault, 1976/2002, s. 105–106)

I en diskussion kring detta motstånd är det dock viktigt att hålla Foucaults maktbegrepp levande – makten ses inte endast som en börda hos Foucault (Mills, 2004). Som tidigare nämnts är den också positiv i det att den skapar kunskap. Mills menar dock att i en diskussion kring motstånd måste Foucaults maktbegrepp modifieras något, så att möjligheter öppnas för det individuella subjektet att motstå förtryck. Det handlar om, menar hon, att vidga diskursbegreppet till att omfatta även icke-hegemoniska uttalanden och på så vis öppna upp för diskussion kring möjligheter till motstånd.

Denna möjlighet finns redan inbyggd i Foucaults maktbegrepp, menar jag. Just genom att makt existerar, existerar även motstånd. Utan motstånd – ingen makt. Det är lätt att gå vilse i diskussionen genom att halka in på ett juridiskt-negativt sidospår av maktbegrepp, där motstånd ses som ett motstånd på en politisk arena. Foucaults motstånd begränsas inte till endast ett motstånd med hjälp av politiska eller ideologiska termer (Hörnqvist, 1996). Motståndet sker var och när som helst, på flera nivåer, medvetet och omedvetet. Målet med motståndet är dock inte att ”frisläppa” ett mänskligt ”autentiskt tillstånd” eller att ”förverkliga sina inneboende möjligheter” (Hörnqvist, 1996, s. 241). ”Ingen strand väntar under asfalten”, skriver Hörnqvist, och menar att föreställningen om det autentiska subjektet eller ett autentiskt förtryck mer kan betraktas som en ”myt” (s. 236–237). Motståndets mål är istället att utjämna maktrelationerna.

Laclau och Mouffes (1985) diskussion kring motstånd mot makten ser jag som nära knuten till Foucaults diskussion. Hos Laclau och Mouffe ses alla diskurser som kontingenta, tillfälliga och möjliga men inte nödvändiga, vilket i sig implicerar en möjlighet till motstånd. Motdiskursernas kamp mot hegemoniska diskurser, ”counter-hegemonic struggles” (Torfing, 1999, s. 211) ses hos Laclau och Mouffe som en typ av motstånd.

Inom diskurspsykologin är det dock möjligt att diskutera motstånd från ett litet annorlunda perspektiv, som jag ser det. Här är språket som handling centralt, och även om diskursernas ramar precis som hos Foucault och Laclau och Mouffe begränsar möjligheterna till motstånd, ligger implicit i diskurspsykologins syn på språket en större potential för det enskilda subjektet att ses som aktivt än vad som är fallet inom Foucaults respektive Laclau och Mouffes syn på makt. Identiteter ses också inom diskurspsykologin som motstridiga, vilket i sig betyder att ett subjekt i vissa sammanhang kan utöva makt (genom att underordna sig dominerande diskurser) och i andra utöva motstånd (genom att utmana rådande hegemoni).

3.4 Styrning

Ett begrepp nära förknippat med makt är ”styrning”. Styrning kan dock förstås på skilda sätt. Som tidigare nämnts förknippas styrning inom skolans område vanligtvis med en politisk styrning av skolan som institution. I analysen av denna styrning används inte sällan ramfaktormodeller som utgångspunkt. Vid analys med hjälp av denna modell är utgångspunkten att styrningen av skolan definieras utifrån vissa ramar som exempelvis tidsliga och rumsliga ramfaktorer (Sandberg, 1996), vilka påverkar process och resultat. Lindensjö och Lundgren (2002) urskiljer tre slag av styrning inom denna typ av förståelse av begreppet: juridisk styrning; ekonomisk styrning samt ideologisk styrning. Med ideologisk styrning förstås här styrning genom mål, innehåll och resultat. Dessa tre styrningsformer är relaterade till varandra på så sätt att ekonomisk liksom ideologisk styrning kräver en juridisk reglering. Denna typ av förståelse ligger nära Foucaults (1974/2003; 1976/2002) juridiska maktförståelse, vilken beskrivits tidigare, och som Foucault ser som problematisk då all maktutövning i detta fall reduceras till ideologi eller repression. En sådan förståelse av makt och styrning resulterar i att många fall av maktutövning faller utanför beskrivningen i dagens moderna samhälle. Den juridiska makt- och styrningsförståelsen har varit tillräckligt uttömmande, men sedan tvåhundra år tillbaka kan den inte längre göra anspråk på att vara det (Hörnqvist, 1996). Idag krävs en annorlunda tolkningsram för att förstå maktens styrning.

3.4.1 Liberalism som styrning

Begreppet ”liberalism” förstås vanligtvis som en politisk samhällsåskådning, där individens ekonomiska och politiska frihet betonas. I samband med Foucaults teorier kring makt och styrning uppfattas däremot liberalism som en *formel för maktutövande* (Rose, 1995; 1999). Denna formel innefattar en strategi för styrning, där inte samhället i första hand ses som den huvudsakliga agenten i styrningen. Polariseringen mellan det offentliga och det privata, staten och det civila samhället, är upphävd och den liberala styrningen ses i högre utsträckning som en icke-politisk styrning. I namn av socialt och personligt välbefinnande styrs individer utifrån komplexa tekniker, där olika färdigheter och förmågor antas kunna ta en teknisk form.

Rose (1995) för fram fyra kännetecken för liberalismen som styrning: Det första (1), (vilket behandlades mer ingående i kapitel 3.3.1) rör förhållandet mellan styrning och kunskap. Liberalismen binder styrningen till en positiv kunskap om beteenden

hos individer. Denna kunskap kan gestaltas som teoretisk kunskap inom social- och humanvetenskaperna, om tekniker (exempelvis obligatorisk läkarundersökning av barn) eller om kompetenta individer (exempelvis lärare, läkare eller socialarbetare). Styrningens beroende av individens frihet är det andra kännetecknet (2) i en liberalistisk styrning. Liberalismen utlovar en styrning som tar utgångspunkt i individens eget ansvar och ett godare liv:

... nu kommer liberala rationaliteter för politisk styrning att nära en dröm om att det nationella målet att alstra goda samhällsmedborgare skall sammanfalla med den personliga målsättningen om ett gott liv.
(Rose, 1995, s. 50)

Det tredje kännetecknet (3) karaktäriseras av styrningens koppling till expertis. Sedan mitten av 1800-talet har staten genom att auktorisera expertisen säkrat styrningen ”på en armlängds avstånd” (Rose, 1995, s. 50). Ett exempel på detta är lärares professionalisering. Under senare år har dock en mer avancerad liberalism delvis förändrat styrningens koppling till expertisens auktoritet. Expertis idag består av en mångfald anspråk på sanning och därför förordas istället fria val: Föräldrar och barn ses i den liberala maktutövningen som köpare. Mångfalden av alternativa skolor erbjuder sina tjänster att utbilda barnen och valet av expertis grundas på ideologin om den fria individens egna ansvar. Det fjärde (4) och sista kännetecknet betonar ifrågasättandet av själva styrningen. Liberalismen, menar Osborne (1995), är en rationalitet som ständigt är misstänksam mot en för hög grad av styrning, med andra ord riktar den kritiken mot sig själv. Eftersom professionen och expertisen är centralt i liberalismens styrning betyder detta att experter och professionella hela tiden riktar en kritik mot den egna auktoritetens makt att styra:

Vår tids auktoriteter kräver inte lydnad och efterlevnad; detta har på det stora hela blivit en politiskt omöjlig strategi. Dagens auktoritet måste framstå som en hjälpare, sympatisör och vän. Det är en auktoritet som inte längre kan leva på en gång för alla givna meriter. Auktoriteten måste konstrueras fortlöpande, nu i nära samspel med ”de svaga”.
(Börjesson & Palmblad, 2003, s. 116)

Idealet är, menar Börjesson och Palmblad, ”ett partnerskap mellan expert och lekman” (s. 116), där dialogen är central. Dialogen sker dock på vissa villkor, den har ett medvetet mål att förändra i en viss riktning; att skapa gemensamma kunskaper.

Sammanfattningsvis kan sägas att utifrån Foucault problematiseras liberalism

som styrning utifrån två perspektiv. Det ena handlar om resonemanget kring styrning via reflektion över det egna jaget och över andra människor, en reflektion som syftar till att forma, vägleda, administrera och reglera sig själv och andra. Effekter av denna reflektion kan uppnås i den mån skilda tekniker för reflektionen etableras som praktiker (Rose, 1990; 1999). Inom skolan kan vi exempelvis tolka reflektionstekniker som portföljmetodik och individuella utvecklingsplaner som en sådan typ av praktik. Det handlar om att ”gottgöra subjekten som i egenskap av fria subjekt är förmögna att utöva en reglerad frihet och att ta vara på sig själva” (Rose, 1995, s. 46). Det andra styrningsperspektiv som Foucault utgår ifrån kretsar kring de villkor som ligger till grund för denna självreglerande styrning. Ett centralt villkor är att göra världen begriplig, att skapa mening, så att denna mening kan nyttjas och verkställas. Denna mentalitet för styrning benämns av Foucault som ”governmentality” (Foucault, 1978/1991; Rose, 1999; Dean, 1999).

3.4.2 Governmentality – kunskap till grund för styrning

När det gäller att förstå hur fältet skola och estetik konstrueras genom diskursiv makt och hur detta i sin tur producerar subjekt som passar in i denna praktik ser jag begreppet *governmentality* (Foucault, 1978/1991) som användbart. Begreppets betydelse kan förstås genom dess sammansättning av två ordpar: *Govern* (styra, regera) och *mentality*, vilket i sammanhanget står för en viss inställning, läggning eller fantasi. Begreppet syftar med andra ord på relationen mellan styrning och en viss inställning. Den svenska översättningen som ges är oftast *rationalitet för styrning* eller *styrningsrationalitet*, men vad det ytterst handlar om är att förstå styrning. Studier inom denna ansats handlar ofta om att analysera vilka premisser och tankesätt hegemoniska diskurser vilar på.

Foucault använder begreppet i syfte att förstå maktutövandets problematik så som det har gestaltats i västvärlden under de tre senaste århundradena. Med maktutövandets problematik menas den problematik som uppstår i och med att maktutövning alltid korresponderar med en inställning till det som ska styras. Hultqvist och Petersson (1995) vill benämna denna inställning som en förhandsinställning. Innan styrningen sker finns där en *förhandsinställning* om vad objektet eller subjektet som ska styras *är*. Denna förhandsinställning om människor eller verksamheter eller ting, härrör från idéer om det förflutna samtidigt som dessa idéer ständigt kodas och omkodas i nuet. Governmentality är med andra ord den

styrning som reglerar människors uppförande och handlingar utifrån denna förhandsinställning. Viktigt är att styrningen inte är påtvingad, genom exempelvis lagar eller andra förordningar. Istället sker styrningen via individens frihet och sker enligt en självreglerande princip. Denna princip handlar om att forma människor till ett visst uppförande, ett visst beteende – enligt vissa normer och utifrån vissa skäl (Dean, 1999; Börjesson, 2005). Avsikten är dock att värna om människors välfärd och att tillgodose människors behov. Governmentality kan därför förstås som ett alternativt sätt att föreställa sig politisk maktutövning, men med liberalistiska förtecken, i namn av välfärd. Det är denna process som Foucault studerar i sina undersökningar om bland annat fångvård, mentalsjukhus och skolor. Idag utvecklas i västvärlden en form av ”avancerad liberalism”, där människor styrs genom enskilda reglerade val i en marknad, vilka i sin tur styrs av tekniker som ”konkurrens, beräkningar och konsumentbehov”. Ett antal motsatspar utgör här ”den liberala politiska filosofins spöken: stat/marknad; dominans/frihet; offentlig/privat samt obligatorisk/frivillig” (Rose, 1995, s. 43). Motsatspar av detta slag kan ses som ett effektivt vapen i styrningen, där en del i paret förutsätter den andra i en hierarkisk struktur, med andra ord en viss form av maktrelation. Inom ramen för governmentality är strategierna för styrningen centrala. Maktutövning är en del av hela den rationalitet för styrning som formar och reglerar människors tal och handlingar. Avsikten med begreppet är att klargöra det som är specifikt i modern maktutövning, hur all påverkan och styrning grundläggs av maktutövning. Vilka förhandsinställningar om världen och människorna är det som legitimerar styrningen och vilka tekniker är det som verkställer? Genom att studera styrningens organisation synliggörs regleringen av en specifik kunskapsform. Begrepp och teorier relateras till antaganden om hur verkligheten ser ut och på så sätt blir verkligheten hela tiden föremål för nytolkningar (Rose, 1995; Dean, 1999).

Governmentality har implikationer på makt, men är inte identiskt med maktbegreppet. Begreppet står för skilda sätt att styra, på grundval av en viss förhandsinställning av det som skall styras. Detta sker inom medicin, utbildning, sociala reformer och kriminologi. Governmentality trycker på att denna styrningsprocess inte står över, eller emot, individen. Istället agerar den konstituerande för individen och dess handlande (Barker & Galasinski, 2001).

Inom skolans område är det möjligt att observera maktens produktiva effekter med hjälp av governmentalitybegreppet. I en analys av den historiska konstruktionen av ”the educated subject” problematiseras hur styrningen av elever bygger på makttekniker grundade på vad som ansetts normalt och icke-normalt för en bildad

människa. I dagens samhälle byggs fortfarande bilden av en bildad människa upp utifrån tidigare uppfattningar om vad som ansetts normalt. Vi har dock glömt vad som en gång grundade vår uppfattning om ”det normala”:

To be subjected to education has meant to become disciplined according to a regime of remembering and forgetting, of assuming identities normalized through discursive practices, and of a history of unpredictable diversions. (Fendler, 1998, s. 61)

Det är endast en problematisering av det icke-autonoma subjektet som möjliggör en kritisk analys av maktens styrningsstrategier. Med andra ord: en syn på subjektet som transcendent eller autonomt kan inte synliggöra hur subjektet ”koloniserar” genom en viss social kontext, inte heller hur den disciplinerande makten kan utövas på subjektet. I Tullgrens (2004) studie av förskolebarn synliggörs strategier för styrning i samband med barns lek. Med hjälp av governmentalitybegreppet analyseras hur förhandsinställningar av barn och styrningsstrategier som övervakning och normalisering bidrar till en produktion av barn med vissa specifika kompetenser.

Hultqvist och Petersson (1995) sammanfattar begreppets användbarhet på följande vis:

Pedagogiken formar bilder av uppfostran, sociologin framställer ”samhället” i form av ”strukturer”, ”normer” ”funktioner” medan psykologin ritar kartor över själens labyrinter. Poängen med governmentalitybegreppet är att synliggöra de maktpolitiska omständigheter och mentaliteter som föranleder oss att framställa dessa ”bilder”, liksom den formgivande kraft som styrningsmentaliteterna har på bildproduktionen. (Hultqvist & Petersson, 1995, s. 27)

I föreliggande studie ser jag begreppet som användbart på grund av avhandlingens syfte att problematisera förhandsinställningar inom fältet skola och estetik. Vilka diskurser ligger till grund för styrningen, hur sker styrningen och vad styrningen kan få för konsekvenser, är frågor som ligger nära begreppet governmentality. Genom att frågeställningarna i studien även inrymmer ett maktperspektiv finns ett intresse för vad det är som möjliggör diskurserna och vilka strukturer och strategier som definierar ramarna för desamma. Governmentalitybegreppet riktar sökarljuset mot denna typ av diskussioner.

Ett flertal studier där empirin problematiseras genom begreppet governmentality, har ett historiskt perspektiv. Genom att ställa problematiseringen av hur mak-

ten genererar ny kunskap i ljuset av det förgångna, är det historiska perspektivet en del av begreppets innebörd (Hultqvist & Petersson, 1995). Eftersom Foucault var den som förde in begreppet på arenan (Burchell, Gordon & Miller 1991), har det helt naturligt kommit att bli starkt relaterat till historiskt inriktade studier. Jag menar dock att begreppet kan ha bäring på även föreliggande studies analys, trots att det är en studie av nutiden. Begreppets inriktning på styrning som en form av handling ser jag som det mest centrala. De inställningar som ligger till grund för denna handling, liksom handlingen i sig och effekterna av den, är intressant för föreliggande avhandling. Av denna anledning riktar jag uppmärksamheten mot dess kritiska aspekter inför det ”tänkande” (den ”mentalitet”) som ligger till grund för styrningen, vilket också är centralt i föreliggande studie.

3.5 Subjekt och positioner

Som en direkt följd av de begrepp som presenterats ovan (och i diskursanalys generellt) följer en viss syn på subjektet och dess identitet. Vi är vana att se på subjektet som en självständig aktör, med en stabil identitet som utgör kärnan i ett socialt sammanhang. I diskursanalys skapas subjektet i stället i diskursen och skilda subjektpositioner ses som en produkt av tidigare diskursiva praktiker (Wetherell & Potter, 1992). I diskursen finns ett antal positioner, vilka är möjliga att identifiera sig med. Dessa ses dock inte som några fixerade positioner, utan som ständigt öppna och föränderliga:

As every subject position is a discursive position, it partakes of the open character of every discourse; consequently, the various positions cannot be totally fixed in a closed system of differences.
(Laclau & Mouffe, 1985, s. 115)

Det finns inga ”genuina” intressen att identifiera sig med. Som vit, kvinna, mor, hustru, lärare, lärarutbildare, doktorand och som individ i det svenska samhället finns det en mängd skilda sätt som jag kan tilltalas på. Jag uppträder därmed också på olika sätt i skilda situationer och definieras som subjekt utifrån mitt sätt att tala, uppträda och handla.

Till skillnad från uppfattningen att subjekt och samhälle är två yttre realiteter, vilka analyseras var för sig, skiljer man i diskursanalysen inte subjektet från samhället:

Den ena ytterligheten, ’samhället’, är inte ett naturligt objekt utan objektiveringen av bestämda praktiker. Den andra ytterligheten, indi-

viden eller subjektet, är egentligen ingen ytterlighet alls utan något som redan är inneslutet i "samhället". ... Lika lite som det finns ett rent "objekt" som skulle vara "samhället i sig" finns det något rent "subjekt i sig" som skulle vara det förras motsats. (Beronius, 1991, s. 81)

Frågan är då vad subjektet egentligen är? Beronius (1991) menar att subjektet överhuvudtaget inte "är". Vad som finns är "subjekts- eller subjektformer konstituerade genom bestämda praktiker" (s. 81). Det handlar med andra ord inte om att försöka ta reda på vad subjektet egentligen är, bortom kulturella och sociala praktiker, utan om att upptäcka vad som formar, konstituerar oss till subjekt.

Subjektet konstitueras inte endast genom praktiker. Ett subjekt definierar sig självt även i förhållande till andra grupper av subjekt. Alla de möjliga positioneringar vilka subjekten erbjuds, måste därför vara relationella: En subjektspostion formas inte i gruppen själv, utan i gruppens förhållande till andra grupper. Det är därför som en grupps samtal om "de andra" alltid också är samtal om vilka "vi" är. Subjektspostioner kan även vara situationella, det vill säga de aktiveras endast i vissa sammanhang. I vissa sammanhang aktiverar subjektet en typ av position och i andra sammanhang en annan typ av position (Neumann, 2003).

Foucaults subjekt produceras genom diskurs på två skilda sätt: I det ena fallet producerar diskurserna i sig subjekt, det vill säga människor, vilka personifierar de skilda diskursernas kunskap. Dessa subjekt är innehavare av de attribut som förväntas utifrån diskurserna: homosexuell, kriminell etcetera. Foucault visar i sina studier hur subjekten konstitueras som vansinniga eller normala, sjuka eller friska, kriminella eller icke-kriminella utifrån diskursernas normaliseringsprocesser. I det andra fallet erbjuder diskurserna istället en plats för subjektet. Alla diskurser upprättar "subjektspostioner" (Hall, 2004a, s. 80), vilka från en specifik kunskap blir meningsfulla. Människor förväntas "plocka upp" subjektspostioner ur skilda diskurser för att skapa ordning i världen och framträda sammanhängande för andra. Att tala är att ta upp subjektspostionen och underkasta sig diskursens reglerande makt (Barker & Galasinski, 2001). I Foucaults sista verk (1984/1987) ombildas dock synen på subjektet till viss grad. Till skillnad mot i tidigare texter, poängterar han här att människor blir till subjekt via "odlingen av sig själv", det vill säga via självomsorg. Det är bara i detta sista verk som Foucault öppnar upp för en grad av frihet och motstånd (Barker & Galasinski, 2001). Människan gör sig själv till subjekt genom igenkännande och engagerar sig själv som agent i praktiker där hon finner sin kultur och sin sociala grupp. Foucault erbjuder därmed ett subjekts-

begrepp som kan förhålla sig till makten utifrån en beskrivning av relationen mellan dominans, diskurs och frihet. Dominans refererar till de kontrollerande system där subjektens frihet reduceras i sociala strukturer. I de fall där makten har en svagare kontroll är det möjligt med en viss grad av frihet hos individerna som därigenom kan förestå skilda motståndsstrategier. Denna diskursiva kamp som kan uppstå i dessa lägen, ses som ett försök att skapa ett nytt maktsystem, vilket i sin tur är lika sårbart för förändring och transformation som det tidigare maktsystemet (Howarth, 2000). Foucault talar, såvitt jag vet, för första gången om motstånd i "Viljan att veta":

Det finns många motstånd av olika slag: möjliga, nödvändiga, osannolika, spontana, vilda, isolerade, samordnade, smygande, våldsamma, oförsonliga, kompromissvilliga, egennyttiga eller beredda till offer; definitionsmässigt kan de bara existera inom maktrelationernas strategiska fält. ... De är andra sidan i maktrelationerna; de finns med där som den okuvliga motparten. (Foucault 1976/2002, s. 106)

Dessa motståndsstrategier visar på en ny typ av subjekt hos Foucault. Ett subjekt som innehar ett visst mått av handlingsutrymme och som inte endast är offer för maktens spel om individens själar.

Laclau och Mouffe (1985) presenterar en något annorlunda syn på subjektet. De skiljer på två typer av subjektstypologier; "subject position" och "social and political subjectivity" (s. 115 ff). Båda innefattar ett motstånd mot ett homogent och essentiellt subjekt, men om det finns flera positioner som människor kan identifiera sig med är det möjligt att ha flera positioner. "Subject position" innebär positioneringen av subjekt inom en diskursiv struktur. "Social and political subjectivity" beskriver det sätt på vilket de sociala agenterna agerar. Misslyckas de sociala agenterna med att tilldela subjektet en identitet ("dislocation") tvingas subjektet att ta beslut och handla – eller att identifiera sig med skilda sociala eller politiska diskurser (Laclau 1990, s. 39–41). Sker inte detta hamnar den sociala identiteten i kris. Har den sociala och politiska subjektiviteten stabiliserats omformas den till subjektspostion, vilket innefattar sociala agenter med vissa karaktäristiska attribut.

Inom diskurspsykologin existerar dock en "mellanposition" vad gäller subjektuppfattningen, där subjektet ges en större handlingskraft än vad som är fallet i post-strukturalistiska teorier. Här ses subjektet som både "utpositionerat till diskurser och som en handlingskraftig aktör som använder sig av diskurser vid konstruktionen av identitet" (Ericsson, opublic. manus). Inom diskurspsykologin ses inte

människors identitet som något fast. Istället skapas flera olika fragmenterade och flexibla identiteter i tal och handling, vilka är en produkt av diskurserna (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Människor positionerar sig på olika sätt i samhället:

The methods of conceptualizing the self involved in different linguistic practices have vital consequences for the positioning of people in society; they are not neutral or without impact, they produce senses for the self, which may be negative, destructive, oppressive, as well as senses which might change and liberate.

(Potter & Wetherell, 1987, s. 104)

Beroende på tillgängliga diskursiva resurser skapas skilda identiteter. Människan formas som subjekt genom att välja en version i ett sammanhang och en annan i ett annat sammanhang. Denna splittrade identitet kan dock aldrig bli ”hel”. De komplexa diskurserna i vårt västerländska samhälle involverar subjektet i en mängd skilda relationer och de investeringar som görs i varje subjeksposition är stora (Hall, 2004a; Potter & Wetherell, 1987).

3.6 Sammanfattning

Utgångspunkten för studiens teoretiska inramning är att språket producerar snarare än speglar vår omgivning. Detta innebär att språkliga utsagor om skolans estetiska verksamhet inte kan förstås som någon slags ”sanning”. Istället studeras språkbruket i sitt sociala sammanhang och tolkas utifrån de innebörder och effekter som skapas i interaktion mellan människor.

Kunskap ses utifrån denna syn på språket som bunden till kulturer och sociala praktiker. Olika typer av kunskap kategoriseras och skapas utifrån vissa specifika förhållningssätt till människa och omvärld. Dessa förhållningssätt styrs av det förflutnas idéer, vilka hela tiden omförhandlas i nuet. Foucaults, liksom Wetherell och Potters, problematisering av relationen mellan kunskapsobjekt och kunskapssubjekt är intressant för studien, då detta förhållande är ytterst centralt i samband med skola och utbildning. Synen på ett objektivt kunskapssubjekt respektive kunskapsobjekt ifrågasätts här utifrån teorier om makt och styrning. Genom att lyfta fram den normaliserade mening som styr subjekt och objekt i skolan riktas uppmärksamheten mot de aspekter som ligger till grund för styrningen av skolans estetiska verksamhet.

Människors identitet och sociala liv ses i studien som konstituerade i diskur-

siva praktiker. Föreliggande avhandlings diskursbegrepp placerar sig mellan ett mikrosociologiskt perspektiv, där den retoriska organisationen av språket studeras och analyseras i ett handlingssammanhang, och ett vidare perspektiv, där idén om diskurs i relation till makt och kunskap bildar utgångspunkt. Diskurs ses i föreliggande avhandling därmed som en social praktik där objekt och subjekt skapas i interaktion och handling, via specifika makttekniker.

KAPITEL 4

Den empiriska undersökningen

– metod, genomförande och analys

It is important to re-emphasize that there is no method to discourse analysis in the way we traditionally think of an experimental method or content analysis method. What we have is a broad theoretical framework concerning the nature of discourse and its role in social life, along with a set of suggestions about how discourse can best be studied and how others can be convinced findings are genuine.

(Potter & Wetherell, 1987, s. 175)

Mot bakgrund av de teoretiska utgångspunkterna, vilka presenterats i föregående kapitel, läggs tyngdpunkten i föreliggande avhandling på språket och diskurserna i sig. Det språkbruk som används i talet kring skolan som praktik, och där skolans este-

tiska verksamhet är i fokus, studeras som empiriskt fenomen. Detta får konsekvenser för undersökningens metodologiska och metodiska grund. I kapitlet redogörs för de ställningstaganden och den teknik som används i samband med avhandlingens intention att skapa mening och förståelse för skolans estetiska praktik.

I Potter och Wetherells formulering ovan konstateras att det inom diskursanalys inte finns någon egentlig metod i vetenskaplig mening. Metoden ligger inbyggd i teorin (eller är åtminstone svår att särskilja från teorin) och teoretiska avsnitt i en diskursanalytiskt inriktad studie kräver oftast ett förhållandevis stort utrymme. Delar av det metodiska resonemanget inom föreliggande avhandlingsarbete har också presenterats i föregående kapitel där studiens konstruktionistiska ansats behandlats. Jag tycker mig ändå kunna urskilja klara metodiska resonemang och redskap, inte minst inom diskurspsykologin, vilka redovisas i detta kapitel. Det är dock inte möjligt att följa en specifik metod steg för steg. Den metodiska väg jag valt kan snarare sägas vara designad utifrån en mängd teoretiska och metodologiska resonemang.

I detta sammanhang är det återigen värt att poängtera avhandlingens inriktning mot uttalanden om skolans estetiska verksamhet. Det finns med andra ord inget intresse för lexikala definitioner av begreppet estetik eller av att bygga upp en ”ny” teoretisk modell kring definitionen av detsamma. Intresset inriktas snarare mot de distinktioner som görs kring fältet i interaktionen mellan aktörer i den lokala skolan. Perspektivet som valts bottenar i en övertygelse om att kunskap är socialt, historiskt och kulturellt betingad och konstrueras utifrån dynamiska styrkeförhållanden.

4.1 Diskursanalys som metodologisk och metodisk grund

Begreppet diskursanalys förekommer som både teori och metod i en mängd olika typer av studier, ibland besläktade med varandra, men ibland också starkt kontrasterande (Potter, Wetherell, Gill & Edwards, 2002). Viss diskursanalys är helt igenom lingvistisk, där texter analyseras utifrån dess grammatiska strukturer. Andra närmar sig konversationsanalys, där transkriptioner av vardagligt tal analyseras i termer av sociala handlingar. Ytterligare andra inspireras av Foucaults kritiska maktperspektiv – som inte innefattar någon metod för analys av text eller tal (Edwards & Potter, 1992). Finns det då någon gemensam referensram kring diskursanalytisk metod? På ett mer övergripande plan kan det mest centrala i diskursanalys beskrivas på följande sätt:

Istället för att fråga vad texten betyder, vad den försöker säga, vilken betydelsekärna som döljer sig i den – alltså att läsa inåt – vänder diskursbegreppet upp och ned på frågeställningen och får oss att fråga vilket slags förhållande som denna text har till andra texter, vilken position den har inom just denna diskurs och ingen annan, vilken institutionell ram (vetenskap, politik, moral) den hör hemma i – kort sagt att läsa utåt. (Jordheim, 2003, s. 188)

Det handlar med andra ord om att läsa en text kritiskt och att som forskare göra en kritisk undersökning av socialt och kulturellt liv genom att problematisera hur människor tolkar sin sociala och kulturella miljö. Detta kan ses som ett epistemologiskt skifte när det gäller att teoretisera kring kunskap (Jaworski & Coupland, 1999). Foucaults analyser innebär exempelvis ett perspektiv som skiljer sig radikalt från mer traditionell kunskapsförståelse. Kunskap betraktas inte inifrån, från dess eget fundament, utan utifrån, genom att synliggöra det som utgör yttersidorna av kunskapens gränser.

Vilken typ av diskursanalys som väljs för respektive studie kan ses som ett komplext ställningstagande:

The kind of discourse research, which is favoured for any particular project, involves a complex balance act between the type of data one wants to collect, the topic, the academic discipline in which one is working and the discourse tradition, which seems most appropriate. (Wetherell, 2001b, s. 380)

Diskursivt inriktade studier har gjorts inom bland annat sociologi, kulturvetenskap, antropologi, lingvistik, pedagogik och psykologi. Många forskare inom det diskursanalytiska fältet föredrar att i större utsträckning identifiera sig som tillhörande en interdisciplinär diskursanalytisk disciplin än en traditionell vetenskaplig. Kanske beror detta på att diskursanalys kräver ett visst specifikt förhållningssätt när det gäller både metodologiska ställningstaganden och val av metod (Wetherell, 2001b).

4.1.1 Dekonstruktion

Deconstruction is not discourse. Discourse is a text and deconstruction reads texts. (McQuillan, 2000, s. 42)

Att rubricera ett avsnitt i en avhandlings metodkapitel med termen dekonstruk-

tion kan ses som oförenligt med begreppet i sig. Dekonstruktion är inte detsamma som diskurs, säger McQuillan (2000). Det är heller ingen metod, menar Derrida (1983/1991), som ställer sig kritisk till hur begreppet har reducerats till en metod, en analys, en kritik eller en handling. Frågan om vad dekonstruktion egentligen innebär är omöjlig att besvara:

To be very schematic I would say that the difficulty of defining and therefore also of translating the word "deconstruction" stems from the fact that all the predicates, all the defining concepts, all the lexical significations, and even the syntactic articulations, which seem at one moment to lend themselves to this definition or to that translation, are also deconstructed or deconstructible, directly or otherwise, etc. And that goes for the word, the very unity of the word deconstruction, as for every word. (Derrida, 1983/1991, s. 274)

Trots Derridas kritik mot att definiera begreppet, ses och används det dock i denna avhandling som en slags analysmetod i form av en specifik läsning av texten:

Deconstruction is a reading, which is sensitive to what is irreducible in every text, allowing the text to speak before the reader, and listening to what the text imposes on the reader. (McQuillan, 2000, s. 5)

Vad vill då McQuillan säga med "allowing the text to speak before the reader"? Han ger ett exempel med en "läsning" av en tavelutställning på Louvren. Derrida fick ett erbjudande om att skapa en utställning av ett valfritt urval av tavlor från Louvren. Han valde tavlor vilka på olika sätt illustrerade blindhet, samt tavlor med självporträtt. Syftet var att utmana och destabilisera den konventionella läsningen av tavlor på en konstutställning genom detta val av tavlor. Självporträtten valdes som ett ifrågasättande av "sanning". Det är omöjligt att veta om ett så kallat självporträtt är en avbild av en artist eller om det ens är målat av artisten i fråga, vilket kan ses som en form av "blindhet" inom genren självporträtt. Temat blindhet destabiliserar och ifrågasätter i sig hela idén med konst och konstgallerier, vilka i allra högsta grad förutsätter ett seende. Utställningen (texten) talade därmed före besökaren (läsaren) och erbjöd på så sätt en okonventionell läsning genom att förmedla något oväntat, inom ramen för genren konstutställning (McQuillan, 2000).

Exemplet ovan illustrerar dekonstruktionen som uttryck för vad som inte sägs (men samtidigt sägs), det frånvarande men samtidigt det högst närvarande. Det

handlar om att få syn på något som "inte är utsagt, förklarat eller närvarande" (Lenz Taguchi, 2004, s. 156) och uppenbart i exemplet är hur Derrida genom denna dekonstruktion avtäckte en "stelnad läsning" av konst och därigenom öppnar upp för en alternativ kommunikation mellan "författare" och "läsare". Min förståelse av dekonstruktion – och den användning jag ger begreppet i denna avhandling – innebär ett ifrågasättande av och en upplösning av dominerande diskurser, i syfte att avtäckta den synvinkel som avtecknas som ett varande i samförstånd. Genom att språket bryts ned i strukturer och att begrepp relativiseras kan de regler som sätter gränser för vad som framstår som "sanningar" urskiljas. Att arbeta med dekonstruktion kan därmed ses som ett motstånd mot det givna, att "rucka på, förskjuta eller omforma rådande handlings- och tankemönster" (Lenz Taguchi, 2004, s. 203). Precis som Derrida i tavelutställningen önskade destabilisera dominerande tankemönster, kan dekonstruktionen av en text på samma sätt utmana det som framstår som självklart. Istället för att undersöka "teman" som kan beskriva någon egentlig mening söks exempelvis motsägelser i syfte att identifiera dominerande strukturer. Enligt detta perspektiv kan inget tas för givet och sökandet efter hur språket bildas för att verka rimligt för mottagarna blir därmed en central uppgift. Diskursanalysen undersöker därmed, med utgångspunkt i dekonstruktionen, hur olika föreställningar skapas och vilka ramar som bestämmer vad som kan sägas och vad som inte kan sägas. Med andra ord handlar det om att ifrågasätta och kritisera "konventioner och strukturer hos de sociala ordningarna och mot de former av kunskap och privilegierad förståelse som sammanfaller med sådana ordningar" (Alvesson & Deetz, 2000, s. 160).

Foucaults kritik av konventioner inom det vetenskapliga förnuftet baseras på en upplösning av normerande diskurser i historisk tid. Diskursanalys med inspiration av Foucault erbjuder dock ingen metodisk guide för analysarbetet. En analys utifrån Foucault kan se likadan ut som en traditionell kvalitativ analys, trots utgångspunkten i dekonstruktion. Den stora skillnaden är de teoretiska ramarna som driver analysen (Burr, 2003). En analys av Willig används av Burr som ett exempel på hur denna typ av diskursanalys kan se ut. Analysen består av sex steg: (1) lokalisera diskurserna genom att undersöka på vilka skilda sätt ett objekt refereras till; (2) lokalisera diskurserna genom att bestämma vilken typ av objektsbild som målas upp i de skilda diskursiva konstruktionerna; (3) orientera mot handlingar (på vilket sätt byggs diskurserna upp retoriskt och vilka effekter kan dessa konstruktioner få, både i handling och gentemot subjekten; (4) identifiera vilka subjektspositioneringar som är möjliga inom diskurserna; (5) identifiera möjliga praktiker inom ramen för de

diskursiva konstruktionerna; (6) identifiera subjektivitet, det vill säga de erfarenheter, tankar och känslor som subjektens positioneringar för med sig.

Som jag ser det är i första hand Foucaults arbete en teori, Foucaults diskursbegrepp är abstrakt och oftast riktas uppmärksamheten inte mot hur diskurserna produceras (Potter, 1996). Diskussionen kring de ”stora” diskurserna hos Foucault fokuseras i högre utsträckning på produktionen av institutionella organisationer och, som en följd därav, produktionen av subjekt. Av denna anledning anser jag att föreliggande analys behöver kompletteras med analysmetoder som riktas mot de sätt varpå diskurserna opererar. Här har jag använt mig av främst diskurspsykologisk men även diskursteoretisk terminologi.

4.1.2 Diskursteoretisk terminologi

I en diskursteoretisk analys bryts diskurserna ned i mindre delar och analyseras utifrån status i det diskursiva fältet. Varje diskurs strävar efter att fixera och låsa fast språkets betydelse, men omformas samtidigt i kontakten med andra diskurser. Utifrån detta förhållningssätt är ett antal specifika begrepp centrala: De mindre delar som diskursen är möjlig att bryta ner i benämns som *tecken*. Tecknen förändras i interaktion med människor och blir utsatta för ständiga förhandlingar. Vad ett tecken betyder är med andra ord alltid förhandlingsbart och diskursanalysen intresserar sig för hur denna förhandling går till. Språkliga tecken kan vara antingen stabilt fixerade eller instabila och mångtydiga. Kring de fixerade förekommer ingen strid för tillfället, medan de instabila och mångtydiga tecknen strävar efter att fixeras. Vissa centrala tecken, element som spelar en särskilt betydelsefull roll, benämns som *nodalpunkter*. Dessa nodalpunkter fungerar som diskursens nav och centrerar diskursen i *ekvivalenskedjor*, med hjälp av andra tecken (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

I denna typ av diskursteoretisk metod sker analysen på en språknära nivå. Torfing (1999) refererar till tre centrala faktorer hos Laclau och Mouffe i den konkreta analysituationen där dessa begrepp blir särskilt väsentliga: *relationen mellan avvikelse och överensstämmelse, skilda typer av betydelsefixeringar samt effekterna av nodalpunkter*. När det gäller den första faktorn, relationen mellan avvikelse och överensstämmelse, ses detta som avgörande men samtidigt obestämbart. De diskursiva identiteterna skrivs in i kedjor som både betonar avvikelser och överensstämmelser. Meningen ”Jag är törstig och vill dricka ett glas vatten” är ett exempel på en syntaktisk kombination av ord, där kombinationen av ord ger en viss

mening. Ersätts ”vatten” med ”kaffe” får meningen en annan avvikande betydelse. Ersätts däremot ordet ”glas” av exempelvis ”flaska” eller ”kopp” infinner sig istället en likhet och relationen mellan denna kombination av ord är istället paradigmatiskt. I en diskursiv kamp mellan avvikelse och överensstämmelse kan en av de två aspekterna segra och av den anledningen är alltid ekvivalenskedjor relaterade till konstruktionen av ett konstitutivt yttre. En diskursiv fixering av betydelser sker antingen med hjälp av förtätning, *condensation*, eller med hjälp av förskjutning, *displacement* (Torfing, 1999). Ett exempel på en förtätning är hur en mängd inbördes skilda krav och politiska strider under ryska revolutionen kom att ses som en enig kamp. Exempel på hur en mening kan överföras via en förskjutning är utländska gästarbetarens konstruktion av de latinamerikanska kåkstäderna (belägna utanför storstäderna) som symbol för den latinamerikanska kampen mot fattigdom på landsbygden. Inte sällan används metaforer i samband med en förtätad överförd betydelse. Effekterna av nodalpunkter i en diskursiv praktik är att de, trots att de är tomma på innehåll, medverkar till enandet av en diskurs:

A variety of signifiers are floating within the field of discursivity as their traditional meaning has been lost; suddenly some master signifier intervenes and retroactively constitutes their identity by fixing the floating signifiers within a paradigmatic chain of equivalence.
(Torfing, 1999, s. 99)

4.1.3 DAM – Discursive Action Model

En diskurspsykologiskt inriktad metod ser jag som Burrs (2003) tredje steg i analysprocessen: att orientera utsagorna mot handlingar, vilka effekter konstruktionerna får i handling och gentemot subjekten. Inom diskurspsykologi inriktas diskurserna mot en social handling. Wetherell (2001a) liknar språk vid en tavla. En tavla representerar världen, människors tankar och åsikter. Representationen kan vara mer eller mindre lyckad beroende på om människor är manipulerande, missledande eller om de rent av ljuger. Språket får därmed en medierande funktion mellan världen och människorna. Det intressanta i en diskurspsykologisk analys blir därför att söka reda på funktionen i de upprättade versionerna. Potter, Edwards och Wetherell (1993) diskurspsykologiska analysmodell, DAM, *Discursive Action Model*, inriktas på hur diskurser organiseras retoriskt. Modellen centreras kring tre aspekter: diskursernas handlingsorientering; dilemmat kring intresse, sanning och fakta samt ansvar.

När det gäller den första aspekten, diskursernas handlingsorientering, fokuse-

ras språkets möjlighet att exempelvis *neutralisera* ett yttrande, *kategorisera* subjekt eller objekt eller att tillskriva ett objekt eller ett subjekt någonting. Dessa retoriska tekniker används då något ”står på spel” (Potter, Edwards och Wetherell, 1993, s. 390) och då inte sällan i samband med berättelser om något som hänt i det förflutna. Potter (1996) benämner detta som *the dilemma of stake*:

The dilemma is that anything that a person (or group) says or does may be discounted as a product of stake or interest. (s. 110)

I detta sammanhang förstås dock inte retorik endast som olika typer av argumentativ kommunikation, utan kan även ses som en del av den kommunikativa förståelsen (Billig, 1996). Potter (1996) skiljer på offensiva respektive defensiva retoriska tekniker. Offensiv retorik inriktas på att framställa alternativa beskrivningar, genom att exempelvis skapa en ny inramning till en beskrivning, medan defensiv retorik i högre utsträckning inriktas på att skapa motstånd mot en hegemonisk beskrivning.

Inom diskurspsykologins terminologi förekommer ett flertal skilda begrepp för retoriska tekniker, varav jag här endast kommer att ta upp en del. *Kategorisering* är centralt i samband med retorik och trovärdighet. Det är genom kategorisering som en händelse eller en handling framstår som rimlig. Genom att använda skilda kategoriseringar kan talare eller skribenter stödja eller motarbeta specifika slutledningar. Vilka kategorier som används och hur de står i relation till andra kategorier innebär i sig en handling (Potter, 1996; Billig, 1996; Börjesson, 2003). Kategorier är aldrig neutrala, de inbegriper en mängd för-givet-taganden om vissa beteenden och tillstånd:

Med namngivandet följer bilder av beteenden, tillstånd, personlig moral och mycket annat. För att detta ska fungera i social samvaro – institutionell eller ej – så behöver kategoriernas innehåll vara i stort sett överenskomna. Samtidigt är detta ofta något som behöver sin retoriska framställning, vi kan inte helt enkelt utgå från att vi alla delar associationer och meningstilldelning när en kategori kommer på tal. (Börjesson, Palmblad & Wahl, 2005, s. 137)

Inom diskursanalys talar man om *kategoribundna aktiviteter* (*category based activities*), vilket innebär att till själva definitionen av den sociala kategorin knyts vissa aktiviteter. Vi vet, med hjälp av kategoriordet, hurudan en individ är och hur den betar sig. Systemet av kategorier utgår ifrån specifika sociala och moraliska överenskommelser och vägval (Börjesson, 2005), vilka i sin tur bygger på vissa gränsdragningar *gerrymandering* (Potter, 1996). Dessa gränsdragningar gestaltar

verkligheten på olika sätt. Indelning i skolklass utifrån ålder är ett exempel på en viss gränsdragning, vilken bygger på en viss kunskap. Varför denna gränsdragning har gjorts och vad denna gränsdragning får för funktion är frågor som är relevanta för studier utifrån detta perspektiv. När världen ordnas efter en princip finns alltid vissa utgångspunkter som tas för givna, vilket medför att vissa fenomen och företeelser inkluderas och vissa hålls utanför.

Extremization och *minimization* är andra retoriska tekniker som används i tal och skrift. När människor försöker att försvara, döma eller argumentera för sin sak används ofta extremfallsformuleringar, *extreme-case formulations* (Potter, 1996). Att övertyga någon om att en skola är bra kan exempelvis göras genom följande formulering: ”*Alla* elever trivs på denna skola”. Här extremiseras påståendet om skolan genom användandet av *alla*. På samma vis kan uttalanden reducera eller underskatta fenomen.

Dilemmat kring intresse, sanning och fakta, den andra aspekten i Potter, Edwards och Wetherells analysmodell, rör nödvändigheten av att presentera språkliga versioner som kan accepteras som sanna eller åtminstone versioner som är retoriskt organiserade på så sätt att de är svåra att motbevisa. Ett sätt att skapa trovärdighet är exempelvis att benämna subjekt utifrån en specifik kategorisering, *category entitlement*. Uttalanden av en läkare, en hockeyspelare eller en lärare skapar trovärdighet utifrån den specifika kunskap som medlemskapet i kategorin tillhandahåller. Beskrivningar kring vad som ses som normalt respektive onormalt är fundamentalt i all mänsklig kommunikation och är även starkt förknippade med handling. Genom *kontrastering* och *generalisering* ges uttalanden trovärdighetsstatus (Potter, 1996).

Dessa två första punkter i modellen synliggör hur människor orienterar sig språkligt genom att retoriskt designa skilda diskursiva versioner, inte sällan i samband med intressekonflikter. Billig (1991) hävdar att uttalanden kring attityder bör förstås retoriskt, då skilda attityder oftast presenteras då flera alternativ är möjliga.

Den tredje punkten i Potter, Edwards och Wetherells modell handlar om hur människor hanterar ansvarsskyldighet i diskurserna. Beskrivningar av vissa händelser kan designas på så sätt att ansvar för vissa handlingar förläggs utanför personen i fråga. Personen kan i vissa fall vara den person som figurerar i ett yttrande, men även den person som avger yttrandet. Wetherell (2001b) ger exempel på frågor som blir intressanta att ställa i detta sammanhang: Varför uttalas just denna version eller detta yttrande? Vad sker i detta yttrande? Vad berättar detta yttrande för oss ur ett politiskt perspektiv utifrån vad som är möjligt att säga i sammanhanget. Vad kan uppfattas? Att undersöka användandet av *passivformer*, vilket är ett sätt att undvika

beskrivningar av det inträffade, kan vara givande. Att säga att ”100 lärare avskedades” istället för ”Kommunledningen avskedade 100 lärare” framställer avskedandet som ett naturfenomen. I båda formuleringarna kvarstår avskedandet som sådant, men formuleringarna har betydelser för hur det framställs. På liknande sätt kan fakta ges agentstatus genom konstruktionen av *out-there-ness*. Genom att på olika sätt *bevisa* eller *bekräfta* och därigenom skapa *konsensus* kring ett uttalande, framstår beskrivningar som sakliga och objektiva. Vidare ses *active voicing* som ett retoriskt medel att skapa bekräftelse. Genom användandet av direktcitater etableras objektivitet, då direktcitaten intygar att andra människor bär på samma erfarenhet (Potter, 1996).

Termen *footing* belyser den komplexitet som kan finnas i ett uttalande när det gäller upphovsmanen till uttalandet. Inte sällan refereras till någon annan i uttalandet, ibland öppet och ibland dolt (Goffman, 2001). Vad säger det om yttrandets funktion? Prinsessan Diana, i Wetherells (2001a) analys, hamnar i en utsatt position på grund av ”footing”. Genom att journalisten i intervjun ber Diana om hennes kommentarer till publicerade yttranden kring hennes liv, intar journalisten en mer distanserad och känslig hållning. Samtidigt för han fram kontroversiella och kritiska synpunkter, men på ett sätt som inte äventyrar hans neutrala anseende.

I föreliggande studie används inte DAM-modellen som en strikt flerstegs metod för analysen av det empiriska materialet. Snarare ser jag modellen som hjälp i sökandet efter frågor att ställa till materialet. Potter, Edwards och Wetherell (1993) poängterar också att en forskare bör vara lyhörd för det specifika i varje diskursiv praktik. Dessutom är variationen mellan hur diskurserna organiseras oändlig, beroende på de diskursiva resurser som finns tillgängliga.

4.2 Genomförande

Teorins betydelse för forskningens genomförande är alltid av stor betydelse, men kanske i än högre utsträckning i en diskursanalytisk studie. Stor hänsyn måste tas till de epistemologiska utgångspunkterna, där kanske framförallt synen på språket (se avsnitt 3.1) har störst betydelse för studiens design. I följande avsnitt presenteras föreliggande studies val av tillvägagångssätt i samband med datainsamling och analys.

4.2.1 Datainsamling och urval

Undersökningens empiri består av bandade intervjusamtal med lärare och skolledare i sju svenska grundskolor. Datainsamlingen genomfördes under två skilda

perioder, varav den första skedde under perioden hösten 2002 – våren 2003 och den andra under våren 2004. Det faktum att data samlades in under två perioder har flera orsaker. Under den första datainsamlingen fokuserades ett urval av de så kallade försöksskolorna, vilka ingår i den statliga försöksverksamheten med skola utan timplan (Ds 1999:1). På uppdrag av Timplanedelegationen genomfördes och rapporterades en studie (Lindgren & Folkestad, 2003) utifrån denna första datainsamling. I ett senare skede kom denna första datainsamling att även ligga till grund för föreliggande studies analys. Mot bakgrund av de resultat som framkom i rapporteringen till delegationen, genomfördes ytterligare en datainsamling, där både frågeställningar och urval breddades. Denna andra datainsamling har analyserats vid ett första tillfälle i en slutrapport till delegationen (Lindgren & Folkestad, 2005) och vid ett andra tillfälle i föreliggande avhandling. Att empirin har samlats in för skilda rapporteringar och att den även analyserats och diskuterats vid ett flertal tillfällen ser jag som en tillgång för avhandlingsarbetet, då en diskursanalys knappast försämras av upprepade genomläsningar och analyser. Jag ser även intervjumetod, samtalsteknik och urvalsprinciper vid respektive datainsamlingstillfälle som förenliga med avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

Antalet skolor som deltagit i studien är totalt sju. Urvalet av skolor kan beskrivas som strategiskt och gjordes utifrån (1) årskursinriktning, (2) storlek, (3) estetisk profilering, (4) deltagande i timplaneförsöket, (5) regional placering samt (6) lärarkompetens.

Från början var tanken med detta urval att få en så stor bredd som möjligt ifråga om de sex kategorierna. Jag var vid tillfället för planeringen av studien inte helt klar med vilken typ av analys som skulle användas. Urvalsbredd är dock inget som kan sägas vara av särskild vikt vid en studie som denna, då syftet inte är att problematisera resultatet i relation till de specifika skolornas förutsättningar och/eller placering. Istället är avsikten att rikta intresset mot de specifika villkor och förutsättningar som uttalandena vilar på. Därmed blir de respektive skolornas skilda profiler, lärarkompetens och regionala placering av underordnad betydelse. Trots detta har jag valt att i nästa avsnitt presentera skolorna. Anledningen till detta är att jag ser det som relevant att läsaren ges en bild av den miljö som dagens grundskola representerar, då jag inte förutsätter att alla läsare är förtrogna med densamma. Presentationen visar även vilka skolor som deltar respektive inte deltar i timplaneförsöket, vilket jag ser som väsentligt utifrån studiens syfte. Antalet personer som deltog i studien var totalt 55. Av dessa är 39 kvinnor och 16 män.

4.2.2 Presentation av skolorna

De skolor som deltagit i studien benämns utifrån sin regionala placering: Landsortskolan; Huvudortskolan; Kustortskolan; Kranskommunskolan; Bruksskolan; Småstadsskolan samt Byskolan. Den första datainsamlingen genomfördes vid de tre förstnämnda skolorna, där samtliga var delaktiga i försöket med att arbeta utan nationell timplan. Två av dessa tre skolor är 6–9 skolor och den tredje en F–9 skola². Vid alla tre skolorna genomfördes intervjusamtalen med företrädare för verksamheten i årskurserna 6–9. Inför den andra datainsamlingen vidgades urvalet i syfte att omfatta även skolor med lägre årskurser. Tre av de fyra skolorna är här 0–6 (0–5) skolor. Den fjärde är en 6–9 skola. Nedan följer en presentation av de sju skolorna.

DATAINSAMLING 1

Landsortskolan är en medelstor 6–9 skola belägen i en mindre landsort och hade vid tidpunkten för intervjun 606 elever. Skolans elever och lärare är indelade i vertikala arbetslag. Utifrån deltagandet i försöksverksamheten med skola utan timplan, görs vid denna skola skilda försök att bryta upp den mer traditionella tidsindelningen med 40- eller 60-minuterslektioner. Eleverna arbetar med ett och samma ämne under en längre tid, följer ansvarar för sin egen planering, samt har ”egen tid” för individuellt valda uppgifter. Skolan deltar i flera interna och externa ”projekt” och försöker även att förändra arbetsformer och rutiner på skolan bland annat genom att arbeta utifrån ämnesövergripande teman. Den inledande kontakten togs via ett av arbetslagens ledare och det första intervjusamtalet skedde i detta arbetslag, med representanter för flertalet av skolans ämnen. Vid det andra intervjusamtalet genomfördes enskilda samtal med skolans musiklärare och bildlärare samt skolledaren.

Huvudortskolan är belägen i en regional huvudort i mellansvenska inlandet. Skolan är en större 6–9 skola, som har en mångårig tradition av profilering inom estetisk verksamhet och idrott. När det gäller den estetiska verksamheten ges eleverna möjlighet att under en längre tid arbeta med musik- och textskapande samt drama och varje år genomförs offentliga musikframträdanden. Idrottsprofileringen sker i samarbetet med en av ortens idrottsklubbar. Skolan har även utarbetat en specifik undervisningsform för ”elever som vill, men inte kan” (skolledaren). Ett

2. En skola med elever från förskoleklass till skolår 9.

särskilt arbetslag ansvarar för undervisningen i denna elevgrupp, vilket skolledaren framhåller som mycket positivt. Att skolan deltar i försöksverksamheten med arbete utan nationell timplan, ses av både skolledare och lärare som en ”naturlig följd” av en längre periods försök med friare tidsorganisation på skolan. Första intervjusamtalet skedde med ett av skolans arbetslag, där samtliga ämnen fanns representerade. Vid andra besöket på skolan intervjuades skolledaren.

Kustortskolan är den enda skola i studien vilken betecknas som en F-9 skola. Skolan har cirka 600 elever och är belägen i en mindre ort vid västkusten. Organisationsriktigt är skolan indelad i sex arbetslag, där varje arbetslag har ansvar för totalt 100 elever. Skolledaren uttrycker en förhoppning om att genomföra många organisatoriska och pedagogiska förändringar, vilket bland annat är en av anledningarna till att skolan valde att delta i försöket med att arbeta utan nationell timplan. Hon säger sig se stora möjligheter till förändring, då skolan har en bredd när det gäller såväl lärarkompetens som årskursinriktning. Ett av målen uppges vara att utifrån elevernas individuella utvecklingsplaner individualisera undervisningen i högre utsträckning samt att utveckla skolan mot en ”mindre teoretisk” kunskapsyn. Förutom en intervju med skolledaren genomfördes även intervjusamtal med ett av arbetslagen samt med en av skolans musiklärare.

DATAINSAMLING 2

Kranskommunskolan är en normalstor 6–9 skola (ca 300 elever) belägen i ett mindre samhälle i en storstadsregion. Skolledaren uppger att upptagningsområdet i huvudsak består av hyreshus och många av skolans elever och/eller föräldrar har utländsk bakgrund. Under intervjuerna med lärarna beskrivs upptagningsområdet som ett område med sociala svårigheter. I kommunens skolplan betonas förhållandevis starkt vikten av kultur och konstnärliga uttryck. Skolan har som mål att låta eleverna ta del av professionellt genomförda kulturformer och har ett nära samarbete med kommunens musikskola. I skolplanen betonas även ”ämnesövergripande kunskapsarbete, som tema och forskningsprojekt”. Lärarna i slöjd, musik, bild, hemkunskap samt idrott och hälsa utsågs av skolledaren som representanter för skolans estetiska verksamhet och alla utom bildläraren deltog i intervjun.

Brukssortskolan, en 0–5 skola, belägen i ett mindre brukssamhälle några mil utanför en storstad, är en skola med lokaler som inte alltigenom ses som ändamålsenliga, enligt skolledaren. En ombyggnation var dock på gång vid tidpunkten för intervjun och det var anledningen till att skolan introducerat ämnet ”konst” på

schemat. Slöjdsalen hade av säkerhetsskäl dömts ut som slöjdsal och skolan hade getts extra ekonomiska anslag i syfte att täcka de merkostnader som uppstod i samband med ombyggnationen. Detta extra anslag resulterade i att skolledaren projektanställde en textilkonstnär. Denna lärare fick i uppdrag att undervisa i ämnet ”konst”, som ersättning för slöjdamnet under denna period (ca 1 år). Intervjuerna bokades in efter telefonkontakt med skolledaren och första intervjun skedde med skolledaren i hennes tjänsterum på skolan. Därefter genomfördes en intervju med lärarna i konst, musik och textilslöjd.

Småstadsskolan, en förhållandevis liten 0–6 skola är belägen i en mindre stad. Skolan är relativt nybyggd och har inbjudande lokaler. Ett kort intervju med skolledaren genomfördes per telefon och därefter kontaktades musikläraren på skolan för inbokning av tid för intervju. Musikläraren vid denna skola är utbildad vid en av landets musikhögskolor. Att utbildade musiklärare är anställda i mindre skolor för lägre åldrar är idag förhållandevis ovanligt. Dels ses det som svårt för mindre skolor att inrätta en hel tjänst för lärare med kompetens att undervisa i endast ett ämne och dels har oftast skolans klasslärare och/eller fritidspedagoger/förskollärare behörighet att undervisa i ett eller flera estetiska ämnen. Musikläraren och skolledaren uttrycker båda hur kommunens dåliga ekonomi under senare år har resulterat i hårda besparingsåtgärder för skolan. Att Småstadsskolan i denna ekonomiska situation trots detta prioriterar en musiklärartjänst menar musikläraren beror på att vissa föräldrar på skolan utövar ”påtryckningar”.

Byskolan är en 0–6 skola belägen nära skog, hav och natur, cirka 1 mil från närmsta tätort. Skolans hemsida presenterar skolan som ”liten och trivsamt” och med ”gott samarbete” och verksamheten profileras i texten på följande sätt:

Genom fadderverksamhet, sångstunder, temaarbeten och andra samarbetsformer mellan klasser försöker vi få yngre och äldre elever att lära känna varandra och ha trevligt tillsammans. ... I huset finns ett stort intresse för musik, lek, rörelse och olika former av skapande verksamhet, som kan väcka nyfikenhet och kreativitet hos barnen och göra inlärningssituationen mer lustfylld. Både inom elevens val och i fritidshemmets verksamhet ges rikliga tillfällen för eleverna att välja bland olika praktiska aktiviteter under ledning av intresserade vuxna och i andra grupperingar än inom klassen.

Hemsidans text lyfter fram en estetisk verksamhet som är nära kopplad till sociala och pedagogiska mål. Vid telefonkontakt med skolledaren uppgavs att lärarna

på skolan är indelade i två arbetslag, ”0–3” samt ”4–6”. Frågan om möjlighet till intervju med ”representanter för skolans estetiska verksamhet” besvarades av skolledaren med att ”alla i personalen är lika ansvariga för den estetiska verksamheten här”. Intervjuerna genomfördes således med samtliga lärare, förskollärare och fritidspedagoger i vardera arbetslag.

4.2.3 Fokusgrupper och intervjusamtal

Mötet med lärarna och skolledarna vid de skilda skolorna hade som mål att fånga upp så många synpunkter som möjligt på ett specifikt ämne, nämligen skolans estetiska verksamhet. Syftet var med andra ord inte att få svar på specifika frågor kring skolans estetiska verksamhet för att på djupet begreppsliggöra estetisk verksamhet eller att skapa en teoretisk modell kring estetik och pedagogik. Studiens fokus ligger, som tidigare nämnts, istället på en diskursiv nivå. Denna distinktion ser jag som mycket väsentlig att klargöra, då den får implikationer för utformningen av hela studien och framförallt för mötet med lärarna och skolledarna.

Då diskurs i denna studie ses som *en social praktik där objekt och subjekt skapas i interaktion och handling* (se 3.2) blir det väsentligt att också i så stor utsträckning som möjligt uppmärksamma interaktionen mellan människor i samband med datainsamlingen. Jag valde här att använda mig av fokusgrupper som utgångspunkt för intervjusamtal. Fokusgrupper kan sägas ligga mitt emellan en traditionell intervjuanalys, där människors olika uppfattningar, åsikter och attityder ”lockas fram” och vardagligt samtal (Edwards & Stoke, 2004). Fokusgruppsamtal skiljer sig från en gruppintervju genom att inriktas på ett specifikt tema eller ämne som ska ventileras (Bryman, 2004). Syftet är i dessa fall att undersöka skilda sätt att skapa mening kring detta specifika ämne. Likaså är intresset i en fokusgruppintervju i högre utsträckning fokuserat mot individerna som medlemmar av en grupp och gruppens diskussioner:

In other words, with a focus group the researcher will be interested in such things as how people respond to each other's views and build up a view out of the interaction that takes place within the group.
(Bryman, 2004, s. 346)

Skillnaden mellan gruppsamtal och fokusgrupp kan dock i vissa fall vara svår att dra och de två modellerna kan i vissa fall ses som komplementära. Ibland tillkommer dessutom vissa svårigheter för intervjuaren, vilket gör att gränsen mellan de båda

modellerna kan bli hårfin. Vad händer om det blir tyst i gruppen? Hur ska intervjuaren/samtalsledaren förhålla sig till att endast vissa deltagare talar? I denna typ av situationer kan intervjuerna lätt ”glida över” till en mer traditionell gruppintervju.

Urvalet av en fokusgrupps deltagare görs utifrån det specifika ämnet som skall diskuteras. ”Anyone for whom the topic is relevant can logically be an appropriate participant” (Bryman, 2004, s. 353). Föreliggande studies urval av fokusgruppsdeltagare gjordes i de flesta fall av skolledaren vid respektive skola. När det gäller första datainsamlingen ombads skolledaren att välja ut ett arbetslag, där så många ämnen som möjligt fanns representerade och där det fanns ett intresse av att diskutera estetisk verksamhet i relation till arbetet utan nationell timplan. Utgångspunkten för detta tillvägagångssätt var intresset för dialoger i hela arbetslag. Idag är många skolor organiserade utifrån arbetslag och mycket av beslutstagandet kring både det konkreta innehållet i skolans verksamhet och organisationen av skoldagens uppläggning sker i arbetslag. De diskurser som utvecklas här ser jag därmed som intressanta att studera. I datainsamling nummer två ombads skolledarna via en telefonkontakt att välja ut de deltagare som han eller hon såg som ”företrädare för skolans estetiska verksamhet”. Syftet var här dels att inte styra konstruktionen av ”skolans estetiska verksamhet” genom att själv välja ut deltagarna, dels att få en första inblick i skolledarens pragmatiska konstruktion av begreppet. Vid en skola, Kranskommunskolan, valde skolledaren ut lärarna från de traditionellt ”praktiskt-estetiska” ämnena (slöjd, idrott och hälsa, musik, hemkunskap, bild). Vid Byskolan valdes istället hela kollegiet ut, då skolledaren menade att samtliga lärare vid skolan arbetar estetiskt. Skolledaren vid Bruksortskolan utsåg läraren i konst, musik och slöjd att delta i samtalen. (Vid den fjärde skolan, Småstadsskolan, genomfördes inga fokusgruppsamtal, endast enskilda intervjusamtal). Fokusgruppsamtalen hölls öppna i den mening att de utgick från ett visst tema. Några frågor hade alltså inte formulerats i förväg. I första datainsamlingen var temat ”skolans estetiska verksamhet i en timplanelös skola”. I vissa fall tillkom teman under tiden som samtalet pågick, då oftast på initiativ av deltagarna själva. Jag själv, som intervjuare, deltog i samtalet, men med ambitionen att inte styra innehållet i någon riktning. I de fall jag själv styrde samtalet genom att ställa frågor eller kommentera något yttrande, ingår även mina uttalanden i analysen.

Som ett komplement till fokusgruppsamtalen genomfördes även individuella intervjuer. Dessa intervjuer hade karaktären av samtal – i den mån det är möjligt i denna typ av situation. Ett samtal kan sägas bygga på ett gemensamt uppställt innehåll, där parterna befinner sig i likvärdig position. Så är naturligtvis inte fallet

här, då intervjuaren i förväg hade bestämt samtalstema och därmed i viss mån måste ses som innehavare av en överordnad position. Jag väljer dock att benämna dessa tillfällen som ”intervjusamtal”, då avsikten var att inte styra utvecklingen av samtalet. Inga frågor hade formulerats på förhand. Lärarna respektive skolledarna ombads endast att, precis som i fokusgruppsamtalen, ”berätta fritt om skolans estetiska verksamhet”. Följdfrågor ställdes endast i de fall då det ansågs vara nödvändigt och i dessa fall integreras frågorna i det empiriska materialet och analyseras utifrån ett interaktionsperspektiv.

4.2.4 Transkription

Varje fokusgruppsamtal varade runt två timmar, intervjusamtalen cirka en timma. Samtliga samtal spelades in på ”minidisc” och transkriberades. Transkriptioner inom diskursanalytiska studier ser olika ut, beroende på vilken typ av analys som åsyftas. Vad som ses som relevant att skriva ut beslutas i relation till syfte och frågeställningar i respektive studie. Gemensamt för dem alla är dock att transkriptionen är en del av själva tolkningen, det gäller exempelvis att uppfatta på vilket sätt och mot vem talaren yttrar sig (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Inom mer lingvistiskt inriktade diskursstudier sker dock transkriptionen på mikronivå, det vill säga här används olika typer av symbol- och teckensystem i syfte att återge även mycket små nyanser i språket (Norrby, 1998). Likaså vid mer semiotiskt inriktade diskursstudier krävs denna typ av transkriptionsförfarande. I dessa fall används ofta utarbetade transkriptionssystem som exempelvis Jeffersons system (Potter & Wetherell, 1987).

I samband med diskurspsykologiska undersökningar, där interaktionen är central, ses det som värdefullt att, i likhet med lingvistiska studier, använda sig av någon typ av mer eller mindre utvecklat teckensystem. Frågan om hur exakt en diskurspsykologiskt inriktad transkription bör vara är omtvistat. I vissa fall framhålls en specifik typ av transkriptionsmodell, där varje nyans av intonation, tveksamhet eller paus registreras. I andra fall framhålls ett mindre detaljerat transkriptionssystem. Det kan av denna anledning ses som väsentligt att överväga vilken information som är nödvändig för att kunna tolka materialet och på vilken nivå som analysen ska tolkas (Potter & Wetherell, 1987). Utifrån syftet med föreliggande studie, *att undersöka den estetiska verksamhetens diskursiva fält*, ser jag det inte som nödvändigt att göra en transkription på mikronivå. Jag utgår här istället från ett mer pragmatiskt förhållningssätt genom att, i förekommande fall där jag ser det

som särskilt väsentligt, med ord kommentera specifika detaljer i samband med ett yttrande. En detaljerad analys med hjälp av ett utarbetat transkriptionssystem, ser jag som alltför tidskrävande för att vara av värde inom ramen för denna studie. Eftersom jag inte heller använder mig av en renodlad diskurspsykologisk ansats, utan kombinerar flera olika typer av diskursanalytiska teorier (se 4.1) som grund för denna studie, ser jag det inte heller som nödvändigt.

4.3 Analys

Analysis of discourse is like riding a bicycle compared to conducting experiments of analysing survey data which resemble baking cakes from a recipe ... Just as with bike riding, it is not easy to convey the analytic process in abstract. (Potter & Wetherell, 1987, s. 168)

Analysarbetet i föreliggande studie har huvudsakligen inriktats på att dekonstruera texten, det vill säga transkriptionerna av intervjuerna, genom att lyfta fram utsagornas funktioner och variationer i syfte att klargöra vilka ståndpunkter som framträder som mest privilegierade. Syftet är att undersöka vilken kunskap som dominerar. Första steget har varit att på en mer generell nivå läsa transkriptionerna och söka efter viktiga ”teman” som kan ses som stomme i skilda konstruktioner. Teman ska dock här inte förstås som en kärna i någon slags underliggande mening. Med tema avses inte heller att tematiskt kategorisera utifrån grad av frekvens. Istället avses med tema här en första ”inventeringslista”, som senare bildar underlag för den egentliga analysen. Detta moment beskrivs av Potter och Wetherell (1987) på följande sätt:

At this stage in the research we are in the business of producing a body of instances, not trying to set limits to that body. Thus all borderline cases, and instances, which seem initially only vaguely related, should be included. (Potter & Wetherell, 1987, s. 167)

Det handlar med andra ord om att vara så inkluderande som möjligt, för att öppna upp för en så rik analys som möjligt. Utifrån Parkers (1999) modell av tre steg i diskursanalys har jag i en första fas av analysen sökt motsägelser och/eller överensstämmelser i syfte att komma åt vad det är som eventuellt ”står på spel” eller är centralt i uttalandena. Utifrån de teman som inventerades i ett tidigare skede har jag i nästa steg ställt ett antal ”frågor” till texten, frågor som rör exempelvis vilka nyckel-

ord som går att identifiera, hur ett begrepp fylls med innehåll eller på vilket sätt en utsaga framställs som trovärdig eller ”sann”. Till hjälp i detta arbete har Laclau och Mouffes terminologi använts. Här har framförallt begreppen nodalpunkter och ekvivalenskedjor varit ledtrådar i sökandet efter svar på frågor om hur och kring vad betydelser upprättas och på vilket sätt dessa betydelser byggs upp relationellt. Vidare har jag sökt efter variationer i uttalandena. Inom diskursanalys och kanske framförallt inom diskurspsykologi är variationer i personers uttalande en effekt av att diskurser är orienterade mot handling och funktion. Utsagors skilda funktioner resulterar i skilda diskurser. Beroende på om utsagan får en funktion av att exempelvis klandra eller av att bedöma, produceras diskursiva variationer. Funktionsbegreppet används i syfte att söka efter vad diskurserna gör, vilka funktioner de retoriska kommentarerna får. I beskrivningarna av ett förhållande letas efter vilka effekter kommentarerna får. Bekräftar eller undergräver de?

I analysens tredje fas gick jag vidare utifrån funktion och variation och sökte efter på vilket sätt uttalandenas aktiviteter producerade skilda typer av diskurser och skilda former för identitet. Carabine (2001, s. 281) exemplifierar med tre frågor som kan ställas i denna fas av analysen, frågor som kom att bli användbara i föreliggande studie: ”På vilket sätt utvecklas diskurserna och på vilka sätt ges de kraft och mening?” ”Vilka dominerande tekniker och strategier utvecklas i denna process?” I denna analysfas är maktperspektivet centralt. Genom att söka efter vilka platser i diskurserna som bär upp vad som ges möjlighet att tala om försökte jag ta reda på hur de skilda diskurserna lyfter fram olika positioner för subjekten (det vill säga lärarna och skollärdarna). Carabine (2001) ser det också som väsentligt att i en Foucaultinspirerad analys även leta efter ”absences and silences” samt ”resistance and counter-discourse” (Carabine, 2001, s. 281), vilket även har varit min ambition. Slutligen har jag i analysarbetet försökt att identifiera möjliga effekter av de skilda diskurserna.

Antaki, Billig, Edwards och Potter (2003) ställer sig kritiska till många av de diskursanalytiskt inriktade studier som produceras inom skilda discipliner idag och menar att man har ett alltför ytligt sätt att närma sig en text. Författarnas genomgång av sex kritiska punkter när det gäller diskursanalys har i föreliggande studie använts som en verktyg i analysprocessen. Punkterna har använts i syfte att både driva analysen framåt och att, som en sista fas av analysen, kritiskt granska densamma. För det första menar de att en analys måste inriktas på diskursens handlingsorienterade funktion. Inte sällan presenteras diskursanalytiska analyser som ”summeringar” av ett antal teman som vaskats fram i datamaterialet. En sådan

deskriptiv analys tillför inte något värde, då komplexiteten i diskurserna går för-lorad, anser Antaki et al., (2003). För det andra ses forskarens egen positionering eller värdering av materialet inte som förenlig med diskursanalys. Det krävs en kritisk distansering till materialet, snarare än politiska eller moraliska ställningstaganden. Ett politiskt eller moraliskt ställningstagande behöver dock inte uttalas explicit för att här tolkas som ett ställningstagande. Att exempelvis stödja vissa grupper genom att ge dessa gruppers citat större utrymme i presentationen, ses här som ett ställningstagande. Denna punkt kan ses som generell för vetenskaplig produktion över huvud taget, men Antaki et al. (2003) menar att inom (kritisk) diskursanalys pågår en debatt huruvida forskare ska positionera sig gentemot materialet eller ej. För det tredje finns en risk inom diskursanalys att citat från datamaterialet endast får en funktion av ”bevis”. Att en diskurs bevisas genom redovisning av ett antal citat, betyder inte att studien är en diskursanalys. Det krävs en betydligt mer nog-grann fokusering på kontexten och den specifika inramning som citaten är en del av. För det fjärde handlar diskursanalys om att göra en språkligt detaljerad analys, att relatera till hur specifika retoriska argument används inom specifika kontexter och i specifika konversationstillfällen. I vissa undersökningar krävs även ett vidare perspektiv på de mönster som kan urskiljas utifrån texterna. Frågor som varför vissa uttalanden görs och vilka effekter de kan tänkas få, är exempel på sådana per-spektiv. I vissa fall krävs en genealogisk analys, där uttalandena ställs i relation till historiska och ideologiska föreställningar. Att tolka in inre kognitiva idéer eller åsik-ter är dock inte förenligt med diskursanalysens konstruktionistiska grund: ”Rather than positioning mental entities, we can concentrate upon examining the use of psychological language in discourse” (Antaki et al., 2003, s. 11). För det femte bör en analys distanseras från alla typer av generaliseringar. Att behandla människors uttalanden som specifika för en viss kategori, en viss yrkesgrupp eller en viss ålder ses som missledande inom ramen för diskursanalys. Söker man generella resultat, bör andra typer av metoder användas, menar de. Den sjätte och sista punkten i för-fattarnas kritiska redogörelse, berör begreppet ”spotting” (s. 12). Att ”räkna upp” en mängd särdrag i en diskursiv formation är inte detsamma som att analysera en diskurs. En diskursanalys kräver synliggörandet av vad dessa diskursiva särdrag gör, hur de används, vad de används till och hur de manövreras retoriskt.

Tilläggas kan, vilket även Potter och Wetherell (1987) skriver, att det inte all-tid är möjligt att i analysarbetet följa de skilda stegen utifrån en given ordning. Så har det heller inte varit i denna analys. De skilda faser, som beskrivits ovan, har gått i varandra och stundtals har jag hoppat mellan de skilda stegen. Slutligen

kan följande konstaterande av Potter & Wetherell (1987) sägas vara signifikant för denna avhandlings analys: ”Nevertheless, there is a basic lesson that is inescapable: analysis involves a lot of careful reading and rereading” (s. 168).

4.4 Självrövning och reflexivitet

”Foucault ställer oss vid gränsen för vår egen självreflektion, inför gränsen till vårt eget vetande. Han vill utmana oss till att börja tänka annorlunda” (Andersson & Bergstedt, 1996, s. 100). I en Foucaultinspirerad analys – och i ett diskursanalytiskt perspektiv överhuvudtaget – finns, menar jag, en viss typ av självreflexiv hållning inbyggd i både teori och metod genom denna utmaning: ”att tänka annorlunda”. Detta ”annorlunda” tänkande bryter med en mer traditionell reflektion över huruvida de uppsatta metodiska reglerna genererat ett resultat med anspråk på någon slags sanning. Perspektivet som valts ”låter oss inte utläsa eller dechifrera en mening som s a s skulle ha funnits dolt där från början. Vi avslöjar inte en dold mening, utan vi skapar ett meningsfullt sammanhang” (Beronius, 1991, s. 24). Hur avgörs då om en tolkning är ”sann” eller ”falsk”? Enligt ovanstående resonemang så kan frågan inte besvaras. Om man ska kunna skilja sanna tolkningar från falska krävs att man vet vad som är en fullständigt sann tolkning. Det är här som per-spektivet blir avgörande. Sann eller falsk tolkning beror på perspektivet, den lokala kunskapen och vilka vi ”är” som subjekt (Beronius, 1991).

En svag punkt i en diskursanalys, och det är här som det reflexiva förhållnings-sättet blir avgörande, är dock att analysen är selektiv till sin karaktär. Det gäller därför att vara vaksam på att inte göra urval av data som passar in i den egna argumentationen (Carabine, 2001). Forskningsperspektivets epistemologiska håll-ning, att det finns skilda sätt att tolka och förstå något, kan även innebära att man som forskare tvivlar på det egna resultatet. I detta sammanhang förordar Alvesson (2003) ett pragmatiskt förhållningssätt i det att ”sätta tvivlet och självkritiken inom parentes i strävan efter att komma fram till ett resultat” (Alvesson, 2003, s. 152). Samtidigt försvåras analysen ytterligare av att forskaren själv är en del av den sociala världen, vilket därmed kräver en hög grad av självprövning (Alvesson, 2003). Denna självprövning kan ske genom att ständigt konfrontera sig själv som forskare med alternativa tolkningar och därigenom pröva andra typer av resultat:

Man kan exempelvis utföra sin forskning och framställa en preliminär text och sedan kritiskt gå igenom den ur ett postmodernistiskt (eller annat ifrågasättande, till exempel feministiskt) perspektiv. Detta kan leda till mer eller mindre betydelse-

fulla revideringar av texten eller tillägg av avsnitt med kommentarer, omtolkningar, självkritik, dekonstruktioner av texten och så vidare. (Alvesson, 2003, s. 152)

Denna typ av konfrontation med det egna forskarjaget som Alvesson här ger exempel på, har nyttjats i föreliggande studie, dock inte som en medveten strategi från starten av arbetet med avhandlingen. Snarare har denna strategi vuxit fram i samband med textens slutliga utformning. Som tidigare nämnts har datamaterialet analyserats och rapporterats vid ett flertal tillfällen och vid varje tillfälle har materialet reanalyserats fram till den slutgiltiga analysen, vilken presenteras i föreliggande avhandlings resultatkapitel. De tidigare analystillfällena har, menar jag, bidragit till en ökad självprövning, då varje analys har ökat medvetenheten om forskningsperspektivet och forskningsprocessen. Resultaten har även presenterats, granskats och kommenterats i skilda kontexter, vilket också medfört en kontinuerlig revidering.

Reflexivitet kan även ses ur ett litet annorlunda perspektiv i samband med diskursanalytiska studier. Burr (2003) problematiserar synen på diskurs som handling i relation till forskarens egen framställning. Enligt föreliggande avhandlings teoretiska perspektiv är forskarens redogörelse för ett yttrande (en handling) både en beskrivning av yttrandet (handlingen), men är samtidigt också ett yttrande (en handling) i sig. Vilken handling ska ses som den mest trovärdiga, den egna forskarhandlingen eller den empiriska handlingen? Om inte forskaren på något sätt förhåller sig till denna relation, finns risken att positionen som ”expert” på forskning undermineras, anser Burr, och frågan om makt blir central. Med vilken rätt har en forskare att göra sig till tals för andra människor? Att involvera deltagarna i studien i forskningsprocessen löser inte problemet; trots diverse ansträngningar är det ändå forskarens egen tolkning som räknas och deltagarnas engagemang blir bara ”en illusion av demokrati” (s. 156). Burr har ingen lösning på problemet, utan nämner endast i korta ordalag att i vissa fall har en studies deltagare getts tillfälle att kommentera sina egna utsagor och även forskarens tolkningar. I föreliggande studie har inte lärarna och skollädaarna getts möjligheter att kommentera vare sig utsagor eller tolkningar. Däremot har lärare, skolläda vid andra skolor getts möjlighet till detta. Detta skall dock inte ses som ett försök att framställa resultaten som generaliserbara eller ”sanna”, det vill säga en tro på att om andra känner igen sig i uttalandena och tolkningarna säkras reliabiliteten. Denna typ av resonemang kring vetenskap ser jag som oförenlig med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på forskning. Istället ser jag denna form av självprövning som ett sätt för mig som forskare att perspektivisera min egen tolkning i syfte att fördjupa förståelsen för de villkor som utsagorna kring skolans estetiska verksamhet kan tänkas vila på.

KAPITEL 5

Skolans estetiska verksamhet

– presentation av lärarnas och skollädaarnas konstruktion av legitimitet

Indeed findings are the wrong word. The results are not found they are narrated into being.

(Wetherell, 2001b, s. 396)

I detta resultatkapitel presenteras analysen av de beskrivningar som produceras inom grundskolans estetiska fält. Kapitlet är inriktat på att synliggöra av de diskursiva särdrag som framkommit, hur dessa särdrag används, vad de används till samt hur de manövreras retoriskt. Kapitlet är indelat i tre delar: I den första delen, konstruktion av legitimitet kring skolans estetiska verksamhet, redovisas hur lärarna och skollädaarna i studien skapar *konstruktion av legitimitet kring skolans estetiska*

verksamhet. I den andra delen, *konstruktion av legitimitet kring lärarnas estetiska kompetens*, presenteras skolledarnas och lärarnas konstruktioner av sig själva – som en effekt av diskurserna. I kapitlets tredje del *sammanfattas* och granskas konstruktionerna utifrån diskursernas normaliserande funktion.

5.1 Konstruktion av legitimitet kring skolans estetiska verksamhet

I detta avsnitt presenteras och diskuteras legitimeringen av det diskursiva fältet ”skolans estetiska verksamhet”. I datamaterialet har ett antal centrala begrepp, nodalpunkter (Laclau & Mouffe, 1985), utkristalliserats: *kompensation*, *behov*, *balans*, *helhet*, *glädje*, *fostran* och *förstärkning* kring vilka skilda diskurser centreras. Med hjälp av retoriska tekniker ges diskurserna status av trovärdighet. Konstruktionerna går i flera fall in i varandra och gränsdragningen kan vara svår att göra. Inte sällan innehåller de samma typ av retorik, men jag menar att de ändå är fullt möjliga att skilja åt genom att de centreras kring dessa begrepp.

5.1.1 Estetisk verksamhet som kompensation

Legitimeringen av skolans estetiska verksamhet bygger inom denna konstruktion på ett resonemang kring elevers *behov* av verksamhet inom fältet. Vissa elever tillskrivs ett större behov av estetisk verksamhet i skolan än andra och dessa elever ska *kompenseras* för tillkortakommanden inom andra områden i skolan. Begreppet kompensation har här identifierats som diskursens mest centrala begrepp och utsagorna kretsar kring *elever med olika typer av problem* i skolan. Genom dessa ”problembarns” behov legitimeras den estetiska verksamheten i en typ av diskurs där denna verksamhet antas kunna fungera som specialpedagogik med terapeutiska inslag. Konstruktionen av estetisk verksamhet som kompensation för barn med behov kan sägas vara effektiv i vår tid; att värna om de svaga och på så sätt göra sitt arbete outhärligt är en framgångsrik legitimering av skolans estetiska verksamhet. Retoriken kretsar kring kategoriseringen av elever med olika typer av behov: flyktingbarn; okoncentrerade barn; barn som mår dåligt; barn som anses ha svårigheter i andra skolämnen än de estetiska. I samband med en diskussion kring läroplanens och kursplanens mål i relation till tiden i skolan konstaterar Vivian vid Kustortsskolan att den mer fria tidsanvändningen kan anpassas till just denna elevkategori:

Vivan: Man kan ju utnyttja det för dom elever som till exempel är oroliga eller... vi har ju väldigt många barn som mår dåligt idag, som inte kan koncentrera sig. Och då kan det ju ingå i planen på något sätt att de får ha mer hemkunskap eller slöjd eller...

Barn, som av någon anledning har svårigheter med skolan, framställs här som i behov av mer tid till estetisk verksamhet. Att hemkunskap och slöjd nämns som exempel på vad tiden kan användas till för de elever som har koncentrations-svårigheter, är oroliga eller mår dåligt, är intressant. Det kan tolkas på åtminstone tre sätt. Dels kan det ses som om Vivian tar för givet att just dessa ämnen är mindre koncentrationskrävande och därmed passar dessa elever bättre. Dels kan det tolkas som att extra tid till hemkunskap och slöjd för eleverna i fråga kan hjälpa dem att klara skolarbetet bättre. Ämnena får därmed en terapeutiskt inriktad funktion. Slutligen kan det tolkas som att dessa elever behöver kompenseras för misslyckande i annan skolverksamhet. Extra tid till hemkunskap och slöjd får i det fallet en funktion av belöning. Alla tre tolkningar ryms inom ramen för ”estetisk verksamhet som kompensation”.

Diskursens elevkategori uttrycks även som mer begåvade än andra barn när det gäller estetisk verksamhet. De anses också ha en större talang för denna typ av verksamhet än för annan verksamhet inom skolan. Sara konstaterar att ”specialundervisning” i form av musik för så kallade diagnosbarn², eller barn som ”har svårt” i största allmänhet, är något hon anser sig kunna arbeta med på sin skola:

Sara: Det finns speciella barn, som jag skulle vilja ha specialundervisning med. För jag tror att jag skulle kunna nå dom. Det kan både vara diagnosbarn och barn som har väldigt svårt med mycket annat. En av dom som jag speciellt tänker på, hon är jättemusikalisk och hon har det jättejobbigt tjejen. Hon mår inte bra.

Citatet illustrerar hur Sara lyfter fram musikämnet som ett effektivt medium för en sorts specialundervisning där musiken antas fungera som terapeutiskt verktyg. Den kategori barn som Sara omnämner i sin utsaga innefattar alla barn med skilda typer av anpassningsproblem, både de som har diagnos ställd av läkare och andra med problem. I citatets sista mening konkretiserar Sara sin framställning genom

3. Det som avses här förefaller vara barn med medicinsk diagnos, fastställd av läkare, exempelvis ADHD.

att exemplifiera med en speciell elev. Att föra ner argumentationen på ett personligt plan, med ett konkret exempel, kan ses som ett försök att skänka en större trovärdighet åt uttalandet. Flickan som Sara syftar på beskrivs både som en begåvning och som ett problembarn, vilket förstärks med epitetet ”jätte”. Flickans situation skulle enligt Saras uttalande förbättras avsevärt om hon fick möjlighet att ägna mer tid till estetisk verksamhet.

Talet om ”specialpedagogik” återkommer i intervjun med Anette, Märilt och Karin, lärare vid Bruksortskolan. Anette för fram detta i sitt uttalande om möjligheterna med estetisk verksamhet för barn med behov:

Anette: Det har jag också sagt. Det finns ju en specialpedagog här på skolan. Nu är hon ju tydligen inte med barnen. Jag har fattat det som så. Från början var hon med barnen men nu är hon med lärarna. Jag tycker... ta bort henne och sätt dit mig istället. (Märilt och Karin skrattar). Nej, men allvar! Alltså musikerapeut eller bild... hålla på med sådana här grejer... jag har fått så mycket upplevelser av det. Att det är det dom behöver för att gå vidare. Komma i en liten grupp istället för att sitta här och skriva så här.

Anettes uttalande om specialpedagogen på skolan och hennes bristande kompetens ligger i linje med övriga uttalanden inom denna diskurs. Legitimeringen av estetisk verksamhet som en typ av specialpedagogik positioneras gentemot vad som förs fram som skolans gängse specialpedagogiska verksamhet och i retoriken speglas inte sällan detta antagonistiska förhållande. I sin utsaga använder sig Anette av kontrastering, i det att hon ställer skolans bristande specialpedagogik mot sin egen undervisning. Uttalandet skänker trovärdighet genom att hon använder sig själv som bevisföring; hon har egna personliga erfarenheter av denna typ av verksamhet, vilket gör att hon anser sig veta vad dessa elever bäst behöver. Betoningen på ”det” i meningen ”det är det dom bäst behöver”, får en effekt av styrka i påståendet. Dessutom markerar Anette med detta ord ett avståndstagande gentemot den specialpedagogiska undervisning som skolan driver. Skolans specialpedagogiska undervisning uttalas här som mindre lyckad och med hjälp av Anettes retorik framställs denna undervisning som något i motsats till Anettes egen: Specialpedagogerna arbetar inte med barnen – Anette arbetar med barnen; hos specialpedagogerna är eleverna stillasittande och arbetar endast med skriftliga uppgifter – Anettes undervisning innefattar musikaliskt eller bildmässigt arbete i mindre grupper. Kontrasteringen som retorisk argumentation är effektiv i det att den innehåller beskriv-

ningar kring vad som sker på skolan. Beskrivningar blir trovärdiga, då Anette talar utifrån sin position som lärare på skolan.

Precis som hos Sara definieras Brukskolorns estetiska verksamhet av de tre lärarna i relation till ”barns behov”. Två olika typer av barnkategorier exponeras i diskurserna; barn med någon typ av problem och/eller barn utan problem. Båda kategorierna ses av skolledare och lärare vid denna skola som i stort behov av ”praktiskt-estetisk verksamhet” i allmänhet och av ”konst” i synnerhet. Detta kan ses som en motsättning. Barnen utan problem har ett stort behov av estetisk verksamhet just på grund av att de är barn. Kategorin ”barn” har konnotationer med tecken som lek, sång, dans och bild. Samtidigt är det kategorin ”barn med problem” som anses ha ett stort behov av estetisk verksamhet. Båda uttalanden förs fram parallellt. Problembarnens behov av estetisk verksamhet grundas i en retorik kring kompensation för skolans i övrigt mer eller mindre nedbrytande verksamhet. Denna kategori barn definieras främst utifrån sociala och disciplinära aspekter. De bör därför kompenseras för detta misslyckande i klassrummet. Lärarna uttrycker att dessa barn i regel presterar sämre i ”teoretiska” ämnen, men presterar däremot bättre än övriga elever i ”estetiska” ämnen. Retoriken byggs upp kring ett antal exemplifieringar i syfte att föra argumentationen vidare. I Karins berättelse om ett av dessa ”problembarn” illustreras detta:

Karin: Jag har ju en pojke som har ganska stora läs- och skrivsvårigheter. Och vi hade pratat om noter och så här. Och det här med taktindelning, det hade jag bara nämnt. Och så fick dom notpapper och skulle pröva att skriva lite noter och G-klav och så. Och rätt som det var hade han skrivit hela sidan och delat in i 4-takter och allting. Kan du spela den här, sa han. Nu blev det ju lite hoppigt upp och ner men det var helt rätt det han hade gjort. Och när dom ska prova att spela och så, då är ju han alltid först. Han vill prova först. Jämt. Och går in för det överhuvudtaget va. Så det är det här. Att det finns något annat där. Och han skulle behöva det mycket mer.

Som framgår av Karins utsaga beskrivs musikundervisningen i skolan som en unik metod att hjälpa barnen. Pojken med läs- och skrivsvårigheter lyckas med sitt notskrivande, vilket här framställs som näst intill magiskt. Genom att Karin hävdar sin lärarerfarenhet (”category entitlement”) och exemplifierar med berättelsen om denna pojke skänks en större trovärdighet till konstaterandet att ”han skulle behöva mycket mer”. Berättelsen om pojken skapar trovärdighet genom Karins

retoriska drag. Genom att låta pojkens fråga ingå i uttalandet ("active voicing") stärks objektiviteten i det Karin säger. Likaså intygas trovärdigheten i uttalandet genom påståendet att pojken *alltid* vill spela först av alla, vilket sägs mot bakgrund av att han har stora läs- och skrivsvårigheter. I kategoriseringen av gruppen elever med stora läs- och skrivsvårigheter inbegrips med andra ord inte den typ av framåtanda som Karin här uttalar att denna specifika pojke visar på musiklektionerna. Det magiska i detta understryks även med uttalandet om att "det finns något annat där". Hela berättelsen får en något sagobetonad inramning: En inledande beskrivning om en pojke som har det svårt, följs av det lyckliga mötet med musiken och pojken framstår i det lyckliga slutet som förvandlad. En retorisk teknik som fånglar och som dessutom skänker trovärdighet genom de skilda sanningsanspråken. De tre lärarna (och skolledaren) vid denna skola uttrycker samtidigt den estetiska verksamheten som "mer avslappnande" än andra ämnen och ställer den egna verksamheten mot skolans övriga verksamhet, vilken därmed framställs som mindre avslappnande för barnen. Anette artikulerar sin önskan om att barnen ska tycka att "konst är roligare än matte". Legitimeringen av "estetisk verksamhet som konstruktion" byggs hela tiden upp av en retorik som bygger på denna uppdelning mellan "praktiskt-estetiska" och "teoretiska" ämnen.

Som tidigare nämnts innehåller den specialpedagogiskt inriktade retoriken en kompensatorisk argumentation. Ges barn med behov av särskilt stöd mer tid i ämnen som bild, musik och slöjd har de större chans att anpassa sig till skolan och samhället. På så vis anses de kunna kompenseras för tillkortakommanden i andra ämnen. I ytterligare en intervjusekvens från intervjun med Anette, Märnit och Karin, argumenteras för denna kompensation:

Anette: Och tänk så många barn som kommer från andra länder. Flyktingbarn och... som egentligen väldigt mycket behöver dom här grejerna så väl.

Märnit: Ja, och likväl dom barnen som kanske inte fungerar så bra i klassrumssituationen, och vi säger att dom funkar så bra hos oss, men låt dom vara hos oss då. Låt dom vara hos oss och känna att dom lyckas.

Karin: Ja, det är just så.

Anette: Man ser den här glädjen i barnen och vissa barn som dom teoretiska lärarna kanske klagat över, att dom är jobbiga hit och dit va.

Jag känner inte igen dom, va, är han så där...man känner inte igen det. Till slut kan man nästan inte med att säga det, att det känner inte jag igen. För det är väl så att barn som har problem, dom gillar ju sånt här praktiskt. Ja praktiskt ska jag inte säga, utan konstnärligt-estetiska ämnen då va. Det ser man ju väldigt tydligt.

Märnit: Ofta är det så tycker jag att det är dom barnen som lyckas bäst hos oss.

Anette: Ja, det är det. Det är dom som har känslan. Och det är så härligt. Att även kompisarna ser dom som att här är faktiskt dom som är duktigast. Jag frågar honom för han kan nog, tänker dom.

Som framgår av intervjusekvensen definierar Anette, Märnit och Karin barn med problem som särskilt intresserade och framgångsrika i estetiska ämnen. Uttalandet "det är dom barnen som lyckas bäst hos oss" visar på hur dessa barn dessutom framställs som mer begåvade inom området än andra barn och med hjälp av mer tid i estetiska ämnen antas eleverna kompenseras för misslyckanden i annan verksamhet. Effekten av denna kompensation är enligt läraren att barnen blir glada, genomgår en positiv förändring samt att de erhåller en högre status bland kompisarna. Utsagan byggs upp med hjälp av tre kategorier: teoretiska ämnen, praktiska ämnen samt konstnärligt-estetiska ämnen. I motsats till de teoretiska ämnena kan de praktiska och främst de konstnärligt-estetiska ämnena medverka till denna förändring hos eleverna. Jobbiga elever blir glada och misslyckade elever lyckas. Trovärdigheten underbyggs med hjälp av lärarnas professionella bedömningar och erfarenhet "det ser man väldigt tydligt". Genom att införa citat från andra personer "kompisarna" förstärks lärarnas uttalanden.

Den kompensatoriska retoriken byggs upp av antagandet om att eleverna anser ämnen utanför det estetiska området vara mer arbetsamma och krävande. I samtalet med Kajsa diskuteras den tid som avsätts för elevernas individuella studier, den så kallade studietiden:

Intervjuare: På någon skola har dom gjort så att musikämnet är med och avsäger sig tid och så har dom öppen verkstad på den här studietiden. Då kommer elever som kanske har svårt att nå upp till målen, men även dom som tycker att det är så kul med musik. Hur ser du på det?

Kajsa: Ja, det är klart att det skulle kunna vara bra för dom här

eleverna som behöver mer stöd. Frågan är väl då...ja, då kommer vi in på något väldigt intressant igen...då kommer vi in på att dom tre ämnena svenska, matte och engelska måste vi ha godkänt i. Och då kommer lärarna att glömma vad bra musik är. För dom här eleverna har nämligen samma problem överallt. Och dom behöver ju spela jättemycket dom här eleverna. Men det kommer dom inte att hinna med för du måste lägga ner mer tid på svenskan så att du ska få ditt betyg där. Så du får inte använda studietiden till musik. Det är det jag är så himla rädd för. Och så får det ju inte bli. För detta är deras andningshål, att få komma in här och spela. Åh, vad gott, nu får vi spela idag! Nu slipper vi läsa en bok, nu slipper vi att tolka en text, vi får gå på öronen eller något annat ett tag. Och få resa sig och gå in i ett annat rum. Åh, jag fick resa mig från rumpan.

Precis som i citaten från övriga lärare ser Kajsa här musikämnet som särskilt värdefullt för elever i behov av mer stöd, vilka behöver musikämnet som en kompensation för problem i övriga ämnen. Skillnaden här är dock att musikämnet framställs mer som ett "andningshål" för dessa elever, en slags frizon, där de antas kunna må bättre av att spela än att läsa en bok. Det är inte fråga om att Kajsas elever har särskild talang eller är särskilt intresserade av musik. Snarare grundas elevernas "problem" i svårigheter att nå målen i alla ämnen. Kajsa placerar sig själv och sitt ämne vid sidan av lärarna i ämnena svenska, engelska och matte, vilka förutsätts ha en bristande förståelse för musikämnets kvaliteter och möjligheter för dessa elever. Hon uttrycker sin rädsla över en utveckling i skolan där dessa elevers behov inte tillgodoses i tillräckligt hög utsträckning och signalerar sin oförmåga till att påverka denna utveckling genom orden "så får det inte bli". Citatet är intressant även genom Kajsas växlingar mellan pronomen, vilket ger en effekt av en större trovärdighet åt uttalandena. Genom att ge intryck av direktcitater från eleverna används pronomenet "vi". "Du" ger en känsla av delaktighet för lyssnaren, att för ett ögonblick gå in i elevens situation. Pronomenet "jag" ger en effekt av att Kajsa ställer sig på elevernas "sida" i det som här uttrycks som en kamp om att få musicera istället för att läsa eller skriva. Direktcitater ("active voicing") från eleverna ("Åh, vad gott, nu får vi spela idag") får här en funktion av att säkerställa objektiviteten i Kajsas uttalande. I citatet tydliggörs även hur kategoriseringen av denna grupp elever följs av vissa handlingar ("category based activities"). I Kajsas uttalande om problembarnen framkommer att deras skolproblem är generella och inte specifika

för vissa ämnen. Här talar Kajsas uttalande emot lärarna vid Bruksortsskolan, vilka argumenterar för att problembarnen är mer begåvade inom det estetiska området. Kajsas retorik kring barns behov och kompensation bygger dock på samma idé om problembarnens behov av kompensation för misslyckanden inom andra områden. I Kajsas fall har dock problembarnen svårigheter även i musik – men trots detta ses musiken som ett "andningshål" för dessa barn, då direktcitaten intygar att de mår bra av denna undervisning.

Kompensationsretoriken återfinns hos Gunnel i Kustortsskolan. Även här bygger argumentationen på en retorik kring problembarns behov:

Gunnel: Det ser vi ju ibland när vi tittar på, vi har ju EVT i arbetslagen var fjärde, femte vecka nu. Man lyfter upp vissa problem, men då kan jag säga så här att va i helsicke, ta ett break nu! Låt den här ungen andas lite. Och då kan man hitta olika vägar där. Anpassad studiegång, där man är ute och jobbar en dag i veckan eller är ungen bra i några ämnen? Ja, det kanske är dom praktiskt-estetiska. Ja, då ska ju han ha mer utav det. Då kanske han orkar och får mer motivation och fixar det andra sen. Är det någon som tycker att matte är skittråkigt och just för tillfället tycker att det är spy...att då lägga tre timmar till i veckan på det...du får ingen effekt på det. Du får en avsky för ämnet.

Gunnel utgår i citatet ovan från elever med problem och deras behov, vilket ligger inom ramen för diskursen. Ett misslyckande, i exempelvis matematik, kan kompenseras genom mer tid till musikaliska aktiviteter. I jämförelse med tidigare citat inom diskursen bygger dock denna kompensationstanke på idén om att musiken kan stimulera till motivation för studier i andra ämnen. Det finns med andra ord en "baktanke" med kompensationen: att via mer tid i "praktiskt-estetiska" ämnen på sikt förbättra resultaten i matematik.

Det existerar variationer inom denna konstruktion när det gäller uttalanden kring problembarnen och deras behov av estetisk verksamhet. Ska dessa barn ges mer eller mindre tid till estetisk verksamhet? I ovanstående citat argumenterar lärare och skolledare för att problembarnen behöver ges mer tid till denna typ av verksamhet genom att tillskriva dem en lägre motivation eller begåvning för "teoretiska ämnen" och en högre motivation eller begåvning för "praktiskt-estetiska ämnen". Samtidigt finns inom diskursen uttalanden om att denna kategori elever har mer generella skolproblem. Gunnel uttrycker i citatet ovan hur barn med problem (i detta fall i ämnet matematik) inte med automatik presterar bättre om de

ges mer tid i de ämnen de har problem med. Istället bör dessa barn ges mer tid till verksamhet inom ämnen de inte har problem med, exempelvis estetisk verksamhet. Lite tidigare i samtalet argumenterar hon för att tidstilldelning vid inläring är individuell:

Intervjuare: Det som jag har sett på timplanelösa skolor, det är ju att det formas lokala timplaner, alltså på skolnivå. Hur tänker du om det?

Gunnel: Nej, jag tänker inte så...för om man tittar så här...Om vi tar, det har du säkert hört förut, ta en som ska ta körkort. Några klarar det på tio lektioner, andra får hålla på i fyra år och får ändå inget körkort. Och dom måste ju få fler lektioner då. I något visst ämne. Och då kan du inte lägga en lokal timplan, för om du säger att i det ämnet ska vi bara ha 80 timmar, men om eleven behöver 40 timmar till då?

Intervjuare: Vad gör man då med den krassa verkligheten, det är ju många som har svårt i kärnämnen till exempel?

Gunnel: Jag har ju plockat in matteresurs här nu på skolan. Det kostar lite mer pengar, men vi har i princip en resurs på varje mattetimma. Så det är alltid en extra lärare på varje mattetimma.

Intervjuare: Så det är inte så att dom eleverna får extra matte?

Gunnel: Jo, vi har ju något som heter studietid. Eleverna där kan använda studietiden för att få mer hjälp med det man har jobbigt med. Eller har man inte jobbigt, ja, då fördjupar man sig i ett ämne som man tycker är roligt.

Intervjuaren inleder med att referera till andra skolors hantering av timplanen. Genom denna retoriska teknik ("footing") framstår intervjuaren som neutral i fråga om timplanens organisation. För en skolledare insatt i den utbildningspolitiska diskursen framstår exemplet med lokala timplaner som icke reformvänligt. Gunnels svar kan därmed ses som "korrekt" ur ett utbildningspolitiskt perspektiv. I intervjuarens nästa fråga används begreppet "kärnämnen", en kategorisering som skulle kunna få Gunnel att reagera, då hon tidigare i intervjun har argumenterat för skolans icke-hierarkiska syn på skolämnen. Gunnels svar på frågan ligger dock inom ramen för en diskurs som hävdar matematikens överordnande ställning. I beskrivningen av den egna skolans arbete utan nationell timplan använder sig Gunnel av ett exempel

utanför skolan i syfte att legitimera en individuell timplan för eleverna. Genom att exemplifiera grundskolans verksamhet med en verksamhet i "verkligheten" ges en större legitimitet till arbetet med individuell timplan. I Gunnels argumentation här framkommer en variant av tidigare yttranden. Elever som har svårigheter i ett ämne ges mer tid till detta ämne. Har elever däremot inte svårigheter öppnas möjligheterna för valfri aktivitet. Denna ståndpunkt kan sägas stå i ett antagonistiskt förhållande till Gunnels tidigare ståndpunkt och den retorik som ligger inom ramen för konstruktionen av estetisk verksamhet som kompensation.

Sammanfattningsvis kan sägas att konstruktionen av estetisk verksamhet som kompensation kretsar kring problembarns behov av estetisk verksamhet. Problemen definieras i mer svävande ordalag utifrån begrepp som rör disciplin, social bakgrund, etnisk tillhörighet, skolprestationer eller medicinsk diagnos. Retoriken kring kompensation är dock specifikt riktad mot tid i relation till olika typer av verksamhet. Antagonismen består i huruvida problembarnet ska kompenseras med mer eller mindre tid till estetisk verksamhet.

5.1.2 Estetisk verksamhet som balans

Inom denna konstruktion skapas legitimeringen av estetisk verksamhet som balans kring ett resonemang som bygger på elementen *balans*, *helhet* samt *estetisk/praktisk/teoretisk verksamhet* och kring dessa centreras diskursen. Retoriken inriktas på att finna en balans mellan skolans olika aktiviteter utifrån en konstruktion av barn som i behov av omväxling. Till skillnad från "estetisk verksamhet som kompensation" är det dock här inte i första hand "problembarnens" behov som organiserar diskursen, utan istället "barns" (i största allmänhet) behov av balans under skoldagen. Lärarna och skolledarna definierar inom denna konstruktion ett specifikt uppdrag för skolans estetiska verksamhet: att balansera skolans teoretiska verksamhet med en estetiskt/praktiskt inriktad verksamhet. Eva uttrycker detta på följande vis:

Eva: Det beror nog på skolledaren hur mycket man känner att man, vad som är viktigt, eller vad som är...så att man får en balans i det. Och det är ju en balans för barnens skoldag. Att man måste ha olika delar till sig under en dag.

Intervjuare: Varför då tror du?

Eva: Ja, man orkar inte. Om man då sitter kvar i det här gamla, att nu har vi si och så mycket av det och det... om man då tar bort det här lite mer avslappnande, som jag säger, att man kan sitta och diskutera eller jobba med händerna, då orkar man inte. Man måste ha en balans i det hela, att få bryta upp och göra något helt annat. Att slippa ha den här knappen här uppe (pekar på sitt huvud) på hela tiden, alltså att koncentrera sig enormt alltså. För barnen är ju så splittrade som de är ändå.

Behov artikuleras i citatet som att det finns ett allmänmänskligt behov av estetisk verksamhet. Argumentationen bygger fortfarande på ett slags terapeutiskt inriktat motiv, men snarare av förebyggande än läkande karaktär. Konstruktionen av barn i största allmänhet som ”splittrade” får här ligga till grund för legitimeringen av skolans estetiska verksamhet. Om inte barnen får sina behov av estetisk verksamhet tillgodosedda löper de risk att bli än mer splittrade. Argumentationen förstärks av att Eva växlar ordklass. I början av citatet används ”barnen”, senare byts ”barnen” ut mot ”man”. Användandet av ”man” får en effekt av att tillskriva behovet av balans en högre dignitet genom att argumentera för att alla människor har detta behov, inte endast barn i skolan.

I syfte att göra uttalandet trovärdigt tar Eva här spjärn mot den föråldrade skolan (”det här gamla”), vilken ställs i relation till nutidens, ett vanligt retoriskt grepp i beskrivningar av förändring. Eva beskriver dåtidens skola som alltför teoretiskt inriktad och mot denna beskrivning ställs den egna skolans praktiska aktiviteter. Retoriken får en funktion av att stärka uttalandet om bilden av den egna skolan som en progressiv och nytänkande skola.

Diskursen innehåller en mängd dikotomiseringar. Människor konstrueras som tudelade och strävar därmed efter balans, att bli ”hela” människor. Som illustrerats ovan organiseras diskursen utifrån utsagor om barn (och människor) som utrustade med ett intellekt och en kropp vilka uttrycks som åtskiljda. Uttalandet ”slippa att ha knappen på här uppe” står i motsatt förhållande till att ”jobba med händerna”. Att jobba med händerna antas därmed vara fullt möjligt utan tankeverksamhet och utan att koncentrera sig. Av denna anledning krävs avbrott med möjlighet att arbeta med praktiskt/estetisk verksamhet och barnen kan då utvecklas till att bli mindre splittrade. Precis som i den kompensatoriska retoriken ses denna verksamhet här som mindre koncentrationskrävande och mer ”avslappnande” än annan verksamhet. Konstruktionen av skolans verksamhet som antingen ”estetisk/praktisk” eller ”teoretisk” kan ses som en logisk följd av synen på människan som

uppdelad i kropp (”hand”) och tanke (”huvud”).

Diskursen om balans bygger även på en argumentation där eleverna anses utvecklas till mindre ”splittrade” människor om de får möjlighet att arbeta med både hjärna och tanke under en och samma skoldag (dock inte på samma gång). I intervjun med lärarna vid Kranskommunskolan diskuteras huruvida eleverna ”orkar” ha längre pass i ett och samma ämne. Lärarna uttrycker även här att balansen mellan ämnena under skoldagen är viktig, eleverna bedöms inte ha tålmod att arbeta med en och samma sak under en längre tid. En jämn balans mellan ämnen i relativt korta pass, ses här som väsentlig på grund av vissa elevers sätt att vara. Sonja uttryckte att hon ”personligen tror att med tonårsbarn så är det precis det som passar”. I kategorin tonårsbarn ligger här ett för-givet-tagande om bristande tålmod och behov av ständigt växlande aktiviteter. Lärarna engagerar sig även starkt i diskussionen kring sina respektive ämnes ”praktiska och teoretiska delar”. I samband med en diskussion kring skolans och ämnenas olika måldokument uppkommer följande diskussion:

Stina: Till exempel så vet jag att det står någonstans att dom ska känna till det här med olika kulturer. Och den biten har vi inte hunnit få in liksom, för det känns redan... ganska många teoretiska bitar som tar mycket utrymme. Och det står ju även att tyngdpunkten ska ligga på praktiskt spel och musicerande. Så då vill man inte ta för mycket tid åt dom här teoretiska grejerna. Och samtidigt som man ska göra dom teoretiska grejerna så vill man inte göra det för hastigt, två lektioner och så har man gjort det. För då känns det som att då sveper man förbi för mycket.

Tor: Ja, det är ju alltid svårt det här med teori och praktik. Idrott och hälsa, det är ju, jag menar att vi har ju medvetet bestämt att vi kan ju inte hålla på att ha teori tio lektioner på en termin. Då, menar jag, vårt största mål det är att ungarna ska lära sig att röra på sig. Och då får man ju det här med hälsobiten.

Sonja: Ja, det är ju jätteviktigt.

Alla: Jaa!

Barbro: Det är det viktigaste.

Sonja: Jättebra.

Tor: Hälsoperspektivet, det är ju att dom ser sambandet mellan att röra på sig, det gynnar dig själv liksom i livet.

Maria: Men man får ju väva in teorin också, i det praktiska, tycker jag.

Tor: Ja, men jag vet att på gymnasiet så har dom ju mycket mer teori. Dom kör mer hälsa och hur människokroppen och kost och ...

Maria: Men då har dom inte hemkunskap på gymnasiet. Då får dom ju ta det ...

Gunnar: Det här med kroppen går dom ju in och talar om rätt mycket om i biologi och ni pratar mycket om kost.

Maria: Mmm

Gunnar: Och sen gör ju idrottslärarna, och även andra vuxna på skolan, pratar ju mycket med dom om hur viktigt det är att röra på sig och äta rätt och... Vi har ju haft något friskvårdstema och så. Så det känns som om det, hela tiden är den teoretiska delen...man behöver inte sätta sig i ett klassrum för att ta den biten. För den får man ju på köpet ändå känns det som.

Per: Det kan vara många som bara rör sig på idrotten på hela veckan. Dom kanske inte har någonting på fritiden. Så...

Gunnar: ...väldigt många ...

Per: Då är det ju bra om dom får röra på sig på idrotten och inte bara sitta i ett klassrum och ha teori.

Sonja: Så kan jag känna med slöjden också. Den kunde vi ju lätt teoretisera över.

Gunnar: Ja

Sonja: Det har man ju gjort på en del ställen. Men det är väl viktigt att dom får jobba praktiskt. För det gör dom ju så lite.

Denna samtalssekvens är intressant ur flera aspekter. För det första är detta det enda tillfälle då samtliga i gruppen är aktiva talare. Diskussionen kring ”praktiskt” respektive ”teoretiskt” ger därmed ett intryck av att vara mycket angelägen för dessa lärare. För det andra uttrycks dessa element som dikotomier. Tudelningen

markeras genom tecken som ”bitar” eller ”delar”. För det tredje ordnas elementen ”praktiskt” och ”teoretiskt” hierarkiskt inom diskursen. Argumentationen bygger på en konstruktion av eleverna och deras behov av praktiskt arbete, vilket ställs mot skolans i övrigt alltför teoretiska arbete. För det fjärde uttrycks ämnet idrott och hälsa som innehavande en särställning, vilket understöds av talet om elever som alltför stillasittande, både i skolan och på fritiden. Denna retorik kring elevernas behov av kroppslig aktivitet samt konstruktionen av estetiska ämnen som mer praktiskt inriktade än andra kan sägas vara effektiv i legitimeringen av både den egna professionen och skolans estetiska verksamhet.

Samtalsdeltagarna använder sig av vissa retoriska grepp i sin argumentation för värdet av ”praktiska” aktiviteter. Gunnar använder sig av extremfallsformuleringar då han uttrycker att det ”hela tiden” är teoretisk fokusering och att ”väldigt många” endast idrottar på skoltid.

Samtalet med lärarna vid Kustortsskolan kretsar till stor del kring skolans brist på integration mellan praktiska och teoretiska ämnen. Lärarna vid denna skola ser det som väsentligt att arbeta för en ökad integration av flera anledningar. En av anledningarna är att lärandet antas fördjupas då skilda ämnen integreras:

Mona: Jag tycker det är lika fascinerande varje gång i slöjden. När dom ska göra en basker eller räkna ut någon diameter eller radie eller nåt... och dom säger att, ja just det, det kanske vi kan göra här inne ja. Jag tror att dom lär sig väldigt mycket genom praktiskt arbete. Genom praktiskt arbete kan man lära sig väldigt mycket teoretiska grejer av folk som har en förankring i verkligheten på något sätt. Så att det inte blir lika långt avstånd.

Mona argumenterar här för praktiskt arbete som en metod för teoretisk kunskap. Genom att föra ner resonemanget på ett konkret plan och exemplifiera med tillverkningen av en basker skapas trovärdighet kring yttrandet. Monas exemplifiering framstår som grundat på erfarenhet, då hon ger uttalandet en status av att vara generaliserbart (”Det är lika fascinerande varje gång”). På motsvarande vis generaliseras elevernas bristande kompetens att använda sina matematikkunskaper i slöjdsalen genom det mer allmänna tecknet ”dom”. Vidare använder sig Mona av en retorik som bygger på kontrasteringen mellan skolan och ”verkligheten” i antagandet om att vissa moment och ämnen i skolan ligger närmare den så kallade verkligheten utanför skolan. Denna verklighet framställs som innehållande i första hand praktiskt arbete, exempelvis slöjd. Teoretiskt arbete, vilket här exem-

plifieras med matematiskt arbete, ses som mindre verklighetsnära. Retoriken byggs upp kring denna kontrastering och likställning: Genom att arbeta praktiskt under slöjdlektionerna kommer eleverna närmare verkligheten och därmed ges en bättre förutsättning för lärande inom andra ämnen. Argumentationen ligger inom diskursen kring barns behov av balans och vad som benämns som helhet. Genom en ökad integration mellan det som här uttrycks som praktiskt respektive teoretiskt arbete nås denna balans och elevernas lärande förbättras.

Elementet ”helhet” återkommer i intervjun med Gunnel, som argumenterar för tematiskt arbete och ämnesintegration i syfte att närma sig denna helhet, men hon talar även om helhet i samband med lärares profession och kompetens:

Gunnel: Vad är kunskap? Vilken elevsyn ska vi ha? Vilken värdegrund ska vi stå på? Det är ju sådana diskussioner som jag har infört på onsdagar på något som vi kallar pedagogiska diskussioner. Då styr jag upp frågorna då. Jag delar in dem i grupper hej vilt, utan tanke på ämnen eller någonting för att alla ska tvingas att tänka i helhet. För det är ju helheten vi vill ha. ... Nu börjar dom ju tänka till lite i alla fall. För just att se helheten ... alla lärare skall ju vara svensklärare till exempel. Men alla lärare kan ju lika gärna vara mattelärare, utifrån den praktiska mattekunskapen du har. Eller vilket ämne du än har.

I Gunnels retorik likställs ”helhet” med ämnesövergripande arbete, vilket i sin tur uttrycks som något bra, verklighetsnära och naturligt. Argumentationen för helhet förstärks med en exemplifiering kring lärares kompetens att undervisa i matematik (”alla lärare kan ju lika gärna vara mattelärare”). Genom att hänvisa till diskursen om att alla lärare ”ska vara svensklärare” och genom att undvika att omnämna vem eller vilka som står bakom beslutet om att alla lärare ska vara svensklärare, skapas här en objektivitet i utsagan vilket i sin tur skänker en större trovärdighet åt påståendet.

Gunnel argumenterar även för en mer ”praktiskt orienterad kunskap” i skolan som en del av diskursen kring ”helhet”:

Gunnel: Och sen har vi också en diskussion hos oss då om vad är nödvändig kunskap. Det är ju också en intressant diskussion. Det är kanske inte att läsa statistik. Det kanske inte är nödvändigt. Men du kanske ska lära dig att mäta upp en plank, hur mycket tapet du behöver köpa, få rätt tillbaka i kassan ... i matte då. Det kan vara nödvändig kunskap. Att du får ut det i praktiken lite grand.

Citatet illustrerar hur retoriken kring praktisk kunskap överförs på ämnet matematik. Diskursen är dock densamma. En alltför teoretiskt inriktad skola skapar obalans och försvarar helhetstänkandet. Barns ses som i behov av balans mellan teori och praktik och eftersom skolan ses som alltför teoretisk krävs ett större mått av praktisk verksamhet. Diskursen om balans kan därmed sägas vara allmänpedagogiskt förankrad på så vis att den går över ämnes- och verksamhetsgränserna. Just därför kan också legitimeringen av denna diskurs sägas vara effektiv inom det estetiska fältet. På grund av diskursens inbyggda motsättningar mellan tudelade människor och mellan praktiska respektive teoretiska aktiviteter blir retoriken framgångsrik: Barn anses behöva en större balans mellan skolämnenas praktiska och teoretiska delar. Att organisera verksamheten i skolan utifrån uttalanden som bygger på människors behov av helhet ligger i linje med konstruktionen av människan som uppdelad i en praktisk (kropp) och en teoretisk (huvud) del. Skolans verksamhet ses som mest gynnsam för eleverna då den är i naturlig ”balans” med människan. Denna naturliga balans innebär ämnesövergripande aktiviteter, lika mycket teoretisk som praktiskt-estetisk verksamhet, praktiska och verklighetsnära uppgifter, balans mellan ämnen och korta arbetspass.

5.1.3 Estetisk verksamhet som lustfylld aktivitet

Legitimeringen av skolans estetiska verksamhet utifrån värdet av att barnen/eleverna ska ”ha roligt” ligger i linje med både balans och behov. Precis som eleverna anses ha särskilda behov av estetisk verksamhet och en balanserad skoldag, anses de ha behov av lustfyllda aktiviteter i skolan.

Konstruktionen av estetisk verksamhet som lustfylld aktivitet innehåller de centrala begreppen att ha roligt, *glädje*, samt att våga, vilka här organiserar diskursen. Denna diskursiva organisationsprocess byggs upp utifrån en struktur där dessa begrepp artikuleras i relation till andra tecken inom diskursen. Följande samtalssekvens mellan intervjuaren och Sara är ett exempel på hur ”roligt” artikuleras både tillsammans med körsångsupplevelse och att våga:

Intervjuare: Vilket är ditt största mål med musikundervisningen?

Sara: Sångglädjen! Barnens sångglädje! Inte vackert, men sångglädje!

Intervjuare: Varför är det viktigt, tycker du?

Sara: (tystnad) Det är ju det som... jag satsar på att alla barn ska sjunga.

Oavsett hur man sjunger. Det är liksom min målsättning. Alla barn ska våga, alla barn ska få den...vad ska jag säga...få uppleva det som det är att sjunga i kör. Den här...så som Jerker Lejon jobbar (skratt), men...

Intervjuare: Är det då så att inte alla barn tycker att det är roligt från början då, menar du?

Sara: Nej, det är ju lite olika i klasserna. I en del klasser är alla väldigt trygga med varandra, så att där kan alla sitta och sjunga med. Men så finns det dom här klasserna där man rynkar på näsan och...liksom trycker på att man inte ska vara med och sjunga. Om någon tar i lite så skrattar dom va. Nu finns inte dom klasserna här. Bland dom som går på skolan nu, dom som går i 6:an nu, dom började jag med i 3:an. Inte en enda som skrattar åt någon för att dom tar i eller sjunger illa eller så. Dom har inte den kollen att man inte ska sjunga. Dom sjunger i och det är "hockeykör" nästan va, men hellre det på något sätt. Hellre sångglädje än det här ynkliga tysta och så. Så det är mitt mål med det här.

Saras utsaga skapar här trovärdighet genom hennes beskrivningar av skolans vardag. Utifrån sin lärarerfarenhet kategoriseras skolklasser som trygga respektive otrugga och genom exemplet med en specifik klass produceras objektivitet i uttalandet. Sara uttrycker hur sångglädjen är en del i den musikaliska fostran, en slags "metod" i musikundervisningen, där metoden i sig inriktas på skilda mål. Dels artikulerar Sara ett icke-musikaliskt mål, där arbetet med att få barnen trygga och "våga" antas kunna utvecklas genom att "ha roligt". Dels har hon ett musikaliskt mål, där fokus ligger på upplevelsen av att sjunga i kör. I det första fallet spelar det ingen roll hur det låter, så länge alla sjunger på allvar och inte gör narr av varandras sångröster. I artikulationen ekvivaleras följande element tillsammans: Musikundervisningens mål – sångglädje – inte vackert – våga sjunga – ta i – hockeykör. Diskursen får därmed en icke-musikalisk karaktär, hur det låter när barnen sjunger är egalt, bara de vågar och "tar i". Samtidigt uttrycks en målsättning där upplevelsen av att sjunga i kör betonas och här exemplifieras med Jerker Lejons⁴ körarbete. Genom denna exemplifiering kan utsagan framställas som rimlig på så vis att den relateras till en välkänd körledare. Eftersom Sara vet att jag, intervjuaren, arbetar med musik, blir denna typ av retorik effektiv.

4. Jerker Lejon är körpedagog och ledare för ett flertal så kallade "vi-som-inte-kan-sjunga-körer".

Konstruktionen av estetisk verksamhet som lustfylld relateras även till andra tecken och begrepp. I samtalet med Anette, Märnit och Karin utspann sig följande dialog:

Intervjuare: Vad är målsättningen för dig i musikundervisningen?

Karin: Ja, att dom ska ha lite öppenhet för musik. Få lite breddat musiklyssnande, att det finns...att tycka om att sjunga fortfarande och så här...det är det jag tycker är så fantastiskt själv. Vad mycket det finns och vad mycket bra det finns. Och att dom ska...

Anette: Glädjen i att skapa

Karin: Ja, och att dom tycker att det är roligt...

Anette: Ja, att det är mycket roligare än matte...

Karin: ...med musik ja. Och att dom kommer till högstadiet och säger att kan vi inte sjunga den sången och den sången...

Märnit: Ja, det tycker jag är jätteviktigt. Det ska vara roligt!

Alla: Jaa!

Samtalssekvensen visar två skilda diskursers strävan att etablera entydighet. I inledningen av samtalssekvensen besvarar Karin intervjuarens fråga om musikundervisningens mål genom att föra in tecken av musikalisk karaktär ("öppenhet för musik"; breddat musiklyssnande"; "tycka om att sjunga"). Karins musikaliska artikulation avbryts dock av Anette som istället för in diskursen om glädje, dock i relation till "att skapa", inte i direkt relation till musik. Karin för denna diskurs vidare genom att bejaka Anettes konstaterande och använda sig av elementet "roligt". Anette förstärker därefter diskursen om det roliga genom en grammatisk komparation: "roligt" övergår till "roligare", vilket ställs i relation till matematikämnet. Genom att relatera till ett annat ämne förstärker här Anette tillhörigheten till det egna ämnet, samtidigt som hon tar avstånd från skolans verksamhet som helhet. Karin i sin tur återgår till den musikaliska diskursen genom att relatera "roligare" till musik och ger även ett musikdidaktiskt exempel. I slutet av samtalssekvensen avbryter Märnit Karins utsaga genom att återföra samtalet till diskursen om det roliga. Märnits utsaga får en slags avgörande karaktär och Karin försöker inte längre att föra in den musikaliska diskursen i definitionen om "det roliga". Hon ger upp och instämmer i de övriga lärarnas kraftfulla "jaa" som här har funktion av att

slutligen låta diskursen om det roliga segra i diskussionen kring musikundervisningens mål. Karins framlyftande av musikaliska mål kan därmed sägas ha förlorat i kampen om kategoriseringen av det roliga.

Byskolan har en hemsida, där texten centreras kring vikten av en ”lustfylld” skola, vilket går igen i intervjun med skolans samtliga lärare. Konstnärliga och estetiska mål beskrivs som underordnade lustfyllda mål och lärarna uttrycker att det är viktigt att ”vara lyhörd för vad dom (eleverna) tycker är roligt”. Diskursen om att ”ha roligt” förs fram i samband med de flesta exemplifieringar av skolans estetiska verksamhet. Nedanstående sekvens illustrerar hur Katarina talar om skolans musikundervisning utifrån denna diskurs:

Katarina: Just nu håller vi på med ett projekt i musiken i 6:an. Vi ska se om vi kan fixa en, ja vad ska man säga, en vårsoaré med lite olika sånger. Gärna dom här lite roligare sångerna, Lingonben ska vara med och... Under en filt i Madrid och Macken ... det är mer dom här lite skojsamma ... och en liten kort föreställning, en liten sån här, vad kan man säga ... sketchaktigt ... som också ska vara med.

Intervjuare: Framför då barnen det här för hela skolan sedan?

Katarina: Nej, för föräldrarna. Sen kommer det säkert upp någonting ifrån det här programmet på skolavslutningen.

Intervjuare: Tränar ni på detta en gång i veckan?

Katarina: Njae, i och med att vi kör det som ett projekt nu, så kan det vara vid lite olika tider. Vi kan köra två eller tre gånger i veckan och de har till och med fått lite läxa med hem, att de ska träna på texterna och ... lite olika så där. Och sen har vi då dom som absolut inte vill vara med och sjunga eller så. Då får dom jobba med kulisserna och rekvisitan, och bygga upp den då.

Intervjuare: Finns det barn som inte vill?

Katarina: Ja.

Intervjuare: Är det pojkar eller flickor?

Katarina: Det är blandat. Väldigt blandat. Så dom håller på nu och ska göra en rosa Cadillac ... det är spännande att se om det blir något (skratt).

Förutom att verksamhetens innehåll grundar sig på att ”ha roligt” (exempelvis urval av sångrepertoar) bygger även argumentationen inom denna diskurs på ett visst mått av frivillighet. Katarina uttrycker inte att det skulle kunna ses som ett problem att några barn inte vill sjunga, trots att vårens arbete med soarén är det man arbetar med på musiklektionerna under hela årskurs 6. Det anses fullt legitimt att bygga en bil till kulisserna istället för att utveckla sig musikaliskt. Logiken är tydlig: Om målet är att det ska vara roligt för barnen ska inget barn behöva sjunga om det inte vill, det vill säga om de inte tycker att det är roligt. Den lustfyllda aktiviteten i sig uttrycks som meningsskapande.

Under samtalet med lärarlaget vid denna skola berättar lärarna om ”lyckade temanprojekt” (”Olympiaden”; ”Schlagerfestivalen”; ”Julen”; ”Tema Våren”; ”Naturen”), vilka de kopplar till estetisk verksamhet och att ha roligt. Dessa projekt artikuleras som lyckade utifrån konstaterandet ”eleverna tyckte att det var jättekul”. Intervjuaren ställer frågan om varför de inte arbetar tematiskt hela året, då de ser arbetssättet som ”lyckat”:

Birgit: Det tar jättemycket tid, och det tar planering och förberedelser... och du, det blir inte roligt om du gör så hela tiden.

Peter: Nej, nej man måste ha variation.

Birgit: Nej, du måste ha den omväxlingen.

Peter: Nej, annars skulle det ju inte vara något extra.

Citatet är intressant ur flera aspekter. För det första relateras ”roligt” till att *inte* ha ”roligt”. Det konstateras att barnen ibland måste ha mindre roligt för att uppskatta det roliga. För det andra bygger retoriken på en bild av skolans verksamhet som mer eller mindre rolig och där ”att ha roligt” definieras utifrån graden av variation. För det tredje tar lärarna här för givet att eleverna uppfattar ”att ha roligt” utifrån samma typ av begreppsdefinitioner som lärarna själva och för det fjärde uttrycks denna verksamhet som något utöver det vanliga. Diskursen kan ses som innehållande en motsättning: Målet med skolans estetiska verksamhet är att barnen ska tycka att det är ”roligt”. Förutsättningen för att barnen ska tycka att verksamheten i skolan är rolig är dock att det inte alltid är roligt.

I utsagorna kring skolans estetiska verksamhet kategoriserar lärarna vid Byskolan sig själva som pedagoger som ”egentligen inte kan”. Här syftar ”kan” på olika typer av färdigheter inom estetiska ämnen, exempelvis sjunga. Diskursen om att ”ha

roligt” och utsagorna om sig själva som okunniga förutsätter varandra i de artikulationer som här förs fram. Majbritt berättar om hur hon använder blåsinstrument i musikundervisningen i sin klass och på frågan om hur det går till och varför hon gör som hon gör, svarar hon:

Jag kan ju inte detta, men jag kan i alla fall, jag sa det att alla fick tuta och så här. Just det att man tog sånger som kanske var... istället för klapp och klang så fick dom tuta som jag sa. Och vad jag tyckte att jag vann det var lite disciplin, att dom fick sitta och lyssna på när dom skulle in och sedan så gjorde vi så att olika instrument fick komma in och sen alla och så där. Så det var ju inte det att dom skulle spela rätt ton, för det kan inte jag, men dom fick i alla fall blåsa och vi hade roligt tillsammans och det var ju det jag ville vinna.

I citatet ovan ekvivaleras följande element: Disciplin – tuta i instrument – inte spela rätt ton – ha roligt. Majbritt använder sig av ”tuta” och ”blåsa” istället för ”spela”, i syfte att undvika den musikaliska diskursen genom att markera att eleverna primärt inte musicerade utan hade roligt tillsammans på ett disciplinerat vis. Verksamheten får därmed en mer lekbetonad inramning. Intressant är att Majbritt i detta sammanhang för in ”disciplin”, vilket kan sägas stå i ett antagonistiskt förhållande till ”att ha roligt tillsammans”. ”Tillsammans” får här en funktion av att skapa ett jämlikt förhållande mellan läraren och eleverna, vilket även förstärks av Majbritts utsaga om att hon, precis som barnen, inte heller kan ”spela rätt ton”. Att ”disciplin” och ”tillsammans” artikuleras inom en och samma diskurs (diskursen om ”det roliga”) pekar på en något förändrad diskursiv struktur, i relation till diskurserna om ”det roliga” vid Bruksortsskolan och Småstadsskolan. Här närmar sig istället retoriken om det lustfyllda en fostransdiskurs.

5.1.4 Estetisk verksamhet som fostran

Inom konstruktionen estetisk verksamhet som fostran artikuleras elementet *fostran* i relation till tecken vilka går att relatera dels till funktioner med någon form av samhällsanknytning, exempelvis ”goda människor”, ”bra samhällsmedborgare”, och dels till funktioner av mer emanciperande karaktär. Följande citat är hämtat ur intervjun med Kajsa vid Kustortsskolan och ses här som ett exempel på den första formen av fostran:

Intervjuare: Vilket mål har du med musikundervisningen på högskolestadiet?

Kajsa: Det allra mest övergripande målet, det är kanske att... eller jag kan säga så här istället... att de ska bli bra föräldrar, de ska bli bra människor. Och vad är då bra människor? Lyhörda och samarbetsvilliga, ödmjuka inför varandra, att se varandra som människor. Det där står överst. Och där ser jag ju då ämnets möjligheter och därför har det för mig alltid varit så här att vi har spelat och sjungit och skapat mycket tillsammans.

I citatet artikulerar Kajsa följande element tillsammans: musikundervisning – bra föräldrar – bra människor – lyhörda – samarbetsvilliga – ödmjuka inför varandra – ses som människor. Legitimeringen av skolans musikundervisning har med andra ord en klar fostransfunktion, via musikundervisningen kan skolan skapa lyhörda och samarbetsvilliga samhällsmedborgare. Att eleverna ska bli bra människor kan tolkas som att de just nu är mindre bra, eller kanske rent av i grunden dåliga människor, och kanske så skulle förbli om de inte fick rätt undervisning.

Anna uttrycker sig på liknande sätt i svaret på samma fråga:

Anna: Så som jag ser det är det mest en social grej, alltså man lär sig att samarbeta och att skapa något tillsammans, att anpassa sig till övriga och så är det ett språk.

Intervjuare: Det låter som om du menar att musiken är ett medel för att nå andra mål?

Anna: Ja, fast det är inte ett medel att bli bättre i matte, utan att de ska bli bättre människor kan man säga.

Här sätts människor samman med komparativformen ”bättre”, vilket förutsätter att eleverna är bra människor, men inte tillräckligt bra. Genom musikalisk skolning ses det som möjligt att träna samarbete och att anpassa sig, vilket Anna menar är det samma som att bli ”bättre människor”. Denna förhandsinställning om eleverna reglerar Annas utsaga. Eleverna ska formas till att bli ”bättre människor”, en styrning av elevernas uppförande och beteende som grundas på en viss norm om vad en bra respektive en bättre människa är. Annas retorik kring musikundervisningens mål blir ett effektivt sätt att legitimera den egna verksamheten utifrån denna förhandsinställning.

Den andra typen av fostran närmar sig en emancipationsdiskurs. Det handlar exempelvis om att fostra eleverna till att få ett ”bättre självförtroende”. Precis som ovan kan ”bättre” här tolkas som en konstruktion av eleverna som bristfälliga, i detta fall bristfälliga på så sätt att de är innehavare av ett svagt självförtroende. Ulla uttrycker målen med bildundervisningen på följande sätt:

Intervjuare: Vilka mål har du med bildundervisningen? Vad är det viktigaste?

Ulla: Dom ska tycka att det är roligt och att dom utvecklas. Och att dom får bättre självförtroende genom att dom ... ja dom får skaparglädje och vågar liksom göra saker själva. Vårt samhälle är så passiviserande. Folk sjunger åt oss och folk ... allting ska det vara fackmän till. Vad dom vanliga människorna gör är inte värt så mycket fast dom många gånger ... Jag ser ju jättefina grejer ...

I citatet uttrycks följande element tillsammans i en ekvivalenskedja: bildundervisning – roligt – utvecklas – bättre självförtroende – skaparglädje – våga – mindre passiva. Denna retorik ligger nära diskursen om kompensation för barn med behov. Eleverna anses kunna utvecklas på ett personligt plan med hjälp av estetisk verksamhet, de behöver frigöras. Här finns dock en anknytning till ett samhällsperspektiv. I citatet ovan relateras till det ”passiviserande” samhället där ”fackmän” ställs mot ”vanliga människor”. Vanliga människor anses ha dåligt självförtroende och brist på skaparkraft på grund av samhällsutvecklingen och det ökade antalet fackmän, det vill säga i detta fall professionella sångare.

Inom fostransdiskursen formuleras barn och elever som otillräckliga utifrån två skilda aspekter. Dels antas de ha sämre självförtroende än vad som anses vara nödvändigt för att klara sig i samhället och behöver därför fostras till frigörelse. Dels ses de som alltför passiva och inte tillräckligt samarbetsvilliga, ödmjuka eller lyhörda och behöver därmed fostras till att bli ”bättre människor”. Diskursens två aspekter av fostran kan ses som motsägelsefulla i det att frigörelsen från det dåliga självförtroendet inte behöver innebära en större ödmjukhet och lyhördhet. Jag ser båda aspekter som delar i en fostransdiskurs utifrån retoriken kring anpassning. Med hjälp av den estetiska verksamheten i skolan (i detta fall aktiviteter inom musik och bild) uttrycks det som väsentligt att *fostras till anpassning* utifrån samhällets krav på såväl bra självförtroende som samarbetsförmåga och lyhördhet.

5.1.5 Estetisk verksamhet som förstärkning

Legitimeringen av skolans estetiska verksamhet centreras inom denna diskurs kring *förstärkning* och integration. Det handlar om att på skilda sätt förstärka elevernas lärande inom andra ämnen än de estetiska med hjälp av de specifika ämnena slöjd, musik, hemkunskap, idrott och hälsa eller bild. Retoriken utgår från devisen att ju fler ämnen som integreras i ett tema desto högre kvalitet på undervisningen. Diskursen är organiserad utifrån delvis samma element som diskursen om ”det roliga”, men här knyts ”det roliga” i högre grad till en kunskapsdiskurs än till föreställningar om barns behov. Följande samtalssekvens är hämtad från intervjun med lärarlaget vid ”Byskolan”:

Intervjuare: Hur jobbar ni med estetisk verksamhet på skolan?

Majbritt: Vi är väl lite olika intresserade. Så lägger man ihop det så får man det då.

Intervjuare: Men om ni ger mig de olika bitarna ...

Majbritt: Ja, då kan väl jag börja då, eftersom jag är väldigt motoriskt intresserad och har medveten rörelseträning 10–15 minuter per dag. Då har vi ... en ramsa och vi har en rörelsesång och sedan har vi en dramaövning. Det är liksom genomgående varje dag.

Intervjuare: Hur tar barnen emot det?

Majbritt: Ja, jag tycker att det är fantastiskt. Jag har kört detta i många år, så att jag ... jag vet ju perioder som jag haft barn i 1:an som inte haft ... ja man lär dom ... jag lär ju inte dom att läsa, men jag ger dom en väg att lära sig läsa. Och det här med motorik, dom får ju ett behov av det.

Det kanske mest slående i detta utdrag är att Majbritt inte besvarar intervjuarens fråga om hur barnen tar emot denna dagliga rörelseträning, utan hänvisar istället till sig själv och hur hon som lärare uppfattar verksamheten. ”Jag” återkommer sju gånger i svaret på frågan om barnens reaktioner på rörelseträningen. Detta kan tolkas som att Majbritt inte uppfattade frågan i sin iver att motivera denna rörelseträning. Hon förstärker sina argument genom att använda uttryck som ”fantastiskt” och genom att framhålla sin långa erfarenhet (”jag har kört detta i många år ...”). De återkommande ”jagen” kan även tolkas som att Majbritt *hör* frågan om barnens

reaktioner som en fråga om hennes egen lärarskicklighet och av den anledningen svarar som hon gör.

I samtalssekvensen artikulerar Majbritt skolans estetiska verksamhet med hjälp av följande ekvivalenskedja: medveten rörelseträning – motorisk träning – ramsa, rörelsesång och dramaövningar – en väg att lära sig läsa. En av diskursens centrala element är just förstärkning och i detta fall bidrar rörelsesånger och dramaövningar till att förstärka läsinlärningen. Här blir det tydligt hur diskursen inriktas på nyttan med de estetiska ämnena, men samtidigt går diskursen in i behovsdiskursen genom att resonemanget utgår från barns behov. Majbritt uttrycker dock att detta behov av motorisk träning är något som skapas under lektionerna. Behovet finns med andra ord inte hos barnen från början (vilket förutsätts i retoriken kring kompensation och behov, se 5.1.1). Den skola som Majbritt arbetar vid för fram denna diskurs som ett av skolans profilområden. På skolans hemsida kan man läsa:

I huset finns ett stort intresse för musik, lek, rörelse och olika former av skapande verksamhet, som kan väcka nyfikenheten och kreativiteten hos barnen och göra inlärningssituationen mer lustfylld.

Formuleringen är intressant, då den pekar på flera sidor av för-givet-taganden kring denna typ av verksamhet. ”Musik, lek, rörelse” uttrycks som ”olika former av skapande verksamhet”, vilket ”väcker nyfikenhet och kreativitet” och ”gör inlärningssituationen mer lustfylld”. Texten visar på sambandet mellan estetisk verksamhet och lustfylld inlärning. Fokus ligger inom denna diskurs i högre utsträckning på inlärning än på att ”ha roligt” samtidigt som inlärningssituationer utan musik, lek, rörelse och skapande implicit förutsätts vara mindre lustfyllda. I texten artikuleras musik, lek och rörelse som en metod i högre utsträckning än som ett innehåll i sig. Inbyggt i konstruktionen ligger också ett för-givet-tagande om att inlärningssituationer bör vara ”lustfyllda”.

Inom diskursen uttrycks att de estetiska ämnena inte bara förstärker inlärningssituationerna genom att ämnenas medverkan gör lärandet mer lustfyllt, utan även att det existerar överspridningseffekter mellan ämnena, det vill säga att prestationer inom estetiska ämnen har ett direkt (positivt) samband med prestationer inom andra ämnesområden. Gunnel driver denna tes genom hela samtalet. Samtidigt är hon mån om att föra fram andra aspekter av ämnena, vilket kan ses som ett ”korrekt” svar på intervjuarens fråga:

Gunnel: Jag tycker ju att dom praktiskt-estetiska ämnena är jätteviktiga naturligtvis.

Intervjuare: Varför då?

Gunnel: Ja men herregud, det är ju dom kreativa ämnena, dom frigörande ämnena och dom kan du använda för att stärka dom andra ämnena. Tjosan hejsan, vad bra man kan bli i engelska på musik till exempel. Du kan bli jättebra i matte på träslöjden och syslöjden också, eller hur?

Intervjuare: Ser du det som den huvudsakliga funktionen eller finns det annat som du ser som viktigt med dessa ämnen också?

Gunnel: Ja, dom är ju också till för den personliga utvecklingen väldigt mycket. Det kommer du ju inte ifrån.

Genom sitt språkbruk och ordval framstår Gunnel som den estetiskt inriktade skolledaren, en skolledare som har en förståelse för möjligheterna med de estetiska ämnena. Retoriken bygger på tecken som ”kreativ” och ”frigörande”, vilka här relateras till just förstärkning. På frågan om det finns andra värdefulla aspekter inom det estetiska fältet för hon fram en retorik kring ”personlig utveckling”, vilken kan tolkas som en mindre kunskapsrelaterad diskurs. Detta kan dock, som tidigare nämnts, ses som en följd av min fråga om huruvida Gunnel kan nämna fler aspekter av ämnenas funktion. Under samtalet återkommer hon inte heller till aspekterna om ”personlig utveckling”. Gunnels utsaga kan även sägas få en informell karaktär i det att hon använder sig av vissa ord och begrepp som utmärker sig stilistiskt (”tjosan hejsan...”). Denna retorik medverkar till att stärka Gunnels självrepresentation som en icke-formell skolledare, en skolledare med vardagligt språk och positiv framtoning. Extremfallsformuleringen av vissa begrepp (”jätteviktiga”; ”jättebra”) bidrar också till denna framtoning, men får framförallt en argumentativ funktion i syfte att övertyga.

I intervjun med Sara legitimeras musikämnet som en förstärkning till lärandet utanför det estetiska området. I en diskussion kring tiden och schemat i skolan talar hon om musikämnets låga status och menar att hennes ämne ses av kollegorna som mindre viktigt än ämnen som svenska och matematik. Detta antagande konfronterar hon med ett antagande om att musik istället är en förutsättning för andra ämnen:

Intervjuare: Vad menar du med att musik är en förutsättning för det andra?

Sara: Jag menar att musiken är ju väldigt viktig för inlärningen. Det är ju det som jag jobbar för, jag menar, bara det motoriska, att öva upp

motoriken med olika sånger och klapplekar... Det är ju sånt man kan på förskolan, sen kan man det inte längre. I 1:an ska dom sitta stilla i sin bänk. Nu jobbar dom väl kanske inte riktigt så men, det är väl över lag så tror jag. Jag menar ska man ha förutsättningar för, det går ju hand i hand, motoriken med läsinlärning och så. Dessutom försöker jag jobba ihop med, när dom läser en bokstav så sjunger vi en sång med den bokstaven och... försöker jobba lite så att man får ihop det... jag tror ju väldigt mycket på, egentligen, så som Waldorfskolan jobbar. Nu har jag ingen utbildning på den delen, men jag tror ju mycket på det. Just att man får in lite olika, att man tar olika aspekter av samma problem. Att man inte lägger något vid sidan om liksom...

Intervjuare: Och då är du ju inne på något slags tematiskt arbete eller?

Sara: Ja, jag önskar ju verkligen att man jobbade mer så här.

Funktionen med Saras utsaga är att legitimera musiken som metod i samband med läsinlärning. Genom att i uttalandet konkretisera med exempel från musiklektionerna stärks trovärdigheten i utsagan om musiken som metod för läsinlärning. Intressant är att precis som i Majbritts uttalande ovan återkommer talet om motorikens betydelse för lärandet. I båda fallen handlar det dock om lärande i allmänhet, snarare än om lärandet inom det estetiska fältet.

I syfte att förstärka och legitimera diskursen relaterar Sara sina uttalanden till någonting utanför sig själv och Småstadsskolan, nämligen Waldorfskolan och dess arbetssätt, vilket här bidrar till att öka trovärdigheten kring resonemanget om musikens betydelse för läsinlärning. Argumentationen om att elevers lärande förstärks då fler ämnen integreras är centralt inom denna diskurs. Att arbeta tematiskt, ämnesövergripande eller ämnesintegrerande uttrycks inom diskursen som det optimala sättet att lära. Precis som talet om motorikens betydelse för lärandet är dock talet om ämnesintegration en allmängiltig pedagogisk retorik, oberoende av vilka ämnen som skall integreras. Det handlar om att föra samman så många olika delar av skolans verksamhet som möjligt. Ulla uttrycker det på följande vis:

Intervjuare: Dom (eleverna) har haft tema havet nu...

Ulla: Ja, dels så fick dom med sig färg och papper när dom var ute vid havet. Och sedan så plockade dom strandfynd och så fick dom göra olika strandfyndstavor och göra någon ram till det. Och sedan har vi tittat

lite på hur havet ser ut. Och när dom målade sina pärmar fick dom måla himmel och hav. Dom hittade på väldigt mycket roligt då. Sen tittade vi på någon konstbild som har med havet att göra. Det gäller ju på något vis att göra många saker i en sak om du förstår vad jag menar...

Ullas retorik inriktas på presentationen av ett konkret exempel från arbetet med eleverna. Här används genomgående verbformer ("dom fick med sig"; "dom plockade"; "dom fick göra"; "dom målade"; "tittade") vilka i första hand illustrerar elevernas görande. Läraren är i stort sett osynlig i beskrivningen, eleverna agerar på egen hand och styr sina egna handlingar. Uttalandet får en funktion av att övertyga i det att Ulla uttrycker det positiva ("roligt") i arbetet. I slutet av citatet går hon ur berättelsen om elevernas arbete och ger en förtydligande kommentar till vad hon tidigare sagt. Denna kommentar får en pedagogisk inramning ("...om du förstår vad jag menar..."), vilket förstärker funktionen att övertyga. Även i samtalet med hela arbetslaget vid Ullas skola är diskursen om ämnesintegration rådande. Trots att lärarna här uttalar en viss problematik i att integrera estetiska ämnen i det tematiska arbetet framstår denna diskurs ändå som hegemonisk:

Pia: Det är svårt att få in hemkunskap, men jag kände att jag var med väldigt mycket förra året. Dels när vi hade temat havet. Där tog jag upp fiskbiten mycket tidigt på terminen då och vi avslutade med att eleverna tillagade en sallad som dom bjöd föräldrarna på, på kvällen när dom var här och tittade på deras arbeten. Och det var jättepositivt.

Intervjuare: Och musiken då?

Anna: Ja, det är ju svårt. Jag har försökt att köra med... niorna har läst musikhistoria då... jag försökte att lägga det parallellt med bilden när dom läste konsthistoria. Och med språkhistorian. Vi la det samma tid under samma period. Men vi hann ju inte jobba ihop det på något sätt. Men tanken var ju att dom skulle se att det hängde ihop och försöka knyta ihop. Att det är samma tid, fast olika aspekter då. Men det blev... jag vet inte hur dom upplevde det, jag har inte hunnit att fråga dom.

Intervjuare: Men det här temat som ni hade nu, tema vatten?

Anna: Ja, jag har inte varit med på det, men jag kan ju tänka mig att det går att anknyta ganska mycket, med havsljud och så...

Ros-Marie: Ja, sjömanssånger och så...

Anna: Ja, men jag var inte här då, jag jobbade inte här då. Ja, det finns ju ganska mycket, både musik och visor och sånt om just havet eller vatten. Så det kan jag ju tänka mig. Förra året körde jag med det nya då, dom läste svenska diktare (i svenskämnet) och då kunde man ta upp det här med, ja, tonsätta dikter och prata lite mer om svenska poeter och så... Vi ska försöka utveckla det. Pop och rock har vi kört tillsammans med sex och samlevnad. Jag har försökt att lägga in aspekter på det här med idoler och vad man får för bilder av hur man ska se ut och vara och det här med image.

I citatet framkommer hur det tas för givet att integrationen mellan ämnena är av godo. Lärarna uttrycker dock denna integration som förknippad med en del svårigheter. Argumentationen uttrycks i tvekan ordalag: ”jag ska försöka”; ”vi har försökt”; ”jag kan tänka mig”; ”det är svårt”; ”tanken var...”, vilket kan ses som ett visst motstånd mot den hegemoniska diskursen om ämnesintegration. Trots detta för lärarna fram en mängd exemplifieringar kring hur denna integration skulle kunna gestalta sig, vilket signalerar en vilja att föra fram tematiskt arbete som en viktig del av skolans utvecklingsarbete.

I samtalet med lärarna vid Kranskommunskolan uppenbarar sig samma typ av problematik, vilket dock här tar sig ett annat uttryck. På den inledande frågan om lärarna arbetar med tematiskt arbete på skolan uppkommer en lång diskussion där följande samtalssekvens är hämtad:

Tor: Ja, vi försöker väl ändå, till exempel på Sex-och-samlevnads-temat då, musik försöker vi väl få med...och idrott med dans och så...som vi alltid har i 8:an då. Då får vi med massage och vi får med lite kakor...

Maria: Ja, vi har lite kakor, det har vi haft med...

*Tor: Kärleksmums...
(alla skrattar)*

*Maria: Ja, hjärtekakor och så...
(alla skrattar)*

Tor: Ja, att vi får med samhällsbiten med...med lag och rätt vad gäller sex och så vidare. Och biologi självklart då. Man får ju med nästan alla ämnen där då.

Intervjuare: Har musiken varit med där också?

Stina: Ja, det har vi varit.

Tor: Kärlekslåtar...

I samtalssekvensen framställs tematiskt arbete och ämnesintegration som inriktat på målet att integrera så många ämnen som möjligt. Retoriken byggs upp av exemplifieringar (”hjärtekakor”, ”kärleksmums”) från arbetet med skilda teman. Dessa exemplifieringar framkallar många skratt i gruppen, vilket ger ett något generat intryck. Här återkommer också talet om skolans verksamhet som separerad i mindre delar och värdet av att integrera dessa delar till en helhet. Genom Tors exemplifiering av hur ett område inom samhällskunskap kan integreras i ett tema förstärks utsagan.

Legitimeringen av skolans estetiska verksamhet som förstärkning utmanas inte av någon diskurs där den estetiska verksamhetens möjlighet att förstärka elevernas lärande ifrågasätts. Lärarna inom diskursen förhåller sig dock på skilda sätt till diskursen. I vissa fall skildrar de sig som aktörer genom att de är drivande i sin argumentation, i andra fall mer som passiva, men ändå professionella yrkesmän/kvinnor, i sitt sätt att tala om estetisk verksamhet som förstärkning.

5.2 Konstruktion av legitimitet kring lärarnas estetiska kompetens

Legitimeringen av lärarnas estetiska kompetens sker via skolans sociala och historiska diskursiva kontext och de identitetspositioner som intas av lärarna ses som en följd av diskurserna. När lärarna artikulerar sin identitet är det mer en social än en personlig identitet. Den sociala identiteten ställs i relation till andra grupper av lärare utifrån vissa för-givet-taganden om den egna gruppen. I detta kapitel presenteras de identitetskonstruktioner som framkommit hos lärarna i studien.

5.2.1 Läraren som vuxen

Läraren som framställer sig själv som vuxen legitimerar sig själv dels med hjälp av diskurser utanför det estetiska området och dels med hjälp av diskurser inom det estetiska området. I det första fallet talar lärarna om sig själva som att inte ”kunna” spela, måla, sjunga eller dansa. Detta är dock inget som uttrycks som något hinder

för undervisningen inom fältet. Ibland är det tvärtom så att det ses som en fördel att exempelvis inte kunna sjunga eller spela i musikundervisningen med barnen. I följande samtalssekvens från intervjun med lärarlaget i Byskolan framställer Ulla sig själv på detta sätt:

Intervjuare: Hanterar någon av er något instrument?

Ulla: Inte jag. Barbro spelar väl hjälpligt gitarr.

Erika: Fast hon brukar väl inte spela va?

Ulla: Nej, hon brukar inte det. Fast hon sjunger bra. Det gör inte jag, det heller. (Alla skrattar). Men jag sjunger gärna ändå. Jag inbillar mig att om barnen är rytmiska och så, vilket jag inte är så särskilt bra... så om jag lär dom fel melodi så kan dom lära sig rätt sen. (Alla skrattar).

Siv: Ja, det kan dom säkert (tröstande). Glädjen är det viktigaste.

Ulla: Ja, glädjen är det viktigaste. Och att man visar att fröken kan inte allting perfekt hon heller. Eller att vuxna inte kan det heller och det gör ingenting. Man bjuder på det. Ja.

Här bygger Ulla upp sin argumentation för en allmänpedagogisk metod i samband med sångsamlingarna i förskoleklassen genom en generalisering av kategorin ”vuxna”. Retoriken blir effektiv i argumentationen för den egna självkonstruktionen som icke-musikalisk med stor pedagogisk kompetens. Den pedagogiska kompetensen fungerar som kompensation för den musikaliska okunskapen genom att Ulla, utifrån diskursen om ”det roliga”, konstruerar en identitet som skapar trovärdighet. Barnen beskrivs här som innehavare av tillräcklig musikalisk grundkunskap för att själva kunna inhämta ytterligare kunskap i de fall det senare krävs. I Ullas uttalande blir det tydligt hur hon nästintill stoltserar med sin musikaliska okunskap och hon söker bekräftelse hos sina kollegor, vilket hon får. Siv bekräftar Ullas uttalande genom att på ett tröstande sätt hålla med och upprepa vad hon uttalat. Även övriga lärare i kollegiet bekräftar genom att småskrattra på ett sätt som stärker Ulla i sitt uttalande. Ullas identitetskonstruktion kan ses som en följd av diskursen om ”det roliga”: Har barnen bara ”roligt” i samband med den estetiska verksamheten spelar det ingen roll om fröken inte kan musicera själv eller om det är ”fel” melodier som lärs ut. Allt som behövs är att vara en insiktsfull och pedagogiskt inriktad ”vuxen”.

Uttalandet om att det kan vara positivt för barnen att möta vuxna i skolan som ”inte kan” är intressant. Från att ha beskrivit sig själv som en ”fröken” som inte kan allting perfekt växlar Ulla i ordval till att definiera sig själv som en av alla vuxna som inte kan. Genom att kollektivisera musikalisk okunskap till en vuxenproblematik förstärker här Ulla rimligheten i uttalandet, vilket får till följd att kategoriseringen av sig själv som vuxen underlättas. Att en vuxen utanför skolan uttrycker att hon eller han inte kan musicera ses som legitimt. Att en lärare som undervisar i musik i skolan gör det kan ses som mindre legitimt. Det blir därmed lättare för Ulla att i denna situation argumentera för en samhörighet med vuxna i största allmänhet, än med lärare. En annan förklaring skulle kunna vara att Ulla även talar inom en fostransdiskurs, där det övergripande budskapet är att barnen vågar vara öppna och göra bort sig när de ser att en vuxen (fröken) inte är perfekt.

I det andra fallet, där läraren som vuxen legitimerar sig med hjälp av diskurser inom det estetiska fältet, är det de hantverksmässiga kunskaperna som ses som meriterande. Eva vid Bruksortskolan beskriver sin bakgrund och uttalar sig i samband med detta positivt kring att skolans anställda kommer från skilda ”yrkesgrupper”:

Eva: Vi har flera vuxna på enheterna. Olika yrkesgrupper och så. Och sen har man ett väldigt intresse just för det estetiska här. Innan...alltså det estetiska kom in när vi började bygga om skolan av någon anledning då men...Innan dess så jobbade man mycket med det estetiska och det tror jag att förskollärare och fritidspedagoger också har fört in i skolan. Att man jobbar temainriktat, man jobbar med konst och bild och...och att trä och syslöjd går mycket in i ämnena här va.

Även Eva använder här begreppet ”vuxna” istället för lärare. ”Vuxna” ekvivaleras i nästa mening med ”olika yrkesgrupper”. Kategorin ”olika yrkesgrupper” behöver därmed inte innefatta endast pedagogiskt utbildade personer. I utsagan relaterar Eva skolans estetiska verksamhet till förskollärare och fritidspedagoger vilka framställs som en lärargrupp med specifika arbetsmetoder, såsom temainriktat arbete med bild och konst. Genom att hon i uttalandet skiljer ut denna kategori talar hon samtidigt om att övriga lärare inte medverkat till skolans estetiska verksamhet. Skolans anställning av en fritidspedagog, tillika textilkonstnär, är något som Eva för fram som positivt för skolans estetiska verksamhet. Denna persons kompetens hämtas därmed delvis från ett yrkesområde utanför det pedagogiska och i citatet nedan illustreras hur Eva skapar trovärdighet genom generalisering:

Eva: Hon ser väldigt mycket som klassläraren inte kan se hos barnen. Alltså hon kan vara den där... vågskålen, om man tycker att ett barn kan vara lite stökigt, vara lite sådär... men då kan hon ta fram dom här andra sidorna va, som hon har märkt under en intervju.

Här framstår textilkonstnären som innehavare av specifika pedagogiska kompetenser, kompetenser som inte klassläraren anses ha. Klassläraren som kategori saknar vissa kompetenser som krävs i det estetiska arbetet med en viss kategori av barn. Dessa kompetenser uttrycks som vissa förmågor, exempelvis en specifik synförmåga. I sitt uttalande använder sig även Eva av en metafor. Bilden av en ”vågskål” kan ses som en del i diskursen om balans och helhet. Genom att anställa en textilkonstnär, som genom sin specifika kompetens anses kunna balansera klasslärarens fokusering på barnens stökiga sidor, uppnås en större balans.

Läraren som vuxen uttrycks i ovanstående citat som mer kompetent än andra lärare, i synnerhet när det gäller att arbeta med vissa barn. Läraren som vuxen i skolan ligger därmed nära nästa kategori av läraridentitet; läraren som terapeutisk pedagog.

5.2.2 Läraren som terapeutisk pedagog

Den terapeutiskt inriktade pedagogen bygger sin identitet på elementet ”omsorg”. ”Omsorg” får här ett innehåll i relationen till estetisk verksamhet, vilket i sin tur relateras till kategorin fritidspedagog. I samtalssekvensen med Eva blir detta synligt:

Intervjuare: Kan du berätta om dig själv?

Eva: Jag är fritidspedagog och det är en väldigt bra start när man blir rektor. Jag tycker att det är bra. Alltså jag känner att... i alla fall med min erfarenhet... Jag är fritidspedagog från början, jobbade på förskolan, blev föreståndare på fritidshem, blev biträdande rektor och rektor. Och hela tiden har den här... alltså... humanistiska andan i mig, alltså det är att man har omsorgen i sig, som jag tror är väldigt viktig. I alla fall på det här stadiet. Men även på högstadiet då, där jag var förut som biträdande då. Att jag känner att denna omsorgsbiten och det här kännandet och inte bara vara fokuserad vid timplan och minuter och raster och rastvakter. Alltså jag känner att jag inte är inne i den världen. Och jag vill ta bort den världen lite va. Så att det känner jag. Jag är väldigt stolt över mitt yrkesval om man säger.

Redan i sitt första uttalande i intervjun presenterar Eva den egna identiteten. Med en hög grad av säkerhet markerar hon tillhörigheten till gruppen fritidspedagoger och hon deklarerar även tydligt att denna identitet är väsentlig för att lyckas som rektor. Utsagan handlar om att övertyga intervjuaren om detta påstående, vilket görs med skilda retoriska grepp. För det första artikulerar Eva följande element tillsammans i en ekvivalensekdja: en bra rektor – en fritidspedagog – en humanist – ha omsorgen i sig – kännande – ta bort världen av timplan, minuter, raster och rastvakter. Eva presenterar här en identitetskonstruktion som står för värden som rör känslor, medmänsklighet och omsorg. Mot detta ställer hon en identitet med mer rationella och organisatoriska förtecken (timplan, minuter, raster och rastvakter) – en ”värld” som hon säger sig vilja ”ta bort”. Eva framställer sig själv som en annorlunda skolledare, en skolledare som värnar om vissa specifika värden, värden som normalt inte förknippas med skolan. Traditionellt administrativa uppgifter, som möjligen är en del av en skolledares uppgift, ses av Eva som något icke-humanistiskt och som hon därmed säger sig vilja ta avstånd ifrån. För det andra presenterar hon sin egen livsberättelse, sin karriär inom skolans område, och genom denna presentation skapas trovärdighet för uttalandet om att fritidspedagoger är bra rektorer. För det tredje tillskriver Eva kategorin fritidspedagog attribut som ”humanistisk”, ”omsorg” och ”kännande” vilka ställs mot skolans attribut ”timplan”, ”minuter”, ”raster” och ”rastvakter”. Skolan får i Evas retorik stå för värden som ses som icke-humanistiska. Den hårda världen i skolan ställs mot den mjuka världen på fritids. Tid, raster och rastvakter framställs som något negativt och som helst ska raderas ut från skolans värld.

I nedanstående citat av Anette synliggörs hur hon framställer sig själv som terapeutiskt inriktad lärare. Hon framställer sig själv och sin egen undervisning som specifik i relation till andra lärares undervisning:

Anette: Jag hade med Eva (skolledaren) här nere på elevens val. Vi har heldagar med elevens val. Det är ju bra. Och då hade jag henne med. Och då sa hon just att vad kul det är och se dom här. Det är bland andra en kille, han brukar alltid...han satt här och jobbade, då var det med dom här figurerna (pekar på små figurer på bordet framför oss). Han jobbade, han var inte alls negativ till det han gjorde. Och det kunde han vara i klassen, sa hon...att ingenting är bra du vet. Och här sa han ingenting utan han jobbade på och var jätteglad över det.

Anette legitimerar sin egen identitetskonstruktion och sin egen verksamhet genom att ta hjälp av vissa elever ("dom"), vilka antas prestera sämre i andra sammanhang än de estetiska. Denna legitimering bygger på framlyftandet av den egna skickligheten, att kunna entusiasmera även elever med ointresse för skolan. Retoriskt sker detta genom att Anette gör en detaljerad beskrivning av arbetet med en specifik pojke. Här används direktcitater ("active voicing") i skapandet av trovärdighet kring utsagan, där rektors ord får stå som bevis för saken i Anettes uttalande.

Läraren som omsorgsfull och terapeutisk pedagog har i första hand sin diskursiva hemvist i estetiskt lärande som kompensation utifrån barns behov. I intervju-sekvensen med Anette, Märith och Karin (se 5.1.1) blir det tydligt hur dessa lärare positionerar sig själva som grupp gentemot övriga lärare på skolan. De pronomen som de tre lärarna så gott som genomgående använder i intervjun är "vi" och "oss" och lärarna bejakar konsekvent varandras uttalanden i syfte att stärka sin position som grupp. Övriga lärare kategoriseras som "de teoretiska lärarna" och den verksamhet dessa lärare arbetar inom kategoriseras som "klassrumssituation". Anette, Märith och Karin väljer därmed att formulera sina läraridentiteter som icke-teoretiska och den egna verksamheten som något som pågår utanför klassrummet. Denna kategori relateras till barnkonstruktionerna genom en retorik av terapeutisk art. Till skillnad från övriga lärare anser sig Anette, Märith och Karin ha en särskild förmåga att få barn som mår dåligt att må bra. Under ytterligare en intervju-sekvens blir det tydligt hur dessa tre lärare bygger upp sin identitet genom att till viss del bryta mot skolans normer och regler för att istället tillmötesgå elevernas önskemål:

Märith: Alla är med och alla vill hela tiden ha mer.

Anette: Dom säger att "kan vi inte få kvarsittning?". (skratt)

Karin: Ja, dom säger "vi hinner", men jag säger att "nej, nu måste ni gå, dom andra lärarna väntar på er". Nej, det gör ingenting, säger dom. Vi hinner.

Anette: Det gör ingenting om vi kommer för sent, säger dom.

Karin: Då säger jag att OK, då får ni göra det.

Anette: Jag hade en kille, det var några år sedan nu, men han satt här och jobbade kvar. Han hade det lite jobbigt och så vet jag. Och han hade verkligen kommit in i det och jobbade på och så...och då sa jag till dom andra barnen att "säg till läraren att han kommer lite senare".

Och han hade verkligen kommit in i det och satt och gjorde grejer till sina föräldrar. Målningar och så. Och då kom assistenten och hämtade honom och sa att läraren vill att han ska komma. Jag var helt chockad. Där satt han och hade kommit igång vet du. Och trevlig var han. För det kan tydligen vara lite problem med den här killen. Och då sa jag till assistenten att "det var det tråkigaste". Det hörde han nog.

Genom att beskriva sig själva som de lärare som bäst kan hantera elever med olika typer av problem kan Anette, Märith och Karin tillskansas sig en viktig funktion på skolan. Anette argumenterar i citatet ovan genom att exemplifiera med en berättelse om en specifik elev vid ett visst tillfälle. Hon använder sig av återberättandet som en retorisk teknik, där händelserna skildras kronologiskt ("och då sa jag..."; "och då kom..."). Berättelsen inleds med en klassisk sagobetonad "det-var-engång-introduktion" ("Jag hade en kille..."), samt beskrivningen av denna elev ("han hade det lite jobbigt"; "trevlig") och hans aktivitet ("satt och gjorde grejer till sina föräldrar"). Denna inledning följs av en beskrivning av själva händelsen. Här används ett antal direktcitater ("active voicing") genom vilka trovärdighet skapas. I slutet av berättelsen återkommer Anette till elevens karaktär ("det var tydligen lite problem med den här killen"; "och trevlig var han..."), vilket illustrerar moralen i "sagan": Barn med problem kan vara duktiga och trevliga när de arbetar praktiskt och estetiskt. Specifieringen av vad eleven i fråga gjorde hos Anette, det vill säga uttalandet om att han tillverkade något till sina föräldrar, stärker utsagan om elevens karaktär. Denna typ av återberättande som retorisk strategi, levandegör och "kryddar" argumentationen för en terapeutiskt inriktad estetisk verksamhet. Med hjälp av berättelsen gestaltar Anette också sig själv som terapeutisk pedagog. Genom att spegla sig i kollegorna ("läraren" och "assistenten") framställer Anette sig själv som en mer human lärare som bättre kan förstå eleven, dennes svårigheter och behov av estetisk verksamhet. Inom denna diskurs och utifrån denna identitet kan Anette argumentera för både verksamheten och sin egen status som lärare på skolan.

5.2.3 Läraren som icke-teoretiker

Precis som skolans verksamhet kan legitimeras som antingen praktisk eller teoretisk talar lärarna här om sig själva som icke-teoretiska, praktiska eller esteter, i relation till övriga lärare, vilka ses som teoretiker. Identiteten är relaterad till diskurserna där skolan ses som alltför teoretisk och nödvändigheten av en ökad praktisk verksamhet

i skolan, speciellt för barn med olika typer av problem. Även en rektor uttrycks vara icke-teoretisk (praktisk) eller teoretisk. Vid intervjun med Anette, Märit och Karin för lärarna fram skolledarens betydelse för skolans estetiska verksamhet:

Anette: Eva är väldigt bra tycker jag. Hon är ju...

Märit: Ja, hon är ju öppen för att...

Anette: Hon är ju lite speciell som skolledare...

Forskare: Men om ni hade haft en annan skolledare?

Anette: Nej, då hade vi nog slutat antagligen. Då hade ju inte jag kunnat jobba kvar här om jag inte hade fått jobba lite...

Märit: Det går ju inte att jobba om man ska strida för allting man vill göra och hela tiden förklara sig varför man gör vissa saker, men det tycker jag inte att man behöver göra här.

Anette: Nej, sen är ju Eva fritidspedagog i botten. Och det, det är ju också mycket en syn på hela människan och det estetiska och... så där va, hon värnar ju om det. Och det tycker jag man känner... hon är ju inte en sån där teoretiker.

Citatet illustrerar hur kategorierna teoretiker respektive praktiker öppnar upp för en retorik kring ”helhetssyn” samt en identitet som icke-teoretiker. Just genom att diskursen innefattar dessa dikotomier kan ett uttalande som ”en syn på hela människan” framstå som trovärdigt. I utsagan byggs identiteten upp via ekvivaleringen av följande tecken: Eva – bra rektor – öppen – lite speciell – fritidspedagog – syn på hela människan – det estetiska – inte teoretiker.

Samtalet med arbetslaget vid Kustortskolan handlar till stor del om svårigheter och möjligheter med integration mellan praktiska och teoretiska ämnen i skolan. Två citat från denna diskussion återges här:

Mona: Jag tycker det är lika fascinerande varje gång i slöjden. När dom ska göra en basker eller räkna ut någon diameter eller radie eller något och dom säger att... ja just det, det kanske man kan göra här inne ja. Jag tror att dom lär sig väldigt mycket genom praktiskt arbete. Genom praktiskt arbete kan man lära sig väldigt mycket teoretiska grejer av folk som har en förankring i verkligheten på något sätt, så att det inte bli lika långt avstånd.

...

Gudrun: Jag tror ju väldigt mycket på att man mår så otroligt mycket bättre av att få utveckla precis alla sina sidor. Och jag tror att många lärare har många sidor som dom gärna skulle vilja leva ut lite mer än vad dom gör. Även om dom har teoretiska ämnen...

I det första citatet återkommer kategorierna praktiskt respektive teoretiskt arbete. Praktiskt arbetande människor tillskrivs en större förankring i ”verkligheten”. Resonemanget inbegriper därmed även det motsatta förhållandet, det vill säga att teoretiskt arbetande människor tillskrivs en svagare förankring i verkligheten. Kategorierna bygger på diskursen om balans och helhet, men i denna utsaga förstärks argumentationen av för-givet-taganden om ”verkligheten”, en verklighet inriktad på praktiskt arbete. Retoriken kring verklighet är intressant ur flera aspekter. Verkligheten utanför skolan uttrycks som specifik i det att den framställs som mer verklig än verkligheten i skolan. Skolans verklighet ses som överklig, såtillvida inte skolan inriktas på mer praktiskt arbete. Att sy en basker på slöjdlektionerna beskrivs som mer verkligt än att räkna ut diameter på matematiklektionerna. Förmågan att kunna räkna ut en diameter på slöjdlektionerna i samband med tillverkningen av en basker ses som mer verklighetsnära – och därmed som ett mer genuint kunnande.

I det andra citatet kategoriserar Gudrun lärare i teoretiska ämnen som mindre välmående än lärare i praktiska ämnen. De senare antas må bättre genom att leva mer i enlighet med diskursen om balans och helhet. Lärare, specifikt lärare i teoretiska ämnen, framställs här som mindre ”utlevande” och i behov av fler tillfällen att exponera hela sitt jag. Retoriken känns igen från diskursen med specialpedagogiska förtecken: människan mår bättre av att arbeta estetiskt och praktiskt än att endast arbeta med teoretiskt arbete.

I båda exemplen skapas en människa (både lärare och elever) utifrån dikotomiseringen mellan teori och praktik och det är utifrån denna diskurs som läraren legitimeras som icke-teoretiker.

5.2.4 Läraren som ämnesexpert

Läraren som ämnesexpert framställer sig själv som stridbar, men samtidigt smidig. Hon/han uttrycker sin position som underställd övriga lärare på skolan och inte sällan missförstådd. Identifikationen med det egna ämnet och den egna ämneslärarkåren är stark och retoriken bygger på positioneringar utifrån dessa båda. Intervjuaren ber

Sara berätta om hur det är att arbeta med musik på denna skola och i citatet från Saras svar framkommer hur Sara positionerar sig gentemot skolledningen:

Sara: Nu är ju Sonja, rektorn, också intresserad av musik. Men samtidigt så är det ju så att det är ju inte så att jag får några resurser. Alltså jag får ju inte, jag får ju verkligen inga resurser, varken tid eller material eller någonting. Jag fick köpa in 15 sångböcker när jag flyttade hit. För jag sa att jag kan ju inte jobba utan material, jag vägrar stå och kopiera.

På frågan om Sara integrerar rörelse under lektionspassen svarar hon:

Först skulle jag vara i klassrummet med bänkar och sånt i år med tvåorna, men då sa jag att det är ju inte sant att jag ska vara där. Och inte kunna bedriva någon rytmikundervisning. Men jag lyckades väl ändra på detta. Så man får strida lite. Man kommer gärna sist i all planering. Men så är det ju. Man måste vara lite enveten, samtidigt som man kan ju inte gå på för mycket. Det är ju inte så smidigt. Men man måste ju ändå strida för det man tror är viktigt.

Saras identitet skapas utifrån exempel ur den egna lärarpraktiken på skolan. I dessa sammanhang används pronomenet ”jag” (”jag får inte några resurser”; ”jag fick köpa in..”; ”jag kan ju inte jobba utan material”; ”jag lyckades väl ändra på detta”). Pronomenet ”jag” övergår senare i sekvensen till ”man” och därmed har Sara abstraherat sig själv och låter exemplen få en mer allmängiltig funktion. ”Man” signalerar även att Sara ser sig själv som medlem av en grupp likasinnade, musiklärarkåren, en grupp där alla har det gemensamt att de måste ”strida” för sin sak. I sin argumentation använder sig Sara av beskrivningar från skolans vardag genom att återberätta mötet med rektor då hon tillträdde tjänsten och med hjälp av active voicing skapas trovärdighet i detta uttalande. Genom att verbalisera sin läraridentitet som både stridbar och smidig legitimerar Sara här sig själv som kompetent ämnesexpert.

Läraren som legitimerar sig själv som stridbar och smidig ämnesexpert återfinns även i ”Kranskommunskolan”. Lärarna här uttrycker sig dock i lite mer försiktiga ordalag. Här handlar det inte om att strida utan om att ”förhandla”, vilket ses som en del av arbetet som lärare i de så kallade praktiskt-estetiska ämnena:

Sonja: I tider då vi har gott om resurser då behöver vi ju inte bråka så mycket. Men när det krymper, ja då ställs ju allt på sin spets och då...

då vet jag inte riktigt var vi hamnar.

Gunnar: Det kostar ju så klart lite mer att erbjuda dom praktiskt-estetiska ämnena också. Material och sen att man ska ha, man måste ha flera lärare igång. Man kan inte ha så stora grupper...

Sonja; Halvklass, det finns ju dom som tittar snett på det...

Gunnar: Ja, men det är omöjligt att ha 30 elever i slöjdsalen.

Till skillnad från Sara artikulerar här Sonja sin försiktiga kritik mot kollegorna i andra ämnen och deras, enligt henne själv, oförståelse för estetiska ämnens specifika förutsättningar. Gunnar stödjer sin kollega genom att specificera vad hon menar. Sonja talar i futurum kring vad som eventuellt skulle kunna hända om resurserna krymper. Gunnar och Sonja talar utifrån en gruppidentitet (lärare i praktiskt-estetiska ämnen) och positionerar sig gentemot gruppen ”dom som tittar snett”. ”Dom” är här en osynlig aktör i Sonjas retorik, vilket kan ses som att hon inte vill peka ut någon eller några enskilda individer. Det ses som en självklarhet att undervisningen inom det praktiskt-estetiska fältet kräver mindre elevgrupper. Yttrandena ”man kan inte” och ”det är omöjligt” signalerar en hög grad av säkerhet och objektivitet.

Lite senare i samtalet när intervjuaren vill återkomma till vem som beslutar kring frågor om fördelning av skolans resurser blir det helt tyst en längre stund. Gunnar bryter tystnaden:

Gunnar: Man får gilla läget tror jag. Om man har tur och får...

Stina: Vi har diskuterat med Tomas (skolledaren) om musiken ganska mycket. Och det kan hända att det blir bättre nästa år. Men det är lite under förhandling tror jag.

Sonja: Jag tror att det är så enkelt att det handlar om vilka personer som är anställda här hos oss och som ska fylla sin tjänst (alla utom Stina nickar instämmande). Det är inte konstigare än så.

Stina, som suttit tyst under halva samtalet, uttrycker här att det krävs ”förhandling” med skolledaren för att förbättra villkoren för musikundervisningen. Genom användandet av ”bättre” visar hon sitt missnöje med dagens situation. Sonja vill genast protestera mot att det pågår ”förhandlingar” och vill med uttalandet avdramatisera det hela och göra frågan om förhandling till en enkel pragmatisk fråga, vilket övriga instämmer i. Sonja och övriga i gruppen går därmed emot Stinas ut-

talande genom att kontra med en alternativ förklaring.

Läraren som ämnesexpert är kontroversiell i vissa sammanhang. Identiteten kan sägas vara svag på så vis att den inte har en tydlig diskursiv härkomst. Legitimeringen grundas snarare på en vilja att gå emot de dominansförhållanden som råder och i den retorik som framställs blir det stundtals uppenbart att något står på spel. I samtalet med ett av lärarlagan från Huvudortskolan blev exempelvis frågan om ämnesexpertens legitimitet brännande i samband med att skolledaren Kjell valde att gå in och delta i diskussionen. Samtalssekvensen är hämtad från denna diskussion som inledningsvis rörde tidsanvändningen i relation till estetiska ämnen, men som utmynnade i en debatt om lärares ämnesmässiga kompetens:

Lillemor: Vi har ju pratat rätt mycket om det här, vi är ju ganska influerade av Bifrost⁵. Vi har ju varit där och så...och då har vi ju pratat om att vi skulle ha krav på redovisningar, en faktateoretisk del då och en mer konstnärlig. Så dom får jobba lite mer där. Och då ges dom här estetiska ämnena lite mer utrymme än vad det är idag.

Kjell: Men det är ju ingenting som säger att Terese måste vara med varje gång. Jag menar att du (han pekar) kan ju också ta musik och du (han pekar) kan ju också...

Lillemor: Jo jo, men det är ju...

Kjell: Jo jo, men om vi ska komma rätt i diskussionen nu...det är ju inte personen tiden skall relatera till utan det är ju hur ofta vi använder bilden som medel och musiken...Och det spelar väl ingen roll vilken lärare som är med...

Viveka: Joo, nu blir jag lätt nervös...

Laila: Ja, det blir jag också...

Kjell: Ja, men missförstå mig rätt nu...

Viveka: Ja, det vet jag inte...

5. "Bifrost" har närmast kommit att bli ett begrepp i pedagogiska diskurser och många skolor beskriver sig själva som "Bifrostinspirerade". Begreppet syftar dock på "Bifrostskolan", en dansk friskola som gjort sig känd för sitt arbete med ämnesintegration och estetisk verksamhet (Abildtrup Johansen, 1997).

Kjell: Ja, men nu missförstår ni mig...

Viveka: Neej!

Kjell: Jo men jag menar att om det nu gäller skalor och allt det där som inte jag kan... det klart att de som är proffs ska göra det. Men att spela upp och använda musiken som ett medel, att redovisa och allt det där. Det behöver inte Terese...

Alla: Nej, nej men...

Viveka: Det är ju inte det vi pratar om. Vi behöver hennes kompetens.

Kjell: Jo, men jag pratar om det. Det är mitt agerande som lärare som ett komplement till det som Terese gör.

Laila: Ja, att använda musiken som en del av redovisningen behöver vi ju inte Terese för, alltså för själva redovisningen eller lägga in musik på en film. Det är ju inte det. Utan för att komma in i ett tema. Säg någon kompositör som lever på 1800-talet, att få in när man läser om 1800-talet, att få med det naturligt i vårt övriga arbete om 1800-talet...

Det mest slående i citatet är att vid flera tillfällen avbryter samtalsmedlemmarna varandra och/eller faller in i varandras tal, vilket får en effekt av motstridighet. Vissa av uttalandena uttrycks också med emfas och starkt negerande ("nej!"). Detta skapar ett intryck av att frågan om ämnesspecialistens vara eller icke vara är en känslig fråga. I likhet med Gunnels uttalande (se 5.1.2) presenteras här en bild av lärarens specialiserade ämneskompetens i kamp mot lärarens mer generella pedagogiska kompetens. Diskussionen rör ämneslärarens roll och funktion. Viveka och Laila går emot den diskurs som Kjell ger uttryck för, där läraren konstrueras som i första hand pedagogiskt kompetent. Övriga i gruppen tar på sig en roll av att "försvara" Terese och hennes kompetens, samtidigt som de därmed försvarar sin egen ämnesmässiga kompetens. När Viveka uttrycker "nu blir jag lätt nervös" och Laila instämmer i detta, talar de i jagform.

Retoriken kring den ämnesmässiga kompetensen bärs upp av ämnesrelaterade begrepp som "skalor" och "kompositör", i detta fall en starkt musikinriktad diskurs. Mot detta ställs en kompetens som går att känna igen från förstärkningsdiskursen, där musiken mer uttrycks som ett "medel" (Kjell) vid ämnesintegrerat arbete. Denna kompetens uttrycks som i första hand pedagogisk och i andra hand

ämnesinriktad. I Lailas avslutande yttrande för hon ner argumentationen på ett konkret plan genom användandet av ett didaktiskt exempel. Exemplet rör tematiskt arbete och integrationen av musik i detta arbete. Hon ställer två moment mot varandra; ”själva redovisningen” samt ”komma in i ett tema” och uttrycker att endast i det senare fallet krävs ämnesmässig lärarkompetens. Detta uttalande skapar därmed en spricka i argumentationen som tidigare förts på ett mer generellt plan. Genom att gå in på detaljer för Laila in en ny dimension i diskussionen och närmar sig därmed Kjells utsaga (”att använda musiken som ett medel...”) och därmed även förstärkningsdiskursen. Detta kan ses som en motsägelse till hennes tidigare instämmande i Vivekas uttalande.

Läraren som ämnesexpert formas utifrån en bild av läraren i kamp med skilda diskurser kring estetiskt lärande. Det är en lärare som bygger upp sina resonemang på en retorik, vilken kretsar kring uttalanden om en bristande förståelse för det egna ämnet. Därmed krävs av denna lärare att framställa sig själv som både stridbar och smidig.

5.2.5 Läraren som konstnär

Läraren som konstnär skapas utifrån elementen ”konstnärlig”, ”speciell”, ”kreativ”, ”påhittig” samt ”stå på elevernas sida”. Dessa element bryter mot bilden av en mer traditionell läraridentitet. Läraren som konstnär uttrycks även som något anarkistiskt. Det handlar hela tiden om att gå mot strömmen och att till viss del avvika mot den gängse skolpraktiken genom att hitta sätt att bryta mot den verksamhet och de lärare i skolan som här ses som traditionella. Genom att spegla sig i en bild av övriga lärare och andra ämnen i sin identitetskonstruktion positionerar sig läraren som konstnär genom att avvika från dessa. Ett sätt att avvika är att skapa nya ämnesbeteckningar, ett annat är att överskrida skolans regler och normer och ett tredje är att ta avstånd från skolrelaterade begrepp som ”lärare” och ”lektion”.

I nedanstående samtalsutdrag visas hur Märitys konstruktion av ”design” sker utifrån en viss konstruktion av eleverna:

Märit: Vi jobbar med design kan man säga. Dom här större barnen tycker ju att det är lite häftigt att man designar eget. Och då lägger man ju kanske inte så stor vikt vid hur man gör den här skissen, att det ska vara... man kan ju göra på många olika sätt...

Ämnesbeteckningen design legitimeras i Märitys uttalande av elevernas positiva associationer till begreppet. Kategorin ”de större barnen” framställs i citatet som en grupp elever som kräver ”häftiga” skolmiljöer med frihet att utforma den egna produkten.

I intervjun med Eva artikuleras konsten och konstnären utifrån en positionering gentemot bild och bildläraren:

Intervjuare: Får jag fråga, när du säger konst, vad menar du då?

Eva: Konst, det är... dom målar och skapar och får alltså, blir inspirerade av denna människa som är så fantastisk... som du kommer att få träffa sen, som... ja och du kan få se hur dom jobbar och med vad dom jobbar sen tror jag. Men konst, alltså det är, dom jobbar som konstnärer, det är inte någon bildlektion, det är det inte alltså.

Intervjuare: Så ni skiljer på det?

Eva: Ja, vi skiljer på det. Det gör vi. Och hon gör det, för det är ju hennes profession. Så att... hon är väldigt noga med hur hon lägger upp det... materialet, det är siden och det är... alltså riktigt material ska dom ha för att känna detta. Så det är lite annorlunda. Och det känns jätteroligt.

I sin utsaga om konst och hur konstnären Anette arbetar gör Eva en markering bort från det traditionella bildämnet i skolan. Hon väljer att föra fram konsten genom att positionera mot det som uttrycks som icke-bild. Konstnären är ”noga med hur hon lägger upp det”, man använder ”riktigt material” (siden) och ”dom jobbar som konstnärer”. I uttalandet beskrivs därmed bildlärare som lärare som inte använder ”riktigt material” och inte är ”noga med hur de lägger upp det”. Denna retorik innefattar kategoribundna aktiviteter (”category based activities”) där konstnären ställs mot läraren/eleven. Konstnären som kategori implicerar i sig ett visst mått av frihet. Mot konstnären ställs läraren och eleven som kan sägas vara en mindre fri kategori. Konstnären är fri inte bara i sitt arbete utan även mer autentisk än läraren. Konst och konstnären beskrivs i uttalandet som något autentiskt (”riktigt material, det är siden”) medan bild och bildläraren framställs som något icke-autentiskt. Den egna skolans estetiska verksamhet och anställningen av en konstnär framställs därmed som något unikt i jämförelse med dels skolans övriga verksamhet och dels skolan i största allmänhet.

I nästa samtalssekvens kategoriseras eleven som den självgående eleven, i enlighet med konstnärens höga grad av frihet:

Anette: Vi är inspiratörer känner jag. Pass-upp är jag lite som känner jag. Dom får material, dom blir inspirerade dom första minuterna med någonting och sen är jag deras pass-upp helt enkelt. Alltså andra lärare skulle nog tycka att jag inte var klok om dom såg mig här, för att dom behöver ju nästan inte städa (skratt). Det är mycket sådana grejer. För jag tycker det är så kul, när det är en sån liten grupp så kan man ju det då. Och jag har sagt till dom, att när det kommer en vikarie så är det inte samma. För att jag tycker att det är så kul när jag ser dom är igång och håller på och skapar och då får dom hellre... Ibland blir det ju jätterörigt och så va. Och ska man börja direkt och säga att nu vet ni att ni måste städa efter er! Då har man ingen lust. Man tar inte fram leran och den här... sen får man ju hjälpas åt lite grand. Men just att... och jag springer och byter vatten och... jag tar gärna hand om penslarna själv för att det ska bli ordning och reda på det. Jag gör säkert mycket fel så.

Märit: Jo, man servar jättemycket med material.

Genom att skapa kategorin ”andra lärare” framställer Anette sig själv som speciell och annorlunda i kontrast till denna kategori. ”Andra lärare” beskrivs som mer regelstyrda, mindre elevvänliga, samt mer fostrande. De hjälper inte eleverna lika mycket i arbete och städning som Anette gör och genom att illustrera med hjälp av konkreta exempel och *active voicing* (”... nu vet ni att ni måste städa efter er”) visar Anette på rimligheten i uttalanden som detta. Kontrasteringen till dessa lärare förstärks genom att Anette undviker begrepp som ”lärare” om sig själv och istället används begrepp som ”inspiratör” och ”pass-upp”.

I argumentationen för det egna arbetssättet skapas i nedanstående citatutdrag (vilket även används tidigare i 5.2.2) trovärdighet genom kontrasteringar till lärare utanför det egna fältet:

Karin: Alla är med och dom vill hela tiden ha mer.

Anette: Dom säger att ”kan vi inte få kvarsittning?”. (skratt)

Karin: Ja, dom säger ”vi hinner” med då säger jag att ”nej, nu måste ni gå, dom andra lärarna väntar på er”. Nej, det gör ingenting, vi hinner, säger dom.

Märit: Det gör ingenting om vi kommer för sent, säger dom.

Karin. Då säger jag att OK, då får ni göra det.

Inom konstnärsidentiteten kan det ses som mer legalt att bryta mot gängse regler i skolan än inom läraridentiteten. Det får gärna bli rörigt i klassrummet, eleverna behöver inte städa efter sig och det ses som legalt att de kommer för sent till nästa lektion. I argumentationen och i syfte att skapa trovärdighet använder sig lärarna här genomgående av *active voicing*. Direktcitaten ger en bild av sanningshalt i det som sägs (”dom säger vi hinner”; jag säger att nej, nu måste vi gå”), att detta meningsutbyte mellan lärarna och eleverna faktiskt har skett. På motsvarande sätt får benämningen av elev- och lärargruppen som ”dom” en effekt av kollektivisering och generalisering. Gruppen elever framställs som eniga i viljan att ”ha mer” liksom lärarna framstår som eniga i att ”vänta på” eleverna. Kollektiviseringen skapar på detta sätt trovärdighet åt utsagan.

Genom att lägga fram sina ämnen som en frizon i skolan, en plats där elever/barn kan få möjlighet att slappna av och ”slippa” övrig undervisning samt genom att själva i viss mån utmana rådande regler och normer på skolan, kan diskursen sägas vara antagonistisk i förhållande till det som lärarna här gestaltar som den gängse skolämnediskursen. Den självstyrande eleven får stå som norm och blir därmed trovärdig i retoriken om den fria konstnären och läraren som konstnär.

5.3 Sammanfattning

Utgångspunkten för avhandlingen är att fältet ”skolans estetiska verksamhet” konstrueras med hjälp av språket som handling. I lärarnas och skolledarnas utsagor produceras en viss typ av kunskap, vilken får en normaliserande effekt, i det att den relativiserar och hierarkiserar, innesluter och utesluter, utifrån en upprättad norm. Grunden i denna *normalisering* består i att presentera skolans elever, lärare och verksamhet utifrån vad som anses normalt respektive icke-normalt i syfte att skapa mening. Denna kontrastering sker utifrån binära oppositionspar: En elev kan inte ses som musikalisk om det inte samtidigt finns omusikaliska elever; ämnen kan inte ses som praktiska om det inte finns teoretiska ämnen; en hel människa förutsätter en uppdelad människa; en verksamhet i skolan kan inte uttryckas som rolig om det inte förutsätts existera tråkig skolverksamhet. Dikotomierna används i syfte att bygga upp en viss trovärdighet i argumenterandet och genom en viss gränssätt-

ning för ”det normala” finns skäl att sträva efter anpassning och komma till rätta med dem och det som inte passar in i denna norm.

Med hjälp av olika typer av estetisk verksamhet antas eleverna närma sig normen för det normala. Det handlar om att elever ska få antingen mer eller mindre tid till estetisk verksamhet – som *kompensation* för brister utifrån specifika behov hos problembarnet eller barn i största allmänhet. Kontrasteringen innebär ett sätt för lärarna och skolledarna att anpassa sig till en diskurs, samtidigt som den blir en teknik för att upprätthålla och kanske utvidga den egna verksamheten och därmed också stärka den egna positionen i skolan. Att exempelvis i diskursen om estetisk verksamhet som *lustfylld*, föra fram problembarnen som extra begåvade i estetiska ämnen, skapar trovärdighet för en estetisk verksamhet legitimerad utifrån pedagogiskt-terapeutiska faktorer. Inom diskursen ställs ämnen mot varandra, i vissa fall genom att de ges en plats i en hierarkisk ordning. Musikämnet framställs som ”roligare än matte” och estetiska ämnen som ”dom frigörande ämnena”, i kontrast till ”dom andra ämnena”.

På motsvarande sätt beskrivs elever inom diskursen om *balans* som ”hela” då teoretiskt arbete integreras med praktiskt och estetiskt arbete. Elever som innehåller av dåligt självförtroende och inte tillräckligt ödmjuka kan inom *fostransdiskursen* ges möjlighet att bli ”bättre människor” med hjälp av estetisk verksamhet. Normaliseringen bygger här på en idé om en slags personlighetsförändring, där övergången från en mindre bra till en bättre människa antas ske med hjälp av skolans estetiska verksamhet. Även inom konstruktionen av estetisk verksamhet som *förstärkning* byggs retoriken upp kring barn med olika typer av inlärningsproblem och/eller motoriska problem, vilka förväntas prestera normala skolresultat vid mer tid till estetisk verksamhet.

Flertalet av utsagorna skapar trovärdighet genom generalisering. Lärarna och skolledarna i studien talar inte sällan i allmänna ordalag om skolan. Vid dessa tillfällen ställs en normal skola mot en icke-normal skola utifrån en retorik kring teoretisk/praktisk, rolig/tråkig och ämnesseparerad/ämnesintegrerad. Mot bakgrund av denna generella bild av skolan beskrivs även barn i generaliserande termer: Barn ses som splittrade; flyktingbarn tillskrivs ett extra stort behov av estetisk verksamhet; fritidspedagoger värnar om ”det estetiska”. I de utsagor där en specifik individ nämns, får uttalandet en funktion av att stärka rimligheten i ett påstående om en grupp individer.

Skapandet av kategorier är ett sätt för verksamma inom skolans estetiska fält att legitimera inte bara den estetiska verksamheten, utan även sig själva. De konstruk-

tioner av legitimitet kring skolans estetiska verksamhet som framkommer i analysen är samtidigt en bild av lärarnas självpresentationer. Lärarna och skolledarna använder talet för att skapa sig själva och andra genom att förhålla sig till den egna gruppen och till andra grupper. Detta sker med hjälp av retoriska tekniker som kategorisering och kontrastering.

Konstruktionen av läraren som *terapeutisk pedagog* markerar en tillhörighet till den egna gruppen, vilken tillskrivs egenskaper som bygger på en större omsorg om barnen. Den terapeutiskt inriktade pedagogen kontrasterar sig själv till andra lärare, vilka därmed framställs som mindre omsorgsbenägna.

Identiteten *läraren som vuxen* får en funktion av att legitimera skolans estetiska verksamhet ur ett särskilt perspektiv. Den vuxne relateras till barnet (till skillnad från läraren som relateras till eleven) och får en mer socialt fostrande roll i samband med den estetiska verksamheten på skolan. Den vuxne uppnår sin legitimitet genom att vara både äldre och mer kunnig än barnen till skillnad från läraren, som uppnår legitimitet genom att vara mer kunnig än barnen. Genom att konstruera den estetiska verksamheten som lustfylld skapas trovärdighet i retoriken kring vad som framställs som okunskap i exempelvis ett ämne som musik. Trots att flera av lärarna uttrycker att de ”kan spela” (ett instrument) skildrar de sig ändå i detta sammanhang som musikaliska noviser, vars främsta mål är att barnen ska ”ha roligt” under musikaktiviteterna. Att detta sker på bekostnad av vad som ses som det musikaliska, uttrycks som helt legitimt då barnen ses som kapabla att själva ”sedan” inhämta musikalisk kunskap. Läraren identifierar sig själv mer som en ”vuxen” deltagare än som en lärare, där den vuxne deltar på samma villkor som barnen. En ”vuxen” i skolan har inga pedagogiska eller ämnesmässiga krav på sig. Eftersom hon/han ändå befinner sig i skolan legitimeras den egna bristande kompetensen utifrån diskursen om ”det roliga”. I elevernas eget kunskapsökande kan den vuxne bistå med pedagogiska ”knep” som att visa sin egen okunskap. Att våga visa sin egen okunskap läggs fram som en god pedagogisk egenskap.

Läraren som *icke-teoretiker* bygger på diskursen om balans och kategoriseringen av eleverna som i behov av både teoretisk och praktisk-estetisk verksamhet. Här skapas trovärdighet genom talet om elever (människor) och verksamhet som uppdelad i en praktiskt-estetiskt respektive en teoretisk del. Vissa ämnen ses som teoretiska och vissa som praktiskt-estetiska. De förra ses som alltför dominerande i skolan, vilket anses få konsekvenser för elevernas lärande och välmående. Även inom ämnena görs en rangordning av skilda moment, där det uttrycks som mer väsentligt att arbeta praktiskt än att arbeta teoretiskt.

Läraren som *konstnär* legitimeras genom konstruktionen av sig själv och eleverna som autonoma och fria i sitt förhållande till skolans normer och regler samt till bildämnet. Genom att relatera till andra lärares mer ofria förhållningssätt till både ämne och elever, skapas trovärdighet för en konstruktion som bygger på idén om den fria, autentiska individen.

En av lärarkonstruktionerna kan sägas positionera sig utifrån ett annat perspektiv än övriga. Läraren som *ämnesexpert* tillskriver sig själv en gedigen ämneskunskap och i argumentationen placerar denna lärare sig som underordnad lärare i andra ämnen än de estetiska. Retoriken bygger på starkt uttalade påståenden om ämnenas och ämnesexpertisens diskriminerande ställning i skolan och trovärdighet skapas genom beskrivningar av händelser från skolvardagen.

Gemensamt för normaliseringen av fältet ”skolans estetiska verksamhet” är att det byggs upp på en retorik kring den estetiska verksamhetens *funktioner*. Lärarna och skolledarna uppehåller sig inte sällan kring nyttan av den estetiska verksamheten. Det tas för givet att skolan ska inriktas på en funktion som är effektiv. Funktionerna beskrivs dels utifrån ämnet, som exempelvis när Sara uttrycker: ”Jag menar att musiken är ju väldigt viktig för inläringen... när dom läser en bokstav så sjunger vi en sång med den bokstaven”. Funktionen är här att förstärka ”inläringen”, främst inom andra områden än det estetiska. På motsvarande sätt konstrueras den estetiska verksamheten utifrån funktionen att fostra goda samhällsmedborgare eller aktiva människor. Dels beskrivs funktionerna inom fältet utifrån barnet och dess behov, ett barn som av olika anledningar mår dåligt kan kompenseras genom mer tid till någon typ av estetisk verksamhet. Det tas för givet att barnen ska ”ha roligt” i samband med estetiska aktiviteter, då skolans övriga (”teoretiska”) verksamhet ses som mindre ”rolig”. Det funktionella fokuseras på *görandet* inom respektive ämne, görande i form av vissa specifika aktiviteter: sjunga sånger, spela, måla bilder, brodera, tova, sy mössor, bygga kulisser, röra på sig eller att baka kakor. *Aktiviteten* ”att spela” eller ”att måla” blir i vissa fall en form för ett kunskapstillägnande med terapeutiska förtecken. Eftersom barn anses ha behov utifrån kategoriseringar som splittrade eller hela, passiva eller aktiva formas den estetiska verksamheten till en aktivitet, där spelandet eller målandet i sig blir till nytta för barnens välbefinnande. Här utgår aktivitetens funktion från eleven, i det att den upprättar estetisk verksamhet som en aktivitet med funktion att skapa psykiskt och socialt ”normala” och ”friska” barn. Retorikens begrepp inom denna diskurs rör barns hälsa och sociala välbefinnande (balans, behov, terapi, omsorg). Konstruktionerna inom fältet kan därmed sägas fjärma sig från en mediespecifik

retorik med termer och begrepp från det egna fältet. Legitimeringen av den egna verksamheten kretsar istället kring begrepp av mer allmänpedagogisk art.

Det finns med andra ord en tonvikt på den estetiska verksamhetens funktion som i huvudsak en *form* för lärandet utifrån *normaliseringen av barnet*. Denna funktion kan sägas vara hegemonisk i det diskursiva fältet estetisk verksamhet i skolan. Det existerar ingen egentlig antagonistisk diskurs på detta plan i den mening att olika konstruktioner eller identiteter blockerar varandra. Skolans estetiska verksamhet legitimeras utifrån görandet i sig, relaterat till en funktion som tar avstamp i synen på det normala barnet. I skapandet av detta normala barn blir formen ”estetisk verksamhet” ändamålsenlig.

Vilka aspekter inom skolans estetiska fält överskuggas då av denna hegemoniska form- och funktionsdiskurs? Vad talar lärarna och skolledarna *inte* om? Om man väljer att se begreppen estetik och konst utifrån en diskurs centrerad kring ett *inomdisciplinärt innehåll* kan denna diskurs sägas vara tystad i föreliggande avhandlings konstruktioner av skola och estetik. Hegemonin kring verksamheten, som i första hand en görandeform, öppnar inte upp för en diskurs centrerad kring objektet i sig, det vill säga det innehåll som är föremål för lärandet. Diskurserna öppnar i första hand upp för en diskussion kring eleven/barnet och med hjälp av estetisk verksamhet antas eleverna och lärarna närma sig normen för det normala barnet respektive normen för den normala skolan. De kategoriseringar och kontrasteringar som görs ses här som en retorisk teknik i kampen om den egna verksamheten och den egna positionen på skolan. Samtidigt innebär denna retorik ett sätt för lärarna och skolledarna att anpassa sig till en diskurs, vilken kan ses som gångbar i skolan och samhället och som därmed skapar mening.

KAPITEL 6

Estetik och frigörelse

– diskussion kring
konstruktionerna av verksamheten och eleverna

Vad, när allt kommer omkring, är egentligen ett utbildningssystem om inte en ritualisering av ordet? Eller ett bestämmande och fixerande av de talande subjektens roller? Eller ett bildande av en, må vara diffus, lärogrupp? Eller en fördelning och tillägnelse av diskursen med dess kunskaper och makt?

(Foucault, 1971/1993, s. 32)

Foucaults ord i citatet ovan pekar på diskursernas makt över individerna i ett utbildningssystem. I föreliggande avhandlings resultat blir detta tydligt. Studiens elever, lärare och skolledare kategoriseras in i positioner utifrån en styrningsstrategi som bygger på vissa diskursiva sanningsregimer, en viss inställning till skolan, den estetiska verksamheten, eleverna och lärarna. ”Välfärdsinstitutioner” (Börjesson et al., 2005, s. 39), dit skolan kan räknas, rör sig med en uppsättning kategorier,

vilka används i syfte att konstruera logiker för handlingar. De kategoriseringar och självkonstruktioner som framkommit i samband med föreliggande studie bidrar till normaliseringen och legitimeringen av skolans estetiska praktik.

Analysen av styrningsstrategier ses som central inom governmentality-forskningen och således som central även för denna avhandling. Vilka förhandsinställningar om fältet skola och estetik är det som legitimerar styrningen och vilka tekniker är det som verkställer? Diskussionen i detta kapitel rör vilka effekter och vilken funktion de skilda konstruktionerna som framkommit i resultatet har ur ett makt- och styrningsperspektiv. Vad innebär normaliseringsprinciperna för skolans estetiska verksamhet och för eleverna? En diskurs ”rules out, limits and restricts other ways of talking” (Hall, 2004b, s. 346) och vad som inte talas om blir därmed också av intresse i denna typ av forskning. Som tidigare diskuterats i kapitel tre, anses inom governmentality-forskningen att problematiseringen av maktens produktion av ny kunskap måste förstås i ljuset av det förgångna (Hultqvist & Petersson, 1995). Eventuella tysta eller tystade diskurser ses som ett resultat av kampen om makten i historisk tid. Avhandlingsstudiens presentation av konstruktionerna inom fältet bygger dock utslutande på analys av nutida inställningar. Jag har därmed gjort en avgränsning av studien, till att i första hand analysera fältets nutida konstruktioner. Den genealogiska analysen av materialet, med frågeställningar kring vilka idéer och strukturer som styrt skolans estetiska diskurser dit de är idag, ser jag som nästa steg och kommer att kort beskrivas i avsnittet om fortsatt forskning.

6.1 Systematisering av det estetiska

Derrida (1967/1991) menar att alla begrepp är relationella, det vill säga att de definieras i kontrast till andra. Hela det västerländska tänkandet, alltsedan Platon och Aristoteles, är strukturerat i termer av binära oppositioner (man-kvinna; svart-vit; tal-skrift och så vidare). Dessa oppositionspar skall dock inte förstås som reella i den mening att de speglar hur saker och ting är. De ska snarare förstås utifrån hur de är representerade i västerländskt tänkande och hur de sedimenterats till normalitet (McQuillan, 2000). Oppositionsparens termer är inte likvärdiga. Den ena är alltid privilegierad och den andra därmed marginaliserad i beskrivningarna av världen. Att synliggöra skillnader är ett villkor för den språkliga människans förståelse av världen. I identifikationen av skillnader kan något definieras och bli till kunskap. Sortering och kategorisering är en del av det systematiska tillrättsläggandet, ett sorts *ordningsskapande*, som sker i tron på att förbättra tillvaron. Det handlar om att

”hålla en ständigt hotande mångtydighet – och därmed potentiellt anarki och kaos – stängd” (Börjesson et al., 2005, s. 37). Utifrån en systematisering av ”det estetiska” i skolan sker dock även en stabilisering av skillnader och hierarkier.

De normaliserande makttekniker inom skolans estetiska praktik som identifierats i denna avhandling, och som bidrar till detta ordningsskapande, bygger alla i huvudsak på en retorik innehållande binära oppositionspar: bra/dålig; stökig/lugn; helhet/delar; praktisk/teoretisk; huvud/hand; tanke/känsla och så vidare. Just genom dess privilegierande respektive marginaliserande uppbyggnad får de i diskurserna en funktion av att vara både exkluderande och inkluderande. En elev, vilken ses som ”duktig” i praktiska och/eller estetiska ämnen förutsätts vara mindre ”duktig” i teoretiska ämnen. Dessutom ordnas tudelningarna inte bara normativt, utan även hierarkiskt. Att bedriva en ämnesintegrerad undervisning ses som mer fördelaktigt än att bedriva en ämnesseparerad; praktiskt-estetisk verksamhet ses som ”roligare” än teoretisk verksamhet; att arbeta med händerna ses som närmare verkligheten än att arbeta med huvudet. Användandet av binära oppositioner förstås här som en del i det retoriska arbetet, där trovärdighet skapas just genom den konsensus som existerar kring dessa dikotomier.

6.1.1 Teoretisk, praktisk, estetisk och konstnärlig

Inom utbildningssystem och arbetsliv sägs uppdelningen mellan teori och praktik ha en statusmässig funktion: ”Teorin dominerar över praktiken; de intellektuella verksamheterna har övertaget över de praktiska” (Börjesson & Palmblad, 2003, s. 73). Diskurserna inom skolans estetiska verksamhet bygger dock på det motsatta förhållandet: praktiskt arbete förs fram som mer verklighetsnära, roligare och mer effektivt i arbetet med barns lärande – i relation till teoretiskt skolarbete. Det ses som viktigare att ”mäta upp en plankan” än att ”läsa statistik” (5.1.2); det ses som viktigare att ”röra på sig” än att ”hålla på att ha teori tio lektioner på en termin” (5.1.2). Hur kan detta tolkas? Har skolans diskurser forcerat fram andra typer av hierarkiska ordningar eller har den ”omvända” hierarkiska ordningen något dolt budskap?

Att presentera vissa ämnen som mer praktiska eller estetiska än andra (och på motsvarande sätt vissa ämnen som mer teoretiska än andra) i en retorisk argumentation som bygger på dessa kontraster, kan vara effektivt i legitimeringen av skolans estetiska verksamhet. I en marknadsanpassad och avreglerad skola gäller det att profilera sig i konkurrensen om eleverna och att föra fram alternativa diskurser (konstruktionen av ämnena ”konst” och ”design” kan ses som exempel på detta)

kan ses som lukrativt. Diskursen kring balans mellan teori och praktik är hegemonisk. Ingen uttalar sig för varken en ensidigt teoretisk eller en ensidigt praktiskt-estetisk skola. Det tas för givet att lärare kan kategoriseras som ”teoretiker” eller ”praktiskt-estetiker”; ämnen ses som ”praktiskt-estetiska” eller ”teoretiska”; skilda moment inom ett ämne ses som ”praktiska” eller ”teoretiska”. Från vetenskapligt håll har denna kunskapssyn däremot inte fått stå oemotsagd. Här förs istället en ”praktisk” kunskapssyn fram, där man menar att all kunskap i grunden är praktisk (Molander, 1993; Liedman, 2001).

Även kategoriseringen av eleven som mer eller mindre ”begåvad” inom fältet ”estetisk verksamhet” utgår från dikotomierna ”estetiskt-praktiskt” och ”teoretiskt”. En estetiskt ”begåvad” elev uttrycks som mindre ”begåvad” inom annan skolverksamhet och vice versa. Denna normalisering av eleven, denna sanningsregim får en ordningsskapande funktion i legitimeringen av skolans estetiska verksamhet. Sorteringen av barn med problem (estetiskt ”begåvade” barn) respektive barn utan problem (teoretiskt ”begåvade” barn) kan diskuteras med hjälp av flera skilda perspektiv: Utifrån en ”naiv” betraktelse skulle sorteringen kunna förstås som en ”blomstring av en objektiv och angelägen humanism” (Rose, 1995, s. 57). Det är också denna retorik som diskurserna kring ”estetisk verksamhet som kompensation” och konstruktionen av läraren som ”terapeutisk pedagog” bygger på i legitimeringen av verksamheten inom fältet. I namn av omsorg om de svaga eleverna blir argumentationen slagkraftig.

Kategoriseringen av barn som teoretiska, praktiska eller estetiska, skulle också kunna ses som ett ”bevis” på ”professionell” kompetens. En lärare ses i detta fall som ”expert” och fullt kompetent att avgöra en elevs ”behov” och ”läggning”. Att förlita sig till expertisens omdöme och auktoritet är också en del av liberalismen som styrning:

The soul of the young citizen has become the object of government through expertise. (Rose, 1990, s. 131)

Normalisering och sortering av barn är en del av det som vi lärt oss att uppfatta som ”frihet”: en styrning med hjälp av systematiskt vetande i kombination med en humanistisk omsorg och individens fria val. Denna maktutövning bygger på ”ett antal teknologier för att, i frihetens namn, åstadkomma samklang mellan politiska strävanden och fria viljor” (Börjesson et al., 2005, s. 65). Det handlar om att ”hjälpa individen att finna sitt rätta jag och därmed bli herre över sig själv och sitt liv” (s. 65).

Denna styrningsfilosofiska idé, med centrala begrepp som frihet, personligt välbefinnande, omsorg och eget ansvar ligger nära det som Lindberg (1991) be-

skriver som ”den karismatiska positionen” (s. 16) inom konstpedagogiken. Här separeras känslan från förnuftet, där konsten får stå för känslans inlevelse och intuition. Frigörelse är ett centralt tema, såväl i nyliberalismens tidevarv som i konstens inneboende egenskaper:

Kunstens funktion er til syvende af sidst, ifølge det tilgrundliggende tankegang, at virke udtryks- og indtryksintensiverende og hermed frigørende og grænseoverskridende. (Nielsen, 1994, s. 233)

När Märit, Eva, Karin och Anette (5.2.5) beskriver sitt konstnärliga arbete på skolorna handlar det om att överskrida skolans regler och normer i syfte att frigöra eleverna. Det handlar om att skapa ett frirum för i synnerhet de elever som har olika typer av problem. I det konstnärliga arbetet erbjuds eleverna att själva ta eget ansvar, att göra egna val och att utmana sin egen elevroll. Den ofria eleven får här möjlighet att bli ”hel” människa i det konstnärliga arbetet. Framställningen av problem-barnen som särskilt konstnärligt och estetiskt begåvade ligger också inom ramen för tillskrivningen av konstens natur. Kategorin ”konstnär” implicerar i sig inte någon specifikt ”intellektuell” och ”teoretisk” begåvning. De kategoribundna aktiviteter (Börjesson, 2004) som inbegrips i ”konstnären” inkluderar snarare kompetenser av mer själslig art. Det handlar om inre tankar och känslor som kommer till uttryck i det konstnärliga/estetiska arbetet (Asplund Carlsson, 2004). Utifrån ett governmentalityperspektiv sker här styrningen utifrån ett kontrollerande system, där relationen mellan den frigörande estetiken och normaliseringen av eleven som i behov av estetisk verksamhet skapar grund för legitimeringen av fältet.

6.1.2 Innehållet eller eleverna

De diskurser som har identifierats i föreliggande studie kan även problematiseras utifrån föreställningarna om objektet (”skolans estetiska verksamhet”) respektive subjektet (barnet/eleven), samt relationen dem emellan. Som tidigare nämnts konstrueras estetisk verksamhet i föreliggande avhandling främst utifrån görande-aspekter, som exempelvis ”sjunga” eller ”måla”. Ur ett mediespecifikt perspektiv skulle diskurserna i första hand därmed kunna sägas vara inriktade på formen för den estetiska verksamheten, då mindre hänsyn tas till de skilda representationsformernas egen syntax, det vill säga hur mening skapas inom skilda konstarter (Eisner, 1982). Ur ett medieneutralt perspektiv på estetisk verksamhet, där aktiviteterna mer ses som ett perspektiv (Thavenius, 2003) eller en metod (SOU 1999:63),

blir formen det egentliga innehållet, då meningsskapandet sägs ske utifrån görandet i sig. Hur kan detta tolkas? Nielsen (1994) uttrycker att undervisning alltid utgår från ett innehåll, men ser det samtidigt som möjligt att särskilja ett ämnesinnehåll från ett pedagogiskt innehåll, en ämnesmässig bildning från en mer allmän bildning. Detta kräver, menar Nielsen, ett ”dubbelt perspektiv” (s. 357) på så vis att det allmänna bildningsinnehållet endast kan definieras i relation till en utgångspunkt i det specifika ämnesinnehållet. På motsvarande sätt kan innehållet, objektet, endast förstås i relation till människan, subjektet menar Nielsen. Subjekt och objekt ses här som tätt förenade i det att det alltid existerar en ”korrespondens mellem meningslag i musikken og oplevelses- eller bevidsthedslag hos mennesker” (1994, s. 137). Integrationen av subjektet och objektet förstås hos Nielsen i första hand som ett fenomen, där samhörigheten mellan det musikaliska objektet och det upplevande subjektet resulterar i både en inre upplevelse och ett yttre skapande.

Även hos Foucault är den traditionella uppdelningen mellan objekt och subjekt upplöst i den mening att objektet inte ses som något oberoende av subjektet. Till skillnad från Niensens (1994) diskussion existerar dock här inget stabilt subjekt i form av en elev eller en lärare. Inte heller existerar något stabilt objekt i form av exempelvis ”estetisk kunskap”. Kunskapsproduktionen är beroende av makten och vice versa. I organiserandet av skolan skapas och upprätthålls synen på objektet utifrån hänvisningar till vad som anses vara normalt, det vill säga i detta fall i första hand ett görande med en i huvudsak terapeutiskt inriktad funktion. Utifrån dessa dominerande ”sanningar” om objektet produceras subjektet, det vill säga eleven. I ramen för denna kunskap utesluts det och de som faller utanför dessa sanningsregimer.

Mot bakgrund av ovanstående resonemang ser jag, liksom Popkewitz och Brennan (1998), problematiseringen av skilda subjekt- respektive objektskonstruktioner som nödvändig i diskussionerna kring skolan och dess estetiska verksamhet. Om en elevcentrerad syn på kunskap förs fram, *vilken* subjektskonstruktion är det då som avses? Är det problembarnet med dess behov av en terapeutiskt inriktad estetisk verksamhet, eller är det barn i största allmänhet med deras behov av en ”balanserad” skoldag? Om en ämnescentrerad syn på kunskap förs fram, vilken objektskonstruktion är det då som avses? Är det en mediespecifik eller medieneutral estetisk verksamhet och hur framställs eleven inom dessa båda perspektiv? Vilka elever utesluts i de skilda generaliserande kategoriseringarna? En diskussion kring skolans estetiska verksamhet utan beaktande av subjektets konstituerande i förhållande till objektet, ser jag som riskfyllt i det att den särställer och utesluter både vissa elever och viss verksamhet utifrån rådande ”sanningar”.

Den andra aspekten rör förståelsen av normaliseringarna. Variationerna inom det diskursiva fältet ser jag inte som en produkt av vare sig decentraliseringen av skolan (Settergren, 2002; Boman, 2002; Wallentin, 2003) eller som en del av den pedagogiska praktikens (inneboende) motstridiga karaktär (Fritzén, 1998). Snarare ser jag motsättningen som en diskursiv praktik i sig och som en del av maktens produktiva verkningar. Konflikten mellan subjekt och objekt i pedagogiska sammanhang förstås utifrån detta perspektiv som en del av den normaliserande effekt som makten innehar. Den sätter ramar för innehållet i skolans verksamhet genom att strida om det som anses viktigt att strida om: konflikten subjekt – objekt. Argumentationen kring huruvida skolans estetiska verksamhet ska utgå från barns behov av ”att ha roligt” eller behovet av ”stöd” i samband med språkinläring blir därmed en del av normaliseringen kring särskiljandet av subjektet och objektet.

6.1.3 Problembarnen och normalbarnen

Som framkommit i avsnittet ovan bygger deltagarnas kategoriseringsarbete på en dikotomisk retorik. Binära oppositionspar är en del av samtalets natur (McQuillan, 2000) och dikotomierna praktisk/estetisk – teoretisk lägger grunden till avhandlingens konstruktioner av såväl barn och elever som de egna läraridentiteterna.

Som tidigare nämnts i kapitel fyra ses kategorisering dock i denna avhandling som något människor *gör* i samtal med varandra i syfte att åstadkomma sociala handlingar som att exempelvis övertyga, förneka eller anklaga (Edwards, 1991). Det är med andra ord inte fråga om framställningar om hur någonting eller någon är. Distinktionen är väsentlig. Edwards (1991) och Edwards och Potter (1992) skiljer av denna anledning på kognitiv och diskursiv förståelse av lingvistiska kategoriseringar och menar att den kognitiva förståelsen är ett kraftfullt verktyg i det retoriska kategoriseringsarbetet. I lärarnas och skolledarnas utsagor kring barn och elever med problem används den kognitiva förståelsen av problembarn som utgångspunkt i argumentationen för värdet av estetik i skolan. Inom kategorin ”barn med problem” inordnas därmed alla de föreställningar och för-givet-taganden som existerar runt problembarn, vilka framkommer i lärarnas och skolledarnas exemplifieringar: Barn med diagnos; flyktingbarn; splittrade och okoncentrerade barn; barn som har det svårt hemma, barn med läs- och skrivsvårigheter; barn med anpassningssvårigheter samt passiva barn. Dessa exemplifieringar fungerar som förstärkande i det retoriska kategoriseringsarbetet och hjälper till att skapa trovärdighet i utsagorna (Potter, 1996).

Kategoriseringen av barn som problembarn kan inte sägas vara specifikt för vare sig vår egen tid eller för fältet skola och estetik (Foucault, 1974/2003; Walkerdine, 1995; Börjesson & Palmblad, 2003). Begreppen ”normalklass” respektive ”specialklass” är sedan länge etablerade och under hela 1900-talet har det avvikande inom skolans värld särskiljts från det normala (Börjesson & Palmblad, 2003). Normaliseringen av barnet som en väsentlig del i upprätthållandet av det moderna samhället har i skilda tider och i skilda sammanhang setts som en del av det nationella ansvaret:

Childhood is the most intensively governed sector of personal existence. In different ways, at different times, and by many different routes varying from one section of society to another, the health, welfare, and rearing of children have been linked in thought and practice to the destiny of the nation and the responsibility of the state. (Rose, 1990, s. 121)

Genom en normalisering av barnets kognitiva och emotionella utveckling via diagnostisering och kategorisering, har det moderna samhället kunnat säkerställas (Rose, 1990). Börjesson och Palmblad (2003) ser dock en viss förändring när det gäller dagens särskiljandet av skolbarn: ”I vår tid gäller att konsensus övertygar ’bättre’ än förmynderi och tvång – samtidigt är expertinflytandet idag lika starkt som någonsin i modern tid” (s. 11).

Utifrån resultatet från föreliggande avhandling kan normaliseringen av barn inom fältet estetik och skola ses som ett diskursivt legitimeringsprojekt. Samtidigt ser jag inte denna normalisering som specifik för detta område, snarare kan den ses som en del av legitimeringen av hela idépaketet med liberalismens nya styrningsmentalitet. Lärare i skolan, tillsammans med läkare och psykologer, bedömer elevernas uppförande och prestationer. Denna bedömning sker dock i namn av frihet och utifrån en retorik om elevernas bästa, att utifrån deras egna ”behov” skapa möjlighet till ett harmoniskt liv. Det är här som jag ser potentialen i retoriken kring legitimeringen av det estetiska fältet. Det harmoniska livet kan göras möjligt för problembarnen via mer tid till estetisk verksamhet i skolan eftersom kategorierna konst och estetik i sig rymmer semantiska för-givet-taganden som lust, frihet, harmoni och glädje.

6.2 Den lustfyllda estetiken

Centralt i lärarnas och skolledarnas utsagor är den estetiska verksamhetens inneboende lustfyllda dimension. Trots att diskursiva variationer förekommer existerar

en samstämmighet kring det huvudsakliga målet med skolas estetiska verksamhet: Det ska vara ”roligt”. Denna konstruktion förs fram som problematisk i samband med andra studier inom fältet (Trondman, 1997; Thavenius, 2003; Saar, 2005) och frågan är hur dessa uttalanden kan tolkas? I 2003 års nationella utvärderingen av musik i grundskolan (Sandberg, Heiling & Molin, 2005) framställs elevers syn på musikämnet som lustfyllt som ett resultat av lärarnas problem med att legitimera ämnet som ett kunskapsämne vid sidan av övriga skolämnen. Thavenius (2003) ser diskursen om den lustfyllda estetiken som en brist på ett kritiskt reflekterande förhållningssätt. Thavenius för fram den ”radikala estetikens” (s. 60) mer utmanande och ifrågasättande pedagogik som ett alternativ till denna ”modesta” estetik. Saar (2005) å sin sida tolkar talet om lustfylldhet som en del av fältets ”subjektiva diskurs” (s. 21). Lustfylldhet, kreativitet och eget skapande framhåller hyllningen av den subjektiva upplevelsen, vilket Saar ser som en förskjutning bort från läran det i konsten. En mångtydig ”stark estetik” som ”förändrar den lärande individen” (s. 97) menar Saar är mer utvecklande för fältet.

Talet om estetik i skolan som något lustfyllt kan dock problematiseras utifrån dess retoriska funktion i det specifika sammanhanget (Potter et al., 2002). Som vi har sett skapas i talet mening och trovärdighet genom vissa retoriska formler, såsom generalisering, exemplifiering, kategorisering och kontrastering. I utsagorna kontrasterar lärarna och skolledarna den lustfyllda estetiken mot den i övrigt mindre lustfyllda teoretiskt inriktade skolan. Att ha roligt framställs som en nödvändighet för att eleverna, inte minst de elever med problem, ska orka med såväl vardagen i skolan som samhällslivet i övrigt. Utsagorna får inte sällan en generaliserande karaktär i det att *all* verksamhet inom fältet framställs som roligt samt liksom att *alla* elever tycker att det är roligt med estetisk verksamhet. Trovärdigheten förstärks i flera fall med exemplifieringar från den egna praktiken. Eftersom lärarna och skolledarna representerar en estetisk skoldiskurs ges uttalandena också en högre trovärdighetsstatus än om de förts fram av en lärare utanför fältet. Medlemskapet i kategorin ”lärare inom det estetiska området” skapar i sig trovärdighet. Frågan är vad denna konsensus kring tillskrivandet av estetik i skolan som lustfylld kan stå för. Vad är det som ”står på spel”? (Potter, Edwards och Wetherell 1993, s. 390).

Jag vill inte påstå att lärarna i studien har problem med att legitimera sina ämnen i skolan och därför ”tar till” den lustfyllda diskursen som ett vapen i kampen om ämnens status i skolan. Inte heller ser jag lärarna som oreflekterade i sina uttalanden. Det handlar snarare om att ämnen som musik och bild är ämnen som *i sig* tillskrivs vissa egenskaper, som exempelvis att de är förenade med lust och glädje.

Just genom att lärarna använder sig av en retorik som framhåller den estetiska verksamhetens lustfyllda sida framställs utsagorna som trovärdiga. Ett påstående om att alla barn upplever musik och bild som tråkiga ämnen hade därmed framstått som mindre trovärdigt. Genom att inordna sig i diskursen om den lustfyllda estetiken framstår lärarna och skolledarna som kompetenta yrkesmänniskor.

Hur kan det då komma sig att skolans estetiska verksamhet framställs som mer lustfylld än annan verksamhet i skolan och att denna ”sanning” ses som normal? I en annan tid och i ett annat sammanhang hade förmodligen den lustfyllda estetiken framstått som mindre trovärdig. Musikpedagogen Knut Brodin fick under 1930-talet utstå hård kritik för sina uttalanden om värdet av ”glädjefulla och livsbejakande” musikupplevelser i skolan (Gustafsson, 2000, s. 153). Hans agerande och ställningstaganden utmanade dåvarande dominerande positioner och diskurser, vilket fick till följd att han tvingades att ompröva sina för-givet-taganden.

Att den lustfyllda estetikens hegemoniska ställning idag inte möts av någon hårdare kritik kan förstås utifrån två skilda perspektiv. Saar (2005) ger en inomdisciplinär förklaring i det att han ser fältets ”subjektiva diskurs” (s 21) som alltmer dominerande. Hyllningen av individens inre och den skapande processens egenvärde, där lusten och glädjen förs fram som väsentliga förutsättningar, skiljer konsten från lärandet, menar Saar: ”Som lärare har vi lätt för att se musik och bild som metodiska redskap för att gestalta upplevelser som därmed ska bidra till elevernas personlighetsutveckling” (s. 21). Utifrån ett maktperspektiv framstår dock snarare den lustfyllda estetiken som en del av den styrningsmentalitet som ligger till grund för dagens samhälle och därmed även för skolan som helhet. En pedagogik där ”det roliga” står i centrum tillfredställer såväl elever, lärare, skolledare och föräldrar och kan sägas ligga i linje med vad av Rose (1999) beskriver som styrning i termer av frigörelse. Därvidlag ser jag inte diskursen om den lustfyllda estetiken som specifik för fältet. Den kan snarare sägas vara en del av liberalismens styrning av skolan som helhet, där den estetiska verksamheten är en del.

6.3 Den problematiska överkligheten

Diskurserna kring skolans estetiska verksamhet strävar hela tiden efter att vara mer ”verklighetsnära”, det vill säga närmare livet utanför skolan. Skolan ses som alltför distanserad från det ”verkliga” livet, där det senare uttrycks som mer kroppsligt, mer praktiskt, mer kreativt, mindre uppdelat i ämnen, mer gruppcentrerat, mindre uppsplittrat och innehållande ett större ansvarstagande. Livet utanför skolan fram-

ställs som icke ämnesindelad, vilket legitimerar tematiskt, ämnesintegrerat arbete i skolan. Människor som arbetar med händerna ses som närmare den praktiska verkligheten utanför skolan. Livet utanför skolan gestaltas som något ”på riktigt” medan livet i skolan sker ”på låtsas”. Förutom att verklighet ställs mot överklighet, ordnas dikotomierna även här hierarkiskt. Skolan är endast en förberedelse för det ”riktiga” livet och livet efter skolan ses med andra ord som mer betydelsefullt. Det finns en föreställning om att det som här kategoriseras som ”det vardagliga livet” är det optimala. Undervisningen bör i så hög utsträckning som möjligt efterlikna denna verklighet och eleverna behöver därför *förbereda* sig för vuxenlivet:

För eleverna innebär en skola som arbetar mer flexibelt och i helheter en bättre förberedelse för vuxenlivet och för ett modernt arbetsliv.
(SOU 2004:35)

Skolan och tiden i skolan inriktas i högre utsträckning på elevernas framtida behov som vuxna och i mindre utsträckning på elevernas behov som barn och unga. Uttalandet om att eleverna ska bli ”bra föräldrar, de ska bli bra människor” (Kajsa) är ett exempel på detta. Att förbereda sig inför ”verkligheten” och framtiden kan sägas vara en generell legitimeringsgrund för skolor i vår tid:

Education is no longer confined to "schooling", with its specialized institutional sites and discrete biographical locus. The disciplinary individualization and normalization of the school sought to install, once and for all, the capacities and competencies for social citizenship.
(Rose, 1999, s. 161)

Retoriken i lärarnas och skolledarnas uttalanden antyder att verkligheten är tudelad och att verkligheten utanför skolan har moraliskt försteg. Börjesson och Palmblad (2003) urskiljer en paradox i dramatiseringen av arbetslivets krav på skolan som kompetensförmedlare. Samtidigt som det talas om att verkligheten utanför skolan, arbetslivet, ställer allt högre krav på professionella kunskaper kritiserar dessa krav för att vara utan verklighetsförankring. Bilden som ges visar på ett glapp mellan skolans professionaliseringssträvanden och skolans organisatoriska krav. Differentiering och individualisering som norm i skolan sätter gränser för professionaliseringssträvanden, speciellt när det gäller vissa elever. Glappet känns igen i diskurserna om skola och estetik. Talet om verkligheten och yrkeslivet som gestaltat i ”helheter” sägs kräva mer av ämnesintegration i skolan. Samtidigt behöver (problem-)eleverna mer tid till de specifika ämnena musik, bild eller slöjd för

att må bra och klara av att anpassa sig till verkligheten utanför skolan.

Talet om nyttan med skolan som förberedelse för det verkliga livet kan utifrån ett elevperspektiv te sig lite främmande. För *vem* är skolan överklig – och i relation till vad? Genomgår en elev tio år i en icke-verklig tillvaro, en tillvaro på låtsas? Den kanske mest intressanta frågan att diskutera i sammanhanget är dock: Vad uppnås genom att skildra en del av skolan som icke-verklig och en del som verklig? Konstruktionen kan ses som ett allmänt antagande om att skolaktiviteter skiljer sig från mer informella vardagliga praktiker, vilket dock kan ifrågasättas:

In the following, the linguistic usage of the words school, everyday situation, and real life should not be understood as if school was not seen as a real life situation. On the contrary, school is in every sense real life to the pupils, as well as an almost everyday activity.

Folkestad, 1996, s. 61)

Det intressanta för föreliggande avhandlingsstudie är dock vilken funktion konstruktionen av skolan som icke-verklig får. Precis som övriga kontrasteringar kan denna kontrastering mellan verklighet och överklighet ses som en del i legitimeringen av skolans estetiska verksamhet och därmed även en del av maktens verkan. Mycket av dagens utbildningspolitiska och vetenskapliga diskussioner handlar om att skolan ska anpassas till samhällets utveckling och här finns en argumentation som med lätthet kan införlivas i diskurserna kring skolans estetiska verksamhet. Samhället estetiseras och därför bör skolan inriktas på att ha ett estetiskt perspektiv i all skolverksamhet; kunskapssamhället kräver andra typer av kompetenser, som exempelvis kreativitet, vilket är ett begrepp som inte sällan ses som centralt inom det estetiska fältet; barn och ungdomar lever i en estetiserad tillvaro, vilket skolan måste förhålla sig till. Ett exempel på detta är hur lärarna inom det estetiska fältet vid Bruksortskolan kontrasterar ”konstämnet” mot skolans övriga icke-verkliga ämnen. Konstämnet är ”på riktigt” genom att här används ”riktigt material” (till skillnad från skolans bildundervisning, där skolmaterial används); eleverna skapar konstnärliga produkter (till skillnad från skolans övningar eller uppgifter) och här presenterar eleverna egna konstverk och har vernissage (till skillnad från elevers bilduppgifter, vilka ställs ut i bildsalen). Om livet utanför skolan har högre status än livet i skolan, gäller det att legitimera skolans estetiska verksamhet med hjälp av en begreppslogisk retorik hämtad utanför skolans värld.

6.4 Integration och vidgning – i samförstånd och dialog

I lärarnas och skolledarnas argumentation för en ökad ”balans” mellan ”det praktiskt-estetiska” och ”det teoretiska” pläderas för en ”ämnesintegrerad” eller ”tematisk” verksamhet, vilken förs fram som en viktig del av skolans utvecklingsarbete. Retoriken kring integration kretsar dels kring föreställningen om barns behov av helhet och dels en föreställning om att två plus två är fem, det vill säga att ju fler ämnen som integreras desto större kunskapsmässiga vinster för eleverna. Exempel på detta är uttalandena om att ”det gäller ju på något vis att göra många saker i en sak om du förstår vad jag menar” (Ulla) och ”vi får med samhällsbiten med” (Tor).

Ämnesintegration och tematiskt arbete är dock inget som endast kan hänföras till det estetiska fältet. Det kan snarare ses som en generell diskurs i såväl dagens skola som dagens lärarutbildning. I timplanedelegationens delbetänkande (SOU 2004:35) ses det ökade inslaget av ”ämnesintegration och tema” som positivt, liksom att försöksskolorna använder ett ”arbetsätt som strävar efter helheter” (s. 148). I lärarutbildningskommitténs betänkande inför den senaste reformeringen av lärarutbildningen (SOU 1999:63) problematiseras ”ämnet” som utgångspunkt för organisationen av skolan. ”En bredare kunskapsgrund” (s. 87) som bas för studierna ses som mer relevant än traditionella ämnesstudier och varje lärosäte (inom lärarutbildningen) bör själv genomföra en analys av hur begreppet ämne skall uppfattas och framförallt vad ämnesstudierna skall innehålla. Ämnesstudier i form av ämnesövergripande, tvärvetenskapliga eller tematiskt orienterade studier förs här fram som fördelaktigt. Lärarutbildningskommittén argumenterar för ”ett vidgat ämnesbegrepp i lärarutbildningen” (s. 13). Frågan är vad ett ”vidgat ämnesbegrepp” innebär? Innebär det en vidgning av ämnet sett utifrån, från ett allmänpedagogiskt perspektiv eller inifrån det egna ämnets perspektiv? Nielsen (1994) menar att konstnärliga ämnen kan förstås utifrån tre skilda aspekter: Ämnet musik har exempelvis (a) en konstnärlig praxis, vilken ligger till grund för skolämnet musik. Dels har ämnet (b) en vetenskaplig förankring, där och namngivningen av skilda musikaliska fenomen studeras. Förutom dessa två aspekter har alla konstnärliga ämnen även en (c) hantverksmässig dimension. Denna tredimensionella förståelse av konstnärliga ämnen skulle kunna ses som ett vidgat ämnesbegrepp ur ett inifrånperspektiv. Ett utifrånperspektiv på ett vidgat ämnesbegrepp kan, enligt Nielsen, förstås i anslutning till bildningsbegreppet. Ett ämne som musik kan bidra till ett överordnat bildningsmål: ”En hypotese för en sådan fagligt tvärgående ana-

lyse kunne være, at der findes mødesteder, hvor forskellige fag og faglige aktiviteter når sammen, uden at de dermed mister deres rod i og karakter af egen faglighed, d.v.s. deres identitet” (Nielsen, 1994, s. 357).

”Det vidgade ämnesbegreppet” finner sin motsvarighet i talet om ”det vidgade kunskapsbegreppet”:

Slutligen menar vi att skolan behöver ett vidgat kunskapsbegrepp som förmår hålla samman känslor och analys, det personliga och det sociala, kunskapens form och kunskapens innehåll. Det kräver en flerstämmig dialog där olika synsätt blir tydliga och då behöver vi koppla samman kultur, estetik och lärande. De tre vidgade begreppen måste hållas samman med varandra om ett kvalificerat lärande och en medborgerlig bildning ska komma till stånd.

(Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s. 207)

Integrationen sägs här ge såväl ett mer kvalificerat lärande som ”medborgerliga” bildningsaspekter. I argumentationen för integration och vidgning av kunskaps- och ämnes-begreppen existerar en *demokratiaspekt*, vilken förs fram på olika nivåer. I lärarnas och skolledarnas utsagor i föreliggande avhandling får demokratiaspekten en framträdande roll i legitimeringen av estetik i skolan. Genom estetiska aktiviteter förväntas eleverna fostras till ”samarbetsvilliga”, ”ödmjuka” och ”lyhörda” (Kajsa) människor och att ”anpassa sig till övriga” (Anna). Estetisk verksamhet får här främst en social och politisk funktion och precis som i talet om undervisningens ”estetiska perspektiv” (Schou, 1990; Paulsen, 1996; Persson & Thavenius, 2003) argumenteras här för vars och ens rätt att uttrycka sig estetiskt. I Nielsens (1994) diskussion kring integration mellan skolämnen pekas dock på andra aspekter än de rent medborgerliga. Samverkan mellan flera estetiska sinnesmodaliteter och konstnärliga områden i undervisningen kan, menar han, kommunicera flera och andra typer av aspekter, vilka inte blir synliga i arbetet med endast ett konstnärligt uttryck. Nielsen uttrycker dock att faran med integration mellan ämnena är att det estetiska ämnet behandlas utan insikt i och kunskap om de hantverksmässiga aspekterna, en aspekt som även Bendroth Karlsson (1996) för fram i samband med bildpedagogiska dilemman i skolan.

Integrationsdiskursen kan även diskuteras utifrån en liberalistisk styrning som bygger på viljan till dialog och samförstånd. Dialogerna i avsnitt 5.1.5 visar på en stark vilja att hitta lösningar på vad som uttrycks som problematiskt i samband med ämnesintegration och tematiskt arbete. I dagens samhälle finns en strävan

efter att, i demokratisk anda, upphäva vad man ser som hierarkiska systemtänkanden. Talet om ”en flerstämmig dialog” i citatet ovan kan sägas vara signifikant för vår tids strävan efter att skapa samförstånd:

Communicative rationality is the necessary condition of a free and rational society. It would not be possible to run our lives – and base our thoughts – upon the computations of formal logic. (Billig, 1996, s. 16)

Med utgångspunkt i en diskussion kring det hierarkiska ämnestänkandet, där estetisk och konstnärlig verksamhet i skolan framställs som marginaliserad (Hjort, 2001; Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003; Alexandersson, 2002) blir talet om det vidgade ämnesbegreppet, det vidgade kunskapsbegreppet och ämnesintegration trovärdigt i en tid av samförstånd och dialog.

6.5 Sammanfattande problematisering

I detta kapitel har legitimeringsteknikerna inom skolans estetiska fält diskuterats utifrån dess produktion av skilda sanningsregimer. Effekterna av kategoriseringen av barn utifrån främst sociala och psykologiska kriterier öppnar upp för ett antal frågor vilka på något sätt har berörts i detta kapitel. Av dessa frågor ser jag särskilt tre som väsentliga att problematisera: diskursernas generella anspråk; relationen mellan disciplin och omsorg samt styrningens riktning och mål.

Den första frågan kretsar kring diskursernas generella anspråk. Hur kan de legitimeringsprinciper som framkommit i avhandlingen tolkas? Estetisk verksamhet i skolan framställs inte sällan som något unikt och specifikt i förhållande till annan pedagogisk verksamhet (Abbs, 2003). På vilket sätt kan då det resultat som framkommit i föreliggande avhandling ses som specifikt för fältet?

Frågan om vad som kan ses som specifikt och generellt i skolan återkommer bland annat i distinktionen mellan skolans och förskolans pedagogiska traditioner. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att förskolans pedagogik skiljer sig från skolans i det att den senare istället innehar en mer ensidig inriktning på lärande och att utmaningen i skolan ligger i att ”räkna med lek och skapande i allt lärande” (s. 215). Mot bakgrund av resultatet i föreliggande avhandling ser jag stora delar av det som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson beskriver som förskolans retorik kring ”den fria leken” och omsorgen om barnet som en parallell till diskurserna kring skolans ”fria” estetiska verksamhet och retoriken kring den självgående eleven, individens egna behov och det lustfyllda lärandet.

Kan därmed det diskursiva fältet skola och estetik sägas vara på väg att integreras med förskolans diskursiva praktik? Eller är det så att de diskurser som framkommit i föreliggande avhandling går att återfinna i all pedagogisk verksamhet – oavsett skolkontext och ämneskontext?

Utan att ge något entydigt svar på frågorna kan jag dock mot bakgrund av avhandlingens resultat påstå att skolans estetiska diskurser och lärarnas sociala positioneringar i hög grad är styrda av vår tids ideologier kring individens egen utveckling och frihet. I de skolor som undersökts i föreliggande avhandling har denna utbildningsfilosofiska ideologi tagit sig vissa specifika uttryck i enlighet med främjandet av elevens sociala och personliga utveckling. Att med omsorg värna om det enskilda barnets individuella behov i skolan utifrån en kartläggning av dess problem ser jag som en klar nyliberalistisk idé i kombination med den alltjämt rådande utvecklingspsykologiska diskursen, där bedömningen av barns utveckling är central. Samtidigt som diskursen föreskriver att eleven ska garanteras frihet att använda tiden i skolan till vad han eller hon bäst behöver, styrs individens ”behov” utifrån skilda diskursiva föreställningar om hur barn är och hur de utvecklas, där ”barn” innefattas av en föreställning om barn som en specifik och homogen grupp människor.

Kategoriseringen av barn som neutrala varelser är också signifikant för den utvecklingspsykologiska och progressivistiskt pedagogiska konstruktionen av barnet. Just genom denna konstruktion av barnet får också makten fritt spelrum (Lenz Taguchi, 2004). I integration med vissa specifika för-givet-taganden kring konstens och estetikens möjlighet att frigöra människor kan de diskursiva föreställningarna kring barn och elever smälta samman till en styrningsfilosofisk idé som passar in i den liberala maktutövningen.

Den andra frågan, vilken jag också ser som väsentlig att betona, är frågan om hur relationen mellan disciplin och omsorg kan problematiseras utifrån ett governmentalityperspektiv. Retoriken kring omsorgen om dels det enskilda barnet och dels alla barn i skolan görs utifrån en kategorisering av barnet som ”normalt” med ett ”normalt” beteende. Det tas för givet att alla barn tycker att aktiviteter inom det estetiska området är ”roligt” och det tas för givet att alla barn har behov av estetiska aktiviteter i preventivt syfte. De som faller utanför denna norm patologiseras och förutsätts närma sig det normala barnets beteende med utökad tid till estetisk verksamhet i skolan. Detta kan ses som en ”diskursiv paradox”. Samtidigt som diskurserna gör anspråk på att ”befria” barnen utifrån en estetisk pedagogik, gör de anspråk på att, via estetik, disciplinera barnen till samhällsdugliga medborgare. Denna ”omsorgens disciplinering” är ett av kännetecknen för liberalismens

styrning. Idén om den fria individen och det goda livet sammanfaller med målet ”att alstra goda samhällsmedborgare” (Rose, 1995, s. 50). Disciplinering i samband med skola och estetik är dock inget specifikt för vår tid. Disciplinering via musikalisk fostran återfinns såväl i historiska (Gustafsson, 2000) som nutida diskurser (Rostwall & West, 2001). Dagens estetiska disciplinering i namn av estetik bygger dock i högre utsträckning på en utomestetisk terminologi.

Den tredje frågan jag vill ta upp i denna sammanfattande diskussion är frågan om i vilken riktning effekterna av legitimeringsteknikerna styr utvecklingen av skolans estetiska verksamhet. De kategoriseringar och hierarkiseringar, vilka har beskrivits som grundläggande för diskursernas normalisering av både individer och verksamhet, ser jag dels som ett retoriskt trovärdighetsarbete i samtalet med lärarna och skolledarna och dels som ett uttryck för ett legitimeringsbehov inom fältet. Sett utifrån liberalism som formel för maktutövande är detta också en naturlig följd. Polariseringen mellan det offentliga och det privata, mellan staten och det civila samhället kan ses som upphävd utifrån detta perspektiv. Styrningen av skolan kan definieras som icke-politisk i den mening att ”kompetenta” individer ges ”frihet” att själva styra skolans verksamhet – utifrån en tanke om ökad professionalism. De diskurser kring legitimering av skolans estetiska verksamhet, vilka framkommit i studien, ser jag som en effekt av denna styrningsprincip. Skola och estetik ska forma individen till frihet och ett gott framtida yrkesliv – utifrån ett krav på medborgerligt samhällsansvar. Makt producerar kunskap (Foucault 1984/1987) och den kunskap som producerats inom ramen för diskurserna kring skolans estetiska verksamhet, och som föreliggande studie presenterat, sätter gränser för vad som kan uppfattas som ”estetisk verksamhet” i skolan. Riktningen på styrningen av fältet skola och estetik kan endast förutspås. I såväl nationell som internationell forskning inom fältet framstår det ökade marknadsberoendet, kravet på den individuella autonomin, valfriheten och frigörelsen från estetiska normer som avgörande för framtidens utformning av estetik i pedagogiska sammanhang (Olsson, 1993; Bumgarner, 2002; Ericsson, 2002).

KAPITEL 7

Med sociala förtecken

– diskussion kring lärarpositioneringarna

Identity is the social positioning of self and other.

(Buchholz & Hall, 2005, s. 585)

Medan föregående kapitel koncentrerades på de sätt varpå eleverna och skolans estetiska verksamhet normaliseras utifrån utsagornas faktaanspråk, inriktas föreliggande kapitels diskussion i högre utsträckning på lärarnas och skolläraernas självpresentationer utifrån ett makt- och styrningsperspektiv.

I linje med den socialkonstruktionistiska ansatsen bygger denna diskussion kring lärarnas identitet på en icke-fixerad syn på identitet, skapad i sociala interaktioner (Potter & Wetherell, 1987). Som tidigare nämnts ses identitet i denna avhandling som ett relationellt fenomen, vilket utvecklas i lokala diskursiva kontexter, snarare än som stabila strukturer i fixerade sociala kategorier (Edley & Wetherell, 1997; Buchholz & Hall, 2005). Vad som kan identifieras som en ”individ” är en effekt av maktens reglering av specifika diskurser, specifika kroppar och specifika gester (Foucault,

1976/2002). De sätt varpå lärarna presenterar och positionerar sig själva i denna avhandling regleras via makten i de diskurser som framkommit i resultatet.

7.1 Från socialisationsmodell till social positionering

Inom såväl nationell som internationell forskning inom fältet estetik och skola framställs synen på lärare som innehavare av en eller två fixerade identiteter (Woodford, 2002). Dessa identiteter riktas mot antingen estetiska eller sociala aspekter av lärandet. Inom det musikpedagogiska fältet framställs musiklärarens identitet som inriktad mot antingen en musikeridentitet eller en läraridentitet (Roberts, 1991; Bouij, 1998; Bladh, 2002; Woodford, 2002).

Lärarnas och skolledarnas självpresentationer i föreliggande avhandling går dock inte att placera in i en socialisationsmodell som utgår från ett spänningsförhållande mellan estetiska och sociala respektive ämnescentrerade och barncentrerade aspekter. En sådan modell ger en onödigt snäv förståelse av läraridentitet idag, då den inte tar hänsyn till de sociala och ideologiska krafter som verkar inom fältet estetik och skola. Att istället ta utgångspunkt i hur lärare positionerar sig både utifrån de diskursiva ramar som existerar och utifrån retoriska mikropolitiska handlingar öppnar upp för en bredare analys. Genom att konstruktionen av identiteter förstås utifrån det interaktiva mötet med andra människor och utifrån vissa normerande för-givet-taganden på både mikro- och makronivå blir fixerade läraridentiteter inte rimliga.

När lärarna och skolledarna skapar sin identitet sker detta inte godtyckligt. Identitetsskapandet sker utifrån de omständigheter som situationen och kontexten bjuder in till. I föreliggande avhandling är det grundskolans estetiska verksamhet som diskuteras i interaktion med andra lärare och med en forskare inom fältet. Dessa faktorer medverkar i skapandet av den egna läraridentiteten.

Genom att positionera och kategorisera sig själva vid sidan av andra lärare och lärargrupper sker en definition av det egna jaget som Edley och Wetherell (1997) beskriver som ”negativ” självkonstruktion (s. 208). De menar att i självpresentationer definierar vi oss alltid ”negativt”, det vill säga i termer av att beskriva oss själva som annorlunda än andra: ”Those who are not ‘us’ define who ‘we’ are” (s. 208). Denna åtskillnad blir ett sätt att – för ögonblicket - befästa sin identitet, ett sätt att skapa sig som subjekt. Med ”för ögonblicket” avses här att detta identitetsskapande formas från situation till situation, beroende på situation och kontext. En identitet är med andra ord inte statisk utan temporär:

At the most basic level, identity emerges in discourse through the temporary roles and orientations assumed by participants.

(Bucholtz & Hall, 2005, s. 591)

I kapitel fem illustrerades hur lärarna, genom sin retoriska kreativitet, skapar sig själva utifrån denna typ av åtskillnad. De ser sig själva som praktiska – inte teoretiska; som konstnärer – inte som bildlärare och de arbetar med händerna – inte med huvudet. Bouij (1998) menar att musiklärare ”utvecklar” och ”investerar” i en eller flera rollidentiteter inom den estetiska respektive sociala identiteten, men han förhåller sig samtidigt öppen för att framtida samhällsförändringar, arbetsförhållanden och familjeliv kan påverka i riktning mot en utveckling av helt andra rollidentiteter. Skulle föreliggande avhandlings identiteter kunna ses som en effekt av denna typ av förändringar? Med Bouijs utgångspunkt skulle den ”icke-teoretiska” läraren kunna tolkas som en rollidentitet framtvungad av den så kallade decentraliseringen av skolan. Jag menar dock att de krafter som styr människors sociala positioneringar är mer komplexa än så. För att förstå de positioneringar som lärarna i föreliggande studie gör behöver vi problematisera såväl resultatet av den språkliga interaktionen i uttagarna som den kunskap som uttagarna styrs av.

7.2 De andra lärarna som resurs i identitetsskapandet

Som visats i kapitel fem byggs lärarnas och skolledarnas subjektpositioneringar upp av och genom de språkliga handlingarna. Med språklig handling menar jag här att lärarna, i interaktionen med övriga samtalsdeltagare, gör ett meningsskapande arbete i det att de konstruerar, använder och relaterar kategorier i sin förståelse av sig själva och andra (Börjesson, 2003). Med dessa retoriska tekniker skapar de mening kring sin identitet.

Detta retoriska arbete sker på flera plan. För det första utgår identitetsskapandet i från för-givet-taganden kring dels den vardagliga praktiken i skolan och dels kring den upplevda världen utanför skolan. Det tas exempelvis för givet att människor är mer eller mindre musikaliska; att alla barn tycker att det är ”roligt” med estetiska aktiviteter; att ämnen som musik, bild och slöjd är mer praktiska än andra ämnen; att lärande bäst sker i ämnesintegration; att vissa barn har större behov av estetisk verksamhet än andra. Utifrån retoriken kring dessa för-givet-taganden skapas trovärdiga positioner för lärarna att placera sig inom. Men det innebär även att lärarna positionerar sig mot

något eller någon annan. I ett retoriskt argumentativt arbete exkluderas alltid alternativa argument respektive alternativa positioneringar (Billig, 1996).

För det andra skapas en grupp lärare till vilken studiens lärare kan kontrastera sig själva. Denna grupp lärare, ”de andra lärarna”, är en anonym grupp, tillskrivs vissa egenskaper som exempelvis föråldrad, teoretiskt inriktad, konventionell, allmänpedagogisk och mindre elevcentrerad. De ses som alltför inriktade på konventionella undervisningsmetoder och alltför centrerade vid kursplaner, timplaner och ämnesstudier. Detta kategoriseringsarbete öppnar upp för studiens deltagare att positionera sig genom alternativa handlingar. Exempel på detta är att arbeta tematiskt, att fokusera på att ha ”roligt”, att arbeta med kroppen, att vara flexibel när det gäller schema och tider samt att verka för elevernas välbefinnande.

För det tredje skapar detta retoriska arbete viss kunskap kring skola och estetik. Som diskuterats tidigare i avhandlingens teoretiska avsnitt ses diskurser som både konstituerande och konstituerade. Detta betyder att den vardagskunskap som framkommer i lärarnas och skolledarnas utsagor ses som en del av kunskapen om fältet skola och estetik. Det finns inget ”facit” från vilket en bedömning av sanningshalten kring lärarnas uttalanden kan ske. De principer genom vilka människors tal organiseras är formade dels genom förgångna praktiker (Foucault, 1974/2003; Popkewitz & Brennan, 1998) och dels genom talets organisatoriska funktion (Nordzell & Börjesson, 2004).

7.3 En estetisk frigörelsepedagog av idag

Avhandlingsstudiens lärare inom det estetiska fältet bygger sin identitet på vad jag ser som mer övergripande pedagogiska diskurser i vår tid: att frigöra eleverna; att träna eleverna inför mötet med den så kallade verkligheten; att utmana elevernas handlingskraft och mod och därigenom stärka deras självförtroende; att värna om valfriheten; att verka för integration och att särskilt värna om de svaga. Det handlar om *frigörelse*, en frigörelse på flera plan. Dels betonas den egna frigörelsen från vad som kategoriseras som en traditionell, föråldrad läraridentitet och dels betonas uppgiften att frigöra barnen/eleverna från samhällets – och skolans – överkrav och träna dem i självstyrning.

När det gäller barnens frigörelse gränsar denna frigörelse till *fostran*, att fostra eleverna till anpassning för att nå frihet, det vill säga att via estetiska aktiviteter ”bli bra människor”. Frigörelsen inriktas på förmedlandet av vissa attityder och värderingar, att anpassas till driftighet och duglighet (Walkerdine, 1995; Rose, 1999) uti-

från en retorik kring omsorg om det enskilda barnet. Läraren som konstnär positionerar sig gentemot en traditionell läraridentitet genom en retorik kring egenskaper och handlingar, vilka förknippas med konsten och konstnären. En konstnär följer inte uppställda normer på skolan och en konstnär kan uttrycka sig i termer som inte en lärare kan göra. En konstnär är fri, vilket inte en lärare är och en konstnär står utanför skolans krav på eleven. Eleven styr själv över sitt lärande och läraren som konstnär är en ”pass-upp” eller ”inspiratör”. Tider, scheman, raster, läxor och inläring blir begrepp som får stå för en ”icke-humanistisk” skola, en skola med begränsad frihet. Den traditionella läraren ses som alltför låst vid sitt eget ämnes tradition. Konstruktionen av läraren som ämnesexpert löper risk att bli uttraderad såvida hon inte frigör sig och blir mer flexibel i inriktning, metod och förhållande till eleven. Konstnären som symbol för frihet och frigörelse är möjlig i en skola där valfrihet, handledning och självstyrande elever är norm. Att fostra eleven till en fri människa innebär dock en stark styrning mot vad som ses som normalt för en fri människa.

För att fostran mot frigörelse överhuvudtaget skall vara möjlig innebär det att eleverna från början är ofria och outvecklade. Lärarens frigörelsepedagogik startar i en patologisering av eleven, där läraren ser sig själv som botgörare. Detta kan ses som en omformning av både lärarprofessionen och skolans praktik, vilken kan ses som signifikant för vår tid:

The first route works through reshaping the practices of those who exercise authority over others – social workers, managers, teachers, nurses – such that they exercise their powers in order to nurture and direct these individual strivings in the most appropriate and productive fashions. (Rose, 1999, s. 90)

Kontroll är en del av liberalism som styrning. Genom att designa verkligheten som riskfylld styrs människor att minimera riskerna för de mest riskbenägna (Rose, 1999). I avhandlingens resultat ses ”problembarnen” som de mest riskbenägna i det att de mår dåligt, har svårt i skolan, är flyktingbarn eller har en medicinsk diagnos. Lärarens uppgift blir att minimera riskerna för dessa barn genom att särskilt bevaka dem och erbjuda dem extra tid till estetisk verksamhet. Genom estetisk verksamhet kan de frigöras. Fria människor kan ta vara på sig själva och ur ett liberalt maktutövningsperspektiv gestaltas detta som individens frihet (Rose, 1995).

Läraryrkets utveckling skrivs i samband med den senaste reformeringen av läraryrket att handledning ”utgör ett led i den blivande lärarens utveckling mot ökad självkänedom och social kompetens” (SOU 1999:63, s. 93). Det

ses med andra ord som väsentligt att dagens lärarstuderande arbetar med sin egen personliga utveckling. I föreliggande avhandling framträder också den kompetenta läraren som innehavare av god självkänsla. Gudruns uttalande (i avsnitt 5.2.3) om att lärare i teoretiska ämnen kan frigöras och ”leva ut lite mer än vad de gör” kan ses som ett exempel på detta. Ullas utsaga om sin egen oförmåga att inte kunna ”allting perfekt” kan på motsvarande sätt ses som en del av den fria läraren med god självkänedom. Utifrån sin kompetens som fri vuxen för Ulla fram budskapet att det är bra att våga vara öppen och göra bort sig. Att acceptera att man inte är perfekt, att stimulera till att ”våga” och ”ha roligt” kan ses som ett viktigt pedagogiskt budskap i en tid och i en skola framställd som alltför prestationsinriktad och splittrad. Utifrån detta budskap framställs därmed inte lärarna i avhandlingsstudien som mer eller mindre kompetenta yrkesmänniskor utan snarare som fria och förebildliga *personer*. Detta fenomen knyter an till nyliberalismens styrning, där människor inte längre konstrueras som ”arbetare” utan som ”människor i arbete”:

We are no longer merely productive or unproductive bodies or even normal or maladjusted workers. We are "people at work" and we bring to work all our fears, emotions and desires, our sexuality and our pathology. (Rose, 1999, s. 91)

I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande från år 1999 (SOU 1999:63) uttalar man sig om värdet av att ge lärarstuderande en ”ökad självkänedom och social kompetens” (s. 93). Hur kan då detta uttalande av lärarutbildningskommittén förstås? Rose (1990) menar att styrningen av människors personliga utveckling har blivit en central uppgift för moderna organisationer. Organisationer har kommit att ta plats i utrymmet mellan medborgares privata och offentliga liv och i exempelvis skolor tvingas lärarna att inte bara stödja elevens kunskapsutveckling utan även ”sköta om” (s. 2) elevens personliga utveckling. En lärare behöver ha god människokunskap. Att inneha kunskap om bedömning och diagnostisering av människors psykiska och fysiska hälsa, deras emotionella och sociala kompetens är nödvändigt då varje individs behov ses som väsentligt i utformningen av den estetiska verksamheten.

7.4 Social kontroll i namn av estetik

Normalitet inom det estetiska fältet länkas i första hand till social förändring. Estetiska aktiviteter framställs som profylaktiska eller terapeutiska metoder i samband med barns problem utifrån skilda föreställningar om den normala eleven. Lärarna

och skolledarna i studien föreslår ”anpassad studiegång” eller ”praktiskt-estetiska ämnen” för elever med ”vissa problem”; flyktingbarn känner att de lyckas då de arbetar estetiskt; ”diagnosbarn” mår bra av musikalisk specialundervisning, ”oro-liga” barn får mer hemkunskap eller slöjd. Inom fältet konstruerar lärarna den egna identiteten utifrån dessa föreställningar och framstår därmed som en estetisk pedagog med uppgift att verka för kontroll av barns sociala välbefinnande utifrån en specifik syn på ”det normala barnet”. Utifrån ett governmentalityperspektiv kan detta problematiseras mot bakgrund av en historisk tillbakablick på psykologins betydelse för 1900-talets styrning av det mänskliga subjektet (Rose, 1990). Inom skolans område har psykologisk kontroll av individer i relation till en normalisering av hela populationen varit en del av den moderna pedagogikens förutsättningar. Vid 1900-talets början utvecklades tekniker för att mäta barns mentala kapacitet. Senare följde utvecklingspsykologiska teorier riktade mot barns mentala utveckling och pedagogiska tekniker för att reglera skolelever utifrån dessa teorier. Pedagogiken byggde på en frigörelse från vuxnas inblandning så att barnens utveckling skulle kunna ske i enlighet med den biologiska och naturliga växten. Walkerdine menar att både Piagets och Maria Montessoris pedagogiska idéer i stor utsträckning byggde på denna typ av diskurser. Pedagogens uppgift blev att observera och dokumentera elevens utveckling (Walkerdine, 1995).

Även i dagens pedagogiska diskurs regleras individens utveckling utifrån en idé om det normala barnet. Jag vill dock inte påstå att det inom lärarpositioneringarna i föreliggande avhandling existerar en retorik kring en systematiskt utövande kontroll av elevernas sociala och psykologiska utveckling. Retoriken kretsar inte heller kring kontroll i den mening som 1930-talets tidiga utvecklingspedagogiska diskurser innehöll (Walkerdine, 1995). Men lärarnas och skolledarnas utsagor kring elevernas skilda behov bygger alla på någon typ av kontroll. Det är dock inte en kontroll av elevernas utveckling av ämneskunskaper i enlighet med kursplanerna. Istället kontrolleras, bedöms och åtgärdas elevernas sociala ”problem” utifrån uttalanden om att de är ”okoncentrerade” eller ”splittrade”, att de ”har det jobbigt” eller ”inte vågar”, att de ”har dåligt självförtroende” eller ”dålig motorik”. Skolan framställs som alltför kravfylld, vilket anses få negativa konsekvenser på elevernas personliga och sociala utveckling. Lärarens uppgift blir att utmana eleverna till att våga och vilja och vägen dit går via ”att ha roligt”. Kontrollen och bedömningen sker med andra ord utifrån en pedagogisk idé om att ”befria” eleverna genom att de får tillåtelse att ”ha roligt” i skolan med hjälp av estetisk verksamhet där läraren fostrar genom frihet. ”A new diagram of control had taken shape” (Rose, 1999, s. 234).

7.5 Läraren i en estetisk praktik – resonemang kring konsekvenser

Genom att klassificera och hierarkisera mäts avvikelser (Foucault, 1974/2003). I lärarnas subjektspositioneringar blir detta tydligt. Diskurserna kretsar kring barn och elevers stora sociala, emotionella och psykologiska behov i en alltför teoretisk och splittrad skola. Inom ramarna för dessa diskurser framställer sig lärare inom det estetiska fältet som särskilt lämpade att, med hjälp av estetiska aktiviteter, tillgodose dessa behov.

Vilka konsekvenser kan då en estetisk skolpraktik, organiserad i enlighet med dessa diskurser och subjektspositioneringar få? Frågan kan kanske sägas ligga lite utanför avhandlingens egentliga fokus, där intresset framförallt riktas mot konstruktioner av fältet och dess subjekt. Frågan om konsekvenser kan också ses som ett brott mot synen på diskurserna som organiserade utifrån retoriska konstruktioner. Eftersom avhandlingen dock även inriktas mot att förstå maktutövandets problematik ser jag det som intressant att ändå diskutera de eventuella konsekvenser avhandlingens diskurser kan få i en praktik organiserad utifrån dessa diskurser.

En väsentlig aspekt att problematisera rör diskursernas styrande anspråk på att veta vad barn ”bäst behöver”. Diskursernas retorik kring behov definieras i första hand inte i termer av konstnärlig kunskap – trots att behoven ligger till grund för mer eller mindre estetisk verksamhet i skolan. Retoriken kretsar istället kring sociala, emotionella, psykologiska eller kognitiva behov inom andra ämnesområden. Legitimeringsprincipen kräver därmed en analys av barnets mer personliga kompetenser vilket blir avgörande för i hur hög utsträckning barnet ges möjlighet att delta i skolans estetiska verksamhet. Detta ses som en effekt av en av normaliseringsteknikerna inom skolans estetiska fält och behöver problematiseras dels utifrån ett *kompetensperspektiv* (vilken kompetens krävs för att bedöma dessa barns behov?), dels utifrån ett *didaktiskt perspektiv* (är det skolans estetiska verksamhet som lämpar sig bäst för barn med sociala och psykologiska ”problem”?) och dels utifrån ett liberalt *maktutövningsperspektiv* (styrning med hjälp av positiv kunskap om individens frigörelse).

”Problembarnen” upprättas som en kategori elever med särskilt intresse för estetisk verksamhet i skolan, i större behov av denna typ av verksamhet och som särskilt musikaliskt och konstnärligt begåvade. Frågan om vilken kompetens som krävs för att bedöma dessa barns behov kan diskuteras utifrån flera aspekter. Å ena sidan kan detta ses som en del av maktens produktiva sida. Denna normaliseringsprincip iden-

tifierar och skapar ett viktigt uppdrag för skolans estetiska verksamhet, vilket kan ses som gynnsamt för både ”problembarnen” och den estetiska verksamheten. Om det visar sig vara möjligt att, med hjälp av utökad estetisk verksamhet, hjälpa ”problembarnen” till ett skolliv utan problem, måste detta ses som ett ovärderligt uppdrag för verksamma inom skolans estetiska praktik. Frågan om vem eller vilka som ska ges befogenhet att avgöra vilka barn som har störst behov av estetisk verksamhet (störst ”problem”) kvarstår dock. Å andra sidan kan kategoriseringen av barnen diskuteras utifrån begreppen *inclusion* och *exclusion* (Popkewitz, 1998a). Mot bakgrund av dessa begrepp förstås här avhandlingens kategorisering av eleverna/barnen som en maktteknik, vilken resulterar i särbehandling av eleverna i den estetiska praktiken. Retoriken byggs upp utifrån en idé om att vissa barn (”problembarnen”) har större behov av estetisk verksamhet än andra barn (”normalbarnen”). Argumentationen i exempelvis uttalandena i avsnitt 5.1.1 korresponderar med denna förhandsinställning och kan därmed sägas reglera såväl lärarnas uppförande som deras handlingar. Börjesson och Palmblad (2003) diskuterar denna syn på ”svaga elevers rätt till särbehandling” (s. 95) som en form av ”skolideologi” (s. 95) i dagens individcentrerade skola. Effekterna av denna normaliseringsteknik i skolan, där vissa elever inkluderas och vissa exkluderas från den estetiska verksamheten, blir att de exkluderade går miste om att utvecklas utifrån den egna nivån, inom ett av skolans kunskapsområden. Omvänt ges inte de inkluderade, i lika hög utsträckning som ”normalbarnen”, tillfälle att utvecklas inom andra kunskapsområden. Båda grupperna ges dessutom i lägre utsträckning tillfällen till att lära av varandra. Detta kan ses som förenligt med senare tids utbildningspolitiska diskussioner. Till skillnad mot i tidigare läroplaner sker i Lpo -94 ”en tyngdpunktsförskjutning mellan individ och kollektiv i riktning mot ett individorienterat perspektiv” (Boman, 2002, s. 397). Även utifrån denna aspekt behöver samma typ av fråga besvaras. Vem eller vilka ska ha befogenhet att avgöra vilka barn som ska utslutas respektive inneslutas i skolans estetiska verksamhet?

Ur ett didaktiskt perspektiv ser jag det som väsentlig att lyfta upp frågan om huruvida det är skolans *estetiska verksamhet* som bäst lämpar sig för ”problembarnens” och ”normalbarnens” sociala och psykologiska behov. Avhandlingsstudiens kategorisering av det ”normala barnet” bygger på funktioner av dels social förmåga (att ”anpassa” sig till andra och till samhället som helhet; att vara ”ödmjuk”) och dels av psykisk hälsa (att vara ”lugn”; ”harmonisk”; i ”balans”; ”må bra”). Estetiska aktiviteter ses som en form för tillgången av dessa kompetenser. De konstnärliga ämnenas tradition i skolan, som en del av elevernas samhälleliga och kulturella bildningsprocess, kan därmed sägas ha fått ge vika till förmån för

mer personliga och hälsobefrämjande ändamål. Detta ligger också helt i linje med 1994 års läroplanskommittés betänkande:

Kommunikations- och observationsförmåga, analytisk förmåga och förmåga att ta initiativ och att arbeta i lag blir viktigare än faktakunskaper med kort livslängd. (SOU 1992:94, s. 108)

Argumentationen för den estetiska verksamhetens terapeutiska funktion kan ses som hegemonisk. Även om inte samtliga diskurser innehåller en retorik som bygger på kontrasteringen mellan normalbarn och barn med problem, upprätthålls även här idén om estetisk verksamhet som terapi, dock i preventivt syfte. För att förhindra att barnen ska bli än mer splittrade krävs en balans mellan teoretiskt och praktiskt arbete och för att förebygga ett gott liv i ett passiviserande samhälle krävs estetiskt skapande i skolan. Frågan som jag ser som nödvändig att ställa sig i en praktik organiserad utifrån denna argumentation är huruvida det finns någon annan typ av verksamhet som är mer effektiv och gynnsam för denna typ av ändamål – oavsett begåvning och/eller intresse. Ovanstående diskussion går även att återföra på diskursen om estetisk verksamhet som ”rolig”. En mängd frågor blir relevanta att diskutera kring denna diskurs. Vem eller vilka avgör vad som är roligt för barnen? Ser alla barn samma aktiviteter som ”roliga”? När vet lärarna att barnen ”har roligt”? Det anses vara av stort värde att barnen ska ”ha roligt”, men samtidigt anses de behöva ha tråkigt ibland för att uppleva det roliga. Ett mål inom denna diskurs är att alla barn måste vara med och sjunga hockeykör, samtidigt som retoriken inom denna diskurs bygger på ett visst mått av frivillighet. Tycker alla det är roligt med ”hockeykör”? Innebär ”att ha tråkigt” samma sak för alla barn? Att starkt prioritera att ”ha roligt”, innebär det att någon annan del av den estetiska verksamheten prioriteras bort? Kan ”att ha roligt” likställas med en upplevelse av verksamheten som meningsfull för den enskilda eleven? På samma vis är det fullt möjligt att problematisera barns behov av omväxling och variation. Vem avgör vad som ses som omväxlande eller varierande för den enskilda eleven? Konstruktionerna är stundtals motsägelsefulla, vilket i och för sig ligger i den retoriska organisationen av talet i sig. Människor är inte konsistenta eftersom tal inte bygger på endast en avgränsad diskurs (Billig, 1996). Exempel på detta är när lärarna och skolledarna i studien konstruerar barn som både ”splittrade” och ”hela”. Liksom övriga uttalanden kan därmed inte dessa uttalanden tolkas som ”sanningar”. Trots detta ser jag det som väsentligt att problematisera dem utifrån didaktiska konsekvenser i syfte att synliggöra dess verkan.

Den övergripande idé som kan sägas ligga till grund för avhandlingens diskurser är idén om estetikens möjlighet att utveckla elevernas personliga kompetenser, kompetenser vilka ses som nödvändiga för en samhällsmedborgare av idag. Normaliseringen av kunskap som personlig kompetens kan, utifrån ett maktutövningsperspektiv ses som ett närmande mellan det privata och det offentliga (Rose, 1999). Styrningen av elevers personliga utveckling genom estetisk verksamhet legitimeras i första hand av idén om omsorgen för barnets hälsa och välbefinnande, en uppgift som tidigare varit förbehållen hemmet. Denna normaliserande maktteknik sker mot bakgrund av en retorik kring samhällets snabba förändring och därmed ställs ”nya” krav på individen. Skolans ”färdigförpackade” kunskap ses som inadekvat, istället krävs en skola som kan forma starka, flexibla, kreativa och ansvarstagande individer (Lundahl, 2000). Lite cyniskt uttryckt skulle man kunna säga att skolans möjlighet att ”forma” eleverna utifrån dessa uppställda normer kräver ett intrång i det privata. Genom arbetet med estetiska aktiviteter (sjunga, måla, röra sig, brodera, sy) ges möjlighet att skapa den samhällsmedborgare som makten anser sig behöva, en ideologisk styrning av individen i namn av estetik. Som tidigare nämnts sker dock denna styrning i namn av frihet och välbefinnande. Elevens ”behov” ska vara styrande; det ska vara ”roligt” och valfriheten ses som väsentlig (vill eleven inte sjunga kan den bygga kulisser istället). Utifrån dessa premisser existerar heller inget ”rätt-och-fel-tänkande”. Eftersom aktiviteten och elevens frigörelse ses som det mest centrala blir det därmed egalt hur objektet i sig framställs, det vill säga hur musiken eller bilden gestaltas.

En ökad fokusering på det privata, elevens personliga utveckling, kan dock även tolkas som en mindre negativ styrningsteknik. Det handlar då om att utrusta eleverna så att de kan hysa tilltro till sig själva och sin egen frihet att utvecklas som ”fria” individer: att bli av med krav och rädslor inför en estetisk aktivitet; att våga stå upp för ett eget musikaliskt eller konstnärligt uttryck; att tillåta sig att ”ha roligt” i samband med skolans estetiska aktiviteter och att inte låta sig styras av någon estetisk ”expertis”. Detta resonemang faller inom ramen för nyliberalismens ”frihetskoncept”. En individ får sitt samhällsmedborgarskap definierat utifrån målsättningen ”att nå personlig uppfyllelse och en ny form av självständighet” (Hultqvist & Petersson, 1995, s. 33). Att genom estetiska aktiviteter hjälpa individen att hitta sin egen identitet och att bli en självständig och stark individ blir skolans uppgift. Med utgångspunkt i detta resonemang kan makten sägas ha definierat ett viktigt kunskapsuppdrag för skolans estetiska verksamhet.

Utifrån resonemanget ovan är det dock möjligt att problematisera vilken typ av

människa som eftersträvas inom skolans diskursiva fält. Barn ska fostras till lydiga och ödmjuka samhällsmedborgare och samtidigt fostras till kreativa, modiga och orädda människor. Hur går detta ihop och hur kan det förstås? Den ekvivalenskedja som förekommer i samband med ”estetisk verksamhet som fostran” bygger på en idé som vidmakthåller ett dominansförhållande. Målet med musikundervisningen är att skapa bra och samarbetsvilliga samhällsmedborgare, vilket kan ses som ett budskap om att barn och unga inte är tillräckligt ”bra” människor som dom är. Genom musikaliskt arbete kan de dock formas till att bli bättre och till och med bra. Den estetiska lärarens huvudsakliga uppgift utifrån dessa idéer blir därmed att på olika sätt ombesörja utvecklingen av elevernas personliga utveckling.

7.6 Sammanfattning

Saar (2005) problematiserar lärarens roll i samband med estetisk verksamhet i skolan och menar att det hos lärare finns en idé om det värdefulla i att ”inte störa elevernas lek och kreativa skapande” (s. 100), vilken han tolkar som dels ett arv från reformpedagogikens betoning av elevens fria växande och dels som en del i synen på konst som något starkt subjektivt. På motsvarande sätt relaterar Bouij (1998) den elevcentrerade musiklektionen till den progressivistiska traditionen, medan den musikcentrerade lärarrollen hämtar näring från essentialistiska argument kring en inommusikalisk diskussion.

På vilket sätt kan då lärarpositioneringarna i föreliggande avhandling förstås utifrån ett utbildningsfilosofiskt perspektiv? Jag anser inte att det går att ge ett entydigt svar på frågan. Lärarnas självpresentationer är motstridiga, vilket också ligger i ett samtals natur (Billig, 1996). Det finns ingen fastställd identitet för lärarna att luta sig mot. Identiteten läggs snarare fast i det kulturella sammanhanget, det vill säga lärarna och skollära positionerar sig utifrån det specifika samtal de för tillfället deltar i. Lärarna och skollära i avhandlingsstudien kan därför heller inte likställas med 1970-talets progressiva frigörelsepedagoger. Däremot är det fullt möjligt, menar jag, att urskilja vissa paralleller när det gäller de diskursiva ramar inom vilka positioneringarna håller sig. Idén om utvecklingen av vars och ens unika person och läraren som handledande och stödjande verkar ha en lite annorlunda utgångspunkt än 1970-talets frigörelsepedagogik. Den estetiska frigörelsepedagogen på 2000-talet bygger i högre utsträckning sin identitet på ett distanserat ledarskap i kombination med omdömen om elevens emotionella och sociala utveckling. Uppgiften för dagens estetiska lärare, att forma den enskilda eleven till en självständig, ödmjuk,

fri och anpassad samhällsmedborgare, kan därmed inte ses som helt identisk med uppgiften för reformpedagogikens lärare, där arbetet i högre utsträckning inriktades på att stimulera de i grunden nyfikna och vetgiriga eleverna.

KAPITEL 8

Avslutande reflektioner och följdfrågor

Rather, it is to emphasize the need for rigorous questioning of the will to truth embodied in educational work and education research in particular. In an arena that is centrally concerned with training in truth production, such an invitation may be difficult to accept.

(Popkewitz & Brennan, 1998, s. 30)

Utifrån ett juridiskt maktbegrepp kan skolans nya ansvars- och styrsystem sägas ha inneburit en befrielse för verksamma i skolan i den mening att den överordnade parten, staten, har överlätit makten att besluta om skolans estetiska verksamhet till den underordnade parten, den lokala skolan. I de reformer som har genomförts, och de som är under genomförande, argumenteras för betydelsen av den lokala skolans specifika förutsättningar och de professionella lärarnas eget ansvarstagande när det gäller det konkreta innehållet i verksamheten. Vad lärare och elever önskar genomföra tillsammans under skoltid styrs inte längre av statliga krav på ett

visst innehåll eller ett visst arbetssätt.

I avhandlingsstudien har jag dock försökt att visa att skolan, liksom andra institutioner i samhället, är en normaliseringsarena, där dominerande diskurser sätter ramar för handlingsutrymmet för både lärare och elever. Det nya ansvars- och styrsystemet, ”befrielsen” från den jämförelsevis hårda statliga styrningen, innebär inte en befrielse från makt och styrning sett utifrån ett Foucaultperspektiv. Tvärt emot uttalanden i samband med decentraliseringsreformer av olika slag, där det nya styrsystemet lyfts fram i termer av elevers och skolpersonals ökade möjligheter att ”påverka arbetsuppgiftens innehåll och utförande” (SOU 1988:20, s. 95); skolans ”ansvariga frihet” (Lpo -94); ett ”ökat friutrymme” och ett ökat ansvar för ”de professionella, dvs. lärarna och skollädaerna” (SOU 2004:35), existerar en stark styrning av både innehåll och individer. Studien visar att makten inte endast opererar genom läroplanernas formuleringar eller genom decentraliseringsreformer. Kategoriseringen av lärare, elever och barn i skolan existerar – trots läroplanens skrivningar om alla elevers lika rättigheter. Å andra sidan skulle man också kunna säga att kategoriseringen av lärare och elever i skolan existerar *på grund av* skrivningar om allas lika rättigheter. Om alla elever ska ha samma rätt till kunskapande måste kunskapandet differentieras utifrån varje elevs specifika förutsättningar. I annat fall grundas lika rättigheter till kunskap utifrån en fastlagd syn på vad kunskap är och den kunskapsynen ses idag som förlegad.

Utifrån en retorik kring omsorgen om det enskilda barnet framställs barn i föreliggande avhandlingsstudie som ”normala barn” eller ”problembarn”. Talet om barns olikhet och olika förutsättningar bildar utgångspunkt för ett differentierat kunskapssökande, vilket legitimerar att vissa barn ges möjlighet att utvecklas ”estetiskt” och andra inte. Förmodligen upphör inte denna form av maktutövning även om demokratibegreppet lyfts fram ytterligare. Skolans estetiska verksamhet legitimeras utifrån en styrning via specifika förhandsinställningar om estetik, barn och skola, vilka till mångt och mycket paradoxalt nog bygger på liberalismens idéer om ifrågasättande av själva styrningen (Rose, 1999). Utifrån idéer om den egna individens behov och med en retorik kring personligt välbefinnande erbjuds ett antal begränsade subjektspositioner för lärare och skolläda. Skolan och dess estetiska verksamhet styrs med andra ord inte utifrån en hierarkisk ordning där staten befinner sig högst upp. Makten finns snarare på alla nivåer, i interaktionen mellan människor och utifrån normaliserande makttekniker. Styrning sker i ”ett växelspel av ojämlika och rörliga relationer” (Foucault, 1976/2002, s. 104).

Foucault anklagas inte sällan för att presentera ett handlingsförlamat subjekt,

oförmöget att stå emot maktens herravälde. Vad betyder det för föreliggande avhandlings resultat? Ska lärarna inom skolans estetiska fält förstås som bakbundna, förlorade och hänvisade till maktens produktion av kunskap? Jag menar att så inte är fallet. Snarare ser jag lärare som i högre grad förlorade i relation till det juridiska maktbegreppet och talet om ”den avreglerade skolan”. Här sägs lärarnas frihet och möjlighet till professionalism vara avhängigt en minskad statlig styrning (Carlgren & Marton, 2000). Makten att styra skolan definieras här som hierarkisk, där lärare och elever har möjlighet att frigöras om bara staten släpper på sina regelsystem. Jag menar att denna syn på styrning av skolan verkar hindrande i det att den inte tillåter oss att tro på ett alternativt maktbegrepp med möjligheter att utmana och kritiskt granska villkoren för det som framställs som ”frihet”.

Jag instämmer därmed i Deacons (2003) uttalande om att Foucaults subjekt inte är ”dött”, utan snarare ett aktivt och ”nödvändigt språkrör för makten” (s. 280). Utan agerande människor – ingen makt. Foucaults stora bidrag i synen på subjekt och identitet var snarare den att subjektet är ett konstituerat subjekt snarare än någon ”naturlig”, självmedveten agent. Detta innebar för Foucault, menar Deacon, en optimistisk, snarare än en pessimistisk, inställning till synen på subjektets möjligheter till förändring:

In other words, describing human beings as subjects does not deprive them of agency or the capacity to change; in fact, it makes them all the more active by extending their reach to include what was assumed to be so obviously necessary, so natural, so taken-for-granted that it was inaccessible; their subjectivity, their identity, their sexuality, their bodies themselves; also their culture, their language, their philosophy, their history, their morality; their basic institutions, their political forms, their economic practices. (Deacon, 2003, s. 280)

Deacon talar här om att i beskrivningen av människor som subjekt ges en möjlighet att förändra även det som ses som nödvändigt och naturligt. Det är dock inte frigörandet från normalisering som Deacon beskriver. Att ”skydda” barnet från normaliseringstekniker och på så sätt blottlägga det ”fria” barnet, ses inte som möjligt utifrån ett Foucaultperspektiv. Drömmen om en pedagogik som ska frigöra barnen har existerat alltsedan 1920- och 1930-talens tidiga progressiva rörelser (Walkerdine, 1995), men det finns inget ”fritt barn” i den meningen att det kan undslippa normalisering för att på så sätt kunna ”återgå” till ett fullständigt autonomt tillstånd utanför maktens boningar. Foucault menar att denna traditionella syn på ”befrielse” bär spår av en syn på motstånd där sökandet efter vem som har

makten och vem som är utan makt är det centrala (Foucault, 1976/2002). Makten är mer sofistikerad än så och således även motståndet.

Frågan är om en fullständig analys över makten och dess verkningar inom skolans estetiska fält är en bättre grund för motstånd än vad en eventuell icke avsiktlig eller slumpmässig motståndshandling är. Makten följer inga regler och ingen kamp ses som mer effektiv än någon annan. Då motstånd driver makten vidare i en ny riktning (som inte går att förutse) uppstår nytt motstånd som i sin tur genererar nya maktrelationer och så vidare. Som jag har försökt att visa är maktstrukturerna och maktrelationerna inom grundskolans estetiska fält också intimt sammanflätade med andra maktstrukturer – inom och utom skolan som institution. Förutsättningen för att normaliseringen av barnet eller eleven kan ligga till grund för legitimeringen av skolans estetiska verksamhet, bygger på makttekniker, vilka existerar i vidare nätverk av makttekniker – uppkomna utifrån historiska och kulturella villkor. ”Expertisens” normalisering och kategorisering av barn i legitimeringssyfte är en del av denna struktur. I namn av humanism och förbättring har diskurser kring ”problembarn” alltsedan 1900-talets början nyttjats i syfte att legitimerar segregeringar i skolan (Börjesson & Palmblad, 2003).

Jag har dock en förhoppning om att en problematisering av normaliseringen och kategoriseringen inom fältet skola och estetik, likt den som gjorts i föreliggande avhandling, kan ha en positiv inverkan för utvecklingen av den estetiska verksamheten. En dekonstruktion öppnar i sig upp för en kritik och därigenom även för alternativa handlingar, vilka annars inte är synliga i de för-givet-taganden som existerar i skolan:

Constructing histories about how our subjectivities are formed (making the agendas and categories of the subject problematic) can provide a potential space for alternatives acts and alternative intentions that are not articulated through the available commonsenses.

(Popkewitz & Brennan, 1998, s. 25)

Dekonstruktionen innebär, menar Brennan och Popkewitz, att subjektet ges möjlighet att agera. Genom att rubba den etablerade ordningen med hjälp av en tillfällig öppning av ”sanningarna”, ges subjektet ett större handlingsutrymme. Jag ser exempelvis, i likhet med bland andra Woodford (2002), stora möjligheter i utvecklandet av en kritisk, reflekterande pedagogik, som intellektuell bas i formandet av en självständig läraridentitet. Att inom både lärarutbildning och lärarfortbildning kritiskt granska och pröva skilda förhandsinställningar om maktens natur som cirkulerar i vårt samhälle och i vår skola, kan öppna upp för en större medvetenhet

om vilka begränsningar maktens styrning för med sig. Hepburn (1997) menar att genom att öka kunskapen om hur produktionen av subjekt sker diskursivt kan vi lättare förstå hur detta begränsar vår bild av oss själva och andra:

Perhaps when teachers are made aware of the oppositional and intimidating nature of their own ways of interacting with pupils, they will be less inclined to blame and punish individual pupils for the oppositional and intimidating nature of their behaviour. (Hepburn, 1997, s. 46)

I Canada har drivits ett antal forskningsprojekt med inriktning på en utveckling av kritisk medvetenhet kring frågor om musikaliskt lärande och musikaläraridentitet (Woodford, 2002). Problematiseringen av diskurser och ideologier, begrepp och kategoriseringar, i samband med lärarstuderandes utbildning är centralt i dessa studier. Syftet är här att intellektualisera och teoretisera lärandepraktiker och läraridentiteter tillsammans med lärarstuderande ur en vidare social och kulturell kontext, där fokus läggs vid frågor kring makt och styrning. Mot bakgrund av föreliggande avhandlings resultat ser jag denna typ av aktionsinriktad och deltagarorienterad forskning som intressant när det gäller fortsatt forskning inom området.

Jag ser det som relevant att här återknyta till det som tidigare diskuterats i avsnitt 3.2.2, nämligen frågan om *vem* eller *vilka* diskurserna representerar. Diskussionen handlar i korthet om huruvida undersökningen endast kan diskuteras med utgångspunkt i den mikropolitiska nivån, det vill säga i mitt fall lärarnas och skolledarnas retoriska produktion av konstruktioner, eller om blicken även kan lyftas mot mer globala och ideologiska frågor, där de ”stora” diskurserna avgör vad som är relevant att se som diskursiva konstruktioner. Somliga uttalar en varning för den senare utgångspunkten. Det finns risker för, menar Schegloff (1997), att utgången redan är given om forskaren inte är tillräckligt observant på de små diskursernas perspektiv och han ställer sig kritisk till forskarens tolkningsföreträdare:

Discourse is too often made subservient to contexts not of its participants' making, but of its analysts' insistence. (Schegloff, 1997, s. 183)

Wetherell (1998) förordar ett mer eklektiskt förhållningssätt, där forskaren inte stannar vid att analysera deltagarnas sociala positioneringar:

More specifically, critical discursive social psychology is that discipline which focus on the situated flow of discourse, which looks at the formation and negotiation of psychological states, identities and interaction

nal and intersubjective events. It is concerned with members' methods and the logic of accountability while describing also the collective and social patterning of background normative conceptions (their forms of articulation and the social and psychological consequences).

(Wetherell, 1998, s. 405)

Som tidigare nämnts (i avsnitt 3.2.2) har jag, i linje med Wetherells (1998) diskussion ovan, i avhandlingen valt att utgå från ett försök till syntes av dessa båda perspektiv. Med inspiration av diskurspsykologins inriktning mot etnometodologi och konversationsanalys har analysen gjorts utifrån ett nära förhållande till lärarnas och skolläraernas retoriska utsagor. Denna analys redovisas i avhandlingens empiriska del, kapitel fem. Därifrån har jag gått vidare till att diskutera denna skolkontext utifrån ett poststrukturalistiskt och Foucault-inspirerat perspektiv, i försök att skapa en länk mellan de små och de stora diskurserna. Utifrån Schegloffs diskussion kan detta steg i poststrukturalistisk riktning kritiserar för att vara en brist på insikten om att även den egna forskarpositionen är diskursivt konstruerad, vilket jag ser som väsentligt att uppmärksamma. I samband med Saars (2005) reflektion över relationen mellan analytiska och praxisrelaterade begrepp återges ett tillfälle då en av forskningsstudiens medverkande lärare kritiserar Saars begrepp "svag estetik" för att vara alltför distanserat från ett elevperspektiv:

Min samarbetslärare påpekade ibland att det som jag såg som träningslogiskt, kunde ha en konstnärlig innebörd för eleverna. Eller att en föreställning som "Småstjärnorna" i klassrummet inte självklart behöver definieras som svag estetik. (s. 108)

Teoretiska begrepp och modeller (som "stark" respektive "svag" estetik) får dock inte förväxlas med definition av enskilda estetiska aktiviteter, menar Saar (2005). Att problematisera en pedagogisk praktik med hjälp av analytiska begrepp innebär inte att "kasta in den konstnärliga reflektionen i en maktstruktur" (s. 109). Diskussionen är intressant. Saar skiljer här på makt och vetande producerat i en vetenskaplig kontext och makt och vetande producerat i en pedagogisk kontext och uttrycker att den förra står utanför styrande och reglerande strukturer. Jag vill hävda motsatsen. Vetenskapligt vetande och forskarens positioner kan inte stå utanför makt och styrning av vare sig skolan eller universiteten. Hultqvist och Petersson (1995) ser vetenskaplig kunskap som starkt styrande på både det offentliga och det privata:

Vetenskaplig kunskap "bosätter" sig i den praktiska kunskap som cirkulerar inom våra offentliga institutioner; den har, beroende på tid och sammanhang, en mobiliserande respektive bromsande effekt på politiska rörelser, och den bidrar allmänt sett på ett verksamt sätt till att upprätthålla och vidarebefordra den gängse uppdelningen av oss själva i en privat och en offentlig (politisk) individ osv.

(Hultqvist & Petersson, 1995, s. 18)

Som tidigare nämnts (i kapitel fyra) ser jag det som väsentligt att vara vaksam på hur produktionen av yttranden är en handling – även produktion av yttranden i en vetenskaplig text. Lika lite som lärarnas och skolläraernas uttalanden kan stå utanför komplicerade maktrelationer, lika lite kan uttalandena i denna avhandling avlägsna sig från maktens verkan. Av denna anledning ser jag inte min egen avhandlings text som mer eller mindre "autentisk" än andra texter inom området. Mitt bidrag till kunskap om fältet skola och estetik vill jag snarare skall förstås som ett synliggörande av för-givet-taganden inom fältet, vilket i sin tur skulle kunna ses som ett sätt att utmana hegemoniska diskurser (Torfing, 1999).

För att återknyta till diskussionen kring föreliggande avhandlingens små och stora diskurser så har intentionen varit att inte definiera konstruktionerna av fältet utifrån essentialistiskt färgade teorier om människa, estetik och samhälle. Det jag har velat åstadkomma genom att stå med en fot i varje perspektiv är dels att undersöka både på vilket sätt kunskap om skola och estetik skapas i interaktion mellan människor och vilka förhållningsinställningar denna kunskap bottnar i. Att stanna vid en analys av talet som handling har jag inte sett som tillräckligt för att besvara avhandlingens forskningsfrågor. Utifrån ett intresse för den pedagogiska praktiken har jag även valt att diskutera konstruktionerna ur ett makt- och styrningsperspektiv. Jag har sett det som nödvändigt att problematisera ur denna vidare kontext för att finna vägar att gå vidare – både som forskare och pedagog. Medveten om riskerna för att distansering från den lokala skolkontexten kan bidra till vad som skulle kunna uppfattas som forskningsetiska problem, har jag strävat efter en icke-normativ problematisering och att förstå konstruktionerna utifrån de diskursiva förutsättningar som finns.

Frågan om vad i avhandlingen som kan ses som specifikt för det pedagogiska fältet i allmänhet och vad som kan ses som specifikt för estetik i skolan i synnerhet är en fråga som återkommit som en röd tråd genom hela avhandlingen. Den är central – inte minst med tanke på att min egen forskningsdisciplin är musikpeda-

gogik. Jag vill diskutera frågan dels utifrån avhandlingens syfte och frågeställningar och dels utifrån avhandlingens teoretiska perspektiv. När det gäller det förstnämnda har jag i avhandlingen inte inriktat mig på att relatera skolans estetiska diskurser till eventuella övriga pedagogiska diskurser. Jag har i första hand fokuserat på *hur* legitimitet kring skilda konstruktioner kring skola och estetik skapas och upprätthålls och därför också riktat intresset bort från objektet estetik och skola till aktörerna runt detsamma. Musikpedagogik ses som starkt relaterat till verbala artikulationer och behovet av kritisk analys av kunskapandet inom fältet är stort (Nielsen, 1994). I föreliggande avhandling har jag dock inte valt att studera diskurser kring endast musikämnet. Utifrån den bakgrund som skisserats har jag istället sett det som väsentligt att utifrån en bredare utgångspunkt studera diskurser kring estetik och skola som helhet.

När det gäller avhandlingens teoretiska utgångspunkt och dess betydelse för diskussionen av diskurserna så har min utgångspunkt i ett icke-essentiellt estetikbegrepp format denna diskussion. Därmed ser jag också påståendet om diskursernas relation till det estetiska respektive det allmänpedagogiska området endast som möjliga att besvara i ljuset av tidigare konstruktioner av estetik i pedagogiska sammanhang. Om man utgår från det tidiga 1900-talets diskussioner kring musik och lärande (Gustafsson, 2000) kan avhandlingens konstruktioner kring musik i skolan i förstone ses som avlägsna dåvarande idéer om (konst-)musikens fostrande och bildande värde. Samtidigt fanns redan på 1930-talet tankar om sång- och musikämnets ”inverkan på mentaliteten, på karaktärsdaningen” (Gustafsson, 2000, s. 140). 1940-talets syn på musik som ”ett område öppet för glädjrika upptäckter” (s. 153) samt 1950-talets progressivistiska idéer om individualisering, undersökande arbetssätt och skapande verksamhet skulle kunna ses som rötter till dagens estetiska diskurser. Avhandlingens diskurser skulle kanske också kunna sägas ha sin motsvarighet i en historisk retorik ännu längre bak i tiden. Även om inte estetik fanns som begrepp under antiken existerade redan då teorier om musikens förmåga att påverka människan psykiskt och fysiskt, vilka skulle kunna vara intressanta att studera i relation till avhandlingens konstruktioner kring den terapeutiskt inriktade estetiska verksamheten. En genealogisk studie skulle med andra ord kunna vara behjälplig i förståelsen för hur nutida konstruktioner kring estetik och lärande vilar på en mängd historiska omständigheter i form av styrning och reglering av sociala praktiker. Den skulle också kunna ge kunskap om vad denna styrning och reglering tystat ned under historiens gång. Som tidigare nämnts har jag dock medvetet avgränsat föreliggande avhandlingsstudie till att inte omfatta

en dylik genealogisk analys, då jag såg det som nödvändigt att i ett första skede inhämta kunskap om hur fältet konstrueras idag för att först därefter ta steget vidare mot en genealogisk analys. En genealogisk analys med utgångspunkt i en frågeställning kring vilka strukturer, praktiker och idéer från det förflutna som styr skolans estetiska diskurser dit de är idag ser jag som en väg att gå vidare i forskningen kring estetik och skola.

I föreliggande avhandling har konstruktionen av barn som neutrala varelser inte varit föremål för någon mer ingående diskussion. Detta kan ses som bristfälligt, men också som en nödvändig avgränsning i syfte att inte omfatta alltför mycket inom ramen för undersökningens fokus. Jag ser dock flera kompletteringar här som skulle kunna vara intressanta att gå vidare med i den fortsatta forskningen inom fältet. Som jag ser det är skola och estetik ett område som är laddat med exempelvis könsrelaterade betydelser. Att sjunga ses exempelvis som mer feminint än att spela elgitarr. I avhandlingen förekommer begrepp som ”kännande” och ”omsorg”, vilka kan ses som kvinnligt laddade begrepp. Att gå vidare utifrån ett tydligare fokus på barns subjektsskapande i samband med estetiska praktiker ser jag som intressant för den fortsatta forskningen.

Så här i slutet av avhandlingen kan jag inte undvika att även blicka lite bakåt och i all korthet reflektera över forskningsprocessen i sig och min egen ”resa” som forskare. Någon kanske undrar varför jag valt att ”bara” inrikta mig mot diskurserna kring estetik och skola. Här har jag dock en förhoppning om att jag i min text lyckats visa vad mitt val av perspektiv kan ha för styrka i sammanhanget och att dekonstruktion i sig inte behöver innebära ett ”bara”. I projektets initialskede fanns dock tankar om en slags rationell och förnuftig estetisk-pedagogisk begreppsutveckling som, lite tillspetsat, skulle kunna leda lärare och lärarstuderande i det estetiska kunskapandet. Denna intention kom jag dock ganska snart att ifrågasätta och så småningom blev det tydligt för mig att det var min egen subjektspositionering som (normativ) lärare som var drivkraften i det forskningsintresset. Allteftersom tiden gick, och kanske framförallt efter det första mötet med Foucaults texter, blev dock denna ursprungliga intention fullständigt reviderad. Möjligheten att, med Foucaults tillåtelse, få lov att kasta av den essentialistiska mantel som jag tidigare klätt både skola, estetik, lärare och elever i öppnade upp för, i mitt tycke, mindre exkluderande tankar kring vetenskap och lärande. I dess inbjudan till en vändning och vridning på det till synes sanna och goda fann jag metoder för en kritisk granskning av fältet skola och estetik. Således omformulerades syftet från att förstå vad estetik i skolan är till att förstå vilka villkor som gäller för skolans estetiska

verksamhet och dess aktörer. En av förutsättningarna för utvecklingen av estetik i skolan är, som jag ser det, att ständigt utmana hegemoniska strävanden inom fältet genom att identifiera och kritiskt granska den kunskap som för tillfället är dominerande. Denna avhandling kan därmed sägas vara ett bidrag till den ständiga produktionen av vetande inom fältet skola och estetik.

English summary

Chapter 1: Introduction

The study and the issues of this thesis spring from an interest in how ideals of knowledge are created and preserved through specific control strategies. What is perceived as important and relevant, or unimportant and irrelevant knowledge, respectively, is seen in this thesis as an effect of the demarcations of these strategies. The specific point of interest in this context is to study and analyse the demarcations being made in connection with the aesthetic activities of the school. This interest stems partly from my own profession as a teacher and trainer of teachers within the field, and partly from the fact that this type of activity has gained an increasingly large scope over the last few decades in texts on educational politics and educational science. In the light of these facts, the study focuses on how teachers and head teachers describe their own “reality”, i.e. the school and its aesthetic activities, and how they describe themselves. In the study, the school as an organisation is not seen as an autonomous institution created beforehand, but as something created through the interaction between people. How teachers and head teachers talk about the aesthetic activities of the school, the pupils and themselves, is thus studied from the way they use speech as a resource in organising the school. How-

ever, starting out from this empirically related perspective, the object of the study is also to problematise the field of school and aesthetics from its specific structure as contemporary social phenomenon.

Chapter 2: Control, aesthetics and the school – object and outline of research

The background of the study is the recent rhetoric on school control and the aesthetic activities of the school, and the relation between these two discussions. In national as well as international discussions, the Government-controlled school has been called in question more and more. In Sweden the talk about “the deregulation of the school” is part of this discussion. A decentralisation of power in favour of an increased local control, and thus a greater influence, is said to be needed because of the rapid development of society, and in order for schools to be adapted to this society a flexible school system is required, free from the deadlock of Government control (Carlgren & Marton, 2000). In the discourses on the deregulation of the school, the value of the individual pupil’s freedom of choice, and his/her own search for knowledge, is put forward as well. It is seen as important that the school receives the rational and independent child with an attitude of openness regarding individual curriculum and acquisition of knowledge (Walkerdine, 1995). The declaration about school management could be understood in different ways. On the one hand, the “decentralisation” of the school may be seen as a way of handing over a greater responsibility for the school to the local community and the persons involved in the local school, a way of liberating the school (Lindkvist, et al., 1999) and increasing the line of action at a local level. This is the view indicated by the texts dealing with educational politics. Even elsewhere school management is discussed from this perspective (Alexandersson, 1995; Lindkvist & Magnusson, 1999; Carlgren & Marton, 2000). On the other hand, the changes in the school may be seen as if “the Government increases the distance between itself and the heart of the conflict” (Wahlström, 2002, p. 51), as soon as the Government “is excused” from taking responsibility for any problems at the local school. A third perspective assumes that the centralistic system has lost its legitimacy and that the Government, owing to that, has lost control. Thus, one way of regaining control might be to profess concepts like decentralisation, in order to later resume control in another form; for example, by the demand for evaluation (Wahlström, 2002).

Within the field of school and aesthetics, Anglo-Saxon perspectives in particular

have formed the Swedish discourses. The continental perspective on aesthetics and learning (as an example, see Nielsen, 1994) has been pushed into the background by American and English perspectives. Just like in the USA and England, the concept of aesthetics and the school could be said to issue from two perspectives. On the one hand, the concept has kept the more traditionally exclusive and narrow meaning where activities are linked to expressly artistic subjects. Here, the discussion is carried on from a media-specific perspective. On the other hand, the concept is constructed from a broader media-neutral perspective, where aesthetic aspects may be read into any situation of our everyday lives (Sundin, 2003). The tension between the two educational-philosophical movements of the twentieth century, the child-centred pragmatism inspired by Dewey and the knowledge-centred essentialism, respectively, is reflected in the discussions on aesthetics and the school as well as in the professional research within the field. In Swedish studies on the identities and occupational socialisation of music teachers, two conflicting identities are brought up as an effect of these different educational traditions and trends. However, the polarisation between the musician identity and the teacher identity is criticised for being derived from a social context that is too narrow (Kruger, 1998; Buchholtz, 2002; Woodford, 2002; Olsson, 2005).

In the light of the above statements on the control of the school and its aesthetic activities, this thesis is based on questions about the reason why certain statements about the school is being produced, in what way they are presented, and under what conditions and circumstances they are produced. All statements presented in this chapter are primarily taken from contemporary contexts relating to educational policy and science. In the thesis, they are seen as part of the discursive demarcations carried out today in connection with discussions on the aesthetic activities of the school. However, what is lacking is a more detailed analysis of the personal understanding and knowledge of teachers and educational leaders concerning the field of aesthetics and the school. The way they label, problematise and categorise the aesthetic activities is, in my view, one element in the construction of the field. For this reason the empirical factor is limited to statements by head teachers and teachers in compulsory school. The starting point of this thesis is that the field of aesthetics and the school is created by linguistic interaction, and that these linguistic statements are controlled by certain rules and regulations. From this prerequisite, the object will be *to identify and describe current discourses relating to the aesthetic activities in compulsory school, and to problematise these with regard to power and control*. Accordingly, a more comprehensive object is to increase the

understanding of how the aesthetic practice of the school is created and legitimised by means of power and control. Furthermore, by a critical examination of the aesthetic field of the school, the thesis aims at giving a stimulus to a development that benefits both pupils and teachers within the field.

The object is attained by means of the following research issues:

How do teachers and head teachers construct legitimacy for different ways of pursuing aesthetic activities in compulsory school?

How do teachers and head teachers construct themselves and the pupils within the field?

What is the function of the constructions from a perspective of power and control?

Chapter 3: Construction of knowledge – theoretical basis

The theoretical basis of the thesis originates from the central function of language in educational contexts. Pupils, educators, head teachers and others of the school staff interact and communicate daily with each other, and as to all other individuals in our society communication turns out to be the condition for existence in everyday life. Man constructs his nature (Berger & Luckman, 1967) and pertaining to this thesis it means that he creates himself as well as the aesthetic activities of the school. Thus the basis of the theoretical framework of the study is that language creates rather than reflects our environment, meaning that the usage is studied in its social context and interpreted from the implications and effects produced in the interaction between people (Barker & Galasinski, 2001; Billig, 2004; Hall, 2004a; 2004b).

From this linguistic point of view, knowledge is seen as being tied to cultures and social practices. Different kinds of knowledge are classified and created from a variety of specific preconceptions about man and the world. (Burr, 2003; Popkeztz, 1998; Foucault, 1978/1991). These preconceptions are controlled by the ideas of the past, which are constantly renegotiated in the present. The relation between control and preconceptions, *governmentality* (Foucault, 1978/1991; Hultqvist & Petersson, 1995; Dean, 1999), is essential in understanding the problems concerning the exercise of power. Foucault's 1972/1986; 1974/2003; 1976/2002; 1984/1987) and Potter's and Wetherell's (1987) problematisation of the relation between the subject and the object of knowledge is interesting to the study, as this relation is central in connection with school and education. Here, the idea of "objective" subjects and objects of

knowledge, respectively, is questioned from theories of *power* and *control*. By emphasising the *normalising* implication of power (Foucault, 1974/2003; Hörnqvist, 1996; Rose, 1995; Börjesson, 2003), which controls subjects and objects at school, attention is drawn to the aspects that form the basis of the control of the school's aesthetic activities. This *liberalism as control* (Rose, 1990; 1995; 1999) binds power to a positive knowledge of the behaviour of individuals. The opportunity of *resistance* against power lies in attempts to equalise the power relations (Hörnqvist, 1996), i.e. challenge the prevailing power structures. (Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999).

People's identity and social life is seen in the study as constitutive in discursive practices. The discourse concept positions itself between a micro-sociological perspective, where the rhetoric organisation of language is studied and analysed in an action-related context (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992; Edwards & Potter, 1992; Edwards, 1997; Parker, 2002), and a macro-perspective, where the notion of discourse in relation to power forms the basis (Foucault, 1984/1987; Laclau & Mouffe, 1985). Accordingly, in this thesis *discourse* is seen as *a social practice where objects and subjects are created through interaction and action by way of specific power techniques*.

Chapter 4: The empirical investigation – method, realisation and analysis

In the thesis, the linguistic usage at school is studied as an empirical phenomenon. This means that the study aims at investigating how language breaks down into structures, and how concepts are relativised for the purpose of exposing the rules demarcating apparent "truths" in the aesthetic practice of the school. The text is *deconstructed* (Derrida, 1983/1991; McQuillan, 2000; Lenz Taguchi, 2004) as predominant patterns of thought are destabilised. The deconstructive work of this thesis is chiefly inspired by discourse theory (Laclau & Mouffe, 1985; Laclau, 1990; Torfin, 1999) and the discourse psychological model DAM, "Discursive Action Model" (Potter, Edwards och Wetherell, 1993, p. 388 ff.). Additionally, in the latter phase of the analysis, inspiration is drawn from the theories of Foucault regarding power and knowledge. In this phase the analysis is principally concerned with the forms of identity produced by the discourses, and the search for "absences and silences" as well as "resistance and counterdiscourse" (Carabine, 2001, p. 281).

In total, 55 teachers and head teachers from seven compulsory schools are included in the study. Three of the schools are designated as 0–6 schools, two as 7–9

schools, one as a F–9 school and yet another one as a 6–9 school. The selection of the participants at each school was made as a result of an inquiry about discussions with “the head teacher”, “one of the school’s working parties” and “the representatives of the school’s aesthetic activities”, respectively. The starting point in the data acquisition, which was made between the years 2002–2004, was discussions concerning “the aesthetic activities of the school”. The discussions were conducted by the participants themselves. In those cases where I, as the interviewer, directed the discussion by putting a question or commenting on a statement, my remarks are included in the analysis as well.

Chapter 5: The aesthetic activities of the school – a presentation of teachers’ and head teachers’ constructions of legitimacy

The results of the study show how the field of “the aesthetic activities of the school” is legitimised from certain ideas taken for granted and centred on a number of essential concepts: *compensation; needs; balance; being whole; practicalities; fun; reinforcement; education*. These concepts put those discourses in focus which are seen as significant to the field, and by means of various rhetorical techniques these discourses are afforded a status of credibility. The following discourses have been identified concerning *the construction of legitimacy surrounding the aesthetic activities of the school*: Aesthetic activities as compensation; aesthetic activities as balance; aesthetic activities as “having fun”, aesthetic activities as education; aesthetic activities as reinforcement. *The construction of legitimacy surrounding the aesthetic competence of the teachers* – that is, the teachers’ and head teachers’ presentation of themselves – is seen in the study as a direct consequence of the discourses. The kinds of identity positioning emerging from the results are: the teacher as an adult; the teacher as a therapeutic educator; the teacher as a non-theorist; the teacher as a subject specialist; the teacher as an artist.

The starting point of the study is that the school and its aesthetic activities are constructed by means of language as an action. In the results is shown in what way the different kinds of discourses and identity positioning are developed, how they are given credibility and how they produce a certain type of knowledge. This knowledge achieves a normalising effect since it relativises and creates hierarchies, includes and excludes, from an established norm. The basis of this *normalisation* involves the presentation of the school’s pupils, teachers and activities from what is

considered as normal and not normal, respectively, with the intention of creating a sense of meaning. This contrasting function occurs from binary oppositional pairs: A pupil cannot be seen as musical if there are no unmusical pupils at the same time; subjects cannot be seen as practical if there are no theoretical subjects; a whole individual implies a disrupted individual; activities at school cannot be described as fun if no dull activities are believed to exist. The dichotomies are used in developing certain credibility in the argumentation, and by means of a certain demarcation of what is “normal” there are reasons to strive for an adaptation to them, and to cope with anything that does not fit into this norm.

By means of different types of aesthetic activities the pupils are supposed to approach the norm of normality. The question is whether pupils should get more or less time for aesthetic activities – as a *compensation* for failing to deal with the specific needs of the problem child or children in general. By contrasting the teachers and head teachers find a way to adapt to a discourse, and at the same time it becomes a technique of maintaining and perhaps even increasing their own activities and thus strengthening their own position at school. For example, in the discourse of “having fun”, to present the problem children as having a greater talent for aesthetic subjects gives credibility to aesthetic activities that are legitimised from educational-therapeutical factors. In the discourse, subjects are set up against each other, in some cases by placing them in a hierarchic order. The subject of music is presented as “more fun than maths” and aesthetic subjects as “the liberating subjects” in contrast to “the other subjects”.

Correspondingly, in the discourse on *balance*, pupils are described as becoming “whole” when theoretical work is integrated with practical and aesthetic work. In the discourse on education, pupils lacking in self-confidence and those not humble enough are given the opportunity of becoming “better individuals” by means of aesthetic activities. Here, the normalisation is based on an idea of some change of personality where the transition from a less good to a better individual is supposed to happen by means of the school’s aesthetic activities. Even within the construction of aesthetic activities as *reinforcement*, the rhetoric is developed around children with different types of learning disabilities and/or motor problems, who are expected to achieve normal results when provided with more time for aesthetic activities.

Most of the statements achieve credibility through generalisation. The teachers in the study sometimes talk about the school in general terms. In these cases a normal school is set up against a not normal school based on a rhetoric surrounding theoretical /practical; fun/boring and subject separated/subject integrated. In the light

of this general picture of the school, even children are described in general terms: Children are seen as being disruptive; refugee children are supposed to be in a greater need of aesthetic activities; recreation instructors uphold “the aesthetic quality”. In the remarks where a specific individual is mentioned, the statement takes on a function of strengthening the plausibility of an assertion about a group of individuals.

The construction of categories is a way for those active within the aesthetic field of the school to legitimise, not only the aesthetic activities, but themselves as well. The constructions emerging in the analyses of the legitimacy surrounding the aesthetic activities of the school are also reflecting the teachers’ self-presentations. The teachers and head teachers use speech in order to construct themselves and other people by taking an attitude to their own group and other ones. This is accomplished by means of rhetorical techniques such as categorisation and contrasting. The construction of the teacher as a *therapeutic educator* marks out an affiliation to one’s own group, and the qualities ascribed to it are founded on a greater care for the children. The therapeutically inclined educator contrasts herself with other teachers who are thus represented as being less inclined to care and attention. The identity of “*the teacher as an adult*” performs the function of legitimising the aesthetic activities of the school from a certain perspective. The adult is put in relation to the child (in contrast to the teacher who is put in relation to the pupil) and finds a role more directed towards social training in connection with the aesthetic activities at school. The adult achieves her/his legitimacy by being older than the children, in contrast to the teacher who achieves legitimacy by being more knowledgeable than the children. By constructing the aesthetic activities as “fun”, credibility is attained in the rhetoric about what is presented as ignorance in a subject like, for example, music. Though many of the teachers convey that they “know how to play” (an instrument), still, in this connection, they describe themselves as musical novices whose primary goal is to make sure that the children “have fun” during the musical activities. The fact that this is done at the expense of what is understood as the musical quality is expressed as perfectly legitimate since the children are supposed to be fully capable of acquiring musical knowledge “later on”. The teachers identify themselves more as “adults” participant than teachers, the adult taking part on equal terms with the children. “Adults” at school have no strong educational and subject-related demands on themselves. Since they are present at school anyway, their lack of competence is legitimised from the discourse on “fun”. In the pupil’s own search for knowledge the adult may be of assistance with educational “tricks”, such as showing one’s own ignorance. For

example, to risk showing one’s own ignorance is presented as a good educational point. The *teacher as a non-theorist* is based on the discourse on balance and the categorisation of the pupils as being in need of both theoretic and practical-aesthetic activities. Here, credibility is achieved by the talk of pupils (individuals) and activities being split up in a practical-aesthetic and a theoretical part, respectively. Some subjects are seen as theoretical and others as practical-aesthetic. The former ones are seen as being too dominating at school, something which is thought to be of consequence for the pupil’s learning and well-being. Even within the subjects a ranking of different elements is done, stating the importance of practical work in preference to theoretical work. The teacher as an *artist* is legitimised by the construction of herself/himself and the pupils as being autonomous and free in relation to the norms and regulations of the school and art education. By relating to the less free attitude of other teachers regarding both subjects and pupils, credibility is achieved for a construction based on the notion of the free, authentic individual. One of the teacher constructions may be said to position itself from a different perspective than the rest. The teacher as a *subject specialist* credits herself/himself with a sound knowledge of the subject, and in the argumentation this teacher places herself/himself as a subordinate teacher in other subjects than the aesthetic ones. The rhetoric is based on the strongly expressed assertions about the discriminating position of the subjects and the subject specialists at school, and credibility is achieved by descriptions of everyday events at school.

Basic to the normalisation of the field of “the aesthetic activities of the school” is the construction of rhetoric around the *functions* of the aesthetic activities. The teachers and head teachers quite often dwell on the benefit of aesthetic activities. It is taken for granted that the school should be aimed at an effective function. The functions are described partly from the subject, as, for example, when Sara says: “What I mean is that music is very important to the learning... when they are taught a letter we use to sing a song about that letter.” Correspondingly, the aesthetic activities are constructed from the function of educating good citizens or active people.

On the other hand, the functions within the field are described from the view of the child and its needs; a child that for some reason feels bad may be compensated by getting more time for some type of aesthetic activity. It is taken for granted that the children will “have fun” in connection with aesthetic activities, since the rest of the activities at school are seen as less fun. The functional is focused on the *doings* within each subject respectively – doings in the form of specific *activities*: singing songs, playing music, painting pictures, embroidering, knitting caps, building pieces of scenery, exercising,

making cookies, etc. Activities like “playing music” and “painting” sometimes turn into means of acquiring knowledge with therapeutic overtones. Since children are believed to have needs based on categorisations such as disruptive or whole, passive or active, etc, the aesthetic activities are turned into occupations where the actual playing or painting become useful to the children’s well-being. Here, the function of the activity originates with the pupil, establishing aesthetic activities as activities with the function of creating mentally and socially “normal” and “healthy” children. The concepts of the rhetoric within this discourse deal with the health and social needs of children (balance; needs; therapy; care). Thus, the constructions within the field may be said to alienate themselves from a media-specific rhetoric with terms and concepts from its own field. The legitimisation of one’s own activity is instead centred on concepts of a more general educational type.

In other words, the function of the aesthetic activities is emphasised as being primarily a *form* for learning based on the *normalisation of the child*. This function may be considered as hegemonic in the discursive field of aesthetic activities at school. At this level, no actual antagonistic discourse exists in the sense that different constructions or identities are blocking each other. The aesthetic activities of the school are legitimised from the actual doings related to a function springing from the view of the normal child. In the creation of this normal child the form of “aesthetic activities” will serve its purpose.

If so, which aspects within the aesthetic field of the school are overshadowed by this hegemonic discourse on form and function? What are the teachers and head teachers not talking about? If one chooses to see the concepts of aesthetics and art as part of a (alternative) discourse centred on the content of the school’s aesthetic activities, this discourse seems to be silenced. The hegemony surrounding the activities, first of all in the form of doings, does not invite to any discourse centred on a discussion about the object itself, i.e. the content that is the object of the learning. In the first place, the discourses invite to a discussion about the pupil/ child, and by means of the aesthetic activities pupils and teachers are expected to move towards the norm of the normal child and the normal school, respectively. The categorisations and contrasting being made are seen here as rhetoric techniques in the struggle for one’s own activities and position at school. At the same time, this rhetoric implies a way for the teachers and head teachers to adapt themselves to a discourse that may be seen as acceptable to the school and the society – and which, accordingly, creates a meaning.

Chapter 6: Aesthetics and liberation – discussions on the construction of the activities and the pupils

The normalising power techniques identified in this study are based on a dichotomised rhetoric (Derrida, 1967/1991). From binary contrasting pairs as, for example, practical-theoretical; whole-parts; reality-unreality; children-adults, the field of school and aesthetics is normalised. However, these contrasting pairs should not be understood as being real in the sense that they reflect how things are. Instead they are seen here as part of western thinking and its sedimentation of certain dichotomies of normality (McQuillan, 2000). To make differences visible is a condition for linguistic man’s systematisation of existence and understanding of the world.

Implicit in the statements by the teachers and head teachers is a notion that the school, to the greatest possible extent, should imitate “reality”, that is, life outside school. To prepare oneself for this reality and the future might be considered as the general basis for the legitimation of schools in our time (Rose, 1999). Life outside school is presented as non-subject-separated, legitimising thematic work at school. Correspondingly, life outside school is expressed as being more focused on practical work, legitimising more of practical work at school. At one of the schools in this study, art and handicraft subjects are named “art” and “design”, respectively, being presented as “real activities”. The rhetoric suggests that reality is one and that it has a moral right of precedence, which entails that the legitimation of the school’s aesthetic activities demands a conceptual rhetoric taken from the world outside school.

The presentation of aesthetic activities as “fun” is essential in the statements of the teachers. The discourse on the pleasurable aesthetics is also brought up in connection with other studies in the field of school and aesthetics. Thavenius (2003) sees the discourse on the pleasurable aesthetics as part of the school’s far too uncritical attitude. Saar (2005) interprets the talk of pleasure as part of the field’s subjective side, which, according to him, contributes to a displacement away from learning in art. However, the talk about aesthetics at school as “fun” could be problematised from its rhetoric function as well. In the statements, the teachers are contrasting the fun activities of aesthetics with the rest of the activities at school that are less fun. Having fun is described as a necessity for the pupils – not least the pupils with problems – in order to cope with their everyday life. The categories of children and pupils with problems are used as a powerful instrument in the legitimation of aesthetics at school. Ranged under the category of “children with problems” are all the conceptions and issues taken for granted about problem children emerging in

the exemplifications of the teachers (“refugee children”; “children with a diagnosis”; “disruptive children”, etc). These exemplifications have an amplifying function in the rhetoric work of categorisation and are useful in lending credibility to the statements (Potter, 1996). The categorisation of children as problem children can not be said to be specific, neither to our time, nor to the field of school and aesthetics (Foucault, 1974/2003; Walderdine, 1995; Börjesson & Palmblad, 2003). During the whole of the 20th century teachers have evaluated the cognitive and emotional development of the child through diagnosing and categorising. However, in the present study this evaluation is made in the name of freedom. From rhetoric about what is best for the pupils and from an evaluation of their individual “needs”, the aesthetic activities of the school are said to realise the prospects of a harmonious life.

From a governmentality perspective the normalisation of the pupil/child may also be understood as a rapprochement between the private and the public. The desired type of individual within the school’s discursive field is based on an idea that maintains a relationship of dominance, where the message is that children and adolescents must, in the first place, be moulded into better persons, and, in the second place, into better pupils. Aesthetic act and “calm”. The idea of the inherent power of aesthetic activities to alter a person’s character and capability of leading a “good life” may be said to fit in well with a time of striving for free and harmonious citizens in tune with an accepted social behaviour (Börjesson & Palmblad, 2003).

Chapter 7: With social implications – discussion on teacher positioning

The starting point of the study in the discussion about teachers’ subject positioning is that identity is established in social interactions (Potter and Wetherell, 1987). This implies that teacher identity cannot be problemised from a model of socialisation described as a polarised state of tension between aesthetic and social aspects (Roberts, 1991; Bouij, 1998; Bladh, 2000). On the other hand, starting out from the teachers’ positioning of themselves – both from the existing discursive framework and from the rhetoric actions on a micro level appearing in the discussions – will, in my opinion, open up to a less narrow analysis.

When the teachers and head teachers establish their identities, it is not done arbitrarily. The establishing of one’s identity is accomplished from the circumstances presented by the situation and the context. The starting point is that identity is

defined relationally. It is always contrasted with other identities and in self-presentations we define ourselves “negatively”, that is, in terms of being different from other people (Edley & Wetherell, 1997; Buchholz & Hall, 2005). The teachers in the study take up their positions by placing and categorising themselves, and sometimes even their group connection, beside other teachers and groups of teachers. The category of the teacher as an artist positions herself/himself against the art teacher; the teacher as a subject specialist against the class teacher, and so on. This distinction becomes a way of, momentarily, establishing one’s identity, a way of realising oneself as a subject.

From a wider power perspective the subject positioning of the teachers might be construed as being based on more comprehensive discourses significant to our time (Rose, 1990; 1999). It is about nurture towards liberation and exercising social control. In the present study this nurturing and control are done in the name of aesthetics. By means of aesthetic activities the pupils may be adapted into capable citizens from rhetoric about care of the individual pupil. By designing reality as being full of risks, the teachers are steered into minimising the risks to the most vulnerable, that is, the “problem children”. By watching them closely and offering them extra time for aesthetic activities, they can be liberated. This control of people’s individual development has become an essential task for today’s modern organisations (Rose, 1990). A teacher needs a sound judgement of character. Knowing how to judge and diagnose people’s mental and physical health, and their emotional and social competence, is necessary since the need of each individual is seen as essential to the design of the aesthetic activities. Accordingly, from this message the teachers are not presented as more or less competent professional people, but rather as free and exemplary persons.

The controlling assertions of the discourses and subject positioning to know which are the pupils’ “greatest needs” call for a number of questions regarding the consequences of an aesthetic practice at school. Who is to decide about the individual pupil’s special need of aesthetic activities, and what qualifications should this person have? In this case it is not about pupils’ needs of more or less time for aesthetic activities based on a judgement of knowledge within the field. It is rather about needs of a social, psychological and emotional character. Who will decide when the pupils have achieved the required qualifications and how this judgement should be done, are other essential questions to a practice organised in agreement with the constructions of the present thesis.

The idea of developing each and everyone’s unique character and the teacher

as someone guiding and supporting, seems to have a somewhat different starting point than the progressive liberation pedagogy of the 1970s. The aesthetic liberation educator of the 21st century builds his identity to a greater extent on a disassociated leadership in combination with judgements on the emotional and social development of the pupil. The task of the aesthetic teachers of today – to mould the individual pupil into an independent, humble, free and well-adapted citizen – cannot be seen as wholly identical to the task of the teachers of the reform pedagogy, where work to a large degree was aimed at stimulating pupils who were basically curious and eager to learn.

Chapter 8: Concluding reflections and attendant questions

From a legal concept of power, the school's new system of responsibility and control could be said to imply liberation for the practising staff at school, in the sense that the superior party, the government, has transferred the power to decide about the aesthetic activities of the school to the inferior party, the local school. However, in the study of this thesis I have tried to show that the school, like many other institutions in society, is an arena of normalisation where dominating discourses set the terms for the scope of action of both teachers and pupils. The new system of responsibility and control, "the liberation" from the comparatively strict government control, does not imply liberation from power and control as seen from a Foucault-perspective. The aesthetic activities of the school are legitimised from a control by way of certain preconceptions about aesthetics, children and school, which on many points, paradoxically enough, are founded on the ideas of liberalism about the questioning of the actual control (Rose, 1999). From notions concerning the needs of the individual and by means of rhetoric about personal well-being, a number of subject-positions are offered to teachers and head teachers.

Foucault is more often than not accused of presenting a paralysed subject incapable of resisting the supremacy of power. What does it mean to the results of the present thesis? Should we think of the teachers within the aesthetic field of the school as being pinioned, lost and obliged to use the knowledge produced by the authorities? In my opinion, that is not the case. In the description of people as subjects there is the possibility of changing even that which is seen as necessary and natural (Deacon, 2003). Yet this does not imply a deliverance from normalisation. "Protecting" the child from normalisation techniques and so uncovering the "free"

child, is not seen as a possibility from a Foucault-perspective. The dream of the pedagogy to liberate children has been in existence since the early progressive movements of the 1920s and 1930s (Walderdine, 1995), but there is no "free" child in the sense that it may escape normalisation and so return to a completely autonomous state outside the abodes of power. However, I have hopes that a problematisation of the normalisation and categorisation of the school's subjects and objects within the field may have a positive influence on the development of aesthetic activities. A deconstruction in itself opens the door to criticism and, accordingly, to alternative actions otherwise invisible in the existing assumptions taken for granted at school. What I regard as both interesting and essential in the development of the field, is a more systematic examination of this method with the aim of opening up to a greater awareness of what limitations are involved in the control of power. I see, for example, great potential in the development of a critical reflecting pedagogy as an intellectual basis for the creation of an independent teacher identity. In my opinion, one very interesting research object to go on with, in both training and further education of teachers, is intellectualising and theorising aesthetic teacher practises and teacher identities from a perspective of power and control, as a type of action-directed and participant-oriented research.

Central to governmentality research is the question of how the constructions of the thesis about aesthetics and the school rest on historical circumstances in the form of control and regulation of social practices. The present study, however, has been marked off in order not to comprise a genealogical analysis. I found it necessary at this preliminary stage to acquire knowledge of how the field is constructed, and only after that, in the following research on aesthetics and the school, I will take a step further towards the issue concerning which structures, practices and ideas from the past have led the aesthetic discourses of the school to where they are today. Correspondingly, the view on children as neutral beings might be the object of further research. In the thesis, the construction of the children has not been problematised to any great extent. This may be regarded as a defect, but also as yet another essential demarcation. However, the field of school and aesthetics is an area charged with, for instance, gender-related connotations which may be discerned even in these results. Therefore, to proceed from a more pronounced focus on the subject creation of children and adolescents in connection with aesthetic practises, is something I find interesting.

Translation: Jan Olov Ståhl

Referenser

- Abbs, P. (2003). *Against the flow. Education, the arts and postmodern culture*. New York: Routledge Falmer.
- Abeles, H., Hafeli, M., Horowitz, R. & Burton, J. (2002). The evaluation of arts partnerships and learning in and through arts. I: Colwell, R. & Richardsson, C. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford university press.
- Abildtrup Johansen, B. (1997). *Möjligheternas barn i möjligheternas skola: en pedagogisk profil – från idé till verklighet*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Abrahamsson, B., Berg, G., & Wallin, E. (1999). Organisations- och läroplansperspektiv. En väg mot en teori om skolan som institution. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2/4, 145–161
- Adorno, T.W. (1955/1987). Kulturkritik och samhälle. I: Burill, J. (red.) *Kritisk teori – en introduktion*. Lund: Daidalos.
- Aktionsgruppen för barnkultur (2005). *Går det att definiera barnkultur?* På aktionsgruppens hemsida: [www.barnkultur.se/templates/index.aspx?page_id=8_\(20050913\)](http://www.barnkultur.se/templates/index.aspx?page_id=8_(20050913))
- Alexandersson, M. (1995). Profession och reflektion. I: *Lärarprofessionalism*. Lärarförbundet.

- Alexandersson, M. (2002). Att skapa och kunskapa i skolan. I. Skolverket: Dokumentation av "Att skapa och kunskapa i skolan". Konferens i Stockholm 21–22 mars 2002. Dnr 2002:1048 Stockholm: Skolverket
- Alvesson, M. (2003). *Postmodernism och samhällsforskning*. Malmö: Lund
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, P., & Bergstedt, B. (1996). Om Foucault, förnuftskritik och självomsorg. I: Ellström, P-E., Gustavsson, B., Larsson, S. (red.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. (2003). *Discourse analysis means doing analysis; A critique of six analytic shortcomings*. Discourse Analysis Online, vol 1, nr 1. <http://www.shu.ac.uk/daol/previous/v1/n1/index.htm>
- Asplund Carlsson, M. (2004) *Eстетiskt lärande i förskolan. En litteraturoversikt*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Aulin-Gråhman, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Barker, C. & Galasinski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis. A dialogue on language and identity*. London: Sage publications.
- Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Linköping: Linköpings universitet
- Berger, P & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor
- Bergström, G. & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Beronius, M. (1991). *Genealogi och sociologi. Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Biesta, J.J. (2001). "Preparing for the incalculable": deconstruction, justice and the question of education. I: Biesta, J.J. & Egéa-Kuehne, D. *Derrida & Education*. London: Routledge.
- Billig, M. (1991). *Ideologies and opinions*. London: Sage
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*. New York: Cambridge university press.
- Billig, M. (2004). Discursive, rhetorical and ideological messages. I: Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S.J. (red.) *Discourse theory and practice. A reader*. London: Sage.
- Bladh, S. (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Boman, Y. (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro Studies in Education 4.
- Borhagen, K. & Lind, U. (2001). *Perspektiv på kultur för lust och lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Bouij, C. (1998). "Musik – mitt liv och kommande levebröd". *En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York: Oxford university press.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och lärarutbildning i musik*. Umeå: Umeå universitet.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. I: *Discourse studies*, 7(4–5), s. 585–614
- Bumgarner, G. C. (2002). The "use and abuse" of arts advocacy. I: Colwell, R. & Richardsson, C. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford university press.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (red.) (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality. With two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: The university of Chicago press.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London, New York: Routledge.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (2004). Lådvinsalkoholism. Kategorier som meningsgivare. *Kulturella perspektiv 2/2004*
- Börjesson, M. (2005). Using time. School narratives on internet. *Nordisk pedagogik* 25, 329–338.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Börjesson, M., Palmblad, E. & Wahl, T. (2005). *I skötsamhetens utmarker. Berättelser om välfärdsstatens sociala optik*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Carabine, J. (2001). Unmarried motherhood 1830–1990. A genealogical analysis. I: Wetherell, M., Taylor, S. & Yeats, S.J. (red.) *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage
- Carlgrén, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

- Cherryholmes, C.H. (1988). *Power and criticism. Poststructural investigations in education*. New York: Teachers college press.
- Deacon, R.A. (2003). *Fabricating Foucault. Rationalising the management of individuals*. Milwaukee: Marquette university press.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London: Sage
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction. Entering the field of qualitative research. I: Denzin, N. & Lincoln, Y. (red.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Derrida, J. (1967/1991). Speech and phenomena. I: Kamuf, P. (red.) *A Derrida reader. Between the blinds*. New York: Columbia University Press.
- Derrida, J. (1983/1991). Letter to a Japanese friend. I: Kamuf, P. (red.) *A Derrida reader. Between the blinds*. New York: Columbia University Press.
- Ds 1999:1. *Utan timplan – med oförändrat uppdrag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Edley, N. & Wetherell, M. (1997). Jockeying for position: the construction of masculine identities. *Discourse and society*. 8(2), 203–217
- Edwards, D. (1991). Categories are for talking. On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory & Psychology* 1/4, 515–542
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage
- Edwards, D. & Potter J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage
- Edwards, D. & Stoke, E.H. (2004). Discourse psychology, focus group interviews and participants' categories. *British Journal of Developmental Psychology*. 22/04, 499–507
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Elliot, D.J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elsner, C. (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm: HLS förlag.
- Elsner, C. (2000). *Så tänker lärare i estetiska ämnen. En fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer*. Stockholm: HLS förlag.
- Englund, T. (red.) (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS förlag.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Malmö högskola.
- Emanuelson, B. (1990). *Musik i skolan. Musikämnets didaktik i historisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, C. (opublic. manus). *Kritisk teori och diskursanalys*. Malmö: Malmö musikhögskola.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2005). Discourse analysis in organization studies: The case for critical realism. *Organization studies* 26/6, 915–939
- Fendler, L. (1998). What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject. I: Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (red.) *Foucault's challenge. Discourse, knowledge and power in education*. New York: Teacher College Press.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making. Young people's music in the digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Foucault, M. (1969/2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Foucault, M. (1972/1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1974/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos
- Foucault, M. (1978/1991). Governmentality. I: Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (red.) *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1984/1987). *Sexualitetens historia. Band 3. Omsorgen om sig*. Stockholm: Gidlunds förlag.
- Goffman, E. (2001). Footing. I: Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S.J. *Discourse theory and practice. A reader*. London: The open university press.
- Gustavsson, B. (2001). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2003). *Vad är kunskap?* Stockholm: Skolverket.

- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1950*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala universitet.
- Göthlund, A. (1997). *Bilder av tonårsflickor. Om estetik och identitetsarbete*. Lindköping: Linköpings universitet.
- Hall, S. (2004a). The spectacle of the "other". I: Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S.J. *Discourse theory and practice*. London: Sage publications.
- Hall, S. (2004b). Foucault and discourse. I: Seale, C. (red.) *Social research methods. A reader*. London: Routledge
- Hansson, H. & Sommanson, A. (1998). *Kulturens asplöv*. Stockholm: Arbetsgruppen för Kultur i skolan.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. & Haynes, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER
- Hepburn, A. (1997). Teachers and secondary school bullying: a postmodern discourse analysis. *Discourse & society* 8/1, 27–48
- Hjort, M. (2001). *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlssons.
- Hjort, M. (2002). Från intryck till handling. I: Hjort, M. (red.) *Kilskrift. Om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: Carlssons.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Hultqvist, K. & Petersson, K. (red.) (1995). *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag.
- Hörnqvist, M. (1996). *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Jaworski, A. & Coupland, N. (1999). Perspectives on discourse analysis. I: Jaworski, A. & Coupland, N. (red.) *The Discourse Reader*. London and New York: Routledge.
- Jordheim, H. (2003). *Läsningens vetenskap*. Gräbo: Bokförlaget Anthropos AB.
- Kruger, T. (1998). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: Two case studies of teachers at work*. Bergen: Bergen university college.
- Lgr 62. *Läroplan för grundskolan 1962. Allmän del*. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony & Socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. 2:a uppl. London: Verso
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Lindberg, A-L. (1991). *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2000). *Public discourses on education governance and social integration and exclusion. Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala: Uppsala reports on education 36.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2001a). *Listening to education actors and governance and social integration and exclusion*. Uppsala: Uppsala reports on education 37.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2001b). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala: Uppsala reports on education 39.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2002). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, M. & Folkestad, G. (2003). *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, M. & Folkestad, G. (2005). *Skolans musikaliska och estetiska verksamhet i en avreglerad skola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindström, L. (2002). Att lära genom konsten. I: Hjort, M. (red.) *KILSKRIFT. Om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preeschools*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindqvist, G. (1999). Estetik och rationalitet. I: *Människan, konsten och kunskapen*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Lindqvist, G. (2000). *Historia som tema och gestaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindkvist, L., Löwstedt, J. & Torper, U. (1999) (red.) *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Lindkvist, L. & Magnusson, A. (1999). Den reflekterande skolan. I: Lindkvist, L., Löwstedt, J., Torper, U. (red.) *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur

- Lundahl, L. (2000). A new kind of order: Swedish policy texts related to governance, social inclusion and exclusion in the 1990s. I: Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2000). *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala: Uppsala reports on education 36.
- Lundahl, L., Nyroos, M. & Rönnberg, L. (2005). *Timmarna i skolan*. Sammanfattande slutrapport från projektet Skola utan nationell timplan (SKUT). Umeå: Umeå universitet.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber
- Löfgren, M. & Molander, A. (red.) (1986). *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- McQuillan, M. (2000). Introduction: Five strategies for deconstruction. I: Mc Quillan, M. (red.) *Deconstruction. A reader*. New York: Routledge.
- Marner, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Mills, S. (2004). *Discourse*. London: Routledge
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Molander, B. (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen*. Göteborg: Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Kulturuppdrag för utveckling i förskola och skola*. Dnr. 22004:341. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Kultur och estetik*. På myndighetens hemsida: www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/kultur_estetik/ (20050913)
- Neumann, I. B. (2003). *Mening, materialitet, makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, F.V. (1994). *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Christian Ejlers förlag.
- Nielson, F.V. (2001). Musiklæreruddannelse i et integrativt relationsfelt: Inhold, struktur og opgaver. I: Nielsen, F.V. & Jørgensen, H. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 5 2001*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nordzell, A. & Börjesson. (2004). Flummare, matte-no-nördar, nyanställda och dom som gör som dom vill. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 4/9, 287–307
- Norrby, C. (1998). *Vardagligt berättande. Form, funktion och förekomst*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg: Musikhögskolan.
- Olsson, B. (2002). Myten om Mozarteffekten och en interpretation av dess innebörder. I: Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K., Jørgensen, H., Olsson, B. (red). *Musikpedagogiske refleksjoner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Olsson, B. (2005). *The social dimensions of research on music education in Scandinavia*. (in press)
- Osborne, T. (1995). Om liberalism, neoliberalism och medicinens ”liberala profession”. I: Hultqvist, K. & Petersson K. (red.) Foucault. *Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag.
- Parker, I. (1999). *Critical textwork. An introduction to varieties of discourses and analysis*. London: Open University Press.
- Parker, I. (2002). *Critical discursive psychology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Paulsen, B. (1996). *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedersen, (1999). *Æstetiske lære- og billedprocesser. Et bidrag til afklaring af centrale begreber og forståelse vedr. æstetiske lære- og billedprocesser*. Köpenhamn: Institut for Æstetiske Fag og Mediapædagogik.
- Persson, M. & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola.
- Pembroke, R. & Craig, C. (2002). Teaching and profession: Two variations on a theme. I: Colwell, R.J. & Richardsson, C.P. (red.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford university press.
- Popkewitz, T.S. (1998a). *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York and London: Teachers College Press
- Popkewitz, T.S. (1998b). The sociology of knowledge and the sociology of education: Michel Foucault and critical traditions. I: Torres, C. A. & Mitchell, T.R. *Sociology of education. Emerging perspectives*. New York: State university of New York press.
- Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. I: Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (red.). *Foucault's challenge. Discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers college press.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage publications.
- Potter, J. (2001). Wittgenstein and Austin. I: Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S: *Discourse theory and practice. A reader*. London: Open University Press.

- Potter, J., Edwards, D och Wetherell, M. (1993). A model of discourse in action. *American behavioural scientist*. Vol. 36, nr 3.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage
- Potter, J., Wetherell, M., Gill, R. & Edwards, D. (2002). Discourse. Noun, verb or social practice? I: Parker, I. (red.) *Critical discourse psychology*. New York: Palgrave MacMillan
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber
- Prop. 1990/91:85. *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Read, H. (1956). *Uppfostran genom konsten*. Stockholm: Natur och kultur.
- Reimer, B. (1997). Should there be a universal philosophy of music education? *International Journal of Music Education* 29.
- Roberts, B.A. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education* 18 30–39
- Rorty, R. (2003). *Hopp istället för kunskap. Tre föreläsningar om pragmatism*. Göteborg: Daidalos
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Routledge
- Rose, N. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I: Hultqvist, K. & Petersson K. (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge university press.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Rostwall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH förlaget.
- Rothstein, B. (1986). *Den socialdemokratiska staten. Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Arkiv förlag.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS förlag.
- Sandberg, R., Heiling, G. & Modin, C. (2005). *Musik. Ämnesrapport till rapport 253. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Schegloff, E.A. (1997). Whose text, whose context? *Discourse and society*, 8/2, 165–187
- Schou, L.R. (1990). Undervisningens estetiske dimension. *Nordisk pedagogik 1–2/1990*
- Schüllerqvist, U. (1995). Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I: Englund, T. (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS förlag.
- Selander, S. (2005). *Aesthetic dimensions in learning processes – towards new borderlines*. Paper presenterat vid NNMPF konferens, Stockholm 20050114
- Settergren, (2002). *Bättre skola: Om kvalitet och kvalitetsgranskning i grundskolans arbetsmiljö och undervisning*. Solna: Ekelund.
- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist aesthetics. Living beauty, rethinking art*. New York: Rowman & Littlefield.
- Skolverket (2002). *Redovisning av uppdrag till Statens skolverk avseende insatser för området kultur i skolan*. Dnr 2002:112. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2004). *Grundskolan i blickpunkten. Sammanfattning och slutsatser från Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket
- SOU 1948:27 *Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. 1946 års skolkommission.
- SOU 1988:20 *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Betänkande från beredningen om ansvarsfördelningen och styrningen på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Betänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:121 *Skolfrågor i en ny tid*. Slutbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:35. *Utan timplan – med målen i sikte*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sundin, B. (1983). Barnen och de sköna konsterna. Om estetiska verksamheter i förskolan. I: *Kulturpolitisk forskning och utveckling nr 3*. Stockholm: Statens Kulturråd.

- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?*
Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Sörbom, G. (1993). *Estetik, konst och kritik. Några artiklar och föredrag.*
Uppsala: Uppsala universitet.
- Tham, A. (2004). Släpp in tvivlet. *Pedagogiska magasinet*. 2/2004.
- Thavenius, J. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, J. (2003). Den radikala estetiken. I: Persson, M. & Thavenius, J. (2003).
Skolan och den radikala estetiken. Malmö: Malmö högskola.
- Thurber, F. (2004). Teacher education as a field of study in art education:
A comprehensive overview of methodology and methods used in research
about art teacher education. I: Eisner, E. & Day, M. (ed.), *Handbook of
research and policy in art education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Torring, J. (1999). *New theories of discourse. Laclau, Mouffe and Zizek.*
Oxford: Blackwell publishers.
- Trondman, M. (1997). *Distributionslogik och Dialog. Om kultur i skolan. Analys
och problematiseringar*. Växjö: Växjö universitet.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet.*
Malmö: Malmö högskola.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole.*
Oslo: Unipub forlag.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk
grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Vilks, L. (1995). *Konstteori. Kameler går på vattnet*. Nora: Bokförlaget Nya Doga.
- Vilks, L. (1999). *Det konstnärliga uppdraget? En historia om konsthistoria,
kontextkonst och det metafysiska överskottet*. Nora: Bokförlaget Nya Doga.
- Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål-
och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.*
Örebro: Örebro Studies in Education 3. Örebro Universitet.
- Walkerdine, V. (1995). Utvecklingspsykologi och den barncentrerade
pedagogiken: införandet av Piaget i tidig undervisning. I: Hultqvist, K.
& Petersson, K. (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och
filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag.
- Wallentin, C. (2003). Målstyrningen i skolan är av ondo.
Pedagogiska magasinet 2003:1
- Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education.*
Helsingfors: Sibelius Academy.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires:
conversational analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and
society*, 9(3), 387–412
- Wetherell, M. (2001a). Themes in discourse research: The case of Diana.
I: Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. *Discourse theory and practice. A reader.*
London: The open university press.
- Wetherell, M. (2001b). Debates in discourse research. I: Wetherell, M., Taylor, S.
& Yates, S.J. *Discourse theory and practice. A reader.*
London: The open university press.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and
the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod.*
Lund: Studentlitteratur.
- Woodford, P.G. (2002). The social construction of music teacher identity
in undergraduate music education majors. I: Clowell, R.J.
& Richardson, C.P. (red.). *The new handbook of research on music
teaching and learning*. New York: Oxford university press.
- Åkman, L. (2002). Kil – från skolornas horisont. I: Hjort, M. (red.). *Kilsrift. Om
konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: Carlssons bokförlag.

ArtMonitor

En serie publikationer från Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet.
Förteckning över seriens hittills publicerade utgåvor i utgivningsordning:

Mika Hannula, Juha Suoranta, Tere Vadén

Artistic Research – Theories, Methods and Practices

Utgiven av Bildkonstakademin, Helsingfors, Finland och

Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet / ArtMonitor, Göteborg, 2005

ISBN 951-53-2743-1

Mika Hannula

Allt eller inget – Kritisk teori, samtidskonst och visuell kultur

Utgiven av Konsthögskolan Valand och

Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet / Art Monitor, Göteborg, 2005

ISBN 91-975911-0-6

Monica Lindgren

Att skapa ordning för det estetiska i skolan

– Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare

Utgiven av Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet

Art Monitor, Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

Distribution: www.konst.gu.se