



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Estetiken i skolpolitiken

En jämförande analys av forskning om estetiska ämnens betydelse för lärande, deras roll i gymnasiereformen Gy11 samt i läroplanen Lgy 11

Sofia Hagström & Linn Martínez Carlberg

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	VAL/LAU 925
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	ht 2014
Handledare:	Kaj Johansson
Examinator:	John Löwenadler

Rapport nr:

xx (ifylles ej av studenten/studenterna)

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU 925
Nivå:	Grundnivå
År:	Ht 2014
Handledare:	Kaj Johansson
Examinator:	John Löwenadler
Rapport nr:	HT14 IPS LAU925:7 (HT14 IPS LAU925:7)
Nyckelord:	konst, estetiska ämnen, demokrati, bildning

The artistic subjects disappeared from the obligatory curriculum of the Swedish secondary school in 2011. The purpose of this work is to analyze to which extent the new curriculum Lgy11 is based on scientific results when it comes to the role the aesthetics were given. This paper analyzes the documents that preceded the reform, such as Government Reports and Interpellation Debates, for a start. It continues with an analysis of an interdisciplinary group of researchers, whose scientific work include research of impacts of art and art education in ordinary education and learning in a more holistic perspective. Finally an analysis of the curriculum itself is made. Our methods of analysis can be described as belonging to a structuralistic and hermeneutic paradigm, which is embraced by the Curriculum Theory.

We have made the conclusion that the curriculum Lgy11 of the Swedish secondary school only to a small extent is based on scientific results concerning the role aesthetics are given. The curriculum lacks important formulations concerning the aesthetics' role for democratic values, science, the ability to valuate, to feel good, to play and laugh.

Förord

”Det verkliga tecknet på intelligens är inte kunskap, utan fantasi”

~ Albert Einstein

Idéen till denna uppsats föddes ur en tanke om att estetiska ämnen spelar en väsentlig roll för elever även på gymnasienivå. Konst i en vidare bemärkelse behövs för den personliga utvecklingen. Denna tanke återspeglas till viss del i formuleringar i den läroplan som är aktuell för gymnasiet, *Lgy 11*, men utifrån erfarenhet som undervisande lärare vet vi som skriver denna uppsats att tiden i skolan är knapp och att det som inte står inskrivet i kursplaner och betygskriterier sällan hinns med.

Vi vill att lärare och elever ska få kunskap om positiva effekter av estetiska lärprocesser och möjlighet att arbeta mer kreativt, konstnärligt och lekfullt överlag, oavsett ämne. För att detta ska bli verklighet behöver konsten få en tydligare roll i utbildningspolitiken.

Sofia Hagström: dramapedagog och blivande lärare i svenska som andraspråk, har arbetat som teaterlärare på gymnasiet sedan 1998 samt undervisat i livskunskap och arbetat med att introducera ensamkommande flyktingbarn i det svenska samhället och dess kultur.

Linn Martínez Carlberg: lärare i svenska och spanska på gymnasiet. Ursprungligen utbildad folkhögskollärare; en utbildning i demokrati, bildning och elevcentrerat perspektiv utan kursplaner eller betyg.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	2
1. Inledning	5
Problematisering.....	5
Syfte och frågeställningar.....	7
Syfte.....	7
Frågeställningar:	7
Disposition.....	7
2. Bakgrund	9
Centrala begrepp.....	9
Vad är konst?.....	10
En översikt av konstens roll i skolan.....	11
2.1 Teoretisk anknytning och metod	12
Metod.....	13
Analys I: bakgrunden till reformen Gy11	14
Analys II: våra utvalda forskare (VUF)	15
Analys III: Lgy11	16
Analys i jämförelsedelen.....	16
Argumentation i diskussionsdelen	16
2.2 Val av litteratur.....	17
Litteratur till ”Analys I: Gy11 en ideologisk brytpunkt”	17
Litteratur till ”Analys II: Analys av relevanta forskares syn på estetiska lärprocessers inverkan på lärande”.....	18
Litteratur till ”Analys III: Analys av Lgy11”	19
3. Resultat av tre analyser	20
3.1 Analys I: Gy11 en ideologisk brytpunkt	20
Estetiska ämnen	20
Pro et contra Estetisk verksamhet.....	21
Värdering av argument.....	22
P1. Motivation.....	22
P2. Anställningsbarhet	23
P3. Valfrihet	24
P4. Ekonomi	24
Contra-argument.....	25
C1. Kvalitet	25
C2. Bildning	26
C3. Demokrati och yttrandefrihet.....	26
Ideologier och läroplaner	27
Mänskliga rättigheter & EU's åtta nyckelkompetenser.....	30
Sammanvägning och värdering av argument.....	31

Finns det några bevis? OECD & UNESCO	31
3.2 Analys II: Analys av relevanta forskares syn på estetiska lärprocessers inverkan på lärande	32
Lärande och kreativitet	32
Rebell och risk	34
Det ludiska	35
Estetik i förhållande till värdering	36
Berättelser och myter	37
Konsten som socialt organiserande	38
Homeostas och en djupare mänsklighet	39
Kvalitativa aspekter på estetik-lärande	39
Sammanfattning av analys II	40
3.3 Analys III: Analys av Lgy11	41
Lgy11	41
Tillvägagångssätt för analysen av läroplanen	41
Kategori 1, vetenskap	42
Kategori 2, kvalitet	43
Kategori 3, värdering	44
Kategori 4, estetik, konst, kultur	44
Kategori 5, bildning, personlig utvecklig, mönster och kreativitet	46
Kategori 6, social organisering och demokrati	47
Kategori 7, ludisk, skratt och lek	48
Kategori 8, rebell, revolt, revolution, radikal, kritik, gränsöverskrida, provokation och risk	48
Kategori 9, välbefinnande, homeostas och drivkraft	49
Kategori 10, berättelser och myter	49
Sammanfattning av analys III	49
4. Jämförelse	51
Läroplanens förtjänster	51
Social organisering och bildning	51
Kvalitet	51
Berättelser	51
Glädje	51
Läroplanens lakuner	52
Estetikens roll för vetenskapen	52
Estetikens betydelse för det rebelliska	52
Estetikens roll för förmågan att värdera	52
Det ludiska	52
Homeostas	52
Demokrati	53
Sammanfattning	53
5. Kritisk diskussion och liten framåtblick	54
Konst för demokrati	54
Konst för gränsöverskridande	54
Det ludiska	55
Estetiken i gymnasiet	56
Konstnärlig litteracitet	56
Köpmannen i Venedig och antisemitismen	57

Det behövs mer forskning.....	59
Slutord.....	60
Referenslista.....	61
Bilaga 1. Protokoll från interpellationsdebatt.....	64

1. Inledning

Den nya läroplanen för svensk gymnasieskola, *Lgy11*, introducerades 2011. En av de utmärkande förändringarna i det nya gymnasiet var att kursen *Estetisk verksamhet* togs bort som obligatoriskt ämne. Reformen innebar att formuleringar om de estetiska ämnena endast stod att finna i de övergripande målen:

Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011, s. 5)

Det är skolans ansvar att varje elev

- kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje.
- Kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden

Läraren ska

- i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011, ss. 9-10)

Såväl i skollagen som i läroplanen för gymnasiet står formulerat att skolans innehåll ska botten i vetenskap och erfarenhet:

”Undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, s. 5). Därför vill vi ta reda på vad det finns för forskning kring *Lgy11* och vad den säger om estetiska lärprocessers inverkan på det allmänna lärandet. Vi vill veta om läroplanen vilar på den vetenskapliga grund som den säger att den ska. Var det riktigt att ta bort det enda estetiska ämnet ur de gymnasiegemensamma kurserna? Finns det skäl att återinföra estetisk undervisning som ett obligatoriskt inslag på gymnasiet?

Problematisering

Ett examensarbete inom lärarprogrammet kräver ett forskningsproblem som är angeläget för lärares yrkesverksamhet. Vi menar att estetiken, som funnits som ett obligatoriskt ämne för samtliga gymnasielever, behöver studeras närmare ur ett lärperspektiv. Det är angeläget att förstå vilken roll den spelar för lärande ur ett helhetsperspektiv.

Här sällar vi oss å ena sidan till den forskartradition som studerar och förklarar generella mönster, snarare än fokuserar på det paradoxala (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 30). Å andra sidan finns en paradox i att estetiken har plockats bort som ett obligatorium, eftersom Sverige kan sägas ha haft stora framgångar internationellt både när det gäller innovation och inom musikbranschen. Då kan vi också sälla oss till de forskare som menar att det är av större intresse att studera det paradoxala; det är angeläget att klargöra hur läroplanen ser ut i förhållande till vad forskning om estetikens roll för lärandet visar.

Eftersom Lgy11 inte har funnits så länge – första årskullen gick ut juni 2014 – finns inte mycket forskning om vad reformen har inneburit för elevernas möjligheter att utveckla sina kunskaper. Flera rapporter och avhandlingar som publicerats har tagit upp olika aspekter och problem med reformen och vi vill med vår analys fördjupa diskussionen ytterligare genom ett brett tvärvetenskapligt perspektiv. Vårt ödmjuka bidrag kommer inte att ha någon avgörande betydelse för estetikens roll inom Lgy11, men förhoppningsvis fyller det lite av det tomrum som faktiskt finns i ett inomvetenskapligt perspektiv (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 31).

Ur ett samhällsperspektiv har vårt forskningsproblem relevans för alla de lärare som frågar sig hur undervisningen påverkas av ett alltför ensidigt fokus på fakta och färdigheter kopplade till näringslivets behov av anställningsbara medborgare. Det har också relevans för debatten kring skolans roll i samhället.

Vår studie sällar sig till den forskning som gjort läroplaner till sitt objekt. Det är forskning som har som fokus att utvärdera skolans roll i samhällsbyggandet. Tre avhandlingar som granskat just Lgy11 är Jonathan Lilliedahls *Musik i (ut)bildningen: gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan* (Lilliedahl, 2013), Mattias Nylunds *Yrkesutbildning, klass & kunskap: en studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform* (Nylund, 2013) och Karin Heimdahls uppsats *Ett kärnämnes uppgång och fall. Kritisk diskursanalys av texter med relevans för estetisk verksamhets införande och borttagande* (Heimdahl, 2012). Lilliedahl har studerat musikundervisning i ett historiskt och ideologiskt läroplansperspektiv och i sin avhandling pekar han på betydande luckor inom läroplansforskningen som finns inom främst tre områden, varav ett är just ”studier av läroplaner som text, kontext och rekontextualisation, i synnerhet beträffande svensk gymnasieskola” (Lilliedahl, 2013, s. 28). Nylund har fokuserat på demokratiaspekten av att teoretiska och yrkesförberedande gymnasieprogram åter segregerats. Relevant för vår studie är även Heimdahl, eftersom hon behandlar just kursen Estetisk verksamhet.

Monica Lindgren har i sin doktorsavhandling *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Lindgren, 2006) undersökt grundskolan och hur lärare och skolledare beskriver sin egen verklighet när det gäller estetisk verksamhet; någon liknande studie bland gymnasielärare har vi inte hittat. När Lindgren skriver sin uppsats befinner sig de estetiska ämnena i en utbildningspolitisk kontext som måste ses som dess höjdpunkt inom svensk skolpolitik hittills. Hon beskriver den aktuella skolpolitiken 2006:

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) /---/ 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 lärprocesser” 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. (Lindgren, 2006, ss. 3-4)

Lindgren menar att det bildningsperspektiv de estetiska ämnena tillskrevs delvis uppstod utifrån kritik av en alltför instrumentell kunskapssyn i skolan, men att den främsta orsaken är påverkan av amerikanska värderingar. (Lindgren, 2006, s. 17) Vi kommer i detta arbete visa att utbildningspolitiken utgjorde en tvärvändning i synen på estetiska ämnens betydelse i och

med den omfattande skolreform för grundskola, gymnasium och lärarutbildning som sattes i verket höstterminen 2011, *Gy 11*.

Vi väljer att studera läroplanen utifrån en idékritisk diskurs och sällar oss därmed till den forskning som visar att Gy11 är en reform genomförd i första hand på ideologisk basis och att vissa beslut inte grundar sig på vetenskapliga forskningsresultat eller endast vissa utvalda forskningsresultat. Genom att studera texter av olika forskare vilkas forskning tyder på att det finns samband mellan estetiska studier och positiva effekter, som goda studieresultat, kognitiva utvecklingsaspekter samt förutsättningar att delta i ett demokratiskt samhälle, lägger vi ännu en pusselbit till den läroplansforskning om Lgy11 som påbörjats av bland andra Lilliedahl, Heimdahl och Nylund.

Syfte och frågeställningar

Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka i vilken utsträckning läroplanen för gymnasieskolan vilar på vetenskaplig grund när det gäller den roll de estetiska ämnena har tilldelats i Lgy11.

Frågeställningar:

- Vilka argument ligger till grund för att estetisk verksamhet togs bort som gymnasie-gemensamt ämne i gymnasiereformen Gy11? Finns det argument som vilar på vetenskaplig grund? Eller beprövad erfarenhet?
- Vad säger forskare från olika discipliner om de estetiska lärprocessernas inverkan på lärande?
- Vad visar en systematisk textanalys av Lgy11; återfinner man viktiga begrepp från våra utvalda forskares teorier om estetikens inverkan på lärande?

Disposition

I den del av uppsatsen som kallas ”Bakgrund”, presenterar vi centrala begrepp samt olika sätt att se på konst i allmänhet och inom skolan i synnerhet. Avsnitten finns med för att belysa hur synen på konst inte kan definieras entydigt, utan är komplex. I debatten om konstens roll i skolan talar olika aktörer ibland förbi varandra. Ett av skälen till detta är de utgår från olika utbildningspolitiska diskurser. En viktig uppgift i vår uppsats är därför att förtydliga de estetiska ämnenas olika syften och roller. Därefter kommer ett kapitel om teoretisk anknytning och metod, följt av en presentation av hur vi gjort urvalet av de forskares texter vi refererar till.

Efter att bakgrundsinformation presenterats följer resultatet av tre analyser. Vi har valt att organisera analyserna i vad som i någon bemärkelse kan ses som kronologisk turordning. Inledningsvis i avsnitt ”Analys I: Gy11 en ideologisk brytpunkt” behandlas bakgrunden till reformen Gy11. En idékritisk argumentationsanalys redovisar de argument som föranlett eller kritiserar för uppsatsen relevanta delar av reformen.

Därefter följer avsnitt ”Analys II: Analys av relevanta forskares syn på estetiska lärprocessers inverkan på lärande” där den kvalitativt systematiserande analysen av de olika forskarnas synsätt som valts ut sammanställs.

I avsnitt ”Analys III: Analys av Lgy11” analyseras förhandsdefinierade logiska kategorier som rör den estetiska lärprocessen.

Under det följande kapitlet, ”Jämförelse”, gör vi en jämförelse av de resultat vi funnit genom analysen av bakgrunden till reformen, textstudier av forskning om estetikens betydelse för människan samt en kvalitativt sammanställande analys av den nuvarande läroplanen, Lgy11. Vi utgår från de kategorier som framkommit i forskningen när vi för att besvara syftet letar efter ekvivalenter till dessa i Lgy11s formuleringar.

I kapitlet ”Kritisk diskussion och liten framåtblick” diskuterar vi några av de viktigaste begrepp som framkommit under arbetets gång och deras roll för skolan. Vi framför även några aspekter av vad undervisning i estetik skulle kunna innehålla utifrån vår analys av forskningen om estetiska lärprocesser.

2. Bakgrund

Centrala begrepp

För att underlätta för dig som läsare förtydligar vi här några för ämnet centrala begrepp samt med vilken utgångspunkt vi i uppsatsen refererar till dem.

Art literacy

Madeleine Hjort tar i sin bok *Konstens betydelse* upp att liksom man behöver stöd för att lära sig tala, lyssna, läsa och skriva med ord behöver man vägledning för att tolka och kommunicera med konstnärliga uttryck. Hon kallar denna förmåga *Art literacy* och menar att den är en förutsättning för att kunna delta i kulturella sammanhang samt för att vara delaktig i ett demokratiskt samhälle. (Hjort, *Konstens betydelse*, om konstarter och litteratur i skola och samhälle, 2011, s. 154)

Beprövad erfarenhet

Resultat som inte är framtaget med traditionella vetenskapliga metoder, men ändå med stor sannolikhet stämmer, legitimeras genom detta begrepp. Det som påstås är troligtvis kopplat till empiri och baseras på erfarenhet – oklart vems eller i vilken utsträckning. Ett exempel är acetylsalicylsyra, en medicin utvecklad på 1800-talet som aldrig prövades och som används än i dag i exempelvis magnecyl (Borgström, 2007).

Estetik

Enligt Svenska Akademiens Ordbok är ordets etymologiska härstamning grekiskans *det sinnliga* och *förnimmelse*. Ordet används dels som synonymt med vetenskapen om det estetiska, det skönas filosofi. Estetik ses alltså som en teori eller förklaringsmodell för hur människan uppfattar och varseblir konst, men också för hur konst definieras och vad den spelar för roll i samhället. I uppsatsen används ordet estetik både som synonym till konst och vice versa, eftersom konsten besitter estetiska värden.

Estetiska arbetsformer

Vi avser här praktisk undervisning av estetiska värden; eleven är själv aktiv utövare genom reflektion eller analys av andras konstnärliga uttrycksformer och ej endast bedömare.

Estetiska lärprocesser

De processer där estetiken spelar en roll för hur vi förstår vår omgivning och som i sig är kreativ. Detta kan vara arbetsformer som även utnyttjas för inläring inom andra ämnesområden än konstnärliga uttryck.

Konstundervisning

Den undervisning som syftar till att förmedla ett kulturellt arv till ungdomar och som låter dem utveckla ett eget konstnärligt uttryck samt erbjuder möjlighet att utvecklas emotionellt och kognitivt. Det rör undervisning både *i* konst och *genom* konst. Undervisning *genom* konsten innebär att man ser konsten som en metod för eller förmedlare av andra ämnens innehåll (Bamford, 2006, s. 21)

Konst, konsterna, konstarterna

Konst är en mänsklig yttring som anses konstnärlig och som innehåller mening. Den är kontextuell i den bemärkelse att den i en kultur kan anses som konst, men inte i en annan. Enligt Bamford är de vanligaste konstyttringarna – internationellt sett – teckning, musik,

hantverk, målning, skulptur, dans, drama, digital konst, design, performance, film och media (Bamford, 2006, s. 49). Litterärt skapande faller ofta utanför ramen, eftersom själva skrivandet är ett av kärnämnen i skolväsendet. Konsten används synonymt med konstarterna i ett vidare begrepp, alltså inte bara bildkonsten.

Lgy11 och Gy11

När vi använder Lgy11 syftar vi på själva läroplanstexten. När vi använder Gy11 refererar vi till arbetsprocessen inför reformen, det vill säga artiklar, utredningar, propositioner och så vidare, som ligger till grund för den nya läroplanen.

Vad är konst?

Konst förekommer i oändliga former och uttryck. Måleri, musik, teater, hantverk, litteratur, design... det finns ingen möjlighet att täcka in dem alla, men det är relevant att i denna uppsats presentera olika synsätt på vilka funktioner konst har för människan. Vi tar oss friheten att referera till Anne Bamfords sammanställning ur rapporten *The wow-factor. Global research compendium of the arts in education*. (Bamford, 2006)

- **Teknokratisk konst** hantverksförmåga till förmån för industri samt kunnig arbetskraft för att skapa produkter
- **Barns konst** visar barns fysiska och psykiska mognad att kommunicera känslor och behov i en naturlig utvecklingsprocess
- **Konst som uttryck** fria uttryck av kreativitet, fantasi och genuinitet, har även en form av terapeutisk effekt för individen
- **Konst som kognition** fokuserar på konst som intellektuell kritisk granskare där den kreativa processen utgör en unik form av tänkande
- **Konst som estetisk respons** utforskar sensoriska och perceptuella definitioner av konst genom disciplinerade analyser av vilka principer som underbygger det estetiska uttrycket
- **Konst som symbolisk kommunikation** behandlar konst som ett språk för kommunikation mellan människor
- **Konst som kulturförmedlare** betonar konstens roll i sociala aktioner, social rekonstruktion samt dess roll i samhället

- **Postmodernism**

utmanar traditionella definitioner av konst och ifrågasätter det fysiska uttrycket och föreställningsformen för konst samt om det är möjligt att definiera ett koncept med etiketten "konst".

(Bamford, 2006, ss. 31-32)

En översikt av konstens roll i skolan

Varför skall estetiska ämnen finnas med på schemat? Svaret kan se mycket olika ut beroende på vilken utbildningsdiskurs den som svarar har som referens. Vi vill därför presentera en översikt av de olika argument som används för att legitimera konsten i skolan. Vår huvudsakliga referens för detta är Monica Lindgrens doktorsavhandling *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Lindgren, 2006) Lindgren definierar begreppet konst ur ett brett perspektiv: "i Sverige kan konst ses både som en del av bildkonst och som ett paraplybegrepp för de skilda konstarterna" (Lindgren, 2006, s. 15)

De sköna konsterna

Historiskt sett tillhör konsten de högre bildade samhällsklasserna. Att kunna spela ett instrument, recitera en dikt eller känna till olika författare ansågs fint i sociala kretsar. Bamford använder dikotomin "*education in arts*" – "*education through arts*". (Bamford, 2006, s. 12) Att åhöra, beskåda eller på något annat sätt ta emot och värdera konstuttryck, men framför allt själv utöva konstarter tillhör då den första kategorin.

Balans mellan lust och allvar

De estetiska ämnena har ofta fått axla rollen som avkoppling och underhållning. Om barn får "leka av sig" på bild-, dans-, drama- eller musiklektioner antas de sedan orka med mer intellektuellt eller kognitivt krävande ämnen som matematik eller historia. Detta medför att prestationerna i de estetiska ämnena inte tas på så stort allvar. "Roliga timmen" läggs som en mysig avslutning sista lektionen på fredag eftermiddag och konserter och föreställningar ses som trevliga inslag på avslutningar eller lämpliga arbetsformer för särskilda temaarbeten.

Lindgren beskriver en diskurs som legitimerar estetiska ämnen i skolan utifrån att barn behöver lustfyllda aktiviteter för att skapa balans i skoldagen. Företrädarna för denna diskurs beskriver den estetiska verksamheten i termer som "att ha roligt, *glädje*, samt att våga" (Lindgren, 2006, s. 107).

Förstärkning av andra ämnen

Mozarteffekten – att ett spädbarn som lyssnar på Mozart bli mer intelligent än andra är en väl bevarad myt. Effekten av estetiska ämnen som förstärkning av andra ämnen används som räddningsplanka för att legitimera estetiska ämnen då de hotas av neddragningar. Hur mycket sanning som ligger till grund för detta argument och vilken vikt råder det olika åsikter om. Just Mozarteffekten falsifieras av forskare vid Karolinska Institutet, (Danielsson, 2013) däremot har man funnit bevis för att eget utövande av musik påverkar hjärnan på olika sätt.

Kompensation

Lindgrens avhandling visar att extra timmar i estetiska ämnen erbjuds som kompensation till elever med svaga resultat i övriga ämnen. (Lindgren, 2006, s. 99) Lindgrens undersökning utfördes i grundskolan, men utifrån erfarenhet som lärare på estetiska programmet kan författarna till denna uppsats med fog påstå att detta argument även används vid rådgivning inför gymnasievalet för att elever med låga grundskolebetyg skall välja Estetiska programmet.

Motivation och ambition

Flera forskningsresultat visar att elever som läser estetiska kurser har en högre ambitionsnivå och starkare studiemotivation än elever som inte läser dessa kurser. Beviskraften i dessa undersökningar har enligt OECD-rapporten *Art for art's sake* (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) inte tillräcklig validitet. Varför det är så kommer vi att återkomma till under avsnittet ”diskussion”. Motivationsargumentet används ofta av elever som läser estetiska kurser som skäl till att de orkar fullfölja sina studier även i andra ämnen. (Heimdahl, 2012)

Social kompetens

OECD-rapporten som nämndes ovan visar att drama genom bland annat arbete med karaktärsanalys och samarbetsövningar ökar elevernas förmåga till empati. (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) Drama och teaterövningar används ofta i värderingsarbete och i ämnen som Livskunskap eller Sex och samlevnad.

Fostran - etik och moral

Jonathan Lilliedahl beskriver i sin avhandling *Musik i (ut)bildning* hur moralisk fostran ur ett historiskt perspektiv var det ursprungliga syftet med musikundervisning i skolan. Psalmsång och bibeltext skulle stärka människans etik och moral. De religiösa inslagen i musikundervisningen var länge dominerande. Först i Lgr 80 försvann spåren av religiös fostran ur direktiven för musikundervisningen (Lilliedahl, 2013, s. 122). Idag används detta argument mer sällan.

2.1 Teoretisk anknytning och metod

Vi sällar oss till den läroplansforskning som Lilliedahl, Nylund och Heimdahl utgör en del av. Enligt Lilliedahl kan läroplansteori förstås som ”teoretiseringar av hur kunskaper och värderingar selekteras och organiseras för undervisning” (Lilliedahl, 2013, s. 29). Lilliedahl menar också att läroplansforskningen inte endast utgår från utbildnings- och kunskaps sociologi, utan även kan inrymma politiska och filosofiska perspektiv (Lilliedahl, 2013, s. 29). Därför tycker vi att det är relevant att utgå från ett tvärvetenskapligt urval av forskares syn på estetik. Den teori vi använder oss av är inte densamma som i de objekt vi studerar, det vill säga de texter som föregick Gy11 eller de utvalda forskarnas teoretiska bas för sina resultat om estetik.

Vår studie är vad Esaiasson m.fl. kallar teorikonsumerande (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 89). Kännetecknande för teorikonsumerande studier är enligt Esaiasson m.fl. att ”det primära valet gäller föremålet för studien; valet av förklaringsfaktorer är här sekundärt” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 42). Våra analysverktyg behöver i första hand fungera för att kunna besvara de frågor vi ställer till materialet. Det är inte metoden i sig som är intressant. Därför kommer vi att använda oss av en existerande teori – läroplansteorin – för att utreda hur Lgy11 förhåller sig till estetiska värden. Primärt är vi intresserade av hur läroplanen förhåller sig till estetik och vad estetiken har för relation till

lärande. Läroplansteorin ger verktyg för att klassificera och rama in de meningsbärande tankarna i texterna vi väljer. Analysen är ett sätt att förstå fenomen ”i form av kategoriserande meningssystem”, som Lilliedahl uttrycker det (Lilliedahl, 2013, s. 69).

Vår uppsats syftar alltså inte till att utveckla en ny teori för hur man kan studera estetikens roll för lärandet; vi är inte teoriutvecklande. Vi är inte heller teoriprövande eftersom vi inte i första hand definierar en teori vi vill pröva och i andra hand väljer ett lämpligt område att pröva den mot. Vi har ett uttalat verksamhetsperspektiv och därför tycker vi att forskningsobjektet är det mest intressanta. Denna uppsats är ett examensarbete inom en yrkesutbildning inom utbildningsvetenskap; målet är inte i första hand fortsatt forskning på universitetet, utan en fördjupad förståelse av vårt dagliga värv.

Enligt Lilliedahl intresserar sig läroplansteori för hur utbildningssystemet hänger samman med samhällsstrukturen, men vi tänker fokusera mer på hur utbildningssystemet hänger samman med föreställningar om samhället. Därför analyserar vi de texter som föranledde samt kritiskt granskat reformen. Vår uppsats analyserar både texter inom samhällsdebatten, texter skrivna inom olika forskningsdiscipliner, samt själva läroplanstexten och följaktligen kan vårt studieobjekt sägas vara orienterat åt minst tre olika håll: utbildningssociologi, estetik samt litteraturteori. Vi motiverar vår teoretiska avgränsning, i detta examensarbete i utbildningsvetenskap och lärarutbildning, med att läroplansteorin är mest relevant för det problemfokus vi valt, eftersom den innehåller verktyg som förklarar hur olika fenomen hänger samman.

I korthet kan läroplansteorins metod beskrivas som en blandning mellan hermeneutisk förståelse och strukturalistisk förklaring (Lilliedahl, 2013, s. 33). Den hermeneutiska förståelsen är den process varmed forskaren pendlar mellan delarna och helheten och där textens och forskarens horisont så småningom smälter samman. Den tyske hermeneutikern Hans-Georg Gadamer talar om att man som forskare försätter sig ”i de perspektiv, i vilka den andre nått fram till sin uppfattning” och att ”det är hermeneutikens uppgift att klargöra detta förståelsens under, som /.../en delaktighet i en gemensam mening” (Gadamer, 1991, s. 343). Vår analys av de texter som föranledde reformen Gy11 syftar till att klargöra vilka gemensamma meningar eller föreställningar om estetikens roll i det nya gymnasiet som fanns i omlopp innan implementeringen av Lgy11.

Den strukturalistiska ansatsen är ett förhållningssätt där man ”behandlar textens yta bara som en manifestation av underliggande mönster” (Pettersson, 1991, s. 8). Enligt den ryske lingvisten A. J. Greimas lämpar sig strukturalismen väl för att klarlägga textens mening, eftersom man förstår språket både som ett system av tecken och som ”en sorts koncentrat av totaliteten av utväxlade mänskliga meddelanden /.../ vars extension i stort sett motsvarar kulturbegreppet” (Greimas, 1991, s. 61). När vi närmar oss läroplanen Lgy11 på ett strukturalistiskt sätt och utan att ta hänsyn till avsändaren, är det för att avtäcka de föreställningar om estetik som kanske finns där. Vi använder oss av metoden eftersom den inte tar hänsyn till intentionen skaparna av läroplanen hade; vi hoppas kunna frigöra texten från det ideologiska sammanhang den uppstod ur och endast se till de faktiska formuleringarna.

Metod

Vårt arbete har en empirisk utgångspunkt, eftersom vi vill beskriva en del av verkligheten, nämligen hur Lgy11 formulerar sig i förhållande till begreppet estetik. Metoden ingår i ett strukturalistiskt och hermeneutiskt paradigm och är kvalitativ så till vida att vi använder oss

av textanalys för att klarlägga vårt syfte. Vi gör en beskrivande analys, där vi jämför vad utvalda forskares teorier säger om estetik, med vad Lgy11 säger om detsamma. För att kunna göra en jämförelse behöver vi vad Esaiasson m.fl. kallar för jämförelsepunkter (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 136). Vi behöver alltså definiera *vilka* punkter som ska jämföras mellan de båda textformerna (forskarnas och Lgy11) och därför kommer vi att ”konstruera relevanta begrepp som fångar in de aspekter av verkligheten som intresserar oss samt att uttrycka dessa begrepp som variabler med olika variabelvärden” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 136). I vårt fall rör det sig bara om en enda punkt som ska jämföras och det är hur texterna formulerar sig kring estetik i relation till lärande.

Vi behöver styrinstrument för vår beskrivande analys och metoden kommer att omfatta termer som beskriver det vi gör vid en klassificering av texternas formuleringar kring estetik. Våra analytiska verktyg kommer att vara variabeln och kategorin, trots att dessa termer normalt hör till den kvantitativa forskningen. Anledning till att vi lånar våra termer från den kvantitativa forskningen är för att de är allmänt vedertagna inom samhällsvetenskapen. Inom medicin kan man resonera kring meningsbärande enheter istället för kategorier; inom litteraturteori skulle ekvivalenten kunna vara koder eller meningsenheter. Lilliedahl använder sig av koder (Lilliedahl, 2013, s. 70). Vi tycker att det blir tydligast att använda oss av termer vanliga för samhällsvetenskapen och där överensstämmer vi med Esaiasson m.fl. angående att kategorin är relevant för kvalitativa beskrivande analyser (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 136).

Eftersom vi även vill beskriva hur diskrepanser mellan vad forskningen säger och hur Lgy11 är formulerad kan se ut, kommer vi också att diskutera våra resultat utifrån en idékritisk utgångspunkt. Mer om detta under nästa rubrik.

Vi ämnar alltså göra kvalitativa analyser inom tre fält: bakgrunden till reformen, relevant utvalda forskares texter samt den nuvarande läroplanen Lgy11. De tre analyserna jämförs utifrån jämförelsepunkterna som framkommit och också valts, under kapitlet ”Resultat”. Slutligen används resultatdelen som underlag för den kritiska diskussion som presenteras i kapitlet ”Kritisk diskussion”. Detta sista kapitel är normativt till sin karaktär (mer om det normativa under avsnittet ”Argumentation i diskussionsdelen”). Vi förklarar närmare under följande rubriker, vad vi menar och tänker göra.

Analys I: bakgrunden till reformen Gy11

För att besvara våra frågeställningar om vilka argument som låg till grund för reformens genomförande angående kursen Estetisk verksamhet är det mest fruktbart att göra en idékritisk argumentationsanalys. Vid en idékritisk granskning kan man ställa frågor till texten som klarlägger vilka rationella eller moraliska normer som genomsyrar texten. Man frågar om argumentationen är relevant, följdriktig och väl underbyggd (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 216). Vårt syfte är att beskriva debatten kring Gy11 och de estetiska ämnena genom att pröva argument som används för att försvara eller kritisera reformen utifrån hållbarhet, relevans samt icke formulerade argument som har betydelse. Därefter kopplas argumenten genom en idékritisk analys till den politiska bakgrunden för reformen. Eftersom mycket forskning om Gy11 redan är gjord, kommer vi bara kortfattat redogöra för de tyngst vägande argumenten pro et contra att Estetisk verksamhet togs bort enligt en sakfrågemodell. (Boreus, 2012, s. 119) Vi kommer presentera argument under sju olika rubriker, *motivation, anställningsbarhet, valfrihet, ekonomi, kvalitet, bildning samt demokrati och yttrandefrihet* och ge olika aktörers syn på dessa. I denna översikt av argument kommer vi delvis referera till tidigare forskning hellre än att belasta dig som läsare med en allt för

omfattande presentation av debatten. Argumenten kommer att systematiseras utifrån de områden som avhandlas och dessa kommer då att ses som kategorier jämförbara med de kategorier som framkommer vid uppsatsens övriga analyser.

Analys II: våra utvalda forskare (VUF)

För att besvara frågeställningarna om vad våra utvalda forskare, VUF, säger om estetikens roll för lärandet behövs en kvalitativ analys där vi systematiserar författarnas texter för att kunna klargöra vilka tankar de har om estetikens inflytande på lärande. För att inte detta ska utmynna i ett regelrätt referat av författarnas texter behövs en precisering av våra analytiska redskap.

Frågan vi ställer till VUFs texter lyder: Vad säger VUF om estetikens roll för lärande? Vi kommer att betrakta vår fråga som en variabel och svaren på frågan som kategorier. Exempel på kategorier som framkommer är *homeostas*, *mönster*, *berättelser* och *rebell*. Kategorierna fungerar som samlingsbegrepp för VUFs teorier om vilken roll estetikens spelar för lärande. Ibland behövs en diskussion om terminologin för kategoriseringen, eftersom författarna använder olika termer för samma fenomen eller ibland samma term för olika fenomen.

Enligt *Metodpraktikan* ska kategorier vara "ömsesidigt uteslutande, täckande och möjliga att tillämpa" (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 217), men eftersom vår analys utgörs av teorier som inte samtliga i första hand syftar till att formulera estetikens plats i mänskligt tänkande, finner vi att kategorierna ibland överlappar varandra i något avseende. Det är oerhört komplexa föreställningar vi bollar med.

När vi läser VUF letar vi aktivt efter deras teorier om estetik och lärande och i vilken relation begreppen står till varandra. På vägen finner vi en väv av tankar som förklarar inte endast estetikens roll för lärande utan estetikens roll för människan. Vi finner ett antal föreställningar som är kopplade till varandra och där navet kan ses som det estetiska. Här återfinns teorier om människans roll i samhället i stort och hur konsten fungerar som ett klister, samt vad konst egentligen kan vara och konstens roll inom vetenskapen. När vi läser våra texter tvingas vi att pendla mellan helheten (estetikens roll) och delarna (vad är konst, kunskap, människans plats i förhållande till naturen och kulturen?). Vår förståelse av vad VUF säger förändras allt eftersom vi läser texterna ett flertal gånger och noggrant analyserar varje begrepp för sig. De kategorier vi extraherar är alltså inte på förhand definierade utan framträder i den förståelseprocess som inom hermeneutiken kallas för den hermeneutiska spiralen. Vi har förstått delarna utifrån helheten som i sin tur påverkat förståelsen av helheten. På så vis blir vi som forskare subjektiva; vi utgår från vår egen förförståelse (Patel, 1991, ss. 28-29)

Det som kan förefalla problematiskt med metoden är forskarens subjektiva roll. Forskaren använder sin förförståelse som ett verktyg i tolkningen och i detta sammanhang talar Patel om *förståelsehorisont* (Patel, 1991, s. 30). Under den tid den kombinerade läsningen och tolkningen pågår, förflyttas forskarens förståelsehorisont så att den sammanfaller med textens. Våra fördomar, som forskare, vår vilja att förstå estetikens som något väsentligt, sätts på spel när vi möter nya texter om estetik. Enligt Gadamer behöver våra fördomar *suspenderas* (Gadamers term), det vill sägas upphävas eller sättas i karantän, under den tid vi arbetar med vår förståelse av texterna. För att vi ska bli varse om att vi alls har fördomar måste dessa froteras mot nya, utmanande och kanske till och med obegripliga uttalanden om estetik. Då först blir vi varse om vad vi själva har för fördomar och då först kan vi sätta dem i karantän. Själva suspensionen av fördomarna menar Gadamer har frågans karaktär (Gadamer, 1991, s. 350); med detta menas att det är först när vi möter våra vanliga gamla begrepp i sammanhang

där de blir obegripliga som vi börjar fråga oss som forskare vad vi egentligen förstår av begreppen. Vi blir tvungna att föra samman alla olika forskares förståelsehorisonter till ett sammanhängande mönster, för att skapa en ny gemensam förståelse.

Processen blir svår att ”bevisa” annat än genom att argumentera för att tolkningen är den bästa i sammanhanget. Det är alltså viktigt att redovisa belägg för varför man kan läsa texterna på ett visst sätt och det gör man medelst hänvisningar, citat och referat.

I Gilljams m.fl. *Metodpraktikan* ges ett alternativt sätt att beskriva den hermeneutiska spiralen: som att man uppställt hypoteser om vad texterna handlar om som man sedan provat mot materialet. Har man inte funnit belägg för sin tolkning har man fått börja om i processen (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 223). Hypotesprövandet kräver att det finns så pass mycket kunskap inom området att man kan luta sig mot några redan befintliga teorier (Patel, 1991). Men eftersom vi inte har kunnat hitta några andra forskare som studerat just estetiska läroprocessers inverkan på lärande inom ramen för Lgy11, har vi inga sådana teorier att luta oss mot. Hypotesprövning kräver också en signifikant skillnad mellan svaren jag får (Stukát, 2011, s. 107). Vi har inte ett tillräckligt stort material att fråga för att kunna tala om signifikanta skillnader. Det vi har kunnat finna är två rapporter, den ena på uppdrag av UNESCO (Bamford, 2006), den andra utförd för OECD (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013), som båda studerar området i ett internationellt perspektiv. Vi har också redogjort för ett antal avhandlingar som studerar Lgy11 ur liknande perspektiv. Sammantaget blir *Metodpraktikans* beskrivning av den hermeneutiska processen som ett hypotesprövande inte relevant för oss.

Analys III: Lgy11

När det gäller läroplanen Lgy11 kommer vi göra en kvalitativt sammanställande analys där vi ordnar stoffet utifrån kategorier. Här kommer den strukturalistiska delen av läroplansteorin att dominera. Vi kommer att använda oss av en variabel: ”vilka kategorier från analys II återfinns i Lgy11 samt i vilka sammanhang återfinns de?”. Kategorierna är fördefinierade utifrån de kategorier som framträtt vid analysen av bakgrundsmaterialet och forskningsmaterial. Exempel på kategorier är: *välbefinnande*, *bildning*, *berättelser* och *rebell*. Kategorierna framträder i olika sammanhang i läroplanstexten och i strukturalistisk anda kartlägger vi därför den närmaste kontexten för att betydelsen av kategorin ska framträda. Vi lägger ingen vikt vid antalet gånger en kategori förekommer, eftersom vi inte har några jämförelsepunkter som kunde vägleda oss i en analys av hur viktig kategorin är för Skolverket. Därför redovisar vi inte heller samtliga tillfällen kategorin förekommer; vi ger ett par tre exempel på varje sammanhang, så att läsaren kan förstå kontexten. Däremot har vi fäst större vikt vid de formuleringar som förekommer i de övergripande målen, eftersom dessa ska gälla för samtliga program och ämnesplaner.

Analys i jämförelsedelen

I jämförelsedelen kommer vi att jämföra och visa på sambandet mellan de olika analysernas kategorier. Det är en komparativ analys som syftar till att belysa vad Lgy11 säger om estetik samt hur debatten som föregick reformen behandlade kategorierna. En jämförelse visar i vilken utsträckning de estetiska ämnena roll i Lgy11 vilar på vetenskaplig grund.

Argumentation i diskussionsdelen

Denna sista del av uppsatsen består av en diskussion som är normativ till sin karaktär. Hittills kommer vi att ha redogjort för de empiriska belägg vi finner i analys II och III och jämfört

dessa med resultatet av analys I. I diskussionskapitlet ger vi exempel på varför gymnasiet bör förhålla sig till estetiken i långt mycket högre grad än vad som görs idag. Detta sista kapitel kommer att präglas av argument för att estetiska lärprocesser är essentiella även för gymnasielever. Argumenten emot kommer att vederläggas. Enligt Esaiasson m.fl. är en normativ studie väl genomförd om ”författaren har ställt sig själv inför alla ’besvärliga’ situationer och om alla goda argument för och emot saken finns med och är väl genomlysta” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 43). I och med att uppsatsen kommer att visa vad forskning om estetikens roll för lärandet säger och redovisa argumentationen inför reformen, kan vi normativt argumentera för det Esaiasson m.fl. kallar för en hållbar princip för mänskligt agerande (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 42), när det gäller hur svenska gymnasiet bör förhålla sig till estetiska lärprocesser.

2.2 Val av litteratur

För att kunna behålla fokus på undersökningens problem och för att litteraturomfånget ska vara hanterbart, har vi valt ett snävt antal texter. Det snäva antalet texter är problematiskt, så till vida att vi inte kommer att kunna redogöra för vad ytterligare forskare säger om problemet; därför kommer vi att bemöda oss om att välja relevanta aktörer utifrån ett kritiskt material. Vi vill välja forskare som i första hand ställer saker på sin spets (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, ss. 210 -226). Med detta menar vi att de forskare eller texter som valts ibland kan ses som kontroversiella, men de har flitigt diskuterats och kan därför anses ha en inverkan på forskningsfältet. De är särdeles intressanta genom att de i de flesta fall har tvärvetenskapliga perspektiv och därför är möjliga att jämföra med varandra.

Litteratur till ”Analys I: Gy11 en ideologisk brytpunkt”

För analysen av de texter som föregick reformen har källor initialt sökts via avhandlingar.se, uppsatser.se, Artikelsök och Gunda. Därefter har referensmaterialet i dessa källor lett vidare till ny litteratur. Sökningen gjordes till en början med sökorden ”Gy11” och ”estetik”, därefter har de referenser källorna uppgivit letats fram utifrån relevans för ämnet. Urvalet har gjorts utifrån vissa ord och kombinationer av ord, så som: konst, kunskap, bildning, estetik. Urvalet är brett, vilket å ena sidan minskar risken för att missa något viktigt, men å andra sidan ökar risken för att välja utifrån viljan att bekräfta uppsatsskribenternas fördomar (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2012, s. 219).

För att undvika en obalanserad bild har vi jämfört källor med olika utgångspunkt. Tydligt är dock att de flesta av våra källor är kritiska mot reformen. Även Heimdahl fann övervägande negativ respons på att Estetisk verksamhet togs bort, endast en källa ställde sig positiv till beslutet (Heimdahl, 2012, s. 5). Vi har valt bort denna källa, *En bättre skola*, ledare i Expressen från den 31 oktober 2007, då den snarare prisar införandet av ämnet historia än går till grunden med att ta ställning för eller emot Estetisk verksamhet. De uttalanden vi hittat som är positiva till borttagandet kommer från de aktörer som står för beslutet, Anita Ferm, SOU-rapporten 2008:27, *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*, samt dokumentation av uttalanden i riksdagen av Jan Björklund. Orsaken till brist på positiva källor för borttagandet skulle kunna vara att de som är nöjda med reformen inte har någon anledning att strida. Heimdahl jämför även med reaktioner då ämnet infördes och inte funnit någon negativ respons på detta, medan borttagandes mottogs med starka reaktioner i både press och riksdag. (Heimdahl, 2012, s. 14)

Litteratur till ”Analys II: Analys av relevanta forskares syn på estetiska lärprocessers inverkan på lärande”

Forskning som fokuserar på estetiska lärprocessers påverkan på lärande lämnar en ganska begränsad lista att välja litteratur ifrån. I uppsatsen har ett urval gjorts utifrån discipliner som rör lärande och då har kognitionsvetenskap, neurovetenskap, konstvetenskap, litteraturvetenskap, språkvetenskap, samhällsvetenskap samt pedagogik fått bidra med representanter. Inom dessa discipliner har namn valts som är betydande. För att underbygga detta har en sökning på google scholar gjorts. Svenska forskare har av naturliga skäl färre träffar än anglosaxiska. Urvalet har också gjorts med tanke på läsbarhet; inte all forskning inom neurovetenskapen är begriplig för en icke medicinskt skolad läsare.

Andra tänkbara discipliner som hade kunnat väljas är exempelvis psykologi och filosofi, men eftersom flera av våra forskare är tvärvetenskapligt lagda, täcks dessa discipliner av de forskare vi valt ut. Bergström kan ses som neuropedagog och uppfostringsfilosof; Damasio innehar en professur i neurovetenskap, neurologi och psykologi – bara för att nämna två av dem.

Anne Bamfords forskning kring konstundervisning i ett internationellt perspektiv är utgångspunkt för denna uppsats perspektiv på estetiska lärprocesser. Bamford är professor i Storbritannien med inriktning på konst och utbildning i internationellt perspektiv. Hon har på uppdrag av bland annat UNESCO sammanställt forskning av vilken effekt konstundervisning har på undervisning i ett globalt perspektiv. I sin bok *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of arts in education* första gången tryckt 2006, visar hon att god konstundervisning både ger bättre skolresultat och motverkar skoltrötthet samt ger positiva effekter på elevers kognitiva förmåga (Bamford, 2006, s. 12). I boken lyfter hon de länder som satsar mycket på konstundervisning och som når höga resultat i exempelvis PISA-undersökningarna. Valet av Bamford är relevant för uppsatsen eftersom den sätter vår undervisning i ett internationellt perspektiv, som är intressant i jämförelse med svenska skolresultat i PISA, TIMSS, osv. Alla citat av Bamford är i vår översättning. (21 000 träffar)

Peter Gärdenfors, professor i kognitionsvetenskap vid Lunds universitet, har vi valt utifrån en bred syn på lärande. Han är ledande i Sverige inom kognitionsvetenskap, men är också internationellt uppmärksam. Hans bok *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor* (Gärdenfors, 2010), ligger till grund för uppsatsens utredning av ett tvärvetenskapligt sätt att se på lärande, frikopplat från skolväsendet och forskning kring skolan. Gärdenfors visar i boken hur förståelse skapas och han fokuserar på motivation – en relevant vinkling för uppsatsen. Gärdenfors analyserar inte det svenska utbildningssystemet utan utgår från lärande i ett större perspektiv. (3 910 träffar)

Antonio Damasio, professor i neurovetenskap, neurologi och psykologi verksam i USA, har skrivit ett antal intressanta verk om människans hjärna och medvetande. I hans böcker *Descartes misstag* publicerad första gången 1994 (Damasio, Descartes misstag, 1999) och *Du och din hjärna* från 2010 (Damasio, Du och din hjärna: Så skapar hjärnan ditt medvetande, 2011), resonerar han kring känslors betydelse för medvetandet. Han visar hur det djupast sett inte finns några medvetna processer som inte är kopplade till basala känslor. Damasio huvudtes är att människans medvetande består av biologiska processer. I boken avhandlar han bland annat konstens uppkomst i mänsklighetens historia och medelst neurovetenskaplig forskning bevisar han hur hjärnans utveckling i ett evolutionsperspektiv gjort detta möjligt. Resonemanget leder till en syn på estetikens roll som grundläggande för mänskligt medvetande. (24 500 träffar)

Michail Bachtin, rysk språkvetare och litteraturvetare, får representera en språkvetenskaplig vinkling på uppsatsens problem. Huvudsakligen refereras *Det dialogiska ordet*, som består av essäer publicerade mellan 1919 och 1941 (Bachtin, 1991). Bachtins mest framträdande tankar bottnar i ett socialkonstruktivistiskt synsätt på människans existens. Han har skrivit om konstens roll utifrån skrattets betydelse och dess betydelse för vetenskapen. (22 500 träffar)

Jan Thavenius, professor i litteraturvetenskap vid Lunds universitet, har valts för ett politiskt perspektiv på pedagogik. Thavenius har varit verksam i utbildningssammanhang (som lärarutbildare vid Malmö Högskola) och han får därför representera den pedagogiska aspekten av uppsatsens problem. Thavenius problematiserar skolans syn på kultur. Han utvecklar Bachtins tankar om dialogen genom att hävda att den rådande kultursynen i skolan är monologisk och därmed förlegad. Huvudsakligen refereras Thavenius artikel ”Om den radikala estetiken” från Örebro universitets tidskrift *Utbildning & Demokrati* 2005 (Thavenius, 2005). (1320 träffar)

Madeleine Hjort, samhällsvetare, har skrivit om kulturens roll i skola och samhälle ur ett historiskt perspektiv. Hjort har bred erfarenhet av både skolans och kulturens värld och rådfrågades av skolverket som expert på de estetiska ämnena dans, teater och kulturhistoria i reformarbetet inför Lpf94 och deltog i ett nationellt utvecklingsprojekt finansierat av bland andra Skolverket, *Konstarterna i lärandet*. I sin bok *Konstens betydelse. Om konstarter och litteratur i skola och samhälle* (Hjort, Konstens betydelse, om konstarter och litteratur i skola och samhälle, 2011) kritiserar Hjort skolans neddragningar av de estetiska ämnena i både grundskola, gymnasium och lärarutbildning, bland annat utifrån ett demokratiskt perspektiv. Hjorts analys av skolan i det svenska samhället jämförs av Mikael Andersson, professor i utbildningsvetenskap vid Göteborgs universitet, i förordet till boken med den amerikanska filosofen Martha Nussbaums kritik av den globala utvecklingen inom utbildningsområdet – *Not for profit: Why democracy needs the humanities* (2010). (466 träffar)

Eftersom uppsatsen bör problematisera synen på estetiska lärprocessers inverkan på lärandet i allmänhet kommer OECDs rapport *Art for Art's sake? The Impact of Arts Education* från 2013 (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) att ingå i källanalysen. Eftersom svensk opinion och media refererar till PISA, som är organiserat av OECD, är det intressant att granska deras rapport om kopplingen mellan estetiska lärprocesser och lärande. Huvudsakligen menar författarna att det inte finns tillräckligt vetenskapligt tillförlitlig forskning av sambandet mellan konstundervisning och förbättrade skolresultat. (Det finns ingen bra sökterm för att finna hur citerad och därmed omtalad den är.)

Litteratur till ”Analys III: Analys av Lgy11”

Analysen av Lgy11 kommer att begränsas till de övergripande målen samt de gymnasiegemensamma ämnena eftersom endast dessa är obligatoriska i samtliga program. Det är inte relevant att inlemma programmålen i analysen, eftersom det finns stora skillnader mellan de yrkesinriktade och de högskoleförberedande. Det estetiska programmets innehåll är ju självklart färgat av de estetiska lärprocesserna, men eftersom det innebär ett aktivt val att välja just detta program berör det inte samtliga elever och är därför inte heller relevant för analysen.

3. Resultat av tre analyser

3.1 Analys I: Gy11 en ideologisk brytpunkt

I augusti 2011 sjösattes en ny läroplan för grundskola och gymnasium i Sverige. Samtidigt genomfördes en reform av lärarutbildningen. Syftet var att höja kvaliteten på svensk skola och att ge läraryrket högre status. Vi kommer här att avgränsa oss till vad reformen innebar för gymnasieskolan, detta reformarbete benämns Gy11.

Reformen Gy11 som helhet:

- en starkare styrning till kurser vars innehåll efterfrågas i näringslivet
- återgång till tydligare uppdelning i teoretiska och praktiska program

Reformen har bland annat kritiserats för återgången till ett mer uppdelat system av studie- respektive yrkesförberedande program ur ett demokratiskt perspektiv.

Mattias Nylund beskriver i sin avhandling *Yrkesutbildning, klass & kunskap*:

Gymnasieutredningen betraktar och behandlar den yrkesorienterade utbildningen ur en konception där utbildningens relation till principer rörande demokrati, medborgarskap, kritiskt tänkande, inflytande på arbetsplatsen, etc. i stort är frånvarande. Innehållet organiseras närmast uteslutande i relation till föreställningar om vad som är nyttigt på arbetsmarknaden (anställningsbar, färdigutbildning, etc.), dvs. det föreligger mycket få kopplingar till ambitionen om att fostra samhällsmedborgare. Den innehållsliga organiseringen av yrkesprogrammen jämförs med de högskoleförberedande programmen och det konstateras att det i grunden upprättas två olika läroplaner, dvs. ett starkt differentierat gymnasium som förbereder olika elevgrupper för mycket olika roller som framtida samhällsmedborgare. (Nylund 2013:22)

Vi avgränsar vår analys genom att främst inrikta oss på vad Gy11 innebar för de estetiska ämnena och vilka eventuella konsekvenser förändringarna kan ha för studenter och samhället. Demokratins roll i skolan och hur vi förbereder våra elever för att aktivt delta i ett demokratiskt samhälle kommer vi att ha anledning att återkomma till även ur denna synvinkel.

Estetiska ämnen

En av de stora förändringarna ur ett utbildningshistoriskt perspektiv var att Estetiska programmet överfördes från att i tidigare gymnasieutbud (Lpf 94) ha klassats som ett praktiskt/yrkesförberedande program till att nu tillhöra de teoretiska/studieförberedande programmen.

Den andra stora förändringen avseende estetiska ämnen jämfört med den tidigare läroplanen Lpf94 var att *kärnämnet* Estetisk verksamhet, 50 poäng (ESV) inte kvalificerades som ett av de nya *gymnasiegemensamma* ämnena. Kärnämne respektive gymnasiegemensamt ämne innebär att det är obligatoriskt för samtliga studenter inom alla gymnasieprogram att läsa kursen.

Vi återkommer nu till att undervisningen i svensk gymnasieskola enligt skollagen skall vila på ”vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”, (*Skollagen* 1 kap 5 §, Lgy 2011, s.5).

I debattartikeln ”Estetiska skolämnen underlättar teoretiska studier”, publicerad i *Dagens Nyheter* den 5 september 2013, (Bjursell, 2013) undertecknad av bland annat professor Gunnar Bjursell, verksam vid Karolinska Institutet, uppmanas ansvariga politiker att se till att

detta blir verklighet. Vad artikelförfattarna kritiserar är just skolverkets neddragningar av de estetiska ämnena samt att de inte är obligatoriska på gymnasiet. De hänvisar till forskning som bevisar att estetiska ämnen har en positiv inverkan på inläring, upptränad hjärnkapacitet (IQ, logiskt tänkande, arbetsminne) samt att dessa ämnen ger energi och ökat intresse för skolan och menar att fler lektionstimmar i estetiska ämnen skulle kunna ge en ämnesövergripande höjning av elevernas resultat.

Artikelförfattarna hänvisar till en avhandling som behandlar Gy11 och menar att avhandlingen visar att reformen snarare grundar sig på ideologi och arbetsmarknadens behov än på vetenskapliga forskningsresultat. Avhandlingen namnges inte i artikeln, men vi har spårat källan och funnit Jonathan Lilliedahls arbete *Musik i (ut)bildning: gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan* (Lilliedahl, 2013). Artikelförfattarna menar att Lilliedahl kommer fram till att Gy11 är en ideologisk reform. Lilliedahls avhandling och de slutsatser han gör som är relevanta för vårt ämne kommer att presenteras mer ingående i slutet av detta kapitel under rubriken "Ideologier och läroplaner".

Flera uppsatser, rapporter, artiklar, böcker och avhandlingar kritiserar reformen bland annat hänseende reduceringen av de estetiska inslagen (Heimdahl, 2012) (Bergh, 2010) (Hjort, 2011). Den som studerat just Estetisk verksamhet mest ingående är Karin Heimdahl i uppsatsen *Ett kärnämnes uppgång och fall* (Heimdahl, 2012). När Nylund ser Lgy11 som ett politiskt trendbrott i svensk skolhistoria från "medborgaranda" till valfrihet och elitism, ser Heimdahl utifrån ett estetiskt perspektiv en återgång från Lpf94 till tidigare läroplaner och särställer Lpf94 utifrån idén om en gemensam och likvärdig kunskapsbas i gymnasieskolan samt att denna läroplan är den enda som har någon form av estetiska ämnen som obligatoriskt inslag i gymnasieskolan. (Heimdahl, 2012, s. 5)

Det finns som vi nämnde i metodgenomgången en hel del forskning kring Lgy11. Därför kommer vi inte här att göra en djuplodad analys av reformen som helhet utan koncentrera oss på en idékritisk analys av de tyngst vägande argumenten för och emot att ta bort kursen Estetisk verksamhet, det enda obligatoriska inslaget av konstnärliga ämnen på gymnasienivå.

Pro et contra Estetisk verksamhet

Denna analys är snarare en gestaltning av debatten än en heltäckande dokumentär. Vi gör inga anspråk på att redovisa samtliga debattinlägg eller texter som berör frågan utan väljer att belysa argumenten för och emot sakfrågan kursen *Estetisk verksamhet* (ESV) vara eller icke vara obligatorisk på gymnasiet utifrån följande tes:

- För att gymnasiestudenter skall fullfölja sina studier måste kursen Estetisk verksamhet tas bort som obligatoriskt ämne

Tesen har vi formulerat genom att samla och analysera argument som uttalades i en interpellationsdebatt i riksdagen den 14 januari 2014, *De estetiska ämnenas betydelse*. Vi har på detta sätt sökt "avsändarens tes" (Boreus, 2012, s. 95), och därigenom kärnan i motivet till att ta bort ESV. Centralt i debatten är följande uttalande av utbildningsminister Jan Björklund då han tillfrågades om vilken forskning beslutet att ta bort Estetisk verksamhet vilar på. Hela protokollet (Mårtenson, 2013) finns att tillgå som Bilaga 1.

Beslutet baserades på den beprövade erfarenhet som fanns av gymnasiereformen 1994, att det bara var 60 procent av eleverna som fullföljde gymnasiet. (Mårtenson, 2013, anf 43)

Tesen stöds av argument i följande led:

- Avhopp från gymnasiet sker på grund av bristande **motivation**
- Motivationen skulle höjas om det fanns större chans till **anställning** efter avslutade gymnasiestudier
- Chansen till anställning ökar genom djupare kunskaper i karaktärsämnen på programmen
- Om karaktärsämnena skall få mer undervisningstid måste andra ämnen av **ekonomiska** skäl stryka på foten, därför bör Estetisk verksamhet väljas bort som gymnasiegemensamt ämne, istället erbjuds estetiska kurser som individuellt **val**.

Ett uttalande i en debatt kan tyckas väga lätt som vetenskaplig referens. Vi försvarar vårt val med att citatet sakligt och enkelt för fram skäl som ligger till grund för reformen, samt att frågan om forskningsreferenser för beslutet är central utifrån våra frågeställningar. Som referens för att förankra uttalandet till det faktiska beslutet använder vi rapporten SOU 2008:27, *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*, (Ferm, 2008), vilken är utredningens svar på regeringens direktiv inför reformen Gy11.

Värdering av argument

För att värdera hållbarhet och relevans i argumentet ovan delar vi nu upp dem i följande kategorier utifrån de fetstilta orden i argumenten ovan. Argumenten delas upp i Pro-argument (P), det vill säga argument som stödjer den tes vi presenterat samt Contra-argument (C), som ifrågasätter den. (Boreus, 2012, s. 100)

Pro-argument:

- P1. Motivation
- P2. Anställningsbarhet
- P3. Valfrihet
- P4. Ekonomi

Contra-argument:

- C1. Kvalitet
- C2. Bildning
- C3. Demokrati och yttrandefrihet

Efter att ha granskat dessa argument tittar vi på reformen ur ett historiskt samt internationellt läroplansperspektiv under rubrikerna *Ideologier och läroplaner* och *Mänskliga rättigheter och EU's åtta Nyckelkompetenser*. Som slutsats kommer argumenten vägas samman och gemensamt värderas. (Boreus, 2012, s. 126)

P1. Motivation

Anita Ferm, ansvarig utredare för SOU 2008:27, motiverar sitt råd till regeringen att ta bort kursen ESV med att det finns behov av ökad yrkesförberedelse, vilket kräver fördjupning i karaktärsämnena. (Ferm, 2008, s. 360) Valet att prioritera karaktärsämnena i Lgy11 innebar en åtstramning av de gymnasiegemensamma ämnena. Denna linje har regeringen hållit fast vid då motioner vid tre tillfällen lämnats in om ett återinförande av kursen. I interpellationsdebatten angående den tredje motionen (Mårtenson, 2013) besvarar utbildningsminister Jan Björklund frågan så här:

Fru talman! Jag skulle vilja att Jan Björklund berättar för mig vilken forskning han baserade beslutet på, att ta bort den estetiska verksamheten i gymnasieskolan.

[anf.43 Utbildningsminister Jan Björklund \(FP\):](#)

Fru talman! Beslutet baserades på den beprövade erfarenhet som fanns av gymnasiereformen 1994, att det bara var 60 procent av eleverna som fullföljde gymnasiet. Avhoppet skedde från yrkesprogrammen, och branscherna klagade över att yrkeskunskaperna var för låga. Därför var vi tvungna att genomföra minskningar av de ämnen som inte var direkt yrkesrelaterade. Det är en lång rad ämnen som har minskats i omfattning. Svaret på frågan om vad beslutet baserades på är beprövad erfarenhet. (Mårtenson, 2013)

Björklund hävdar alltså att beslutet grundar sig i beprövad erfarenhet, men hur starkt är argumentet att borttagandet av Estetisk verksamhet skulle motverka att studenterna hoppar av sin utbildning? Forskning tyder tvärt om på att de elever som väljer konstnärliga kurser ofta har en högre ambitionsnivå samt starkare motivation att studera än de som inte läser några estetiska ämnen. (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Att den forskning som stödjer detta främst studerat effekten av valbara konstnärliga kurser skulle kunna stödja beslutet att göra kursen valbar, men det finns även risker med valbarheten. Vi återkommer till detta under rubriken *P3. Valfrihet*.

I SOU 2008:27 påpekas att ett stort antal elever haft svårt att klara kunskapskraven i kärnämneskurser och att detta sänkt motivationen att fullfölja utbildningen. (Ferm, 2008, s. 39) men sådana svårigheter anges inte explicit som skäl för borttagandet av ESV. Tvärtom är ESV och Svenska A de två kurser där flest elever klarat att få godkänt betyg. (Ferm, 2008, s. 237). Svaret att beslutet är baserat på beprövad erfarenhet av att studenter inte fullföljer sin utbildning är därmed inte hållbart.

P2. Anställningsbarhet

Som vi ser i citatet ovan var en av orsakerna till att ESV togs bort önskemål från näringslivet om djupare yrkeskunskaper (Mårtenson, 2013), men näringslivet önskar sig också kreativa och bildade entreprenörer. Ett exempel får vi här av finansmannen Roberts Weils artikel, ”Humaniora är nödvändigt för ett kreativt näringsliv”, publicerad på *Dagens Nyheter* debattsida www.dn.se/debatt.

Min uppfattning är att innovation och tillväxt är förutsättningar för stabila samhällen. Men hur ska det gå till, om grundutbildning och forskning alltmer ensidigt inriktas mot naturvetenskap utan koppling till humaniora och kreativa ämnen?/.../ Vi måste öka den breda allmänbildningen och den kreativa träningen, naturvetenskap och humaniora måste gå hand i hand. På samma sätt som när det gäller färdigheten i de naturvetenskapliga ämnena, måste den humanistiska bildningen och den kreativa träningen börja tidigt, inte delas upp i isolerade yrkesskolor. Återinför därför de estetiska ämnena som obligatoriska ämnen i gymnasieutbildningen. (Weil, 2013)

Önskelistan från näringslivet om hur skolan skall förbereda arbetskraften är lång och självklart mycket varierande utifrån vilken verksamhet det gäller. Citatet ovan är ett personligt uttalande och kan naturligtvis inte ses som vetenskapligt grundat, men i vårt föränderliga samhälle ändras förutsättningar och behov ständigt. Därmed kan man inte utesluta att chansen att få anställning efter avslutade gymnasiestudier även kan öka om man studerat estetiska ämnen.

P3. Valfrihet

Björklund betonar i interpellationsdebatten att estetiska ämnen fortfarande är obligatoriska i grundskolan medan de på gymnasienivå är valbara. Svantorp svarar på detta att valbarheten i Lgy11 innebär att elever som väljer estetiska ämnen får ett sämre utgångsläge inför högskolestudier eftersom estetiska ämnen inte ger meritpoäng. Meritpoäng är en form av bonussystem som tilldelar vissa kurser extra poäng vid ansökan till universitet och högskola. Svantorp betonar att meritpoängssystemet medför att estetiska ämnen får lägre status än de ämnen som ger meritpoäng. Björklund svarar att Lgy11 tvärtemot höjt de estetiska ämnenas status genom att kategorisera Estetiska programmet som ett teoretiskt program med målsättning att förbereda för högre studier (Mårtensson, 2013, anf. 41). Oavsett hur man värderar teori och praktik avser frågan inte Estetiska programmet, utan Estetisk verksamhet som gymnasiegemensamt ämne. Att välja Estetiska programmet innebär ett inriktningsval inför framtiden som bland annat innebär att välja bort en yrkesexamen direkt efter gymnasiet. Just denna specialisering redan i gymnasiet som mött mycket kritik. Heimdahl synliggör att Ferm i SOU200:27 genom att föreslå att estetiska kurser blir valbara flyttar över ansvaret på eleverna och ställer frågan vilka rektioner det skulle bli om man istället föreslagit att eleverna själva skulle få välja om de ville läsa matematik eller svenska? (Heimdahl, 2012, s. 24)

Två alternativ till konstnärlig utbildning som ofta förs fram i debatten är *Kulturskola* och *Skapande skola*. Bland annat använder Björklund projektet Skapande skola som bevis för att regeringen värderar de estetiska ämnena.

Skapande skola – måste räknas som en stor satsning ur ett ekonomiskt perspektiv. Projektets grundsten är samarbete mellan skola och verksamma konstnärer, vilket Bamford visar är en av förutsättningarna för hög kvalitet på estetisk undervisning. Men satsningen möter också kritik, då den utgörs av tillfälliga projekt som varken betygssätts eller utförs av utbildade pedagoger (Bjursell, 2013) (Thavenius, 2005, s. 17) (Hjort, 2011, ss. 21-23).

Min allvarliga invändning är att satsningarna inte har några avgörande implikationer på skolans långsiktiga arbete med konstnärerna och det fria gestaltungsarbetet. (Hjort, 2011, s. 23)

Det tyngst vägande argumentet för att Skapande skola inte kan ses som en ersättning för Estetisk verksamhet är dock att projektet endast gäller förskola och grundskola, inte gymnasiet.

Kulturskolan kan av flera skäl räknas bort som jämställt alternativ. Dels är kurserna belagda med avgift, vilket inte alla familjer har ekonomiska resurser till. Dels måste lektionerna i många kommuner förläggas utanför skoltid, vilket också äventyrar tillgängligheten för de elever som inte kan ta sig till och från lokalerna. Inget av alternativen Kulturskola eller Skapande skola kan därför ses som ett fullgott alternativ till kontinuerlig obligatorisk undervisning.

P4. Ekonomi

Då Svantorp pressar Björklund på ett svar om vilken forskning han grundar beslutet på samt betonar de estetiska ämnenas värde svarar han att det skulle kosta en halv miljard att återinföra ämnet och avslutar debatten med att anklaga Svantorp för att inte vara ärlig när hon säger att detta finns med i socialdemokraternas budgetförslag. Heimdahl menar att varken

tids- eller pengaekonomiska argument håller då man istället för Estetisk verksamhet införde historia som ett nytt gymnasiegemensamt ämne, vilket torde kosta lika mycket. (Heimdahl, 2012, s. 30) Det måste alltså finnas andra skäl att välja historia framför Estetisk verksamhet, men dessa framförs varken av Ferm eller Björklund.

Björklund framhåller i debatten att ”Det är en lång rad ämnen som har minskats ned i omfattning” (Mårtenson, 2013, anf 43), men av de gymnasiegemensamma kurserna är det bara estetisk verksamhet som tagits bort. Vi kan i den analys vi gjort av Lgy11, analys III, se att det är just i ämnet historia som kultur fått ett litet utrymme. Kanske finns det en tanke att estetisk verksamhet skall ersättas av detta inslag i historieundervisningen? Det är dock inget som nämns av varken Ferm eller Björklund.

Contra-argument

I debatten mellan Jan Björklund och Gunilla Svantorp lämnas många frågor obesvarade. Den politiska retoriken gör att de olika inläggen drar åt olika håll och båda parter hamnar utanför ämnet. För att besvara några av dessa frågor presenterar vi här centrala argument som framförs av reformens kritiker av att estetisk verksamhet togs bort.

C1. Kvalitet

Enligt rapporten *Den paketerade valfriheten* (Bergh, 2010) som granskat reformen Gy11 genom direktiv och SOU-rapporter är det primära syftet med reformen att ställa högre krav samt ökad kvalitet.

Redan i direktivens första stycke slås det fast att; «arbetet skall bedrivas utifrån principen att gymnasieskolan skall vara en frivillig utbildning av hög kvalitet »” (Bergh, 2010, s. 1)

Bergh citerar här ur regeringsdirektivet Dir. 2007:8. Ferm formulerade i gymnasieutredningen som svarade på direktivet sitt argument att ta bort ESV som följer:

Estetisk verksamhet (50 poäng) utgår. Motivet är att andra ämnen bedöms vara viktigare som obligatorium. Eleverna ska dock alltid ha rätt att välja estetiska kurser som individuellt val. (SOU 2008:27, s. 509)

Varför bedöms då inte ESV vara en viktig kurs? Ferm rekommenderar även att just kursen Estetisk verksamhet inte skall erbjudas som valbar kurs, men anger inga skäl till varför. En orsak skulle kunna vara att kursen inte fallit så väl ut. Heimdahl tar upp stora brister i Estetisk verksamhet och bedömer den som lokalt mycket ojämn. Den öppna kursbeskrivningen har utnyttjats för att använda kursen till t.ex. körkortsutbildning (Heimdahl, 2012, s. 6). Flera lärare som undervisat i kursen upplever att de inte givits förutsättningar att undervisa. Exempel på detta är dåligt anpassade lokaler eller brist på planeringstid. Heimdahl tar också upp att kursen inte finns med i skolinspektionens statistik över granskad verksamhet, vilket tyder på att kursen inte kvalitetssäkrats (Heimdahl 2012:6).

I SOU 2008:27 föreslås att arbetsliv och högskolor skall medverka för att säkra kvaliteten på utbildningen (Ferm, 2008, s. 22). Arneback&Bergh menar att detta är ett sätt möta näringslivet och samhället.

Kvalitet blir i utredningen en fråga om att möta avnämarnas behov och att garantera eleverna en specialisering som leder till *anställningsbarhet* (yrkesprogram) eller *utbildningsbarhet* (högskoleförberedande program). (Bergh, 2010, s. 124)

Bamford (2006) påpekar att estetiska kurser har en positiv effekt om det är god kvalitet på undervisningen. Om undervisningen däremot är undermålig finns risk för negativa konsekvenser. Istället för att utreda hur man kan säkerställa eller höja kvaliteten på undervisningen i ESV beslutar man att helt ta bort estetiska ämnen ur det gymnasiegemensamma kursutbudet.

C2. Bildning

I artikeln ovan tar Weil upp skolans bildningsansvar. Flera röster bland de som studerat Lgy11 menar att reformen innebär en brytpunkt i svensk utbildningshistoria. Från att den enskilde elevens personliga utveckling och ett demokratiskt samhälle i ett traditionellt bildningsperspektiv satts i centrum riktas fokus i ett ekonomiskt perspektiv mot samhällets näringsliv och studentens framtida yrkeskarriär (Lilliedahl, 2013), (Nylund, 2013), (Heimdahl, 2012, s. 50), (Hjort, 2011). Lilliedahl menar att bildning enligt den utbildningsdiskurs som ligger till grund för Gy11 inte ingår i gymnasieskolans uppdrag, utan skall klaras av i grundskolan.

Att /.../ plocka bort Estetisk verksamhet behöver således inte tolkas som oenighet i sakfrågan – den estetiska verksamhetens mening för medborgerlig bildning/kompetens – men ett beslut taget från en utbildningsteknokratisk modell där allmän medborgerlig bildning ansågs höra till grundskolans uppdrag. (Lilliedahl, 2013, s. 207).

Vi återkommer i avsnittet ”Ideologier och läroplaner” till förhållandet mellan begreppet bildning och Gy11.

Madeleine Hjort presenterar i sin bok *Konstens betydelse, om konstarter och litteratur i skola och samhälle*, (Hjort, 2011) begreppet Art literacy. Hon menar att det är viktigt att få stöd i att tolka uttryck och budskap i konst och jämför undervisning i detta med läs- och skrivstrategier för att behärska språk i form av text. Vi återkommer till detta i slutdiskussionen under rubriken ”Vilken roll skulle estetiken kunna ha i framtidens gymnasium?”.

C3. Demokrati och yttrandefrihet

”Krigets första offer är sanningen”

Hiram Warren Johnson

I dikturer är de som kritiserar maktavare genom konstnärliga uttryck bland de första att råka illa ut. Musiker, författare och bildkonstnärer arresteras av outtalade anledningar. Poeten Federico Garcia Lorca, musikern Victor Jara eller mer nutida och provocativa exempel som skulptören Lars Vilks verk *Muhammed som rondellhund* och konstnären Elisabeth Ohlsson Wallins utställning *Ecce homo* väcker mycket starka reaktioner. Varför är konstuttryck så farliga att konstnärer mordhotas, arresteras och till och med riskerar att avrättas? Vad säger det om konstens betydelse för yttrandefrihet och demokrati?

Ett av våra reformkritikers viktigaste argument för estetikens plats i skolan är just dess betydelse för ett demokratiskt samhälle. Jan Thavenius är en av dem som höjt rösten för en förändrad inställning till estetik i skolan. Thavenius menar att konsten har ett viktigt uppdrag som kritisk granskare av samhället och att detta är en viktig aspekt av yttrandefrihet. Därför är konstens roll i skolan ovärderlig och nödvändig. Han beskriver hur den konstnärliga frihet som utvecklades under 1700talet i Europa blev en viktig röst i det offentliga samtalet

och betonar att detta perspektiv behövs i dagens samhälle för att skapa nya offentliga rum för öppna och jämlika samtal där skolan, konsten och samhället kan mötas på lika villkor. (Thavenius, 2005)

Hjort särställer konst och litteratur från media och betonar till skillnad från Thavenius att ”konstens yttrandefrihet inte ska blandas samman med medias granskande funktion” (Hjort, 2011, s. 36) Hon menar att konst och media utgör två oberoende kommentatorer av samtiden och beskriver konsten som ”den 4:e statsmakten” utifrån metaforen att media genom opinionsbildning och granskning utgör en 3:e statsmakt efter lagstiftning och verkställande av makt (Hjort, 2011, s. 62). Enligt Hjort är konstens styrka mötet mellan enskilda röster – konstnärens samt betraktarens.

Det enskilt viktigaste argumentet för ett demokratiskt samhälle är att konsten utgör den enskildes röst som genom verket möter den enskilda människan och medborgaren. (Hjort, 2011, s. 59)

Hjort betonar liksom Thavenius och Bamford vikten av samarbete mellan skola, samhälle och professionella konstnärer. För att detta ska vara möjligt måste undervisningen också arbeta med elevernas egen plats i samhället. Thavenius menar att både skolan och konsten i dagens samhälle lever på marknadens materiella villkor och att vi därför behöver en *radikal estetik* som vågar granska och kritisera. Skolan förutsätts vila på demokratisk grund och Thavenius menar att det inte räcker att läsa om demokrati för att skapa demokratiska medborgare, man måste också får pröva sina vingar i en mångsidig och kritisk debatt med både yttre och inre frihet.

Om något av detta ”bildningsprogram” ska kunna bli verklighet, krävs bland annat: en omfattande yttrandefrihet i skolan; estetisk praktik som förenar känslor och sinnliga erfarenheter med rationell reflexion, som förbinder subjektiva erfarenheter med de större sammanhang där de blir begripliga och där vi kan dela dem med andra; analys av och undervisning kring produktionsoffentlighetens estetik och ett fruktbart förhållande till vardagskultur och populärkultur. Allt detta hör hemma, vill jag påstå, i konstens och konstvärldens radikala traditioner. (Thavenius, 2005, s. 30)

Madeleine Hjort ifrågasätter att läroplanen förordar att värderingsarbetet i gymnasiet i första hand skall ske i de gymnasiegemensamma ämnena där de estetiska ämnena inte finns representerade. (Hjort, 2011, s. 25) Hon funderar också över vilka konsekvenser utarmningen av konstnärliga ämnen får i förlängningen. Vad händer med konsten när varken föräldrar, lärare eller politiker har någon utbildning i ämnet?

Vi återkommer till konstens roll för demokrati och yttrandefrihet i slutdiskussionen under rubriken ”Vilken roll skulle estetiken kunna ha i framtidens gymnasium?”, men för att avsluta bakgrundanalysen av Gy11 bör vi först återkomma till Lilliedahl och besvara frågan:

- På vilket sätt är reformen snarare baserade på ideologi än vetenskap?

Ideologier och läroplaner

Vi återkommer nu till Lilliedahls avhandling, *Musik i (ut)bildning*, vilken Bjursell refererar till i sin artikel då han kräver att regeringen tar sitt ansvar att se till att skolans verksamhet vilar på vetenskaplig grund (Bjursell, 2013).

Lilliedahl menar att det är ofrånkomligt att en skolreform har en ideologisk grund eftersom den baseras på politiska direktiv. (Lilliedahl, 2013, s. 89) I en historisk översikt visar han hur

politiska och ideologiska strömningar haft inverkan på läroplansreformer genom historien. Med musikundervisning som utgångspunkt redogör han för hur syftet med denna förändrats från psalmsång som ett verktyg för moralisk fostran till att man efter andra världskriget enligt rationell läroplanskod såg estetisk fostran i de sköna konsterna ur ett samhällsnyttoperspektiv. I Lpf 94 legitimerades estetiska ämnen genom personlig utveckling för att ett antal år senare i Gy11 bedömas som överflödiga.

Den kommitté som av regeringen får i uppdrag att arbeta med ett skolreformsdirektiv har ansvar för att utreda och besvara direktivet i en SOU-rapport på grundval av expertis. Lilliedahl efterfrågar, liksom Svantorps i debatten ovan, vilka grunder betänkandet i SOU 2008:27 att ta bort Estetisk verksamhet vilar på (Lilliedahl, 2013, s. 180). Inte heller i regeringens proposition för beslut (Prop. 2008/09:199, s. 79) hittar han några explicit uttalade argument. Det närmaste en förklaring Lilliedahl kommer är att utredningen kopierat regeringens direktiv angående vilka ämnen som ska ingå bland de gymnasiegemensamma.

Utredaren ska alltså utgå från att svenska eller svenska som andraspråk, engelska, matematik, idrott och hälsa, samhällskunskap samt religionskunskap även i fortsättningen ska vara kärnämnen och att historia införs som nytt kärnämne (Dir. 2007:143, s. 2).

Estetisk verksamhet ingick inte i dessa, var det orsaken till att ämnet valdes bort? (Lilliedahl, 2013, s. 180)

Beslutet att ta bort ESV har mött mycket kritik från olika håll; Skolverket, Sveriges skolledarförbund, Lärarförbundet, enskilda kommuner, Högskolan Dalarna, Danshögskolan, Konstfack, Kungliga Musikhögskolan, Estetisk kongress 08, (Lilliedahl, 2013, ss. 181-185). Enligt Lilliedahl är de vanligast förekommande argumenten för att legitimera estetisk undervisning *kreativitet* och *kulturell medvetenhet*. Lilliedahl påpekar att det är svårt att hitta argument som explicit talar emot estetisk undervisning och ger följande tankegång som exempel för hur man kan legitimera estetiska ämnen genom *kreativitet*:

1. Estetiska ämnen verkar positivt på människors kreativitet.
 2. Kreativitet är önskvärd av samhällets produktionsfält.
 3. Estetiska ämnen ger så reproduktionsfältet möjlighet att tjäna produktionsfältet.
- (Lilliedahl, 2013, s. 186)

Men påpekar att det inte läggs fram några konkreta bevis för att estetiska ämnen leder till samhällelig eller pedagogisk tillväxt (Lilliedahl, 2013, ss. 187-188) och att de röster som vill hävda att estetisk undervisning är fruktbar för näringslivet eller av fundamental betydelse för lärandet i andra ämnen inte lyckas bevisa detta (Lilliedahl, 2013, s. 207)

När det gäller *kulturell medvetenhet* menar han däremot som vi nämnde under rubriken C2. *Bildning* att det finns en uppenbar outtalad diskursiv förklaring – allmän medborgerlig bildning ansågs höra till grundskolans uppdrag (Lilliedahl, 2013, s. 207), vilket även Björklund uttalar i debatten (Mårtensson, 2013, anf 45). Lilliedahl menar att den pedagogiska diskursen i svensk skola, liksom utbildningsväsendet globalt, kommit att inspireras av neoliberal ideologi där utbildning och kunskap värderas instrumentellt utifrån marknadsvärde.

Den nya högern har kommit att betona en samlande kod /.../ i vilken värdefull kunskap har skilts från mindre värdefull, och där svensk progressivistisk skola beskrivits i termer av "flumskola". Alternativ har sagts vara en tydligare skola med "tydligare mål och kunskapskrav" (Prop. 2008/09:87), "högre krav och kvalitet" (Prop. 2008/09:199). (Lilliedahl, 2013, s. 202)

Då de gymnasiegemensamma ämnena sållades för att skilja agnar från vete sorterade man alltså utifrån ett ekonomiskt resursperspektiv. Lilliedahl menar att Estetisk verksamhet då snarare sågs som en kostnad än en resurs.

Den tekniska/instrumentella rationalitet som här blir gällande kommer att selektera diskurser via klassificeringar mellan produktionsmedel och kostnader. Produktionsmedel bör gynnas, kostnader minskas. I detta avseende kan musik betraktas som en kostnad i den läroplansteoretiska kalkylen. Kostnaden är förvisso ekonomisk, men utifrån rekontextualiserande regler är musik innehåll primärt en tidsrelaterad kostnad. Detta beror på att läroplansekonomi i grunden är en fråga om 'hushållning av tid' i förhållande till innehållsliga behov. (Lilliedahl, 2013, s. 221)

För att förtydliga utifrån vilka grunder som ämnen bedöms som värdefulla eller ej presenterar han Benthams dikotomi "pain and pleasure".

Produktion (arbete)	Icke-produktion (kostnad)
Pain	Pleasure
Arbete	Fritid
Arbete	Nöje
Allvar	Lek
Produktion	Konsumtion
Sparande	Slöseri

Fig. 10.1 (Lilliedahl, 2013, s. 222)

Lilliedahl menar att "musik som *allmänt utbildningsinnehåll*" genom hela gymnasieskolans utveckling i ett historiskt perspektiv kategoriskt placerats i den högra spalten. Han poängterar att *lek* under 70-90talet i svenska utbildningssammanhang sågs som "lärande i handling" eller "angelägen social interaktion" och att gränsen mellan lek och allvar därför kan tolkas som mindre stark under denna period. Trots att man skilde arbete från fritid och nöje ansågs det under 40-60talet viktigt att fostra folket i hur de använde sin fritid. Den bildade finkulturen sågs som en förebild medan man ville skydda från "vanebildade populärkultur".

Kunskap (profan & helig)	'Icke-kunskap' (helig)
Useful arts	Fine arts
Kunskap	Konst
Vetenskapligt	Konstnärligt
Sanning el. Användbarhet	Estetik el. Skönhet

Fig. 10.2 (Lilliedahl, 2013, s. 224)

Under 70-talet utvecklades denna "estetiska fostran" av folkets relation till populärkulturen genom att man såg konsumtion som ett av pedagogikens problemområden. Man ville upplysa allmänheten och därigenom undvika konsumtionens fallgropar. Lilliedahl menar att syftet i dagens pedagogiska diskurs är det omvända – man vill utbilda folket i att delta i ruljansen på marknaden. Genom att synliggöra dessa strukturer menar Lilliedahl att kan man urskilja vad som ligger bakom hur gymnasieutredningen gjort sitt urval och i sitt betänkande bedömt annat utbildningsinnehåll som viktigare än estetisk verksamhet. (Lilliedahl, 2013, s. 207)

Lilliedahl analyserar reformen ur svensk utbildningspolitisk historia. Vi öppnar nu fönstret mot världen för att placera den i ett globalt perspektiv.

Mänskliga rättigheter & EU's åtta nyckelkompetenser

Hur värderas konsten i skolan ur ett internationellt perspektiv? Både de som försvarar reformen och de som kritiserar den menar att internationella referenser stödjer deras val av värderingar. Då Svantorp refererar till Bamford och tar upp de estetiska ämnenas värde för kritiskt tänkande och allmänbildning svarar Björklund att de flesta länders utbildningssystem liksom Sverige förlagt allmän bildning till grundskolan.

Det är väl i stort sett så som vartenda land i världen har organiserat sitt skolväsen. Allmänna medborgarkunskaper av typen allmänbildning, som alla måste ha med sig, måste man lägga i den obligatoriska grundskolan. (Mårtenson, 2013, s. anf 45)

Björklund har stöd hos Lilliedahl att den svenska utbildningspolitiken inte är ensam i sitt val av utbildningsdiskurs.

Sedan början av 1990-talet har den officiellt pedagogiska diskursen kommit att succesivt bli alltmer inspirerad av neoliberal ideologi. Sverige kan i detta avseende förstås som en hållplats i en närmast global rörelse på området (Harvey, 2005). Neoliberalismens kärna uttrycks i den pedagogiska diskursen i form av en rekontextualiserad marknadsdiskurs. (Lilliedahl, 2013, s. 200)

I förordet till Madeleine Hjorts bok *Konstens betydelse* refererar Mikael Alexandersson, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, till den amerikanska filosofen Marta Nussbaums bok *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Han jämför Hjorts kritik av avsaknaden av de estetiska ämnena i svensk skola i förhållande till demokrati med Nussbaums kritik av den globala utvecklingen inom utbildningsområdet. Hjort tar även upp FN's barnkonvention, artikel 12, utifrån perspektivet yttrandefrihet. (Hjort, 2011, s. 50) och menar att skolan har ett ansvar att ge alla barn samma förutsättningar oberoende social, geografisk och kulturell bakgrund.

Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. (Berlin, 2009)

Barnkonventionen tar även upp barns rätt till kultur. I artikel 31 om vila och fritid finns följande direktiv.

1. Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet.
2. Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet.

(Berlin, 2009)

Den kulturella verksamheten är visserligen förlagd till barnets fritid, men som vi tog upp tidigare under rubriken *P3. Valfrihet* finns det risker med att förlita sig till enbart fritidsverksamhet ur ett rättviseperspektiv.

Svantorp tar i debatten även upp att kulturell medvetenhet samt kulturella uttrycksformer ingår bland EU's nyckelkompetenser. (Mårtenson, 2013, anf 42). Den åttonde av dessa punkter lyder som följer:

kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer: vilket omfattar en medvetenhet om betydelsen av kreativa uttryck vad gäller idéer, erfarenheter och känslor i olika medier (musik, scenkonst, litteratur och visuella konstformer) (Europa sammanfattning av EU-lagstiftningen, 2011)

På den officiella websida där vi hämtat citatet ovan sammanfattas samtliga åtta punkter med följande kommentar:

Dessa nyckelkompetenser är alla beroende av varandra och tonvikten för allihop ligger på kritiskt tänkande, kreativitet, initiativtagande, problemlösning, riskbedömning, beslutsfattande och konstruktiv hantering av känslor. (Europa sammanfattning av EU-lagstiftningen, 2011)

Björklund svarar inte på Svantorps fråga om hur han "får ihop" att han som utbildningsminister skrivit under avtalet om att arbeta med de åtta nyckelkompetenserna och samtidigt varit med om att ta bort estetisk verksamhet. (Mårtenson, 2013, anf 43)

Sammanvägning och värdering av argument

Genom att ha prövat hållbarheten av argumenten *motivation, anställningsbarhet, valfrihet, ekonomi, kvalitet, bildning, demokrati och yttrandefrihet* utifrån olika perspektiv har vi kommit till slutsatsen att vi stöder Bjursells tolkning (Bjursell, 2013) av Lilliedahls analys (Lilliedahl, 2013). Beslutet att ta bort Estetisk verksamhet som gymnasiegemensamt ämne grundar sig snarare i ideologi än på vetenskapliga forskningsresultat. Den ideologi vi skulle tillskriva beslutsfattarna för Gyll är ett marknadsekonomiskt perspektiv på vilka behov gymnasieskolan ska prioritera. Flera av våra kritiska referenser förordar snarare ett bildningsperspektiv, (Thavenius, 2005), (Hjort, 2011), vilket är förklaringen till kritiken av val som gjorts för innehållet i reformen.

Om vi nu återvänder till vår frågeställning: Finns det argument som vilar på vetenskaplig grund? Eller beprövad erfarenhet? ... är svaret inte lika enkelt. Vi vill påstå att beslutet att ta bort estetisk verksamhet inte har några referenser till forskning eller expertis och vi får stöd för denna slutsats hos Lilliedahl (Lilliedahl, 2013) och Heimdahl (Heimdahl, 2012). Reformen har mötts av mycket kritik som menar att estetisk undervisning är värdefull och bör finnas med, men finns det då forskning som stödjer estetikens närvaro?

Finns det några bevis? OECD & UNESCO

I OECD-rapporten *Art for art's sake? - the impact of arts education*, (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) menar författarna att de undersökningar som gjorts av vilka effekter konstundervisning kan ha inte har tillräcklig reliabilitet. Även om studierna visat på positiva resultat är de för små eller inte tillräckligt väl underbyggda för att man ska kunna vara helt säker på att det inte finns andra orsaker. Författarna påpekar att mycket tyder på att god konstundervisning har mycket att ge, men efterfrågar mer forskning.

Även Anne Bamford efterfrågar i sin UNESCO-rapport *The Wow-faktor* (Bamford, 2006) mer forskning om konstundervisning. Utan denna kommer konsten aldrig att höjas i status och på allvar få en prioriterad plats. Hon påpekar dock att konst kanske inte går att mäta efter traditionell vetenskaplig statistisk mätstock utan kräver mer kvalitativa undersökningsmetoder som fokusgrupper, intervjuer, observationer, reflektioner m.m. (Bamford, 2006, s. 143)

För att bidra till att samla material för att häva denna brist på forskning har vi undersökt vad forskare i ett tvärvetenskapligt fält har att berätta om vad de estetiska uttrycken fyller för funktioner för människan.

3.2 Analys II: Analys av relevanta forskares syn på estetiska lärprocessers inverkan på lärande

I detta kapitel konsumerar vi läroplansteorin eftersom den kan klargöra hur estetik och lärande hör samman. Lilliedahl refererar Durkheim när han säger att ”Människor förstår fenomen genom att skapa sig en bild av hur saker och ting hänger samman – eller inte hänger samman – i form av kategoriserande meningssystem” (Lilliedahl, 2013, s. 69). Därför kommer materialet av våra utvalda forskare (VUF) att analyseras utifrån variabeln: vad säger VUF om estetiska lärprocessers inverkan på lärande? De kategoriserande meningssystem vi söker efter kallar vi kategorier. Exempel på kategorier är *homeostas*, *lärande* och *värdering*. Kategorier kommer att fungera även som jämförelsepunkter mellan de olika analyserna i uppsatsen.

Vår klassificering av kategorierna kräver en inramning, som vi här kallar sammanhang, för enkelhetens skull. Lilliedahl talar om att då ”klassificeringar och inramningar flätas samman framstår olika kodmodaliteter. Kod är därmed den reglerande princip som i det fördolda anger vad som framstår som meningsfullt” (Lilliedahl, 2013, s. 70). För att översätta resonemanget till något begripligt, kan man se texten som ingredienserna i en kaka och koden som smaken ingredienserna ger, när dessa bakats samman. Koden genererar meningen men är inte meningen i sig själv. Identifierar man koden, kan man mer övertygande argumentera för att den tolkning man gör (den mening man hävdar) är den bästa i sammanhanget. Lilliedahl talar om kod, men vi kommer att tala om kategorier.

Kapitlet är uppdelat i underrubriker för de kategorier vi funnit och vid behov har vi redogjort för sammanhangen till de påståenden de olika forskarna gör. Kategorierna rör ett flertal aspekter av lärande. Begreppet estetik har vi utrett under kapitel 1, under avsnittet ”Vad är konst?”. Eftersom våra utvalda forskare inte i första hand utreder estetiken, kommer vi inte att aktivt söka efter vilken syn de har på estetiken. Vi kommer att leta efter alla sammanhang där vilken som helst syn på estetik förekommer.

Lärande och kreativitet

De flesta forskares teorier omfattar lärande som begrepp, men ibland talar forskarna också om kreativitet och då har vi valt att inlemma kreativiteten som en del av det sammanhang lärandet finns i. En förutsättning för kreativitet är att man kan lära och automatisera det man lärt. Vi har sökt i forskarnas texter efter hur lärandet förhåller sig till estetiken.

Bamfords forskning visar att det inte finns någon evidens som belägger att konst har en påverkan på kreativiteten. Hon menar att det sedan länge funnits en tro på att konst skapar kreativitet och fantasi hos människor (Bamford, 2006, s. 129). Men förhållandet är det omvända; Bamford menar att estetiken finns som en inneboende princip för hur människor fungerar i världen. Barn föds med en estetisk medvetenhet som hjälper dem att skapa mening. (Bamford, 2006, s. 19). Kreativiteten är inget som kan läras ut, men den kan bli närd eller uppmuntrad genom den estetiska undervisningen (Bamford, 2006, s. 129). I Bamfords resonemang ser man att det estetiska hjälper i meningsskapandet, som är en förutsättning för lärande.

Damasio ger en förklaring till hur lärande och kreativitet hänger samman. För att konst skulle kunna uppstå i människans historia krävdes vissa förutsättningar – en av dem var förmågan att kunna automatisera tänkandet. Att hjärnan lärde sig att låta en del av tankeprocesserna fortgå i det icke-medvetna, gav förutsättningen till att vi kunde frigöra energi och utrymme till kreativt tänkande (Damasio, 2011, s. 285). En liknelse skulle kunna vara att den elev som inte behärskar stavningsreglerna kommer att odla så mycket energi på ordens stavning att de andra aspekterna av textens uppbyggnad, så som anpassning och retorisk utsmyckning, blir styvmoderligt behandlade. En viss automatisering av delarna krävs alltså för att kunna höja nivån på helheten, för att kunna vara kreativ, lära mer och kunna fokusera på ett visst mål.

Automatiseringen utförs i det icke-medvetna där samtliga delar av hjärnan är involverade och det icke-medvetna kan hantera långt många fler parametrar åt gången än den medvetna vid tidsbrist (Damasio, 2011, s. 289). Det icke-medvetna omfattar det Bergström kallar för möjlighetsmolnet, det vill säga den del av det mänskliga tänkandet som illustrerar det vi kallar fantasi bland annat; den del av jaget där hjärnstammens oordning möter hjärnbarkens ordning. Bergström menar att ett visst moment av kaos behövs för att inte stagnera i utvecklingen. Ur kaos föds nya tankar, som behövs för att lösa nya problem, som hjärnan ännu inte har hunnit skaffa sig kunskap om. Processen är kreativ och värderande till sin karaktär (Bergström, 1995, ss. 51-54). Med andra ord kan man tolka automatiseringen som att den sker under ett ”ständigt hot” från det icke-medvetna; ibland interfererar andra processer och automatiseringen påverkas i en annan riktning än den inlärd. Då uppstår ett visst moment av kaos och vi kan lära något nytt.

Damasio menar att all information som hjärnan befattar sig med lagras och bearbetas i form av bilder och att dessa bilder värderas olika. Damasio förklarar mekanismerna som organiserar det mänskliga medvetandet utifrån ett evolutionsperspektiv. Han hävdar att de äldsta delarna av människans hjärna inrymmer förmågan att framkalla basala känslor eller emotioner och att dessa behövs för att ladda minnets bilder utifrån relevans. De bilder som är särdeles intressanta för vår överlevnads skull ”accentueras” med hjälp av emotionella faktorer” (Damasio, 2011, s. 185). Dessutom ordnar hjärnan dem utifrån tid och rum i en sorts berättande form. Vi förstår det som att alla bilder inte alltid är tillgängliga för oss i vårt medvetande. De befinner sig i ett icke-medvetet, som enligt Damasio, gränsar till ett kaos. Enligt Bergström är det i dessa bilder myterna och fantasin finns lagrade. Det är ur detta möjlighetsmoln som konsten uppstår och Bamford menar att det är just konsten eller viljan att uttrycka sig estetiskt, som bringar ordning i kaoset och skapar mening.

Hos Gärdenfors kan man se en ekvivalent till Damasio och Bergströms resonemang om bilder och myter, när han talar om mönster. Gärdenfors menar att bildning djupast sett består av mönster. Man glömmer fakta men själva mönstret blir kvar och kan hjälpa människan att lösa nya problem (Gärdenfors, 2010, s. 30). Även Hjort menar att människan är beroende av konsten som referens ”för att inför sig själv kunna skapa idéer och symboliska bilder om livet, om vad det är och vad det skulle kunna vara” (Hjort, 2011, s. 171).

Sammanfattningsvis kan man se paralleller mellan resonemangen: vårt icke-medvetna hjälper oss att skapa mening, men det rör också till meningen så att vi får nya infallsvinklar och tvingas tänka nytt. Den ordnande principen är mönster eller känsloladdade bilder som är estetiska till sin karaktär; detta kan också kallas bildning. Kategorin lärande finns alltså i ett sammanhang där estetik, som utgörs av mönster och kaos, finns.

Rebell och risk

När vi sökt efter teorier om relationen mellan estetik och lärande, har vi funnit att flera forskare talar om konsten i termer av gränsöverskridande. För att kunna lära nytt måste gränserna för människans kunnande flyttas fram kontinuerligt. Lärandet förväntas inte enbart bestå av reproduktion av gammal kunskap utan även av ny kunskap.

Forskarna använder sig av några olika begrepp för att beskriva den utmaning som krävs i lärandet. Bland annat används begreppet rebell, som här ska förstås bildligt som motstånd, som någon eller något som inte vill följa vedertagna regler, gängse åsikter och sociala normer, vare sig det gäller av naturen eller kulturen uppställda sådana. Varianter på begreppet är revolt, revolution och provokation, som flera av våra forskare använder i sammanhanget.

Bamfords rapport visar att kvalitativ estetisk undervisning innehåller element av ”provokation och problem som utmanar barnen att röra sig från sin omedelbara miljö och ifrågasätta förutfattade antaganden och ideal” (Bamford, 2006, s. 98). Estetisk undervisning uppmuntrar risktagande och elever tillåts göra misstag eftersom kontrollen släpps. Bamford kallar det för ett osäkerhetsmoment som bör uppmuntras (Bamford, 2006, s. 101). Vi förstår att estetiken har en inneboende förmåga att framkalla situationer där ifrågasättande uppstår.

Enligt Damasio är en förutsättning för konstens uppkomst evolutionens utveckling av ett ”självbiografiskt jag”. Det självbiografiska jaget är, evolutionärt sett, det nyaste jaget och dess mest särpräglade egenskap är att det byggs upp av personliga minnen och att det kan omarbete dessa minnen medvetet eller omedvetet; jaget har alltså förmågan att manipulera minnena. Detta jag kan reflektera över sig själv och äger därför en förmåga att frångå de regler som naturen har ställt upp – det har blivit rebelliskt (Damasio, 2011, s. 302). Det rebelliska jaget har möjligheten att fundera över sin roll i universum och detta uttrycks i konsten genom religiösa berättelser skapade utifrån myter (Damasio, 2011, s. 307). Vi förstår att konsten i exempelvis de första grottmålningarna hjälper människan att placera henne i universum och att hon inte begränsar sig till att bara styras av de basal behoven av mat och tak för huvudet.

Även hos Thavenius kan man se ifrågasättandet av människans villkor som en angelägenhet för konsten. Thavenius menar att konsten är fri nog att skapa radikala tolkningar av människan (Thavenius, 2005, s. 19). Den är rebellisk. När han jämför konsten med vetenskapen menar han att konsten är motsägelsefull och mångtydig, den arbetar med inlevelse och känsla – vilket inte vetenskapen gör. Men den är också berättande och frågande till sin karaktär och här skiljer den sig inte ifrån vetenskapen. Thavenius argumenterar för att i dagens samhälle, präglad av marknadskrafter, har konsten tagit över det kritiska granskandet av verkligheten (Thavenius, 2005, s. 27) och att en radikal estetik behövs för att människor ska kunna orientera sig i de större sammanhangen (Thavenius, 2005, s. 30). Vi förstår att konsten behöver vara rebellisk, för att människan ska förstå vilken relation hon har till världen.

Även Matti Bergström talar om revolt och revolution: han menar att kaos eller katastrofer om man så vill, behövs för att omorganisera kunskap. Nya idéer födas och utvecklingen kan ses ske i form av revolutioner. Ur kaos uppstår idéer och den idé som är starkast vinner kraft. Sammanfattningsvis kan vi se kategorin rebell kopplad till två sammanhang; ibland kopplad till konsten och ibland till människan. Ser man å ena sidan konsten i sig som rebellisk, som exempelvis Bamford och Thavenius gör, är konsten viktig för lärandet. Är det å andra sidan människan istället som är rebellisk, som Damasio och Bergström tycker, fungerar konsten som vittnesmål för hur människan uppfattar sig själv; den får en mer kommunikativ roll.

Kategorin rebell återfinns i två sammanhang; dels som en princip för lärande genom konsten och dels som konstens kommunikativa aspekt.

Det ludiska

I de analyserade texterna förekommer lärandet ofta i sammanhang av lek och /eller skratt. Vi sammanfattar kategorin med ordet ludisk som kommer från latinets *ludo* med betydelsen lek, förströelse, men i flera bemärkelser även fars, skämt, bländverk, villa, förlöjligande, vanhelgande (Ahlberg, Lundqvist, & Sörbom, 1945). I uppsatsen blir begreppet använt i samband med lekens och skrattets betydelse för förståelse och konstens betydelse för vetenskapen. Vi söker efter kategorin lek i våra utvalda forskares texter för att se sammanhanget:

Anne Bamford menar att ”barn föds estetiskt medvetna och (att) de engagerar sig i konsten långt innan de kan tala eller skriva. Om man ser unga barn leka, ser man dem kommunicera naturligt i konstnärliga former” (Bamford, 2006, s. 19). I sammanhanget talar Bamford om sång, dans, recitation och att lyssna på sagor, bland andra ting. Det finns en intim koppling mellan lek och konst; båda syftar till (ny)tolkning av verkligheten.

Denna definition kan speglas mot Matti Bergström när han refererar till Johan Huizingas definition av lek som en ”frivillig, överflödigt aktivitet som inte har sin grund i fysisk nödvändighet eller moralisk plikt”. Bergström menar att man ska tolka Huizinga som att ”den mänskliga kulturen har sitt ursprung i leken. Enligt honom utvecklas kultur och civilisation i leken, som lek”. (Bergström, 1995, s. 56) För en människa under utveckling fungerar leken som en kaosbärare; ”man ’leker’ in kaos i sin rationella värld för att denna skall utvecklas” (Bergström, 1995, s. 56) Bergström refererar Kuhn när han säger att man kan se lekens roll som revolterande mot logiska kausala lagbundenheter och han drar slutsatsen att ”lek är alltså en förutsättning för att hjärnan skall utvecklas” (Bergström, 1995, s. 56).

Damasio menar att konsten liksom leken är nödvändiga även ur ett moraliskt perspektiv – de behövs för att motivera och förklara. Damasio, i analogi med Bergström, menar att lek, gränsöverskridning eller revolt mot rådande lagbundenheter, krävs för utveckling och organisation. Det finns ingen klar gräns mellan konst, lek och utveckling. (Damasio, 2011, ss. 310-311)

Ytterligare en aspekt av det ludiskas betydelse för lärande är det som Michail Bachtin kallar för ”det folkliga skrattet” (Bachtin, 1991, s. 180). Han menar att i den folkliga kulturen har man parodierat och travesterat myterna. Man har raserat ”den episka distansen och överhuvudtaget all hierarkisk och värdemässig-fjärmande distans” (Bachtin, 1991, s. 182). Bachtin skriver:

Skrattet har en enastående förmåga att skapa närhet till objektet, det för in objektet i en zon av brutal kontakt, där man kan klämma och känna på det från alla håll, vrida och vända in och ut på det, betrakta det uppifrån och nedifrån, krossa dess yttre hölje, titta in i det, ifrågasätta, plocka sönder det, dela upp det, demaskera och avslöja det, fritt undersöka och handskas med det. /---/ Skrattet är en ytterst väsentlig faktor i skapandet av den oförskräckthet utan vilken en realistisk förståelse av världen är omöjlig. (Bachtin, 1991, s. 182)

Skrattets verkningar är mycket lika Bergströms förutsättningar för fantasi: ”fria kopplingar av allt slags material, absurda idéer, observerade innehåll, förnimmelser, fria, ologiska kopplingar av bilder” (Bergström, 1995, s. 54). Bachtin menar att det folkliga skrattet är ett första steg mot européernas vetenskapliga och konstnärligt-realistiska skapande. I sammanhanget har Bergström ett resonemang om fantasin, som behövs för att utvecklas och se nya lösningar, vilket i sin tur är en förutsättning för vetenskapens existens. Skrattet och leken finns i konsten och är en förutsättning för förståelse, och i förlängningen vetenskapen.

Sammanfattningsvis förstår vi att kategorin det ludiska är starkt förknippat med konst. Våra utvalda forskare talar om lek som ett konstnärligt uttryck som hjälper människan att lära nytt. Kategorin återfinns även i sammanhang av kaos, gränsöverskridande, kulturutveckling och social organisation samt vetenskaplighet. I förhållande till variabeln, ser vi att det ludiska är relevant för estetiken och lärandet på mer än ett sätt – det är intimt förknippat med ett inneböende estetiskt förhållningssätt till mötet med omvärlden – både när det gäller utforskandet av den och när det gäller människans organisering i den.

Estetik i förhållande till värdering

Vid tolkningen av våra utvalda forskares teorier har begreppet värdering återkommit i sammanhang av lärande och konst. Här redogör vi för tankegångarna och deras sammanhang.

Bamford menar att estetik i skolan är fundamentalt för att förse barn och ungdomar med förmågor som kan tänkas behövas i en oförutsägbar framtid, så som kritiskt tänkande, problemlösning och reflektion. Estetik och kritik hör samman (Bamford, 2006, s. 19). Vi förstår kritik som värdering; det är konsten som förser oss med förmågan att värdera.

I samman anda som Bamford resonerar Gärdenfors, när han hävdar konstens betydelse för människan genom att lägga fram bevis för att inte bara kunskap – utan förmågan att värdera kunskapens konsekvenser – gagnas av konsten; konsten blir ett hjälpmedel för att värdera (Gärdenfors, 2010, ss. 71- 72). Gärdenfors hävdar att värderingen är kopplad till känslor.

Damasios teori belägger Gärdenfors tankar om känslors koppling till värdering. Ett grundläggande resonemang hos Damasio är att värderingsförmågan är kopplad till överlevnaden. Damasio förklarar människans livsvilja utifrån det biologiska värdet (Damasio, 2011, s. 48 ff). Han menar att de enklaste celler likväl som den avancerade människohjärnan under evolutionens gång lärt sig värdera omgivningen för att kunna fatta de bästa besluten för organismens överlevnad. När vi värderar våra handlingar eller upplevelsen av vår omgivning, gör vi det utifrån vad vi tror gagnar vår hälsa och vår förmåga till ”ett tillräckligt långt liv för att kunna genomföra framgångsrik fortplantning” (Damasio, 2011, s. 51). Denna värderingsförmåga är direkt kopplad till överlevnad och finns därmed också som en premis för hur vi uppfattar verkligheten. Värderingen sker simultant med bearbetningen av bilderna hjärnan får av intrycken vi utsätts för, vilket i sin tur påverkar hur vi förnimmer. (Det är därför vi får tunnelseende när något allvarligt händer.) Bilderna som påverkar värderingen har primitiva känslor lagrade till sig. Damasios teori är att konsten uppstår ur behovet av att värdera och därmed organisera de bilder vi får av våra förnimmelser, ur behovet av att bearbeta fakta- och känslomässig information som är viktig för oss. (Damasio, 2011, s. 311)

Damasios resonemang om den styrande värderingsförmågan kan kopplas till Thavenius tankar om modernitetens dilemma (Thavenius, 2005, s. 32). Han menar att stat, marknad och civilsamhälle är i ständig konflikt och beroende. Enligt det neurovetenskapliga sättet att se, är detta ofrånkomligt, eftersom människan är programmerad att värdera omgivningen. Om staten symboliskt kan liknas vid de regler människor formulerar för att uppnå goda livsbetingelser och som grundas på en primitiv altruism, kan civilsamhället liknas vid de sociala kontrakt som styr människors samvaro. Slutligen får marknaden ses som den arena som huvudsakligen styrs av värderingar som botten i de primitivare delarna av hjärnan, där värderingsförmågan sitter. Thavenius hävdar att estetikens roll inom skolan bör vara radikal, eftersom den radikala estetiken kan hjälpa människan att orientera sig i de större sammanhangen; den behövs för att ge eleverna förmåga att värdera (Thavenius, 2005, s. 30).

Hjort ifrågasätter gymnasiepropositionens tanke att värderingsarbetet främst ska ske i de gymnasiegemensamma ämnena – där det inte finns några estetiska inslag (Hjort, 2011, s. 25). Hon menar att det fiktiva i olika former av berättande, musik, måleri, film, scenkonst etc. behövs för att tillföra stoff till vårt tänkande, vilket påverkar hur vi upplever och reflekterar och som i sin tur påverkar vårt sätt att värdera. (Hjort, 2011, s. 174).

Sammanfattningsvis kan vi finna kategorin värdering i sammanhang av konst. Värderingsförmågan finns kopplad till känslor samt förmågan att fatta goda beslut för överlevnad (vilket inkluderar samhällsorganisation). I förhållande till variabeln ser vi att estetikens relation till lärande präglas av förmågan att värdera. Estetiken kan hjälpa människan att värdera.

Berättelser och myter

Våra utvalda forskares teorier om lärande och estetik omfattar vid ett flertal tillfällen begrepp som berättelser och myter. Vi söker efter de sammanhang i våra utvalda forskares texter som behandlar begreppen och belyser här resonemangen:

I Bamfords rapport refereras vilka kännetecken god estetisk verksamhet inbegriper. Ett viktigt inslag är historieberättande; ”kvalitativa konstbaserade program involverade ett aktivt delande av idéer och konversationer mellan konstnärer, lärare och barn” och det syftar till estetisk konversation (Bamford, 2006, s. 97). Bamfords slutsats är att estetik främjar historieberättande som i sin tur ligger till grund för utvecklandet av idéer, men också som en grund för kommunikation.

I analogi med Bamford hävdar Hjort fiktionens betydelse för vår utveckling; berättelser i form av musik, måleri, film och scenkonst påverkar våra hjärnors strukturer och vårt värdesystem (Hjort, 2011, s. 174). Hon menar att berättelser i olika former krävs för människors utveckling; ”Kunskapen och samtalet om konsterna och litteraturen kan fördjupa vår förmåga till socialisering och kultur. De kan fördjupa våra insikter i att vara människa och då menar jag inte enbart människa i arbetslinjen och på arbetsmarknaden” (Hjort, 2011, s. 121). Vi förstår att konsten initierar ett samtal som är viktigt för förmågan att organisera oss, men också för förmågan att utveckla oss.

I samma anda som Hjorts resonemang, visar Damasio att förmågan att organisera både minnets bilder och människor i ett samhälle kräver förklaringar och motiveringar och att dessa utgör förklaringen till varför historieberättandet är något ”naturligt och obetingat” (Damasio, 2011, s. 309). Ur historieberättandet uppstår myter, religioner och konsten. Det är tanke-system som förklarar verkligheten; eller som Bachtin uttrycker det specifikt när det gäller konsten: som ”lokaliserar människan till naturen” (Bachtin, 1991, s. 217).

Man kan koppla Damasios tankegångar till Gärdenfors resonemang om berättelsen som bärare av kunskap, som en organisering som klarlägger mönster och orsakssammanhang. Mönstren i berättelserna görs gripbara genom myterna (Gärdenfors, 2010, s. 204). Det finns alltså uppenbara paralleller mellan Damasios biologiskt betingade mönster (eller i berättande form organiserade bilder, som han kallar dem) i relation till myternas uppkomst och Gärdenfors förklaring om myternas roll för kunskapsbegreppet.

Bergström förklarar myterna som en del av ”möjlighetsmolnet”. En hjärna som ensidigt präglas av rationalitet och inte tillåts utveckla kreativiteten stagnerar och blir ”värdeinvalid”. Myter behövs som kaosbärare, som brott mot det linjära logiska tänkandet. (Bergström, 1995, s. 56). Myter, sagor och all annan fantasi kan ses som en virtuell rymd som omhöljer verkligheten och som gör det möjligt för människan att ”tänka utanför boxen”. Samtidigt behövs

myterna för att bemästra våra rädslor, för att ”göra hjärnan ’immun’ mot hotet från det okända” i både den yttre och den inre miljön (Bergström, 1995, s. 61).

Sammanfattningsvis kan vi förstå att kategorin berättelser och myter finns i sammanhang av kommunikation och förklaring, som bägge är förutsättningar för lärande. Berättelserna och myterna fungerar som utvecklande för idéer och förställningar; de fungerar som gränsöverskridare men också som bärare av förklaringar. I förhållande till variabeln har berättelser och myter en kommunikativ roll som syftar både till att förklara (som är en del av lärandet) och vara gränsöverskridande (som är en del av estetiken).

Konsten som socialt organiserande

Några av våra utvalda forskare har tagit upp konsten i förhållande till samhället och organiseringen av samhället. Eftersom Sverige är en demokrati och skolans uppdrag är att värna om demokratin, kommer vi att söka i våra utvalda forskares teorier efter resonemang som belyser estetikens roll för lärande, ur det demokratifostrande perspektivet.

I Bamfords rapport framgår att olika länders huvudsakliga mål för estetisk undervisning framför allt handlar om konstarnas gemensamhetskapande och kulturella bidrag (Bamford, 2006, s. 130). Det är mål som bekräftas av samtliga av våra utvalda forskares teorier.

Ur ett neurobiologiskt perspektiv underlättade konstarnas bildandet av grupperingar, av social organisering. Enligt Damasio medverkar de till att ”mildra emotionell obalans som orsakats av rädsla, ilska, begär och sorg och de inledde troligen den långa processen med att etablera externa registreringar av det kulturella livet” (Damasio, 2011, s. 312). Konsten börjar som ett sätt att kommunicera, men blir så småningom även ”ett medel för bearbetning av faktamässig och känslomässig information som upplevdes som viktig för individen och samhället”. (Damasio, 2011, s. 311)

Bergström för ett resonemang om statens påverkan på kulturen och det nödvändiga i att skolan bryter mot den påverkan. Han menar i korthet att staten likväl som människan och kulturen stagnerar om inte något förstör ordningen. Bergström menar att i skolan får ”inga rigida, fasta och styva strukturer finnas” (Bergström, 1995, s. 208); den ska vara öppen både till sin struktur och utåt samhället. Vidare hävdar han att samhällets kulturella aktiviteter inte får utsättas för reglering eftersom de då inte kan utvecklas (Bergström, 1995, s. 192). Vi förstår resonemanget som att skolan bör omfatta en oreglerad, icke-linjär struktur där elever bland annat får möta konstarnas för att dessa har förmågan att skapa det kaos som behövs för elevernas utveckling, men också för en utveckling av samhället i stort.

Thavenius talar också om estetiken i relation till samhället. Han hävdar att skolan måste förhålla sig till marknadens estetik och populärkultur och hellre förespråka en radikal estetik, eftersom samhället behöver estetiken som en ifrågasättande och granskande faktor, snarare än som en reproduktiv kraft av borgerlighetens ideal om det sköna (Thavenius, 2005, s. 22). Thavenius sträcker sig så långt att han hävdar att den radikala estetiken behövs för demokratin (Thavenius, 2005, s. 30).

Sammanfattningsvis förstår vi att kategorin social organisering förekommer i sammanhang av demokrati, gränsöverskridande utveckling och terapi. I förhållande till variabeln kan man se att konsten är en faktor som underlättar social organisering och även tycks möjliggöra demokrati. Social organisering är en förutsättning för lärande i allmänhet och demokrati är en förutsättning i svenska skolan i synnerhet.

Homeostas och en djupare mänsklighet

Vid analysen av våra utvalda forskares texter framträder ett resonemang om estetiken som välgörande i en djupare bemärkelse.

Bamfords forskning visar stark evidens för att kvalitativt rik estetisk undervisning skapar välbefinnande och motverkar elevers alienation. Estetik i skolan gör lärare mer uppmuntrande, tillgängliga och stöttande, vilket fungerar terapeutiskt på alienerade elever och elever med särskilda behov, men det är svårt att göra kausala kopplingar för dessa observationer (Bamford, 2006, s. 133). Välbefinnandet utgörs av den estetiska undervisningens förmåga att främja elevers självförtroende, självkänedom, förmåga att uttrycka sig och överlag att komma i kontakt med sin personlighet (Bamford, 2006, s. 135).

Damasio ser viljan att leva som en drivkraft som existerar på många nivåer hos levande organismer; man se en sorts icke-medveten attityd som strävar efter livsuppehållet eller vad han också kallar homeostasen (Damasio, 2011, s. 45). Damasio beskriver homeostasen som den balansgång en organism måste förhålla sig till för att befinna sig i det ganska snäva fönster där livsbetingelserna är som bäst. Man kan alltså tolka homeostasen som en sorts livsprincip allt levande kretsar kring. Denna livsprincip menar Damasio har odlats fram evolutionärt och den rör inte endast basala behov som energianskaffning utan även social organisation där konsten spelar en viktig roll.

Damasio benämner människors vilja att upprätthålla jämvikt i den sociala sfären, som den ”sociokulturella homeostasen”. Den sociokulturella homeostasen ligger till grund för hanteringen av kontrakt människor emellan, som till exempel främjandet av gott och straffandet av ont. (Damasio, 2011, s. 308 ff) Konstarna dyker upp, enligt Damasio, som ett försök att förstå och förklara verkligheten; som ett sätt för människan att nå den sociokulturella homeostasen.

En parallell kan dras till Thavenius när han talar om människans inneboende behov av att tolka tomrummen i konsten eller söka efter ett alternativ till det reellt existerande utifrån ”våra behov av och vår längtan efter mer mänskliga förhållanden” (Thavenius, 2005, s. 15). Mer mänskliga förhållanden kan ses som en variant på homeostasen eller välbefinnandet; det snäva fönster där vi människor är mänskliga i ett humanistiskt perspektiv.

Sammanfattningsvis kan vi se kategorin homeostas i sammanhang av konst, generellt och inom skolan. I förhållande till variabeln är kategorin viktig eftersom den utgör ett grundläggande behov människan har.

Kvalitativa aspekter på estetik-lärande

Endast en av våra forskare hanterar begreppet kvalitet i samband med estetik och lärande och det är Bamford. Vi väljer att ta med det som en kategori eftersom hon så tydligt utvärderat vad estetisk verksamhet inom skolan har för inverkan på elevers lärande, bland annat.

I *The wow factor* är en av Bamfords huvudsakliga poänger att estetisk verksamhet måste hålla god kvalitet för att göra god verkan, det vill säga påverka elevers lärande och utveckling på ett positivt sätt. Bamford menar att ”undermålig estetisk verksamhet förefaller att inte ha någon – eller kanske negativ – inverkan på barns lärande” (Bamford, 2006, s. 104). ”Undermålig estetisk verksamhet eller bristen på estetisk verksamhet kan hämma kreativitetens och fantasins utveckling” (Bamford, 2006, s. 128).

Kvalitativ estetisk verksamhet däremot gör elever duktigare på konsterna, höjer deras prestationer inom språk, litteracitet, förbättrar deras akademiska framgångar och ger eleven, föräldrarna och närsamhället en bättre bild av skolan. God kvalitet förbättrar elevers attityder till skolan; det ger mer samarbete, respekt, ansvarstagande, tolerans och uppskattning. Det har en positiv inverkan på social och kulturell förståelse. Det kan leda till sociala, ekonomiska och utbildningsmässiga förbättringar i ett närsamhälle. Kvalitativ estetisk verksamhet utvecklar elevers IT-kompetens eftersom undervisningen bör använda industriell standard på hård- och mjukvara (Bamford, 2006, ss. 104 - 137)

Följande kriterier är kännetecknande för kvalitativ estetisk verksamhet, enligt Bamford:

- ✓ Samarbete mellan skolor och konstnärssamfundet och samhället
 - ✓ Delat ansvar för planering, implementering, bedömning och utvärdering
 - ✓ Tillfällen till publika framträdanden, utställningar och /eller presentationer
 - ✓ En kombination mellan utveckling i konsten och ett kreativt sätt att närma sig lärande (alltså utveckling genom konsten)
 - ✓ Möjligheter till kritisk reflektion, problemlösning och risktagande
 - ✓ Betoning på samarbete
 - ✓ En inkluderande hållning med tillgänglighet för alla barn
 - ✓ Detaljerade strategier för bedömning och rapportering av barns lärande, erfarenheter och utveckling
 - ✓ Fortlöpande vidareutbildning för lärare, konstnärer och närsamhället
 - ✓ Flexibel skolorganisation och transparenta länkar mellan skola och närsamhälle.
- (Bamford, 2006, s. 140)

Sammanfattningsvis kan begreppet kvalitet förstås som väsentligt för relationen mellan estetik och lärande. De premisser som definierar kvalitet är huvudsakligen den gemensamhetsskapande aspekten och den är inte begränsad till skolans väggar utan behöver en öppenhet ut mot närsamhället. Dessutom inbegriper kvalitet en medvetenhet om bedömning – den estetiska verksamheten behöver utvärderas för att hålla god kvalitet.

Sammanfattning av analys II

Frågevariabeln ”Vad säger forskningen om estetiska lärprocessers inverkan på lärande?” kan sammanfattas i 12-13 begrepp som står i relation till varandra. Här redogör vi kortfattat för hur.

Konstens gränsöverskridande eller **rebelliska** egenart är för det första essentiell för att flytta fram gränserna för människans samlade kunskap om världen och för det andra för att organisera människor i förhållande till varandra.

Det är svårt att skilja konst från lek. Konsten inrymmer det förlösande **skrattet** – det **lekfulla** – och friheten och kaoset som finns i leken är en förutsättning för kreativiteten och utvecklingen. Skrattet behövs även för **vetenskapen** eftersom det möjliggör ett närmande till objektet, fritt från hämmande fruktan och distans. Konsten utvecklar människans förmåga att **värdera** information, men uppstår även ur behovet av att värdera informationen. Därför är det också svårt att skilja konst från vetenskap. De är beroende av varandra så till vida att konsten behövs för att ifrågasätta och förstå verkligheten. Konsten fungerar som en organiserande och

förklarande princip för kunskapen i form av **mönster**, som kan utgöras av **berättelser och myter**. Mönstren utgör det som kan ses som **bildning** hos en människa (det kultiverade).

Genom analysen av våra utvalda forskare kan man också konstatera att konsten djupaste sett är en **organiserande** princip för människor emellan; människan behöver konsten för att kunna uttrycka sig själv och förstå andra och därmed kunna delta i det **demokratiska** samhället. I skolsammanhang är skolans förmåga att öppna upp sin gräns mot närsamhället ett tecken på **kvalitet**. Slutligen behövs konsten för att upprätthålla en känsla av **välbefinnande**, av mänsklighet.

De ovan fetstilade orden kommer att användas för att förhandsdefiniera kategorierna i analysen av Lgy11, analys III. Eftersom vissa begrepp är intimt sammankopplade och underordnade estetik och lärande har vi att slagit ihop dessa till en kategori. Så förhåller det sig med lek och skratt, som vi valde att kalla det ludiska som samlingsbegrepp. Kategorierna blir således nio till sitt antal: *rebell, ludisk, vetenskap, värdering, bildning, berättelser, social organisering, kvalitet och välbefinnande*.

3.3 Analys III: Analys av Lgy11

Lgy11

Den nya läroplanen är uppdelad i olika nivåer, där den övergripande nivån innehåller formuleringar om skolans värdegrund och vilka uppgifter den ska hantera samt om de övergripande målen och riktlinjerna. Därefter kommer alla nationella programmens examensmål, som också beskriver vilka inriktningar som finns inom programmet samt vad målet för gymnasiearbetet ska vara.

På nästa nivå kommer de gymnasiegemensamma ämnena och dessa utgörs av engelska, historia, idrott och hälsa, matematik, naturkunskap, religionskunskap, samhällskunskap och svenska/svenska som andraspråk. Varje ämne är uppdelat i tre nivåer; första nivån innehåller formuleringar om ämnets syfte, nästa nivå kallas för centralt innehåll och beskriver de områden som kursen ska behandla och slutligen formuleras kunskapskraven, som ligger till grund för betyget i ämnet. Samma upplägg har alla andra ämnen som kan förekomma på gymnasiet.

Tillvägångsätt för analysen av läroplanen

Om det då är så att konst och estetiska läroprocesser har positiva effekter; finns de representerade i Lgy11 på annat sätt än genom en specifik kurs? I detta kapitel kommer en systematisk analys av formuleringarna i Lgy11 att göras. Analysobjektet utgörs av de övergripande målen som uttrycks i kapitel 1: Skolans värdegrund och uppgifter; kapitel 2: Övergripande mål och riktlinjer samt kapitel 4: Gymnasiegemensamma ämnen.

Vår fråga till Lgy11 är hur den formulerar sig kring de begrepp som är väsentliga för att beskriva estetiska läroprocesser. Variabeln är ”vilka kategorier från analys II återfinns i Lgy11 samt i vilka sammanhang förekommer de?”. Vi har valt de kategorier som har framkommit i analysen av de texter som presenterades i analys II och som är underlaget för att kunna klarlägga i vilken utsträckning Lgy11 vilar på vetenskaplig grund när det gäller den roll estetik har tilldelats. Vissa av kategorierna från analys II har vi fått modifiera för att anpassa till Skolverkets språkbruk. Kategorin lärande har vi gjort flera synonymer av: bildning, mönster,

osv, eftersom det är lärandet kopplat till estetiken vi är ute efter. Vi har lagt till kategorin estetik, trots att vi inte specifikt analyserat vad våra utvalda forskare menade med begreppet, eftersom kategorin är central för att förstå relationen mellan estetik och lärande.

De tio kategorier som eftersöks är:

1. Vetenskap
2. Kvalitet
3. värdering
4. estetik, konst, kultur
5. bildning, personlig utveckling, mönster
6. social organisering, demokrati
7. ludisk, skratt, lek
8. rebell, revolt, revolution, radikal, kritik, gränsöverskrida
9. välbefinnande, homeostas, drivkraft
10. berättelser, myter

För att identifiera de formuleringar som har med varje kategori att göra, behöver vi söka även på möjliga synonymer; därför står det flera ord uppställda inom varje kategori. Valet av ord och synonymer har vuxit fram genom ett flertal genomläsningar av Lgy11. Efterhand har vi blivit säkrare på språkbruket och kunnat förutse Skolverkets val av formuleringar. Parenteserna i detta kapitel hänvisar samtliga till Lgy11 (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011).

Kategori 1, vetenskap

I de första två kapitlen i Lgy11 förekommer ordet vetenskap i fyra formuleringar som är möjliga att sammanfatta som att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund så att elever tränas i ett vetenskapligt **sätt att tänka och arbeta** och att det åligger läraren att redogöra för de ”**vetenskapliga grunder, värderingar och perspektiv** som kunskaperna vilar på” så att eleverna ”kan ta ställning till hur kunskaperna kan **användas**” (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011, s. 10).

I kapitel 4 måste ordet vetenskap delas in i ett flertal kontextuella sammanhang:

- 1) Engelska: **reception** som en förmåga att tillägna sig populärvetenskapliga texter (s. 55)
- 2) Matematik: som ett **verktyg** inom vetenskap (s. 90); Naturkunskap: att utveckla arbetsmetoder (s. 126); svenska: litteraturvetenskapliga begrepp (s. 169)
- 3) Matematik: **granskning** av hur statistiska metoder och resultat används inom vetenskap (s. 99); Naturkunskap: hur naturvetenskapligt förhållningssätt kan användas för att kritiskt granska ovetenskapligt grundade påståenden (s.127); samhällskunskap: textanalys och källkritik (s. 150); svenska: diskutera bärande tankar utifrån litteraturvetenskapliga begrepp (s. 170); svenska: samla, sovra och sammanställa stora mängder information till vetenskaplig text (s. 176)
- 4) Matematisk **argumentation** med grundläggande logik samt jämförelser med hur man argumenterar inom naturvetenskapliga ämnen (s. 104); samhällsvetenskap: argumentationsanalys (s. 150)

- 5) Naturkunskapen: **tvärvetenskapligt** till sin karaktär (s. 126); Religion: religionsvetenskapen tvärvetenskaplig till sin karaktär (s. 137); relationen mellan religion och vetenskap (s.137); samhällskunskap: tvärvetenskapligt till sin karaktär (s. 143)
- 6) Naturkunskap: att kritiskt värdera och **ta ställning** (s. 126); möta, påverka och förstå sin samtid (s. 126)
- 7) Naturkunskap: hur naturvetenskaplig kunskap kan **användas** i vardagsliv och yrkesliv (s. 126); för att ställa enkla frågor och förklara (s. 128)
- 8) Naturkunskap: naturvetenskapens **roll** i samhällsfrågor och hållbar utveckling (s. 126); naturvetenskapliga aspekter rörande normer (s. 127); etiska förhållningssätt (s.127); religion: uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap (s. 137); samhällskunskap: vetenskapligt förhållningssätt till och vetenskapligt arbete med samhällsfrågor
- 9) Svenska: **disposition, drag och stil** i vetenskapliga texter (s. 176); redogöra för innehåll, detaljer och struktur i vetenskapliga texter (s. 198)

Genom analysen kan man se att ordet vetenskap kan ses i olika sammanhang: vetenskap som verktyg för granskning, som verktyg för påverkan, vetenskap som innehavare av en roll i samhället (bland andra roller) och vetenskap som studerbart fenomen i sig.

Det mönster som framträder vid en systematisk indelning i sammanhang är att ordet vetenskap är kopplat i hög grad till ett samhällsperspektiv; vetenskapen ska läras ut för att kunna användas när man tar ställning och agerar i ett samhälle. Men den förekommer också som ett studieobjekt per se; det finns ett metaperspektiv på vetenskap där utbildningen ska förmedla vetenskapens roll och former. De kontextuella sammanhang som belägger dessa påståenden kan ses som fostrande, som en avknoppning av de övergripande målens formulering om skolans värdegrund: ”Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.” (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011, s. 7). Kategorin förekommer inte i sammanhang av estetik.

Kategori 2, kvalitet

Ordet kvalitet förekommer i de första kapitlen under skolans utveckling. Här talar man om att kvaliteten på yrkesutbildningen avgörs av ett bra samarbete med arbetslivet (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011, s. 8). I samma anda bestäms ”samverkan med de obligatoriska skolformerna, arbetslivet, universiteten och högskolorna samt med samhället i övrigt” avgöra kvaliteten på gymnasieskolan (*ibid.*).

Begreppet förekommer också i samband med att rektorn har ansvar för att tillgodose elevernas tillgång till handledning, läromedel och lärverktyg av god kvalitet (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011, s. 13).

Slutligen förekommer ordet även i matematikämnets syftesformuleringar, där det talas om matematikens kreativa kvaliteter som ska ge eleverna utmaningar samt erfarenheter, när det gäller variation i arbetssätt, arbetsformer och kommunikation (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011, s. 90).

Sammanfattningsvis kan man förstå att kvaliteten bestäms av om skolan arbetar mot de avnämare som är aktuella för skolan samt vilka verktyg skolan tillhandahåller eleverna med.

I de gymnasiegemensamma ämnena finns begreppet endast inom matematiken och då kan ämnet i sig och dess ”kreativa kvaliteter” bidra med utmaningar och erfarenheter. Vid en analys av formuleringen betonas den utforskande aspekten av ämnet; man betonar att det inte endast är ett mekaniskt verktyg. Anmärkningsvärt är att inte varje ämnes kreativa kvaliteter lyfts upp i de gymnasiegemensamma ämnena.

Kategori 3, värdering

Vi söker efter formuleringar som ringar in hur Lgy11 förhåller sig till värdering:

- 1) **Utbildningen** ska vila på grundläggande **demokratiska** värderingar (s.5); skolan skall förmedla mer beständiga kunskaper som vilar på demokratiska värderingar (s. 6); skolan ska medvetet påverka elever att omfatta gemensamma värderingar (s. 11)
- 2) Att **leva sig in i** andras villkor och värderingsgrunder (s. 5); värderingar och traditioner och sociala, politiska samt kulturella förhållanden ska behandlas i innehållet i engelska (s. 54); förståelse av människan över tid utifrån sin tids villkor och värderingar (s. 66); värdering av kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning (s. 66); reflektera och analysera människors värderingar och trosföreställningar (s. 137)
- 3) Värderingar ska kunna **redovisas** (s. 6); kritiskt granska och värdera påståenden (s. 9); tydliggöra vilka värderingar kunskapen vilar på (s. 10); läraren skall tillsammans med eleverna analysera olika värderingar (s. 12); att kunna värdera källmaterial (s. 68); värdera hur religion förhåller sig till etnicitet osv (s. 137); nyhetsvärdering i samband med frågor om demokrati (s. 145); värdering av information från olika medier (s. 155)
- 4) att kunna **ta ställning** i olika värderingsfrågor (s. 10); utbildningen ska bidra till elevers förståelse för hur man värderar innehåll från olika källor (s. 53); värdera användningen av historia i olika sammanhang (s. 67)
- 5) **utvärdering** av resultat (s. 8); lärare ska vid betygssättning utvärdera varje elevs kunskaper (s. 15); metoder prövas, utvecklas och utvärderas (s. 8); rektorn ansvarar för att utbildningen utvärderas och utvecklas (s. 15); utveckla förmågan att värdera metoder och resultat (s. 90); att kunna bearbeta efter egen värdering och andras råd (s. 160)
- 6) undervisningen ska behandla **produktion** där eleven berättar och värderar (s. 55)

Sammanfattningsvis kan man se att samhällets gemensamma värderingar ska förmedlas genom utbildningen och att eleven ska ges möjlighet att leva sig in i andra människors värderingsgrunder. Värderingarna ska kunna redovisas och vara en grund för ställningstagande. Ordet värdering förekommer i hög grad även i samband med utvärdering av utbildningens innehåll. Slutligen förekommer ordet i samband med produktion i engelskans formuleringar om det centrala innehållet. Produktionen kan röra berättelser eller andra former som skulle kunna vara estetiska.

Kategori 4, estetik, konst, kultur

Kultur är ett vitt begrepp som kräver en närmare kommentar. Begreppet kultur är brett och betyder olika inom olika discipliner. Mycket förenklat kan man påstå att inom samhällsvetenskapen har kulturbegreppet kommit att omfatta alla sociala mönster som definierar människors sätt att leva, medan det inom humaniora i första hand handlar om själens odling – om det estetiska skapandet. (Svenska Akademien, 2014) I de texter vi här studerar används ordet kultur i bägge bemärkningarna och fler därtill och av sammanhangen framgår vad som avses.

För att bena ut hur Lgy11 använder begreppet behöver vi lyfta kontexten där ordet förekommer.

I de övergripande målen står att skolans ansvar innefattar varje elevs möjlighet att ”hämta **stimulans** ur kulturella upplevelser och **utveckla känsla** för estetiska värden” (s. 5). Ordet kultur förekommer ett flertal gånger och behöver delas in i olika kontextuella sammanhang:

- 1) människans förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell **mångfald** (s. 5); nations- och kulturgränser (s. 7); kön, social eller kulturell bakgrund (s. 14)
- 2) medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma **kulturarvet** stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder (s. 5); kultur, språk, religion och historia (s. 10); livsvillkor och kultur (s. 11); förtrogenhet med Sveriges kultur, historia och det svenska språket (s. 5)
- 3) skolan är en social och **kulturell** mötesplats (s. 5); saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud (s. 9), kulturella upplevelser (s. 9); social, kulturell och fysisk skolmiljö (s. 13); arbets-, förenings- och kulturliv (s. 14)

Ordet kultur förekommer med två olika betydelser som delvis överlappar varandra. Sammanhang nummer 1 tolkas som kultur i en vidare bemärkelse, alltså som den samhällsvetenskapliga definitionen; kultur som sociala mönster. Sammanhang 3 talar om kultur som det estetiska, medan sammanhang 2 inbegriper bägge aspekterna. Intressant blir att se i vilka sammanhang ordet kultur i estetisk bemärkelse står. Både sammanhang 2 och 3 kommer att analyseras utifrån kontext. Här indelas de i kontextuella subsammanhang :

- 1) Skolan som social och kulturell **mötesplats** (s. 5); alla som arbetar i skolan ska ta *ansvar* för den sociala, kulturella och fysiska miljön (s. 13)
- 2) Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan **att förstå och leva sig in** i andras villkor och värderingsgrunder (s. 5)
- 3) Kulturutbud som en källa till **kunskap, självinsikt och glädje** (s. 9); kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning (s. 66)
- 4) att kunna hämta **stimulans** ur kulturella upplevelser (s. 9); undervisningen ska stimulera elevernas *nyfikenhet* på språk och kultur (s. 53)
- 5) **utnyttja kontakter** med kulturliv (s. 14)
- 6) **engelska** för att kunna ingå i olika sociala och kulturella sammanhang (s. 52)
- 7) **diskutera och reflektera** över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser (s. 54); undervisningen ska behandla kulturella förhållanden (s. 54); problematisering av historiska tidsindelningars beroende av kulturella och politiska förutsättningar (s. 68); människors roll i politiska konflikter, kulturella förändringar (s.68); skiftande kulturella former för kommunikation (s.78)
- 8) olika föreställningar om gemensamma kulturarv i formandet av olika identiteter och som **medel för påverkan** (s. 73)
- 9) ett **kulturhistoriskt** perspektiv (s. 78); kulturbegrepp i historiskt perspektiv (s. 78); kulturella rörelser, populärkultur (s. 78); hur historia används i olika kulturformer (s. 78); historiska teman inom olika genrer och olika former av ungdomskultur (s. 78); kulturellt arv av fysiska aktiviteter och naturupplevelser (s.83); symmetriers förekomst i naturen och i konst från olika kulturer (s.98)

Av subgrupperna går att förstå att skolan bör vara en kulturell mötesplats och bro mellan elever och kulturlivet. Kultur medverkar till personlighetsutveckling och empati, eftersom kultur går att använda som verktyg för förståelse, reflektion, diskussion och påverkan. Slutligen finns också metaperspektivet; studierna av kulturen i sig och dess uttrycksformer.

Ordet konst förekommer inte överhuvudtaget i de två första kapitlen men dyker upp i formuleringarna i centralt innehåll för historia 2b, där ordet dyker upp i ”konstarnas utveckling” samt i ”konstbegrepp” (s. 78) – det vill säga i en metakontext. Orden konst och estetik dyker också upp i det centrala innehållet för matematik och även där i en metakontext: hur symmetri förekommer i konst samt representationer av geometriska objekt och symmetrier med estetiskt uttrycks sätt (s. 98).

Kategori 5, bildning, personlig utveckling, mönster och kreativitet

I kapitel 1 i Lgy11 under ”Kunskaper och lärande”, förekommer bildning i ”de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och lärande” (s. 8). Lgy11 skriver att kunskap kommer till uttryck som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (s. 8). Om man ser ”bildning, tänkande och lärande” som en retorisk hopning ordnad efter grad av generaliserbarhet, måste man i sammanhanget förstå ordet bildning som innehållande något mer och annat än tänkande och lärande. Stöd för att begreppet bildning är större finns i stycket det förekommer i; här talas det om att skolan inte ensam kan förmedla det eleven behöver utan att skolan måste ta tillvara på ”de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället” (s. 8) och att eleverna ska förberedas för livet efter skolan. Oavsett om livet efter skolan syftar till anställningsbarhet eller en friare sorts syn på människan, måste ordet bildning ses i ljuset av de värderingar Lgy11 i övrigt förmedlar: demokrati, livslång lust att lära, individens frihet, jämställdhet, solidaritet, förståelse för andra människor, förmåga till inlevelse, och så vidare (begrepp tagna ur Lgy11s första sida s.5). Det betyder att ordet bildning kan förstås som en process som uppstår i ”mötet mellan individens erfarenheter och de kollektiva erfarenheter som mänskligheten gjort” (Gustavsson, 1998, s. 20). Det är inte en enskild händelse som uppstår vid ett tillfälle i livet, utan ett förhållningssätt utan borte gräns.

Efter den inledande formuleringen om bildning, förekommer ordet endast en gång till; i historieämnets syftesformuleringar. Där står att ”historiska bildning” (s 66) behövs för att eleven ska kunna förstå nuet och framtiden, och för att kunna utveckla förståelse för människors olika historiska förutsättningar. Detta ska leda till en förståelse för vilken betydelse historia har för identitets- och verklighetsuppfattningen. Även i detta sammanhang kan ordet bildning ses som en process.

När Lgy11 skriver att ”kunskaper och insikter är en förutsättning för personlig utveckling” (s. 8), kan man uppfatta personlig utveckling som en synonym till bildning, eftersom insikten ska stärka elevernas tro på sig själva och framtiden genom att grundlägga en positiv inställning till lärande. Detta måste ses som en process, som en analogi till bildning.

Ordet mönster förekommer i centrala innehållet i historia 1b i sammanhang av köns mönster (s. 73), alltså ingenting kopplat till estetik. I matematiken står att ”Ytterst handlar matematiken om att upptäcka mönster och formulera generella samband” (s. 90), vilket tydligt kan ses som ett bildningsideal kopplat till estetikens organiserande princip. Likaså kan man se att det i svenskans centrala innehåll står att kursen ska behandla textmönster i framför allt berättande texter (s. 183). Även detta går att koppla till bildningens mönster.

Kreativitet förekommer i likartade sammanhang: skolans roll är att stimulera elevernas kreativitet och vilja att omsätta nya idéer i handling (s. 7) samt att inom matematikämnet ge eleverna möjlighet att utmana, fördjupa och bredda sin kreativitet (s. 90).

Kategori 6, social organisering och demokrati

För att finna social organisering får vi leta efter i vilka sammanhang organisering och dess former förekommer:

- 1) skolans arbetsorganisation kräver **gränsöverskridande** mellan olika yrkesområden (s. 7);
- 2) organisering av arbetet så att det **utvecklar och stödjer** elever (s. 11); utbildningen organiseras efter elevers önskemål (s. 15)
- 3) hur kunskaper inom naturvetenskapen organiseras och hur dessa kan användas för **kritisk granskning** (s. 126)
- 4) utveckla kunskaper om samhällens organisation utifrån olika **tolkningar** och perspektiv (s. 143); analysera och dra slutsatser om olika samhällens organisation (s. 145)

Vi förstår att organisering är en term som används för hur skolorganisationen, eleverna och yttrevärlden förhåller sig till varandra och sig själva. I sammanhangen återfinns gränsöverskridande, utveckling, kritisk granskning och tolkning.

Demokrati är en form av organisering mellan människor, som våra utvalda forskare menar gagnas av konsten. Vi söker i Lgy11 efter vilka sammanhang demokrati förekommer i. Det är svårt att utläsa direkt ur Lgy11 vad som menas med grundläggande demokratiska värderingar. Även vid en kontextuell analys är det otydligt hur Skolverket menar att ordet ska tolkas. Vi indelar i följande kontextuella sammanhang:

- 1) **demokratis grund** (s.5); grundläggande demokratiska värden (s. 6)
- 2) de **mänskliga rättigheterna** och de grundläggande demokratiska värderingar (s. 5)
- 3) undervisningen ska bedrivas i demokratiska **arbetsformer** (s. 6); förutsättningen att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv (s. 10); medvetna ställningstaganden grundade på demokratiska värderingar (s.11); visa respekt och ha ett demokratiskt förhållningssätt (s. 12); läraren ska klargöra demokratiska värden (s. 12); utveckla vilja till att bidra till demokrati (s.12)
- 4) demokratiseringen historiskt (s. 68); utveckla **kunskaper om** frågor som berör makt, demokrati, jämställdhet (s. 143); demokrati på olika nivåer (s. 144); demokratimodeller (s. 145); hur demokrati framställs i olika medier (s 145)

I sammanhang 1 förekommer demokrati ensamt flera gånger, och då får inte uttolkarna någon fingervisning om hur begreppet ska tolkas. I sammanhang 2 förekommer ordet ett flertal gånger i kontrast till mänskliga rättigheter. Då måste demokrati tolkas som något annat utöver de mänskliga rättigheterna. Skolinspektionen har gjort en enkel power point-presentation där demokrati- och värdegrundsuppdraget presenteras (Skolinspektionen, 2011) och där de grundläggande värderingarna presenteras som sex till antalet. Av dessa kan endast de två sista inte räknas till de mänskliga rättigheterna: solidaritet med svaga och utsatta; den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism. Här kan man alltså få en fingervisning om hur demokrati ska uppfattas.

Sammanhang 3 rör hur demokratin bör gestaltas inom skolan; som en arbetsform, ett förhållningssätt och mål för fostran. Slutligen finns metaperspektivet på demokrati i sammanhang 4;

var demokrati förekommer, att det finns olika modeller för den och att den kan framställas på olika sätt.

Sammanfattningsvis har vi i detta avsnitt visat fyra olika sammanhang där begreppet demokrati förekommer; demokrati måste förstås i termer av solidaritet, jämställdhet, kristen etik och humanism. Det är en arbetsform men också ett mål för skolan. Begreppet organisation förekommer i sammanhang av gränsöverskridande, utveckling, kritisk granskning och tolkning. Noterbart är att demokrati inte förekommer i sammanhang där någon estetisk kategori förekommer.

Kategori 7, ludisk, skrott och lek

De kategorier som framkommit i analysen av forskningen återfinns inte samtliga i Lgy11. Värt att notera är att kategori 7 inte förekommer överhuvudtaget: det ludiska återfinns inte alls, trots att det är signifikant för människans förmåga att förstå. Eftersom det är det gränsöverskridande, normbrytande och i någon bemärkelse raserande skrottet och leken vi söker efter, kommer vi inte att beakta ordet glädje i denna kategori. Glädje kan sägas höra samman med välbefinnande. Det ludiska syftar alltså inte på den behagliga samhörigheten som kan upplevas i exempelvis lek eller skrott.

Kategori 8, rebell, revolt, revolution, radikal, kritik, gränsöverskrida, provokation och risk

Orden rebell, revolt, revolution, radikal, provokation och risk förekommer inte alls i Lgy11. Eftersom språkbruket är annorlunda i Lgy11 jämfört med i den övriga litteraturen har vi prövat synonymer anpassade efter stilen i Lgy11. Ordet "gränsöverskrida" skulle kunna fungera som synonym till kategorins ursprungliga ord men enda gången gränsöverskridande återfinns är när man talar om gränsöverskridanden mellan olika yrkesområden som en förutsättning för utveckling (Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, 2011, s. 7). Det finns ingen möjlighet att tolka detta som en rebellisk eller ens radikal handling.

Vi har prövat begreppet kritik i alla dess former mot läroplanstexten. Ordet kritik har som synonym "motstånd" och "opposition" och dessa begrepp är även synonymer till kategorins ursprungliga ord. Vanligtvis används ordet kritik i betydelsen "bedömning" inom skolans värld. Men vi vill pröva om man kan förstå att läroplanen formulerar sig i termer av motstånd eller opposition.

Kritik förekommer i dessa sammanhang:

- 1) eleven ska träna sig i att **tänka** kritiskt, att granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av olika alternativ (s. 7)
- 2) kritiskt **granska** och värdera påståenden och förhållanden (s. 9); kritiskt granska och bedöma (s. 10); kritiskt granska texter och talat språk (s. 55); källkritiskt förhållningssätt (s. 60); kunna använda källkritiska metoder (s. 67); att kritiskt värdera och ta ställning (s. 126); kritiskt pröva ovetenskapligt grundade påståenden (s. 127)
- 3) använder texter och talat språk på ett kritiskt **sätt** i sin egen produktion (s. 57); ett kritiskt förhållningssätt ska bidra till ett aktivt deltagande i samhällslivet (s. 143)

I det första sammanhanget kan tänkandet ses som större än granskandet. Det skulle kunna omfatta en oppositionellt inre process. Dock definierar inte sammanhanget ordet helt klart; det

finns inte ytterligare formuleringar som kan tolkas höra till sfären av opposition och motstånd. I detta sammanhang förekommer ordet endast en gång och det är av vikt att det är i det första kapitlet i Lgy11.

Sammanhang 2 är det absolut vanligaste; det finns över hundra formuleringar där ordet kritik förekommer ihop med granskning – alltså i betydelsen bedömning.

I en kravformulering för Engelska på A-nivå och i en formulering i syftet för Samhällskunskap skulle man kunna tolka det kritiska förhållningssättet i termer av motstånd och opposition. I Engelska finns formuleringen i kraven men inte i syftet, medan det i Samhällskunskapen finns i syftet men prövas inte i kunskapskraven. Varken i det ena eller andra fallet finns några andra formuleringar som stödjer tolkningarna annat än att sammanhanget ordet står i lämnar det öppet för tolkning.

Sammanfattningsvis kan man argumentera för att ordet kritik lämpligast tolkas i analogi med hur ordet används i de i majoritet flesta formuleringarna i läroplanen; som en synonym till bedömning och inte i betydelsen opposition eller motstånd.

Kategori 9, välbefinnande, homeostas och drivkraft

Vare sig homeostas eller drivkraft förekommer i analysmaterialet. Däremot dyker ordet välbefinnande upp i det gymnasiegemensamma ämnet Idrott och hälsa. Här tas rörelseaktivitetens betydelse för välbefinnandet, samt utemiljöer och naturen som källa till välbefinnande upp (s. 83). Välbefinnandet är begränsat till en fysisk upplevelse.

Glädje förekommer en gång i de övergripande målen: ”skolans ansvar att varje elev kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (s. 9). Här förekommer välbefinnandet i termer av estetik.

Kategori 10, berättelser och myter

Begreppet berättelse eller andra former av ordet förekommer i följande sammanhang:

- 1) berättande som ett krav för reception, produktion och interaktion i engelska (s. 55); elever ska kunna återge innehåll och kunna formulera egna tankar med utgångspunkt i berättande (s. 163); kunna relatera innehållet i berättandet till allmänmänskliga förhållanden (s. 165); samtala om berättarstrukturer i texter från olika kulturer (s. 190)
- 2) berättartekniska och stilistiska drag i skönlitteratur och andra medier i engelska och svenska (s. 161 och 162); litteraturvetenskaplig analys av berättartekniska grepp (s. 176)

Som vi förstår förekommer berättelser i två olika sammanhang; som medel för kommunikation samt i ett metaperspektiv. Ordet myt förekommer inte alls i Lgy11. Kategorin finns endast till viss del i Lgy11. Begreppet berättande förekommer, men endast i de gymnasiegemensamma ämnena, inte i de första kapitlens övergripande mål.

Sammanfattning av analys III

Vår frågeställning är om man vid en systematisk analys av Lgy11 återfinner viktiga begrepp från våra utvalda forskares teorier om estetikens inverkan på lärande. Vi kan konstatera att kategorierna i olika grad eller ingen grad förekommer i sammanhang som kan förstås som kopplade till estetik.

Kategorierna vetenskap och kvalitet förekommer inte alls i sammanhang av estetiska lärprocesser. Kategorin värdering skulle kunna tolkas som kopplingsbar till estetik, men framför allt kopplas den till lärande i allmänhet; värderingar ska förmedlas, ligga till grund för ställningstagande samt inlevelse.

Kultur förekommer i betydelsen estetik, även om begreppet inte gör det i samtliga fall. Estetik och konst förekommer endast i ämnena historia och matematik. Kategori 5 (bildning, personlig utveckling o.s.v.) förekommer ibland i sammanhang av estetik; mönster och kreativitet finns i några gymnasiegemensamma ämnen, medan bildning och personlig utveckling inte förekommer tillsammans med estetik.

Social organisering och demokrati förekommer inte alls i termer av estetik. Ingen av orden som räknas till kategori 7 (ludisk, skratt och lek) förekommer alls i Lgy11. Kategori 8 förekommer inte heller i Lgy11, annat än med begreppet kritik och då endast mycket svagt kopplat till estetiska lärprocesser. Kategori 9 återfinns i en formulering som glädje kopplat till estetik. Kategorin berättelser förekommer i termer av estetik endast i gymnasiegemensamma ämnen. Myter förekommer inte alls.

4. Jämförelse

I detta kapitel gör vi en komparativ analys av våra systematiskt framtagna kategorier. Vi vill utreda hur Lgy11 formulerar sig när det gäller estetikens roll för lärande, för att se i vilken utsträckning läroplanen vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. För detta ändamål kommer vi att jämföra vår sammanfattning av vad våra utvalda forskare (VUF) säger om estetikens roll för skolan, med vad som står i Lgy11. Om vi finner diskrepanser mellan dessa texter, kommer bakgrundsanalysen vägas in för att försöka förklara varför. Kapitlet är disponerat så att vi först går igenom de kategorier forskningen visat vara viktiga och som förtjänstfullt återfinns i Lgy11. Därefter tar vi upp de kategorier som forskningen visar är relevanta, men som inte återfinns i läroplanen.

Läroplanens förtjänster

Social organisering och bildning

Forskarnas framhållande av estetikens socialt organiserande aspekt återfinns i Lgy11, framför allt i begreppet kultur. I Lgy11 kan man se att skolans uppdrag som kulturell mötesplats och kulturens betydelse för personlighetsutveckling samt kultur som verktyg för förståelse, reflektion och påverkan, spelar roll för skolans demokratiska uppdrag.

Kvalitet

Kvalitet som begrepp förekommer i Lgy11 i sammanhang Bamford definierar som kvalitets-
skapande för den estetiska läroprocessen. Läroplanen bestämmer att yrkesutbildningens, men också ”de obligatoriska skolformernas” kvalitet beror på skolans förmåga att samarbeta med de avnämare som är aktuella för skolan. Noterbart är att det inte finns en specifikation på att samarbetet bör inbegripa konstnärssamfundet. Det finns endast en vag formulering om ”samhället i övrigt”.

Kvalitet finns också i formuleringen om lärverktyg av god kvalitet. I dag kan vi förstå det som formativ bedömning och det täcker Bamfords krav på bedömning. Anmärkningsvärt är att det inte står i ett sammanhang där estetisk verksamhet eller estetiska läroprocesser uttalat ingår, utan i ett mer generellt sammanhang.

Slutligen talas det även om kvalitet i matematikämnets syftesformuleringar. I detta sammanhang talas det om variation i arbetssätt och arbetsformer, vilket i hög grad motsvaras av Bamfords resonemang om ”education through the arts”. Noterbart är att det endast förekommer i ämnet matematik.

Berättelser

I Lgy11 förekommer berättelser flitigt i de gymnasiegemensamma ämnesformuleringarna i första hand i ett kommunikationsperspektiv; berättelserna finns som grund för samtal, reflektion och jämförelse mellan olika kulturer. Det motsvarar i viss utsträckning vad våra utvalda forskares teorier säger om berättelser som grund för diskussion. Noterbart är att myterna inte finns med.

Glädje

I Lgy 11 förekommer ordet glädje kopplat till estetik i en formulering i de övergripande målen. Det motsvarar till viss del vad VUF menar estetikens roll för välbefinnande kan förväntas fylla. En del av välbefinnandet är känslan av glädje.

Läroplanens lakuner

Estetikens roll för vetenskapen

De forskare vi valt att studera menar att det inte finns vattentäta skott mellan konsten, vetenskapen och bildningen. Konsten ses som en förutsättning för vetenskapen och för förmågan att värdera och därmed ta ställning. Denna syn finns inte i Lgy11. Vetenskapsbegreppet förekommer i ett samhällsperspektiv där vetenskapen hjälper människan att ta ställning och agera. Det finns dock inga formuleringar där vetenskap förekommer tillsammans med konst eller dess synonymmer.

Bland reformens förespråkare har vi inte funnit några resonemang om konstens roll för vetenskapen.

Estetikens betydelse för det rebelliska

Konstens roll som rebell återfinns inte alls i Lgy11 formuleringar. Det finns inga formuleringar i Lgy11 som kan omfatta dessa begrepp. Lgy11 missar alltså helt det rebelliska som en förutsättning för ifrågasättandet, vilket VUF betonar.

Reformens förespråkare berör inga liknande perspektiv.

Estetikens roll för förmågan att värdera

VUF's syn på konstens roll för förmågan att värdera återfinns inte i Lgy11 annat än i engelskans formulering om att eleven ska ges möjlighet att producera i berättande form eller annan form som *skulle kunna vara* estetisk. Forskningens betoning av konstens värderande roll för inlevelseförmågan återfinns inte i Lgy11, men värdering (utanför en estetisk kontext) förekommer i sammanhang av förmåga att leva sig in i andra människors villkor. Forskningsanalysens bild av konstens värderande roll som grundläggande för ett vetenskapligt förhållningssätt speglas inte alls i Lgy11, men det finns formuleringar kring värdering kopplat till det kritiska förhållningssätt som allmänt hör hemma i vetenskaplighet; som att redovisa, ta ställning samt utvärdera. Sammanfattningsvis kan sägas att Lgy11 betonar förmågan att värdera som något kopplat till vetenskaplighet, men läroplanen gör inga kopplingar överhuvudtaget till estetik (annat än i engelskan ytterst vaga formulering).

Varken Björklund eller Ferm gör någon koppling mellan konsten och förmågan att värdera.

Det ludiska

Våra utvalda forskare menar att skratt och lek – det vi har sammanfattat som det ludiska – behövs både för vetenskapligheten, för förmågan att värdera och därmed även för demokratin. I Lgy11 återfinns inte orden skratt eller lek en enda gång. Även här missar Lgy11 väsentliga underbyggda fakta om människans förhållande till verkligheten.

Varken Björklund eller Ferm nämner skratt eller lek.

Homeostas

Slutligen återfinns mycket sparsamt av VUF's teorier om de djupare drivkrafter människan styrs av, i Lgy11. Endast en gång används ordet välbefinnande och det är i samband med Idrott och hälsa, och då syftar det till elevers rätt till att få röra på sina kroppar och uppleva

naturen; alltså inget kopplingsbart till estetik. Ordet glädje kopplas till estetik, men täcker inte hela betydelsen av homeostas.

Då Svantorp tar upp kulturens betydelse för folkhälsan i interpellationsdebatten (Mårtenson, 2013, anf 42) besvarar Björklund inte argumentet.

Demokrati

Det finns inget i läroplanen som kopplar demokrati till estetik. Varken Björklund eller Fern uttrycker att estetiken har en viktig roll för demokratin. Björklund medger i interpellationsdebatten att de estetiska ämnena har betydelse, men uttalar inte på vilket sätt och menar att det är tillräckligt att de finns med som ”allmänna medborgarkunskaper” i grundskolan.

Sammanfattning

Uppsatsens specifika frågeställningar har besvarats under sammanfattningarna som avslutar analyserna I – III. Här återstår att redovisa resultatet i förhållande till syftet.

Syftet med uppsatsen var att undersöka i vilken utsträckning läroplanen för gymnasieskolan, Lgy11, vilar på vetenskaplig grund. I analys I såg vi att varken Fern eller Björklund hänvisar till någon forskning som stödjer beslutet att ta bort Estetisk verksamhet. I analys II visar våra utvalda forskare att estetik behövs för människors lärande, men i analys III framkommer att estetik och lärande inte kopplas samman i någon högre utsträckning i läroplanen. Fem kategorier av tio – *kultur, bildning, kvalitet, glädje och berättelser* – finns representerade i avsevärt begränsad omfattning och estetiken har inte fått någon framträdande roll i läroplanens formuleringar.

Hur förklarar man då dessa diskrepanser? Är det enbart av ideologiska, marknadsekonomiska, skäl som de estetiska ämnena inte värderas i utbildningspolitiken? Räknas vetenskapliga resultat medvetet bort? Nej, vi tror att det även råder brist på kunskap. Hade det funnits mer kunskap om de estetiska ämnenas betydelse för till exempel välbefinnande, värderingsförmåga och vetenskaplig utveckling hade läroplanen kanske sett annorlunda ut. Därför är vår slutsats att det finns brister i den vetenskapliga förankringen.

5. Kritisk diskussion och liten framåtblick

I detta kapitel vill vi diskutera de brister som finns i Lgy11. Vi har valt att diskutera de kategorier vi uppfattar som mest väsentliga för läraryrket: *demokrati*, *gränsöverskridande* och *det ludiska*. Därefter diskuterar vi estetikens roll för gymnasiet. Avslutningsvis föreslår vi vidare forskning och hopp om en läroplan där estetiken får en mer framträdande roll.

Konst för demokrati

De första orden i läroplanen lyder: "Skolväsendet vilar på demokratins grund." (Skolverket, 2011, s. 5). Demokrati och yttrandefrihet var också ett av de starkaste argumenten bland våra reformkritiker i analys I för att behålla undervisning i estetiska ämnen på gymnasienivå, men som vi ser i analys III görs ingen koppling mellan demokrati och estetik i Lgy11. En avgörande förutsättning för ett demokratiskt samhälle är att alla kan delta i debatten och för det ska vara möjligt krävs yttrandefrihet. Ändå nämns yttrandefrihet endast på ett enda ställe i Lgy11. Det är i beskrivningen av Estetiska programmet, "utbildningen ska också göra eleverna medvetna om juridiska och etiska frågor om yttrandefrihet och upphovsrätt" (Skolverket, 2011, s. 43).

Både Thavenius och Hjort menar att konsten behövs som redskap för yttrandefriheten. Konsten har förmåga att tala om det som faktiskt händer, men som ingen vågar tala om. Hjort tar Lars Noréns uppsättning 7:3 som exempel. Norén ansvarade för ett teaterprojekt där han lät interner från Tidaholmsanstalten spela sig själva och framföra repliker som låg nära skådespelarnas privata nazistiska värderingar. Kritiker till projektet menade att detta stärkte skådespelarnas identitetsskapande som nazister och i förlängningen bidrog till den tragedi där två poliser dödades vid ingripandet efter ett rån (Malexandermorden). Hjort menar att Norén utmanade fiktionens gräns genom att "han drog gränsen för långt bort från fiktionen och kombinerade det med en ideologi som bygger på rasism, vit makt och avsaknad av yttrandefrihet" (Hjort, 2011, s. 128). Även Norén själv har uttryckt att projektet gick över styr och att han blev "avtrubbad under repetitionerna och inte förstod hur kraftiga reaktionerna skulle bli" (Kärrman, 2001). Noréns avsikt var inte att ge scentid för nazistisk propaganda eller att stärka destruktiva krafter hos skådespelarna och naturligtvis är det inte heller vad vi som skriver detta arbete efterfrågar, men händelsen visar ändå vilken styrka konsten kan besitta och att det krävs kunskap att hantera den. Ett konstnärligt uttryck som 7:3 kräver att både konstnären och betraktaren har förmåga att tolka och värdera konstens yttringar. För att delta i samhällsdebatten vill vi därför påstå att även gymnasieelever behöver ges möjlighet att förkovra sig både i konsterna och i att tolka dem. Hjort kallar dessa kunskaper *Art literacy* (Hjort, 2011, s. 167).

Man skulle kunna dra en parallell till att vetenskapen sysslar med det som faktiskt händer i verkligheten, medan konsten sysslar med det som skulle kunna hända – man behöver inte invänta den faktiska händelsen, utan kan förbereda sig genom fiktionen. Fiktionen är tolkningsbar och ger därför möjlighet till vidare och djupare analyser. Detta synsätt stämmer med neurobiologernas resonemang om den betydelse fantasin har för att flytta fram gränserna för människans möjligheter och kunskaper.

Konst för gränsöverskridande

Återkommande i olika dokument som rör skolan ses begreppet risktagande. I artiklar som publicerats på Skolverket diskuteras elevens benägenhet att ta risker som en förutsättning för lärande (exempelvis Skolverket, *Entreprenöriellt arbete i skolan utifrån uppfinningsrikedom*,

handlingskraft och risktagande, 2010, Skolverket, Risktagande förmågor för alla?, 2010). Allmänt anses risktagande vara specifikt viktigt för det entreprenöriella lärandet. Ett risktagande hos eleverna kräver ett trygghetsskapande hos läraren (Svinicki, 1989-90) och i en skola med minskande resurser och ett borttagande av den estetiska verksamheten är det därför svårt att iscensätta den miljö som krävs för att uppmuntra elevernas risktagande. Estetikens roll i detta sammanhang har en dubbel betydelse; dels som kommunikativt språk som till sin karaktär är dialogiskt och därmed trygghetsskapande, dels som ett rebelliskt uttryck som i sig är gränsöverskridande och därför riskbenäget.

Det är beklämmande att mycket pengar satsas på entreprenörskap samtidigt som Estetisk verksamhet har tagits bort. Gyll har helt missat poängen med estetiska läroprocessers betydelse för människans förmåga att lära och samspela. Att utveckla entreprenöriella förmågor finns som uppdrag i läroplanen, men ingenstans i läroplanen finns beskrivet hur estetiken kan användas för att låta människor utvecklas till kreativa, innovativa och ansvarstagande medborgare.

Det ludiska

Några av de forskare vi analyserat i vår uppsats, tar upp skrattets och lekens betydelse i ett sammanhang som kan kopplas till risktagande. Bachtins analys visar att vi genom skrattet raserar den distans som finns mellan jaget och makten och att det möjliggör ett ifrågasättande av strukturer. Det är ett riskfullt arbete där inga givna svar eller lösningar finns. I leken kan man pröva gränserna och ta risker man annars inte skulle kunna ta. Genom fantasin och det Bergström kallar möjlighetsmolnet, utforskar vi det som är okänt och hotande - eftersom man inte dör på riktigt vågar man prova. Det ludiska är fundamentalt för vetenskapandet, som är ett av skolans viktigaste mål.

Men leken och skrattet spelar även en roll för välbefinnandet. I svenska gymnasiet finns stora problem med så kallade ”dropouts”, det vill säga elever som inte orkar med och lämnar skolan. Gymnasiet har stark betoning på vetenskaplighet och kritiskt tänkande – både till innehåll och form – och det finns inte mycket utrymme för fri tolkning och kreativitet. Bergström går så långt att han menar att svenska skolan ensidigt utvecklar ”de ordningsbundna resurserna”, det vill säga att skolan ensidigt lägger vikt vid ”kunskapsämnen” som matematik, fysik, biologi, kemi, teknik, ekonomi och att detta skapar värdeinvalida människor som inte kan klara livet i informationssamhället (Bergström, 1995, s. 152). Uppenbarligen tröttnar detta ut våra elever och de brister i motivation. Det ludiska skulle kunna fylla en viktig funktion som motivationsskapande, även i gymnasiet. Lilliedahl tar upp att lek var ett viktigt begrepp inom lärande i svensk skola under sjuttio- till nittioalet, men vi ser inga rester av detta i Lgy11 (Lilliedahl, 2013, s. 223).

Estetiken i gymnasiet

Enligt Thavenius har skolan sedan länge förmedlat den ”modesta estetiken”, det vill säga kunskaper om de sköna konsterna. Konst kan i det sammanhanget ses som monologisk. Elevernas mål har inte varit att använda konsten som ett medel för nytolkning eller för att kullkasta gamla värderingar eller livsmönster, utan snarare som ett mål för bildning i ett traditionellt och borgerligt perspektiv. Konsten har fungerat som fostrande och civiliserande.

Bestämningen modest kan inte befrias från en värderande klang. Därför bör det kanske sägas att meningen inte är att kritisera att eleverna får dansa och sjunga, spela trummor och skriva hypertexter, gå på konstutställningar och teater. Det finns ingen anledning att missunna eleverna den glädjen. Men skolans estetik kan beskrivas som modest i de krav den ställer eller inte ställer och i den bristande förmågan att förhålla sig till kulturella förändringar. Modest är skolans estetik när verksamheterna bildar isolerade öar i skolvardagen, när de enbart fungerar som vilostunder i skolarbetet och accepterar sin marginella ställning. Modest är den när den inte ställer några krav på skolans vedertagna kultur- och kunskapssyn. (Thavenius, 2005, s. 22)

Thavenius menar att den modesta estetiken i dagens skola trängs ut av marknadsestetiken. Den konst, som Bamford och Lilliedahl refererar till som teknokratisk, vinner mark inom skolans väggar. Problemet är att även den är monologisk; dess syfte är i första hand att öka konsumtionen genom att locka köparen med skön design.

Därför hävdade Thavenius redan 2005 att vi behöver uppdatera vår inställning till kulturens roll i skolan. (Thavenius, 2005) Han saknar analys och reflektion, sinnliga och emotionella aspekter, dokumentation och ett kvalificerat värderingsarbete. Om man läser betygskriterierna för de estetiska kurser som erbjuds inom Estetiska programmet kan man inte låta bli att undra om de som skrivit dessa läst hans önskelista. Kraven på analys och reflektion har definitivt ökat i jämförelse med Lpf94. Det sorgliga är att utvecklingen stannar där. Estetiken ses inte som ett viktigt verktyg för demokrati eller värderingsarbete, inte heller för gränsöverskridande eller risktagande och vi som skriver denna uppsats är därför benägna att hålla med Thavenius. Skolans relation till estetik och konst behöver en helt ny ingång. Vi har inte här utrymme för en djupare genomgång av urval av vad som borde ingå eller hur kurser skulle utformas, men kanske är Madeleine Hjorts begrepp *Art literacy* en av nycklarna till något nytt?

Konstnärlig litteracitet

Madeleine Hjort jämför i sin bok *Konstens betydelse. Om konstarter och litteratur i skola och samhälle* (Hjort, 2011) behovet av utbildning för att kunna analysera och reflektera över konst med strategier för läs- och skrivinlärning. Hon kallar detta *Art literacy*, konstnärlig litteracitet och menar liksom Thavenius att skolan saknar verktyg att arbeta med konst på ett djupare plan.

Konst i betydelsen konstarter och litteratur, delar av bildningens geografi, har i skolan, särskilt när det gäller konstarterna, reducerats till något man som medborgare inte nödvändigtvis behöver känna till, inte nödvändigtvis behöver ta del av eller förhålla sig till. Som om konstarter och litteratur inte var relaterat till och kan ha betydelse för människovärdet och livet. Detta synsätt, både ovetenskapligt och obegripligt, präglar delvis hur skola och lärarutbildning formas. (Hjort, 2011, s. 118)

En syn på bedömning av konst är att god konst måste gå att förstå utan kontextuell förförståelse eller postmoderna associationer. Man kan också vända på femöringen och säga att det är att sätta mycket låga krav på konsten. Konst med hög kvalitet, liksom vetenskap, behöver finslipade verktyg. Om konsten skall ha en radikal roll, vilket Thavenius i föregående avsnitt talar om måste den kunna använda ett brett register. För att kunna göra en djupare tolkning

behöver åskådaren, åhöraren, läsaren en egen grund att stå på. För att beskriva komplexiteten i detta utgår vi först från litteracitet i traditionell bemärkelse, d.v.s. förtrogenhet att hantera text. UNESCOs definition av litteracitet lyder som följer:

Förmåga att använda tryckt eller handskriven text för att fungera i samhället och kunna uppfylla personlig mål och utveckla kunskap och förutsättningar. (OECD/Statistics of Canada, 2000) (Franker, s. 683)

En auktoritet inom språkforskning i Sverige är Qarin Franker. Hon beskriver följande nivåer av utveckling av litteracitet; (Franker, ss. 680-681)

- Funktionell litteracitet** läs- och skrivfärdigheter för att fungera i den praktiska vardagen
- Kulturell litteracitet** kulturellt inbäddad och underförstådd kunskap, som ideal, normer och värderingar, som krävs för att aktivt delta i språkliga och sociala sammanhang i ett samhälle
- Kritisk litteracitet** läs- och skrivpraktiker som krävs för att blottlägga underförstådda budskap, socialt och kulturellt konstruerad betydelse och ideologiska ståndpunkter

För att uppnå en nivå där man förmår att kritisk granska konst behövs likvärdiga färdigheter som här beskrivs för att läs- och skrivpraktiker. Hjort refererar till skolverkets ”fyra F” – *fakta, förståelse, färdighet, förtrogenhet* – vilka tillsammans utgör färdigheter för att skapa och förstå kunskap (Hjort, 2011, s. 77). Vår bedömning som erfarna gymnasielärare är att unga människor inte är mogna att uppnå den kritiska nivån förrän under gymnasietiden. Gång på gång har vi sett våra elever utvecklas från barn till nästan vuxna under sina tre år på gymnasiet. Först i trean är de flesta ungdomar mogna att ta ansvar för samhället och se sin egen del i samhällsutvecklingen, vilket gör att vi inte är nöjda med Björklunds svar i debatten att den allmänna bildningen förlagts till grundskolan. (Mårtenson, 2013) För att uppnå en konstnärlig litteracitet på en nivå där den kan bidra till ett demokratiskt samhälle behövs undervisning i estetiska ämnen på gymnasiet.

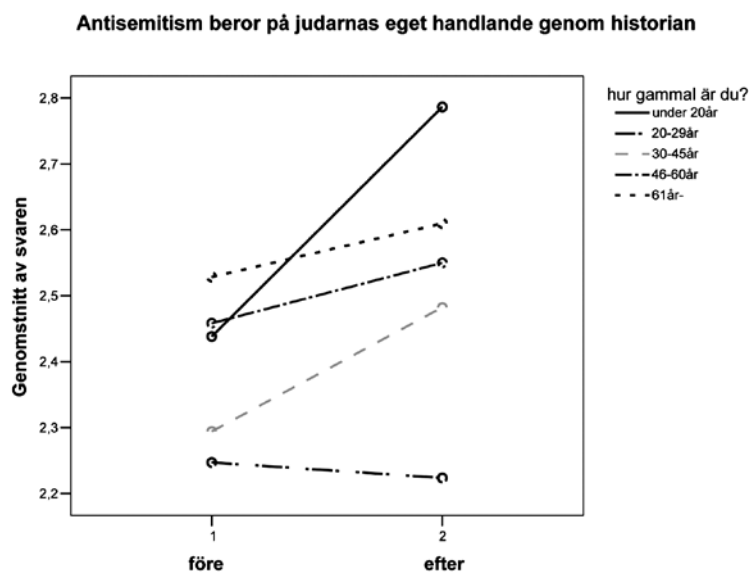
När vi människor förmedlar kunskap mellan varandra ”förpackas” kunskapen i olika språk. Hjort menar att det är viktigt att den som tar emot ”kunskapspaketet” kan packa upp det, läsa och förstå budskapet. Under rubriken ”Konst för demokrati” tog vi upp exemplet 7:3 av Lars Norén. Där påverkades kanske skådespelarna mer än publiken och offren i Malexander fick betala för konsekvenserna. Vi vill i nästa avsnitt visa hur brister i kunskap och kommunikation mellan mottagare och sändare kan få diametralt motsatt effekt gentemot vad som avsetts. Denna gång är det publiken som misstolkar konstnärens avsikter.

Köpmannen i Venedig och antisemitismen

Köpmannen i Venedig sattes upp på Dramaten i Stockholm 2004. Koreografen Mats Eks mise en scène av Shakespeares klassiska komedi hyllades av både åskådare och kritiker, men parallellt med det positiva mottagandet väcktes reaktioner för hur det judiska folket och dess seder skildrades. Starkaste reaktioner fick sången *Echad mi jodea*. Texten utgör en judisk trosbekännelse, men används i föreställningen så vanvördigt att flera åskådare med relation till judendomen började gråta eller lämnade salongen. Mats Ek försvarade föreställningen och menade att avsikten var ”att göra iscensättningen till ett argument mot antisemitism” (Feiler, 2010, s. 30). Men oavsiktligt reproducerade uppsättningen stereotypa bilder ur antisemitism-

ens historia (Feiler, 2010, s. 38) och tvivel yttrades om huruvida de goda intentionerna nådde fram till publiken.

Teatervetarna Yael Feiler och Willmar Sauter beslutade sig för att göra en publikundersökning. Undersökningen bestod av ett antal frågor med ställningstaganden som berörde religion, samhälle och antisemitism och var uppdelad i två avsnitt. Samma frågeställningar besvarades före samt direkt efter föreställningen. Feiler&Sauter uppnådde hög svarsfrekvens (81%) och statistiken var oroväckande. På frågan ”Jag anser att antisemitismen beror på judarnas eget handlande genom historien” steg svarsfrekvensen för ”instämmer” från 24 % till 28 % efter föreställningen medan färre ställde sig negativa till påståendet och svarsfrekvensen för ”ingen åsikt” sjönk. 4,5 % av respondenterna hade bytt från negativ inställning till att helt eller delvis hålla med om påståendet och endast 53 % svarade efter att ha sett *Köpmannen i Venedig* att de inte höll med om att antisemitismen beror på judarnas eget handlande (Feiler, 2010, s. 31). Feiler&Sauter betonar att detta inte är försumbara siffror. Undersökningen tyder på att bland de 80 000 åskådare som såg Dramatens uppsättning av *Köpmannen i Venedig* har 3 200 personer fått sin syn på antisemitism förändrad i motsatt riktning till Eks intentioner. (Feiler, 2010, s. 55) De påpekar också att de yngsta åskådarna, under 21 år står för den mest drastiska förändringen och därmed måste tolkas som mest mottagliga för påverkan. Detta resultat skulle kunna utgöra ett argument för undervisning i Art Literacy på gymnasiet.



soner fått sin syn på antisemitism förändrad i motsatt riktning till Eks intentioner. (Feiler, 2010, s. 55) De påpekar också att de yngsta åskådarna, under 21 år står för den mest drastiska förändringen och därmed måste tolkas som mest mottagliga för påverkan. Detta resultat skulle kunna utgöra ett argument för undervisning i Art Literacy på gymnasiet.

(Feiler, 2010, s. 32)

Feiler&Sauter menar att konstens frihet kräver diskussioner av dess uttryck för

att fungera i samhället.

Vems är felet? Allas? Ingens? Vi är inte ute efter räfst och rättarting. Vi kan bara hävda det som våra undersökningar har gett vid handen. Naturligtvis kan dessa resultat tolkas på olika sätt, men även i det fallet måste frågan om ansvaret ställas: Är konstens frihet i alla lägen höjt över alla tvivel? Vi menar att just den provokativa teatern måste underkastas en ingående diskussion för att den ska kunna fungera som en levande organism i samhällskroppen. Teater är inte bara det som föregår på scenen, teater består även av den deltagande publiken. Det är i snittpunkten mellan scen och salong som meningen uppstår och den meningen får sina betydelser i den samhälleliga helheten. (Feiler, 2010, s. 56)

Beroende på hur mycket förkunskap åskådaren har om judendomen och det judiska folkets historia kan föreställningen tolkas mycket olika. Man kan naturligtvis hävda att den viktigaste kunskapen i det är fallet är religionskunskap. Men vi vill påstå att förståelse för hur Mats Ek ”förpackat kunskapen” är minst lika viktigt. Det tolkningsbara i konsten kan utgöra en arena för det jämlika samtal som krävs för en demokrati. Hjort använder sig av begreppet *ytt-randejämlikhet*, vilket står för att ”en demokrati ska kunna garantera bredd, kvalitet och åsikter” (Hjort, 2011, s. 54). Vem ska stå för diskussionen om endast konstnärer har utbildning i konst? Vem granskar konsten? Att tolka och värdera konst är bara en av alla ingångar till

konst som vi tagit upp i det här arbetet. För att välja ut vad som bör ingå i konstundervisning på gymnasienivå behöver man naturligtvis gå igenom betydligt fler. Men eftersom vi varit tvungna att begränsa oss valde vi ett exempel.

Som avslutande metafor bjuder vi på ett citat av kognitionsforskaren Peter Gärdenfors ur boken *Lusten att förstå* (Gärdenfors, 2010):

För att kunna ta tillvara informationen måste jag tolka den, värdera den och relatera den till annan kunskap. Det hjälper inte att jag har Ciceros samlade skrifter på latin i hyllan om jag inte kan latin. (...) man måste kunna resonera med informationen och då menar jag både i betydelsen att kunna samtala med den och att vara i samklang med den. Man får inte kunskap bara genom att kopiera ett material. Det finns inga snabba klipp i kunskapens värld. (Gärdenfors, 2010, s. 31)

Det behövs mer forskning

Flera av de forskare vi läst påpekar att det saknas relevant forskning i ämnet. I OECD-rapporten *Art for Art's sake* menar man att de studier som gjorts visserligen tyder på samband mellan t.ex. ambitionsnivå och estetiska studier, men att det inte går att utesluta att andra faktorer spelar in. Påståendet att mycket tyder på att det finns positiva effekter av estetiska studier, men att det saknas bevis är återkommande i den allmänna debatten.

I *Textens mening och makt* skriver Boreus och Bergström att skolan inte har någon uttalad ideologi i t.ex. politisk betydelse, men att ett visst synsätt ändå genomsyrar skolan.

Det finns vissa föreställningar som har att göra med hur man värderar olika saker i skolan, som att det är mer prestigefyllt att vara fysiklärare på gymnasiet än att vara modersmålslärare i grundskolan. (Boreus, 2012, s. 144)

De beskriver också att en stark rationalistisk syn på politik och samhälle medför att allt ska kunna prövas vetenskapligt. Detta innebär att det som falsifieras genom vetenskapliga undersökningsmetoder saknar värde, men även att det som inte kan prövas bedöms ha mindre betydelse. Boreus&Bergström tar upp detta i samband med att de beskriver att statsvetarprofessorn Herbert Tingsten haft stor inverkan på hur vi definierar ideologier i Sverige. De påpekar också att hans syn på ideologier kritiseras av dem som menar att en ideologis kärna består av normativa delar som är svårare att pröva vetenskapligt. (Boreus, 2012, s. 142) Kanske är den rationella vetenskapens svårigheter att mäta de estetiska ämnena orsaken till att de prioriteras så lågt i läroplanen.

Det behövs mer forskning för att höja estetikens status i skolan – eller en ny syn på kunskap? Bamford hävdar orsaken till att forskning av estetiska effekter inte ger resultat är att den kräver andra verktyg än traditionell statistik (Bamford, 2006, s. 143). Estetik och utbildning är inte en förutsättning för varandras existens, men lärande är beroende av estetikens läroprocesser, det vill säga de processer som sätts igång i en människa när hon utsätts för konst. Här behövs mer forskning som även kopplar till utbildningskontexten. Om denna uppsats har försökt visa vilken påverkan estetiska läroprocesser kan ha på lärande, behövs nu mer forskning på hur läroprocesserna ska se ut; vilken form och vilket innehåll de ska ha.

Fredrik Ullén, professor i kognitiv neurovetenskap och en av Sveriges mest etablerade forskare inom musikens effekt på hjärnan leder ett stort forskningsprojekt med forskare från Karolinska institutet och Umeå Universitet, *"Den musicerande människan - kultur och arv i samspel"*. Projektet går ut på att undersöka vilken inverkan musik har på bland annat hälsa genom att jämföra 11 000 tvillingars hjärnverksamhet med MR-kamera (Lagerström, 2014).

Kanske kommer detta projekt att leda till mer specifika slutsatser om estetiska ämnens inverkan på människan.

Slutord

Vi gör utifrån våra källor för det här arbetet bedömningen att beslutet att ta bort Estetisk verksamhet varken är grundat på vetenskap eller beprövad erfarenhet, utan på ideologi och ekonomi. Då den ideologi som formar dagens skola baseras på marknadsekonomiska behovsfaktorer sorteras konsten bort eftersom dess ekonomiska förtjänster inte har bevisats med tillräcklig validitet mätt med dagens vetenskapliga måttstock. Det är orsaken till att Jan Björklund slingrar sig när Gunilla Svantorp är ”nyfiken på vilken vetenskap och beprövad forskning som låg till grund för beslutet”. (Mårtenson, 2013)

Sveriges nya statsminister efter valet hösten 2014, Stefan Löfvén, höll tal vid regeringsförklaringen 3 oktober 2014. Talet innehöll följande citat:

Ett samhälle behöver inte bara ekonomisk tillväxt utan också demokratisk. För det behövs en fri och frispråkig kultur, fria konstnärer, poeter och public service. Det behövs folkbildning, folkrörelser, bibliotek – jämlik och kostnadsfri tillgång till platser där kulturella och mänskliga möten kan ske. Amatörkulturen och det professionella kulturlivet ska få växa i samspel. Kulturen och skapandet ska stärkas i skolan. Fri entré införs på de statliga museerna” /---/ Alla gymnasieutbildningar ska ha en bred, gemensam kunskapsbas, innehålla minst ett estetiskt ämne och ge behörighet till högre utbildning. /---/ Skolan ska inte vara en marknad, utan ett demokratiskt fundament. (Regeringskansliet, 2014)

Vi som skrivit detta arbete hyser ett visst hopp inför framtiden. Kanske kommer nya insikter om konstens betydelse få fäste i utbildningspolitiken? Kanske kommer kurser i konstnärlig litteracitet eller lek och skratt att erbjudas i framtiden? Kanske kommer hela läroplanen att genomsyras av ett rabelaiiskt vanvördigt vrålflabb, där våra elever i ett kreativt kaos uppmuntras vända på tingens ordning och skapa en mer mänsklig och hållbar värld?

Tack! Till våra familjer som stått ut med oss denna höst och till Kaj som tålmodigt läst vårt omfångsrika material.

Referenslista

- Ahlberg, A. W., Lundqvist, N., & Sörbom, G. (1945). *Latinsk-svensk ordbok*. Stockholm: Albert Bonnier.
- Bachtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. Uddevalla: Antropos.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. München/Berlin: Waxman Ferlag GmbH.
- Barton, D. (2007). *Literacy - an introduction to the ecology of written language*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Bergh, E. A. (2010). Den paketerade valfriheten. *Nordic studies in education*, ss. 116-130.
- Bergström, M. (1995). *Neuropedagogik: En skola för hela hjärnan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berlin, J. (2009). *Unicef. FN's konvention om barnets rättigheter*: <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer>
- Bjursell, G. (den 5 september 2013). *Estetiska ämnen underlättar teoretiska studier*. Hämtat från www.dn.se/debatt: <http://www.dn.se/debatt/estetiska-skolamnen-underlattar-teoretiska-studier/>
- Björklund, J. (den 14 januari 2014). <https://www.riksdagen.se>. Hämtat från Sveriges riksdag: <https://www.riksdagen.se/sv/Debatter--beslut/Interpellationsdebatter1/Debatt/?did=H110175#pos=342>
- Boreus, G. B. (2012). *Textens mening och makt, metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Borgström, A. (2007). Svårt att definiera beprövad erfarenhet. *Läkartidningen nr 4*, 199.
- Damasio, A. (1999). *Descartes misstag*. Borås: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Damasio, A. (2011). *Du och din hjärna: Så skapar hjärnan ditt medvetande*. Sundbyberg: Pagina Förlag / Optimal Förlag.
- Danielsson, O. (den 11 december 2013). *Karolinska institutet ki.se*. Hämtat från <http://ki.se/forskning/hort-om-larandet-sant-eller-falskt>
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan, Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Feiler, W. S. (u.d.). *Shakespeares Shylock och antisemitismen*.
- Ferm, A. (2008). *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola SOU 2008:27*. Stockholm: regeringskansliet.
- Franker, Q. (u.d.). *Alfabetisering*.
- Gadamer, H.-G. (1991). Tidsavstånd, verkningshistoria och tillämpning i hermeneutiken. i C. Entzenberg, & C. Hansson, *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion, Del 1* (ss. 342 - 363). Lund: Studentlitteratur.
- Greimas, A. J. (1991). Saussureismens aktualitet. i C. Entzenberg, & C. Hansson, *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion, Del 2* (ss. 56 - 67). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (1998). *Folkbildningens idéhistoria*. Öland: Bildningsförlaget.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heimdahl, K. (2012). *Ett kärnämnes uppgång och fall: kritisk diskursanalys av texter med relevans för Estetisk verksamhetsinförande och borttagand*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakultetet Karlstads Universitet.
- Hjort, M. (2001). *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Hjort, M. (2011). *Konstens betydelse, om konstarter och litteratur i skola och samhälle*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

- Kärrman, J. (den 14 januari 2001). *Aftonbladet*. Hämtat från Det var som en ond dröm: <http://www.aftonbladet.se/nyheter/0101/14/noren.html>
- Lagerström, A. (den 29 augusti 2014). *Karolinska institutet ki.se*. Hämtat från <http://ki.se/forskning/han-tar-det-inte-piano>
- Lilliedahl, J. (2013). *Musik i (ut)bildningen: Gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. Örebro: Örebro universitet.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan; Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Mårtensson, C. (den 14 januari 2013). *Riksdagens protokoll 2013/14:53, Tisdagen den 14 januari*. Hämtat från Sveriges Riksdag: <http://www.riksdagen.se/sv/Debatter--beslut/Interpellationsdebatter1/Debatt/?did=H110175>https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Kammaren/Protokoll/Riksdagens-protokoll-2013145_H10953/#{12BB54F0-BD91-4F63-9A08-556255EEAC20}
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass & kunskap: En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform*. Örebro: Örebro universitet.
- Patel, R. &. (1991). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, A. (1991). Strukturalismen. i C. Entzenberg, & C. Hansson, *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion, Del 2* (ss. 5-9). Lund: Studentlitteratur.
- Regeringskansliet. (den 3 oktober 2014). *Regeringsförklaringen den 3 oktober 2014*. Hämtat från Regeringskansliet: <http://www.regeringen.se/sb/d/3039>
- Skolinspektionen. (2011). *Demokrati och värdegrund - ett förstärkt uppdrag för skolan*. Hämtat från Skolinspektionen: www.skolinspektionen.se/Documents/Om.../demokrati-vardegrund.pdf
- Skolverket. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94*. Ödeshög: Danagårds grafiska.
- Skolverket. (den 28 05 2010). *Entreprenöriellt arbete i skolan utifrån uppfinningsriktighet, handlingskraft och risktagande*. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/lanande/entreprenorskap/2.1785/rapporter/internationell-forskning/entreprenoriellt-arbete-i-skolan-utifran-uppfinningsriktighet-handlingskraft-och-risktagande-sydafrika-1.122526>
- Skolverket. (den 16 12 2010). *Risktagande förmågor för alla?* Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/lanande/entreprenorskap/2.1785/rapporter/rishtagande-formagor-for-alla-1.120674>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademien. (den 11 09 2014). *Kultur*. Hämtat från Svenska Akademiens ordbok: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>
- Svinicki, M. (1989-90). Essays on teaching Excellence; If Learning Involves Risk-taking, Teaching Involves Trust-building. *The Professional & Organizational Development Network in Higher Education* (www.podnetwork.org), Volym 1, nr 2.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. i P. U. Lungren, R. Säljö, & C. Liberg, *Lärande skola bildning; grundbok för lärare* (ss. 139 - 197). Stockholm: Natur & Kultur.

Thavenius, J. (den nr 1 vol 14 2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & Demokrati*, ss. 11 - 33.

Weil, R. (den 31 augusti 2013). *www.dn.se/debatt/*. Hämtat från <http://www.dn.se/debatt/humaniora-nodvandigt-for-ett-kreativt-naringsliv/>

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's sake?: The Impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.

Bilaga 1. Protokoll från interpellationsdebatt

Interpellation den 27 november

2013/14: 175 De estetiska ämnenas betydelse

av *Gunilla Svantorp (S)* till utbildningsminister Jan Björklund (FP)

I dag är förmågan att kunna kommunicera och vara kreativ avgörande för att man ska kunna arbeta med utveckling och nytänkande. Ingen behöver tveka om att de kompetenserna är de som kommer att vara bland de viktigaste på arbetsmarknaden oavsett vilket yrke man väljer att utbilda sig inom. Europaparlamentet har enats om åtta nyckelkompetenser som man menar är avgörande och nödvändiga för att man ska vara en aktiv medborgare, att nå personlig utveckling, att klara av social sammanhållning och att vara anställbar i det kunskapssamhälle vi lever i i dag. En av de åtta förmågorna är kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. Under Jan Björklunds tid som utbildningsminister har de estetiska ämnenas betydelse fått kraftigt försämrad status och det estetiska ämnet är inte längre obligatoriskt i gymnasieskolan. Jag undrar med anledning av ovanstående följande:

Hur avser utbildningsministern att arbeta för att svenska skolbarn som lämnar skolan har med sig nyckelkompetensen som handlar om kulturell medvetenhet?

Interpellationsdebatt Tisdag 14 januari 2014

Svantorp, Gunilla (S) besvaras av

[anf.41 Utbildningsminister Jan Björklund \(FP\):](#)

Fru talman! Gunilla Svantorp har frågat mig om hur jag avser att arbeta för att svenska skolbarn som lämnar skolan har med sig nyckelkompetensen som handlar om kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. Skolans uppdrag att förbereda alla elever för ett aktivt deltagande i samhällslivet vilar i hög grad på grundskolan, den skolform som omfattas av skolplikten. I grundskolan har de estetiska ämnena bild, musik och slöjd samma omfattning som tidigare samtidigt som det estetiska perspektivet har lyfts fram i flera andra ämnen. Dessutom har regeringen infört ett särskilt statsbidrag, Skapande skola, för grundskolan och förskoleklassen. Regeringen anser att gymnasieskolan tydligt måste förbereda eleverna för fortsatta studier respektive yrkeslivet. Eleverna måste till exempel nå längre i sin yrkesutbildning än vad som tidigare var fallet. Därför har omfattningen av de gymnasiegemensamma ämnena, motsvarigheten till de tidigare kärnämnen, minskat till 600 gymnasiepoäng på yrkesprogrammen. Kärnämnet estetisk verksamhet hade tidigare en omfattning om 50 gymnasiepoäng. Alla elever på nationella program har fått rätt att läsa minst en kurs i ett estetiskt ämne som individuellt val, men det är inte längre obligatoriskt. Eftersom kurserna i den nya gymnasieskolan med få undantag omfattar minst 100 gymnasiepoäng kommer de elever som väljer dessa kurser, och de är ganska många, att få ägna mer tid åt estetisk verksamhet än tidigare. Vidare är det estetiska programmet i den nya gymnasieskolan, till skillnad från hur det var tidigare, tydligt högskoleförberedande. Dessutom upptas nästan hälften av detta program av olika estetiska ämnen beroende på hur eleverna väljer studieväg. Av statistik från Skolverket framgår att det estetiska programmet numera är mycket populärt och är det fjärde största programmet. Andelen elever som går programmet har ökat med mer än 30 procent jämfört med den gamla, socialdemokratiska gymnasieskolan. Grundskolans innehåll och det estetiska programmets popularitet gör att jag inte är särskilt orolig för att den

kreativa sektorn kommer att påverkas i någon högre grad av den senaste gymnasiereformen på annat sätt än att det estetiska programmet numera är mycket populärare än förut.

[anf.42 Gunilla Svantorp \(S\):](#)

Fru talman! Jag vill börja med att tacka för svaret, men jag är inte riktigt nöjd med det. Som utbildningsminister har Jan Björklund varit med och sagt ja till att varje medlemsland i EU ska arbeta med de åtta nyckelkompetenser som man menar är viktigast för att man ska bli fullvärdiga samhällsmedborgare, utveckla sin självkänsla och vara anställbar. En av de åtta nyckelkompetenserna är just kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. Samtidigt har Jan Björklund varit drivande i att ta bort estetiskt ämne som gymnasiegemensamt ämne. Dessa båda saker går inte ihop. Jag blir lite nyfiken på vilken vetenskap och beprövad forskning som låg till grund för beslutet om att ta bort ett ämne som har varit gymnasiegemensamt sedan 1994 och som väldigt mycket forskning visar har varit värdefullt för utvecklingen av vårt land. Att estetisk verksamhet genom politiska beslut försvinner som obligatoriskt ämne i gymnasieskolan är en tillbakagång. Risken är stor för att vi får ännu fler barn och ungdomar som misslyckas. Nu kommer Jan Björklund att svara och säga samma sak som han sade i svaret, alltså att ämnet inte alls har försvunnit och att det är valbart. Så är det, men man kan fundera på hur valbart det egentligen är när det ska konkurrera med andra ämnen som ger meritpoäng, vilket estetisk verksamhet inte gör. För att använda ungdomarnas uttryck går ämnet fetbort. Så säger ungdomarna. Det räknas inte. Systemet gör att estetisk verksamhet blir en B-verksamhet, och det är sorgligt. Ju oviktigare vi gör den estetiska verksamheten, desto oviktigare blir den. Det är dessutom helt fel att gå med tanke på all forskning som visar på betydelsen av estetisk verksamhet, inte minst som viktig faktor för lärandet. Ny hjärnforskning från Umeå universitet slår fast att rytm främjar problemlösning, och det är vedertagen kunskap att lärande befästs av att man målar, musicerar, gestaltar och så vidare. Elever som utövar konst och kultur blir både mer engagerade och mer ansvarsfulla. De presterar bättre i andra ämnen. Både jag och Jan Björklund vet att det är så. Och forskning visar att kultur har stor betydelse för folkhälsan. Vi mår bättre, och vi upplever mindre stress. Estetisk verksamhet handlar inte bara om att göra. Det handlar lika mycket om att tillägna sig kunskaper som bidrar till att öka barnens och ungdomarnas självförtroende och samarbetsförmåga. Det är kunskaper som är lika viktiga som att veta vad ett substantiv är. Fru talman! Jag skulle vilja att Jan Björklund berättar för mig vilken forskning han baserade beslutet på, att ta bort den estetiska verksamheten i gymnasieskolan.

[anf.43 Utbildningsminister Jan Björklund \(FP\):](#)

Fru talman! Beslutet baserades på den beprövade erfarenhet som fanns av gymnasiereformen 1994, att det bara var 60 procent av eleverna som fullföljde gymnasiet. Avhoppen skedde från yrkesprogrammen, och branscherna klagade över att yrkeskunskaperna var för låga. Därför var vi tvungna att genomföra minskningar av de ämnen som inte var direkt yrkesrelaterade. Det är en lång rad ämnen som har minskats ned i omfattning. Svaret på frågan om vad beslutet baserades på är beprövad erfarenhet. Nu har jag en motfråga till Gunilla Svantorp: Varför föreslår inte Socialdemokraterna att det ska återinföras, om ni nu tycker så?

[anf.44 Gunilla Svantorp \(S\):](#)

Fru talman! Svaret på frågan är naturligtvis att vi gör det. Det måste Jan Björklund se. Det står i vår kommittémotion. Det är klart att vi vill återinföra estetisk verksamhet i gymnasieskolan. Det finns många forskare som man kan imponeras av, som hela tiden forskar kring vad estetisk verksamhet faktiskt betyder i skolan. Jan Björklund har haft en presskonferens i dag. Han sade så här förut: Jag tror att det är nyttigt att lyssna på internationell expertis som gör en oberoende granskning av svenskt skolväsen. Nu handlar det om någonting helt annat, men Jan Björklund måste ändå tycka att det är nyttigt att lyssna på oberoende forskare från andra ställen i världen som tycker någonting. Det finns en forskare som just har studerat estetisk verksamhet och kultur i skolan. Det är Anne Bamford. Hon har gjort en stor Unescoundersökning - den måste Jan Björklund vara väl bekant med, eller hur? Slutsatsen i den undersökningen, som pågick i många år och som omfattade väldigt många länder, var att konst, kultur och kreativitet är nyckeln till en framgångsrik skola. Rapporten beskriver bland annat att konst förekommer i de flesta länders läroplaner men att det finns ett glapp mellan vad som sägs och vad som faktiskt görs på skolorna.

Konstundervisningen skiftar från land till land. Det finns en skillnad mellan undervisning i konstämnen och undervisning genom konst. Konstundervisning har inverkan på barnen, skolan och samhället. Och det finns fördelar med konstundervisningen men bara om den har hög kvalitet. Där kan jag bli bekymrad över vad som ska hända med våra barn och deras möjligheter till estetisk verksamhet när regeringens budskap nu är att estetisk verksamhet inte är så viktig. Den är valbar för dem som vill, men den ger inga meritpoäng. Vem vill utbilda sig till lärare i de ämnena när regeringen säger att de inte är så viktiga? Och vad händer med vår konstundervisning på sikt om de som ska undervisa inte har relevant utbildning? Jo - det har Bamford visat - då sjunker resultaten. Anne Bamford säger i den här utredningen att det finns hyllmeter med forskning som slår fast sambandet mellan estetisk verksamhet och lärande och som visar att det stärker elevernas kritiska tänkande. Jag är lite nyfiken på vad Jan Björklund tycker om utredningen och hur han har lyft in den i sitt arbete. I interpellationssvaret säger Jan Björklund: Skolans uppdrag att förbereda alla elever för ett aktivt deltagande i samhällslivet vilar i hög grad på grundskolan. Sedan tar det slut. Senare i svaret säger han nämligen: Regeringen anser att gymnasieskolan tydligt måste förbereda eleverna för fortsatta studier respektive yrkeslivet. Den där allmänbildningen, det där att få prova på och att lära sig nya saker hela tiden genom andra uttrycksformer, tar alltså slut efter grundskolan. Det ska sedan vara valbart för dem som då inte vill ta sig vidare till högskolan och behöver de poängen. Jag förstår inte hur utbildningsministern tänker. Jag förstår inte vad han baserar det på.

[anf.45 Utbildningsminister Jan Björklund \(FP\):](#)

Fru talman! Det är väl i stort sett så som vartenda land i världen har organiserat sitt skolväsen. Allmänna medborgarkunskaper av typen allmänbildning, som alla måste ha med sig, måste man lägga i den obligatoriska grundskolan. De estetiska ämnena är väldigt stora i den svenska grundskolans timplan. De är mycket stora och omfattande. Det är flera olika ämnen. De är viktiga. Av precis alla de skäl som Gunilla Svantorp redogör för är ämnena viktiga. Den forskning som Gunilla Svantorp refererar till, och mycket annan kunskap vi har, är entydig på den punkten. De är viktiga. De är stora i den svenska grundskolan. Sedan kommer man till gymnasiet. Då väljer

eleverna mellan olika programinriktningar, studieförberedande och yrkesförberedande. Sedan kommer man till universitetet. Någonstans på vägen minskar det utrymme där vi kan tvinga alla att läsa samma saker. Utbildningarna måste profileras mer. Gunilla Svantorp föreslår till exempel inte att det ska vara obligatoriskt för alla att läsa estetisk verksamhet på universitetet. Någonstans sätter vi en gräns för när eleverna ska få välja mer av vad de läser. I nästan hela världen är det på gymnasieskolan. Här är det numera också så. Under 20 års tid var det så att alla skulle läsa samma saker, men det var en skola där 40 procent hoppade av. Det var det som var problemet med gymnasiet. 40 procent hoppade av. Jag är inte säker på att vi har gjort tillräckligt med den reform vi nu har gjort för att se till att många fler går färdigt. Vi behöver profilera gymnasiet mer med olika utbildningsinriktningar. Jag delar uppfattningen om de estetiska ämnenas betydelse, men problemet med den gymnasieskola vi hade i 20 år var att 40 procent aldrig fullföljde utbildningen. Dem pratar Gunilla Svantorp aldrig om. Nästan hälften av varje årskull, i varje fall en tredjedel av varje årskull, hoppade av. Vet ni vad? Det missade inte bara estetisk verksamhet. De missade läsning och matte och allting eftersom de hoppade av gymnasiet. Det var ett gymnasium där alla skulle stöpas i samma form och läsa samma saker. Det var därför vi gjorde om gymnasiet. Gunilla Svantorp pratar aldrig om de 40 procent som hoppar av. Men många av dem går ut i ungdomsarbetslöshet. Jo, jag har sett, Gunilla Svantorp, att ni har en mening om att estetisk verksamhet ska återinföras. Men den halva miljard som det kostar att göra det finns inte med i er motion. Ni betalar det inte. Det är tydligen gratis att återinföra estetisk verksamhet. Eller ska ni ta det från något annat ämne? Berätta gärna från vilket i så fall? Berätta vilket ämne som ni ska skära ned i gymnasieskolan, Gunilla Svantorp! Annars fattas det en halv miljard i er motion. Jag har haft ett par debatter med socialdemokrater under eftermiddagen. De står alla här framme och säger: Det här måste lyftas in mer. Det här ska in mer, och det här ska in mer. Till sist går det liksom inte ihop. Det går inte att lyfta in allting ännu mer i skolan. Något måste bort, eller så kostar det en massa pengar. Ni har inga svar på det. Berätta gärna vad det är som ska bort, Gunilla Svantorp, för att man ska få in det här som ett obligatoriskt ämne i gymnasieskolan.

[anf.46 Gunilla Svantorp \(S\):](#)

Fru talman! Jan Björklund pratar alltid om de som hoppade av Socialdemokraternas skola för åtta år sedan, men det är lika många som hoppar av Jan Björklunds skola just nu. Du har varit utbildningsminister i åtta år. Det är lika många som hoppar av nu. Det har inte hänt någonting. Man kan stå här och säga att det tar tid. I dag har Jan Björklund sagt att det kommer att ta ännu längre tid, till 2018, innan någonting händer. Men så kan man inte ha det. Det säger sig självt. Sedan är det en annan sak: Alla våra förslag är finansierade. Stå inte och påstå någonting annat. I den här debatten har jag försökt att hålla mig till forskningens resultat, eftersom jag tycker att det är viktigt att vi inte bara tycker en massa saker utan också pratar om vad forskningen säger. Vi säger ju att vi ska ta till oss vad forskningen säger. Jag tycker kanske inte alltid att Jan Björklund gör det, och det vill jag lyfta upp. Forskningen visar olika sidor, men ju mer ett område beforskas, desto mer väger det oftast över på den ena sidan. Så är det. Och när det handlar om estetisk verksamhet finns det nästan ingen annan sida, för allting väger över till att det är stimulerande och bra för de andra ämnena om man också får använda alla uttrycksformer. Därför är det jätteförvånande för mig att man kan fatta ett beslut om att ta bort estetisk verksamhet som gymnasiegemensamt ämne och säga att det beror på - vad sade du? - beprövad erfarenhet. Var

då? Vilken då? De hoppar av. Ja, men det gör de nu också. Visa mig den forskning som visar att detta beror på att de hoppade av skolan! Jag tror inte på det. Det är bara ett argument. För mig är det självklart. Om en skolklass jobbar med en pjäs eller en väggmålning eller gör någonting tillsammans konkurrerar man inte. Då skapar man någonting tillsammans, någonting som man har nytta av i resten av sitt liv, oavsett om man gör det på grundskolan eller på gymnasiet. Vad tycker Jan Björklund om det?

anf.47 Utbildningsminister Jan Björklund (FP):

Fru talman! Schemautrymmet är ändå till sist begränsat. Det är vad det handlar om. Den beprövade erfarenheten visade att yrkesutbildningarna i den svenska gymnasieskolan inte gav tillräckligt mycket yrkesträning i de olika ämnen som framtida yrkesarbetare i olika branscher förväntades ha. Vi var tvungna att öka yrkeskunskaperna. Då hade vi en mycket omfattande gemensam gymnasiekärna av ämnen som inte var yrkesrelaterade och som nu har krympt något. Det har gått ut över ett antal ämnen. Tidigare byggde fördelningen av ämnen på en föreställning från 90-talet om att alla ska bli akademiker, att det inte längre behövs några yrkesarbetare. Men det var helt fel. Branscherna skriker efter arbetskraft. Vi måste lyfta fram yrkesämnena i yrkesutbildningen. Då kan inte alla andra ämnen - hur viktiga de än är - vara obligatoriska. Det går inte ihop. Jag hade nyss en debatt med andra socialdemokrater om ytterligare ämnen som borde vara obligatoriska. Jag kan ha debatter varenda dag om allt som borde vara obligatoriskt. Men till sist måste schemat gå ihop. Jag konstaterar att er budget går ihop om ni är beredda att skära bort något annat för att få in de estetiska ämnena igen. Jag fick inget svar, men vi ska försöka pressa er på svaret: Vad är det ni ska ta bort? Om dessa ämnen ska tillföras schemat kostar det ½ miljard. De pengarna finns inte i er budgetmotion, Gunilla Svantorp. Det är viktigt att man är hederlig och ärlig i kammaren. Man kan säga att man är för det eller det, men det kostar pengar. Då måste man också redovisa hur det ska betalas. Det har ni inte gjort. Det är inte ärligt.