Vetenskapsrådet

UTTRYCK, INTRYCK, AVTRYCK

– lärande, estetiska uttrycksformer och forskning

VETENSKAPSRÅDETS RAPPORTSERIE 4:2006

UTTRYCK, INTRYCK, AVTRYCK

– lärande, estetiska uttrycksformer och forskning

Ulf P. Lundgren (red.)

Uppsala universitet och Vetenskapsrådet

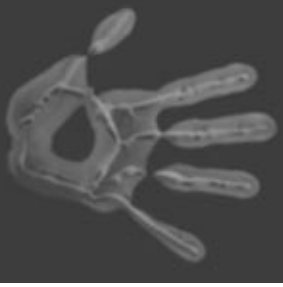
UTTRYCK, INTRYCK, AVTRYCK – LÄRANDE, ESTETISKA UTTRYCKSFORMER OCH FORSKNING
Rapporten kan beställas på www.vr.se/publikationer

VETENSKAPSRÅDET
103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISSN 1651-7350
ISBN 91-7307-083-1

Omslagsbild: Andreas-von-Gegerfelt/Folio
Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet
Tryck: CM Digitaltryck, Bromma 2006



FÖRORD

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté startade sin verksamhet i mars 2001 och har anslag på drygt 125 miljoner kronor per år. Uppdraget är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det innebär forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. På samma sätt som Vetenskapsrådet i övrigt har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation.

Kommittén fördelar medel till forskningsprojekt och forskarskolor. Utöver detta stödjer kommittén även forskarnätverk, arrangerar konferenser och delar ut resebidrag för att stimulera internationellt utbyte mellan forskare. Kommittén har även initierat olika översikter och kartläggningar.

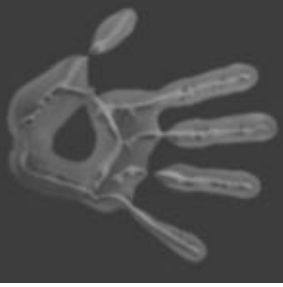
Utbildningsvetenskapliga kommittén har sedan den inrättades år 2001 arrangerat ett antal konferenser och seminarier med syfte att skapa mötesplatser för forskare inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Ett av dessa seminarier hade titeln ”Estetisk reflektion och praxis i skola och lärarutbildning” och gick av stapeln den 5 oktober 2005 på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Seminariet samlade drygt 70 deltagare.

Vid detta seminarium presenterade ett antal forskare olika aspekter på och infallsvinklar kring seminarierubriken. Vi har nu bett dessa forskare fördjupa sina tankegångar och reflektera vidare och hoppas att denna rapport kan tjäna som underlag för vidare diskussioner och inte minst ge inspiration till nya forskningsprojekt.

Stockholm, mars 2006

Tjia Torpe
Ordförande

Ulf P. Lundgren
Huvudsekreterare



INNEHÅLL

INLEDNING – Ulf P. Lundgren 6

BLOCK 1: UNGDOMSKULTUR

SKOLAN OCH POPULÄRKULTUREN – Ove Sernhede 11
- Skola, förfrämligande och bildning 12
- Friare sociala former – upprättandet av inre strukturer 13
- Skolan, offentligheten och det demokratiska samtalet 15

ESTETIKK – PEDAGOGIKK – UNGDOM: EN TRIST HISTORIE – Ola Stafseng 19

BLOCK 2: MUSIK

SKOLAN SOM KULTURELL MÖTESPLATS – Ralf Sandberg 35
- ”Ja, det är tidens melodi” 36
- Forskning om lärarutbildning i musik 41
- Studier om skolans musikundervisning 45
- Ungdomskultur och elevers syn på skolans musikundervisning 52
- Pedagogiskt ”utbrytningsförsök” 56
- Några forskningsuppslag 59

JON-ROAR BJØRKVOLD – MUSIKPEDAGOGIKENS GRIEG – Ralf Sandberg 66
- Den musiska människan 67
- Musisk pedagogik 69
- Barnkultur och skolkultur 71
- Utbildningspolitiken 74
- Den barnsliga skapande kraften 76

BLOCK 3: BILD

ÆSTETISKE LÆREPROCESSER I ET SENMODERNE PERSPEKTIV – Helene Illeris 81
- Indledning: skolen og »det æstetiske« 81
- Æstetiske læreprocesser – erkendelsesteoretisk niveau 82
- Æstetiske læreprocesser – didaktisk niveau 83
- Udfordringer i en senmoderne virkelighed 85
- Æstetiske læreprocesser: performativt niveau 91

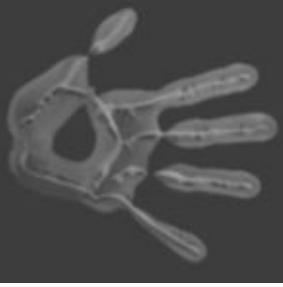
ARTS EDUCATION RESEARCH IN THE UNITED STATES: METHODOLOGICAL AND CURRICULAR ISSUES – Liora Bresler 94
Methodological Issues 98
Sample of Findings 101
Interpretive Zones in Collaborative Research 103

VARFÖR BILD I SKOLAN? – EN HISTORISK TILLBAKABLICK PÅ ARGUMENT FÖR ETT MARGINALISERAT SKOLÄMNE – Gunnar Åsén 107
Från individuell undervisning till massundervisning 108
Teckning för industriell utveckling och ökat välstånd 109
Teckning för yrkeskvalificering 110
Teckning för smakfostran 111
Psykologiska teorier om barns bildutveckling 112
Teckning som stöd för andra ämnen 113
Det fria skapandet och teckning som avkoppling 114
Bild som kommunikationsämne 116
Bildämnet i praktiken 117
Bildämnet i en kulturskola för alla 119

MAKT OCH KONTROLL I ELEVERNAS BILDVÄRLD – Ulla Lind 123
Elevers bilder som kunskapskälla 123
Skolan som kulturell mötesplats 123
Med anspelning på (o-)verkliga betydelser 125
Kulturella innebörder av skolmiljön 126
Skolans omgivning 129
Matematik – ett ämne att ”räkna” med 131
Skolan som instängningspraktik 133
Tillfälligt frihetsberövande – skolan som fängelsemetafor 133
Sen ankomst, skolk och kvarsittning 135
Skolkaren 137
Inflytande och elevperspektiv 138

BLOCK 4: TANKAR EFTER SEMINARIET OCH FORSKARSKOLA
TANKAR EFTER EN SEMINARIEDAG KRING ESTETISK REFLEKTION OCH PRAXIS I SKOLA OCH LÄRARUTBILDNING – Efva Lilja 145

FORSKARSKOLAN ESTETISKA LÄRPROCESSER – Staffan Selander 150



INLEDNING

Ulf P. Lundgren

Professor vid Uppsala universitet och ledare för forskningsgruppen STEP (Studies in Educational Policy and Educational Philosophy www.upi.artisan.se). Han är också huvudsekreterare för Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet samt ordförande för KK-stiftelsens forskningsprogram LearnIT.

Utbildningsvetenskapliga kommitténs har sedan tillkomsten 2001 givit medel till en forskarskola och några olika projekt med inriktning mot estetiska lärprocesser. Detta innebär att forskning kommit till stånd, samtidigt kan vi konstatera att det fortfarande finns ganska lite av forskning om lärande och undervisning i anslutning till bild, musik, kroppsrörelser och formandet av ting. För att stärka detta forskningsområde och stimulera sökande av forskningsmedel beslöt kommittén att under 2005 och 2006 avsätta särskilda medel. En del av denna satsning innebär att utlysa planeringsbidrag, en annan att anordna ett seminarium kring "Estetisk reflektion och praxis i skola och lärarutbildning." Seminariet genomfördes den 5 oktober 2005 på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.

Föreliggande rapport tar sin utgångspunkt i seminariet. Några av artiklarna är de presentationer som gjordes vid konferensen, andra bidrag är om- och nybearbetningar. Artiklarna är uppdelade i fyra block.

Det första blocket tar dels upp den grundläggande frågan om skolans förhållande till ungdomskulturen, dels diskuteras estetisk fostran och bildning i ett historiskt perspektiv. Blocket inleds med en artikel av Ove Sernhede där han ställer frågan om hur skolan skall förhålla sig till ungdomskulturen. Den samtida kulturen, menar Sernhede, tvingar skolan att reflektera och även ompröva sitt uppdrag. De nya symbol- och kommunikationsformer som utvecklas måste skolan förstå och ta hänsyn till. *"Men är det skolans uppgift att ta eller utgå från dessa symbol- och kommunikationsformer?"* Denna frågeställning om vad skolan skall reproducera och hur denna reproduktion skall utformas i förhållande till barn och ungdomar aktualiseras i de följande bidragen.

Ola Stafseng anknyter i sin artikel till denna frågeställning. Han hänvisar till kursplanen för ämnet Bild i Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr 80), där det står att skolan skall ta till utgångspunkt barn och ungas egen kultur. Detta har aldrig blivit fallet, menar han, varken i Sverige eller i Norge. Det finns ett starkt individualistiskt drag i pedagogikens och skolans historia. Stafseng beskriver den pedagogiska lärdomshistorien utifrån 1800-talets

"kjernespørsmål om hva som er kunnskap, fornuft og danning i utdanning. Her dannes det over- og underordningsdistink-sjoner, der hodet står over kroppen (ånden over hånden), fornuft over følelse, og den maskuline erfaringsverden har fortrinn for og står over den feminine erfarings-verden." Stafseng för oss in i det tidiga 1900-talets pedagogiska diskussioner med bidrag från Helga Eng, Charlotte Bühler och Elsa Köhler. Det förflutna ger oss förutsättningar för att förstå samtid och framtid. Det är nödvändigt att *"rekonstruere tenkesettene fra 70 og 100 år tilbake, med vekt på kropp, kjønn, kultur og nye literacy-former i vår tids media- og kommunikasjons-former. Imot en slik utvikling står ulike former for fundamentalisme, enten religiøst eller sekulært fundert – det er her vi finner den sterkeste skrekken for estetiske erfaringer og uttrykk."*

Det andra blocket innesluter artiklar om forskning om musikundervisning. Det inleds med en artikel där Ralf Sandberg behandlar musikämnet i skolan och skolan som en kulturell mötesplats. Här knyter Sandberg an till Sernhedes inledande bidrag. Sandberg ger en historisk tillbakablick som visar på hur ungdomskulturen allt mer kommit att påverka skolans undervisning och kursplaner. Artikeln ger en överblick över forskning inte bara om musikämnet utan också om hur barn och unga uppfattat och värderat musiken i skolan. Denna översikt ger i sin tur en fond för den viktiga avslutande diskussionen om forskningsbehov. Sandberg behandlar här fyra forskningsområden: Forskning om skolan som kultur; Forskning om undervisning som konstnärlig gestaltning; Forskning om estetiskt lärande som något specifikt samt Forskning om estetisk verksamhet som kritisk potential.

I nästa bidrag beskriver Ralf Sandberg Jon-Roar Bjørkvolds musikpedagogiska gärning. Bjørkvold deltog i seminariet den 5 oktober men hade ingen tid för att skriva ett bidrag. Få personer torde haft ett så starkt inflytande på musikpedagogiken i Norden som Bjørkvold. Sandbergs artikel ger en inblick i Bjørkvolds författarskap och gärning. Han är, avslutar Sandberg, en musikpedagogikens Grieg och hänvisar till Bjørkvolds beskrivning av Griegs liv. Vid konservatoriet i Leipzig där *"gjorde Grieg sitt musikaliska pubertetsuppror mot mellaneuropeiska konservatoriereglerna i kompositionslära. Här började Grieg skriva musik på norska, "med parallella kvinter och tomma klanger så det rök om det""*.

Det tredje blocket inleds med en artikel av Helene Illeris. Hon behandlar utifrån två perspektiv på estetiska lärprocesser hur bildämnet diskuterats i Danmark – undervisningsfaget billedkunst. Det första perspektivet utgår från kunskapsteoretiska och didaktiska resurser. Detta perspektiv har, menar Illiris, har varit dominerande i förståelsen av dansk bildpedagogisk forskning. Grunden för denna diskussion är boken "Perspektiver på æstetiske læreprocesser". Det andra perspektivet innebär utnyttjandet av

en kulturteoretisk och socialkonstruktionistiskt begreppsapparat. Artikeln avslutas av att dessa begrepp används för att diskutera några exempel.

I nästa artikel diskuterar Liora Bresler forskning kring bildundervisning i USA. Det är en personlig artikel som beskriver hennes resa från en utbildning och ett arbete som pianist och musikvetare i Israel till utvärderare av bildundervisning i USA. Bresler har arbetat med utvärderingar tillsammans med Elliot Eisner vid Stanford University och Robert Stake vid University of Illinois at Urbana-Champaign. Både Eisner och Stake har utvecklat olika modeller för utvärdering. Stake är den som utvecklat metodiken vid utvärderingar med en tonvikt på nyttjandet av fallstudier. Bresler diskuterar metodologiska problem som uppstår när olika former av kvalitativa metoder används.

Gunnar Åsén tecknar i sitt bidrag tecknings- och bildämnets historia. Till del följer ämnet bildlärarutbildningens historia med en teknisk fas, en konstpsykologisk fas och en bildspråklig fas. Åsén visar på vilka idéer och förhoppningar som styrt och knutits till ämnet. I slutet av artikeln tar han upp till behandling den ökade mångfalden av olika medier för bildkommunikation som från ett annat perspektiv väcker den frågeställning som uttrycktes i den första inledande artikeln av Sernhede, som handlar om hur skolan ska förhålla sig till ungdomskulturen.

Ulla Lind redovisar i sitt bidrag delar av sin forskning kring barns bildskapande. Hon ger exempel på bilder och tolkar dessa för att visa på hur bilder kan användas för att få en inblick i barns värderingar och uppfattningar av skolan. Det är bilder som berättar om och kommenterar livet i skolan. Det syns vara lätt att glömma att skolan för barn också är ett samhälle som de vistas i år efter år. Att bara betrakta skolan som en institution för att genomföra undervisning är begränsande och begränsar.

I rapportens sista del sammanfattar Efva Lilja de intryck och tankar hon fick vid seminariet den 5 oktober. Den är en sammanfattning, men också mer. Den lyfter frågor som kan besvaras genom forskning men som också är frågor som varje människa får finna egna svar på. Lilja avslutar med att ta upp den inledande frågeställningen om skolans förhållande till ungdomskulturen. Hennes svar är: *"Populärkulturens plats är känd och garanterad via kommersiella krafter. Den finns. Konstens roll är en annan och måste företrädas av oss vuxna. Våra barn/ungdomar och studenter vill bli tagna på allvar. Jag också och förmodligen även du. Vi vill inte bara bli underhållna. Vi är inte rädda för krav. Viljan till utveckling, till kreativitet kommer ur en känsla av otillfredsställelse. Och hunger efter något mer, något annat. Vi drömmer. Ur våra drömmar kan vi hämta kraft (och LUST). Genom att få barnet att uppleva och se konst som en kommunikativ möjlighet, kan vi medverka till att de verktyg som krävs*

för byggandet av en god verklighetsuppfattning, blir tillgängliga. Sen är det bara att fortsätta resan!"

Staffan Selander avslutar med ett bidrag som beskriver arbetet inom den inledningsvis nämnda forskarskolan med inriktning mot estetiska lärprocesser; gestaltning – kunskap – didaktik.

UNGDOMSKULTUR

© Foto: Magdalena Lindholm /GreatShots

SKOLAN OCH POPULÄRKULTUREN

Ove Sernhede

Forskare vid Centrum för kulturstudier, Göteborgs universitet. Hans huvudsakliga forskningsintressen kretsar kring ungas kulturella uttryck, med fokus på subkulturer och musikens funktioner.

Skolan var en gång en institution med en självklar uppgift att förmedla kulturarvet och de moraliska koder som var avgörande för individens inpassning i och identifikation med samhälle och kultur. Men vilken uppgift har skolan i ett samhälle där det inte längre är möjligt att tala om kulturen som en enhetlig, meningsbärande struktur, och där skolan, med den tyske kulturanalytikern Thomas Ziehes uttryck, förlorat sitt 'kunskapsmonopol'? I en kultur där 'Gud är död' är det inte möjligt för någon grupp eller institution att hävda vad som är sant och falskt, vad som är rätt och fel, vad som är ont och gott eller vad som är meningen med livet.[1]

Det senmodernas accentuerade kontingensproblematik har gjort oss alla till sökare. Mot bakgrund av detta förhållande vore det rimligt att skolan intog en central plats i unga människors sökande. Men ungdomsskolan har uppenbara problem att möta ungas behov av orientering i en disorienterad värld. Skolan är inte den plats dit unga vänder sig för att införskaffa den kompass och de kartor som krävs för att ta sig fram i den "flytande" senmoderna tillvaron. Skolan brottas med en legitimationsproblematik som handlar om att lärarna, läromedlen och skolbiblioteken helt enkelt inte förmår vara en tillräckligt viktig angelägenhet för eleverna. Populärkulturen har däremot inga motivationsproblem, dit söker sig de unga motståndslöst med lust och entusiasm. Inom skolans värld finns det de lärare och skolledare som blir indignerade och svarta i synen så fort det talas om populärkultur. Men det finns också de som, fyllda av avund inför dess fascinationskraft, är beredda att föra in populär och ungdomskulturen inom ramen för skolans verksamhet.

Kritiken av skolan för dess brist på legitimitet hos de unga har bland annat handlat om att skolan har problem med att uppdatera sig själv, eller än värre – skolan har ett ointresse för de ungas kulturer. Att skolan inte förmår hålla sig ajour med de förståelsemodeller, kulturella uttryck och symbolsystem som problematiserar och gestaltar de senaste tendenserna i den samtida kulturen är inte märkligt. Även om skolan som institution skulle ha ambi-

[1] Denna text bygger i hög grad på en fri läsning av Thomas Ziehes senare arbeten. En sammanställning av detta finns i *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye texter om skole og kultur*. Köpenhamn: Forlaget Politisk Revy 2004.

tionen att vara samtidig med de ungas värld så har den uppenbara problem att ”hinna” med. Skolan kan omöjligen kalibrera sin verksamhet så att den fångar upp de senaste uttrycken från den vardagsvärld som är de ungas. Otvivelaktigt måste skolan sträva efter att vara en del av och förstå sin samtid, men innebär detta att populär- och ungdomskulturen måste lyftas in i och fungera som utgångspunkt för arbetet i skolan? Min utgångspunkt för diskussionen i denna artikel rör inte frågan OM skolan måste känna in och förhålla sig till de ungas vardagsvärld. Frågan är snarare huruvida de språkliga och symboliska koder som dominerar populär- och ungdomskulturen skall vara styrande för denna sida av skolans arbete.

Vår samtidskultur beskrivs ofta som en kultur där inget längre förmår att förvåna och där själva livskänslan är desillusionerad. Vardagskulturen kan inte längre ställas mot den traditionella, fin eller högkulturen. Vardagskulturen har själv blivit en del av den dominerande kulturen och det som en gång utgjorde ’högkulturen’ är i dag närmast att betrakta som en subkultur, utan den överordnade eller normerande roll som den en gång självklart tillskrevs. Detta förhållande innebär att skolans och dess traditionella bildningsvärld inte längre har tolkningsföreträde. Gränserna mellan skola och omvärld är inte längre lika starka. Vardagsvärlden har sipprat in i och löst upp de symboliska strukturer som tidigare upprätthöll skolans auktoritet och den traditionella lärarrollen.

Skola, förfrämligande och bildning

Det radikala reformpedagogiska tänkande som först och främst såg och kritiserade skolan för att vara en stelnad och rigid institution kan i vissa sammanhang fortfarande ha ett berättigande. Men det vore förödande om hela diskussionen om skolans relation till de unga och populärkulturen enbart fokuserade denna dimension. Thomas Ziehe är av den uppfattningen att skolan alltjämt har en roll som bildningsinstitution, även om denna uppgift idag inte är att likställa med det uppdrag som den ’gamla’ skolan hade.

Det är inte längre produktivt att kräva att undervisningen skall närma sig elevernas horisont och vardagsmedvetande. Det var definitivt berättigade krav på 1970-talet, men dagens skola är i vissa avseende en förlängning av ungdomens livsvärldar och invanda vardagskultur. Pedagogiken måste ha respekt för och kunskap om vad som rör sig i de ungas kulturer. Detta är dock inte det samma som att låta denna kultur styra utvecklingen av och verksamheten i skolan.

Skolans problem idag består inte av för mycket förfrämligande. De som kräver att skolan skall ge plats åt de ungas kulturer löper en risk att snarare täppa till de möjligheter som ligger i att skolan inte är identisk med de ungas egna världar. Just skolans avstånd till eleverna och deras vardagskultur gör att den kan öppna för nya och subjektivt viktiga moterfarenheter. Den kritik av skolan som handlat om att i möjligaste mån bespara eleverna ett möte med det som framstår som främmande och icke igenkännbart missar viktiga aspekter av skolans möjligheter. Att förmå eleverna att möta 'det främmande' är inte det samma som att stegra förfrämligandet. Det finns i dag anledning att förhålla sig med en viss distans till den gamla reformpedagogikens krav på att sudda ut skillnaderna mellan de ungas erfarenhetshorisonter och skolan. Denna ståndpunkt innebär inte att kritiken av det konservativa och latenta föraktet för ungas vardagskultur spelat ut sin roll.

Det innebär däremot att skolans lärostoff och kunskapsprocesser inte bör eftersträva att reproducera den social verklighet eleven befinner sig i. Verksamheten i skolan bör snarare vara symboliska beståndsdelar av en annan värld än den som är de ungas vardagsvärld. Thomas Ziehe tar sin utgångspunkt i den klassiska uppfattningen att bildning ytterst handlar om självets utveckling. För all växt och personlig utveckling måste individen gå utanför sig själv för att sedan vända tillbaka till sig själv. Skolan måste därför lära de unga att handskas med det främmande, det som inte redan är känt och omedelbart ligger inom den egna förståelsehorisonten. Dagens unga har svårigheter med att stå ut med det som inte direkt är igenkännbar. Därför är det inte självklart att skolan måste omfamna populärkulturen. Det kanske snarare handlar om att på ett nytt sätt vända sig till vissa aspekter av de klassiska bildningsidealen – t ex. att i lämpliga doser lära de unga att handskas med det 'främmande'.

Friare sociala former – upprättandet av inre strukturer

På ett motsvarande sätt är det möjligt att tänka om undervisningens sociala former. Det kanske inte längre är produktivt att utsätta skolan för kritik som pekar mot att den bör göras mer informell och lättillgänglig för eleverna. Det öppna, tillåtande och vardagsnära är redan en del av verkligheten i skolan. Att ta bort regler, små ritualer och symboliska strukturer betyder inte längre befrielse och uppmuntran till elevernas egen produktivitet. I dagens skola är snarare det medvetet strukturerade och för situationen krävande formaliserade lärandet som är det ovanliga. Att låta en lärosituation ha en

specifik karaktär kan snarare befrämja koncentration och förmågan att tänka på ett problem eller en frågeställning och följa tanketråden till dess slut. Det innebär inte ett motstånd till friare sociala former i skolan. Den nödvändiga upplösningen av de traditionella, auktoritära formerna kan bara ske tillsammans med framväxten av nya, i demokratiska processer skapade regler, ritualer och symboliska former. Det samma gäller för lärarna, ett friare arbetssätt kräver mer regi och förstrukturering för att undervisningen inte skall hamna i en kaotisk röra. Att låta skolan gå än längre vad gäller informalitet, att än mer lösa upp distinktionerna mellan skola – som ett specifikt rum för lärande – och vardagsvärld, vore att försvåra de nödvändiga abstraktions- och reflektionsprocesser som är nödvändiga för att lyfta dagens skola till att bli en plats där de ungas verklighet tas på allvar och där samvaron kännetecknas av ett sökande efter kunskap med samma intensitet och hängivenhet som finns i populärkulturen.

Den radikala skolkritiken har haft intentionen att avskaffa inskränkningar och allt för strikta former eftersom dessa, menade man, kuvade eleverna. Hur relevant är att denna kritik i dag? Handlar det i dag inte snarare om att skolan måste hitta former som gör det möjligt att utveckla det Thomas Ziehe kallar en 'civiliserad subjektivitet'. Skolan måste bli den plats där vuxna och unga, lärare och elever, i ett gemensamt arbete kan kultivera de senmoderna livsvillkoren.

Under två, tre decennier har det talats om 'krisen i skolan'. Det är inte enbart den radikala kritiken som diagnostiserade tillståndet i den svenska skolan på detta sätt. Skolöverstyrelsen drog i början av 1980-talet igång kampanjer och publicerade debattskrifter med avsikt att ringa in problemen. De unga saknade motivation! Lärarna menade sig få allt svårare att beröra och allt mer tid upptogs av olika sätt att skapa förutsättningar för lärande och pedagogiska situationer. Lärarrollen utvidgades och omfattade allt fler aspekter av elevens sociala situation. Krisen har inte lösts och det finns naturligtvis inga entydiga recept för hur den skall hanteras. Meningarna var och är delade om vad som måste göras. Skolan har alltid varit ett politiskt slagfält och detta förhållande har aldrig varit mer uppenbart än idag. En del vill rycka i nödbromsen. Sluta upp med allt flum och experimenterande! Återupprätta läraren som auktoritet! Ordning och reda! Återinför de klassiska kunskapskraven! Andra är lika övertygade om att elevernas kulturer och vardagsvärld måste få mer plats i skolan.

Att återskapa den gamla skolan är naturligtvis en omöjlighet, historien är en irreversibel process! De kulturella och psykologiska förutsättningar som utgjorde grunden för den gamla skolan finns inte längre. De miljöer där undervisningen idag kan baseras på vuxenvärldens tolkningsföreträde är lätt räknade. Men att 'närma sig eleverna' genom att sudda ut gränsen

mellan skola och ungdomskultur är inte heller en framkomlig väg. Eleverna vill bli tagna på allvar. De blir i realiteten kränkta av en skola som låter dem göra vad de själva vill och som för att få uppmärksamhet aningslöst flyttar in populärkulturen i skolan. Skolan kan inte, om den vill lösa sin identitetskris, avsäga sig rollen som skola. Det kanske t o m är så att skolan, för att på djupet skapa förtroende hos de unga, i viss mening måste bli ännu mer 'skola'. Naturligtvis inte som teknokratisk och instrumentell institution med kall och oöverbryggbar distans mellan lärare och elever. Men kan skolan bli lika viktig och angelägen som populärkulturen? Kan skolan beröra på samma djup? Absolut, men då måste skolan svara mot ungas behov och visa att den är den plats där de livsavgörande frågorna kan ställas. Varför skulle inte det nödvändiga utforskandet av den senmoderna tillvaron bli skolans driv- och motivationskraft – för såväl lärare som elev? Men för att lyckas med detta måste skolan hitta sitt eget sätt att närma sig eleverna. Skolan måste utveckla komplement till de språk, koder och förhållningssätt som är populärkulturens.

Ungdomskulturens fascinationskraft bottnar ytterst i att det här ges möjlighet att från subjektivt, oartikulerade behov och drivkrafter hitta ingångar för det egna identitetsarbetet. Skola måste för att bli trovärdig representera en plats där denna form av nödvändigt identitetsarbete och omvärldsorientering sätts in i andra kontexter. Det är poänglöst att skolan försöker konkurrera med populärkulturen på dess villkor. Skolan måste skaffa sig sin legitimitet genom att ställa frågorna från 'ett annat håll' och med ett allvar som vågar möta den frustration som ligger i 'icke- igenkännandet'. Detta är den senmoderna skolans pedagogiska utmaning.

Skolan, offentligheten och det demokratiska samtalet

Vi lever i vad som brukar betraktas som en "post-traditionell kultur". Frågor om mening, tillhörighet och identitet är inte längre något man naturgivet eller oreflekterat växer in i. Varken föräldrarnas kultur eller en av traditionen fastställd kanon är längre något man som ung övertar och sedan använder som ledstjärna för resten av sitt liv. Mening och livsmål måste skapas och omskapas av individen själv. För skolans del innebär senmodernitetens förändrade villkor att den inte längre kan förmedla vetenskapliga, moraliska och estetiska 'sanningar'. Detta är en aspekt av den samtida skolans problem men också dess möjlighet. Skolan kan idag just bli en mötesplats

för sökande efter kunskap som kan bidra till att skapa sammanhang och mening. Skolan kan också – genom att öppnas upp mot eller rent av ställas ut i offentligheten – bli till en av demokratins mest intensivt arbetande verkstäder. Skolan får då inte enbart vara en angelägenhet för barn och ungdomar och skolans personal.

I den senmoderna världen sitter vi alla i samma båt. Barn och unga vet att de vuxna inte heller har 'koll på tillvaron', att de i grunden är lika sökande och osäkra som de unga – det existerar inga absoluta mått för rätt och fel, ont och gott. Det är på erkännandet av och samförståendet om detta – från lärare och elever – som skolans framtid måste byggas. Om skolan inte förmår relatera sin verksamhet till dessa förutsättningar kommer den att sakna förmågan att utveckla lärandeprocesser i samspel med de unga, något som idag är ett villkor för det lärande som på djupet förmår att involvera och engagera. Förmår inte skolan bli den plats där det kan ske möten över generationerna, där utbytet av erfarenheter och kunskaper kan äga rum på ett sådant sätt att också vuxna ges tillfälle att lära sig av de unga, ja då kommer skolan också att framledes få brottas med sin legitimationsproblem.

I det moderna projektet var skolan ett av de viktigaste verktygen för att utjämna sociala skillnader och skapa ett mer jämlikt samhälle. Utvecklingen visar att skolan inte lyckats åstadkomma detta, snarare är det mycket som talar för att skolan bidragit till att reproducera klassamhället. Det senaste decenniets nyliberala anstormning har också neutraliserat och tagit udden ur politikens visioner på detta område. Skolan ges inte längre samma roll för formandet av framtiden. Samtidigt är det först nu som de egentliga förutsättningarna för en icke-auktoritär och emancipatorisk skola föreligger. Det är först i vår tid de auktoritetsstrukturer som band och kuvade tidigare generationer är avnaturaliserade. Därigenom öppnas nya möjligheten att realisera den skola som har siktet inställt mot att bidra till formandet av framtidens, egalitära mellanmänskliga villkor.

Många av de konfliktytor och spänningsfält som skapades i industrisamhällets barndom hanterades av efterkrigstidens välfärdsstat. Vi kunde i Sverige och flera andra länder se framväxten av ett brett välstånd och social utjämning. De senaste decennierna har dock visat att t ex. klassklyftor och miljöproblem långt ifrån är gårdagens problem. Just segregationen, marginaliseringen och de ökade sociala skillnaderna har fört oss mot ett samhälle där olika grupper hålls åtskilda i det sociala rummet. Denna utveckling skapar osäkerhet och främlingskap. Det är olyckligt om skolan bidrar till att förstärka dessa tendenser.

En av samtidens mer uppmärksammade utvecklingstendenser har rubricerats som 'tribalisering', dvs. att samhället faller i sönder i 'stammar' som alla driver sina krav och rättigheter – allt från religiösa grupper och etniska

minoriteter till bikers och könspolitiska sammanslutningar. Skolan skulle kunna bli det nödvändiga forum för demokratisk praxis, kommunikation och möten som måste till för att hålla ihop den samhälleliga väv som allt tydligare hotas av segregation, klassklyftor och den samtida identitetspolitikens särartstänkande och den senmoderna livsvärldens destabiliseringsprocesser. Skolan måste med utgångspunkt i dessa utvecklingsmönster än mer tydligt sträva efter att bli till demokraticentra inflätade i lokalsamhället. Skolan måste bli platsen där toleransen för skillnad inte är något som 'lärs ut' i den politiska korrekthetens namn utan snarare något som kommuniceras och förstås i dialoger förankrade i vardagliga livets organisering.

Av central betydelse för denna nygamla skola, där modernitetens visioner om allas lika rättigheter och sociala jämbördighet är giltiga men än ej infriade – är dess förmåga att problematisera hur samhällets ekonomiska, politiska och sociala strukturer konstituerar makt och dominansförhållanden. Som en aspekt av denna tematik måste skolan också problematisera hur dessa strukturer reproduceras, och hur de utgör de yttre ramarna för individers och gruppers villkor, möjligheter och positioner – i skolan såväl som i samhället i stort. Problematiseringen av skolans roll i detta sammanhang går här hand i hand med kunskapen om dessa förhållandens historiska bakgrund och föränderlighet.

Respekten för olikhet förutsätter en förståelse för och kunskap om hur olika livsvärldar eller kulturer ger mening och identitet åt individen. Av denna anledning är kategorin kultur av central betydelse för skolan. All kultur handlar primärt om produktion av och utbyte av mening. Varje kultur utgör ett system av representationer som talar om olika gruppers och institutioners upplevelse av att ' vara i världen', dess relation till makten, till andra grupper, institutioner osv. Skolan måste för att lyckas med sitt uppdrag ha en utvecklad känslighet och förståelse för denna aspekt i mötet med eleverna. Men lika viktig är skolans förmåga att 'läsa' sin egen kultur och hur denna förhåller sig till de världar som är elevernas. Detta inte enbart för att utveckla sin självkritik utan också för att produktivt bidra till att skapa förutsättningar för en skola som förmår utveckla lärande och kunskapssökande på vår tids villkor.

Den samtida kulturen och ungdomens uppmärksamheten på det egna självet, dess upptagenhet av de egna subjektiva behoven tvingar skolan att ompröva förståelsen av sitt uppdrag, såväl som det pedagogiska arbetet. Ymnigheten i ungdomskulturens expressiva symbol- och kommunikationsformer visar på framväxten av en ny sensibilitet och öppenhet som skolan inte kan blunda för. Här utvecklas nya språkliga och symboliska uttryck för att gestalta erfarenheter och senmodernt sökande. Denna dimension är av stor vikt för skolans förståelse av de ungas vardagsvärld och därmed

för skolans pedagogiska verksamhet. Men är det skolans uppgift att ta över eller utgå från dessa symbol- och kommunikationsformer? Måste inte skolan – med utgångspunkt i samma sensibilitet – öppna upp för en form av lärande som från en annan horisont sätter fokus på historisk kontext, den samtida kulturen och det demokratiska samtalet.

Att läsa

Englund, Tomas: (2005) *Läroplanen och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Fornäs, Johan, Ulf Lindberg och Ove Sernhede (1988/1993) *Under Rocken. Musikens roll i tre unga band*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Liedman, Sven Erik (1997) *Ett oändligt äventyr*. Stcokholm: Bonnier.

Sernhede, Ove (2002) *AlieNation is My Nation. Hip hop och unga mäns utanförskap i det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront Förlag;.

Ziehe, Thomas (1993) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Ziehes, Thomas (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye texter om skole og kultur*. Köpenhamn: Forlaget Politisk Revy.

ESTETIKK – PEDAGOGIKK – UNGDOM: EN TRIST HISTORIE

Et historisk tilbakeblikk på formings- eller kunstpedagogikk

Ola Stafseng

Professor i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Forskningsfelt er bl.a. ungdomsforskning og pedagogisk historie/idéhistorie.

I tenkning, skrift og tale om barndom og ungdom var vi for ca 100 år siden i *"modernitetens verksted"*, Clara og William Stern utgav "Barnespråk" (1906) og Ellen Key hadde nylig utgitt "Barnets århundrade" (1900) som også fra 1902 begynte å komme i utenlandske oversettelser. Det var sterke brytninger i syn på barn og unge, i kultursyn og syn på pedagogikk og danning. Selv om mange har interessert seg for denne kunnskaps- og vitenskapshistorien om hvordan moderne barndom og ungdom oppstår og utvikles utover 1900-tallet, og det trekkes interessante tråder til nåtiden, er jeg etter hvert svært betenkt over mangelfulle forståelser av dybden i denne historien. Jeg tror jo heller ikke at det er selve historien man skal forstå, det tilhører noen få eksentrikere (bl.a. meg selv), derimot tror jeg at vi har problemer med å se de vesentlige spørsmål i eller fra nåtiden. Dermed kan vi ikke utnytte veksten i begreper, teori og empiri som vi har oppnådd i dag til å gå tilbake med vår tids språk og stille gode nok spørsmål til historien, og således forbinde det tidlig moderne med det senmoderne.

De estetiske feltene innen og utenfor skolen har hatt og fått ulykksalige agendaer i den praktiske pedagogikken og innen relevant forskning. Selv nærmet jeg meg dette området med optimistiske gaver fra et ungdomskulturelt felt for ca 25 år siden, uten helt å forstå hva som ble så vanskelig. Jeg har ikke arbeidet med noen kontinuitet på området, men streifet innom med noen mellomrom, og stadig gjort noen små nye oppdagelser – spesielt innenfor rammen av den pedagogiske lærdomshistorien, som de siste årene har vært ett av mine forskningsfelter.

Mitt naive utgangspunkt var den gang at ungdomskulturen(e), hvis man forsto og fortolket dem på en konstruktiv måte, kunne berike både forskning og praksis. Noen nøkkelbegreper for meg var "ungdommens egen kultur" til forskjell fra voksnes kultur for ungdom (eller barn), "self-education" i en dialektikk mot education, og analoge kommunikasjonsnivåer sett i kontrast til digital kommunikasjon (i dag ville jeg vel kople disse begrepene

til en overordnet forståelse av "literacy", og dermed skolens alfabetiseringsproblemer i en multimedial epoke). Ett av de overraskende gjennomslagene i Sverige var i Lgr 80 at et slikt innspill overfor SÖ til emnet Bild ble til målformuleringer i læreplanens innledende del, om at "skolen måtte ta utgangspunkt i barns og unges egen kultur". Inntil nylig har jeg vel sett med ujevne mellomrom at dette forble et fremmed og urealisert tenkesett i svensk skole, som det også ville være i norsk skole.

Min bakgrunn har vært sosiologi, riktignok med nedslag i en stadig mer interdisiplinær ungdomsforskning, men uten bakgrunn i dypere pedagogiske grunnlagsproblemer. Når jeg i mange år ble invitert til utdanningssammenhenger for å snakke om ungdomskultur og skole, og oppdaget en hyggelig interesse av dette som "informasjon", men ikke noe skolefolk trengte å ta seriøst, syntes jeg det ikke ble noen grunn til å fortsette slike stunts. Men jeg hadde tidlig noen fortolkninger med basis i sosiologien av hvorfor dette ikke hørte til på skolens agenda. For det første at skolen eller pedagogikken hadde en hovedforankring i individualpedagogikk (siden Herbart og uten effekter av motskrifter om "Sozialpädagogik", fra Paul Natorp 1909) og psykologi, uten affinitet til begreper om ungdomsgruppen eller –kulturen. Dernest at de klokere og mer opplyste skoleledere etter 1950 hadde sine sterkeste assosiasjoner til ungdomsgruppen og –kulturen når de begynte å tenke på "the gang", "street corner society" og ungdomskriminalitet. De klokeste og enda mer opplyste, som kanskje begynte å bli gamle, hadde når de hørte om "ungdommens egen kultur" og "self-education", også lest og hørt om fortolkninger av Hitlerjugend og nazismen mer generelt, som ungdomsbevegelse og –kultur i vilt og brutalt selvstyre – "readymade" for Hitler. Slike studier, fortolkninger og analyser finnes fra tiden før og etter 1945, og de er absolutt seriøse. Men de kan absolutt diskuteres, og forvalter ikke noen endelige sannheter eller konklusjoner. Like fullt ble dette erfaringer som gjorde at sosiologen kunne velge å holde seg unna de doméner som ble behersket av skolefolk og pedagogikk.

Men jeg har altså kommet tilbake til disse problemene med formell forankring i pedagogikk og pedagogisk lærdomshistorie, og pånytt blitt konfrontert med pedagogikkens vanskeligheter med estetikk – på ulike måter, og dermed oppdaget at disse problemene er mye dypere og eldre enn de litt for smarte fortolkningene sosiologen kunne gjøre. Det går an å finne noen orienteringspunkter i nordisk pedagogikk der solid og fantastisk historie stopper opp, havner i de mørke hull i hukommelsen, og historieløst dilettanteri på ny og på ny kan starte fra "scratch". Jeg skal faktisk ikke legge vekten på Ellen Key og "Barnets århundre" eller "Skönhet för alla", selv om dette er relevant, og at hun er det eklatante eksempel på "gjemt, glemt eller utskjelt". Derimot på norske Helga Eng og "Kunstpedagogik" (1918), Charlotte

Bühler og "Ungdomens själsliv", Elsa Köhler og "Aktivitetspedagogik" (1936) og Nordiska Skolmöten 1870-1972 som kikkehull inn til "hvordan alt gikk galt".

Noe av det mest interessante med den historiske konteksten, er at den voldsomme suksessen til de Nordiske Skolemøtene gjør at debatter som der ble ført om ideer og praksis må sees som spesielt kvalifiserte, og ikke tilfeldige møter mellom spesielle påfunn. Disse møtene var en ukes konferanse i sommerferien om nye ideer og praksiser i pedagogikken hvert 3.-5. år, de startet i 1870 og hadde allerede på 1880-tallet over 5000 deltakere. Utover 1900-tallet kom de opp i 7000 deltakere og startet på en tilbakegang fra 2. verdenskrig. Her møttes lærere i alle skoleslag, andre sentrale skolefolk og det som måtte finnes fra et voksende akademia til den fremste kunnskapsutveksling om sentrale pedagogiske spørsmål i Norden og Europa. Det går an å si at disse forsamlingene lenge kompenserte for mangelen på pedagogisk forskning ved nordiske universiteter, og at dette også kan sees som forklaringen på at møtene tapte sin betydning etter hvert som universitetene vokste i sin pedagogiske forskning etter 1945.

Her var det også stridigheter og ingen enhetlige inntrykk. Men det går an å finne svært opplyste agendaer om en sterk og sentral plass for de estetiske feltene i nordisk pedagogikk, der jeg her skal framheve én bestemt linje. I Europa har dette direkte inspirasjoner fra bl.a. Pestalozzi og Fröbel, men kommer ganske spesielt til uttrykk i ("den dansende presten") Uno Cygnaeus' finske reformer for folkeskolen og lærerutdanningen på 1860-tallet, og hans gode venn Otto Salomons sløydlærerseminarium på Nääs (utenfor Göteborg) fra slutten av 1870-tallet, som ble verdenskjent og kunne ha studenter fra opptil 25 ulike land på et enkelt studieår.

Her er det først mulig å komme med et dypt hjertesukk om hvor lang tid det kan ta å komme inn til kjernene av historiske innsikter i pedagogikken, fordi det finnes så helt ekstreme, manglende former for forvaltning av hukommelse, for å vise konfliktkartene, og for å skjule vesentligheter i historien. Men den som likevel graver vil finne at Cygnaeus og Salomon står for et radikalt alternativt og helhetlig syn på estetikk, kropp, kjønn og danning – i sin tid, der vi bør framheve kropp og kjønn som det unike. I det ytre kan vi se hvordan Cygnaeus' finske folkeskole legger vekt på flotte sløydsaler og en likestilt skolegang for jenter og gutter – lenge før andre land. Mens den sløydpedagogikken vi finner hos Salomon ikke begrenser seg til gutter og håndverkstradisjoner, men trekker begge kjønn med i noe som inkluderer gymnastikk, dans, musikk, tegning & kunst – og det vi ellers forbinder med "sløyd".

Det blir lettere å fatte konfliktene hvis vi ser nærmere på en samtidig historie om den svenske läroverksskolan (1850-1914, Florin & Johansson 1993), altså motsvarende realskole og gymnas der norsk historie er lik – men ikke

så ekstrem. Den uttrykte datidens hegemoniske ideer om danning og skole, i et skoleslag som 100% utelukket feminin deltakelse, og dette var ikke bare en sosial og politisk maktutøvelse. Det gikk samtidig inn til kjernespørsmål om hva som er kunnskap, fornuft og danning i utdanning. Her skapes det over- og underordnings-distinksjoner, der hodet står over kroppen (ånden over hånden), fornuft over følelse, og den maskuline erfaringsverden har fortrinn for og står over den feminine erfaringsverden. Det er her Cygnaeus og Salomon blir så interessante, fordi de sto for et dyptpløyende kontrært dannings-syn – både teoretisk og praktisk: Kunnskap og fornuft blir til i gangen fra hånd til ånd, fra kropp til hode (sinn), og kjønn som fellesskaps-interaksjon har primat for kjønnenes segregasjon i skolen. De bekjemper altså den idé at det kvinnelige består av kropp, irrasjonalitet og følelser, mens det mannlige består av hode, rasjonalitet og kunnskap som fornuft – som utdanningsverdier.

Dette er distinksjoner som har vært og er meningsbærende fram til vår egen tid, både allment og mer spesifikt pedagogisk, det er derfor det har betydning å søke inn i historien. Vi vil ikke ha store problemer med å bruke John Dewey som en bro inn til det fortsatte 1900-tall, og da spesielt med hans måte å hevde helhetlige tenkemåter om tenkning, erfaring og kunnskap – herunder estetiske erfaringer. Og det hele vil bli enda tydeligere om vi sier at Salomons Nääs-seminar ikke var en verdens-suksess fordi det handlet om sløyd, men fordi det sto for en allmenn og bred aktivitets-pedagogikk i en fagenes fordummende skole – noe også Dewey ville tilslutte seg. Men på estetikkens mer spesifikke felt er det verdt å merke seg hvordan vennene Ellen Key og Carl Larsson definerte sine estetiske preferanser inn i den begivenheten som verdensutstillingen i Stockholm 1897 representerte. Mange har skrevet at det var her Sverige ble til som moderne land, med en forenet industri- , arkitektur- og kunstutstilling der 4 nordiske land og Russland var utstillere, den vakte oppsikt og Ellen Key var meget begeistret – hun som ellers kunne uttrykke seg svært industri-kritisk fant altså her noen sammenhenger hun likte.

Dette er innledningen til den problematiske agendaen for 1900-tallet. Vi kan først se linjen fra Cygnaeus, Salomon og Key ført inn i den norske Helga Engs storverk fra 1918 som het "Kunstpædagogik". Eng ble etter hvert den første norske professor i pedagogikk, hun var kjent på kontinentet siden 1913, og ble fra 1920-tallet oversatt og kjent i en rekke land for sine bøker om barn og unges tegninger. Boken "Kunstpædagogik" er for det første en bred framstilling av europeisk reformpedagogikk mer generelt, og dernest en innordning av de estetiske orienteringene i "den kunstpedagogiske bevegelse" slik den hadde utviklet seg i England og i det tyskspråklige Europa siden 1870-tallet. Disse utviklingstrekkene blir også ført inn i Norden og

Norge. Med disse brede grepene er det for det første sentralt hvordan det estetiske feltet blir forstått og definert, og dette er bredt og mangfoldig i beste Bauhaus-retning, der arkitektur, industridesign og ulike kunstfelter skal henge sammen. Dernest er Eng meget kritisk til utviklingsretningen for kunstpedagogikken, som hun mener er nostalgisk og utviklingspessimistisk, og ser kunstfagene mer som motgift og terapi enn som allsidig kvalifisering for samtids- og framtidssamfunnet.

Helga Eng var også meget kritisk til hva slags barne- og ungdomspsykologi kunstpedagogikk syntes å orientere seg mot, vi vet at dette ble de psykoanalytiske tenkemåtene fra 1930-tallet. Hva dette handlet om kan bli tydeligere når vi kopler Engs bidrag mot to store navn i Europa og Norden i mellomkrigstiden – Charlotte Bühler og Elsa Köhler, begge tilknyttet de psykologiske og pedagogiske institutter ved Universitetet i Wien, og med tette faglige og personlige relasjoner til Sverige og Norge i hele perioden.

Bühler bygde opp sin internasjonale autoritet som skaper av en ny (barne- og) ungdomspsykologi, som egentlig ble en systematisering av tenkemåter vi finner hos Ellen Key i en før-vitenskapelig utgave. Modernitetens barndom og ungdom må handle om den autonome selvbestemmelse utenfor og i skolen, og hos Bühler om selv-observasjonen hos unge individer i en "Ich-Findung", der hun bygger sin ungdomspsykologi på en systematisering av tenåringers og unge menneskers dagbøker og deres tekster, dikt og tegninger. Kjernen i dette kaller hun subjektiv produksjon, og i vår tids termer betyr dette noe vi kaller "å skape seg selv" eller dannelse av "subjekt-posisjoner" (altså svært postmoderne), der estetikken er godt integrert i personlighetsdannelsen. Elsa Köhler videreførte en forskning og pedagogisk utviklingsarbeid med aktivitetspedagogikken fra Wien til et samarbeid med lærere i Göteborg, Oslo, Bergen og Trondheim på 1930-tallet, fram til det store verket Aktivitetspedagogik i 1936. Vi finner her selvbestemmelsens, selvvirksomhetens og egenaktivitetens moderne individ, og helt bestemt som en psykologi som ikke gjemmer bort utviklingen som intrapsykisk, atskilt fra eksternalisert aktivitet – derimot er kjernebegrepet *verkskapandet* som ikke skiller mellom løsningen av et matematikkproblem, mestring av tredimensjonalt perspektiv i tegningen, eller den introspektive løsning på et religiøst identitetsproblem.

Referanserammene som her var etablert av mange over lang tid, hadde de estetiske erfarings- og refleksjonsfeltene vel integrerte og posisjonerte i en allmenn pedagogikk, psykologi og barne- og ungdomsforskning før 2. verdenskrig. Men noe gikk altså galt.

Her kan vi legge vekten på at disse posisjonene, ikke minst det feminine innslaget, gikk tapt med nazisme og krig, og at personene bak ble flyktninger eller dødsofre. I stedet kan vi framheve at Torsten Husén innledet

etterkrigstiden med sin doktoravhandling fra 1944 om ASvensk ungdom@ eller AAdolescensen@ som den skiftevis ble kalt. Her skriver Husén:

> "...Därvid kommer jag att stå i opposition till en stor del av den hittilsvarande ungdomspsykologiska forskningen, vilken, som Elmgren i den ovan citerade studien betonar, i alltför hög grad har renodlat introversionslinjen. Orsaken till denna renodling är att Ch. Bühler och andra i så hög grad byggt på dagboksmaterial. I allmänhet är det de mera introverta och självanalytiskt lagda ungdomarna som hänge sig åt dagbokskrivandet, medan de mera extraverta och robusta ägna sin tid åt andra sysselsättningar, framför allt sporten och kamratlivet. Jag har på ett annat ställe framhållit, att vad den estetiskt överspända ungdomen i Wiens eller Berlins intellektuella överklass tänker om livet och dess problem inte är representativt för den robuste bondpojken från skånska slätten eller den idrottsintresserade järnarbetaren från Domnarvet." [1] **(Husén 1944:10).**

Huséns argumenter akkurat her er svenske og nordiske, men avhandlingen er skrevet innenfor den samme tyskspråklige referanserammen fra ungdoms- og utdanningsforskningen som er presentert ovenfor, og med tilsvarende konfliktmønster2.

Siden har vi vært omtrent der, med et historisk brudd og en annerledes agenda for pedagogikk og (ungdoms)psykologi. Enkelt uttrykt ble konsekvensene en dualisme i pedagogikkens ungdomsoppfatninger, mellom utviklingsproblemer på den ene siden og kunnskapens eller ferdighetenes ungdom på den andre siden. Det er selvsagt en nokså sammensatt historie, der også kvinnene forsvant og mannlige militærpsykologer overtok pedagogikken. Det er også interessant at Huséns ungdomspsykologi ikke bygde på selvvirksomhet og selvobservasjon, men voksnes observasjoner av de unges "modenhet" – som offiserer, foreldre, lærere eller prester.

Selv om det ble navn som Eriksson og Piaget som kom til å dominere, var det vesentlige at estetikken ikke lenger inngikk i en helhetlig forståelse av utvikling og kunnskap, bygd på selvutvikling og egenaktivitet. Dermed kunne også det estetiske splittes i en rekke mindre spesialiteter uten særlig forbindelse med hverandre, så som sløyd, bildemedier, musikk, skolekjøkken – eller at kroppskultur ble forvaltet av gymnastikk og idrett, og arkitektur hadde ikke lenger noen plass i dette bildet. Premissene for disse estetiske feltene ble ikke lenger forankret i et utviklings- og kvalifiseringssyn, men kunne bli dominert av finkulturelle danningssyn.

---

1 Dette "annat ställe" er i Huséns "Volontärpsykologi", Krigsvetenskapsakademins Handlingar och Tidsskrift, bihäfte 3, 1942.

2 I svensk og nordisk pedagogikk etter 1945 kom Husén til å bli en ledende og dominerende figur, ble kalt "den svenske grundskolans far", og fikk dermed en stor betydning for utformingen av den 9-årige skolen også i Norge.

Det ble i etterkrigstiden heller ikke slik at de estetiske feltene fikk en selvsagt plass i skolen, men kunne forskyves til fritiden eller privatsfæren. Ikke minst har vi sett hvordan ungdomskulturene har utviklet seg på det sterkeste på klar og kritisk avstand fra skolen. Forsøk på å bygge broer har ofte vært kortvarige eller mislykkede.

Dersom det er slik at utviklingen og agendaene de siste 10-15 årene har pekt i nye retninger, som jeg i og for seg mener, vil det ikke være mulig å komme videre uten et betydelig historisk reparasjonsarbeid av praktisk, organisatorisk og forskningsmessig art. Et sentralt bidrag til en slik fornyet agenda kom for 10 år siden fra Jan Thavenius (1995) med "Den motsägelsesfyllda bildningen", som hans kritiske svar til utredningen "Skola för bildning". Jeg vil også peke på den franske sosiologen Alain Touraine og hans "Can we live together?" i år 2000.

På mange vis har det skjedd en tilbakevending til mange av de dagsordener som var toneangivende i tiårene før 2. verdenskrig, og som jeg her har lagt vekt på å trekke fram fra historien. Det er mange måter å beskrive og diskutere dette på. Men en overordnet usikkerhet om hvor og når unge mennesker erverver sine viktigste språklige og kulturelle kompetanser, altså hva som er dagens literacy-problem, om vi finner dette i ungdomskulturenes musikk- eller medialiv, eller i internasjonale ungdomsutvekslinger? Dette betyr at det brede problemet er forholdet mellom "formal" og "nonformal education" i vår tid, og da like gjerne "self-education". Her skriver Thavenius om "media literacy" med henvisning til den danske ungdoms- og medieforskeren Kirsten Drotner, mens Touraine skriver om "A school for the subject" – og framhever selvutviklingens ledende rolle.

Imidlertid blir det så et problem at ungdoms- og ungdomskulturforskningen har hatt som hovedtradisjoner (dette går tilbake til dualismen etter 1945) å forske på ungdom enten utenfor, eller innenfor skolen, og det er bare unntakene vi ser når noen få samfunnsforskere har forsøkt å studere sammenhengene mellom utenfor og innenfor. Like fullt kan vi se nyorienteringer de siste 10-15 år som fanger opp en ny sosialiseringssituasjon, med begreper om narrativer, om nye biografiske mønstre, "life management", interkulturell læring eller kommunikasjon i stedet for det liberale begrep om multikulturalitet, forlenget ungdomsalder eller nye livsløpsmønstre, osv. Det som også speiles er at gamle forhold mellom institusjonene over lengre tid har vært i endring, dvs. at forholdene mellom utdanning, (lønns)arbeid, fritid, familieliv og boforhold står nærmest og vakler.

Samtidig er det nokså klart at den estetiske erfaringsdannelse har en helt spesielt sentral plass i ungdomsaldrene. Men disse estetiske erfaringene er ikke spesialiserte, men allsidige og sammensatte, og vil være vanskelig å komme til i en praksis eller forskning som er så interesse-fragmentert som

i dag. Derimot vil det være nødvendig å rekonstruere tenkesettene fra 70 og 100 år tilbake, med vekt på kropp, kjønn, kultur og nye literacyformer i vår tids media- og kommunikasjonsformer.

Når jeg da skal peke på det attraktive ved barnekultur og ungdomskultur med et interdisiplinært forskningsblikk, er det fordi disse kulturelle praksisene setter forholdet mellom *digital* og *analog* kommunikasjon og læring i fri flyt. Slik har det bestandig vært, men vi har ikke hatt begreper for det siden tidligst 1950-tallet (Stafseng 1991).

I det enkle eksempel er digitaluret det som forteller oss om tiden i tallrepresentasjon, mens det gode gamle analog-uret viser tiden som en symbol- eller bilde-representasjon av solens stilling (selv om det også kan være tall ytterst på urskiven). I språklig kommunikasjon vil vi alltid finne to nivåer, digitale nivåer av ja/nei-budskap eller "juridiske" avklaringer og distinksjoner av rett og galt, mens de analoge nivåer vil/må uttrykke fellesskap og helhet - altså alle former for symbolsk kommunikasjon som bekrefter at vi deler språklige konvensjoner, gjensidig aksept eller sympati, osv. I sms- og email-språket, som hele veien i og for seg er *teknisk* "digitalisert", kan vi se sammenblandinger av digitale og analoge nivåer og uttrykk, der symbolet "smil" kan erstatte noe som ville være mer rom- og tidkrevende i digital versjon. Det er flytende overganger i dette begreps-skillet, men vi kan forenklet si at det analoge er det bildesterke og seremonielle nivået, mens det digitale er det tekststerke og beslutningspregede nivået.

Når vi har akseptert digital/analog (kommunikasjon og læring) som begrepsskille står de i et forhold til hverandre som er gjensidig avhengig, nødvendig og helhetlig, men uten at vi har tatt standpunkt til ulike empiriske uttrykk og variasjoner (eks. undertrykte eller oversette sider av dualiteten). Vi kan gå inn i snevre pedagogiske områder som lese- og skriveopplæring der det finnes spesielle digitale komponenter som bokstaver, ord og fonemer, og se at sentral forskning kan si at barn "knekker lesekoden" gjennom "metalingvistisk kompetanse" som erverves i det analoge nivås lek med språk, lek med andre barn, osv. (Lundberg, 1982). Her kan man starte de sentrale problemene i praksis og teori, og samtidig bringe disse begrepene med seg til en bredere konsepsjon av hva som må være sentralt i studiene og analysene av barne- og ungdomskultur: I genuine og/eller forvridde former er dette kulturelle praksiser som er rike på samtidige digitale og analoge nivåer, og det er nettopp dette som gir dem en egen driv – et ethos (for "self-education" om vi vil). Barnekulturen mer snevert sett inneholder praksiser som må reguleres av digitale standpunkter til vil/vil ikke, rett/galt, men kan ikke drives framover uten analoge tilslutninger til felles forståelse, seremoni og fest. Begrepsmessig bør vi derfor også si at det analoge handler om barne- og ungdomskulturens vesentlige, interessante og vanskelige *estetiske* dimensjon.

Her begynner det et sett med vanskeligheter. For det ene omkring i hvilke empiriske uttrykk vi kan finne barns estetiske kompetanse som regulerende og selvregulerende kraft – er det i flokkens hyl under de store begivenheter, beherskelsen av de kommersielle koder for vareestetikken slik de uttrykkes i påkledningen, eller i stille kontemplasjon over eksperiment i farge og form på PC eller papir? For det andre omkring hvilket kunnskapsfelt dette egentlig er, så vel vitenskapelig som praktisk? Det er jo da dette siste som er sentralt her, og som er grunnen til de største vanskelighetene.

Hvis vi i dag skal gjenerobre en agenda for estetikken, barn og ungdom, er nok vår tids brede og sentrale begrep "literacy" og spørsmålene om hva som er tidens alfabetiseringsproblemer utenfor og innenfor skolen. Noen av de mest tydelige bidrag til disse problemene har i de siste årene blitt brakt til torgs av forskere som Kirsten Drotner og Jan Thavenius, til dels i et samspill mellom disse to, men jeg skal her benytte meg av noen begreper og tenkemåter hos Thavenius for å sette sentrale problemer på spissen. Dette dreier seg om at de begge først bidro til nye diskusjoner om begrepet danning, mens jeg her vil legge vekt på Thavenius' skille mellom "den modesta (nøysomme?) estetikken" og "den radikala estetikken" (Aulin-Gråhamn m.fl. 2004).

I "den modesta estetikken" finner vi det beste man kan håpe på i skolen, kommunale kulturskoler og fritids- og sosialpedagogikk: En anerkjennelse av og et rom for estetiske uttrykk og arbeidsformer for barn og unge, men det er innenfor helt etablerte distinksjoner og konvensjoner. Det betyr at vi for eksempel som i Sverige må leve med at sløydlærere og bildlærere ikke vil ha noe med hverandre å gjøre, eller at kunstfeltene utenfor skolen stiller så steinharde kompetansekrav at vi ikke kan forestille oss musikk, dans, teater eller film uten tidlig og særegen (atskilt) spesialisering. Her står altså fagtradisjoner og organisatoriske forhold i veien for at det er mulig å tenke på et samlet estetisk felt. Mens Thavenius med "den modesta estetikken" peker på tenkemåter og praksiser der det estetiske ikke blir seriøst selv om det brukes flere 100-talls millioner på "kultur i skolen" (parallell til "den kulturelle skolesekken hos oss). Dette skjer ved en innordning i en rekke dualismer, så som forestillinger om en likestilt pleie av de to hjernehalvdeler, skolens oppfatninger av skillet mellom lek og alvor, eller lyst og læring, eller kulturpolitikk langs to parallelle og selvmotsigende spor som fostring til den gode kulturarven og samtidig aksept av barn og unges egen kultur og "fritt skapande" som det kalles på svensk. Slike dualismer leder til en kulturpedagogikk uten ambisjoner, en estetisk praksis i lykkelig isolasjon fra tidens kvalifikasjonskrav – et terapeutisk hjørne.

Kirsten Drotner viser hvordan barn og unges medievirkelighet innebærer en sammensmelting av forskjellige medier, kommunikasjons- og språk-

former og -nivåer. Vi kan beskrive dette som avansert svitsjing mellom analoge og digitale nivåer, og også som en integrasjon av disse nivåene. De klareste motsatsene til hennes beskrivelser finner vi i pedagogikken hos de som forestiller seg at mer av noe betyr mindre av noe annet – mer TV betyr mindre lesning av litteratur, mer sms-språk betyr utarming av propert morsmål, osv. Drotners logikk blir den motsatte, at "mer språk" blir "mer språk" i en mer generell literacy-forståelse, mens det hovedproblem hun presenterer er at barn og unges overveldende kompetanse er forankret i sfærene for "non-formal education", som så møter barriérer i sfærene for "formal education" (skolen). Enkelt uttrykt kan dette sees som en motstilling mellom å kunne og vite (kompetanse og kunnskap), der barn og unge *kan* mye, men de *vet* ikke hva de kan så lenge skolen blir stående på utsiden av det (sen)moderne literacy-prosjekt. Her kan det til og med regnes som progressivt med idéer om forbud mot mobiltelefoner.

Her er svaret eller utfordringen hos Thavenius "den radikale estetikken". Men den hviler på mange forutsetninger, og er vel mest i en formuleringsfase i det svært interessante arbeidet Thavenius deltar i ved Malmø høgskole. For det første må det reises spørsmålstegn ved skolens tradisjonelle kunnskapsbegrep – om en stabil og gitt, nærmest død kunnskap, der vi heller enn et substantiv må være på jakt etter et verb som finnes på svensk som "att kunskapa" (i det moderne kunnskapssamfunnet). For det andre må de dualismer som er etablerte i "den modesta estetikken" utsettes for en hard John Dewey-behandling, dvs. en avvisning av de todelte parallell-leker for de estetiske og rasjonelle kunnskaper. Det mest overordnede er å ikke akseptere en bastant distinksjon mellom kunst og vitenskap. Dernest er et skille mellom lek og alvor i skolen fordummende, også når det impliserer at leken hører til i de laveste barnealdrene, og må avløses av stadig mer "alvor" utover i skolegangen – når de mannlige lærerne "skal overta". En rasjonalitet som skiller mellom fornuft og følelser er heller ikke opplysende i vår tid, når vi heller har bruk for et fornufts-begrep som omfatter fantasi, følelser og intellekt i vår omgang med nye medier. En radikal estetikk må også være opptatt av danning for vår tid, for eksempel "mediedannelse" hos Drotner (et lite eksempel kan være det som kalles "nettikette"), og det innebærer at forhåndsskjemaer for høykultur og lavkultur er dårlig egnet til å belyse estetiske danningsprosesser innen musikk, litterære og visuelle uttrykk, osv. Dette bør ikke være argumenter for relativisme, for mer enn noensinne er det bruk for kritisk dømmekraft, men da er skolens evige problem at det hører fasiter til dømmekraften – litterære kanoner eller grafitti som hærverk. Med lærdommene fra historien vil jeg for egen del tilføye nødvendigheten av en estetisk forståelse som forbinder hånden og kroppen med ånd og intellekt.

Når det således er ryddet på tenkeloftet er det mulig å tenke seg en kulturpedagogikk som har ryddet plass for barnekultur, ungdomskultur og estetisk praksis – i en dynamikk mellom non-formal og formal education, mellom kompetanse og kunnskap. Ikke for å skape hygge og trivsel (den modesta estetikken), men for å bringe estetikken og dens evne til å skue og gjennomskue inn i det kunnskapsbegrepet og literacy-begrepet som kan realisere en ytringsfrihet og offentlighet for barn og unge – både mens de vokser som barn og har vokst barndommen fra seg.

Men det finnes en kunnskapshistorie som både kan støtte slike tanker, og som kan tilsi at slik optimisme vil lede til store skuffelser. Et av de forholdene som gikk riktig galt etter 1945 var at vi i pedagogikken fikk etablert et hovedskille mellom barns og unges (indre) utvikling og kunnskap (altså en annen distinksjon enn den vi så langt har brukt mellom kompetanse og kunnskap) – altså helt motsatt av hva Bühler og Köhler hadde stått for før 1940. En slik utviklingsforståelse måtte da selvstendiggjøre identitetsprosesser fra kunnskap, og likeledes gjøre det tiltrekkende å kople estetikk og identitet i en motstilling til kunnskap.

Dette kan være nok en grunn til å vende blikket mot Helga Eng og hennes videre arbeid med "Barnetegning" og "Margrethes tegning fra det 9.-24. året" (siste gang i revidert engelsk utgave på 1960-tallet), der hun skrev barns og unges estetiske praksis inn i en psykologi. I en del av det biografiske materialet gjøres det morsomheter ut av hennes totale aversjon mot Freud og psykoanalytiske begreper, med henvisning til hennes person som tilkneppet frøken og gammel jomfru med seksualangst. Det kan i stedet være viktig å merke seg at i hennes bøker er det uhyre viktig at den estetiske praksis i barndom og ungdom ikke står i et utvendig eller atskilt forhold til den psykologiske utvikling, men er to sider av samme sak (altså som hos Bühler og Köhler). Men skulle hun ha støttet seg til Freud og hans etterfølgere ville individ- og identitetsutviklingen foregå etter egne lover, atskilt fra estetiske praksiser eller kunnskapsprosesser. Dette er verdt å merke seg, fordi den kunst- og formingspedagogikken hun var så kritisk til nettopp kom til å kople seg til den psykodynamiske psykologien, både før og etter 1945. Da er det også enkelt å gjøre estetikk til en form for terapi, atskilt fra den alvorlige kunnskapen.

Ligger vi da godt an til å utvikle et annerledes forhold mellom pedagogikk og estetikk, til de hyggelige allianser i teori og praksis? Jeg er redd det er vanskeligere enn som så, det er fort gjort å ta for lett på motkreftene. I min framstilling brukte jeg som ett av eksemplene motsetningen mellom ungdomssynene hos Bühler og Husén, og vi kan også gå videre og finne at Husén var sterkt inspirert og influert av rådende synspunkter i samtidig tysk og nazi-relatert psykologi og pedagogikk. Dette kan bli forførende hvis

vi bare knytter dette til en slik spesifikk historie, og ikke gjennomskuer det mer generelle møtet mellom det moderne og det anti-moderne – "a clash between civilizations". Riktignok kan vi lese oss videre inn i angrepene på Bühlers ungdomspsykologi, og finne at denne var en spesiell feminin, jødisk og urban undergraving av den gode tyske gutt – men vi må gjennomskue at den anti-moderne tonesettingen i bredere forstand dreier seg om *fundamentalisme*. Og fundamentalisme forsvant ikke med nazismen.

Vi forbinder fundamentalisme oftest med religion, men den kan selvsagt også være sekulær, og det kan være viktig å identifisere den bredt og på tvers. I Afganistan fantes det under Talibanregimet en ekstrem muslimsk fundamentalisme: Ingen individualitet, ikke musikk, ikke skolegang for jenter eller kvinner, menns overordning, tradisjon som skulle råde – og sprengingen av de buddhistiske fjell-skulpturene foregikk fordi dette var et visuelt uttrykk. Fundamentalisme vil inngå i maktspill, enten den kommer fra makten eller som marginal motstand. Det fantes i borgerkrigene på Balkan i 90-årene noen interessante frontlinjer, for eksempel i attakkene på Sarajevo, der serbere, muslimer, jøder og andre levde i fredelig og kosmopolitisk modernitet – sammen (det samme gjaldt Dubrovnik). Der kunne vi se at det var menn fra landsbygda som angrep med hat mot en slik urban modernitet. Vi finner også slike uttalte motiver i Osama bin Ladens attakk på tvillingtårnene i New York – selveste inkarnasjonen av den syndefulle praksis å leve i et moderne, sekulært, multi-etnisk – og kosmopolitisk samfunn. USA's hevnprosjekt(er) bæres også fram av mange amerikanske fundamentalistiske argumenter og krefter.

Fra slike brede politiske sveip blir oppgaven å kunne forbinde slike motsetninger mellom det moderne og anti-moderne med den pedagogiske verden. Og vi må da også tenke i lokale variasjoner og ulike uttrykk – i historien og samtiden. Kjønn ser ut til å være et nøkkelspørsmål, kontroll av kvinner og seksualitet, et hierarkisk syn på de to kjønn, og ulike grader av kvinnediskriminering. Dette kan uttrykkes i motvilje mot fellesundervisning – med atskilte klasser eller skoler, lavere kvalitet i jenters skolegang eller stengte utdanningsveier, eller ingen utdanning for jenter – alt dette finner vi historiske eksempler på i vår kulturkrets. Etnisitet og religion er andre nøkkelspørsmål, der vi bør gjenkjenne fiendtlighet mot å blande etniske grupper og/eller religioner i skolen, og varierende grader av pedagogiske argumenter for separate klasser eller skoler for bestemte etniske eller religiøse grupper. Noen ganger vil vi finne eksplisitt rasisme, andre ganger mer sofistikerte pedagogiske ideer om for eksempel morsmålsopplæring eller privatskoler. Men vi står også her overfor tyngre idétradisjoner om utdanningens oppgave i sosial og nasjonal integrasjon, en tysk tenkemåte om folkefellesskap (blodsfellesskap) mot franske idéer om flerkulturelt fel-

lesskap basert på statsborgerlig oppdragelse. Her har særlig de baltiske land i de siste årene demonstrert mange snubletråder, og det er vel bare iveren etter EU-medlemsskap som har fremmet det moderne.

Her står vi overfor noen kjerneproblemer med estetikken, formings- eller kunstpedagogikken slik Helga Eng så det. Hun kritiserte kunstpedagogikken for et nostalgisk samfunnssyn, en lengsel tilbake til det før-industrielle og før-urbane samfunn gjennom estetiske erfaringer. Hvis kunstpedagogikken også har kjønnede oppfatninger om estetiske felt, så som at poesi ikke er noe for gutter, eller søm for jenter og sløyd for gutter som vi kan huske, da har dette feltet interne problemer. De mest nærliggende erfaringene er kanskje muslimske foreldre (fedre) som gjør alt de kan for å holde sine døtre unna gymnastikk eller musikk, og skolefolk som diskret tillater slikt med en "kultur"-begrunnelse.

Fundamentalisme kan noen ganger innebære fiendtlighet mot visuelle uttrykk og språk, slik vi så i Taliban-eksemplet, og senest i de voldsomme reaksjonene på karikaturtegningene av profeten i danske Jyllandsposten. Dette kan se ut til å ha sine røtter i samfunn som skulle styres med referanse til religion og/eller tradisjon, der religiøs tekst også har "lovens" oppgaver ("det står i Bibelen"). Visuelle eller estetiske språk og uttrykk er da vanskelige å holde under kontroll, og kan utsettes for legale sanksjoner ("blasfemi"). På dette området finner vi sterke spor fra atskillelsen mellom den katolske og de protestantiske kirker, og spesielt former for fundamentalisme i protestantiske sekter (ingen bilder i et Læstadiansk hjem). I nazi-Tyskland brukte Gestapo mye energi på å spore opp ungdomsgrupper som spilte jazz, og i vår tid har vi opplevd en voldsom kampanje mot grafitti. Dette kunne være en innledning til å se tilbake på ungdomskulturenes estetikk i etterkrigstiden, og medfølgende kriser og kamper.

Meningen med dette brede perspektivet på fundamentalisme og kollisjonen mellom det moderne og det anti-moderne, var å skaffe en plattform for å bedømme hvorfor pedagogikk og estetikk ikke re-installerte personer som Eng, Bühler eller Köhler etter 1945, og at det de sto for først har blitt interessant igjen de siste 10-15 årene. Det synes da klart at estetikkens pedagogikk siden siste del av 1800-tallet har vaklet mellom å være forankret i den generelle og allmenne pedagogikk, eller å være atskilt i egne spesialiteter. Som spesialitet øker risikoen for å bli offer for ulike former for fundamentalisme eller det anti-moderne, enten det er fra eksterne krefter eller interne ideologier. Estetikk som inngår i den generelle pedagogikk vil fortsatt møte fundamentalismens problem, som vi har sett, men må da inngå i den generelle pedagogikkens strev med å være i en moderne front. Modernitet i utdanningen er ikke noe selvsagt, det er sterke krefter på banen så snart vi snakker om literacy i dag – for eksempel ved å sette bilder opp mot tekst

(som konflikt eller konkurranse). Jeg har da forsøkt å vise at en ny relasjon mellom estetikk og pedagogikk må inngå i et generelt strev for moderne individualitet, ytringsfrihet, demokrati, menneskerettigheter og FN's barnekonvensjon – i en permanent diskusjon og kritisk front mot kulturkonservatisme og annen depresjon i utdanning og pedagogikk, slik vi senest fikk sterkt demonstrert med den enorme suksessen til Neil Postman blant nordiske skolefolk i 1980-årene.

Referenser

Aulin-Gråhamn, L, Persson, M. & Thavenius, J. (2004) *Skolan och den radikala estetiken* Studentlitteratur, Lund.

Bühler, C. (1922) *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Jena, Stuttgart 1967. Sv. overs. og forord av rektor Honorine Hermelin; *Ungdomens själsliv*. Natur og Kultur, Stockholm 1935 (3. oppl. 1941).

Eng, H. (1918) *Kunstpedagogikk. Nutidspedagogikk.* Aschehoug, Kristiania.

Florin, C. & Johansson, U. (1993) *Där de härliga lagrarna gro…" Kultur, klass och kön I det svenska läroverket 1850-1914.* Tiden, Kristianstad.

Husén, T. (1944) *Adolescensen. Undersökningar rörande manlig svensk ungdom i åldern 17-20 år*. Uppsala.

Key, E. (1900) *Barnets århundrade I-II.* Bonnier, Stockholm.

Köhler, E. (1936) *Aktivitetspedagogik. En vägledning under medverkan av svenska och norska lärare*. Natur och Kultur, Stockholm.

Lundberg, I. (1982) Lingvistisk medvetenhet – en kritisk factor I läsinläringen. I Høien, T. (red.): *Språk og lesing.* Universitetsforlaget, Oslo.

Natorp, P. (1909) *Sozialpädagogik : Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart.

Persson, M. & Thavenius, J. (2003) *Skolan och den radikala estetiken*, Malmö högskola.

Stafseng, O. (1991) Ungdomskultur og språklige oppvekstvilkår. I Hansson, H., Nordström, G.Z., Pedersen, K., Stafseng, O.: *Barns bildspråk – Children's pictorial language*. Carlssons, Stockholm.

Stafseng, O. (2005) *A hidden pre-history of Nordic teachers= self-education 1870-1940*. Paper at NFPF-NERA conference, Oslo March, unpublished.

Stern, C. & Stern, W. (1906) *Die Kindersprache*. Barth, Leipzig.

Thavenius, J. (1995) *Den motsägelsesfulla bildningen.* Symposion, Stockholm.

Touraine, A. (2000) *Can we live together? Equality and difference*. Polity Press, Cambridge.

MUSIK

© Pär Mäkitalo/Johnér

SKOLAN SOM KULTURELL MÖTESPLATS

Ralf Sandberg

Fil. dr., vik. professor i musikpedagogik vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. Huvudsaklig forskningsinriktning är läroplansteori och undervisningsprocesser i musik.

Musikämnet i skolan har sina kunskapskällor i musik- och kulturlivet. Musiken är kanske det ämne i skolan som också har mest kontakt med ungdomskulturen direkt in i klassrummet. En musikundervisning som just tar hänsyn till ungdomarnas egna musikintressen och förväntningar blir oundvikligen påverkad av medie- och ungdomskulturens olika attityder och uttrycksformer. Unga människor lever i dag i en internationell musikvärld och de utvecklar en modern identitet till stor del under påverkan av sin musikaliserade omvärld. Kulturella och estetiska verksamheter ingår alltmer i de ungas livsprojekt. Ungdomar är som barometrar för samhälleliga och kulturella förändringar och är särskilt känsliga för tidsandans rörlighet. Lärarna är också bland de grupper som först möter förändringarna i samhället.[1]

För att förstå musikundervisningens villkor och förändringar måste skolan ses som ett möte mellan å ena sidan en skolkultur med dess traditioner och kunskapsorganisation och å andra sidan barns och ungdomars föreställningar och upplevelser i en musikvärld, präglad av medie- och ungdomskultur.[2] Viktiga frågor att belysa för att veta mer om detta möte är hur skolans musikundervisning utnyttjar ungdomarnas egna musikaliska kunskaper och erfarenheter och hur mycket av musikundervisningen och dess innehåll som angår dagens barn och ungdomar. Vilken bäring har skolans musikundervisning på den egna musikaliska världen utanför skolan? En annan fråga är om skolans musikundervisning ska erbjuda något annat än vad ungdomar möter av musik på sin fritid. Vidare är en fråga hur musikaliska och estetiska uttrycksformer kan användas för att förstå skolan som social och kulturell mötesplats.

Ett huvudtema vid UVK:s konferens behandlade populärkulturen gentemot en mer reflekterande syn på kulturen och estetisk verksamhet i skolan. I artikeln diskuterar jag den musikpedagogiska forskning som med olika infallsvinklar behandlar denna problematik. Några forskningsansatser

---

[1] Jfr. Lindblad 2004, 2005.

[2] I min egen läroplansteoretiska forskning har samspelet mellan samhällets kultur- och musikliv och skolans musikundervisning varit ett tema: "Musikundervisningens yttre villkor och inre liv". Se Sandberg 1996, 1997, 2002, 2005.

berör utbildningen av musiklärare, musikundervisningens förändrade villkor och hur undervisningen gestaltar sig inom skolans ramar. Andra forskningsinriktningar tar upp ungdomskulturen och hur eleverna uppfattar musikundervisningen i skolan. Avslutningsvis försöker jag peka ut några nya perspektiv och forskningsbehov som framkommer ur en granskning av det aktuella forskningsläget. Först en kort historik.

”Ja, det är tidens melodi”

Musiken i skolan har en lång historia.[3] Motsättningen mellan moralen och ”det populära” är också ett genomgående drag i musikundervisningens historia. I det antika grekland hade musiken, jämte litteraturen och matematiken, en mäktig karaktärsdanande roll i skola och läroplan. Musiken var en omistlig del i människans hela utveckling och fostran. Musik som begrepp kommer ur ordet mousiké, som i sin tur kan härledas ur grekiska mytologins nio muser vilka stod för estetiska aktiviteter, liksom för historien och stjärnkunskaper (astronomi). Platons musikpedagogiska teorier utgick från antikens världsåskådning och vetenskapssyn i den grekiska kulturen. Däri ingick musikbegreppet mousiké, barnuppfostran (paideia) och den s.k. ethosläran. Ethosläran innebar att vissa melodier var moraliskt mer högtstående, ädlare och vidmakthållande för samhället, i motsats till andra tonarter som ansågs ha mer livsnjutande och dekadent karaktär. Musiken ingick som obligatorisk beståndsdel i ämneskretsen qvadrivium inom de sju fria konsterna (artes liberales).

Arvet från den grekiska antika kulturen och det klassiska läroplanstänkandet förmedlades av bland annat musikteoretikern och filosofen Boëthius (480 – 524 e.Kr.) till den romerska kulturen. Musiken förenades där med en kristen världsordning. Boëthius försökte att legitimera musikens roll i den latinska kristna världsåskådningen. Den hedniska världens ”sfärernas harmoni” blev istället ”de himmelska härskarornas sång”. Boëthius´ skrifter blev under hela medeltiden utgångspunkt både för den inom universiteten mera spekulativa musikteorin i kombination med den kristna världsbilden och undervisningen i klosterskolor och katedralskolor. I dessa skolor och i en del stadsskolor präglades de liturgiska melodierna och den flerstämmiga sången av imiterande metoder där till exempel bestraffning var vanlig

[3] De historiska nedslagen i artikeln är främst hämtade ur Reimers 1983, 1989, 2001, 2003. Lennart Reimers kommer inom kort att publicera sin omfattande bok *Musikpedagogikens historia i Sverige*. (In press)

om man gjorde fel. Skolan utvecklades i kyrkans hägn, i första hand inom klostren. Sången vid gudstjänsten blev det yttersta målet för skolornas musikundervisning.

Genom tiderna har alltså sången och musiken i skolan främst legitimerats av kyrkans verksamhet, där symbiosen mellan kyrka och skola i de protestantiska länderna haft stor betydelse. I 1842 års folkskolestadga spelade fortfarande kristendomsundervisningen en dominerande roll, vilket bland annat innebar en skyldighet att sörja för att alla barn skulle få undervisning i sång. Sången i skolan skulle framför allt stärka kyrkosången, höja moralen och fosterlandskänslan. Undervisningen i musik skulle förekomma i form av psalmsång – med undantag av sådana lärare »som sakna allt anlag därtill». Från 1860-talet växte småskolor fram där alla barn skulle erbjudas åtminstone ett visst minimum av undervisning. Lärarutbildningen förbättrades gradvis och 1864 fick seminarierna fackutbildade musiklärare. Sångsamlingar för seminarier, små- och folkskolor samt läroverk gavs ut och undan för undan fylldes de också med sånger av nytt slag, lantliga visor, folkvisor och visor ur konstmusikens värld. Som en följd av den vidgade repertoaren ändrades folkskolan ämnet Kyrkosång till Sång 1878.

På 1890-talet skedde det verkliga genombrottet för den nya synen på barnen, deras erfarenhets- och föreställningsvärld, vilket resulterade i en allt längre skolgång och en mer medveten musikundervisning. Ett stort antal sångböcker och läromedel för skolsång producerades. Alice Tegnérs sångsamlingar, nio häften av Sjung för oss mamma, hörde till dessa som sjöngs både i hemmen och skolan. Betydande insatser gjordes också inom folkskollärarutbildningen och i skolorna för att nå alla barn med skolsången, inte minst genom Anna Bergströms pionjärverksamhet i Sverige kring förra sekelskiftet.[4] Genom sin systematiska metodik, den estetisk och konstnärliga ansatsen, ett vidsynt val av repertoar, den folkligt-nationella sångskatten samt barnvisans renässans, lyckades Anna Bergström skapa ett nytt och starkt intresse för sången i skolan.

Denna utveckling pågick i stort sett fram till 1950-talet vilket innebar en förlängning av barndomen och framväxandet av en särskild ”skolmusik”, en tradition som har varit särskilt varaktig och upprätthållits inom lärarutbildningen, i läroplaner och läromedel. Musiken skulle vara ett karaktärsdanande ämne och ett redskap för social och kulturell fostran. Men många attacker gjordes på musikundervisningen i skolan. Skolmusiken och fritidsmusiken utgjordes av skilda världar. Trycket från ungdomsmusiken, radion, filmen och grammofonen hade börjat göra sig gällande. Ungdomsmusiken

[4] Gustafsson 2000; Winnberg 2004.

knackade på skolans dörr som ett uttryck för ungdom och modernitet. Redan på 1930-talet var schlagern och jazzen ett trätoämne i skoldebatten. 1933 framkastade konsertpianisten och musikpedagogen Knut Brodin en debattartikel – ”Varför inte schlager i skolsången?” Knut Brodin verkade som sånglärare i Olofskolan som var en privat reformskola i Stockholm, vars undervisning byggde på progressiva pedagogiska idéer. Stor vikt lades vid elevernas självverksamhet samt nära samverkan med föräldrarna. Det var ett antal politiskt och kulturellt radikala personer som startade denna privatskola för sina barn. Bland föräldrarna återfanns bland andra paret Alva och Gunnar Myrdal. Knut Brodins artikel väckte dock stark reaktion och ansvarskännande uppfostrare och pedagoger protesterade i dagstidningar och motartiklar i facktidskrifter.[5] I läroplaner och inom lärarutbildningen i musik hölls ändå bastionerna för den traditionella linjen i skolans musikundervisning.

Nästa attack kom med Alice Babs som sjöng ”Swing it, magistern, swing it” i filmen med samma namn. Texten i sången får här bli ett tidsavtryck:[6]

Det var en gång en skola med en lärare i sång,
han var så vådligt snäll och skötsam.
Och barnen de fick bara sjunga skalor dagen lång,
lektionerna de blev ett tvång.
Men en utav eleverna blev trött en vacker dag,
tog mod till sej och reste sej och sa:

Refräng:

Swing it, magistern, swing it!
Ja det är tidens melodi.
Gör som vi,
var glad och fri,
och ni kan inte låta bli
med all er energi.
Swing it, magistern, swing it!
Ja det är tidens egen sång.
Allesammans på en gång:
Da-da-da-da-da-da-da-da-da

” bä, bä, vita lamm”
det är ingenting för oss.
Nej, wa-da-wa-da-da-wa-da-da-da
ska de` va´ förstås.
Swing it, magistern, swing it!
Ja det är tidens melodi,
det är rytm och fest och glatt humör,
Lyssna nu – försök och gör:
da-da-da-da, da-da-da
Swing it, swing it, magistern! Swing!

[5] Ryner 2004.

[6] Musik ur filmen *Swing it, magistern!* 1940. Regi: Schamul Bauman. Musik: Kai Gullmar. Text: Hasse Ekman.

Ja, det var tidens melodi! Efter andra världskrigets slut 1945 öppnades en ny värld, också för skolan och för sången i skolan. Vid mitten av 1950-talet lämnar skolan anknytningen till kyrkan och sångämnet byter samtidigt namn från Sång till Musik i 1955 års läroplan.[7] Lgr 62, den första läroplanen för grundskolan, var för musikens del inriktad på estetisk fostran, där man talade om musikförståelse med tanke på den västerländska konstmusiken. Mål och innehåll för musikämnet hade sin förankring i en traditionell musikundervisning, baserad på notläsningsförmåga, sång i stämmor och kunskaper om de stora epokerna i musikhistorien.

1960-talets popexplosion ledde till att musik kom att bli ett av de främsta intressena för den unga generationen. Hundratusentals svenska ungdomar bildade egna popgrupper och lärde sig på informella vägar att sjunga, spela gitarr, elbas och trummor. I och med Lgr 69 togs det första steget bort från den ”traditionella” musikundervisningen, där man avsåg att skolmusiken skulle ge utrymme för ljudskapande, styrd improvisation och andra aktiviteter med hemvist i avantgardistisk konstmusik. Till Lgr 69 hörde också ett omfattande kommentarmaterial för musikundervisningen med anvisningar om repertoarurval och arbetssätt, men även utrymme för elevinflytande vid lektionsplanering och direkta uppmaningar om att låta ”tonårsmusik” ingå i undervisningen.

De kulturradikala strömningarna i Sverige under 1970-talet, med en ökande social och kulturell mångfald innebar också en omorganisation av den högre musikutbildningen och lärarutbildningen i musik i Sverige, den s.k. OMUS-reformen (Organisationskommittén för den högre musikutbildningen). ”Musiken, människan, samhället” blev en devis för OMUS-reformens utredningsförslag.[8] Statens kulturråd formulerade kulturmålen 1974 med en mångfald olika inriktningar, och de blev vägledande för OMUS-kommittén. Kommittén myntade slagordsartade begrepp av typen ”kulturens oundgängliga roll i samhället” eller deviser som ”musiken – en gränslös kraft i ett skapande samhälle”.

En breddad repertoar introducerades i musikutbildningen med populärmusik, jazzmusik och folkmusik jämte den klassiska musikrepertoaren. Barn- och skolinriktad metodik för musikundervisningen lyftes fram och gruppundervisning blev ett modeord. Musikläraren skulle få pedagogiska kunskaper och metodisk träning före virtuositet på sitt instrument. Grundtanken i reformen var att utbilda efter musiklivets behov. Samtidigt fanns en mycket stor brist på utbildade musiklärare på arbetsfältet som var

[7] Ämnet hette från 1842 *Kyrkosång* och efter 1878 *Sång* då den första normalplanen för folkskolan kom till.

[8] SOU 1976:33.

beredda att undervisa i den allmänna skolan, cirka 30 procent av musiklärartjänsterna var besatt av behöriga lärare i norrlandslänen och 45 procent i övriga landet i genomsnitt läsåret 1974/75.[9]

OMUS-reformen innebar en anpassning av musiklärarutbildningen till arbetsfältets behov och ett försök att överbrygga klyftan mellan en traditionell musikutbildning och nyare strömningar i tiden. Konflikten mellan populärkulturen och den mer traditionella musikkulturen skulle lösas i samma drag som den högre musikutbildningen skulle högskolefieras inom ramen för 1977 års högskolereform. Förändringarna påverkade också skolans musikundervisning på olika sätt. Detta märktes bland annat i Lgr 80 genom en repertoarbreddning, en öppenhet mot samhället och världen samt inslag av olika skapande och kreativa arbetsformer. Samtidigt höjdes fortfarande ett varnande finger i läroplanstexten för musik mot ”den passiviserande och stereotypa musik som förekommer i många ungdomsmiljöer”.[10]

Denna 1970-talsreform inom musikområdet genomfördes då också samhällsekonomin tillät att man kunde expandera sig ur de målkonflikter som de utvidgade och pluralistiska kultur- och utbildningsmålen innebar. 1980-talet präglades av en begynnande sviktande samhällsekonomi och större politisk oenighet kring utbildningens mål och organisation. Man fick så att säga organisera sig ur målkonflikterna i en ökande mångfald och stoffträngsel inom skolområdet.[11] Kraven på utvärdering av skolan ökade samtidigt som skolans kunskapsreproducerande roll ifrågasättes. I slutet av 1980-talet inleddes den omfattande nationella utvärderingen av grundskolan, där även musikämnet ingick. Under 1990-talet genomfördes en rad reformer inom skola och utbildning som sammanhänger med samhällsförändringar och kulturella förändringar; kommunaliseringen av skolan, nya läroplaner och kursplaner, nytt betygssystem, gymnasieskolans utbyggnad, barnomsorgen införlivas i skolsektorn, högskoleväsendet utbyggnad och förändringar inom lärarutbildningen.

En ny lärarutbildning infördes i början på 2000-talet som innebar en ny struktur med tre utbildningsområden: ett allmänt utbildningsområde, ett profilerat område och olika specialiseringar.[12] Därmed inordnas lärarutbildningen i en gemensam utbildningsstruktur och kompetens som ska lägga grunden till framtida samarbete mellan olika skolformer. Senast i raden av förändringar är avregleringen av den nationella timplanen för skolan.

---

[9] Ibid., s. 332.

[10] Läroplanen för grundskolan Lgr 80, s. 112.

[11] Jfr. Lindensjö & Lundgren 1986.

[12] Prop. 1999/2000:135.

Genom tiderna har samspelet mellan den statliga styrningen av skolan, utbildningen av lärare och skolans praxis varit nära knutna till varandra. Samklangen mellan dessa har inte alltid varit i harmoni. Ett annat samspel är relationen mellan ungdomarnas livsvärld och skolans kultur. Följande forskningsgenomgång beskriver hur dessa relationer har orkestrerats om de senaste decennierna inom musikområdet.

Forskning om lärarutbildning i musik

Forskning som uppmärksammar lärarutbildning i musik i Sverige har varit relativt omfattande. Bakgrunden är de stora förändringar som har skett inom utbildningen av musiklärare i ett 25-årigt perspektiv. För att ge en bild av förhållandet mellan lärarutbildningen i musik och musiklärarnas yrkesverksamhet i skolan nämns här ett urval av studier som gjorts under 1990-talet och senare.

Bengt Olsson (1993) har i en studie belyst förändringarna inom lärarutbildningen i musik i samband OMUS-reformen. Olsson ger en kulturteoretisk förståelsegrund för förändringarna och visar på utbildningens möjligheter att ingå i ett större kulturpolitiskt sammanhang inom ramen för 1960- och 70-talets kulturpolitiska debatt. Han talar om en musiklärarutbildning som vilar på en konservatorietradition, där traderingsidealet tidigare dominerade men där ett mer kreativt ideal lanserades, som kom att prägla försöksverksamheten inom ramen för den s.k. Sämus-utbildningen (Särskild ämnesutbildning i musik). Studien belyser en experimentverksamhet och startpunkten för ett omfattande förändringsarbete som har påverkat såväl lärarutbildningen i musik som musikundervisningen i skolan. Kraven på kreativitet, självständighet och politiskt radikal utbildning enligt 1970-talsmodell ersattes under experimentets gång gradvis av en allt större ”yrkesanpassning”. På samma sätt minskade kulturarvets betydelse till förmån för en aktivitetsinriktad skolrepertoar. Kritiken mot en konstmusikalisk kanon resulterade paradoxalt nog i en ny genrebred musikutbildning utifrån samma estetiska värdekriterier som konstmusiken. Olsson pekar i sin studie just på motsättningen mellan universitetstraditionens fria humanistiska bildningsideal och kravet på yrkesanknytning av musiklärarutbildningen. Sämus-experimentet på tidigt 1970-tal blev ett ”utbrytningsförsök” från konservatorietraditionen, statens försök till ökad kontroll över musikundervisningens innehåll och arbetsformer i motsatsförhållande till det dåvarande självständiga musikkonservatoriet. Sämusutbildningen skulle göra musiklärare till bärare av en skolmusikrepertoar med utgångspunkt i den omfattande läroplanen för grundskolan, Lgr 69.

Sture Brändström och Christer Wiklund (1995) har i en rad studier belyst rekryteringen av musiklärare och den cirkulation som kan förekomma mellan den frivilliga musikundervisningen (musikskolor och kulturskolor) och lärarutbildningen, dvs. hur olika traditioner, såväl färdighetsträning som undervisningsmetoder kan traderas mellan förutbildningen och den högre musikutbildningen. Forskarna har därmed kartlagt rekryteringsbasen för musikstuderande och sambandet mellan musikskolans verksamhet och antagningen till lärarutbildningen. Utbildningen av musiklärare är historiskt präglad av färdighetsträning i instrumentalspel, mästare – lärlingsförhållande, estetiska ideal etc., något som också påverkar den kunskapssyn och syn på undervisning som de studerande sedan tar med sig ut i den musikpedagogiska praktiken. Likaså är den sociala bakgrunden avgörande för vilka som rekryteras till musikskolor och så småningom till den högre musikutbildningen. De båda forskarna framhåller också att skolsystemets strukturer är svårföränderliga och att attityder inte självklart påverkas av förändrade målformuleringar. Detta kan i sin tur påverka musikeridentiteten kontra läraridentiteten för blivande musiklärare.

Christer Bouij (1998) har studerat musiklärares yrkessocialisation utifrån tre kontexter: förutbildning, musiklärarutbildning och yrkesliv. Detta sker genom en serie med intervjuer och enkäter under åren 1987 till 1997 med 160 musiklärarstuderande, dels under sin utbildningstid och dels i sin yrkesverksamhet som musiklärare. Förutbildningen kan beskrivas som tiden före antagningen till musikhögskolan och utgörs av musikutbildningar inom gymnasieskolans estetiska program eller folkhögskolans musiklinje. Förutbildningen fungerar som en inskolningsväg in i en estetisk präglad utbildningskultur. Inom förutbildningen blir musikhögskolans antagningsprov det främsta målet för studenterna snarare än yrket som sådant, ”sina drömmars mål” att komma in på en musikhögskola. Väl antagen vid musikhögskolan dominerar den utbildningskod som är förknippad med musikeridentiteten som har ett mycket större anseende än musikläraridentiteten. Musiklärarutbildningen kan av studenterna ses som en ”skyddad verkstad” och betraktas som en socialt avgränsad värld där till och med en speciell ”musikhögskolemusik” kan utvecklas, påverkad såväl av den afro-amerikanska musiktraditionen som konservatorietraditionen. Det är först mot slutet av musiklärarutbildningen som arbetslivets villkor som musiklärare börjar upplevas som en realitet. Detta får en grupp av studerande att omvärdera sina anteciperade yrkesrollsidentiteter: ”den som anser sig ha andra försörjningsmöjligheter än som musiklärare, har råd att ha en låg preferens till yrket”. Bouij påpekar att detta självfallet inte gäller alla studeranden, men menar samtidigt att det är bekymmersamt att nära hälften (48 %) enligt enkätundersökningen är negativa eller tveksamma till sitt yrkesval som

musiklärare. Betraktar man sedan yrkessituationen så verkar de lärare som har en bredare syn på musikundervisningen ha funnit sig bäst tillrätta. Mötet med skolverkligheten verkar dock vara upphov till ”omsocialiseringar”, dvs. nya värderingar träder in än de som blir avgörande för hur man i efterhand kommer att bedöma musiklärarutbildningen. En huvudpoäng i Bouijs studie är den låga grad av stöd för musiklärarrollen som lärarinriktade studenter vid musikhögskolan får under sin utbildningstid.

Stephan Bladh (2002) har beskrivit yrkessocialisationen till musiklärare och avståndet mellan den högre musikutbildningens traditioner och den praktiska verklighet som nyblivna musiklärare träder in i. De ideal som odlas inom lärarutbildningen i musik är nära knutna till artistiska och musikaliska synsätt som kan vara svåra att applicera på verksamhetsfältet och arbetet med elever i skolans musikundervisning. Denna longitudinella studie, som genomförts mellan åren 1988 till 1998, belyser hur lärarutbildningens försök att ansluta till yrkesfältet har lyckats och uppmärksammar också en del av de problem som kan förekomma i grundskolans musikundervisning. Med uppgifter från en delstudie 1992 påpekar Bladh att lärarutbildning i musik till en början tycks ha en positiv påverkan på benägenheten att vilja bli musiklärare, men med begränsad verkningsgrad över tid. Lärarutbildningen i musik förefaller sakna resistens mot ”yrkesverklighetens negativa påverkan”, som han uttrycker det. Övergången från musikhögskolestudierna till det musikpedagogiska yrkeslivet visar på stora svårigheter och är kantad med personliga besvikelser. Det är faktorer som skolmiljöns tuffa villkor med ansvar för stora elevgrupper, inte sällan en ambulerande tillvaro där mycket tid och energi måste avsättas till för- och efterarbete, resor och redskapstransporter och dylikt. En tredjedel av de intervjuade musiklärarna i Bladhs undersökning 1992 anger ”verklighetschocken” som orsak till att de inte vill arbeta som musiklärare på heltid när frågan ställdes. Vid samma undersökning 1998 minskar viljan att undervisa i musik på heltid till knappt en femtedel av de tillfrågade (18 %). Då visar det sig också att de övriga inte längre är klasslärare i musik utan istället tjänstgör inom den frivilliga musikundervisningen, musiklinje vid folkhögskolor, gymnasieskolans estetiska program eller vid musik- och lärarhögskolor. Studien belyser alltså att en flykt från arbetet som musiklärare tenderar att finnas i grundskolan på senare tid. Som förklaring anger Bladh också att det under de senaste årtiondena skett en utvidgad arbetsmarknad inom musikområdet och att den musikaliska kompetensen som en musiklärare numera besitter ger möjlighet att försörja sig utanför det pedagogiska området. Bladhs undersökning är dock begränsad till de (36) studenter som genomgick sin utbildning 1988–1992.

I sammanställningen har jag beskrivit ett forskningsläge inom området musiklärarutbildning som växt fram under några decennier. Huvudström-

men i forskningen problematiserar avståndet mellan musiklärarutbildningen och yrkesfältet. Musiklärarutbildningen kan ses som en ”traditionsficka” som är relativt opåverkad av yttre samhällsinflytande. Den egna autonomin och olika statushierarkier inom utbildningen fungerar uppenbarligen sorterande på benägenheten att bli musiklärare. Genom högskolefieringen av musiklärarutbildningen på slutet av 1970-talet konfronterades en inneboende kulturkonservatism med lärarutbildningens uppgift att förbereda för ett yrke, en yrkesverksamhet som in sin tur mötte en helt annan barn- och ungdomskultur än tidigare. Utbildningen av musiklärare skulle förena reproduktion av kulturmönster med nyskapande och kreativitet. Denna konflikt innebar i djupare mening också en motsättning mellan å ena sidan anpassning till förändringar i samhälle, kulturliv och musikliv, liksom samhällsuppdraget och statens behov av styrning, och å andra sidan den akademiska och konstnärliga friheten inom högskola och universitet. Detta dilemma präglar också senmodernitetens skola och den förändrade lärarutbildningen som sker under 2000-talet.[13]

Forskningen kring utbildningen av lärare i musik har bedrivits på ett förtjänstfullt sätt. Jag vill dock peka på en del brister. Trots att man i den nämnda forskningen talar om konservatorietraditionen och den traditionella musikutbildningen så förekommer egendomligt nog inte några mer djupgående historiska perspektiv på hur musiktraditioner har skapats och vidmakthållits inom musiklärarutbildningen. Det saknas också studier som belyser konsekvenserna av den omfattande reformeringen av musiklärarutbildningen som skedde på 1970-talet genom OMUS-reformen. En brist i det sammanhanget är att forskningen inte belyser hur de skolreformer som skett det senaste decennierna har påverkat utbildningen av lärare i musik. En fråga som inställer sig är hur lärarutbildningen i musik egentligen har skapat beredskap för yrkesverksamma lärare att arbeta med i musik i skolan. Hur har nya läroplaner och styrdokument för skolan tagits upp i musiklärarutbildningen? Hur kan den högre musikutbildningen egna traditioner få konsekvenser för inriktning och innehåll i skolans verksamhet och kunskapsorganisation?

En diskussion som saknas är också hur den högre musikutbildningens egen autonomi och de kulturtraditioner som utbildningen är bärare av kan påverka och förändra arbetsfältet i konstnärlig och pedagogisk mening. En annan synpunkt är att den musikpedagogiska forskningen är relativt specifik, och det bör den vara. Ett problem är att bristen på jämförelser med annan forskning gör att det specifika inte tydligt kommer fram. Det

[13] Prop. 1999/2000:135.

gör även att forskningen inte blir kommunicerbar med gängse lärarutbildningsforskning. Den musikpedagogiska forskningen med inriktning på lärarutbildningen bör för att bli mer fruktbar också försöka bryta sig ur sin egen självbetraktande intressegruppsproblematik där samma frågor tenderar att reproduceras i studie efter studie.

Studier om skolans musikundervisning

Skolans musikundervisning har behandlats en rad olika studier med varierande förtecken. Den dominerande inriktningen av forskning om skolans musikundervisning rör det musikaliska lärandets villkor, läroplansforskning, musikämnets karaktär, olika undervisningsstilar och lärandestrategier samt innehållsliga aspekter som olika musikgenrer och musikstilar. Påtagligt är också problematiseringar kring fritidsmusiken och den musik som representeras i skolan, därmed poängteras betydelsen av anpassning till barns och ungdomars musikaliska värld, deras föreställningar och musikintresse. Mindre av forskningen studerar undervisningsprocesser och det musikaliska lärandet i sig.

Börje Stålhammar (1995) har studerat den pedagogiska och musikaliska interaktionen i klassrumssituationer i en försöksverksamhet med samarbete mellan grundskola och musikskola. Han använder sig av tre begrepp för undervisningsformer i sina studier av musikundervisning: 1) förmedlingspedagogik, som innebär att läraren överför kunskaper, erfarenheter och värderingar till den tämligen passivt mottagande eleven, 2) sysselsättningspedagogik, där eleven erbjuds att både praktiskt och teoretiskt prova ut och själv försöka utifrån de anvisningar som förmedlas av läraren och 3) laborativ pedagogik som betecknar de arbetsformer där eleverna är involverade i processen som helhet i samverkan mellan elever och lärare. Båda parters kunskaper och erfarenheter tillförs processen där läraren har en handledande roll. Dessa tre undervisningsformer är ganska självklara, men Stålhammar ställer frågan varför dessa undervisningsprinciper vanligen blir så urvattnade i den institutionella undervisningsvärlden – varför mötet mellan lärare och elever ofta uteblir. I sina studier belyser Stålhammar hur grundskolans musikundervisning pendlar mellan traditionella och alternativpedagogiska strömningar. Å ena sidan vill skolan undervisa om 'den goda musiken', å andra sidan strävar den efter att utgå från elevernas kreativitet och egna musikpreferenser. Musikämnet ska erbjuda en positiv och avspänd miljö för gemensamt musicerande och upplevelser medan schema, lokaler, gruppstorlek, betyg och tidstilldelning etc. begränsar och ofta kan motverka detta.

Göran Folkestad (1995) har studerat kreativt musikskapande med hjälp av datorer i verksamhet med ungdomar i skolan. Folkestads projekt innebär ett långvarigt utvecklingsarbete och beskriver förutsättningarna för kreativt musikskapande i den utveckling av musikmedier och datorer i med musikprogram som skett de senaste decennierna. Likaså beskrivs olika vägar till kreativt musikskapande inom ramen för skolans verksamhet samt själva skapandeprocessens olika kvalitativa arbetsmetoder. I studien diskuteras musikskapande verksamhet i ljuset av begreppet kunskap i handling, där den musikaliska situationen och de erfarenheter och upplevelser denna ger har betydelse för den skapande processen. Olika sätt att skapa musik resulterar i olika upplevelser av musik som formas av musiken i sig själv eller det musikaliska sammanhanget. Studien har betydelse för att peka på möjligheterna att utnyttja skapande verksamhet och datorer i musikundervisning inom skolans ram.

Lena Vesterlund (2001) har också studerat musikskapande med hjälp av datorer. Syftet var att synliggöra och vinna insikt i den musikaliska kompositionsprocessen. En aspekt var att ta reda på hur män och kvinnor komponerade med datorer och musikteknologin som redskap samt hur de talade om sina kompositioner. Studie berörde fem musikstudenter inom folkhögskola, och fem lärare i musikteori vid musikhögskolan. Resultaten pekar på tre sätt att samtala som har betydelse för kompositionsarbetet som rörde tidigare kunskaper, kreativitet och genusskillnader. En iakttagelse var att givna uppgifter i många fall öppnade för större kreativitet i musikskapandet än friare uppgifter. Det fanns också könsskillnader i att kvinnor visade mindre av självförtroende och var mer kritiska till sina kompositioner än männen. Kvinnorna följde även instruktionerna mer omsorgsfullt. Studien diskuterade också kring introduktionen av den nya tekniken i musikpedagogiken och att detta kunnande är viktigt för framtida musiklärare. Således finns det vissa skillnader mellan flickor och pojkar vad det gäller att ta itu med givna uppgifter i skolan, att fullfölja skapandearbetet och att arbeta med noggrannhet.

Tomas Saar (1999) har studerat unga musikers lärande och ger i sin studie en bild av hur musikerna erfar sitt lärande. Med musiker menar han musikelever i olika åldrar som håller på och lär sig att spela i olika sammanhang; i musikskolan, i klassundervisningen, i rockgruppen, i kyrkan, i hemmet. Han är alltså intresserad av hur musikerna erfar de olika musikaliska sammanhangen. Han finner då en distinktion mellan lärande och spelande. Att lära sig spela, och där involverar han också att lära sig sjunga, kan förstås som en initialhandling i en process som leder fram till musicerande. Vidare studerar Saar det situationsrelaterade musikaliska lärandet, alltså det lärande som sker i ett socialt och kulturellt sammanhang. Saar talar om musikalisk utveckling i sex avseenden: (1) som ett lärlingskap, genom ett

stegvis inträde i olika musikmiljöer, (2) genom att de musikaliska redskapen förändras, (3) genom dialog kring musikaliska signaler, (4) genom variation i roller, (5) genom att jämföra sätt i olika miljöer att spela och interagera med musik och (6) utveckling genom att skapa former för kollektivt prövande av nya situationer. Saar pekar här både på gruppundervisningssituationens sociala karaktär och de medverkande musikerna i lärandesituationen, hur dessa kan påverka denna, inte som en anpassning till situationens förutsättningar eller till socialisation in i färdiga mönster utan hur musikerna aktivt medverkar till att skapa förändringar i sin musikaliska miljö.

Maria Karlsson (2002) har undersökt musikelever på gymnasiets estetiska program med syfte att ge en bild av elevernas bakgrund och deras studiegång på gymnasiet. Studien sker utifrån ett motivationsteoretiskt perspektiv där musicerandet på elevernas fritid visavi skolans musikaktiviteter har betydelse, där elevernas fria val inom musikutbildningen, val av instrument, musikgenre och musikstil samt de attityder och upplevelser som musikundervisningen kan innefatta är motivationsskapande processer. Musikstudier skiljer sig från andra ”läroämnen” som anses ge framgång i yrkeslivet, medan musikämnet mer anses vara orienterad mot musikens och musicerandets rekreationsmässiga, kulturella och självförverkligande värden. Väsentliga skillnader verkar råda mellan musikundervisningen och andra skolämnen i det att musikämnet är kreativt och inte beroende på något ”rätt” eller ”fel”. Eleverna har musikaliska upplevelser som är känsloladdade och framträder i kontexter där deras prestationer blir föremål för öppen bedömning. Drygt hälften av eleverna siktar dock på att arbeta yrkesmässigt med musik. Det framgår också att eleverna ser den genrebreda musikutbildningen inom gymnasiet som något positivt. Samtidigt finns en ganska stor grupp med ett relativt snävt fokus på rock och angränsande musikstilar. Det finns tydliga skillnader i valet av instrument, flickorna dominerar starkt i sång och på piano, träblås- och stråkinstrument och pojkarna på ”rockinstrument” samt mässingsinstrument. Studiens resultat pekar också på att elever tenderar att bli intresserade av de genrer de utövar i exempelvis ensemblespel, varför styrning inte behöver innebära att eleverna känner sig missnöjda med musikundervisningen. En annan aspekt som framkommer är att aktiva musiklärare bör bli mer medvetna om genusfrågor inom musikundervisningen, där alla de elever som gör ”gränsöverskridanden” i sina intresseinriktningar behöver uppmärksammas i större utsträckning.

I några studier om musikalisk socialisation har Anna-Karin Gullberg (1999, 2002) studerat lärande i rockmusik inom och utom institutionerna. Syftet var att undersöka hur musiker med formell (skolensemble) musikutbildning skiljer sig från musiker med endast informellt lärande i bagaget (rockgruppen). Olika strategier i det musikaliska lärandet identifierades

som skiljer sig åt beroende på de tidigare musikaliska influenserna, formell musikalisk träning och musikaliska preferenser och påverkar vilken genre som favoriseras och sättet att framföra musik. Gullberg menar att framtida musiklärare måste ha en beredskap för att möta elever med en mångfald av olika musikaliska upplevelser och förväntningar. Det är nödvändigt för en musiklärare att vara öppen och ha förståelse för det musikaliskt mångkulturella samhället samt att lära sig att hantera och samverka med många olika lärandesituationer och finna alternativa lärandestrategier i undervisning.

Ytterligare en studie av musikaliskt lärande har genomförts av Cecilia Ferm (2004). Syftet är att ur ett lärarperspektiv beskriva, och analyser och därmed försöka förstå musikdidaktisk interaktion mellan lärare och elever i grundskolans musikundervisning för barn i åldern 10–12 år. Studien fokuserar lärarnas tankar, handlingar och reflektioner och söker faktorer som är betydelsefulla för att kunna erbjuda eleverna musikaliska upplevelser. Studien är inspirerad av en fenomenologisk ansats vilket innebär en inriktning på hur lärare erfar interaktionen med sina elever. Studien sammanfattas i några teman som framtonar intersubjektivt meningsskapande, ansvarsfördelning och öppenhet och medvetenhet. Ett villkor för att musikdidaktisk interaktion ska komma till stånd är att läraren kommer elevernas livsvärld så nära som möjligt. En annan aspekt är att lärarnas eget förhållande till musik är viktig. Ansvarsfördelning är likaså en viktig framtoning i interaktionen. Studien visar till exempel att lärare har det yttersta ansvaret även när aktiviteter kan ses som elevaktiva och elevstyrda. Det är läraren som formar möjligheterna för elevernas initiativ. Interaktionen kan ses som en dans där det gäller för läraren att veta när stegen ska tas framåt eller bakåt i samspel med de elever han eller hon dansar med. För att vara flexibel i interaktionen krävs vidare öppenhet och medvetenhet. Läraren måste vara öppen för elevernas lust och olika språkbruk, såväl kroppsliga som musikaliska. Det kan röra sig om medvetenheten om lärarrollen, innehållet i undervisningen, läroplanen eller den medvetenhet som riktas mot eleverna som individer. Vad det gäller grundskolans musikundervisning är en viktig fråga hur eleverna kan få hjälp att använda och kommunicera den musikaliska kunskap de införlivat vid mötet i den musikdidaktiska interaktion. Här är det av vikt att eleverna blir bekräftade i att använda sina egna ord och tankar samt sitt musicerande för att få möjligheter att skapa mening. Författaren riktar sig slutligen till lärarutbildningen och menar att en didaktisk helhet måste beaktas för att blivande lärare ska hitta sin identitet som just lärare i musik i förhållande till de elever och den undervisningskontext som väntar.

Nationella utvärderingen av grundskolans musikundervisning, som genomfördes 1989, 1992 och 2003, har kartlagt hur läroplanens intentioner kommit till konkret uttryck i skolans musikundervisning i årskurserna 2,

5 och 9.[14] Det tidsspannet innebär bland annat att effekter av läroplansförändringarna från den tidigare läroplanen Lgr 80 till den nya målstyrda läroplanen Lpo94 har kunnat beskrivas i några olika avseenden. Genom den ökade målstyrningen och nya kursplaner uppträder stora variationer mellan skolor, klasser och grupper vad gäller vilka musikaliska kunskaper som utvecklas hos eleverna, musiklärarnas arbetsvillkor och arbetssituation. Användningen av läroplan, kursplan och lokala arbetsplaner är relativt liten som utgångspunkt för musikundervisningen. Lärare och elever är istället ”levande läromedel” och ”sin egen läroplan” utifrån elevernas musikintresse och lärarens kompetens. De flesta elever uppskattar också skolans musikundervisning och ser den som ett viktigt inslag i skolarbetet. Musiklärarna i grundskolans högre årskurser var dessutom mycket välutbildade och hade hög musikalisk kompetens – 85 procent var behöriga vid 1992 års undersökning och 76 procent 2003. Det råder dock stor frustration bland lärarna på grund av stor arbetsbelastning, stora grupper i musikundervisning (helklass), lång förberedelsetid och framför allt för litet utrymme i skolans timplan, i synnerhet om de ambitiösa målen i den nationella kursplanen ska nås.

Musiklärare i skolans högre stadier ägnar mycket tid åt att hålla sig à jour med vad som händer i ungdomsmusiken och lägger stor möda på att producera aktuella musikaliska underlag för sin undervisning. En del av musikverksamheten i skolan offentliggörs också genom uppspelningar, avslutningar och luciaspel. Förberedelser för dessa kan enligt vissa lärare uppta en stor del av läsårets musiklektioner. Dessa projekt verkar också vara de som skapar långsiktighet i planeringen av musikundervisningen, medan vanliga lektionsaktiviteter inte sällan får en kortsiktig och tillfällig karaktär. Musikundervisningen utgörs istället enligt lärares beskrivningar av en serie mer eller mindre planerade musikaliska aktiviteter med en grundintention av glädje, lust och engagemang i stundens utövande. Den musikundervisning som verkar vara mest uppskattat bland ungdomar i skolan är ett praktiskt musikutövande som är ”på riktigt”, som i sitt innehåll liknar den musik som finns i musiklivet utanför skolan. Det innebär inte bara en musikundervisning som baseras på populärmusik, rock och pop, utan kanske i ännu högre grad lärarens och elevernas eget engagemang och musicerande – oavsett vilken musikgenre det gäller. Meningsfullheten verkar ligga i att det finns en koppling mellan skolans musikundervisning och den musikvärld som ungdomarna upplever utanför skolan, men också att undervisningen kan erbjuda något annat som är bortom den egna erfarenheten. Det kan vara klassisk musik, historiska perspektiv, eget musikskapande, sång och instrumentalspel etc.

[14] Sandberg & Ljung 1990; Sandberg 1993, 1994; Sandberg, Heiling & Modin 2005.

Musikämnets struktur verkar inte vara särskilt välartikulerad i den meningen att ämnet går att bryta ner i små beståndsdelar som hör samman på ett logiskt sätt och kan kedjas ihop i förutbestämda studiegångar. Det är heller inte brukligt att använda läromedel med fastlagda arbetsmoment eller repertoarinnehåll. Ämneslärare i musik styrs mindre av läroplanen än exempelvis klasslärare. Musiklärare påverkas inte direkt av läroplanen utan väljer undervisningsinnehåll och arbetsmetoder utifrån sin egen musikaliska fatabur. Forskningsresultaten visar också att lärares förberedelser inför undervisningen i musik verkar vara långt mer komplexa och väsentliga för den professionella praktiken än läroplan och kursplan. Läroplanen ses som en av många faktorer som påverkar målen, innehållet och arbetsresultaten i musikundervisningen. För att förbereda lektioner kan många lärare istället vara engagerade i reflektiv konversation med sig själv och andra om en mångfald av aspekter, inklusive ämneskunskaper, resurser, material, undervisningsmål, undervisningsstrategier och utvärderingsmetoder och inte minst elevernas förväntningar och egna önskemål.

I ett nyss avslutat projekt har Monica Lindgren och Göran Folkestad (2003, 2005) undersökt det estetiska lärandet och dess läroprocesser i en skola utan nationell timplan. I en sådan blir den estetiska dimensionen i skolans hela verksamhet angelägen. Projektet undersöker hur estetiska läroprocesser definieras och gestaltas och hur dessa processer integreras i skolans verksamhet. Några frågor är: Vilka konsekvenser får frånvaron av timplan för de konstnärliga ämnena? Hur bevarar man till exempel musikämnets integritet och behov av färdighetsträning i en ämnesövergripande verksamhet? Vilken kompetens krävs för att bedriva en sådan verksamhet? Av resultaten att döma är det inte borttagandet av det garanterade timtalet som har störst påverkan när det gäller musikämnets villkor, utan snarare decentraliseringen av beslutsfattandet som helhet, vilket leder till en undervisning om musik snarare än i musik. Forskarna menar att för musikämnets del skulle avregleringen av timplanen kunna möjliggöra bättre förutsättningar för hanterandet av läroplanens skrivningar om ”eget skapande”, ”estetiska aspekter” och ”olika kunskapsformer” utifrån varje enskild elevs förutsättningar. Studien visar dock att estetiska ämnens relation till tiden i skolan är komplex. Det finns en stark koppling till skolans och musikämnets utveckling, men även till frågor om makt, ansvar och kompetens. En iakttagelse är att införandet av halvklassundervisningen i musik var ett tydligt exempel på en tidsreglering som kom att möjliggöra ett nytt innehåll i musikundervisning, mer än förmodligen någon kursplan någonsin gjort. Förutsättningarna för musikaliskt lärande är starkt relaterade till undervisning i mindre grupper och tid för kontinuerlig träning i hantverket. Helklassundervisningen som återinfördes 1991 kan också innebära en tillbaka-

gång till äldre tiders ”skolmusik”. Försöket att arbeta utan timplan har vid de tre skolorna som undersökts accentuerat samarbetet över ämnesgränserna. Det finns dock en uppfattning hos musik- och bildlärarna att de i samarbetet kan hamna i bakgrunden och endast bli ett komplement till exempelvis SO- och NO-ämnena. Svårigheter finns att hävda erforderligt utrymme för skapande och konstnärligt arbete som kräver särskilda arbetsformer, lärarkompetens och förståelse bland kollegor. Detta kan innebära en fokusering på kursplanernas uppnåendemål som hinder för skolans helhetsuppdrag och elevernas allsidiga utveckling. Lärare i musik och bild i projektet ser problem med det rationella tänkandet kring kunskap som målfokuseringen för med sig och menar att uppnåendemålen får en än starkare betydelse då regleringen av tiden är borttagen.

Nationella utvärderingen av musikämnet i grundskolan och projektet kring försöksverksamheten i en timplanelös skola visar att de nationella styrdokumenten har förlorat sin kraft att styra skolans estetiska verksamhet. Om man då försöker att identifiera olika idévärldar i det pedagogiska arbetet kan man finna en viss gradskillnad mellan ett ämnesdidaktiskt tänkande och ett bildningstänkande hos lärare. Bildningstanken verkar ha närmare förbindelse med mål att sträva mot i kursplanen medan mål att uppnå och arbetet kring betygskriterier och betygssättning närmare kan förknippas med ämnesdidaktiska teorier och metoder. Bildningstänkandet och de arbetsformer som kan utvecklas inom denna pedagogik verkar vara mer sammanbunden med en idéstyrd undervisning, är processinriktat med ett större elevinflytande och är mer upplevelsebaserat medan ett didaktiskt färgat tänkande mer sammanhänger med ett lärarstyrt arbetssätt i planering, genomförande och utvärdering samt är mer resultat- och betygsinriktat. Ett effektivt didaktiskt arbete går bättre att genomföra inom snäva tids- och resursramar i skolarbetet jämfört med ett mer öppet, kreativt och undersökande arbetssätt som kräver tid och engagemang. Med den utgångspunkten kan lärare och elever utarbeta egna undervisningsmål efter olika intressen och inriktningar, bygga upp en undervisningsstruktur med såväl uppnåeliga mål som mål av mer långsiktig karaktär. Genom det mål- och kunskapsinriktade läroplanstänkandet i den meningen finns också öppningar för en övergång från en konkurrensinriktad skola till en skola för medborgerlig bildning. I detta bildningsbegrepp ingår en större uppmärksamhet på individens egen utveckling i takt med dennes personliga intressen, drivkrafter och livsprojekt. Kulturella, konstnärliga och estetiska verksamheter kan här få stor betydelse som utgångspunkt för elevers personliga bildningsprojekt med skolans verksamhet som bas.[15]

[15] Sandberg, Heiling & Modin 2005; Sandberg & Heiling 2005.

Ungdomskultur och elevers syn på skolans musikundervisning

En viktig infallsvinkel för att förstå musikaliska lärandeprocesser och dess villkor i skolans är att se musikundervisningen i skolan utifrån elevernas perspektiv. Från elevernas horisont är skolan trots allt endast en genomgångsstation, för lärarna ett professionellt yrkesfält.[16] Skolans musikundervisning kan mot denna bakgrund ses som ett möte mellan en skolkultur och en mer fritidsorienterad ungdomskultur som kan stå i motsättning till varandra. Barn och ungdomar har numera helt andra musikaliska förebilder än tidigare generationers skolelever. De unga är särskilt involverade i den medieburna musik- och ungdomskulturen knutet till det starka informationsflödet i IT-samhället. Via musik- och medieteknik kan de ofta ta del av en annan musikvärld än den som läraren kommer i kontakt med. Den massmediala spridningen av musik har inneburit en kulturell revolution genom tillgänglighet, blandning och sammansmältning av olika musikformer och genrer från olika kulturer och samhällen. Detta är något som naturligtvis också utmanar skolans musikundervisning.

Senare medie- och ungdomskulturforskning visar att ungdomar inte är passiva och förslöade konsumenter, utan har blivit något av skapande mottagare av kulturprodukter.[17] De har på sin fritid övat upp en särskild förmåga att skapa egna musikproduktioner via ungdomsrummets inspelningsstudio, datoranläggning, MP3-spelare och nu också med mobiltelefon. Jag nämner här några exempel ur medie- och ungdomskulturforskningen som pekar på de musikaliska och estetiska läroprocesser som kan ske utanför skolan inom ungdomars egna musikaktiviteter på sin fritid. Vidare nämner jag några studier om informellt och formellt lärande i musik. Slutligen i detta avsnitt tar jag upp forskning som relaterar skolans musikundervisning till elevernas musik på fritiden, intervjuer med svenska och engelska ungdomar omderas syn på skolans musikundervisning samt intervjuer om finlandsvenska skolungdomars musikupplevelser i och utanför skolan.

Johan Fornäs, Ulf Lindberg och Ove Sernhede (1989) studerade i en tidig fältundersökning tre unga kamratgruppsbaserade rockband under ett par års tid för att utröna vilka processer som äger rum i deras musikaliska aktiviteter. Forskningsprojektet studerade rockmusicerandet som en aspekt av

[16] Broady 1993; Sandberg 1996, s. 241.

[17] Fornäs, Lindberg & Sernhede 1989; Fornäs, Boethius & Reimer 1993; Fornäs 1994; Fornäs et.al. 1994; Fornäs 1996.

ungdomars socialisation och utgick från frågeställningar som hade anknytning till socialisationsvillkoren i det moderna samhället. Den teoretiska ansatsen berörde ungdomsgruppernas yttre livsvillkor, individernas inre subjektivitet samt läroprocesser i rockmusicerandet. Utgångspunkten var också en kritik mot den gängse bilden av rockintresserade ungdomar som blott och bart passiva offer för musikindustrins manipulationer och ungdomskulturen och rockmusiken som en destruktiv kraft, ett hot mot civilisation och moral. Studierna pågick under 1985 till 1987. Genom deltagande observation gjordes närstudier av ungdomarnas identitetsarbete och de dynamiska läroprocesser som kan äga rum i ungdomsgäng och i rockmusicerande. Dessa musikaliska läroprocesser är ingen harmonisk helhet och heller inte något oproblematiskt. De är sprungna ur specifika problem och sammanhang som hör ungdomskulturen till och det senmoderna livet ställer ungdomar inför. De annorlunda läroprocesserna i kamratgruppernas rockspelande utgör potentialer för motstånd och alternativ som sammanhänger med deras identitetsarbete, kollektiva sökande, symbolproduktion och gemensam utlevelse. Studien har blivit klassisk i den mening att uppmärksamma de informella läroprocesser som sker i garage- och källarband och på fritidsgårdar och som skiljer sig starkt från skolans aktiviteter och formella lärande.

Claes Eriksson (2002) har intervjuat ett antal ungdomar om deras uppfattning om musikaliskt lärande i och utanför skolan. Två diskurser identifieras i ungdomarnas samtal. Det ena är skolämnet musik och det andra är musik. I samtalen om skolämnet musik uppfattas musiken av ungdomarna som ett objekt med hjälp av vilket en situation skapas där alla de handlingsmönster och rutiner ingår som normalt förknippas med verksamheter i skolan, en slags uppgiftskultur. Vissa av ungdomarna ondgör sig över detta förhållande medan andra har en större bredvillighet att acceptera det, och istället lägger de kraft på att manövrera inom systemet genom att följa dess regelverk. Skolans musikundervisning eller ungdomars förhållningssätt till musik kan, enligt Eriksson, ta formen av guidad visning. Undervisningen fungerar där som en slags presentatör av skilda musikformer mellan vilka eleverna sedan kan välja. Detta kan resultera i att musikundervisningen inte uppfattas som musik utan som ett skolämne, med följd att betygen blir den enda motivationsfaktorn. En annan form är shopping, som Eriksson använder som metafor för att beskriva hur ungdomar tillägnar sig musikaliska preferenser, ett bekymmerslöst spankulerande mellan de ”musikaliska skyltfönstrena”.

Ungdomar utnyttjar till exempel musikindustrin i syfte att skapa en individualiserad smak i valet mellan olika stilar och genrer.[18] Det finns dock en

[18] Se Bjurström 1997.

viss frustration över de oändliga valmöjligheterna, en ”valfrihetens tyranneri”. En tredje form kallar Eriksson för förströdd tillägnelse, vilket kan förknippas med ett omedvetet lärande i situationer där avsikten primärt inte är att lära sig. Sångtexter och melodier nöts in genom passivt lyssnande, instrumentala passager analyseras genom upprepat ofokuserat lyssnande utan reflektion eller analys, förtrogenhet med hur man kopplar upp en PA-anläggning utvecklas genom upprepad användning, etc., ett problemområde som både kan ses som en metod och en antimetod i skolans musikundervisning. Diskursen musik är för ungdomarna ett mer levande begrepp. Den består av aktiviteterna musiklyssning och musicerande och kan sägas vara verksam såväl vid hantering av emotionella tillstånd som vid konstruktion av personlig identitet. I samtalet kring musikaliskt lärande förekommer begrepp som självkännedom, livskvalitet, självförverkligande och identitet. Upplevelse av framgång samt en miljö att verka i är betydelsefulla faktorer för att bibehålla intresse och motivation, särskilt i de musikaliska sammanhang de befinner sig i.

I ett fortsatt projektarbete kommer Ericsson (2005) att studera undervisningsideologier och diskurser hos lärare utifrån resultaten av elevundersökningen. Samtalen med verksamma musiklärare och lärarstuderande i musik kommer att kretsa kring teman som: Bör musikundervisningen i skolan ta upp kampen mot kulturindustrins produkter eller inta en mera värderelativistisk neutral hållning? Kan ungdomsmusik användas i en undervisning där krav ställs på metod, struktur och progression? Har musikundervisningen ett ansvar att objektivt exponera olika slags musik för eleverna, varpå de sedan kan välja vad som passar dem? Ericsson påpekar att skolans styrdokument visar på en ambivalens genom att ge uttryck för att undervisningen ska tillföra något nytt, för eleven okänt, samtidigt som det betonas att lärandet ska ta avstamp i ungdomarnas vardagliga erfarenheter.

Börje Stålhammar har i några studier (2003, 2004) intervjuat svenska och engelska ungdomar om musikundervisningen i skolan och den musik den lyssnar på eller utövar på sin fritid. Undersökningen visar att ungdomar idag har en både känslomässig, intellektuell och pragmatisk koppling till musik. Musiken framställs som en del av den egna identiteten. De uttrycker en skillnad mellan å ena sidan skolans och vuxenvärldens värderingar av musikalisk erfarenhet och kunskap och å andra sidan ungdomarnas egna känslor och sociala gemenskap i samband med musik. Resultaten visar att det finns en skillnad mellan de bägge ländernas ungdomar beträffande vilken musikalisk kunskap som värderas högst. De svenska ungdomarna värderar de kunskaper som erhålles utanför skolan via medier högre än den kunskap som förmedlas i skolan. De engelska ungdomarna har den föreställningen att skolan förmedlar den viktigaste musikaliska kunskapen.

Ligger skillnaden i hur skolans betydelse uppfattas allmänt i samhället i de båda länderna eller är det ungdomarnas uppfattning om innehållet skolans verksamhet som skiljer sig åt? Att eleverna säger sig ha lärt det de kan utanför skolan, kan också tolkas i belysning av denna prioritering.

Johanna Ray (2004) har i en studie intresserat sig för förekomsten av starka musikupplevelser inom högstadiets musikundervisning i Svenskfinland och problematiserar därmed högstadiets musikundervisning som en arena för starka musikupplevelser. Materialet omfattar texter skrivna av elever i årskurs nio, intervjuer med musiklärare verksamma i årskurserna sju till nio, samt nationella och lokala läroplaner i musik insamlat under tiden 1993–1999. Ur materialet har beskrivningar av musikaliska upplevelser valts ut som handlar om sådana som berör, som lämnar påtagliga avtryck och som på ett avgörande sätt kan komma att påverka individens fortsatta musikumgänge. Analyser har skett både av de skolrelaterade och de fritidsrelaterade beskrivningarna av musikupplevelse. Centrala frågor i studien är: ”Vad innebär stark musikupplevelse för elever och musiklärare i grundskolans högre årskurser?” och ”Vilket är utrymmet för dylika erfarenheter inom skolans musikundervisning?” Tidigare forskning pekar på att starka musikupplevelser mera sällan ha ägt rum i formella lärosituationer, och företrädare för forskningsområden som musikpsykologi och musikpedagogik har gjort gällande att sådana erfarenheter skulle förtjäna större pedagogisk uppmärksamhet. Den samlade resultatbilden visar att starka musikupplevelser kan förekomma i skolsammanhang, men att det finns många faktorer som kan försvåra eller till och med förhindra detta. Även om samtliga personer i den intervjuade lärargruppen visar en i grunden positiv hållning till tematiken och i många fall också ger belysande exempel på situationer då deras elever uppenbarligen reagerat starkt, framgår det tydligt att starka musikupplevelser inte har någon ”självskriven” plats på den musikpedagogiska arenan. Detta trots att starka musikupplevelser utgör betydelsefulla inslag i lärarnas egna musikaliska erfarenhetsdepåer. Utfallet av elevtextanalysen talar vidare sitt tydliga språk: drygt 98 procent av beskrivningarna gällde musikumgänge i fritidskontext. Vidare såg många lärare specifika möjligheter till upplevelse i situationer utanför det didaktiska rummet. Rays studie bidrar till att lyfta fram starka musikupplevelser på agendan samt tydliggör behovet av fortsatt forskning med syfte att göra skolans musikundervisning till en bättre arena för starka musikupplevelser.

Den musikpedagogiska skolforskningen utifrån elevperspektivet präglas av en öppenhet för att utröna vilka problem som kan uppstå i mötet mellan skoltraditionen och fritidskulturen och hur ungdomarnas musikvärld tränger in i skolans verksamhet och skapar nya förutsättningar för musikundervisningen. Det är påtagligt att skolans musikundervisning på olika sätt och

med olika lösningar har påverkats av medie- och ungdomskulturen ända sedan radio, grammofonen och filmen gjorde sin entré i samhälle och kulturliv. Konflikten i musikundervisningen uppträder numera dock inte som tidigare forskning visat direkt mellan lärarens uppfattningar om kunskaper i musik och elevernas musikaliska föreställningar och intressen. Problemet i dag ligger snarare i vad lärare och elever vill åstadkomma tillsammans i musikundervisningen gentemot de snäva ramar och villkor som råder för ämnet i skolans kultur- och arbetsmiljö. Det som saknas här är studier som uppmärksammar hur kraven på det ökade elevinflytandet i senare läroplaner också kan ”förhindra” att annat innehåll än populärmusik och ungdomars egen musik kan förekomma i musikundervisningen. Vad kan skolans musikundervisning presentera som ligger bortom ungdomarnas horisont? Vilken didaktisk och kritisk potential kan kulturell och estetisk verksamhet ha i skolan?

Pedagogiskt ”utbrytningsförsök”

Jag talade tidigare om ett ”utbrytningsförsök” från den traditionella musikutbildningens slutenhet till en mer yrkesanpassad musiklärarutbildning med inriktning på skolans och musiklivets behov. Detta var i samband med den reformerade högre musikutbildningen på 1970-talet. Reformeringens grundintentioner var att musikhögskolorna med dess pedagogiska utbildning skulle vara en spjutspets för kulturell förnyelse inom yrkesfältet – grundskolor, gymnasier, den frivilliga musikundervisningen, studieförbud. Omorganisationen av den högre musikutbildningen har i hög grad påverkat utvecklingen såväl inom utbildningen av lärare i musik som skolans musikundervisning. Reformen tycks dock enligt min mening delvis ha missuppfattats i sitt innehåll såväl från den högre musikutbildningen sida som inom det musikaliska yrkesfältet. Musikutbildningen efter musiklivets behov skulle präglas av ideologier av typen ”kulturens oundgängliga roll i samhället”. Utbildningen har förvisso anpassats till populärkultur, ungdomsmusik och afro-amerikansk men mindre utnyttjat den pedagogiska kraft som ligger i devisen ”musiken – en gränslös kraft i ett skapande samhälle”. Oreflekterad traditionalism avlöstes många gånger av oövertänkt opportunism.

Musiklärarutbildningen blev heller inte den spjutspets för förändring av skola och kulturliv som den var tänkt. Kvarstår gör också konflikten mellan å ena sidan högskolans akademiska och konstnärliga frihet och å andra sidan statens behov av att styra lärarutbildningen mot en yrkesverksamhet som lärare i skolan. Man har inte kunnat utnyttja den kraft som bokstavligt talat

ligger i spänningen mellan en klassisk kunskapstradition inom en konstnärlig musikhögskoleutbildning och den mer yrkesinriktade lärarutbildningen i musik. Utbrytningsförsöket var egentligen ett försök att göra upp med kulturkonservativa krafter inom den autonoma högre musikutbildningen, att öppna utbildningen mot samhälle och kulturliv och låta pedagogiken bli ett redskap för att sprida en både breddad och fördjupad musikkultur till skolor och en allmän bildningsstruktur.

Pedagogiken fick också ett kraftigt uppsving på sjuttiotalet och blev en ledande vetenskap bland annat genom kopplingen till socialvetenskaperna, utbildningssociologin och läroplansteorin. Den pedagogiska praktikens problem förlades i gränslandet mellan skola och samhälle. Psykologins förklaringsmodeller avlöstes av socialiseringsteorier, språkfilosofiska och sociolingvistiska ansatser utvecklades inom klassrumsforskningen. På 1980-talet lanserades didaktiken i Sverige på allvar och blev ett redskap för forskningen och lärarutbildningen att närma sig den pedagogiska praktikens innehållsliga och undervisningsmetodiska aspekter.[19] Men man kan dock fråga sig om inte didaktikens inmarsch i sina delar innebar en återkomst av den tidigare utbildningsteknologins teorier och metoder från 1960-talet. I den ”nya” didaktiken övervintrade undervisningsteknologins gamla brumbjörn. Hon gick i ide under sextiotalets höstmörker men kom fram i åttiotalets vårvinter och födde nya små nallar. Vi har döpt dem till Vad, Hur och Varför.[20]

Genom den kulturella moderniseringen under 1990-talet kom postmoderna eller senmoderna teorier att dominera den pedagogiska diskursen och tolkningsmönstren.[21] Den kulturella avtraditionaliseringen urholkade de tidigare pedagogiska grundbegreppens förklaringsförmåga. Skolan har i en senmodern tid på olika sätt också förlorat sin auktoritet. Förhållandet mellan kulturlivet i samhället och en speciell skolkultur har blivit allt svårare att beskriva. Tänkandet om skolan som vuxit fram i en annan historisk situation under moderniseringsprojektet har förändrat karaktär. En dominerande uppfattning är att skolan har svårt att anpassa sig till de snabba samhällsförändringarna i dag, som accelererar alltmer genom bland annat mediekulturens och kommunikationsteknikens hastiga utveckling.[22]

På närmare sikt synes gapet vara stort mellan skolans verksamhet och samhällslivets förändringar, men med ett omvänt sätt att se verkar skol-

[19] Egentligen debuterade didaktiken redan 1974 vill jag minnas genom att Ference Martons lilla gula stencil Fackdidaktik. Huvudverket kom dock 1986 med Martons (red.) *Fackdidaktik*.

[20] Receptionen av didaktiken i Sverige skiljer sig från det kontinentala begreppet didaktik som har en närmare förbindelse med Bildung-begreppet och Curriculum-begreppet. Se Gundem & Hopmann, 1998; Nielsen 2004.

[21] Se Ziehe 1993, 2003; Sundin 2001; Heiling 2001.

[22] Freedman & Stuhr 2004

kulturen snarare att påverka bildningsmönster och läroprocesser i samhället i en annan mening än traditionella uppfattningar. Fria lärandeprocesser och bildningsmönster utanför skola och utbildning antar drag av skolans reproducerande strategier, låt vara med andra organisationsformer än inom skolan. De bildningsideal som växer fram, särskilt de som kan kopplas till datorbaserade informationssystem, antar former och uttryck som har dominerat skolans och utbildningens värld under lång tid, dvs. språklig och pappersburen produktion, kommunikation baserade på tal och skrift, teknologiska, artificiella och imaginära representationer.

Utbildning, arbete och fritid flyter delvis ihop och sammantvinnas till något som kan liknas vid en ständig fortbildningssituation för människor, där individuella bildningsprocesser blir något som kan pågå hela livet, det vi kallar för livslångt lärande. Upplevelseindustrin och marknadsestetiken gör också sitt intåg i skolan.[23] Samtidigt sker en globaliseringsprocess i det kunskaps- och informationssamhälle som växer fram, som kan karakteriseras av en ökad kulturell mångfald som ständigt konfronteras med varandra, ett informationsflöde som blir åtkomligt på ett helt annat sätt än tidigare och en stark förminskning av tid och rum – världen blir ett enda stort ”klassrum”.

Det kulturella återskapandet i samhället kan inte direkt fästas till utbildningssystemet, utan antar mer komplicerade mönster i samspelet skola samhälle. De kunskapsreproducerande processerna lyfts ut från skolans värld, organiserar om sig och byter skepnad. Informationshantering, kommunikation och lärande sker på andra sätt med hjälp av databaser och söksystem och där nya grupper involveras i de allmänna bildningsprocesserna. Lärandet uppvisar nya kommunikationsbanor, pedagogiska konfigurationer och lärandeprocesser som vi inte har uppmärksammat tidigare. Man lär sig åtskilligt utanför skolan. Men lärandet sker ändå i stort sett på kunskapsreproduktionens villkor, dvs. inga direkt nya kunskaper tillförs utan dessa struktureras om, tolkas fritt, kommuniceras och sprids mellan individer – utan hjälp av lärare. Traditionell klassrumsundervisning byts mot arbetsformer som utnyttjar informationsteknik och sökande efter specifika behov och individuella profileringar. Urvalet av kunskaper har så att säga övergått till kunskaper om urvalet, att kunna välja innehåll och arbetssätt på ett kompetent och reflexivt sätt. Samtidigt ökar betydelsen av den produktion av kunskap som blir möjlig att utveckla inom skolans ramar. Utvecklingen inom skola och utbildning efter millenniumskiftet kännetecknas av en övergång från ett rationellt läroplanstänkande präglat av industrisamhällets utbildningsbehov och orga-

[23] Persson & Thavenius 2003.

nisationsmodeller, över till en mer humanistisk och kommunikativ syn på skola och utbildning. Det rationella läroplanstänkandet försvagas till förmån för ett mer kommunikativt förhållningssätt mellan skola – samhälle.[24]

Nya demokrati- och auktoritetsförhållanden förändrar också undan för undan lärar- och elevroller och synen på vad som är nödvändig kunskap. Den traditionsupplösning och auktoritetsförlust som skolan nu genomgår ställer nya krav på lärare och elever, utveckling av nya organisationsformer för pedagogisk verksamhet, ny belysning av olika kunskapsperspektiv i undervisningen. Lärararbetet kräver alltmer av kommunikativ kompetens baserad på förståelse, överblick och personlig handledning som rör existentiella, etiska och estetiska aspekter på kunskaper. Det anlagda perspektivet kan i viss mening belysa en allmän bild av en skola i kris, men vilar på uppfattningen att västvärlden sannolikt står inför en stark omdefiniering av skolans uppdrag i en ny värld. Kulturen och estetisk verksamheter kommer i det sammanhanget sannolikt att få ökad betydelse i skolan som kulturinstitution.

Några forskningsuppslag

Forskningsöversikten ovan är ett försök till en inventering av studier som problematiserar relationen mellan utbildning av lärare i musik, skolans musikundervisning och ungdomarnas musikaliska livsvärld. Med detta skisserade forskningsläge som bakgrund försöker jag avslutningsvis ge några förslag på områden som utmanar tidigare forskning och som kan öppna nya perspektiv på skolforskningen inom det estetiska området. Dessa forskningsansatser äger naturligtvis även giltighet inom andra estetiska och konstnärliga områden än musik, exempelvis dans, drama, teater, bild, design, media och liknande verksamheter inom skolan.[25]

Forskning om skolan som kultur

Skolan utgör en social och kulturell mötesplats i den meningen att skolungdom och vuxna möter varandra utifrån olika perspektiv, arbetar tillsammans med vissa kunskapsmål och bildningsprojekt. Skolan är också den största offentliga institutionen som har en kulturförmedlande och kulturskapande

[24] Inom projektet Skolans som kultur har en omfattande analys och forskningsöversikt gjorts av begreppen kultur och estetetik och estetiskt lärande. Se Aulin-Gråhamn, Andersson & Thavenius 2002; Person & Thavenius 2003. Se även Sundin 2001; Ziehe 1993, 2003.

[25] Bresler 2002.

roll i samhället. Forskning med inriktning på skolan som kultur kan fokusera på hur kulturen uttrycks i skolan och hur olika konstnärliga och estetiska uttrycksformer kan användas för att förstå skolan som en kulturinstitution.

- Hur kan estetiska och konstnärliga uttrycksformer användas för att förstå skolan som kultur?
- Vad kan estetiska och konstnärliga verksamheter i skolan betyda för skolans kunskapskultur?

Forskning om undervisning som konstnärlig gestaltning

Undervisningskonst eller konsten att undervisa är begrepp som ofta förknippas med didaktik. Att se undervisningen i estetiska verksamheter mer som en konstnärlig gestaltning i sig torde vara en annan möjlig beskrivningsmetafor för att upptäcka andra och ej tidigare uppmärksammade dimensioner i undervisandets konst.[26] Istället för att bryta ner undervisningen exempelvis i didaktiska begrepp som hur, vad och varför, skulle undervisningens dramaturgi, meningssammanhang och innebörder kunna illustreras, närvarobegreppet i undervisningsprocesserna, timingen och det dynamiska samspelet mellan lärare och elever i ett klassrum, i en ensemblesituation, under en repetition eller lektion i dans, drama eller konsten att tillreda en måltid. Denna infallsvinkel skulle kunna innebära studier av upplevelsebaserade, sinnliga, värdeladdade och gemensamhetsskapande estetiska undervisningsprocesser i skolan betraktade som konstnärligt gestaltade verksamhet i sig.

- Hur kan undervisningsprocesser sedda som konstnärlig gestaltning beskrivas och studeras?
- Vilken teoribildning kan utvecklas inom forskningsgenren?

Forskning om estetiskt lärande som något specifikt

Genom det utvidgade kunskapsbegreppet i den nya läroplanen Lpo 94 kan estetiska, musikaliska och konstnärliga verksamheter ses som kunskapsbärare i skolan.[27] Kulturella, konstnärliga och estetiska verksamheter verkar ha stor betydelse som utgångspunkt för elevers personliga utveckling och livsprojekt. Estetiska verksamheter är också ett sätt att förstå kunskap. Att studera estetiskt och musikaliskt lärande exempelvis i ett sociokulturellt

[26] Broady 1999. *Skolmästarkonst och vetenskap.*

[27] Skolverket 1994; Sandberg 1997.

perspektiv är inte tillräckligt för att förklara dessa läroprocesser. Det estetiska lärandet är specifikt och måste studeras utifrån särskilda förutsättningar och perspektiv.

- Vad är estetiska läroprocesser och vad är specifikt i dessa?
- Under vilka villkor sker estetiska läroprocesser i skolan?
- Vilka kunskaper utvecklas inom estetiska läroprocesser?
- Vilken betydelse har estetiska läroprocesser som bärare av kunskap i skolan?

Forskning om estetisk verksamhet som kritisk potential

Kulturen, konsten och estetiska uttryck är inte motsägelsefria utan kan innehålla konfliktfyllda, kritiska och reflekterande dimensioner. Konstnärliga kreativa och estetiska verksamheter kan överskrida tidigare erfarenheter, chockera och provocera, inslag som kan väcka debatt och vidga kunskaps- och förståelsehorisonter. Skolan måste i det sammanhanget kunna bemöta, diskutera och bearbeta konstnärliga intryck och uttryck och också kunna presentera en annan estetik än den som de unga möter på sin fritid.

- Hur kan konstens och estetikens kritiska och reflekterande potential tillvaratas i skolans arbete?
- Vilka kunskaper frambringas i ett reflekterande förhållningssätt till konst och estetik?
- Kan skolan vara arena för kvalificerade konst- och musikupplevelser?

Detta utkast till forskningsinriktningar är inte på något sätt utmejslade utan måste bearbetas och omformas till bärande forskningsprojekt. För att belysa de skisserade problemområdena kan olika perspektiv anläggas. Ett konstnärligt perspektiv skulle kunna prövas och på sina egna villkor utveckla synsätt, teorier och metoder för att analysera konstnärliga och estetiska uttrycksformer och dess betydelse för kunskapsutvecklingen inom ramen för skolans verksamhet. Vidare kunde filosofiska, idéhistoriska och läroplansteoretiska perspektiv kunna anläggas för att utröna hur olika estetiska ämnen vuxit fram, och legitimerats i skolans kunskapsorganisation genom tiderna.

Referenser

Aulin-Gråhamn, Lena (red.), Andersson, Lars Gustaf & Thavenius, Jan (2002). *Kultur, estetik och skola. Några forskningsperspektiv*. Delrapport i utredningen Kultur och skola. Malmö högskola. Lärarutbildningen.

Bjurström, Erling (1997). *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Borea Bokförlag.

Bladh, Stephan (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborgs universitet. Institutionen för musikvetenskap.

Bouij, Christer (1998). *"Musik – mitt liv och kommande levebröd". En studie i musiklärares yrkessocialisation.* Skrifter från institutionen för musikvetenskap. Göteborgs universitet.

Bresler, Liora (2002). Research: A Foudation for Arts Education Advocasy. In: Colwell, Richard & Richardson, Carol (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference.* Oxford: University Press.

Broady, Donald (1999). Broady, Donald (1999). "Skolmästarkonst och vetenskap". I: *Artes*, årg. XXV, nr 1 1999, s. 80-85. http://skeptron.ilu.uu.se/broady/sec/p-broady-install-981016.htm

Brändström, Sture & Wiklund, Christer (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och lärarutbildning i musik*. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.

Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö Academy of Music.

Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö Academy of Music.

Ferm, Cecilia (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikalisk interaktion.* Musikhögskolan i Piteå. Luleå universitet.

Folkestad, Göran (1995). *Computer Based Creative Music Making. Young People's Music in the Digital Age*. ACTA Universitatis Gothenburgensis.

Fornäs, Johan (1989). Senmoderna dimensioner. I: Fornäs, Johan & Boëthius (red.) *Ungdom och kulturella modernisering*. FUS-rapport nr. 2. Stockholm/Steghag: Symposion.

Fornäs, Johan, Lindberg Ulf & Sernhede, Ove (1989). *Under rocken. Musikens roll i tre unga band*. Stockholm/Steghag: Symposion.

Fornäs, Johan, Boethius, Ulf & Reimer, Bo (1993). *Ungdomar i skilda Sfärer*. Stockholm/Steghag: Symposion.

Fornäs, Johan, Boethius, Ulf, Forsman, Michael, Ganetz, Hillevi & Reimer, Bo (1994). *Ungdomskultur i Sverige*. Stockholm/Steghag: Symposion.

Fornäs, Johan (1994). Senmoderna dimensioner. I: Fornäs, Johan & Boëthius (red.) *Ungdom och kulturella modernisering*. FUS-rapport nr. 2. Stockholm/Steghag: Symposion.

Fornäs, Johan (1996). Rockmusikens pedagogiseringsproblem. I: Brändström, Sture (red.) *Rockmusik och skola*. Rapport från konferens 29–30 mars 1996 i Piteå. Musikhögskolan i Piteå. Rapportserie nr. 1996:2.

Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia (2004) Curriculum Change in the 21st Century: Visual Culture in Art Education. In: Eisner, Elliot W. & Day, Michael D. (eds.) *Handbook of Research and Policy in Art Education.* Mahwah. New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Gundem Bjørg, B. & Hopmann, Stefan (1998). *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialoque*. New York: Peter Lang.

Gullberg, Anna-Karin (1999). *Formspråk och spelregler. En studie i rockmusicerande inom och utanför musikhögskolan.* Musikhögskolan i Piteå. Luleå tekniska högskola.

Gullberg, Anna-Karin (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation.* Avdelningen för musikpedagogik. Musikhögskolan i Piteå. Luleå tekniska högskola.

Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. Acta Universitatis Upsaliensis. Upsala Studies in Education 91: Uppsala universitet.

Heiling, Gunnar (1997). Om grundskolans läroplan, Lpo 94, och musikämnet – en analys med hjälp av begreppen modernism – postmodernism. I: Sundin, Bertil (red.) *En postmodern musikpedagogik. Bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. Musikpedagogik, forskning och utveckling. Rapport nr 1997:1. Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.

Karlsson, Maria (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Malmö Academy of Music.

Lindblad, Sverker (2004). *Nittiotal: Om lärarna, skolan och samhället av idag*. Göteborgs universitet.

Lindblad, Sverker (2005). 1990-talet och lärarna. I: Skolverket. *Grundskolan i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar.* Stockholm: Skolverket.

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer. Gymnasieskola i utveckling.* Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Lindgren, Monica & Folkestad, Göran (2003). *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet.* Delrapport 1. Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.

Lindgren, Monica & Folkestad, Göran (2005). *Skolans musikaliska och estetiska verksamhet i en avreglerad skola. Forskningsprojekt kring försöksverksamheten "Utan timplan – med oförändrat uppdrag" (Ds 1999;1)*. Slutrapport. Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.

Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv.* Myndigheten för Skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.

Marton, Ference (red.) (1986). *Fackdidaktik. Pedagogisk orientering*. Lund: Studentlitteratur.

Nielsen, Frede V. (2004). *Didaktik på kryds og tværs.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Olsson, Bengt (1993). *SÄMUS – en utbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen. Musikhögskolan i Göteborg, nr 33.

Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö högskola. Lärarutbildningen.

Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Ray, Johanna (2004). *Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som arena för starka musikupplevelser.* Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi..

Reimers, Lennart (1983). *Alice Tegnérs barnvisor.* Göteborg: Skrifter från Musikvetenskapliga institutionen. Stockholm: Edition Reimers.

Reimers, Lennart (1989). *Introduktion till musikpedagogiken som vetenskap*. MPC:s Skriftserie nr. 1. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

Reimers, Lennart (2001). Music in Motion. Studies in the History of Swedish Music Education – with international perspectives. In: Fiske, Harold (ed.): *Proceedings of the RAIME Symposium in Oslo 2001*. University in London Ontario. Canada.

Reimers, Lennart (2003). *Musik i rörelse. Studier av den svenska musikutbildningens och musikpedagogikens historia med internationella perspektiv.* (Opublicerat manuskript MPC.)

Ryner, Birgitta (2004). V*ad ska vi sjunga? En musikpedagogisk diskurs om tiden mellan två världskrig.* Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

Sandberg, Ralf (1993). *Musik – Huvudrapport. Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992.* Skolverkets rapport nr. 23. Stockholm: Liber Distribution.

Sandberg, Ralf (1994). *Den nationella utvärderingen av grundskolan, våren 1989. Musikämnets villkor och möjligheter. Från Lgr 80 till Lpo 94*. Skolverkets rapport nr. 64. Stockholm: Liber Distribution.

Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm Stockholm: HLS Förlag.

Sandberg, Ralf (1997). "The National Curriculum and Syllabus for Music in Sweden – Towards a Humanistic and Communicative Curriculum Code". In: *ISME Special Edition. Music in Schools & Teacher Education – A global Perspective*. Australia: Callaway International Resource Centre for Music Education. (Även MPC´s Booklets No. 41.)

Sandberg, Ralf (2002). *Sammanfattning av en projektverksamhet 1993–2000. Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. En studie av undervisningsprocesser och musikaliskt lärande*. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

Sandberg, Ralf (2005). *Curriculum Studies and Research in Music Education*. Paper at the Nordic Network of Research on Music Education 10th Conference 13–15 January 2005. Centre for Research in Music Education (MPC. Royal College of Music in Stockholm

Sandberg, Ralf & Heiling, Gunnar (2005). Utvecklingen av musikundervisningen i grundskolan – en framtidsvy. I: Skolverket. *Grundskolan i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar.* Stockholm: Skolverket.

Sandberg, Ralf, Heling, Gunnar & Modin, Christer (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Musik*. Stockholm: Skolverket.

Sandberg, Ralf & Ljung, Bengt-Olov (1990). *Music in a Programme of National Evaluation of Swedish Schools. Theoretical Frame of Reference. Assessment Model and Practical Implementation*. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.

Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Skolverket (1994). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur skola för bildning (SOU 1992:94).

SOU 1976:33. *Musiken, människan, samhället. Musikutbildning i framtidsperspektiv*. Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stålhammar, Börje (1995). *Samspel – grundskola och musikskola i samverkan*. Skrifter från Musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan i Göteborg. Nr 41. Göteborgs universitet.

Stålhammar, Börje (2003). *Musikens rum. Några svenska och engelska 15-åringars musikerfarenheter och musiksyn*. Delrapport från projektet Experiece and Music Teaching. Skriftserie Forskning, 2003:1. Musikhögskolan. Örebro universitet.

Stålhammar, Börje (2004). *Musiken – deras liv. Några svenska och engelska 15-åringars musikerfarenheter och musiksyn*. Universitetsbiblioteket. Örebro universitet.

Sundin, Bertil (1997). Pedagogen mellan det moderna och det postmoderna. I: Sundin (red.) *En postmodern musikpedagogik? Ett bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. Malmö: Liber.

Sundin, Bertil (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans*. Stockholm: Mareld.

Vesterlund, Lena (2001). *Strövtåg i komponerandets landskap*. Tre studier av komponerande med hjälp av dator och musikteknologi. Musikhögskolan i Piteå. Luleå universitet.

Winnberg, Torhild (2004). *Anna Bergström och hennes musikpedagogiska gärning kring sekelskiftet 1900*. Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.

Ziehe, Thomas (1993) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet.* Stockholm: Brutus Östlings Förlag. Symposion.Ziehe, Thomas (2003). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser.* (Översättning av Hans O. Sjöström. Efterskrift och bibliografi av Donald Broady.) Stockholm: Norstedt.

JON-ROAR BJØRKVOLD – MUSIKPEDAGOGIKENS GRIEG

Ralf Sandberg

Fil. dr., vik. professor i musikpedagogik vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. Huvudsaklig forskningsinriktning är läroplansteori och undervisningsprocesser i musik.

Att bli vuxen är att dölja barnet i sig! Vuxenheten skymmer sikten för det som kan vara uppenbart för barnen med deras oförställda, klarsynta och nyfikna blick. Den norske musikforskaren och pedagogen Jon-Roar Bjørkvold bygger till stor del sitt musiska forskningsperspektiv på iakttagelser hämtade från barnkulturen. Bjørkvold gjorde sina omfattande fältstudier av den spontana barnsången på 1980-talet bland de lekande, bollande, sjungande, dansande, kreativa, lärande barnen.[1] Han använder en slags ”kejsarens nya kläder-metod” där han lånar barnens ögon för att kunna avslöja och se igenom saker – att kunna se vad som synes ske i det som sker. Liksom den franske sociologen Pierre Bourdieu, som gjorde sina tidiga etnologiska fältstudier bland algeriska bönder på 1950- och 60-talet och med den erfarenheten genomlyste det franska samhället med sina knivskarpa kulturanalyser,[2] så gör Jon-Roar Bjørkvold sina studier i barndomslandet och applicerar sina iakttagelser på dagens högteknologiska samhälles skoldogmer.

Barnkulturforskningens uppgift är att på gränsen mellan utvecklingspsykologi och socialantropologi undersöka lekens uttryck, former, mönster, betydelse och kulturella innebörd. Detta forskningsområde är nödvändigt som underlag för att kunna diskutera om förhållandet mellan skolan i vårt moderna samhälle och människans musiska egenart, kunskaper och insikter. Med denna utgångspunkt går Bjørkvold an på skolan, pedagogiken, utbildningspolitiken och samhället i stort. Vad är det för kritik han framför? Hur vill han att skolans ska se ut? Vad är kulturens roll i skolan? I artikeln ska jag försöka fånga in några kritiska tankegångar och argument som Jon-Roar Bjørkvold framför i sin bok *Den musiske människan* om barnkulturen, skolan, lärarutbildningen och utbildningspolitiken. Detta blir ingen bok-

[1] Bjørkvold 1981. *Den spontane barnesangen – vårt musikaliske morsmål*. Avhandlingen kom ut i bokform 1985.

[2] Det är sällsynt att Bourdieu sätter fokus på barnen i sina fältanalyser. I de tidiga utbildningssociologiska arbetena undersökte dock Bourdieu hur barn ur folkliga klasser tillägnar sig skolans kultur, till skillnad från den kultiverade klassens barn som ”ärver” kulturen. Begreppet ”kulturellt kapital” infördes som en hypotes att förklara de ojämlika skolprestationerna hos barn ur olika sociala klasser. (Broady 1990, s. 214f.)

recension utan mer av en personlig dialog med Jon-Roar kring de pedagogiska och konstnärliga aspekter som Bjørkvold anlägger i sitt författarskap.

Den musiska människan

Bjørkvolds undersökning utfördes i barnstugor och förskolor i Norge, Ryssland och USA under 1980-talet. Han ställde frågan: I vilken utsträckning finns det en levande barnkultur som återspeglar så stora yttre kulturella, sociala och politiska skillnader – från det lilla ambitiösa Norge i norr till det allt mäktigare Ryssland i öster och det egenmäktiga USA i väster? Bjørkvolds utgångspunkt var hypotesen att lekande barn i alla kulturer sjunger spontant och han bygger på teorier om den musiska förståelsen av barns spontana sångkultur. Hans slutsatser är att barnen delar ett musikaliskt modersmål som tveklöst tar sig skilda uttryck beroende på lokal kultur och tradition, men som samtidigt är tidlöst och universellt – ett grundläggande element i människans tidiga kommunikation och socialisering. Bjørkvolds doktorsavhandling *Den spontane barnesangen – vårt musikaliske morsmål* och hans antropologiskt färgade sångbok *Barnas egen Sangbok* [3] bidrog tillsammans till utvecklingen av en mer barnkulturell grundsyn på barn, sång, språk, musikalitet och inlärning i Norge, Sverige och Danmark under 1980-talet och framåt. Redan i sitt förord till barnsångboken visar Bjørkvold sin starka tilltro till barnens förmåga, öppenhet och kritiska smak:

Det er barnas bragd at de med denna boka flytter grenserna for hva "barnesanger" kan sies å være – langt ut over hva den vanlige barnesangbok har ment å si oss. Repertoaret har en frodighet och spennvidde som i seg selv forteller mye om barnas åpenhet og kritiska smak. (Bjørkvold 1979)

Bjørkvold menar att barns spontana repertoar av färdigsången visar att den i stor utsträckning innehåller en sånghistorisk dimension. Norska barn som exempel bär med sig en levande tradition av sånger som spänner över 150 år. Dessa har de lärt sig av föräldrar, mor- och farföräldrar, gammelmormor och gammelmorfar, och kanske till och med ännu längre tillbaka. Allt detta kan bidra till att ge barnen tidiga erfarenheter av musik och musikspråklig förmåga som håller samman kulturella skikt mellan generationer över tid och rum. Genom barnsången är Norge ett enat land "varenda dag", uttrycker sig Bjørkvold. Om det inte är oljan, så må det nog vara kulturen som smörjer det norska samhällslivet.

[3] Bjørkvold 1979. *Barnas egen Sangbok*.

Boken *Det musiske menneske* gavs ut första gången 1989 (*Den musiska människan* översattes till svenska 1991)[4] och blev en formidabel framgång som präglade tankar om barns uppväxt, skola och kultur i de skandinaviska länderna. Ordet *musisk* blev ett begrepp inom både i den akademiska världen och framför allt i den allmänna kulturdebatten. Boken lanserades också i en tid då skolpolitiken var stadd i begynnande organisatorisk omvandling i Norge såväl som i Sverige med decentraliseringssträvanden, nya läroplaner och mål- och resultatstyrning av skolan. Dock hade barnkulturen varit i fokus under tidigare årtionden under Barnstugeutredningens tid i Sverige på tidigt 1970-tal och då Bertil Sundin publicerade sina böcker *Barns musikaliska värld* [5] och *Barnen och de sköna konsterna* [6] en bit in på 1980-talet då också Lennart Reimers la fram sin avhandling *Alice Tegnérs barnvisor* 1983.[7] Utbildningsdepartementet släppte rapporten *Barnen och kulturen* 1978 och 1979 proklamerade FN att det var 'barnets år'. Statens kulturråd lade fram utredningen *Kultur i förskolan* och den svenska regeringen tillsatte en särskild barn- och ungdomsdelegation 1982 som representerades bland annat i boken *Barn är uppfinnare, forskare och konstnärer*.[8]

På 1970-talet och en bit in i 1980-talet blomstrade således barnkulturen och debatten kring barns kreativa och skapande förmåga. Dessa tankar omsattes i praktisk pedagogik inom barnomsorgen, skolan och i läroplaner, varpå debatten småningom falnade i slutet av nittonhundraåttiotalet. Man kan säga att Bjørkvolds bok *Det musiske menneske* [9] då den först lanserades sammanfattade sjuttio- och åttiotalets diskussion inom barnkulturen och förde debatten in i nittiotalet. Boken fick också en internationell spridning och översattes till nio språk. Nu har boken kommit ut i en uppdaterad utgåva 2005. Mycket är ändrat i boken. Grunden är densamma, barnet, livscykeln från barndomen, skolåldern, puberteten, vuxenåldern, ålderdomen och döden. Texten har utökats och skärpts, forskning och litteratur har uppdaterats och den kritiska udden har "vässats".

---

[4] Bjørkvold 1991. *Den musiska människan, Barnet sången och lekfullheten genom livets faser.*

[5] Sundin 1977. Bertil Sundin gav först ut boken *Barnets musikaliska värld* baserad på sin licentiatavhandling *Barns musikaliska skapande* från 1963. Sundin gav ut en ny upplaga av *Barns musikaliska skapande* 1978.

[6] Sundin 1982.

[7] Reimers 1983.

[8] Edvinsson & Gummesson 1985. I bokens förord av Olof Palme står att läsa: "Med boken *Barn är uppfinnare, forskare och konstnärer* vill vi stimulera till en debatt om hur vi kan ta tillvara *alla* barns lust att lära, deras upptäckarglädje, verksamhetslust och skapande förmåga och därigenom också göra dem rustade att med framtidstro och optimism bygga vidare på vårt demokratiska samhälle." (Ibid., s. 5)

[9] Bjørkvold 1989.

Musisk pedagogik

Begreppet *musisk* härstammar från de gudomliga nio muserna i den grekiska mytologin som var barn till Zeus och Mnemosyne. Zeus gav muserna *musiké techne*, det vill säga förmågan att utöva de musiska konsterna i dans, sång och diktning. Muserna skulle med sin *musiké techne* ge uttryck för det universella, nämligen världsalltets skönhet, som var gemensam för själens mikrokosmos och stjärnhimlens makrokosmos. Platon utgick från samma tänkande i sin statsfilosofi, där han betonade den musiska fostrans betydelse för människans karaktär (ethos) redan från tidig barndom. Människan och hennes musik var en del av världsalltet och del av samma universella helhet i ekologisk balans – *harmonia*.[10]

Musisk fostran var senare en del av de reformpedagogiska strömningarna i Tyskland som reagerade mot den bokliga skolan i slutet av 1800-talet och in i 1900-talets början. Vid förra sekelskiftets inledning kännetecknades musisk fostran av en förening mellan diktning, musik och rytmisk kroppsrörelse och nådde sin höjdpunkt under 1920-och 1930-talet jämte andra rörelser som konstfostran, ungdomsrörelsen, musikrörelsen för ungdomar, amatörteaterrörelsen med flera. I Danmark används benämningen *musikpraktiske fag* som ett samlingsnamn på skolämnena musik, slöjd/handarbete, bild, gymnastik och drama.[11] Jon-Roar Bjørkvold har lyft fram begreppet *musisk pedagogik* på det offentliga samtalet om kultur, skola och lärande i de nordiska länderna.

Bjørkvold utgår i sin bok från spädbarnet och hävdar att leken är en naturlig del i barns liv och kultur och ser leken som ”inlärningens experimentella laboratorium”. Här växer oavbrutet förmågan att behärska både den synliga och den osynliga verkligheten. Sällan kommer människor varandra närmare än i lekens skapande livsform, en livsform som uppstår i skärningspunkten mellan fantasi och verklighet, mellan originalitet och ritual. Leken är en livsform, menar Bjørkvold, ett sinnestillstånd i ständig förändring. Leken är inbyggd i de processer som förser barnen med tillväxtresurser för psykosocial utveckling. Leken möjliggör total flexibilitet här och nu och bortom tid och rum. Leken är också gränsöverskridande. Så här skriver Bjørkvold:

[10] Bjørkvold 2005, s. 58f.

[11] Grahn 2005, s. 42. Den mest omfattande genomgångenpå svensk botten av musisk fostran har gjorts av Margaretha Grahn i en nyss framlagd avhandling *Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. (Grahn 2005). En annan svensk reception av begreppet musisk pedagogik är Berit Uddéns avhandling *Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. (Uddén 2001).

Leken sitter inte fast i de fyra räknesätten och deras inre logik. Den kan bryta sig loss från det träaktigt fyrkantiga förnuftet och tillföra spänst och flexibilitet. Sådan är också skönlitteraturens, bildkonstens och musikens viktigaste funktion för oss människor. Kontrasternas lek med materien, fria från Pythagoras, spränger vardagens rätvinkliga trianglar och tillför nödvändig portion av irrationell asymmetri som hjälper människor att släppa taget och komma loss, som Picassos stora kubistiska människokroppar. Denna konstarternas formulerade lek kan transcendera vardagens tid och rum och är, när den är som bäst, gränsöverskridande för både tanke, känsla och förnuft. Horisonten vidgas. (Bjørkvold 2005, s. 43)

Barn behöver hela tiden överskrida sina gränser och möta det okända, säger Bjørkvold. Vardagen erbjuder ett myller av nya och oväntade situationer som man måste klara för att livet ska utvecklas och gå vidare. Nya utmaningar erbjuder naturligt inbyggda möjligheter att växa. Leken är också existentiell där barnen prövar det farliga, det skräckinjagande, sin egen rädsla för att skadas eller att dö. Varför såg man så många barn här hemma i Sverige som var ute och sprang för livet strax efter Tsunami-katastrofen i sydostasien den 26 december 2004. Ett talande exempel på hur de med sin starka inlevelse och fantasi kan bearbeta livets yttersta gränser och pröva sin överlevnadsförmåga trots att de kan vara långt ifrån händelsernas epicentrum.

Bjørkvold använder sin egen inlevelse, empati och sitt starka engagemang för att förstå och lyfta fram barndomens alla dimensioner och barnens alla musiska förmågor. Detta gör han för att avslöja, genomlysa, skapa debatt och väcka uppmärksamhet för viktiga frågor kring kultur, skola och lärande. Grundackorden för sina beskrivningar lägger Bjørkvold genom referenser till olika forskare och filosofer som till exempel Stein Bråten, Gunnar Berefelt, Noan Chomsky, Colwyn Trevarten, Crace Wales Shugar, Urie Bronfenbrenner, Arthur Schopenhauer, Roland Barthes m.fl. Melodierna som Bjørkvold spelar ovanpå dessa grundackord komponerar han utifrån sina undersökningar och egna erfarenheter av den spontana barnsången och barnkulturens olika uttrycksformer i ett alltmer kommersialiserat samhälle. Övertonerna som ibland hörs i hans framtoningar uppstår genom de gränsöverskridningar och blandningar av vetenskapliga, praktiskt pedagogiska och konstnärliga aspekter som han framför i sina böcker och vid sina otaliga föreläsningar världen runt.

Jon-Roar Bjørkvold är också en enastående föreläsare med ett mycket starkt engagemang och personlig utstrålning med sin totala fokusering på sitt ämnesområde – barnen och deras värld! Vid ett tillfälle fick jag erfara detta då jag själv skulle hålla en föreläsning vid Barnkulturcentrum någon gång i slutet på 1980-talet. Den handlade om Nationella utvärderingen av

grundskolans musikundervisning som just hade initierats av dåvarande Skolöverstyrelsen. Mitt seminarium var placerat direkt efter Jon-Roar Bjørkvold, som nyss hade utkommit med sin bok *Det musiske menneske*. Naturligtvis hade jag hört talas om Jon-Roars musiska utstrålning och förmåga att fånga ett auditorium. Vad skulle jag göra efter en sådan man? Jo, jag tog med mig min gitarr! Vi sjöng och spelade tillsammans Olle Adolphsons *Det gåtfulla folket* till Beppe Wolgers underbara text:

Barn är ett folk och dom bor i ett främmande land,
detta land är ett regn och en pöl.
Över den pölen går pojkarnas båtar ibland,
och dom glider så fint utan köl.

Där går en flicka som samlar på stenar,
hon har en miljon.
Kungen av träd sitter stilla bland grenar
i Trädkungens tron.

Där går en pojke som skrattar åt snö.
Där går en flicka som gjorde en ö
av femton kuddar.
Där går en pojke, och allting blir glass
som han snuddar.
Alla är barn, och dom tillhör DET GÅTFULLA FOLKET.

Jon-Roar kunde alla tre verserna i sången utantill, han anförde sången med stora gester i den välfyllda föreläsningssalen, starkt och ljudligt. Detta blev ett fint musiskt minne för oss alla! Våra respektive föreläsningar publicerades senare i Barnkulturcentrums skriftserie *Barn och musik*.[12]

Barnkultur och skolkultur

I sin bok anlägger Jon-Roar Bjørkvold kraftfull kritik mot skolan och den pedagogik som genomsyrar undervisningen i alla ämnen och argumenterar för en annan skola byggd på individens inneboende musiska förmåga. Impulser från barnens egen kultur borde ha mycket större betydelse i utvecklingen av

[12] *Barn och musik*. Skrifter från Centrum för barnkulturforskning. Nr. 15. 1990.

en bättre skola, menar Bjørkvold. Han ser alltså ett motsatsförhållande mellan barnkultur och skolkultur, mellan muntlig kultur och skriftlig kultur, mellan vuxenkulturens *litteralitet* och barnens *oralitet*. Skriftkulturens fokusering på bokstäver och ord bäddar för analytiska distinktioner, som i sin tur leder till systematisk uppdelning och specialisering. Det skrivna ordet är fristående från kroppens känslor. I den muntliga kulturen tränger ljuden direkt in i vår kropp och våra sinnen. Dessa upplevelseformer är väsensskilda, menar Bjørkvold och förespråkar här helhetsupplevelsen – *sikia*.[13] Bjørkvold myntar därmed ett begrepp för detta ekologiska helhetstänkande genom att sammanföra orden *musisk* och det swahiliska ordet *sikia*, vilket bildar det nya begreppet *musikia*.

Alla har vi upplevt barnens otroliga förmåga till att lära sig sitt modersmål, eller ett andra språk – utan lärare, utan grammatik, utan brytning. Det sker då barnet mobiliserar hela sin musiska förmåga, alla sina sinnen, det är något existentiellt – det gäller livet! Skolans massiva prioritering av skriftkulturen är ur musisk synpunkt ett drastiskt och inte helt lyckat ingrepp mot den muntliga kulturformen. Att kunna läsa och skriva är naturligtvis både nödvändigt och värdefullt, men Bjørkvold ifrågasätter den ensidiga och onyanserade tvärsäkerheten på att det inte finns något annat som går upp emot att behärska alfabetet. Denna dogmatiska och normgivande tvärsäkerhet gör att man inte ser barnkulturens egenvärde som utgångspunkt och resurs när det gäller läs- och skrivinlärning. Detta gäller givetvis problematiken kring att spela efter noter eller att lära sig att spela ett instrument efter gehör.

Här drar Bjørkvold en parallell. När ett barn ska lära sig att spela efter noter går det från primärt musicerande (jämför barnkulturens spontasång) via de skrivna noterna till det han kallar sekundärt musicerande. Under den här processen förlorar många barn till slut sin primära musikaliska förmåga. I kontakt med alfabetet mister barnet dock aldrig sin muntliga förmåga (även om skriftspråket kan ha inverkan på talet). Men det kan alltså förlora hela sin muntliga musiska kompetens när barnet ska börja använda noter. Detta är en uppfattning som även konsertpianisten och kompositören Carl-Axel Dominique omfattar. Dominique, som är en formidabel notspelare, menar att allt musikalisk lärande bör utgå från det gehörsmässiga och den musikaliska och konstnärliga gestaltningen ska grunda sig i ett naturligt och musiskt förhållningssätt till musiken och det konstnärliga utförandet. Denna tanke drev Carl-Axel Dominique bland annat i sitt uppdrag som chefsideolog inom OMUS-kommittén i samband med reformeringen av den högre musikutbildningen i Sverige på 1970-talet.[14]

[13] Begreppet *sikia* har Bjørkvold hämtat från bantuafrikanernas uttryck på swahili som därmed betraktar musik–dans–människa som en ekologisk enhet och känner med "hela sig". Bjørkvold 2005, s. 49ff.

[14] SOU 1976:33. OMUS-utredningen (Organisationskommittén för den högre musikutbildningen).

Med referens till Dolores Grøndals undersökning vid Norges musikhögskola[15] skriver Bjørkvold att när de professionella och erfarna pianisterna möter notbilden uppstår en känsla som kan liknas vid barnets helhetsupplevelse, en slags *ngoma-förståelse*.[16] Den professionelle pianisten ser inte delarna utan upplever helheten direkt och kroppsligt-auditivt, i rörelse och ljud. Musikern går spontant förbi notbilden som visuell symbol och rakt in i musiken. Inlärningskedjorna är inte brutna utan samverkar i en musisk process.

Bjørkvold ställer kulturkollisionen mellan en musisk barnkultur och en omusisk vuxenkultur – förvaltad genom skolan – på sin spets. Han ställer också frågorna: Hur behandlar vi barn på vägen från barnkultur till skolkultur över till vuxenkultur? Hur prioriterar vi? Varför? På vilken grund? Han menar att barnen i skolan i början är naturligt vuxentillvända, förstaklassaren blir förälskad i fröken, är stolt över att vara ett riktigt skolbarn och begeistrad över att få lära sig saker på riktigt. Att börja skolan betyder ökad status och är ett viktigt steg i socialiseringsprocessen. Men brottet mot barnkulturen sker gradvis, det musiska monteras ner undan för undan. Slutligen efter tolv års skola har barnen blivit musiskt utvecklingsstörda.

Det är hårda ord om skolan som Bjørkvold ger uttryck för. Självklart säger han inte detta utan förbehåll. Man kan inte generalisera för hårt och det finns inga vattentäta skott mellan barnkultur och skolkultur. Naturligtvis finns det värme, spontanitet och meningsfullt skapande i många skolor, ja, kanske de flesta menar Bjørkvold. Det finns tiotusentals nöjda elever i trivsamma klassrum och tusentals lärare som brinner för sitt ämne och sina elever och som kommer att minnas sin skolgång med glädje resten av livet.

Men Bjørkvold polariserar diskussionen i tydliga motsatser för att skapa laddning och dramatik i diskussionen. Att då kompromissa i sina argument vore ju som att kortsluta dessa båda polariteter med en grov kopparkabel. Han menar att det musiska kretsloppet bryts vid det han kallar ”barndomsbrottet”. De ekologiska läroprocesserna splittras upp. Lärandet i skolan blir inte enhetligt, personifierat och besjälat, som det måste vara om det ska bidra till bestående kunskaper. Om man klipper av de pulserande förbindelserna och blockerar vägen mellan känslor, tankar och kropp förlorar upplevelserna och lärandet djup och höjd. Inte ens den främsta pianist kan spela Edvard Griegs a-mollkonsert om de svarta tangenterna i den första oktaven inte hörs för att strängarna har brustit. Bland Bjørkvolds polariteter mellan barnkultur och skolkultur hittar man flera exempel på hur strängarna kan brista hos ett barn som blir ett skolbarn – med det kulturskifte det innebär.

---

[15] Grøndal 1988.

[16] Swahili har ett vidare begrepp för ”musik”, *ngoma*, vilket är totalupplevelsen av sikia.

Förmodligen, säger Bjørkvold, är övergången från ett musiskt till ett institutionaliserat lärande på ett sätt oundviklig. Sannolikt måste barnet förlora något av sin känsla av oövervinnerlighet och sitt naiva dödsförakt för lärande när det möter det formaliserade skolsystemet. Här är det viktigt att vuxensamhällets värdegrund till stor del bekräftas och förs vidare för att stabilisera och att kontinuiteten i samhället ska kunna upprätthållas. Bjørkvold citerar Ulf P. Lundgren, dåvarande chef för Skolverket, som i en intervju i Dagens Nyheter 1995 sa så här:

> Skolan ska vara flexibel, inspirerande och stadd i ständig förändring [...] Skolan ska genomsyras av renässansmänniskans upptäckariver, misstro mot auktoriteter och kunskapstörst [...] Änglar tar sig självsäkert fram i kraft av tron att de är odödliga. Eleverna ska helst ha samma grundläggande självkänsla när de lämnar skolan. **(Ulf P. Lundgren citerad i Bjørkvold 2005, s. 235)**

Bjørkvold ställer vidare frågan: Är det så att en musisk människa också automatiskt är en musisk lärare? Inte alls, svarar han. Hos en musisk lärare måste förmågan att förmedla vara en del i den musiska begåvningen. Dessutom krävs det en god kreativ förmåga att umgås med barn och unga och givetvis entusiasm och ämneskunskap. Läraryrket vilar på två hörnstenar: kärlek och fackkunskap. Känsla för barn är en naturlig och nödvändig talang som måste bekräftas som en musikalitet i sig. Dessutom är fackkunskap långt utöver kurslitteraturen och lärarhandledningen en förutsättning. Trovärdighet, trygghet i yrkesutövningen och tydlighet ger musiska bonuspoäng, menar Bjørkvold.

Här är en levande lärare lika viktig för äkta lärande som en levande elev. Ingen lärare kommer att lyckas utan förmågan till musisk förmedling oavsett hur många toppbetyg i ämnesfördjupning det finns i examensbeviset, konstaterar Bjørkvold. Han anser att lärarutbildningen måste förnyas när det gäller anställningsförhållande, meritering och innehåll. Han ställer därvid många frågor: Vilka är det som undervisar blivande lärare? Har de undervisningserfarenhet från skolan? Hur meriterande är undervisningsskickligheten i förhållande till forskning? Är pedagogikläraren ett lysande föredöme för sina studenter? I vilken mån ska forskningen vid lärarutbildningarna vara relevant i förhållande till utbildningen och undervisningen?

Utbildningspolitiken

Ett utbildningssystem eller en utbildningsinstitution inom högskolor och universitet riskerar, i sin iver att vilja styra, leda och förändra, lätt att utveckla

en stelbent organisations- och förvaltningskultur istället för att stimulera en fri och autonom utbildnings- och undervisningskultur i akademisk, pedagogisk och konstnärlig mening. Särskilt gäller detta vid ekonomisk effektivisering, omorganisationer och politiska maktförskjutningar. Jon-Roar Bjørkvold har i Norge fört en tioårig kamp för denna akademiska frihet. I ett inlägg 1996 kallat "Forskning, frihet og tilfeldighetens spill" skrev han bland annat:

> Kanskje er det slik at de byråkratiske planleggere som opprinnelig satte i gang dette i Statskonsultets møtesrom, egentlig intet vet om kreativitetens vesen i kunst og vitenskap, hva det musiske i oss rommer.

Bjørkvold har en kritisk blick på utbildningspolitiken. Så här uttrycker han sig: "Autoritära människor frågar inte. De har svaren. Autoritära människor lyssnar inte. De har sin egen röst. Auktoritära människor blir inte gripna av fioler. Makt är deras glädje." Sådana människor menar Bjørkvold har det funnits gott om på alla nivåer genom historien, i familjekretsen, i skolan och i statsledningar. Det nya är att dessa människor nu har fått fritt spelrum med demokratin som täckmantel och val vart fjärde år som folkligt alibi.

Bakgrunden till konflikten och Bjørkvolds kritik är den senaste norska skolreformen där den norske regeringens kvalitetsutskott tagit fram ett betänkande "Kultur for læring" som i själva verket blundar för kulturen och dess betydelse för människans tillväxt och identitetsutveckling i samhället. Makt- och demokratiutredningen förbisåg också kulturen. Utredningen har inte insett det organiska sammanhanget mellan kultur och lärande. Begreppet kultur diskuteras över huvud taget inte, och heller inte förhållandet mellan kultur, skola och lärande. Bjørkvold fick i det sammanhanget uppdraget av utbildningsutskottet att skriva en rapport som han kallade för "Kultur ger lärande". Huvudtesen i rapporten var:

Kultur behövs för att sätta igång lärande. Alla mänskliga färdigheter är kulturbaserade. Språk och tal har utvecklats som redskap i samspel mellan människor. Detta har barn erfarenheter av ända sedan födseln. Lärande och livsutveckling hänger funktionellt ihop som två sidor av samma sak. Just därför blir det så meningsfult för barnet att lära, just därför kommer barnets förmåga att lära igång med så makalös kraft under hela förskoleåldern. Nya ord ger ny förståelse, nya färdigheter ger nya vänner, utvidgar barnens värld och behärskandet av den. Kulturförankrad kompetensutveckling ger bärkraftig livsutveckling. Endast så får skolan bokstavligt talat verklig mening. Därför är detta barnets outtalade utmaning till skolan, med hela sin barnkulturella kompetens som livs levande resurs från första skoldagen: "Låt mig lära – på riktigt, som jag kan!". (Bjørkvold 2005, s. 222)

Bjørkvolds rapport uppskattades emellertid inte riktigt av kvalitetsutskott. I april 2005 avgick Jon-Roar Bjørkvold från sin professur vid Norges

Musikhøjskole med buller och bång i protest mot den förda utbildningspolitiken, den ökade byråkratiseringen och den hotade akademiska friheten genom kvalitetssäkringsreformeringen inom högskolor och universitet i Norge. Men han har inte givit upp kampen mot byråkraterna. Han kommer att kämpa från universitetens utsida: "Han vil vere ein mockingbird som finn att skjelpaddesongen, og det er ting som tyder på at andre skapingar er klare til å nynne med, eller i alle fall låne eit øyre til songaren."[17]

I sin bok har Bjørkvold beskrivit hur övergången från barnkulturen till skolkulturen bär en auktoritärt laddad spänning inom sig – det han kallar "barndomsbrottet". Spänningar kan explodera i musiska uppror vilket visar sig i hans kapitel om ungdomstiden: "När fogliga barn blir till obevekliga ungdomar vaknar de och protesterar: Rock around the clock med Bill Haley, The Wall med Pink Floyd och We gotta take the power back! Med Rage aginst the Machine. Vem ska nu resa sig i klassrummet, som Artie West gjorde i Blackboard Jungle, och säga att tusentals och åter tusentals av oss har fått nog: *We gotta take the power back!* Krävs det tonåringar nu också?"

Den barnsliga skapande kraften

Jag inledde artikeln med påståendet "att bli vuxen är att dölja barnet i sig". Många forskare och konstnärer uttrycker sin talang och sin oförstörda originalitet genom barnslighetens klarsyn, något som också Bjøkvold framhåller i sin bok och vid sina föreläsningar. Han tar där exempel ur den danske kompositören Carl Nielsens barndomsminnen, här citerad av Bjørkvold:

Det har ofta förvånat mig hur föga man uppmärksammar att det i det ögonblick ett barn mottager ett starkt intryck, ett intryck starkt nog att varaktigt sätta sin prägel i minnet, så är barnet i verkligheten diktare med just sina särskilda betingelser att mottaga intrycket, återge det eller endast bevara det. Drivkraften är väl i grund och botten kraften, förmågan att iaktta och uppfatta på ett särpräglat sätt. Vi har alla alltså en gång varit diktare, konstnärer, var och en efter sin egenart. Det ovarsamma sätt på vilket livet och de vuxna kallar barnet från dess sköna diktar- och konstnärsvärld in i den hårda och nyktra verkligheten, får väl bära skulden till att de flesta av oss låter dessa krafter förskingras. Så att fantasins gudomliga gåva, som är barnet medfödd, blir till fantasterier eller helt gå förlorad.

De stora diktarna, tänkarna, naturforskarna och konstnärerna visar oss endast de undantag som bekräftar regeln. (Carl Nielsen 1947 citerad i Bjørkvold 2005, s. 150)

[17] Artikel ur *Vårt land* 2005-04-30. *Ingen kan leve utan songen. Når Jon-Roar Bjørkvold skal grunnje at han sluttar som professor, dreg han igang ei forteljing om då verdi vart til.*

I denna dynamiska kraft samlad i barnkulturens eget musiska känsloregister finns en barnslig, skapande, stor och rik kompetens som präglade Carl Nielsens barndom. Det finns också något gemensamt mellan konstnären och barnet, de öser ur samma musiska källa.

Detta fick jag själv vara vittne till i inledningen av 1970-talet då jag var nyanställd lärare vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Lärare och musiklärarstuderande skulle konfronteras med den s.k. verkligheten i skolan och auskultera på några musiklektioner. En grupp av oss blev kallade till en grundskola i en av Stockholms södra förorter. Det var en tidig höstdag klockan åtta på morgonen. I gruppen ingick bland andra den svenske komponisten och pianoprofessorn Gunnar de Frumerie[18] och hans hustru Judith, också pianolärare vid musikhögskolan, samt några andra lärare och musiklärarkandidater. Redan vid skolans entré började skådespelet. Barnen, det var en mellanstadieklass årskurs 5, stod på den tiden på två led hand i hand. Det skulle vi vuxna också göra enligt Gunnar de Frumerie. Så vi ställde in oss i samma led som barnen och tågade samfällt hand i hand in i klassrummet, en musiksal med gradänger som höjde sig bakåt i salen. de Frumerie talade högt och ljudligt om att han inte hade varit i skolan sedan han var barn – det här ska bli roligt! Och det blev det!

Gruppen från musikhögskolan placerade sig längst bak i musiksalen. Lektionen började. Musikläraren, som hade klätt upp sig i kritstreckradig kostym, var påtagligt nervös. Han hade sannolikt sett på närvarolistan att det var några musikdigniteter som var på besök denna dag. Musiklektionen inleddes med Kungssången! Barnen stod upp och sjöng, tvingade och oengagerade. Lektionen fortsatte med musiklyssning. Barnen skulle lyssna till olika kända tonsättare som spelades upp på grammofon. Ingen visste någonting. Men de Frumerie visste. Med ivriga handuppräckningar, under ropet ”jag kan”, svarar han på alla frågor. Musikläraren låter de Frumerie hållas. Till och med hinner de Frumerie ta en liten rökpaus med en cigarr ut genom ventilationsrutan i klassrummet. Varefter lektionen framskrider kryper de Frumerie på knä på golvet framåt i bänkraderna och viskar de rätta svaren till barnen. Samtidig frågar han med en kraftig knuff på barnens axel: ”är det roligt att gå i skolan”? de Frumerie tar sig nu ända fram på knä till den förtvivlade musiklärare och frågar: ”får jag överta lektionen”? Det fick han!

Gunnar de Frumerie står nu vid katedern och kallar fram talpedagogen och komponisten Åke Nygren. ”Kom Åke, så ska vi ha roligt!” Nygren

[18] Göran Bergendal skriver i sin bok 33 *Svenska komponister* så här: "Gunnar de Frumerie är pianist, en av våra finaste pianister, han är sedan länge pianoprofessor på Musikhögskolan i Stockholm och har högst professionella synpunkter på pianospel. När han inte spelar piano är han rund, har ett kort, tvärt stubbat gråsprängt hakskägg, ett par livliga ögon som har kort väg mellan glädje och vemod och så har han ett sätt som möjligen kan tyda på distraktion eller en viss hjälplöshet inför vardagens mera triviala problem. Men när han sätter sig vid flygeln och börjar spela förvandlas han, det är som ett fartyg som sätts i sjön eller en fisk som återvänder till sitt rätta element." (Bergendal 1972, s. 68-69)

sätter sig vid pianot och de Frumerie öppnar med att: ”nu ska vi skapa musik – komponera!” Det skulle ske med allehanda instrument, trummor, klangspel, claves, trianglar, rösten, ja allt vad som kunde frambringa ljud. de Frumerie visar med sin röda slips hur tungan ska placeras i munnen vid sång. Barnen sjunger nu med en frigjord och bärande röstklang! Rytmerna som skapas görs samfällt, taktfast och engagerat. Klangerna som skapas med piano, gitarr och klanginstrument blir till underbara ljudupplevelser och underlag för sånglingor upp och ner efter handtecken av de Frumerie. Här komponeras spontant, här skapas musikupplevelser tillsammans mellan barn och vuxna, här upphör avståndet mellan generationer, här blir lärandet ett äventyr.

När sedan denna dubbellektion i musik var över så skulle lunchen intas. Naturligtvis skulle denna vara gemensam med barnen i skolans matbespisning. När vi sitter tillsammans i bespisningslokalen tar de Frumerie till orda: ”Det här är ju förfärligt! Har inte skolan kommit längre? Är det så här än? Så här får det inte vara! Barnen måste få skapa, måste få vara kreativa, måste få vara fria och utnyttja sin egen fantasi!” Gunnar de Frumerie tar sedan fram en servett och skisserar en ny läroplan för grundskolan. I punkt efter punkt mejslar de Frumerie kristallklart fram en lysande pamflett som innehåller alla de musiska dimensioner som en framtida skola måste ha som klangbotten för en kreativ, kunskapsfylld och lärorik ny pedagogik. Den servetten skulle ha varit bra att ha kvar!

Detta är ett oförglömligt minne av konstnärens förmåga att skapa tillsammans med barnen och ha den vuxnes förmåga till överblick, att kunna leda verksamheten fram till vissa mål, att kunna skapa förutsättningar för estetiska läroprocesser som kan ge bestående intryck, upplevelser och kunskaper. Naturligtvis hade Gunnar de Frumerie säkerligen haft betydande svårigheter att dag efter dag genomföra en sådan lysande och upplevelserik musikundervisning. Men det ger en indikation på att läraren behöver ta fram barnet i sig, utnyttja sin egen musiska förmåga blandat med impulser från barnens egen kultur för utvecklingen av en bättre pedagogik, bättre skola och ett bättre samhälle. Gunnar de Frumerie kom in i skolans verklighet och såg igenom det som kanske inte så lätt går att se i vardagens skolarbete. Han hade också klara svårigheter att dölja barnet i sig och med barnets oförstörda blick kunna göra saker genomskinliga. Jag tror även att Jon-Roar Bjørkvold i bästa mening har liknande problem.

Bjørkvold skriver i sin bok följande:

> När Edvard Grieg var barn skattade han sig lycklig över att han hade en sjukdom som gjorde att han slapp gå till skolan när det regnade, och det regnade ofta i trakterna kring Bergen. Grieg var sedan musikstuderande vid konservatoriet i Leipzig, där Johann Sebastian Bach var kantor och Robert Schumann och Felix Mendelsohn var ledande gestalter i detta

centrum för europeisk musikkultur. Här gjorde Grieg sitt musikaliska pubertetsuppror mot mellaneuropeiska konservatoriereglerna i kompositionslära. Här började Grieg skriva musik på norska, "med parallella kvinter och tomma klanger så det rök om det".

Jon-Roar Bjørkvold är också något av en musikpedagogikens Edvard Grieg!

Referenser

Barn och musik (1990). Skrifter från Centrum för barnkulturforskning. Nr. 15. Stockholms Universitet.

Bergendal, Gunnar (1972). *33 Svenska komponister*. Stockholm: J. A. Lindblads Bokförlag AB.

Bjørkvold, Jon-Roar (1979). *Barnas egen Sangbok*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Bjørkvold, Jon-Roar (1981). *Den spontane barnesangen – vårt musikaliske morsmål*. Oslo: Cappelens Forlag AS. (Avhandlingen kom ut i bokform 1985.)

Bjørkvold, Jon-Roar (1989). *Det musiske menneske, Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig Forlag.

Bjørkvold, Jon-Roar (1991). *Den musiska människan, Barnet sången och lekfullheten genom livets faser*. Oslo: Freidig Forlag.

Bjørkvold, Jon-Roar (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa Förlag.

Broady, Donald (1990). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historisk epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.

Edvinsson, Behnn & Gummesson, Margit (1985). *Barn är uppfinnare, forskare och konstnärer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Grahn, Margaretha (2005). *Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. Linköping Studies in Education and Psychlogy. No. 104. Linköpings universitet.

Grøndal, Dolores (1988). "Notebildet – synsinntrykk eller sanseopplevelse". I: *Musikk og Skole*. 1/1988. Oslo.

Reimers, Lennart (1983). *Alice Tegnérs barnvisor*. Skrifter från Musikvetenskapliga institutionen. Göteborgs universitet. Stockholm: Edition Reimers.

Sundin, Bertil (1963). *Barns musikaliska skapande*. Stockholm: Liber.

Sundin, Bertil (1977). *Barnets musikaliska värld*. Stockholm: LiberLäromedel.

Sundin, Bertil (1978). *Barns musikaliska skapande*. Stockholm: LiberLäromedel.

Sundin, Bertil (1982). *Barnen och de sköna konsterna. Estetiska verksamheter i förskolan. Stockholm*: Statens Kulturråd. LiberLäromedel.

SOU 1976:33. *Musiken, människan, samhället. Musikutbildning i framtidsperspektiv*. Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Uddén, Berit (2001). *Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. KMH Förlaget.

Vårt land. 2005-04-30. Ingen kan leve utan songen. Når Jon-Roar Bjørkvold skal grunnje at han sluttar som professor, dreg han igang ei forteljing om då verdi vart til. Artikel.

© Thyra Brandt/Folio

ÆSTETISKE LÆREPROCESSER I ET SENMODERNE PERSPEKTIV

Helene Illeris

Lektor i visuel kultur og billedkunst ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Væsentligste forskningsområder er visuel kultur som pædagogisk fagområde og kunstpædagogik med særlig henblik på formidling af samtidskunst.

Indledning: skolen og »det æstetiske«

Forestillingen om »det æstetiske« har ikke spillet nogen væsentlig rolle i den danske folkeskoles historie før i slutningen af 1950'erne, hvor reformpædagogikkens tanker om udviklingen af »det hele barn« for alvor slog igennem. Hvor man tidligere havde talt om tegning, sløjd og håndarbejde som »færdighedsfag«, begyndte man nu tale om »praktisk-musiske« eller »praktisk-æstetiske« fag[1]. I 1990'erne introduceres desuden den såkaldt »praktisk-musiske dimension« som et alment dannende aspekt, der skulle indtænkes i hele skolens arbejde.

Søger man på det danske Undervisningsministeriums hjemmeside, som den ser ud i dag, viser det sig, at æstetikbegrebet i stigende grad anvendes i beskrivelser af udvalgte fag i folkeskolen, mens begrebet »praktisk-musisk« først og fremmest knyttes til en særlig type læreprocesser, som i princippet kan stimuleres i alle fag[2]. I Sverige tales der i Lpo 94 om, at »I skolarbetet skall de [..] estetiska aspekterna uppmärksammes« uden at det står klart om der henvises til skolen som helhed eller til særlige fag (Aulin-Gråhamn 2004:17).

I denne noget uklare uddannelsespolitiske kontekst har skandinaviske pædagogiske forskere søgt at udvikle mere præcise teorier om, hvilken funktion æstetikbegrebet kan eller bør have i skolens undervisning. Disse teorier kan meget groft inddeles i filosofisk og psykologisk inspirerede erkendelsesteorier, hvor det æstetiske beskrives som en særlig måde, individet kan begribe og handle i verden på (se fx Dale 1990, Løvlie 1990, Schou

[1] Denne fagrække inkluderer sædvanligvis fagene billedkunst, sløjd, håndarbejde, musik og idræt. I Sverige kan man se en lignende udvikling. Her anvendes betegnelsen »praktiskt-estetiska ämnen« i läroplanen fra 1962 og »estetisk-praktisk undervisning« i läroplanen fra 1969 (Aulin-Gråhamn 2004:17)

[2] Således anvendes begreberne »æstetisk udvikling«, »æstetiske oplevelser« og »æstetisk værdi« i beskrivelsen af de faglige formål for hhv. billedkunst, hjemkundskab og sløjd og håndarbejde (www.faellesmaal.uvm.dk), mens termen »praktisk-musisk« fortsat anvendes om den særlige dimension ved undervisningen, »der har med elevens hele personlighed at gøre« (www.uvm.dk/fsa/publikat/information/enkelnum/denpraktiskmusiskedimension)

1990, Hohr 1992, Pedersen 1999) og antropologisk og sociologisk inspirerede kulturteorier, hvor det æstetiske primært forstås som en dimension i samfundets sociale og kulturelle liv (se fx Aulin-Gråhamn og Thavenius 2003, Thavenius 2004).

I denne artikel anvender jeg begge typer af perspektiv i en diskussion af æstetiske læreprocesser, som de er blevet konceptualiseret i relation til undervisningsfaget billedkunst. Først diskuterer jeg de erkendelsesteoretiske og didaktiske tilgange, der udvikles i bogen *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*, som repræsenterer den dominerende forståelse af æstetikbegrebet i dansk billedpædagogisk forskning. Herefter anvender jeg kulturteoretiske og socialkonstruktionistiske begreber til at diskutere eksempler på, hvorledes bogens forståelser efter min opfattelse udfordres og overlejres i en senmoderne virkelighed præget af øget kulturel og samfundsmæssig kompleksitet.

Æstetiske læreprocesser – erkendelsesteoretisk niveau

Perspektiver på æstetiske læreprocesser er skrevet i 1996 af Hansjörg Hohr, professor i pædagogik ved Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet og Kristian Pedersen, daværende lektor i billedpædagogik ved Danmarks Pædagogiske Universitet (Hohr og Pedersen 1996)[3]. I bogens første kapitel »det æstetiske som kundskabsform« præsenterer Hohr en teori om æstetisk erkendelse, som er udviklet gennem længere tids forskning (se fx Hohr 1992, 1994). Kapitlet suppleres af to kapitler skrevet af Pedersen, hvor erkendelsesteorien relateres specifikt til »billedsproglig virksomhed«.

Hohr starter sit kapitel med et opgør med den form for pædagogisk tænkning, som skaber opdelinger af menneskelig kundskab i kunstige »kasser«. Han mener, at »det rådende æstetiksyn« adskiller tanker fra følelser, idet »positive« værdier som rationalitet, sprog, objektivitet og analyse tilskrives »tanken«, mens »negative« værdier som irrationalitet, form, subjektivitet og intuition tilskrives »følelsen« (s. 15).

Med udgangspunkt i Alfred Lorenzers socialisationsteori og Susanne Langers symbolteori udvikler Hohr herefter en mere præcis teori om æstetisk erkendelse i relation til symbolarbejde baseret på indkredsninger af

[3] Hvor intet andet er angivet, viser sidehenvisningerne i dette og det følgende afsnit hen til denne reference.

de tre begreber »følelse«, »analyse« og »oplevelse«: *Følelse* defineres som en førsymbolsk erkendelsesform, knyttet til sensomotoriske aktiviteter og operationer. If. Hohr er følelse er ikke en biologisk, men en kulturel kategori baseret på interaktion mellem den erkendende og de omgivende samfund (s. 18). Den modsatte erkendelsesform, *analyse*, knytter Hohr til en diskursiv symbolik, hvilket »indebærer en erkendelse, som opløser en situation i dens komponenter og konstituerer en verden af enkeltfænomener« (s. 19). Gennem analysen skaber vi det overblik, som er nødvendigt for at kunne organisere verden for os selv og andre. O*plevelse* er en tredje erfaringsform som er særlig relateret til æstetisk erkendelse. På samme måde som fx den tyske erkendelsesfilosof Friedrich Schiller (1793/1996), mener Hohr at det æstetiskes særlige kendetegn er, at der er tale om en måde at interagere med verden på, der kan binde de to adskilte dele, følelsen og analysen, sammen:

> Mennesket må kunne opleve sig selv som *adskilt fra verden* for at kunne handle målrettet i forhold til den. Men lige så vigtigt er det, at mennesket kan opleve sig om en *del af denne verden*. Det er nødvendigt for at livet kan have mening – og for at handlingen ikke ender i selvudslettelse. Derfor er evnen til oplevelse livsvigtig. Oplevelsen tager vare på denne samtidighed af at høre til, være del af og at være adskilt fra verden. (s. 25, kursiver i originalen).

I modsætning til analysens diskursive formidling understreger Hohr at oplevelse er » [..] en *symbolsk formidlet erkendelsesform*, som formuleres gennem *formarbejde*« (s. 20, kursiver i originalen). Med »formarbejde« forstås her en ikke-diskursiv og ikke-lineært organiseret udtryksform kaldet »sanseligt symbol«, hvilket igen præciseres med udtrykket »skabt og tilsigtet form«, omfattende fx brugsgenstande, leg, ritual, dans, sang, musik, maleri, film, teater og litteratur (s. 23). Hermed bindes erkendelsesformen »oplevelse« temmelig direkte til, hvad vi traditionelt definerer som kunstneriske udtryksformer.

Skematisk sat op kan teorien illustreres således[4]. Pilene angiver at oplevelse som erkendelsesform binder følelse og analyse sammen.

følelse	→	**oplevelse**	←	**analyse**
førsymbolsk erkendelse		symbolsk formidlet erkendelse		diskursivt formidlet erkendelse

[4] Hohr illustrerer selv sin teori ved hjælp af en trekant med spidsen opad, som er inddelt i tre lige brede »lag« ved hjælp af horisontale steger: det øverste lag (i trekantens spids) er »analyse«, det midterste »oplevelse« og det nederste »følelse« (s. 16). Jeg har valgt en horisontal model, for at kunne bygge videre på den i artiklens følgende afsnit.

Æstetiske læreprocesser – didaktisk niveau

Bogens andet kapitel er skrevet af Kristian Pedersen og omhandler billedsproglig virksomhed som æstetisk læreproces. Her konkretiseres erkendelsesteorien i relation til det faglige indhold i skolefaget billedkunst, idet billeder ses som en af de måder, hvorpå mennesket medierer sine erfaringer gennem symbolbrug. Pedersen beskriver billedsprog som et redskab for tanken »...til at kunne konkretisere en mangetydig, kompleks og subtil virkelighed, der kan befatte sig med erkendelse af sanselivets komplekse forhold til den indre og ydre virkelighed – og herigennem med individets følelsesliv og følelsesmæssige forhold til verden« (s. 62). Hvor Hohr ser alle tre erkendelsesformer som kulturelt determinerede interaktionsformer, betragter Pedersen arbejdet med sanselige symboler som medieringsform mellem mennesket og kulturen og argumenterer herigennem for den nødvendige forbindelse mellem æstetiske læreprocesser og kunstnerisk arbejde.

I en senere udgivelse præciserer Pedersen forholdet mellem Hohrs erkendelseskategorier og billedfremstillende processer yderligere:

> I lighed med Hohr ser jeg det som *følelsens* opgave i læringen i billedprocesser at være i kropslig, visuel og anden sensorisk kontakt med den indre og ydre virkelighed.
>
> Dernæst er det i billedprocesser og andre æstetiske læreprocesser *oplevelsens* opgave at komme til æstetisk kundskab om verden ved at blive oplivet gennem oplevelsen af æstetiske værker – eller ved at blive oplivet gennem formgivningen af værker.
>
> Endelig er det *analysens* opgave i lære og billedprocesser at komme til analytisk kundskab om, hvad der er på spil i billedarbejde – enten som visuelle, perceptuelle undersøgelser af motiv og fremstilling eller som billedanalytiske undersøgelser, der kan være inspireret af forskellige former for billedanalyser. **(Pedersen 1999:14, mine kursiveringer)**

Måden hvorpå Pedersen her forbinder forskellige erkendelsesformer med en form for didaktisk progression i undervisningen kan genfindes i den gældende danske undervisningsvejledning for skolefaget billedkunst (Undervisningsministeriet 1995). Her tales ikke direkte om æstetiske læreprocesser, men der beskrives en progression fra sansning over billedarbejde til diskursiv formidling, som har mange fællestræk med

[5] I Danmark er vejledningerne for undervisningen i de enkelte fag ikke foreskrivende.

Pedersens tanker ovenfor: I vejledningen anbefales det[5], at man starter et undervisningsforløb i billedkunst med at vælge et emne, der tager udgangspunkt i elevernes »[..] behov, erfaringer, interesser, følelser og holdninger« (s. 19). Samtidig gives den direkte sansning en privilegeret rolle: »Det direkte sansede, som eleverne gør til deres eget, og som de kan bevare for deres indre øje, danner først og fremmest udgangspunkt for valg af indhold i billedarbejdet« (s. 20). Næste trin i undervisningsforløbet er elevernes eget billedarbejde. Her beskrives en række skildringsformer, teknikker og formsprog, som kan anvendes i omsætningen af elevernes sansninger i billeder, med henblik på at udtrykke det valgte emne. Endelig sluttes vejledningen med et afsnit om billedanalyse, hvor den diskursive tilgang betones: »Billedanalyse handler om at beskrive, forklare, fortolke og vurdere billeder« (s. 40). Parallelitet mellem Hohrs erkendelsesniveauer og de tre faser, børnene skal gennemgå i de anbefalede forløb, er ganske tydelig:

1. Følelse	→	direkte sansning gennem kontakt med indre og ydre virkeligheder
2. Oplevelse	→	produktion af egne billeder
3. Analyse	→	billedanalytiske undersøgelser

I nedenstående skema betegner jeg de tre faser i det didaktiske niveau *sansning*, *praksis og refleksion*. Pilene indikerer, at der er tale om en progressionstænkning, hvor eleverne forventes at bevæge sig fra et niveau til det næste i undervisningsforløbets tre faser[6].

erkendelsesteoretisk niveau				
følelse	→	**oplevelse**	←	**analyse**
førsymbolsk erkendelse		symbolsk formidlet erkendelse		diskursivt formidlet erkendelse

didaktisk niveau				
sansning	→	**praksis**	→	**refleksion**
kontakt med indre og ydre virkeligheder		produktion af egne billeder		billedanalytiske undersøgelser

[6] Et lignende skema over progressionen i »æstetisk virksomhed« findes i bogen *Plant et værksted: grundbog om æstetisk-skabende virksomhed* af Jesper Froda og Suzanne Ringsted (2001). Denne bog anvendes i undervisningen på det æstetiske område på de fleste danske pædagogseminarier. På pædagogseminarierne uddannes pædagoger til vuggestuer, børnehaver, fritidstilbud, institutioner og tilbud til børn, unge og voksne med særlige behov, m.m.

Udfordringer i en senmoderne virkelighed

Jeg skal ikke her komme nærmere ind på, hvilke problemer en sådan glidning fra en erkendelsesteori til anvisninger for konkret undervisningspraksis kan medføre[7]. I stedet vil jeg prøve at kigge lidt nærmere på nogle af de udfordringer, modellen kan tænkes møde i konfrontationen med en senmoderne virkelighed. Det vil her være min antagelse, at såvel det erkendelsesteoretiske som det didaktiske niveau overlejres af, hvad jeg definerer som »et performativt niveau«, hvor de lærendes strategiske valg af relationsformer medtænkes som en aktiv del i læreprocesserne.

Jeg vil søge at underbygge denne antagelse fra en samtidsteoretisk vinkel gennem at foretage nogle nedslag i kulturteoretiske og socialkonstruktionistiske tilgange til pædagogik. Jeg vil således inddrage tre begreber, jeg mener kan synliggøre de udfordringer, teorien om æstetiske læreprocesser står overfor: begrebet *subjektivering*, som bl.a. anvendes af ungdomsforskeren Thomas Ziehe, begrebet *positionering*, som det er udviklet inden for socialkonstruktionistisk psykologi, og begrebet *iscenesættelse*, som et didaktisk eksempel på en type billedskabende praksis der måske kan muliggøre en forbindelse mellem subjektivering og positionering. Her hentes inspiration i den type socialt orienteret kunst, der er blevet udviklet gennem de sidste 20-30 år, og som bl.a. går under betegnelsen »relationel æstetik«. Jeg vil supplere diskussionen med eksempler hentet fra empiriske studier af unges møde med samtidskunst.

Subjektivering

Den kendte tyske pædagogiske forsker Thomas Ziehe omtaler nutidens unge som »kulturelt frisatte« fordi de, i modsætning til tidligere generationer, har mulighed for at vælge mellem et hav af rollemodeller (livsstile, jobs, seksualitet, smag, identitetsformer osv.). På det psykologiske plan har frisætningen if. Ziehe (1989, 2004) været medvirkende til at der igennem 1980'erne og 1990'erne er udviklet »nye bevidsthedsformer« blandt unge i vestlige kulturer, som adskiller sig fra dem, man finder hos de ældre generationer. Disse bevidsthedsformer kommer bl.a. til udtryk gennem en fast overbevisning hos unge om, at forskelle mellem mennesker skyldes *personlighed*, snarere end strukturelt betingede sociale forskelle. Hvor de ældre generationer ser forskelle mellem personer som beroende på en række samfundsbestemte faktorer, som kan ændres ad politisk vej, er de unge først og fremmest opmærksomme på at være »tro mod sig selv« og at »finde sig selv« i det, de

[7] For en diskussion af denne problematik se fx Schou 1990.

gør. Hvis ikke tingene *føles* rigtigt, ønsker de ikke at deltage. Ziehe går endda så langt som til at skrive at for mange mennesker i vores kultur »... er den indre verden rent faktisk den eneste virkelige verden. Og alt andet er mere eller mindre noget, de føler bliver dem påtvunget« (2004:69).

Ziehe anvender udtrykket »subjektivering« om den øgede tendens blandt unge til at lade egne tolknings- og sansepræferencer dominere interaktionsformerne i alle livssfærer (se fx 2004:65 ff. og 157 ff.)[8]. Denne subjektiveringstendens mener jeg kan få konsekvenser, når Hohr og Pedersens teori om æstetiske læreprocesser skal omsættes til en didaktisk praksis: Når subjektivering skydes ind som et filter mellem den unge og omgivelserne/lærestoffet kan det nemlig ske, at erkendelsesformen følelse, forstået som umiddelbar og førsymbolsk sansning af verden, i praksis overlejres af spørgsmålet om umiddelbar personlig relevans. Spørgsmålet »siger det her *mig* noget?« overskygger så at sige følelsen af at være i åben kontakt med virkeligheden, og hermed udfordres den didaktiske fordring om sansebaseret interaktion som grundlag produktion af billeder, i hvert fald når det gælder de større elever.

Som eksempel på subjektiveringens praktiske konsekvenser, har jeg observeret 14-19 årige skoleelevers måder at gå til kunstudstillinger på, når de fik mulighed for frit og intuitivt at vælge, hvilke værker de ville beskæftige sig med i en undervisningssituation. I sådanne situationer valgte flertallet meget hurtigt og med en sikker attitude at udpege de få værker, der »sagde dem noget«, hvorimod de nægtede overhovedet at forholde sig til de øvrige værker med begrundelsen »det dér siger mig overhovedet ingenting«. Eller som formuleret af Hanne, 15 år, da hun blev spurgt, hvilken slags oplevelse hun gerne vil have når hun ser på et kunstværk:

> Mmm.. det ved jeg ikke, altså jeg vil godt have at det skal fange mig lige med det samme, og så at det skal jeg vil helst forbinde det med et eller andet, fra mig selv.
>
> - Fordi ellers så kan jeg ikke lide det[9].

På det performative niveau vælger eleverne relationsformer ud fra et ønske om at fremvise egne subjektive præferencer. Hermed udfordres det didaktiske niveaus fordring om »det direkte sansede« som udgangspunkt for billedoplevelse, af elevernes fordring om først og fremmest at tage udgangs-

[8] Ziehes definition af begrebet »subjektivering« er markant anderledes end den, der anvendes i den foucauldianske, diskursteoretiske tradition, som den bl.a. videreføres af den danske psykolog Dorte Marie Søndergaard. Hos Ziehe er subjektivering, som det fremgår af min gengivelse, et empirisk begreb, som anvendes til at beskrive unges sanseligt baserede orientering mod selvcentrering, mens det hos Søndergaard (2003, s. 34) er et teoretisk begreb, der defineres som »subjektets samtidige underkastelse og kommen til eksistens (genkendelse, identitet, handling og orientering) gennem diskursiv indlejring«. Jeg mener, at der kan findes frugtbare skæringspunkter mellem de to begreber, men det vil være for omfangsrigt at komme ind på i nærværende artikel.

[9] Resultater fra disse undersøgelser præsenteres bl.a. i Illeris 1999 og 2005

punkt i et strategisk orienteret projekt, nemlig »at finde sig selv«. Det betyder naturligvis ikke, at det herefter må være enhver undervisnings opgave at understøtte eleverne i sådanne subjektiveringsorienteringer, men det betyder, at det ofte vil være nødvendigt at forholde sig til subjektivering, snarere end til udadvendt sansning, som udgangspunkt for undervisning. Hvad undervisningen i faget billedkunst angår er der endvidere meget der tyder på, at i hvert fald de lidt større elever, vil påberåbe sig subjektiveringskravet i højere grad end i andre typer af fag, med henvisning til en kulturelt betinget romantisk forestilling om, at i kunstfag udtrykker man *sig selv* (se fx Schou 1990; Illeris 2002a).

Positionering

Som et pædagogisk svar på de unges subjektiverende selvcentrering efterlyser Ziehe »decentrering« forstået som muligheden for at træde ud af »sig selv«. Han beskriver betydningen af decentrering således:

> Det betyder, at jeg kan lære, at det er en nydelse ikke at være den samme identitet hele tiden. Det kan betyde, at min overskridelse til andre tilstande af mig selv bliver noget jeg ikke blot accepterer, men ligefrem opsøger. Det er en forestilling om at lære valg af selvet og ikke være fastlåst i én opfattelse af identitet. **(Ziehe 2004:78-79)**

Ud fra en lignende tankegang om at lære at slippe ud af én gang fastlagte identitetsforestillinger arbejder konstruktionistisk inspirerede kulturpsykologer med begrebet *positionering*. I modsætning til det mere lukkede rollebegreb, som bl.a. anvendes af sociologen Erwin Goffman, understreger positioneringsbegrebet, at der er tale om relationelt betingede muligheder. Man kan kun positionere sig, og blive positioneret, i en konkret situation og i forhold til andre positioner. Endvidere kan positioner skifte, også inden for den samme situation. En dominerende position kan blive udfordret af andre, eller man kan forandre sin egen position. På den måde er positioner sociale produkter man kan lege med uden hele tiden at skulle overveje om det, jeg gør eller siger nu er i overensstemmelse med »mig selv« (se fx Davies og Harre 1990, Søndergaard 1996).

Som pædagogisk begreb handler positionering om at få og give mulighed for at opleve handlemuligheder, som kan udfordre de sider af subjektiveringen, der låser de lærende fast i en begrænsende selvcentrering (Illeris 2002a, 2003, 2005). For at kunne positionere sig aktivt på nye måder, er det imidlertid nødvendigt med Hohrs ord at kunne opleve sig som »adskilt fra denne verden«, fx ved at være i stand til diskursivt eller på andre måder at karakterisere og vurdere mulige positioneringsmuligheder.

At positionere sig bevidst kræver imidlertid mere end refleksion, det kræver afprøvning i handling. Hermed kan positionering kun delvis forbindes med modellens begreber om analyse og refleksion. På det performative niveau for-søger man ikke at tænke eller analysere sig frem til en erkendelse eller en sandhed om en repræsentation, man arbejder med en aktiv konstruktion af identitets- og handleformer, som præsentation af mulige »virkeligheder«. På det didaktiske niveau kan man fx forestille sig, at »billedanalysen« som refleksions-aktivitet erstattes af strategiske eksperimenter, hvor spørgsmålet »hvad er meningen med dette udtryk?« erstattes af spørgsmålene »hvordan kan jeg agere i forhold til dette? Hvilke *positioneringsmuligheder* konstruerer det?«

Som eksempel herpå har jeg i konkrete udviklingsarbejder i kunstformidling med større børn erstattet billedanalysen med en opgave der lød: »Vælg et kunstværk du gerne vil fotograferes sammen med, og bestem *hvordan* du vil fotograferes med det«. Herefter stillede børnene sig op et ad gangen og performede deres relation til værket foran et kamera. »Produktet« i form af et eller flere fotos dannede herefter udgangspunkt for diskussioner af værkets måde at relatere til beskueren på, samt for konkret billedarbejde. (Illeris 2004)

I en sådan proces erstattes den distancerede analyse af en konkret, performativ handling, som overskrider den personlige stillingtagen til om og hvorfor dette kunstværk »siger mig noget«, »er god kunst« eller har »mening«. I stedet henlægges denne type spørgsmål til et senere tidspunkt, nemlig når eleverne arbejder videre med *fotografiet* af deres egen positionering, forstået som et nyt, performativt orienteret »værk«. En mere radikal mulighed for videre arbejde i denne type forløb kunne også ligge i en efterfølgende »decentrering« gennem afprøvning af hinandens positioner i forhold til værket eller i en visuel afprøvning af »klassiske« positioneringer, fx som kunstkender, almindelig museumsgæst, mand, kvinde osv.

På det performative niveau udfordres analysen og refleksionen forstået som erkendelsesformer, der beror på en tilbagetrækning fra aktiv handlen til et »distanceret« eller »objektivt« eller »abstrakt« niveau. Gennem aktiv positionering som didaktisk strategi anvendes et dobbeltblik, hvor man på én gang handler og ser sig selv handle. Vælger og ser sig selv vælge[10]. Hermed forlades billedanalysens traditionelle diskursive tolkning og afkodning af et »udtryk« til fordel for en aktiv, visuel og diskursiv konstruktion og afprøvning af positioneringsmuligheder.

[10] Det dobbelte blik, hvor man på en gang handler og ser sig selv handle, hvor man positionerer sig vel vidende, at man kunne have valgt en anden positionering, har jeg i andre sammenhænge givet betegnelsen »metarefleksion« (Illeris 2002b, 2006).

Iscenesættelse

En anden måde at udfordre subjektiveringskravet på i en billedpædagogisk sammenhæng kan hentes i kunstfeltet selv. I modsætning til det traditionelle billedbegreb, man som oftest operer med i billedkunstundervisningen (eller for den sags skyld i æstetisk erkendelsesteori) har man inden for samtidskunsten længe været i gang med at opløse den fastlåste rollefordeling, der kendetegnede den moderne kunst. Til forskel fra forestillingen om kunstværket som en selvberoende entitet, et objekt, som på den ene side er udtryk for et genialt subjekt, og som på den anden side kan afkodes og forstås gennem beskuerens indføling, tolkning og kritik, har mange kunstnere siden 1970'erne arbejdet inden for en såkaldt »relationel æstetik«, hvor værkets vigtigste rolle ikke er at »være« eller at »vise«, men at iscenesætte relationer (Borriaud 1997). »Beskueren« er erstattet af »deltageren« og værket forsøger bevidst at udfordre deltagerens intuitive normalitetsopfattelse gennem en iscenesættelse af nye former for engagement. I mødet med disse »værker« drejer det sig ikke om passiv indføling, men om aktivt at skabe relationer. Man må gøre noget, man må vælge. Gennem forskellige former for iscenesættelser åbner den relationelle æstetik rum for anderledes og kreative positioneringer, end de roller vi kender fra den moderne kunst og skolens traditionelle billedkunstundervisning.

Et eksempel på et sådant kunstværk er svenske Åsa Sonjasdatters »Du är här« som var et projekt til udstillingen »Vi-avsiktliga gemenskaper« på Rooseum i Malmö, sommeren 2001. Åsa Sonjasdatter satte sig ud på forskellige offentlige pladser i Malmø med et bord, nogle stole og tre kasser med spørgsmål. Det var frit for at sætte sig ned og diskutere et eller flere af spørgsmålene, fx: »Hur ser en vanlig dag ut för dig?«, »Vilka saker anser du är arbete trots att du inte tjänar pengar på det?«, »Vilka saker är viktiga för dig oavsett om du tjänar pengar på det eller inte?« ...eller man kunne sætte sig ned og ».. bara småprata och ta en kopp kaffe«[11].

I et sådant værk bliver det kunstnerens rolle at iscenesætte mere eller mindre uforudsigelige sociale relationer, mens deltagerens – den forbipasserende i Malmös – rolle er at vælge om man vil indgå i den iscenesatte relation og i så fald hvilken position man vil indgå med: »æstetisk«, »psykologisk«, »ironisk«...? På det performative niveau udfordres oplevelse som individuel symbolsk formidlet erkendelse, af positionering som iscenesat social begivenhed.[12]

[11] Omtalen af værket er fra introduktionen til Åsa Sonjasdotter på www.sculptura.falkenberg.se læst i 2002. Ved ny søgning i januar 2006 er siden desværre taget af nettet.

[12] Den danske forsker i visuel kultur og billedkunst Mie Buhl har i en undersøgelse af unges fritidsrelaterede medieressourcer (Buhl og Hemmingsen 2004) arbejdet med to niveauer for billedproduktion: »det metodiske« og »det strategiske«. Hendes konceptualiseringer udspringer delvis af overvejelser og observationer, der kan minde om dem, jeg opererer med i forbindelse med iscenesættelse. Fx diskuterer Buhl hvorledes det metodiske niveaus udfoldelse af billedproduktionens »hvad« overlejres af det strategiske niveaus udfoldelse af billedproduktionens »hvordan?« i unges samtidige medierelaterede praksisser.

Æstetiske læreprocesser: performativt niveau

Jeg vil afslutte denne tekst med at placere begreberne subjektivering, positionering og iscenesættelse som et tredje niveau i modellen. Jeg er i denne forbindelse klar over, at de tre niveauer på mange måder er svært sammenlignelige, fordi de bygger på forskellige teoretiske og metodiske tilgange, og dermed refererer til forskellige vidensområde. Hvor Hohr og Pedersens overvejelser er resultater af et forsøg på at skabe en sammenhængende teori, er det performative niveau konstrueret på baggrund af mere usammenhængende nedslag i samtidsdiagnostiske overvejelser og eksempler. Ikke desto mindre håber jeg, at modellen kan bidrage til at man, ikke mindst inden for de fagområder, som relaterer sig til »det æstetiske« (fx i deres formål), prøver at operere i forhold til læringsmuligheder, som reelt forholder sig til en senmoderne virkelighed præget af kulturel frisætning og de bevidsthedsformer og positioneringsmuligheder dette medfører.

»Det performative niveau« er endvidere tænkt som et bud på, hvordan samtidsteorier om kultur, identitet og kunst kan anvendes til at perspektivere og udfordre de universalistisk orienterede begreber, som p.t. dominerer debatten om æstetiske læreprocesser i relation til skolens undervisning. Jeg har relateret begreberne subjektivering, positionering og iscenesættelse specifikt til didaktisk tænkning inden for faget billedkunst, men som det forhåbentlig fremgår undervejs, mener jeg egentlig ikke at begreberne kan knyttes til et enkelt fag eller til en enkelt fagrække. Hermed knytter jeg an til den opfattelse af »det æstetiske« snarere må opfattes som en måde at agere i verden på, end som forbundet med en afgrænset type aktiviteter eller artefakter.

I modellen har jeg valgt at lade pilene pege ud af for at antyde, at pædagogisk arbejde med forskellige former for iscenesættelse af relationsmuligheder muligvis kan iværksætte processer, som både kan tilfredsstille behovet for at relatere til »sig selv« og behovet for at bryde subjektiveringen gennem afprøvning af positioneringsstrategier. Dette er naturligvis temmelig ambitiøst og vil kræve forsøg med eksperimenterende forløb i langsigtede udviklingsprojekter. Ikke desto mindre har jeg en begrundet forhåbning om, at en del af det, der allerede foregår på skoler relateret til »æstetiske fag« eller »den praktisk-musiske dimension« til en hvis grad inddrager aspekter fra det performative niveau, og at fremtidig praksisrelateret pædagogisk forskning på området lige så vel kan være et spørgsmål om at få disse processer beskrevet og kvalificeret, som om at ændre pædagogisk praksis fra grunden.

erkendelsesteoretisk niveau				
følelse	→	**oplevelse**	←	**analyse**
førsymbolsk erkendelse		symbolsk formidlet erkendelse		diskursivt formidlet erkendelse

didaktisk niveau				
sansning	→	**praksis**	→	**refleksion**
kontakt med indre og ydre virkelighed		reception og produktion af billeder		billedanalytiske undersøgelser

performativt niveau				
subjektivering	←	**iscensættelse**	→	**positionering**
att finde sig selv		att skabe relationsmuligheder		at afprøve strategier

Referenser

Aulin-Gråhamn, Lena og Thavenius, Jan (2003): »Kultur och estetik i skolan«, i: Malmö Högskola, lärarutbildningen: *rapporter om utbildning* 9/2003

Aulin-Gråhamn, Lena (2004): »Estetiska traditioner i skolan«, i: Aulin-Gråhamn, Lena; Persson, Magnus; Thavenius, Jan: *Skolan och den radikala estetiken*, Lund: Studentlitteratur

Borriaud, Nicholas (1997): »Den relationelle æstetik«, i: *Exogen*, København: Nikolaj Udstillingsbygning

Buhl, Mie og Hemmningsen, Karen (2004): *Unges fritidsrelaterede æstetiske medieressourcer i en pædagogisk kontekst*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Dale, Erling Lars (1990): *Kunnskapens tre og kunstens skjønhet, om den estetiske oppdragelse idet moderne samfunn*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Davies, Bronwyn og Harre, Rom (1990): »Positioning: The Discursive Production of Selves«, i: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 20, no. 1

Froda, Jesper og Ringsted, Suzanne (2001): *Plant et værksted: grundbog om æstetisk-skabende virksomhed*, København: Gyldendal Uddannelse

Hohr, Hansjörg (1992): »Det estetiske I sosialiseringsteoretisk perspektiv«, i: *Nordisk Pedagogik* 1/1992, s. 41-51

Hohr, Hansjörg (1994): »Estetisk dannelse i didaktisk perspektiv«, i: Knudsen, Susanne V., red. *Æstetik og Didaktik* 2, Didaktiske studier bd. 14, København: Danmarks Lærerhøjskole

Hohr, Hansjörg og Pedersen, Kristian (1996): *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*, Viborg: Dansklærerforeningen

Illeris, Helene (1999): Kyklop Kamé- en kulturhistorisk analyse af de kulturelle koder fire 14-15 årige valgfagselever anvendte ved omtalen af et samtidskunstværk, *Billedpædagogiske Studier bind 3*, København: Danmarks Lærerhøjskole

Illeris, Helene (2002a): *Billede, pædagogik og magt. Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*, Frederiksberg: Samfundslitteratur

Illeris, Helene (2002b): »Vad kan man lära av samtidskonsten? Om konstpedagogik och bildningssyn«, i: *Konstperspektiv* 3/02

Illeris, Helene (2003): »Performative positioner i kunstpædagogik«, i: *Valör* 04/03, s. 15-28, Uppsala Universitet

Illeris, Helene (2004): »Mødet som kunstværk: valg, iscenesættelse, appropriation«, i: Frants Mathiesen og Tine Seligmann (eds.): *Mødesteder – formidling af Samtidskunst*, Frederiksberg: Samfundslitteratur

Illeris, Helene (2005): »Young People and Contemporary Art«, i: *International Journal of Art and Design Education*, vol. 24, no. 3, s. 231-242

Illeris, Helene (2006): "Museums and Galleries as Performative Sites for Lifelong Learning", i: *Museum and Society* (under udgivelse)

Løvlie, Lars (1990): »Den estetiske erfaring«, i: *Nordisk Pedagogik* 1-2/1990, s. 1-18

Pedersen, Kristian (1999): Æstetiske lære- og billedprocesser. Et bidrag til afklaring af centrale begreber og forståelse vedr. æstetiske lære- og billedprocesser, *Billedpædagogiske Studier* 1, København: Danmarks Lærerhøjskole

Schiller, Friedrich (1793/1996): *Menneskets æstetiske opdragelse*, København: Gyldendal

Schou, Lotte Rabek (1990): »Undervisningens æstetiske dimension« i: *Nordisk Pedagogik* 1-2/1990, s. 19-29

Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen, køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia*, København: Museum Tusculanums Forlag

Søndergaard, Dorte Marie (2003): »Subjektivering og nye identiteter –en psykologi i et pædagogisk felt«, i: *Kvinder, køn og forskning* 4/03

Thavenius, Jan (2004): »Den radikala estetiken«, i: Aulin-Gråhamn, Lena; Persson, Magnus; Thavenius, Jan: *Skolan och den radikala estetiken*, Lund: Studentlitteratur

Undervisningsministeriet (1995): *Billedkunst*, faghæfte 8, København: Folkeskoleafdelingen

Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og Mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, æstetik, kultur, København*: Politisk Revy

Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*, København: Politisk Revy

ARTS EDUCATION RESEARCH IN THE UNITED STATES:

Methodological and Curricular Issues

Liora Bresler

Professor at the College of Education at the University of Illinois at Urbana Champaign and is a faculty in the Campus Honors Program and affiliate Professor in the School of Music. Her research interests include Arts and Aesthetic Education and Qualitative Research Methodology.

The advantage of giving a talk at the end of the day is that it is energized by the compelling presentations preceding mine[1]. Struck by their substance and vibrancy[2], these presentations provided a strong invitation to branch into related topics. For example, following on the last talk by dance educator Efva Lilja, I found myself wanting to follow-up with the topic of the use of the body by researchers, in the conduct of research. More generally, I would have liked to reflect on how the juxtaposition of (embodied) thinking and feeling, epitomized in arts experiences, is powerfully manifested in the conduct of qualitative research. But in this paper I will stick with what I was asked to do: discussing (very briefly) methodological issues and some findings of three research studies of arts education which I conducted in the United States.

It is in such tasks as submitting a written paper of an aural presentation that the fluid nature of ideas becomes glaring. How to capture a talk on paper? This task is aided by various forms of representations, such as my fourteen overhead transparencies, which provided a skeleton for the presentation. Yet, the textual overheads clearly served only as starting points, mapping, rather than conveying ideas. Like the "formal curriculum" (to invoke John Goodlad's useful distinction of the various interpretations of curricula, distinguishing among the "ideal," the "formal," the "operational," the "perceived," and the "experienced"), the text in the overhead doesn't capture the "lived experience," interactive nature of talks, the tone and feel

[1] I am greatly indebted to Elisabet Nihlfors and to Helene Illeris for translating "the geist" of these papers.

[2] This comment was followed by a pointed "stare" at Carl-Axel Dominique, Helene Illeris, and Jon- Roar Bjørkvold, whose presentations earlier that day provided excellent examples for both substance and vibrancy.

of the place, so essential to the generation, communication, and reception of ideas. In this case, it was an attentive audience of Swedish scholars and teacher educators, switching their listening between Swedish, Norwegian, Danish, and then, when they were quite saturated with it all, a heavily-accented, fast spoken English.

This task serves as a reminder of the complexity of translating anything, but particularly the fluid forms of experience into the fixed form of research reports and papers. Clearly, musicians, dancers, visual artists, and researchers work within this fluid/fixed interplay. Thought and the activity of thinking are inspired by the quest for stability in the form of a product – a research paper, an art work. However, thinking, like breathing, conversing, giving a presentation, and writing this paper, are fluid, constantly moving. Our engagement as arts educators dealing with the fluidity of sound, movement, and light, I argue, can sensitize us to the fluidity of personal and cultural experience, the heart of qualitative research. Indeed, the power of artistic composition and performance reside in their dialogic nature, a dialogue with the material and a dialogue with the audience. It is this two pronged dialogue that provides the power and energy of qualitative research[3]. While I do not develop this theme here, I do want to suggest that we draw on our sensitivities as artists and arts educators in the conduct of research (Bresler, in press).

The intent of these papers, as Ulf Lundgren and Elisabet Nihlfors have assured me, is not to be full-fledged reports. For those interested, the bibliography contains relevant references. Rather, this paper serves as an appetizer, sharing ideas and issues, to start a conversation. But first, within the post-modern expectation to situate the author, I share my own journey, from a musician to researcher in arts education.

The story goes back twenty three years. A pianist and a musicologist, with a degree in Philosophy, I found myself at Stanford, trying to decide between a doctorate in Musicology or in Performance. But fate decided otherwise. I happened to attend Elliot Eisner's doctoral seminar in arts education which I greatly enjoyed, and was invited to work with him on a research project conducting case-studies of arts education. I remember the first day of the study, where I sat with four other Stanford doctoral students in an elementary classroom. I had no idea what to observe, let alone how to interpret. I had never taken any classes in education, and was not even familiar with the terms "curriculum" or "pedagogy," the very basics of educational discourse.

[3] The dialogue with the data and participants is essential to research. Even though it is referred to as "naturalistic," qualitative research in education typically introduces an intervention of sort. Although different in scale and scope from traditional interventionist experimental research, the act of asking questions and listening in interviews, for example, often triggers deeper reflection on the part of the interviewee.

After twenty five minutes of being paralyzed with ignorance, my expertise in musical analysis "kicked in." The lesson assumed form (introduction, the development of the lesson, closure), orchestration (with the teacher as a conductor), texture, rhythm, and tempo. When I shared my initial observations with our small research group, Elliot appreciated my interpretations as original, contributing to what we could understand about classroom life. I was not, of course, as original as I was desperate: ignorant in the field of education, and knowledgeable in music, I drew on the "familiar" to make sense of the "strange". This process also made me appreciate in a fresh way the familiar lenses for their power give shape and meaning to classroom experience. That experience (and Eisner's legitimation of its educational merit) taught me that artistic perspectives could contribute to conceptualizations and meaning making in inquiry. Put differency, these lenses allowed me to *listen* to classroom life, in addition to just *reading* them.

Twenty three years later, with the added experience of diverse research studies, I now cross the boundaries of education and the arts regularly and more easily. Indeed, an important characteristic of the 21st century in artistic and intellectual domains is the blurring of what used to be distinct, independent disciplines (Bresler, 2003). We note a "softening of boundaries" (Detels, 1999), brought about by "border crossing" (Giroux, 1992). With softer boundaries between disciplines and the ensuing conversations among their respective scholars, the individual arts education communities can learn much from each other in both theory and practice. In the same spirit, the conduct of qualitative research can be enhanced by drawing on artistic processes (e.g., improvisation; disciplined empathy) and arts-based conceptualization.

I discuss here three qualitative studies that focused on arts education –specifically on music, visual art, dance, and drama. The form of this paper is a fugue – with methodological themes interweaving with each other through the paper.

In the late 1980s I was involved in a three year[4] study that examined arts education curriculum in the United States[5] (e.g., Bresler, 1993, 1994, 1996; Stake, Bresler, & Mabry, 1991). The study, initiated and funded by the National Endowment for the Arts, centered on "average" schools. Our sites ranged from California and Washington in the West, through Texas in the South to Pennsylvania and New Hampshire in the East. My own settings focused on

[4] Three year refers to the duration of data collection and simultaneous preliminary analysis. In-depth analysis and writing took at least the same amount of time.

[5] With Robert Stake as principal investigator and Linda Mabry.

three Illinois schools, one in a metropolitan area, two in a small industrial town. All schools had large minority populations with lower SES. The arts were typically taught by classroom teachers and, on occasion, by artists-in-residence, with the exception of music which was (for reasons that had to do with perception of self-efficacy in relation to the various arts) taught by specialists. Among the issues I pursued was the nature of the operational (both explicit and implicit) arts curriculum; the differences between the contents and pedagogies of the distinct genres of "school arts"; the various roles of the arts in the school; and the discrepancies between teachers' beliefs and practices in regards to arts education.

Following the NEA study, I became curious about the nature of arts education when all arts subjects were taught by specialists. I conducted with eight research assistants[6] another three-year study in six elementary schools in two Midwestern school districts focusing on music, visual arts, and dance/drama specialists (e.g., Bresler, 1998a, 2002b, 2004; Bresler, Wasser, & Hertzog, 1997; Bresler, Wasser, Hertzog, & Lemons, 1996). Data sources included in-depth observations of arts classrooms, school events, and meetings, as well as "emergent" out-of-school, private and semi-private settings; open-ended interviews with classroom teachers, specialists, artists, students, principals, and parents; and analysis of materials such as textbooks, activities, tests, and students' artwork.

A third study was initiated by the Getty Center and the College Board. The main focus of that study was to examine the integration of the arts into academic disciplines in five American high schools. Unlike the earlier two studies, these five schools were selected for their exemplary commitment from a review process of hundreds of proposals[7]. Data sources included intensive observations of single-discipline and integrated instruction, performances, informances, and related artistic events, as well as faculty meetings; semi-structured interviews with teachers, administrators, students and parents; and analysis of curricular materials and student work (Bresler, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e).

In these three studies, each school was unique. Every site had its own story to tell, and none was adequately representative of others. At the same time, it was possible to note common patterns in contents, pedagogies, and roles, and the ways in which the arts functioned in the schools.

---

[6] Judy Davidson Wasser, Nancy Hertzog, Mary Lemons, Nelson Fertig, Rodney Loren, Jane Zander, Deb Ceglowski, and Hsueh-Yin Ting. This study was funded by the Bureau of Educational Research at the University of Illinois.

[7] I served as a principal investigator, aided by Eve Harwood in one site, and doctoral students Kevin Leander and Wendy Burke as research assistants for one site each.

Methodological Issues

Although different in specific research questions, methodology was central in shaping goals and findings. The increasing recognition of the personal, institutional, cultural, and political natures of education has resulted in the last 30 years in a tremendously growing interest in the use of qualitative paradigm within the field of social studies and education (cf. Bogdan & Biklen, 1992; Denzin & Lincoln, 1994; Erickson, 1986; Lincoln & Guba, 1985; Stake, 1978, 1994; Wolcott, 1994). Arts education has followed with some delay[8]. Key characteristics of the qualitative paradigm have to do with constructivist notion of reality; with a strong emphasis on "thick" description and interpretation; with the inclusion of "emic", insiders' perceptions and perspectives; and with a holistic way of approaching reality which is seen as time and context bound rather than governed by a set of general rules. An underlying assumption in the qualitative paradigm involves the relationships of the researcher and the researched: the researcher is not seen as separate from the researched but, to invoke the Weber quote that Geertz made famous, "is an animal suspended in webs of significance he himself has spun" (Geertz, 1973). Because the researcher is a part of the reality he studies, neutrality is impossible. Instead, the goal becomes the "taming of subjectivities," (Peshkin, 1988) to be aware and conscious of one's biases and prejudices and to monitor them through the processes of data collection and analysis.

The 1987-1990 research for the NEA was a marked change from then the prevalent quantitative work, when qualitative inquiry in the arts was not as common. Quantitative study was nourished by the scientific search for grand theory seeking generalizations that hold over diverse situations, trying to eliminate the merely situational, letting contextual effects "balance each other out." Quantitative researchers try to nullify context in order to find the most general and pervasive explanatory relationships. Research in education, including art and music education, had been dominated until the 1990s by this universalist approach, this grand search for explanation. There, quantification occurs in order to permit simultaneous study of a large number of dissimilar cases, in order to put the researcher in a position to make formal generalizations about teaching and learning.

[8] Swedes, of course, were quicker to grasp the usefulness of qualitative inquiry. In the field of music education, for example, Bertil Sundin conducted pioneering research in the early 1960s, twenty years before the earliest American qualitative studies in music education.

Believing that much important knowledge about education is situational, qualitative researchers have a great interest in the uniqueness of the individual case, the variety of perceptions of that case, and the different intentionalities of the actors who populate that case. These interests prompted us to find easy access situations for repeated observations, to limit attention to small numbers of teachers and students, and to probe in unexpected directions. Fixed designs, we realized, can be less productive for providing understanding of particular cases. Instead, design often emerged during data collection (for example, when I expanded my own research settings to community concert halls, churches, and teachers' homes to get acquainted with teachers' out of school arts practice as a context to understand their beliefs).

In all three research studies, frequency, typicality, and transferability were important. Still, the main thrust was to examine multiple situations, each at close quarters, not forcing them into simple comparisons. It was common to pause and ask in mid-study: "Of all things, what is it that is most important to be learned from this case?" and "How should I proceed"?

The following ten points proved essential characteristics and foundations for the studies.

Research was *contextual* and *holistic*. Contexts include: (a) micro level contexts, including classroom teachers' and arts specialists' backgrounds, beliefs, and commitments; students' experiences, and aspirations; principals' perceptions and priorities; (b) meso level contexts, including institutional structures, the goals, and expectations of elementary and secondary schools; and (c) macro level contexts, including the larger values of the communities in which the schools were embedded. In these cases they ranged from a small Midwestern town, to an all Hispanic population of South Texas on the Mexican's border, to the metropolitan, heterogeneous environments of Chicago and Boston.

Following Stake's emphasis on the *case method* (Stake, 1978, 1994), these studies were case-oriented, bounded systems. Sometimes the case was a teacher, sometimes a classroom or a building, sometimes an arts program. Cases were relatively non-comparative, seeking to understand the case on its own terms.

The studies were *field-oriented*, the field being the natural setting of the case. Data were collected on the premises. The emphasis was on observables, including observations by informants. Inquiry strove to be naturalistic but never achieved it completely. As I came to know my participants more fully, I found that the mere act of interest in arts education served to heighten the importance of the arts and often prompted teachers to reflect more on what they were doing, sometimes even experiment with new contents and ideas.

The studies involved *prolonged engagement* in the settings. "Prolonged" ranged from eight (typically 12-hour) days per site, to a year-long, weekly observations per classroom. In addition, I spent time in teacher lounges and other communal school spaces, occasionally at homes, neighborhoods, cultural centers, and other locales, learning about arts and arts education as informal practices.

Inquiry was *descriptive*, *interpretive*, and *empathic*. The inquiry attended to the different meanings that actions and events carried for teachers' and students' value commitments, their presumed intentions. Participants' perspectives and perceptions were captured through semi-structured and open-ended interviews, along with the researchers' interpretation.

There was an overlap of data *collection* and *analysis*. Though carefully planned, research design was emergent, responsive to the setting. Data analysis was typically inductive. As is often suggested in the literature, we worked from bottom-up (e.g. Glaser & Strauss, 1967; Miles & Huberman, 1984). Issues were progressively focused, incorporating emic issues, those raised by the participants. Indeed, the direction of the issues and foci often emerge during data collection. The picture takes shape as the parts are examined.

Observations and preliminary interpretations were *validated* through various methods. Triangulation involves the checking of data against multiple sources and methods. When possible, member checking provided participants' reading and commenting on the data. There were deliberate efforts to disconfirm one's own interpretations.

The reports aimed to facilitate *transferability* of findings to readers' experiences. "Thick description" (Geertz, 1973) was provided to assist readers to construct their own interpretations, as well as recognition of researchers' subjectivity.

Two additional characteristics are foundational to all aspects of qualitative research.

Concepts of Reality. The aim of qualitative research is not to discover an objective reality, an impossible task within a postmodern paradigm. Rather, the aim is to construct a clearer experiential memory and to help obtain a more sophisticated account of things. Though the comprehension we seek is of our own making, it is a collective making, one bearing up under further human constructions, scrutiny and challenge (Bresler, 1992; Bresler & Stake, 1992).

As in all qualitative research, we chose which realities to investigate. These ranged from the more concrete to the abstract. Example of the former would be the examination of its contents, pedagogies, and structures of arts program. Example of the latter would be the exploration of the roles and functions of arts in the schools. In seeking multiple perspectives, participants and key informants were central data sources. It is important to point out that one can believe in relativity, contextuality, and constructivism, with-

out believing all views are of equal merit. Thus, for data collection and interpretation of findings, not every personal reality is of equal use[9].

Ethical issues. The very same characteristics that typify and render qualitative research insightful—immersion in the field, close observations of others' behavior, uncovering personal beliefs, thoughts, and feelings – are also sources for ethical concerns. Traditional consent forms are only starting points. Qualifications on the part of the researcher include the abilities to develop and maintain close and trusting relationship with participants (no longer subjugated "subjects.") Sensitivity to the particular, care and concern for the individual person, are as central to morality in conducting qualitative research as general principles.

Different stages of research entail different types of ethical issues. I find it useful to distinguish between five distinct stages of qualitative research: (a) Entering the field; (b) Being in the field; (c) Leaving the field; (d) Writing; and (e) Dissemination. Each of these stages carries its own ethical issues and guidelines. Ethical stance in qualitative research involves two sets of commitments that co-exist and support each other: (i) towards the participants of the study, and (ii) towards the community of readers, both practitioners and scholars. These two sets can pull in different directions. Because qualitative research involves intensification of relationship with participants – these participants typically move from being complete strangers to becoming close associates. The reverse process occurs at a later stage of the research. There the solitary act of intensive analysis and writing brings about a distancing from the setting and the participants. In that process, it is the audience, the scholarly community, which becomes centrally present and the empathic relationship to participants could fade (Bresler, 1997a). These two sets of commitments, to the participants and to the scholarly community, need to be negotiated with mindfulness. More than filling forms and following technical procedures, ethical considerations are about a search for a more complex understanding based on emic perspectives, and cultivation of a curious, and at the same time compassionate, frame of mind.

Sample of Findings

What types of findings did these methodologies yield? Some findings focused on "observable," others were tied to practitioners' meaning making but within a broader, etic context. In the NEA study I found intriguing

[9] Akira Kurosawa's classic film, "Rashomon" provides a compelling case for multiple perspectives, and triangulation.

differences between the various "school arts" (Bresler, 1998b)[10]. For example, the curriculum of visual art education in the United States focuses mostly on "child art" and "child craft", with occasional inclusion of "fine arts." In contrast, the curriculum of music education focuses mostly on "music *for* children", that is, textbook songs written specifically for a children's market (rarely sung outside of schools), with some inclusion of classical music. Dance and drama curricula, when they exist (they are far less present than music and visual arts), tended to feature "child arts." Closely linked with contents, pedagogies, too, ranged across arts disciplines. Music, in general, tended to be teacher-centered (Bresler, 1998a), whereas the visual arts were more child-centered (Bresler, 2002b). Dance and drama for interesting reasons that had to do with the historical context of their tradition as school subjects, were often teacher-guided (Bresler, 2004).

Disciplinary contents and pedagogies were clearly attributed to teachers' enculturations. On the *curricular* level, music teachers, for example, focused on music primarily as a set of discipline-based skills and formal concepts. This focus was compatible with their background knowledge and beliefs about the nature of music. In contrast, visual art teachers, while teaching its disciplinary lenses and skills, typically framed the arts more broadly within its personal, and social contexts. The personal dimension was framed by the values of creativity and self-expression (central to visual art education since the 1950s). The cultural orientation was supported in the 1980s and 1990s by the Getty Center and the Discipline Based Arts Education approach, where art history, criticism, studio, and aesthetics were claimed as integral to visual art. (Interestingly, the Visual Culture ideology of the late 1990s and 2000s changed the notion of culture towards "popular," rather than "fine art" culture). Although state goals and standards in the United States aim to transpose these cultural frameworks to all the arts, they are far less developed in the performance arts (with some interesting exceptions, see Bresler, 1997c, 1997e).

School arts curricula are shaped by the institutional expectations of the arts. High school music education, for example, focused on performance, rather than on general musicianship, leading to a music curriculum centered on technical skills. Attaining high scores in state performance is a major part of the job requirements of band directors, in ways that are different from all the other arts, including the other performing arts (I was told in Texas that if a band director does not bring in a rating "1" for his performing group for three consecutive years, he is likely to be fired. Clearly, in this setting, band teachers were not in the best position to teach general musicianship, interpretation, or musical understanding).

[10] These distinctions, while prevalent in the arts curricula in the United States, not necessarily hold in other countries.

Indeed, the increased pressure for accountability (intensified by George Bush's No Child Left Behind Act, see, for example, Chapman, 2005) meant that even when teachers practiced arts in their private lives and found it enriching and meaningful, they felt pressured to minimize the arts in their own teaching. The gap between the personal and professional beliefs about the role of music in one's life was alerted me to the importance of institutional context in shaping arts education.

Interpretive Zones in Collaborative Research

When research focuses on various arts education disciplines, collaborative research can be useful. The last issue in this paper is centered around something that Scandinavians, in my experience, seem to be doing particularly well, but that is less practiced in the more individualistic, independent (rather than inter-dependent) ethos of the United States – the realm of collaboration. The concept of the "interpretive zone" was constructed in the context of the arts specialists' research project as the intellectual realm in which researchers work collaboratively (Bresler, Wasser, Hertzog, & Lemons, 1996; Wasser & Bresler, 1996). In our conception of the interpretive zone, we combined two important and closely linked hermeneutical traditions: the philosophical, as represented by such thinkers as Dewey, Dilthey, Ricoeur, and Rorty, and that which stems from interpretive anthropology and the work of Geertz, Turner, and Myerhoff. The concept of zone assumes more than one party – at least two if not more – competing, negotiating, and interacting from different perspectives. Thus, the term zone (more than the term interpretation), moves us away from the traditional image of the researcher as a lone, isolated figure working independently on a problem, to that of a socially embedded researcher grounded in social interactions. I had been lucky to be engaged in several such collaborations, initially as a doctoral student with Elliot Eisner, later with Bob Stake in the NEA study, then with my own group of research assistants in the Bureau study, and was sensitized to how working with others allowed me to reach different levels of understanding (Bresler, 2002a). Consequently, when selecting co-researchers, I have looked for a variety of disciplinary lenses and backgrounds, practice-based perspectives and sensitivities, to add richness and complexity to the collection and interpretation of data.

The term "zone," is borrowed from usage in other disciplines – psychology, linguistic, and critical theory. These include Vygotsky's "zone of proximal development" (1986), Bakhtin's "character zones" (1986), Pratt's linguistic

"contact zones" (1992), and Giroux's "border zones" (1992). Non-academic uses include "comfort zone," "speeding zone," "demilitarized zone," and "inter-tidal zone." What is similar about these notions of zones is that they refer to unsettled locations, areas of overlap or contestation. It is in a zone that unexpected forces meet, new challenges arise, and solutions have to be devised with the resources at hand. In the interpretive zone, researchers bring together their various areas of knowledge, experience, and beliefs to forge new meanings through the process of the joint inquiry in which they are engaged.

Keeping in mind the diverse audience of the October gathering initiated by the Swedish Research Council, it seems to me that the richness of expertise of the participants lends itself to fruitful and generative interpretive zones. The various artistic sensitivities represented by this audience in music, visual art and dance could bring additional depth and meaning to inquiry in arts education.

Clearly, mandating and prescribing collaborations is guaranteed to ruin the whole endeavor. Rather than prescribed outcomes, it is about promoting a culture of support for ideas and projects, providing incentives, structures, and conditions that are favorable to productive zones, serving as enablers. I am looking forward to learning about research in arts education, knowing I will be greatly expanded by it.

References

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. McGee, Trans., C. Emerson & M. Holquist, Eds.). Austin, TX: University of Texas Press.

Bogdan, R, C., & Biklen, S. (1992). Q*ualitative research for education: An introduction to theory and methods.* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bresler, L. (1992). Qualitative paradigms in music education research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(1), 64-79.

Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Council of Research in Music Education*, 115, 1-13.

Bresler, L. (1994). Imitative, complementary and expansive: The three roles of visual arts curricula. *Studies in Arts Education*, 35(2), 90-104.

Bresler, L. (1996). Traditions and change across the arts: Case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, 27, 24-35.

Bresler, L. (1997a). Towards the Creation of a New Ethical Code in Qualitative Research. *Council of Research in Music Education*, 130. 1-14.

Bresler, L. (1997b). G*eneral issues across sites: The role of the arts in unifying high school curriculum.* A report for the College Board/Getty Center for the Arts.

Bresler, L. (1997c). *The role of the arts in unifying high school curriculum: Boston school*. An unpublished report for the College Board/Getty Center for the Arts.

Bresler, L. (1997d). *The role of the arts in unifying high school curriculum: Brownsville school*. An unpublished report for the College Board/Getty Center for the Arts.

Bresler, L. (1997e). *The role of the arts in unifying high school curriculum: Vancouver school*. An unpublished report for the College Board/Getty Center for the Arts.

Bresler, L. (1998a). The genre of school music and its shaping by meso, micro and macro contexts. *Research Studies in Music Education*, 11, 2-18.

Bresler, L. (1998b). "Child art," "fine art," and "art for children": The shaping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy Review*, 100(1), 3-10

Bresler, L. (2002a). The transformative zone in international qualitative research. In L. Bresler, & A. Ardichvili (Eds.), *Multiple paradigms for international research in education: Experience, theory and practice* (pp. 39-81). New York: Peter Lang.

Bresler, L. (2002b). School art as a hybrid genre: institutional contexts for art curriculum. In L. Bresler, & C. Thompson (Eds.), *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum* (pp. 169-183). Dordrecht: Kluwer.

Bresler, L. (2003). The role of musicianship and music education in the twenty-first century. In S. Leong (Ed.), *Musicianship in the 21st century: Issues, trends and possibilities* (pp. 15-27). Sydney, Australia: Australian Music Center.

Bresler, L. (2004). Dancing the curriculum: Exploring the body and movement in elementary schools. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (pp. 127-151). Dordrecht: Kluwer.

Bresler, L. (in press). The Music Lesson. In J. G. Knowles, & A. Cole. (Eds.), *The Handbook of the Arts in Qualitative Inquiry: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bresler, L., & Stake, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. In R. Colwell (Ed.), *The handbook on research in music teaching and learning* (pp. 75-90). New York: Macmillan.

Bresler, L., Wasser J., & Hertzog, N. (1997). Casey at the bat: A hybrid genre of two worlds. *Research in Drama Education*, 2(1), 87-106. Carfax, Abingdon, U.K.

Bresler, L., Wasser, J., Hertzog N., & Lemons, M. (1996). Beyond the lone ranger researcher: Teamwork in qualitative research. *Research Studies in Music Education*, 7, 15-30

Chapman, L. (2005). Status of Elementary Art Education: 1997-2004. *Studies in Art Education*, 46(2), 118-137.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Detels, C. (1999). *Soft boundaries: Re-visioning the arts and aesthetics in American education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In C. Merlin, & M. Wittrock (Eds.), *Handbook on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Giroux, H. (1992). *Border crossings*. New York: Perigee Books.

Glaser, G. A., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.*Chicago: Aldine.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity - One's own. *Educational Researcher, 17*(7), 17-21.

Pratt, M. (1992). *Imperial eyes.* New York: Routledge.

Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.

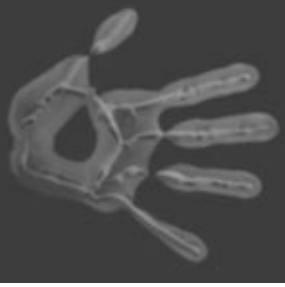
Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). CA: Sage.

Stake, R., Bresler, L., & Mabry, L. (1991). *Custom and cherishings: The arts in elementary schools*. Urbana, IL: Council for Research in Music Education.

Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wasser, J., & Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.). Cambridge, MA: Cambridge University.



VARFÖR BILD I SKOLAN?

– en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne

Gunnar Åsén

Docent i pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm. Huvudsakliga forskningsintressen är bildpedagogik, utbildningshistoria och utvärdering.

De ämnen som i dag finns i skolans värld är kopplade till såväl långa traditioner som förändrade samhälleliga krav och förutsättningar. Nya skolämnen träder fram som viktiga medan andra tonas ned. Ämnenas fokus förskjuts över tid och de får också olika funktion i relation till varandra – som stöd, komplement eller motvikt. De ämnen som av tradition betecknats som s.k. praktiskt-estetiska har under lång tid haft en speciell funktion, men också varit marginaliserade, i skolan. Ett av dessa ämnen är Bildämnet, eller Teckning som det benämnts sedan mitten av 1800-talet. Detta ämne har genomgått mer genomgripande förändringar än de flesta andra ämnen i skolan. Diskussion-erna om ämnets funktioner, inriktning och innehåll har också varit livliga. Under olika perioder har ämnets företrädare med mer eller mindre jämna mellanrum kritiserat det gamla och samtidigt fört fram nya idéer om innehållet och undervisningen. Stora förhoppningar har knutits till bildämnets möjligheter samtidigt som utrymmet i skolan varit starkt begränsat.

Gert Z Nordström har beskrivit tre särpräglade traditioner inom den svenska bildlärarutbildningen – en teknisk, en konstpsykologisk och en bildspråklig (Nordström, 1994) Jag har själv i på liknande sätt talat om tre faser i ämnets utveckling i skolan - teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel (Pettersson & Åsén, 1989; Åsén, 1992) Dessa sätt att sammanfatta idéer och traditioner inom ämnet är naturligtvis förenklade, men säger ändå en del om hur ämnet under olika tider haft olika fokus. Sett över tid kan man också se att alla spår av tidigare sätt att se inte försvinner utan lever kvar som historiska avlagringar, som traditioner, vilka förkroppsligas och bärs upp av olika lärargrupper i skolan. Detta gör att ämnet hela tiden breddats.

I denna artikel vill jag göra en historisk tillbakablick på bildämnets roll och inriktning i den svenska skolan. Genom att göra vissa nedslag i histo-

rien och plocka fram olika sätt att argumentera för ämnet och dess inriktning vill jag illustrera inte bara hur dess roll förändrats, utan också visa hur skiftande förhoppningar knutits till ämnet under olika tidsperioder.

Från individuell undervisning till massundervisning

Innan en obligatorisk allmän skola etablerades bedrevs tecknings- eller ritundervisning framför allt inom konstnärsutbildningar – på akademier och i ateljéer – och inom högre hantverksutbildning. Även privatundervisning i hemmen förekom. De undervisnings-metoder som användes var utformade utifrån att det rörde som om individuell undervisning från vuxen till barn, från mästare till elev (Kemp, 1979). Under 1800-talets första hälft började teckning etableras som skolämne i de flesta europeiska länder och med delvis olika syften. Man ville bl.a. utbilda arbetskraft för hantverk, konstindustri och annan industriell produktion. Undervisningens värde låg i att öva upp elevernas åskådnings- och iakttagelseförmåga – ögats bildning – men också deras förmåga att avbilda människor, föremål, landskap, rita kartor och göra konstruktionsritningar. I samband med att teckning institutionaliserades som skolämne inträffade ett skifte från individuell undervisning till massundervisning, där läraren samtidigt skulle undervisa en hel skolklass. En av de pedagoger som först utvecklade metoder för massundervisning i teckning i skolsammanhang var ”folkundervisningens fader” Johann Heinrich Pestalozzi. Eleverna skulle lära sig avbilda, bl.a. genom att teckna linjer och geometriska former på papper försedda med rutnät eller punkter, för att så småningom lära sig teckna olika föremål på fri hand. Undervisningen skulle bedrivas kollektivt – alla elever skulle göra samma saker samtidigt och i den takt som läraren bestämde. Pestalozzi skrev kontinuerligt ner sina tankar om den egna undervisningen i form av dagboksanteckningar. I en av hans dagböcker kan vi läsa följande reflektion:

> ”Även om barnet på ett helt år inte lärt sig att avbilda en vedspis så har han ändå lärt sig att sitta stilla och arbeta.” **(Ashwin, 1981, s 138)**

Detta korta utdrag är ett exempel på hur stor vikt den moraliska fostran gavs i den grundläggande folkundervisningen på 1800-talet. Arbetsfostran, koncentration och uthållighet var viktiga ledstjärnor för all undervisning, således även i teckning.

När den allmänna folkskolan växte fram i Sverige spelade ämnet en marginell roll. Enligt den första folkskolestadgan 1842 tillhörde visserligen

”Geometri och linearritning” de ämnen som man borde ge ”någon undervisning” i, men detta var länge endast en bestämmelse på papperet. I läroverken blev linearritning ett valfritt ämne på 1820-talet och 1856 blev ämnet teckning obligatoriskt.

Teckning för industriell utveckling och ökat välstånd

En statlig kommitté med uppdrag att förnya utbildningen i läroverken presenterade 1859 ett betänkande[1], där teckningsämnet tillmättes mycket stor vikt. Bakom detta låg bl.a. till den ökade industrialiseringen och behovet av kvalificerad arbetskraft. På reallinjen, i anslutning till de naturvetenskapliga ämnena, fick ämnet en given plats med inte mindre än fyra timmar veckan. Följande motivering gavs:

> ”Bland de undervisningsämnen som böra anses tillhöra skolan, intager Teckning utan tvifvel ett utmärkt rum. Undervisningen deruti, om det rätt bedrifves, utbildar lärjungens skönhetssinne, skärper i betydlig grad hans tankekraft samt förskaffar honom en färdighet, hvaraf han under sin kommande lefnadsbana kommer i behof. För de ynglingar, som vilja egna sig åt något industrielt yrke, är öfning i Teckning ej blott nyttig utan så nödvändig, att den nästan kan sättas vid sidan af färdigheten att skrifva.”

Men det fanns också personer som ville stärka ämnets ställning i alla skolformer, t ex föreståndaren vid Göteborgs museums ritskola (ursprunget till vad som senare blev Valands konstskola) Geskel Saloman, som 1868 uttalade sig så här om tecknings- eller ritundervisningens betydelse för landets framtida välstånd:

> ”Ritundervisningen övar inflytande i den allmänna bildningen och utbildar skönhetssinnet. Resultat av ritningens införande i alla skolor, dess utvidgning i timantal, dess meddelande efter en god metod av skickliga lärare, skulle bli att svensk konst skulle uppblomstra på en naturlig grund, industri och hantverk skulle höjas och därigenom välståndet ökas och hela nationen förädlas...” [2]

[1] Underdånigt betänkande och förslag af den för granskning af 1857 års skolstadga i nåder förordade komité. Stockholm 1859.

[2] Inlägget återfinns i Pedagogisk tidskrift. Minnesskrift 1865-1964, s 410 f.

I argumenten för teckningsämnet under 1800-talets senare hälft kopplas estetiska aspekter – ”att utbilda skönhetssinnet” – ofta samman med nyttoaspekter, där ämnets betydelse för landets ekonomiska utveckling och välstånd betonas på ett sätt som saknar motsvarighet i ämnets historia.

Teckning för yrkeskvalificering

Först i slutet av 1870-talet blev teckning ett eget ämne på folkskolans schema i samband med att man för första gången tog ett samlat grepp på teckningsundervisningen från statens sida. 1878 föreslog en granskningskommitté att teckningsämnet skulle vara obligatoriskt i alla skolformer, att det skulle ha ett bestämt timtal och gemensamma mål. Enligt kommittén borde, för kontinuitetens skull, samma undervisningsmetod användas överallt och i alla skolformer. Den metod som man rekommenderade var utarbetad av den tyske pedagogen Adolf Stuhlmann. Han hade byggt vidare på den metodtradition som utvecklades av Pestalozzi och hans lärjungar, där geometriska former användes som bas för teckningsundervisningen. Ett uttalat syfte med ämnet var att bidra till elevernas yrkeskvalificering, åtminstone indirekt genom att hos eleverna inpränta vikten av noggrannhet, arbetsdisciplin och renlighet. Undervisningen ansågs således inte bara ha ett praktiskt värde, utan kanske än mer ett moraliskt.

Sällan har en metod fått ett sådant genomslag i den svenska skolan som Stuhlmanns. I folkskoleinspektörernas årliga berättelser om ”tillståndet i landets folkskolor” kan man utläsa att metoden på bara några få år spreds till i stort sett varje församling i landet. Den lovordades också för att den inte ställde så stora krav på lärarna och för att den bidrog till att hålla ordning på eleverna i de stora klasserna:

> ”...hvarje lärare, äfven om han för öfrigt icke har någon fallenhet för teckningskonsten, så kan han dock inhemta det Stuhlmannska teckningssättet och därefter med framgång undervisa efter denna metod...” [3]

Mycket tyder på att kraven på teckningskunskaper i praktiken kom att underordnas skolans krav på disciplin. I och med att kvalifikationskraven inom industri och hantverk förändrades i takt med den tekniska utvecklingen i samhället började också den här typen av metoder att kritiseras och betraktas som mer eller mindre oanvändbara.

[3] Citatet är hämtat från Folkskoleinspektörernas berättelser för Lunds stift 1882-86, s 116.

Teckning för smakfostran

Mot slutet av 1800-talet och långt in på 1900-talet förekom också en debatt där nyttoaspekter sattes i motsatsställning till estetisk fostran och smakfostran. Ett par citat får illustrera de motsatta ståndpunkterna i debatten:

> ”Teckningsundervisningen såsom direkt estetiskt bildande torde ej ligga inom skolans område...Den dunkla farhågan för missriktning i detta avseende kan ses som orsaken till många erfarna skolmäns likgiltighet och motvilja mot teckningen som undervisningsämne.” **(efter Wollin, 1951)**

Utdraget är hämtat ur ett remissvar från Tekniska skolan på det förslag till ny läroverksstadga som lades fram 1884. Vid skolan – som svarade för den dåvarande teckningslärarutbildningen – befarade man att en konstnärlig inställning i omvärldens ögon var en suspekt inställning och inriktningen på det tekniska sågs därför som en mer framkomlig väg för att stärka ämnets ställning i skolan.

Andra menade att teckningsämnet framför allt borde vara ett estetiskt ämne som kunde bidra till smakfostran och klassisk bildning. Ett exempel kan hämtas från ett debattinlägg av teckningsläraren Conny Burman i Pedagogisk tidskrift 1893 som svar på artiklar där ämnets plats på läroverkets klassiska linjer ifrågasatts:

> ”Det som egentligen gjorde grekers och romares storhet i litteratur och konst...var...en lefvande åskådningsförmåga, ögats bildning” **(Burman, 1893, s 181)**

Från sekelskiftet blir konstbildning och smakfostran allt mer centrala frågor i diskussionerna kring ämnet, men detta innebär inte att den gamla yrkestekniska inriktningen med linearritning, perspektivritning och avbildande frihandteckning överges. Det är också viktigt att beakta att den tidiga diskussionen kring ämnet nästan uteslutande handlar om (högre) utbildning för pojkar. På flickskolorna, där flickor utbildades för att fullgöra sina roller som mor och hemmafru, hade smakfostrande inslag en mer framträdande plats. I och med nationalromantikens inflytande och pedagogiska tänkare som Ellen Key lyfts vid 1900-talets början estetik och konstfostran fram, inte bara som en kunskapsfråga utan också som en moralisk fråga. Det borgerliga samhällets ökade intresse för smak och estetik kom här tidsmässigt att löpa samman med industrins och hantverkets behov av konsumentkvalificering. Att utbilda kvalificerad arbetskraft för produktion var inte längre en tillräcklig uppgift för skolan – det var också nödvändigt att utbilda

och smakfostra en bredare allmänhet så att de kunde värdera och uppskatta de produkter som tillverkades och salufördes.

Psykologiska teorier om barns bildutveckling

Mot slutet av seklet började konstnärer intressera sig för den fria spontana barnbilden, utställningar av barnteckningar blev allt vanligare och det uppstod ett nytt begrepp där man talade om ”barnkonst” (jfr Ricci, 1887). Arbetsglädje, enkelhet, känsla och intuition blev nya honnörsord. Under 1900-talets första decennier gjordes det också omfattande empiriska studier av barns bilder i syfte att spåra mönster i barns utveckling. De psykologiska rönen kring barns bildskapande resulterade i teorier om barnteckningens utvecklingsstadier, enligt vilka man kunde se en stegvis utveckling i barns bilder – från primitivt klotter till fullt utvecklad rumsframställning. Dessa teorier kom så småningom att användas i skolsammanhang för att avgöra vilka krav man borde ställa på barns teckningsförmåga i olika åldrar.(se t ex Åsén, 1982). I Sverige sker detta första gången i 1919 års undervisningsplan för folkskolan. Där antyds det bl.a. att man inte kan kräva att barnen kan avbilda korrekt innan de är mogna för detta och med stöd i utvecklingspsykologin menar man att detta är lämpligt först i femte eller sjätte klass.

Med psykologin som grund började det så småningom växa fram en våldsam kritik mot Stuhlmanns typ av skoltecknande som i praktiken sällan kom förbi de lägsta stadierna med avbildning i rut- och punktnät, i alla fall inte i folkskolan. Med tiden började metoden också bedömas utifrån andra mål och med andra anspråk än dem som upphovsmannen själv haft – nämligen med konst och konstnärlig utbildning som måttstock:

> ”...Så kom tiden för införandet av...den Stuhlmannska metoden, made in Germany, och hos oss tillämpad i obeskuren form, dvs med alla dess enformigheter och överdrifter under användning av rutnät, korspunkter, väggplanscher och oöverskådliga mängder av träklotsar och gipsornament...Resultatet härav blev ett sterilt, fantasilöst och oestetiskt formande i linjer och skuggor. Småningom begrep man dock, att denna främmande metod aldrig skulle komma att trivas i svensk jordmån. Men det var först sedan densamma slopats i Tyskland!...Och då kom den till verklig nytta när de oräkneliga träklotsarna blevo använda - som bränsle i skolornas värmepannor och kakelugnar! Fast det blev en dyr ved förstås...” **(Segerborg, 1934)**

Denna förödande kritik gavs 1934 av överläraren vid Tekniska skolans teckningslärar-seminarium K Hugo Segerborg. Till saken hör att Segerborg själv

fick en dominerande roll som läroboksförfattare i teckning efter att den stuhlmannska epoken avslutats.

Teckning som stöd för andra ämnen

Efter sekelskiftet började progressivistiska idéer, som bl.a. betonade det skapande och praktiska arbetets betydelse, att få fäste i den svenska skolan. I ett betänkande[4] från 1906 års folkundervisningskommitté föreslogs att frihandsteckningen skulle vara ämnets viktigaste beståndsdel, att alla lärare i folkskolan skulle kunna teckna och att olika teckningsmoment skulle ingå även i andra ämnen, bl.a. det nya ämnet hembygdsundervisning med arbetsövningar:

> ”Låt teckningen vara vad den för barnet och även i sig själv är, ett uttrycksmedel, ställ den i tjänst hos barnets intresse för sin omgivning, låt den främja dess förmåga att iaktta och uppfatta verkligheten omkring sig!...Begär därvid icke någon i varje enskildhet riktig bild med ängsligt utpetade, oklanderliga linjer, utan det huvudsakliga, en något så när träffande totalbild, utförd med en viss raskhet och efter barnets barnsliga sätt att se och återgiva!” **(s 180 f)**

Dessa tankar fördes sedan vidare i 1919 års undervisningsplan för folkskolan som sedan kom att gälla fram till 1950-talets början. Bland dem som – via sina läromedel – bidrog till att inte bara förnya teckningen utan också stärka dess roll i andra ämnen var två lärare vid folkskoleseminariet i Göteborg, L.Gottfrid Sjöholm och Axel Goës. Tillsammans producerade de från 1914 till slutet av 1930-talet en lång rad häften med arbetsövningar i geografi, hembygdskunskap, historia och naturkunnighet som ständigt kom ut i nya upplagor. De sista kom 1960. Dessa arbetshäften innehöll övningar där bildarbetet – teckning, modellering, stickläggning och klippning – intog en särställning. I ett av häftena motiverar de sina pedagogiska idéer så här:

> ”Man lär sig alltid en sak bättre, om man inte bara läser om den utan även skriver något om den och ritar till den eller arbetar med den på annat sätt. Man kommer då att fundera lite mer över den, och det man funderar över det fastnar också i minnet. Ja så roligt är det ställt i denna värld” **(Sjöholm & Goës, 1937)**

[4] Folkundervisningskommitténs betänkande I angående Folkskolseminarierna, avgivet den 20 december 1911.

Folkskoleinspektörernas berättelser vittnar om att Sjöholm & Goës arbetsböcker fick stor betydelse i skolan, inte minst för samarbetet mellan teckning och andra ämnen. Långt in på 1960-talet användes fortfarande deras arbetsböcker i folkskolan.

Det fria skapandet och teckning som avkoppling

Under perioden mellan första och andra världskriget började idéer om en friare metodik presenteras i många europeiska länder. En av de mest spridda böckerna blev österrikaren Richard Rothes "Den fria barnteckningen" (Rothe, 1921/1937)[5]. Dessa idéer blev början på ett nytt sätt att tänka kring och argumentera för teckning i skolan. Teckningens roll för att lära eleverna avbildning eller som stöd för undervisningen i andra ämnen börjar tappa mark och fram stiger den fria kreativiteten eller det fria skapandet som syftar till att ge eleverna upplevelser, erfarenheter och egna idéer genom skapande arbete.

I slutet av 1940-talet blossade det upp en häftig debatt mellan yngre och äldre teckningslärare. Den nya generationen hänvisade till psykologins rön och utvecklingen inom den moderna konsten och teckningslärarutbildningen kritiserades för att man inte förstått det fria bildskapandet och dess betydelse. I ett uppmärksammat radioprogram 1948 gick Jan Thomaeus till angrepp mot skolans teckningsundervisning och de "korrekta pottor" som eleverna fortfarande fick ägna sig åt att framställa på lektionerna. Den utveckling som han och många andra efterlyste kom snart att påskyndas av att Herbert Reads idéer om det fria skapandet började presenteras i Sverige. Många hänvisade till hans bok "Education through art" (Read, 1943)[6] och slagordet "som modernismen befriat konstnärerna, borde den också kunna befria eleverna i skolan". En av de svenska uttolkarna av det fria skapandet var Arne Larsson, som bl.a. menade att barnens naturliga bildspråk fördärvas av kulturens, massmediabildernas och seriernas skadliga inverkan:

> "Vår tekniska kultur har så ohjälpligt distanserat den primitiva, att de element ur den primitiva kulturkretsen som barnen har behov av, därför att de själva är primitiva, helt undertrycks, blir otillåtna eller ringaktas. Men just dessa element, den primitiva bilden,

[5] Boken gav först ut på tyska 1921 med titeln Kindertümliches Zeichnen. En svensk översättning gavs ut 1937.

[6] Svensk översättning 1956: Uppfostran genom konsten.

> symbolen och myten är nödvändiga för uppfostran. /.../ Vår syn på bilden är bunden av kamerateknik och offsettryck. Vi omger oss dagligen med bilder som antingen representerar den exakta naturavbildningen eller den yrkesmässiga tecknarskickligheten. Man ska inte förvåna sig över att barnen, trots det naturvidriga i saken, försöker att leva upp till detta samma ideal." **(Larsson, 1956, s 87)**

I början av 1950-talet börjar också argument att framföras om ämnets betydelse för att ge eleverna avkoppling och omväxling till det vanliga skolarbetet, som en motvikt till det mer renodlade kunskapsinhämtandet:

> "Som motvikt mot de krav som skolan i flertalet ämnen måste ställa på individen skulle den i ämnet teckning kunna erbjuda en kompensation och ge barnet tillfälle till prestationer, som skulle kunna utgöra uttryck för deras egen individuella personlighet. Teckningslektionerna skulle under sådana förhållanden kunna bli rekreationstimmar av betydande mentalhygieniskt värde." **(Ahnsjö, 1951, s 138f)**

Liknande argument har senare framförts kring alla de s.k. praktiskt-estetiska ämnena i skolan, där ämnenas funktion som "andningshål" för eleverna påtalats. En intressant fråga är om detta kan ses som en effekt av eller bidragande orsak till ämnenas marginalisering och låga status?

Under 1950- och 60-talet fick det fria skapandet gradvis allt större utrymme i ämnets läroplaner och kursplaner - som ett led i elevernas smakfostran. I 1962 års läroplan för grundskolan löper idéer om fritt skapande arbete och estetisk fostran som en röd tråd genom anvisningarna för alla skolstadier. Ämnets roll förändrades och innehållet blev mer frikopplat från andra ämnen. Det fria skapandets genomslag fick också betydelse för synen på lärarens roll i undervisningen, för sättet att bedöma elevernas bilder och för behovet av undervisningsmaterial. I och med att kravet på avbildning försvann och ersattes av nya normer om fria och mer personliga uttryck förändrades också kriterierna för bedömning av elevernas bilder till att mer handla om "personlig smak" och knytas till sociala och kulturella konventioner. På materialsidan gällde det att tillhandahålla material som så långt som möjligt stämde överens med varje elevs intresse, bildstil eller personliga läggning.

Men det dröjde inte länge innan det växte fram en ny debatt om det fria skapandets idé och praktik. Många anhängare av en friare metodik menade att idéerna inte nått avsedda resultat, utan på många håll urartat till teknikövningar, pyssel och materialhysteri. I en artikel i tidskriften "Teckning" 1964 varnade teckningsläraren Gunnar Sandberg för den pågående utvecklingen:

> ”I dag är det fara värt att eleverna drunknar i all materialbråte. Kanske tappar han bort sin fantasi bland saxar och klisterpapper, schablontryck och hönsnätsfigurer. Det blir inget sömnigt exercerande men ett materialjäkt utan like! Hans idéliv torkar ut då han inbillar sig uttrycka väsentligheter, upptagen i en mer eller mindre pysselaktig material-situation.” **(Sandberg, 1964, s 178)**

Bild som kommunikationsämne

Under 1960-talet påbörjades en livlig diskussion i anslutning till teckningslärarutbildningen i Stockholm, där lärare och studenter kritiserade utbildningen för att vara för lite skolanpassad och för snävt konstnärligt inriktad.

Genom att bildutbudet i samhället ökat och ändrat karaktär i takt med utvecklingen av nya bildmedia – serier, reklam, film och TV- borde skolan inte längre ensidigt prioritera konstbilden, menade kritikerna. I stället borde teckningsämnet, förutom skapande arbete, ge eleverna ökad kunskap om bild och bildspråk och lära dem att kritiskt granska de budskap som olika bilder förmedlar. 1970 formulerade Teckningslärarinstitutets (TI:s) rektor Gert Z Nordström och lärarkandidaten Christer Romilson i boken ”Bilden, skolan och samhället” en programförklaring för teckningsämnets nya bildspråkliga inriktning. Där beskrevs bildens förändrade roll så här:

> ”Teckningslärarna började intressera sig för alla de bilder som dagligen finns med i elevernas och allas liv. Bilder som inte är konst och som inte diskuteras på dagstidningarnas kultursidor men som möter oss från husväggar, skyltfönster, tidningar, biografer och TV, från seriehäften och affischer. Från dessa bilder får eleverna ständigt ny information. De påtvingas värderingar, de stimuleras och exploateras. Samtidigt är det i denna värld eleverna finner det som engagerar och roar dem. Dessa bilder fungerar - till skillnad från konsten som blivit en angelägenhet får ett fåtal.” **(Nordström & Romilson, 1970, s 48)**

Detta blir startpunkten för det bildpedagogiska nytänkande som äger rum på TI under de kommande decennierna, där det traditionella konstbegreppet och undervisningens uppläggning diskuterades och omprövades i relation till en vidare syn på bild där olika typer av bilder jämställs.

Idéerna om en ny ämnesinriktning kom med tiden att sätta spår i skolans läroplaner. I 1969 års läroplan för grundskolan breddades ämnet genom att bildkommunikation och miljökunskap blev nya moment på högstadiet och i 1980 års läroplan kom en tydlig markering av den förändrade inriktningen i och med att ämnet bytte namn från Teckning till Bild. I läroplanstexten

beskrivs också bildspråket som ”ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan av läsa, tala och skriva.” (Lgr 80, s 69) I den nu gällande kursplanen[7] formuleras syftet med bildämnet på följande sätt:

> ”Utbildningen i ämnet syftar till att utveckla såväl kunskaper om bilden som kunskaper i att framställa, analysera och kommunicera med bilder. Den ska utveckla lust, kreativitet och skapande förmåga, ge allmänbildning inom bildområdet och leda till att eleven skaffar sig en egen ståndpunkt i en verklighet med stort visuellt informationsflöde.” **(s 8)**

Med nuvarande ämnesinriktning betonas bildframställning, bildanalys och bildkommunikation framför allt som viktiga medborgerliga kompetenser. Kunskaper inom bildområdet ses som betydelsefulla för den personliga utvecklingen, men också som en viktig förutsättning för att aktivt kunna delta i samhällslivet och använda sin ”kulturella yttrandefrihet”.

Bildämnet i praktiken

I praktiken har det emellertid varit svårt att hävda det nya bildämnets roll och utrymme i grundskolan under de senaste tjugofem åren. Genom den ökade valfriheten har vissa elever – på profilskolor och i särskilda bildklasser – fått mer undervisning i bild, medan andra får mindre än tidigare. Samtidigt tenderar ämnen som av tradition haft stort utrymme i skolan att stärka sin ställning, medan andra marginaliseras. I dag utvecklas grundskolan alltmer till en treämnesskola där matematik, svenska och engelska prioriteras.

Om man ser bildämnet i ett historiskt perspektiv kan man se att det under årens lopp har skett gradvisa förskjutningar när det gäller ämnets innehåll och huvudsakliga fokus. I ett längre perspektiv har ämnet omvandlats från linearritning till teckning och så småningom till bild. På ”formuleringsnivå”, i läroplaner och kursplaner, har ämnet teckning/bild ofta varit i takt med tiden om man ser till skeenden och kulturmönster utanför skolan. På ”realiseringsnivå”, i bildundervisningen, har utvecklingen gått långsamt, trots nya läroplaner (Åsén, 1997).

I den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU 03) kan man se att arbete med bildframställning fortfarande dominerar i undervisningen – precis som i den förra nationella utvärderingen 1993. Detta trots att arbetet med nya bildmedia, bildanalys och bildkommunikation lyfts fram i läroplanerna

[7] Skolverket (2000) Grundskolans kursplaner och betygskriterier. Stockholm: Fritzes.

under tjugofem år. Nya läroplaner tycks således slå igenom endast i begränsad omfattning. En anledning till detta kan vara att det finns långa ämnestraditioner som lever kvar som historiska avlagringar inom ämnet och som bärs upp av stora lärargrupper. Jag vill här anknyta till Sven-Erik Liedman, som menar att det är omöjligt att nollställa en institution och starta om som om aktörerna i den inte har någon historia. De olika planer, föreställningar och tankemönster som varit förhärskande vid olika tidpunkter ligger istället kvar som lager på lager i verksamheten och påverkar den. Gamla och nya idéer existerar sida vid sida och nya saker som tillkommer praktiseras i förhållande till det som redan fanns där sedan tidigare (Liedman, 1997). Detta gör att nytt innehåll eller nya inslag som tillförts senare har ganska svårt att få genomslag i skolan. Ämnet fylls alltså på med nytt möjligt innehåll samtidigt som ett äldre sätt att se på ämnena lever kvar, vilket leder till urvalsproblem och stoffträngsel. Dessutom är tiden begränsad. Skolämnena tenderar i det sammanhanget att reproducera sig själva i skolan (Åsen, 1992).

Men det finns också skillnader mellan lärare, där vissa är mer benägna att förnya ämnet och undervisningen än andra. Ett sådant mönster kan urskiljas i de nationella utvärderingarna och mönstret kan relateras till Larry Cubans resultat från studier av undervisning i den amerikanska skolan. Han finner där två ytterlighetsgrupper – de som genomför läroplansförändringarna och de som inte gör det. Den sistnämnda gruppen är den största. Han noterar också att det finns en mellangrupp som han kallar ”hybrider”, d v s de som gör lite av varje och tar till sig något av det nya och kombinerar med det gamla och etablerade (Cuban, 1993).

Förutom att ämnestraditionerna har stor betydelse kan det också finns andra förklaringar till att undervisningen inom ämnet förändras relativt långsamt, bl.a. bör man rikta uppmärksamheten mot skolans innehåll som helhet, där de s.k.praktisk-estetiska ämnena historiskt sett haft en viss roll, delvis skild från de av tradition mer teoretiskt inriktade ämnena. Om vi går tillbaka till 1969 års läroplan för grundskolan så skrev man då in teoretiska moment i de praktisk-estetiska ämnena, men inte praktiska moment i de teoretiska ämnena. Detta innebar att skolans innehåll, åtminstone på papperet, fick en mer teoretisk slagsida med mindre utrymme för praktiskt arbete och skapande verksamhet.

Det finns också studier som visar att elever önskar och även förväntar sig att vissa ämnen ska vara annorlunda, friare och mer praktiskt inriktade än andra ämnen – att vissa ämnen ska fungera som andningshål i förhållande till de traditionella ”pluggämnena”. S.k.praktisk-estetiska ämnen möts i hög grad av sådana förväntningar från eleverna. I utvärderingen av musikämnet i NU 03 skriver musikforskarna:

> ”Flertalet elever har uttryckt att musiken i skolan utgör ett slags andningshål och är inte som de andra ämnena – där kan man slappna av och vara sig själv.” **(Sandberg m fl, 2004, s 111)**

Idrottsforskarna ställer följande frågor om ämnet Idrott och hälsa:

> ”Är ämnet verkligen ett hälsoämne som vi säger i dag, och i så fall på vilket sätt. Eller är ämnet ett rekreationsämne som ger avbrott från skolans egentliga aktiviteter?” **(Eriksson m fl, 2005, s 192)**

Som lärare märker man också att eleverna har förväntningar på att få ägna sig åt vissa typer av aktiviteter inom sådana ämnen där ”görandet” av tradition dominerar. En magisterstuderande på Konstfack intervjuade i våras en grupp lärare kring innehållet och undervisningen i bild i grundskolans senare år och där framkom bl.a. att elevernas förväntningar på ämnet har betydelse. En lärare uttryckte det så här ”Jag tror inte att eleverna har så stora förväntningar på att få analysera bilder, utan de förväntar sig att få teckna eller måla helt enkelt.” (Harrysson, 2005, s 21). Det här tyder på att en viss typ av innehåll förmodligen kan ha ett starkare överlevnadsvärde i skolan – just genom att det bidrar till omväxling och balans i skolarbetet. I de nationella utvärderingarna framkommer ju också att eleverna tycker att Bild och andra s.k. praktisk-esetetiska ämnen är roliga samtidigt som de önskar mer tid i dessa ämnen. Detta kan tyda på att det finns ett växande behov av alternativa kommunikations- och uttrycksformer i en alltmer teoretiserad skola.

Ytterligare en anledning till att nya inslag i läroplaner och kursplaner har svårt att slå igenom kan vara mer materiella faktorer. I utvärderingen av bildämnet framkommer det att man ofta saknar nödvändig utrustning för att arbeta med nya bildmedia och att det är svårt att arbeta laborativt i helklass.

Bildämnet i en kulturskola för alla?

Den nya mediesituationen med en ökad mångfald av olika medier för bildkommunikation – inom reklam, design, massmedia och samtidskonst – gör att gamla gränser mellan olika fält börjar upplösas. Enligt de bildforskare som svarade för utvärderingen av bildämnet i NU 03 borde denna utveckling få konsekvenser för sättet att arbeta med bild i skolan:

> ”Om bildämnet på sikt ska kunna spela en viktig roll i skolan och vara i takt med tiden är det angeläget att ämnet utvecklas i riktning mot ett mer renodlat kommunikationsämne.” **(Marner & Örtegren, 2005, s 145)**

Bild som kommunikativt ämne ger också större nytta för ungdomars framtida liv och yrkesverksamhet, där behovet av kreativitet och egna initiativ blir allt viktigare, menar bildforskarna och hänvisar bl.a. till Richard Floridas analyser av den s.k.kreativa klassens framväxt och dess betydelse för den ekonomiska utvecklingen i USA (Florida, 2002). Om insikten att bilder blir allt viktigare i dagens samhälle ska få några praktiska konsekvenser är frågan om hur bilden och den visuella kulturen kan få större utrymme i hela skolan, inte bara inom ämnets egna gränser, central. Detta lyfter också bildforskarna fram i ljuset av den nationella utvärderingen där de menar att estetiska läroprocesser bör utvecklas även inom andra skolämnen och i samverkan mellan bild och andra ämnen.

> ”Eftersom det finns ett stort underskott av skapande verksamhet i skolan finns ett stort tryck från eleverna att få ägna sig åt skapande i de estetiska ämnena. Ämnena är små på timplanen och man kan anta att lärarna premierar produktionssidan i ämnena. En kulturskola för alla skulle innebära att alla ämnen har ett skapandeperspektiv. Förväntningarna på att få skapa i de estetiska ämnena skulle då minska och större utrymme för analys, kritisk granskning och reflektion skulle kunna finnas. En bättre balans och bättre samverkan mellan de olika ämnena skulle kunna uppnås på detta sätt.” **(Marner & Örtegren, 2005, s 148)**

En ökad satsning på mediestudior skulle enligt forskarna kunna lägga grunden till ämnesövergripande projektarbeten och fungera som verkstäder för kunskapsproduktion och mer kreativa arbetssätt på skolorna. Detta skulle också kunna motverka att skolan utvecklas mot en s.k.treämnesskola.

Sett över tid kan man se att försöken att ge bildämnet en vetenskaplig grund löper som en röd tråd genom historien – från 1800-talets apperceptionspsykologi via utvecklingspsykologi och gestaltpsykologi till dagens teorier om barn- och ungdomskultur, semiotik och visuell kultur. Dessa försök hänger till stor del samman med en strävan att stärka ämnets svaga ställning i skolan samtidigt som de skiftande sätten att vetenskapliggöra ämnet speglar de omfattande förändringar som ämnet genomgått.

Referenser

Ahnsjö, S. (1951) Teckningen som medel för barnens känslouttryck. *Skola och samhälle*, nr 9, 1951.

Ashwin, C. (1981) Pestalozzi and the Origins of Pedagogical Drawing. *British Journal of Educational Studies*, 2, 1981, p 138-151.

Burman, C. (1893) Teckning och klassisk bildning. *Pedagogisk tidskrift*, nr 2, 1893.

Cuban, L. (1993) *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.

Eriksson, C., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2005) Idrott och hälsa – ett ämne för hälsa i rörelse!? *I Grundskolans ämnen i ljuset av den Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar.* Stockholm: Skolverket.

Florida, R.L. (2002) *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.

Folkundervisningskommitténs betänkande I angående Folkskolseminarierna, avgivet den 20 december 1911.

Harrysson, T. (2005) *En loppa på ögat. En studie av vad bildlärare verbalt uttrycker när det gäller bildanalys och bildtolkning i undervisningen.* Examensarbete, Fördjupningskurs i bildpedagogik 41-80p. Stockholm: Konstfack.

Kemp, W. (1979) *"…einen wahrhaft bildenen Zeichenunterricht überall einzuführen." Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1800*. Frankfurt am Main: Syndikat Verlag.

Larsson, A. (1956) *Det fria skapandet. En bok om teckningsundervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Liedman, S-E. (1997) *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.

Lgr 80, *Läroplan för grundskolan*.

Marner, A. & Örtegren, H. (2005) Bildämnet i en kulturskola för alla. *I Grundskolans ämnen i ljuset av den Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar.* Stockholm: Skolverket.

Nordström, G.Z. & Romilson, C. (1970) *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Bonniers.

Nordström, G.Z. (1994) Bildlärarutbildningen. *I Tanken och handen. Konstfack 150 år.* Stockholm: Page One.

Pettersson, S. & Åsén, G (1989) *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag

Read, H. (1943) *Education through art*. London: Faber & Faber Ltd. Svensk översättning: Read, H. (1956) *Uppfostran genom konsten*. Stockholm: Natur och kultur.

Ricci, C. (1887) *L'arte dei bambini. Bologna.*

Rothe, R. (1921) *Kindertümliches Zeichnen*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Svensk översättning: Rothe, R. (1937) *Den fria barnteckningen*. Pedagogiska skrifter 156-157. Göteborg.

Sandberg, G. (1964) Dagens teckningspedagogik - och morgondagens. *Teckning*, nr 8, 1964.

Sandberg, R., Heiling, G. & Modin; C. (2004) Musik. *I Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd.* Rapport 253. Stockholm: Skolverket.

Segerborg, K.H. (1934) Den vänstra handen vet ej vad den högra gör. *Nya Dagligt Allehanda* 1934-03-03.

Sjöholm, L.G. & Goës, A. (1937) *Arbetsövningar i naturkunnighet: häfte 2*. Skriv- & Ritboks AB.

Skolverket (2000) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier.* Stockholm: Fritzes.

Wollin, N (1951) *Från ritskola till Konstfackskola. Konstindustriell undervisning under ett sekel*. Stockholm: Bröderna Lagerströms förlag.

Åsén, G. (1982) *Från avbildning till fritt skapande. En analys av psykologins inflytande på teckningsämnets utveckling*. Arbetsmaterial från Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Åsén, G. (1992) Från linearritning till bild. I Lind, U. m fl. (red) *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år.* Stockholm: Skolverket/Utbildningsradion.

Åsén, G. (1997) Ett ämne före sin tid: Teckning. I Börre Johnsen, E. m fl (red) *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*. Stockholm: Universitetsförlaget.

MAKT OCH KONTROLL I ELEVERNAS BILDVÄRLD

Ulla Lind

Lektor i bildpedagogik på Konstfacks lärarutbildning. Forskarutbildad på lärarhögskolan i Stockholm och arbetar med olika forskningsprojekt inriktade mot Bild och estetiska lärprocesser.

Elevers bilder som kunskapskälla

I denna text ger jag exempel på hur elevers bilder kan vara en källa för samtal och reflektioner om skolan och dess kulturella innebörder. Bilderna hämtar jag från olika projekt där uppdraget varit detsamma till eleverna: Berätta i bild hur det är att vara elev i skolan! (Lind & Åsén, red., 1999). Förutom kommunala grundskolor och gymnasier finns även friskolor representerade. Syftet med bilderna har varit att få ett elevperspektiv på olika skolfrågor och ge exempel på att bilder kan ingå som underlag för utvärderingar av skolverksamhet och som källmaterial inom utbildningsforskning. Barns och ungas egen estetiska praktik i form av bilder eller andra artefakter är i mycket begränsad omfattning använt som forskningsmaterial.

Skolan som kulturell mötesplats

Att ta utgångspunkt i elevers egna bilder är också ett sätt att uppmärksamma hur bildskapande kan ingå i barns och ungas kulturella fri- och rättigheter i en demokratisk skola (Hansson & Sommansson 1998).[1] Att efterfråga elevers bilder av skolan, syftar till att belysa skolan som social och kulturell kunskapsmiljö genom den grupp som formellt har minst inflytande över dess verksamhet. När eleverna använder bildspråk öppnar det upp för mångtydiga aspekter av skolan som också synliggör olika innebörder i

[1] Se FN:s konvention om barns rättigheter i Anders Rönnqvist: *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter.* Utrikesdepartementet, Stockholm 1992:2

att vara elev. I processer där elever ska uttrycka sig som subjekt och ”tala i egen sak”, behövs ett agentskap, eller möjligheten att får agera och använda sina erfarenheter och kunskaper i någon uttrycksform. Genom exempelvis bilder kan barn och ungdomar göra erfarenheter av skolvärlden visuellt tillgängliga och ge ingång till olika aspekter av livet i skolan.

Bild 1. Bättre mål på skolan – en bildvits och ordlek av en 14-årig pojke som med mild ironi synliggör den retorik som dominerar i talet om den målstyrda skolan. I denna tecknade scen får en urklippt bild av en äldre kvinna i rosa långklänning göra "mål" – glädjeyttringen framställs med en blandning av kulturella koder och könskoder; tillropet "olé" och matadorens gester på tjurfäktningsarenan mixas med kroppsrörelser som ser ut som flamencodans. Bildens blandkoder möjliggörs inom en drastisk humortradition. Som en ironisk kommentar förskjuts flera maktordningar i seendet med hjälp av en transformering som tillåter en åldrad kvinna att uppträda som fotbollsspelare, matador och flamencodansare i rosa, svepande långklänning. Värdehierarkier och kulturell isärhållning friläggs och avslöjas.

Bildvitsen utnyttjar dubbelmeningen i ordet "mål". Att använda uttrycket "Bättre mål på skolan" istället för "i skolan" kan syfta på en underliggande önskan om att få bättre fotbollsmål på skolan.

I flertalet projekt där jag använt mig av elever som informanter via deras bilder om skolan, framträder också skolan som en viktig mötesplats för barn, unga och vuxna med varierande ”ursprung”, förutsättningar och livsprojekt. I bildsamlingarna som jag hämtar exempel ifrån, finns alla slags abstrakta, mångtydiga och symboliska bilder liksom personliga ”vittnesmål” och konkreta ”dokumentationer” från skollivet. En hel del bilder opererar inom olika humortraditioner. Inte minst används ironiska grepp som handlar om att göra olika slags meningsskiften i en visuell utsaga. Örjan Roth-Lindberg (1995) listar de viktigaste kriterierna för ironiskt berättande, inom den klassiska retoriken i avhandlingen ”Skuggan av ett leende – om filmisk ironi och den ironiska berättelsen”. Viktigast är den ironiska *dementin*, som framställs genom negationen, det vill säga att något som kan tas för givet upphävs, korrigeras eller förskjuts. Med *distansering* och valet av *synvinkel* syftar ironiskt berättande till att frilägga och avslöja (Roth-Lindberg 1995, s. 95 f.). Ironisk retorik ingår därmed som byggstenar i att frilägga och avslöja social och kulturell maktpraktik. Elevers bilder av skolan erbjuder i denna mening också kunskap om hur makt uppfattas, produceras och distribueras i skolan och skoldiskursen.

Med anspelning på (o-)verkliga betydelser

Inom poststrukturalistiskt pedagogisk filosofi ses erfarenheter inte som något man ”har” utan något som ”görs” (Lenz Taguchi 2001; Trifonas & Peter 2004). Det är genom att ”framställa” erfarenheter som individen ”blir till” som lärande subjekt (Nordin – Hultman 2004). Detta gör att betoning i studier av exempelvis elevers bilder eller estetiska lärprocesser också läggs på vilka subjektspositioner som man får tillgång till i det sociala och kulturella (pedagogiska) sammanhanget. Olika subjektspositioner ger tillgång till olika sätt att se, förstå och agera på. Bildskapande kan i denna mening bli ett lekfullt arbete med visuella tecken som kan sammansättas på en mängd olika sätt. I processen med att göra en bild, en artefakt eller visuell produktion, sker ett aktivt spel av betydelser. Vad händer när olika bildtecken läggs till, förskjuts eller tas bort? Hur kan olika kombinationer av bildelement ge olika budskap? Arbetet med hur tecken ska samspela i skriftlig, verbal eller visuell kommunikation, har av filosofen Jacques Derrida (1998) beskrivits som ett ”spel av skillnader” eller en ”lek med betydelseskillnader”. Konsekvenserna av detta ”spel” är avgörande för hur vi kan förstå vad som händer i estetiskt arbete och reflektion:

> Besides the tension between play and history, there is also the tension between play and presence. Play is the disruption of presence. The presence of an element is always a signifying and substitutive reference inscribed in a system of difference and the movement of a chain. Play is always play of absence and presence, but if it is to be thought radically, play must be conceived of before the alternative of presence or absence. Being must be conceived as presence or absence on the basis of the possibility of play and not the other way around. **(Derrida 1978, s. 292)**

Det är i denna betydelse som bildframställning kan ses som en lekfull praktik med urvalsprocesser och möjliga kombinationer, där olika erfarenhetsbaserade förståelseformer erbjuds men aldrig helt kan befästas. ”Leken” gör att närvaron rämnar, sägs i citatet ovan. Bilder blir därför alltid mer än en ”avbild”. De lägger alltid till de särskiljande val av tecken och koder som någon gjort i framställningen av bilden. Därtill blir bildbetraktarens position av största betydelse i detta perspektiv. I seendeakten tillkommer betraktarens urval av betydelser, i valet av blick eller sätt att se. Det som är en humoristisk bild för en person kan av någon annan uppfattas enbart som ett simpelt påhopp.

Kulturella innebörder av skolmiljön

Att använda bilder som kunskapskälla i forskning och utvärderingar motiveras just av möjligheten till en annan slags källa för information än den man får exempelvis genom samtal, intervjuer, texter eller enkäter. När tankar och upplevelser framställs genom olika visuella förståelseformer så får bilderna funktionen att vara kunskapsbärare, vilket kan ge tillgång till nya uppmärksamhetsfält (Lind 2005; Åberg & Lenz Taguchi 2005). I projekten med elevers bilder av skolan är det också i positionen ”att vara elev” som bilderna kommer till. Det är i skolan som offentlig plats och i en institutionell samhällsposition som elevernas erfarenheter och tankar efterfrågas. Detta förhåller sig eleverna till på olika sätt. Många vill i sina bilder betona hur skolan är helt invävt i livet och vardagen. Det är inget som så lätt kan delas upp. Istället pågår ett ständigt arbete med och förhandling om hur olika delar av livsföringen ska passas ihop och inrymmas.

Bild 2. Collage. En närbild från ett collage gjort av en grupp flickor i gymnasiet. De har klistrat upp olika bilder och objekt på ett stort "moln" som symboler för deras liv. Ett dagboksblad är utrivet från en almanacka som blir dokument från en skolflickas liv veckan 12-18 augusti 1996. På måndag har hon sovmorgon till 9.30. Tisdag kemiprov. Kom ihåg att handla. Onsdag läxa i engelska och aerobics 18.00. På torsdagen står inramat av hjärtan Krille 17 år. Fredag är matten inställd. Lördag fest hos Petra och sova hos Krille. På söndagen kommer mormor.

Skolan som kulturinstitution har under lång tid diskuterats utifrån både ett brett antropologiskt/etnografiskt kulturbegrepp som omfattar "levnadsformer" eller livsföring och ett mer specifikt kulturbegrepp som avser "konstformer" eller estetiska uttrycksformer. Det handlar då om litteratur, film, dans, teater, musik, bildkonst etc. (Giruox & Shannon 1997; Hansson & Sommansson 1998; Andersson, Persson & Thavenius 1999; Marner & Örtegren 2003; Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003; Persson 2003).

Kulturstudier handlar emellertid ofta om att studera företeelser genom *relationen* mellan dessa två kulturbegrepp. Kulturer "yttrar sig" genom det sätt människor använder sig av estetiska koder och reflektioner. I denna mening kan "livet i skolan" undersökas som skolkultur som den yttrar sig i vardagsestetisk praktik, och hur den tillåter eller hindrar kulturell yttrandefrihet som en del av skolkulturen. Vad händer i skolan med de kulturerfarenheter som barn, unga och vuxna bär med sig in i skolan? Hur tas olika kulturformer till vara i skolans egna vardagsliv?

Bildsamlingarna bidrar på ett mångtydigt sätt till olika blickpunkter på skolan som social och kulturell kunskapsmiljö. De visar att de kulturella innebörderna hela tiden tillskapas och förändras i det sociala samspelet, där

eleverna ständigt konfronteras med en blandning av kunskapsrelaterade, sociala och kulturella mönster. Komplexa företeelser och personliga erfarenheter som ofta kan vara svåra att beskriva och berätta om i direkt tal eller skrift inom skolans offentlighet, kan i vissa fall vara lättare att gestalta i symboliskt bildberättandet. Liksom i andra språkformer använder eleverna även schabloner och stereotypier i bilderna, eftersom dessa är enkla att koda i kommunikationen och svåra att misstolka.

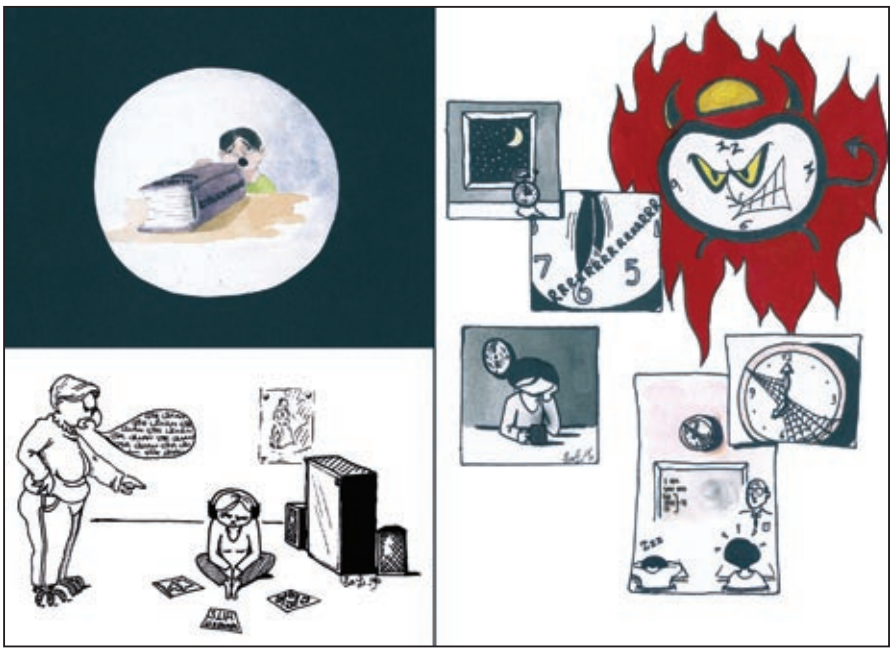


Bild 3: All världens kunskap – triptyk. I en triptyk beskriver en gymnasieflicka tre aspekter av relationen till tiden och skolan, hur hennes värld regleras i och utanför skolan. Överst till vänster lägger en liten bekymrad person sin hand på en gigantisk bok med titeln "All världens kunskap". Underst till vänster sitter en flicka på golvet och lyssnar på musik med sina plattor framför sig. Bredvid står en fabelfigur som är en blandning av en papegoja och en vuxen person som pekar uppfordrande på flickan. I papegojans pratbubbla upprepas "Gör läxan, gör läxan. Gör läxan". Vi förstår detta som en vuxen persons tjat om läxor, i symbolisk mening "som en papegoja". Den högra delen av triptyken är en bildserie som uppifrån och ned beskriver hur tiden kan vara som ett rytande monster när klockan ringer alldeles för tidigt på morgonen för att senare under dagen antingen kan gå så snabbt att man inte hinner med eller så långsamt att det växer spindelväv mellan visarna.

I många bilder betonar eleverna vikten av en balansering i skolan mellan olika aktiviteter och behov. De påvisar hur skolan, inklusive de själva, har ett

helhetsansvar och inte bara ansvar för ämneskunskaperna. I skolan skall det finnas stöd och utrymme för hela personens utveckling och välbefinnande – kunskapsmässigt, känslomässigt, estetiskt, fysiskt, socialt, kulturellt etc.

En stor del av dessa bilder beskriver en skola som domineras av läxor, tidsreglering och ämnesfixerad undervisning med läroboken i högsätet. Estetiska ämnen, lek och spel på skolgården eller i hemmet, liksom eget utforskande och kulturellt skapande, beskrivs av många som underordnat, men mycket viktigt.

Skolans omgivning

Att skolan alltid står i relation till hemmen, det lokala samhället och omgivningen tar också många elever fram i sina bildberättelser. Några har valt att beskriva skolan med utgångspunkt i den egna sängen, innan skolan börjar eller efter skoldagen. Detta påvisar den viktiga relationen som skolan har till elevernas egna liv och personliga integritet. En flicka beskriver vad hon tänker på när hon ligger på rygg i sin säng på kvällen. Det finns knappast några andra detaljer från rummet. Ovanför henne breder en stor tankebubbla ut sig. På ordentligt linjerade rader står skrivet några tankar som kan uppfylla henne. Bildens titel är: ”Mina funderingar om skolan”. I tankebubblan står: ”Åh nej, imorgon är det skola! tänk om vi får ett oförberett prov, eller om vi får en jättesvår läxa. Maten är säkert jätteäcklig. Å vad hemskt.”

På liknande sätt presenterar många elever sig själva i bilden. En pojke i en förort till Stockholm har gjort en teckning av skolgården. Han skriver en förklarande text på bildens baksida där han även tecknat ett ansikte och en pil med upplysningen ”Det här är jag!”. Ovanför står sakligt upplysande: ”Vi har ett lånehus /på skolgården/ så vi kan låna saker. Vi har gungor, sandlåda och fotbollsplan. När jag är ledig tänker jag på skolgården. Vi har också lekkulle.” Under porträttet står: ”Jag är född i Sverige. Min mamma kommer från Iran, jag är 9 år och heter Hamid.”

Många elever i de tidiga årskurserna beskriver den yttre skolmiljön mycket positivt och insiktsfullt. Det finns exempel från skolor som har enklare djurhållning, trädgårdsodlingar och kretsloppsträdgårdar av olika slag. Från en skola i Kiruna har flera elever gjort bilder av skolans hönshus. Fyra flickor i årskurs fyra, har bidragit med: ”Tuppen Otto med familj”. På baksidan av teckningen står en upplysande text: ”Nästan varje morgon får två i vår klass gå till hönshuset. Och två i ettan, vi lär dom att sköta hönsen. Vi har 11 hönor och 1 tupp”.

Bild 4: Tuppen Otto med familj

Några bilder berättar om vägen till och från skolan. ”Skolbussen” är gjord av en elev från en skola i mörkaste Småland. Detta är ett exempel på hur elever kan göra sammansättningar av en mängd konst- och kulturyttringar som de kan relaterar till. Skolvägen med bussen förvandlas till en svindlande mångkulturell, kulturhistorisk resa fylld av en blandning av populärkulturella markörer (Eddie Murphy), Egyptisk historia, kravallpolis, ung kvinna, eldslukare och en sexpack öl.

Bild 5: Skolbussen

I många bilder synliggörs hur den visuella kulturens seendepraktiker också erbjuder eleverna olika material till berättelser om den egna identiteten, om vem man vill vara. Betydelsen av olika sätt att se, att göra och använda visuella och estetiska erfarenheter i vardagen, omtalas och studeras idag som en cirkulation av sociala och kulturella "seendepraktiker" (Mirzoeff, ed., 1998, Sturken & Cartwright , 2001, Sparrman, 2002). Vad vi ser när vi "tittar" och tar del av eller del-tar i visuell kommunikation och vem vi blir eller vill vara i seendeakten är frågor som lägger betoning på betraktarpositioner när vi gör visuella erfarenheter eller gör erfarenheter visuella (Rogoff i Mirzoeff, ed., 1998, s. 15).

Matematik – ett ämne att "räkna" med

Medan de yngre elevernas bilder till större delen handlar om skolgården, livet på rasterna och hur det ser ut i klassrummet, gör de äldre eleverna ofta kommentarer om skolans kunskapsmässiga, kulturella och sociala innebörder. Bilden nedan beskriver ett pedagogiskt rum, en del av en matematiklektion.

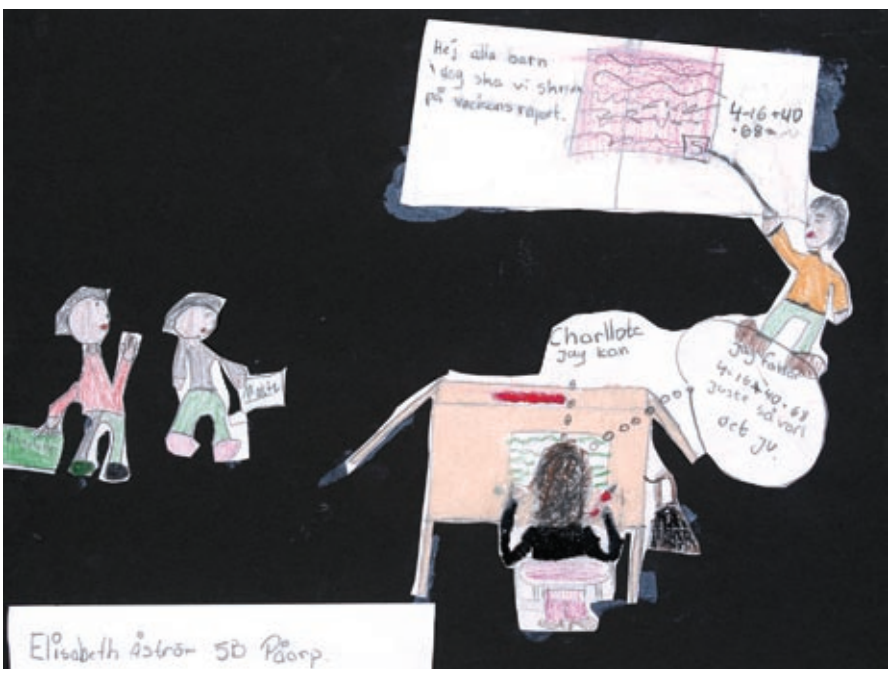


Bild 6: Mattelektion

På svarat tavlan står ”Hej alla barn. Idag ska vi skriva på veckans rapport”. I en bänk sitter bildens ”jag” en flicka som har två tankebubblor: ”Charlotte, jag kan. Jag fattar. 4-16-40 · 68 Just så vart det ju”.

Denna bild kan sägas kommentera matematikämnet som social representation i relation till eleven som lärande subjekt uppfylld av glädjen i att vara en ”duktig skolflicka” och ha förstått ett mattetal. Läraren är en centralfigur i bilden, sedd framifrån vid svarta tavlan. Det är en kvinnlig lärare (Charlotte, jag kan!) som använder sin pekpinne och har på ett abstrakt och formaliserat sätt tecknat upp ett räknetal på tavlan. Förutom flickan i bänken som i ögonblicket förstår räkneuppgiften, finns två andra elever på ingående från vänster sida av bilden. Dessa två elever är helt separerade från undervisningsinnehållet medan flickan i bänken visar hur hon hör ihop med läraren Charlotte och lektionsinnehållet genom att hon ingår i en gemensam visuell form eller syntagm (teckenkedja) som sammanbinder henne och hennes tankebubblor med läraren och svarta tavlan. Flickan som gjort bilden gör inte bara en bild av en matematiklektion utan också hur lärarens genomgång på tavlan ser ut från hennes perspektiv. Bilden synliggör glädjen och makten i att underkasta sig undervisningen och klara av lärarens räkneuppgift. Detta skapar närhet och samhörighet med lärarens kunskap och maktposition men separerar flickan från de andra eleverna som inte ens har hunnit sätta sig i sina bänkar.

Matematiken som en social och kulturell representation av skolans kunskapsmässiga innehåll återkommer i flera bilder. Det är ämnet som verkligen ”räknas”, som är ”skolmässigt” och därför ofta får representera skolan som den institutionaliserade rationella och logiska kunskapsboning den utvecklades till in i industri- och teknikåldern. I diskussionen om vår samtida skolas förändrade roll och styrning, är det sällan de offentliga samtalen gäller hur dessa föreställningar som elever och lärare gemensamt delar, skall kunna förändras. Som socialt konstruerade representationer är olika ämnen också könskodade. Matematiken representerar det logiska och rationella som under skolsystemets framväxt har betraktats, konstruerats och kodats som ett ”maskulint” ämne. De humanistiskt icke-rationella, estetiska, service- och omsorgsinriktade ämnesområdena har tillhört flickorna. Dessa föreställningar är skolan fortsatt medskapare till både i den organisatoriska och innehållsmässiga utformningen (Åsen 2005). I många observationsstudier i skola och förskola, har man sett hur de pedagogiska miljöerna förmedlar förväntningar också på könsstereotypier och andra sociala konventioner. Barn och ungdomar blir obenägna att frångå könstypiska mönster just för att de också behöver bekräfta sin sociala könsidentitet. När skolämnen fortsätter att vara starkt könskodade kan ett annars starkt intresse hos enskilda elever lämnas oreflekterat, eftersom det ämnesområdet ”tillhör” det andra könet (Walden & Walkerdine, 1984; Walkerdine, 1998)

Skolan som instängningspraktik

Från en högstadieskola i mellannorrland kom en hel del tredimensionella arbeten, objekt och skulpturer i olika material samt collage och grupparbeten. De använde bland annat tomma kartonger för att bygga upp klassrum som man tittade ned i. En sådan låda beskriver ett demolerat klassrum; ”Så här ser det ut efter 9c’ s mattelektion”, och en annan beskriver skolan som ett fängelse; ”Välkommen till skolans *Alkatrass*”.

Användningen av fängelsemetaforer för att beskriva känslan av instängdhet och fångenskap, förekommer mest bland högstadieeleverna men också på gymnasiet. Bilder där motstånd av olika slag bjuds mot en jobbig skolsituation och lärarauktoriteter, förekommer mest på högstadiet. Motståndet kan ta sig uttryck som symboliskt våld eller hot om våld, ironi, humor och satir. Att vara en anonym figur i ett underordnat kollektiv är också ett symboliskt starkt motiv som blir tydligast i gymnasieelevernas bilder.

Tillfälligt frihetsberövande – skolan som fängelsemetafor

Från de flesta skolor kommer det bildexempel där fängelsemetaforen beskrivs med hjälp av skolbyggnaden. Sådana skolhusexteriörer tar upp några viktiga kännetecken för tvångsinstitutioner. En flicka i årskurs 8 har tecknat och målat ett åttavåningshus (massutbildning) med gallerförsedda fönster. En inhägnad rastgård med högt grönt stängsel har två skyltar: ”Skolgård” och ”Akta! Elstängsel 10000 volt”. På husets andra gavel, med en utbyggnad på huvudbyggnaden, finns en avrättningsplats med yxa och huggkubbe. Fasadens ljusgrå puts har börjat rasa ned från väggarna och blottar en stomme av rödtegel. Från femte våningen håller två ”fångar” på att rymma med hjälp av lakan. På deras mössor står numren 1001 och 1002. De har sågat bort gallerpinnarna i fönstret och fånge 1002 är halvvägs ned utefter fasaden när han får se en svartklädd man med en piska och träklubba på gården. Deras flyktförsök är redan i initialskedet dömt att misslyckas. I denna miljö förstår vi att dessa tecken på stark självbevarelsedrift (flyktinstinkt) och initiativkraft direkt stoppas genom vaktpersonens befogenheter på gården.

En pojke i årskurs 5, har valt fängelsemetaforen för att beskriva skolan, med hjälp av en stor buss. Bussen är skyltad med ”AB FÅNGTRANSPORT” och placerad med fronten mot betraktaren och den bakre delen i rak vinkel

mot en låg skolbyggnad. Den har stora backspeglar och släckta varningslyktor på taket. Inga människor är synliga. En pratbubbla, med räknetalet 1+1=? kastas ut från ett litet mörkt gallerförsett fönster i skolhuset – som ett ”rop på hjälp”. Denna humoristiska underdrift blir en detalj som vittnar om vilken (tortyr-) verksamhet som pågår. Detta blir därmed en kod för en lång rad analogier mellan skolas verksamhet och tvångssituationer med internering, utfrågningar, förhör, fördömanden, domslut och bestraffningar. Genom framrutan på bussen syns ingenting. Det vilar en stark anonymitet över bilden. Det går inte heller att avgöra om bussen just kommit eller är på väg därifrån. Kanske väntar den anonyma fångtransporten utanför på att få hämta några till ”permission”, eller kan den just ha kommit med en leverans ”interner”.

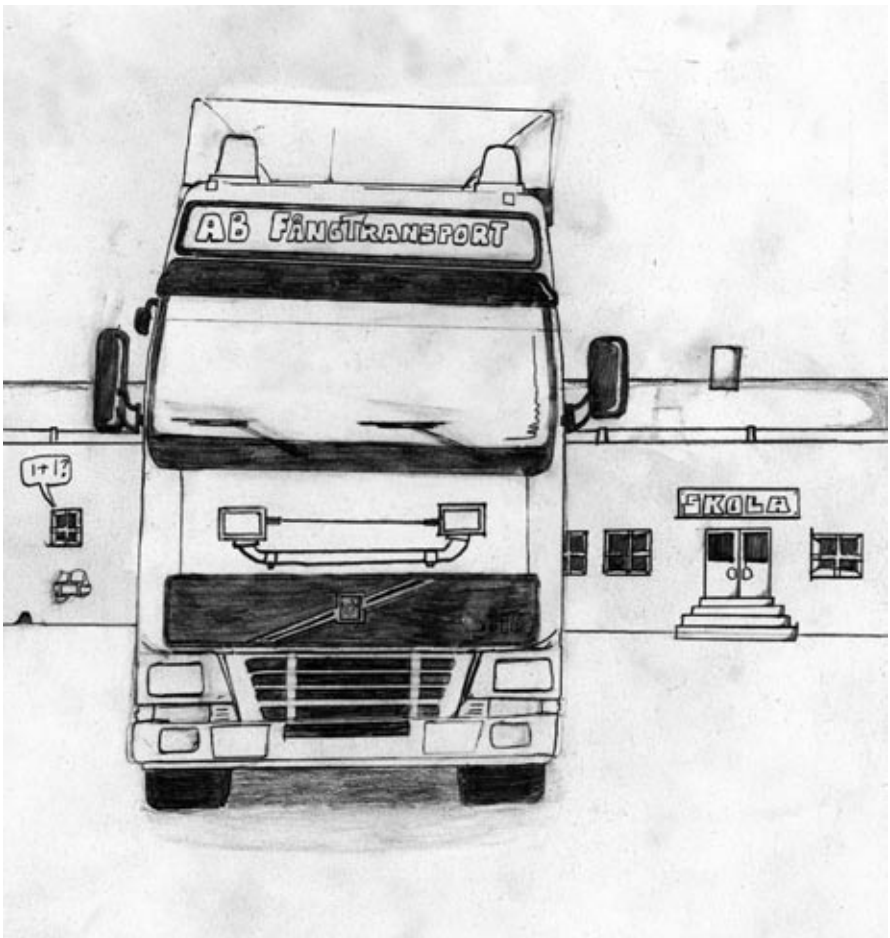


Bild 7: Fångtransport

En pojke, 13 år, i årskurs 7 gör symbolisk jämförelse mellan skolan och fritiden. Det är en diptyk där den vänstra bilden visar ett gallerförsett fönster med en pojke innanför. Ovanför står ”Skola”. I det andra fönstret har gallret öppnats på vid gavel och pojken står leende innanför. Ovanför står ”Fritid”. Genom en enkel polarisering skapas tydligheten i budskapet, i detta fall om hur skolan är konstruerad som en reglerad och disciplinerad verksamhet som man är tvungen att vara i och därför blir fritiden kodad som dess motsats, dvs. det som är öppet och fritt.

Bild 8: Skola – Fritid

En del bilder som också har viss anknytning till fängelsemetaforen, handlar om när elever bryter mot skolans mer eller mindre uttalade regler, normer och tidsdisciplinering samt skolans sanktionssystem för att motverka överträdelserna. Dessa händelser beskriver samtidigt en skala av motståndsstrategier och härskartekniker; bl.a. att komma för sent, skolk, kvarsittning, ignorering och marginalisering samt betygskriterier som härskartekniker.

Sen ankomst, skolk och kvarsittning

”Kvarsittning (trött)” är titeln på en bild gjord av en flicka på 13 år. I gråskala, har hon direkt med en pensel konturtecknat ett klassrum där stolar och

bänkar står slarvigt hopställda lite huller om buller. Det är som om alla haft mycket bråttom att lämna salen. Kvar sitter en trött, otydlig figur som halvligger över en bänk med huvudet mot bordsskivan, dolt av armarna.

Bild 9: Kvarsittning

I förgrunden står ett par skolväskor kvar på golvet mellan bänkarna. De ser lite övergivna ut och man blir osäker på om de verkligen tillhör eleven vid bänken. Eller är de kanske kvarglömda i hastigheten? Med hjälp av bildtiteln förankras tolkningen till en typisk situation som förorsakats av upprepad försenad ankomst. Den trötta, röriga och övergivna stämningen talar om uppgivenhet och skolleda. Till och med skolväskorna tycks ha lämnats åt sitt öde, trots att de tillhör en av de saker i skolan som representerar det personliga och privata. Skolväskan är ett viktigt föremål som liksom ett ”övergångsobjekt” förbinder den enskilde elevens privata sfär med den sociala kategorin ”elev”. Elevpositionen ger tillgång till skolans offentliga arena och en gruppidentitet. Hur väskan ser ut, är i sig ofta också en markör för gruppidentitet, tillhörighet eller utanförskap i spelet med stil- och könskoder. Inte minst handlar det om betydelsen av vad som tas med i väskan från hemmet och vad som bärs hem ifrån skolan. Saker och ting som bäddas in

i den symboliska ”bytesekonomi” som praktiseras i det sociala spelet. Det kan gälla allt ifrån olika slags samlarobjekt och samlarbilder som kan bytas, jämföras, värderas och/eller köpas (kanske mest pojkar emellan) eller små presenter, av materiell eller symbolisk natur (komplimanger) och saker att visa, pröva och lånbyta mellan varandra (kanske mest bland flickorna).

Detta tolkningsspår kopplar jag också till uttrycket ”byxfickans museum”. Det är ett pedagogiskt grepp som bland annat kommer från de två italienska nunnorna, systrarna Agazzi, som efter andra världskriget utprövade skapande verksamhet bland barn när de inte hade något särskilt material att arbeta med. De började istället med det som var och en hade i sina fickor. Detta formuleras på följande sätt av arkitekten och designern Andrea Branzi, grundare av designcentret Domus Academy (1983) i Milano, och en samarbetspartner med Reggio Emilias förskolor:

”While Fröbel, at the turn of the century, advised giving the child (seen as a small creative genius) a sphere and a cube, just a few decades later, The Agazzi sisters, Rosa and Carolina, advised instead to 'rummage through the pockets' of children to find simple and ingenious instruments of spontaneous self-teaching embodied in play.” (Ceppi & Zini, eds., 1998, s. 123)

Denna pedagogiska filosofi som börjar med barnet som person, den egna erfarenheten och kontexten har djupa rötter och många företrädare inom pragmatismen och progressiv pedagogik (Garrisson i Trifonas & Peter 2004). Men i bilden ovan av eleven som fått kvarsittning är den övervägande känslan den motsatta. Det är en interiör där klassrummet visserligen är inrett med senaste modellen av skolbänkar, men med ett sanktionssystem av mycket ålderdomligt snitt.

Skolkaren

En pojke i årskurs 5 bidrar med ett humoristiskt perspektiv på ”Skolkaren”. Det är en karikatyrtecknad ”seriefigur”. Han försöker med all ansträngning hålla emot en hand som drar honom i ett koppel och halsband, som en hund. Personen som försöker dra med sig skolkaren är utanför bild. Det enda som syns är handen som håller kopplet i ett stadigt grepp. Skolkaren i sin tur försöker hålla emot genom att gripa tag i en späd gren på en buske. Grenen böjer sig men är seg och stark. Pojken utkämpar en formidabel dragkamp som skapar mängder av dubbelkonturer. Med all kraft försöker han hålla emot och inte låta sig dras tillbaka (till skolan). Utgången förefaller ganska given.

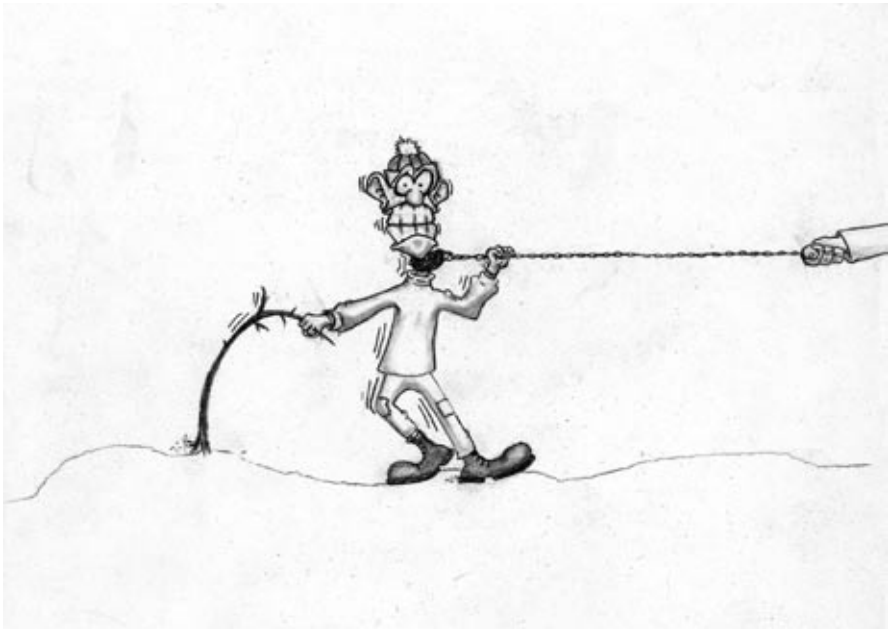


Bild 10: Skolkaren

En av frågorna som uppstår i mötet med dessa bilder är på vilket sätt skolan kan möta ungdomar så att frågan om makt, motstånd och våld (mot andra eller sig själva) blir en öppen och gemensam diskurs och som därmed kan ingå i en förhandlingskultur. Om skolan möter ungdomars identitets- och existensvillkor genom tabubeläggning av maktutövning, riskeras att det endast blir en önskan om återskapandet av våld i en eller annan symbolisk form – vilket ständigt erbjuds inte minst i populärkulturen.

Inflytande och elevperspektiv

Skolans disciplinerande och kontrollerande funktioner beskriver den långa tradition skolan har som en arena av maktrelationer där kampen hela tiden förs mellan olika starka intressegrupper. Skolan som socialt och kulturellt rum behöver därför ständigt omförhandlas och omdisponeras för att motsvara olika behov och intressen hos de inblandade. Eftersom all demokratisk förändring bygger på förhandlingar, krävs också omdisponeringar av villkoren för delaktighet och medskapande. I denna artikel är elevers bilder ett bidrag till förhandlingar om denna förändringsprocess .

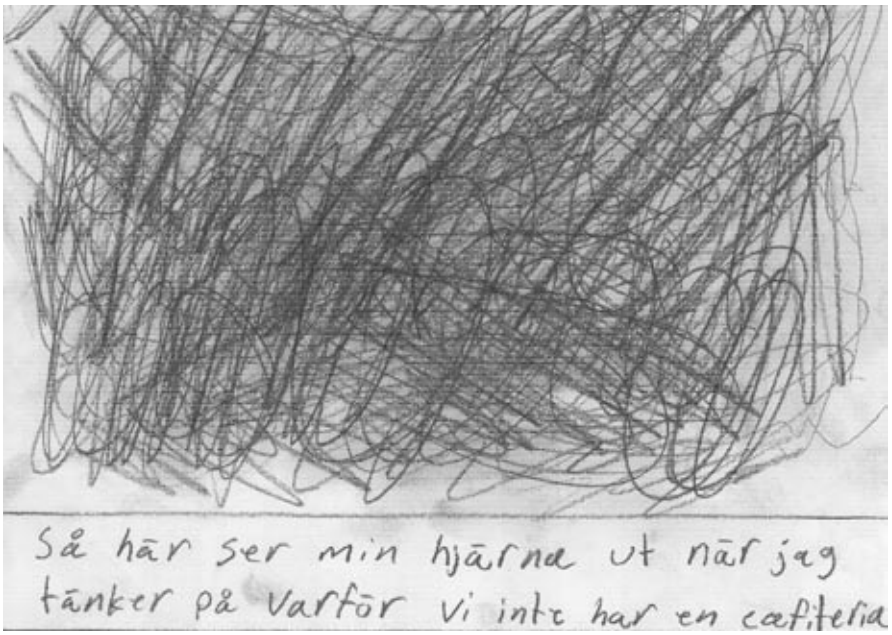


Bild 11: Min hjärna. En pojke i årskurs åtta gör en bild om sin frustration över att det inte finns något kafé för eleverna. Situationen är en effekt av att några högstadieklasser flyttades från centralorten till en friskola på landsbygden utanför Stockholm. Även om eleverna uppskattade landet, ladugården, naturen och andra kvaliteter i den nya skolan blev det tydligt att olika åldergrupper har mycket olika behov i skolan för att kunna skapa sin identitet och ge uttryck för vem man vill bli eller vara. Kafékulturen står som symbol för just den offentliga friställning som den unga människan förväntas ska eftertrakta och utnyttja.

Michel Foucault (1977, 1980) undersökte historiskt hur dominerande sätt att tänka och förstå på olika område skapar ”strategisk kunskap”. Ingen kunskap kan med detta perspektiv reduceras till ett ”meningskapande” eller enkelt inrymmas i ett språk. Det räcker inte att ha tillgång till ”ett språk”. All kunskap fungerar däremot strategiskt som en social praktik där kunskap och makt inte kan separeras.

Att eftersöka ”elevperspektivet” är i denna mening en slags *fiktion* eller konstruktion som följer av hur jag förstår relationen mellan makt och kunskap i den samtida politiska utbildningsretoriken om målrationalitet. Här ingår bilden av hur skolans regelstyrning ersatts av målbeskrivningar där flexibilitet och rörlighet skall utgöra nya villkor för den sociala praktiken och grundlägga en beredskap för att snabbt kunna skifta allianser och förhandlingspositioner. Samtidigt är konstruktionen av ”elevperspektivet” också en *vision* om omförhandlingar av villkoren för delaktighet i och medskapande av skolan. Det finns naturligtvis inget generellt och avgränsat ”elevperspek-

tiv" att upptäcka bakom elevernas bilder. Snarare handlar det om en mängd olika blickar och perspektiv som barn och ungdomar kan ta i bruk när de ombetts att presentera sig "som elev". Jag frågar därför inte efter vilka erfarenheter som eleverna har av skolan utan snarare vilka erfarenheter som gör barn och unga till elever. Vad man som elev är tillåten eller inte att göra och säga, är i denna mening en social och kulturell "förhandlingsfråga" och därmed underkastad etisk och estetisk reflektion. Men det är inte förhandlingar där villkoren för positionerna kan ifrågasättas hur som helst. De sociala förhandlingarna om makt och inflytande sker kanske främst genom outtalade, underförstådda överenskommelser samt osynliggjorda, naturaliserade och icke förhandlingsbara regelverk. I Foucaults termer opererar "diskursiva regimer" eller regimer av sanningar som normer för vår förståelse av oss själva och de sociala och kulturella sammanhang vi ingår i. I dessa sanningsregimer skapas samtidigt den självdisciplinerande och självregulerande eleven som inte ens behöver läraren (dirigenten) som styr och utövar kontroll med pekpinnen, skolklockan eller schemat. Instängningspraktikernas metaforer skapar därmed också sin motpol i visuella visioner om "vägen ut". Jag ger sista ordet till en kvinnlig elev i årskurs två på estetiska programmet, som (för säkerhets skull) har skrivit en längre pedagogiskt "förklarande" kommentar till sin målning "Vägen ut":

Bild 12: Vägen ut

”På en bro, vid en avgrund, i ett universum – eller 'lärandet för en annan värld.' Tolkningen av en bild är alltid individuell. Även om tavlan har en påtaglig titel eller om konstnären i fråga själv ger en konkret förklaring till motivet, bildar man sig alltid en egen uppfattning eller tydning. Som sedan oftast är svår att förändra.

Dock, jag skall försöka förklara mina (abstrakta?) tankar i skrivna ord. En så när som omöjlig uppgift.

För mig symboliserar min målnings detaljer och helhet en mängd olika företeelser. Bl.a. mina känslor och tankar inför begreppet skola. Mellan den röda väggen och ”klipporna” vilar en stor avgrund – ett outforskat, oförutsägbart område. Min definition av skoltiden. Över avgrunden leder en bro; målad i markanta färger. Men bron är i detta fallet ingen genväg, snarare en flyktväg. Dess markanta färger gör den för vissa skrämmande och för vissa utmanande. Flyktvägen, eller bron, leder till en annan värld, ett annat liv. Ett liv som Figur 1 (i början av bron) vägrar tro existerar, medan Figur 2 (tar det slutliga steget till den andra världen) desperat hävdar gång på gång att den gör /existerar/.

Allt detta är egentligen bara metaforer för en mycket simplare förklaring:
Avgrunden är som sagt skoltiden. Bron är alternativet till ett annat liv. Dess markanta färger är modet, det slutgiltiga beslutet om att bryta upp. Lådan med den ljusa himlen är det andra, nya livet. Figur 1 är jag själv, Figur 2 är min vän. De sammanlänkade armarna är min innersta förhoppning om att banden mellan oss aldrig skall brytas.

Motivet är väldigt personligt, men jag tror (eller vet) att de flesta människor någon gång kunnat identifiera sig med känslan jag bar på när jag gjorde målningen.”

Referenser

Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003) Kultur och estetik i skolan. *Rapporter om utbildning 9/2003*. Malmö lärarhögskola. Lärarutbildningen.

Anderssson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J. (1999) *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.

Ceppi, G. and Zini, M. (eds.) (1998) *Children, Spaces, Relations: a metaproject for an environment for young children*. Modena, Italy: Reggio Children and Domus Academy Research Center.

Derrida, J. (1976) *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press

Derrida, J (1978) *Writing and Difference*. London: Routledge.

Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings* 1972-1977. I Gordon C. (ed.) New York: Pantheon Books.

Garrison, J. (2004) Dewey, Derrida and 'the Double Bind'. I Trifonas, P. P. & Peter, M. A. (Eds.) (2004) *Derrida, Deconstruction and Education. Ethics of Pedagogy and Research.* Oxford UK: Blackwell Publishing.

Giruox, H. A. & Shannon, P. (eds. (1997) *Educational and Cultural Studies. Towards a Performative Practice*. New York & London: Routledge.

Hansson, H. & Sommansson, A, (1998) *Kulturens asplöv. En idéskrift från sekretariatet för Arbetsgruppen kultur i skolan*. Stockholm: Kulturdepartementet.

Lenz Taguchi, H. (2001) *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

Lind, U. & Åsén, G. (red.) (1999) *En annan skola. Elevers bilder av skolan som kunskapsrum och social arena*. Stockholm: HLS Förlag.

Lind, U (2005) Identity and Power, 'Meaning', Gender and Age: children's creative work as a signifying practice. I *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 6, Nr. 3, 2005.

Marner, A. & Örtegren, H: (2003) *En kulturskola för alla. Estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i Fokus, Nr 16. Stockholm. Myndigheten för skolutveckling.

Mirzoeff, N. (ed.) (1998) *The visual Culture Reader*. New York, London: Routledge.

Nordin-Hultman, E (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.

Persson, M. (red.) (2003) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.

Rogoff I. (1988) *Studying visual Culture*, i Mirzoeff, N. (ed.) (1998), The visual Culture Reader. New York, London: Routledge, s.

Roth-Lindberg, Ö. (1995) *Skuggan av ett leende. Om filmisk ironi och den ironiska berättelsen*. Stockholm: Fisher & Co.

Rönnqvist, A. (1992) *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter.* Utrikesdepartementet: Stockholm 1992:2

Sparrman, A. (2002) *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker.* Linköping Studies in Arts and Science: Linköpings universitet.

Sturken, M. & Cartwright, L. (2001) *Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture*. Oxford: University Press.

Trifonas, P. P. & Peter, M. A. (Eds.) (2004) *Derrida, Deconstruction and Education. Ethics of Pedagogy and Research*. Oxford UK: Blackwell Publishing.

Walden, R. & Walkerdine, V. (1984): *Girls and Mathematics: From Primary to secondary Schooling.* London: Heineman.

Walkerdine, V. (1998) *Counting Girls Out. Girls and Mathematics*. London: Falmer Press

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005) *Lyssnandets pedagogik - etik och demokrati i pedagogiskt arbete.* Stockholm: Liber.

Åsen, G. (2005) Bildämnet i den nationella utvärderingen – några resultat och reflektioner. I *Bild i skolan*, 4-05, s. 12-14.

TANKAR EFTER SEMINARIET OCH FORSKARSKOLA

© Tommy Berglund/pixgallery.com

TANKAR EFTER EN SEMINARIEDAG KRING ESTETISK REFLEKTION OCH PRAXIS I SKOLA OCH LÄRARUTBILDNING

Efva Lilja

Rektor vid Danshögskolan i Stockholm sedan januari 2006. Dessförinnan koreograf och konstnärlig ledare vid E.L.D. tillika professor i koreografisk komposition med konstnärliga forskningsprojekt, bl.a. Rörelsen som kroppens minne.

Meningen med livet är inte självklar. I perioder bär vi alla våra tvivel. Barnets prövande av det möjligas gräns är en del av det meningsbildande. I puberteten ifrågasätts det mesta, vi som representerar vuxenvärlden skärskådas och avslöjas alltför ofta som lögnare. Vi lever inte som vi lär. Vi säger en sak och gör en annan. Våra egna tvivel avslöjas.

Skolan har en unik möjlighet som det rum där detta undersökande och ifrågasättande kan vändas till kreativt handlande. Där insikter skapas genom erfarenhet. Där den växande människan får sällskap av vuxna som också är beredda på förändring. Vi sätter gränser. Vad är en god gräns att förhålla sig till? Vad är en dålig begränsning att kvävas av?

Vi bygger ett samhälle, en kultur, som förutsätter ett rationellt handlande. Vi upprättar ordningar och regler för vår samvaro. Vi formulerar lagar: juridiska, etiska, moraliska (uttalade eller outtalade), allt för att upprätthålla dessa ordningar. Det verbala språket är en del av detta. Vi lär oss alfabetet, grammatiken och utvecklar vår förmåga i tal och skrift. Några av oss blir bra på att uttrycka sig, andra blir hela tiden missförstådda och framstår som skrämmande obegripliga. Hela vårt samhälle bygger på denna definition av begriplighet. Ordet värderas högt och legitimerar vårt handlande, definierar rätt och fel. Har du inte ordet i din makt kommer du aldrig att räknas och ändå utgör ordet en så liten del av vår kommunikativa resurs. Det är rörelsen som ständigt finns där. Hela vår personlighet, vår känsla och längtan bor i den kropp som ger rörelsen. Det syns vad man tänker. Det är inte vad du säger, utan vad du gör, som ger dig ett svar.

Jag måste tala om konsten inom kulturbegreppet. Jag måste tala om levandets äventyr. Jag måste tala om att det inte räcker med att tänka "nytta".

Rörelsen låter sig inte kontrolleras och inordnas som ordet. Ett rörelsens alfabet är omöjligt då dess variabler är oändliga och avhängig sitt kroppsliga ursprung. En otrolig frihet ryms i denna insikt. Vi är vår rörelse. Bar-

net påminner oss ständigt om detta. Rörelsen är det som kommunicerar behoven (hunger, förtvivlan, sorgen och skrattet). Så blir barnet äldre och härmar sig till ordet, till de av oss upprättade ordningarna, söker erövra kontrollen. Inhämtandet av kunskap blir ett lärande av vad som är rätt och fel. Facit är satt av oss. Av oss som är vuxna och vet. Misslyckandet finns där.

Hur hårt vi än kämpar för att upprätthålla de, många gånger av nödvändighet, upprättade ordningarna för vårt samhälles överlevnad, så misslyckas vi! Vi misslyckas för att vi i grunden är irrationella. Ingen av oss klarar att ständigt bete oss och handla rationellt. Att vara människa är större än så. Tänk på drömmen, denna outsinliga källa. Där tar det undermedvetna gestalt och visar oss på både det vi anar, söker och det vi inte vill veta. Här finns näringen till den fantasi och kreativitet utan vilken allt avstannar. Ingen ordning utan kaos. Inga skapande människor för samhällets olika intresseområden utan denna källa. Att inte acceptera facit utan ständigt ifrågasätta och söka de frågeställningar som ska ta oss vidare. Barnet vet mycket om detta men hur värderar vi dess sökande?

Vi måste tillhandahålla rum för det irrationella för att klara alla de krav som ställs på oss. För mig är detta rum konsten. Konsten som musik, bild, litteratur, film, teater eller dans. Här finns plats för dröm och längtan, för igenkännande och ifrågasättande, för byggandet av en identitet och bekräftande av ett jag. Här finns rum för allt det andra. I denna betydelse blir konsten livsviktig! Hur skrämmande eller härlig denna plats för det irrationella än kan framstå, är det bara vi som vuxna som kan ge den rum i barnets värld.

Så hålls lusten levande och även olusten ges den plats som kan vända den till något mera hoppfullt. Det är för detta vi ska legitimera konsten som en självklar del av vår egen, såväl som barnets vardag. Konsten har sitt egenvärde och ska inte omformas till pedagogiskt redskap, gruppdynamisk träning eller terapi. Se det som positiva bieffekter! Njut av dess egenart och oändliga möjligheter! Konsten speglar såväl vår historia som vår samtid. Den nyskapande konsten riktar i sina bästa delar även blicken framåt. Vi lever i en tid när det gäller att återuppväcka hoppet. Att åter tända blicken i de många ögon där den slocknat.

Så här mycket hann jag inte säga som reflektör, men när jag nu har chansen att utveckla mina tankar vidare så tar jag den.

Det är i puberteten frågan om mening uppstår och många ifrågasätter livet självt. Varför finns jag? Vad är det för mening med just mitt liv? Vad ska det bli av mig? Jag prövas mot omvärlden och tvivel bytas ut mot förväntan. I denna process har konst som begrepp en otroligt viktig roll att spela – om vi bara gör det möjligt...

Som lärare väljer jag min metod utifrån min människosyn, förankrad i politik, etik, filosofi, religion... allt det som är pedagogikens grundvalar. För att utveckla en gott rum för min metodik måste jag vilja mötet och anta rollen. Jag måste ta mig rätten att bära min egen förväntan med mig in i mötet. Vad ska hända nu? Vad kan vi åstadkomma tillsammans? Vi ger oss ut på en gemensam resa där målet kan ses som drömmen om det liv vi vill leva. Vilka redskap krävs för att lyckas med detta?

Jag bär en, möjligen romantisk, idé om att leva lärandet.

En av de svårigheter som ofta speglas i skolans värld, är det protektionistiska i försvarandet av det befintliga. Den där märkliga viljan att endast acceptera det redan kända. Att bara acceptera det jag redan vet, är att värja sig och vända sig bort från allt annat. Man blir dum.

Tillit. Ett underbart ord. Att lita till vad det nyfikna ögat kan avslöja, vad det lyssnade örat kan uppfatta, vad kroppen kan erfara och omvandla till nya erfarenheter i teori och praktik. Lyft blicken. Vad finns att se däruppe? Sänk den och upptäck det lilla. Se rakt in i en annans blick och möt det du aldrig sett förut.

Vad är det som gör att vi tror att vi vet? Hur etablerar vi vår tolkning av världen? Vad är det att förstå?

Världen, eller verkligheten, får färg av våra tankar. Om vi koncentrerar oss på att tänka gott blir färgerna annorlunda än om vi misströstar. Kroppen är vår boning. Vi rör oss i ett sammanhang. Vår rörelse uttrycker vår plats i tillvaron och genom kroppen gör vi erfarenheten av den. Varje dag inleds ett sökande och förutsättningslöst prövande. Vad vi finner? Det är olika. Ibland ingenting annat än bekräftanden av det vi redan vet. Ibland härligheter, ibland deprimerande insikter om otillräcklighet och tillkortakommanden. Ibland fullkomliga obegripligheter som kan vara så provocerande att det ger energi för lång tids arbete. Så är vardagen det den blir.

Vi tittar på varandra för att vi vill se vilka vi är. Vår blick ska vara så öppen vi förmår att hålla den. Vad vi påstår oss se kommer alltid att berätta mer om oss själva än om den iakttagne. Det är viktigt att göra också det vi är rädda för att inte klara av. I den utmaningen ryms möjligheten att lära något nytt, både om oss själva och om världen.

Våra rädslor hindrar oss från att ta plats med det vi vet, med det vi vill och gör. Konventioner hindrar oss. Rädslan är det som begränsar mest. Rädslan över att inte räcka till, inte klara av, att inte duga. Vi begränsar ofta både vår tanke och handling utifrån föreställningar om givna (kulturella, sociala, moraliska, ekonomiska eller andra) begränsningar. Vi måste ta oss rätten att tro på vår idé, vår vision. För vissa är detta lättare än för andra.

Som konstnär ägnar jag mig ständigt åt att omskapa den s.k. verkligheten så att den bättre motsvarar min egen längtan, mina egna behov. Jag måste få det att

hända som annars inte sker, skapa de bilder som annars inte syns till, ge rum för det som annars inte tar plats. I dansen blir den kunskap viktig som annars inte accepteras. Våra fysiska minnen träder fram som viktiga händelser. Vad är det som gör att vi tror att vi vet? I verket återspeglas vår tolkning.

Det är svårt att se att det i mångas ögon bara är det som fyller en uppenbar funktion som tillmäts betydelse. Konst blir estetik, förlustelse, form... Funktion blir synonymt med mening, eller det som låter sig förklaras. Inom vetenskapen betraktas ofta ord som objektiva medan rörelsens uttryck ses som subjektiva. Det är svårt att acceptera uppdelningen mellan konst och vetenskap, där man ser konst som enbart upplevelserelaterad och vetenskap som faktabaserad. Form är en förutsättning för allt som bildar mening.

Vad kan väcka din förväntan på verket eller på den konstnärliga processen? I skolans värld dominerar tankar kring nyttan. Vad har vi för nytta av konsten? Vardagen översköljs av bilder av skilda slag. Mötet med dansen uppstår i ett tidlöst mellanrum. Du lämnar allt som varit och återvänder till det som ska bli. Däremellan är det ögonblick vi förutsättningslöst ska dela. Det räcker inte med att låta barnen dansa eller spela. Vi måste också förhålla oss till detta ”varför”.

Genom att tillhandahålla detta rum i eget skapande såväl som i den publika situationen, ger vi varandra chansen att bli tydligare med vad vi är (identitetsskapande), att förstå den sociala/politiska kontexten och att utvecklas till de starka individer som är krävs för att göra en demokrati reell.

Feghet. Jag möter ofta en brist på både engagemang och kunskap hos lärare som hindrar det som skulle kunna bli intressanta lärprocesser. Ofta parat med en snäv syn på barn/ungdomar och deras kultur. Ibland tar det sig uttryck i feghetens försök till popularisering. Att frånsäga sig vuxenrollen till förmån för ett anpassat kompisskap.

Att se vardagen som livets essens är en utmaning. Att se ögonblicken avlösa varandra i en enda räcka av möjligheter. Vad är verkligt? I vardagen ryms alla märkligheter och stora delar av den mystik livet bjuder. Hemliga rum öppnar sig i nya insikter och plötsligt kan ett oväntat möte ge just det som behövs för att komma vidare med en tanke eller en outtalad idé. Detta tar jag med in i mötet med barnet.

Alla iscensätter vi våra liv. Som lärare, konstnär, student, elev... Vår roll i detta är att komponera den bit liv vi ännu inte levt. Att skapa de bilder vi ännu inte sett. Att sätta dessa bilder i relation till en omvärld och ge även de välbekanta koderna en ny kontext. Vi använder oss.

För att kunna använda oss måste vi ha en aktiv självbild. Vem är jag? I scenens värld kan vi applicera denna självbild, förändra den, utveckla den, slå sönder den och bygga en helt ny av spillrorna. I konsten kan vi utforska,

analysera och använda de verktyg som krävs för byggandet. Att göra det oanade. Att våga pröva det vi inte vet. Söka det vi inte är, det som ifrågasätter vår självbild. Vi söker det som fattas oss.

Jag tänker på lust som motivation, äckel som motstånd och förväntan som det som får oss att vilja. Lusten är sig själv nog. Otillfredsställda vill vi vidare. Hur?

Populärkulturens plats är känd och garanterad via kommersiella krafter. Den finns. Konstens roll är en annan och måste företrädas av oss vuxna. Våra barn/ungdomar och studenter vill bli tagna på allvar. Jag också och förmodligen även du. Vi vill inte bara bli underhållna. Vi är inte rädda för krav. Viljan till utveckling, till kreativitet kommer ur en känsla av otillfredsställelse. Och hunger efter något mer, något annat. Vi drömmer. Ur våra drömmar kan vi hämta kraft (och LUST). Genom att få barnet att uppleva och se konst som en kommunikativ möjlighet, kan vi medverka till att de verktyg som krävs för byggandet av en god verklighetsuppfattning, blir tillgängliga. Sen är det bara att fortsätta resan!

FORSKARSKOLAN ESTETISKA LÄRPROCESSER

Staffan Selander

Professor i didaktik vid Lärarhögskolan i Stockholm. Hans forskning har rört fält som läroplansteori, didaktik och pedagogiska texter men även professionaliseringsfrågor, relationen mellan teori och praktik samt lärprocesser under olikas villkor.

Forskarskolan i estetiska lärprocesser, som har finansierats av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet, påbörjades som ett samarbetsprojekt mellan åtta högfjskolor/institutioner i Stockholmsområdet. Det gemensamma kunskapsintresset har rört såväl estetiska processer och lärande som kunskapens olika gestaltningar i gränssnitten mellan forskningsarbete, konstnärligt utvecklingsarbete och gestaltning. Olika aspekter av lärande har undersökts i förhållande till dessa dimensioner. Intresset har i huvudsak varit inriktat mot process och skapande snarare än mot färdig produkt.

De som påbörjade samarbetet var Danshögskolan, Dramatiska Institutet, GIH (då Idrottsfjhögskolan), Interactive Institute, Konstfack, Kungl. Musikhögskolan, Lärarhögskolan i Stockholm och Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Efterhand som arbetet fortskridit har ytterligare institutioner blivit inkopplade: Musikvetenskap respektive Filmfjvetenskap vid Stockholms universitet, Institutionen för idéhistoria och vetenskapsteori vid Götefjborgs universitet samt NADA (numera Skolan för datavetenskap och kommufjnikation) vid Kungl. Tekniska Högskolan i Stockholm.

Forskarskolan har hållits samman via en gemensam studieplan, gemensamma kurser samt regelbundet återkommande seminarier och internat, till vilka också externa föreläsare har bjudits in. Härutöver har varje doktorand varit verksam vid sin egen institution och följt dess kurser och seminarier. Organisatoriskt har forskarskolan letts av ett handledarfjkollegium och en styrgrupp. I styrgruppen har även en studeranderepresentant ingått.

Tre avhandlingar har nu producerats inom ramen för forskarskolan, och fler kommer under våren 2006. Den första avhandlingen skrevs av Suzanne Lundvall – tillsammans med Jane Meckbach – vid GIH (då Idrottshögskolan) och fick titeln *Ett ämne i rörelse. Gymfjnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Gymnastiska Centralinstitutet/ Gymnastik- och idrottshögskolan under åren 1944 till 1992* (2003). Suzanne tar bl.a. upp aspekter som gymnastik

och estetik, kulturen i kroppen och kultur som symbolisk kommunikation, gestaltning, rörelserepresentation och estetisk reflexivitet. Avhandlingen studeras det skrivna, det talade och det gestaltade. I materialet ingår därför också en analys av filmer från olika uppvisningar vid GIH (1949, -53, -63, -70) och av samgymnastikens gestaltning (1985).

I den andra avhandlingen, också den vid GIH, studerade Åsa Bäckström *Spår – om brädsportskultur, informella lärprocesser och identitet* (2005). I denna lyfter Åsa fram relationen mellan ungdomskultur och idrottskultur. Hon analyserar bl.a. genusrelationer, förhållandet mellan spontanidrott och organiserad idrott och vad som styr en subkulturs popularitet. Platsens (stadsfjrummets) och kroppens estetik diskuteras, liksom brädsportens utveckling, dess sociologi och ekonomi som en del av konsumtionssamhället och det mediautbud som rör brädsporterna (1975-2000). Med hjälp av etnografisk ansats kartläggs brädsportsutövarnas frihetsideal och identitetsfjmarkeringar. De olika delarna syntetiseras sedan i relation till pedagogisk forskning och kulturteori.

Jin Moens avhandling (2006) *KinAesthetic Movement Interaction. Designing for the Pleasure of Motion* läggs under våren fram vid KTH (i samarbete med Interactive Institute). Jin har studerat gränssnittet människa-dator och hur upplevelser av dans och rörelser påverkar designen av nya, interaktiva artefakter. Designprocessen omfattar såväl upplevelser, behov och samverkan som problemlösning och teknisk/estetisk utformning. Design rymmer därför såväl estetiska processer som lärandeprocesser.

Under året kommer även tre andra avhandlingar att presenteras (titlarna här är preliminära). Fredrik Lindstrand (LHS) har i sin avhandling *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film* studerat hur ungdomar, som inom ramen för skolans undervisning respektive Film Stockholms verksamhet, har gestaltat sin upplevelse av världen. Han har följt deras filmfjskapande och undersökt såväl själva tillblivelsefjprocessen som de kulturella koder som återskapats i filmerna. Samhällets förändring i riktning mot mediafjsamhälle, konsumtionssamhälle och ett mångkulturellt samhälle utgör här en utgångspunkt. Det är därför betydelsefullt, menar Fredrik, att på nytt ställa frågor om kultur, makt, kommunifjkation och lärande. Avhandlingen fokuserar de resurser som ungdomar använder sig av i sina estetiska praktiker, hur de skapar mening, hur de väljer och väljer bort uttrycksformer m.m. Också här ligger studiens grund i en visuell etnografisk ansats (videofilmning) och deltagande observation.

Cecilia Andersson (Konstfjfack/LHS) analyserar i sin avhandling *Rådjur och raketer. Gatukonst som estetisk produktion och kreativ praktik i det offentliga rummet* den verksamhet som på engelska kallas ”street art”. Cecilia

fokuserar det offentliga rummets estetik, nya kreativa praktiker, symbolisk representation och samtidsfjuppfattningar om konst. Men hon följer även, utifrån en etnografisk ansats, själva skapandeprocessens kroppslighet och estetik i relation till genus, identitet och makt.

Per Zetterfalk (DI/SU) har i sitt arbete, med titeln *Inter Ess – Observation, skapande, reflektion i den konstnärliga arbetsprocessen*, följt utvecklingen och utformfjningen av tre olika produktioner. Dels har Per följt och filmat Lars Noréns regi av pjäsen Kyla, från första till sista repetitionen. Han har också följt inspelningarna av Sveriges Televisions nya dokufjsåpa Riket, samt reflekterat över skrivandet av Kall, ett eget manus till en TV-produkfjtion. En central aspekt rör: "Hur står den personliga frågan till traditionen?"

Tobias Pontara (KMH/SU) har i *Brev från den autonoma musikens värld* bl.a. analyserat olika historiska och filosofiska föreställningar om autonom musik. Men han analyserar även ett empiriskt material, närmare bestämt hur den musikaliska och estetiska diskursen i ett antal CD-texter (med Johannes Brahms musik) gestaltas. CD-skivan ses som en kulturell text i vilken djupt rotade föreställningar om den västerländska instrumentala konstmusikens värde och natur kommer till uttryck. Men den betraktas också som en 'kulturell aktör', då den är ett medium för reproduktion av ideal och ideologier som är knutna till dessa.

Ingvar Arnekleiv (Danshögskolan/LHS) har följt en koreograf och en dansare (dansfjgruppen E.L.D) från idé, genom repetitionerna fram till premiär. Charlotta Lång (SU) har studerat barnteater och den unga publikens reaktioner och uppfattningar om teatern. Båda dessa studier kommer att presenteras längre fram.

Förutom avhandlingar har forskarskolan, både handledare och doktorander, publicerat artiklar, hållit föreläsningar och deltagit i olika seminarier. Mer information om forskarskolan i estetiska lärprocesser finns att läsa på www.estetiska.nu.

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté har sedan tillkomsten 2001 beviljat medel till en forskarskola och några olika projekt med inriktning mot estetiska lärprocesser. Detta innebär att forskning kommit till stånd, samtidigt kan vi konstatera att det fortfarande finns ganska lite forskning om lärande och undervisning i anslutning till bild, musik, kroppsrörelser och formandet av ting. För att stärka detta forskningsområde anordnade UVK ett seminarium kring ”Estetisk reflektion och praxis i skola och lärarutbildning” i oktober 2005. Vid detta seminarium presenterade ett antal forskare olika aspekter på och infallsvinklar kring seminarierubriken. Vi har nu bett dessa forskare fördjupa sina tankegångar och reflektera vidare och hoppas att denna rapport kan tjäna som underlag för vidare diskussioner och inte minst ge inspiration till nya forskningsprojekt.

Regeringsgatan 56 103 78 Stockholm Tel 08-546 44 000 Fax 08-546 44 180 vetenskapsradet@vr.se www.vr.se

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som utvecklar och finansierar grundforskning av högsta kvalitet inom alla vetenskapsområden. Vetenskapsrådet arbetar med forskningsfinansiering, strategi och analys samt forskningsinformation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

ISSN 1651-7350
ISBN 91-7307-083-1