



<http://www.diva-portal.org>

Postprint

This is the accepted version of a paper published in *Educare - Vetenskapliga skrifter*. This paper has been peer-reviewed but does not include the final publisher proof-corrections or journal pagination.

Citation for the original published paper (version of record):

Lindgren, M., Ericsson, C. (2013)

Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen.

Educare - Vetenskapliga skrifter, 1(1): 7-40

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-20191>

Halmstad University

This is an accepted version of a paper published in . This paper has been peer-reviewed but does not include the final publisher proof-corrections or journal pagination.

Citation for the published paper:

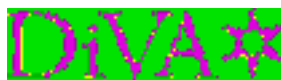
Lindgren, M., Ericsson, C. (2013)

"Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen"

Access to the published version may require subscription.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-20191>



<http://hh.diva-portal.org>

Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen

Monica Lindgren & Claes Ericsson

The purpose of this article is to discuss current discourses inscribed in the practice of aesthetic courses in Swedish teacher training for compulsory school. The discussion is based on data including 19 focus group interviews with teachers and students at 10 Swedish teacher education institutes.

Our analysis shows that an academic discourse focusing on theory, reflection and textual production exists alongside a discourse of skills-based practice. A third discourse, characterized by subjectivity and relativism vis-à-vis the concept of quality, is also found in the material. Finally, a therapeutic discourse is articulated and legitimized based on an idea that student teachers should be emotionally balanced. In the article, contextual and ideological factors, as well as techniques of governance, are discussed in relation to the constructions found in the empirical material.

Keywords: teacher education, aesthetic courses, compulsory school, discourse, ideology, Foucault

Monica Lindgren, Ph.D. Associate professor in Music Education. Academy of Music and Drama, University of Gothenburg.

Claes Ericsson, Ph.D. Professor in Educational Science, Department of teacher education, Halmstad University and Visiting professor, Academy of Music and Drama, University of Gothenburg.

I likhet med många andra akademiska professionsutbildningar har den svenska lärarutbildningen varit föremål för förändringar i samband med ett stort antal reformeringar under senare halvan av 1900-talet. Under åren mellan 1970 och fram till slutet av 1990-talet har utvecklingen förskjutits från en tidigare juridiskt och ekonomiskt inriktad styrning mot en mer ideologisk och diskursiv styrning (Lindensjö & Lundgren, 2000). Och till skillnad från 1970-talets fokus på en styrningsproblematik inriktad mot olika sätt att skapa en alternativ pedagogik, formulerades istället styrningen av lärarutbildningen under 1980- och 1990-talen som en fråga om hur resultat och prestationer skulle kunna säkras, för att i slutet på 1990-talet framträda i ett tal om en

ökad valfrihet och marknadsorientering (Krantz, 2009). I denna artikel är vår avsikt att beskriva och diskutera styrningen av specifikt lärarutbildningens estetiska kurser riktade mot en pedagogisk yrkesverksamhet inom förskola och grundskola. Med styrning avses i detta sammanhang den diskursiva styrning av undervisningens karaktär som kommer till uttryck i lärarutbildningens estetiska praktik, artikulera av verksamma lärarutbildare och studenter. Artikeln bygger på en aktuell forskningsstudie, *Konstruktioner av estetiskt lärande inom lärarutbildningen*, finansierad av Vetenskapsrådet och genomförd under åren 2008-2011, där tio svenska lärosäten med lärarutbildningsprogram involverats. Denna artikel tar upp en av de aspekter som framträtt i analys av studiens empiriska material, nämligen legitimeringen av den estetiska verksamheten: Hur legitimeras lärarutbildningens estetiska verksamhet och hur kan denna legitimering förstås och problematiseras?

Intresset för att studera lärarutbildningens estetiska verksamhet har en bakgrund i vår tidigare forskning om hur diskursiva gränsdragningar kring estetik i grundskolan styrs av dominerande förhandsinställningar vilka sätter ramar för elevers och lärares handlingsutrymme (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007). I dessa studier uppmärksammas hur makten inte endast opererar genom läroplaners formuleringar eller decentraliseringsreformer, utan snarare på alla nivåer i interaktionen mellan människor.

Inledningsvis ges i artikeln en översikt över det estetisk-pedagogiska fältet inom företrädevis svensk skola och lärarutbildning. Därefter introduceras studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter med precisering av centrala teoretiska och analytiska begrepp. Resultatet presenteras i form av fyra legitimitetskonstruktioner, vilka problematiseras mot bakgrund av dess kontextuella och ideologiska påverkansfaktorer liksom de styrningstekniker som framträder i det empiriska materialet. Mot bakgrund av resultatet förs en diskussion kring akademiseringen av lärarutbildningens estetiska verksamhet.

Det estetisk-pedagogiska fältet

Forskning inom fältet estetik/konst och pedagogik kan sägas vara styrd av frågor om vilka ideal som ska vara ledande för den estetiska verksamheten. Ska konstens inneboende värde eller en mer pragmatiskt individcentrerad syn vara styrande för lärandet (Elliot, 1995; Reimer, 1997)? Ett annat sätt att beskriva denna motsättning är att antingen lägga fokus på kunskapens subjektiva (eleven i centrum) eller objektiva sida (det innehåll som förmedlas till eleven). Gustavsson (2001) beskriver denna konflikt som de yttersta polerna i diskussionen om kunskap, vilken kan spåras ända till antikens filosofiska resonemang.

Det förs dock även en mer ämnesdidaktiskt inriktad vetenskaplig diskussion kring mediespecifik respektive medieneutral inriktning (Marner & Örtegren, 2003). I det mediespecifika perspektivet har begreppet estetik kommit att behålla den mer traditionellt exklusiva eller snäva betydelsen, där verksamheten knyts till specifikt konstnärliga ämnen. I det medieneutrala perspektivet förstås begreppet bredare, där en estetisk aspekt kan tolkas in överallt i vår vardag (Sundin, 2003). Den mer ämnesdidaktiskt inriktade diskussionen kan delvis sägas gå på tvärs mot den allmänpedagogiskt mer breda estetiska diskussionen, där den senare förts fram såväl i utbildningspolitiska som vetenskapliga sammanhang under senare årtionden. Här knyts företrädesvis teorierna till diskussioner om vardagslivets estetisering, ungdomskultur, frågor om identitet och demokrati (Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1984; Schou, 1990; Persson & Thavenius, 2003) och, när det gäller yngre barns lärande, till frågor om barns skapande lek (Lindqvist, 1995; Paulsen, 1996; Nilsson, 2002).

Diskursiva gränsdragningar kring estetik i grundskolan har också visat sig styras av dominerande förhandsinställningar vilka sätter ramar för elevers och lärares handlingsutrymme (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007). I dessa studier uppmärksammas hur makten inte endast opererar genom läroplaners formuleringar eller decentraliseringsreformer, utan snarare på alla nivåer i interaktionen mellan människor (Foucault, 1974/2003). Diskurserna centreras här kring pedagogiska idéer som handlar om att frigöra eleverna, att utmana elevernas handlingskraft och mod i syfte att stärka deras självförtroende. Idén om frigörelse via estetiska aktiviteter framställs som en frigörelse på flera plan. Dels betonas den egna frigörelsen från vad som kan kategoriseras som en traditionell, föråldrad läraridentitet och dels betonas uppgiften att frigöra barnen/eleverna från samhällets och skolans överkrav och träna dem i självstyrning. De estetiska ämnenas tradition i skolan, som en del av elevernas samhälleliga och kulturella bildningsprocess, kan därmed sägas ha fått ge vika till förmån för mer personliga och hälsofrämjande ändamål. Eftersom aktiviteten och elevernas frigörelse ses som det mest centrala blir det därmed egalt hur objektet i sig framställs, det vill säga hur en bild, ett musikstycke eller en dans gestaltas (Lindgren, 2006).

Mot bakgrund av ovanstående har vi sett det som intressant att rikta blicken mot hur estetiskt lärande konstrueras på lärarutbildningsnivå. Internationellt har tidigare forskning uppmärksammat hur många lärare saknar tillräckligt självförtroende för att kunna undervisa inom det estetiska området (Oreck, 2004; Holden & Button, 2006; Alter, Hays & O'Hara, 2009; Hallam, Burnard, Robertson, Saleh, Davies, Rogers & Kokatsaki, 2009; Heyning, 2011). Vidare har bristen på tydliga mål för den estetiska verksamheten, såväl i skola som i lärarutbildning, diskuterats (Bresler, 1998), liksom behovet av forskning kring lärares och lärarutbildares kunskapssyn inom

området (Gadsen, 2008). Vad gäller forskning kring den svenska lärarutbildningens estetiska verksamhet så har denna företrädesvis inriktats mot lärarstudier vid konstnärliga högskolor och/eller mot ett specifikt estetiskt ämne i relation till den egna utbildningen eller det framtida yrket (Becker, 2001; Ericsson, 2006; Ferm Thorgersen, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Edström, 2008; Hasselskog, 2010).

Den svenska lärarutbildningen och dess estetiska verksamhet

Till skillnad från lärarutbildningarna vid de konstnärliga högskolorna är kurserna inom ramen för den allmänna lärarutbildningen i högre utsträckning ämnesintegrerade och riktas oftast mot en yrkesverksamhet bland yngre barn i förskola eller grundskolans tidigare åldrar. Idén om att erbjuda lärarutbildning i estetiska ämnen i två olika typer av utbildningskontexter, beroende på vilken ålder utbildningen inriktas mot, har i Sverige en lång tradition. Seminarietidens utbildningar av småskollärare och folkskollärare inkluderade skolans samtliga ämnen, inklusive de estetiska, medan läroverkslärare i exempelvis musik krävde en längre ettämnesutbildning till musikeduktör vid musikhögskola. Övriga lärarkategorier, utbildade vid universitet, erbjöds inga kurser inom det estetiska området. Denna tradition skulle visa sig vara seglivad. Under praktiskt taget hela efterkrigstiden har i flera statliga utredningar försök gjorts att skapa en enhetlig lärarutbildning. Men motståndet mot att ge upp den gamla ordningen var stark, särskilt inom universiteten och instituten med ettämnesutbildningar (Rudvall, 2001). Först under 1970-talet introducerades en försöksutbildning där detta faktum till viss del lyckades upplösas. Här gavs blivande musiklektörer möjlighet att integrera fler ämnen i sin utbildning, men tanken med denna utbildning var framförallt att öppna upp för innehållsliga förändringar mot bakgrund av vad som växt fram under 1960-talets kulturpolitiska debatter (Olsson, 1993). Det var dock först i samband med att grundskollärarutbildningen 1988 drog igång som utbildningen permanentades, och i samband med denna lärarutbildningsreform gavs nu även blivande lärare mot yngre åldrar möjlighet att som fördjupning välja ett estetiskt ämne.

Lärarutbildningsreformen från 1999 (SOU 1999:63) kan dock tolkas som ett diskursivt brott vad gäller estetisk verksamhet i lärarutbildningen. Här förs den estetiska kunskapen fram som ett angeläget område för alla lärare – oavsett ämne och skolform. I det så kallade allmänna utbildningsområdet ges estetiskt inriktade kurser för alla lärarkategorier. I relation till tidigare svenska utbildningspolitiska skrivningar kan detta ses som en förskjutning mot såväl en vidgad målgrupp som en bredare tolkning av estetisk verksamhet. Denna ökade satsning på estetik i utbildningssammanhang legitimerades med samhällets ökade krav på kreativt och flexibelt tänkande där

barn och unga och därmed även blivande lärare ska ges möjlighet att uttrycka sina erfarenheter estetiskt. Flera utbildningspolitiska satsningar i form av utvecklings- och forskningsprojekt inom området har under senare år gjorts för att påskynda denna utveckling mot en mer estetiskt inriktad skola och lärarutbildning. Dock har i den senaste lärarutbildningsreformen (prop. 2009/10:89) de estetiska perspektiven tonats ned betydligt i relation till reformen 1999. Estetiska lärprocesser kommer exempelvis inte längre att ingå i den så kallade "utbildningsvetenskapliga kärnan" och därmed kommer inte samtliga lärarkategorier att som tidigare, inom ramen för sin utbildning, ta del av kursutbudet inom området. Inte heller kommer blivande grundskollärare för yngre åldrar att ha lika stor möjlighet att välja estetiskt inriktade kurser. Istället förväntas lärare i estetiska ämnen, utbildade företrädesvis vid konstnärliga högskolor, verka i hela grundskolan.

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Teoretiskt tar studien huvudsakligen sin utgångspunkt i *poststrukturalistisk* teoribildning, men bygger även på sociologiska teorier om senmodernitet, något som med framgång gjorts inom den så kallade kritiska diskursanalysen (Fairclough, 1989, 1992a, 1992b, 1992c, 1993, 1995a, 1995b, 1998; Chouliaraki & Fairclough, 1999). Inom poststrukturalistisk teori ses makt som allestädes närvarande och kunskap som diskursivt konstruerad. Makt och kunskap betraktas också som förutsättande varandra. Makt betraktas som produktiv genom att den är en motor i diskursiv förändring. Den genomsyrar samhällets alla kapillärer och verkar i all interaktion mellan människor. Den ses således inte som knuten till en speciell samhällelig position eller ett ämbete. Med detta perspektiv som utgångspunkt har vi i föreliggande forskningsprojekt främst intresserat oss för *diskurs som en social handling, där objekt och subjekt skapas i språklig interaktiv handling* i specifika sociala praktiker (Howarth, 2000; Mills, 2004). Då vi ser undervisning som en praktik där språket spelar en väsentlig roll, är teorier kring språket som handling (Austin, 1962) samt konsekvenserna av dessa språkliga handlingar (Edwards & Potter, 1992) centrala för studien. När det gäller synen på subjektet har vi använt oss av de teoretiska diskussionerna i Foucaults senare verk (1984/1990), vilka öppnar upp för ett subjekt som både styrt av diskurserna och kapabelt till aktivt motstånd.

Eftersom Foucault i sina analyser tar utgångspunkt i historiska dokument och huvudsakligen diskuterar subjektet på en övergripande nivå har vi varit betjänta av en teoribildning med fokus på hur subjektet konstrueras på mikronivå i lokala praktiker. Därför har vi sett en nödvändig komplettering med ett mikrosociologiskt perspektiv, där en tydligare subjektsteori kan för-

klara subjektets identitetsbildning och handlande utifrån dess retoriska organisering av språket (Potter & Wetherell, 1987).

Diskursanalys av fokusgruppsamtal

I studien medverkade verksamma lärarutbildare och lärarstuderande vid 10 av landets lärarutbildningar i fokusgruppsamtal under år 2009. De lärosäten som valdes ut riktar sig företrädevis mot utbildning mot förskolan och grundskolans yngre åldrar, men även i några fall mot grundskolans högre årskurser. Därmed är de konstnärliga högskolornas lärarutbildningar undantagna. I syfte att få ett så brett urval empiriskt material som möjligt gjordes i övrigt urvalet utifrån lärarutbildningarnas storlek och geografiska placering samt kursutbud inom det estetiska området. När det gäller kursutbud eftersträvades en bredd, det vill säga olika typer av kurser med estetiskt fokus, såväl inom det allmänna utbildningsområdet som inom specialiseringar eller inriktningar. När lärosätena var utvalda togs en inledande kontakt med respektive lärosätes utbildningsledare för lärarutbildningen, som i sin tur förmedlade kontaktuppgifter till verksamma lärare inom utbildningens estetiska kurser. Vid förfrågan om deltagande eftersträvades bredd och mångfald avseende lärarutbildarnas kön, utbildning och disciplintillhörighet samt lärarstuderandes kön och utbildningsprofil. I varje fokusgrupp ingick 4-5 individer och totalt antal gruppsamtal uppgick till 19 samtal på vardera 1-1,5 timmar. Utgångspunkten och underlaget för de löst strukturerade samtalen var respektive utbildningars kursplaner inom det estetiska området.

Eftersom tyngdpunkten i forskningsprojektet ligger på verbal interaktion inom lärarutbildningens vardagliga praktik är *diskursanalys* en lämplig analysmetod, som också har använts. Utifrån den definition av diskursbegreppet som presenterats ovan har vi utgått från ett interaktionistiskt perspektiv på diskurs, inspirerat av *diskurspsykologi* (Billig, 1991; Edwards & Potter, 1992; Edwards & Stoke, 2004; Wetherell & Potter, 1992) och *kritisk diskurspsykologi* (Parker, 2002). Dessa metodologiska utgångspunkter har också visat sig användbara i våra tidigare studier (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010). Analysen har skett i tre steg. I ett första steg har vi använt oss av de analytiska begreppen ”variation”, ”funktion” och ”effekt/konsekvens” (Potter & Wetherell, 1987). Variationsbegreppet används i syfte att urskilja olika sätt att tala om samma sak, det vill säga hur människor konstruerar mening genom att bygga på olika diskurser. I denna studie handlar det om att urskilja olika förhållningssätt till estetisk verksamhet i lärarutbildningen. Begreppen funktion och konsekvens har öppnat upp för analys av utsagornas konsekvenser. Konkret har i detta första steg ett antal frågor till materialet ställts. Vilka olika konstruktioner av estetisk verksamhet går att identifiera och genom vilka retoriska strategier legitimerar aktörerna, det vill säga lärarutbildare och lärarstudenter, dessa? Vilken

funktion i argumentatoriskt syfte har olika utsagor och vilken effekt har de? Vi haft emellertid också i detta steg haft användning för Laclau & Mouffes (1985) diskursteori, ett perspektiv där det finns utrymme att diskutera de element eller beståndsdelar en diskurs byggs upp av, för att därigenom exponera och diskutera hur till synes inkompatibla element artikuleras tillsammans med diskursiv förändring som påföljd. Ett sådant exempel i materialet är när bristande ämneskunskaper artikuleras i en diskurs om lärarkompetens. Diskursteorin bidrar då med analytiska verktyg som gör det möjligt att identifiera och diskutera problematiska diskursiva formationer, medan diskurspsykologin tillhandahåller verktyg för att beskriva retoriken med vilken den diskursiva formationen legitimeras. I analysens andra steg har mer övergripande diskurser, liksom de tekniker för styrning som normaliserar en viss diskurs, identifierats. Här finns kopplingar till analysens tidigare steg då en viss retorisk strategi kan ses som tecken på att "något står på spel". I det tredje och sista steget analyseras empirin utifrån en strukturell nivå, vilken kan tänkas påverka konstruktionen av praktiken. Här identifieras aspekter som kan tänkas emanera från mera övergripande diskursiva formationer.

Konstruktion, diskurs, ideologi och styrning – fyra centrala begrepp

Det kan vara på sin plats med en redogörelse för hur vi definierar tre i artikeln förekommande begrepp: Konstruktion, diskurs och styrning. *Konstruktion* har ett tydligt fokus på aktörsskap och kan sägas ta sin utgångspunkt i den diskursiva psykologins intresse för hur människor i interaktion konstruerar sin värld. Potter & Wetherell (1987) använder begreppet tolkningsreperatoarer för att göra en distinktion mot större övergripande diskurser, men vi väljer begreppet konstruktion för att poängtera aktörsskapet än tydligare. Vi intar dock fortfarande ståndpunkten att konstruktionerna bygger på större diskurser, men menar även att dessa förändras genom ständiga aktörsrelaterade konstruktioner. Detta är också i enlighet med Foucaults (1984/1990) definition av diskurs. Det framstår emellertid som svårt att exakt bestämma när en konstruktion övergår till att bli en diskurs och därför kommer begreppen att till viss del överlappa varandra. Detta ser vi emellertid inte som något större problem, eftersom vårt forskningsintresse omfattar både mikro- och makroperspektivet. Våra metodologiska utgångspunkter signalerar också detta.

Diskurs i detta sammanhang uppfattar vi som institutionella diskurser. Vi ser det inte som om det finns *en* diskurs inom lärarutbildningens estetiska verksamhet, utan snarare ett begränsat antal diskurser, som kämpar om utrymmet, men också i vissa fall överlappar varandra. Här utgår vi från Laclaus & Mouffes (Laclau & Mouffe, 1985, 1987; Laclau, 1988, 1990,

1993a, 1993b, 1996a, 1996b) diskursteori. I artikeln diskuteras exempelvis en diskurs som tidigare var dominerande som håller på att marginaliseras av tre andra diskurser som vid olika tidpunkter har etablerats. När vi använder begreppet diskurs i texten är avsikten att skapa distans till aktörsperspektivet och andemeningen är att begreppet konstruktion hänvisar till aktörerna, det vill säga lärarutbildare och lärarstudenter, medan begreppet diskurs markerar konstruktioner som övergår i en mera allmängiltig form. Som förut nämnts är det svårt att exakt definiera när detta sker. Vi använder också begreppet diskurs för fenomen som bryter mot en viss förhärskande inställning utan att vi för den skull har analyserat fram diskursen själv. "Alternativpedagogisk diskurs" är ett sådant exempel. Formuleringen "Alternativ" signalerar att denna typ av pedagogik bryter mot en annan slags pedagogik som är förhärskande och att man således kan tala om en diskurs som tar upp kampen mot en annan diskurs inom fältet.

Ideologibegreppet har varit föremål för många olika tolkningar som sträcker sig från Marx negativa ideologibegrepp, där det ansågs finnas en sanning bortom ideologin, till Althusser (1976) poststrukturalistiska ideologibegrepp som var präglad av relativism beträffande generellt gångbar epistemologi. På det sättet ligger detta ideologibegrepp väldigt nära diskursbegreppet och Foucaults definition av diskurs är också tydligt färgad av Althusser definition av ideologi. Detta är kanske inte så konstigt eftersom Althusser under en period var Foucaults lärare. Foucault undvek emellertid ideologibegreppet förmodligen eftersom det fortfarande sammanknippades med föreställningen att det fanns möjlighet till en generell gångbar epistemologi. Dock har ideologibegreppet kommit att användas inom poststrukturalistisk och socialkonstruktivistisk forskning och teori som plattform för ett kritiskt anslag. Man talar om "ideologiskt verkande diskurs" (Pêcheux, 1982; Thompson, 1984; Wetherell & Potter, 1992), vilket kan betraktas som att det finns ett element av dominans och makt i diskursen. En ideologi får också ses som mera medvetet uttalad än en diskurs. Visserligen kan ideologier vara mer eller mindre manifesta (Liedman & Nilsson, 1989) men vår utgångspunkt är att ideologier har en tydligare explicit formulering än diskurser.

Styrning inom lärarutbildningen ser vi på två sätt. Dels finns naturligtvis regelverk och förordningar som är styrande, men det finns även en slags mild och välvillig styrning (Foucault, 1978/1991, 1986) som ofta inte är explicit synlig genom att den inte vid en första anblick uppfattas som styrning. En sådan styrning kan mycket väl vara omedveten även för den som utövar den.

Lärarutbildningen i det senmoderna samhället

Skola och lärarutbildning kan inte betraktas som isolerade öar. Snarare är

dessa institutioner en del av en samhällelig kontext som i hög utsträckning påverkar karaktären på utbildningen och det sätt på vilket lärare och elever interagerar. Vi ser det som väsentligt att en analys av lärarutbildningens estetiska verksamhet görs med utgångspunkt i ett vidare samhällsvetenskapligt perspektiv, i detta fall mot en fond av teoribildning kring post- eller senmoderniteten. I Norman Faircloughs kritiska diskursanalys (1989, 1992a, 1992b, 1992c, 1993, 1995a, 1995b, 1998; Chouliaraki & Fairclough, 1999) utgörs analysens tredje nivå av att resultaten relateras till sociologiska teorier och vi ser därför inget hinder mot detta, som det kanske kan uppfattas, eklektiska analysförfarande. Fairclough har under ett antal år utvecklat en anglosaxisk variant av diskursanalys, som visserligen tar sin utgångspunkt i poststrukturalistisk och socialkonstruktionistisk teoribildning men även har ett pragmatiskt anslag genom ambitionen att koppla analysen till ett vidare samhällsvetenskapligt perspektiv. Postmodern teori och olika former av diskursanalys kan i hög grad betraktas som två sidor av samma mynt, eftersom samma samhällsanalys görs inom bägge strömningarna och att de har utvecklats under samma tidsperiod med tydliga ontologiska kopplingar. Att sedan sociologer under 1980-talet argumenterat för att kalla vårt samhällstillstånd för senmodernt istället för postmodernt ser vi som irrelevant eftersom samhällsanalysen enligt vår mening överensstämmer (Ericsson, 2002). Den springande punkten är att poststrukturalism, socialkonstruktionism och diskursanalys inte skulle haft förutsättningar att etableras som teori och metod i ett annat samhällstillstånd än det senmoderna/postmoderna. Slutsatsen är att vi ser det som försvarbart att i enlighet med Faircloughs tredje analytiska nivå diskutera resultaten med utgångspunkt i teorier om senmodernitet i synnerhet som vi betraktar det som livgivande för analysen att ha möjlighet att sätta den i relation till de premisser som gäller för individen i vår samtid. Vi har valt att använda några av Thomas Ziehes begrepp, men ett resonemang om dessa aspekter av senmoderniteten återfinns även hos andra sociologer (Giddens, 1991; Beck, 1992), låt vara under andra beteckningar.

Avmystifiering hänvisar till en öppenhet i det senmoderna samhället, som resulterar i att olika fenomen och positioner avauratiseras. De mister helt enkelt sin glans som något speciellt genom att de blir utsatta för en exponering som leder till transparens. I detta sammanhang syftas på lärarämnet, vars auktoritet och position i samhället de senaste decennierna successivt har nedmonterats (Ziehe, 1986a). Individen medverkar själv till avmystifieringen genom att det finns en bejakande hållning till individer som är beredda att öppna sig och ha en reflekterande hållning till sig själv. Begreppet ligger mycket nära Foucaults pastorala makt där bekännelse är ett aktivt element. En person med självkänedom som också vågar exponera sina tillkortakommanden värderas högt i det senmoderna samhället.

Subjektivering och *intimisering* är två andra av Ziehes (1986b) begrepp.

Här handlar det om kulturella orienteringsförsök. I en tid när den västerländska människan i högre utsträckning än tidigare är utlämnad till att själv skapa mening i sitt liv (Giddens, 1991; Beck, 1992; Ziehe, 1986b) finns en tendens att söka en sådan i relationer. I detta avseende är det fråga om relationen mellan lärare och elev. I takt med demokratiseringen av skolan och kravet på brukarinflytande ses också relationen mellan lärare och elev, med all rätt, som mycket viktig. Dock är Ziehe (1989, 1986a) skeptisk till det han kallat intimisering, som han också knyter till den alternativpedagogik som började göra sig gällande under 1970-talet. Han förespråkar istället en professionell distans mellan lärare och elev. En subjektivering och intimisering av förhållandet mellan lärare och elev kan också kopplas till avmystifieringen och avaratiseringen av lärarprofessionen. När det inte fungerar att upprätthålla auktoritet i kraft av en position som ämbetsman, måste varje lärare själv hantera situationen i klassrummet. Ett kamratligt och öppet förhållande kan då vara en utväg.

Att kommunicera estetisk kompetens

En övergripande konstruktion som kommer till uttryck i samtalen om lärarutbildningen är *estetisk verksamhet som kommunikativ kompetens*. Inom ramen för denna konstruktion har de estetiska ämnenas innehåll i hög utsträckning förskjutits från att tidigare ha inriktats mot hantverksmässiga färdigheter i skilda estetiska uttrycksformer, och hur dessa ska förmedlas, till att mer fokusera på verbala och skriftspråkliga uttryck. För ett par decennier sedan var det exempelvis vanligt med enskilda instrumentallektioner i musik och inom bild dominerade fortfarande traditionella framställningsformer som kräver ett speciellt kunnande. Studenterna ombeds att kontinuerligt skriva om sin egen läroprocess i syfte att medvetandegöra densamma. *Praktisk verksamhet i ämnen som musik, bild och slöjd har övergått till samtal om estetik eller skapande* med hjälp av form och färg eller ljud i syfte att formulera sig didaktiskt kring estetik. Element som multimodal mediering; gestaltning; kommunikationsformer; produktioner; meningsskapande; reflektion; radikalitet och portfolio är centrala i denna diskurs. I flera av utsagorna uttrycks en strävan efter att komma bort från vad som framställs som ett förlegat sätt att förstå estetisk verksamhet. Det kan handla om att framställa ämnet bild som ”visuell kompetens”, legitimerat utifrån krav på visuell kunskap i ett medietekniskt samhälle. Det kan också, som i nedanstående exempel, handla om att utveckla en mer generell typ av estetisk kommunikativ kunskap:

Läroinnehåll: Du har ju ett eget utövande av estetisk kompetens men du har ju också förmåga att finnas i din omvärld och kunna ta till

dig... alltså gå runt i ett rum eller befinna sig i en byggnad eller befinna sig här ute vid parkeringen för att kunna se olika saker och kunna se... alltså att ta... ja, hela... en stadsbild och kunna förstå att den kommunicerar på olika sätt med det estetiska. Att kunna förhålla sig till saker du kan själv, alltså utan att vara utövare. Så att du kan också vara den som är en konsument, en estetisk konsument utan att vara producent...

Ovanstående retoriska utsaga, där värdet av att *konsumera* estetiska aspekter förs fram, måste ses som ett diskursivt brott mot en traditionell hantverksmässig estetisk utbildningsdiskurs med fokus på görande. Vid flera av lärosätena framställs denna senare diskurs som problematisk i det att den uttrycks som alltför begränsande. I nedanstående exempel illustreras även hur lärarutbildare säger sig vara beredda att göra motstånd mot denna i deras tycke alltför snäva synen på estetisk verksamhet.

Lärarutbildare: Då måste vi liksom gadda ihop oss om man säger så då... hur ska vi lösa det här... om man ser oss som ett problem, eller om vi blir uppfattade på det här sättet? Att sjunga en sång, rita en bild, spela teater. Det här snäva igen. Att tron från så många är att det är det vi gör. Då har vi ett ansvar där för att förklara och visa vad vi faktiskt arbetar med.

I enlighet med diskursen framställs musik av lärarstuderande som något annat än sång och spel. I citatet nedan uttrycks detta faktum med hjälp av en dikotomisering, en särskiljning mellan språklig icke-praktisk kunskap visavi praktiskt utförande. Vidare används här den egna kunskapsutvecklingen som legitimerande för den kommunikativa diskursen i det att studenten retoriskt använder sig av tidsangivelser ("förut" respektive "nu"):

Lärarstudent: Jag tänker att estetisk verksamhet framför allt är ett... alltså en form eller ett... det är ett språk som man väljer för möten, för... ja hur ska man säga utan att det blir flummigt... en form för möten och för samtal och för någonting... kunskaps... ja, men utbyte och liksom... så jag tänker mer på dom estetiska ämnena som... förut såg jag dom mer som ett praktiskt kunnande eller ett praktiskt utförande, en verksamhet som är praktisk. Men jag tror inte jag gör det mer, nu ser jag det mycket mer som ett språk eller som ett verktyg, en form helt enkelt.

Såväl lärarutbildare som lärarstuderande för fram begrepp och språk som något ytterst väsentligt. Det ses som viktigt att de blivande lärarna får "kunskap om begrepp och att kunna formulera och motivera estetisk verksamhet i skolan". I redovisningar och vid examinationer ska exempel förekollärarstudenterna vid ett lärosäte visa att de bearbetat och tillägnat sig estetikbegrep-

pet genom ”ljudproduktioner”, ”visuella produktioner” och ”kinestetisk produktion”. Att musik, bild och rörelse transformerats till nya begrepp ses vid detta lärosäte som en radikaliserings och en reaktion mot den estetik som traditionellt kopplats till skolans praktik. Denna omdefinition av verksamhetens innehåll är tongivande även vid andra lärosäten. Ämnena drama, bild och musik inordnas under rubriker som ledarskap, konflikthantering och grupprocesser:

Lärarstudent: Då skrev dom här att just när dom pratar om barns sociala kompetens så står det så här att... målsättningen är att utveckla färdigheter vad gäller problemlösning och konflikthantering, utveckla förmåga att kommunicera med vuxna samt kreativitet och lekfullhet. Och det är där som dom estetiska ämnena kommer in. Och det är ju så oerhört viktigt tycker jag, just dom sociala sakerna. Man kan inte behandla dom med teoretiska ämnen.

Citatet ovan illustrerar den kommunikativa diskursens fokus på förmågor gångbara i en modern lärarutbildning. Här legitimeras estetiska ämnen som metod vid utveckling av social kompetens, dels genom framlyftandet av styrdokumentet och dels genom kontrastering till teoretiska ämnens begränsade möjligheter vad gäller denna typ av kunskapsutveckling. På motsvarande vis positionerar sig lärarutbildarna i estetiska ämnen inom ramen för dessa mer allmänpedagogiska diskurser och kan därmed erhålla mandat att arbeta inom ramen för diskursen.

Denna syn på estetiska ämnen kan i mångt och mycket antas emanera från både samhällsförändringar och paradigmförskjutningar inom vetenskapen. Under 1980 talet började språk och kommunikation (Habermas, 1984) komma i fokus i vetenskapsteoretiska diskussioner och begreppet ”den språkliga vändningen” kom till stånd, indikerande språkets betydelse som medierande redskap. Numera talar man ogärna om språk, utan använder begreppet text som även refererar till andra medieringsformer än verbal och skriftlig kommunikation, exempelvis bilder. Detta har resulterat i att begreppet ”det vidgade textbegreppet” skrivits fram bland annat i den reviderade kursplanen Gy2000. Begreppet förutsätts bättre täcka in alla de kommunikationsformer som finns att tillgå. Den teknologiska utvecklingen har också inneburit att nya former för kommunikation har utvecklats, vilket också har gett bränsle till den diskursiva förskjutningen mot ett tydligare fokus på estetisk verksamhet som kommunikation.

Praktiska hantverkskunskaper och ämnesdidaktik i en akademisk värld

Estetisk verksamhet som praktiska färdigheter kan ses som en kvarleva av

den tidigare dominerande diskursen om estetisk verksamhet som beskrivits ovan. Eftersom den fortfarande är verksam kan den emellertid också ses som en motdiskurs (Foucault, 1971/1993) till den kommunikativa diskursen då den byggs upp av en motstridig retorik genom elementen ”att göra innan man läser”; ”hantverket”; ”att hantera materialet”; ”gitarrspel”, ”verkstäder-na”, ”görandet är kärnan”. Som kontrast till den kommunikativa diskursen ovan, där språkliga begrepp ur ett mer akademiskt perspektiv uttrycks som väsentligt, förs istället det praktiska görandet här fram som kärnan i den estetiska verksamheten:

Läroutbildare: Vi poängterar vikten av att få sjunga för sjungandets skull. Att få måla för målandets skull. Att få ha drama bara för att få röra på sig och utveckla ett språk, eller vad man ska säga, för att få uttrycka någonting eller att det bara är härligt att måla eller sjunga eller så.

Inom denna diskurs uttrycks en oro för att undervisningen under senare år alltmer kommit att inriktas mot teoretiska resonemang, och just språklig kommunikation, på bekostnad av tid för uppövande av praktiska hantverkskunskaper. Förmågan att som lärare själv kunna hantera ämnesspecifika redskap och instrument, liksom att ha egna erfarenheter av praktiskt utövande, ses som grundläggande för att undervisa i ett estetiskt ämne. Utgångspunkten för konstruktionen är att en lärare måste känna trygghet i ett hantverk för att kunna undervisa i skolan. Främst återfinns denna diskurs inom musikområdet där det ses som nödvändigt att blivande lärare under sin utbildning erhåller en viss förmåga att spela något instrument och att kunna sjunga. I och med att musklärares förmåga att ackompanjera och sjunga är en förutsättning för att musicerande överhuvudtaget ska kunna komma till stånd, blir fokuseringen på hantverksmässiga kunskaper centralt. Diskursen byggs upp med hjälp av dikotomin teori/praktik, där teori förstås som teoretiska litteraturstudier och praktik som musikaliskt utövande:

Läroutbildare: Det måste ju vara en blandning då på nåt sätt, men man kanske gör innan man läser, men kanske kopplar teorierna till görandet efter man har gjort och sen sätter teorier och klär görandet i teorier... och på så sätt skaffar förståelse för dom kompetenser och förmågor som man vill att barnen ska utveckla. Men att sitta och läsa, jag menar det är ungefär som att sitta och läsa om musik. Man måste väl för fasiken höra.

Dikotomin ordnas också hierarkiskt på så vis att förmågan till praktiskt görande är överordnad förmågan att teoretisera och analysera kring lärande. Hierarkin är dessutom ordnad tidsmässigt; görandet sker före teoretisierandet. Legitimeringen av en praktisk färdighetsträning i läroutbildningen sker uti-

från uttalandet om lärarutbildningens övriga verksamhet som ensidigt teoretisk vilket skapar en obalans för studenterna. Lärarstudenterna konstrueras inom denna diskurs också som i vissa fall mer benägna att arbeta praktiskt, alternativt mindre skickliga i att skriva och läsa, och då dessa elever konfronteras med allt för mycket teori utan koppling till praktiken riskerar de att marginaliseras.

Ett framträdande element i diskursen är ”den akademiska världen”, vilken konstrueras som en problematisk kontext att verka inom. En lärarutbildare uttrycker det på följande vis:

Lärarutbildare: Men det finns något lustfyllt tror jag, i de här ämnena, kalla det för estetiskt lärande, där man engagerar hela människan. Och det är inte riktigt akademiskt, utan det ska vara blod, svett och tårar över en bok och komma ihåg vad som står i boken, då är man duktig.

Mycket av retoriken handlar om att på olika sätt försvara den egna legitimiteten då den estetiska verksamheten uttrycks som hotad i formuleringar som ”vår chef har sagt att vi måste tänka nytt” eller ”vi är ju marginaliserade”. I samband med detta återfinns uttalanden om maktaspekter och hierarkier avseende lektors respektive adjunkters kompetens, där adjunkter konstrueras som mer kompetenta att undervisa och lektorer som ointresserade av detsamma. Inom ramen för dessa identitetskonstruktioner skapas en legitimitet för adjunkter, som inte innehar vetenskaplig kompetens, att ta plats i lärarutbildningen.

Anmärkningsvärt är att det framförallt är konstruktioner kring musikaliskt lärande som upprätthåller denna diskurs. Detsamma gäller även till viss del också för slöjd, ett ämne som dock inte finns representerat vid samtliga de lärosäten som ingår i den större studie som denna artikel bygger på (Lindgren & Ericsson, in progress) och som beskrivits ovan. Aktiviteter i drama, och kanske framförallt i bild, legitimeras inte lika starkt med hjälp av den praktiska färdighetsdiskursen. Här är det framförallt två andra framträdande sätt att konstruera och legitimera estetisk verksamhet i lärarutbildningen som gör sig gällande. Dessa två diskurser, som kommer att diskuteras nedan, har dock en stark koppling till varandra. Här handlar det inte om att tillägna sig pedagogiska eller hantverksmässiga färdigheter i avsikt att omsätta dessa i undervisningssituationer, inte heller handlar det om språklig kommunikation. Här får istället den estetiska verksamheten karaktären av antingen personlig terapi eller som ett forum för relativisering av kvalitetsbegreppet vad det gäller estetiskt uttryck. Bägge dessa konstruktioner, som kommer att diskuteras nedan, byggs upp av ett antal element som kan antas vara i hög utsträckning konstituerande för dem. Bild kan dessutom ses som det ämne som tydligast har anammat ny digital teknik, vilket har fört med sig att traditionellt bildskapande, exempelvis rita och måla, i ökad utsträckning

marginaliseras (Skolverket, 2011).

Estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling

Utgångspunkten för diskursen *Estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling* är att en lärare i första hand måste vara trygg i sig själv för att överhuvudtaget kunna fungera i en förskola eller skola. Detta framställs som ett primärt mål i lärarutbildningen, vilket måste uppnås innan utbildningen kan fokusera på barn och deras lärande. Diskursen centreras kring element som att utbildningen är en "personlig resa" och att fokus ligger på "egen utveckling"; att det gäller att "hitta sin identitet" och "tron på sin förmåga"; att det handlar om att "rota i sig själv" för att så småningom "växa som människa"; att "våga ta plats" och "känna trygghet som lärare"; att "våga balla ur", det vill säga tillägna sig en förmåga att ha distans till sig själv. Det finns en del dramatiska utsagor i det empiriska materialet vilka kan betraktas som en retorik med syfte att poängtera lärarstudenternas behov av en estetisk verksamhet där den terapeutiska dimensionen är betydelsefull. Följande sekvens härrör från en dialog mellan en bildlärare och en dramalärare. Det remarkabla antagandet att tre fjärdedelar av studenterna "sitter och är jätterädda på lektionerna" är ett kraftfullt retoriskt grepp för att framställa lärarutbildningens terapeutiska uppgift visavi lärarstudenterna som viktig, på grund av att dessa känner sig obekväma med estetisk verksamhet.

Lärarutbildare, bild: Ja och det finns ju ett skriande behov av just det [terapi], det ser man ju. För alltså i den första kursen som vi ska börja nu, den som är grunden i båda dessa inriktningarna, där alltså, i bild, där får man en klass, där man är helt övertygad om att mer än hälften, tre fjärdedelar sitter och är jätterädda.

Lärarutbildare, drama: Ja.

Lärarutbildare, bild: För att nu ska dom ha bild... så får dom timmarna vi har, det är nån form av nödhjälp. Jag sa till dig nån gång, ge dom en dusch, så att dom tror på sig själva.

En student lyfter fram arbete med bild inom högskolans kurser som ett effektivt sätt att komma i kontakt med sina känslor i samband med en skilsmässa som studenten genomgått.

Lärarstudent: Beteende, känsla och tankar och allt det här hänger ihop hela tiden. Och det är ju mycket ... mycket av dom här ämnena tar ju

fram det här hos en, att man ... jag kan ju nu, jag som gick igenom en separation under våren, se att det jag skapade då har den känslan i sig. Det kunde jag inte se då, men det kan jag se nu när jag mår bättre. Att man kan se att ja... här skulle vi göra en katt. Vi fick en uppgift att ta kol på ett papper och bara göra så här (för handen över bordet) tills vi hittade en katt. Men jag har ju gjort ett lejon som är så här, aaahhh, alltså bilden är helt rörig verkligen. Då skämtade ju bildläraren med mig och sa ah, det där är ingen katt, nu blir du underkänd... så här. Så skrattade vi åt det. Och det var verkligen så det var. Jag bara... ah... det blev ett lejon, och jag satte upp den och nu när jag tittar på den så tänker jag att gud, jag var livrädd då. Och det syns i bilden.

Även om ovanstående utsaga inte handlar om terapi med målet att frigöra sig från låsningar kopplade till läraryrket så visas med tydlighet den potential som terapeutiskt verktyg som estetisk verksamhet anses besitta och därmed också den diskurs kring sådan som är verksam i den studerade kontexten. En intressant detalj i utsagan som också illustrerar denna diskurs och diskuteras i nästföljande avsnitt, är när lärarstudenten beskriver hur läraren raljerar över ett traditionellt kvalitetsbegrepp där kompetensen att avbilda ett objekt, i det här fallet en katt, skulle vara ett kriterium för bedömning. Att läraren och studenten sedan tillsammans framställs som skrattande åt det befängda i ett sådant kriterium kan ses som ytterligare bekräftande diskursens självklarhet.

Att artikulera terapi som fullständigt nödvändig i lärarutbildningen ger vissa signaler. Om studenterna i enlighet med citatet ovan känner fruktan för en del av sitt kommande yrke kan det betraktas som problematiskt. Detta skulle i praktiken innebära att resurser som skulle kunna läggas på att utveckla ämnesmässiga och pedagogiska färdigheter måste läggas på att göra studenterna trygga i sitt yrkesval. En sådan retorik har naturligtvis sin funktion och ett antagande är att olika kontextuella förutsättningar har stor betydelse när det gäller att konstruera legitimitet för estetisk verksamhet i lärarutbildningen.

Det finns också i det empiriska materialet utsagor med budskapet att ämneskunskaper kommer i andra hand, vilket bekräftar att det finns en hierarki beträffande de förmågor som framställs som viktiga att tillägna sig som lärare. Social kompetens och ledarskap är förmågor som tilldelas denna typ av överordnad funktion. En sådan diskurs, som kommer att diskuteras i följande avsnitt, har kopplingar till den ovan beskrivna terapeutiska diskursen genom att estetisk verksamhet artikuleras som terapi och alltså inte som en verksamhet där ämneskunskaper är det primära målet. Den bygger emellertid även på en föreställning om läraren som i första hand inte en förmedlare av ämneskunskaper utan snarare som förmedlare av redskap för lärande, som etablerades under 1990-talet i takt med ett allt mer oöverskådligt informations- och kunskapssamhälle, som minskade möjligheterna för lärare att inta

en traditionell position som kunskapskälla (Ericsson, 2006).

Kvalitetsbegreppets relativisering

Slutligen framkommer ytterligare ett sätt att konstruera estetisk verksamhet i lärarutbildningen, vilket har mycket gemensamt med den terapeutiska diskursen. I denna konstruktion, *Estetisk verksamhet som relativisering av kvalitet*, finns en terapeutisk dimension eftersom ett framträdande element är att en lärare med självkännedom är väl medveten om sin bristande förmåga att uttrycka sig estetiskt men vågar ändå göra det. En sådan förmåga kan förutspåttas vara genererad ur en verksamhet med tydliga inslag av terapi. Konstruktionen artikuleras via utsagor som: alla kan sjunga även om det låter olika; ingenting är fel har vi lärt oss under kursen; det är helt lugnt så länge det är roligt; för dom såg det som att ja... fröken lär sig också; jag säger till dom att jag är inte jättebegåvad i musik; du behöver inte alltid vara den som lär ut.

Ett framträdande element i det här sättet att framställa estetisk verksamhet i skola och förskola är kvalitetsbegreppets relativisering. Via en sådan retorik skapas utrymme för att läraren kan inta en subjektposition där det inte finns kriterier för vad som är rätt eller fel, bra eller dåligt inom någon estetisk uttrycksform. Upplevelsen är subjektiv och uttrycket och kommunikationen det väsentliga. Därmed finns ingen utgångspunkt för bedömning av estetisk verksamhet. Följande utsaga exemplifierar detta:

Lärarutbildare: Och sen presentera för dom att det faktiskt handlar om uttryck, vi vill komma bort ifrån fint och fult. För just det här med... ikonocitet heter det väl... att barn blir så rädda för att jag kan inte längre... jag kan inte måla och det säger jag till dom att får dom i sig det när dom är små, att det är ett uttryck, det handlar inte om att det är fint eller fult och vi ska inte rita av frökens teckningar. Utan vi ska få ett språk till. Och då när dom börjar inse det va, då säger dom att åh det är ju så roligt med bild. Då säger dom just det här, jag vill ut och jobba. Det finns inget rätt och fel, inget bra och dåligt.

Barn framställs också som ännu inte fastlåsta i vuxenvärldens normer beträffande estetiska uttryck utan antas förhålla sig friare till vad som är möjligt att göra. Retoriken går ut på att barn uppfattar världen annorlunda än vuxna och att det därmed inte kan ses som problematiskt att göra våld på etablerade konventioner kring kvalitet och framförandepraxis.

Lärarstudent: Och sen glädjen hos barnen. Inte bryr dom sig om jag... dom kan ju hänga med mig på Blinka lilla stjärna i Imse vimse melodin, det ... barn... det är så gott med dom, dom har andra ögon och

andra öron. Sen kan dom veta att när Lisa kommer in så sjunger dom den på ett annat sätt. För då är det Lisas sång men när jag kommer in så är det min sång, lite så.

Om kvalitetsbegreppet subjektiveras, det vill säga om varje individ kan sätta upp egna kriterier för vad som kan betraktas som kvalitet, skapas också legitimitet för en lärare som inte innehar traditionella ämneskunskaper. En retorik som går ut på att lärarens funktion inte nödvändigtvis måste vara att förmedla kunskap, bygger också på det tidigare förda resonemanget om ett aktivt lärande subjekt i en dynamisk och ständigt föränderlig värld av kunskap, där förmedlingspedagogik (Gustavsson, 2003) har spelat ut sin roll och där istället läraren kan betraktas som en konstruktör av miljöer för lärande.

Läroinnehåll: Du måste vara lyhörd för att barnen kan lära dig saker också, du behöver inte alltid vara den som lär ut. För jag tror många lärare känner att det blir lite jobbigt när dom själva inte hänger med när eleverna kan mer... med alla dom här nya... leksaker och TV-program och... man måste liksom våga säga... lär mig liksom.

Förutom att lärarens funktion som kunskapsförmedlare nedmonteras i ovanstående utsaga sker också en avmystifiering (Ziehe, 1986b) av läraryrket. Det talas om att vara öppen och våga bekänna avsaknaden av en kompetens som alltid har varit en grundbult i en lärares professionella identitet. Denna öppenhet och beredvillighet för bekännelse (Foucault, 1986) är ingalunda begränsad enbart till relationen mellan lärare och elever utan kan iakttas även på andra arenor. Avmystifieringen av världen kan ses som en viktig aspekt i samhällsutvecklingen (Ziehe, 1986b) och eftersom lärares yrkesidentitet torde vara påverkad av de samhälleliga förhållandena utanför skolan kan det ses som fullt plausibelt att vara mera öppen beträffande sina förmågor.

Att artikulera bristande ämneskunskaper som ett pedagogiskt verktyg, genom att organisera undervisningen så att eleverna blir mera aktiva i sitt lärande, har också en terapeutisk dimension. Genom en öppen och tillåtande atmosfär, där till och med läraren vågar bekänna bristande ämneskompetens, elimineras kvalitet som en parameter i exempelvis ett musikaliskt framförande eller en skapandeprocess, vilket torde vara en gynnsam miljö för att även barnen ska våga uttrycka sig. Därmed kan bristande ämneskunskaper artikuleras som en pedagogisk kompetens eller åtminstone inte som en problematisk faktor för lärandet. Följande utsaga illustrerar en situation där en sådan diskurs kan förmodas verka:

Läroinnehåll: Vår musiklektör hon var väldigt gullig, hon beskrev hur hon lärde sig spela gitarr. Faktum var att hon spelade gitarr med barnen men hon kunde inte spela gitarr. Och där var det så att hon tog

ett ackord och så sa hon... vänta vänta vänta vänta... och så höll barnen upp och så bytte hon ackord och så sjöng dom vidare. Och ibland var det så att barnen kom fram och flyttade fingrarna och dom tyckte inte alls att det var besvärligt. Barnen, för dom såg det som att... ja, fröken lär sig också.

Kontextuella påverkansfaktorer

Det torde vara viktigt att koppla det hittills förda resonemanget till den kontext estetisk verksamhet inom lärarutbildningen befinner sig i, eftersom denna kan antas vara i vissa avseenden konstituerande för den diskurs som etableras. Mot bakgrund av vår teoretiska utgångspunkt uppfattar vi med andra ord att det existerar en ömsesidig växelverkan och påverkan där diskurs kan fungera som konstituerande i ett skede, men det materiella, såsom ekonomiska resurser eller studenters förkunskaper, i ett annat skede verkar konstituerande. En viktig aspekt i detta sammanhang är vilka förutsättningar som gäller för en konstruktion av legitimitet kring de estetiska ämnena eftersom legitimitetskonstruktionen måste vila på vad som faktiskt är möjligt att göra under givna förutsättningar. Ekonomiska resurser är just en sådan. Avsikten är ofta inte att ge lärarbehörighet i de estetiska ämnena utan snarare att de ska fungera som ett komplement i undervisningen. Detta inverkar naturligtvis på hela synsättet kring estetisk verksamhet och påverkar också resurstilldelningen som kan antas vara för liten för att legitimitet ska kunna konstrueras kring det faktum att studenterna tillägnar sig erforderliga kunskaper och färdigheter för att tillfredsställande kunna bedriva en undervisning med kvalitet. Det finns exempelvis utsagor där verksamheten beskrivs som ett slags ”nödhjälp” med hänvisning till de alltför små resurserna. En annan sida av samma mynt är att många av studenterna inte har några som helst förkunskaper, vilket skulle vara otänkbart för studerande vid de konstnärliga högskolorna. Det finns också ett brett utbud av kursalternativ vid de olika lärosätena som sträcker sig från inriktningar mot estetiska uttrycksformer via tillvalskurser till kurser inom allmänt utbildningsområde och fragmentariska moment i kurser vars huvudinnehåll inte är av estetisk natur. Med utgångspunkt i sådana faktorer framstår det som fullt plausibelt att en del studenter kanske både känner sig omotiverade och osäkra inför olika former av estetisk verksamhet. Därav framstår det i denna belysning som fullt logiskt och strategiskt riktigt att konstruera legitimitet för verksamheten genom att framställa studenterna som i behov av terapi. Därmed inte sagt att det kan betraktas som mindre problematiskt. Även en akademiserad utbildning i estetisk verksamhet är resurssnål. Mycket arbete sker utan lärare, exempelvis textproduktion och reflektion. Föreläsningar kan äga rum i

storgrupp och seminarieverksamhet kan också ske i relativt sett stora grupper.

En annan aspekt som påverkar diskursen är att flera olika estetiska uttrycksformer är representerade inom en och samma kurs. Detta är inte oproblematiskt eftersom det inom var och en finns karakteristiska drag som i vissa avseenden kan vara inkompatibla. Bild, musik och drama är de uttrycksformer som är flitigast representerade i det empiriska materialet och de ovan diskuterade diskurserna är i olika utsträckning och med olika infallsvinklar kopplade till de respektive ämnena. För att återknyta till resonemanget om resurser ovan så kan det konstateras att musik skiljer sig från bild och drama genom att ämnet är mycket resurskrävande om fokus ska ligga på att studenten utvecklar hantverksmässiga kunskaper i exempelvis sång och spel på instrument. *Estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling* återfinns i alla tre uttrycksformerna men målet framställs på olika sätt. Vad det gäller drama så är hela ämnet centrerat kring ett fokus på lärarstudentens identitetsutveckling och elevperspektivet är i stort sett frånvarande. Det handlar med andra ord inte om att lära sig övningar med det primära syftet att omsätta dessa i skolverksamheten utan huvudsakligen om att använda drama som ett verktyg för arbete med självet. Genom att den kommande yrkesutövningen och eleven osynliggörs behövs ingen framställning av drama som ett hantverk där vissa färdigheter är en förutsättning för att arbeta med det i skolan. Vad det gäller musik så finns elementen terapi och personlig utveckling kvar, men de artikuleras tillsammans med det specifika utövandet av musik i en klassrumssituation. Skillnaden mot drama är i detta fall att dramaundervisningen framställs som syftande till en övergripande trygghet som lärare medan det beträffande musik gäller att tillägna sig en trygghet i situationer med sång och spel, det vill säga vid det konkreta musikaliska hantverket. För att kunna känna trygghet vid musicerande utan att behärska hantverket är det nödvändigt att även bygga på den relativisering av kvalitetsbegreppet som diskuterats ovan. Bild bygger kanske i störst utsträckning på en relativisering av kvalitetsbegreppet. I det empiriska materialet framställs gestaltning som det primära och att kvalitet inte kan bedömas via kriterier som baserar sig på traditionell hantverksskicklighet, utan istället bör utgå från lärarstudentens personliga upplevelse av gestaltungsprocessen. Detta gör att det existerar en glidning mellan de båda uttrycksformerna där hantverksskicklighet ses som mera angeläget i musik än i bild. Detta underblåses också av att karaktären på bildämnet i takt med utvecklingen av ny informations- och kommunikationsteknologi har förändrats. Traditionella reproduktions- och produktionsformer framställs inte längre som dominerande. Det finns emellertid även spår av konstruktionen av estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling eftersom skapande av bilder sägs vara en aktivitet som gör det möjligt att komma i kontakt med sina känslor.

Ideologiska påverkansfaktorer

Estetisk verksamhet som terapi och kvalitetsbegreppets relativisering torde också ha rötter i en föreställning om ”det fritt skapande barnet”, en föreställning som under hela den moderna epoken med jämna mellanrum har framträtt i olika skepnader (Bendroth Karlsson, 1996). Det har då rört sig om olika alternativa pedagogiska strömningar där individens emancipation har varit ett framträdande element. Denna diskurs, eller utbildningsideologi, har företrädesvis haft sitt fotfäste i utbildning mot de yngre åldrarna, eftersom ett antagande är att grunden för utveckling till en harmonisk, trygg, kreativ och emanciperad individ måste läggas så tidigt som möjligt. Det finns tydliga indikationer i det empiriska materialet på lärarutbildarnas avståndstagande från allt inom utbildningen som skulle kunna betraktas som någon form av elitistisk inställning till estetisk verksamhet i skolan. I sin mest radikala skepnad omfattar även detta lärarstudenten och dennes utbildning som också genomsyras av ett emancipatoriskt anslag. Retoriken bygger då på det allmänt vedertagna uttrycket att ”leva som man lär”, vilket implicerar att även lärarstudenten omfattas av samma syn på sig själv som på eleven, vilket också resulterar i att utbildningen måste legitimeras utifrån en annan retorik än att det handlar om att utveckla ämneskunskaper och pedagogisk kompetens. Bedömningen av lärarstudenterna blir i en sådan belysning också vinklad att mera fokusera på dessas personliga utveckling och underlaget för bedömning är ofta reflektioner över studenternas egen utvecklingsprocess.

Föreställningen om ”det fritt skapande barnet”, som ännu inte har tagit till sig fastlåsta uppfattningar om hur världen är beskaffad, bygger också på alternativpedagogisk retorik som är ganska framträdande i diskussionen om skolan. Utgångspunkten är då att barnen kommer till skolan fyllda av kreativitet och fantasi, men att skolan genom sina instrumentella undervisningsformer successivt lägger sordin på dessa kvaliteter, mer och mer accentuerat ju äldre barnen blir. I det empiriska materialet kommer denna diskurs till uttryck genom att lärare och lärarstudenter poängterar vikten av att inte intervensera och korrigera barnet i dess skapande.

Slutligen kan diskursen om det ”fria skapandet” diskuteras i förhållande till det modernistiska konstnärliga avantgardet, där det fanns en ambition att tänja på gränser och utmana vedertagna föreställningar om tingens beskaffenhet. Det har även funnits en diskussion om detta i pedagogiska kretsar och bland annat exemplifierats av begrepp som den *starka* respektive *svaga* estetiken (Saar, 2005) och den *radikala* respektive *modesta* estetiken (Thavenius, 2002, 2003; Aulin-Gråhamn, Andersson & Thavenius (2002); Aulin-Gråhamn & Sjöholm (2003). Den starka och den radikala estetiken står då för en normbrytande estetik som anses kunna förverkligas i en tillåtande miljö utan fastlagda och stereotypa kvalitetsuppfattningar.

Sammantaget kan det antas att precis som kontextuella faktorer med-

verkar vid konstruktionen av estetisk verksamhet i lärarutbildningen så gör ideologiska faktorer det, i form av utbildningsideologier och ideologier om lärande som finns lagrade i historien men som fortfarande har inflytande över konstruktionen av den samtida diskursen kring estetisk verksamhet.

Tekniker för styrning

Som nämndes inledningsvis är vår utgångspunkt i studien att olika former av styrning finns inbyggda i lärarutbildningens praktik, liksom i alla andra utbildningars praktiker. Förutom lärarutbildningens regelverk i form av exempelvis högskolelagen, examensförordningar och kursplaner existerar styrningstekniker som kan vara mer eller mindre osynliga i verksamheten och därmed inte uppfattas av de verksamma. Det kan vara en teknik som med åren har utarbetats i den lokala kontexten, en slags objektiv diskurs i Laclau & Mouffes (1985) mening, och som blivit så etablerad att den på grund av sin självklarhet är bortom ifrågasättande.

Fler av de tekniker för styrning som framkommer i studien känns igen från grundskolans legitimering av estetisk verksamhet. Estetiska aktiviteter som terapeutiska metoder utifrån föreställningar om lärarstuderandes brist på trygghet och stabil läraridentitet motsvaras här av grundskolans konstruktion av den ofria och outvecklade elevens behov av en estetisk frigörelsepedagog (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006). Utvecklingen av lärarstudenternas personlighet, sociala kompetens och ledarskapsförmåga förs fram som det primära i utbildningen. Föreställningar om människors rädslor för estetisk och konstnärlig verksamhet och möjligheten till frigörelse via sådan kan ses som en styrningsteknik (Foucault, 1978/1991). Avsikten är att värna om människors frihet och behov, dock utifrån vissa normer och specifika skäl (Dean, 1999). Även retoriken kring kategoriseringen av det lärande subjektet känns igen från grundskolans diskurser kring estetisk verksamhet och blir här en form för styrning. Liksom vissa elever i skolan beskrivs som behäftade med olika typer av sociala eller intellektuella problem (Lindgren, 2006), kan lärarstudenter med svårigheter kopplade till teoretiska studier integreras i lärarutbildningen med hjälp av estetiska kurser inriktade mot praktiska färdigheter. På motsvarande vis framställs barn såväl i grundskolan som i lärarutbildningen som speciella i det att de besitter en särskild inneboende talang att uttrycka sig estetiskt. Alternativt framställs de som offer för förtryck utifrån vad som förs fram som en alltför elitistisk syn på ämnet. Ett exempel på detta är när en av lärarutbildarna formulerar sig kring sin egen bristande musikaliska kompetens, och hur den kan ses som en pedagogisk finess i mötet med barn alternativt lärarstudenter. I de fall eleverna själva är tillräckligt musikaliskt kunniga kan de själva ges tillfälle att ta plats och styra undervisningen och i de fall de är okunniga och rädda kan lärarens bristande

kompetens bidra till en avdramatisering av ämnet. Denna teknik för styrning, grundad i kategoriseringar och föreställningar om det lärande subjektet, blir effektiv i legitimeringen av en estetisk verksamhet där brist på resurser och andra kontextuella faktorer påverkar möjligheterna att arbeta mot mer ämnesspecifika kvaliteter.

Ytterligare en teknik för styrning är konstruktionen av den reflekterande praktikern (Schön, 1984; Brusling & Strömquist, 1996). Värdet av reflektion förs fram i samtliga diskurser men kanske med mest kraft i *Estetisk verksamhet som kommunikativ kompetens*. Här handlar det om att eleverna ska få syn på och analysera sin egen läroprocess, något som under senare tid förts fram som något mycket centralt i lärarutbildningssammanhang. Med hjälp av olika typer av personliga portföljer, loggböcker eller kursdagböcker styrs lärarstudenterna att kontrollera sitt eget lärande genom att kontinuerligt notera och redovisa egna upplevelser och känslor i samband med lektioner och föreläsningar. Frågan är vad reflekterandet över det egna lärandet tillför, sett ur ett lärarutbildningsperspektiv? Och i vilket syfte? I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande 1999 (SOU 1999:63) menar man att reflektion är ett led i att ge lärarstuderande en ”ökad självkännetdom och social kompetens” (s. 93) och ”bygga upp ett självförtroende och förståelse för det egna lärandet” (s. 83). Uppmaningen till subjektet att ta eget ansvar för det egna lärandet och den egna utvecklingen kan ses som en del i en självstyrningsprincip där beaktelsen är central (Foucault, 1988). Rose (1990) menar att styrningen av människors personliga utveckling har blivit en central uppgift för moderna organisationer. Organisationer har kommit att ta plats i utrymmet mellan medborgares privata och offentliga liv och en lärare behöver därmed ha god kunskap om bedömning av människors psykiska och fysiska hälsa. Andra kritiska röster menar att den utbredda självreflektionen i lärarutbildningssammanhang kan få en hindrande effekt på studenternas möjlighet att ta en mer aktiv roll i pedagogiska beslut (Loughran, 2002; Westerlund & Juntunen, 2011).

Det är också möjligt att diskutera både den terapeutiska dimensionen i lärarutbildningens estetiska verksamhet och artikuleringen av bristande ämneskunskaper i en diskurs om den kompetente läraren som en form av *subjektivering* (Ziehe, 1986b). Detta fenomen kan betraktas som ett uttryck för ett kulturellt orienteringsförsök i det senmoderna samhället, där sökandet efter en emotionell och identitetsmässig medvetenhet är en central aspekt. Artikuleringen av bristande ämneskunskaper tillsammans med lärarkompetens kan med fördel också diskuteras med utgångspunkt i ett annat av Ziehes (1986a) begrepp, *intimisering*, som innebär att läraren i den senmoderna skolan med progressivism och alternativpedagogik i bagaget har en ambition att skapa en kamratlig relation till eleven. Att blotta sina brister som lärare kan vara ett sätt att skapa en sådan öppen och intimerad relation samtidigt som det är en slags terapi för eleven i avsikt att stärka dennes självkänsla.

Detta tillsammans med de kontextuella faktorerna som tidigare diskuterats kan antas vara bidragande vid konstruktionen av diskurserna.

Akademiseringen av lärarutbildningens estetiska verksamhet – hinder eller möjlighet?

Retoriken kring estetisk verksamhet som kommunikativ kompetens har en lite annan legitimeringsgrund än den terapeutiska. Här handlar det mer om att inordna den estetiska verksamheten i en för högskolan accepterad diskurs, den akademiska. "Akademiseringen" av lärarutbildningen är något som uppmärksammas som problematiskt av företrädare från det estetiska fältet. Exempelvis framför Borg (2007) att en konsekvens av akademiseringen av lärarutbildningen är att slöjdlärare idag har mer begränsade ämnesspecifika kunskaper vilket blir problematiskt då ett experimentellt och prövande förhållningssätt i undervisningssammanhang förutsätter en bred repertoar av hantverksmässiga kunskaper. Konsekvensen blir, menar hon, en "amatörisering" (s. 223) av lärarutbildningen. Trots att avsikterna med lärarutbildningsreformerna var att öka kvaliteten på utbildningen har den minskade tiden för undervisning och studenternas minskade förkunskaper i ämnet slöjd medverkat till en deprofessionalisering. Mot bakgrund av vår forskningsstudie (Lindgren & Ericsson, 2012) kan vi till viss del instämma i argumentationen. På grund av kontextuella påverkansfaktorer, såsom resurser och studenters förkunskaper, men även ideologiska sådana, tvingas lärarutbildare och lärarstudierande i estetiska kurser legitimera sin verksamhet utifrån andra typer av diskursiva konstruktioner än rent ämnesdidaktiska. Samtidigt ser vi akademiseringen av lärarutbildningen inom de estetiska ämnena som den kanske effektivaste legitimeringsstrategin, som också fungerar stärkande både för dessa och för lärarprofessionen i stort. Ett kritiskt samtal om de estetiska ämnenas didaktik är på många sätt vitaliserande för fältet. Tidigare forskning har pekat på hur det estetiska fältet i Sverige ses som något oproblematiserat gott (Trondman, 1997; Persson & Thavenius, 2003; Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007) och en mera omfattande och fördjupad analys och reflektion över denna typ av verksamhet ser vi därför som nödvändig. Om akademisering innebär ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt där lärare och studerande ifrågasätter sina egna värderingar, den egna verksamheten och de narrativ som verkar inom skilda kontexter, ser vi detta som en god grund för lärarutbildningen. Dock kan det diskuteras huruvida de diskurser som framträder i föreliggande studie kan sägas vara en del av detta kritiska samtal. Mycket av utsagorna handlar om ständiga försök att "koppla ihop" teori och praktik eller att omfamna och reproducera enskilda pedagogiska teorier i kurslitteratur. Vi är dock ganska övertygade om att lärarutbildningens estetiska fält skulle gynnas av en kritisk diskussion där

politiska och akademiska anspråk på centrala kompetenser för blivande lärare ställs fram i ljuset av en mindre förenklad bild av estetisk kompetens och kunskap. Det senmoderna samhället av idag ställer krav på en lärarprofession, inom och utom det estetiska området, som inte blundar för en kritisk reflekterande metaanalytisk diskussion kring ämnesdidaktiska frågor i ljuset av samhället av idag. En sådan ständigt pågående kritisk diskussion skulle kunna uppmuntra till ett konstant prövande av svar på nya situationer och förändrade villkor för lärarutbildningens estetiska verksamhet, såväl i de ämnesspecifika som ämnesövergripande kurserna. Det krävs dock att denna kritiska diskussion orkar lyfta blicken över den enskilda individens personliga utveckling för att istället vända sig utåt mot alla de kulturella kontexter som är involverade i konstruktionen av estetisk kunskap. Det handlar om, menar vi, att skapa möjligheter till perspektivering av den egna verksamheten.

Avslutning

Utifrån denna artikels syfte, att redovisa och diskutera legitimeringen av den svenska lärarutbildningens estetiska verksamhet, kan vi konstatera att de konstruktioner som framkommit i resultatet inte i första hand uppvisar någon kamp om skilda konstnärligt pedagogiska inriktningar i likhet med vad exempelvis Lindberg (1991) beskriver som konstens existentiella respektive funktionella inriktning. Inte heller existerar någon kamp om att frågor om demokrati och ungdomskultur (Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1984, 1988; Persson & Thavenius, 2003) förs upp på den diskursiva agendan. Likaså lyser populärmusikens didaktiska dilemman (Lindgren & Eriksson, 2010; Ericsson & Lindgren, 2011) med sin frånvaro i lärarutbildningens diskurser. Snarare ser vi lärarutbildningens diskursiva fält som i högre utsträckning länkat till mer eller mindre interna frågor om lärosätenas egna resurser och kompetenser, alternativt lärarstudenternas personliga och sociala utveckling. De fyra konstruktioner som diskuterats ovan, liksom de tekniker för styrning som är verksamma, kan betraktas som strategier att legitimera en verksamhet som i en lärarutbildningskontext inte längre har en självklar identitet. Den diskurs om hantverksmässig kunskap som tidigare intog en hegemonisk position i det diskursiva fältet utmanas nu av andra diskurser som tar upp kampen om tolkningsföreträde. Det gemensamma för dessa konkurrerande diskurser är att de inte bygger på kunskapsformer specifika för de estetiska ämnena specifika uttryck utan snarare relaterar till en bredare typ av kunskapsbildning, något som inte kan ses som unikt för svensk utbildning. Internationell forskning visar att mål och innehåll i estetiskt pedagogiska sammanhang varierar. Förutom utvecklandet av ämnesspecifika kunskaper involveras exempelvis i begreppet "estetisk verksamhet" även estetiska

uttryck som redskap i kreativ problemlösning; som redskap i kreativt självuttryck; som förberedelse för alla typer av arbetsliv; som stimulans till kognitiv utveckling i form av nya sätt att tänka; som redskap för att uttrycka matematiska förmågor och så vidare (Eisner, 2002).

Kanske är utvecklingen mot ett allt bredare estetiskt kunskapsbegrepp nödvändig för verksamhetens överlevnad inom lärarutbildningen – åtminstone om man, som vi, väljer att förstå den som en konsekvens av en bristande legitimitet ur ett kunskaps- och kulturteoretiskt perspektiv. Akademiseringen av lärarutbildningen ställer höga krav på starka legitimeringsgrunder i en neo-liberalistisk tid där marginalisering av estetiska och konstnärliga uttryck gör sig gällande (Dimitriadis, Cole & Costello, 2009).

Referenser

- Austin, John (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Alter, Frances, Hays, Terrence & O'Hara, Rebecca (2009). Creative Arts Teaching and Practice: Reflections of Primary School Teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts* 9, 1-22.
- Althusser, Louis (1976). *Filosofi från proletär klasstandpunkt*. Staffanstorp: Bo Cavefors förlag.
- Aulin-Gråhamn, Lena, Andersson, L.G. & Thavenius, Jan (2002). *Kultur, estetik och skola: Några forskningsperspektiv*. Rapporter om utbildning 9. Malmö: Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Aulin-Gråhamn, Lena & Sjöholm, Carina (2003). *Vad sägs om "kultur i skolan"*. Rapporter och utbildning 3. Malmö: Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.
- Becker, Karin (2001). En bildlärarutbildning för 2000-talets skola: utmaningar och förnyelseförsök. I: *Förståelse och inlevelse i lärandet: rapport från ett seminarium om konstens och kulturens roll i skola och lärarutbildning*. E. Hemlin (Red.), (ss. 20-27). Hedemora: Gidlund i samarbete med Riksbankens jubileumsfond.
- Bendroth Karlsson, Marie (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Linköping: Linköpings universitet.
- Billig, Michael (1991). *Ideology and opinions*. London: Sage.
- Borg, Kajsa (2007). Akademisering. En väg till ökad professionalism i läraryrket? *Pedagogisk forskning i Sverige* 2007, 12(3), 211-225.

- Bresler, Liora (1998). "Child art", "fine art", and "art for children": The shaping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy Review*, 100, 3-11.
- Brusling, Christer & Strömqvist, Göran (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dean, Mitchell (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Dimitriadis, Greg, Cole, Emily, & Costello, Adrienne (2009). The social field(s) of arts education today: living vulnerability in neo-liberal times. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 30(4), 361-379.
- Edström, Ann-Marie (2008). *Learning in visual art practice*. Lund: Lunds universitet.
- Edwards, Derek & Potter, Jonathan (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Edwards, Derek & Stoke, Elizabeth H. (2004). Discourse psychology, focus group interviews and participants' categories. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 499-507.
- Eisner, Elliot (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University.
- Elliot, David J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Longman.
- Ericsson, Claes (2002). Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket, en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2011). The conditions for the establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-

determined identity in school music teaching. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 713-728.

Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, Norman (1992a). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, Norman (1992b). Text and Context. Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 3(2), 193-217.

Fairclough, Norman (1992c). *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Fairclough, Norman (1993). Critical Discourse Analysis and the marketization of Public Discourse. The Universities. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168.

Fairclough, Norman (1995a). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

Fairclough, Norman (1995b). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.

Fairclough, Norman (1998). Political Discourse in Media. An Analytic Framework. I: *Approaches to Media Discourse*. A. Bell & P. Garrett (Red.), Oxford: Blackwell.

Ferm Thorgersen, Cecilia (2010). Quality holistic learning in musikdidaktik from a student perspective: where, when and how does it occur? *Visions of Research in Music Education* 15, 1-29.

Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove (1984). *Ungdomskultur, identitet och motstånd*. Stockholm: Akademilitteratur.

Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove (1988). *Under rocken. Musikkens roll i tre unga band*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Foucault, Michel (1974/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.

Foucault, Michel (1984/1990). *The history of sexuality. Vol, 3: The care of the self*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, Michel (1986). Makt och upplysning. I: *Postmoderna tider*. M. Löfgren. & A. Molander. (Red.), Stockholm: Norstedts.

Foucault, Michel (1978/1991). Governmentality. I: *The Foucault effect: Studies in governmentality*. G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Red.), (ss. 87-104). Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, Michel (1988). Technologies of the self – a seminar with Michel Foucault. I: *Technologies of the self*. L.H. Martin, H. Gutman & P.H.Hutton (Red.), (ss.16-49). London: Tavistock.

- Foucault, Michel (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Steag: Brutus Östlings bokförlag.
- Gadsen, Vivien L. (2008). The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy, and the Discourse of Learning. *Review of Research in Education*, 32, 29-61.
- Georgii-Hemming, Eva & Westvall, Maria (2010). Teaching Music in Our Time. Student music teacher's reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research* 12, 353-367.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity press.
- Gustavsson, Bernt (2001). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widestrand.
- Gustavsson, Bernt (2003). *Vad är kunskap?* Stockholm: Skolverket.
- Habermas, Jürgen (1984). *The Theory of Communicative action*. Vol. 1. Boston: Beacon Press.
- Hallam, Susan, Burnard, Pamela, Robertson, Anne, Saleh, Chris, Davies, Valerie, Rogers, Lynne & Kokatsaki, Dimitra (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research* 11, 221-240.
- Heyning, Lyndell (2011). "I Can't Sing!" The Concept of Teacher Confidence in Singing and the Use within their Classroom. *International Journal of Education & the Arts* 12, 1-28.
- Holden, Hilary & Button, Stuart (2006). The teaching of music in primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education* 23, 23-38.
- Hasselskog, Peter (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Howarth, David (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Krantz, Joakim (2009). *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Växjö: Växjö University Press.
- Laclau, E. & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony & Socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. 2:a uppl. London: Verso.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1987). "Post marxism without apologies". *New Left Review*, 163, 40-82.

- Laclau, Ernesto (1988). Politics and the limits of modernity. I: *Universal abandon?* A. Ross (Red.), (ss. 63-82). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Laclau, Ernesto (1990). *New Reflections on the Revolution of our Time*. London Verso.
- Laclau, Ernesto (1993a). Discourse. I: *The Blackwell Companion to Contemporary Political Philosophy*. R. Goodin, P. Pettit & T. Pogge (Red.), (ss. 541-547). Oxford: Blackwell.
- Laclau, Ernesto (1993b). Power and Representation. I: *Politics, theory and Contemporary Culture*. M. Poster (Red.), (ss. 297-296). New York: Columbia University Press.
- Laclau, Ernesto (1996a). The Death and Resurrection of the Theory of Ideology. *Journal of Poilitical Ideologies*, 1(3), 201-220.
- Laclau, Ernesto (1996b). Universalism, Particularism and the Question of Identity. *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Liedman, Sven-Erik & Nilsson, I. (Red.), (1989). *Om ideologi och ideologi-analys. Uppsatser utgivna av Sven-Eric Liedman och Ingemar Nilsson*. S-E. Liedman & I. Nilsson (Red.), Göteborg: Institutionen för idé och lärdomshistoria, Göteborgs universitet.
- Lindberg, Anna-Lena (1991). Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioner i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, Monica & Ericsson, Claes (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *ACT. Action, Criticism & Theory for Music Education. The refereed journal of the MayDay Group*, 9(3), 32-54.
- Lindgren, Monica & Ericsson, Claes (2012). Konstruktioner av estetiskt lärande inom lärarutbildningen. I: *Resultatdialog 2012. Vetenskapsrådets rapportserie*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindqvist, Gunilla (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preeschools*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Loughran, John J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 33-43.

- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2003). *En kulturskolan för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Mills, Sara (2004). *Discourse*. London: Routledge.
- Nilsson, Bo (2002). "Jag kan göra hundra låtar". *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Malmö musikhögskola.
- Olsson, Bengt (1993). *SÅMUS – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Oreck, Barry (2004). The Artistic and Professional Development of Teachers: A Study of Teachers' Attitudes toward and of the Arts in Teaching. *Journal of Teacher Education* 55, 55-69.
- Parker, Ian (2002). *Critical discursive psychology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Paulsen, Brit (1996). *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pêcheux, Michel (1982). *Language, Semantics and Ideology*. London: Palgrave.
- Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reimer, Elliot (1997). Should there be a universal philosophy of music education? *International Journal of Music Education* 29(2), 4-21
- Rose, Nicolas (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rudvall, Göte (2001). *Lärarutbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*. Rapporter om utbildning 2. Malmö: Malmö högskola.
- Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Schou, Lotte Rahbek (1990). Undervisningens æstetiske dimension. *Nordisk pedagogik* 1-2/1990.
- Schön, Donald (1984). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sundin, Bertil (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Bokförlaget Mareld.

- Thavenius, Jan (2002). *Den goda kulturen och det fria skapandet. Diskurser om "Kultur i skolan"*. Rapporter om utbildning 13. Malmö: Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Thavenius, Jan (2003). Den radikala estetiken. I: *Skolan och den radikala estetiken*. M. Persson & J. Thavenius (Red.), (ss. 44-79). Malmö: Malmö högskola.
- Thompson, John (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- Trondman, Mats (1997). *Distributionslogik och Dialog. Om kultur i skolan. Analys och problematiseringar*. Växjö: Växjö universitet.
- Varkøy, Øivind (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenking*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Westerlund, Heidi & Juntunen, Marja-Lena (2011). From implicit cultural beliefs to the use of explicit reflective stories: Developing critical narratology in music teacher education. I: *Musik och kunskapsbildning - en festskrift till Bengt Olsson*. M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg (Red.), (ss.185-192). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Oxford university press.
- Ziehe, Tomas (1986a). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, Tomas (1986b). Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering. I: *Postmoderna tider*. M. Löfgren & A. Molander (Red.), (ss. 345-361). Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, Tomas (1989). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposium bokförlag & tryckeri AB.