

Om den radikala estetiken

Jan Thavenius

Aesthetics goes to school these days. But which aesthetics? That is the question addressed in this article. For over two decades the Swedish Ministry of Education has been financing school projects concerning culture, aesthetics and learning. A critical study of past activities reveals a lack of reflective awareness of what is happening in late modern culture. It is about time the school rethought its cultural policy and turned to radical traditions in the world of art. It has a long way to go. Along the way, I suggest some concepts as an aid to its reflective endeavour: modest, market and radical aesthetics as analytical tools for three types of social aesthetics.

Kultur, estetik och lärande

Under snart tjugo år har skolan varit föremål för statliga satsningar på något som kommit att kallas "Kultur i skolan". Det började med att särskilda medel ställdes till skolornas förfogande under åren 1985-1991. En mängd kulturprojekt genomfördes. De kunde handla om samarbete med författare och konstnärer, teatrar och museer. Kulturpedagoger anställdes för en tid och arbetade med elever och lärare på en skola. Lärare och elever satte upp musikaler, levde som på medeltiden, gjorde utställningar, spelade in en mängd videor.

Åren 1995-1998 fortsatte arbetet inom Utbildningsdepartementet som lade fram "en strategi för kultur i skolan". En särskild beredningsgrupp för "Kultur i skolan" fanns sedan på departementet 1999-2002. På dess uppdrag samarbetade Skolverket och Statens kulturråd i "Kultur för lust och lärande" för att etablera förbindelser mellan skolan och kulturlivet. I det här sammanhanget fick Lärarutbildningen i Malmö ett uppdrag som gavs rubriken "Kultur och skola". Uppgiften var att undersöka hur utbildningen av lärare skulle kunna stödja utvecklingen av fältet "Kultur i skolan" och något som kallas estetiska läroprocesser.

Våren 2003 överlämnade Lena Aulin-Gråhamn och jag en slutrapport med ett antal konkreta förslag till departementet. Rapporten har publicerats i **Kultur och estetik i skolan** och året därpå gav vi tillsammans med Magnus Persson ut en bok på samma tema, **Skolan och den radikala estetiken**. Drygt ett och ett halvt år efter det att departementet fått en genomgång av fältet och ett konkret handlingsprogram har ingenting hänt. Det är kanske inte så överraskande. Skolan och estetiken är trots allt ett marginaliserat pedagogiskt område mer präglad av stimulansåtgärder än genomtänkta insatser (se rapporterna 13/2002, 3/2003).

”Kultur i skolan” har hittills mest handlat om isolerade kulturprojekt. Det har gått långsamt att tänka samman konsten och det estetiska gestaltandet med skolans olika ämnen. I slutrapporten argumenterar vi för att det finns grundläggande estetiska perspektiv som gäller allt som sker i skolan. Vi vidgade de tre begreppen kultur, estetik och lärande för att kunna beskriva hur det estetiska hänger samman med skolans kultur och elevernas lärande.

Om detta ska den här artikeln handla, men jag föreslår att vi tar en liten omväg genom det estetiska.

Min längtan

Konsten, sa en gång konstkritikern och jazzmusikern Ulf Linde, är inte något slags allt för alla. Men ofta kan någon eller några hitta något för dem. Det finns en till synes konstlös dikt av Franz Kafka som länge följt mig i arbetet som lärare och forskare. Jag vill ta den till hjälp för att karakterisera några sidor av uppdraget ”Kultur och skola”. Så här lyder den i Johannes Edfelts översättning:

Min längtan gällde de gamla tiderna,
min längtan gällde nutiden,
min längtan gällde framtiden;
och med allt detta dör jag i ett litet vakthus
vid landsvägskanten,
i en upprättstående likkista, sen urminnes tider
en statens ägodel.
Mitt liv har jag tillbragt med att avhålla mig
från att slå denna kista i spillror.

Dikten uttrycker en längtan, beskriver något som stänger denna längtan inne och slutar i en oförmåga att slå sig ut ur instängdheten. Den tar oss med på en färd från en obestämd längtan till en obeslöjad vanmakt. Intrycket av utveckling förstärks av tempusformerna. Längtan

är på väg att endast tillhöra det förflutna, men döendet pågår hela tiden och självdisciplineringen har alltid funnits där.

Övervakning och död är de negativa bestämningar som fogas till instängdheten. Döden i livet blir en upprättstående likkista och den har funnits så länge någon kan minnas. Den har sen "urminnes tider" varit förknippad med staten, samhällsmakten som kontrollerar och övervakar. Det är en mörk ton i dikten men främst en kyligt konstaterande, i självbilden och i beskrivningen av döendet. Så blir formen en del av disciplinerings temat.

Vad gäller egentligen diktens längtan? Historien är ett alltför allmänt svar. I historien skapas människans värld genom de handlingar hon utför i den. Historien tillhör därmed själva kärnan i det mänskliga. Människan är inte hänvisad till att bara leva i nuets förbiglidande ögonblick. Hon inte bara har en historia utan är också medveten om det. Därför kan hon förhålla sig till den, undersöka det förflutna, ingripa förändrande i världen och rikta sina planer och sitt hopp mot framtiden. Man kan säga att längtan gäller det mänskliga, det som är utmärkande för mänskligt liv. Textens "allt detta" innefattar de möjligheter till mänskligt liv som finns och formuleringen ger tyngd åt föremålet för längtan. Med allt detta inom sig dör diktjaget fångat i något som är motsatsen till liv och möjligheter – död och bevakning. Men vakthuset och likkistan är också en del av historien.

Diktens jag längtar till historien men är också fångad av den, inte bara som offer utan också som redskap. Den disciplinering som dikten talar om är en handling som flyttat in i jaget i form av självdisciplinering. Det är en handling som enbart vänder sig inåt och som utåt manifesterar sig som frånvaro av handling. Det finns en motsättning mellan inre och yttre handlingar genom hela dikten. Längtan är ett subjektivt inre skeende, medan de tre tiderna står för en objektiv värld av yttre handlingar. Döendet är ett passivt tillstånd men vaktandet ett mer aktivt. Slutraderna lyfter fram den komplikation som ligger i själva motsättningen, den frånvaro av handling som i själva verket är en handling.

Det subjektiva utrymmet i historien förefaller begränsat till upplevelsen av längtan, brist och maktlöshet. De objektiva betingelserna däremot tycks effektivt bevaka historien. Om så vore skulle dikten vara enbart tragisk. Längtan efter frihet skulle alltid vara instängd i nödvändighetens vakthus. Men en väg ut ur denna konflikt finns antydd. Den subjektiva längtan gäller förändringens möjlighet. I annat fall vore denna längtan utan verklig riktning. Avståendet rymmer sin egen motsats. Om det inte är tänkbart att kistan kan slås i spillror, är det inte heller möjligt att tala om att avhålla sig från att slå. "Min längtan" talar om förändringens omöjlighet men också om dess möj-

lighet. Instängd i vaktkuren känner diktjaget fortfarande en längtan efter (mera) mänsklighet och upprorets möjlighet.

I diktens varp kan vi slå olika vävar men inte vilka som helst. Hoppet har en riktning mot det mänskliga som (ännu) inte finns. Hindren reses av samhällsordningens krafter som gör människan till sitt offer och redskap. I detta dubbla hinder av döende hopp och välbevakade upprorstendenser kan vi naturligtvis se vilka samhälleliga institutioner eller sociala former som helst, förutsatt att de fungerar hindrande för förverkligandet av "det mänskliga".

Det är alltså inte en naken existentiell vända som får röst i dikten. Men det är viktigt att lägga märke till att den har ett uttalat individuellt perspektiv. Det finns ett smärtsamt avstånd mellan det ensamma subjektet och den gemensamma historien. Det finns en till synes ohjälplig begränsning i det möjliga upproret. Som individuell angelägenhet tycks konflikten bara kunna sluta i melankoli eller tragik. Den gemensamma kampen förefaller utesluten från början. Den fråga som dikten inte ställer men som vi kan ställa i läsningen är om instängdheten i subjektet är vårt enda alternativ.

De tre tiderna

Dikten blev ett emblem för mig, en sinnebild av hur arbete med undervisning och forskning kan vara. På en och samma gång reducerar den de många frågornas komplexitet till något absolut centralt och fångar komplexiteten i de erfarenheter man kan göra i "ett litet vakt-
hus vid landsvägskanten", en skola eller en universitetsinstitution. Dikten kan läsas som en längtan efter att *studia humanitatis* ska betyda något för människor och samhälle. Där finns också en kritik av traditionerna och fröet till en grundläggande fråga. Ska studierna av det mänskliga vara skilda från eller i ständig dialog med samhällsutvecklingen och politiken? En aktuell sammanfattning av både kritiken och alternativet finns i den danske kulturforskaren Johan Fjord Jensens bok *Det tredje*.

Om humaniora utvecklar sig till specialistkompetenser, riskerar den historiska humanismen att isolera sig i de gammalhumanistiska miljöerna, den kommunikativa att bli oreflekterad teknokrati, den kreativa att utvecklas till entertainment fri från historisk-kritiska inslag och den kritiska till en innehållstom radikalitet (s 57f).

Undervisningens och forskningens objekt kan alltså vara det mänskliga och uppgiften inget mindre än skapande av lite mera mänskliga

förhållanden. Så uttrycker sig kanske inte någon lärare eller forskare i dag. Men vad annat söker vi, när vi formulerar de (bildnings)frågor som vi anser det viktigt att ägna sig åt i undervisning och forskning eller när vi berömmar oss av kritisk medvetenhet? Vad är kritiskt medvetande i grunden om inte en svårstoppad "längtan" efter alternativ till det reellt existerande – för att parafrasera kultur- och samhällskritikern Edward Said.

En bestämd arbetsmetod kunde man, om man så ville, också finna i Kafkas dikt. Det centrala i metoden var att sätta in frågorna och fenomenen i historiska, kulturella och sociala sammanhang, att perspektivera frågorna och beröva fenomenen deras "självklarhet". Kritikens normativa grund slutligen kan aldrig vara en gång för alla given. Värderingar måste hela tiden betraktas som öppna förslag. Dikten är också obestämd på den punkten. Längtan gäller de tre tiderna, men det är en öppen fråga vad de står för mer precist. Det är vår sak att fylla i texten där den lämnar tomma rum för våra behov av och vår längtan efter mer mänskliga förhållanden.

Den här enkla men användbara undersökningsmodellen växte fram inom Pedagogiska gruppen i Lund under slutet av 70-talet i samspel med egen och andras undervisning. Den handlar liksom Kafkas dikt om att förhålla sig till de tre tiderna: de gamla tiderna och inte minst traditionernas formande kraft; nutiden i form av det senmoderna samhället och de sociala och kulturella förändringar vi lever mitt i; framtiden med sina överhängande frågor. Konkret handlade det om att väva samman ämneshistoria med ämnesteorier, ämnespraktik och politisk analys.

I undersökningarna inom "Kultur och skola" har vi använt samma arbetsätt. Kritiken av fältet "Kultur i skolan" har bland annat gått traditionen att inte dokumentera de kulturprojekt som genomförts på ett sådant sätt att de kan bli föremål för analys och reflexion. Fältet karakteriseras i stället av en överproduktion av tro som den franske kultursociologen Pierre Bourdieu skulle ha sagt, en tro på den goda kulturen, det fria skapandet och de estetiska aktiviteternas instrumentella värde som kompensation för skolans mödosamma kärnverksamhet (Thavenius 2004a).

I nutidsanalysen är det främst senmodernitetens estetiska värld som stått i centrum. I skolan fortlever den konstvärld och det system av konstarter som växte fram under 1700-talet och som var aktuella ända fram till mitten av förra seklet. Men under de senaste femtio åren har konsten, konstvärlden och estetiken genomgått så stora förändringar att det mesta kräver ett nytt tänkande. Nyttänkandet gäller framtidsfrågor som skolans förhållande till populärkulturens och

marknadens estetik, vad kulturell demokrati skulle kunna innebära på skolans område men också vidare frågor om estetik och politik.

Med detta är Kafkas dikt långtifrån uttömd och inte allt sagt om hur det är att arbeta med undervisning och forskning. Någonstans lever längtan efter ett annat språk för det personliga som också blir det gemensamma. Någonstans lever känslan av den instängdhet och vanmakt som genomsyrar dikten. Slutraderna kastar ett skoningslöst sken över våra insatser. Sådant brukar vi inte tala om som lärare och forskare trots att känslorna finns där hela tiden och sätter sina spår i lärande och kunskapssökande. Men dikten håller fast dem och det är ett av skälen till att jag skriver den här artikeln.

Från kultur till estetik

Ett första steg på vägen mot nya sätt att se på skolan och estetiken handlar om att föra över tyngdpunkten från kultur till estetik. Om kultur i bredare mening och om lärande handlar all undervisning liksom all forskning om undervisning. Om man ska ställa frågor som i någon mån representerar något nytt i förhållande till gängse pedagogisk forskning och debatt, måste estetik vara det centrala begreppet. Huvudfrågan är vad estetik har att göra med skolans kultur och elevernas lärande. Den nya tankefiguren kan åskådliggöras så här:



För "Kultur i skolan" har kultur varit det centrala begreppet och estetik förbundet med den konst och de konstnärliga verksamheter som sedan gammalt accepterats av skolan. Utgångspunkten för satsningen i slutet av 80-talet var att eleverna skulle få mer kultur i skolan. Det betydde fler besök på kulturinstitutioner, fler konstnärer av olika slag i skolan och mer av estetiska verksamheter som sjunga, spela, dansa, måla, slöjda. De senare har mest gällt elever på tidigare stadier. De två första mer kulturkonsumerande och kunskapsorienterade verksamheterna har däremot dominerat på senare stadier.

Detta är utmärkande för hur man ser på vad "kultur i skolan" bör vara för elever i olika åldrar. Något förenklat kan man säga att det för yngre elever mest handlat om att göra något, medan det för äldre har gällt att ta del av vad andra har gjort och eventuellt behandla det på något sätt. På framtidsprogrammet står därför att förena "produktion" med "reception" och reflexion för alla elever.

Flera olika syften har legat bakom dessa inslag i skolvardagen. Ett har varit att värna "den goda kulturens" plats i skolan. Med

detta sällan diskuterade begrepp avses den etablerade barnkulturen och konsten, och de erkända konstinstitutionerna. Den normativa grunden har för det mesta varit en självklarhet och det fostrande motivet är lika gammalt som den allmänna skolan. Det har sedan 1800-talets början varit skolans uppgift att motverka den "dåliga kulturen" och kompensera barn från så kallat kulturfattiga miljöer.

Nära förbundet med detta huvudsyfte har varit önskan att få in fler konstnärer och konstinstitutioner i skolan. Tanken är att de representerar den "kultur" som ofta saknas i kunskapsskolan. Kopplat till detta motiv har varit ansträngningarna att vidga arbetsmarknaden för konstnärer men också att skola en publik för framtiden. När konstnärer har börjat arbeta i skolan har det uppstått en konflikt mellan konstvärldens tro på konstens egenvärde och skolvärldens inriktning på nytta. Konstnärerna har inte varit lika entusiastiska som lärarna för en verksamhet som bara ska lätta upp skolvardagen och underlätta för eleverna att lära in de egentliga skolkunskaperna. Konflikten har slåtats över genom slagord som "kultur för lust och lärande" (Rapporterna 13/2002, 3/2003; se även Gustafsson & Fritzén 2004).

Eftersom vi har begreppen konst och estetik, behövs strängt taget inte det estetiska kulturbegreppet i det här sammanhanget. Det orsakar bara missförstånd. Kultur kan reserveras för det breda, antropologiska begreppet. Lärande å andra sidan är också ett begrepp som behöver vidgas ut över de gängse kognitiva gränserna. Ett kvalificerat lärande handlar om mycket mer än vad den typiska skolundervisningen förmår omfatta. Å ena sidan bör det inbegripa sinnliga och emotionella aspekter som vi kunde lära oss av läsningen av Kafkas dikt, å den andra måste det omfatta all metainläring som bland annat handlar om vad kunskap är, vilka vi själva är och vilken plats vi har i samhället.

Ett ord, flera betydelser

Men förskjutningen från kultur till estetik har inte bara att göra med vilka termer som är lämpliga. Den handlar om vilka frågor vi vill ställa. "Kultur i skolan" kan oftast också skrivas "mer kultur in i skolan". Kultur i skolan tenderar att bli något av ett självändamål. Viktigare än att på det sättet utgå från något givet, "kultur", och undersöka hur den kan komma in i skolan är att undersöka den kultur som finns i skolan och se om och i så fall hur den bör förändras. Med den utgångspunkten är den centrala frågan vad det finns för viktiga estetiska perspektiv på skolans kultur och lärandets kvaliteter.

Men vad är då estetik? Estetik används i flera olika betydelser. Många läsningar släpper om man accepterar det. Några betydelser som är nära förbundna med skolans så kallade estetiska ämnen dominerar i skolsammanhang. En omfattar sinnliga erfarenheter och kunskaper, inte sällan ensidigt kopplade till de gamla föreställningarna om estetik som Det Sköna. En annan betydelse handlar om skapande. I den senare kan tyngdpunkten antingen ligga på att göra vissa saker, slöjda, sjunga, måla och så vidare, eller på att skapa något nytt, vara "kreativ". I skolans värld är estetik dessutom något som oftast är knutet till traditionellt konstnärliga verksamheter och den etablerade konsten.

Om estetik i de här betydelserna och om de estetiska ämnenas uppgifter i en bokligt orienterad skola förs det sedan länge en angelägen diskussion (Marner & Örtegren 2003, Aulin-Gråhamn 2004a, b). I enlighet med arbetsmodellen har vi ägnat den diskussionen vår uppmärksamhet, eftersom det handlar om den tradition som skolan arbetar i (rapporterna 9/2002, 13/2002, 3/2003). Det finns mycket gott och mycket kritiskt att säga om den traditionen. Jag ska inte gå närmare in på detta utan i stället vända mig mot andra – i skolsammanhanget mindre uppmärksammade – betydelser av ordet. Syftet är att visa att det finns estetiska perspektiv som är lika grundläggande för skolans kultur och för eleverna och deras lärande som de sociala, kulturella och politiska.

Det som gjorts inom ramen för "Kultur i skolan" har oftast bottnat i de nämnda betydelserna. Vad som hänt under senare år är att lärande uttryckligt kopplats samman med dem. Vad det är eleverna ska lära sig har emellertid förblivit oklart. Den viktigaste frågan är inte hur man ska få in mer kultur, läs estetiska verksamheter, i skolan och än mindre vad estetik "egentligen" är. Det väsentligaste är att undersöka vilka betydelser som finns och om några av dem kan vara fruktbara för skolan och eleverna.

Det är inte bara ordet estetik som har många betydelser i dagligt tal, det finns också flera olika estetikbegrepp inom filosofins estetik och estetikens teori. Ett av dem förekommer i uttryck som det estetiska livet eller den estetiska sfären. Begreppet används som synonym till konst och man talar om konsten som ett särskilt område till skillnad från exempelvis vetenskapen, ekonomin eller politiken. De här användningarna ringar in ett socialt fält eller en bestämd **social form**. Den här kultursociologiska betydelsen kan man ta fasta på om man vill göra kopplingar mellan å ena sidan konst och estetik och å den andra offentlighet och demokrati som livsform.

Under moderniteten har konsten utvecklats till en särskild offentlighetsform, ett sätt att komma samman och skapa möjligheter för

samtal människor emellan. Det var i 1700-talets Europa som det växte fram föreställningar och regelverk som gav konsten en särställning. Konsten utvecklade sig till en avskild sfär med en särskild yttrandefrihet – den konstnärliga friheten. Konsten blev en viktig del av det offentliga samtal som idealt sett borde kunna föras öppet och jämlikt. Det idealet uppfordrar också i dag till försvar och vitalisering av de offentligheter som finns men också till skapande av nya former av offentlighet.

Skolans kultur är i stort lika med dess miljöer för lärande. Ska kunskaperna och lärandet vidgas över de gängse gränserna måste det ske i sammanhang som tillåter olika perspektiv och uttrycksformer och som inspirerar till meningsutbyten. Undervisningen bör då präglas av gemensamma samtal där många röster kan höras. Därför är det viktigt att se skolan som en intellektuell offentlighet. Konsten och den konstnärliga friheten kunde vara en hjälp att förändra skolan. Den skulle kunna vara en demokratisk offentlighet med en egen reell yttrandefrihet. En klass eller en skola är inte större än att de kan fungera som en klassisk deltagardemokrati. Tack vare de nya medierna skulle skolorna också kunna fungera som en modern medieoffentlighet.

Estetiken som social form skulle alltså kunna göra skolans kultur och elevernas lärande rikare och meningsfullare. Konstens värld förvaltar en kritisk och frihetlig tradition som bland annat skapat en fristad för radikala gestaltningar av människa och samhälle. Den kunde öppna skolan för diskussioner och dialoger, och ställa krav på hur man utvecklar sina kunskaper, tankar och känslor.

Den konstnärliga estetiken är vidare ett **formspråk** som hela tiden utvecklas och ifrågasätter sig självt. Vi talar om en teaterföreställningsestetik, om estetiska uttrycksformer eller kanske om konstens metod. I dessa fall tänker vi på den form som framställningen eller gestaltningen har. Estetiken är en medvetenhet om vad formen betyder när vi skapar våra olika bilder av verkligheten. Tänk – för att ta ett enkelt exempel – på romankonstens utveckling från 1800-talets realistiska roman där en allvetande berättare behärskar sin verklighet till 1900-talets experimentella roman där den en gång fasta verkligheten lösts upp i synvinklar, metafiction eller löst sammanfogade språkfragment. Den utvecklingen handlar om en radikal förändring av våra föreställningar om vad verkligheten är och hur vi kan veta något om den.

Till skillnad från många andra former av vetande, till exempel vetenskapens, kan konsten släppa fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för känslor, inlevelse och engagemang, för det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar gärna konkret och sinnligt och visar i stället för att argumentera, frågar hellre än ger

bestämda svar. Konsten drar uppmärksamheten till sin egen form och experimenterar hela tiden med den.

Alla framställningar av verkligheten har en bestämd form och vilken form de har, innebär en avgörande skillnad. Mening skapas inte bara genom vad vi säger utan också genom hur vi säger det. Konstens metod kan beskrivas med ord som öppen, frågande, kritisk. Den kan ge världen mångfald, komplexitet och konkretion. Det betyder inte att konsten överallt och alltid lever upp till sina egna normer. Men de finns där som alltid närvarande möjligheter och förväntningar. Detta betyder att estetik som formmedvetande har två viktiga sidor. Dels handlar det om att formen är en oskiljaktig del av allt meningsskapande. Dels kan vi av konsten lära oss ett medvetet, problematiserande och experimenterande sätt att umgås med formfrågor.

Alla kunskapsområden har något att lära av konsten i det här avseendet. Vetenskaperna har till exempel en lika viktig som sällan diskuterad formsida. "Det estetiska är en aspekt av all kunskap" skriver en norsk forskare, Ingebjørg Seip (1995). Estetiken är med andra ord kunskapsområdenas medvetande om sig själva som formad verklighet. Den påminner om att det inte finns något innehåll oberoende av formen. I den meningen finns det ett grundläggande estetiskt perspektiv på alla läroprocesser.

Skolkunskaperna har sina former. Det förflutna kan skildras på olika sätt och fysiken kan ingå i olika berättelser. Båda kan berättas som framgångssagor, mänskligheten blir klokare och mer upplyst. Båda kan berättas som historier om de stora personligheterna. Fysiken framställs nästan alltid utan historisk-kritiska perspektiv och historien utan problematiseringar av den tekniska och naturvetenskapliga utvecklingen. Skolkunskaperna har sina former och sina genrer som bör diskuteras och problematiseras. De är inte alltid så rika på olika perspektiv eller förbindelser med elevernas livsvärld och vardagserfarenheter. Men konsten och elevernas estetiska gestaltande kan göra dem rikare på många sätt. Estetik i betydelsen formspråk och medvetenhet om formens betydelse skulle kunna vidga skolans kunskapssyn. Den kunde ifrågasätta lärobokskunskapernas entydighet och till synes självklara former, skolans färdiga och fasta kunskaper.

Begreppet estetik har vidare i takt med samhällets demokratisering kommit att användas också om populärkulturella fenomen. Längre talade man om populärkulturen som okultur och om dess triviala, det vill säga ointressanta estetik. Men under senare decennier har det blivit allt vanligare att ägna populärkulturen seriös uppmärksamhet som det centrala inslag i modern västerländsk kultur som den är. Begreppet har slutligen också börjat användas om den allmänna tendensen i de hög-

utvecklade moderna samhällena att det sociala livet blir alltmer estetiserat och upplevelseorienterat (Persson 2004, Thavenius 2004b).

En kultursociologisk modell

De här betydelseerna av estetik har lett fram till en kultursociologisk modell som kan hjälpa oss att resonera om vad estetik betyder i samhället i dag och för skolan och eleverna. Modellen kan ges olika form. Låt oss börja med den här figuren:



När vi har valt att placera estetik som det centrala begreppet, har det inneburit en friställning från traditionens normativa anspråk. Estetik är inte bara något som finns inom konstvärlden och som alltid har ett positivt värde. Tvärtom är samhället genomsyrat av estetik och begreppet har därför blivit allt mer centralt i analysen av det senmoderna samhället (Beck, Giddens & Lash 1995). För att ha ett ord för den estetik som ligger utanför konstvärlden har vi myntat begreppet marknadsestetik (Persson 2004, Thavenius 2004b). Det är ett begrepp som omfattar en mängd heterogena fenomen allt från köksinredning till krigsrapportering, från härmode till varumärken.

Det är svårt att förhålla sig entydigt kritiskt eller uppskattande till de företeelser som ryms inom begreppet. Det är en av poängerna med att använda ett annat begrepp än populär- eller trivialkultur/estetik som genast utlöser negativa reaktioner i skolvärlden. I första hand bör begreppet fattas deskriptivt, om det ska vara möjligt att skapa ett fruktbart förhållande till marknadsestetikens motsägelsefullhet. Den är ett av elevernas allt överskuggande fascinationsobjekt och rymmer både kulturellt nyskapande och olika former av vad Pierre Bourdieu skulle kalla symboliskt våld. Familjegemenskapen består i att det rör sig om en estetik som utvecklas och används nära den ekonomiska och politiska makten. Den är tätt knuten till konsumtions-samhället och ett nyckelord i sammanhanget är upplevelseindustri.

Om marknaden är den ena sociala institutionen i modellen är skolan och konsten de två andra. Den modesta estetik är ett begrepp för den typ av estetiska och konstnärliga verksamheter som dominerar i skolvärlden. Bestämningen modest kan inte befrias från en värderande klang. Därför bör det kanske sägas att meningen inte

är att kritisera att eleverna får dansa och sjunga, spela trummor och skriva hypertexter, gå på konstutställningar och teater. Det finns ingen anledning att missunna eleverna den glädjen. Men skolans estetik kan beskrivas som modest i de krav den ställer eller inte ställer och i den bristande förmågan att förhålla sig till kulturella förändringar.

Modest är skolans estetik när verksamheterna bildar isolerade öar i skolvardagen, när de enbart fungerar som vilostunder i skolarbetet och accepterar sin marginella ställning. Modest är den när den inte ställer några krav på skolans vedertagna kultur- och kunskaps-syn. Modest har den visat sig vara i sin oförmåga att hantera populärkulturen. Längre har skolan låtsats som om den inte fanns eller också aktivt ochoreflekterat motarbetat den.

På senare tid och i takt med marknadsestetikens allt större utbredning och betydelse har skolan oreflekterat anammat delar av den. Tydligast blir det i delar av gymnasiet medieprogram och estetiska program. Om inget nytänkande sker, finns det bara ett framtidsscenario för skolan och det estetiska: mer av de mer eller mindre traditionella estetiska verksamheterna som avkoppling i det egentliga skolarbetet å ena sidan och å den andra mer kritiklös utbildning för den expanderande marknadsestetiska kulturindustrin.

Den radikala estetiken slutligen är ett begrepp som går tillbaka på några av konstvärldens traditioner. Det är och ska vara ett värderande begrepp. I förra avsnittet antydde jag något om dess innehåll, när den konstnärliga friheten och konsten som en formexperimentrande tradition diskuterades. Jag ska återkomma till den diskussionen men först några kommentarer till den institutionella modellen och sedan en utvidgning av den.

Det finns inga skarpa gränser mellan de tre institutionerna marknad, skola och konst eller mellan de tre typerna av estetik. Det finns inslag av både marknadsestetik och radikal estetik i skolan. Marknaden och konsten står hela tiden i ett utbytesförhållande till varandra. Ur materiell synpunkt lever konsten idag på marknadens villkor och allt mer av skolans verksamhet – inte minst den estetiska – påverkas av marknaden.

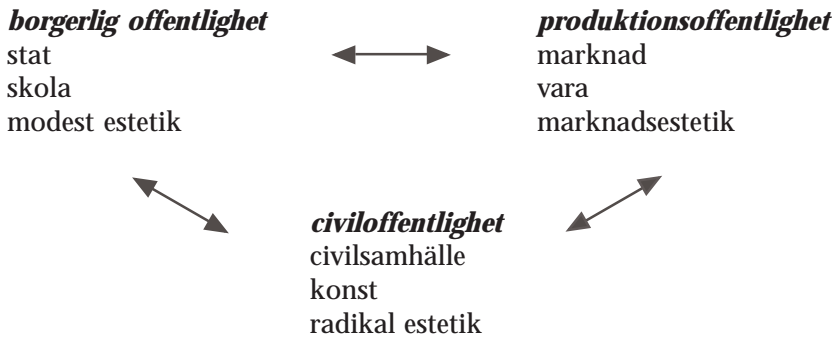
Men historiskt och ideologiskt företräder de olika sociala institutionerna olika värderingar. Skolan är i vårt samhälle en del av statsapparaten och dess skiftande intressen och behov. Konsten å sin sida är en del av det som brukar kallas det civila samhället och som inte är helt underställd staten eller marknaden. En (idealtypisk) definition av det civila samhället är: summan av de livssammanhang där det finns inslag av en dialogisk kommunikation som är öppen och i princip offentlig. Det är rimligt att placera åtminstone delar av konsten i den sociala institutionen.

Om man accepterar den här analysen, kan man säga att modellen avbildar en sida av det moderna samhället. Moderniteten utvecklar sig i ett ständigt konflikt- och beroendeförhållande mellan dessa tre sociala institutioner – staten, marknaden och civilsamhället. Därmed har vi skrivit in frågan om skolan och estetiken i senmodernitetens centrala problematik. Genom att sätta marknadsetetiken i modellens domnanta position markeras dess sociala och materiella ställning. Den har med den argentinska kulturteoretikern Beatriz Sarlos ord nu fullt ut skaffat sig ”hegemoni över alla tidigare kulturformer” (2001, s 108). Det här betyder att vi kan börja ställa den typ av frågor som är centrala i Beatriz Sarlos analys av livet i det senmoderna samhället. Måste vi acceptera, skriver hon, det sätt på vilket kulturindustrin:

reorganiserar kultur i enlighet med de mönster som säljs åt oss av en marknad som fungerar enligt lagen om vinstmaximering [...] och utan motvikt från vare sig staten eller offentligheten? (Sarlo 2001, s 6).

En utvidgad modell

Jag vill nu pröva att vidga modellen och införa två nya former av offentlighet.



De senaste decenniernas diskussion av offentligheten går tillbaka på Jürgen Habermas inflytelserika framställning i **Borgerlig offentlighet** från 1962. Han analyserar där den historiska framväxten av det revolutionära borgerskapets idé om individens frihet och det förnuftsstyrda offentliga samtalet mellan fria, myndiga och jämlika individer. Den borgerliga offentligheten framställs som ett ofullbordat projekt som dock fortsatt intar en central plats i samhällskritikens normativa

grund. Ofullbordat är det bland annat för att förutsättningarna för deltagande i offentligheten är så ojämlika. Benämningen *borgerlig* offentlighet äger fortfarande sin giltighet.

Den borgerliga offentligheten var tänkt att fungera som en plats utanför staten och marknaden där medborgarna skulle kunna frigöra sig från sina särintressen och diskutera "det allmännas bästa". Men offentligheten utmärks i realiteten av en blandning av statliga styrningar, marknadsintressen och strävanden att försvara en relativ självständighet i förhållande till de föregående. Staten har under moderniteten blivit garanten för offentlighetsformerna och yttrandefriheten. Kulturpolitiken ska motverka "kommersialismens negativa verkningar" som det heter i en välbekant målsättningsparagraf. Men marknadens intressen har mer och mer gjort sig gällande och staten har tvingats bortse från många av de negativa verkningarna.

Skolan är en del av den statliga styrningen och kanske den del som hittills varit mest orubblig i sitt motstånd mot populärkulturen. Skolans verksamhet förutsätts också vila på "demokratins grund" och utbilda nya medborgare för offentligheten. Det förefaller ur flera synpunkter rimligt att urskilja en pol som vi kan kalla borgerlig offentlighet och som ännu inte uppgått i den marknadsbaserade offentlighetsform som här kallas produktionsoffentlighet. Det handlar om den liberala demokratins offentlighet som har sin starkaste förankring i staten och dess institutioner. Det är den som har satt sina tydligaste spår i skolan genom främst den parlamentariska demokratins former, en traditionell kultursyn och en liberalistisk, distributiv kulturpolitik.

Begreppet produktionsoffentlighet är hämtat från de tyska sociologerna Oskar Negts och Alexander Kluges bok *Öffentlichkeit und Erfahrung* (1972). Tio år efter Jürgen Habermas historiska analys av offentlighetsbegreppet tog de upp en aktuell diskussion utifrån ett lite annat perspektiv. Om Habermas var förankrad i en rationalitetsteori och undersökte förnuftets möjligheter under olika förutsättningar, så utgick hans efterföljare från en erfarenhetsteori. Deras frågor var: Var och i vilka former gör människor sina erfarenheter och var bearbetas och diskuteras de? Deras definition av begreppet offentlighet har därför två sidor:

Offentlighet betecknar bestämda *institutioner*, inrättningar, aktiviteter (till exempel den offentliga makten, pressen, den offentliga opinionen, publiken, verksamheter i det civila samhället, gator, platser); men offentlighet är samtidigt en allmän social erfarenhetshorisont, där det som reellt eller förment är relevant för alla samhällets medlemmar är sam-

manfattat. I den meningen är offentlighet å ena sidan en angelägenhet för några få professionella (till exempel politiker, redaktörer, föreningsfunktionärer), å andra sidan något som angår envar och som först realiseras i människors huvuden, en dimension av deras medvetande (1974, s 9).

Till produktionsoffentligheten räknar författarna sådant som själva produktionsprocesserna, det vill säga framställningen av varor och tjänster, medvetandeindustrin eller kulturindustrin och reklamen. I dag kan vi lägga till sådana globala storindustrier som film, musik, design, mode, leksaker, mjukvaror och videospel. När konsten beräknas omsätta 9 miljarder dollar på den globala marknaden, är motsvarande siffra 140 miljarder för enbart design (Howkins 2001, s 116).

Varuformen och vinstintresset gör produktionsoffentligheten till vad den är och bestämmer vilka erfarenheter människor kan göra. Konkurrens och privat konsumtion, hierarkiskt ledarskap och individuella satsningar hör till de typiska erfarenhetsformerna. En annan sida av produktionsoffentligheten framhävs av beteckningen iscensättningsoffentlighet. Den kan syfta på mediernas "interaktiva" kommunikation som inte är dialoger i kvalificerad mening utan bara möjligheter för publiken att (kort) säga sin mening, till exempel genom att skicka SMS till teveprogram eller ringa P1. Men den kan också användas på insceneringen av de estetiska fascinationsformer som är utmärkande för kulturindustrin (Persson 2004). *La Société du spectacle*, skådespelssamhället, är ett numera klassiskt begrepp för samma "postmoderna" tendenser (Debord 2002).

En kvalificerad kritisk offentlighet fungerar framför allt genom den offentliga meningsbildningen. Det är den som skjuts in mellan de erfarenheter vi gör som individer och tolkningen av dem. Det är den som kan leda fram till en perspektivrik och reflekterande tolkning av erfarenheterna. Det typiska för produktionsoffentligheten är att den instansen saknas. Den iscensätter genast en tolkning av erfarenheterna och söker oftast direkta kanaler till den enskildes privata sfär. Den känner inte gränsen mellan det privata och det offentliga. Det betyder att den är grundläggande monologisk och icke-resonerande.

Negt och Kluge införde begreppet produktionsoffentlighet för att understryka att problemet inte bara var den borgerliga offentlighetens ofullbordade projekt alternativt förfall. I deras efterföljd vill jag hävda att frågorna om kultur, estetik och lärande inte, som hittills, kan bortse från marknadsetetiken och det sociala sammanhang där den utvecklas – produktionsoffentligheten. Vi står i själva verket inför två olika men mer eller mindre monologiska offentligheter, produktionsoffentligheten och den del av den statligt styrda offentligheten som heter skola.

Det handlar om två sociala institutioner där barn och unga gör avgörande erfarenheter, där erfarenheter och kunskaper ges entydiga tolkningar och där utrymmet för en offentlig dialog är ytterst begränsat. I båda fallen ligger värdegrunden, kunskapsinnehållet och de estetiska formerna fast, de är olika men lika fasta. Vad de har gemensamt är att detta inte är något problem för dem. Det som skiljer dem åt är att de (ännu) styrs av olika ideologier och att produktions-offentligheten är så mycket mäktigare.

Under de senaste decennierna har vi sett att produktionsoffentligheten allt mer vinner mark inom skolan. Det kan avläsas i det marknadstänkande som inte minst tagit sig uttryck i individualiseringssträvanden som handlar om att öka individens förmåga att konkurrera på en given marknad och inte om att stärka individerna så att de tillsammans med andra bland annat kan placera marknaden under luppen och försöka skapa "mer mänskliga" livsvillkor. Mellan skolan och marknaden ligger en arbetsmarknad där media och upplevelseindustri är expansiva sektorer. Ett inte osannolikt scenario är att skolor och elever satsar på dessa sektorer och därmed ger marknadsestetiken fritt inträde. Är det dess fascinationsformer som utan historisk-kritiska mellansteg ska rädda skolan från dess svaga attraktionskraft och brist på kontakt med samtiden?

Skolan och den modesta estetiken har knappast ställt den frågan och ännu mindre visat någon förmåga att handskas med den på något fruktbart sätt. Det är här begreppet civiloffentlighet kommer in. Det är så vitt jag vet också ett nybildat begrepp. Det har inte saknats förslag på begrepp för ett alternativ till den borgerliga offentligheten. Negt och Kluge använde i god 60-talsanda begreppet proletär offentlighet, eftersom deras intresse gällde arbetarklassens möjligheter att bearbeta sina erfarenheter på egna villkor. Kritisk offentlighet och motoffentlighet är andra begrepp som flitigt använts i debatten om offentlighetens förfall. När jag föreslår begreppet civiloffentlighet, är det bland annat för att undvika en uteslutande koppling till en social klass vars omfång och avgränsning för övrigt är oklar i dag. De två andra begreppen riskerar att leda tankarna till en alltför enkel uppdelning i svart och vitt, gott och ont. Så är vi fångna i ett nytt ensidigt tänkande om kulturen.

Den civila offentligheten är naturligtvis knuten till det civila samhället som jag definierade det tidigare. Det omfattar folkrörelser och andra sociala rörelser som Attac, Föreningen Ordfront, Amnesty och Författares Bokmaskin. Men det typiska är att det aldrig går att riktigt avgränsa eller beskriva det civila samhället. Plötsligt uppstår det en mer eller mindre organiserad rörelse mot miljöförstöringen i Teck-

omatorp eller till försvar för utvisningshotade familjer i Härnösand eller som manifestation mot rasistiska hot i Salem för att senare försvinna. Men kvar finns erfarenheterna av att uttrycka egna intressen, debattera fritt och handla gemensamt.

Det är ingen självklarhet att placera konsten i civiloffentligheten. Den är så uppenbart beroende av både staten och marknaden för sin existens och dess självständiga ställning är hela tiden under debatt. Nyligen hävdade kulturkritikern Stefan Jonsson att konstnärerna övertagit en stor del av den kritiska journalistikens roll. "Vägen till en sann skildring av verkligheten", skrev han, "går via den estetiska fiktionen: den dokumentära och journalistiska sanningen är en konstruktion." I det här sammanhanget är fortsättningen av det påståendet extra intressant:

Det verkar därför som om de estetiska genrererna ligger ett steg före massmediernas verklighetsåtergivning. Som om konst, litteratur och film vore i färd med att utveckla framställningsätt som kompenserar för bristerna i massmediernas journalistik och som i bästa fall kan förnya den. Det finns flera exempel på hur journalistiska genrer utvecklats ur litteratur, konst och film. Artonhundratalets realistiska och naturalistiska roman föregrep tidningens dokumentärreportage. Modernismens filmavantgarde utvecklade de klipptechniker som standardiserats i televisionen. Dramatikens och den filosofiska romanens dialogiska struktur har präglat journalistikens intervjuform. Pressfotot härmar måleriets och skulpturhistoriens ikonografi. Den modernistiska romanens flytande berättarperspektiv brukas numera i det undersökande reportaget i såväl press som radio och tv (Jonsson 2004-06-24).

Både den självständiga roll som Jonsson tilldelar konsten och det inflytande som han menar att den kan ha på beskrivningarna av verkligheten kan naturligtvis läsas som stöd för den dubbla tes som jag driver här. Men det finns andra uppfattningar. Beatriz Sarlo resonerar kring tre frågor i sin bok om den samtida kulturen. Den första om marknadens och kulturindustrins hegemoni har jag redan citerat. Den andra handlar om populärkulturens utveckling och den tredje om konsten, "high culture". Hon frågar sig och oss:

Är vi tvungna att finna oss i högkulturens begränsade karaktär? Kommer konsten alltid att vara (eller har den alltid varit) något för de välbärgade, för dem med en högre kallelse eller för mandariner? Har vi drivit iväg så långt att vi nu definitivt är isolerade från traditionella kulturer vars spår är helt utplånade? Finns det plats för konsten i livet eller ute-

sluter konsten och livet varandra enligt någon sociologisk eller estetisk princip? (2001, s 7).

Analysen av Beatriz Sarlos slag har mycket som talar för sig. Negt och Kluge har ännu ett begrepp, lägeroffentlighet, som skulle kunna användas här. En lägeroffentlighet är enligt deras bestämning en som avgränsar sig negativt från omvärlden. Det finns gott om fundamentalistiska enklaver i dag som fungerar som lägeroffentligheter. Men begreppet skulle också kunna användas om skolan och dess modesta estetik när de sluter sig för stora delar av kulturen, både utvecklingen inom produktionsoffentligheten och inom konsten. Mellan skolan och civiloffentligheten ligger hela den estetisk-humanistiska kulturen som också delvis fungerar som en lägeroffentlighet, sluten inom sig själv och med olika underavdelningar som till exempel den akademiska världen, delar av bildningskulturen (Svenska Akademien) och konstexpertkulturen.

Uppdelningen i marknadsestetik, modest och radikal estetik är inte en uppdelning i rena former strikt skilda från varandra. Det handlar om tendenser i en i högsta grad ören verklighet. Det föregående ska alltså inte uppfattas som en övertro på konsten. Debatten om konstens ställning i våra och inte minst elevernas liv måste hållas levande (Willis 1990). Vad jag skriver om konsten och den radikala estetiken är inte något lovtal. Att ensidigt hylla konsten skulle vara att upprepa skolans och inte minst "kultur i skolans" misstag. Det gäller att ta med sig också konstens motsägelsefullhet och heterogenitet in i framtida analyser. Vi kan skriva förfallshistorier om både den borgerliga offentligheten och konsten. De har sitt berättigande. Men vi kan också skriva deras "idealhistoria", det vill säga ta fasta på de föreställningar, värderingar och konkreta landvinningar som tillhör traditionen och som vi kan välja att vidareutveckla.

En modell för skolan

Det är dags att dra ihop trådarna och säga något om den tredje tiden, framtiden. Jag har argumenterat för några sätt att förhålla sig till de traditioner på fältet som sammantaget lett till att det inte förs någon kvalificerad debatt om skola, estetik och lärande. Ett av dem har handlat om att inte bara ställa sig kritisk till bristen på dokumentation, reflexion och kvalificerade värderingar av vad som görs utan också lägga en grund för ett alternativ till den traditionen. Vad som krävs är användbar dokumentation, ett utvecklat tänkande öppet för olika alternativ och en värderande diskussion. Vidare har esteti-

ken satts i centrum på ett nytt sätt och fältet öppnats för flera olika estetikbegrepp och en debatt om vikten och värdet av olika begrepp.

De centrala begreppen kultur, estetik och lärande har slutligen vidgats. Kultur har givits betydelsen skolans kultur. Några tätt sammanvävda aspekter är viktiga i det här sammanhanget: skolans kultursyn och kulturpolitiska ståndpunktstaganden, miljöerna för lärande och deras relation till grundläggande krav på offentlighet och demokrati. Estetikbegreppet har vidgats till att också omfatta de estetiska uttrycksformer som finns utanför konsten. Lärande har givits en bredare definition som omfattar sidor som spelar en underordnad roll i den renodlade kunskapsskolan.

Jag har tecknat en skiss av den samtida situationen utgående från några modeller av estetik och samhälle. Bilden representerar ett sätt att se på den estetik som skapas och används i olika sociala sammanhang. Det finns andra synsätt och infallsvinklar som bör konfronteras med de tolkningar som jag har presenterat. Det viktigaste just nu är kanske inte att någon "har rätt" utan att samtida tendenser verkligen blir analyserade och debatterade. Under de resonemang jag fört ligger en föreställning om vad bildning kunde vara i vår tid. Det hoppas jag blir tydligare när jag nu går över till en framtida modell för skolan.



I denna sista variant av den hierarkiska triangeln har den vänt ännu en gång och formen signalerar att det nu är något som jag kallar den radikala estetiken som ska ta ledningen och makten i skolan. Den historiska bakgrunden har varit nödvändig liksom samtidsanalysen men de är ofullständiga utan en idé om framtiden. Låt mig börja med några slutsatser som handlar om hur inslag av radikal estetik ska kunna hjälpa skolan att utveckla dess modesta estetik och handskas med den besvärliga marknadsetetiken. Några frågor reser sig omedelbart.

Hur ska skolan ställa sig till produktionsoffentligheten och marknadsetetiken? Det pågår en kamp om utrymmet i det offentliga rummet mellan marknadsintressen och civilsamhällets intressen. Ska de subjektiva och sinnliga behoven överlätas på marknaden? Ska den individuella friheten formas till självtillräcklig individualism av marknaden eller förenas med civilsamhällets sociala solidaritet? Borde skolan skapa utrymme för inslag av civiloffentlighet? Kan den aktivt

delta i den gemensamma bearbetningen av erfarenheter och hjälpa individerna att bli myndiga människor med förmåga att orientera sig i större sociala och kulturella sammanhang, se sig själva i dem och handla i dem.

I en rad böcker har en dansk forskare i estetik och kultur, Henrik Kaare Nielsen, ingående behandlat dessa frågor. Särskilt de två senaste, *Æstetik, kultur og politik* och *Kritisk teori og samtidsanalyse*, förtjänar att bli obligatorisk läsning för svenska pedagoger. I *Kritisk teori* argumenterar han för att man inte blir demokrat av att kunna rabbla det parlamentariska styrelseskicket. Det helt grundläggande är de konkreta erfarenheter av demokrati som vi kan göra, den yttre och inre frihet som krävs för en mångsidig och kritisk debatt och det emotionella engagemang för konkreta frågor som vi kan utveckla. Jag vill bara instämmande citera en central passage:

Om man vill stärka det civila samhället demokratiskt, förutsätter det ett produktivt samspel mellan inslag av principiellt resonerande, rationell offentlighet och subjektiva, erfarenhetsorganiserande lokala gemenskaper och offentligheter – och det är i de sistnämnda fora som politiskt engagemang kan väckas, utvecklas och bli till kvalificerande läroprocesser (s 30).

Om något av detta ”bildningsprogram” ska kunna bli verklighet, krävs bland annat: en omfattande yttrandefrihet i skolan; estetisk praktik som förenar känslor och sinnliga erfarenheter med rationell reflexion, som förbinder subjektiva erfarenheter med de större sammanhang där de blir begripliga och där vi kan dela dem med andra; analys av och undervisning kring produktionsoffentlighetens estetik och ett fruktbart förhållande till vardagskultur och populärkultur.

Allt detta hör hemma, vill jag påstå, i konstens och konstvärldens radikala traditioner. Bestämningen radikal förtjänar detta bildningsprogram bara om det ställer grundläggande krav på den kultur där elever och studenter gör sina erfarenheter. Det måste då hålla samman kulturens primärt demokratiska karaktär med ett kvalificerat lärande. De förutsätter varandra ömsesidigt. Ett kvalificerat lärande kräver en öppen demokratisk skolkultur och en demokratisk kultur vilar på ett kvalificerat lärande. Demokrati och ämneskunande kan inte skiljas åt. I själva verket är föreningen av denna yttre frihet i en debatterande offentlighet och denna inre frihet skapad av ett kritiskt prövande lärande en starkt koncentrerad definition av vad bildning bör vara i vår tid.

Jag har ringat in en radikal förståelse av estetik genom att argumentera för några allmänna och viktiga estetiska perspektiv på skolans

kultur och elevernas lärande. Först och främst har det handlat om konstens långa och mödosamt upprätthållna tradition av långtgående frihet och dialogisk medvetenhet. Konstens högt utvecklade formmedvetenhet var ett annat perspektiv och en tradition av vad jag vill kalla öppen form med förmåga att hela tiden ändra sig och integrera nya erfarenheter och kunskaper – till skillnad från exempelvis forskningens och pedagogikens trögrörliga och slutna former. Den här formmedvetenheten och experimenterande hållningen till formen har inget med ett ytligt estetiserande att göra. Det är tvärtom grunden för en forskande inställning öppen för olika alternativ och tillvarons komplexitet.

Men jag har också diskuterat en rad mer speciella inslag i konstens radikala tradition. Bland mycket annat har jag nämnt konstens förmåga att gestalta ”det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga” i våra erfarenheter och kunskaper. Det handlar om inslag i traditionen som jag finner värdefulla. Det betyder inte att vi kan formulera en uppräknande definition av ”den radikala estetiken” som vi alla kan enas om. Det vore att förneka det värdefulla i själva traditionen. Vad vi vill betrakta som den radikala etik som ska sätta sin prägel på skolans kultur bör vara en öppen fråga som vi hela tiden måste granska och diskutera. Öppenheten är själva poängen med en kulturkritisk offentlighet som binder samman den prövande och undersökande hållningen med offentligheten.

Traditionerna på estetikens område är inte bara något som bör följas alternativt kritiseras utan framför allt något som hela tiden måste utforskas på sina möjligheter. Det innebär naturligtvis också att jag är tvungen att förhålla mig öppen till vad jag själv argumenterat för i den här artikeln.

Har jag gjort dig besviken nu, kära läsare? Du hade kanske hoppats på en avklarnad och uttömmande definition av begreppet radikal etik? Du tycker kanske inte det är något riktigt begrepp? Men finns det några definitiva definitioner och slutna begrepp? Passar inte öppna begrepp bättre för oss som vill framstå som deliberativa och demokratiska människor? Är inte varje definition och varje ståndpunkt bara ”a moment of arbitrary closure”? Ett andrum i den ständigt pågående rörelsen?

Referenser

- Aulin-Gråhamn, Lena (2004a): Estetiska traditioner i skolan. I Lena Aulin-Gråhamn, m fl: ***Skolan och den radikala estetiken***, s 13–33. Lund: Studentlitteratur.
- Aulin-Gråhamn, Lena (2004b): Nya deltagare, nya möjligheter. I Lena Aulin-Gråhamn, m fl: ***Skolan och den radikala estetiken***, s 35–63. Lund: Studentlitteratur.
- Aulin-Gråhamn, Lena; Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004): ***Skolan och den radikala estetiken***. Lund: Studentlitteratur.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1995): ***Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order***. Palo Alto: Stanford University Press.
- Debord, Guy (2002): ***Skådespelssamhället [La Société du spectacle 1967]***. Göteborg: Daidalos.
- Edfelt, Johannes (1961): ***Modern tysk lyrik***. Stockholm: Bonniers.
- Gustafsson, Birgitta & Fritzén, Lena (2004): ***Idag ska vi på teater. Det kan förändra ditt liv. Om barnteater som meningsskapande i skolan***. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Habermas, Jürgen (1984): ***Borgerlig offentlighet [Strukturwandel der Öffentlichkeit, 1962]***. Lund: Arkiv.
- Howkins, John (2001): ***The Creative Economy***. London: Penguin.
- Jensen, Johan Fjord (1987): ***Det tredje. Den postmoderne udfordring***. Köpenhamn: Amadeus.
- Jonsson, Stefan (2004-06-24): Ett vaccin mot den offentliga lögnen. ***Dagens Nyheter***, s B4.
- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2003): ***En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv***. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Negt, Oscar & Kluge, Alexander (1974): ***Offentlighet og erfaring [Öffentlichkeit und Erfahrung, 1972]***. Kongerslev: GMT.
- Nielsen, Henrik Kaare (1996): ***Æstetik, kultur og politik***. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (2001): ***Kritisk teori og samtidsanalyse***. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Persson, Magnus (2004): Marknadsestetiken. I Lena Aulin-Gråhamn, m fl: ***Skolan och den radikala estetiken***, s 125–153. Lund: Studentlitteratur.
- Sarlo, Beatriz (2001): ***Scenes from Postmodern Life***. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.

- Seip, Ingebjørg (1995): Vetenskapens estetiska dimension. I Bengt Molander, red: ***Mellan konst och vetande***, s 23–32. Göteborg: Daidalos.
- Thavenius, Jan (2004a): Den modesta estetiken. I Lena Aulin-Gråhamn, m fl: ***Skolan och den radikala estetiken***, s 65–95. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan (2004b): Den radikala estetiken. I Lena Aulin-Gråhamn, m fl: ***Skolan och den radikala estetiken***, s 97–124. Lund: Studentlitteratur.
- Willis, Paul (1990): ***Common Culture. Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young***. Buckingham: Open University Press.

Rapporter från ”Kultur och skola”

Samtliga rapporter ingår i serien ”Rapporter om utbildning” som ges ut av Lärarutbildningen vid Malmö högskola och kan beställas eller hämtas hem via: www.lut.mah.se/publikationer

- (1/2002): Aulin-Gråhamn, Lena red: ***Pyttesmå ändringar – radikala scenbyten***.
- (9/2002): Aulin-Gråhamn, Lena red: ***Kultur, estetik och skola. Några forskningsperspektiv***.
- (13/2002): Thavenius, Jan: ***Den goda kulturen och det fria skapandet. Diskurser om ”Kultur i skolan”***.
- (1/2003): Persson, Magnus & Thavenius, Jan: ***Skolan och den radikala estetiken***.
- (3/2003): Aulin-Gråhamn, Lena & Sjöholm, Carina: ***Vad sägs om ”Kultur i skolan”?***
- (6/2003): Aulin-Gråhamn, Lena: ***Kunskap och kompetens för ”Kultur i skolan”***.
- (9/2003): Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan: ***Kultur och estetik i skolan***.

