

Den kulturella vändningen i skolans styrdokument

Motsägelser och motsättningar i talet om estetik,
medier, mångkulturalism och kulturarv

Magnus Persson

The aim of this article is to critically analyse how the postmodern so called 'cultural turn' has influenced thinking on culture, media, aesthetics and the arts in current Swedish school curricula. Two aspects of the cultural turn are especially relevant: identity politics and the increasing importance of aesthetics for all realms of public and private life. Discourse on culture tends, despite its obvious desire to generate harmony and a sense of community, to produce strong contradictions and conflicts, which can be seen at work in the attempts to avoid the pitfalls of elitism on the one hand and relativism on the other. For the curricula this issue becomes especially severe when it comes to negotiating the relationship between the national and the multicultural.

Till de förändringar som brukar sägas känneteckna det postmoderna samhället hör en kraftigt tilltagande estetisering, kulturalisering och medialisering.¹ Hur har dessa förändringar påverkat talet om just nyckelorden kultur, estetik och medier i skolans styrdokument? Av utrymmesskäl kommer jag att koncentrera mig på de senaste styrdokumenten för grundskolan (Lpo 94, de reviderade kursplanerna från år 2000 och kommentarmaterialet till dessa kursplaner). De mönster och tendenser som lyfts fram i analysen är dock i grova drag giltiga också för talet om kultur i de frivilliga skolformernas styrdokument (Lpf 94 och tillhörande kursplaner). Analysen har som bakomliggande förutsättning en jämförelse (här endast i undantagsfall explicit) med tidigare styrdokument, från Lgr 62 och framåt.

Huvudsyftet med min analys är att problematisera vad jag skulle vilja karakterisera som *den kulturella vändningen* i de nu gällande styr-

dokumenterna för grundskolan. Med detta menar jag, som en första precisering, kulturbegreppets synnerligen framskjutna position i dokumenten. En aspekt av detta rör den extremt frekventa och mångskiftande användningen av begreppet. Kultur förekommer som term i alla skolämnena. Alla skolämnena är alltså i någon mening "kulturella", till exempel (men långtifrån enbart) som delmängder av och ansvariga för att förmedla "kulturarvet". Går man igenom kursplanerna för alla skolämnena finner man åtminstone femtio (!) olika varianter och sammansättningar av ordet kultur, alltifrån "måltidens kulturella värde" och "kroppsovningskultur" till "kulturell identitet" och "kulturella normer". Hur kan man tolka och förstå denna kulturella vändning? Varför har kultur blivit ett sådant centralt begrepp? Vilka kopplingar kan göras mellan den kulturella vändningen i styrdokumenterna och de kulturella förändringarna i det postmoderna samhället?

I jämförelse med de många kommentarerna och analyserna av värdegrunden har kulturbegreppet inte rönt tillnärmelsevis samma uppmärksamhet. Detta är olyckligt, eftersom talet om kultur formar sig till en strategisk men ytterst motsägelsefull knutpunkt för olika föreställningar om gemenskap och skillnad, "vi" och "de(t) Andra".

Viktiga och intressanta undantag utgörs dock av Jan Thavenius (1999) och Ulrika Tornberg (2000) som båda analyserat talet om kultur i styrdokumenterna. Enligt Thavenius dominerar en homogeniserande tendens som förvisso erkänner kulturella skillnader, men bara mellan "oss och de andra". Tornberg visar i sin avhandling att talet om kultur i språkämnen har genomgått vissa förändringar i de olika kursplanerna från sextioalet till idag, men att den essentialistiska föreställningen om kultur som ett "fullbordat faktum" är dominerande och att kultur- eller realiakunskap ofta legitimeras utifrån ett snävt instrumentellt perspektiv med betoning av den framtida nyttan för eleverna. Man kan enligt Tornberg under tidsperioden märka ett ökat behov av att lyfta fram kulturdimensionen, men någon problematisering av kulturbegreppet som sådant görs aldrig. Jag vill i denna artikel belysa talet om kultur ur delvis andra perspektiv. Både Thavenius och Tornberg betonar – helt riktigt – kontinuiteten i talet om kultur. Men just den enorma utbredningen av kulturbegreppet i de senaste styrdokumenterna bör snarare förstås som en diskontinuitet, en ny tendens som kräver särskild och noggrann belysning.

Inom human- och samhällsvetenskaperna talar man sedan en tid om just den "kulturella vändningen", vilken kan förstås på åtminstone två olika, båda distinkt postmoderna, sätt: som en orientering mot frågor om mångkulturalitet och identitetspolitik (Fraser 2003) eller som ett fokus på det i vid mening kulturellas och estetiskas allt större roll i den senkapitalistiska upplevelseekonomin (Jameson 1998).

Estetiseringen och medialiseringen av allt fler områden i såväl samhällsekonomin som i människors livsvärldar blir med detta synsätt en av de grundläggande dimensionerna av den kulturella vändningen och en avgörande faktor att uppmärksamma när man vill undersöka hur talet om kultur har förändrats inom exempelvis utbildningssystemet. Det är alltså viktigt att ha både den identitetspolitiska och den estetiserande dimensionen i åtanke i analysen av styrdokumentens tal om kultur.

Identitetspolitiken markerar en förskjutning från frågor om sociala klasstrukturer till frågor om etnicitet, eller med Nancy Frasers ord: en tyngdpunktsförändring från den socialdemokratiska välfärdsstatens fokus på omfördelning (av ekonomiska och andra resurser), till en kamp om och för erkännande av olika etniska (och andra) minoriteter (Fraser 2003). "Kultur" blir i denna diskurs en arena för motstridiga intressen och ojämlika maktförhållanden. Motståndet mot en förtryckande majoritetskultur beskrivs och bedrivs gärna med "kulturella" (snarare än med exempelvis traditionellt politiska) förtecken, och kan handla om allt ifrån rätten att bära slöja i skolan till frågor om den litterära kanons eurocentriska och patriarkala struktur. Kritiker av identitetspolitiken har pekat på faran med att den starka betoningen av den egna gruppens särdrag och autonomi riskerar att leda till en paradoxal form av pluralism med separatistiska inslag. Terry Eagleton formulerar det såhär:

At the worst, an open society becomes one which encourages a whole range of closed cultures (Eagleton 2000, s 129).

Det finns naturligtvis en mängd andra, och långt mera nyanserade och fruktbara, positioner i debatten om det mångkulturella. Men de komplexa relationerna och konflikterna mellan den individuella gruppmedlemmens, gruppens och majoritetssamhällets **kulturella** värderingar och praktiker tycks ofrånkomligen hamna i centrum (Benhabib 2002).

Den andra avgörande dimensionen av den kulturella vändningen handlar alltså om estetikens förändrade och allt viktigare roll under senkapitalismen. Fenomenet kan karakteriseras som ett slags accelererad varuestetik, som inte inskränker sig till designen av nya produkter, utan som koloniserar våra mest intima drömmar och begär. Den politiska offentligheten dras också in i dess strömvirvar, och erbjuder färdiga berättelsemönster och populärkulturella dramaturgier som kan paketera politiska konflikter på ett säljbart och medieanpassat vis. Kultur och estetik tenderar i denna mening att bli någonting lika "naturligt" som luften vi andas. Konstteoretikern Hal Foster pekar på förekomsten av ett slags estetiserande imperativ. Det som kan designas, bör designas:

varor, personligheter, kroppar (plastikkirurgi), livsstilar, det historiska minnet (museer) ja till och med livet självt (genteknologi). Vi är på väg in i den totala designens samhälle (Foster 2002). Kultur har, såsom den "ofrånkomliga livsvävnaden under senkapitalismen", blivit vår "andra natur" (Anderson 2000).

I Skolverkets kommentarmaterial till de reviderade kursplanerna lyfts de kulturella förändringarna explicit fram som en viktig förklaring till att kursplanerna har reviderats: "De snabba samhällsförändringarna som ökad internationalisering och kulturell mångfald, arbetslivets förändring och informationsteknologins utveckling påverkar arbetet i skolan. Det är en av orsakerna till att kursplaner och betygskriterier behöver revideras" (Skolverket 2000, s 7). På ett annat ställe nämner man att "kulturaspekter" hör till det som särskilt lyfts fram i de nya kursplanerna (s 11). Min hypotes är att kulturbegreppets centrala roll hänger samman med att det i första hand tillskrivs en stabiliserande och harmoniserande funktion. Kultur framstår som det magiska lösenord som kan skapa försoning och harmoni där det råder splittring och konflikter. Två underliggande, men aldrig explicit artikulera, tankefigurer spelar härvidlag en särskilt viktig roll: **kulturen är alltid god** samt **allt är kultur**. Kulturen blir med denna förståelse inkluderande och demokratiserande, i stället för exkluderande och hierarkiserande. Men denna diskursiva strategi visar sig vara ett högt spel. Kulturbegreppet opererar ogärna under en sådan ensidig logik. Kultur är enligt Fredric Jameson ett medium för transaktioner mellan minst två olika grupper och inbegriper följaktligen alltid en idé om de Andra:

This is to say that no group 'has' a culture all by itself: culture is the nimbus perceived by one group when it comes into contact with and observes another one. It is the objectification of everything alien and strange about the contact group (Jameson 1993, s 33).

Kulturbegreppet tycks, oavsett hur inklusivt det formuleras, ha en inneboende tendens att upprätta gränser, distinktioner och värdehierarkier – mellan det som tillhör och inte tillhör, mellan det goda och det mindre goda, mellan bra och dåligt. Denna egenskap gör att talet om kultur i styrdokumentet oundvikligen kommer att leda till motsägelser och motsättningar.

Det goda kulturarvet och den goda estetiken

En av dessa motsägelser framträder i ovanligt tydlig form redan i inledningen av Lpo 94, i det centrala avsnittet som handlar om skolans värdegrund och uppdrag. Under rubriken "Förståelse och medmänsklighet" kan man läsa följande:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där (Lpo 94, s 5f).

Flera drag i den kulturella vändningen uppträder här för första gången. Å ena sidan är den kulturella mångfalden (liksom kultur i allmänhet och överlag) något entydigt gott ("ger en trygg identitet"). Å andra sidan antyds här på ett för styrdokumentet närmast unikt vis att mångfalden också är något besvärligt och eventuellt hotfullt. Man måste anstränga sig för att stå ut och inse. Subjektet framstår som passivt, underordnat och måste böja sig för utvecklingen. Det vacklande bruket av kulturarv i singularis eller pluralis uppträder här också för första gången. Hur ser förhållandet mellan det egna kulturarvet och det gemensamma kulturarvet ut? Vad menas egentligen med det egna kulturarvet? Är det gemensamma kulturarvet nationellt, västerländskt eller mångkulturellt?

Läroplansförfattarna verkar både vilja och inte vilja erkänna att kulturarvet nu måste förstås i vidare termer än nationella. **Grunden** för kulturarvet är fortfarande i första hand nationell, verkar det som, men den kan senare successivt utvidgas till att omfatta allt större enheter. Ett av målen att uppnå i grundskolan är att känna till "centrala delar av vårt svenska och nordiska, inklusive det samiska, samt västerländska kulturarv". Den yttre gränsen tycks dock i detta (och flera andra) exempel vara just det västerländska arvet. Kännedom om **andra** kulturer kommer strax efteråt som ett eget uppnäendemål. Eleven ska ha "utvecklat förståelse för andra kulturer" (Lpo 94, s 12).

Trots ambitionen att vara inkluderande och att positivt framhäva den kulturella mångfalden, upprättas genast nya gränsdragningar: mellan vi och dem, vårt kulturarv och de andras. Till svårigheterna

bidrar naturligtvis det faktum att kulturarvet sällan konkretiseras nämnvärt. Det är upp till läsaren att fylla i det önskade innehållet.

Det första citatet från Lpo 94 är, som nämnts, smått unikt eftersom det öppnar för att den kulturella mångfalden också kan ha negativa sidor. Annars är den dominerande tendensen att alla former av kultur alltid är något mycket positivt. Det är emellertid inte alltid enkelt att veta om styrdokumentet talar om det estetiska eller det antropologiska kulturbegreppet, om kultur som konst eller om kultur som ett helt livssammanhang. Det finns en viss tendens att det förstnämnda knyts starkare till kulturarvet och det sistnämnda till talet om mångkultur. Låt oss titta på några olika exempel på hur och varför kulturen är god.

Kultur är positivt för *individens* harmoniska utveckling. Medvetenhet om kulturarvet/kulturarven och den kulturella mångfalden bidrar som i citatet ovan till en "trygg identitet". Detsamma gäller kultur i estetisk mening:

Drama, musik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig (Lpo 94, s 8).

Intressant att notera är den något reduktionistiska synen på estetisk verksamhet. Estetik är i alla avseenden något positivt. Men handlar inte vissa verkligt avgörande och värdefulla möten med det estetiska om raka motsatsen; om uppbrott från invanda tankesätt, om att uppleva oro i stället för ro? Bildningsgången förutsätts eller föreskrivs på samma sätt vara harmonisk.² Kan inte bildningsresan också vara uppsplitande, krävande och svår (på ett såväl positivt som negativt sätt)?

Kultur är också gott och nödvändigt för *samhällets* fortbestånd och harmoniska utveckling. Formulerat i positiva termer kan detta till exempel ta sig uttryck i ett insisterande på kulturarvets gemenskapande funktioner, eller på nödvändigheten av gemensamma värden, kunskaper, traditioner och referensramar:

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. [...]

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden [...] Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex

verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt (Lpo 94, s 7).

Det är två motsägelsefulla (och innehållsmässigt röriga) passager. Å ena sidan talas det på traditionellt konservativt sätt om fostran, överföring och förmedling; det vill säga ett tydligt von oben-perspektiv (disciplinering och entydighet) med passiva mottagare som har att svälja budskapet.³ Ett kulturarv och beständiga kunskaper behövs för att skapa gemenskap i en kultur som präglas av förändring. Å andra sidan talas det om att eleven ska lära sig leva med förändringarna och komplexiteten. Vad kulturarvet, de beständiga kunskaperna och den för alla gemensamma referensramen består av utsägs ej. Uppenbart är dock att man tänker sig att dessa tillsammans ska kunna tygla och harmonisera den mångfald och komplexitet som både bejakas och skrämmer.

Formulerat i negativa termer kan kulturen vara god genom att **motverka** olika typer av problem och missförhållanden i samhället. Kultur i estetisk mening kan således motverka till exempel rasism. Det är enligt kursplanen för ämnet svenska en av anledningarna till att man ska ägna sig åt skönlitteratur, film och teater (Skolverket 2002, s 99).

Det är uppenbart att estetiken **kan** ha en sådan inverkan på eleverna. Det är emellertid lika uppenbart att den inte **måste** eller per automatik **kommer** att ha det. Och långtifrån all estetik, vare sig det rör sig om konst eller populärkultur, har ett sådant moraliskt uppbyggligt innehåll. Ur demokratisynpunkt är det väl snarast besvärande om det estetiska stoffet hela tiden ska underkastas moralisk/moralistisk bedömning för att försvara sin plats i klassrummet. Men denna tankefigur vilar på en lång historisk tradition, där det tillrättalagda och okontroversiella premierats till förfång för det nyskapande och utmanande (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004).

Den goda mångkulturen

Två ömsom samverkande och ömsom motverkande ledmotiv dominerar i styrdokumentens tal om kultur. Det ena är som vi har sett talet om kulturarvet. Det andra är talet om mångkultur. Föreställningar om och artikulationer av det mångkulturella genomsyrar kursplanerna för de flesta skolämnena i större eller mindre grad. Det finns en entydigt avläsbar **vilja** att konsekvent tillskriva det mångkulturella positiva värden.

Förekomsten av flera kulturer innebär ett **berikande**.⁴ Med en dubbel manöver kan skillnaden mellan vi och dem samtidigt etableras och skenbart upphävas. Under rubriken "Ämnets syfte och roll i utbildningen" kan man för svenskämnets del läsa följande:

Kultur och språk är ouplösligt förenade med varandra. **I språket finns ett lands historia och kulturella identitet. Språket speglar också den mångfald av kulturer som berikar och formar samhället.** Skönlitteratur, film och teater bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar [...] Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund (Skolverket 2002, s 96, min kursivering).

I passagen förekommer en ängslig navigering mellan identitet och skillnad. I de kursiverade meningarna betonas å ena sidan det nationella arvet på ett sätt som har inslag av kvasi-romantisk essentialism och leder tankarna till parollen "ett folk, ett språk, en litteratur". Å andra sidan "speglar" språket också den kulturella mångfalden. Återigen får man anta att det nationella trots allt är det grundläggande. Det nämns, som så ofta, först. Det **finns** på ett självklart sätt till som något av språkets väsen, medan de andra kulturerna, med en mindre anspråksfull formulering, **också speglas** i det.

Talet om **kulturell identitet** i styrdokumentet är problematiskt eftersom det både har en tendens att föras i statiska termer och betraktas som någonting självklart positivt. Ämnet historia sägs till exempel bidra till att utveckla "en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation" (Skolverket 2002, s 76). Man förutsätter alltså att en **stabil** kulturell identitet både är möjlig och nödvändig, och överväger aldrig tanken att den också kan fungera begränsande, förtryckande och kvävande.

Kulturell identitet riskerar i styrdokumentet att framstå som ett reifierat ting, något givet och oföränderligt som kan skapa stabilitet i en föränderlig värld. Ett radikalare alternativ hade varit att erkänna att kulturella identiteter i globaliseringens tidevarv alltid är mer eller mindre kreoliserade: flytande, blandade och föränderliga. Alla grupper kan och bör förvisso få formulera sina egna kulturella identiteter. Men lika viktigt är individens rätt att vägra inordna sig under en viss kulturell identitet.

Ambitionen att enbart värdeladda det mångkulturella positivt är vanskelig av flera skäl (Benhabib 2002, Carlbohm 2003). Problematiken är alldeles för komplicerad och mångfacetterad för att kunna föras med hjälp av enkla binära motsatspar (bra/dåligt, gott/ont). Frågan är hur det annorlunda ska kodas för att neutralisera de kon-

flikter och motsägelser som ofrånkomligt sätts i spel när det talas om mångkultur. Den valda strategin – den ensidiga betoningen av det goda – blottar förr eller senare en motsägelse: om kultur alltid är positivt, varför präglas situationen (underförstått) fortfarande av brist: brist på förståelse, tolerans, inlevelseförmåga, godhet. Den goda mångkulturen, som uppenbarligen redan både finns och inte finns, uppnås genom att i skolan stifta bekantskap med vår egen goda kultur och andras goda kulturer.

Skolan och det enskilda skolämnet ses följaktligen som redskap för att uppnå just den *goda* mångkulturen: "Utbildningen i idrott och hälsa ger möjligheter till att stärka gemenskapen mellan barn och ungdomar i ett mångkulturellt och internationellt samhälle (Skolverket 2002, s 22)". En ofta förordad *metod* är att undervisa eleverna om kulturella variationer i de fenomen ämnet kretsar kring, samt att jämföra med den "egna" kulturen:

Modersmålet är nyckeln till och levandegör det kulturella arvet med dess olika yttringar. Genom kunskaper om kulturbakgrunden och om den egna minoritetskulturen i Sverige kan ämnet modersmål bidra till att hjälpa eleverna att göra jämförelser mellan olika kulturer och därigenom bättre förstå sin situation. Ännu ett syfte med ämnet modersmål är således att verka för att öka förståelsen mellan olika folk och olika kulturer (Skolverket 2002, s 37).

Ett för skolan mycket traditionellt upplysningsarbete är alltså receptet. Ökad kunskap ger automatiskt ökad tolerans, harmoni och samsyn. Men resultatet torde lika gärna och lika ofta bli det motsatta. Många fenomen utanför den "egna" kulturen kommer förmodligen alltid att betraktas med misstänksamhet eller avsmak. Det finns också, som Ulrika Tornberg poängterar, potentiella problem med det "interkulturella perspektiv" som förordas av flera ämnen (bland andra modersmål och moderna språk). Risken är att jämförelsen mellan olika kulturer bygger på antagandet att det som ska jämföras är avgränsade och homogena nationella kulturer med sina respektive "typiska" karaktärsdrag. Sådana jämförelser försvåras ytterligare av att svenska klassrum idag i sig själva är mångkulturella, vilket gör det problematiskt att utgå från en svensk enhetlig kultur som sedan ska jämföras med mål-språkslandets (Tornberg 2000, s 66ff).

Det finns i styrdokumentet en motsättning mellan två olika sätt att tala om det mångkulturella. Vi sägs alla leva i ett mångkulturellt samhälle. De ständiga uppdelningarna mellan till exempel det egna och de andras kulturarv pekar emellertid på att mångkulturen på ett sätt inte är *vår* kultur utan de Andras. Men vilka är då dessa Andra?

Ofta är det underförstått att det handlar om (invandrade) medlemmar från andra (icke-europeiska) kulturer, men mer konkret än så blir det sällan. Talet om det mångkulturella riskerar alltså på ett reduktivt sätt att enbart kretsa kring etnisk mångfald (Thavenius 1999, s 154). Och inte ens i denna begränsade mening är styrdokumenterna på en konkret nivå särskilt mångordiga. Det är något spöklikt över dessa Andra. Trots de positiva associationer som man oftast försöker knyta till de Andra, kännetecknas de av ett slags *närvarande frånvaro*. Man får på sina ställen intrycket av att det enda vi kan veta om dem är att de (till skillnad från "vi") är genomsyrade av "sin" kultur. De Andra *är* sin kultur, vi kan däremot *ha* kultur. Det är därför knappast en slump att talet om kultur är som mest frekvent i ämnet modersmål. Även i ämnet svenska som andraspråk kan man ana närvaron av denna tankefigur.

Centralt i ämnet svenska som andraspråk är att synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värderingar för att eleverna skall förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på (Skolverket 2002, s 104f).

Att här föra in distinktionen kultur/samhälle och förknippa "kultur" med de Andra och "samhälle" med oss själva kan ses som ett sätt att stävja den relativiserande tendens som alltid ligger på lur när man börjar tala om den egna gemenskapen som en kultur:

To define one's life-world as a culture is to risk relativizing it. One's own way of life is simply human; it is other people who are ethnic, idiosyncratic, culturally peculiar (Eagleton 2000, s 26f).

Den bristande konkretionen och den värdemässiga entydigheten i talet om andra kulturer får nästan karaktären av *besvärjelser*. För om kulturell mångfald alltid är berikande hade det väl inte funnits något behov av undervisning om dess positiva aspekter. Samtidigt är de negativa sidorna som sagt indirekt närvarande i form av det som ska motverkas: främlingsfientlighet, kränkande särbehandling, bristande tolerans.

Att det är svårt att konsekvent bibehålla den positiva laddningen i talet om mångkultur är alltså uppenbart. Utöver de motsägelser som redan berörts kan en annan, och mera graverande sådan, tillfogas. Exemplet kommer från kursplanen i naturorienterande ämnen:

Naturvetenskapliga modeller är stadda i ständig omprövning och förändring. Detta synsätt på naturvetenskap tydliggörs i de naturorienterande ämnena dels genom användning av ett historiskt perspektiv, dels genom jämförelser med andra kulturers världsbilder. Andra kulturers förklaringsätt, förklaringar i myter, i sagor och i äldre tiders naturvetenskap, jämförs med vår egen tids uppfattningar. De grundläggande antaganden om världen som dessa olika förklaringsmodeller bygger på lyfts fram i ämnena. På detta sätt tydliggörs också den för alla tider och kulturer gemensamma strävan att förstå och förklara naturens fenomen (Skolverket 2002, s 48).

Resonemanget inleds lovande, med en ansats till relativisering av den till synes mest stabila av kunskapsformer – den naturvetenskapliga. Även denna är underkastad historisk förändring. Man säger vidare att det finns och har funnits andra sätt än den västerländska naturvetenskapens att nå kunskap om naturen. Men samtidigt är det ju denna som utgör den oomtvistade måttstock som andra kunskapsformer ska mäta sig mot. I en anmärkningsvärd manöver infogas sedan ”andra kulturers förklaringsätt” tillsammans med myter och sagor till dessa alternativa kunskapsformer. Andra kulturer förutsätts således inte kunna ingå i *vår tids* naturvetenskap, utan uppvisar större släktskap med antikverad kunskap och rena fiktioner. ”Vår” kultur associeras med vetenskap, framsteg och modernitet, andras kulturer med vidskepelse, ovetenskaplighet och premodernitet – en välbekant och av postkolonial teori skoningslöst kritiserad tankefigur (Bhabha 1994). Den välvilliga kulturpluralismen mynnar alltså i detta exempel ut i ren etnocentrism. Då hjälper det föga med en påklistrad happy end i form av drömmen om en tidlös och kulturöverskridande gemenskap i jakt på sanningen om naturen.

Den harmoniserande tendensen är överallt närvarande. Några typexempel till ska kort beröras. Kulturell mångfald är alltså definitionsmässigt berikande. Därför ska olika typer av kulturella möten uppmuntras. Med två typiska formuleringar heter det till exempel i kursplanen för svenska att man ska ”låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas” samt stärka elevernas ”förståelse för människor med olika kulturell bakgrund” (Skolverket 2002, s 96). Det är symptomatiskt att olika kulturer och värderingar alltid just ska *mötas*, inte till exempel *konfronteras*. Ordvalet både förutsätter och föreskriver harmoni och respekt för skillnader. I kommentarmaterialet säger man följande om ämnet religionskunskap: ”I ljuset av det mångkulturella samhället kommer frågor om likheter och skillnader i fokus. Med bibehållen respekt för de intressanta skillnaderna betonas

vikten av att uppmärksamma de spännande likheter som finns mellan traditionerna” (Skolverket 2000, s 41). Gemensamt för dessa typ-exempel är för det första att problem förknippade med segregation inte öppet artikuleras. Ett stort och verkligt hinder för kulturell korsbefrukning är ju att olika värderingar och synsätt så sällan får en chans att i praktiken mötas under produktiva och dialogiska former. För det andra förutsätts det att kulturella skillnader alltid är ”intressanta”, det vill säga positiva. Problemet med att betrakta kulturell mångfald som något inneboende och i alla sammanhang gott är, som Terry Eagleton har påpekat, att det leder till ren formalism. Det finns en mängd kulturella former och praktiker som ur ett demokratiperspektiv omöjligen kan beskrivas som goda, önskvärda etcetera. Man kan betrakta till exempel rasismen som en kulturell praktik med en stor mångfald av variationer och framträdelseformer (Eagleton 2000). Förtjänar verkligen allt som i någon mening är ”kulturellt” vår respekt? Ett jakande svar utgör både den logiska konsekvensen och den definitiva återvändsgränden för styrdokumentens diskursiva strategi.⁵

De ständigt återkommande artikuleringarna av en underförstådd harmoni kan i själva verket betraktas som en överordnad diskurs eller ideologi i talet om kultur. Denna diskurs har genomsyrat skolan fram till och med vår egen tid. En intressant och mycket svår fråga att fundera över är om skolan som institution i stället för denna harmonidiskurs skulle kunna utgå ifrån en konfliktdiskurs, där motsättningar inte döljs och där en dialogisk och respektfull konfrontation mellan olika synsätt, värderingar och kulturella identiteter tvärtom skulle vara något som uppmuntrades.

”Allt är kultur”

Ett av de stora problemen med hur kulturbegreppet används idag är att det blivit både för smalt och för brett (Eagleton 2000). Styrdokumentens vacklan mellan snävare och mera inklusiva konceptioner av kulturarvet är ett tecken på det. En dominerande tankefigur i styrdokumentet är som tidigare nämnts att **allt är kultur**. Alla skolämnen är således kulturella eftersom de både bär på och förmedlar delar av kulturarvet. Några exempel (samtliga från Skolverket 2002): Slöjd ska ge ”kännedom om kulturarv och slöjdtraditioner” och ”förmedlar också delar av kulturarvet” (s 92f). ”Musik är en del av kulturarvet. Musikämnet främjar en musikalisk allmänbildning” (s 42). ”Matematiken är en viktig del av vår kultur” (s 26). ”Naturvetenskap är en specifik mänsklig verksamhet tillhörande vårt kulturarv” (s 47). Talet om kultur i tidigare läroplaner och kursplaner var antingen mycket

starkare bundet till det estetiska kulturbegreppet eller någotsånär liktydigt med vad som kunde inordnas under en term som *realia*.⁶ Nu är alltså matematik och slöjd också kultur, liksom matlagning och gymnastik, religiösa ceremonier och svampplockning. Identiteter och erfarenheter är kulturella, liksom hela samhällen.

Kulturbegreppets expansion har en rent kvantitativ dimension. Över femtio olika användningar av ordet förekommer som sagt i kursplanerna.⁷ Många av dessa kan dock kopplas till och ses som varianter av talet om kulturarv och mångkultur, till exempel "kulturkunskap" respektive "flerkulturell identitet". Men man kan också notera hur begreppet kan ges allt mer specialiserade innebörder: "kroppsövningskultur", "måltidens kulturella värde", "kulturella drag som teckenspråket har". Jag menar inte att just dessa fenomen inte kan betraktas ur ett kulturellt perspektiv. Problemet är i stället att styrdokumentet saknar beredskap att hantera effekterna av dessa multiplikationer av kulturbegreppet. Vad händer när lokala och begränsade definitioner av kultur mångfaldigas och får universell spridning (Eagleton 2000, s 36f)?

"Talet om kultur är en aspekt av vår kultur: allt tenderar nu att betraktas i kulturella termer", skriver Geoffrey H Hartman (1997, s 29, min översättning). Det antropologiska kulturbegreppet utsträcks till att omfatta alla tänkbara typer av *livsstilar*. En av anledningarna till att kulturbegreppet breddat ut sig som "lingvistiskt ogräs" hänger enligt Hartman samman med att det tycks förläna allt det kommer i närheten av med en viss trovärdighet och prestige som kräver vår uppmärksamhet.

Hartman ger oss flera ledtrådar till kulturbegreppets dragningskraft. Det skänker en aura av meningsfullhet och trovärdighet. Än viktigare så tycks det bära på ett hopp om gemenskap. Men när idén om en övergripande gemensam kultur blivit suspekt, vilket är fallet i det postmoderna samhället, riskerar gemenskapen att förkroppsligas i allt mer nischade och potentiellt slutna grupperingar. Eagleton är inne på samma linje när han skriver att överspecialiseringen av kulturbegreppet troget *speglar* det moderna livets fragmentisering, i stället för att försöka reparera det (Eagleton 2000, s 37).

Det finns alltså flera förklaringar till de två tankefigurernas starka grepp om styrdokumentet. Föreställningarna att kulturen alltid är god och att allt är kultur tycks erbjuda en smidig lösning på problem som handlar om ojämlika maktförhållanden: elitism, marginalisering, exkludering med mera. Att benämna och omtala allt fler fenomen som kulturella kan ses som ett uttryck för en inkluderande, demokratiserande – och relativiserande – vilja. Men som bland andra Tony Bennett har visat kan inte ens det bredaste av kulturbegrepp

undvika hierarkisering. Även ett brett antropologiskt och föregivet relativistiskt kulturbegrepp aktiverar en *strategisk normativitet* som innebär att

the concept nonetheless remains caught up in and helps to constitute a normative grid through which the areas of social life to which it is applied are constructed as objects and practices to be acted upon” (Bennett 1998, s 101).

Talet om den goda mångkulturen i styrdokumentet är ett exempel på en sådan strategisk normativitet. Även om mångfald per definition är gott har alla uppenbarligen inte förstått det ännu. Den goda mångkulturens motståndare måste såsom ”bearbetningsbara objekt och praktiker” omvändas. Samtidigt rymmer som vi har sett talet om mångfald andra typer av hierarkier där exempelvis olika kulturarv rangordnas utifrån närheten till det nationella.

Enligt Bennett implicerar talet om kultur i texter som rör ”cultural policy” – till exempel kulturpolitiska dokument eller läroplaner – alltid ”a field of government”. Målet är att omforma och förädla människor och verksamheter i önskvärda riktningar. Vilka dessa riktningar är kan variera, men mekanismerna är desamma. För artonhundratalskritikern Matthew Arnold var målet att skapa bildade och högtstående människor med insikter i det bästa som har tänkts och sagts i världen. Idag handlar det om att skapa toleranta, fördomsfria och demokratiska subjekt:

Indeed, we might, paraphrasing Arnold, say that culture still indefatigably tries not to make what each raw person may like, the rule by which they fashion themselves; but to draw ever nearer to a sense of what is indeed a liberal, plural, multicultural, non-sexist tolerance of diversity and to get the raw person to like this. The objectives, of course, are different, but the mechanism remains very much the same (Bennett 1998, s 104f).

Till skillnad från tankefiguren att ”all kultur är god” har tankefiguren att ”allt är kultur” – trots sina problem – mer som talar för sig. Den kan ses som ett symptom på den allmänna kulturalisering av samhället som utmärker postmoderniteten. Det verkligt problematiska blir därför att styrdokumentet har så lite att säga om vad som utmärker denna kulturalisering. Här spelar nämligen begrepp som estetisering och medialisering huvudrollerna.

Estetisering och medialisering

Styrdokumentet innehåller en hel del tal om estetik och medier, även om det är långtifrån i samma utsträckning som talet om kultur. Vad kännetecknar då detta tal? Jag skulle sammanfattningsvis vilja karakterisera det som indirekt, konventionellt och reducerande. Talet om estetik och medier förhåller sig inte aktivt till de estetiserande och mediala förändringsprocesserna, utan kan i stället ses som passiva och mer eller mindre förvrängda symptom på dem.

Det finns två huvudvarianter av talet om estetik. Estetik kan betyda **kreativt skapande** och hamnar då nära den innebörd som traditionellt kopplats ihop med de så kallade praktiskt-estetiska ämnena, men som nu också finns inskrivet i kursplanerna för flera andra ämnen (till exempel svenska). Här handlar det om att eleven själv ska uttrycka sig i ett brett spektrum av estetiska former (bild, drama, musik, dans, film med mera). Som jag redan berört tänker man sig att en sådan estetisk kompetens bidrar till en harmonisk identitet och en god kultur. Frågorna om vad som egentligen kännetecknar estetiska läroprocesser och vad dessa kan betyda för skolans kunskapssyn och elevernas bildning ställs aldrig på allvar. Denna variant av talet om estetik riskerar därmed att inordna sig i en lång tradition av **modest estetik**, som talar varmt om fritt och lustfyllt skapande men som sällan har något betydelsefullt att säga om konstnärliga verksamheters roll i och utanför skolan (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004).

Den andra huvudvarianten handlar om det estetiska som ett värde att bli uppmärksam på och medveten om. Intressant att notera är att man här ofta tänker sig estetiskt värde i sin mest traditionella form – som ett **skönhetsvärde**. Denna variant förekommer föga förvånande i de estetiska ämnena, men också i flera mindre väntade sammanhang. Några exempel (samtliga från Skolverket 2002): I slöjd är ett av syftena att ”skapa medvetenhet om estetiska värden” (s 91). I bild säger man att ämnet ”tillgodoser behovet av skönhet” (s 8). Men det slående är alltså hur detta estetikbegrepp också emigrerat till en rad andra ämnen. I ämnena biologi och kemi lyfts således estetiska aspekter av naturförståelsen fram, men också exempelvis förmågan att kunna använda estetiska och etiska argument i ”frågor om resursanvändning, föroreningar och kretslopp” (s 62). Frågan är förstås vad man menar med estetiska argument, men skönhetsaspekten torde höra dit. I religionskunskap påpekar man att ”estetiska uttryck och gestaltningar utgör en viktig del i religionen och därmed också i ämnet” (s 83). I ämnet teknik säger man att tekniken utvecklas ”i sam-

spel med de sköna konsterna” och att förmågan att identifiera ”estetiska aspekter” ska vägas in i bedömningen av eleven (s 113, 116). I hem- och konsumentkunskap ska eleven i årskurs 9 kunna tillaga och bedöma måltider utifrån kategorin ”estetiskt värde” (s 20).

Liksom för kulturbegreppet kan man iakttä en expansion av estetikbegreppets semantiska räckvidd. Allt fler fenomen kan betraktas estetiskt. Estetik kan handla om allt ifrån konst till naturupplevelser och matlagning. Men det anmärkningsvärda är att den genomgripande estetiseringen i det postmoderna samhället trots det är närmast osynlig i styrdokumentet. Kulturindustriernas alltmer vittförgrenade och massiva inflytande på våra liv berörs inte. Ej heller den tilltagande kommersialiseringen och varufieringen av allt fler fenomen. Den kulturaliserade ekonomin är helt enkelt frånvarande i styrdokumentet. Med en välvillig tolkning skulle man möjligen kunna se talet om konsumtionsvanor och det hållbara samhället i hem- och konsumentkunskap och samhällskunskap som vaga påminnelser om dessa förändringsprocesser.

Det stora och intressanta undantaget från denna tystnad utgörs av bildämnet. Som enda ämne talar till exempel bild om de förändrade relationerna mellan hög och låg kultur. Populärkultur förekommer som term och man resonerar explicit och nyanserat om de kulturella förändringarna (Skolverket 2002, s 9f).

Bortsett från detta undantag är den specifikt postmoderna estetiseringen av samhället förträngd i styrdokumentet. Inte ens de förskolan traditionella förkastelsedomarna mot populärkulturen är särskilt framträdande (Persson 2000). Vänder man sig till den föregående läroplanen för grundskolan, Lgr 80, framträder skillnaden i perspektiv tydligt. I Lgr 80 finns, på gott och ont, ett mycket tydligare värderande drag i resonemangen om estetik. Det råder till exempel aldrig någon tvekan om vem som är fienden på det kulturella fältet. Man drar sig inte för att fastslå att det är den kommersiella masskulturen. Denna måste bekämpas eftersom den saknar nationell förankring (!) och sprider bilder som är ”spekulativt framställda och ger uttryck för en falsk och ensidig människosyn” (Lgr 80, s 74). De enkla uppdelningar mellan fint och fult och gott och ont som ligger bakom dessa resonemang är ohållbara. Men samtidigt vågar Lgr 80 till skillnad från de senaste styrdokumentet tala om just kommersialisering, produktionsförhållanden och värderingar på ett öppet och uppfordrande vis:

När det gäller dagens musik och olika musikmiljöer, skall eleverna tränas att kritiskt granska och diskutera musikens roll samt de krafter som styr musikutbudet. Härigenom skall

de göras medvetna om den påverkan de utsätts för, då det gäller livsstil, konsumtionsvanor, attityder och värderingar (Lgr 80, s 108).

Om man bortser från att eleven i denna passage riskerar att framstå som ett passivt objekt (och läraren som det upplysta subjektet) tycker jag ändå att passagen pekar ut viktiga frågeställningar som den senaste läroplanen, med vissa undantag, väljer att förbigå med tystnad. Frågan om kulturindustriernas makt och kulturproduktionens odemokratiska villkor har knappast blivit inaktuell. I en tid av stegrad kommersialism och ökad ägarkoncentration, där en handfull konglomerat styr exempelvis musikutgivningen, har behovet av kritisk reflexion ökat – inte minskat. En annan fördel med Lgr 80 i detta sammanhang är dess grundläggande betoning av att värderingsfrågor inte är okomplicerade eller neutrala. "Samhällsfrågor är t ex aldrig värderingsfria. [...] Också våra gemensamma grundläggande värderingar måste diskuteras (Lgr 80, s 32f)." Till de områden där det råder skiljaktiga värderingar räknar man också "stilriktningar och smak" (Lgr 80, s 19).

Hur ser talet om medier ut i styrdokumentet? Två av målen som ska uppnås av varje elev i grundskolan är enligt läroplanen att man ska ha kunskap om medier samt kunna använda informationsteknik som redskap för kunskapsökande och lärande (Lpo 94, s 12). Vänder man sig till kursplanerna ser man vissa likheter med talet om estetik. Även om svenska, bild och de samhällsorienterande ämnena fortfarande har huvudansvaret för mediekunskapen, så har resonemang om medier letat sig in i flera andra ämnen: hem- och konsumentkunskap, engelska, idrott och hälsa, musik, kemi. Denna utbredning kan möjligen ses som ett (svagt) symptom på samhällets medialisering och återspeglar också den utveckling inom forskningen där allt fler akademiska discipliner på olika sätt ägnar sig åt medier.

Det är tre syften som dominerar i skrivningarna om medier och som återkommer i flera olika ämnen. Det första syftet handlar om mediekunskap i traditionell mening, det vill säga en kunskap **om** medier. I svenska ska till exempel eleven uppnå en "medvetenhet om olika mediers former och syften" (Skolverket 2002, s 100). Det andra, och vanligast förekommande, syftet handlar om källkritik. Ett av huvudavsnitten om de samhällsorienterande ämnenas karaktär och uppbyggnad heter "kunskapande i ett informationsrikt samhälle". Här skriver man följande om mediernas roll:

Medier och mediers budskap spelar stor roll när människor bildar sina uppfattningar. I de samhällsorienterande ämnena

skall eleverna bli förtrogna med olika sätt att kunska samt utveckla insikter i hur olika medier kan användas och hur de påverkar människan och samhället. Genom att orientera sig i olika informationsmiljöer och använda olika informationskällor får eleverna insyn i de möjligheter och problem som IT-samhället medför. Att söka, granska, välja, strukturera, kritiskt värdera, integrera och redovisa information på skilda sätt – i tal, skrift, bild, form, drama, musik och rörelse – är centralt i de samhällsorienterande ämnena (Skolverket 2002, s 68).

I citatet framskymtar också det tredje syftet, som kan kallas praktisk medieproduktion. Eleven ska inte bara lära sig om olika medier och (estetiska) uttrycksformer utan också själv pröva att uttrycka sig i dem.

En annan indirekt indikation på medialiseringen (och estetiseringen) i styrdokumentet är det vida textbegreppet, som introducerats i svenskämnet men som också förekommer i bild. Om allt är kultur är allt också text, skulle man lite tillspetsat kunna uttrycka det. Svenskämnet ”utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder” (Skolverket 2002, s 98). Här kan man notera hur den lingvistiska vändningen inom humaniora slår igenom också i skolan. Alla kulturella symbolsystem kan med detta i huvudsak semiotiska synsätt betraktas och analyseras som språk. En sådan vidgning av svenskämnets textuella repertoar är dock inte okomplicerad. Den kanoniserade skönlitteraturen har av hävd utgjort ämnets privilegierade texttyp, och en alltför radikal vidgning av textbegreppet måste därför balanseras med ett fasthållande av vissa texttyper som särskilt betydelsefulla. Till dessa räknas nu som bekant inte bara litteratur utan också teater och film. Medier räknas däremot inte dit utan behandlas för sig.

Även om det i de senaste styrdokumentet finns en välkommen betoning av mediernas centrala roll i det moderna samhället, så består tyvärr intrycket att det som helhet rör sig om en ganska konventionell och reducerande mediekunskap. I stället för mediekultur talar man om IT-samhälle, i stället för mediekritik talar man om källkritik. Allra störst vikt verkar läggas på det källkritiska i snäv mening. Det handlar då om att värdera om ett visst stycke information är sant eller inte. Fokuseringen på just termerna information och IT riskerar att osynliggöra andra aspekter av medialiseringen. Dagens medieklimat präglas till exempel av gränsupplösningar av olika slag, som gör ett ensidigt fokus på information problematiskt. Gränserna mellan just information och kommersiell underhållning blir till exempel allt

luddigare. Medierna ingår alltmer i olika ekonomiska, estetiska och teknologiska symbiosförhållanden (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004, kap 5). Trots styrdokumentens framhävande av demokratiska värden är det förvånansvärt få sådana kopplingar som görs i talet om medier. Tanken om medierna som en offentlighet där inflytandet från såväl staten som marknaden ständigt måste diskuteras och granskas är exempel på en given koppling som saknas.

Den postmoderna medialiseringen och estetiseringen kan alltså endast spåras i indirekt och förskjuten form i styrdokumentet. Även om det talas om informationsflöden och bildsamhället närmar man sig inte pudelns kärna annat än i kringgående och omskrivande rörelser. Estetiseringen av snart sagt alla livs- och samhällsområden förvandlas i kursplanerna till en följsam applicering av estetiska värden på nya områden som natur och mat. Medialiseringens upplösning av gränserna mellan offentligt och privat och mellan information och underhållning återspeglas i urvattnad form i styrdokumentens betoning av gammal hederlig källkritik och förmågan att skilja fakta från värderingar. Med så trubbiga verktyg har man inte goda möjligheter att hitta förnuftiga förhållningssätt till den del av den kulturella vändningen som handlar om estetik och medier.

Kan det vara så att styrdokumentets tystnad om den kulturella vändningens ekonomiska förutsättningar i sin tur är ett symptom på något annat, nämligen flykten från det politiska? I en avslutande diskussion ska jag försöka ta ställning till detta.

Kultur, etik och politik

Jag skrev i inledningen att min hypotes är att kulturbegreppets framskjutna roll i styrdokumentet hänger samman med att det tänks fungera som ett stabiliserande och harmoniserande instrument. Att detta är ett projekt med många motsägelser och motsättningar har förhoppningsvis blivit uppenbart. Jag ska nu lyfta fram vad jag uppfattar som två övergripande strategier att hantera dessa motsägelser i styrdokumentet. Den första handlar om relationen mellan kulturarv och mångkultur. Den andra handlar om förhållandet mellan etik och kultur.

Talet om kulturarv respektive mångkultur är de två dominerande ledmotiven i styrdokumentets tal om kultur. Hur ser egentligen förhållandet ut mellan dessa på ett makroplan? Jag menar att man bakom de olika varianterna av detta tal kan urskilja en strategi som går ut på att balansera problemen och motsättningarna hos det ena ledmotivet med ett framhävande av förtjänsterna i det andra ledmotivet – och viceversa. Talet om kulturarv, med dess nära koppling till

såväl ett nationellt som ett snävare estetiskt kulturbegrepp, riskerar att leda till hierarkisering och i värsta fall elitism. Ett sätt att kontra denna fara är att samtidigt betona den kulturella mångfalden. På så sätt kan man kanske både ha kakan och äta den. Omvänt riskerar bejakandet av mångfalden att utgöra ett hot mot den kulturella gemenskap som måste etableras i det mångkulturella. Ett sätt att kontra detta hot blir följdriktigt en stark fokusering på kulturarvet, och då i första hand det nationella, som gemenskapens garant. Denna dubbla manöver kan ses som två parallellt förekommande – och sinsemellan potentiellt motstridiga – exempel på det Bennett kallar strategisk normativitet. Bennett preciserar begreppet såhär:

Culture thus, so to speak, always stands on both sides of a normative divide and the work in which it is engaged consists in the movements it initiates and is caught up in across the opposing realms which that divide establishes. It is this hierarchical ordering of the relations between different spheres of culture that results in a strategic normativity in which one component of the cultural field is strategically mobilised in relation to another as offering the means of overcoming whatever shortcomings (moral, political or aesthetic) are attributed to the latter (Bennett 1998, s 91f).

Problemet med styrdokumentens strategiska normativitet är inte att man misslyckas med att konsekvent uppnå ett öppet, pluralistiskt och relativistiskt kulturbegrepp, och att man därigenom undviker hierarkisering. Detta tycks i grunden oförenligt med kulturbegreppets egen logik. Problemet är istället att de två olika typerna av normativitet som spelas ut mot varandra riskerar att förstärka snarare än försvaga motsättningarna. Till problemet bidrar också starkt den genomgående vaghet och brist på innehållsmässig substans som präglar talet om kultur i dokumenten. Denna vaghet gör det förvisso möjligt att låta sjukdomen och medicinen bestå av samma sak, det vill säga kultur, men ger knappast den strategiska normativiteten en chans att bli effektiv och verkningsfull, eftersom kulturens innehåll hela tiden blir en tolkningsfråga som tillåter radikalt olika konkretiseringar.

Ett annat sätt att betrakta denna problematik är i termer av modernism och postmodernism.⁸ Vår tids postmoderna, mångkulturella och kreoliserade kultur är alltför närvarande, uppenbar och påträngande för att kunna negligeras av institutionen skola. Samtidigt är skolan inte beredd att ta de fulla konsekvenserna av detta nya samhällsliga tillstånd, eftersom den i långa stycken fortfarande utgör en institution som är fast förankrad i modernitetens ideal om entydighet och klara hierarkier. Den modernistiska skolan vilar till syvende

och sist på ett statiskt och essentialistiskt kulturbegrepp som går stick i stäv med dagens postmoderna verklighet (Hargreaves 1998). Den kompensatoriska, neutraliserande och harmonisyrande relation som i styrdokumenten etableras mellan talet om kulturarv och mångkultur blir otillräcklig om syftet är att återupprätta en i modernistisk mening fast grund att stå på.

Kanske är det därför man sett sig tvungen att införa en andra och förmodat striktare strategi. I slutändan måste ambivalenserna, motsättningarna och de semantiska glidningarna i talet om kultur på något sätt regleras. En tolkning är att detta blir en uppgift för (det lika nebulösa) talet om värdegrunden. Kulturen och estetiken ska hela tiden underkastas etiska överväganden och haka i värdegrunden. Är *etiken* nu det överordnade (disciplinerings)instrument som förmodas hantera och neutralisera det kulturellas och det estetiskas potentiellt hotfulla egenskaper (mångkultur, mediekultur, populärkultur, heterogenitet)?

I Lpo 94:s portalparagraf om skolans värdegrund och uppdrag fastslås att skolans uppgift är att förmedla och förankra vårt samhälles grundläggande värden. Till dessa hör ett antal okontroversiella demokratiska värden såsom solidaritet, frihet och jämlikhet. Men som bekant lanseras också ett mera kontroversiellt, problematiskt och mycket omdebatterat fundament för dessa värden, nämligen "den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism" (Lpo 94, s 5). Värdegrunden ska genomsyra kursplanerna för skolans samtliga ämnen och etiken lyfts i läroplanen fram som ett av de övergripande perspektiven i all undervisning (Lpo 94, s 7f). Behovet av fasta, orubbliga värden samspekar dock med en betoning av mångfald och pluralism, vilket genererar en spänning mellan å ena sidan en fostran mot bestämda värden och å andra sidan en fostran mot pluralism (Liljestränd 1999). En annan komplikation med talet om värdegrunden är att det ofta är allmänt formulerat och vagt hållet. Värdegrunden antar karaktären av ett slags mystisk entitet, vars hemligheter det är upp till varje lärare och elev att avtäcka.⁹

Trots vagheten och spänningarna kan talet om värdegrunden ses som ett utslag av ett begär efter ett moraliskt metaspråk med universell giltighet (Månsson 1999). Kristna och humanistiska värden bildar det fundament gentemot vilket andra kulturers värden och traditioner ska jämföras och regleras. Ett sätt att tämja kulturbegreppet och göra mångfalden hanterlig kan som Eagleton är inne på vara att kulturen underkastas etiken och en traditionell västerländsk kanon. På så sätt kan kulturreproduktionen säkras och de Andra hållas på sin plats:

If Culture must now unify a somewhat patchwork, quarrelsome West against what seems to it to be culture in all the

wrong senses, then the revival of a common classical, Christian, liberal-humanist heritage may well prove a way of repelling the marauding barbarians from beyond. Culture in the sense of the fine arts could be expected to play a significant role in any such reinvention, which is why debates over Virgil and Dante are by no means just academic affairs (Eagleton 2000, s 67f).

Etikens överordnade roll i styrdokumentet kan också ses som ett symptom på den pågående avpolitiserings av utbildningsdiskursen. Konfliktperspektivet på samhället som var så framträdande i Lgr 80 har ersatts av en ökad individcentrering, en etablering av ett marknadsspråk och en starkare koppling till näringslivet. Betonningen av förmedlingspedagogik, bildningsarv och kristen etik går hand i hand med nedmonteringen av det kritiskt medborgarbildande uppdraget (Englund 1998).

Om kulturen impregneras av och i slutändan måste inordnas sig under värdegrunden kan den visa sig vara ett utmärkt redskap för denna avpolitiserings. Den etiskt reglerade goda kulturen kan ses som ett uttryck för det Jameson (1993) med en strukturalistiskt och psykoanalytiskt influerad term kallar *det politiska omedvetna*, vars uppgift är att producera sociala symbolhandlingar som ger imaginära lösningar på reella men olösliga kontradiktioner i samhällslivet. Den klassiska typ av kultivering, med kristna och västerländskt humanistiska förtecken, som styrdokumentet närmar sig som ideal för elevernas fostran är ett exempel på en sådan imaginär lösning. Det är inte svårt att översätta Eagletons resonemang om etik och *Bildung* hos tänkare som Schiller och Coleridge till denna kontext:

To elevate culture over politics – to be men first and citizens later – means that politics must move within a deeper ethical dimension, drawing on the resources of *Bildung* and forming individuals into suitably well-tempered, responsible citizens. [...] But since “humanity” here means a community free of conflict, what is at stake is not just the priority of culture over politics, but over a particular kind of politics. Culture, or the state, are a sort of premature utopia, abolishing struggle at an imaginary level so that they need not resolve it at a political one. Nothing could be less politically innocent than a denigration of politics in the name of the human (Eagleton 2000, s 7).

Att kultur kommit att bli ett överordnat begrepp i förhållande till politik måste dock inte i sig själv ses som ett tecken på avpolitiserings. I det postmoderna samhället har formerna för det kulturella och det politiska

förändrats radikalt och gränserna mellan sfärerna blivit otydligare (Armstrong 2001). Man kan tveklöst säga att kulturen i det postmoderna samhället har politiserats, bland annat genom olika minoritetsgruppers krav på erkännande. Men två faktorer måste då beaktas. För det första är denna politiserade kultur inte särskilt framträdande i skolans styrdokument, annat än som vaga pläderingar för tolerans och mångfald. För det andra kan man argumentera för att det till syvende och sist, och på ett djupare plan, ändå handlar om en avpolitisering. Nancy Fraser sammanfattar konsekvenserna av den kulturella vändningen så här:

Effekten har blivit att den sociala kampen underordnats den kulturella kampen och omfördelningspolitiken underordnats erkännandets politik (Fraser 2003, s 13).

Andra teoretiker går ännu längre i sin kritik och menar att talet om kultur är ett sätt att osynliggöra andra politiska kategorier, särskilt klassbegreppet. Mångkulturalismen passar som hand i handske med den globala senkapitalismen, och kan i själva verket sägas utgöra dess dominerande ideologi. Kampen för kulturella skillnader

is performing the ultimate service for the unrestrained development of capitalism by actively participating in the ideological effort to render its massive presence invisible (Zizek 2000, s 218).

Eagleton sätter även fingret på en annan viktig aspekt av kulturbegreppets överordning. Kulturen uppvisar genom skenlösningen av sociala konflikter ett utopiskt drag. Är det inte just detta som händer också i styrdokumentet, med deras ständiga besvärjelser om den goda kulturen? Talet om kultur uttrycker, helt i linje med den genre talet är inskrivet i, en önskan om hur det sociala och moraliska tillståndet i samhället ska se ut (Cherryholmes 1988). Läroplanernas tempus är på ett sätt alltid futurum, eftersom de ytterst artikulerar en dröm om den goda skolan och det goda samhället som, trots allt idylliserande tal, ännu inte är förhanden.¹⁰ Att styrdokumentet för skolan formulerar visioner om det goda samhället är i sig inte problematiskt, snarare tvärtom enligt min mening.¹¹ Men om man konsekvent undviker eller neutraliserar konflikter riskerar man att legitimera sakernas tillstånd och ge ett intryck av att det allt igenom goda samhället redan är här. En sådan verklighetsbeskrivning tiger när den borde tala. Den är långtifrån neutral. Den har sina vinnare och sina förlorare.

Noter

1. Denna text är tillkommen inom ramen för mitt forskningsprojekt "Varför läsa litteratur i det postmoderna samhället? Legitimeringsgrunder för litteraturläsning i skola och högre utbildning". Projektet finansieras av Vetenskapsrådet och pågår 2004–2008.
2. Ordet harmoni har i utbildningsfilosofiska och -historiska sammanhang en intressant dubbeltydighet. Å ena sidan kan det beteckna det konfliktfria och allmänmänniskliga. Å andra sidan kan det åsyfta allsidighet, i den meningen att människans alla förmågor ska tas i bruk och utvecklas. Båda betydelseerna är som jag ser det i skiftande proportioner aktiva i styrdokumentens tal om harmoni. Men som min fortsatta analys kommer att visa är viljan att erkänna och bearbeta konflikter i styrdokumentet minst sagt underutvecklad, något som ger en särskild tyngd åt den första betydelsen. Tack till Jan Thavenius som gjorde mig uppmärksam på dubbeltydigheten hos detta i bildningssammanhang centrala ord. Tack också till deltagarna i forskarseminariet i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö högskola för andra värdefulla synpunkter på denna text.
3. I Lgr 80 betonades också vikten av fasta kunskaper och gemensamma referensramar, men där fanns samtidigt en öppning mot en mer konstruktivistisk kunskapssyn där kunskap är resultatet av en förhandling som kräver både lärares och elevers medverkan: "Lärare och elever måste söka komma överens om den kärna av kunskaper som är nödvändig för alla att känna till i dagens samhälle" (Lgr 80, s 30). I talet om gemensamma värden och värderingar understryker man på ett starkare sätt än i Lpo 94 att värden inte kan tas för givna utan måste diskuteras och kritiseras. Om de gemensamma värdena skriver man till exempel: "I våra gemensamma, grundläggande värderingar ryms många problem och konflikter. Kollisioner mellan mål och verklighet bör inte döljas bakom utslätade formuleringar" (Lgr 80, s 18). Till skillnad från i Lpo 94 förekommer det en (enstaka) passage i Lpf 94 med ett öppet konfliktperspektiv på de centrala värderingarna. Under rubriken "Normer och värden" påtalas att läraren ska "klargöra det svenska samhällets grundläggande värden och med eleverna diskutera konflikter mellan dessa värden och faktisk verklighet" (Lpf 94, s 13).
4. Carlbom (2003) lyfter i sin kontroversiella studie i representationen av muslimer i Sverige fram denna tes som en huvudkomponent i vad han uppfattar som en hegemonisk mångkulturalistisk ideologi om kulturell mångfald. Varje ifrågasättande av ekvationen mångfald=berikning riskerar enligt Carlbom att stämpas som rasistisk, samtidigt som den mångkulturalistiska ideologin är kontraproduktiv och de facto motverkar sina goda ideal om integration. Mångkulturalismen kan enligt Carlbom själv sägas vara diskriminerande i två avseenden. För det första riskerar den Andre enbart att ses som ett uttryck för sin kultur och inte som en individ. För det andra kan den tvinga individer att uppfatta sig själva som annorlunda mot deras vilja.
5. Ett försök till gardering mot denna återvändsgränd görs i läroplanen när man skriver att skolan ska vara öppen för och uppmuntra skilda uppfattningar, under förutsättning att dessa inte strider mot de grundläggande värdena i skollagen och läroplanen. Frågan är emellertid om inte denna gardering bara ytterligare spår på motsättningarna (mellan pluralism och före-

- skrivna värden) eftersom det inte ges någon konkret vägledning i hur olika typer av värdekonflikter ska hanteras. Se Lpo 94, s 6.
6. En annan påfallande och möjlig symptomatisk skillnad mellan de nuvarande styrdokumenterna och Lgr 80 är frånvaron av en explicit kulturpolitisk vokabulär i de förstnämnda. Ord som kulturarbetare, kulturnämnd och kulturpolitik förekommer däremot på ett självklart sätt i Lgr 80.
 7. Några exempel: kulturinstitutioner och kulturliv, konst- och populärkultur, interkulturell kompetens, kulturell variation, kulturellt perspektiv i ämnet, ursprungskultur, skriftspråkskultur, dubbel kulturtillhörighet, vår kulturs världsbild, natur- och kulturlandskap, kulturella aktiviteter, kulturellt skapande, kulturformer, kulturbundna värderingar i medierna. En del av varianterna, som till exempel kulturell yttrandefrihet och den globala bildkulturen, förekommer bara enstaka gånger medan andra, som kulturarv och kulturell mångfald, förekommer mycket frekvent.
 8. Tack till Bengt Linnér som gjorde mig uppmärksam på denna intressanta aspekt av problemet.
 9. Att denna vaghet varit och är ett stort problem för alla som arbetar i skolan är uppenbart. Dåvarande Skolverket initierade olika värdegrundsprojekt och gav ut en strid ström publikationer som skulle förtydliga och konkretisera den överallt närvarande men aldrig tillräckligt tydligt definierade värdegrunden. Se till exempel Skolverket (1999) och Zackari & Modigh (2002). Det är möjligt att dessa projekt delvis varit framgångsrika. Men det finns fortfarande ett berättigat behov av kritiska och klargörande diskussioner om vad som menas med ett så oklart men samtidigt auktoritativt begrepp. Ett tecken på det är att forskare (också från andra discipliner än pedagogik) nu försöker dra sitt strå till stacken och formulera förslag på hur värdegrunden kan tolkas och hur de grundläggande värdena kan fyllas med ett meningsfullt och för den pedagogiska praktiken användbart innehåll. Se Sigurdson (2002) och Fjellström (2004).
 10. Intensiteten i denna dröm har mattats betydligt i de senaste styrdokumenterna. Ljunggren (1998) noterar hur läroplanskommittén i sitt betänkande *Skola för bildning* rentav hävdade att det helt enkelt inte är möjligt att planera för en förväntad eller önskad framtid.
 11. En alltför stark betoning av skolans karaktärsdanande och samhällsomsdanande kraft kan dock som Hunter (1994) poängterar leda till orimliga förväntningar som dessutom motsägs av utbildningssystemets historiska framväxt i västvärlden. Ett vanligt misstag i samtida utbildningsfilosofi är enligt Hunter att man utgår ifrån att skolan som institution bygger på vissa essentiella principer gentemot vilka skolan i sin nuvarande form sedan bedöms – och befins mer eller mindre bristfällig. Hunters genealogiska analys fokuserar i stället de kontingenta och historiskt specifika omständigheter under vilka skolsystemet uppstod:

The picture that emerges is thus not one of the school's appearance as a partial manifestation of an underlying principle, but of its improvised assemblage as a device to meet the contingencies of a particular history (s xvii).

Referenser

- Anderson, Perry (2000): *Postmodernitetens ursprung*. Göteborg: Daidalos.
- Armstrong, Nancy (2001): Who's afraid of the cultural turn. *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 12(1), s 17–49.
- Aulin-Gråhamn, Lena; Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004): *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Benhabib, Seyla (2002): *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton & Oxford: Princeton UP.
- Bennett, Tony (1998): *Culture. A Reformer's Science*. London: Sage.
- Bhabha, Homi K (1994): *The Location of Culture*. London & New York: Routledge.
- Carlbom, Aje (2003): *The Imagined Versus the Real Other: Multiculturalism and the Representation of Muslims in Sweden*. Lund: Lund Monographs in Social Anthropology, 12.
- Cherryholmes, Cleo H (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York & London: Teachers College Press.
- Eagleton, Terry (2000): *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell.
- Englund, Tomas (1998): Varför en ny läroplan? I Tomas Englund, red: *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, s 143–155. Stockholm: HLS Förlag.
- Fjellström, Roger (2004): *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Foster, Hal (2002): *Design and Crime (and Other Diatribes)*. London & New York: Verso.
- Fraser, Nancy (2003): *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Hargreaves, Andy (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Geoffrey H (1997): *The Fateful Question of Culture*. New York: Columbia University Press.
- Hunter, Ian (1994): *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St Leonards: Allen & Unwin.
- Jameson, Fredric (1993): On 'Cultural Studies'. *Social Text* (34), s 17–52.
- Jameson, Fredric (1994): *Det politiska omedvetna. Berättelsen som social symbolhandling*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Lgr 80, Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

- Liljestrand, Johan (1999): Fostran mot bestämda värden och värdepluralism – två oförenliga teman i Lpo-94? *Utbildning & Demokrati*, 8(1), s 127–137.
- Ljunggren, Carsten (1998): Skola för bildning och frågan om demokrati. I Tomas Englund, red: *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, s 182–204. Stockholm: HLS Förlag.
- Lpf 94, 1994 års läroplan för de frivilliga skollära.**
Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes.
- Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.** Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes.
- Månsson, Niclas (1999): Sökandet efter ett moraliskt metaspråk(?). *Utbildning & Demokrati*, 8(1), s 113–126.
- Persson, Magnus (2000): Populärkultur i skolan. Traditioner och perspektiv. I Magnus Persson, red: *Populärkulturen och skolan*, s 15–101. Lund: Studentlitteratur.
- Sigurdson, Ola (2002): *Den goda skolan. Om etik, läroplaner och skolans värdegrund.* Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1999): *Ständigt. Alltid!* Skolans värdegrund.
Kommentar till läroplanen. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000): *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*, Upplaga 1, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002): *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000.* Upplaga 1:4. Stockholm: Fritzes.
- Thavenius, Jan (1999): Läroplanen och kulturerna. I Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius: *Skolan och de kulturella förändringarna*, s 143–162. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, Ulrika (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 92.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2002): *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan.* Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Zizek, Slavoj (2000): *The Ticklish Subject. The Absent Centre of Political Ontology.* London & New York: Verso.

