

ARBETSRAPPORT

2007:02

Monica Lindgren

Hälsopedagogikens innehåll och form

– En diskursanalytisk studie av begreppet "Upplevelsebaserad pedagogik"

Hälsopedagogikens innehåll och form

En diskursanalytisk studie av begreppet ”Upplevelsebaserad pedagogik”

Monica Lindgren

Högskolan Väst

2007

Innehåll

SAMMANFATTNING	3
BAKGRUND	4
UPPDRAGET	4
HÄLSOVENTYRET OASEN VÅRA	4
UPPLAGG OCH METOD	4
DISKURSORDNING: UPPLEVELSEBASERAD PEDAGOGIK	5
UPPLEVELSEBASERAD PEDAGOGIK SOM LÄRANDE	5
Estetiskt lärande	5
Reflekterande lärande	7
UPPLEVELSEBASERAD PEDAGOGIK SOM FOSTRAN	8
Moralisk fostran	8
Fysisk fostran	10
Demokratisk fostran	10
Estetisk fostran	11
UPPLEVELSEBASERAD PEDAGOGIK SOM TERAPEUTISKT INRIKTAD PEDAGOGIK.....	12
Kognitivt inriktad terapeutisk diskurs	12
Konstnärligt inriktad terapeutisk diskurs.....	14
I DISKURSERNAS SPÅR – NÅGRA KORTA REFLEKTIONER	15
REFERENSER	17

SAMMANFATTNING

Föreliggande rapport har tillkommit utifrån ett uppdrag till Högskolan Väst från Hälsoäventyret Oasen Vara. Uppdraget innebar att ”klargöra teoribasen bakom upplevelsebaserad pedagogik” och som en del av detta uppdrag gjordes en diskursanalytisk studie på Hälsoäventyrets egen skriftliga presentation, vilken här presenteras. Datamaterialet är hämtat dels från verksamhetens egen webbsida och dels från dess tryckta publikationer. Syftet med rapporten är att ge en överskådlig bild av vilka diskurser samt hur dessa diskurser formerar sig i texterna. Vidare är syftet att problematisera dessa diskurser samt öppna upp för eventuella alternativa synsätt, vilka skulle kunna ses om relevanta för området.

Analysen inriktas på att lyfta upp meningsskapande processer, vilka ibland kan vara motsägelsefulla, för att på så sätt klargöra vilka idéer och föreställningar som är privilegierade och tilldelas status som sanningar. Vilka gränsdragningar görs i samband med presentationen av upplevelsebaserad pedagogik och vilka effekter och konsekvenser skapas med utgångspunkt i de skilda diskursiva konstruktionerna?

Tre centrala diskurser framträder i texterna: Upplevelsebaserad pedagogik som lärande, upplevelsebaserad pedagogik som fostran samt upplevelsebaserad pedagogik som terapi. De tre diskurserna kan ses som innehållande en inbyggd motsättning men med vissa gemensamma beröringspunkter. I rapporten diskuteras hur förståelsen och tolkningen av pedagogiska praktiker med hjälp av fostrande och/eller terapeutiska inslag kan ses som problematiskt utifrån synen på lärande respektive synen på barn och unga. Vidare diskuteras hur lärandediskursens inriktning mot det estetiska området kan förstås och problematiseras. En alternativ diskurs, skapad utifrån såväl innehåll (hälsoaspekter) som form (estetiskt- konstnärliga uttryck), framställs som fruktbar för den fortsatta utvecklingen av begreppet ”upplevelsebaserad pedagogik”.

BAKGRUND

UPPDRAGET

Bakgrunden till föreliggande text är ett uppdrag till Högskolan Väst från Hälsoäventyret Oasen Vara & Folkhälsokommitténs kansli i Västra Götalands-regionen (2006-10-25). I avtalet mellan parterna beskrivs uppdraget som ”att klargöra teoribasen bakom upplevelsebaserad pedagogik”. Föreliggande textanalytiska studie av Hälsoäventyrets egen skriftliga presentation av verksamheten är en del av detta uppdrag.

HÄLSOÄVENTYRET OASEN VARA

Hälsoäventyret Oasen Vara startade 1993 och är en fristående organisation med en verksamhetschef och åtta så kallade hälsopedagoger. Hälsoäventyret riktar sin pedagogiska verksamhet mot såväl barn och ungdomar som skolpersonal. Barn och ungdomar erbjuds att ta del av ett antal avgiftsbelagda *program* som leds av en av hälsopedagogerna. Dessa program varar mellan 1,5 – 3 timmar. För pedagoger och andra vuxna erbjuds olika typer av avgiftsbelagda *endagsutbildningar*. Samarbete sker med landstinget Skaraborg, Vara kommun och andra organisationer och föreningar i landet. Hälsoäventyret ses som en del av det regionala folkhälsoarbetet i Västra Götalandsregionen och fungerar som en kompletterande enhet till skolorna runt om i Västra Götalandsregionen. Hälsoäventyret är lokaliserat i Vara vårdcentrum.

UPPLAGG OCH METOD

Utgångspunkten för studien är att göra en textanalys på det skriftliga material som presenteras Hälsoäventyrets verksamhet. Den skriftliga text som utgör grund för analysen är dels hämtad från verksamhetens webbsida www.halsoaventuret.se (2006-12-14) och dels från verksamhetens tryckta publikation *Hälsoäventyret Oasen Vara. Program och utbildningar 06/07* (Västra Götalandsregionen). En textanalys kan göras utifrån skilda utgångspunkter. I detta fall inriktas textanalysen på språkliga *diskurser*. I diskursanalys studeras språket som bärare av idéer och föreställningar, vilket också ligger till grund för tänkande och handlingar. Valet av diskursanalys grundas här i uppdraget att söka efter upplevelsepedagogikens ”teoribas”. Ett sätt att söka efter de teoretiska idéer som ligger bakom denna pedagogik är att just kritiskt studera de diskurser som bygger upp densamma. Kortfattat kan en diskurs beskrivas som ”a set of meanings, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular versions of events” (Burr, 1995, s. 64). I diskursanalys handlar det om att lyfta upp meningsskapande processer (som ibland kan vara motsägelsefulla) till ytan för att på så sätt klargöra vilka idéer och föreställningar som är privilegierade och tilldelas status som sanningar och teorier (Foucault, 1971/1993; Edwards, 1997). Hur mening konstrueras i en språklig text utgör grunden för hur en diskurs gestaltas.

Syftet i föreliggande diskursanalys är att ge en överskådlig bild av hur diskurserna formerar sig i Hälsoäventyret Oasens egna texter om upplevelsebaserad pedagogik. Ytterligare ett syfte är att, med utgångspunkt i resultatet av analysen, diskutera och problematisera dessa diskurser samt öppna upp för eventuella alternativa diskurser, vilka skulle kunna ses som relevanta för området.

Analysen utgår ifrån dels (1) en språknära nivå, där diskurserna bryts ned i mindre delar och analyseras utifrån den status de tilldelas. Här studeras hur varje diskurs strävar efter att fixera eller låsa fast språkets betydelse, men hur de samtidigt omformas i kontakten med andra diskurser. I denna typ av analys är relationen mellan avvikelser och överensstämmelser centralt (Laclau & Mouffe, 1985). Dels utgår analysen ifrån (2) språkets retoriska funktion. Centralt är här att undersöka på vilka olika sätt ett subjekt eller objekt konstrueras och kategoriseras samt på vilka skilda sätt trovärdighet skapas i texterna (Potter & Wetherell, 1987). Ytterst strävas här i båda fall efter att undersöka vilka gränsdragningar som görs i samband med presentationen av upplevelsebaserad pedagogik samt utifrån vilka föreställningar dessa gränsdragningar skapas. Väsentligt är att diskurserna inte värderas utifrån något ställningstagande om vad som är ”rätt” eller ”fel”. Fokus ligger istället på att uppmärksamma vilka olika typer av effekter/konsekvenser som skapas med utgångspunkt i de skilda diskursiva konstruktionerna. Slutligen kommer resultatet att kortfattat problematiseras ytterligare i syfte att skapa underlag för en diskussion kring den fortsatta utvecklingen av den upplevelsebaserade pedagogiken.

DISKURSORDNING: UPPLEVELSEBASERAD PEDAGOGIK

I detta kapitel presenteras resultatet av analysen. Begreppet *diskursordning* (Fairclough, 1995) definieras som det avgränsade sociala rum, i detta fall Hälsoäventyret Oasen Varas egen presentation av sin verksamhet, inom vilka olika diskurser gör sig gällande. Diskurserna har vissa beröringspunkter och går mestadels in i varandra, men särskiljs i analysen i syfte att tydliggöra konstruktionerna av vad som framställs som upplevelsebaserad pedagogik. I vissa fall är diskurserna också antagonistiska, det vill säga utan gemensamma beröringspunkter. Att utgångspunkten är begreppet ”upplevelsebaserad pedagogik” beror på uppdraget att ”klargöra teoribasen bakom upplevelsebaserad pedagogik”. (I de texter som analyserats används även begreppen ”hälsoäventyrspedagogiken” och ”upplevelsepedagogiken”).

Beskrivningarna av Hälsoäventyret Oasen Varas program, utbildningar, visioner och målformuleringar har analyserats utifrån språkliga begrepp och retoriska strategier. Fokus i presentationen ligger på de centrala begrepp som framkommit i texten: *Lärande*, *fostran* och *terapi*, samt relationen dem emellan. Runt dessa centrala begrepp fixeras diskurserna inom diskursordningen ”Upplevelsebaserad pedagogik”.

UPPLEVELSEBASERAD PEDAGOGIK SOM LÄRANDE

Estetiskt lärande

Inom denna diskurs framträder en rad begrepp som kan ses som centrala inom det estetiska pedagogiska området: *rekvisita*, *former*, *figurer*, *lek*, *känslor*, *kreativitet*, *verkstad*, *rollspel* och *spontanitet*. Begreppen signalerar släktskap med såväl en mediespecifik estetik, d.v.s. en estetik tillhörande ett specifikt media som en medieneutral estetik, d.v.s. en estetik oberoende av medietillhörighet (Marner & Örtengren, 2003).

Den mediespecifika estetiken representeras i texterna i första hand av drama och teater. Följande citat är exempel på denna typ av estetik:

Vi arbetar med pedagogisk rekvisita; stora modeller, former och figurer som är lätta att ta och känna på.

Här får begreppet ”pedagogisk rekvisita” en funktion av att signalera att det inte är fråga om scenkonstnärlig rekvisita. Rekvisitan ska dessutom vara ”lätt att ta och känna på”,

vilket inte heller är vanligt inom scenkonstens område. (Att rekvisitans modeller beskrivs som stora och lätta att känna på sänder också signaler om att det finns någon slags koppling till en terapeutiskt inriktad diskurs, vilken presenteras längre fram). Den mediaspecifika estetiken tar sig dock främst uttryck i en estetik som närmast gränsar till *pedagogiskt drama* (Sternudd, 2000). Följande tre citat kan ses som exempel på detta:

Genom karaktären får deltagaren söka information, ta ställning i vissa frågor samt ta in fakta i en fiktiv värld, i ett av Hälsoäventyrets upplevelserum.

Alla är vi olika och alla har vi önsningar och drömmar om hur saker och ting ska vara. Du får träffa Lata Lalla och Prestations-Pål, två karaktärer som tänker och tycker på sina egna vis.

Jesper och Moa är två karaktärer som ungdomar har möjlighet att möta i Hälsoäventyrets relationsprogram. Här får de genom teatern/rollspelet chans att reflektera och samtala kring allt som har med kärlek, vänner, relationer och känslor att göra.

I citaten framkommer hur drama används som ett pedagogiskt verktyg för att nå vad som kan ses som utomestetiska mål. Det är inte dramaövningarna i sig som är i fokus, det är istället via dramaövningar och rollspel som deltagarna förväntas erhålla kunskap om exempelvis relationer. I citaten handlar det om att via dramaövningar utveckla förmågan att ”ta ställning” i vissa frågor samt att få insikt om att ”alla är vi olika”. Inom pedagogiskt drama ses dramaaktiviteter som *en metod* för att nå ett färdigformulerat mål, att exempelvis deltagarnas färdigheter i kommunikation eller konfliktlösning ska utvecklas (Wiechel, 1983), vilket även kan sägas vara fallet med övningarna såsom de presenteras i Hälsoäventyrets texter. I texten till utbildningen *Dans och musik* skrivs en mediaspecifik estetik fram:

Under utbildningen får Du lära dig hur Du använder musikens komponenter för att bygga ett dansprogram. Vi blandar musikgenrer med musikstilar och låter spontaniteten och leken visa oss vägen.

Citatet illustrerar det konkreta arbetet med musik och dans. Formuleringen ”att bygga upp ett dansprogram” visar på ett skapande arbetssätt. Den text som presenteras i anslutning till beskrivningen av utbildningens innehåll (”Bakgrund”) intar dock ett fjärmande från pedagogiken. Här talas om ”stresstolerans”; ”mental utveckling”; ”reducera ångest”; ”lindra isolering”; ”främja vila och sömn” samt ”fysisk förmåga”. Dessa begrepp knyter an till en terapeutiskt inriktad hälsodiskurs, snarare än en estetiskt inriktad lärandediskurs.

Den *medienutrala estetiken*, däremot, är inte kopplad till något specifikt medieuttryck. Här är begrepp som *känslor, upplevelser, kreativitet, lek* och *nyfikenhet* i centrum. I nedanstående citat görs ett pedagogiskt ställningstagande om upplevelsens betydelse:

En av de betydelsefulla nycklarna till allt lärande är upplevelsen. Därför utgår hälsopedagogerna från barnens/ ungdomarnas egna känslor och upplevelsevärld.

I citatet uttrycks vad som framstår som en oemotsagd sanning, den att *nycklarna till allt lärande är upplevelsen*. Detta faktum legitimerar nästa uttalande: att utgå från barns och ungdomars känslor och ”upplevelsevärld”. Frågan är dock, hur kan ”upplevelse” respektive ”upplevelsevärld” förstås i detta sammanhang? Upplevelser tolkas oftast som något subjektivt (Sundin, 2003), något avhängigt deltagarens bakgrund och tidigare erfarenheter. Utifrån denna tolkning blir upplevelsen omöjlig att definiera mer generellt¹.

¹ Ett alternativ till begreppet upplevelse i detta fall skulle kunna vara *erfarenhet*. Att utgå från barns och ungdomars egna erfarenheter (vilka oftast är grundade i upplevelser av olika slag) riktar i högre

Den kreativa processen är något som inte sällan nämns i samband med estetiska läroprocesser. I Hälsoäventyrets text beskrivs den kreativa processen på följande sätt:

På Hälsoäventyret är den kreativa processen ständigt i rörelse.

På vilket sätt denna process ständigt är ”i rörelse” förklaras dock inte. Kreativitet är ett begrepp som inte är entydigt. När det gäller pedagogisk verksamhet relateras inte sällan kreativitet till Ross (1978) teori om ”den skapande processen” och dess cirkulära form². I Hälsoäventyrets texter definieras dock inte kreativitet närmare.

Ytterligare begrepp som hänger ihop med det estetiska fältet är lek och nyfikenhet:

Genom lek, nyfikenhet och experiment får vi tillsammans förståelse för hur allting hänger ihop.

I citatet ovan används ordet ”tillsammans”, vilket signalerar att såväl deltagare som ledare är inbegripna i kunskapsprocessen. Via leken och experimenterandet skapas ”en förståelse för hur allting häger ihop”. Lekens betydelse för lärandet är idag väl känt inom pedagogisk forskning. Lek definieras i dessa sammanhang oftast som en fri och frivillig aktivitet med ett stort mått av självständighet hos den lekande. Leken bör, menar Lindqvist (1995) ses som en tolkning av det barn är med om, något som skapar mening. Leken är ingen realistisk tolkning. Den har en estetisk form, en fantasiprocess med överdrifter, förminskningar: transformationer (Lindqvist, 1995). Att använda leken i syfte att barnen ska erhålla en ”förståelse hur allting hänger ihop” kan dock utifrån detta lekpedagogiska resonemang tolkas som en alltför konstruerad lek. De handlingar som gestaltas av barnen utifrån lek, skapas utifrån en fiktiv situation och därmed skapas även lösningar på problem som kanske inte alltid harmoniserar med ett tänkt resultat. Den medieneutrala estetiken är dock i detta sammanhang inte något som kan likställas med *estetiska läroprocesser*. I estetiska läroprocesser är deltagarna medskapare snarare än mottagare av information. Kunskapen växer fram och är inte på förhand given (Marner & Örtengren, 2003; Lindgren, 2006). I de texter som analyserats förekommer dock ”färdig” information/kunskap om hälsa som deltagarna förväntas inhämta. Hälsopedagogerna arbetar för att ”nä fram” med sitt ”hälsobudskap”, vilket i sig kan ses som något främmande i arbetet med estetiska läroprocesser.

Reflekterande lärande

Reflektionen är central i texterna kring upplevelsebaserad pedagogik. Reflektionen över upplevelserna ses som avgörande för om något lärande överhuvudtaget kan ske:

Det helt avgörande är att det finns en koppling mellan upplevelserna och det aktuella kunskapsområdet och att man alltid reflekterar över upplevelserna och de gjorda erfarenheterna.

Här särskiljs upplevelser från ”det aktuella kunskapsområdet”. Kunskap framstår därmed som något ”utanför” de upplevelser och erfarenheter som görs och av denna anledning krävs reflektion för att kunskapen ska kunna internaliseras i människan. Några frågor inställer sig: *Vad* fokuseras i reflektionen? Ett kunskapsområde eller ett kunskapande? *Vem* har makt över meningsskapandet – barnen eller pedagogerna?

utsträckning ljuset mot själva handlingen. Begreppet erfarenhet har varit fruktbart i analys av pedagogiska processer inom det estetiska området, se exempelvis Lövlie (1990) och Bendroth Karlsson (1996).

² Ross’ (1978) beskrivning av den skapande processen utgår från att individen i möte med omgivningen får en impuls som genererar en känsla eller en idé. Denna idé kräver ett uttrycksmedel som kan forma gestaltningen. Reflektioner kring gestaltningen påverkar arbetet och föder nya känslor och idéer.

Pedagogledd strukturerad reflektion blir då en värdefull del i processen.

I citatet ovan illustreras det pedagogiska ledarskapet i samband med reflektionen.

Hälsopedagogerna ifrågasätter och utmanar, vänder och vrider på idéer och ser möjliga vägar att nå ut med sitt hälsobudskap till barn och unga.

Arbetet som helhet handlar med andra ord att nå fram med ett budskap, vilket i sig kan sägas ”gå på tvärs” med moderna pedagogiska teorier om reflektion, där det mer handlar om att skapa ny kunskap snarare än att överta redan befintliga teorier (Lenz Taguchi, 1997; Handal & Lauvås, 1998; Alexandersson, 1999; Säljö, 2000). Enligt Molander (1993) är reflektion inget man kan tvinga fram, för att kunna reflektera måste individen vara fri i förhållande till redan etablerade teorier. Detta sätt att se på reflektion innebär också att den lärande har en möjlighet att själv styra såväl innehåll som form i den egna kunskapande processen. Det handlar med andra ord inte om att, som i nedanstående citat, ”ge liv åt teorier” utan snarare om att *skapa* teorier:

Det är den medvetna mixen av aktiviteter och reflektion som kan ge liv åt teorier och som skapar möjligheter för deltagaren att få värdefulla insikter om sig själv och sitt interagerande med kamraterna och värden runt omkring.

Dewey används i Hälsoäventyrets texter som ett sätt att legitimera den egna verksamheten, exempelvis i samband med skrivningarna om reflektionens betydelse:

Både John Dewey och Kurt Lewin är överens om att lärande sker genom att våra upplevelser följs av reflektion och feed back.

I likhet med resonemanget ovan handlar reflektion hos Deweys om att inte endast arbeta med det redan klarlagda, utan även det oklara. Att därmed ”serva” deltagarna med en viss ordning för kunskapsinhämtande (färdigförpackat innehåll, exempelvis ”sambandet mellan mat, fritid, vila”, och en färdig form, exempelvis drama/teater) som grund för reflektionen, kan sägas vara en annan typ av reflektion än den som Dewey förespråkade. Dewey såg verkligheten som något ständigt föränderligt, vilket för honom innebar att främja de kunskapsgenererande processerna snarare än inhämta färdigförpackad information. Reflektion innebär i kunskapsgenererande processer dessutom att deltagarna ges möjlighet att delta i planeringen vad gäller val av innehåll och arbetssätt.

UPPLEVELSEBASERAD PEDAGOGIK SOM FOSTRAN

I detta avsnitt behandlas de diskurser som i texten kan benämnas som relaterade till olika typer av *fostran*. Att lärande relateras till fostran kan dock inte sägas vara något unikt inom pedagogiken. Historiskt sett har pedagogiken syftat till just (upp-)fostran³. (Jmf engelskans *education* = undervisning; fostran.)

I texten har fyra olika typer av fostransrelaterade diskurser framkommit: *Moralisk fostran*; *fysisk fostran*; *demokratisk fostran* samt *estetisk fostran*. Diskurserna överbryggas i de flesta fall varandra, men särskiljs här i syfte att möjliggöra analys.

Moralisk fostran

Utgångspunkten för diskurser om den moraliska fostran är att stärka barn och ungdomar i riktning mot vad som framställs som ”godhet”:

³ Ett tidigt exempel på den starka relationen mellan fostran och lärande är Rousseau (1712-1794), som i sina texter beskriver hur en naturvetenskaplig uppfostran (att lära av naturen) skapar grunden för utvecklingen av det goda och rena barnet.

Hälsoäventyret Oasen Varas vision är att stärka barns och ungdomars självkänsla, så att de i denna personliga kraft har förmåga att fatta goda och hälsosamma beslut.

Frågan är vad innebär ”goda och hälsosamma beslut”? Kan ”goda och hälsosamma” beslut ses som något objektivt – och i så fall utifrån vems perspektiv? På dessa frågor kan man i detta fall svara jakande. I de texter som analyserats refereras till de mål som lags fram i Statens folkhälsoinstitut. Dessa mål, samt målen i ”Vision Västra Götaland” bildar den grund som Hälsoäventyret Oasen Vara bygger upp sin verksamhet utifrån:

Grunden i visionen är Det goda livet. Det står för en god hälsa, arbete och utbildning, trygghet, gemenskap och delaktighet i samhällslivet, en god miljö, möta behoven hos barn och ungdomar, en uthållig tillväxt och ett rikt kulturliv.

Även ”läroplanens” mål används i texterna. Vilken läroplan som åsyftas framkommer dock inte:

Det finns ett stort intresse och behov av barns personlighetsutveckling. Läroplanen uppmuntrar lärare att ta itu med stora övergripande mål som rör självständighet, ansvar, medvetenhet, fantasi, inlevelse, förståelse, samarbetsförmåga o.s.v.

I citatet skrivs om ett ”behov av barns personlighetsutveckling”. En fråga som kan lyftas här är: Vem är det som har behov av att utveckla barns personlighet? Är det utifrån barns eget behov eller utifrån Hälsoäventyrets eller skolans? Ericsson (2006) skriver om ”myten om den formbare eleven” (s. 183), där denna myt bygger på ett antagande om att elever kan karaktäriseras som ”ett oskrivet blad”. Om bara påverkan sätts in i tillräckligt god tid, kan eleven skyddas från diverse negativa influenser. Denna ideologi kan ses som en aning föråldrad med tanke på det massmediala samhälle som dagens barn och unga lever i. I dag konkurrerar omvärlden med skolan och andra utbildningsinstitutioner om platsen som den viktigaste instansen för upplysning (Ericsson, 2006). En del av diskursen den moraliska fostran är föräldraperspektivet. Det ses som väsentligt att även föräldrar tar del av Hälsoäventyrets utbildning:

Hälsoäventyret arbetar därmed aktivt med föräldrar och andra vuxna för att främja barns och ungdomars hälsa. - - - Genom att bjuda in föräldrar till dialog och diskussion kring roller och gränssättning skapas broar mellan föräldrar. Genom externa experter som föreläser skapas kunskap och förståelse och genom att finnas till som idéspidare och bollplank för till exempel föräldramöten skapas nya vägar att mötas.

Föräldrar ses här som i behov av hjälp för uppfostran. Här är det fråga om såväl moral och uppfostran (”gränssättning”) som lärande (”skapas kunskap”), dels med hjälp av Hälsoäventyrets egna hälsopedagoger och dels med hjälp av ”externa experter”. Argumenten för arbetet med föräldrar bygges upp med följande retorik:

Två egenskaper har under lång tid uppfattats vara viktiga i relationen mellan föräldrar och barn: att föräldrar visar värme mot barnen och att föräldrar kan styra (sätta ramar för) barnens beteenden. Ett stort antal studier där barn har följts under flera år under uppväxten, har bekräftat betydelsen av dessa egenskaper. Ungdomar vill att deras föräldrar sätter gränser och visar tydliga ramar. Och vi vet även att de vuxnas beteenden och värderingar spelar stor roll när det kommer till barns och ungdomars egna val och uttryck.

Retoriken bottnar i argument som handlar om *historisk legitimitet* (”...under lång tid...”) *vetenskaplig legitimitet* (”ett stort antal studier visar...”) samt *erfarenhetsbaserad legitimitet* (”vi vet att...”). Utan närmare specificering vilken tid och vilka studier som avses, samt vilka erfarenheter som denna vetenskap grundas på, förblir dock argumenten utan slagkraft.

Fysisk fostran

I ett flertal av de skriftliga presentationerna av program och utbildningar som erbjuds vid Hälsoäventyret kopplas hälsa till kroppslig fostran och livsstil. Det handlar om att inte använda tobak, att äta rätt livsmedel, att kroppen ges tillräckligt med sömn, motion och arbete med massage och beröring. Nedanstående citat från beskrivningarna till olika utbildningar, riktade mot skolpersonal och andra vuxna, är exempel på denna diskurs:

Under de senaste åren har stillasittande aktiviteter ökat i omfattning. Hälften av alla skolbarn rör sig för lite. Vi vet att den fysiska aktiviteten är en oerhört viktig skyddsfaktor mot ohälsa. Värdet av rörelse och fysisk aktivitet är enormt och kan förklaras och beskrivas i en mängd punkter som innefattar allt från ökad inlärningsförmåga och självkänsla till bättre kondition/styrka och livskvalitet.

Beröring är ett grundläggande mänskligt behov. Men kanske inte en självklarhet i allas liv.

Värdet av såväl fysisk rörelse som massage har uppmärksammas – inte minst i media under senare år. Retoriken grundas i rapporter som visar att människor i allmänhet och barn och ungdomar i synnerhet, är fysiskt inaktiva och lider brist på fysisk beröring. I det första citatet hänvisas inte till någon viss forskning, vilket inte heller krävs för en slagkraftig argumentation när det gäller värdet av motion. ”Vi vet att...” är fullt tillräckligt eftersom det idag framstår som en ”sanning” för alla och envar att barn och ungdomar rör sig för lite. I det andra citatet, om behovet av beröring, är retoriken mindre auktoritär. Ordet ”kanske” visar på en viss tvekan när det gäller barns och ungdomars behov av beröring. Här finns idag ännu inga vetenskapliga belägg för att människor lider brist på beröring. Att det ”inte är en självklarhet i allas liv” är därmed en trosföreställning, vilket kräver detta tvekande ”kanske”.

Demokratisk fostran

Hälsoäventyrets grundar mycket av sin verksamhet på vad som kan ses som en diskurs om demokratisk fostran. Även här hänvisas till Sveriges nationella folkhälsopolitiska mål:

Det övergripande målet är att skapa samhällsliga förutsättningar för en jämlik och jämställd hälsa för hela befolkningen.

Diskursen om demokratisk fostran används här som en legitimeringsgrund för arbetet med hälsa, med hjälp av begreppen ”jämlik och jämställd”. ”Hela befolkningen” ska ges möjlighet till bra hälsovård, inte endast ett fåtal. Likaså används stadgarna i FN:s barnkonvention som en grund för hälsoarbetets koppling till demokrati:

I FN:s konvention om barns rättigheter står det bland annat att konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

Från dessa stadgar och mål dras paralleller mellan hälsa, demokrati och lärande, vilket kan ses som ett exempel på hur diskurserna går i varandra. I nedanstående exempel illustreras hur diskursen om demokratisk fostran närmar sig lärandediskursen:

Lusten att lära är starkt kopplad till hälsa och välbefinnande. Att ha inflytande över sin vardag är av största betydelse för hälsan och därmed skolarbetet, både vad gäller elever och personal. För att skolarbetet ska kännas meningsfullt måste alla känna sig delaktiga, samt förstå och ha möjlighet att kunna påverka vad som händer och sker.

Barns och ungdomars möjlighet att kunna påverka *skolarbetet* läggs fram som dels en hälsoaspekt och dels en lärandeaspekt. Här, liksom vid ett flertal andra ställen i

Hälsoäventyrets texter, närmar sig retoriken en läroplansinspirerad diskurs. Det som här läggs fram, elevers rätt att påverka sitt eget lärande i skolan, ses idag som en självklarhet i talet om skolans uppdrag. Att däremot så starkt koppla denna aspekt till hälsa, kan ses som en lite mer ”exklusiv” diskurs, sett ur ett skolperspektiv.

Diskursen om demokratisk fostran, som en del av Hälsoäventyrets upplevelsebaserade pedagogik, är en diskurs som endast delvis närmar sig skolans retorik kring demokratisk fostran. I det senare fallet handlar det även om barns och ungdomars socialisation till samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle.

Estetisk fostran

Estetisk fostran är idag ett paraplynamn för olika slag av pedagogisk filosofi och praktik. Pedagogiken i skolor med estetisk fostran har haft olika namn genom åren: reformpedagogik, aktivitetspedagogik, progressiv pedagogik och liknande⁴. Under 1970-talet handlade den estetiska fostran i mångt och mycket om den typ av ”frigörande pedagogik” som Read och Dewey företrädde. Barns fantasi, kreativitet och upplevelse kan sägas vara honnörsord i denna diskurs. I Sverige ser vi idag hur diskursen fortfarande är stark, inte minst inom förskolepedagogiken⁵. I Hälsoäventyrets texter är denna diskurs vid första anblicken mycket stark. Här finns centrala begrepp som *lust*, *känsla*, *upplevelse*, *lek*, *nyfikenhet*, *fantasi* och *spontanitet*. Men begreppen kopplas i första hand *inte* till en kulturell fostran, det vill säga kultur ur ett estetiskt perspektiv. Estetiken kopplas i högre utsträckning till kunskapsinhämtning om hälsa. Nedanstående exempel är hämtat från programmet ”Bra bränsle”:

Har Du någonsin gått på matjakt bland bullar och bananer, korvar och konserver? Har du upptäckt vad som döljer sig i den snåriga matdjungeln? Att vara detektiv i den världen är ett spännande uppdrag. I Bra bränsle klurar vi ut vilka näringsämnen är, varför vi behöver dem och var vi hittar dem. Vi pratat om varför frukosten är så viktig och hur man på ett enkelt sätt kan få i sig det kroppen verkligen behöver. Och så utmanar vi oss själva genom att bygga Västsveriges största matcirkel.

Som citatet visar är det här inte fråga om att fostra barn och unga in i en estetisk kultur. Det är inte fråga om att estetisk bildning i likhet med Reggio Emilia pedagogiken eller Deweys syn på estetik och pedagogik. Här handlar det istället om att *använda sig av* drama och bild/slöjd i syfte att lära om människokroppens behov av näringsämnen. Detta perspektiv har på senare tid starkt ifrågasatts från vissa håll, framförallt när det gäller estetikens möjlighet till överspridningseffekter (”transfereffekter”). Det är idag svårt att vetenskapligt belägga mellan arbete i drama, bild eller musik och prestationer i andra ämnen (Olsson, 2002: Lindström, 2002).

Gemensamt för diskursen om estetisk fostran är ”hela individens utveckling” och inte sällan grundas retoriken i en kritik mot skolans ensidiga rationalism och för en pedagogik mer inriktad på känsla (Sundin, 2003). Detta visar sig också delvis i Hälsoäventyrets texter. Metoder och miljöer framställs som *annorlunda* eller *unika*:

Om ni önskar arbeta med attityder, värderingar, hälsa eller relationer på ett annorlunda sätt, kan vi efter önskemål...

I en unik miljö, med lustfylld rekvisita...

⁴ För en översikt om estetisk fostran, se exempelvis Nobel (1990), Sundin (1991) eller Ross (1989).

⁵ I Sverige blir det allt vanligare med så kallade ”Reggio-Emilia-inspirerade förskolor”. Pedagogiken, som ursprungligen är hämtad från en förskola i den italienska byn Reggio Emilia, kännetecknas av att se barnet som både vetenskapare och konstnär. Grundaren för denna förskola var Loris Malaguzzi.

Frågan om det unika och annorlunda, måste ställas i relation till något annat för att få mening. I förhållandet till vad är Hälsoäventyrets metoder annorlunda? Eftersom program och utbildningar riktas mot barn, unga och skolpersonal framstår retoriken om det annorlunda som relaterat till skolan. Det kan dock diskuteras i vilken mån de presenterade metoderna och pedagogiska idéerna är unika eller ej.

UPPLEVELSEBASERAD PEDAGOGIK SOM TERAPEUTISKT INRIKTAD PEDAGOGIK

Begreppet upplevelsebaserad pedagogik, såsom det framträder i de texter som analyserats, ligger nära det terapeutiskt inriktade området. Det handlar exempelvis om att *stärka självkänslan, stänga ute allt runt omkring, fokusera på här och nu, att alla blir sedda och bekräftade, en trygg och lugn miljö*. Förhållandet mellan terapi och pedagogik har varit föremål för diskussion genom tiderna. Psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt inriktade teorier har inspirerat pedagogiken och bidragit till ett flertal idag uppmärksammade teorier kring lärande⁶. I Hälsoäventyrets texter framkommer tre diskursiva konstruktioner med inriktning mot terapi, här benämnda som ”kognitivt inriktad terapeutisk diskurs” respektive ”konstnärligt inriktad terapeutisk diskurs”.

Kognitivt inriktad terapeutisk diskurs

Diskursen om upplevelsebaserad pedagogik som inriktad mot en slags kognitiv terapi innehåller främst olika typer av beskrivningar där barns och ungdomars *självkänsla/självbild/självuppfattning* är i fokus. (Begreppen särskiljs inte utan används som synonymer). Det handlar i första hand om att på olika sätt arbeta preventivt för att förhindra att barns och ungdomars självbild försvagas:

Ungdomar som mår bra har ofta en positiv självbild. En tanke är därför att främja hälsa och goda hälsovanor med hjälp av insatser som ska stärka ungdomars självbild.

I citatet framkommer följande kedja av begrepp som länkas till varandra på följande sätt: att må bra = positiv självbild = goda hälsovanor = stark självbild. De effekter som arbetet med att främja en god hälsa genererar, ses med andra ord som en direkt effekt på ungdomars egen bild av sig själva. (”Goda hälsovanor” definieras inte i anslutning till just detta citat, men hänvisar till verksamhetens inriktning mot hälsa definierad i programbeskrivningen). I nästa citat förekommer begreppet ”självkänsla”:

Både emotionell och social kompetens går att utveckla, likaväl som förmågan att räkna och skriva. För att stötta barn och ungdomar i sin egen självkänsla, så att de förmår se sin egen initiativ- och handlingsförmåga krävs det att vuxna lyssnar, bryr sig och är nyfikna.

Här likställs självkänsla som ”förmågan att se sin egen initiativ- och handlingsförmåga”. Metoden för att stötta barn och ungdomar i utvecklingen av dessa förmågor uppges gå via den emotionella och sociala kompetensen. Uttalandet byggs upp genom jämförelsen med ”förmågan att räkna och skriva”, vilket skapar trovärdighet då det förutsätts vara allmänt känt att dessa specifika kompetenser är möjliga att utveckla. Vägen till utvecklingen av dessa båda kompetenser går vi vuxnas omsorg och nyfikenhet. Kontentan av resonemanget blir således: vuxna som lyssnar, bryr sig och är nyfikna bidrar till utvecklingen av barns och ungdomars emotionella och sociala kompetens vilket i sin tur bidrar till utvecklingen av barns och ungdomars självkänsla. Ytterligare en

⁶ Se exempelvis Lindqvists (1995) studie om barns lek, inspirerad av den ryske utvecklingspsykologen Vygotskij.

aspekt som kan sägas vara förknippad med den terapeutiskt inriktade diskursen är den tonvikt som läggs på miljön:

Varje rum är inrett och utformat på ett sådant sätt att man som deltagare ska känna lugn och trygghet.

Det ses som väsentligt att deltagarna ska känna sig ”lugna och trygga”, vilket för tankarna till en terapeutisk situation. I ett annat citat framställs miljön dock på följande sätt:

Barnen och ungdomarna träder in i en värld som inte liknar den som finns hemma, och inte den som finns på skolan.

Här beskrivs miljön som ”en värld” utanför barnens och ungdomarnas ”vanliga” miljö, vilket – i en terapeutiskt inriktad diskurs – kan ses som mindre trygg och relation till det tidigare citatet även som motstridig. Argumentationen inriktas här på en viss föreställning om hur barns och ungdomars skol- respektive hemmiljö är utformad.

Den terapeutiska diskursen byggs även upp av medicinsk teori och terminologi. I texten refereras exempelvis till Aaron Antonovsky (1991), professor i medicinsk sociologi och till Universitetssjukhuset i Örebro. Den medicinskt influerade terminologin används exempelvis i samband med beskrivningar av Hälsoäventyrets utbildning i massage och beröring:

Forskning visar att beröring och massage motverkar stress genom att beröring sänker nivån av stresshormonet kortisol. Detta beror på att ett annat hormon, oxytocin, utsöndras.

Beröringsupplevelser skapar inte bara trygghet och lugn. Det påverkar också nervsystemet på ett sådant sätt att det skapar förutsättningar för inläring.

I det första citatet ovan visas hur arbetet med massage legitimeras med hjälp av ”forskning visar”. Vilken typ av forskning det rör sig om framkommer inte, inte heller hänvisas till någon källa. Detta sätt att legitimera vissa argument kan sägas vara effektivt, i det att statusen för uttalandet höjs. I det andra citatet hänvisas inte till forskning. Däremot uppges källan vara ”Universitetssjukhuset i Örebro”. Om det är information via sjukhusets hemsida, någon forskningsrapport publicerad på Universitetssjukhuset eller via någon anställd vid sjukhuset som hänvisningen syftar på framkommer inte i de texter som analyserats.

En stor del av den text som här ingår i den profylaktiskt inriktade diskursen skulle kunna tolkas som det som vanligtvis är föräldrars roll och funktion när det gäller barn och ungdomar: kärlek, empatiskt lyssnande, tid, förståelse och bekräftelse:

Tyngdpunkten i modellen ligger i att finna vägar som kan bidra till eget och andras välbefinnande genom att tala och lyssna empatiskt, där vi ger och tar emot för att vi har något att bidra med.

Vi behöver ett öppet accepterande av varandra sådana som vi är. Att vi tar fram vår empatiska förmåga; att vara lyhörda och känna in andra.

För att motverka stress hos barn behövs insikt och förståelse, tid och kärlek. Barn behöver uppmärksamhet och de behöver styrkas i sin självuppfattning genom att bli sedda och bekräftade.

Textens starka fokus på denna typ av retoriska konstruktioner bidrar till skapandet av en terapeutiskt inriktad diskurs. Retoriken och de begrepp som används lägger en grund för att uppfatta verksamheten som i första hand inriktad på arbetet med sjuka barn och

ungdomar. Det kan vara barn med dålig självinsikt, barn som inte blir bekräftade, som lider brist på kärlek, uppmärksamhet och lyssnande vuxna och som därigenom har behov av terapeutisk hjälp.

Konstnärligt inriktad terapeutisk diskurs

Den andra typen av terapeutiskt inriktad pedagogik som framkommer i analysen är den konstnärligt inriktade terapin. Konstnärlig terapi är en etablerad terapiform, där frågor som rör människosyn och djupa existentiella frågor behandlas. Den grundläggande tanken är att människan i det konstnärliga skapandet ger uttryck åt sig själv, lär känna sig själv och kan ge sig själva nya krafter. Terapin hjälper människan att förtydliga sin självbild genom att via olika sinnen konkretisera känslor och begrepp (Grönlund, Alm & Hammarlund, 1999). I följande citat, vilket är hämtat från bakgrundsinformation till kursen *Dans & Musik*, illustreras anknytningen till musikterapi:

I modern medicin används musik i terapeutiskt syfte för att reducera stress, smärta och ångest, men också för att lindra känslor av isolering och ensamhet. Viss musik gör oss lugna och hjälper oss att slappna av, så att kropp och psyke kan återhämta sig. När vi lyssnar på musik påverkas hela hjärnan. Musik främjar möjligheterna till vila och sömn.

Citatet kan ses som lite märkligt när kursen i sig inte handlar om att ”reducera stress, smärta och ångest”. Kursbeskrivningen trycker istället på musikens och dansens koppling till den pedagogiska verksamheten i skolan:

På vilket sätt kan man som pedagog använda sig av dansen och musiken på ett enkelt sätt?

Här finns en antagonism mellan två diskurser. Texten från själva kursbeskrivningen samt texten från bakgrundsinformation om kursen är med andra ord hämtade från två skilda diskurser, den pedagogiska skoldiskursen respektive den medicinska terapidiskursen. Diskurserna kan ses som antagonistiska i det att de fokuserar två helt skilda målgrupper: I det förra fallet är deltagarna pedagoger och i det andra fallet är deltagarna patienter eller klienter. (I Hälsoäventyrets övriga texter benämns subjekten dock som ”deltagare” vilket öppnar upp för båda kategorierna pedagog respektive patient).

På motsvarande sätt – i bakgrunden till samma kurs – legitimeras dansen utifrån en terapeutiskt inriktad diskurs:

Dansen ger, precis som all fysisk aktivitet och rörelse, en mängd positiva fysiska och psykiska effekter. Vi får bättre stresstolerans och minskning av nedstämdhet. Den stimulerar barns sociala och mentala utveckling och förbättrar det allmänna välbefinnandet samt förbättrar balans och koordinationsförmåga.

Dansen legitimeras med andra ord inte utifrån någon typ av konstnärligt inriktad diskurs. Istället handlar det här om att ”förbättra det allmänna välbefinnandet” och att ”minska nedstämdheten”, det vill säga att arbeta med någon form av läkande. Utifrån detta syfte likställs också dansen med ”all fysisk aktivitet”.

Diskursen är dock inte endast inriktad mot konst. Även estetiska aspekter, i betydelsen den mer ursprungliga formen av estetik, sinnesupplevelse, ryms inom denna diskurs:

Meningen är att få igång så många sinnen som möjligt. Var och en ska ha möjlighet att få känna med hela kroppen, lyssna, ana smakerna, bli berörd, känna dofter och uppleva med synen.

Citatet är intressant, då det här argumenteras för människans grundläggande förmåga att uppfatta med känslan, synen, hörseln, smaken och lukten. Lite tillspetsat kan konstateras att retoriken knyter an till en terapeutisk diskurs i det att det förutsätts att deltagarna

vanligtvis inte kan eller har möjlighet att använda alla sina sinnen, men att de i samband med kursen ges denna möjlighet.

I DISKURSERNAS SPÅR – NÅGRA KORTA REFLEKTIONER

Frågan om ”upplevelsebaserad pedagogik” bäst kan förstås som lärande, fostran eller terapi är central med utgångspunkt i resultatet från textanalysen. De tre diskurserna kan ses som innehållande en inbyggd motsättning, men som diskuterats i texten finns där också vissa gemensamma beröringspunkter. Att förstå och tolka pedagogiska praktiker med hjälp av fostrande och terapeutiska inslag, kan vara förenat med en viss typ av problematik. När det gäller upplevelsepedagogikens relation till de fostransinriktade diskurserna handlar problematiken i första hand om synen på lärande och synen på barn/unga. Går vi till skolans värld kan vi konstatera att utvecklandet av vissa specifika förhållningssätt hos elever alltid har varit en lärares uppgift, även om förhållningssätten varierat. I 1800-talets läroplaner sågs karaktärsdanning och personlighetsfostran som synonymt med bildning. ”Skolan skulle fostra eller dana elevernas karaktärer och inte bara förse dem med kunskaper och färdigheter” (Thavenius, 1995, s. 8). I Hälsoäventyrets texter existerar idén om att fostra barn och unga till att utveckla förmågor att fatta ”goda och hälsosamma beslut”. Den centrala problematiken här rör dock frågan om vem som har rätt att avgöra vad ett gott liv innebär för den enskilda individen. Likaså frågan om hur vi ska förhålla oss till eventuella olika uppfattningar om vad som är gott för den enskilda individen – eller vad som anses vara gott för den enskilde individen i framtiden.

En annan typ av problematik rör den upplevelsebaserade pedagogiken i relation till de terapeutiskt inriktade diskurserna. Lärande och terapi kan i vissa fall vara närbesläktade discipliner, där ytterligheterna dock är markant åtskiljda. Sundin (2003 s. 96-97) beskriver relationen mellan pedagogik och terapi som ett kontinuum med fem steg:

Vid ena polen har vi en stark betoning på vad som beskrivs som ämnets krav. Undervisningen tenderar att bli tekniskt-kognitivt inriktad. Det andra steget bygger på antagandet att eleven behöver motiveras och att undervisningen även bör innehålla icke-ämnesspecifika mål som att stärka självkänslan etc. Ämnet börjar nu få karaktär är upplevelseämne vid sidan av färdighetsaspekterna som dock fortfarande är de centrala. I det tredje steget betonar man upplevelseakten mer, ibland i form av personlighetsutveckling, ibland i form av underhållning. Progressiva metoder/ terapeutiska konstprogram där läraren använder ämnets inneboende möjligheter till att förändra eleverna (klienterna) personlighetsmässigt blir det fjärde steget, medan i det femte psykoterapeutiska mål dominerar.

Sundin använder sig här av just begreppet *upplevelse* i sin beskrivning av övergången mellan lärande och terapi. Den kritiska punkten i resonemanget kring gränsområdet lärande – terapi, som jag ser det, är att om upplevelsen i sig sätts i centrum blir gränserna otydliga och risken finns att lärandet blir alltför terapeutiskt inriktat. För att terapeutisk verksamhet ska bli funktionell och etisk krävs även att såväl terapeut som klient/patient är medveten om att syfte och mål med verksamheten. Att sätta upplevelsen i centrum innebär också att ta för givet utifrån vad, hur och när den enskilda individen ges möjlighet till starka upplevelser. Som tidigare nämnts, måste en upplevelse förstås som subjektiv, vilket medför att upplevelser kan se olika ut för olika individer.

Ur Hälsoäventyrets perspektiv ser jag ytterligare en risk med att sätta upplevelsen i centrum. Jag ser det som tveksamt huruvida målet (”att nå ut med ett hälsobudskap”) uppnås eller ej. I Hälsoäventyrets texter tas det inte sällan för givet att arbetet med dramaövningar, musik, rollspel, teater och experiment ger deltagarna ”upplevelser” som i reflektion omsätts till en viss specifik kunskap. Att arbeta mediespecifikt, vilket det i

många och mycket är fråga om enligt Hälsoäventyrets program, kräver en kunskap om ämnets mediespecifika karakteristika. I estetiska läroprocesser är eleven medskapande, pedagogen en igångsättare av och handledare i kunskapssituationer. I nedanstående utsnitt av citat från Hälsoäventyrets text finns *kärnan* i det som jag ser som intressant för en fortsatt utveckling av Hälsoäventyrets verksamhet:

... i gränslandet mellan teater och pedagogiskt kunskapsäventyr där rummet, rekvisitan och miljön spelar en betydelsefull roll...

I mötet mellan konsten och pedagogiken, i det egna sökandet efter kunskap, kan kunskap uppstå. Det handlar om att *främmandegöra* kunskapen och på så vis erhålla ett mångtydigt, snarare än ett entydigt, kunskapsbegrepp. I konstnärligt gestaltande arbete skapas möjligheter till förbindelse mellan det intellektuella och det känslomässiga. Konsten uttrycker också antitesen till det vardagliga och är motsats till moral (Lindqvist, 2000). Just därför menar jag att pedagogiken kan befruktas i mötet med konsten – att utan moraliska pekpinningar utveckla barns och ungdomars medvetande. En fortsatt utveckling av ”upplevelsebaserad pedagogik” skulle därmed kunna gynnas av en pedagogisk diskussion kring såväl innehållet (hälsoaspekterna) som formen (estetiskt-konstnärliga uttryck).

REFERENSER

- Alexandersson, M. (1999). Reflekterad praktik som styrform. I: Alexandersson, M. (red.) *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Linköping: Linköpings universitet.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London, New York: Routledge
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Lund: Lunds universitet.
- Foucault, M. (1969). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings förlag
Symposion.
- Grönlund, E., Alm, A. & Hammarlund, I. (1999). *Konstnärliga terapier*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony & Socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindström, L. (2002). Att lära genom konsten. I: Hjort, M. (red.) *Kilskrift: om konstarter och matematik i lärandet: en antologi*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Karlstad: SKOBA, Högskolan i Karlstad.
- Lindqvist, G. (2000). *Historia som tema och gestaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lövlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik 1-2/1990*.
- Marner, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medienetralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Nobel, A. (1984). *Hur får kunskap liv?* Om konst och eget skapande i undervisningen. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Olsson, B. (2002). Myten om Mozarteffekten och en interpretation av dess innebörder. I Holgerssen, S-E., Fink-Jensen, K., Jørgensen, H., Olsson, B. (red). *Musikpedagogiske*

- refleksioner*. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage
- Ross, M. (red.) (1989). *The claims of feeling: reading in aesthetic education*. London: Falmer.
- Sternudd, M. M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv: dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sundin, B. (1991). *Barnen och de sköna konsterna*. 4:e uppl. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thavenius, J. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Wiechel, L. (1983). *Pedagogiskt drama – en väg till social kunskapsbildning*. Stockholm: Natur och kultur.

ARBETSRAPPORTER UTGIVNA AV HÖGSKOLAN VÄST

2007

Lindgren, Monica, *Hälsopedagogikens innehåll och form – en diskursanalytisk studie av begreppet "Upplevelsebaserad pedagogik"*, 2007:02

Blomgren, Roger, *Evaluering av Riksutstillinger, En utvärdering av en norsk konstförmedlingsorganisation*, 2007:01

ARBETSRAPPORTER UTGIVNA AV HÖGSKOLAN I TROLLHÄTTAN/ UDDEVALLA

2005

Windfäll, Åsa, *Principles of Robust and Accurate Computational 3D Positioning from 2D Image*, 2005:08

Chavier, Emmanuel, *Investigations of PosEye - a photogrammetry position measuring system*, 2005:07

Martin, Anneli, *Silkepapper och rosa gräs: En dokumentation och utvärdering av Kulturbyrån i Trollhättan 2000 – 2003*, 2005:06

Nilsson, A. Lena, *Brukets nya döttrar: Pedagogiska perspektiv i en mållös utvärdering av ett sex- och samlevnadsprojekt*, 2005:05

Nilsson, Henrik, *Geometry measurement using M-spot 90*, 2005:04

Nilsson, Henrik, *Patents for Metal Deposition*, 2005:03

Nilsson, Henrik, *Metal Deposition Experiments: electrode angle and weld speed*, 2005:02

Persson, Tore, Ottermark, Kenth, *En kritisk analys av företagsnätverk*, 2005:01

2004

Lievain, Guillaume, Rupil, Damien, *Study of different sensor systems and investigation about PosEye for positioning*, 2004:05

Krohn, Karin, Claesson, Silwa, *Blivande språklärares syn på sin utbildning*, 2004:04

Kauffeldt, Anders, Welander, Eva, *Att handleda handledare - ett led i arbetsintegrerat lärande*, 2004:03

Karlholm, Gudrun (red), *Lärande för pedagogisk utveckling vid HTU. Några exempel på utvecklingsarbeten i lärarens egen undervisning*, 2004:02

Fredrikson, Magnus, *Dalsland i nyheterna. En innehållsanalys av Göteborgs-Postens bevakning av Dalsland 1997-2003*, 2004:01

2003

Perneman Jan-Erik, Johansson Elisabeth, *Arbetsintegrerat lärande (AiL) - om integrationens olika former ur ett kunskapsperspektiv*, 2003:01,

2002

Kjellén Bengt, *Fear in the Workplace - Meanings, Manifestations and Management*, 2002:01

2001

Rydstedt Leif, Odhner Miguel, Pettersson Kristina, *På väg till nollvisionen: nationellt projekt i Trollhättan. En arbets- och organisationspsykologisk utvärdering*, 2001:03

Fredriksdotter Larsson, Ewa, *Hur ofta fattar du beslut? - om målbilder och beslut hos företagare och chefer*, 01:02

Liss Ann, *Utvärdering av kompetensutvecklingsprogrammet Autism*, 01:01

1999

Perneman, Jan Erik, *Vilken kunskap lyfter? Om Kunskapslyftet i norra Bohuslän och Fyrstad - erfarenheter från första året och några frågor för framtiden*, 99:1

Rapporterna finns tillgängliga på www.hv.se

