



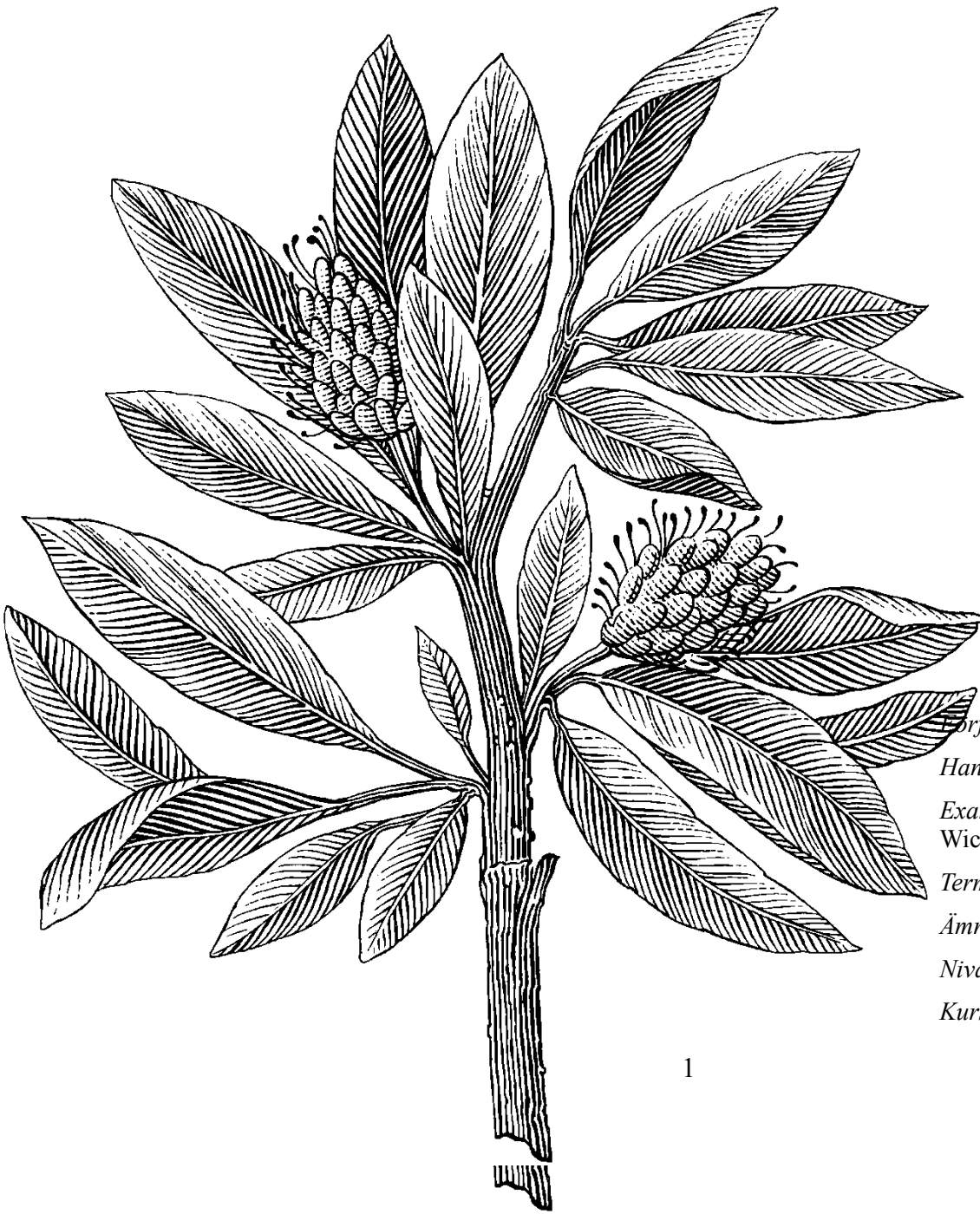
# Linnéuniversitetet

Institutionen för musik och bild

Självständigt arbete i bilddidaktik

## Att blanda hudfärg

*- vithetsdiskurser i högstadieskolans bildundervisning*



*Författare:* Hannes Andersson

*Handledare:* Hans Sternudd

*Examinator:* Margareta Wallin  
Victorin

*Termin:* VT15

*Ämne:* Bildpedagogik

*Nivå:* A1N

*Kurskod:* GO2394

# Abstrakt

---

Författare: Hannes Andersson

**Titel:** *Att blanda hudfärg.*

Undertitel: *Vithetsdiskurser i högstadieskolans bildundervisning*

**Engelsk titel:** *Mixing skin color.*

Undertitel på engelska: *Discourses of whiteness in secondary school art education*

---

Antal sidor: 42

---

Syftet för denna studie är att undersöka vilka vithetsdiskurser som artikuleras visuellt och verbalt i högstadieskolans bildundervisning i konsthistoria, samt att undersöka hur elever förhåller sig till dessa diskurser i det bildarbete som genomförs i anslutning till momentet. Dessutom syftar studien till att diskutera bildlärarens uppdrag att lyfta frågor om etniska maktrelationer och samtidigt överföra ett nationellt kulturarv, enligt aktuella styrdokument. Studiens övergripande frågeställningar är: Vilka vithetsdiskurser artikuleras och reproduceras, visuellt och verbalt, i det material som introducerar momentet konsthistoria i högstadieskolans bildundervisning? Hur förhåller sig elever till dessa diskurser i det bildarbete som genomförs i anslutning till momentet? De teoretiska utgångspunkterna är diskursteori, socialsemiotik, och intersektionell vithetsteori. Materialet består av ett introduktionsmaterial som en bildlärare använt när denna introducerat momentet konsthistoria för en klass i årskurs 9, intervjuer med åtta elever från denna klass och åtta bilder som dessa elever arbetat med i anslutning till momentet. Materialet analyseras med diskursanalys. Resultat, analys och tolkning visar att presentationen reproducerar en vit, västerländsk, hegemonisk konsthistorieskrivning i sin presentation av området. Vithetsdiskursen förblir omärkerad genom att inte artikuleras alls. Eleverna förhåller sig till denna diskurs genom att uppfatta den artikulerade konsthistorien som den enda giltiga och nödvändiga för att ingå i en västeuropeisk och nationell gemenskap. Dessutom markeras vithetens hegemoni i det praktiska bildarbetet genom att synliggöra hur hegemonin reglerar hur elever blandar (vit) hudfärg. Resultatet leder till en diskussion om aktuella styrdokument och hur bildlärare kan använda normkritisk (bild)pedagogik för att markera vitheten som norm och därigenom motverka exkludering.

## Nyckelord

vithet, vithetsdiskurs, ras- och vithetsstudier, representation, diskurs, diskursteori, socialsemiotik, hegemoni, skola, bildundervisning, konsthistoria, bildpedagogik, normkritisk pedagogik

# Innehåll

1. Inledning.....	4
1.1 Ämnesval.....	4
1.1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
1.2 Forskningsöversikt.....	7
1.2.1 Kritiska ras- och vithetsstudier.....	7
1.2.2 Representerad vithet.....	8
1.2.3 Vithet i ett pedagogiskt perspektiv.....	9
1.2.4 Bildämnet och ungdomars bildskapande praktik i en institutionell kontext...11	
1.3 Teoretiska utgångspunkter.....	12
1.3.1 Diskurs.....	12
1.3.2 Diskursteori.....	13
1.3.3 Socialemiotiskt perspektiv.....	15
1.3.4 Vithet och intersektionalitet: rasifiering, hegemoni och den vita blicken.....15	
1.4 Metod.....	18
1.4.1 Tillvägagångssätt.....	19
1.4.2 Kvalitativa intervjuer och intervjuguide.....	20
1.4.3 Urval.....	22
1.4.4 Etiska överväganden.....	22
1.4.5 Diskursanalys som metod.....	24
1.4.6 Metodkritik.....	25
1.4.7 Källor och källkritik.....	27
1.5 Disposition.....	27
2. Resultat.....	28
2.1 Bakgrund.....	28
2.2 Materialet som introducerar momentet konsthistoria.....	29
2.3 Elevernas verbala utsagor.....	30
2.4 Elevernas bildskapande praktik.....	32
2.5 Analys och tolkning.....	32
2.5.1 Artikulationer av konsthistoria i lärarens introduktionsmaterial.....	32
2.5.2 Artikulationer av vita, maskulina, kroppar i lärarens introduktionsmaterial. 35	
2.5.3 Artikulationer av konsthistoria som allmänbildning.....	36
2.5.4 Artikulationer av svensk vithet.....	37
2.5.5 Artikulationer av inkludering och exkludering.....	38
2.5.6 Artikulationer av vithet i elevernas bildskapande praktik.....	39
3. Sammanfattning.....	41
4. Diskussion.....	43
Referenser.....	47
Bilagor.....	52

# 1. Inledning

I artikeln ”Kamp om representation skapar friktion” i *Dagens Nyheter* (Rubin 2015) undersöker journalisten Birgitta Rubin museernas kamp mot den traditionella, västerländska, konsthistorieskrivningen, som förs genom att öka representationen av icke-västerländska konstnärskap och icke-vita kroppar på konstinstitutionerna.<sup>1</sup> Rubin intervjuar bland andra Daniel Birnbaum, chef för Moderna Museet i Stockholm, som de senaste åren sökt omförhandla den allmänna uppfattningen av konst och konsthistoria genom att till exempel ställa ut fler kvinnor än män på museet. Birnbaum säger apropå frågan om rasmässig representation att: ”Det är inte tal om exotism längre, utan normalitet i en globaliserad, multicentrisk konstvärld. Kartan ritas om” (Rubin 2015). För bildlärare eller blivande bildlärare är det både intressant och viktigt att undersöka hur denna karta ser ut i högstadieskolans bildundervisning i konsthistoria. Kan vi se samma utveckling där som hos konstmuseerna?

## 1.1 Ämnesval

Denna studie riktar blicken mot den västerländska, vita, konsten i högstadieskolans bildundervisning i konsthistoria. Skolans bildundervisning använder sig i hög grad av traditionella konstbilder som förebilder för elever (Persson & Thavenius 2003, 67). Jan Thavenius, professor i litteraturvetenskap, menar att dessa bilder tillhör en modest estetik som inte utmanar eller ifrågasätter rådande normer och diskurser. Istället föreslår Thavenius att skolan skall presentera en radikal estetik för att utmana och förändra synen på kunskap och kunskapen i sig (Aulin- Gråhamn & Thavenius 2003, 14-16). Radikal estetik kan för skolan, och inte minst skolans bildundervisning i momentet konsthistoria, utgöra en mångfald av representation och därigenom ifrågasätta vithetens hegemoni i samhälle och skola. Det ställer således ett krav på läraren att synliggöra de maktstrukturer och privilegier som är ett resultat av samhällets rasifierade relationer.

Denna studie är ett bidrag till forskningen inom fältet för normkritisk pedagogik. Den normkritiska pedagogiken avser att markera de normer och maktstrukturer som bidrar till olika former av diskriminering och exkludering (Bromseth & Darj 2010). Den svenska forskningen inom normkritisk pedagogik har framförallt fokuserat på genusorienterade frågor, men inte ras i någon högre utsträckning.<sup>2</sup> Utgångspunkterna för denna studie tas inom det vetenskapliga fältet kritisk ras-

<sup>1</sup> Beteckningen *icke-vit* kan också upplevas problematiskt eftersom prefixet framstår som en negation. Användningen kan här ses som ett sätt att markera maktrelationen mellan *vit* och *icke-vit*, samt att, i linje med teoribildningen, lyfta fram att dessa positioner är flytande och inte enbart är relaterade till specifika hudfärger. Det vill säga, som en beteckning för det som exkluderas från vithetens föreställda gemenskap. För vidare förståelse för termen se Ahmed (2011, 201), Hübinette et. al. (2012, 44, 67) och Dyer (1997, 11).

<sup>2</sup> Begreppet *ras* kan upplevas som provokativt och/eller utbytbart mot *etnicitet*. Hanna Wikström, lektor i socialt arbete vid Göteborgs universitet, menar att rasbegreppet i Europa upplevs som ett uttryck för rasism, men att det tämligen oproblematiskt används av till exempel nordamerikanska myndigheter och forskare inom humaniora. Vår

och vithetsforskning som ofta lyfter fram föreställningen om att vithet är något osynligt, en icke-färg och den norm som andra kategorier står i relation till. Men, som vithetsteoretikern Sara Ahmed lyfter fram, är vitheten bara osynlig för de som besitter den (Ahmed 2011, 201).<sup>3</sup> Ras- och vithetsforskning utgår från den kritik av de privilegier som medföljer de kroppar som socialt och kulturellt uppfattas som vita. Denna kritik har framförallt synliggjorts och formulerats av icke-vita akademiker med engagemang för att producera antirasistisk kunskap och pedagogik (ibid., 202). Forskare inom bildvetenskaplig forskning har traditionellt riktat blicken mot framställningar av icke-vita, men har sedan 1990-talet även intresserat sig för hur vithet framställs (Werner 2014, 34). Vithetsforskaren Richard Dyer beskriver att vithet som vetenskapligt fält länge osynliggjorts genom att vithetsdiskursen agerar norm i samhället (2005, 9). Ahmed och Dyer påpekar att vita personer inte identifieras utifrån sin hudfärg och att däri ligger skillnaden: icke-vita hudfärger- och etniska bakgrunder poängteras ständigt i performativa språk- och textpraktiker genom så kallade rasifieringsprocesser (Ahmed 2011, 224-226, Dyer 2005, 9-12). Att studera vitheten är därför ett sätt att ifrågasätta dess dominans (Ahmed 2011, 202).

Dyer menar vidare att vithet bör förstås intersektionellt. Det vill säga i ett nätverk med andra diskursivt artikulerade kategorier som till exempel klass, genus, sexualitet och inte minst nationalitet (Dyer, 2005, 9-12). Kroppar och utseenden spelar en avgörande roll i vad vi uppfattar som nationellt och representationer av dessa kroppar är betydelsefulla eftersom de organiserar vår förståelse av omvärlden. Jeff Werner, professor i konstvetenskap, skriver:

För att markera att någon är svensk i en bild eller film betonas förmenta visuella särdrag som hud-, hår- och ögonfärg, och formen på huvud, näsa, ögon och läppar. Ett argument [...] är att vi lär oss känna igen vem som är svensk och vem som är främmande genom de koder som forma(t)s i den visuella kulturen

(Werner 2014, 44)

Skolan har av tradition haft i uppdrag att bidra till skapandet av en stabil och enhetlig nationell identitet hos eleverna (Welwert 2009, 39). I kursplanen för ämnet bild, årskurs 7-9, står det att

---

förståelse av rasbegreppet är bundet till essentialism och till kolonialismens rasbiologiska idévärld, menar Wikström. Rasbegreppet av idag bär på sociala betydelser som grundar sig i antingen socialkonstruktionistiskt- eller postkolonialt perspektiv. Inom det socialkonstruktionistiska perspektivet skiljer man mellan ras och etnicitet med motiveringen att etnicitet är en ”subjektivt upplevd grupp tillhörighet” och ras ”en objektivt konstaterad kategori” som tilldelas utifrån (Wikström 2009, 41). Det postkoloniala perspektivet särskiljer inte begreppen eftersom de sociala konsekvenserna ses som jämförbara. Här ses inte ras och etnicitet som egenskaper hos människor, utan som språkliga verktyg för att dels upprätthålla eller dels identifiera maktstrukturer som grundar sig i föreställningar om hudfärg, hårfärg, ansiktsdrag, kroppsstil och kultur. Essentialistiska föreställningar är således närvarande i vår uppfattning av ras och etnicitet. Beteckningen *svart* eller *vit* bör därmed förstås som en språklig och socialt konstruerad grupp tillhörighet (Wikström 2009, 39-43). I denna studie används det postkoloniala perspektivet av begreppen ras och etnicitet.

<sup>3</sup> Istället för ”osynlig” betecknas vithet i denna studie som ”omarkerad” (jfr. Pallas 2014, 61)

bildundervisningen ska innehålla: ”[...] frågor om identitet, sexualitet, etnicitet och maktrelationer och hur dessa perspektiv kan utformas och framställas”, samt ”[s]amtida konst- och dokumentärbilder samt konstverk och arkitektoniska verk från olika tider och kulturer i Sverige, Europa och övriga världen” (Skolverket 2011, 22). Vidare formulerar läroplanen grundskolans övergripande värdegrund att:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse [...] 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  
(Skolverket 2011, 7)

Samtidigt skall eleven fostras in i:

[...] en trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. [...] Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla *ett* [min kursiv.] kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa  
(ibid., 7-9)

Läroplanen gör gällande att läraren har i uppdrag att realisera dessa mål i sin undervisning (Skolverket 2011). Jag återkommer till det problematiska i Skolverkets mål i studiens avslutande diskussionsavsnitt.

### 1.1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet för denna studie är att undersöka vilka vithetsdiskurser som artikuleras visuellt och verbalt i högstadieskolans bildundervisning i konsthistoria, samt att undersöka hur elever förhåller sig till dessa diskurser i det bildarbete som genomförs i anslutning till momentet. Dessutom syftar studien till att diskutera bildlärarens uppdrag att lyfta frågor om etniska maktrelationer och samtidigt överföra ett nationellt kulturarv, enligt aktuella styrdokument.

Studiens frågeställningar är:

- Vilka vithetsdiskurser artikuleras och reproduceras, visuellt och verbalt, i det material som introducerar momentet konsthistoria i högstadieskolans bildundervisning?
- Hur förhåller sig elever till dessa diskurser i det bildarbete som genomförs i anslutning till momentet?

I studien riktas alltså blicken mot vithetens villkor som hegemoniskt subjekt. Vithet studeras

inte som en isolerad kategori utan ställs i relation till klass, genus och nationalitet vilket enligt kulturgeografen Katarina Mattsson är nödvändigt för att förstå samhällets rasifierade relationer (2010, 18). Syftet är att undersöka hur vithet framställs och vilka föreställningar om vithet som kommer till uttryck i studiens material: en lärares undervisningsmaterial som introducerar momentet konsthistoria, åtta elevers bildframställningar som producerats i anslutning till uppgiften i momentet, samt intervjuer med samma elever. Detta material analyseras med diskursanalytisk metod. Avgränsningen till momentet konsthistoria motiveras av den tidigare forskning inom området som visar på en dominans av traditionella konstbilder inom bildundervisningen som av Werner beskrivs som en av samhällets vitaste konstruktioner (2014, 58-94). Utifrån studiens resultat förs också en diskussion kring bildlärares uppdrag enligt aktuella styrdokument (Skolverket 2011, 7-9, 22) i relation till den pedagogiska praktik som studerats. Ett resultat av studien är att föreslå hur skolans bildundervisning kan verka för en mer normkritisk skola där frågor om förebilder, representation och makt aktualiseras och diskuteras.

## 1.2 Forskningsöversikt

Eftersom det ännu inte genomförts forskning som undersöker representation av vithet i skolans bildundervisning i en svensk kontext avser kunskapsöversikten att presentera forskningsresultat inom en rad vetenskapliga discipliner. Rubrikerna i detta avsnitt är: 1) *Kritiska ras- och vithetsstudier*, 2) *Representerad vithet*, 3) *Vithet i ett pedagogiskt perspektiv* och 4) *Bildämnet och ungdomars bildskapande praktik i en institutionell kontext*.

### 1.2.1 Kritiska ras- och vithetsstudier

Det vetenskapliga fältet vithetsstudier, eller kritiska ras- och vithetsstudier som det oftast betecknas, har växt fram ur det postkoloniala fältet som blivit ett etablerat perspektiv inom en rad discipliner, så som litteratur-, konst- och samhällsvetenskap, under senare år och som vänder sig mot den koloniala kunskapskonstruktionen (Mattsson 2010, 7). Det postkoloniala fältet har utvecklats från bland andra Frantz Fanons psykoanalytiska teorier om kolonialismens internaliserande effekter hos de koloniserade ((1952) 1997) och Edward Saids teori om hur västvärlden konstruerat och upprätthållit bilden av sig själva genom att representera ”orienten” som en dikotomisk motbild, inte minst i vetenskapliga sammanhang ((1978) 2000). Postkolonial teoribildning har i Fanons och Saids efterföljd vidareutvecklats inom feministiska forskningsområden. Här har det bland annat lyfts fram en kritisk analys av den västerländska, vita feminismen som en del av den västerländska kolonialhistorien och imperialistiska/kapitalistiska ideologin (Mohanty 2012, 295-324). En

kanoniserad text är bell hooks artikel ”Black Women – Shaping Feminist Theory” ((1984) 1997, 338-345)<sup>4</sup>. hooks kritiserar i texten hur feminismen i USA har definierats och utvecklats av och för privilegierade, vita kvinnor. Här närmar sig hooks vithet genom kritisk analys, vilken är en grund för kritiska vithetsstudier eftersom syftet med fältet är att synliggöra de bakomliggande diskurser som styr samhällets rasifierade relationer (Mattsson 2010, 8). Det dröjde fram till början av 1990-talet för vithetsforskningen att etablera sig som en disciplin inom den anglosaxiska akademien genom det tvärvetenskapliga fältet *critical race studies* (Hübinette et. al. 2012, 45-46). Idag existerar inte kritiska ras- och vithetsstudier som ett eget forskningsfält i Sverige, men när detta skrivs leder Tobias Hübinette, docent i interkulturell pedagogik och forskare vid Mångkulturellt centrum, ett projekt som avser att etablera ett svenskt forskarnätverk inom fältet (Afrofobirapporten 2014, 104). Avsikten med projektet är att samla forskare inom en rad vetenskapliga fält som identifierar sig med kritisk ras- och vithetsforskning.

### 1.2.2 Representerad vithet

Visuella kulturstudier har traditionellt studerat hur förställningar om icke-vithet kommit till uttryck i till exempel konst, film och visuell kultur (Gray 1995, Hall 1997, McCluskey 2007, Pon 2000). Under senare år har forskare emellertid riktat blicken mot hur vithet representeras inom dessa medier. Ett paradigmskifte kan ses i och med publiceringen av Richard Dyers analyser av vithet i boken *White* (1997). Materialet som Dyer analyserar hämtas från bibliska 1500-talsrepresentationer fram till amerikansk populärkultur under 1980-talet. Analyserna illustrerar hur vithet inte markeras genom dess oemotsagda historiska dominans. Denna dominans hänför Dyer till tre politiska och ideologiska projekt: kristendom, rasbiologi och kolonialism (ibid., 14-15). Vithet kan samtidigt ses som ”hypersynlig”, enligt Dyer, i och med att vita kroppar genomsyrar den visuella kulturen, men samtidigt är det just denna synlighet som marginaliserar den till att förbli omarkerad. Dyer menar att kroppar är grundläggande för att konstruera och representera en vit identitet genom specifika uppsättningar av utseenden, men betonar också performativitet, språk och historia som tre grunder för att skapa och återskapa vithet i västerländsk konst och populärkultur (ibid., 14).

Vidare pekar Dyer mot hur genus och klass organiserar en intern hierarki för vita där kvinnor och högre socioekonomiska klasser besitter en mer ideal vithet än män och lägre socioekonomiska klasser (ibid., 28). Dyer menar att denna inre hierarki bland annat representeras genom hur massmediala bilder och filmer rent tekniskt använder ljussättning (ibid., 89-103). Dyer argumenterar för att kameratekniken i sig är framtagen för att avbilda just vita personer och

---

<sup>4</sup> bell hooks skriver sitt namn i gemener. Enligt hennes kontaktsida på Berea Colleges hemsida är namnet taget från hennes mormor och skrivs i gemener för att betona skillnaden mellan person och författare (Berea College 2014).



framförallt vita kvinnor från högre samhällsskikt, eftersom den traditionella ljussättningen inom området bidrar till att framställa dessa som ”undersköna” eller ”naturliga” genom en mjuk ljussättning som inte är tillräckligt anpassad för att rent tekniskt fotografera svart hud (ibid., 70-81, 122). Dyer analyserar vit maskulinitet i relation till den hjälteroll som inte minst 1980-talets actionfilmer konstruerade. Denna vita maskulinitet präglas av muskler, handlingskraft och hjältemod och knyts till kolonial och fascistisk ideologi (ibid., 180).

Jeff Werners bidrar till den svenska forskningen om vithet och visuell kultur i *Blond och blåögd: vithet, svenskhet och visuell kultur* (2014). Werner studerar hur svenskhet visuellt estetiseras och konstrueras under nationalromantiken i slutet av 1800-talet till en vit, blond och blåögd person med stark anknytning till natur och friluftsliv (ibid., 128-148). Dessa föreställningar traderas och reproduceras i senare visuell kultur (ibid., 160-168). Vidare undersöker Werner hur design och arkitektur är delaktiga i skapandet av vithet och nationell identitet. Den moderna svenska designen som växte fram parallellt med modernitetens inträde i Sverige från 1930-talet innebar att egenskaper och ideal som ljushet och renhet lyftes fram som ideal (ibid., 210). Werner menar att den design som utvecklades under namnet *Swedish Modern* konstituerar vitheten på en lokal nivå, men att den på samma gång bidrar till att upprätthålla vithetens globala hegemoni (ibid., 211).

Hynek Pallas, doktor i filmvetenskap, har i sin avhandling *Vithet i svensk spelfilm 1989-2010* (2011) undersökt hur svensk vithet representeras i samtida svensk spelfilm. Pallas menar att vithet är en nationell symbol och en central aspekt för att upplevas som svensk (ibid., 21). Med utgångspunkt i att det finns en vit norm inom svensk film analyserar Pallas en rad olika filmer och kategoriserar deras skildringar av karaktärer utifrån ett intersektionellt perspektiv med fokus mot klass, genus, sexualitet. Pallas analyser pekar mot att svensk vithet skildras varierat genom till exempel ljussättning, make-up och miljö. Svensk samtida film ger en bild av ”korrekt svensk vithet” som står i relation till klass, genus och sexualitet (ibid., 151-159).

Martin A. Berger analyserar i sin essä “Genre Painting and the Foundations of Modern Race” (2005, 11-42) måleri av nordamerikanskt farmerliv i 1900-talets början och vad detta har inneburit för konstruktionen av en gemensam vit, nordamerikansk, identitet. Berger menar att tolkningen av vissa tekniker i högre grad bekräftar och internaliserar föreställningar av rastillhörighet. På detta sätt, menar Berger, att seendet och tolkningen av till exempel traditionellt måleri bidrar till vår förståelse av vad som uppfattas som vithet respektive icke-vithet.

### **1.2.3 Vithet i ett pedagogiskt perspektiv**

Vad gäller detta avsnitt har ingen forskning i ett svenskt sammanhang genomförts och därför

presenteras här forskningsresultat som producerats i USA och England. Dessa länders skolsystem och skolkulturer skiljer sig en del från de svenska, men dessa studier uppfattas som intressanta för att visa på den kunskap som formulerats kring vithet, skola och pedagogik fram till idag.

Att synliggöra och undersöka vithet som ras och etnicitet är en pedagogisk strategi, menar Alice McIntyre, professor i pedagogik. I hennes artikel *Exploring Whiteness and Multicultural Education with Prospective Teachers* (2002) beskriver hon sitt arbete med framförallt vita studenter vid lärarhögskolan. Studenterna har i grupp arbetat fram collage för att illustrera vithet. Syftet med undersökningen är att få studenterna att "se" vithet som en integrerad del av alla diskurser som omfattar utbildning, fixera blicken mot sig själva som etnisk kategori och uppmuntra dem till processer för att omförhandla ojämlika sociala praktiker och rasifierade stereotyper (ibid., 31). Syftet med studien grundar sig i McIntyres tidigare forskning (1997) vars resultat pekade mot att vithet inte undersöks i relation till utbildning i och med att vita kvinnor och män dominerar samtliga former av skolverksamheter och att vithet inte är synliggjord för dem som äger den (McIntyre 2002, 32). Analysen visar att studenterna representerar vithet genom makt i användningen av kända personer med maktpositioner, ett motstånd från studenterna att se vitheten som förtryckande genom att hänvisa till individuella erfarenheter av klasstrukturer och därmed avvisa det individuella ansvaret, en föreställning om att vithet endast är en hudfärg till skillnad från icke-vithet. De få icke-vita studenter som medverkar i studien påpekar å andra sidan att hudfärg har sociala betydelser och är en del av intersektionellt nedtyngda maktstrukturer (ibid., 35-46). McIntyre drar slutsatsen att ras och vithet måste diskuteras och explicit ifrågasättas för att, på både individuell- och kollektiv nivå, kunna omförhandla den ojämlika sociala praktik som skolan reproducerar, samt att vita lärare bör ta ett större ansvar för att ifrågasätta sina egna och vithetens generella privilegier (ibid., 46). Skolan måste kontextualiseras i relation till samhällsliga strukturer och präglas av en självreflexivitet hos de som organiserar den.

Alice McIntyres forskning ingår i ett vetenskapligt fält som på engelska kallas *critical pedagogy* och som på svenska kan översättas till *normkritisk pedagogik*. Etnologen och genusforskaren Janne Bromseth betonar, likt McIntyre (2002), behovet av att gå i konfrontation med sin egen identitet för att synliggöra de normer och privilegier samhälle och skola gör tillgängliga för vissa grupper för att på vis omförhandla ojämlika strukturer och diskursiva kategorier (Bromseth 2010). Läraren har ett individuellt ansvar att rannsaka sin identitet och privilegier och synliggöra normernas makt och funktion i samhället för eleverna.

Jennifer Seibel Trainor, professor i engelsk litteratur, riktar dock kritik mot de texter som formulerats inom fältet *critical pedagogy* och som publicerats i en anglosaxisk kontext. Seibel Trainor menar att den retorik som formats kring fältet är motsägelsefull i sig och inte bidrar till

pedagogisk och moralisk utveckling hos eleverna, eftersom den i sin etik reproducerar föreställningar av inkludering och exkludering (2002, 631-637). Istället föreslår Seibel Trainor med stöd av resultat från genomförda case-studies att ensidig kritik mot vithet som universellt subjekt och förtryckare bör nyanseras och kompletteras med alternativa bilder av vithet. Genom att till exempel lyfta fram begreppet *white thrash* som ett uttryck för perifer vithet kan lärare motverka essentialistiska tendenser hos elever som uttrycker motstånd för kritiska perspektiv (ibid., 647-648).

*Rasifierad profilering* är en term som Carl E. James, professor i utbildningsvetenskap vid Yorks universitet, överför från kriminologin till i sin artikel "Rasifierad profilering och utbildning av rasifierade ungdomar med minoritetsbakgrund" till skola och utbildning (SOU 2006:40, 167-186). Begreppet innebär hur lärare förenklar och okritiskt bedömer och bemöter elever efter föreställningar om till exempel ras, klass och kön (ibid., 168). Genom intervjuer med lärare och elever visar James hur elever, trots styrdokument som avser att reglera öppenhet, tolerans och likabehandling, ständigt marginaliseras eller utesluts på grundval av rasifierad profilering (ibid., 178-180). James pekar även mot vad han kallar "positiv rasifierad profilering", som sker genom att till exempel reproducera bilden av svart maskulinitet som atletisk (ibid., 181). James drar slutsatsen att, i Kanada, påverkas den rasifierade profileringen genom vad han kallar "en mångkulturell diskurs" (ibid., 182). Denna diskurs tenderar att inte markera att ras, klass och kön är faktorer som lärare och andra myndighetspersoner använder sig av för att tillskriva individer egenskaper och därmed institutionalisera rasism och diskriminering.

#### **1.2.4 Bildämnet och ungdomars bildskapande praktik i en institutionell kontext**

Enligt den senaste nationella utvärderingen av grundskolan och bildämnet som genomfördes 2003 lyfte den då aktuella kursplanen för bild fram ämnets kommunikativa aspekter, som ett resultat av den digitala och mediala utvecklingen (Skolverket 2004, 44-46).<sup>5</sup> Utvärderingen visar också att ämnet präglas av praktisk bildframställning av eleverna till stor del. 60 % av lektionstiden används till bildframställning samtidigt som lektionstiden för ämnet minskat. Därav drar forskarna slutsatsen att tid för de aspekter av ämnet som betonas i kursplanen, bildanalys- och kommunikation, har minskat i tid. Fokus för eleverna ligger likväl på själva bildproduktionen, snarare än bildens kommunikativa aspekter. Bildarbetet präglas av mötet mellan den individuella elevens uppfinningsrikedom i relation till de traditionella hantverk och metoder som används för bildframställning (ibid.). Bilden som framträder av grundskolans bildämne i den nationella utvärderingen är generell för annan forskning inom det bildpedagogiska fältet (jfr. Lindgren 2006,

---

<sup>5</sup> I skrivande stund genomförs en ny ämnesutvärdering av de estetiska ämnena i årskurs 6-9. Denna utvärdering publiceras i maj 2015 (Skolverket 2014a).

Welwert 2009, Öhman-Gullberg 2008).

Paul Duncum menar i sin artikel ”The Theories and Practices of Visual Culture” (2003) att det finns en distinktion mellan produktion av och samtal om bilder i skolans bildundervisning. Han betonar att skolan måste arbeta för att sätta traditionell konst, samtidskonst, populärkultur och nya medier i ett sammanhang för att på så vis anknyta till elevernas vardag. För att uppmuntra till samtal om bilder bör skolan arbeta med bilder och använda förebilder som barn och ungdomar kan referera till (ibid., 19-25).

Lisa Öhman-Gullbergs avhandling *Laddade bilder: Representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande* (2008) tar ett vidare elevperspektiv i sin forskning. Öhman-Gullberg avser ”[...] att studera hur elever använder sig av visuella representationer för att skapa mening i ett skolsammanhang” (ibid., 17). Öhman-Gullberg analyserar tre filmer som producerats av två tjejer i årskurs 9, samt kompletterande intervjuer med dessa elever. Analysen pekar mot att eleverna använder sig av vedertagna genrekonventioner för att kommunicera ett motstånd mot marginaliserande normer som dominerar för unga tjejer i dagens samhälle (ibid., 131-138). Genom att använda konventioner för bild- och ljudframställningar får eleverna redskap att ifrågasätta, utmana och omförhandla sociala och kulturella kategorier. Den tekniska utvecklingen i sig bidrar också till att unga tjejer kan frigöra sig från marginaliserande normer genom att själva ta makten över representationen (ibid., 132-148). Öhman-Gullbergs avhandling utgör ett gott exempel på svensk bildpedagogisk forskning som använder ett genusperspektiv (jfr. Göthlund 1997, Saar 2008, Skåreus 2007, Wikberg 2014). Genusorienterade studier präglar den bildpedagogiska forskningen såväl som den normkritiska forskningen om pedagogik.

## 1.3 Teoretiska utgångspunkter

Här presenteras de teoretiska utgångspunkter som i studien används för att analysera det insamlade materialet. Avsnittet är indelat i tre perspektiv: diskursteori, socialsemiotiskt perspektiv, vithet och intersektionalitet. Avsikten är att presentera teori om hur diskurser organiseras, reglerar kunskap och (visuell) kommunikation. De diskursteoretiska utgångspunkterna bygger på Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes perspektiv, så som de presenteras i deras bok *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics* ((1985) 2001) samt Marianne Winther Jørgensens och Louise Phillips utveckling av deras teori (2002).

### 1.3.1 Diskurs

Diskursbegreppet är omstritt och har ingen entydig definition. Winther Jørgensen och Phillips

presenterar en övergripande definition som: ”[...] *ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)* [författarens kursivering]” (ibid., 7). Diskurser ses som de språk- och textpraktiker som bidrar till konstruktionen av sociala identiteter genom att producera mening och kunskap om dessa identiteter. Diskurser är aldrig statiska utan kan ständigt (om)förhandlas i relation till hur vi (om)formulerar språket över tid (ibid.). Men i en studie som undersöker vithet bör diskursbegreppet också förstås utifrån dess begränsande funktion.

Diskursanalys är både en teori och metod och har bland annat utvecklats ur den franske filosofen Michel Foucaults idéer. Foucault menar att diskurser är en rad språk- och textbaserade regelbundenheter som begränsar människans möjligheter att tänka och tala om ett specifikt område (Foucault (1971) 1993). Foucault tillför ett maktperspektiv till teorin. Han menar att diskurser inte enbart kan ses som det som tänks och talas utan även det som inte tänks och talas:

Diskursen finns lika mycket i det som man inte säger, eller i det som markeras av åtbörder, attityder, sätt att vara, beteendemönster och rumsliga dispositioner. Diskursen är helheten av de avgränsade och avgränsande betecknanden som passerar genom de sociala relationerna [...] För maktförhållandena är diskursen inte bara en yta att fästa tecken på, den är en operator

(Foucault (1976) 2008, 181-182).

Därmed bör diskursanalysen ta hänsyn till det som sägs, det som inte sägs och till den kontext som dessa utsagor kommuniceras inom, men även till exempel beteenden, för att på så vis ge en helhetsbild av hur en diskurs formas, ser ut och vilka maktförhållanden diskursen konstituerar och upprätthåller.

### 1.3.2 Diskursteori

Laclau och Mouffes diskursteori tar sin utgångspunkt i marxismens förståelse för det sociala och strukturalismens uppfattning om meningsskapande processer. Genom fusionen av dessa fält formulerar Laclau och Mouffe en poststrukturalistisk teori där hela det sociala fältet förstås som diskursivt (Winter Jørgensen & Phillips 2002, 25), till skillnad från Foucault, som gör en distinktion mellan diskursiva och icke-diskursiva praktiker (Laclau & Mouffe 2001, 107). Hos Laclau och Mouffe existerar inga enhetliga strukturer, mening skapas genom att se bakomliggande strukturer som *om* de existerar. Laclau och Mouffe konstaterar: ”[...] every object is constituted as an object of discourse” (ibid.). Att diskurser tas i bruk kallar Laclau och Mouffe för att de *artikuleras*. Artikulation är en tillfällig slutning och etablerar en diskurs som allmängiltig inom en specifik kontext (ibid., 105). Den artikulerande praktiken iscensätts genom teckenanvändning. Alla tecken,

som ord eller bilder, som har en fixerad betydelse inom en diskurs kallar Laclau och Mouffe för *moment*. De tecken som inom diskursen inte har en fixerad betydelse kallas för *element* (ibid.). De fixerade tecknen står i förhållande till varandra i en så kallad *ekvivalenskedja*, vars centrala punkt utgörs av *nodalpunkter*. Nodalpunkter är privilegierade tecken som andra tecken står i relation till inom en diskurs, exempelvis ”kroppen” i en vithetsdiskurs (Winter Jørgensen & Phillips 2002, 26). En diskurs blir allmängiltig när alla tecken fixerats som moment i dess ekvivalenskedja. Det vill säga när andra tolkningar exkluderats till förmån för en giltig och dominerande tolkning. En diskurs konstitueras alltid efter vad den exkluderar (ibid., 26-27).

Den dominerande tolkningen och därför avgörande för den artikulerande praktiken är hos Laclau och Mouffe den dominerande *hegemonin* (Laclau & Mouffe 2001, 134). Begreppet kommer från den marxistiska filosofen Antonio Gramsci och belyser hur samtycke organiseras av den rådande ideologin, där vissa världsuppfattningar underordnas tills dess att endast en uppfattning ses som den enda naturliga och giltiga (Winter Jørgensen & Phillips 2002, 32-33). Gramsci använde sig av begreppet för att synliggöra de maktrelationer som organiseras i ett klassamhälle utifrån ekonomiskt materiella aspekter. Laclau och Mouffe menar å sin sida att individuella och kollektiva identiteter organiseras i diskursiva processer och präglas av att olika diskurser kämpar för att bli allmängiltiga, hegemoniska (ibid.).

Den artikulerande praktiken kan ifrågasätta eller reproducera hegemoniska diskurser. Ifrågasättandet är en praktik där element inte antagit formen som moment (Laclau & Mouffe 2001, 134). Det hegemoniska projektet kan ses som omöjligt, eftersom varje fixerat tecken ses som *kontingent*, det vill säga förhandlingsbart och endast som ett *försök till slutning* av diskursen. Målet för diskursanalysen i denna studie är att kartlägga de processer i vilka tecken görs meningsfulla och hur denna mening accepteras som allmängiltig med hjälp av de teoretiska begrepp som Laclau och Mouffe tillhandahåller (jfr. Winter Jørgensen & Phillips 2002, 25-26). I detta perspektiv blir vithet en diskurs runt vilken *flytande signifikanter* utgör en kamp för att uppnå hegemoni (ibid., 28). Flytande signifikanter är tecken med specifik mening som ännu inte fixerats till diskursen.

I detta perspektiv kan även konsthistorieskrivningar uppfattas som en kamp mellan diskurser. Kulturgeografen Gillian Rose menar att diskursen reglerar hur kunskap, institutioner, subjekt och sociala praktiker definierar vissa representationer som konst och andra inte. Rose lyfter fram begreppet *intertextualitet* som viktigt för att förstå diskursiv artikulation (Rose 2001, 137-138). Intertextualitet innebär hur mening produceras i texter genom att referera till andra texter. En text ses alltså som en del av en textväv som tillsammans organiserar diskursiva formationer och kan ses som den ekvivalenskedja Laclau och Mouffe talar om (ibid., 138). Begreppet är i denna studie relevant för att knyta an till frågeställningen om hur elever förhåller sig till de vithetsdiskurser som

artikuleras i det material som introducerar momentet konsthistoria när de själva framställer bilder och hur de gemensamt bidrar till att artikulera och reproducera vithetsdiskurser.

### **1.3.3 Socialemiotiskt perspektiv**

För att studera hur elever förhåller sig till de diskurser kring vithet som formas i skolans bildundervisning när de själva framställer bilder är verktyg och begrepp nödvändiga för att analysera hur eleverna (om)tolkar och arbetar i relation till visuella förlagor och den institutionella kontexten. I det socialemiotiska perspektivet ställs teckenskapandets kommunikativa och sociala aspekter i centrum och avser att belysa hur sociala praktiker styrs och regleras av representation och meningsskapande (Öhman-Gullberg 2008, 32).

Inom socialemiotiken är *semiotiska resurser* ett nyckelbegrepp, enligt semiotikern Theo van Leeuwen (2005). Semiotiska resurser ses som de observerbara handlingar och objekt som ligger till grund för mänsklig kommunikation och kunskapsproduktion (van Leeuwen 2005, 3, 93). Den sociala kontexten reglerar hur dessa resurser i olika sammanhang kan tas i bruk (ibid., 4). Vidare talar van Leeuwen om *semiotisk potential* som avser den mening som skapas genom resursen. van Leeuwen betonar att vid studier av den semiotiska potentialen innebär det att studera hur den används för kommunikation och meningsskapande inom en specifik kontext eftersom tecken snarare har semiotiska potentialer än specifika och allmängiltiga betydelser (ibid., 5). Det vill säga, semiotiska resurser är knutna till de diskurser som omgärdar ett fenomen inom en viss social kontext som formar resursens potential. Diskurser, menar van Leeuwen, produceras och reproduceras i det som sagts eller skrivits (eller visuellt framställts). Här kan det vara svårt att skilja mellan text och diskurs. Hedge och Kress (1988, 6) menar att diskurser är den sociala process som texter produceras inom och text är det konkreta material som produceras inom en viss diskurs.

Vithetsdiskurser är således beroende av semiotiska resurser, eftersom de artikuleras och reproduceras genom hur individer eller kollektiv visuellt eller verbalt iscensätts. Ett diskursivt och socialemiotiskt perspektiv erbjuder denna studie verktyg för att undersöka hur semiotiska resurser tas i bruk för att skapa mening för de vithetsdiskurser som artikuleras och reproduceras i det visuella och verbala material som introducerar momentet konsthistoria i skolans bildundervisning, samt hur eleverna förhåller sig till dessa diskurser när de själva producerar bilder. Att arbeta med konsthistoria i ett skolsammanhang reglerar helt enkelt vilka former av representationer och tolkningar som inom kontexten blir möjliga att genomföra.

### **1.3.4 Vithet och intersektionalitet: rasifiering, hegemoni och den vita blicken**

Ras bör förstås som en iscensättning (Ahmed 2011, Frankenberg 1993, Dyer 1997) som etableras

genom en performativ process där rasbundna normer ageras, imiteras och återupprepas. Individen agerar sin ras i enlighet med kollektiva, kulturella och sociala föreställningar som tillhandahålls via rasbundna normer (jfr. Butler 2007, 216-219). Kulturgeografen Irena Molina talar om begreppet *rasifiering* som användbart för att förstå denna process i och med att begreppet synliggör det aktiva iscensättande av ras i och med dess ändelse *-fiering* (SOU 2005:41, 95-96). Med rasifiering avser Molina de "[...] kategoriseringar, tankemodeller och associationer som gör rangordningen mellan människor till ett naturligt inslag i såväl sociala relationer som maktstrukturer" (ibid., 95). Till rasifieringsbegreppet knyts så kallade *rasifieringsprocesser* där Molina identifierar två förståelseformer: 1. samhällsrasifiering, det vill säga att samhället organiseras i hierarkiska skikt utifrån föreställningar om ras och 2. att människor rasifieras och därmed tilldelas värderande egenskaper utifrån sin fenotyp, en persons kropp och utseende (ibid., 97). I denna studie avses begreppen rasifiering och rasifieringsprocesser användas för att analysera de praktiker som *den vita blicken* organiserar, ett begrepp som jag strax återkommer till, för att kategorisera och rangordna konstbilder utifrån rasifierade koder.

Molina talar vidare om *vithetens hegemoni* som en utgångspunkt för att dessa rasifieringsprocesser är möjliga och kan upprätthållas (jfr. Ahmed 2011, Connell 1996).<sup>6</sup> Vithet som norm skapas genom rasföreställningar i det som inte uppfattas som önskvärt hos icke-vita (Molina 2010, 79). I denna studie används begreppet vithetens hegemoni för att förstå hur hegemoniska diskurser organiserar kunskap i skolan, bild som skolämne och konsthistoria som delmoment i detta ämne, med hänvisning till Jeff Werners läsning av konstmuseet och konsten som medskapare av denna hegemoni: "det [konstmuseet] konstruerar såväl den vita konsten som den vita kroppen som norm, och genom sina praktiker instiftar, upprättar och reproducerar vithet" (Werner 2014, 58). Genom att ansluta sig till en västerländsk konsthistorieskrivning ansluter man sig samtidigt till en vit hegemonisk gemenskap. Rasifieringsprocesser är aldrig avslutade utan pågår ständigt genom att organisera (nya) former för inkludering och exkludering.

Intersektionalitet är en teoribildning som utvecklats ur postmodern feministisk teori, postkolonial teori, black feminism och queerteori (Lykke 2003, 48). Framförallt har perspektivet kommit att utvecklas ur den kritik som bland andra bell hooks riktat mot vit hegemonisk feminism (hooks 1984). I en svensk kontext finns ingen entydig definition utan en debatt har förts vilket Nina Lykke (2005) ser som tacksam för att bredda möjligheterna för det intersektionella perspektivets potentialer att diskutera komplexa maktrelationer utifrån ett flertal perspektiv istället för att enkom

---

<sup>6</sup> Även här finns en relation till genusvetenskapen, närmare bestämt maskulinitetsforskningen och Raewyn Connells förståelse av interna hierarkier mellan olika former av maskulinitetskonstruktioner genom begreppet *den maskulina hegemonin* (Connell 1996, 101-105)



fokusera på ett klass-, genus- eller rasperspektiv.<sup>7</sup> Själva grundpremisen för det intersektionella perspektivet avser att vidga perspektiven för att på så vis inte alltför ensidigt studera en företeelse eller fenomen (de los Reyes & Mulinari 2005, 11). Paulina de los Reyes och Diana Mulinari, båda delaktiga i införandet av perspektivet i en svensk kontext, formulerar ingen entydig definition av intersektionalitet i boken *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap* (2005), men menar att perspektivet ”[...] ställer frågor om hur makt och ojämlikhet vävs in i uppfattningen om vithet, manlighet, könstillhörighet, heterosexualitet, klasstillhörighet m.m. genom ett ständigt (åter)skapande av nya markörer som gör skillnaden mellan ‘vi’ och ‘dem’ till sociala koder” (2005, 9-10). Samhällets maktrelationer konstitueras alltså utifrån flera diskursiva intersektioner som samverkar sinsemellan i upprätthållandet av dessa relationer. Nina Lykke är däremot mer rättfram i sin definition:

Begreppet intersektionalitet har använts inom feministisk teori för att analysera hur sociokulturella hierarkier och maktordningar interagerar och skapar inklusion/exklusion runt diskursivt och institutionellt konstruerade kategorier som genus, etnicitet, ras, klass, sexualitet, ålder/generation, nationalitet, osv  
(Lykke 2005, 8).

Perspektivet innebär att studera hur diskursiva kategorier samverkar och tillsammans utgör maktrelationer. de los Reyes och Mulinari tillägger dessutom att perspektivet möjliggör analysresultat som bortser från ett försök att rangordna ojämlikhetens relationer (2005, 11).

Inom kritisk ras- och vithetsforskning har det intersektionella perspektivet uppmärksammas och implementerats allt oftare under senare år (Mattsson 2010, 7). Vithet är en instabil kategori. Katarina Mattsson skriver om detta i *Genus och vithet i den intersektionella vändningen* (2010). Mattsson betonar en grundläggande, men viktig, poäng i vändningen mot förståelsen av vithet som intersektionell, nämligen att ”[v]ithet ses som ett mångdimensionellt identitetsrum som är historiskt grundat och lokalt förankrat” (ibid., 16). Genom att se vitheten som ett *mångdimensionellt identitetsrum* synliggörs vitheten som relativ och något som konstitueras i samverkan med genus, klass, nationalitet och sexualitet (jfr. Dyer 1997, 2005, Werner 2014, Connell 1996). Att se vitheten som historiskt grundad och lokalt förankrad innebär en möjlighet att peka på vithetens omförhandlande potential över tid och från rum till rum, och därmed synliggöra vithet som konstruktion och motverka föreställningar om vitheten som universell och/eller essentiell (Mattsson 2010, 16). Detta ger också en möjlighet att förstå kroppens relation till rasifierande processer.

---

<sup>7</sup> Den debatt som hänvisas till här bröt ut i *Kvinnovetenskaplig tidskrift* efter en artikel av just Nina Lykke och som gällde hur begreppet skall tillämpas som analysverktyg (Lykke, 2003, 2005, de los Reyes, Molina & Mulinari 2003, Carbin & Thornhill 2004).

Mattsson skriver:

[s]narare än att spegla ett slags neutral benämning av människor, måste beteckningen 'vit', lika mycket som andra rasifierade beteckningar, förstås som ett resultat av historiskt och geografiskt situerade processer i vilka kroppar, handlingar och sammanhang kodas i rasifierade termer

(ibid., 17).

Det intersektionella perspektivet används i denna studie för att vidga förståelsen av vithet som en diskursivt artikulerad kategori, snarare än just en neutral beteckning av kroppar och hudfärger, och just undersöka hur vithet samspelar med klass, kön och nation i olika sammanhang. I denna studie är det bildundervisningen i konsthistoria som är sammanhanget.

Begreppet *den vita blicken* har vidareutvecklats av Martin A. Berger, professor i konsthistoria och visuell kultur, utifrån den feministiska filmteoretikern Laura Mulveys begrepp *the male gaze* [den manliga blicken] (Berger 2005, Mulvey 1975, jfr. Nochlin 1988, 147-158). Denna studie utgår från Jeff Werners definition av begreppet (Werner 2014, 38-39). Den vita blicken är en diskriminerande blick som är färgblind för sin egen färg, men uppmärksammar andra hudfärger. Werner påpekar att den vita blicken fungerar på tre nivåer: "[...] den pekar ut vad i världen som är värt att uppmärksammas, samt hur detta representeras och recipieras" (ibid.). Det vill säga ettoreflekterat antagande av vad som anses vara vitt, hur detta representeras och blir en del av en allmän diskurs. Werner argumenterar vidare för att konstmuseet har kodat den vita blicken (ibid., 78-82). Dels genom urval och definierandet av konst, presentationer och hängningar och dels ur konstverkens visuella utsagor. Den, allmänna, vita hegemoniska konsthistorien har formats genom exkluderingsprocesser där konst av kvinnor, lägre samhällsklasser och icke-vita exkluderats. När konst från icke-vita världsdelar eller grupper representeras på konstmuseet presenteras den som bunden till sin kontext, som ett kollektivt hantverk snarare än individuell konstnärlighet (ibid., 80). För Werner konstituerar och framställer konstmuseet vithetens hegemoni som ett faktum genom att definiera icke-vita föremål som hantverk, snarare än konst.

Skolans bildundervisning är liksom konstmuseet en situerad praktik där konst betraktas. Kontexten reglerar hur konsten uppfattas och upprättas, genom den vita blicken, maktrelationer mellan betraktare och artefakt. Den vita blicken som analysverktyg används i denna studie för att analysera det material som introducerar momentet konsthistoria i skolans bildundervisning och elevernas reproduktioner av denna, eftersom begreppet erbjuder möjligheten att peka på vilka konstbilder som uppfattas som vita respektive icke-vita och därmed deltar i den artikulerande praktiken av vithet som diskursiv formation.

## 1.4 Metod

I detta avsnitt presenteras den process som ligger bakom insamlingen av studiens material, de val som har gjorts inför genomförandet av studiens intervjuer, etiska överväganden i relation till dessa och studiens epistemologiska anspråk, diskursanalys som metod och avslutas med att rikta kritik mot studiens val av metod och källor.

Denna studie tar sin utgångspunkt i kvalitativ forskningsmetod. Det har inte formulerats en entydig definition av begreppet, men en någorlunda tydlig riktlinje är att kvalitativ forskning avser att formulera en större förståelse för sociala praktiker genom att aktivt lyssna eller observera (Bryman 2011, 340-344). I denna studie har jag främst lyssnat, men även rört mig inom den sociala praktik som studiens innehåll avser att undersöka för att på så vis knyta an till den aktuella kontexten.

### 1.4.1 Tillvägagångssätt

I slutet av februari 2015 kontaktade jag bildläraren på den skola där studiens material har samlats in. Valet av skola har inte gjorts efter demografisk statistik utan endast tagit hänsyn till att skolan bedriver en bildundervisning på högstadienivå. Denna studie intresserar sig inte för en specifik skolverksamhet eller organisation, utan skolan som en institutionell kontext i det svenska samhället. Oavsett hur en skolkultur organiseras har de gemensamt att de bygger på samma lagar, styrdokument och eventuella traditioner som går utanför den specifika skolan

Den för studien aktuella skolan är jag bekant med sedan tidigare. Jag ser detta som betydelsefullt, eftersom detta ger en större kännedom kring hur skolan organiseras, vilka konceptioner som omgärdar bildämnet och hur bildarbetet går till i praktiken. Dessutom var jag bekant med studiens informanter sedan tidigare, vilket bidrog till att lättare återuppta en kontakt och relation till dem, vilket Bryman beskriver som en fördel då detta underlättar för att ställa relevanta frågor och uppföljningsfrågor (2011, 450). Detsamma gäller studiens ämne. Steinar Kvale och Svend Brinkmann påpekar att forskaren bör besitta en god teoretisk förståelse för det ämne som studeras för att på så vis ha kunskapen att formulera en relevant intervjuguide (2014, 149). Intervjuguiden som utgjort underlag för denna studie formulerades i hög grad när inledningskapitlets huvudsakliga rubriker, syfte, frågeställningar, forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter, beskrivits. På detta sätt såg jag möjligheten att formulera mer nyanserade frågeställningar i relation till studiens teoretiska utgångspunkter och den aktuella kontexten.

Vid kontakten med bildläraren på skolan fick jag information om att eleverna för tillfället arbetade med momentet konsthistoria och detta är en av anledningarna till att studien riktats mot

just detta ämne. Min avsikt och förhoppning var att undersöka en praktik som pågick och här såg jag möjligheten undersöka verksamheten utan att bryta ordinarie undervisning. Här erbjöds en möjligheten att dyka ner i ett faktiskt undervisningsmoment, som jag själv inte manipulerat eller på förhand bestämt, för att uppnå studiens syfte. Det vithetskritiska och diskursiva perspektivet, enligt Laclau och Mouffe, kan appliceras på i det närmaste samtliga delar av samhället och dess institutioner, men naturligtvis är vissa områden och beståndsdelar mer eller mindre relevanta eller användbara för analys.

Sedan min första kontakt med skolan har jag besökt fyra bildlektionstillfällen som givits för en klass i årskurs 9 och följt det arbete i konsthistoria som ligger till grund för denna studie. Jag besökte sammanlagt fyra lektionstillfällen. Dessa besök, informella samtal och observationer ligger inte till grund för analys, men har varit värdefulla i min förståelse för elevernas arbete, kontexten och inte minst utformningen av den intervjuguide som varit utgångspunkt i de kvalitativa intervjuer, samt genomförandet av dem. Därefter fick jag lov att ta två lektionstillfällen som utrymme för att genomföra studiens intervjuer.

#### **1.4.2 Kvalitativa intervjuer och intervjuguide**

Som sagt, i denna studien har jag främst lyssnat för att på så vis försöka förstå den diskursiva praktik som avses undersökas. Kvale och Brinkmann skriver i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2014) att forskningsintervjun strävar efter att utveckla mening ur erfarenheter som representeras verbalt (2014, 17). Metoden motiveras därför av möjligheten till att försöka förstå världen från andras synvinkel och utveckla mening ur de erfarenhetsbaserade svar som kommer till uttryck i intervjusituationen.

Intervjuguiden har formulerats enligt den semistrukturerade intervjumetoden (ibid., 415-416). Detta val motiveras genom studiens tydliga fokus och specifika frågeställningar. Semistrukturerade intervjuer innebär samtidigt en flexibilitet genom att informanterna ges möjlighet att tolka frågorna i den riktning som de uppfattat dem och som är del av den artikulerande praktik Laclau och Mouffe beskriver (2001, 105). Intervjuguiden har strukturerats enligt fem övergripande teman: 1) *konst i allmänhet*, 2) *konst i skolans bildundervisning*, 3) *”svensk konst”*, 4) *utomeuropeisk konst* och 5) *elevernas bildskapande praktik*. Avsikten med intervjuguiden har varit att etablera ett samtal där det första området följs upp i det andra. Bryman föreslår att frågorna formuleras i relation till studiens frågeställningar och teoretiska utgångspunkter för att på så vis underlätta att uppnå studiens syfte, dock bör de inte vara för specifika (Bryman 2011, 419, Kvale & Brinkmann 2014, 173).

De fyra första teman avser att belysa frågeställningen: vilka vithetsdiskurser artikuleras

visuellt och verbalt i det material som introducerar momentet konsthistoria i högstadieskolans bildundervisning? Temat *konst i allmänhet* är främst formulerat för att intervjusituationen ”lättas upp” och avdramatiseras, samt erbjuda en utgångspunkt för eleverna att reflektera över vad och hur de uppfattar konst. Temat *konst i skolans bildundervisning* knyter an till de konstbilder som bildläraren valt att presentera i det material som introducerar momentet konsthistoria i undervisningen. Temat ”*svensk konst*” anknyter till studiens teori och ämnesområde genom att knyta vitheten till föreställningar om nationell identitet. Genom att beröra föreställningar om ”svensk konst” ser jag möjligheterna att analysera den vita blickens föreställningsvärld och genom temat *utomeuropeisk konst* möjligheten att vidga denna analys.

Det avslutande temat *elevernas bildskapande praktik* anknyter till frågeställningen: hur förhåller sig elever till dessa diskurser i det bildarbete som genomförs i anslutning till momentet? För att undersöka detta förhållande har jag ställt frågor om hur elevernas bildskapande process ser ut. Hur de väljer ut förebilder, väljer teknik, bearbetning och så vidare. Som underlag för denna del av intervjuerna användes elevernas egna bilder som framställts i arbetet med konsthistoria för att konkret ha tillgång till bilder att tala om (jfr. Bryman 2011, 425-426). Denna metod kallas *foto-elicitering* och fungerar bra som stöd för minnet vid diskussioner och samtal om specifika situationer eller processer (ibid., 405). I detta fall rör det sig dock snarare om *bild-elicitering* eftersom det är elevernas originalbilder som legat till grund för samtalet.

De konkreta frågeställningar som har ställts till informanterna har på förhand organiserats enligt den ordningsföljd Kvale och Brinkmann föreslår: vad, varför och hur (2014, 175). Enligt Kvale och Brinkmann är denna ordningsföljd tacksam för att ge informanterna utrymme att själva berätta sina svar och därefter utveckla dem i riktning mot varför- och hur-formulerade frågeställningar. Denna ordningsföljd har inte kunnat följas från inledning till avslutning, men varit en utgångspunkt för hur intervjuerna rent konkret disponerats. Dock har tyngdpunkten legat på hur-frågorna, eftersom det är i dessa frågor som diskursiva formationer framträder (ibid., 197).

Under genomförandet av intervjuerna har jag beaktat en rad av de kriterier som Kvale & Brinkmann (ibid., 108-109) presenterar som viktiga för en framgångsrik intervju. Dessa utgörs till exempel av att intervjuaren bör vara insatt i ämnesområdet och den sociala praktik som undersöks, intervjun bör vara väl strukturerad med tydlig inledning och avslutning, intervjuaren ställer enkla, korta och begripliga frågor (generellt har jag bett informanterna att berätta vad eller hur de upplever, arbetar eller förhåller sig till ett visst område), intervjuaren bör vara öppen och lyhörd, men är samtidigt beredd att ställa kritiska frågor (generellt behöll jag vissa kritiska frågor inom mig och bad informanterna utveckla ett svar när jag reagerade kritiskt på någon utsaga för att på så vis inte utsätta informanterna för mina egna värderingar) samt att intervjuaren relaterar svar till vad

som tidigare sagts i intervjun. Eftersom intervjuerna genomfördes med fyra personer samtidigt vid varje intervjutillfälle var det extra viktigt att låta informanterna tala i större utsträckning eftersom jag ville etablera ett ömsesidigt samtal, snarare än en fråga-svar-situation.

### **1.4.3 Urval**

Urvalet av studiens informanter har gjorts i den klass jag besökt. Elevernas arbeten var tämligen likartade i val av konstnärlig förlaga, teknik och motiv. Efter några besökta lektionstillfällen ställde jag frågan om vilka som kunde tänka sig att delta i studien. De flesta var positiva till att delta och därefter valde jag ut åtta elever som representanter för klassen. Av dessa åtta elever togs ingen särskild hänsyn till deras sociokulturella bakgrunder. Avsikten med denna studie är inte att studera hur specifika sociokulturella grupperingar organiserar diskurser, utan att undersöka hur kollektiva grupper iscensätter diskurser genom tal och bilder och hur dessa diskurser görs allmängiltiga inom en hegemoni. Informanterna studeras därmed i första hand i rollen som elever, snarare än killar, tjejer, vita, icke-vita och så vidare (jfr. Öhman-Gullberg 2008, 57). På detta sätt betonas kontextens reglerande faktor av vad som är möjligt att sägas och hur detta är möjligt att sägas. Naturligtvis spelar elevernas sociala och kulturella bakgrund roll i hur de tolkar, konstruerar och skapar mening för verkligheten. Urvalet avser att ge en bild av den klass som utgör en del av kontexten. Därmed har jag valt ut grupper med en variation av killar och tjejer för att på så vis göra ett jämnt urval utifrån klassens genusmässiga demografi (Kvale & Brinkmann 2014, 129).

Valet att genomföra gruppintervjuer anknyter till studiens diskursiva perspektiv. Diskurser organiseras kollektivt och avsikten här är att undersöka hur grupperna iscensätter diskursen i tal och hur denna diskurs görs allmängiltig genom att vissa utsagor bekräftas inom en social gruppering (Kvale & Brinkmann 2014, 197).

### **1.4.4 Etiska överväganden**

Forskningsstudier kan innebära etiska risker och dilemman vilket gör det nödvändigt att diskutera studiens etiska överväganden. Studien har tagit sin utgångspunkt i och beaktat Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet utan årtal, Bryman 2011, 132) som bygger på fyra krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att studiens informanter har informerats om undersökningens avsikter. Dessutom har de informerats om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att när som helst under studiens gång avbryta sin medverkan. Informanterna informerades också om studiens samtliga moment.

Samtyckeskravet innebär att informanterna själva har rätten att avgöra om de vill ställa upp i

studien eller inte. I denna studie är samtliga informanter 15 år eller äldre. 15 år ses som den åldersgräns för självbestämmande. Enligt Vetenskapsrådet innebär det att dessa individer har förmågan att förutse och bedöma de eventuella konsekvenser som deltagande i studien kan medföra.

Konfidentialitetskravet avser det krav på att samtliga personuppgifter som rör de medverkande behandlas och förvaras där obehöriga inte kan ta del av dem, samt att de medverkandes namn och geografiska Ortsnamn anonymiseras fullt ut i rapporten. I denna rapport har namnen fingerats. Studiens undersökningsmaterial har sparats i en lösenordsskyddad mapp.

Nyttjandekravet innebär att de uppgifter och material som insamlats i studiens och som rör enskilda individer inte får användas utanför forskningssammanhang.

Dessa krav informerades jag muntligen en första gång vid första mötet med klassen. Därefter informerades de som valdes ut till intervju återigen innan intervjutillfället för att på så vis försäkra mig om att de förstod att deltagandet var frivilligt och att deras personuppgifter anonymiseras i denna rapport. Här delades också ett skriftligt formulär ut med samma information som ovan för att på så sätt försäkra att informationen delgivits korrekt. Detta formulär fick även informanterna underteckna för att på sätt garantera samtyckeskravet (Bryman 2011, 137).

Jag har dock inte redogjort för studiens exakta syfte därför att detta skulle kunna riskera att informanterna börjat söka efter tillrättalagda svar (ibid., 135-136). Istället kommunicerades syftet som att detta är en undersökning som avser att studera skolans bildämne i relation till frågor om identitet och makt. Därmed kan man påstå att samtyckeskravet inte uppnås fullt ut, eftersom informanterna inte informerats om studiens verkliga ämnesområde och syfte. Kvale och Brinkmann hänvisar till den kritik som riktats mot kvalitativa intervjuer med diskursiv ansats (2014, 197). Denna innebär att intervjuarens mål och intervjupersonens antaganden om vad intervjun avhandlar liknar ett bedrägeri. Jag ser dock denna inskränkning som tämligen riskfri, eftersom studien inte avsett att undersöka de enskilda informanternas privatliv eller personliga åsikter och värderingar.

Vidare vill jag här också lyfta fram andra former av etiska överväganden som ofta görs i anknytning till forskning om vithet.

I ett internationellt perspektiv har det riktats kritik mot att vita forskare antar vithet som forskningsobjekt (Mattsson 2010, 17-19). Kritiken ligger i att vita forskare ser fältet som en frizon och att detta begränsar forskningen till att lyfta fram vita upplevelser i ett rasifierat samhälle (jfr. Ahmed 2011, 201-230). Mattsson menar dock att den svenska kritiska ras- och vithetsforskningen inte kan göras till ett "vitt projekt", eftersom fältet här har syftat till att visa på vithet som en diskursiv artikulering och normativ position i samhället (ibid., 18). Jag själv är en vit, heterosexuell, svensk man med högre utbildning vilket naturligtvis påverkar och begränsar min förståelse och tolkning av området. Vithetsforskning kan samtidigt innebära en kritisk och reflexiv granskning för

vita akademiker och ge en möjlighet för dessa att konfrontera sina egna erfarenheter och på så vis se hur dessa privilegier organiserar strukturer som upprätthåller ett rasistiskt samhälle (ibid., 19). Fältets styrka ligger i att det belyser en mångfald av positioner i de rasistiska relationerna, även de som upplevs som färglösa och/eller uttrycks som antirasistiska. Jag uppfattar fördelarna med att undersöka, begreppsliggöra och öka förståelsen för hur rasifierade relationer upprätthålls i skolans bildundervisning är större än nackdelarna.

#### 1.4.5 Diskursanalys som metod

Studiens diskursteoretiska utgångspunkt ligger hos Laclau och Mouffe (2001). Dock är deras diskursteori i första hand en teoretisk vidareutveckling av det diskursiva perspektivet, snarare än en presentation av en praktisk modell för analys (Winter Jørgensen & Phillips 2002, 24). Laclaus och Mouffes perspektiv ger centrala begrepp som kommer ligga till grund för denna studiens analys. Denna studie gör ingen åtskillnad i hur studiens material, visuella och verbala representationer, analyseras.

Gillian Rose påpekar att diskurser artikuleras genom en rad bilder, texter och praktiker och de är alla legitima källor att analyseras ur ett diskursivt perspektiv (2001, 142). Rose redogör vidare för två typer av diskursanalyser i sin bok *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials* (2001, 139-140). Distinktionen dem emellan ligger i vad som undersöks. Den första modellen lägger fokus på hur diskurser artikuleras i visuella/verbala representationer och den andra modellen fokuserar på den praktik inom vilken diskurserna tar form. Denna studie undersöker båda områden, men tar sin metodologiska utgångspunkt i den första. De visuella och verbala representationer som samlats in ligger till grund för analys, men de studeras i ljuset av den kontext som de formulerats inom, det vill säga skolverksamheten. Rose påpekar dessutom att gränserna mellan dessa typer inte är självklara och absoluta eftersom texter, institutioner och sociala praktiker samspelar i formationen av diskurser (ibid.).

Rose presenterar ett tillvägagångssätt som i denna studie används som utgångspunkt för organisera analysen av studiens material:

1. Looking at your sources with fresh eyes
2. Immersing yourself in your sources
3. Identifying key themes in your sources
4. Examining their effects of truth
5. Paying attention to their complexity and contradictions.
6. Looking for the invisible as well as the visible
7. Paying attention to details

(Rose 2001, 158)

Rose är inte särskilt konkret i hur materialet skall bearbetas, vilket inte är ovanligt i



diskursanalytiska sammanhang eftersom diskursanalytikern ofta konstruerar en metod som stämmer överens med den aktuella undersökningen. Först och främst, påpekar Rose, måste man försöka bortse från sin förförståelse och de fördomar man kan tänkas ha inför sitt material (ibid., 150). Vad gäller bilder bör man genomföra detaljerade beskrivningar av bilderna för att på så sätt inte missa viktiga detaljer. Materialet i denna studie har vid upprepade tillfällen granskats och bearbetats. Intervjuerna har vid upprepade tillfällen lyssnats igenom och relevanta utsagor har transkriberats, samtliga bilder har skrivits ut och blivit närlästa genom att verbalt beskriva dem. Anledningen till att lära känna materialet är, enligt Rose, att kunna plocka isär materialet i nyckelteman och nyckelord (ibid.). Dessa nyckelteman har arbetats fram ur materialet genom att strukturera det i en matris. Matrisen innehåller studiens frågeställningar och centrala begrepp: *artikulation*, *moment*, *element*, *ekvivalenskedja*, *nodalpunkt*, *flytande signifikanter* och *intertextualitet*. Materialet har i denna matris strukturerats i enlighet med återkommande utsagor eller utsagor som tyder på att mening eller ”sanning” produceras diskursivt. Det vill säga hur utsagorna relaterar till begreppen *semiotiska resurser*, *semiotiska potentialer* samt *hegemoni*. Till exempel talar informanterna om lärarens presentation av konsthistoria som ”allmänbildning”. Denna utsaga pekar mot att lärarens reproduktion av konsthistorien utgör en hegemonisk konsthistorieskrivning som eleverna uppfattar som naturlig och essentiell. Rose påpekar dessutom att det är extra viktigt att studera relationerna mellan de olika teman, eftersom de är dessa som tillsammans utgör och artikulerar diskursen som undersöks (ibid., 150-151). I utsagorna återkommer inkluderande och exkluderande praktiker vilka pekar mot teman som knyter an till maktrelationer.

Diskursen reglerar samtidigt vad som är möjligt att representera i tal och text och det är därför viktigt att även undersöka det som inte representeras. Genom att studera det som inte markeras i en artikulerande praktik studeras samtidigt maktförhållanden (ibid., 158). I denna studie kan detta till exempel avse hur den vita blicken organiserar vithet i intersektioner, det vill säga i ett nätverk av till exempel klass, genus och nationalitet, och ses som allmängiltig medan icke-vithet rasifieras.

Slutligen påpekar Rose att alla diskurser är situerade till en viss kontext (ibid., 159). Materialet bör därför också studeras i relation till den kontext som i alla diskursiva praktiker reglerar vilka representationer av verkligheten som är möjliga att utföra. Skolan, dess kulturella ramar och uppgiftsinstruktioner vävs därför in i ett särskilt bakgrundsavsnitt.

Enligt Rose är denna typ av diskursanalys tacksam att använda vid undersökningar av hur diskurser producerar sociala konstruktioner genom visuella, skriftliga och talade representationer, samt för att undersöka produktionen av sociala skillnader genom diskursiva sanningsanspråk (ibid., 162-163), vilket går i linje med syftet för denna undersökning.

#### 1.4.6 Metodkritik

Den kvalitativa forskningsintervjun kan inte ses som ett neutralt medium där färdiga och nya diskurser inte verkar och uppstår (Kvale & Brinkmann 2014, 122). Intervjusammanhanget påverkar resultatet. Kvale och Brinkmann menar att det i en västerländsk kontext finns föreställningar hos kvalitativa forskare att avslöja ”ett universellt autentiskt jag” i de personliga utsagor som situationen erbjuder (ibid., 123). Intervjun som metod är en historisk och kulturell form av organiserat samtal som i sig själv konstruerar nya former av subjektivitet. Kvale och Brinkmann menar att västerländsk forskning har en tradition av intervjumetoden och använder begreppet *intervjusamhälle* (ibid.). Detta är en svår kontext att förhålla sig till i analysen av intervjuer, men däremot kan man hävda att intervjun i sig inte endast är en fråga om relationen mellan fråga-svar utan står snarare i relation till ”en helt specifik kunskapsproducerande kontext” (ibid., 124). Det vill säga i relation till teori och den tradition forskaren identifierar sig med.

Studiens diskursteoretiska utgångspunkter avser dock inte att undersöka sanningsanspråket i en specifik förståelse av ett fenomen utan snarare att undersöka hur diskurser artikuleras och når allmängiltighet i en specifik kontext under en vis tid. På så vis är invändningar som de ovan inte giltiga (ibid., 274-275). Diskurser är kontingenta och förändras i hänsyn till personen som analyserar dem. Min egen person och sociala kontext utgör ett underlag för hur jag uppfattar och analyserar studiens material. Diskursanalysen är en version av verkligheten bland andra.

En annan risk är att forskningen bidrar till diskursens formation och riskerar att upprätthålla det fenomen som eventuellt kritiserar (Rose 2001, 160). Därför har det varit viktigt för mig att i denna studie kritiskt reflektera över de teoretiska och metodologiska val, urval och källor. Det gäller även frågor om hur kunskap i en vetenskaplig undersökning formuleras (ibid.). Den retoriska organisationen är viktig att reflektera över och jag har strävat efter att argumentera, snarare än att konstatera, i linje med studiens diskursanalytiska utgångspunkter.

Kvale & Brinkmann presenterar tio invändningar som traditionellt sett har riktats mot kvaliteten i intervjuforskning (2014, 201-213). För att sammanfatta dessa berör de den kvalitativa intervjuns subjektivitet, kontextbundenhet och generaliserbara brist. Dessa brister kan dock vändas till metodens fördel. Subjektivitet kan analyseras som en del av den specifika kontexten som reglerar intervjupersonernas utsagor och analysen står i relation till de teoretiska perspektiv som anläggs på texterna som studeras. Varierade tolkningar av samma texter kan därmed ses som en styrka, eftersom dessa belyser kunskapens instabilitet.

Detta gäller även generaliserbarheten i kvalitativa studier, som generellt ses som låg. Dess syfte är dock att studera hur den sociala kunskapen är kontextbunden och präglas av heterogenitet. Kontextbundenheten är därför också en viktig poäng inom forskning med utgångspunkt i kvalitativa

intervjuer. Intervjuerna i sig bör ses som en kontext där kunskap och diskurser artikuleras och omförhandlas (ibid., 119-120).

#### **1.4.7 Källor och källkritik**

Intervjupersonerna i denna studie besitter kunskaper om den kontext som den diskursiva praktiken sker inom och är därför både relevanta och nödvändiga att intervjua för att uppnå studiens syfte. Deras bilder utgör också ett material som möjliggör att se förhållandet mellan de representationer som läraren väljer att presentera och de eleverna själv framställer i anslutning till uppgiften i konsthistoria. Dock har de naturligtvis en begränsad ämneskunskap om konst och konsthistoria. Denna begränsade ämneskunskap är samtidigt intressant att studera i relation till det diskursiva fältets intresse för kunskapsproduktion.

Lärarens introduktionsmaterial för momentet konsthistoria är bara en del av den introduktion som eleverna tog del av. Presentationen är ett underlag för läraren att presentera momentet och samtidigt vidareutveckla texten muntligt. Tyvärr hade jag inte tillfälle att närvara när presentationen togs i bruk och hur den i praktiken utvecklades i dess muntliga variant och jag tar därför ingen hänsyn till hur den eventuellt kan ha använts i analysen.

### **1.5 Disposition**

Studiens andra del inleds med att ge en bakgrund avseende den skola som studien genomfördes på. Dessutom presenteras hur arbetet med momentet konsthistoria genomfördes i klassen med alla dess delmoment och uppgifter. Den uppgift som jag följt i studien presenteras mer detaljerat. Analys- och tolkningsavsnittet är indelat enligt de sex teman som tolkats fram ur materialet. Detta avsnitt följs av en sammanfattning av studiens syfte, metod, analys och tolkning. Studien avslutas med en diskussion där frågeställningar besvaras, resultat diskuteras och studiens hela syfte uppnås genom att diskutera bildlärarens uppdrag att lyfta frågor om etniska maktrelationer och samtidigt överföra ett nationellt kulturarv. Här ges också förslag för hur bildlärare kan arbeta enligt en normkritisk pedagogik som riktar blicken mot vithetens privilegier.

## 2. Resultat

I denna resultatdel presenteras i först hand en bakgrund som sätter den undersökta kontexten, skolverksamheten, i ett större sammanhang genom att hänvisa till Skolverkets statistik över skolans elevunderlag vad gäller genus, klass och etnicitet (Skolverket 2014). Dessutom presenteras arbetet i konsthistoria, som ett delmoment av bildundervisningen i högstadiet, närmre. Därefter presenteras de resultat som insamlingen av materialet visar i relation till studiens ämne och huvudsakliga syfte: att undersöka vilka vithetsdiskurser som artikuleras visuellt och verbalt i högstadieskolans bildundervisning i konsthistoria, samt att undersöka hur elever förhåller sig till dessa diskurser i det bildarbete som genomförs i anslutning till momentet.

### 2.1 Bakgrund

Den aktuella skolan är en kommunal högstadieskoleverksamhet som ligger i en mellanstor stad i södra Sverige. Enligt statistik från Skolverket (2014) går det 634 elever på skolan under läsåret 2014-2015. Av dessa kategoriseras 48 % som flickor. Andel elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning är 61 % och andel elever med ”utländsk bakgrund” är 24 %.<sup>8</sup> Skolan är belägen i anslutning till villaområden vilket påverkar elevunderlaget. Tidigare har skolan haft en mycket låg andel ”elever med utländsk bakgrund”. Statistiken för läsåret 2012-2013 visar att ”elever med utländsk bakgrund” var färre än tio personer (Skolverket 2012). Med anledning av att en högstadieskola, med en hög andel ”elever med utländsk bakgrund”, i staden lades ner 2013 fick eleverna från denna skola byta verksamhet, vilket följdes av förändrad statistik. Den klass som studiens undersökning tagit sin utgångspunkt i kan därmed ses som representativ för den statistik som Skolverket tillhandahåller vad gäller elevernas könsmissiga fördelning samt fördelning av elever med utländsk anknytning.

Momentet konsthistoria är naturligtvis bara ett delmoment av den bildpedagogiska praktik som studiens informanter studerar under sin skolgång. Men som undersökningens primära syfte beskriver, att undersöka vilka vithetsdiskurser som artikuleras visuellt och verbalt i högstadieskolans bildundervisning i konsthistoria, samt att undersöka hur elever förhåller sig till dessa diskurser i det bildarbete som genomförs i anslutning till momentet, avses just att undersöka konsthistoria som ett delmoment bland andra inom bildundervisningen. Det är också viktigt att framhålla hur momentet har gått till för att ge en rättvis bild av den pedagogiska verksamheten som ligger till grund för denna undersökning.

Arbetet med konsthistoria har tagit upp en stor del av vårterminen 2015. Arbetet påbörjades

---

<sup>8</sup> Det är oklart hur Skolverket definierar ”elever med utländsk bakgrund”.

första veckan av terminen och avslutades veckan efter påsklovet, i april. Momentet har varit disponerat i dessa steg: lärarens presentation introducerar momentet, grupparbete med valfri konsthistorisk period, muntlig presentation av grupparbete, individuellt arbete med valfri konstnär och redovisning i mindre grupper av det individuella arbetet. Det arbete jag följt under min tid i klassen har varit det individuella arbetet med valfri konstnär och är det arbete som utgör material för denna undersökning tillsammans med det material som läraren använt för att presentera momentet. Det är även detta arbete som legat till grund för de intervjuer som genomförts inom ramen för denna studie. I det individuella arbetet har eleverna fördjupat sina kunskaper om en konstnär genom att skriftligt presentera denna, praktiskt genomföra en parafraas av ett av konstnärens verk samt genomföra en skriftlig bildanalys av originalverket. Uppgiftsinstruktionerna har dock inte givit eleverna några ramar för vilka tekniker eller innehåll som ska behandlas utan eleverna har, enligt en uppgiftsinstruktion, uppmanats att utmana sig själva både vad gäller teknik och innehåll.

## **2.2 Materialet som introducerar momentet konsthistoria**

Lärarens material som introducerar momentet konsthistoria i den undersökta verksamheten utgörs av en PowerPoint-presentation som innefattar både bilder och text. Presentationen har titeln: ”En kort presentation i konsthistoria: Från grottmålningar till renässansen”. Senare konsthistoriska perioder, från 1600-talet fram till idag, radas i de två sista sidorna upp efter varandra i en punktlista. Presentationen består sammanlagt av tolv sidor. Av dessa tolv sidor utgör tre av dem endast visuellt material. I de övriga sidorna varvas text med bild eller endast text. Presentationen har sammanlagt sju rubriker: ”Förhistorisk konst”, ”Egypten”, ”Grekland”, ”Romariket”, ”Tidig kristen konst”, ”Medeltiden”, ”Senare epoker” och ”Forts. 1900-talet”. De fem första rubrikerna innehåller en beskrivning av dåtidens samhälle, typiska drag för dåtidens konst (färg, form och motiv), arkitektur och bildexempel. Däremot finns inga beskrivningar av hur människan representeras och skildras under de historiska perioderna.

Det visuella materialet består främst av västerländskt kanoniserade konstverk. Här återfinns bland annat bilder av den förhistoriska skulpturen *Venus från Willendorf*, pyramiderna i Giza, sarkofager och faraoner, antika marmorskulpturer av filosofer och atleter, antika urnor, Dionysosteatern i Aten, templet Parthenon, antika marmorskulpturer och byst från romartiden, kristna ikonbilder samt Giottos *Kristi begråtande*. De mänskliga representationerna utgörs huvudsakligen av vita manskroppar. Av de sammanlagt nitton bilder i materialet avser endast gem bilder representera kvinnor. Alla bilder, förutom *Venus från Willendorf*, kan sägas representera historiska personer från högre samhällsskikt. Det vill säga faraoner, filosofer, kejsare och kristna

nyckelpersoner.

Materialet presenterar den västerländska konsthistorien tämligen neutralt utan att vare sig problematisera eller nyansera. Dock påpekar de infogade texterna klassaspekter vilka sammanhang konst visas och produceras inom: ”Konst finns inte hemma hos vanligt folk utan i hovet och kyrkor”. Dessutom påpekas konstens syften: ”Den romerska konsten är propgandistisk då den hyllar kejsaren. Ex bygger man triumfbågar, altare, kolonner mm åt kejsarens segrar”. Dessutom insinueras genusmässiga ojämlikheter: ”Teatern är ett nöjde [sic!] (dock enbart för män) med dess målade masker” och ”Mosaiker och målningar är vanliga, figurerna är lika varandra och ganska enkla. De föreställer kejsaren och andra män, Jesus, Maria eller något helgen [sic!]”. Formuleringarna ter sig främst som konstateranden snarare än kritiska invändningar mot historiskt grundade maktrelationer. Genomgående i materialet riktas också fokus mot kristendom och arkitektur.

### 2.3 Elevernas verbala utsagor

Ingen av de intervjuade eleverna har ett större konstintresse som innebär en hög konsumtion av konst eller upprepade besök vid museer eller konsthallar. Deras uppfattning om hur konst definieras är likartad: konst är något som visas på museer och innefattar främst måleri, skulptur och fotografi. Konsten knyts till stor del till historiska perioder och konstnärliga tekniker som måleri och skulptur. I en av intervjugrupperna berättar ett syskonpar att de ofta besöker museer eller konsthallar när de reser utomlands eller till andra städer i Sverige. De berättar att de ofta besöker fotomuseet Fotografiska i Stockholm. Konsten på Fotografiska uppskattar de eftersom de uppfattar att den, till skillnad från traditionella konstbilder, bär på budskap och sociala frågeställningar om exkludering och jämställdhet. Traditionella konstbilder uppfattas inte bära på sociala markörer överhuvudtaget. Båda intervjugrupper påpekar att konstintresset påverkas i hög grad av vårdnadshavares intresse eller ointresse.

Vad gäller konsthistoria råder det en enighet i bägge intervjugrupper att konsthistoria är en del av ”vår allmänbildning” och ”en del av vår förståelse av historien”, men ser inte konsthistorias relation till samtiden.<sup>9</sup> Skolans undervisning om konsthistoria motiveras genom just denna uppfattning om allmänbildning. Den konst som hänförs till denna allmänbildning är, enligt samtliga informanter, europeiska konstnärer som van Gogh, Da Vinci och Picasso. Den traditionella konsten utgör ett slags kollektiv gemenskap där konsten utgör ett universellt språk: ”vi ser världen på samma sätt /.../ det är ett universellt språk”.

Konstbilder från olika historiska perioder uppfattas spegla det sammanhang som verket

---

<sup>9</sup> Citaten i följande avsnitt är hämtade från de intervjuer som genomförts om inget annat anges.

producerats inom och uppfattas som sanningsenliga: ”då ser vi vilka kläder dom hade /.../ vilka som bestämde och så”. Konstbilderna verkar prägla elevernas förståelse för den historiska perioden .

Det material som introducerade momentet konsthistoria i klassen ses av informanterna som ”betydelsefulla bilder och konstverk för oss att lära oss”. Dessa bilder ses också som ”neutrala” i relation till bilder som eleverna mött på Fotografiska och den konsthall som de besökt genom skolans bildverksamhet. Men de betonar att de ”förstår varför hon [läraren] tar upp dom för dom tillhör ju konsten”.

Framförallt, menar eleverna, att de arbetat med europeisk och nordamerikansk konst och inte uttalat arbetat med ”svensk” konst i skolans bildundervisning. Däremot ger båda intervjugrupper uttryck för vad de uppfattar som svensk konst. Här återkommer adjektiv med faktiska motiv, former och färger som exempel i båda intervjugrupper: ”blå”, ”skärgård” ”natur”, ”Linné”, ”röda hus”, ”kungaporträtt”, ”dalahästar”. En av informanterna sammanfattar den svenska konsten som: ”mycket blått och blonda människor [övriga hummar instämmande och skrattar]”. Den ena intervjugruppen anknyter också uppfattningar om svensk konst till barnkultur och här nämner de Elsa Beskow och Lasse Åberg som exempel. Denna barnkultur uppfattas som kollektiv och gemenskapsskapande: ”Det är något alla har gjort och som vi har gemensamt”. Den svenska konsten, menar informanterna, möter de i hemmiljöer, kyrkor, restauranger, caféer, skolan. Båda intervjugrupper påpekar också att glaskonst hör till en svensk konsttradition.

Den ena intervjugruppen menar att dessa föreställningar projiceras mot Sverige utomlands: ”Det här blonda, blåögda, stora ängar, vikingar, stora skogar, röda hus, vita knutar och isbjörnar /.../ man blir präglad av det – hur vi ses utifrån”. Den andra intervjugruppen berättar liknande erfarenheter. ”När man är utomlands med familjen, typ när vi var i Turkiet så /.../ då skulle de ta på mitt hår. Det är ljus och vi är vita och det bor inga som vi där”. Dessa föreställningar om Sverige menar informanterna kommer från uttryck i visuell kultur som i filmer, sociala medier och i äldre konstbilder.

Den svenska konsten exkluderas från ett europeiskt sammanhang i bägge intervjugrupper. Den ena intervjugruppen motsäger sig dock på denna punkt och menar:

Det är väl det [konsten] som är sammanhållningen i Europa. Att vi är ganska lika och vi gör ganska lika och har gjort ganska lika och om vi skulle gå utanför skulle det bli ännu mer nytt /.../ det finns ju kulturer som skiljer sig helt från vår egen

De uppfattar samtidigt att de i skolans bildundervisning arbetar med främst europeisk konst eftersom det är den europeiska konsten och kulturen som påverkat Sverige:

Jag tror, det är det som är här [den europeiska konsten]. Det är det som har påverkat oss mest. Istället för att gå in på andra saker som vi egentligen inte har någon erfarenhet av och anledning att veta

Eleverna uppfattar inte heller att skolans bildundervisning vidgar perspektivet vad gäller konstens geografiska ursprung. Utomeuropeisk- eller nordamerikansk konst känner de inte till överhuvudtaget, säger de och hänvisar till lärarens presentationsmaterial och menar att det inte är konst: ”det var nåt om Egypten eller Indien eller vad det va /.../ det var, är inte konst, men mönster och kalligrafi”. Detta motiveras genom utsagan om påverkan:

Att arbeta med konsthistoria är kopplat till vad som påverkat oss /.../ vi har inte påverkats mycket av afrikansk konst, asiatisk konst. Det har inte påverkat oss så det är inte lika viktigt för oss /.../ vi har inte tagit upp den i vårt samhälle än och vet inte om den är värd att ta upp

Samtidigt uttrycker eleverna att skolan bör arbeta med konst från andra länder än de västerländska: ”Det finns många kulturer och det syns i offentligheten [de hänvisar till exempelvis reklambilder] därför måste vi ju visa respekt och lära oss om dom och så”.

## **2.4 Elevernas bildskapande praktik**

Vad gäller elevernas bildskapande praktik, i anslutning till momentet konsthistoria, lyfter de fram att lärarens material som introducerat momentet var viktigt för att förstå det hantverksmässiga arbete som ligger till grund för konsthistoriska representationer, med hänvisningar till måleri och skulptur. Här menar de också att de fick en allmänbildande grund inför det valfria grupp- och individuella arbetet. När de väljer konstnär att arbeta individuellt med menar sex av åtta informanter att de valt konstnär genom att titta i de konstböcker som finns tillgängliga i bildsalens bokhylla. Dessa böcker är generellt konstböcker inriktade mot särskilda konstnärer eller konsthistoriska perioder. De andra två informanterna har genomfört sökningar på internetns sökmotorer på sökord som ”konst”, ”konstnär”, ”modern konst”. Valet, menar samtliga informanter, grundar sig i estetiska upplevelser om hur ”fin” eller ”häftig” en förlaga är.

Samtliga bilder är gjorda med blyerts och akrylfärg eller alternativt blyerts och akvarellfärg. Val av teknik baseras främst på vilka tekniker informanterna själva anser sig behärska. Målet för bildskapandet är att bilden ska bli så lik originalbilden som möjligt. Därför uppfattar informanterna motiv och innehåll i de flesta fall som oviktiga. Det handlar snarare om att göra en ”bra”, ”fin” eller ”verklighetstrogen” avbildning av originalet, vilket också blir tydligt i slutprodukten som i samtliga fall avsevärt liknar förlagan. Detta blir tydligt i en utsaga som handlar om att blanda färg som liknar



den vita hudfärgen: ”Jag fick hjälp av Emma [läraren] att blanda hudfärgen rätt och jag tyckte den blev väldigt lik”.

Elevernas val av förlagor inom momentet är konstnärer från den period som inom konsthistoria vanligtvis betecknas som modernism. Konstnärerna är Paul Klee, René Magritte, Pablo Picasso och Vincent van Gogh. Två av informanterna, de som gjort sökningar på internet, har däremot valt att arbeta med en okänd konstnär som de kommit i kontakt med på bloggplattformen Tumblr. Dessa två elever reserverar sina val av konstnär: ”jo, vi vet ju inget om konstnären, men vi tyckte bilderna var fina och hon [läraren] tyckte det var okej /.../ men vi kanske borde valt några mer klassiska”. Vidare motiverar de andra eleverna generellt sina val av konstnärer genom att hänvisa till att ”vissa konstnärer tillhör ju allmänbildningen och då kan man ju jobba om dom”.

Generellt sett varierar inte utsagorna mellan de två intervjugrupperna i någon högre utsträckning utan ter sig mycket likartade och därför redovisas inte från vilket specifikt sammanhang en utsaga kommer från.

## 2.5 Analys och tolkning

Här genomförs undersökningens analys och tolkning av de resultat som presenteras. Avsnittet är uppdelat enligt de tre typer av material som undersökningen analyserat: lärarens material som introducerar momentet konsthistoria, elevintervjuer och elevernas bilder. Genom att inledningsvis analysera lärarens presentationsmaterial knyter jag an till studiens första frågeställning. Därefter redovisas analysen av elevintervjuer och elevbilder som knyter an till studiens andra frågeställning. Analysen är disponerad i sex teman som tolkats fram ur materialet. Dessa teman betecknas som *artikulationer* i linje med Laclau och Mouffes teoribildning och knyter an till studiens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp. Dessa teman är: 1) *Artikulationer av makt* 2) *Artikulationer av vita, maskulina kroppar*, 3) *Artikulationer av konsthistoria som allmänbildning*, 4) *Artikulationer av svensk vithet*, 5) *Artikulationer av inkludering och exkludering* och 6) *Artikulationer av vithet som estetik*.

### 2.5.1 Artikulationer av konsthistoria i lärarens introduktionsmaterial

Det material som läraren producerat och använt för att introducera momentet konsthistoria i den undersökta verksamheten ger i hög grad uttryck för makt och hegemoni i dess urval av konstverk, konstnärer och i dess användning av språk som semiotisk resurs. Den artikulerande praktik som Laclau och Mouffe talar om, och som diskursen utgörs av, (Laclau & Mouffe 2001, 134) kan antingen ifrågasätta eller reproducera hegemoniska anspråk. Presentationens titel: ”En kort

presentation i konsthistoria: Från grottmålningar till renässansen” konstaterar *en* konsthistoria framför *flera*. Konsthistoria är här nodalpunkten som organiserar en diskursiv artikulation. De signifikanter som fixeras till diskursens nodalpunkt, och därmed ses som fixerade moment (ibid., 105), är bland annat de bilder som lyfts fram i presentationen. Den västerländska konsthistorien börjar, i denna diskurs, i Österrike för 22 000-24 000 år sedan och fortlöper fram till 1900-talets modernistiska rörelser i Europa. *Venus från Willendorf* artikuleras här som startpunkten för ”vår” konsthistoria. Därefter förflyttar presentationen sitt fokus från Europa till Egypten. Dessa bilder kan ses som flytande signifikanter (Winter Jørgensen & Phillips 2002, 28), eftersom den egyptiska konsten beskrivs som ett hantverk: ”Konsten var ett hantverk och det ville berätta något om livet och gudarna”. I artikulationen återfinns därmed en kamp mellan diskurser av att inkludera eller exkludera den egyptiska konsten i den västerländska, hegemoniska, konsthistorieskrivningen. Jag menar att den egyptiska konsten inte fixeras som moment inom diskursen genom att beteckna den som just ”ett hantverk”, snarare än ”konst”. Här exkluderas den egyptiska konsten till förmån för den europeiska och det är just dessa typer exklusioner som konstituerar en diskurs enligt Laclau och Mouffe (ibid., 26-27). Att den egyptiska konsten presenteras som motsatsen till exempelvis den antika är genomgående i hur konst från olika delar av världen har presenterats genom att fokusera på det egyptiska gravtemat. Werner skriver om detta i relation till Nationalmuseum öppnar 1866 och presenterar den egyptiska och antika konsten som dikotomiska motbilder:

Faraonernas Egypten iscensattes genom gravtemat som en utdöd och mörk kultur, medan antikens Grekland visuellt förbands med såväl det forntida Norden som det samtida Sverige i den ljusa sal som fordom varit slottets orangeri

(Werner 2014, 88)

På detta sätt utgör lärarens presentation en hegemonisk reproduktion av en västerländsk historieskrivning, snarare än ett ifrågasättande av densamma, och genom detta ett försök till slutning av den konsthistoriska diskursen. Detta gäller även för den konst som inte blir representeras alls i presentationen: konst från icke-vita världsdelar eller andra marginaliserade kulturer.

I presentationen återfinns också en rad signifikanter som anger ett intersektionellt perspektiv (de los Reyes & Mulinari 2005, 11, Lykke 2005, 8). Den hegemoniska konsthistoria som artikuleras i lärarens presentation fixerar framförallt klass- och genusrelaterade moment till diskursen. De klassrelaterade momenten kan ses som fixerade medan de genusrelaterade kan ses som ett försök att fixera ett element till diskursen (Laclau & Mouffe 2001, 105). Klassrelaterade artikulationer är till

exempel: ”Konst finns inte hemma hos vanligt folk utan i hovet och kyrkor”. Denna typ av formulering återkommer: ”Den romerska konsten är propgandistisk då den hyllar kejsaren. Ex bygger man triumfbågar, altare, kolonner mm åt kejsarens segrar”. Artikulationerna ger uttryck för att konsten tillhör de övre samhällsklasserna eller kyrkan som samhällelig institution. Konsten, i ett historiskt perspektiv, är inget för ”vanligt folk” utan för samhällets maktpersoner och institutioner.

Däremot finns en utsaga som ifrågasätter den hegemoniska konsthistorieskrivning som artikuleras i presentationen. Denna knyter an till genusmässiga maktrelationer. Under rubriken ”Romarriket” skriver läraren: ”Teatern är ett nöjde [sic!] (dock enbart för män) med dess målade masker”. Formuleringen utgör ett lågmält ifrågasättande av den historiska periodens ojämlika genusrelationer och kan ses som ett försök till att fixera ett element eller omförhandla diskursen (Laclau & Mouffe 2001, 105) och som därmed skulle kunna sätta hegemonin i gungning. Dock tolkar jag formuleringen snarare som ett konstaterande än som en kritisk invändning, eftersom kritiken formuleras inom paranteser (som om själva kritiken vore en parantes och därmed oviktig). Dessutom, vilket jag snart återkommer till, pekar det visuella materialet i presentationen mot en maskulin bild av konsthistorien. Däremot är det möjligt att denna parantes betonades och utvecklades muntligt under lärarens presentation av materialet.

Presentationen utgör, i sin helhet, en bekräftelse och en reproduktion av en västerländsk, hegemonisk, konsthistorieskrivning. I den konsthistoriska diskurs som kommer till uttryck i lärarens introduktionsmaterial artikuleras således den vithet som eleverna måste förhåller sig till i de visuella representationer som produceras i anslutning till momentet. Eller rättare sagt, vitheten artikuleras inte alls, eftersom den i introduktionsmaterialet inte markeras som tecken och därmed en norm som inte ses som förhandlingsbar. Vitheten knyts här samman med europeisk historia och kultur genom de fixerade momenten: antik konst (som presenteras som just ”konst” och därmed som något upphöjt), romersk konst, medeltida/kristen konst, konst skapas av och för (vita) män från högre samhällsklasser och kristna institutioner vilket går i linje med både Werners och Dyers forskning och teori (Werner 2014, 58, Dyer 1997, 14). Presentationen är ett uttryck för hur *den vita blicken* (Werner 2014, 38-39, 78-82) organiserar former av exkludering och rangordning av konstbilder och i förlängningen av kroppar, kulturer och geografiska områden. Denna tolkning går även i linje med nästa analysystema, vilket fokuserar på de vita, maskulina, kroppar, som representeras i lärarens presentationsmaterial för området konsthistoria.

### **2.5.2 Artikulationer av vita, maskulina, kroppar i lärarens introduktionsmaterial**

Den konsthistoriska representationen av människan i presentationsmaterialet präglas också av ett hegemoniskt överslag mot normativ vithet. De kroppar som representeras i de bilder som

presentationen presenterar är till 92% vita i hudfärg eller uttryck och av dessa är cirka 80% maskulina kroppar. Dessa kroppar framställs i materialet med muskler och från ett godperspektiv (jfr. Dyer 1997, 180). Bland annat visar materialet den hellenistiska skulpturen *Boxaren från Qurinalen*, den antika skulpturen *Diskuskestare* samt en rad skulpturer av romerska kejsare. Dessa kroppar fixeras som moment i diskursen och utgör därmed vilka personer som konsthistorien har representerat och därmed också vilka personer som är möjliga att representera idag. Dessa kroppar är också de som gestaltas med mänskliga drag, till skillnad från de representationer som knyts till den egyptiska konsten. De icke-vita kroppar, fenotyper, som representeras i presentationen utgör raka motsatsen av de vita kropparna. De icke-vita kropparna representeras endast under rubriken ”Egyptisk konst” och gestaltas oproportionerligt eller som en blandning mellan människa och djur (mest framträdande är blandningen mellan människa och katt, men även människa och fågel förekommer).

Genom dessa artikulationer etablerar läraren en konsthistorisk diskurs (Kress & van Leeuwen 2006, 155) som reglerar vilka kroppar som är möjliga att använda som semiotiska resurser (van Leeuwen 2005, 3-5). De maskulina, vita kropparna blir i kontexten de semiotiska resurser som tas i bruk för att ge det konsthistoriska momentet mening genom dessa kroppars semiotiska potential. Dessa kroppar utgör fixerade moment inom den konsthistoriska diskursen och utgör den konsthistoriska ”sanning” som eleverna förhåller sig till när de själva ska representera människor i de bilder som produceras i anslutning till momentet. Genom dessa kroppar organiseras också vithetens hegemoni (Molina 2010, 79), som en kroppslig representation knuten till föreställningar om vithet som maskulin, europeisk och bunden till övre samhällsklasser.

Den konsthistoriska diskursen kodas här i rasifierade termer där vitheten blir den punkt varifrån det konsthistoriska sammanhanget tar sin utgångspunkt (Mattsson 2010, 17).

### **2.5.3 Artikulationer av konsthistoria som allmänbildning**

Syftet med konsthistorisk undervisning i högstadieskolan är, enligt informanterna, att konsthistoria tillhör ”vår allmänbildning”, eftersom den är ”en del av vår förståelse av historien”. ”Vår” bör här förstås som Europa: ”Det är väl det [konsten] som är sammanhållningen i Europa. Att vi är ganska lika och vi gör ganska lika och har gjort ganska lika och om vi skulle gå utanför skulle det bli ännu mer nytt”. Den konsthistoria som lärarens presentation lyfter fram ses som neutral och objektiv av samtliga informanter. För informanterna bär de bilder som presentationen innehåller inga sociala markörer, vilket tyder på att de inte ser vithet som varken ras eller social markör. Dessa bilder får snarare sin mening genom att knytas till en konsthistorisk kanon, enligt informanterna: ”/.../ förstår varför hon [läraren] tar upp dom för dom tillhör ju konsten”. Bilderna jämförs av några informanter

med samtida konstbilder som visas på Fotografiska i Stockholm vilka de upplever som mer subjektiva och problematiserande vad gäller frågor som rör genus, klass och etnicitet.

Den konsthistoria som skolans bildundervisning presenterar för eleverna uppfattas av informanterna som universell och extra betydelsefull, vilket bekräftar den hegemoniska förståelsen av konsthistorien som kom till uttryck i lärarens presentationsmaterial. De konstnärer som eleverna lyfter fram som extra betydelsefulla är dock inte representerade i lärarens introduktionsmaterial. De lyfter istället fram modernistiska målare som Vincent van Gogh och Pablo Picasso och renässanskonstnären Leonardo da Vinci. Denna konst uppfattas som en historisk och kulturell gemenskap där informanterna, genom att tillägna sig kunskaper om västerländska konstnärer, får tillgång till denna gemenskap.

Genom att uppfatta den konsthistoria som läraren presenterar i sitt introduktionsmaterial som del av en essentiell allmänbildning som krävs för att få tillgång till den europeiska gemenskapen uppfattas denna konst som mer betydelsefull än till exempel den konst som presenteras i alternativa visningsfönster, som till exempel Fotografiska museet i Stockholm. Konsten som visas där uppfattas inte som en del av ett gemenskapsbygge utan som konst med ett politiskt budskap eller sociala frågeställningar. Den sociala kontexten, alltså skolan, reglerar elevernas förståelse för vilka bilder som bör uppfattas och upptas i en konsthistorisk kanon vilket går i linje med Kress och van Leeuwens socialemiotiska teori (2006).

#### **2.5.4 Artikulationer av svensk vithet**

Informanternas utsagor pekar mot att vithet knyts intimt till svenskhet och uppfattningar om svensk konst. De hävdar att de inte arbetat med ”svensk konst” i skolans bildundervisning, men påpekar att den förmodligen är närvarande. Trots detta har de en gemensam förståelse över vilka signifikanter som fixeras till diskursen. Tecken som till exempel ”blå”, ”skärgård” ”natur”, ”Linné”, ”röda hus”, ”kungaporträtt” och ”dalahästar” fixeras som moment. En informant sammanfattar uppfattningen av den svenska konsten som ”/.../ mycket blått och blonda människor” och får instämmande skratt och hummanden som bekräftelse på denna utsaga. I informanternas utsagor knyts alltså återigen vitheten till kroppsliga representationer som i sin tur knyts till föreställningar om nationella egenskaper. Dessa blir extra tydliga när informanterna i en utsaga exkluderar den svenska konsten från den europeiska och i en annan inkluderar den. För informanterna ter det sig som viktigt att formulera ”svensk konst” som en särart som skiljer sig från övriga Europa är det ändå nödvändigt att inkludera den i en europeisk kontext, eftersom det kan ses som önskvärt att ingå i den hegemoniska konsthistorieskrivningen, som jag beskrivit ovan. Dessutom ses det som önskvärt att inte ingå i andra kulturella sammanhang, vilket jag återkommer till.

Informanterna menar att svenskhet är något som formuleras externt. En informant berättar om hur eleven uppfattades som svensk under en utlandsresa: ”Det här blonda, blåögda, stora ängar, vikingar, stora skogar, röda hus, vita knutar och isbjörnar /.../ man blir präglad av det – hur vi ses utifrån” (Tjej, 16 år). En annan informant ger uttryck för liknande erfarenheter: ”När man är utomlands med familjen, typ när vi var i Turkiet så /.../ då skulle de ta på mitt hår. Det är ljus och vi är vita och det bor inga som vi där” (Kille, 16 år). Dessa erfarenheter liknar till stor del rapporter från hur icke-vita personer upplever att de blir rasifierade (Mattsson 2010, Molina 2005). Informanterna artikulerar här vitheten, de markerar den, men sätter inte den i ett större sammanhang utan ser att dessa rasifieringsprocesser är problematiska eftersom de själva inte identifierar sig med dessa föreställningar. Samtidigt bidrar de själva till dessa rasifieringsprocesser i senare utsagor vad gäller att arbeta med konsthistoria i en skolkontext:

Att arbeta med konsthistoria är kopplat till vad som påverkat oss /.../ vi har inte påverkats mycket av afrikansk konst, asiatisk konst. Det har inte påverkat oss så det är inte lika viktigt för oss /.../ vi har inte tagit upp den i vårt samhälle än och vet inte om den är värd att ta upp

Här marginaliseras den utomeuropeiska konsten med motiveringen att den inte har påverkat den svenska eller europeiska konsthistorien. Denna uteslutning, eller kanske inneslutning, är extra viktigt i den diskursiva formationen av lokal vithet och hur den förankras genom geografiska och historiska processer (Mattsson 2010, 16). Uppfattningen av konsthistoria i den aktuella kontexten organiseras genom geografiskt och nationellt bundna tecken som Europa, Sverige och svenskhet. Till svenskhet knyts dessutom fenotypiska drag som vita kroppar, blont hår och blonda ögon och reproducerar därmed bilden av hur en svensk ska se ut (jfr. Werner 2014, 44).

### **2.5.5 Artikulationer av inkludering och exkludering**

Hur eleverna organiserar former för inkludering och exkludering kommer till vidare uttryck i utsagor som berör utomeuropeisk- och nordamerikansk konst och konsthistoria. Informanterna menar att de aldrig, eller sällan, arbetar med konst eller konsthistoria som anknyter till andra delar av världen än Europa eller Nordamerika i skolans bildundervisning. I lärarens presentationsmaterial finns, som sagt, Egypten och egyptisk konsthistoria representerat. Liksom läraren i sin presentation exkluderar, eller marginaliserar, den egyptiska konsthistorien från den västerländska genom att beteckna denna som ”ett hantverk”, uttalar informanterna liknande uppfattningar: ”det var nåt om Egypten eller Indien eller vad det va /.../ det var, är inte konst, men mönster och kalligrafi”. Utsagan är intressant eftersom den vacklar mellan Egypten och Indien och därmed drar ett likhetstecken

mellan dessa länder, kontinenter, kulturer och kulturella historia. Utsagan ger uttryck för ett ointresse vad gäller att placera sammanhanget och geografin korrekt. Dessutom ger utsagan uttryck för att exkludera den egyptiska konsten och konsthistorien från den västerländska på samma villkor som i lärarens presentationsmaterial. Den egyptiska konsten uppfattas inte ha ett konsthistoriskt värde utan uppfattas snarare som ett hantverk där ”mönster” och ”kalligrafi” formuleras som motsatser till ”konst”. Den vita blicken organiserar dessa former av inkludering och exkludering genom att peka ut vad som bör uppfattas som värdefullt och därmed uppnår hegemoni genom att recipieras som allmängiltigt inom diskursen (Werner 2014, 38-39).

Informanterna ser till en början av intervjuerna inget syfte med att lära sig om utomeuropeisk konst överhuvudtaget:

Jag tror, det är det som är här [den europeiska konsten]. Det är det som har påverkat oss mest. Istället för att gå in på andra saker som vi egentligen inte har någon erfarenhet av och anledning att veta

Efter en stund förändras denna utsaga till förmån för en mer inkluderande syn: ”Det finns många kulturer och det syns i offentligheten därför måste vi ju visa respekt och lära oss om dom och så”. Men i denna utsaga organiseras, trots dess inkluderande innehåll, former för exkludering. Genom att hänvisa till andra kulturer som ”dom” innebär detta att ”dom” inte inkluderas i den gemenskap som eleverna anser sig tillhöra – den europeiska eller den svenska. Denna utsaga bör ses i ljuset av de los Reyes och Mulinaris perspektiv på makt och hur olika intersektioner rangordnas genom att ständigt skapa eller återskapa markörer som gör åtskillnad mellan ”vi” och ”dom” (2005, 9-10). Det är denna uteslutning som konstituerar den vita identiteten, hegemonin och därmed lyfter fram vithet som norm och utgångspunkt för att rangordna diskursivt formade kategorier enligt hierarkiska system.

### **2.5.6 Artikulationer av vithet i elevernas bildskapande praktik**

I tidigare avsnitt har analysen pekat mot hur lärare och elever knyter kroppar och utseenden till vithet i deras verbala utsagor. I de visuella, tillsammans med delar av de verbala, utsagor knyts inte kroppsliga egenskaper till vithet i samma utsträckning. I dessa är det istället föreställningar om estetik som knyts till vithet genom intertextuella relationer (Rose 2001, 137-138) till den vita, hegemoniska, konsthistorieskrivningen. Samtliga informanter, förutom två, har valt att arbeta med konstnärer som kan ses ingå i en västerländskt konstruerad konsthistorisk kanon: Paul Klee, René Magritte, Pablo Picasso och Vincent van Gogh. Dessa konstnärer uppfattas även av informanterna ingå i en konsthistorisk kanon och diskurs: ”vissa konstnärer tillhör ju allmänbildningen och då kan

man ju jobba om dom” .

I valet av konstnärlig förlaga inför den individuella uppgiften i arbetet med konsthistoria har de flesta informanter använt sig av de konstböcker som finns tillgängliga i bildsalen på skolan. Dessa böcker är generellt sett konstböcker som presenterar särskilda konstnärer eller konsthistoriska perioder som till exempel just Paul Klee, Pablo Picasso (och kubism) och Vincent van Gogh. Värt att påpeka är att alla val av konstnärer är vita, europeiska män, vilket går i linje med den vithetsdiskurs som omgärdar ämnet konsthistoria och som kommer till uttryck i lärarens presentationsmaterial (jfr. Nochlin 1988). Därmed bör elevernas val av konstnärer uppfattas som bundna till det institutionella sammanhanget och reglerade av de semiotiska resurser som är möjliga att ta i bruk inom ramen för arbetet med konsthistoria (van Leeuwen 2005, 3, 93). Till dessa konstnärer och dessa konstnärers verk fixeras tecken som ”fin” och ”häftig” av informanterna i deras verbala utsagor. Det vill säga, estetiska egenskaper som informanterna tillskriver vita, europeiska, mäns konst. Istället för att knyta vitheten till kroppsliga egenskaper, knyts vitheten här till uppfattningar om estetik, närmare bestämt det tidiga 1900-talets modernistiska estetik (jfr. Werner 2014, 2011). ”Det är häftigt! Att man ser, liksom, ett ansikte från flera håll samtidigt eller om det är flera personer på en gång [angående Pablo Picasso och kubism]” eller ”Den är fin i sina färger, man känner dom”. På samma sätt som Werner menar att den svenska modernismen konstituerar den vita identiteten som ideal genom tecken som ljushet och renhet menar jag att den europeiska modernismen konstituerar den vita identiteten genom att ingå i det (vita) kulturella kapitalet som premieras i till exempel skolans bildundervisning. Vithet konstitueras alltså i första hand i elevernas visuella framställningar utan snarare i de val av konstnärer som gjorts inom ramen för den individuella uppgiften i konsthistoria. Dessa värderas genom att dels hänvisa till den västerländska kanon (som utgörs av vita, europeiska, män) som läraren reproducerat i sin introduktion och dels genom att beteckna de konstnärliga representationerna som ”fina” eller ”häftiga”.

I den bildskapande praktiken finns dock en anknytning till den vita kroppen som norm och den punkt varifrån kroppar sorteras, kategoriseras och rasifieras (SOU 2005:41, 95 ). Att blanda hudfärg: ”Jag fick hjälp av Emma [läraren] att blanda hudfärgen rätt och jag tyckte den blev väldigt lik” (Elev, 16 år, om att blanda hudfärg till sin parafra av René Magrittes målning ”The Son of Man”). Att blanda hudfärg innebär i sammanhanget att blanda färger så att de liknar den nyans som vita kroppar eventuellt har. ”Att blanda hudfärgen rätt” innebär att se den vita kroppen som norm och som utgångspunkt för hur kroppar bör se ut för att avbilda människan i den bildpedagogiska kontexten. Även läraren gör en liknande utsaga: ”Vi har ju jobbat mycket med färg och form. Vi har till exempel lärt oss att blanda hudfärg”. Att avbilda en människa innebär således att blanda rätt



nyans för (vit) hud. Den vita huden som det universella tecknet för människa.

### 3. Sammanfattning

Den normkritiska pedagogiska forskning som genomförts fram till idag har framförallt fokuserat på genusmässiga relationer. Denna studie har därför riktat blicken mot vithet, i ett intersektionellt perspektiv, med avsikten att undersöka vilka vithetsdiskurser som artikuleras visuellt och verbalt i högstadieskolans bildundervisning i konsthistoria, samt att undersöka hur elever förhåller sig till dessa diskurser i det bildarbete som genomförs i anslutning till momentet. Dessutom syftar studien till att diskutera bildlärarens uppdrag att lyfta frågor om etniska maktrelationer och samtidigt överföra ett nationellt kulturarv, enligt aktuella styrdokument. Diskursteori, tillsammans med socialemiotik och intersektionalitet har använts som teoretiska utgångspunkter. Materialet, lärarens presentationsmaterial, intervjuer med åtta elever och elevernas visuella utsagor, har analyserats med diskursanalys som metod. Resultatet pekar mot att vithet är ett omarkerat tecken som ständigt reproduceras både hos lärare och elever, men aldrig artikuleras i ord eller bild. Här sammanfattas studiens viktigaste resultat.

Vad gäller den vithetsdiskurs som kommer till uttryck i lärarens introduktionsmaterial för momentet konsthistoria organiseras denna genom inkludering och exkludering. Europeisk konst och konsthistoriska representationer fixeras som moment till diskursen, medan egyptisk konsthistoria kan ses som en flytande signifikant eftersom denna betecknas som ”ett hantverk”. Diskurser organiseras alltid genom vad de exkluderar och genom denna exklusion reproducerar presentationen en västerländsk konsthistorieskrivning och konstituerar dess hegemoni. Vithet konstitueras genom att exkludera icke-vithet.

I ett intersektionellt perspektiv presenterar lärarens introduktionsmaterial för momentet konsthistoria en konsthistoria där konsten skapas av och för en övre (vit) samhällsklass, konstnären och konsumenterna är (vita) män. Materialet visar få kvinnor och inga icke-vita kvinnor, utan främst vita män. Den vita maskuliniteten knyts till kroppsliga tecken som muskler, handlingskraft och maktfullhet genom presentationens val och användning av historiska eller fiktiva personer från antiken, romarriket och kristendomen. Det är också dessa kroppar som genomsyrar presentationens visuella delar. Vitheten knyts genom detta även samman med geografiska aspekter som europeisk historia och kultur.

I ett fall söker presentationen omförhandla diskursen genom att införa ett genusperspektiv där patriarkala strukturer ifrågasätts, men denna kritik tycks endast vara en parentes i presentationen som helhet.

Analysen pekar på att eleverna i hög grad reproducerar de föreställningar om konsthistoria som kommer till uttryck i lärarens presentationsmaterial. I intervjuer ger informanterna uttryck för att se lärarens urval för konsthistorien som den allmängiltiga konsthistoria de bör vara och ta del av. Den konsthistoria som läraren presenterar i sitt material ses i hög grad som del av en typ av allmänbildning som eleverna ser att skolans bildundervisning skall reproducera. Denna konsthistoria ses som neutral och självklar till skillnad från konst som de tagit del av på museer med inriktning mot samtidskonst. Konsthistorien ses som en europeisk gemenskap som de ser som önskvärd att ingå i. Genom lärarens användning av främst europeisk konst framstår den europeiska konsten som den som har påverkat deras samhälle mest och därför värdesätts denna högre.

Uppfattningar om konsthistoria knyts till geografiskt bundna tecken som Europa och Sverige. Informanterna knyter dessutom svenskhet till konsthistoriska representationer genom kroppsliga egenskaper som blont hår och blå ögon. Dock menar de att detta är en rasifiering som främst görs av icke-svenskar och som de därför påverkas av.

Precis som lärarens presentationsmaterial exkluderar den egyptiska perioden från den europeiska konsthistorieskrivningen exkluderar eleverna densamma genom att se denna period som ett uttryck för allmänt hantverk. Dessutom har de svårt att se "värdet" med annan konst än den europeiska och det är genom dessa uteslutningar som de konstituerar den vita identiteten, hegemonin och därmed reproducerar vithet som norm och utgångspunkt för att rangordna diskursivt formade kategorier enligt hierarkiska system.

Slutligen pekar analysen mot att elevernas bildskapande praktik framförallt sker genom att använda de konsthistoriska representationer som finns tillgängliga i bildsalens bokhylla. Denna bokhylla bygger i hög grad på samma konsthistoriska kanon som reproduceras i lärarens presentationsmaterial och utgör på så vis de semiotiska resurser som blir möjliga för eleverna att använda som förebilder. Genom att se dessa konstnärer som en del av den europeiska konsthistoria som de uppfattar som den enda giltiga konsthistorien blir dessa konstnärer eller stilar självklara för eleverna i det individuella arbetet. Dessa konstnärer och stilar värderas också genom att uppfattas som fina eller häftiga med hänvisningar till dess färg och form.

I den bildskapande praktiken ges också utsagor för den vita kroppens normativa funktion i det bildpedagogiska sammanhanget. Den vita hudfärgen ses som eftersträvansvärd att avbilda genom att eleverna lär sig att blanda den vita hudfärgen "rätt". Det vill säga att lyckas hitta rätt nyanser. Den vita hudfärgen hänvisas till som "hudfärg" (utan prefixet "vit") och icke-vita hudfärger upplevs därmed inte som möjliga att blanda eller använda. Den "rätta" vita hudfärgen ses som nödvändig att ha kunskap att blanda för att överhuvudtaget kunna representera en människa visuellt.

## 4. Diskussion

Att vithet i den undersökta kontexten är ett ommarkerat tecken, en ommarkerad diskurs och den punkt från varifrån den konsthistoriska undervisningen utgår från är föga överraskande. För att besvara studiens primära frågeställningar konkret finns tyvärr inget annat att säga än: det bestämda sättet att tala eller tänka om vithet i den undersökta kontexten är att inte alls tala eller tänka om vithet. Den institutionella kontexten tycks i hög grad reglera elevernas förhållningssätt till att skapa bilder. Lärarens reproducerade konsthistoriska kanon utgör den hegemoni som eleverna har svårt att tänka bortom eller göra annorlunda. Det erbjuds inget utrymme för eleverna att omförhandla den konsthistoria som ständigt reproduceras i skolsammanhang och däri ligger den normkritiska (bild)pedagogikens utmaning; att dekonstruera den vita blicken och markera artikulationen av vithet som ett ommarkerat privilegium, en outmanad hegemoni. Dessa resultat går i linje med både de diskursteoretiska, socialsemiotiska och intersektionella utgångspunkter som denna studie har. Däremot skulle jag vilja, i linje med studiens analysresultat lägga till två kulturella diskurser som organiserar vithet. Vithet knyts oftast till kristendom, kolonialism och rasbiologiska diskurser (jfr. Dyer 1997, 14-15). Denna studie markerar även vithetens intima relation till antiken och modernismen som kulturhistoriska diskurser. Genom att knyta vitheten till dessa diskurser reproduceras vithetens hegemoni och dominans gentemot icke-vita diskurskonfigurationer, som oftare knyts till kulturhistoriska diskurser som till exempel traditionella hantverksmetoder (Werner 2014, 80). Den antika och den modernistiska perioden uppfattas båda som kulturella höjdpunkter i den västeuropeiska kulturhistorien vilket ger näring åt vithetens dominans och självklara position som norm (jfr. Werner 2014, 78-82).

Samtidigt finns det naturligtvis stora svårigheter och utmaningar i att, från lärarens perspektiv, omförhandla en kulturell kanon, eller kulturell diskurs, som reglerar möjligheterna för vilka semiotiska resurser som är möjliga att använda i grundskolans bildundervisning. Bildundervisningen är tämligen marginaliserad i relation till andra ämnen vad gäller tidsaspekter. Tidsplanen räcker helt enkelt inte till för att inkludera olika konsthistorier från olika delar av världen. Ett urval är idag därför nödvändigt att göra, men problematiken gäller inte nödvändigtvis i första hand det urval av konstbilder eller konsthistoriska perioder som läraren gör i samband med momentet konsthistoria. Problematiken grundar sig snarare i hur denna konsthistoria formuleras av lärare och hur eleverna skapar mening för denna genom att se den västerländska konsthistorien som den enda giltiga och nödvändiga för att inkluderas i en nationell gemenskap. Den nationella gemenskapen utgörs av en kunskapsuppsättning i vilken den konsthistoriska diskursen ingår och ses som ”allmänbildning”, alltså något alla bör känna till och som uppfattas som ”sanning”.

I informanternas utsagor artikuleras ett flertal former som organiserar exklusion och inklusion. Informanterna, som samtliga uppfattas som vita svenskar, inkluderar sig själva i både den svenska och europeiska gemenskapen. I utsagorna används generella gruppmarkörer som ”man” eller ”vi” när de talar om sig själva, medan ”dom” används om icke-vita grupper. Den skola där undersökningen genomförts har under lång tid inte haft tillgång till ”elever med utländsk bakgrund”. Det är först under senaste året som skolans vita elever fått tillfälle att integreras med icke-vita elever (Skolverket 2014b). Vid ett tillfälle under intervjusituationen reagerade jag på en exkluderande utsaga och frågade: ”Men det kanske finns elever här på skolan som skulle vilja arbeta med konst från andra världsdelar?”. En informant svarar: ”Jo, det finns många kulturer och det syns i offentligheten därför måste vi ju visa respekt och lära oss om dom och så”. Även denna utsaga konstituerar ett ”vi” och ”dom” och marginaliserar andra kulturhistorier genom att ”vi” ska lära oss av ”respekt” och inte för att de kan öka vår förståelse och erfarenhet av världen.

Den nu aktuella läroplanen, som läraren måste förhålla sig till i sin undervisning och som också har reglerande funktioner, betonar att eleven skall fostras in i en stabil nationell identitet: ”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla *ett* [min kursiv.] kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa” (Skolverket 2011, 7-9). Det vill säga, att läraren har i uppdrag att reproducera den hegemoniska kunskapstradition och betona *ett* kulturarv, vilket denna studies resultat kan ses som exempel på. Skolverket formulerar dock inte explicit vilket kulturarv som skall överföras av läraren och utvecklas hos eleverna, men det är svårt att inte förstå det som om att Skolverket syftar på ”det svenska kulturarvet”. ”Det svenska kulturarvet” betonas också i kursplanen för bildämnet i årskurs 7-9. Bildundervisningen ska innehålla: ”[s]amtida konst- och dokumentärbilder samt konstverk och arkitektoniska verk från olika tider och kulturer i Sverige, Europa och övriga världen” (ibid., 22). Här kan både läroplan och kursplan ses som motsägelsefulla. Läroplanen betonar ett kulturarv, framför flera medan kursplanen lyfter fram möjligheten att lyfta fram andra kulturarv i och med formuleringen: ”konstverk och arkitektoniska verk från olika tider och kulturer i [...] övriga världen” (ibid.). Läraren har alltså möjligheten att, rent teoretisk, välja att presentera en konsthistoria som tar sin utgångspunkt i andra delar av världen än den svenska eller europeiska, men i och med att den konsthistoriska diskursen artikuleras genom den vita blicken blir kritiska ras- och vithetsperspektiv essentiella för att genomföra detta i praktiken. Istället för att ”överföra och utveckla ett kulturarv” (ibid., 9) bör snarare undervisningen belysa svenskhet som en instabil och föränderlig konstruktion. Dessa perspektiv måste bli en del av de ämneskonceptioner som omgärdar bildämnet (Åsén 2006, 107) precis som att studiens resultat pekar mot att genusmässiga frågeställningar har knutits till den konsthistoriska diskursen som artikuleras i undervisningsmaterialet.

Lärare i bildämnet ska dessutom se till att innehåll som rör: "[...] frågor om identitet, sexualitet, etnicitet och maktrelationer och hur dessa perspektiv kan utformas och framställas" (Skolverket 2011, 22) behandlas i undervisningen. Det är inte tillräckligt att fixera genus som ett genomgående perspektiv i den konsthistoriska undervisningen. För att uppnå kursplanens och läroplanens mål ser jag att även vithetskritiska perspektiv måste tillföras som ett genomgående perspektiv, eller än mer önskvärt: ett övergripande intersektionellt perspektiv. Jag ser nödvändigheten i att läroplanen formuleras utifrån detta perspektiv och att lärare och lärarstudenter erbjuds möjligheten att, genom fortbildning eller utbildning, studera utifrån det intersektionella perspektivet för att på så vis öka förståelsen över samhällets rasifierade maktrelationer och hur dessa reproduceras diskursivt i undervisningsmaterial, litteratur och historiskt präglad tänkande och tal.

Slutligen vill jag sammanfattningsvis ge förslag på hur en raskritisk bildundervisning i konsthistoria kan se ut i teorin enligt studiens resultat. Framförallt måste läraren, eftersom lärarens reproduktioner av konsthistoria förstås som "allmänbildning" i den institutionella kontexten, markera vithetens potential som norm och utgångspunkt för att vår förståelse av verkligheten. Bildläraren måste presentera de historiska skeenden (kristendomens framväxt, kolonialism, post/neokolonialism och rasbiologiska diskurser) som ligger till grund för vithetens hegemoniska roll i konsthistorieskrivningen. Dessutom måste bildläraren presentera alternativa konsthistorier. Representation är nödvändig eftersom den synliggör och inkluderar marginaliserade grupper i den konsthistoriska diskursen och kan ses som ett steg på vägen mot att uppnå det värdegrundsmål som läroplanen formulerar som:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse [...] 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

(Skolverket 2011, 7)

Läraren måste ifrågasätta och utmana de färdiga sanningar som diskursen konstituerar för att uppnå det övergripande värdegrundsmål som läroplanen formulerar. En kulturell mångfald innebär att vidga det västerländska perspektivet till ett globalt. Detta kan i den bildpedagogiska kontexten ske genom att lyfta fram marginaliserade konstnärskap eller samtidskonst som tar sin utgångspunkt i frågor om ras, klass, genus och nationell identitet. Det finns naturligtvis risker i detta. Ett konstnärskap eller en nationellt kulturyttring bör inte formuleras som representanter för en grupp. En sydafrikansk konstnär bör till exempel inte representeras som ett exempel på afrikansk konst

utan måste på samma villkor som till exempel Paul Klee, Vincent van Gogh eller René Magritte ses som en representant för sitt eget individuella konstnärskap. Å andra sidan kan det finnas en normkritisk vinst i att formulera Klee, van Gogh och Magritte som representanter för vit europeiska modernism. Dessutom finns det fördelar i att öka förståelsen för ett konstnärskap eller konsthistorisk period genom att studera det historiska och kulturella sammanhang som detta eller denna ingår i. Till exempelvis bör elever studera apartheidssystemet för att öka förståelsen för vissa samtida sydafrikanska konstnärer.

Dessutom bör den bildpedagogiska praktiken innehålla mer samtal om bilder än idag (jfr. Skolverket 2004, 44-46, Duncum 2003). Genom att belysa och i praktiken reflektera över bildens kommunikativa och diskursiva potential ser jag möjligheten att lyfta ett normkritisk perspektiv på undervisningen i konsthistoria. Genom att samtala om bilder i en vidare kontext där betoningen ligger i hur bilder formar vår förståelse av omvärlden och oss själva snarare än i färg och form. I detta perspektiv kan det bli möjligt för eleverna att välja konsthistoriska förlagor som inte enbart knyter an till estetiska upplevelser utan också till representationens innehåll. Att utgå från bildämnets konventionella semiotik (jfr. Öhman-Gullberg, 2008) kan leda till en subversiv bildpedagogik som erbjuder möjligheten för elever att omförhandla rådande normer och diskurser.

Den västerländska, hegemoniska, konsthistoriska diskursen måste omförhandlas till en inkluderande diskurs genom att markera vitheten och inkludera marginaliserade konstnärskap eller konsthistorier från andra världsdelar än de västeuropeiska eller nordamerikanska. Detta omförhandlande arbete genomförs redan på museer (Rubin 2015) och på akademisk nivå (Pollock 1999, Werner 2014).

Denna studie är ett steg i riktningen mot att markera vithetens hegemoni i grundskolans bildundervisning i konsthistoria. Forskningen om den normkritiska (bild)pedagogiken bör frigöra sig från ett alltför strängt fokus mot genusrelationer och rikta blicken mot frågor om ras. Vidare studier inom området skulle kunna undersöka andra områden av skolans bildundervisning genom liknande perspektiv. Det vore exempelvis intressant att i linje med denna studie undersöka bildundervisningen i visuell kultur, populärkultur eller de konstböcker som finns tillgängliga i landets bildsalar ur ett kritiskt ras- och vithetsperspektiv. Att undersöka annat än enbart kroppar och fokusera på hur vithetens hegemoni även genomsyrar vår förståelse av vad till exempel konst, visuell kultur eller populärkultur är skulle kunna innebära att hegemonin ifrågasätts och utmanas i grunden. Ras är inte enbart kropp. Ras är en diskurs som reglerar hur en elev blandar färg och i nyansens likhet med den vita hudfärgen skapar mening för den bildpedagogiska praktiken.

# Referenser

## Tryckta källor

*Afrofobi: en kunskapsöversikt över afrosvenskars situation i dagens Sverige*. 2014. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Ahmed, Sara. 2011. *Vithetens hegemoni*. Johanneshov: TPB.

Berger, Martin A. 2005. "Genre Painting and the Foundations of Modern Race." *Sight unseen: whiteness and American visual culture*. 11-42. Berkeley: University of California Press.

Berger, Martin A. 2005. *Sight unseen: whiteness and American visual culture*. Berkeley: University of California Press.

Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.). 2010. *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

Butler, Judith. 2007. *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.

Bryman, Alan. 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. [rev.] uppl. Malmö: Liber.

Connell, Raewyn. 1996. *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.

Duncum, Paul. 2003. "The Theories and Practices of Visual Culture." *Art Education*. 105 (2):19–25.

Dyer, Richard. 1997. *White: essays on race and culture*. London: Routledge.

Dyer, Richard. 2005. "The Matter of Whiteness." *White Privilege: Essential Readings on the Other Side of Racism*. red. Paula S. Rothenberg, 9-14, New York: Worth Publishers.

Fanon, Frantz. (1952) 1997. *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.

Foucault, Michel (1971) 1993. *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag, Symposion.

Foucault, Michel. (1976) 2008. *Diskursernas kamp*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Frankenberg, Ruth. 1993. *White women, race matters: the social construction of whiteness*. London: Routledge.

- Gray, Herman. 1995. "Black Masculinity and Visual Culture." *Callaloo*, Vol. 18, No. 2:401-405.
- Göthlund Anette. 1997. *Bilder av tonårsflickor. Om estetik vid identitetsarbete*. Linköping Studies in Arts and Science.
- Hall, Stuart (red.). 1997. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hodge, Bob & Kress, Gunther R. 1988. *Social semiotics*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- hooks, bell. (1984) 1998. "Black women: shaping feminist theory." *African philosophy*. 338-345.
- Hübinette, Tobias, Hörnfeldt, Helena, Farahani, Fataneh & León Rosales, René (red.). 2012. *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- James, Carl E. 2006. "Rasifierad profilering och utbildning av rasifierade ungdomar med minoritetsbakgrund." SOU 2006:40. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis: rapport*. Stockholm: Fritzes.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. [rev.] uppl. London: Routledge.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. (1985) 2001. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. 2. [rev.] uppl. London: Verso.
- Leeuwen, Theo van. 2005. *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Lindgren, Monika. 2006. *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten.
- Lykke, Nina. 2003. "Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen". *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 24:1:47-56.
- Lykke, Nina. 2005. "Nya perspektiv på intersektionalitet: problem och möjligheter." *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. (26):2/3:7-17.
- Mattsson, Katarina & Pettersson, Katarina. 2007. "Crowning Miss Sweden – National Constructions of White Femininity." *NORA – Nordic Journal of Women's Studies* 4:233-245.
- Mattsson, Katarina. 2010. "Genus och vithet i den intersektionella vändningen." i *Tidskrift för*



*genusvetenskap* 1-2:5-22.

McIntyre, Alice. 1997. *Making meaning of whiteness: exploring racial identity with white teachers*, New York: State University of New York.

McIntyre, Alice. 2002. "Exploring Whiteness and Multicultural Education with Prospective Teachers." *Curriculum Inquiry* Vol. 32, No. 1:31-50.

McCluskey, Audrey T. (red.). 2007. *Imaging blackness: race and racial representation in film poster art*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.

Mirzoeff, Nicholas (red.). 1999. *The visual culture reader*, Routledge, London.

Mohanty, Chandra Talpade. 2012. "Med västerländska ögon: Avkolonisering, antikapitalistisk kritik och feministiska åtaganden." *Postkolonial Feminism 2*. 295-324. red. de los Reyes, Paulina. Hägersten: Tankekraft Förlag.

Nochlin, Linda. 1988. *Women, Art and Power and Other Essays*. New York: Westview Press.

Pallas, Hynek. 2011. *Vithet i Svensk Spelfilm 1989-2010*, Göteborg: Filmkonst.

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

Pollock, Griselda. 1999. *Differencing the canon: feminist desire and the writing of art's histories*. London: Routledge.

Pon, Gordon. 2000. "Beamers, Cells, Malls and Cantopop: Thinking through the geographies of Chineseness". *Experiencing Difference*. 222-234. red. Carl E. Lames. Halifax: Fernwood Publishing.

Reyes, Paulina de los, Molina, Irena & Mulinari, Diana. 2003. "Intersektionalitet som teoretisk ram vs mångfaldsperspektivets tomma retorik." *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 3-4:8-29.

Reyes, Paulina de los & Mulinari, Diana. 2005. *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.

Reyes, Paulina de los (red.). 2012. *Postkolonial Feminism 2*. Hägersten: Tankekraft Förlag.

Rose, Gillian. 2001. *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.

Saar, Tomas. 2008. "Skapandets ramar". *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. red. Norberg, Marie. Stockholm: Liber.

Said, Edward W. (1978) 2000. *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.

Seibel Trainor, Jennifer. 2002. "Critical Pedagogy's 'Other': Counstructions of Whiteness in Education for Social Change." *College Composition and Communication*, Vol. 53, No. 4:631-659.

Skolverket. 2004. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2005:41. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (2005). *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering: rapport*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Welwert, Gunilla. 2009. "Bilderna påminner mig om mig själv" en studie om ungdomar och deras bilder i två miljöer. Lic. avh., Malmö: Malmö högskola Lärarutbildningen.

Werner, Jeff. 2014. *Blond och blåögd: vithet, svenskhet och visuell kultur*. Göteborg: Göteborgs konstmuseum.

Wikström, Hanna. 2009. *Etnicitet*. Malmö: Liber.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. 2002. *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.

Åsén, Gunnar. 2006. "Varför bild i skolan." *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. red. Lundgren, Ulf P. Vetenskapsrådets rapportserie 4/2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Öhman-Gullberg, Lisa. 2008. *Laddade bilder. Representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande*, Diss. Stockholm: Stockholms universitet: Institutionen för Didaktik och pedagogiskt arbete.

### **Elektroniska resurser**

Berea College. 2014. "bell hooks". <http://www.berea.edu/appalachian-center/home/faculty-and->

[staff/bell-hooks/](#) (2015-03-02).

Mulvey, Laura. 1975. "Visual Pleasure and Narrative Cinema" i *Screen* 16:3:6-18, <https://wiki.brown.edu/confluence/display/MarkTribe/Visual+Pleasure+and+Narrative+Cinema> (2015-03-20).

Rubin, Birgitta. 2015. "Kamp om representation skapar friktion". *Dagens Nyheter* 16 april. <http://www.dn.se/kultur-noje/konst-form/kamp-om-representation-skapar-friktion/> (2015-05-02).

Skolverket. 2012. SIRIS - Ingen länk med hänsyn till konfidentialitetskravet.

Skolverket. 2014a. "Nationell ämnesutvärdering av bild, musik och slöjd". <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/kommande-rapporter/nationell-amnesutvardering-av-bild-musik-och-slojd-1.180526> (2015-05-01).

Skolverket. 2014b. SIRIS - Ingen länk med hänsyn till konfidentialitetskravet.

Vetenskapsrådet. Inget årtal. "Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning". Vetenskapsrådet: Erlanders Gotab. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2015-03-02).

# Bilagor

## Bilaga A

### Intervjuguide

Innan intervjun påbörjas informerar jag ”löst” om studiens ämnesområde och syfte, om Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska krav, samt delar ut en informationsblankett där dessa krav sammanfattats och ger utrymme för frågor. Dessutom ställer jag återigen en förfrågan om att fotografera de bilder som de producerat inom uppgiften för momentet konsthistoria. Jag antecknar dessutom informanternas namn och ålder. Därefter berättar jag kort om hur intervjun kommer att gå till och startar, med informanternas godkännande, inspelningsutrustningen.

#### Datum:

#### Medverkande:

#### I. Konst i allmänhet

- Vad är konst?
- Har ni ett konstintresse? Hur ser det intresset ut?
- Var möter ni konst? Finns det någon skillnad i hur konsten ser ut i de olika miljöerna?
- Besöker ni ofta konstmuseer/konsthallar?
- Hur ser konsten ut där?

#### II. Konst i skolans bildundervisning

- Kan ni beskriva den konst ni möter i skolan?
- Varför ser den ut på det ena eller andra sättet, tror ni?
- Vilka typer av konstbilder möter ni i skolans bildundervisning? Varför lyfter M. fram den konsten, tror ni?
- Är det viktigt att lära sig om konst och konsthistoria i skolan – på vilket sätt är det viktigt/inte viktigt?
- Skiljer sig konstbilderna i skolan mot de ni möter på er fritid? På vilka sätt skiljer de sig åt?
- Vad har ni lärt er om konst i uppgifterna om konsthistoria, ni nu arbetat med?

#### III. ”Svensk konst”

- Har ni lärt er något om ”svensk konst” under arbetet med konsthistoria?
- Hur ser den konst som M. presenterat som ”svensk” ut?
- Hur skulle ni beskriva ”svensk konst”?
- Var möter ni ”svensk konst”? Varför finns ”svensk konst” just där?

#### IV. Utomeuropeisk konst

- Har ni lärt er något om konst från andra länder än de europeiska (och nordamerikanska)?
- Hur ser denna konst ut, om ni skulle beskriva den?
- Hur presenterades denna konst i M:s introduktion av området konsthistoria? Hur såg den ut?
- Var möter ni denna konst, om inte i skolan?

#### V. Elevernas bildskapande praktik

- Hur går ni vanligtvis tillväga när ni gör bilder i skolan?
- Hur gick ni tillväga när ni gjorde dessa bilder (hänvisning till det underlag som eleverna tagit med till intervjun)?
- Hur valde ni konstnärer att utgå från i bildarbetet?
- Varför valde ni just dessa konstnärer?
- Var hittade ni konstnärens bild och information om hen?
- Varför sökte ni information just där?
- Hur skulle ni vilja jobba med momentet konsthistoria i skolan?

### **Avslutning**

Inspelningsutrustning stängs av. Jag tackar för att informanterna ställt upp och undrar om de har några frågor. Ber om tillstånd att fotografera deras bilder. Hänvisar återigen till den informationsblankett jag delade ut vid intervjuns start och att mina kontaktuppgifter finns där om de undrar över något.