



De estetiska ämnenas didaktik

UTMANINGAR, PROCESSER
OCH PROTES(T)ER

ULRIKA VON SCHANTZ,
KETIL THORGERSEN
& ANNE LIDÉN (RED.)



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

De estetiska ämnenas didaktik

Utmaningar, processer och protester

Ulrika von Schantz, Ketil Thorgersen & Anne Lidén



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

Published by
Stockholm University Press
Stockholm University
SE-106 91 Stockholm, Sweden
www.stockholmuniversitypress.se

Text © The Author(s) 2018
License CC-BY

First published 2018

Cover Illustration: *Vänner*. Kolteckning av Staffan Guttman.

Cover License: Copyright Staffan Guttman. Används med tillstånd från konstnären. Delas med CC BY internationell licens 4.0.

Cover Design: Karl Edqvist, Stockholm University Press, Copyright Stockholms universitet

ISBN (Paperback): 978-91-7635-063-8

ISBN (PDF): 978-91-7635-060-7

ISBN (EPUB): 978-91-7635-061-4

ISBN (Mobi): 978-91-7635-062-1

DOI: <https://doi.org/10.16993/bap>

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 Unported License. To view a copy of this license, visit creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA. This license allows for copying any part of the work for personal and commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A.(red.) 2018. *De Estetiska ämnenas didaktik: Utmaningar, processer och protester*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap>



To read the free, open access version of this book online, visit <https://doi.org/10.16993/bap> or scan this QR code with your mobile device.

Sakkunniggranskad bok

Stockholm University Press sakkunniggranskar alla publikationer i två steg. Varje bokförslag skickas till ett redaktionsråd av forskare inom ämnesområdet samt till två oberoende experter. Det fullständiga bokmanuset granskas även i sin helhet av två oberoende experter. En utförlig beskrivning av förlagets riktlinjer för sakkunniggranskning finns på webbplatsen: <http://www.stockholmuniversitypress.se/site/peer-review-policies>

De estetiska ämnenas didaktik har granskats med en anonym process, där författare och redaktörer inte fått veta vilka personer som givit kommentarer förrän efter bokens färdigställande. Redaktörerna och förlaget vill rikta ett stort tack till de ämnesexperter som bidragit till att kommentera texterna.

Redaktionsrådet för *De Estetiska Ämnenas Didaktik* har bestått av:

Geir Skeie, Professor, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet & Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger <https://orcid.org/0000-0002-1900-4824>

Anette Göthlund, Professor, Institutionen för bild- och slöjdpedagogik, Konstfack <https://orcid.org/0000-0003-4812-4726>

Bokmanuset granskades före publicering av:

Cecilia Ferm-Almqvist, Professor, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå Tekniska Universitet

Lars Mouwitz, Professor emeritus, Linnéuniversitetet och tidigare gästprofessor vid Stockholms universitet

Innehåll

Bildförteckning vii

Förord xv

DEL 1: PROBLEM OCH PROGRAM

Estetik tack! Estetisk kommunikation
och konsten att lära 3

Ketil Thorgersen

Varning för björntjänster! eller Hur värderas
praktisk kunskap? 25

Pernilla Ahlstrand

Estetiska uttrycksformer – syskon eller kusiner? 45

Eva Österlind

Samtal I: Samtal om ramar, teman och förhållningsätt 67

Eva Borseman, Cecilia Hofsten, Mimmi Larsson,

Elis Storesund, Martin Wikmark

DEL 2: PPROCESSER OCH PROTE(S)TER

En musiklärares syn på utvecklingsmöjligheter för
estetiska läroprocesser vid lärarutbildningen
på Stockholms universitet 73

Maria Pemsel

Om estetisk praktik och etisk kompass 95

Cecilia Hofsten

Dialog och respons är centrala aspekter
i en estetisk läroprocess 105

Catrine Björck

Samtal II: Samtal om sinnen, lek och kreativitet i
skapande processer 125

*Eva Borseman, Cecilia Hofsten, Mimmi Larsson,
Elis Storesund, Martin Wikmark*

Ludvig och Aidas Triumfmarsch – förkroppsligad kunskap, lek och
interaktion 131

Maria Wassrin

Estetiska ämnesdidaktiska rum 149

Ebba Theorell

Samtal III: Samtal om reflektion och dokumentation 163

*Eva Borseman, Cecilia Hofsten, Mimmi Larsson, Elis Storesund, Ebba
Theorell, Martin Wikmark*

I huvudet på en lärarutbildare i bild – om studenters reflektioner i
sin foto- och filmprocess 167

Staffan Guttman

DEL 3: PROTES(T)ER OCH RESTER

Poesin däremellan – estetiska lärprocesser i praktik och teori 183

Torben Freytag

Samtal IV: Samtal om rädsla och att våga 195

*Eva Borseman, Cecilia Hofsten, Mimmi Larsson, Elis Storesund, Ebba
Theorell, Martin Wikmark*

Estetiska lärprocesser eller estetiska lärprotes(t)er?

Om motstånd, motspråk och restprodukters upprättelse 201

Ulrika von Schantz

Efterord 235

Lars Mouwitz

Författarpresentationer 245

Bildförteckning

- 1 Vänner. Kolteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman. ix
- 2 *Entré och utställningshall i Stallet, Frescati Backe*. Foto. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren fotograf Staffan Guttman. Deltagare i bilden har givit sitt tillstånd till publicering och spridning. xiii
- 3 *Eстетiskt ämne Drama*. Bläckteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman. 2
- 4 *Eстетiskt ämne Musik: Sång*. Bläckteckning g. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren fotograf Staffan Guttman. 72
- 5 *Eстетiskt ämne Musik: Spela instrument*. Bläckteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman. 123
- 6 *Eстетiskt ämne Dans*. Bläckteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman. 161
- 7 *Eстетiskt ämne Bild*. Bläckteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman. 182
- 8 *Motljuset*. Foto. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren fotograf Staffan Guttman. 233



Bild 1. *Vänner*. Kolteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman.

Till minne av Professor emeritus Lars Lindström.



Bild 2. Entré och utställningshall i Stallet, Frescati Backe. Foto. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren fotograf Staffan Guttman. Deltagare i bilden har givit sitt tillstånd till publicering och spridning.

Förord

Denna antologi vänder sig till alla som är intresserade av estetiska ämnen, skapande och lärande. Den vänder sig särskilt till verksamma lärare i estetiska ämnen inom olika skolformer samt till blivande lärare och lärarutbildare. Boken riktar sig även till forskarstuderande och forskare inom estetiska kunskapsområden. I antologin diskuterar erfarna pedagoger och universitetslärare sina forskningsfrågor kring estetiska ämnen och läroprocesser ur ett praktiktäna perspektiv. Författarna är alla knutna till eller verksamma vid institutionen för de Humanistiska och Samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD) på Stockholms universitet. Övergripande frågor gäller hur estetiken berör många aspekter av mänskligt lärande, som nyfikenhet, kreativitet och motivation samt koncentration, uppmärksamhet, delaktighet och disciplin. Fokus ligger således både på kunskaper och produkter och på estetiska uttryck och estetiska läroprocesser där lärare och elever/studenter bidrar med sina reflektioner. Undersökningarna handlar om barn, elever och studenter i deras estetiska läroprocesser med olika uttryck i varierande skapande verksamheter och verkstäder, alltifrån förskola, grundskolans yngre och senare åldrar, gymnasiet och kulturskolan till universitetsutbildning och internationella jämförelser.

Denna bok tillägnas postumt professor emeritus Lars Lindström (1943–2018), som gick bort i år den 31 januari 2018. När arbetet med antologin startade 2014 var det planerat att Lars Lindström skulle skriva förordet, men förra året fick vi besked om att hans svåra sjukdom hindrade honom att fullfölja arbetet. Nu får vi som varit hans kollegor, doktorander och studenter i många år istället ta över pennan och som ett tack till honom fullborda boken. Lars Lindström har ägnat sin långa forskningsgärning åt de estetiska ämnenas betydelse för skapande och lärande. Han verkade åren 1976–1994 som universitetslektor i pedagogik vid bildpedagogiska institutionen på Konstfack, och började 1990 sitt arbete på

Lärarhögskolan i Stockholm, sedermera vid Stockholms universitet. Hans insatser för pedagogik och utbildningsvetenskap, hans omfattande, prisbelönade forskning och internationella samarbeten finns dokumenterade bl. a. i Vetenskapsrådets rapport 2008; *Nordic visual arts education in transition*. Där ger han en historisk översikt över de estetiska ämnenas roll i skolutveckling, pedagogisk och utbildningsvetenskaplig forskning fram till 1990-talets reformer.

Ur ett historiskt perspektiv framgår det tydligt att estetiken och skolan har gått hand i hand alltsedan de första utbildningarna formades i de nordiska länderna. I Sverige var det genom kyrkan de möttes; sångerna, bilderna och bibelberättelserna blev grunden för vad som skulle bli svenska skolan. Även om kontakter funnits där så har relationen mellan estetiken och skolan dock inte alltid varit lika stark. Relationen har tidvis varit distanserad och nästan kylig, tidvis varm och nära. Denna bok är ett nedslag i en period, från starten på millenniet 2000, där relationen mellan estetiken och den svenska skolan varit ansträngd. De nya estetiska ämnesinriktningar som byggdes upp inom lärarutbildningen 2001 blev mycket populära, men verkade i motvind och lades ned efter bara några år. Skolan sökte sig nu mot målstyrning och mätbarhet och det blev viktigare att visa hur mycket faktakunskaper den svenska skolan kunde producera, än att utveckla människor i samspel med konst och kultur. Begrepp som "flum" blev ett nedsättande epitet på den skolverksamhet och de undervisningsaktiviteter som inte ledde till direkt mätbar kunskap. Estetiken fick således en mer och mer perifer roll i skolan och lärarutbildningen. Viktiga ledord för skolan såsom bildning och kulturarv, fick en minskad betydelse under det första decenniet efter millennieskiftet; områden där estetiken hade varit i sitt esse.

Som en motvikt till besluten att lägga ner estetisk verksamhet på gymnasiet, drastiskt minska möjligheterna för lärarstudenter att välja estetiska inriktningar samt dra ner på undervisning i estetiska ämnen inom förskollärarutbildningen och lärarutbildningar för yngre åldrar, började såväl akademiker och lärare som kulturliv och konstnärer att engagera sig för att skolan och estetiken återigen skulle bli bästa vänner. Det skrevs många artiklar, rapporter och avhandlingar för att belysa nackdelarna med att förvisa estetiken till skolkorridorerna och försvaga de ämnen som

betraktas som estetiska skolämnen. (Alerby & Jörunn Elíðóttir, 2006; Aulin-Gråhamn, Persson, & Thavenius, 2004; Ericsson, 2002; Lindgren, 2006; Lindgren & Ericsson, 2011; Lindström, 2012; Marner, 2005, 2008; Saar, 2005; Thorgersen, 2007). Konferenser anordnades¹, organisationer och nätverk på sociala medier byggdes upp, och mitt i denna rörelse befann sig vår grupp av forskande och undervisande lärarutbildare inom de estetiska ämnena vid lärarutbildningen i Stockholm.

När Lärarhögskolan i Stockholm vid Campus Konradsberg på Kungsholmen upphörde att existera 2008 flyttades de estetiska ämnena över till en nybildad institution, Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner (UTE) knuten till Stockholms universitet. ”It’s a new dawn, it’s a new day, it’s a new life for me – And I’m feeling good.”² Eller var det kanske inte riktigt så estetlärarna kände sig då? Dessa lärarutbildare representerade estetiken och de skapande verksamheterna i skolan, men vid Stockholms universitet blev deras ämnen nu avsevärt reducerade och marginaliserade. Från att ha varit en av Sveriges starkaste utbildnings- och forskningsmiljöer inom estetiska ämnen i lärarutbildningen, framförallt drama, men också bild, slöjd och musik, blev dessa verksamheter inom loppet av fem år i det närmaste uttraderade. I det ombyggda *Stallet* i Frescati tvingades lärarna i de estetiska ämnena att försöka hitta sig själva i en smärtsam omställning till en ny roll, hopträngda i nya undervisningslokaler, visserligen vackra och funktionella men på en bråkdel av den plats som fanns tidigare på Campus Konradsberg ”Vi behövde lära oss simma som sjöhästar, flyga som flygfiskar”. Man samlade krafter vid överföring till ny institution på Stockholms universitet, CeHum (som sedermera blev HSD), och ett nytt huvudområde och forskningsområde formulerades som motstrategi: Estetiska lärprocesser skulle bli De estetiska ämnenas didaktik.

Antologin lyfter fram detta huvudområde *De estetiska ämnenas didaktik* i lärarutbildningen vid HSD och på Stockholms universitet. Boken speglar den forskning som bedrivs inom det nya forskningsområdet *De estetiska, humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*. Vi som deltar i antologin är alla knutna till de estetiska ämnena vid HSD, såväl inom forskning och

forskarutbildning som undervisning i ämneskurser med inriktning mot ämnena Bild, Dans, Drama och Musik. Våra texter redovisar inte bara den aktuella forskningen och den forskarutbildning som bedrivs utan även det fortlöpande FoU-arbete som utvecklas inom ramen för lärarnas undervisning i olika ämneskurser samt av aktiva lärare i skolor på fältet. På så sätt speglas vilka aktuella forskningsfrågor som genomsyrar hela det estetiska kunskapsområdet inom lärarutbildningen vid HSD.

De olika kapitlen är berättelser inifrån denna process av att lära sig bli någon och något igen. Det innebär att berättelserna säger något om det som var, det som är och om vad som är möjligt. All text skrivs i dialog med och i opposition mot något, och det ovanstående är viktig kritisk bakgrund för att förstå vad som sammanbinder de tillsynes disparata röster som får utrymme i boken. Det finns många sätt att designa en bok. Istället för att dela in boken efter undervisningsämnen, skolformer eller åldersgrupper, har vi försökt att skapa en spänningsfylld tematisk resa genom ett disparat landskap – i tre temata:

- Del 1: Problem och Program
- Del 2: Processer och Protester
- Del 3: Protes(t)er och Rester

Avsikten med rubrikerna och denna indelning av kapitlen är att ställa frågor och söka svar i samspel mellan estetiska intryck och akademiska uttryck, estetiska uttryck och akademiska intryck. Formmässigt pendlar de olika texterna mellan att leka med och utmana den akademiska formen i estetikens tjänst, och att använda det akademiska språket för att skärskåda och innefatta det estetiska. Växelspelet och samspelet ges ytterligare dimensioner av att fokuserade samtal mellan erfarna lärarutbildare finns som en röd tråd emellan bokkapitlen som dels håller de tre delarna samman, dels binder trådar till den verksamhet alla kapitlen tar sitt avstamp i. Dessa kloka röster i gruppsamtal inifrån undervisningspraktikens processer representerar våra olika ämnesområden, Bild genom Mimmi Larsson, Drama genom Eva Borseman, Musik genom Martin Wikmark samt Dans genom Elis Storesund och Ebba Theorell.

Del 1 ”Problem och Program” består av tre texter som på olika sätt försöker att reda ut några fundamentala frågor. Ketil Thorgersen tar sin utgångspunkt i begreppet estetisk kommunikation för att utmana det hegemoniska begreppet estetiska läroprocesser, men samtidigt också fylla detta med ett didaktiskt innehåll. Pernilla Ahlstrand utgår från styrdokument för teaterämnet och diskuterar om estetiska verksamheter riskerar att förolora sin särart i en skola där det retoriska verbalspråket är den helt dominerande kommunikationsformen. I det sista kapitlet i denna del lyfter Eva Österlind fram hur elever på estetiska programmet upplever sin skolvardag och använder dessa i en principiell diskussion kring möjliga sätt att förhålla sig till estetiska ämnen och estetiska läroprocesser. Samtalsgruppen talar här om ramar, teman och förhållningssätt.

Del 2 av boken, ”Processer och Protester” är den längsta delen. Här presenterar sex författare inblickar i olika estetiska verksamheter och lyfter utmaningar och möjligheter inom dessa, samt möjliga implikationer för samhället, skolan och lärarutbildningar. Maria Pemsel välkomnar oss till annexet *Stallet*, där hon reflekterar kring de estetiska ämnena, och verksamheternas plats inom lärarutbildningens olika program vid Stockholms universitet. *Stallet* och *Vita paviljongen* är namn som används på de byggnader i Frescati Backe där estetisk verksamhet, bild, dans, drama och musik är placerade. Utifrån dessa undervisningslokaler diskuterar Maria Pemsel hur en lärarutbildning där estetiska inslag har snäva ramar kan finna andra möjliga vägar för att erbjuda studenter den estetiska kompetens de önskar och behöver. I kapitlet som följer ger Cecilia Hofsten en inblick i de utmaningar och möjligheter som lärarutbildaren kan erfara i möten med studenter med väldigt skiftande bakgrund och kulturella referensramar. Genom att påvisa vikten av tid, fokus och upplevelse i estetiskt lärande diskuteras de estetiska och moraliska implikationer som följer. I Catrine Björcks kapitel lämnas universitetsvärlden för en stund och läsaren tas med in i bildundervisningen i grundskolan. Med utgångspunkt i studier av digital bildproduktion problematiseras vad estetiska läroprocesser kan vara utifrån ett dialogiskt perspektiv på återkoppling i lärandet. I Maria Wassrins text förflyttar vi oss ytterligare nedåt i åldrarna till de yngsta barnen i

förskolan och den musikverksamhet som de möter. Genom studier av en musikverksamhet som erbjuder barnen ovanligt mycket utrymme för eget initiativ och skapande diskuterar hon vad musikaliskt samspel och agens kan innebära i relation till de minsta barnen. Ebba Theorell går på upptäcktsfärd bland olika platser med en kritisk blick på skolan som estetisk lärandemiljö. Vilka rum erbjuder skolan för barns utveckling? Vilken betydelse har platsernas utformning och ramar i skolbarns vardag? Genom detta perspektiv på ramar för lärande och varande lyfts viktiga aspekter för alla skolans aktörer. Därefter får läsaren följa Staffan Guttman tillbaka i *Stallet* på Stockholms universitet. Han ger en personlig inblick i hur han som lärarutbildare försöker förstå och anpassa bildundervisningen till det studenter önskar och behöver, men också till den standard och professionalism han anser är nödvändig. Med hjälp av samtalsgruppens reflektioner kring sinnen, lek och kreativitet samt reflektion och dokumentation tar vi klivet över i bokens avslutande del.

I Del 3 ”Protes(t)er och Rester” återknyter boken till Ketil Thorgersens inledande kapitel i Del 1 och tar upp ett sociolingvistiskt och filosofiskt problem kring empirisk undersökning. Utifrån undervisning i Bild ställer sig Torben Freytag frågan: Vad är estetiska lärprocesser? Efter en genomgång av centrala delar av debatten kring de estetiska ämnena och deras innehåll de senaste 20 åren, går han in i ett samtal med elever om vad begreppet kan innebära. I och med detta tydliggörs flera utmaningar, självmotsägelser och möjligheter som följer med begreppet ”estetiska lärprocesser”. Den tredje delen avslutas med Ulrika von Schantz kapitel. Här möter läsaren för första gång någon som sitter i en administrativ position som studierektor, vilket öppnar för att förstå den estetiska verksamheten och dess förutsättningar dels från en viss distans, dels från insidan av det strukturella maktspel lärarprogrammen befinner sig i vid Stockholms universitet och i världen. Ulrika von Schantz beskriver kampen för att få finnas och tvivlet som uppstår i marginaliserandet, samt hur kampen om att hitta, ut-/av-veckla och behålla en självbild kan vara svår: ”när vi blir svampar . . .”. Svampmetaforen är hämtad från formulering av institutionens tidigare gästprofessor Lars Mouwitz. Han bidrar i *Epilogen* till denna bok med ett efterord, där han genom sin

unika position som både insider och outsider ger perspektiv. Han sammanfattar och kontextualiserar texterna och de strimnor till mening som finns kondenseras i uppmaningen: Nu är det dags att *äga rum*.

Denna antologi är uttryck för något som de nordiska grannländerna på båda sidor av vårt långsträckta land har ett ord för: ”Dugnad” i norskan eller ”Talko” på finska. Det är alltså ett gemensamt arbete i snålvinden, där alla frivilligt har bidragit efter bästa förmåga för gemenskapens bästa. I ett kontinuerligt kreativt utvecklingsarbete i seminarier och inspirerande läsningar, workshops och olika performance har adjunkter, lektorer, doktorander och professorer, fasta och tillfälligt anställda, tillsammans skapat denna gemensamma plattform för att bygga och beskriva våra universitets- och skolämnen, verksamheter och processer. På en arbetsplats där sådana storverk kan uppstå i torftig jord kan vad som helst hända. ”Se upp världen! Här kommer estetiken!”

Vår förhoppning är att antologin ska bidra till både undervisning och forskning, eftersom det behövs forskningslitteratur i de estetiska ämnenas undervisning, såväl inom skola som högre utbildning. Speciellt värdefullt är artiklarnas bidrag för att belysa problematiken kring de estetiska ämnenas roll i lärarytbildningen. Boken lyfter även fram ett flertal argument för att höja de estetiska ämnenas status i alla skolformer. Det gäller diskussionen kring lärandeffekter, transfereffekter och hjärnforskning samt livsqualität, identitetsutveckling och demokratisk fostran. Boken strävar efter att ge en klarare forskningsbild när det gäller de estetiska ämnenas roll i skola och högre utbildning, så att motsättningarna mellan så kallade teoretiska och praktiska kunskapsstraditioner verkligen överbryggas. Flertalet artiklar visar också på vikten av ett samarbete mellan skolans estetiska ämnen och kulturskolans verksamhet samt kulturlivets och kulturarvets konstnärliga uttryck.

Estetik och konst i samhälle, skola och högre utbildning befinner sig sedan en tid i en motsägelsefull trend där estetiska uttryck och konst produceras och konsumeras i allt högre grad i ett snabbt växande mediasamhälle. Trots denna ökade betydelse i samhället har utrymmet för de estetiska ämnena i skolan skurits ned inom flertalet skolformer. När skolväsendet varit fokuserat på kortsiktig

mätbarhet och omedelbara effekter som direkt kan utvärderas, tvingas företrädarna för estetiska ämnen föra en mycket pressad tillvaro. Det är vår förhoppning att vi med denna antologi ska bidra till att bryta denna utveckling, så att bildningstraditionen och de estetiska ämnenas kunskapsområden får en mer central och högre värderad roll och därmed ett större utrymme inom skolväsende och högre utbildning.

Slutnoter

1. Exempel: Nationell Estetisk Kongress för gymnasiet (<http://www.estetkongress.se>), ESTO (<https://ullawiklund.wordpress.com/esto-2012/inbjudan-esto/>), Estetikkonferensen i Jönköping som sedan blev NEÄL (<http://www.neäl.se>)
2. Från låten Feeling Good av Newley and Brucusse, kanske mest känd genom Nina Simone ('Feeling Good', 2017)

Redaktörerna

Ulrika von Schantz, Ketil Thorgersen och Anne Lidén
(redaktionssekreterare)

Litteratur

- Alerby, E., & Jórunn Elíðóttir. 2006. *Lärandets konst: betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Lund: Studentlitteratur. Retrieved from <http://www.studentlitteratur.se/omslagsbild/artnr/32292-01/height/320/width/320/bild.jpg>
- Aulin-Gråhamn, L. & Persson, M., & Thavenius, J. 2004. *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, C. 2002. *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Musikhögsk. [distributör], Malmö.
- Feeling Good. 2017 (October 22). In *Wikipedia*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Feeling_Good&oldid=806526710

- Lindgren, M. 2006. *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, Göteborg. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/16773>
- Lindgren, M., & Ericsson, C. 2011. Arts Education in Swedish Teacher Training—What’s at Stake? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 2.
- Lindström, L. 2012. Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166–179. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>
- Lindström, L. 2008. *Nordic visual arts education in transition*. Vetenskapsrådets rapportserie 14:2008. Stockholm.
- Marner, A. 2005. *Möten & medieringar: Estetiska ämnen och lärprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. (Umeå universitet, Ed.). Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Marner, A. 2008. Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen. I *KRUT Kritisk utbildningstidskrift* (Vol. nr 131:3, s. 5–15). KRUT Kritisk utbildningstidskrift Göteborg. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-31627>
- Saar, T. 2005. *Konstens Metoder Och Skolans Träningslogik*. (Karlstads universitet, Ed.). Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.
- Thorgersen, K. A. 2007. Teachers Reflecting on Aesthetics. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 10.

DEL 1:
PROBLEM OCH PROGRAM



Bild 3. Estetiskt ämne Drama. Bläckteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman.

Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära

Ketil Thorgersen

Som solen över mig tvingar bort molnen försöker jag få min penna att skära fram ljusglimtar. Hur tänker jag egentligen? Vad är estetisk kommunikation? Blyertspennans färd över A4-blocket skapar svar; vägar som är tänkta i vissa lager och potentiella i andra. Jag sitter ute, solen värmer efter kall sommar och vinden viskar varma toner. Tyvärr är det inga svar alls att hämta i vindens viskningar . . . Pennan får gräva fram något.

Varför detta inledande stereotyp romantiska bladder? Här utlovas svar på vad estetisk kommunikation kan vara och tvingar läsaren att genomlida navelskådande klyschor innan den klara, tydliga och akademiska sanningen framskrider. Har det verkligen någon betydelse för läsaren att jag sitter mellan fågelskit på en parkbänk i solen och skriver? Behövs allt detta snick-snack för att förstå vad jag vill säga? Troligen inte, men helt klart är att textens form påverkar HUR texten förstås. Form och innehåll är två sidor av samma mynt; värdet på myntet får vi komma överens om sedan.

I sin avhandling *Kreativitetets mysteriet*¹, gör Daniel Ericsson en stor poäng av att standardformeln för akademiskt skrivande är en ärvd tröja från positivismen. Jag tänker att tröjan är one-size-fits-all som kommer i vitt och som håller armarna tryggt fångade på ryggen. Nästan ingen känner igen den som en tvångströja då vi har vant oss vid den. Vi har hjärntvättats till att se fördelarna med det torra logiska språket, gjutet i en förutbestämd, välbekant och förutsägbar struktur. Just nu bryter jag med detta, eller kanske

Hur du refererar till det här kapitlet:

Thorgersen, K. 2018. Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 3–23. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.a>. License: CC-BY

snarare böjer mitt skrivande runt de akademiska förväntningarna för att åstadkomma något mer – något som kan ackompanjera en komposition om estetisk kommunikation.

Jag ogillar verkligen begreppet “estetiska lärprocesser”. Jag vill hellre göra estetiska lärprotester än att använda detta oprecisa begrepp som godtyckligt ger intrycket av att i sig vara något eftersträvansvärt och bättre än annat lärande. Problemet är bara att vare sig innebörden av detta andra lärande eller begreppet “estetiska lärprocesser” sällan diskuteras och lyfts fram. Nu har tyvärr begreppet ”estetiska lärprocesser” fastnat i det svenska språket, vilket gör att detta kapitel kommer inte kommer föreslå att vi störtar detta hegemoniska begrepp. Det ska bara utmanas och fyllas med lite innehåll. Detta kapitel kommer istället med ett förslag: Jag vill föreslå begreppet “estetisk kommunikation” som en möjlig didaktisk precisering av vad estetiska lärprocesser skulle kunna vara.

1 Sats 1 – Sonat

Detta kapitel står ostadigt på två begreppsliga pelare: Estetik och kommunikation. Båda är begrepp som har omhulats och debatterats flitigt i såväl den pedagogiska som den filosofiska historien. Jag ämnar inte ge en särskilt uttömmande redogörelse eller diskussion av varken de filosofiska eller de pedagogiska debatterna kring dessa begrepp. Istället vill jag använda mig av några av de teoretiker som har inspirerat mitt tänkande kring detta; framförallt John Dewey², Arne Næss³ och Deleuze & Guattari⁴. Med utgångspunkt i mina erfarenheter som elev, lärare, lärarutbildare, forskare, musiker och privilegierad vit, manlig samhällsmedborgare kommer jag bolla mina tankar mot dessa kloka mäns skrifter för att förhoppningsvis bidra med några nya eller annorlunda aspekter på estetik, lärande och kommunikation.

Jag börjar med estetik. «Hva i alle dager er estetikk for noe?» Frågan ställdes av mig som nyinvandrad norrman till Sverige för 14 år sedan, men jag var på inget sätt först . . . Från att ha arbetat som lärare i olika ämnen, främst i musik i Stavanger, kom jag till Luleå för att skriva en doktorsavhandling om estetik och lärande. Där upptäckte jag snabbt att min (väl) dolda okunnighet om vad

estetik kunde vara delades av många. Tydligt var estetikens väsen en såpass svår och grundläggande fråga att en hel egen gren inom filosofin befattat sig med att reda ut just detta⁵. Jag började läsa, naivt hoppfull om att i all denna text kunna hitta några goda svar. Svaren uteblev, men nya frågor uppstod snart: Vad är estetik i förhållande till konst? Hur ser relationen ut mellan kulturbegreppet och estetikbegreppet? Vad innebär det att använda estetikbegreppet som adjektiv – att något är estetiskt? Vad är en estetisk upplevelse/erfarenhet? Kan något sådant definieras? Finns estetik utanför erfarenheten? Och eftersom olika filosofer gav olika svar på alla mina frågor om estetik och konst blev svaren på vad en estetisk kunde vara, olika. Tala om lycka när jag hittade Richard Shustermans artikel *The End of Aesthetic Experience*⁶. Det var första gången jag stötte på någon som försökte reda ut flera av dessa frågor och som samtidigt gav mig en ingång till ett spår att följa som gav mening i förhållande till hur jag såg på lärande och konst. Shusterman ledde mig rakt in i armarna på John Dewey och hans texter om konst, estetik, lärande och demokrati.

John Dewey argumenterar i sina texter för att erfarenheter och kommunikation driver mänskligheten och den enskilda människan framåt. Kommunikation definieras av Dewey som *delande av erfarenheter så att partikulära enskilda erfarenheter genom att delas utvecklas till nya gemensamma erfarenheter*. John Dewey och Richard Shusterman räknas båda som pragmatiker. Det är viktigt att ta med i beräkningen att Dewey, James, Peirce, Mead och andra som grundade pragmatismen⁷ var djupt influerade av Charles Darwin och evolutionsteorin som precis började få ett allmänt genomslag. Vad Dewey beskriver är någon form av social och psykologisk evolutionsteori där utveckling av kunskap och sanning sker genom en selektionsprocess där den mest livskraftiga idén eller förklaringen överlever. På liknande sätt som när Darwin beskriver hur arterna utvecklas genom naturlig selektion, gradvisa förändringar och mutationer genom generationer, förklarar Dewey att en sanning förändras lite vid varje kommunikativt möte där människor delar sina erfarenheter och (miss)förstår varandra. Så som jag förstår detta är den avgörande utmaningen att vi människor besitter alltför trubbiga verktyg för kommunikation; vi är alltid beroende av att något medium så som skrift, tal, musik,

bild, kläder (jag kan fortsätta länge), för att dela våra erfarenheter, upplevelser och funderingar. Kommunikation är med andra ord nästan omöjligt, men samtidigt helt nödvändigt. Kombinationen av en strävan efter att förstå, en längtan efter att inte behöva förändra sin syn på varat, och medieringens trubbighet leder till att människan och mänskligheten ständigt utvecklas. Enligt Dewey verkar det även som om det är utveckling i positiv bemärkelse – en evolutionär utveckling: Att allt blir bättre och bättre – åtminstone tills han upplevde andra världskriget och atombomben. Oavsett är det rimligt att se John Deweys pragmatism som något av en förvarnare till den relativa sanningssyn som kom att råda i och med framväxten av postmodernismen där synen på sanningen blir att sanningen är relativ till funktion. Sanningen definieras där temporärt och kommunikation och språk fungerar som sanningskonstruktör⁸. Det viktiga i sammanhanget är dock inte att stanna vid diskussioner av sanning och världsbildskonstruktioner i generell mening, utan snarare att påpeka att Dewey ansåg att estetiska och konstnärliga upplevelser och erfarenheter hade en unik potential att erbjuda en holistisk och ny förståelse av världen. Skälet för att jag skriver "upplevelser och erfarenheter" är att på engelska finns inga distinktioner mellan dessa då båda översätts bäst med "experiences". Vad menar han då med att estetiska och konstnärliga "experiences" till skillnad från andra typer av erfarenheter/upplevelser, kan vara holistiska? Min läsning av detta som även korresponderar med Deleuze och Guattari (som jag återkommer till), är att estetiska erfarenheter/upplevelser innebär att man öppnar sig för det oväntade och skalar bort analytiska filter vilket gör att nya åskådliggöranden kan framstå som begripliga på nya och oväntade sätt. Konst som kommunikation blir således ett viktigt demokratiskt och pedagogiskt verktyg för att kunna bryta genom stängsel mellan olika sanningskonstruktioner och möjliggöra empatiska möten.

Jag fick något som kanske var en estetisk upplevelse av att läsa Deweys *Art as Experience*⁹, framför allt kapitlet «The Challenge To Philosophy». Dewey gjorde upp med Kants och Adornos mer finkulturella och exkluderande syn på estetik som läran om konsten och dess funktion och kvalité. I mångt och mycket kände jag att Deweys återtagande av den estetiska erfarenheten var precis

det jag letade efter. Men fortfarande gnagde den grundläggande frågan "Hva er estetikk?". Dewey definierar aldrig estetik utöver att han använder begreppet i en mängd olika sammanhang. Därigenom kan jag däremot utläsa någon form av definition. Den definitionen är dock inte särskilt entydig eller koncis, vilket jag efterhand insåg var rimligt: Med tanke på att alla kulturer i alla tider har använt sig av estetiska uttryck genom väggmalerier, dans, musik etc. är det rimligt att anta att estetiska och konstnärliga verksamheter utgör en viktig del gällande det att vara människa. Och om estetik är ett fenomen som är viktigt i vad som definierar oss som människor, vore det konstigt om det kan beskrivas i några få meningar. Estetik borde vara lika svårt att förklara som kärlek eller krig . . . Trots detta började jag söka vidare – framför allt efter något som på ett bättre sätt kopplade konst och konstnärlig praxis till estetik och estetiska upplevelser.

På vägen hade jag turen att stöta på Pierre Bourdieu¹⁰ som jag omfamnade ett tag i ett försök på att se konsten som social institution snarare än som psykosocial existentiell företeelse enligt Dewey. Bourdieu skapar en fantastisk begreppsvärld där konsten och estetiska preferenser ingår i ett symbolkapitalistiskt spel om definitionsmakt. Konst blir med andra ord en informell institution som säkrar att vissa får makt över den goda smaken genom att de besitter kulturellt kapital, medan andra inte har tillgång till sådant kapital. Bourdieus verktygslåda av begrepp ligger tillsammans med Dewey som ett klokt och viktigt raster bakom de tankar som har format den text jag nu skriver. Detta är dock inte tillräckligt. För att fylla i rastret kommer jag även att använda mig av Deleuze och Guattari; framförallt deras sista bok *What is Philosophy*¹¹.

Hänger du med? Nu håller jag omärkligt på att glida in i den där vita tröjan – utan att jag ens kände av det blev språket och texten klassiskt retorisk och utan den koppling mellan form och innehåll som jag önskar mig. Varför utelämnade jag upplevelsen av solnedgången som ställer en mållös inför världen eller känslan av att simma i stora vågor? När det sköljer över mig så jag knappt kan andas, men ändå känner hur muskler bryts mot vattnets krafter, när jag i bråkdelen av en sekund är en delfin som dyker under och kan simma i all oändlighet under vatten. Så skriver Dewey om

som estetiska erfarenheter/upplevelser. Han vill ta tillbaka estetik till vardagen och då ingår även upplevelser av naturen. Det är då det blir riktigt svårt . . . Är naturen konst då? Dewey har kritiserats för att i *Art as Experience*¹² definiera konsten som estetisk upplevelse – men är det verkligen det han gör? Jag återkommer till det.

Det *estetiska* i estetisk kommunikation ska förstås i relation till tillblivandet av de meningsskapande mellanrum vars blivande inte enbart kan förklaras genom logiskt rationellt verbalspråk. I enlighet med såväl Dewey som Deleuze och Guattari är en del av konstens uppgift att (re)konstruera oväntade och nya förståelser av världen i dessa meningsskapande mellanrum.

För såväl Dewey som Bourdieu bestäms ett ords betydelse av dess användning. Detsamma gäller för orden *estetik* och *konst* – vad de betyder bestäms av hur de används, av vem de används och när de används. De skapas med andra ord i det *kommunikativa spelet* – eller “språkspelet” som Ludwig Wittgenstein¹³ kallade detta fenomenet. Det innebär också att ett ord som används mycket alltid kommer att användas på en mängd olika sätt och att ordets betydelse kommer att ändra sig genom olika tider och i olika kontexter. När Dewey beskriver konst som upplevelse/erfarenhet så tror jag inte det ska förstås som att han menar att konst kan definieras eller ens värderas utifrån huruvida den ger en speciell upplevelse. Så som det ger mening för mig så betyder Deweys utsaga att en väsentlig komponent av konsten är den erfarenhet/upplevelse som den ger/kan ge/är tänkt att ge. Upplevelse/erfarenhet är som tidigare nämnt centralt i Deweys teorier kring lärande och kommunikation och dessa begrepp kan förstås som ömsesidigt beroende av varandra. Erfarenhet och upplevelse leder till lärande -> Lärande ger erfarenhet -> Kommunikation kan förstås som delande av erfarenhet -> Delande av erfarenhet/kommunikation leder till lärande . . . Begreppen ska enligt Dewey däremot inte bara förstås genom dess användning, men också genom vad ordet gör – vilken effekt det har. Denna pragmatiska inställning delar han med Deleuze och Guattari¹⁴.

Deleuze och Guattari¹⁵ skriver inte specifikt om begreppet estetik, men deras teorier om konst har format mina tankar om estetisk kommunikation i hög grad. De frågar sig vad konstens

uppgift och funktion är och identifierar tre mänskliga verksamheter som på olika sätt hjälper människan att förstå och förhålla sig till världen: Vetenskap, filosofi och konst. Syftet med vetenskap är att producera kunskap genom att plocka isär (delar av) verkligheten i små bitar så att vi kan se vad världen är uppbyggt av och hur saker och ting hänger ihop. Sedan byggs modeller och vi kan förstå världen på nya sätt. Att peta isär och förstå bitarna i förhållande till helheter innebär också att det är möjligt att påverka och ändra verkligheten.

Filosofins roll i mänsklighetens strävan efter att förstå är snarlik, och samtidigt fundamentalt olik vetenskapens: Filosofins uppgift är att komma på, och lansera koncept. Med koncept menas inte ord eller begrepp utan snarare tankefigurer som kan öppna upp för nya sätt att tänka, kommunicera och förstå på. Ett exempel Deleuze och Guattari använder är Descartes mening *Cogito ergo sum* ("Jag tänker, alltså är jag") som öppnade upp för ett nytt sätt att förstå vad en människa är och vari gränsen mot det mänskliga kan ligga. Med konceptet öppnades det upp för nya samtal och nya förståelser av vad det innebär att vara människa.

Vad är då konstens roll? "Att bringa glädje och njutning till människan genom skönhet och fernissa självklart" skulle kanske någon säga. Andra skulle kanske säga att det är ett sätt att uttrycka sig och kunna få utlopp för sin kreativa energi. Andra skulle kanske hävda att konsten är samhällets spegel som behövs för att kritisera allt som behöver åtgärdas – för att skapa ett bättre samhälle. Som tidigare nämnts finns det en hel gren inom filosofin för denna typ av diskussioner och sådana uppfattningar återfinns i filosofin såväl som i vardagsdiskurser. Och konsten har självklart en mängd olika uppgifter och funktioner. Det Deleuze och Guattari lyfter fram som det mest väsentliga är dock inga av de ovannämnda funktionerna. För dem är konstens viktigaste uppgift att visa upp (delar av) världen på nya och oväntade sätt. Genom att möta konst kan människan bli förvånad och upptäcka nya sanningar som visar sig för dem och som det är svårt att värja sig emot då konsten har förmågan att tala förbi förnuftet och till hela människan. Jag föreställer mig att konsten dels har utvecklats som ett sätt för människor att upptäcka saker som inte platsar i

den livsåskådning hen har och dels som ett sätt att få andra att se världen som en själv gör. Att manipulera sina medmänniskor . . .

Sats 2 – Menuett

Konst är manipulation. Hallå där!?! Sådant kan väl inte vara konstens uppgift. Att manipulera är oschysst ju . . .

Varje gång jag presenterar min idé om konst som manipulation får jag liknande reaktioner: “Jag förstår vad du menar, men kan du inte hitta ett annat ord? Manipulation låter så negativt.” Jag håller med. Manipulation är inget jag heller önskar att bli utsatt för i vardagen. Men som jag hoppas visa så småningom, så är det just manipulationen jag söker i konstupplevelser. För att förklara vad jag menar behöver jag gå ett par steg tillbaka. Konsten tar utgångspunkt i en lekfylld manipulation med förväntningar¹⁶.

Den norska filosofen Arne Næss hade, i likhet med Deleuze, den gamle judiska filosofen Spinoza som sin största inspirationskälla. Varför det är relevant att han var jude? Jo det ska jag förklara: Spinoza levde på 1600-talet i Amsterdam och var glasblåsare¹⁷. Att han även var filosof och skrev filosofiska texter var inte något han ville vara anställd för. Han ville skriva fritt och avböjde därför att bli anställd som lärare. Det han skrev om var Gud. Men inte den gud som de judiska församlingarna ansåg sig läsa om i de heliga skrifter. Spinoza blev kallad panteist och hedning och blev utstött från det judiska samhället. Skälet var att han beskrev en gud som inte var en person. Spinozas gud var Alltet som vi alla är en pytteliten del av, men som också rymdes i varje enskild varelse i sin totalitet. Enligt Spinoza innebär det att alla hänger ihop och är en del av detsamma – nu, förr och i framtiden. Att skada någon eller något, eller göra orätt mot sig själv eller andra eller annat blir att gå mot sin natur. Och nu – efter denna lilla promenad på en historisk sidoväg, kommer jag tillbaka till Næss som inledde detta stycket. Arne Næss tog avstamp i Spinozas idé hur allt hänger ihop och initierade en riktning inom filosofin som kallas ekosofi. Ekosofin tar sin utgångspunkt i Spinozas tankar för att skapa ett tankeuniversum där människan inte kan skilja mellan sig själv och naturen och därför inte kan utnyttja naturen

på naturens bekostnad utan att våldföra sig på sig själv. Ett tankeverktyg Næss introducerar är possibilismen.

Possibilism innebär en grundinställning att allt är möjligt. Även om mycket är osannolikt och aldrig, vad vi vet, har inträffat i historien innebär det inte att det inte skulle kunde hända. Næss tar ett exempel där du kan tänka dig att du går i skogen en dag och ser en flygande sten. Många skulle nog säga att det inte hände – att det var något som du inbillade dig. Trots allt – alla vet ju att en sten inte kan flyga. Jag kan föreställa mig massor med saker som en människa som levde för 100 år sedan skulle förneka på samma sätt om hen dök ner i Stockholm i år 2018 på fem minuters gästvisit. Det gäller med andra ord att vara redo för det oväntade och inte fastna i snäva förväntningar. Och just förväntningar är centralt i all estetik, konst och lärande – till och med så centralt att jag anser att en definition av konst kan låta: «Konst är medveten manipulation genom funktionella brott mot förväntningar och lek med konventioner».

Sats 3 – Scherzo

Nu har jag pratat om konst och estetik lite om vartannat. Sammanblandningen är inte helt genomtänkt, men nästan. Det estetiska och konsten är, i en pragmatisk mening, lika nog för att det känns meningsfullt att beskriva dem som nästan synonymer trots att de inte alltid är samma sak som jag redan har beskrivit. Det flesta av de aktiviteter vi håller på med i så kallade estetiska ämnen eller i «estetiska lärprocesser», förhåller sig till någon konststart som idé, förlaga eller referenspunkt. Att som i Norge prata om kunsfagsdidaktikk (konstämternas didaktik) ger på så sätt kanske mer mening än att prata om estetiska ämnen då det i stor grad handlar om att undervisa i och lära sig om konst, med konst, i konst och genom konst som Lars Lindström skriver¹⁸. *Konsten* ska då förstås på olika sätt – som institution, som aktivitet, som artefakt och kommunikationsform. Att musik till exempel kan vara konst och erbjuda estetiska upplevelser och erfarenheter är två sidor av samma mynt.

Begreppet estetisk kommunikation är mitt försök på att uppfylla det deleuzianska kravet på filosofi: att komma fram med begrepp

som ger oss möjligheter för att tänka på nya sätt. Begreppet uppkom ur en frustration över existerande närliggande begrepp så som *Det vidgade textbegreppet*, *Multimodalitet* och *Multiliteracy*¹⁹ liksom *Estetiska lär(o)processer*. Begreppet *estetisk kommunikation* öppnar för att fokusera på det som är viktigt i lärande och undervisning: Kunskapsproduktion – hur meningsskapande sker i interaktion mellan människor. Att prata om estetisk kommunikation istället för de begrepp jag var frustrerad över innebär också ett brott mot en traditionell kunskapsöverföringspedagogik där kunskap betraktas som statisk och färdig och där eleven är den enda som ska lära sig. Estetisk kommunikation ska med andra ord betraktas som en didaktisk term som lägger vissa premisser för vad en önskvärd undervisning bör innebära när konstruktion av kunskap sker inom utbildningsinstitutionella ramar. Vissa delar av detta har jag redan nämnt: Undervisning i, om, med och genom konst ska vara lekfullt, experimenterande och förhålla sig till konventioner och förväntningar för att sedan vrida på dem, och öppna för nya insikter och varianter på kunskap genom sublim manipulation²⁰. För att åstadkomma dessa grundläggande aspekter av vad som kan kallas konstens väsen, krävs medvetandegörande. En förutsättning för att kunna leka med konventioner är att konventionerna är kända, och att den som ska experimentera har koll på de effekter konventionerna bidrar till. Hur skapas en läskig stämning i en film genom ljud? Hur reagerar vi på en närbild av ett gråtande barn? Vilka kameratekniker gör att filmen känns stressig? Hur ljussätts lycka? Frågorna är outtömliga och kan aldrig besvaras på enkla och entydiga sätt då de ändras från genre till genre, tidsepok till tidsepok, kultur till kultur etc. Men genom erfarenhet och ständigt medvetandegörande kan såväl upplevelse av kulturuttryck som skapande utvecklas till viktiga bidrag i den egna och andras förståelser av samhället, sig själv och livet.

Då en grundpremiss i estetisk kommunikation är att lärande snarare handlar om utveckling och skapande av kunskap, snarare än om upprepning av kunskap, blir det av större vikt att identifiera vilka medvetandedimensioner som kan utvecklas och experimenteras med än att definiera vilket kunskapsinnehåll som ska behandlas. Genom olika publikationer ensam och tillsammans

med Cecilia Ferm Almqvist har följande aspekter växt fram som funktionella fokuspunkter i det estetiska kunskapandet:

- Medvetande om dig själv som subjekt – dina (potentiella) roller och estetiska kompetenser
- Medvetande om och uppmärksamhet mot andras roller och estetiska uttryck
- Medvetande om sammanhanget där kommunikationen sker
- Medvetande om intenderade och uppfattade funktioner av estetisk mediering och dess potentiella variationer

Dessa är sammanvävda och måste förstås i relation till andra krafter i kommunikationen så som:

- Förväntningarna från alla involverade i kommunikationen
- Drivkrafter som driver och motverkar kommunikationen
- Varje involverad individ och grupps partikulära erfarenheter
- Diskursiva maktstrukturer, historier och doxa.

Dessa dimensioner kan ses som en checklista eller inspirationslista för att arbeta processuellt eller med produkt i såväl konstnärliga ämnen som i ämnen där det estetiska fungerar mer som gestaltande eller processuella verktyg för kunskapsbildning och meningsskapande. Jag ska förklara vad jag menar:

För att ta de fyra medvetandedimensionerna först så skulle de kunna delas upp på olika sätt, och på sätt och vis är de omöjliga att dela upp då de är just dimensioner av samma företeelse. För att kunna bli medveten är det ändå funktionellt att identifiera olika fokuspunkter och tills jag eller någon annan kommer på ett bättre raster att fokusera genom så fungerar dessa. Det är viktigt att komma ihåg att ovannämnda punkter ingår för alla i estetisk kommunikation; det är med andra ord inte bara eleven som ska bli medveten; alla ingår i kommunikationen – medmusikanter, publik, lärare, elev, publicist, målare . . . Listan kan fortsätta i oändlighet. Som didaktiskt begrepp är det dock de som utsätter sig för att utvecklas som kommer ta itu med att reda ut vad detta betyder i deras (kun-/menings-)skapande.

Den första, *Medvetande om dig själv som subjekt – dina (potentiella) roller och estetiska kompetenser*, handlar om att titta sig själv i spegeln och fråga sig ”vem är jag, vad vill jag säga, vilka medel har jag till förfogande för att nå fram med mitt budskap och hur reagerar jag när jag utsätts för dessa medel? Varför då? Vilka kommunicerar jag med och vad är min roll i den kommunikationen?”. Detta kräver en akt av introspektiv reflektion där varje deltagare ställer sig nyfiken inför sig själv och försöker ta reda på sin position, vilka drivkrafter som styr ens estetiska preferenser och önskningsar om att säga något. Det kan se ut som om detta kräver att det estetiska budskapet måste vara klart definierat när man går in i ett skapande eller gestaltande process, men det är viktigt att vara medveten om att denna reflektionsprocess ofta ska och bör vara en reflektion som följer med fortlöpande i processen som ett parallellt analytiskt medvetande till det skapande – inte olikt vad Schön²¹ kallar ”reflection in action”. Enligt Schön är detta något konstnärer och hantverkare gör tillsammans med ”reflection on action” där de reflekterar över sina handlingar innan eller efter själva aktionen sker. Så som du och jag gör just nu. Så som jag ser det är det inte nödvändigt att hålla fast i det analytiska reflekterande medvetandet hela tiden, men det som är viktigt är att det registreras vad som sker så att det genom ett växelspel mellan att tänka på handling och i handling kan uppstå en förståelse för vad som sker.

Det kan finnas en fara i att aldrig låta det analytiska släppa taget, och därigenom förstöra det intuitiva, impulsiva, nyfikna, nyskapande och intressanta. Det gäller med andra ord att växla mellan att släppa taget och att sätta på den inre videokameran som registrerar vad som händer och ger möjlighet för att analysera ens eget agerande och reaktion.

Medvetande och uppmärksamhet mot andras roller och estetiska uttryck, är en vidgning av den navelskådande första punkten. När jag uppfattar hur jag reagerar på andras uttryck är det i denna medvetandedimensionen viktigare vad den andra gör och hur den andra verkar reagera och uppfatta det som sker utifrån den personens uppgift och roll i situationen. Det handlar med andra ord om att ställa frågor som ”Vad verkar hen vilja säga? Hur går hen tillväga för att nå fram? Vilka verktyg har hen tillgång

till och vilka väljer hen? Hur reagerar jag i förhållande till hur andra reagerar?” Det blir med andra ord dels en psykologisering av den andre och dels en analys av spänningsfältet som uppstår i mötet mellan en själv och den andre.

I den tredje medvetandedimensionen *medvetande om sammanhanget där kommunikationen sker*, vidgas fokus för uppmärksamheten ytterligare. Kommunikationen sker självklart inte i ett vakuum. Tid och rum är inte enbart kulisser för kommunikationen, de är vitala premissleverantörer för vilken kommunikation som kan hända, vad det är tillåtet att säga, vad som framstår som en kliché, vad som är självklart och passande eller avigt och opassande. Det är skillnad på att stå naken på en teaterscen eller på en scen i en skolas aula till exempel. Det är skillnad på att spela Death metal i en klubblokal eller i St Peterskyrkan i Vatikanstaten . . . Det är skillnad på att dansa breakdance 2016 i Stockholm och att göra det 1972 i Bronx. Platsen, kulturen och tiden formar hela kommunikationens förutsättningar och betydelse och det är därför oerhört viktigt att vara medveten om detta när man leker med manipulation i estetisk kommunikation.

Den sista medverkandedimensionen, *medvetande om intenderade och uppfattade funktioner av estetisk mediering och dess potentiella variationer*, flyttar fokus från deltagare och sammanhang till själva innebörden av kommunikationen. Denna dimension innehåller de tre föregående, men också alla möjligheter som inte (än) är utforskade. För att bryta ner meningen handlar den om att försöka att komma åt vilka intentioner som skulle kunna ligga bakom ett estetiskt uttryck – vad förväntar sig avsändaren att sådana gestaltningar ska åstadkomma? Denna punkt handlar även om hur sådana gestaltningar upplevs och uppfattas, samt hur de skulle kunna uppfattas och upplevas. Johnny Wingstedt²² talar om musikens berättandefunktioner i förbindelse med film- och spelmusik i sin avhandling. Han refererar till temat från hajen t.ex som har vissa musikaliska parametrar som signalerar fara i vår kultur. Som deltagare i kulturen känner vi till konventionernas berättandefunktioner och kan förhålla oss till dem. I den didaktiska teorin om estetisk kommunikation är det på liknande sätt den mediespecifika gestaltningens konventioner när det gäller vad den signalerar som är i fokus. Med ”dess potentiella variationer”

menar jag att det skulle kunna vara annorlunda – som jag tidigare förklarade med referens till Arne Næss possibilism. Att föreställa sig möjliga variationer av vad en kliché kan betyda, skapa eller göra kan öppna för nya sätt att uttrycka något och skapa mening som publik. I fenomenologin finns en metodologisk princip om att för att undersöka ett fenomen föreställa sig alla möjliga variationer på vad fenomenet skulle kunna vara – för att utforska fenomenets gränser och identifiera dess kärna. I estetisk kommunikation är ett liknande förhållningssätt en farbar väg till att – som det heter nu för tiden – tänka utanför boxen.

Tillsammans utgör dessa medvetandedimensionerna i kombination med principerna om att leka med att manipulera förväntningar och possibilism en möjlig didaktisk ram för att lägga till rätta för lärande i, genom, om och till konsten. Det är dock viktigt att alltid ta med i beaktande de andra krafterna jag listade här ovan för att kunna optimera den estetiska kommunikationen i ett didaktiskt sammanhang:

Förväntningarna från alla involverade i kommunikationen har jag redan nämnt i förbindelse med förväntningar på gestaltning, tolkning och innebörd, men förväntningar har vi på allt, och om en elevgrupp kommer till en lektion i musik med förväntningen att de ska få lyssna på låtar från Melodifestivalen och möts med att skulla experimentera med atonala ljudkompositioner så kan det uppstå problem. På samma sätt påverkar det läraren om hen förväntar sig något specifikt och detta bryts emot. I några klassiska experimentella studier från 1960 och -70-talet får lärare besked om att gruppen de ska undervisa är antingen ovanligt duktiga eller ovanligt hopplösa – trots att grupperna är utvalda enligt principen att de ska vara en genomsnittlig grupp. I loppet av några månader blir lärarens förväntningar uppfyllda: Det blir en ganska obehaglig självuppfyllande profetia där läraren genom att ha tro sig veta saker kan forma eleven till att bli just det²³. Ett annat exempel på förväntningarnas oerhörda kraft är placebo. Genom enbart att förvänta att det är medicin vi får kurerar vi oss själva. Ingen i musiksalen kan undvika sina förväntningar skriver Estelle Jorgensen²⁴ och syftar på hur människan alltid är begränsad av vad hen tror att en aktivitet skulle kunna innehålla. För att koppla till Arne Næss igen så skulle jag hävda att det är omöjligt

att jobba mot ett mål som man inte kan föreställa sig. Om man inte kan föreställa sig att bli ingenjör så väljer man inte vägar som leder till att bli ingenjör. Om man inte kan föreställa sig att en tårta kan få en minister på fallrepet så som Makode Linde²⁵ gjorde så skapar man inte omskakande tårtkonst. I och med konstens syfte att skapa det okända eller oförväntade, tränas förmågan att ha varierade och öppna förväntningar, vilket i sin tur kan leda till såväl ett bättre liv för den enskilde som ett mer tolerant samhälle. Att vara rädd för det okända eller fast i trånga mönster har visat sig vara en viktig ingrediens i t.ex. främlingsfientlighet och kulturell protektionism²⁶. Nu ringer varningsklockor: Jag vill verkligen varna för att tro att konst innebär något gott per automatik. Konstnärliga aktiviteter är som alla andra aktiviteter alltid laddade med värden, men det är i varje enskild (konstnärlig) aktivitet värdet visar sig. Konstnärliga och estetiska aktiviteter kan med andra ord användas för att förtrycka en befolkning eller förföra en församling i massuggestiv manipulation – vilket många despoter har förstått. Min poäng är att genom deltagande i konst finns en potential för att möta och spränga egna skyggglappar. Denna potential borde vara en stark didaktisk ådra till inspiration.

Varför är vi där? Varför har vi valt att sätta oss i en lärandesituation? Vad har vi med oss in och vad vill vi ha ut av situationen? I faktorerna, *Drivkrafter som driver och motverkar kommunikationen* och *Varje involverade individ och grups partikulära erfarenheter* vill jag lyfta fram just dessa ramfaktorer som möjliggör att estetisk kommunikation kan bli en fruktbar lärandesituation. Varje enskild människa i kommunikationen tar med sig olika förutsättningar, inte bara genom sina förväntningar, men lika mycket genom erfarenheter – det som har gjort oss till den vi är; vår habitus²⁷, och våra drömmar som ger kraft, motivation och inspiration att ta oss an utmaningar och uppgifter och göra dem till våra egna. Uppmärksamheten mot sig själv och den andre i kommunikationen måste därför fråga just detta: Vem är du, vem är jag (levande charader), och vem vill vi vara? Den optimala lärandesituationen är den där en gemensam vision delas och lärandet ses på som ett gemensamt projekt där arbetet delas och alla får ut något av situationen. Men oftast är det inte så och då måste personerna ändå mötas för att få det att fungera. I sin avhandling benar Moira von

Wright ut skillnaderna mellan att bemöta en elev som ett ”vad” eller som en ”vem”. Det är skillnad på att betrakta en elev som en uppsättning (bristande) kompetenser (vad) och att intressera sig för hela elevens person, hens erfarenheter, liv, behov, önskningar och drömmar. I estetisk kommunikation är då ett strävansmål att mötena ska vara ömsesidigt nyfikna och respektfulla så att det lekfulla meningsskapandet får så goda förutsättningar som möjligt. Detta kräver även att läraren är öppen och inser att hen inte är färdigformad som människa, men att alla i kommunikationen bidrar med olika delar för att åstadkomma något nytt. Det innebär dock inte att läraren abdikerar – hen har fortfarande en helt annan roll och annan typ av ansvar i undervisningen än eleven²⁸. Detta leder osökt texten till min sista poäng innan jag slutar att skriva denna högerhänta text: *Diskursiva maktstrukturer, historier och doxa*. För att vara helt ärlig så betyder det bara att det är viktigt att komma ihåg resten också. Att lyfta blicken och fråga sig hur det blev på det här viset och hur det skulle kunnat vara om det inte var så. Hur hade musiken låtit om Hitler vann kriget? Hur kom det sig att musikbranschen blev så mansdominerad? Hur skulle konstvärlden se ut om det inte fanns statligt stöd till museer? Är det nödvändigt att alla barn ska gå i skola? Borde inte egentligen barn ha rösträtt på tal om det? Vem ska bestämma vad som ska läras i skolan? Är inte skolan i grunden en maktstruktur som förtrycker individens frihet och upprätthåller samhällets status quo där vissa är privilegierade på andras bekostnad? Eller är det bara PK-forskaren Ketil som skriver så för att bli klar någon gång så han kan sluta att skriva med en hand?

Ingen idé är någonsin färdig, uttömd och klar, men texter är som musikaliska kompositioner som ger intryck av att vara en genomtänkt helhet med en början, mittdelar och slut. Strukturen jag har valt, sonatsatsformen, är en sådan klassisk struktur. Nu tänkte jag bryta med förväntan om det och snarare tona ut som i en poplåt från 70-talet. Som när musikerna fortsätter att spela medan volymen sänks, är det min förhoppning att du som läser – och jag – fortsätter att tänka på estetisk kommunikation och didaktisk manipulation – att vi kommer vidare och ser något nytt och oväntat.

Jag har åkt snowboard. Vänster arm är ur led och tryggt inslaget i gips, och när fåglar börjar en ny låt utanför, har det gått 7 månader sedan du började läsa den här artikeln. Eller om det var

jag som började skriva? Sensommar har blivit vår och mitt högra ringfinger trycker ner den sista tangenten nu...n u . . . n u . . . n u . . . n u . . . n u . . . n u . . .

Slutnoter

1. Daniel Ericsson, *Kreativitetets mysteriet: Ledtrådar till arbetslivets kreativering och skrivandets metafysik*, red. Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm. (Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan. (EFI), 2001).
2. Framförallt John Dewey, i *Art as Experience* (New York: Perigee, 2005); John Dewey, i *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (The Macmillan company, 1916).
3. Arne Næss & Per Ingvar Haukeland, *Livsfilosofi: et personlig bidrag om følelser og fornuft* (Oslo: Universitetsforlaget, 1999).
4. Gilles Deleuze & Felix Guattari, *What is philosophy?* (London: Verso, 1994); Gilles Deleuze, *Spinoza, practical philosophy* (San Francisco: City Lights Books, 1988); Gilles Deleuze og Felix Guattari, *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (London: Continuum, 2002).
5. Ketil André Thorgersen & Eva Alerby, «One Word to Rule Them? The Word Aesthetics in Curricula for the Swedish Compulsory School», *Utbildning och Demokrati* 14, nr. 1 (2005): 63–79.
6. Richard Shusterman, «The End of Aesthetic Experience», *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 55, nr. 1 (1997): 29–41.
7. Det var inte de själva som kallade sig pragmatiker – faktum är att olika inom pragmatismen försökte sig på att skapa olika epitet, men “Pragmatismen” är vad som har levt kvar.
8. Larry A. Hickman, *Pragmatism as post-postmodernism: Lessons from John Dewey*, bd. 21 (Fordham Univ Press, 2007).
9. Dewey, *Art as Experience*.
10. Pierre Bourdieu, *Distinction: a social critique of the judgement of taste* (London: Routledge, 1984); Pierre Bourdieu og Randal Johnson, *The field of cultural production: essays on art and literature* (Cambridge: Polity, 1993).
11. Deleuze & Guattari, *What is philosophy?*

12. Dewey, *Art as Experience*.
13. L. Wittgenstein, *Philosophical investigations... Transl. by GEM Anscombe* (Blackwell, 1963).
14. Även om Deleuze inte själv kopplade sig till en tanketradition från pragmatismen finns det flera beröringspunkter. Se t.ex. Simone Bignall, Sean Bowden, og Paul Patton, *Deleuze and Pragmatism* (Routledge, 2014).
15. Deleuze & Guattari, *What is philosophy?*
16. Ketil Thorgersen, «Music Education as Manipulation: A Proposal for Playing», Submitted; Staffan Carlshamre, «Art as Manipulation», 2005, <http://people.su.se/~snce/estetikseminariet/texter/ArtManipulation.pdf>.
17. Benedictus de Spinoza & Dagmar Lagerberg, *Etiken* (Stockholm: Thales, 2001).
18. Lars Lindström, «Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study», *International Journal of Art & Design Education* 31, nr. 2 (1. juni 2012): 166–79.
19. Ketil Thorgersen, «Unspoken Truths: About Aesthetics in Swedish Schools» (Licentiatavhandling, Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå, 2007).
20. Ketil Thorgersen, *Music Education as Manipulation: A Proposal for Playing* (Frankfurt, 2015).
21. Donald A. Schön, *The reflective practitioner: how professionals think in action* (Aldershot: Arena, 2003).
22. Johnny Wingstedt, «Making music mean: on functions of and knowledge about narrative music in multimedia» (Department of music and media, Luleå University of Technology, 2008).
23. Se t.ex. Lee Jussim & Kent D. Harber, «Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies», i *Personality and social psychology review* 9, nr. 2 (2005): 131–55; Jere E. Brophy, «Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations.», i *Journal of Educational Psychology* 75, nr. 5 (oktober 1983): 631–61.
24. Estelle Ruth Jorgensen, *The art of teaching music* (Indiana University Press, 2008).

25. Makode Linde används här som ett exempel på samhällsomvandlande konst genom att han 2012 på en vernissage på Moderna muséet i Stockholm fick publiken att skära upp en tårta i människoskorlek formad som en stereotyp afrikansk kvinnofigur – en såkallad “Black face” med konstnären skrikande inuti.. Kulturministeren skar en bit och blev således en del av konstverket och möttes med krav från olika grupper att avgå. «Makode Linde. Nu får tårtan ett sammanhang», i DN.SE, 21. maj 2012, <http://www.dn.se/kultur-noje/konst-form/makode-linde-nu-far-tartan-ett-sammanhang/>.

26. Se t.ex. Anders Hellström & Tom Nilsson, «‘We Are the Good Guys’ Ideological Positioning of the Nationalist Party Sverigedemokraterna in Contemporary Swedish Politics», *Ethnicities* 10, nr. 1 (3. januar 2010): 55–76.

27. Pierre Bourdieu & Loïc J. D. Wacquant, *An invitation to reflexive sociology* (Chicago: University of Chicago Press, 1992).

28. Jeg behandlar dessa aspekt mer i Ketil Thorgersen, «Musik som estetisk kommunikation i fritidshemmet», i *Meningsskapande fritidshem: studio som arena för multimodalt lärande*, bd. s. 53–81, Lund: Studentlitteratur, 2013); Cecilia Ferm & Ketil André Thorgersen, «Aesthetic communication in music education – Student’s awareness» (The seventh international symposium on the philosophy of music education, London, Canada, 2007).

Referenser

- Bignall, Simone, Sean Bowden, & Paul Patton. 2014. *Deleuze and Pragmatism*. New York/London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre, & Randal Johnson. 1993. *The field of cultural production : essays on art and literature*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, Pierre, & Loïc J. D. Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brophy, Jere E. 1983. «Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations.» *Journal of Educational Psychology* 75 (5):631–61. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>.

- Carlshamre, Staffan. 2006. «Art as Meaning and Manipulation». I *Kvantifikator för en Dag – Essays dedicated to Dag Westerståhl on his sixtieth birthday*. Göteborg: Filosofiska institutionen, Göteborgs universitet. <http://www.phil.gu.se/posters/festskrift3/carlshamre.pdf>.
- Deleuze, Gilles. 1988. *Spinoza, practical philosophy*. San Francisco: City Lights Books.
- Deleuze, Gilles, & Felix Guattari. 1994. *What is philosophy?* London: Verso.
- . 2002. *A thousand plateaus : capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan company.
- . 2005. *Art as Experience*. New York: Perigee.
- Ferm, Cecilia, & Ketil André Thorgersen. 2007. «Aesthetic communication in music education – Student’s awareness». ISPME conference . London, Canada.
- Hellström, Anders, & Tom Nilsson. 2010. «‘We Are the Good Guys’ Ideological Positioning of the Nationalist Party Sverigedemokraterna in Contemporary Swedish Politics». *Ethnicities* 10 (1):55–76. <https://doi.org/10.1177/1468796809354214>.
- Hickman, Larry A. 2007. *Pragmatism as post-postmodernism: Lessons from John Dewey*. Bd. 21. Fordham Univ Press.
- Jorgensen, Estelle Ruth. 2008. *The art of teaching music*. Chicago: Indiana University Press.
- Jussim, Lee, & Kent D. Harber. 2005. «Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies». *Personality and social psychology review* 9 (2):131–155.
- «Makode Linde. Nu får tårtan ett sammanhang». 2012. DN.SE. 21. mai 2012. <http://www.dn.se/kultur-noje/konst-form/makode-linde-nu-far-tartan-ett-sammanhang/>.
- Næss, Arne, & Per Ingvar Haukeland. 1999. *Livsfilosofi : et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforl.

- Schön, Donald A. 2003. *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Shusterman, Richard. 1997. «The End of Aesthetic Experience». *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 55 (1):29–41.
- Spinoza, Benedictus de, & Dagmar Lagerberg. 2001. *Etiken*. Stockholm: Thales.
- Thorgersen, Ketil André. Submitted. «Music Education as Manipulation : A Proposal for Playing».
- . 2007. «Unspoken Truths: About Aesthetics in Swedish Schools». Licentiate Thesis, Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå.
- . 2013. «Musik som estetisk kommunikation i fritidshemmet». I *Meningsskapande fritidshem : studio som arena för multimodalt lärande*. Bd. s. 53–81. Lund : Studentlitteratur.
- . 2015. *Music Education as Manipulation : A Proposal for Playing*. ISPME conference. Frankfurt.
- Thorgersen, Ketil André, & Eva Alerby. 2005. «One Word to Rule Them? The Word Aesthetics in Curricula for the Swedish Compulsory School». *Utbildning och Demokrati* 14 (1):63–79.
- Wingstedt, Johnny. 2008. «Making music mean : on functions of and knowledge about narrative music in multimedia». Piteå: Department of music and media, Luleå University of Technology.
- Wittgenstein, L. 1963. *Philosophical investigations... Transl. by GEM Anscombe*. Blackwell.

Varning för björntjänster! eller Hur värderas praktisk kunskap?

Pernilla Ahlstrand

Jag kommer i följande text att diskutera kursplaner inom estetiska programmets teaterinriktning där kursen *Scenisk gestaltning 1* får fungera som exempel. Ämnes- och kursplanebeskrivningar implementerades i och med reformen GY11 (Gymnasieskola 2011). Kursens innehåll ska vara vägledande för undervisningen.

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Kroppen och rösten som medel för att uttrycka sig på scenen samt träning i att använda kropp och röst i sceniska sammanhang.
- Träning i att använda teaterns andra uttrycksområden, till exempel scenografi, kostym, mask, ljus och ljud.
- Den sceniska berättelsens uppbyggnad med till exempel handling, karaktärer, tid och rum.
- Samspel mellan berättelse, berättare och rum i syfte att skapa en enhetlig gestaltning.
- Samverkan mellan ett av teaterns uttrycksområden och ett eller flera andra uttrycksområden. Det sceniska uttryckets förändring vid olika kombinationer av uttrycksområden.
- Träning i att medvetet förmedla tankar, känslor och åsikter till en publik.
- Teatern som kollektiv konstform med fokus på individuell kreativitet och samspel i grupp.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Ahlstrand, P. 2018. Varning för björntjänster! eller Hur värderas praktisk kunskap? I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 25–43. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.b>. License: CC-BY

- Reflektion över det egna skapandet, både individuellt och i grupp.
- Analys och tolkning av sceniska gestaltningar med fokus på att särskilja teaterns olika uttrycksområden och hur en berättelse förmedlas.
- Begrepp för analys av form och innehåll i scenisk gestaltning.

Kunskap som tar sig verbala, skriftliga och kroppsliga uttryck

Min utgångspunkt är, utifrån ett kunskapsteoretiskt perspektiv, att dessa ämnes- och kursplanebeskrivningar innehållsligt är mer anpassade än tidigare kursplaner. Skrivningarna är mer utförliga och sammansatta än de föregående. Formuleringarna kan bidra till en större förståelse för kunskapens komplexitet. Det finns trots det synpunkter och invändningar att göra mot den bild som framför allt kunskapskraven samlat ger av teater som skolämne inom gymnasieskolan. Min huvudpoäng är att det finns en risk att kunskap som tar sig praktiska/kroppsliga uttryck osynliggörs eller hamnar i skymundan för en teoretisk/språklig värdering av ämnet. Med språklig menar jag i det här fallet; det talade och skrivna ordet. Det har kommit larmrapporter om elevers sjunkande läs- och skrivförmåga, vilket har lett till satsningar av typen ”Språk i alla ämnen”.¹ Det är ett viktigt och angeläget utvecklingsområde samtidigt som risken att värderingen av ett kunskapande som sker *i* och *med* kroppen förbises till förmån för verbalt och skriftligt språkliggörande. Alla tre formerna behövs. Verbalt, skriftligt och kroppsligt kunskapande. Ingen hierarkisk ordning i övrigt utan en påminnelse om den kroppsliga kunskapens betydelse.

Styrdokument inom gymnasieskolan

Beskrivningen av det centrala innehållet fungerar väl för att åskådliggöra en grundläggande kurs i teater på gymnasienivå. Det samlade innehållet ger förutsättningar för att utveckla elementära kunskaper i teater som skolämne. Kursen är en av tre obligatoriska delkurser; scenisk gestaltning 1, 2 och 3, vilka bildar

en progression under de tre gymnasieåren. Det sätts ett nytt kursbetyg i varje avslutad kurs som i de flesta fall löper över ett läsår. Det finns därtill andra valbara kurser som skolan och eleverna kan välja som inte behandlas här.²

Styrdokumentet stakar ut en väg vartåt utbildningen bör sträva. I dagens kursplaner på gymnasiet finns det skrivningar i ämnets syfte som avser att på ett mer klargörande sätt (i förhållande till tidigare kursplaner) uttrycka specifika färdigheter och förmågor. Betygskriterierna (kunskapskraven) är från och med GY11 formulerade på liknande sätt i alla ämnen inom gymnasiet, i ett försök att skapa ett enhetligt system.³ Det mest anmärkningsvärda är att en kurs som benämns som ”scenisk gestaltning” innefattar kunskapskrav som i huvudsak skulle kunna tolkas som teoretiska/språkliga (i meningen; det talade och skrivna ordet); beskriver, redogör, diskuterar, analyserar, tolkar och värderar. De kunskapskrav som direkt berör gestaltningen handlar om; gestalta, kommunicera och samarbeta.

Det kunskapsteoretiska perspektiv som jag utgår ifrån är en icke-dualistisk, relationell och praktikgrundad kunskapssyn.⁴ Det innebär att kropp och tanke är en enhet, inte separerade. Det betyder dessutom att ett praktiskt handlande innefattar teori och inte är tillämpad teori. I mötet mellan elev och lärare utvecklas kunskap som en transaktionell relation.⁵ Det vill säga kunskap är ingen statisk form utan ett rörligt innehåll. Både elever och lärare bidrar till att kunskapen tar gestalt och att innehållet som för tillfället bearbetas åskådliggörs. Det är inget oföränderligt tillstånd utan det förflyttas i en pågående förbindelse med och påverkan på varandra.

De senaste läroplansreformerna har bidragit till ett vidgat kunskapsbegrepp där fakta, färdighet, förtrogenhet och förståelse medför en sammansatt kunskapsteori och att kunna gestalta innefattar alla fyra aspekter. För att exempelvis inom teater kunna gestalta en bagare så behövs en viss förståelse och fakta kring vad en bagare gör men även färdighet att i kroppen kunna utföra rörelser som exemplifierar en bagare och förtrogenhet med att gestalta rollfiguren inför publik. Genom att eleven får träna på de fyra aspekterna samtidigt så utvecklas olika förmågor. Lärare idag ska värdera och bedöma elevers förmågor i olika ämnen.

Kunskapskrav eller kravfylld kunskap?

Nedan följer ett utdrag från kunskapskraven i kursen scenisk gestaltning 1:

Resultatet av undervisningen ska av läraren/lärarna värderas, bedömas och betygssättas utifrån följande kunskapskrav:⁶

Betyget E

Eleven gestaltar med **tillfredsställande** resultat **några enkla** uttryck med kroppen och rösten. Eleven beskriver **översiktligt** hur teaterns scenografi, mask, kostym, ljud och ljus ingår i sceniska gestaltningar samt gestaltar inom **något** av dessa områden. Eleven redogör **översiktligt** för uppbyggnaden av **några enkla** sceniska berättelser.

Eleven beskriver **översiktligt** hur **några** av teaterns uttrycksområden samverkar samt kommunicerar **med viss säkerhet** med publik genom att använda **några** av teaterns uttrycksmedel. Eleven samarbetar **med viss säkerhet** i olika gestaltningsgrupper. Dessutom diskuterar eleven **översiktligt** det egna skapandet samt värderar det med **enkla** omdömen. Eleven gör en **enkel** analys av **någon annans** sceniska gestaltning samt tolkar **denna**. I sin analys använder eleven **med viss säkerhet** relevanta begrepp.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven gestaltar med **tillfredsställande** resultat **några** uttryck med kroppen och rösten. Eleven beskriver **utförligt** hur teaterns scenografi, mask, kostym, ljud och ljus ingår i sceniska gestaltningar samt gestaltar inom **några** av dessa områden. Eleven redogör **utförligt** för uppbyggnaden av **några** sceniska berättelser.

Eleven beskriver **utförligt** hur **några** av teaterns uttrycksområden samverkar samt kommunicerar **med viss säkerhet några** med publik genom att använda teaterns uttrycksmedel. Eleven samarbetar **med viss säkerhet** i olika gestaltningsgrupper. Dessutom diskuterar eleven **utförligt** det egna skapandet samt värderar det med **nyanserade** omdömen. Eleven gör analyser av **andras** sceniska gestaltningar samt tolkar **dessa**. I sina analyser använder eleven **med viss säkerhet** relevanta begrepp.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven gestaltar med **gott** resultat **flera komplexa** uttryck med kroppen och rösten. Eleven beskriver **utförligt och nyanserat** hur teaterns scenografi, mask, kostym, ljud och ljus ingår i sceniska gestaltningar samt gestaltar inom **flera** av dessa områden. Eleven redogör **utförligt och nyanserat** för uppbyggnaden av **flera komplexa** sceniska berättelser.

Eleven beskriver **utförligt och nyanserat** hur **flera** av teaterns uttrycksområden samverkar samt kommunicerar **med säkerhet** med publik genom att använda **flera** av teaterns uttrycksmedel. Eleven samarbetar **med säkerhet** i olika gestaltungsgrupper. Dessutom diskuterar eleven **utförligt och nyanserat** det egna skapandet samt värderar det med **nyanserade** omdömen **och formulerar vägar för hur skapandet kan utvecklas**. Eleven gör **komplexa** analyser av **andras** sceniska gestaltningar samt tolkar **dessa**. I sina analyser använder eleven **med säkerhet** relevanta begrepp.

Teaterämnet består på ett självklart sätt av analys och tolkning, här finns ingen motsättning utifrån mitt perspektiv. När en elev till exempel fysiskt arbetar med en rollfigur så innefattar gestaltandet både analys och tolkning. Men i kunskapskravens skrivningar kan analysen och tolkningen tydas som kopplade till det talade och skrivna ordet:

Eleven redogör **utförligt och nyanserat** för uppbyggnaden av **flera komplexa** sceniska berättelser.

Eleven gör **komplexa** analyser av **andras** sceniska gestaltningar samt tolkar **dessa**.

Det finns ingenting i skrivningarna som skulle stödja ett antagande om att analys och tolkning även sker i det gestaltande arbetet, i kroppen. Skrivningarna ovan kan bidra till en dualistisk syn på kunskap innefattande först ett görande (i kroppen) och därefter ett reflekterande (i huvudet).

Uppbyggnaden av en komplex scenisk berättelse och komplexa analyser kan ges kroppsliga uttryck som kan värderas, men den omedelbara tolkningen kan bli att eleven förväntas redogöra med hjälp av orden. Den andra formuleringen: ”eleven gör komplexa analyser av andras gestaltningar samt tolkar dessa” blir svårare att tyda som att eleven visar vad hen kan med ett kroppsligt uttryck. Det lär bli en muntlig eller skriftlig analys som blir föremål för lärarens värdering av kunskapen. (Jag har i min skrivprocess sökt en synonym till ordet tolka – ett av förslagen blev ”uttrycka i ord”).

Som komplement till de tre obligatoriska kurserna i teaterämnet så finns ytterligare en obligatorisk kurs: *Teater teori*. I den kursen finns beskrivningar i kunskapskraven liknande de från kursen *Scenisk gestaltning 1*: redogör, analyserar, tolkar och beskriver. I det fallet är det rimligt att kraven innebär att det muntliga och skriftliga ordet hanteras som del av en reflektion *över* en gestaltning, en text och/eller en föreställning. Mina invändningar gäller att liknande skrivningar dominerar även kunskapskraven för kursen *Scenisk gestaltning 1*.

Dessutom finns det ingen skillnad i värderingen i ett par av kunskapskraven mellan betyget för E och C vad gäller progression i de områden som handlar om ett gestaltande arbete. Exempelvis så formuleras skrivningen vad gäller att bedöma elevens samarbete som: ”Eleven samarbetar **med viss säkerhet** i olika gestaltungsgrupper ” med samma skrivning på både E- och C- nivå. Först i kunskapskrav för A- nivå finns det en progression i skrivningen ”Eleven samarbetar **med säkerhet** i olika gestaltungsgrupper”. Det får som konsekvens att eleverna inte kan visa progression i samarbetet, som är en central förmåga i teaterarbetet. Konsekvensen blir att kunskap som tar sig praktiskt uttryck (som förmåga att samarbeta i en gestaltning) värderas olika än övriga förmågor. Det här kan tolkas som ett uttryck för en svårighet att formulera sig kring praktisk kunskap, vilket jag återkommer till.

Centralt innehåll som utgångspunkt för undervisningen

Det finns en fara i att lärare börjar planera sin undervisning utifrån kunskapskraven istället för med utgångspunkt i det centrala

innehållet.⁷ Styrdokumenten är disponerade så att syftet med ämnet introduceras, därefter kommer en beskrivning av varje kurs där utvecklandet av vissa färdigheter, kunskaper och förmågor betonas (som är framskrivna i syftet, se nedan). I kursplanen formuleras även det centrala innehållet. Slutligen redovisas kunskapskraven. Om läraren planerar sin undervisning utifrån VAD (det vill säga vilket innehåll ska bearbetas för att ge eleverna möjligheter att utveckla vissa förmågor) så följer metoderna (HUR) som en konsekvens av det och man kan som lärare svara på VARFÖR det valda innehållet är centralt. Det är utgångspunkten för didaktiskt förankrad undervisning.

Med dagens detaljerade kunskapskrav finns en risk att planeringen av undervisningen startar i kunskapskravens formuleringar istället för i det centrala innehållet eftersom lärare känner en press på sig att hinna med allt som ska provas enligt kunskapskraven.⁸ Hur skulle det kunna vara annorlunda? Framst behövs det mer forskning inom teaterämnet där lärare ges möjlighet att utveckla förståelse kring vad det innebär att utveckla vissa förmågor, färdigheter och kunskaper. I styrdokumenten, beskrivs teaterämnets syfte, i termer av färdigheter, förmågor, förståelse och kunskaper.

Undervisningen i ämnet teater ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Färdigheter i att använda kroppen och rösten som sceniska uttrycksmedel.
2. Färdigheter i att använda scenografi, kostym, mask, ljus och ljud som sceniska uttrycksmedel.
3. Kunskaper om den sceniska berättelsens uppbyggnad.
4. Kunskaper om regi och dess betydelse för helheten.
5. Förståelse av hur teaterns olika uttrycksområden samverkar.
6. Färdigheter i att med teaterns uttrycksmedel kommunicera med en publik.
7. Förmåga att samarbeta i grupper.
8. Förmåga att reflektera över det egna skapandet.
9. Förmåga att analysera och tolka olika sceniska gestaltningar.
10. Kunskaper om konstarten teater ur ett samtida och historiskt perspektiv.

Däremot finns det i styrdokumentet ingen problematisering eller diskussion kring relationen mellan kunskaper, färdigheter och förmågor. Skolverket hänvisar till ett särtryck ur Skola för bildning⁹ som tillsammans med de nya läroplanerna utgör utgångspunkten för en diskussion i skolan om kunskap och lärande, om bildning och skolans uppgifter.¹⁰

Forskning som undersöker kunskap som tar sig praktiska och gestaltande uttryck är sällsynt inom teaterämnet men det är ingen anledning till att låta sig kidnappas av formuleringar där ett språkligt uttryck (det talade och skrivna ordet) premieras. Det finns studier inom dans och musik som skolämnen i Sverige.¹¹ Generellt behövs fler studier som undersöker kunskap som är praktisk/kroppslig till sitt uttryck och hur den kan värderas inom skolan. I annat fall kan undervisningen resultera i kunskap *om* ämnet istället för kunskap *i* ämnet. Åtminstone är det värt att vara uppmärksam på och sträva efter en balans i vad man kan och vad man vet i ämnet. Det i sig handlar om olika kunskapsformer som inte utesluter varandra utan samspelar och stärker förmågorna i ett ämne som teater.¹² Lärare bör vara medvetna om detta och erbjuda eleverna möjligheter att utveckla alla de olika förmågor som teaterämnet består av.

Kroppslig kunskap

I min avhandling¹³ diskuterar jag hur teaterkunnande som gestaltning består av både praktisk och teoretisk kunskap. De studier som ingår i avhandlingen bidrar med att visa hur kroppen formerar kunskap. En av slutsatserna är att kroppslig kunskap utvecklas genom att delta i teaterundervisning och att teater som skolämne utvecklar kroppslig bildning, i avhandlingen formulerat som *bodybildung*. Min tolkning av de skrivningar som finns i teaterkurserna på gymnasienivå är att de ska legitimera ämnet som ett studieförberedande ämne. Ämnet har skrivits fram som både praktiskt och teoretiskt istället för att hävda ämnets särart som i huvudsak ett praktiskt ämne med teori *i* praktik vilket är kunskapsbasen för en gestaltning. Det finns en risk att, i stället för att legitimera ämnet som del av en praktisk kunskapstradition där kunskapen främst tar sig praktiska uttryck, hävdas dess

teoretiska värde. Det kan även ha att göra med svårigheterna och ovanan att värdera praktisk kunskap. I ett försök att legitimera ämnet som skolämne så blir det viktigt att eleverna kan formulera sig i skrift och tal. Om tillvägagångssättet får som konsekvens att värderingen av det skrivna och talade ordet väger tyngre när det kommer till betygssättning så görs ämnet en björntjänst. Då värderas inte kunskap som i huvudsak visar sig i handling, som ett kroppsligt uttryck, som praktisk kunskap. Förklaringen till det kan helt enkelt vara uttryck för en ovana vid att formulera sig kring kunskap som visar sig i handling.

En alternativ väg framåt är att argumentera för att lärare behöver utveckla ett professionellt språk som grund för värdering av praktisk kunskap. Det är inte samma sak som att säga att lärarna inte är professionella. Det handlar snarare om att delar av den praktiska kunskapen kan beskrivas som tyst eller underförstådd.¹⁴

Michael Polanyi¹⁵ tar hjälp av begreppet tacit knowing, kunskandet, som bestående av en närbelägen (proximal) och en avlägsen (distal) sida. Tyst kunnande och uppdelningen i proximal och distal beskriver hur delar av det tysta, närmare bestämt det distala kan benämnas och uttalas, men är beroende av det proximala och de kan bara förstås tillsammans. Det proximala är inte möjligt att prata om menar Polanyi eftersom det är en kroppslig, fysisk sensation. Till skillnad från gestaltpsykologin, som menar att det att utveckla kunskap om någonting är en mental process, så hävdar Polanyi att det proximala, tysta eller underförstådda är grunden för all kunskap, vilket innefattar ett aktivt erfalande. En person måste aktivt handla i förhållande till någonting och därigenom utveckla ett kunnande.¹⁶

Polanyi beskriver genom exemplet upplevelsen av att komma in i ett rum och omedelbart bilda sig en uppfattning om det är ett stökigt, rent, trivsamt och/eller smutsigt rum. Det är inte självklart att omedelbart uppfatta alla detaljer som ger ett helhetsintryck men Polanyi förklarar att det är detaljerna som är centrala för att uppfatta helheten. På liknande sätt kan en gestaltning upplevas som bra, ofokuserad, engagerande eller trevande. Orden blir, när de är tagna ur sitt sammanhang, värdelösa. Vad är det som är bra eller engagerande? Till skillnad från rummet som endera är rent eller smutsigt så är orden laddade av subjektiva föreställningar om

vad som exempelvis är bra. För att kunna förklara en helhet av en gestaltning som *bra* (i betydelsen fungerande i den situation gestaltningen beskriver) så behövs formuleringar kring detaljerna, vad är det i de enskilda delarna som bidrar till att helheten upplevs som bra? Min erfarenhet av att arbeta med olika lärarlag i både dans, musik och teater är att lärare ofta är överens om vad som är bra.¹⁷ Däremot kan det vara olika delar, eller aspekter av helheten som olika lärare uppfattar bidrar till att någon upplever en gestaltning som bra.¹⁸ Genom att exempelvis titta på filmat material av elevers gestaltningar och börja formulera sig kring vad det specifikt är som bidrar till att gestaltningen upplevs som bra så kan ett ämnesspecifikt språk utvecklas och ta form. Det är viktigt, inte enbart för att utveckla ett professionellt språk mellan lärare, utan även för att planera undervisning och för att kommunicera med elever i undervisningen, som en del av omdömes och utvecklingsamtal. Därtill är det centralt i syfte att utveckla kunskap om hur praktisk kunskap kan värderas och på sin egen grund legitimeras som skolämne.¹⁹

Det är möjligt att prata om kvalitativa aspekter av en gestaltning som bidrar till att den upplevs som bra. Eventuellt kan det hävdas att det krävs en annan typ av värdering för att formulera sig kring ”omätbara kvaliteter”.²⁰ De är inte mätbara i traditionell mening (Strannegård tar som exempel att mäta hållfastheten i en bro) men kvaliteten går att artikulera, framför allt i förhållande till exempel, såsom ett filmat exempel av en god gestaltning. Om man kan formulera sig kring vilka de aspekterna är så börjar man närma sig ett kvalitativt samtal om en god eller fungerande gestaltning som kan bli användbart i mötet med elever i undervisningen och/eller vid exempelvis ett omdömessamtal där lärarens värdering av arbetet och elevens kunnande ska kommuniceras. På så sätt kan ett språkliggörande av en kunskap som visar sig i ett praktiskt/gestaltande uttryck komplettera talade och skrivna analyser. Det kan beskrivas som fysiska analyser för att förtydliga att kunskapen visar sig i kroppen. Det kan utifrån ett vidgat språkbegrepp diskuteras om inte också talade och skrivna analyser är en form av (litterär) gestaltning. Om konsensus kan nås att kalla de tre olika typerna av uttryck för någon form för gestaltning är hur som helst min poäng att det är olika saker. Tre olika lärandeobjekt som är viktiga för att utveckla olika förmågor och som bör ses som kompletterande varandra.

Det handlar dessutom om att erkänna vissa av aspekterna som kvalitativa i den meningen att det är möjligt att som lärare exempelvis uttala sig om en fungerande gestaltning. Det kan finnas en risk att estetiska ämnen i skolan upplevs som ett frirum där allt som görs, gestaltas, uttrycks och formuleras är bra. Alla har rätt att uttrycka sig och ingen, varken lärare eller andra elever har lov att ha en åsikt om det som produceras. Här visar sig björntjänst nummer två. Som Bailin²¹ konstaterar så kan man inte lära någon något om man inte värderar det som visas, gestaltas, uttrycks eller skapas.

Let us look, for example, at the idea that creative thinking involves the suspension of judgement. I would argue that judgement is very much involved throughout the process of creating, that one evaluates all the time, and that, indeed, one must. The initial recognition of a problem as a problem, or identification of an area of exploration, is very much a product of judgement, as is the determining of a general direction for solution or way of proceeding. It is because one has expertise in an area and is immersed in its intricacies that one develops the judgment that makes it possible to see certain phenomena as in need of explanation or certain directions of exploration as viable (Bailin 1998, s. 41).

Lärarens uppgift måste vara att hjälpa eleven att utveckla sitt uttryck, sin gestaltning, sitt skapande eller vad det nu är som produceras i den kreativa processen. Om eleven inte möter något motstånd, om allt som görs alltid är rätt och bra så finns det en risk att engagemanget avtar. Det är möjligt och nödvändigt att utmanas i sitt skapande och här fyller läraren en viktig funktion genom att identifiera problem, genom att värdera och visa vägar för hur arbetet kan utvecklas. Men för att kunna göra det på ett nyanserat och etiskt väl avvägt sätt behöver först och främst formuleringar utvecklas kring vilka kvalitetskriterier som lärare baserar sitt omdöme och sin värdering på.²²

Likvärdighet eller likformighet?

Det är dessutom ett möjligt sätt att undvika den fälla som kunskapskraven kan få lärare att falla i, där läraren istället för att vara trogen sitt ämne blir slav under kraven som inte är skriva utifrån

ämnesspecifika förutsättningar utan utifrån tanken om likvärdighet. Björntjänst nummer tre uppenbarar sig. I en täckmantel och villfarelse att det går att generalisera kunskapskrav mellan ämnen och i en hel nation kan lärare börja fjärma sig från ämnes kärna. Det är allvarligt och kan rentav bli ofördelaktigt. Ofördelaktigt i den bemärkelse att skolan förminskas till en treämnesskola där läsa, räkna och skriva är de förmågor som undervisningen främst består av och som bedöms. Eleverna skulle på så sätt inte erbjudas möjligheter att utveckla andra förmågor som utifrån ett bildningsperspektiv är avgörande för att utvecklas och bli människa. Jag har träffat lärare i praktisk-estetiska ämnen som sliter med att konstruera skriftliga uppgifter där eleverna kan formulera sig om sitt kunnande i ämnet, istället för att ges tillfälle att gestalta eller producera i ämnet och därigenom visa vad man kan. Vad eleverna gestaltar och/eller producerar kan komma att bli det resultat som det därefter ska analyseras över.

Likvärdighet kan anses vara ett rimligt mål inom skolan, men det beror på vilken betydelse ordet ges.²³ Det blir inte per automatik en likvärdig skola genom att samma värdeord används i kunskapskraven vilket också Skolverket framhåller (se hela citatet, not 4):

Kvaliteten i elevens kunnande beskrivs i kunskapskraven med värdeord eller progressionsord. Flera av dessa ord återfinns i flera ämnen. Vad värdeorden betyder i en bedömningssituation avgörs av sammanhanget (Skolverket u.å. Betygssättning, stycke 5, under rubrik Kunskapskraven).

Det blir paradoxalt att påstå att ord får sin betydelse i de sammanhang de används och att det inte är möjligt att göra generella definitioner, samtidigt är det precis det som sker i och med värdeordens utformande. Idag raljeras det från studentvagnar med paroller där eleverna använder värdeorden: ” Vi har tagit studenten, på ett utförligt och nyanserat sätt”. Det blir inte trovärdigt och eleverna ser igenom lärarnas försök att förhålla sig till och tolka vad utförligt och nyanserat kan innebära i just det här ämnet och i just den här uppgiften. Det kan leda till det som Carlgren²⁴ varnar för; att lärarna skapar genvägar för eleverna att

nå upp till kraven, istället för att fördjupa kunskaperna genom meningsfull undervisning.

Hur ska då likvärdighet uppnås? Först och främst måste lärarna som Skolverket också beskriver i citatet, få möjlighet att identifiera vilka aspekter av elevexempel som bedömningarna utgår ifrån. Det är inget enkelt arbete och här bör lärarna ges tillfälle att beforska sin egen praktik, gärna tillsammans med kollegor. För att utreda vad det innebär att vara kunnig i ett ämne krävs ett systematiskt forskningsarbete. Resultatet av det måste i sin tur genomgå undervisningen så att eleverna har fått möjlighet att utveckla de olika aspekterna som bedömning förhåller sig till. Då går det att uppnå likvärdighet på ett lokalt plan, där lärare som arbetar på samma skola har en likvärdig syn på innehåll, undervisning och bedömning. Därefter kan samtal föras med andra skolor och kommuner om hur man arbetar med specifika arbetsområden och på vilka grunder bedömningar görs. Idag pågår ett sådant arbete inom Stockholms stad där Lärarnas forskningskonferens är ett föredömligt exempel på hur lärare kan dela kunskap om undervisning med varandra.²⁵

I det dagliga arbetet som lärare kan frågan om likvärdighet hanteras genom att erbjuda eleverna möjligheter till lärande utifrån individens förförståelse. Alla elever uppfattar samma fenomen på olika sätt vilket blir centralt att som lärare förhålla sig till om man vill skapa förutsättningar för likvärdighet i sitt klassrum.²⁶ Även det förutsätter ett systematiskt arbete i syfte att få syn på elevernas olika förförståelse och kunnande om det innehåll som för stunden behandlas. För den lärare som ska arbeta i morgondagens skola måste grunden för arbetet vara en lärardriven forskningspraktik, om lärare ska kunna förhålla sig till kunskaps- och lärandeteorier som förändrat lärares arbete under de senaste decennierna.

För att återvända till problematiken där de så kallade praktisk-estetiska ämnena riskerar att undermineras av teoretiska/språkliga överbyggnader så har jag i mitt arbete valt att tolka exempelvis skrivningar som: ”Eleven redogör utförligt och nyanserat för uppbyggnaden av flera komplexa sceniska berättelser” som att redogörelsen också kan ske i kroppen. Jag har i min avhandling²⁷ kunnat visa hur ett ”utförligt och nyanserat” sätt att gestalta kan beskrivas. Det formuleras i resultaten som ett mer

förfinat urskiljande av olika aspekter av ett fenomen. Genom att jag arbetade tillsammans med lärarlag där vi planerade, reviderade och analyserade undervisning med fokus på specifika lärandeobjekt kunde vi systematiskt undersöka och beskriva innebörden av en högre nivå av kunnande. Eftersom lärarna i studien bidrog med sin kunskap och förförståelse om det specifika lärandeobjektet så kunde olika aspekter av det vi undersöktes urskiljas. När vi därefter mötte eleverna i undervisningen så bidrog även elevernas kunskap, förförståelse och hur undervisningen togs emot till att utveckla kunskap om lärandeobjektet.²⁸ Resultatet av likande studier är en framkomlig väg för lärare att planera, genomföra och bedöma utfallet av sin undervisning. Lärare utvecklar kunskap om det som är det centrala i uppdraget, att undervisa i sitt ämne, och professionen byggs stark inifrån praktiken utan risk för vare sig fallgropar eller björntjänster.

Slutnoter

1. Skolverket, 2012 *Språk i alla ämnen. Språk- eller att byta en bromskloss.*

2. Se Skolverkets hemsida för beskrivning av alla teaterkurser: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=tea&tos=gy>

(hämtad 2015-02-15).

3. ”Kunskapskraven är konstruerade utifrån ämnets eller kursens långsiktiga mål och centrala innehåll. Kvaliteten i elevens kunnande beskrivs i kunskapskraven med värdeord eller progressionsord. Flera av dessa ord återfinns i flera ämnen. Vad värdeorden betyder i en bedömnings-situation avgörs av sammanhanget. En lärare kan till exempel tolka ordet ”enkla” på ett sätt när läraren bedömer en elevs resonemang i relation till ett konkret ämnesinnehåll och på ett delvis annat sätt i relation till ett annat ämnesinnehåll i ett annat arbetsområde” (Skolverket 2016, Betygsättning, stycke 5, under rubrik Kunskapskraven).

4. Ingrid Carlgren, 2015. *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker.* Michael Polanyi, 1998. *Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy.*

5. Dewey & Bentley, 1949. *Knowing and the known*.
6. Skolverket, u.å.a. *Läroplan för gymnasieskolan. Ämne – teater*.
7. Carlgren, 2015a.
8. jämför ”hinna med kursen”, Carlgren & Marton, 2002 *Lärare av imorgon*.
9. Läroplanskommittén (1994). *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*.
10. Läroplanskommittén (1994).
11. jämför Andersson, 2016. *Communication and shared understanding of assessment: a phenomenological study of assessment in Swedish upper secondary dance education.*; Andersson & Ferm Thorgersen, 2015. *Bedömning av danskunskande – uttryck, respons och värdering inom ett estetiskt ämne.*; Carlgren & Nyberg, 2015 *Från ord till rörelser och dans – en analys av rörelsekunskandet i en dansuppgift.*; Zandén & Ferm Thorgersen, 2015. *Teaching for learning or teaching for documentation?: Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform.*
12. jämför Carlgren 2015a; Elliot Eisner, *Cognition and curriculum reconsidered*; Elliot Eisner, *Assessment and evaluation in education and the arts*; Paul Hirst, *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*.
13. Pernilla Ahlstrand, 2014. *Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*.
14. Carlgren 2015a
15. Polanyi, 1958/1998. *Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Polanyi, 1967/2009. *The tacit dimension*. Polanyi, 2013. *Den tysta dimensionen*.
16. Se en fördjupad diskussion om tyst kunnande i avhandlingen Att kunna lyssna med kroppen i Ahlstrand, 2014. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf>
17. Jag har arbetat med olika skolutvecklingsprojekt med lärarlag på gymnasienivå, bland annat med modellen *learning study*.

18. Jämför Sadler, 2012. *Assuring academic achievement standards: from moderation to calibration*, *Assessment in Education* (2012) samt Marton & Booth, 2000. *Om lärande*.
19. Jämför Ahlstrand 2015, 2016. Ferm Almqvist, Vinge, Väkevä & Zandén, 2017. *Assessment as learning in music education : The risk of 'criteria compliance' replacing 'learning' in the Scandinavian countries*. Zandén, 2016. *The Birth of a Denkstil: Transformations of music teachers' conceptions of quality in the face of new grading criteria*. Ferm Thorgersen, 2015. *Grundskolelevers lärande som estetisk kommunikation: aspekter av översättning och delaktighet*.
20. Jämför Strannegård, 2007. *Kvalitet på modet*.
21. Bailin, 1998. *Creativity in context*.
22. Jämför Andersson, 2016a. *Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences.*; Andersson, 2016b. *Communication and shared understanding of assessment: a phenomenological study of assessment in Swedish upper secondary dance education*.
23. Jämför Englund & Quennerstedt, 2008. *Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik*.
24. Carlgren, 2015b. *Tänk om....(den 'nya kunskapsskolan' inte är en kunskapsskola)*.
25. Se hemsida: <http://www.pedagogstockholm.se/stockholm-teaching-and-learning-studies/lararnas-forskningskonferens1/>
26. Jämför Ferm, 2011. *Assessment of musical knowledge from a life-world-phenomnological perspective : The challenge of conceptualising and communication*.
27. Ahlstrand, 2014.
28. Ett lärandeobjekt är en viss insikt, färdighet eller förmåga som eleverna förväntas utveckla, oftast under en eller ett par lektioner utifrån ett väl avgränsat innehåll. Marton & Tsui 2004; Marton & Pang 2006.

Referenser

- Ahlstrand, P. 2014. *Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms universitet.
- Ahlstrand, P. 2015. Learning study i dans. *Venue*. Linköping: Linköpings universitet. <https://www.liu.se/uv/lararrummet/venue/learning-study-i-dans?l=sv>
- Ahlstrand, P. 2016. Man ser på kroppen att de hör pulsen. *Venue*. Linköping: Linköpings universitet. <https://liu.se/uv/lararrummet/venue/man-ser-pa-kroppen-att-de-hor-pulsen?l=sv>
- Andersson, N. & Ferm Thorgersen, C. 2015. Bedömning av danskunskande – uttryck, respons och värdering inom ett estetiskt ämne. I: B-M Styrke, (red.) *Kunskapande i dans: om estetiskt lärande och kommunikation*. Stockholm: Liber utbildning.
- Andersson, N. 2016a. Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal Of Pedagogy*, 7(2), 11–32.
- Andersson, N. 2016b. *Communication and shared understanding of assessment: a phenomenological study of assessment in Swedish upper secondary dance education*. Diss.Luleå : Luleå tekniska univ.
- Bailin, S. 1998. Creativity in context. In David Hornbrook (ed.) *On The Subject of Drama*. London: Routledge.
- Carlgren, I. & Marton, F. 2002. *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, I. 2015a. *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, I. 2015b. Tänk om.... (den 'nya kunskapsskolan' inte är en kunskapsskola). Skola och samhälle, S.O.S. (hämtad 2016-05-19). Tillgänglig: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/in-grid-carlgren-tank-om-den-nya-kunskapsskolan-inte-ar-en-kunskapsskola/>

- Carlgren, I. & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelser och dans – en analys av rörelsekundandet i en dansuppgift. I: *Forskning om undervisning och lärande*: Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Dewey, J. & Bentley, A.F. 1949. *Knowing and the known*. Boston:
- Eisner, E.W. 1996. *Cognition and curriculum reconsidered*. (2. ed.) London: Paul Chapman.
- Eisner, E. W. 2007. Assessment and evaluation in education and the arts. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, 423–426. Amsterdam: Springer.
- Englund, T. & Quennerstedt, A. 2008. Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik i Englund & Quennerstedt (red.) 2008. *Vadå likvärdighet?* Göteborg: Daidalos.
- Ferm, C. 2011. Assessment of musical knowledge from a life-world-phenomnological perspective : The challenge of conceptualising and communication. *Hellenic Journal of Music, Education, and Culture*, 2(3), 38–45. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-10767>
- Ferm, C. 2015. Grundskolelevers lärande som estetisk kommunikation: aspekter av översättning och delaktighet. I: B-M Styrke, (red.) *Kunskapande i dans: om estetiskt lärande och kommunikation*. Stockholm: Liber utbildning.
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L., & Zandén, O. 2017. Assessment as learning in music education : The risk of ‘criteria compliance’ replacing ‘learning’ in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1321103X16676649>
- Hirst, P.H. 1974. *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. London: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. 2000. *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. and Tsui, A. B.M. with Chik, P.M., Ko, P. Y., Lo, M. L., Mok I. A.C., Ng, F.P., Pang, M. F., Pong, W. Y., Runesson, U. 2004. *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pang, M. F. 2006. On some necessary conditions of learning. *The journal of the learning sciences*. 15 (2), 193–220.

- Polanyi, M. 1958/1998. *Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. 1967/2009. *The tacit dimension*. University of Chicago Press ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. 2013. *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos.
- Sadler, D. R. 2012. Assuring academic achievement standards: from moderation to calibration, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-15.
- Skolverket. u.å.a.. *Estetiska programmet. Läroplaner, ämnen och kurser*. (Hämtad 2016-05-03). Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/program.htm?programCode=ES001&lang=sv>
- Skolverket. u.å. b. *Bildning och kunskap*. (Hämtad 2013-01-03). Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=135>
- Skolverket. 2012. Språk i alla ämnen. Språk- eller att byta en bromsloss. (Hämtad 2016-05-19). Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/diskutera-och-utveckla/sprak-i-alla-amnen>
- Skolverket. 2016. *Betygssättning*. (Hämtad 2012-06-21). Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/regelverk/fragor-och-svar/fragor-och-svar-om-betyg/betygssattning-1.173341>
- Strannegård, L. 2007. Kvalitet på modet. I: Lars Strannegård (red.) *Den omätbara kvaliteten*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. 2015. Teaching for learning or teaching for documentation?: Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal Of Music Education*, 32(1), 37-50.
- Zandén, O. 2016. The Birth of a Denkstil: Transformations of music teachers' conceptions of quality in the face of new grading criteria. *Nordisk Musikpedagogisk Forskning*, 17, 197-225. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-60435>

Estetiska uttrycksformer – syskon eller kusiner?

Eva Österlind

Estetiska lärprocesser

Estetiska lärprocesser är en term som syftar på att ett särskilt lärande uppstår i undervisning som involverar estetiska inslag, i form av estetiska ämnen eller uttrycksformer och konstnärliga arbetssätt.¹ Det har gjorts åtskilliga försök att definiera begreppet och beskriva vad en estetisk lärprocess skulle kunna vara.² Alla försök i den riktningen görs i relation till, och alltför ofta med ett avståndstagande från, vad som betecknas som vanlig eller traditionell undervisning.³ Den så kallade vanliga undervisningen beskrivs något förenklat som fokuserad på lärande av fakta genom verbala och matematiska symboler,⁴ och kontrasteras mot synsättet att estetisk erfarenhet, eller med Deweys ord *aesthetic experience*,⁵ kan bidra till en mer holistisk förståelse av komplexa fenomen.

En metastudie av estetiska ämnens eventuella *transfer effects*, alltså om det eleverna lärt sig kan vara användbart i andra (ämnes-) sammanhang, visar på sådana effekter av drama och musik.⁶ Det är dock inte självklart att estetiska ämnen eller lärprocesser alltid är av godo.⁷ Enligt Bamford bidrar estetiska ämnen och inslag i undervisningen till elevers lärande, men bara under förutsättning att de håller hög kvalitet.⁸ Dunn och Stinson varnar för att estetiska inslag kan bli rent funktionella och inte alls bidrar till att höja undervisningens kvalitet. För att lyckas krävs enligt Dunn och Stinson framför allt att pedagogen har ämnesspecifik estetisk kompetens, i annat fall är det risk att 'the teaching becomes artless'.⁹

Hur du refererar till det här kapitlet:

Österlind, E. 2018. Estetiska uttrycksformer – syskon eller kusiner? I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 45–66. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.c>. License: CC-BY

Lindström har konstruerat en modell för att klargöra vad estetiska lärprocesser kan innebära.¹⁰ Modellen inkluderar både lärande i estetiska ämnen och lärande i andra ämnen via estetiska inslag. Lindström menar att estetiska lärprocesser innefattar fyra olika aspekter – lärande i, om, med och genom olika konstformer – vilket visar att begreppet är flerdimensionellt och mångtydigt. Mångtydigheten framträder i än högre grad genom Thorgersens analys av ordet *estetisk* i svenska läroplaner.¹¹ I Lpo 94 användes ordet *estetisk* på åtta olika sätt i läroplanen, vilket enligt Thorgersen gjorde det svårtolkat för alla som försökte förstå det i ett specifikt sammanhang. För att precisera innebörden av *estetisk* verksamhet har Marner utvecklat begreppen *mediespecifk* och *medieneutral*, som beskriver två olika sätt att se på estetikens roll och betydelse i skolan.¹² Marner är kritisk till ett medieneutralt synsätt som inte respekterar (kunnande i) de olika konstformerna i sin egen rätt. Problemen med ett medieneutralt synsätt kan beskrivas i relation till multimodal teori.¹³

En central utgångspunkt i multimodal teori är att olika modaliteter verkar för att möta olika kommunikationsbehov, och att skilda modaliteter inte är utbytbara eftersom ett och samma budskap inte kan medieras genom olika modaliteter. Budskapet påverkas eller formas ofrånkomligen av den valda modaliteten. Detta är också Marners argument, när han varnar för ett generellt synsätt på *estetisk* verksamhet där alla modaliteter eller uttrycksformer knutna till olika konstformer buntas ihop till något 'estetiskt', och sedan betraktas som om de har en och samma funktion och roll i elevers lärande. Även om olika modaliteter och estetiska uttrycksformer kan tjäna likartade syften, exempelvis ge existentiella upplevelser eller erbjuda förståelse av komplexa fenomen, kommer innebörden som skapas genom en viss uttrycksform alltid att vara annorlunda än om en annan modalitet hade använts. Därför är det viktigt, enligt Marner, att elever får möjlighet att tillägna sig mediespecifk kunskap och erfarenhet för att kunna kommunicera genom estetiska uttrycksformer på ett kompetent och reflekterande sätt.¹⁴

Ur ett internationellt perspektiv kan diskussionen om estetiska lärprocesser förefalla märklig, eftersom begreppet inte har någon direkt motsvarighet i andra länder. Enligt Lindström kan

det närmast kopplas till begrepp som *arts in school* och *arts education*.¹⁵ Men behovet att klargöra det estetiska ämnesområdets innehåll och avgränsningar mot andra ämnesområden är inte unikt för Sverige. Undervisning i estetiska ämnen, liksom estetiska inslag i undervisning inom andra skolämnen, samt samverkan mellan olika estetiska ämnen och uttrycksformer, visar på områdets bredd och komplexitet, och därmed behovet av mer preciserade begrepp. I läroplanen för den svenska förskolan används *estetiska uttrycksformer*.¹⁶ I grundskolans läroplan talas om *de estetiska kunskapsområdena*.¹⁷ På gymnasiet användes tidigare begreppet *Estetisk verksamhet* som benämning på en kärnämneskurs, obligatorisk för alla elever oavsett program. Sedan 2011 används istället beteckningen *Estetisk kommunikation* på en valbar kurs, obligatorisk enbart för elever på estetiska programmet.

Läroplanen för grundskolan lyfter fram olika uttrycksformer, och att exempelvis drama ska vara ett inslag i skolans verksamhet.¹⁸ Trots det har drama fått minskat utrymme i de kursplaner som i hög grad styr undervisningen.¹⁹ Läroplanen påverkar i sin tur hur det estetiska ämnesområdet organiseras och behandlas inom lärarutbildningen, där utrymmet för såväl estetiska ämnen som estetiska lärprocesser i andra ämnen minskat kraftigt under senare år. Dessa tendenser i grundskolans läroplan och lärarutbildningen, liksom i viss mån reformer inom gymnasieskolan, utgör en bakgrund och ett motiv till föreliggande studie.

I gymnasieskolan behandlas estetiska uttrycksformer i huvudsak som självständiga ämnen. På estetiska programmet utgör undervisning inom ett specifikt estetiskt ämnesområde ca 40–50% av all undervisning, vilket innebär mer än ett helt skolår.²⁰ Detta bedömdes som *en* möjlig utgångspunkt för att kasta ljus över *estetiska ämnen* i relation till *estetiska lärprocesser*, trots att estetiska lärprocesser inte förekommer som begrepp i gymnasiet. Skälet är att elever på estetiska programmet tack vare omfattande undervisning har goda möjligheter att utveckla förtrogenhet inom området. Studien bygger på enkäter till tredjeårselever på estetiska programmets Bild-, Musik- och Teater-inriktningar. Finns det stora likheter i hur eleverna upplever sina respektive estetiska ämnen eller dominerar olikheterna? Finns det fog för att

sammanföra 'det estetiska' eller inte – i vilken grad är det estetiska kunskapsområdet mediespecifikt eller medieneutralt?

Gymnasieskolans estetiska program

Den svenska gymnasieskolan är organiserad i ett antal studieprogram som är inriktade mot olika kunskapsområden. Varje program består av en specifik ämneskombination med ett antal givna och några valbara kurser. Inom ett studieprogram är flertalet kurser obligatoriska, vilket betyder att programvalet får stor betydelse för utbildningens innehåll.

Estetiska programmet, som introducerades 1994, visade sig bli ett av de mest populära och därmed ett av de största studieprogrammen.²¹ I samband med att gymnasieskolan reformerades föreslogs att Estetiska programmet skulle breddas till 'Estetik och Humaniora' och innehålla en kombination av estetiska ämnen och språk.²² Ett annat förslag var att kursen 'Estetisk verksamhet' inte längre skulle vara en kärnämnescurs för alla elever. Dessa förslag utsattes för hård kritik, vilket ledde till att Estetiska programmet fick vara kvar. Kursen 'Estetisk verksamhet' ströks däremot, trots att det även enligt den nya läroplanen Gy 2011 är 'skolans ansvar att varje elev kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden'.²³ I en utredning från 2016 dryftas dock återinförandet av ett estetiskt ämne på samtliga program.²⁴

Enligt de nuvarande examensmålen är estetiska programmet ett högskoleförberedande program: 'Efter examen från programmet ska eleverna ha kunskaper för högskolestudier inom främst de konstnärliga, humanistiska och samhällsvetenskapliga områdena'.²⁵ Syftet beskrivs i läroplanen som att 'utveckla elevernas kunskaper i och om de estetiska uttrycksformerna'.²⁶ Eleverna ska få möjlighet att 'skapa, uppleva och tolka konst och kultur'.²⁷ De ska även få 'allsidig träning i det estetiska hantverket', och 'utveckla sin analytiska förmåga'.²⁸ Eleverna ska också lära sig 'att kommunicera tankar och idéer med estetiska uttrycksmedel'.²⁹ 'Kreativitet, nyfikenhet, kommunikation, samspel samt förmåga till eget skapande och framförande ska vara centralt i utbildningen'.³⁰

Estetiska programmet har fem grenar, *bild och formgivning, dans, estetik och media, musik* samt *teater*.³¹ Eleverna väljer en av dessa inriktningar, och behåller den under hela gymnasietiden. I allmänhet är elevgrupperna blandade, med varierande bakgrunds-förhållanden. En majoritet, 66% av eleverna på det estetiska programmet är flickor, men pojkar dominerar musikinriktningen.³² Många gymnasieskolor kan anta alla behöriga sökande men i vissa fall, om många elever söker till en specifik skola, kan urval göras utifrån betyg och/eller antagningsprov.

Studiens syfte och genomförande

Syftet är att beskriva gymnasieelevers erfarenheter och uppfattningar av tre karaktärsämnen inom Estetiska programmet, nämligen bild och formgivning, musik och teater, som utgångspunkt för att belysa frågan om estetiska uttrycksformer i huvudsak är likartade eller olikartade.

Datamaterialet består av enkäter till ett sjuttioal elever. Frågeformuläret, som ursprungligen konstruerades av McCammon,³³ har bearbetats något för att passa svenska förhållanden. Resultat rörande de svenska teater eleverna har presenterats av Österlind,³⁴ liksom en jämförelse mellan teater elever från Arizona och Sverige som påvisade stora likheter.³⁵ Teater elevernas upplevelser och erfarenheter är alltså relativt väl genomlysta.³⁶ Studien om teater kompletterades senare med motsvarande enkäter till elever som valt bild och formgivning, samt musik. Eftersom det rör sig om en undersökning i liten skala går det inte att dra några generella slutsatser av resultaten.

En av skolorna är belägen i Stockholms innerstad, men tillhör inte någon av de mest välkända gymnasieskolorna. Den andra skolan ligger i en mindre stad i Mellansverige. Båda skolorna erbjuder ett brett urval av studie- och yrkesförberedande program, och det är rimligt att anta att båda skolorna tar emot elever med varierande social bakgrund. De två skolorna, lärarna och elevgrupperna var inledningsvis helt okända för mig, och valdes utan någon känedom om förutsättningarna på respektive skola. Det är inte heller känt i vilken mån man samverkade över ämnesgränserna mellan de olika estetiska inriktningarna, på de båda skolorna.

Frågeformuläret inleds med bakgrundsinformation följt av sex öppna frågor om respektive ämne, här med *exemplet* teater. 1. Varför bestämde du dig för att välja Estetiska programmet med inriktning teater? 2. Beskriv kort några av de saker du deltagit i som elev på teaterprogrammet. 3. Vad är mest utmanande med att gå teaterprogrammet? 4. Beskriv din mest minnesvärda teaterupplevelse. 5. Tror du att din teatererfarenhet från gymnasiet kommer att påverka dig i framtiden? I så fall, förklara kortfattat hur. 6. Skulle du rekommendera andra att gå en teaterkurs eller vara med i teaterprojekt på din skola, eller gå det estetiska programmet med inriktning teater? Varför eller varför inte?

Eleverna fick information om att enkäten genomfördes i forskningssyfte och att ingen utom forskaren skulle ha tillgång till deras svar. Ingen skulle heller kunna identifieras, även om enstaka enkätsvar citerades. Eleverna fick också veta att det var frivilligt att medverka, och att de kunde välja att hoppa över frågor – även om det naturligtvis var önskvärt att alla frågor besvarades.³⁷ Samtliga elever gick sitt tredje och sista år på estetiska programmet, men teater eleverna svarade sent på hösten, medan övriga elever svarade i slutet av våren, vilket innebar att teater eleverna inte hunnit lika långt i sin utbildning. För teater medverkade 30 elever. För bild deltog 21 elever och för musik svarade 17 elever. Sammanlagt har 68 elever, 50 flickor och 16 pojkar, samt två elever som valt att inte angett kön, besvarat enkäten (se Tabell 1).

Fenomenografi

Fenomenografi utgör en ram för analysen av teater elevernas svar. Fenomenografien utvecklades av Marton tillsammans med en

Tabell 1. Elever som deltog i studien

	Bild & form	Musik	Teater	Totalt
Flickor	15	10	25	50
Pojkar	5	6	5	16
Ej svarat	1	1	–	2
Totalt	21	17	30	68

grupp svenska forskare, för att beskriva variationen i studenters uppfattningar av ett givet fenomen.³⁸ Baserat på data, vanligtvis från intervjuer, konstrueras kvalitativt skilda uppfattningar av det studerade fenomenet. Fenomenografi liksom fenomenologi fokuserar på hur människor erfar sin omvärld, men de skiljer sig åt beträffande syfte och metod.³⁹ Fenomenologin strävar efter att beskriva essensen eller kärnan i ett visst fenomen, medan fenomenografin strävar efter att beskriva variationen i hur ett fenomen uppfattas och förstås. 'The aim ... is not to find the singular essence, but the variation and the architecture of this variation'.⁴⁰

Ett betydelsefullt kännetecken är att en fenomenografisk analys utgår från datamaterialet och inte från i förväg konstruerade beskrivningskategorier. Avsikten är att nå bortom individuella yttrandet och söka underliggande mönster i materialet som helhet, och utifrån detta formulera ett fåtal, kvalitativt skilda uppfattningar av det studerade fenomenet. Vanligen väljs citat ur materialet för att illustrera beskrivningskategorierna. Kategorierna presenteras sedan i relation till varandra i ett utfallsrum.

Traditional phenomenographic research aims to investigate the qualitatively different ways in which people understand a particular phenomenon or an aspect of the world around them. These 'different ways of understanding', or conceptions, are typically represented in the form of categories of description, which are further analysed with regard to their logical relations in forming an outcome space.⁴¹

För att kunna genomföra en fenomenografisk analys krävs ett rikt och fylligt datamaterial. Det kan samlas in genom enkäter, men intervjuer är vanligtvis att föredra. I den här studien är de skrivna svaren ibland kortfattade, och en fenomenografisk analys av hela datamaterialet har inte varit möjlig att genomföra (mer om detta nedan). Inledningsvis presenteras en sammanfattning av datamaterialet ämne för ämne, knuten till enkätfrågorna. Detta följs av en kortfattad beskrivning av de kategorier som var resultatet av den tidigare genomförda fenomenografiska analysen av enkätsvaren om teater.⁴² Värt att notera är att i en renodlad fenomenografisk analys har antalet respondenter som uttrycker en viss

uppfattning ingen betydelse, det viktiga är att formulera variationen av uppfattningar bland deltagarna. I det här sammanhanget är det dock av intresse att se hur vanlig eller ovanlig en viss uppfattning är i de olika elevgrupperna. Därför avslutas resultatdelen med ett avsnitt där enkätsvaren från de olika ämnesinriktningarna jämförs med varandra.

Elevernas erfarenheter

När datamaterialet granskades i sin helhet framkom en påtaglig skillnad mellan enkätsvaren, som bestod av att bildeleverna hade svarat relativt kortfattat, medan musik- och teaterleverna hade svarat mer utförligt. Svaren på musik- och teaterenkäterna var dubbelt så omfattande och rika på detaljer. Skillnaden var synlig med blotta ögat och lätt att kontrollera (se Tabell 2).⁴³ Att bildeleverna svarat så korthugget gjorde det omöjligt att genomföra en fenomenografisk analys.⁴⁴ Detta avsnitt bygger därför på en kombination av kvalitativa och kvantitativa beskrivningar av datamaterialet. Först presenteras ämnena var för sig. Därefter presenteras resultatet av den fenomenografiska analysen av teaterlevernas erfarenheter i form av sju beskrivningskategorier. Avslutningsvis relateras analysen av teater till enkätsvaren om bild och musik.

Bild och Form

Motiven till att välja Estetiska programmet – bild och formgivning, är knutna till ett starkt intresse; ‘bild har alltid varit mitt liv’ (B5)⁴⁵, ‘det är roligt att vara kreativ’ (B18) och man träffar ‘roligt folk’ (B3). Ett par av eleverna visste redan när de valde bild och formgivning att de ville yrkesarbeta inom området. Några nämner brist på

Tabell 2. Enkätsvar, omfattning och bortfall

	Bild & form	Musik	Teater	
Antal ord	1771	2752	4620	Totalt 9143 ord
Antal ord i medeltal	84	162	154	M = 134 ord
Obesvarade frågor	5	1	2	

motivation för andra skolämnena och att 'jag ville göra något roligt under skoltiden inte bara teori' (B 17). En elev skriver att hen aldrig skulle klara NV- eller S-programmet. När bildeleverna besvarar övriga enkätfrågor, till exempel vad de deltagit i, domineras deras svar av referenser till material och tekniker, 'jag har målat med olja, akryl, huggit i trä och jobbat med lera' (B 8). Detta är mycket vanligt förekommande i svaren på fyra av de sex enkätfrågorna. Exempelvis nämner bara en enda elev besök på konstmuséer under utbildningen, trots att sannolikt alla elever deltagit. Därefter lyfter bildeleverna fram problem i generella termer, relaterade till kreativitet och (brist på) inspiration. Även utmaningar som uttrycks i allmänna ordalag, 'att alltid vara kreativ' (B13), och 'toppa sig själv med varje uppgift' (B4), tycks vara nära knutna till material och verktyg. På frågan om bild- och formstudierna kommer att påverka dem i framtiden, är det endast ett fåtal svar som går bortom bild- och formundervisningen i sig, och antyder att det eleverna lärt sig kan vara användbart i andra sammanhang, till exempel: 'man måste kolla på saker i ett annat perspektiv och nu gör man de[t] utan att tänka' (B9). En elev 'har mest utvecklats som person och blivit mer säker' (B 15). 'Ja, man blir mer kreativ inom alla områdena i livet. Man har en längtan efter kreativitet.' (B17). Nästan alla elever, 18 av 21, skulle rekommendera andra att välja Bild- och formprogrammet eftersom de har lärt sig mycket, men sex elever skriver att de inte skulle rekommendera sin egen gymnasieskola.

Musik

Eleverna är mycket entusiastiska över Estetiska programmet – musik. Deras motiv är i huvudsak knutna till ett livligt intresse för musik; 'Jag blir aldrig mätt /.../ ger mig en känsla av egenvärde' (M14). Många ville göra något kul och 'jag förstod att det var [det] som gjorde mig lycklig' (M11). Fyra elever skriver att de var skoltrötta, 'Jag ville studera något som jag verkligen var intresserad av, för att få mer studiemotivation' (M16). I beskrivningarna av vad de gjort i musikämnet domineras svaren av hänvisningar till konserter av olika slag som de genomfört under gymnasietiden. De nämner också individuella lektioner på det egna instrumentet samt musikteori. Eleverna skriver att de har lärt sig mycket, exempelvis att komponera, att arrangera konserter, att stå på scenen,

och att nå en publik. Musikteori sägs vara det mest krävande, den beskrivs som 'klurig och svår' (M₃). Det kan också vara en utmaning att arbeta tillsammans, att organisera repetitioner med mera, något som gäller såväl kammarmusik som rockband.

Det mest utmanande är nog att komma överens inom klassen /.../ de flesta har mycket starka viljor, särskilt när det kommer till musik /.../ Men vi har genom musiken lärt att arbeta mycket bra i grupp (M₂).

Några elever nämner mer generella kompetenser som de har erövrat, som att planera, att samarbeta, att våga ta initiativ, att utsätta sig och riskera att misslyckas. Den överlägset mest minnesvärda musikupplevelsen är den avslutande konserten, musikshowen som de genomförde bara några veckor innan de besvarade enkäten. Alla musikelever utom en är beredda att rekommendera musikprogrammet till andra elever, för någon är det 'de enda 3 lyckliga åren under hela min skoltid' (M₁₄). Skälen till det hänger i första hand ihop med vad de har lärt sig och hur mycket de har utvecklats som musiker. Även samarbetsförmåga, personlig utveckling och de nära relationer som växer fram när man musicerar och uppträder tillsammans, lyfts fram. Två tredjedelar av musikeleverna refererar minst en gång till grupparbete, personlig utveckling och en stark känsla av samhörighet, men några nämner också vissa förutsättningar 'jag tror inte att man kan gå en roligare gymnasieutbildning än estet-musik. Men man måste vara intresserad och engagerad och ha en del kunskap...' (M₂).

Teater

Eleverna som valt Estetiska programmet – teater, är uttalat positiva, men deras svar har olika känslomässig ton. Vissa elever är passionerade, de skriver t.ex. att de 'älskar att spela teater' (T₁). Andra elever är genuint positiva, och hänvisar till att teater är 'intressant' och 'kul' (T₃). Ytterligare andra svar är positiva, men mer återhållsamma; 'teater verkade roligt' (T₆). Enstaka svar är mer distanserade, och har en kritisk eller negativ ton. Kritiken handlar om att antingen ha 'fått nog' av teater, eller att inte ha fått tillräckligt av 'riktig teater' under studietiden. Endast en elev är

negativ till studieprogrammet, på grund av ‘meningslösa småprojekt’ (T10). Flertalet av eleverna hade redan viss eller omfattande erfarenhet av teater när de gjorde sitt programval. En elev nämner det som en förutsättning för att bli nöjd med sitt val. Teater sägs skapa en väldigt speciell, positiv stämning och närhet mellan studenterna: ‘Teater är lika med gemenskap’ (T29), och man kan ‘se klasskompisar utvecklas’ (T22). Kompetenser som växer fram under teaterlektionerna kan vara användbara i många andra sammanhang. Att ‘prata högt och tydligt inför grupp /.../ använda kroppsspråket på ett helt annat sätt’ (T26), och ‘ha förmågan att se och hitta nya lösningar på problem som uppstår’ (T27) nämns av eleverna. Sådana förmågor kan vara ‘användbart inom fler branscher än teater’ (T24), och ‘i alla relationer och sociala sammanhang’ (T25). Teater är ‘underskattat’ (T5) och ‘lärorikt som attan’ (T7). ‘Bara för att det vi gör här är fiktivt, betyder [det] inte att man inte har användning av det i det i verkliga livet’ (T8).

Den fenomenografiska analysen av teater elevernas enkätsvar, som genomfördes separat, resulterade i sju beskrivningskategorier relaterade till varandra i ett utfallsrum (jfr Österlind, 2011). Kategorierna beskriver dels uppfattningar av teaterämnet i sig, dels teater i relation till andra skolämnen. När det gäller teaterämnet i sig, och vad man faktiskt lär sig, beskrivs några olika aspekter (se Figur 1). Teaterstudier kan vara en källa till personlig utveckling, ‘man får en helt ny kännedom om sig själv’ (T2) och blir mer social och ‘öppen som person’ (T28). De kan leda till utveckling av ämnesspecifika förmågor som ‘konsten att agera’ (T20) och utveckling av generella kompetenser som att ‘tala framför publik’ (T24). Men teaterstudierna kan också uppfattas som inte tillräckligt utmanande, ‘vill man satsa på teater är det här fel skola’ (T10).

När teaterämnet jämförs med andra skolämnen (se Figur 2) framhålls teater som en källa till vänskap och glädje, ‘det är roligt och givande’ (T24), ‘man får en helt annan samhörighet med sin klass’ (T2). Ämnet kan motverka skoltrötthet och bidra till ökad motivation; ‘jag hade nog varit enormt skoltrött redan i 1:an om det inte hade varit för teaterlektionerna’ (T26). Men det kan också bli för mycket av det goda, när teater är något man uppskattar men får i lite för stor dos på estetiska programmet så ‘att man efter tre år känner att teater inte är roligt längre /.../ man tröttnar.’ (T28).

Teaterämnet och lärande			
Teater som <i>personlig utveckling</i>	Teater som <i>ämnesspecifika förmågor</i>	Teater som <i>generella kompetenser</i>	Teater som <i>inte tillräckligt utmanande</i>

Figur 1. Elevernas upplevelser av lärande i teaterämnet

Teater jämfört med andra ämnen		
Teater som <i>källa till glädje och vänskap</i>	Teater som <i>botemedel mot skoltrötthet</i>	Teater som <i>för mycket av det goda</i>

Figur 2. Elevernas erfarenheter av teater i relation till andra skolämnena

Sammanfattning

Resultatet av den fenomenografiska analysen, de sju kategorierna som beskriver elevernas uppfattningar av teater, har relevans även för enkätsvaren om bild och musik. Två av kategorierna, där eleverna uppfattar ambitionsnivån som alltför låg respektive för hög, representeras av ett par teaterlever. Ingen bild- eller musikelev har beskrivit sina studier som inte tillräckligt utmanande. Däremot finns en elev som uttrycker en liknande uppfattning av bildämnet, att det kan bli för mycket av det goda, 'det är inte roligt längre' (B₂). Erfarenheter som stämmer överens med de övriga fem beskrivningskategorierna, det vill säga personlig utveckling, ämnesspecifika förmågor, generella kompetenser, glädje och vänskap, samt bot mot skoltrötthet, finns representerade även i bild- och musikelevernas enkätsvar.

Men det finns också intressanta skillnader, bland annat relaterade till antalet svar av en viss typ. Innan vi går in på dem vill jag påminna om att det handlar om ett begränsat material, och att det inte går att dra några slutsatser annat än för just de elevgrupper

som deltagit i studien. När vi börjar granska enkätsvaren i termer av antal och proportioner, och jämföra olika elevgrupper sinsemellan, lämnar vi också fenomenografins domäner.

Det finns stora skillnader i mål och ambitionsnivå mellan eleverna inom alla ämnesgrupper, som lite tillspetsat handlar om att en del valt något de brinner för medan andra valt bort något de vill slippa. Vissa elever vill bli professionella och arbeta inom sin konstform, medan andra inte alls har det som mål – att välja estetiska programmet som botemedel mot skoltrötthet nämns av några elever inom varje ämnesgrupp. Detta tycks dock inte orsaka några nämnvärda konflikter mellan eleverna. I stort sett samtliga elever säger att de har lärt sig väldigt mycket, och blivit skickligare i sina ämnen. Det är

förväntat efter tre års studier, och här finns ingen tydlig skillnad mellan ämnesgrupperna. Det stora flertalet av eleverna skulle gärna rekommendera sitt studieprogram till andra, även om entusiasmen är något mer dämpad bland bildeleverna. Några elever nämner att ett seriöst intresse och förkunskaper är en förutsättning för att bli nöjd med sitt val.

Estetiska ämnen som källa till vänskap och glädje påtalas också i samtliga ämnesgrupper, men av ett fåtal elever i bildgruppen och av en stor majoritet i musik- och teaterklasserna. Teatereleverna skriver betydligt mer, och på ett mer detaljerat och reflekterande sätt än de övriga, när det gäller personlig utveckling och generella kompetenser och de lyfter i högre grad fram kunskandet som allmängiltigt. Två tredjedelar av musikeleverna tar också upp personlig utveckling och generella kompetenser, som att lära sig samarbeta, men främst i relation till musikutövning. Bland bildeleverna nämns dessa två aspekter endast av en student vardera. Musik- och teatereleverna beskriver alltså mer likartade erfarenheter. Det är på de här punkterna, personlig utveckling och generella kompetenser, som svaren tydligast skiljer sig åt mellan grupperna.

Vad kan vi eventuellt få ut av dessa likheter och skillnader? En närmast banal slutsats är att elevernas upplevelser och uppfattningar ser ut att vara nära kopplade till respektive ämne. Bildeleverna refererar bara undantagsvis till det omgivande samhället, utanför konstfältet eller bildklassrummet. Musikeleverna

har varit orienterade mot konserter och att möta publik av olika slag, och lyfter fram att de därigenom utvecklat generella kompetenser som samarbetsförmåga. I det begränsade datamaterialet framträder sådana transfer-effekter allra tydligast i relation till teater. Ett stort antal elever framhåller att de genom teaterämnet utvecklat generella kompetenser som de pekar ut som värdefulla för många olika sociala situationer och yrkesområden.

Avslutande reflektioner

Estetiska programmet är värdefullt på många sätt enligt de elever som deltagit i studien. Det är inte så många elever som valt det för att övervinna sin skoltrötthet, men även ett fåtal elever som tack vare det estetiska programmet lyckas fullfölja sina gymnasiestudier är en stor framgång. Särskilt musik- och teater eleverna lyfter fram att de lärt sig samarbeta och blivit mer frimodiga. I samtliga ämnen utvecklar man sin kreativa förmåga och lär sig att lösa problem. Dessutom har givetvis de estetiska ämnena, precis som alla andra skolämnen, ett inneboende värde.

Att eleverna har olika ambitionsnivå nämns inte som ett problem, vilket är intressant ur pedagogisk synvinkel eftersom olika mål och ambitioner skulle kunna utgöra en källa till konflikter.⁴⁶ Att estetiska programmet faktiskt har motiverat skoltrötta elever att fullfölja gymnasiet är högst intressant eftersom avhopp från gymnasiet är ett stort problem, både för individen och för samhället som helhet. Detta faktum förringar inte egenvärdet av estetisk utbildning, men bör inte heller negligeras.

Vad har de estetiska ämnena gemensamt och vad skiljer dem åt?

Jämfört med andra skolämnen tycks de ge mer utrymme för kreativitet och problemlösning baserad på elevernas egna idéer. Det handlar åtminstone delvis om att förverkliga visioner, inte om att i snäv bemärkelse göra rätt. Det finns definitivt måttstockar även inom estetiska ämnen, men det finns sällan ett facit. Något som bedöms som en felaktighet eller ett misstag kan ofta korrigeras på flera sätt, med olika resultat, och ändå bli 'rätt' eller snarare 'bra'. Utrymmet för – och kraven på – interaktion mellan eleverna, produktion och samarbete i skarpt läge, exempelvis i samband

med framträdanden inför publik, speciellt inom musik och teater, utgör sannolikt en positiv drivkraft i arbetet.

De estetiska ämnena går utöver verbal och skriftlig kommunikation. Eleverna är inte enbart hänvisade till att läsa och skriva. De kroppsliga och materiella aspekterna är nära knutna till hantverkskicklighet, omdömesförmåga och handens kunnande. Processen kännetecknas av att finna kreativa lösningar på olika typer av problem. (De måste vara kreativa eftersom de specifika problem som uppstår ytterst sällan är upprepningar av andra problem.) Sådana förutsättningar försöker man ibland konstruera, t.ex. inom entreprenöriellt lärande, men här uppstår både problemen och motivationen att lösa dem så att säga av sig själva, i ett givet sammanhang.

I skapandet av bild, musik och teater involveras i regel kropp och sinnen på ett högst påtagligt vis. Jag vill hävda att det råder en bättre balans mellan tankar, känslor, intuition, intention och aktion, inom de estetiska ämnena. För att inte tala om kroppen, som istället för att negligeras tas på fullt allvar. De estetiska ämnena upplevs också som meningsfulla av i stort sett alla studenter i studien.^{47,48} I bästa fall handlar det om bildning som involverar hela människan.

Utifrån den här småskaliga studien innebär bildämnet att eleverna i hög utsträckning fokuserar på material, redskap och tekniker. Musik bygger också på att lära sig specifika tekniker, men i det här fallet tycks själva musicerandet, tillsammans och inför en publik, vara det överordnade målet. Då blir det musiken i sig som är den centrala idén eller budskapet, som musikeleverna förmedlar genom personliga tolkningar, uttrycksförmåga och teknisk skicklighet. Av enkätsvaren att döma är teater det estetiska ämne som kommer närmast inpå eleverna som personer. Teater tycks vara den mest utlämnande av dessa tre konstformer, kanske eftersom utövaren använder sig själv som 'instrument'. Som teaterrelev agerar man ofta tillsammans, ibland väldigt nära varandra, och använder sig av sin egen kropp och sin personlighet. Teaterreleverna är också de som i störst utsträckning betonar en djupgående utveckling av generella kompetenser, som kommunikationsförmåga.

Resultatet visar att det finns en viss samstämmighet i hur eleverna upplever sina ämnen, men också uttalade skillnader som kan

knytas till de olika ämnena. Samtidigt är det uppenbart att likheterna inte är försumbara. Två av eleverna, varav en skriver på engelska, svarar så här på frågan om de skulle rekommendera estetiska programmet – musik, till andra elever:

Of course I would recommend it, because everyone in the world listens to or is effected by art and music, so it seems to be the most useful and intellectually enriching [study program] there is (M15).

Absolut! /.../ Estetmusikprogrammet är fantastiskt bra och roligt. Människorna som går estet är väldigt snälla och roliga människor. Att gå estet har varit mitt livs hittills bästa val (M16).

Dessa avslutande citat ger en fingervisning om att trots att dessa gymnasieelever under tre års tid har fördjupat sig inom ett visst estetiskt ämne, ger de uttryck för ett ämnesövergripande synsätt och berikande upplevelser som inte tycks knutna till ett enskilt ämne eller en specifik konstform. Med andra ord, de estetiska ämnena är både 'lika och unika'.⁴⁹

Estetiska lärprocesser...?

Estetiska lärprocesser som begrepp och som företeelse har utsatts för kritik från olika håll. Häggström för t.ex. fram uppfattningen att det inte finns några estetiska lärprocesser, utan bara lärprocesser och estetiska processer.⁵⁰ Ett annat kritiskt resonemang går ut på att när resurserna minskar lyfts samlingsbegrepp som estetiska lärprocesser fram, som ett sätt att minska utgifterna för lärare med specifik ämneskompetens, särskilda salar och utrustning som kostar pengar. Fyller begreppet estetiska lärprocesser en funktion genom att tydliggöra något väsentligt, som förväntas ingå i undervisningen och som vi behöver kunna tala om? Eller är det så att det, genom sin otydlighet och mångtydighet, skapar oreda och bidrar till att 'späda ut' något som tidigare betraktats som omistlig men nu stundtals behandlas som ett utanverk, en dekoration?

Estetisk erfarenhet kan, enligt Dewey, bidra till en mer holistisk förståelse av komplexa fenomen.⁵¹ Bamford hävdar att undervisning av hög kvalitet är en helt avgörande förutsättning för elevers lärande genom estetiska inslag.⁵² Detta kräver i sin tur kunniga

lärare.⁵³ Så länge lärarutbildningen inom det estetiska området bedrivs under samlingsnamnet estetiska lärprocesser, och dessa ges synnerligen begränsat utrymme, blir det svårt att uppnå god kvalitet. Det verkar högst sannolikt att för att kunna arbeta med estetiska lärprocesser som inslag i undervisning inom andra ämnesområden – som fördjupning inte som dekoration – behöver pedagogerna mediespecifik kompetens inom ett eller flera estetiska uttryck.

Slutnoter

1. Törnquist, 2011. Estetiska lärprocesser.
 2. Se t.ex. Burman, (Red.), 2014. *Konst och lärande – Essäer om estetiska lärprocesser*.
 3. Häggström, 2014. Estetiska lärprocesser – ett begrepp som stärker eller marginaliserar?
- Thorgersen, 2007. *Unspoken truths: about aesthetics in Swedish schools*.
4. Lindström, 2009. Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd.
 - Marner, 2008. Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen.
 5. Dewey, 1934/2005. *Art as Experience*.
 6. Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013. *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*.
 7. Veiden, 2012. Tiden og den organisert (vel)vilje.
 8. Bamford, 2006. *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*.
 9. Dunn, & Stinson, 2011. Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning, s. 617.
 10. Lindström, 2009.
 11. Thorgersen, 2007.
 12. Marner, 2008.

13. Selander, & Kress, 2010. *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*.
14. Marner, 2008.
15. Lindström, 2009.
16. Skolverket, 1998. Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Reviderad 2016.
17. Skolverket, 2011. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.
18. Skolverket, 2011.
19. Österlind, Østern, & Thorkelsdóttir, 2016. Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education.
20. När undersökningen gjordes var drygt 30% av innehållet på estetiska programmet kurser i estetiska ämnen.
21. Enligt SOU 2016:77, *En gymnasieutbildning för alla*, är Estetiska programmet fortfarande ett av de största studieprogrammen.
22. SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*.
23. Gy 2011, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, s. 9.
24. SOU 2016:77.
25. Gy 2011, s. 227.
26. Gy 2011, s. 227.
27. Gy 2011, s. 227.
28. Gy 2011, s. 227.
29. Gy 2011, s. 227.
30. Gy 2011, s. 227.
31. Gy 2011, s. 227.
32. Uppgifterna gäller läsåret 2014/15. <http://skolnet.skolverket.se/polopoly/programblad/2014/hf/estetiska.pdf>
33. McCammon, 2010. 'Everybody has Somewhere they Belong; Luckily for me I Belong in Theatre'. Experienced Secondary Students Reflect on Their Participation in Theatre.

34. Österlind, 2011. 'What Theatre is All About'. Students' Experiences of the Swedish Theatre Arts Program.
35. McCammon, & Österlind, 2011. "Drama has given me a home": Perspectives of Experienced Secondary School Drama/Theatre Students in Two Countries.
36. Resultaten stämmer också väl överens med andra svenska studier om drama/teater:
 Chaib, 1996. *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande.*
 Olsson, 2006. *Att vara någon annan. Teater som estetisk läroprocess vid tre 6-9-skolor.*
37. Eftersom eleverna var äldre än 18 år behövde inte elevernas målsmän ge tillstånd till deras medverkan.
38. Marton, 1981. Phenomenography: Describing conceptions of the world around us.
39. Marton, & Booth, 1997. *Learning and awareness.*
40. Marton, & Booth, 1997, s. 117.
41. Marton, & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. s. 335.
42. För en mer utförlig beskrivning av kategorierna se Österlind, 2011.
43. Det påtagliga skillnaden berodde inte på nämnvärda olikheter i könsfördelningen i de olika grupperna.
44. En fenomenografisk analys grundas i regel på djupintervjuer. Även skriftliga svar, t.ex. i enkäter med öppna frågor förekommer, men i det här fallet var det inte meningsfullt ens med en fenomenografiskt 'inspirerad' analys eftersom en del av datamaterialet var så begränsat. Trots det var det givetvis möjligt att utläsa en del information ur samtliga enkäter.
45. Hänvisningarna knyter citat till enskilda enkätsvar, B står för bild, M för musik och T för teater.
46. Se Remfeldt, 2011. Att kalibrera den teaterpedagogiska kompassen.
47. Dessa resultat är i linje med exempelvis Chaib (1996) och Olsson (2006), som visar den nära kopplingen mellan teaterverksamhet, personlig utveckling och identitet.

48. Eftersom eleverna frivilligt valt att gå estetiska programmet kan man tycka att detta är självklart. Men att alla gymnasieelever valt ett program och ett karaktärsämne innebär långtifrån alltid att de upplever ämnet som meningsfullt (se Österlind 2008).

49. Uttrycket är lånat från Anita Grünbaums bok «Lika och unika. Dramapedagogik om minoriteter» (Daidalos 2009).

50. Häggström, 2014.

51. Dewey 1934.

52. Bamford, 2006.

53. Dunn, & Stinson, 2011.

Referenser

Bamford, A. 2006. *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster; Waxmann.

Burman, A. (Red.), 2014. *Konst och lärande – Essäer om estetiska lärprocesser*. Södertörn Studies in Higher Education 3, Södertörns Högskola.

Chaib, Ch. 1996. *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Lund: Lunds universitet.

Dewey, J. 1934/2005. *Art as Experience*. New York: Perigee.

Dunn, J. & Stinson, M. 2011. Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16(4), 617–633.

Gy 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket, Stockholm.

Häggström, M. 2014. Estetiska lärprocesser – ett begrepp som stärker eller marginaliserar? I O. Franck (Red.) *Motbok. Kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola* (s. 127–140). Lund: Studentlitteratur.

Lindström, L. 2009. Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT Kritisk utbildningstidskrift* 133/134, 57–68. Göteborg.

- Marner, A. 2008. Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen. *KRUT Kritiskutbildningstidskrift* 131, 5–15. Göteborg.
- Marton, F. 1981. Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24(4), 335–48.
- McCammom, L. 2010. 'Everybody has Somewhere they Belong; Luckily for me I Belong in Theatre'. Experienced Secondary Students Reflect on Their Participation in Theatre. *Drama Research* 1(1), 88–106.
- McCammom, L. A. & Österlind, E. 2011. "Drama has given me a home": Perspectives of Experienced Secondary School Drama/Theatre Students in Two Countries. *NJ Drama Australia Journal*, 34, 85–100.
- Olsson, E.-K. 2006. *Att vara någon annan. Teater som estetisk läroprocess vid tre 6–9-skolor*. Växjö: Växjö universitet.
- Remfeldt, J. 2011. Att kalibrera den teaterpedagogiska kompassen. I E. Österlind (Red.) *Drama – ledarskap som spelar roll* (s. 169–183). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket 1998. *Läroplan för förskolan*. Reviderad 2016.
- Skolverket, 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2016:77. *En gymnasieutbildning för alla*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Selander, S. & Kress, G. R. 2010. *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Thorgersen, K. A. 2007. *Unspoken truths: about aesthetics in Swedish schools*. Licentiate Thesis. Piteå: Dept. of Music and Media. Luleå: Luleå University of Technology.

- Törnquist, E.-M. 2011. Estetiska lärprocesser. I S. Person & B. Riddarsporre (Red.). *Utbildningsvetenskap för grundskolans tidiga år*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Veiden, P. 2012. Tiden og den organisert (vel)vilje. I Ø.Varkøy, (Red.) *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. 2013. *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>).
- Österlind, E. 2008. *Gymnasieskolans projektarbete ur elevperspektiv*. SKIP forskningsrapport nr 6. Stockholm: Stockholms universitets förlag. 93 s.
- Österlind, E. 2011. 'What Theatre is All About'. Students' Experiences of the Swedish Theatre Arts Program. *Youth Theatre Journal* 25(1), 75–86.
- Österlind, E., Østern, A.-L. & Thorkelsdóttir, R. B. 2016. Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* 21(1), 42–56.

Samtal I: Samtal om ramar, teman och förhållningssätt

*Eva Borseman, Cecilia Hofsten, Mimmi Larsson,
Elis Storesund, Martin Wikmark*

- EB En förhoppning i mötet med studenterna är att försöka vidga deras sätt att tänka. Det kan ibland vara ett arbete som är stort, inte omöjligt – men det kan ta mycket energi.
- ES Det känns mer intressant att jobba med ett tema som angår studenterna än att man har något slags tema som man föreställer sig ha i en förskola och ska jobba med det.
- EB Ja och då kan man ju fundera, det blir nästan lite krystat att om man ska arbeta med exempelvis sången, ”Hjulen på bussen går runt, runt, runt”, i alla verkstäder, ja varför?
- MW Det här med lärarens roll och förhållningssätt, instruktioner. Hur mycket ska man ge? Somliga uppfattar det som – väldigt många: *Får vi göra så? Hur långt ska det vara?* Dom vill ha det färdigt. Alltså gå in i mallen för att göra något godkänt.
- ML Har en upplevelse att lärarstudenter och lärare mot fritidshem har olika sätt att angripa uppgifter. En försiktighet hos gruppen lärarstudenter. Jaa... väldigt försiktiga. Vill göra rätt. Ska göra ganska fint. Är det mer öppet och tillåtande bland de som ska arbeta i fritidshem och förskola, i boxen eller utanför?
- EB Men kan det handla om person också? När jag har haft en kurs, som var öppen för alla, så var det lärare av olika slag. Och så var det några förskollärare. Och förskollärarna var mycket försiktigare. Så att jag tror att... Ja, jag vet inte.... Men där var det viktigt att göra rätt.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Borseman, E., Hofsten, C., Larsson, M., Storesund, E. and Wikmark, M. 2018. Samtal I: Samtal om ramar, teman och förhållningssätt. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnernas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 67–69. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.d>. License: CC-BY

- ML Jag tänkte att hela förskolans hela upplägg var mer tillåtande än skolans. Att det finns nånting i...
- CH Det tror jag också, att det finns i kulturen. Sen är det förstås så att förskolorna ser väldigt olika ut.
- ES: Det finns en skillnad mellan Bild och Dans i förskollärartraditionen. Bild har alltid funnits med, det finns inte en förskola som inte har färg eller pennor, men dans, det finns ingen sådan tradition inom förskolan. Att använda kroppen verkar kännas hotande, avslöjande. De studenter jag träffar vill ju väldigt sällan ta av sig barfota till exempel. Jag har träffat många som inte kan förstå varför de ska lägga sig på golvet.
- EB Tillbaka till din fråga om instruktioner. Det handlar väl om ramar...
- MW Precis vad jag tänkte säga.
- EB Det är intressant för det kan man utveckla på så många olika vis. Min erfarenhet är att ju tydligare ramarna är desto lättare är det att bli fri. Om jag nu ger en snäv ram så får jag frågor om jag får göra så här. Ramar är till för att brytas. Sen går det inte att bryta dem helt men att förhålla sig till dem.
- MW De är inspirerande på något sätt för man kan välja olika vägar. I stället för att allt är bara som en stor amöba.
- ES Där är jag jättetydlig. Jag börjar seminarierna med att ha extremt snäva ramar. Sedan blir ramarna bara större och större. Sedan får de reflektera över min ledarroll, utan att värdera. Hur har jag lett och vad har de sett? Vad har de upptäckt? Det är de själva som fått lyfta upp vad de tänker om det de upplevt.
- ML Så som jag börjar i bild blir det också väldigt tydligt, de blir indelade i grupper, en grupp får utforska rött, en grupp gult, en blå osv först med färgblandningar, de får stretcha på begreppet vad kan rött vara, när blir det lila, brandgult, kan detta vara tegelrött eller brunt? Det finns en ram... sedan utforskar de färgen med olika redskap för att få olika möten, ytor, textur och effekter. Sedan redovisar de inte sina bilder utan processerna och har bilderna till hjälp för minnet. Där kommer de reflektioner om att det blivit friare och att de

snäva ramarna inledningsvis var trygga. De ser en progression i processen. De ser att det är ett utforskande och att de inte kunnat börjat i slutet då hade de blivit vilsna...

- ES Det är detsamma med utforskandet. De får börja med att utforska rörelserna, vad kan jag göra för olika rörelser med min kropp och hur kan jag göra förflyttningar i rummet? Hur kan jag bli tillsammans med någon annan, hur kan jag bli tillsammans med många i rummet? Det är en progression i det, för vad hade hänt om vi inte hade utforskat, om vi hade bytt riktning i processen och börjat med: Ta och dansa två och två över rummet och gör vad ni vill!
- ML Jag kan direkt översätta till när de i bild får spackelskrapor, svampar eller palettknivar, vad kan man göra med färgen, man kan bre på den, man kan skrapa bort, vad händer med din färg, jag kan lägga min färg ovanpå, jag kan skrapa fram din och se spår efter den genom min färg. Mönster och texturer växer fram. Det är väldigt likt det första undersökandet i dans...
- CH Men du börjar också handfast...
- ML med olika färger eller att en grupp bara arbetar med olika gula färger och senare bara med verktyg, på ett stort bord och ett gemensamt papper, väldigt enkelt, det är uppbyggt på samma sätt
- MW Jag brukar ofta tidigt när jag har en ny grupp skicka ut dem med rytminstrument som de valt utan att de egentligen vet vad de ska göra med dem. Men de kan ha valt dem i någon sån här utslagningsstävling och sedan vänds de till något positivt. Sedan får de instruktioner hur de ska spela någonting med de här instrumenten. Jag har upptäckt det att när jag sa det att vi kommer att tycka att det här är så fantastiskt bra att någon kommer att börja gasta – en gång till! Och då ska de spela precis samma sak en gång till precis likadant. Och, när jag har sagt något sånt, då har aldrig frågan kommit: *”Hur långt ska det vara?”* Utan då gör de något som är hanterligt. Annars har det alltid varit: *”Hur långt ska det vara? Måste vi använda allting?”* En sådan ram har blivit positiv tror jag.

**DEL 2:
PROCESSER OCH PROTES(T)ER**



Bild 4. *Estetiskt ämne Musik: Sång.* Bläckteckning g. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren fotograf Staffan Guttman.

En musiklärares syn på utvecklingsmöjligheter för estetiska lärprocesser vid lärarutbildningen på Stockholms universitet

Maria Pemsel

Stallet – en estetisk välkomnande arbetsmiljö

Stallet i Frescati Backe på Stockholms Universitet (SU)¹ inbjuder till ett gränsöverskridande transdisciplinärt arbete. När du kommer in i Stallet möts du av nydesignade vackra ljusa ateljéliknande lokaler med god akustik specifikt designade för estetisk verksamhet.² I miljön samsas vanliga föreläsningssalar med salar anpassade för de olika estetiska ämnena musik, bild, drama och dans. Det finns ett rymligt kök, en studio som är tänkt som en flexibel arbetsyta och det finns en foajé där det går att samla många personer. Där möts vi kring olika typer av festligare sammankomster, utställningar, konserter och till vardags fungerar foajén som allrum för studenterna.

De lärarstudenter vi estetlärare mött i olika estetiska strimmor³ eller i ämnesdidaktiska inriktningar⁴ känner sig hemma i Stallet. Allt som oftast kommer studenter och lånar gitarrer eller hämtar något bildmaterial när de arbetar i kurser som blivit förlagda till föreläsningssalarna i Stallet. Det kan vara i en kurs som inte är inriktad specifikt mot estetiska lärprocesser, däremot finns i kursen enskilda lärarstudenter som fått upp ögonen för någon estetisk uttrycksform och som använder sig av estetiska uttryck spontant och med självklarhet genom sin lärarutbildning när möjlighet ges.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Pemsel, M. 2018. En musiklärares syn på utvecklingsmöjligheter för estetiska lärprocesser vid lärarutbildningen på Stockholms universitet. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnernas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 73–93. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.e>. License: CC-BY

Det är med både glädje och frustration som estetlärargruppen möter studenter utanför erbjudna kurser när de kommer till oss och vill arbeta med estetiska lärprocesser⁵. Det saknas inte vilja hos oss estetlärare att bistå studenter med material eller handleda dem som vill arbeta mer med estetiska lärprocesser i sin utbildning menar jag. Det som saknas är uppdraget att göra det, och framför allt utarbetade former för att kunna erbjuda alla studenter detsamma. Situationen för våra lärarkollegor som är intresserade av att utveckla möjligheter för estetiska lärprocesser i sina ämnen och kurser är densamma. Idag är det ett fåtal lärare som utnyttjar möjligheten att boka in sig i närheten av våra lokaler och som frågar om möjlighet att använda oss, våra estetsalar och vårt material som resurs i undervisningen. Vi som är ämnesansvariga i estetiska ämnen skulle önska att vi hade tid, plats och ekonomiska möjligheter att erbjuda alla lärare och studenter inom lärarutbildningen på SU estetiska upplevelser i samarbete med oss.

I detta kapitel kommer jag som lärare i musikdidaktik att problematisera de ramar den estetiska verksamheten har inom lärarutbildningen på Stockholms Universitet. Först beskrivs det uppdrag de estetiska ämnena idag har gentemot lärarprogrammet och jag använder då några uttryck som används i styrdokument inom skola och lärarutbildning; de estetiska ämnenas didaktik⁶, estetiska strimmor samt estetiska lärprocesser. Sedan belyses behovet av en utbyggd estetisk verksamhet och verkstadsmiljö inom lärarutbildningen med hjälp av citat ur en enkätundersökning. Denna undersökning genomfördes våren 2014⁷ med de studenter som vi under läsåret mött i olika kurser och strimmor i Stallet. Kapitlet avslutas med en diskussion kring vilka ramfaktorer som styr oss estetlärare och vilka vi i nuläget kan påverka. Som ett förslag till ett fortsatt forsknings- och utvecklingsarbete målar jag slutligen upp en vision av en öppen estetisk verkstad i Stallet; en mötesplats där ett undersökande och utvecklande arbete med estetiska lärprocesser inom lärarprogrammen kan fortsätta att utvecklas.

De estetiska ämnenas didaktik

Av de olika uppdrag som den estetiska avdelningen på CeHum⁸ fått efter att den nya lärarutbildningen sjösattes 2011 kommer den

största beställningen från Grundlärar-programmet med inriktning mot fritidshem och musik/bild årskurs F-6⁹. Det vi benämner estetiska strimmor beställs från grundlärar- och förskollärarytprogrammen och innefattar även ämnena drama och dans. I de estetiska ämnenas didaktik erbjuds forskning, fortbildning, kurser inom VAL-¹⁰ och ULV-projekten¹¹, samt några fristående kurser. Kandidat¹²- och Masterprogram är under uppbyggnad på vår nybildade institution HSD¹³.

Grundlärarprogrammet med inriktning mot Fritidshem och musik/bild årskurs F-6

På SU är idag de estetiska ämnena musik och bild bäst representerade inom grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem. När studenterna söker till utbildningen väljer de en praktisk estetisk inriktning¹⁴. I utbildningen får studenterna 2 kurser i ämnesdidaktik om sammanlagt 30 hp, kurserna är utlagda under 2 terminen och följs av en ämnesdidaktisk VFU¹⁵ på 7,5 hp. Studenterna blir efter examen behöriga att undervisa i ämnet Bild eller Musik årskurs F-6. Denna utbildning är idag den enda programutbildning förlagd vid SU som har en didaktisk inriktning mot ämnet Bild eller Musik i grundskolan¹⁶. Övriga lärarprogram musikutbildning, grundlärare årskurs 4-6, 7-9 samt gymnasielärarytutbildning i musik, är förlagda till Kungl. Musikhögskolan i Stockholm¹⁷, Bildlärarytutbildningen är på motsvarande sätt förlagd till Konstfack¹⁸.

De studenter som söker sig till grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem och musik årskurs F-6 har väldigt olika förkunskaper. För att bli antagen till utbildningen krävs särskild högskolebehörighet, men det finns inget specificerat krav på ämneskunskap i varken Musik eller Bild. Det innebär i praktiken att det inte ens ställs krav på betyget godkänt=E i estetiska ämnen från grundskolan. Min erfarenhet som lärare i musikdidaktik på utbildningen är att studenter med en bakgrund i eget musicerande från kulturskola, studieförbund eller estetiska program, har relativt lätt att ta till sig och omsätta ämnesdidaktiska didaktiska teorier. De studenter som inte har någon erfarenhet av praktiskt musicerande kommer under utbildningen att påbörja en musikalisk resa i ”brant uppförsbacke”, som inte kommer att

vara avslutad när de tar examen. När de startar utbildningen är de i stort behov av baskurser i sång och spel som dessvärre inte ingår i grundläroarutbildningen¹⁹. I mötet med behöriga VFU-handledare på fältet får vi bekräftat att våra svagaste studenter är i akut behov av fristående kurser för att klara musikläraryrket, om de tänker sig arbeta som lärare i musik årskurs F-6. Ett flertal studenter säger att de inte har några som helst planer på att ”bli musiklärare”, de vill bli fritidslärare och endast använda sig av musik i fritidshemspedagogiken. Det är naturligtvis ett sätt att på ett individuellt plan lösa problemet, men det är oroande att dessa studenter i sin examen får en automatisk lärarlegitimation i ämnet musik årskurs F-6 med både rätt att undervisa och att sätta betyg. Min största farhåga är att de som nyexaminerade lärare, trots sina intentioner att välja huvudanställning på fritidshemmet, kan komma att utnyttjas av systemet och tvingas att undervisa i ämnet i skolan med ”för lite på fötterna”.

Med en blick i backspegeln på lärarutbildningar i Sverige finns flera tidigare utbildningsreformer som gett lärare behörighet för undervisning i många ämnen i grundskolan trots en obetydlig ämnesspecifik utbildning. Idag är kunskapskraven i estetiska ämnen i LGR11 jämförelsevis höga och det skapar stora problem för svaga studenter på utbildningens ämnesdidaktiska VFU, där det finns högre krav från verkligheten de ska ut och undervisa i, än antagningen till den lärarutbildningen de går på.

Jag vill stryka under att det är av största vikt att universitetet tar ansvar för att yrkesgruppen vi utbildar, med ett ben i fritidshemmet och ett ben i skolan, överlever i yrket. Jag anser att universitetet behöver erbjuda såväl fortbildningskurser som fristående kurser, samt se över möjligheten att utveckla preparandkurser²⁰ för sökande till fritidsläroarprogrammet med inriktning mot bild/musik årskurs F-6.

Musikdidaktikens utmaningar

En av de största didaktiska utmaningarna i musikundervisning i dagens resurssnåla skola är att hantera stora elevgruppers individuella behov. Gruppstorlekar i klassrumsundervisning är en ständigt återkommande diskussion i olika Facebook-grupper och andra Communitys för musiklärare. Många musiklärare vittnar om att

de trots de tydliga kunskapskraven i LGR11 arbetar med helklassundervisning. I såväl sång-, spel- och teoriundervisning krävs individanpassade uppgifter med olika svårighetsgrad på uppgifter och möjlighet till olika arbetstempo. I helklass-ensemblespel, vilket är den vanligaste arbetsformen för musicerande i grundskolans musikundervisning, krävs att musikläraren klarar av att göra en anpassning till såväl gruppen som individen. För att få musiken i klassrummet att svänga och alla elever att uppleva musicerande utifrån sin utvecklingsnivå krävs ett stort musikdidaktiskt kunskande och ett väl utvecklat ledarskap. Backman-Bister²¹ har studerat lärares val av kulturella verktyg i helklass-ensemblespel och i sin avhandling ställer hon sig frågan: Anpassas lärarens val av didaktik till ramarna eller får val av didaktik lärare att söka sig till ramar som passar? Hon diskuterar elevers möjlighet till lärande och menar att det inte finns någon jämlikhet att tala om för elever mellan olika skolor eftersom resurstilldelningen styr möjligheten till lärande.

Estetiska lärprocesser i musikdidaktik

Det är inte självklart att undervisning i musikdidaktik innehåller estetiska lärprocesser. Det som krävs för att studenterna ska få arbeta med estetiska lärprocesser är att vi lärare dels låter dem arbeta processinriktat men också att examinationsuppgifterna utformas som estetiska lärprocesser. Det kan i musik innebära att studenterna som arbetat med ensemblespel får planera och genomföra en konsert för en vald publik. Studenterna kan också inför seminarium arbeta tillsammans med en viss form för redovisning; som att använda ett visst digitalt verktyg, förbereda och leda en samtalsövning kring kurslitteratur och sedan utvärdera samtalsmetoden, eller planera ett lektionsförlopp samt välja ett moment att lära ut i studentgruppen. Ibland väljer jag som lärare att endast bedöma arbetsprocessen och reflektionen men inte det klingande resultatet. Den enskilda studentens prestation vid en konsert kan innefatta prestige, rampfeber och andra icke-estetiska parametrar som påverkar resultatet och därmed försvårar bedömningsarbetet. Istället bedöms studenternas insats och utveckling på det estetiska planet kontinuerligt under kursens gång vid olika tillfällen och inte enbart vid konsert. Den estetiska lärprocessen

är kopplad till själva projektet och när projektutvärdering och reflektion sker såväl individuellt som i grupp kan det bidra till att nya lärdomar dras. I en musikkurs står det formulerat i betygskriterierna på följande sätt:

För att uppnå betyget E ska studenten kunna:

- planera och genomföra repetitioner och uppspel med ensemble samt bedöma egen medverkan och det gemensamma resultatet
 - analysera samt reflektera kring egna och andras didaktiska ställningstaganden i relation till musikdidaktisk litteratur och gällande styrdokument
- (HVM1FR:s betygskriterier EX₀₃ och EX₀₄)²²

Studenterna får under sin musikdidaktiska utbildning vid SU arbeta i studentarbetslag och ensembler med viss lärarhandledning. I ensemblespel synliggörs studiekamraters varierade kunskapsnivåer och musikaliska färdigheter vilket gör individanpassningar av arrangemang nödvändiga. Studenterna får i ensemblespelet tillfälle att problematisera såväl individanpassning som nivågruppering och utifrån egen erfarenhet utveckla sitt musikdidaktiska tänkande kring kommande elevgruppers olika kunskapsnivåer i ämnet. För att utveckla sitt ledarskap får studenterna öva sig i att leda varandra i sångövningar och instudering av enstämig och flerstämmig körsång vid schemalagda arbetspass för körsångs-laborationer. Under hela studietiden för studenterna en egen loggbok i Mondo²³ där de reflekterar kring sin egen utveckling i instrumentalspel, musikteori, körsång och ensemblespel.

För att ett projektarbete ska vara lärorikt är efterarbetet i form av egen reflektion och utvärdering viktigt för såväl elever som lärare framhåller Malmberg²⁴. I sin österrikiska studie om lärande genom musikprojekt visar hon att all projektformad undervisning kräver reflektion efter avslutat projekt och hon menar att det generellt ges för lite tid till efterarbete i skolors verksamhet. Konserter har en tendens att läggas så sent som möjligt i en kurs för att kunna jämföras med sluttentamen. För att musikelever ska kunna ta till vara sina lärdomar och utveckla dem till generell kunskap krävs lärarstyrd utvärdering och reflektion. Om dessa uteblir stannar kunskapen i det specifika projektet, varnar

Malmberg. I en svensk språkstudie om högskolestudenter och innehållet i deras dialog under grupparbeten ser Malmbjer²⁵ tydligt vikten av lärares handledning under hela arbetsprocessen. För att grupparbeten ska vara effektiva och lärarika i högskolestudier behövs en tydlig handledning, målstyrning, och struktur enligt hennes studie. Hon varnar för att samtal om uppgiftstolkning och gruppprocess annars får för stort tidsutrymme på bekostnad av arbete med uppgiftens innehåll och syfte. Loughran²⁶ betonar att en aktiv didaktisk reflektion om såväl högskolelärarens handledning, som lärarstudenternas reflektion under och efter projektarbete är avgörande för att didaktisk kunskap ska uppstå.

Estiska strimor – estetiska lärprocesser i lärarutbildningen

I de olika lärarprogrammen riktade mot lägre åldrar (årskurs F-6) ger idag HSD olika ”strimor” som innehåller arbete med estetiska lärprocesser. De kan ses som kortare injektioner av musik-, bild-, dans- och dramaundervisning i den utbildning som annars är ganska fattig på estetiska lärprocesser (enligt studenternas svar i enkäten vars resultat beskrivs längre fram i texten). Strimmorna är intensiva seminarierier i estetiska uttrycksformer, där studenterna möter en palett av estetiska ämnen i olika kombinationer under kortare perioder. Seminarierierna tänkta att vara transdisciplinära eller multimodala och erbjuder studenterna viss erfarenhet av arbete med estetiska lärprocesser. I de kursvärderingar vi ämneslärare genomför i samband med våra intensiva men korta möten med studenterna får vi ofta höra/läsa att innehållet är intressant och viktigt för det yrke de utbildas för. När vi berättar för studenterna att strimman är det enda inplanerade möte med oss och våra ämnen i utbildningen blir de allt som oftast förvånade och upprörda. Många studenter ifrågasätter programmets struktur och efterfrågar i detta sammanhang fristående kurser i estetiska ämnen utöver det planerade programinnehållet.

När studenterna får smak på arbete med estetiska lärprocesser, vilket ofta inträffar i samband med våra strimor av estetisk verksamhet, skulle i den bästa av världar lärarutbildningen vid studenternas hemvistinstitutioner ta vid. Arbetet skulle kunna

fortsätta i andra programkurser där estetiska lärprocesser planeras in i uppgifter och examinationer. Detta görs säkert i enskilda fall av lärare men inte med tydlig systematik och övergripande planering.

Hinder för estetiska lärprocesser

Vilka tänkbara hinder finns för att lärare ska använda sig av estetiska lärprocesser och låta dem genomsyra lärarutbildningen? I *Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen* beskriver forskarna Lindgren & Ericsson²⁷ universitetslärares syn på förändringar i den numera akademiserade lärarutbildningen, samt vilka olika effekter det fått för estetisk verksamhet inom lärarutbildningen. Jag vill ringa in två huvudområden som också lyfts fram i Lindgren & Ericssons studie, det ena är begränsade ekonomiska resurser för kurser och det andra är upplevd bristande kompetens eller dåligt självförtroende hos universitetslärare.

Ett praktiskt problem kopplat till resurser är införskaffande av material och lämpliga lokaler. För att genomföra grupparbeten och examinationer där estetiska lärprocesser används krävs därför tillgång till estetiska ämnens institutioner där arbetsmaterial och rörelseutrymme finns. Det är inte ekonomiskt försvarbart att varje institution, än mindre varje universitetslärare, har sin egen uppsättning av bildmaterial, musikinstrument, kostymer eller dansytor. Många kurser innehåller få lärartimmar per student och då finns det sällan möjlighet att göra seminarier med fler än en lärare, detta kan vara en anledning att estetlärare inte används i andra ämnens didaktik, eller UVK²⁸-kurser.

Ett annat hinder för arbete med estetiska lärprocesser kan vara en upplevelse av begränsad kompetens hos universitetslärare, detta kan enligt Lindgren & Ericsson få olika konsekvenser i undervisningen.²⁹ Jag tycker inte det är konstigt om de universitetslärare som saknar utbildning i estetiska ämnen också saknar ämneskunskap om materialanvändning och metoder. Med begränsade ämneskunskaper följer även en osäkerhet inför bedömning av estetiska redovisningar. Fahltin³⁰ lyfter i sina studier upp problematiken att lärare i grundskolan använder estetiska lärprocesser men de drar sig för att betygsätta det estetiska resultatet

vid skolredovisningar på grund av bristande kompetens i ämnet. Detta är beklagligt eftersom det innebär att eleverna lär sig att det estetiska uttrycket inte räknas som väsentlig kunskap i skolan. Här finns det ett behov av en allmän diskussion inom lärarutbildningen om estetiska lärprocessers betydelse och vad en tentamen på universitet kan innebära, hur den kan gestaltas och bedömas.

Intresse av estetisk verksamhet på Stockholms Universitet?

Vårterminen 2014 genomfördes en enkätundersökning som en del av mitt FoU-projekt vars målsättning var att undersöka möjligheterna för dåvarande CeHum att öppna en estetisk verkstad för studenter och lärare på de olika lärarprogrammen inom SU³¹. Grundtanken för den öppna verkstaden var att den skulle fungera som ett komplement till de strimor och kurser som finns i den nuvarande lärarutbildningen. En öppen estetisk verkstad skulle kunna erbjuda handledning i estetiska lärprocesser och workshops, samt ge möjlighet till eget estetiskt arbete i lokalerna. En målsättning för verkstadsarbetet skulle vara att utveckla estetiska lärprocesser på SU till att bli en naturlig arbetsform i alla lärarutbildningar. Inspirationen till upplägget fick jag från Mediaverkstans³² sätt att arbeta och genom samtal med engagerade estetlärarkollegor på CeHum.

I början av våren 2014 tillfrågades de kollegor som undervisar i Stallet om sin syn på en tänkt estetisk verksamhet i form av en verkstad, samt vilka hinder de kunde se för ett sådant sätt att arbeta. De tillfrågades också om vilka frågor som borde ställas till studenter i våra kurser. Resultatet av deras svar blev en webbenkät jag producerade i Google Drive. Jag nådde med hjälp av kurslärare på CeHum och BUV samtliga studenter som genomgått kurser med estetiska inslag under läsåret 2013/2014 via gamla kursrum i Mondo där jag berättade om enkätens syfte. Därefter blev studenterna personligen inbjudna att svara på enkäten via mail under april månad. Uppskattningsvis skickades enkäten ut till drygt 500 studenter och något fler än 100 svarade. Här följer en sammanfattning av resultaten tillsammans med några citat som belyser studenternas engagemang.

Enkätsvaren visar följande:

En stor del av studenterna från både förskollärarytbildningen och grundläroprogrammen anser att deras utbildning inte innehåller tillräckligt mycket estetiska kurser och motiverar det utifrån sina kommande yrkesrollers behov:

Väldigt liten del av hela utbildningen består av estetisk verksamhet, men en stor del av yrkeslivet kommer bestå av det.

Med tanke på att arbete med barn består till väldigt stor del av estetiska uttryckssätt borde det vara en central fokus i utbildningen.

De estetiska ämnena har fungerat som ett komplement för alla teorier som vi lär. Det är inte alltid lätt att koppla teori till estetik. Därför tycker jag att det är viktigt att vi får handla efter teorier i praktiken.

Den kritik som framkommer i de skriftliga kommentarerna är att många estetiska kurser upplevs som korta och grunda. Det efterfrågas uppföljning, fördjupning och valbarhet, men också en tydligare betoning på estetisk verksamhet i alla pedagogiska utbildningar.

Förskolläraryrket innebär konstant estetiskt arbete med barn i alla former. Det är alldeles för lite att trycka in estetiska verkstäder i en enda kurs, visst måste vi läsa mycket teori, men estetik är minst lika viktigt då det är det som används som verktyg i yrket sen. VFU (praktiken) erbjuder oss elever att själva få pröva på att jobba estetiskt men det är inte en självklarhet för alla. Det bör definitivt erbjudas mer estetiskt verksamhet.

5 timmar i bild och musik räcker inte. Och detta bara inom matematik. Varför inte ha estetisk verksamhet i flera ämnen?

All estetisk verksamhet stressas igenom. Kunskaperna underhålls ej under utbildningens gång. Det behövs mer för en fördjupad förståelse som består under och efter utbildningen.

Att förlägga de få timmar i estetik som nu ingår i programmet under andra terminen och sedan inte följa upp detta senare under utbildningen känns minst sagt som en bristande planering.

Många av fritidslärarna är både frustrerade och besvikna på den nivå kurserna på SU håller. De som har obefintliga ämneskunskaper när de går in i utbildningen inser behovet av baskurser:

Det känns som att det bör finnas ett visst kunskapskrav för att söka till just denna utbildning med musik som inriktning. Det blir för tufft emellanåt att hänga med och verkligen lära sig allt om man inte har baskunskaperna. Varför inte annars lägga in en baskurs för de studenter som känner ett behov av det, för att sedan påbörja med utbildningens ”riktiga” kurser?

De studenter som är måna om att uppnå en kunskaps- och färdighetsnivå som räcker till för att undervisa i musik årskurs F-6 vittnar om att ytterligare fördjupning behövs.

Under dessa tre år känns det som att vi har för få/för korta kurser i musik för att man ska känna sig beredd inför kommande yrkesverksamhet. Det är många moment vi endast hinner snudda vid som känns mycket relevanta och som man därför skulle vilja ha mer undervisning i om det fanns mer tid. I vår utbildning känns det som att det ligger mycket mer fokus på fritidspedagogik än musiken.

På frågan om studenterna ser ett tydligt behov av att arbeta med estetiska lärprocesser i någon specifik kurs, har svaren varierat. Några studenter har ansett det vara svårt att precisera någon kurs.

Jag önskar ha generellt med estetiska läroprocesser i utbildningen som helhet. Kan ej precis namnge någon generell kurs.

Inte i någon speciell utbildning hittills, men allmänt. Jag vill ha mer estetik för att det är en värdefull uttrycksform i sig själv, och inte för att det ska underlätta lärandet av något annat.

Jag vet inte vilken specifik kurs, men skulle vara intressant att få blanda in mer estetik i ”vanliga” kurser.

Det finns ingen specifik kurs där jag saknat estetik. Men vissa kurser känns som att man hade kunnat vara utan och istället haft ett estetiskt ämne.

Många informanter har också svarat nej och det kan tolkas som att intresse för estetiska lärprocesser inte är så stor hos alla studenter, en annan tolkning är att de faktiskt inte kan se hur liknande arbetsformer skulle kunna infogas i andra kurser. Bland ja-svaren finns en del mycket konkreta förslag till förändringar av kurser i utbildningen.

Samtliga kurser skulle må bra av dramapedagogiska övningar. Vår utbildning präglas av en insyn i relationsskapande och utforskande. Hur kan vi lära andra om vi inte upplever det vi känner och lär oss? Bildspråk är också ett verktyg som skulle gagna samtliga kurser. Konkreta kurser som behöver dramaövningar: ”Sociala relationer i förskolan, 7.5 hp”. Specialpedagogik, 7.5 hp. Etiska samtal förekommer i samtliga kurser på ett eller annat vis. När vi samtalar och diskuterar kring etik, så uppkommer ofta skilda åsikter. DÅR och DÅ är det VIKTIGT att ta till dramapedagogiken.

Bild i form av ateljerista där man kan få lära sig om lera, papperskonst, olika hantverk osv.

Inom exempelvis Pedagogisk dokumentation skulle det vara otroligt bra med estetiska lärprocesser. I och med det skulle man kunna få se mer exakt hur man kan arbeta med det i förskolan.

Det finns också studenter som anser att en del av AUO, numera kallat UVK skulle behöva specialiseras eller estetiseras.

Utbildningen fokuserar mycket på AUO och det gör att jag tappar verklighetsanknytningen till mitt ämne. Ex en kurs i bedömning som då fokuserar mycket på allmän bedömning eller tom de teoretiska ämnena, känns då inte helt givande för en blivande musiklektör.

Vi pratar om hur viktigt det är att lära med alla sinnen så varför inte ta med det estetiska i alla ämnen som vi har?

På frågan om vilka ämnen och vad inom ämnena studenterna skulle vilja få fördjupad kunskap i blev en del studenter nästan förnärmade.

Absurd fråga!

De verkade tycka att det var självklart att de behövdes fördjupningsmöjligheter:

Ju fler tekniker/arbetssätt jag behärskar desto lättare blir det för mig att ge barnen möjlighet att utforska omvärlden på ett sätt som passar dem.

Handledning/fördjupningskurser inom: Digitala verktyg Foto Tryck, tekniker Lera, mer teknik Material kännedom t ex färger, trä, metall.

Bild – för att kunna applicera det i ateljén på den förskola där jag jobbar. All materialkunskap, tekniker, utförandesätt, fantasi, projekt! Jag vill läsa om hur barn berättar saker i sina målningar och teckningar. Om ett barn ritat en skilsmässa eller annan upplevelse som kan vara traumatisk – hur bemöter du det pedagogiskt då? Vilka knep tar du till? Hur känner du dig i situationen? Drama – inte teater utan åt dramapedagogik – jobba med det magiska som sker när en grupp luckras upp av samarbetsövningar, gruppprocessandet, hur drama skapar en grupp på ett FULLSTÄNDIGT annat sätt än vad något annat kan! URVIKTIGT att kunna som pedagog!!

De var lika tydliga med att också kurser i baskunskaper behövs för att repetera men också bredda sina kunskaper

Kunna få lite mer kunskap och bas att kunna stå i.

Ännu fler praktiska exempel på hur man kan arbeta med barnen. Särskilt de områden man själv tidigare inte varit i kontakt med, skulle jag behöva få mer kunskap om. Bara för att jag själv inte är uppvuxen med exempelvis musik ska jag inte beröva barnen den erfarenheten.

Jag tycker det absolut borde finnas valbara kurser i estetiska ämnen, Den gitarrkurs som finns är jättebra, men det kunde även finnas kurser i experimentell musik (prova på fler instrument), barnmusik (sånger och kör). Mer dans skulle också uppskattas.

Jag anser estetiska ämnen vara förlösande och tror att det skulle vara bra att höja estetlärarnas status med ännu mer utbildning.

Några informanter vill också förändra utbildningen i grunden både de estetiska strimmorna men belyser också vinster i ämnesövergripande samarbete mellan lärarprogrammen på SU och ett mer holistiskt tänkande kring universitetsstudierna.

Inom framför allt dans hade det varit bra att få en större koppling till barns estetiska processer. Vi behöver lära känna alla dessa ämnen bättre för att kunna använda dem med säkerhet i förskolan.

Jag finner intresse i att få arbeta ämnesövergripande i praktiken under utbildningen med bildstudenter och även andra estetiska studenter. Vi gör gemensamma gestaltningar i SA-lag som är blandade med bild- och musikstudenter. Men det skulle vara

givande att under själva musikkursen ha ett moment som berör det ämnesövergripande, med att få göra Powerpoint-presentation och visa för bilden (likaväl de gör det för musikstudenterna) hur vi i musiken vill göra ett projekt och sedan få möjlighet att utforma detta med bildstudenterna. Vi blir som två separata världar under den tid vi går våra inriktningar, varför inte sammanföra oss mer och skapa bra band redan under studietiden? Detta skulle vara intressant att göra även med lärarstudenter i språk och matematik.

Så stor andel som 92 % av de som svarat på enkäten skulle vilja att SU erbjöd fördjupningskurser av olika slag inom det estetiska området. Det finns ett stort intresse för allt ifrån större kurser på 7,5hp, till mindre workshops, samt kvälls- och sommarkurser.

De skriftliga svaren rörande utveckling av en estetisk verkstad likt Mediaverkstan är nästan rörande positiva till att en sådan miljö skapas i Stallet.

Hade varit guld värt!

Ja det vore perfekt att kunna gå på en öppen estetisk verkstad för att kunna sy ihop det man har behov av och utveckla detta.

Tillgång till handledning inom estetiska ämnen samt inspiration.

HELT FANTASTISKT! ÄNTLIGEN!!!!!! Fortsätt såhär, vi behöver VERKLIGEN detta!

Några av informanterna är realistiska och säger att även om en sådan resurs skulle finnas skulle tidspressen i utbildningen kanske hindra att man utnyttjade den.

Jag läser ett program om 210 hp. Det finns gott om rum att få plats med mer estetiska kurser/verkstäder under ordinarie studietid.

Det kanske vore något, men jag undrar om man skulle ha tid att gå dit, då det inte är kurs.

Medieverkstan har varit till stor hjälp. Superbra! Bra idé, men risken är att man inte går dit om det inte är obligatoriskt.

Det vore mycket passande för mig att få möjlighet att ha tillgång till flera kurser, handledningstider, verkstad. Jag har försökt att jobba under loven och det var underbart. Man får inspiration tack vare stämningen och den härliga atmosfären på verkstaden.

Det finns också kritiska röster till en allmän resurs och som menar att den kanske framförallt gynnar de svagaste studenterna, inte de studenter som vill fördjupa sig.

Mediaverkstaden har under mina år på SU alltid varit ett steg tillbaka i användandet av datorer. Ibland känns det inte riktigt som om den inser vad dagens ungdomar redan kan och ska ha lärt sig i skolan. med det sagt så är det ju en väldigt bra plats för alla de som inte tillhör vår generation, de som kanske har utländsk utbildning osv så jag ser den som en nödvändighet för en högre utbildning öppen för alla. en öppen estetisk verkstad är i min vision snarare en plats för att jobba framåt (än att fylla luckor som annan utbildning borde fyllt). En plats där samarbete över ämnesgränserna underlättas. Workshops eller dylikt har också möjligheterna att utveckla spel och sångteknik i större utsträckning.

Någon understryker också den direkta kopplingen till vad handledning skulle kunna innebära i en fusion mellan digitalteknik och estetik i en och samma verkstad.

Det skulle öppna upp för ett mer naturligt tänk kring de digitala verktygen som det talas mycket om i läroplanen och i kursen. Det är lätt att prata om att vår tids skolor är så digitala, men i verkligheten kanske det inte blir så digitalt för alla nyexaminerade studenter för att de inte fått ordentligt testa och utvärdera själva. Att få möjlighet att arbeta digitalt när det musiceras, arbeta med musikprogram och inte enbart prata om det på lektionerna skulle vara mer givande. Hur kan musik skapas utan fysiska instrument i musikkursen skulle vara intressant att få ha som uppgift.

Många av ovanstående citat är positiva till den estetiska verksamhet de möter i Stallet och de skall ses som representativa för svaren som kom in. Ett fåtal av svaren var negativa till estetiska ämnen eller uttryckte att det var alldeles tillräckligt med estetiska ämnen i utbildningen. Dessa svar var väldigt fåordiga och därför svårtolkade. Svarsfrekvensen får ses som ett bra resultat i en enkät som är frivillig att svara på. Större delen av studenterna som kontaktades var studenter som avslutat sina kurser och strimmor hos oss. Vad de andra studenterna tänkte och tyckte står osagt liksom skälet till varför de inte svarat. Det som däremot är väldigt

tydligt är att de som engagerat sig i att svara på enkäten anser att det råder en brist på estetiska ämnen i deras lärarutbildningar i förhållande till vad yrkeslivet kräver.

En öppen estetisk verkstad

Hur långt bort är då realiseringen av visionen om en öppen estetisk verkstad? Det är ganska tydligt att studenterna önskar sig en öppen estetisk verkstadsmiljö som under vissa tider i veckan skulle kunna erbjuda handledning i studentarbeten, inspirationsföreläsningar, och fortbildningspaket på kvällar, helger och sommarlov. I den nya institutionsbildningen HSD där mediaverkstaden blivit en samarbetspartner ligger vi organisatoriskt ett steg närmare att kunna erbjuda en öppen estetisk verkstadsmiljö för såväl lärare som studenter. Kostnaden är dock inget institutionen kan eller ska bära ensam, så frågan är var på lärarutbildningen en sådan resurs ska budgeteras? En estetisk verkstad som är helt beroende av olika institutioners kursekonomi och beställningar blir både instabil ekonomiskt och styrd innehållsmässigt menar jag. Dessutom finns en risk att öppenheten för den enskilda studentens och lärarens behov kan försvinna i en sådan konstruktion. Det bästa vore om det skulle skapas en resurs centralt för en estetisk verkstad inom lärarutbildningen.

Enkäten som genomfördes 2014 visar att många studenter ansåg att det skulle behövas en öppen estetisk verkstad med ett brett kursutbud. I en uppföljande studie under läsåret 15/16 har intervjuer med lärare från olika program genomförts för att komplettera studenternas enkätsvar. Målet med studien var att synliggöra lärarnas behov av en estetisk resurs och möjliga former för den, samt deras syn på ramfaktorer för estetiska lärprocesser inom SU. Urvalet har bestått av lärare som själva haft ett stort intresse av estetiska aktiviteter och som haft lätt att tala om estetiska lärprocesser i undervisning generellt. I studien ser jag tydligt att det finns en didaktisk osäkerhet inför användande av estetiska lärprocesser i undervisningen även bland estetiskt kunniga lärare. Bland de hinder som nämns av lärarna är brist på material och anpassade lokaler. De uttrycker också en frustration kring begränsande kursekonomi. Mina informanternas utsagor stämmer

väl överens med det som Lindgren & Ericsson fick fram i sin studie.³³ De flesta lärarna i studien önskar fler möjligheter till kollegiala möten med fokus på konkret kursutveckling. Behovet av en estetisk verkstadsmiljö för undervisning varierar men de flesta ser verkstadsmiljön som ett potentiellt centrum för en estetisk högskolepedagogisk utveckling.

I detta kapitel har det beskrivits hur HSD:s beställningar för estetiska strimmor och ämnesdidaktiska kurser idag ser ut från olika delar av lärarutbildningen och att det saknas ett övergripande uppdrag att utveckla estetiska lärprocesser inom lärarutbildningar. Det finns i nuläget inget centralt formulerat uppdrag att utveckla en estetisk verkstad. Det finns inte från regeringshåll någon uttalad önskan att alla lärarstudenter och lärare ska erbjudas samma möjligheter att utveckla estetiska lärprocesser. Hur skulle ett övergripande estetiskt uppdrag konstrueras på SU och vem skulle skjuta till resursen? Om medel skulle tillföras centralt för estetisk verksamhet kvarstår ändå en ansvarsfråga; vem skulle ta ansvar för att alla studenter i sina respektive utbildningar fick en rättvis del av den relativt kostsamma resurs som skapas?

Ett förändringsarbete pågår inom lärarutbildningen på SU. Behovet av ett samarbete mellan forskning, didaktik och VFU belystes av ledningen vid uppstarten av förändringsarbetet i Aula Magna. Samarbete kring studenterna inom en lärarutbildning behövs i alla former, framförallt eftersom studenterna rör sig mellan flera olika institutioner. I enkäten lyfter studenterna gång på gång behovet av en genomlysning av hela sin programutbildning och en återkommande återkoppling till estetiska arbetsformer. För samarbete mellan lärare och institutioner krävs tid och mötesplatser på alla nivåer. Stallet och den estetiska verkstadsmiljön skulle kunna erbjuda en plats där formella och informella möten mellan såväl studenter som lärare äger rum och där de estetiska lärprocesserna skulle bli den gemensamma nämnaren.

Fundera vidare över...

1. I detta kapitel presenteras några ramar som styr den estetiska verksamheten vid Stockholms universitet. Vilka ramar styr den verksamhet du deltar i?

2. I kapitlet skissas en verksamhet som går under arbetsnamnet *estetisk verkstad* och som är tänkt att vara en miljö för att stimulera, stödja och berika den lärarutbildning som finns idag. En sådan verksamhet kommer troligtvis inte att passa in i gängse system, varken institutionsorganisationer, ekonomiska beräkningar av HÅS och HÅP eller schemaläggning. För att utnyttjandet av en verkstadsmiljö ska bli optimal för alla kommer nya tankesätt och nya sociala mönster i befintlig verksamhet förmodligen att krävas. Hur tänker du att en sådan vision bäst skulle implementeras i den verksamhet där du befinner dig?

3. Studenter vi mötte under läsåret 2013/2014 uttryckte i enkätsvaren ett missnöje med nuvarande lärarutbildnings upplägg. Missnöjet beskrevs främst som en brist på estetiska inslag i utbildningen men också en önskan till fördjupning utifrån individuella önskemål. Hur påverkar dessa upplevda brister av praktiskt estetiska inslag den nyutexaminerade läraren?

4. I läroplanen för gymnasieskolan GY11 nämns inte begreppet estetiska lärprocesser. På SU beställs i nuläget inga estetiska strimmor på ämneslärarprogrammet som utbildar gymnasielärare med behörighet för grundskolans senare år. Vad får detta för konsekvenser för undervisningen på gymnasiet och av barn i senare åldrar i grundskolan?

Slutnoter

1. *Stallet*. <http://www.su.se/om-oss/universitetsomr%C3%A5det/arkitektur/byggnader/frescatibackehusen-1.138486>. Hämtad 2016-09-09-05.

2. *Rosenbergs arkitekter*. https://sv.wikipedia.org/wiki/Rosenbergs_Arkitekter. Hämtad 2016-09-09-05.

3. *Estetiska strimmor*. Serier av seminarium i estetiska ämnen som beställs för kurser av andra institutioner, som exempelvis *Etik och Estetik*, en kurs som ges inom förskollärarutbildningen.

4. *Ämnesdidaktisk inriktning*. I grundlärarprogrammet med inriktning mot Fritidshem väljer studenterna ett estetiskt/praktiskt ämne som de får behörighet att undervisa i, från årskurs F-6.

5. *Estetiska lärprocesser*. Samlingsnamn på de lärprocesser som uppstår i konstnärligt projektarbete.
6. *Estetiska ämnens didaktik*. Den ämnesspecifika didaktik som varje ämneslärare tillämpar och reflekterar kring i sitt arbete med elever i skolan, som exempelvis musikens didaktik.
7. *Intresse av estetisk verksamhet på Stockholms Universitet?* Webbenkät som genomfördes i samband med SU:s estetutredning (SU FV 1.1.2-1364-15), som en del ett FoU-projekt., som en del ett FoU-projekt.
8. *CeHum. Centrum för de Humanistiska och estetiska ämnenas didaktik* blev genom en sammanslagning av flera enheter, 2016. *Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik* (HSD). <http://www.su.se/hsd/>
9. *BUV*. <http://www.buv.su.se/utbildning/alla-utbildningar/program/grundl%C3%A4rarprogram-fritidshem>. Hämtad 2016-09-05.
10. *VAL*. <http://www.su.se/lararutbildningar/l%C3%A4rare/vidareutbildning-av-l%C3%A4rare-val>. Hämtad 2016-09-05.
11. *ULV*. <http://www.su.se/lararutbildningar/l%C3%A4rare/utl%C3%A4ndska-l%C3%A4rares-vidareutbildning-ulv>. Hämtad 2016-09-09-05.
12. <http://www.su.se/hsd/om-oss/nyheter/s%C3%B6k-till-nytt-kandidatprogram-i-estetiska-%C3%A4mnens-didaktik-drama-teater-180-hp-1.275343>. Hämtad 2016-09-09-05.
13. *Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik* (HSD). <http://www.su.se/hsd/>
14. Från och med HT2016 ges även möjlighet att välja ämnet Idrott och Hälsa i samarbete med GIH. <http://www.buv.su.se/utbildning/alla-utbildningar/program/grundl%C3%A4rarprogram-fritidshem/ing%C3%A5ng-idrott-h%C3%A4lsa-1.266368>. Hämtad 2016-09-05.
15. *VFU*. Verksamhetsförlagd Utbildning.
16. *LGR11*. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%-2FRecord%3Fk%3D2575. Hämtad 2016-09-05.

17. *KMH*. <http://www.kmh.se/%C3%A4mnesl%C3%A4rarprogram>. Hämtad 2016-09-05.
18. *Konstfack*. <http://www.konstfack.se/Utbildning/Lararutbildning/>. Hämtad 2016-09-05.
19. *Fristående kurser i gitarr och piano*. Under 2016 gavs 2 fristående kurser på 7,5 hp att ges i grundläggande gitarr och pianospel för undervisningsbruk. Kurserna kan sökas av alla lärarstudenter.
20. *Preparandkurser* En form av pre-collegekurser, ofta genomförda med andra skolformer som folkhögskolor, kulturskolor. Ett inkluderande verktyg används ofta för att bredda rekryteringen till programmen och för att höja kunskapsnivån hos de sökande.
21. Backman-Bister, A, 2014.
22. HVM1FR är kurskod för *Musik 1 för Fritidshem och årskurs F-6*.
23. *Mondo*. Namnet på det virtuella klassrum där studenterna kommunicerar med varandra eller sina lärare utanför seminarietid.
24. Malmberg, I, 2011.
25. Malmbjer, A, 2007.
26. Loughran, J, 2006.
27. Lindgren, M. och Ericsson, C, 2013, s.7-40.
28. *UVK*. Undervisningsvetenskaplig kärna tidigare kallat *AUO* Allmänt Utbildnings- område
29. Lindgren, M. och Ericsson, C, 2013.
30. Falthin, A, 2011.
31. *Intresse av estetisk verksamhet på Stockholms Universitet?* Webbenkät som genomfördes i samband med SU:s estetutredning (SU FV 1.1.2-1364-15), som en del ett FoU-projekt.
32. *Mediaverkstan*. <http://www.su.se/hsd/medieverkstan> Hämtad 2016-09-05.
33. Lindgren, M. och Ericsson, C, 2013.

Referenser

- Backman-Bister, A. 2014. *Spelets regler. En studie av ensembleundervisning i klass*. Diss. Stockholm, KMH Förlaget.
- Falthin, A. 2011. *Musik som nav i skolredovisningar*. Lic. Stockholm, KMH Förlaget.
- Malmberg, I. 2011. *Projektmethode und Musikunterricht. Didachisch- methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht*. Diss. Studienrichtung Musikpädagogik. Wien: Universität für Musik und Darstellende Kunst.
- Malmbjer, A. 2007. *Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Diss. Stockholm: Uppsala Universitet.
- Lindgren, M. och Ericsson, C. 2013. *Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen*. *Educare – Vetenskapliga skrifter* 1(1): ss.7–40.
- Loughran, J. 2006. *Developing a Pedagogy of Teacher Education*. London: Routledge.

Om estetisk praktik och etisk kompass

Cecilia Hofsten

– Ni ska nu välja en sång som alla kan och helst tycker om, säger jag till studenterna.

De kikar tysta på varandra. Några spridda förslag på sånger nämns efter en stund, men det är bara ett fåtal som är bekanta med dessa. Tiden går. Till slut måste vi konstatera att det i denna klass med tjugo blivande förskollärare på Stockholms universitet inte tycks existera någon gemensam sång.

– Blinka lilla stjärna, föreslår jag då.

Två studenter kan inte sången, men det får bli den ändå. Alla ställer sig upp och så börjar vi sjunga. Det låter inte övertygande, men kanske är det inte förvånande. Att en grupp vuxna människor som inte känner varandra och som hittills under utbildningen inte gjort någonting praktiskt estetiskt tillsammans, nu ska stå i en ring och sjunga en barnvisa, är kanske att begära för mycket. Jag problematiserar inte detta utan betar mig som om situationen är en självklarhet, eftersom vi trots allt befinner oss i en så kallad musikverkstad. Sedan säger jag som jag ofta viskar till barnen på förskolorna i Hässelby Gård, där jag också arbetar:

– Sjung starkare, så det hörs ända upp till stjärnorna på himmelen!

Vi sträcker på oss och gör några röstuppvärmningsövningar. Vi sjunger igen och igen

och så händer det som jag hoppas på, men som aldrig kan garanteras: sången får liv. Nu förklarar jag att vi ska arbeta med materialet på så sätt att var och en tar sig igenom visan från början till slut. Någon kanske väljer att sjunga den snabbt, någon

Hur du refererar till det här kapitlet:

Hofsten, C. 2018. Om estetisk praktik och etisk kompass. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 95–103. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.f>. License: CC-BY

annan betydligt långsammare. Vi börjar inte heller samtidigt. Ett myller av röster, ja rent av tjugo stämmor, ljuder nu i rummet. Blickar byts och fnitterleenden anas, men vi genomför ändå denna märkliga utmaning. Sedan ger jag fler instruktioner:

– Du ska nu sjunga som när du syr efterstygn; du backar ibland och tar om. Du kan stanna till på en ton eller en fras som intresserar dig och upprepa den. Lek med melodin. Improvisera. Några får sätta sig i mitten och bara lyssna medan vi andra sjunger. Varsågod.

Inför varje nytt sångtillfälle fäster jag uppmärksamheten på någonting särskilt. Det kan handla om dynamiken eller om hur vi börjar. Det kan handla om att kasta loss helt vilt eller om att våga vara ensam kvar på slutet. Alla får prova att blundandes sitta i mitten och lyssna. Efteråt får var och en i publiken kommentera vad de hört. Det är fascinerande hur olika denna musik då har uppfattats. Någon tyckte att det lät fantastiskt vackert, någon annan att det skrämde som i en thriller. Någon kom att tänka på ett gammalt mentalsjukhus och ytterligare någon på atmosfären i en kyrka. Någon upplevde kaoset som obehagligt, medan en annan erfor en frihet av de olika rösterna som det inte gick att kontrollera. Trots de mycket skilda uppfattningarna om musiken vi skapat, uttryckte alla en angelägenhet inför erfarenheten. Det var ingen som var likgiltig. Att förstå hur olika en identiskt klingande artefakt kan upplevas, menar jag är en viktig kunskap att ta med sig i sitt kommande yrke som förskollärare – liksom att som här våga ta sig ton inför varandra.

Det finns professionella musiker som bara behöver träffa sina medmusikanter ett par gånger innan de ska upp på en scen, men då är det viktigt att komma ihåg att de ägnat största delen av sina liv åt musikens hantverk och uttryck. För att ett musikaliskt samspel ska bli meningsfullt för de blivande förskolepedagogerna, krävs det tid. De behöver känna sig tillrätta med uppgiften och varandra, vara i musiken och...vara kvar. Susanna Leijonhufvud formulerar tydligt vad det handlar om:

Musiken kräver sig själv för att helt och fullt kunna visa sig. Epistemologiskt innebär detta att vi aldrig kan lära oss musik

genom att lära oss *om* musik. Vi måste de facto musicera för att uppleva musikens hela väsen. Vi kan uppleva en hel del och tala *om* musik genom att reducera en del av musiken till språket men vi måste vara i musik för att tillfullo uppleva dess väsen.¹

Efter att ha varit i Blinka lilla stjärna-improvisationen en god stund lägger jag märke till att samtalen som följer tycks givande för studenterna. Tankarna som formuleras växer så tydligt ur den sinnliga och estetiska mylla som vi nyss besökt och jag undrar om inte också detta är värt en särskild uppmärksamhet. När någon till exempel uttrycker ett obehag inför sångens kaos, kan någon annan student hålla med, men nyansera påståendet genom att berätta att hon kände en lustfylld, pirrande spänning i början av improvisationen. 'Det lät som när man doppar fötterna i vattnet och inte vet om det är för kallt för att gå i.' Jag kan också utmana uppfattningen att det vi gjorde saknade ordning. Var det inte snarare en ovanlig ordning? Ramarna fanns där: var och en skulle ta sig igenom sången på något vis och när alla gjort det var stycket slut. Kan dessa frågor kring ordning av olika slag och kring vad som är fint eller fult ha en giltighet även i andra sammanhang i förskolans vardag? Jag vill gärna tro det.

Att vara i stunden – hur denna stund än är – och att följa med i alla de klingande ögonblick som uppstår när människor sjunger tillsammans, brukar måhända inte betraktas som en kunskapsväg. Det handlar alltså om att uppfatta vad som pågår och själv svara på det.

Om jag istället hade spelat in, skulle studenterna efteråt kunnat lyssna och kritiskt granska resultatet för att inför nästa inspelningstillfälle försöka justera sådant de inte varit nöjda med. Så kan en lärandeprocess naturligtvis också gestaltas. När jag frågar gruppen vad de anser om saken, svarar flera att de inte hade vågat sjunga ut så som de faktiskt gjorde, om jag hade spelat in. Vidare undrar jag hur insikten, att vårt sångskapande i ett nu är unikt och aldrig någonsin kommer att kunna återskapas, påverkar hängivenheten i närvaron och därmed resultatet. Jag tror den viktiga nyckeln till ett meningsfullt musicerande är just förmågan till uppmärksamhet och lyssnande.

Det talas mycket om lyssnande i den nutida svenska didaktiska högskolevärld jag kommit i kontakt med. Det brukar ses som

någoting odelat positivt; ett förhållningssätt vi lärare bör möta barn och studenter med. Men vad innebär egentligen ett lyssnande och är det verkligen klokt att lyssna till allt? Är det möjligt att lyssna med urskiljning och hur utvecklar man i sådant fall denna förmåga? Skulle lyssnande kunna ses som en dygd som behöver övas för att nå sin fulla potential? I ett levande musicerande, oavsett nivå, är det bokstavligen lyssnandet helt centralt. Att musicera tillsammans kan därmed utgöra ett exempel på lyssnandets konst. Som jag förstår lyssnandets kvalitet, är det en öppnande och sinnlig erfarenhet som kan riktas åt olika håll. När vi står där och improvisationssjunger tillsammans är det just detta som blir så tydligt. Var och en behöver samtidigt ha kontakt med sin egen sång, lyssna till den Andres och förhålla sig till den gemensamma klangen i rummet. Frågan som särskilt intresserar mig är om den lyssnande förmåga som utvecklas i ett sådant musicerande, kan komma att påverka och prägla oss som moraliska subjekt i andra sammanhang. Att ta eget ansvar, att respektera andra människor och att sätta de egna livsvalen i relation till en komplex samtid – är inte just det frågeställningar som hör hemma i etikens värld? Estetisk praktik tycks kunna få etikens kompassnål att darra. Jag tror inte demokratin kan fördjupas – kanske inte ens överleva – om dess medborgare inte kan lyssna och saknar förmåga till etiskt omdöme, men jag skapar inte musik med barnen på förskolorna eller studenterna på universitetet i första hand för att träna oss i demokrati. Vi spelar och sjunger tillsammans för att vi tycker om musiken och här upplever någon sorts mening. Som jag ser det är denna skillnad en viktig poäng.

Tanken att barn bär sitt möjliga växande inom sig och att människorna runt barnen genom att just lyssna kan möta varje barn på bästa sätt, är en syn som stort skiljer sig från en auktoritär tradition där den vuxne alltid vet bäst och därmed får och ska bestämma allting.

Att som pedagog öppna sig för ett lyhört lyssnande gentemot barnen på förskolan, finner jag synnerligen sympatiskt, men att förskolans hela verksamhet ska utgå från vad varje barn vill göra i varje ögonblick, känns för mig riktigt kusligt. Vad händer då med alla de barn som inte vet vad de vill? Och de som vill, men inte vågar? Hur kan ett barn vilja gå till skogen, om hon inte vet

om att skogen finns? Hur kan ett barn vilja börja spela sax eller trumpet, om hon aldrig någonsin hört dessa instrument? Hur kan nya reflektionsprocesser väckas, om motstånd aldrig ges? En miljö som menar allvar med ett lyssnande förhållningssätt, måste uppmuntra både barn och vuxna att lyssna till varandra.

Det finns ett gränsland där det förtrogna möter det främmande. Den tyske hermeneutikern Hans-Georg Gadamer menar att det vi människor redan kan och känner till utgör grunden för vår förförståelse inför mötet med det nya och att det är just utifrån vår förförståelse som tolkningen av det främmande görs.² Med detta synsätt lever en människas liv vidare i den egna blicken. Även erfarenheten av ett återkommande, lyssnande musicerande på förskolan kan därmed bidra till hur vi långt senare kommer att möta och förstå vår omvärld. Jag önskar att förskolans pedagoger kan se det som sin uppgift att skapa möjligheter för barn att erfara hur märkliga och främmande aktiviteter kan utmana det välbekanta och att det kan komma någonting nytt och kul ut ur det.

Suzanne Osten – dramatiker, regissör och före detta konstnärlig ledare för Unga Klara i Stockholm – konstaterar att en ny romantisk myt tagit sig in i debatten, nämligen den att barn alltid kan skapa själva och inte behöver några kunniga, vuxna förebilder.³ Att erkänna sig själv som förebild är inte att tro sig om att i alla lägen veta bäst. Som jag ser det handlar det istället om att uppfatta barns villighet att imitera och att inse att en vuxen inför ett litet barn därför alltid *är* en förebild och att detta förpliktigar till att vara under utveckling. Det kan till exempel innebära att ibland vända blicken mer mot sig själv och mindre mot barnen – som att själv sjunga istället för att sitta tyst och uppmana barnen att göra det. Att erkänna sig som förebild inför ett barn, utesluter inte heller en rörelse åt andra hållet, där barnet är den som förebildar.

Mina intryck, efter närmare tre decenniers arbete som rytmikpedagog på olika förskolor i Stockholmstrakten, är att musikaktiviteter drastiskt har minskat i förskolans värld. I läroplanen står dock fortfarande detta att läsa:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom

med hjälp av tal och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande.⁴

Om en förskola har ambitionen att låta estetisk verksamhet ta plats, menar jag att även barnens pedagoger måste ha upplevt en estetisk praktik för att alls kunna uppfatta och uppskatta den. Studenterna behöver med andra ord erbjudas mycket tid och ledning under utbildningen för att komma vidare i sin egen process. Risken blir annars att de inte kan uppfatta värdet av barns ljudliga utforskande och att de estetiska ämnena, flämtande för sin överlevnad, endast får agera lockbete åt någonting annat – som när musikens hela funktion blir att sjunga alfabetet på engelska för att det ska fastna bättre.

Om jag som vuxen kommunicerar med ett barn som ännu inte behärskar sitt verbala språk så väl och till exempel undrar hur barnet mår, kanske jag får ett ”bra” tillbaka. Ställer jag samma fråga till samma barn men ger henne en trumma att svara med, kommer jag alldeles säkert att få ett rikare svar. Samtidigt är svaret förstås otydligare; det består ju bara av en serie slag mot trummans skinn. Jag menar absolut inte att dessa spelade rytmer är några exakta representationer och därmed skulle kunna översättas enligt en manual, där varje särskild rytm motsvarar ett specifikt känsloläge, men ett nyfiket lyssnande till trumspellet kommer antagligen leda till uppfattningen att detta svar är mer nyanserat och därmed rikare än vad som rymdes i ordet ”bra”. Denna kommunikationslek har jag utvecklat med barn på förskolor och därifrån tagit med till studenterna på universitetet.

Att orden, och än mindre det rationella tänkandet, inte når in i tillvarons alla vrår kan väl knappast någon människa på allvar betvivla, men eftersom de icke-verbala världarna är utrotningsshotade i det nutida utbildningslandskapet, verkar det nödvändigt att med ord försöka argumentera för kunskapen bortom orden. ’Låt oss bara leva utan den naiva förhoppningen att ordet alltid för oss närmare verkligheten, att transformationen till det verbala är ett nödvändigt villkor för förståelse även av de språk som nyttjar andra medel.’⁵ Så avslutar vetenskapsteoretikern Sven Andersson sitt bidrag i antologin *Mellan konst och vetenskap* och jag är beredd att hålla med. Jag tror att musik kan uttrycka sådant som

det verbala språket inte förmår, men det blir därmed omöjligt att säga vad.

När Chicagofilosofen, tillika professorn, Martha C Nussbaum ger sig i kast med frågor kring estetisk verksamhet och etik, är det beröringen dem emellan som är hennes utgångspunkt. I boken *Not for profit*, presenterar hon sin syn på konstens och humanioras nödvändighet för demokratin.⁶ I ett samhälle där den ekonomiska ordningen med sin galopperande tillväxtförväntan skruvar upp effektivitetskraven alltmer, riskerar skillnaderna i villkor människor emellan att öka än mer, enligt Nussbaum. Hon anser att kritiskt tänkande, självreflektion och förmåga att sätta sig in i andra människors inre liv är de essentiella kvaliteter en levande demokrati kräver. När Nussbaum lyfter vikten av konstnärlig pedagogisk verksamhet på förskolor, grundskolor och universitet, gör hon det alltså inte utifrån bilden av dessa ämnen som lyx, utan tvärtom som nödvändiga. Ur dessa verksamheters upplevelser kan nämligen en önskan och en förmåga vakna till liv att öppna sig mot andra, byta perspektiv, låta sig omskakas, få syn på sig själv och rent av förvandlas. Nussbaum ger exempel på hur körsång kan bli en arena där människor med olika bakgrund faktiskt kan mötas i ömsesidig respekt. Hon uppmärksammar särskilt möjligheten i att sjunga eftersom det så tydligt inbegriper kroppen. Att sjunga är att vara sårbar.

Nussbaum menar att nedskärningarna av de humanistiska ämnena främst kan förstås utifrån det faktum att de inte omedelbart genererar ekonomisk tillväxt. Hon ser denna utveckling som ett allvarligt hot mot demokratin. I en kultur där konkurrensen inte var så hård och den tekniska utvecklingen inte ständigt prioriterades framför annan utveckling, skulle säkert ett levande musicerande i skola och förskola kunna blomstra, eftersom det numera finns många studier som bekräftar hur ett aktivt musicerande kan stimulera hälsan, den kognitiva utvecklingen och den sociala kompetensen. Situationen i dagens Sverige, som jag tänker mig den, är att ett levande musicerande med barn inte tas på allvar för att musiken är så svår att fånga; omöjlig att definiera, klassificera, värdera och behärska. Den levande musiken går inte ens att spara i hela sin totala upplevelse. Den finns egentligen bara då den klingar.

Att själva musiken skulle vara utrotningshotad tycks inte vara fallet i en tid och en kultur som har svårt att ens erbjuda några tysta miljöer. Men det är en avgörande skillnad mellan att låta inspelad musik stå på i bakgrunden och att själv skapa musik med hjälp av sin egen kropp och sitt eget aktiva lyssnande. Min oro handlar om det enkla och levande musicerandets överlevnadsprognos i förskolan. Det är mycket som tyder på att denna oro är befogad. Nussbaum bekräftar att musik och övriga konstnärliga och humanistiska ämnen, har fått stryka på foten i så gott som alla nationer från förskola till universitet. Jag skulle vilja pröva en tanke som ändå skjuter in en strimma hopp i detta dystra scenario. Om det är så att musik är någonting grundläggande mänskligt som utgår från våra kroppars gung, vår egen andning och vår lust till kontakt med livet, oss själva och varandra i ett samspel, kommer musiken att bestå så länge som mänskligheten gör det. Kanske kan det enkla och levande musicerandet äga sin identitet just utifrån sin oförmåga att konkurrera i en global ekonomi. I mötet med en trudelutt, stöter vinstmaximeringens drivkrafter på sin gräns.

Jag tycker mycket om Nussbaums tankar om att sång kan öppna dörrar till ett känsligt inre. Denna sensibilitet blir extra synlig i mötet med små barn, men egentligen följer den med som en möjlighet livet igenom. Studenterna på förskollärlinjen vid Stockholms universitet, visar också de sin sårbarhet när de generas över att sjunga tillsammans, men ändå gör det. När jag frågade en student hur hon kan våga prata men inte sjunga, svarade hon: 'ja men att sjunga är mer naket'. Sårbarhet, nakenhet och sensibilitet är någonting att vårda eftersom de utgör grundvillkor för att vara människa. Att ha kontakt med denna sin egen skörhet är inte bara en broms när yttre förväntningar eller inre röster kräver för mycket. Det är också ett verksamt vaccin mot projektioner och andra enkla lösningar av komplexa problem.

Slutnoter

1. Leijonhufvud, 2011:111. *Sångupplevelse – en klingande bekräftelse på min existens i världen.*
2. Gadamer, 1997:142. *Sanning och metod – i urval.*

3. Osten, 2013. ”Maktperspektiv och Konstens betydelse för barn”, *Mänskliga Rättighetsdagarna* i Kulturhuset i Stockholm 2013-11-14.
4. Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2016:7.
5. Andersson, 1995. Har musiken något att säga? *Mellan konst och vetande*.
6. Nussbaum, 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*.

Referenser

- Andersson, S. 1995. Har musiken något att säga? *Mellan konst och vetande*. Göteborg.
- Gadamer, H-G. 1997. *Sanning och metod – i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Leijonhufvud, S. 2011. *Sångupplevelse – en klingande bekräftelse på min existens i världen*. Stockholm.
- Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Skolverket. Reviderad 2016.
- Nussbaum, M. C. 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Osten, S. ”Maktperspektiv och konstens betydelse för barn”, *Mänskliga Rättighetsdagarna* i Kulturhuset i Stockholm 2013-11-14.

Dialog och respons är centrala aspekter i en estetisk läroprocess

Catrine Björck

16 Peter: Maskulint initiativ

17 Anna: Maskulint initiativ aha: Hur kommer sig att du har (pekar på skärmen) valt att göra dom här små hornen då?

18 Peter: Jag vet inte jag alltså jag lekte runt med den där

När elever i grundskolan arbetar med visuell kommunikation skapas möjlighet att arbeta utifrån elevernas egna synpunkter och med områden som *de* vill kommunicera. Att ha kunskap om kommunikation med ord och i bild är viktiga bidrag för att ha möjlighet att göra sig förstådd men också för att kunna appropriera kunskap, det vill säga att göra kunskapen till sin egen och införliva den med det de redan vet och kan. Det är därför lika angeläget att lära sig att tolka och förstå visuella uttryck som att lära sig att uttrycka sig via bilder, liksom via det talade och skrivna språket. Ungdomar i dag möter och använder många bilder och multimodala uttryck i sin vardag. De bildkonventioner som skapas mellan ungdomar är angelägna att behandla och synliggöra till exempel i skolans bildundervisning. Men på vilka sätt ges eleverna möjlighet att utvecklas och konstruera kunskap genom hur andra förstår och uppfattar deras gestaltningar och uttryck?

I detta kapitel presenteras hur en lärare och hennes elever interagerar i undervisning där eleverna förväntas skapa en valaffisch. Insamlingen av materialet genomfördes under hösten 2010

Hur du refererar till det här kapitlet:

Björck, C. 2018. Dialog och respons är centrala aspekter i en estetisk läroprocess. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 105–121. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.g>. License: CC-BY

som en del av mitt avhandlingsarbete, där jag studerade hur tre bildlärare interagerade med eleverna i bildarbete med digitala tekniker. I detta kapitel använder jag material ifrån en av dessa lärare, som jag kallar Anna, för att visa vikten av dialog och respons i undervisningen.¹ Anna är bildlärare i en kommunal grundskola där hon undervisar i bild från år sju till nio. I den uppgift som presenteras här arbetar Anna med en klass i årskurs sju under cirka fem veckor. Eleverna har en lektion i veckan som är 80 minuter lång.

Med utgångspunkt i den ryske filosofen och språkteoretikern Michail Bakhtins tankar om dialogism samt pedagogikprofessor Olga Dysthes användning av Bakhtins teori i lärandesituationer, vill jag påvisa vikten av planerade didaktiska aktiviteter för att möjliggöra för eleverna att konstruera kunskap. Utgångspunkten är att lärandet ses som en dialog där lärare och elever konstrueras kunskap och förståelse i samspel med varandra. I kapitlet visas också betydelsen av att använda lämpliga bildspråkliga begrepp för ökad gemensam förståelse och för att skapa möjlighet att utveckla ett gemensamt språk i samtal om bilder.

Lärande – en dialog

Bakhtin visade att lärande sker i dialog mellan lärare och elever eller mellan elever där kunskap skapas i interaktionen mellan de olika parterna.² Lärande sker alltså genom kommunikation med andra i omgivningen. Vår kultur formar hur vi lär oss och hur vi uppfattar något. Det gör att lärande äger rum på olika sätt beroende på de förutsättningar som råder. De artefakter som används spelar också roll för förståelse.³ Dysthe som använt Bakhtins teorier om lärande använder begreppen monologisk och dialogisk undervisning. Med monologisk undervisning avses exempelvis när läraren föreläser och endast ställer retoriska frågor med givna svar. I monologisk undervisning förekommer också dialog, men där utnyttjas inte dialogen för att ta tillvara elevens potential. Dialogisk undervisning kännetecknas av att eleven exempelvis förväntas svara på frågor utifrån sin egen förståelse, där inte givna svar finns. Dialogisk undervisning genererar utbyte av åsikter där gemensam kunskap kan konstrueras.⁴

I en dialogiskt ordnad undervisning är det viktigt att låta elevernas förståelse bli synliggjord. Det är i samspelet mellan den som talar och den som lyssnar som förståelsen uppstår.⁵ En estetisk lärprocess förutsätter en dialogiskt ordnad undervisning, där möten och utbyte av åsikter genereras tillsammans med andra och med olika artefakter. Den som lyssnar behöver inte vara överens med den som talar, men förståelsen kan användas i respons för att synliggöra olika tolkningar och olika sätt att förstå. Kunskap som konstrueras i mötet kan sedan också användas i andra sammanhang. När elever ges möjlighet att berätta om sin förståelse skapas utrymme för ny konstruktion av kunskap.

Uppgiften att skapa en valaffisch

Bildlärare Anna har genomfört en uppgift med eleverna, i en klass i årskurs sju, där de förväntas skapa var sin valaffisch. Uppgiften genomfördes under hösten 2010 då många affischer fanns exponerade runt om i stadsbilden för att locka väljare till riksdagsvalet. I valtider är det vanligt att elever i olika skolämnen får i uppgift att bearbeta frågor kopplade till valet eller arbeta med partipolitiska frågor, liksom att arbeta med de olika uttryck partier använder i valkampanjer. I Annas klass fick eleverna i uppgift att skapa en valaffisch för ett fiktivt parti som de själva hittade på. Under elevernas SO-lektioner hade de arbetat två och två med att skapa ett nytt parti utifrån en fråga de tyckte var angelägen att ta upp och som saknades i valrörelsen. Det kunde exempelvis handla om skolmaten, vilket en elev gav förslag på. På bildlektionerna skulle eleverna skapa en valaffisch utifrån de frågor de arbetat med på SO-lektionen. Syftet med uppgiften var att göra en valaffisch där de olika komponenterna i affischen skulle upplevas som en helhet och inte som löst sammanfogade delar. Arbetet genomfördes enskilt och i programmet *Photoshop elements* och de olika delar som skulle finnas med var: ett partinamn, en logga och en text som behandlade den fråga eleven ville lyfta fram. Eleven kunde ha med en bild av sig själv som fiktiv partiledare. Under arbetsprocessen gick det att utläsa att syftet även var att eleverna skulle kunna tydliggöra de val av bildtecken de gjorde samt hur de valde att sammankoppla dem

till det uttryck de skapade i sina valaffischer. Arbetet var tänkt att genomföras under fyra till sex veckor. Uppgiften inleddes med att läraren presenterade programmet som de skulle arbeta i och gick igenom olika användbara funktioner för uppgiften. Eleverna fick bekanta sig med programmet under den första lektionen. Under den andra lektionen höll läraren en introduktion där hon gav exempel på olika valaffischer och på hur partiernas loggor såg ut. Därefter arbetade eleverna enskilt med sina affischer som de sedan redovisade inför klassen vid den avslutande lektionen i projektet.

Estetiska lärprocesser

Estetiska processer möjliggör bearbetning och uttryck för den förståelse eleven har, liksom möjlighet att kommunicera en upplevelse. I en estetisk lärprocess arbetas det undersökande så att möjlighet skapas för att ta olika vägar och där olika åsikter kan komma fram. I processen lär eleven genom sitt skapande av exempelvis en bild och kan genom sitt sätt att uttrycka något belysa *sin* förståelse av till exempel en företeelse eller ett innehåll. Estetiska lärprocesser är öppna processer där olika vägar kan tas i ett undersökande skapande arbete.

Estetiska lärprocesser rör sig på så sätt i en dialektisk rörelse mellan sinnlighet eller sensibilitet och reflektion, mellan praktik och teori. En sådan spiral där kunskapen successivt vidgas och fördjupas kan sägas vara själva grundrörelsen i de lärprocesser som vi benämner estetiska.⁶

Under processen reflekterar och omvärderar eleven sitt arbete utifrån olika intryck. Det kan ske spontant under elevens arbete men kan också genereras genom frågor och aktiviteter som hjälper eleven att reflektera. Utifrån dessa reflektioner och omvärderingar omarbetas sedan det som skapas. Reflekterandet är en central aspekt i en estetisk lärprocess, enskilt men också tillsammans med andra för att värdera och omvärdera hur olika uttryckssätt tolkas och förstås.⁷ För att en estetisk lärprocess ska komma till stånd behöver förutsättningar för reflektion och

dialog med andra ges. Läraren behöver därför didaktiskt planera för att skapa utrymme för dialog mellan lärare och elev men också mellan elever så att tolkningar och förståelse av det som skapats kan synliggöras.

Introduktion av uppgiften

Vid introduktionen av uppgiften använde Anna retoriska frågor för att engagera eleverna när hon pratade om och visade olika valaffischer. Genom att använda retoriska frågor aktiverades eleverna vid genomgången, men som vi ska se nedan kom elevernas åsikter om affischerna inte fram i någon större utsträckning. Hon uppmanade eleverna att jämföra olika valaffischer från årets val genom att fråga vad det var som skiljde dem åt. I följande interaktion försökte eleven Eva få läraren att förklara varför en affisch är utformad på ett visst sätt och vad den skulle uttrycka (för förtydligande av transkriptionen se transkriptionsnyckel som finns sist i texten).

- 30 Anna: Precis här har man ju kanske valt att bara fokusera på budskapet i form av text (0.1) Medan (.) kristdemokraterna (.) har valt att ha med en bild för att styrka sitt budskap eller hur (0.5)
- 31 Eva: Jag fattar inte vad den där bilden alltså det där djuret säger
- 32 Anna: Den är svår att förstå (.)
Mmm
- 33 Eva: Va
- 34 Anna: Den är svår att förstå. Det håller jag med om Åh:
(byter bild)
- 35 Anna: Vad har vi för parti här nu då? (0.1) Eva?



Bild 1. Valaffisch Kristdemokraterna.
Copyright:
Kristdemokraterna 2010.
Används med tillstånd av
upphovsrättsinnehavaren.

- 36 Eva: Vänsterpartiet
 37 Anna: Vänsterpartiet (.) jajamen
 (o.2) Den här till (.) vänster
 med: d händerna.
 Vad kan det (.) ha för
 betydelse.
 Varför har man med händer
 där?
- 38 Lotta: Omsorg
 39 Anna: Omsorg
 40 Erik: Alla hjälper till
 41 Anna: Alla hjälper till. Alla hjälps
 åt. (.)
 Vi ska hålla ihop (.) Sverige
 (o.5)



Bild 2. Valaffisch Vänsterpartiet. Copyright: Vänsterpartiet 2010. Används med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren

Här erbjöd inte lärarens introduktion stor möjlighet för eleverna att ta del av olika uppfattningar av det affischerna uttryckte. Läraren Anna undvek att inleda en diskussion med Eva eller de andra eleverna om vad som menades med bilden. Om Anna hade inbjudit eleverna till en dialog där de kunde uttrycka sin förståelse av dessa affischer hade möjlighet till kunskapsutbyte genererats. Anna svarade inte heller på Evas fråga vilket gjorde att möjlighet till gemensam förståelse uteblev. Möjlighet till diskussion om vad affischerna kommunicerade samt elevernas förståelse utifrån deras blickar uteblev. Läraren poängterade vid introduktionen att affischerna bara var exempel vilket betyder att affischerna visades mer som inspiration än för att initiera samtal om vad de kommunicerade. Den möjlighet som fanns, att genom gemensam interaktion hjälpa eleverna att konstruera förståelse kring varför vissa uttryck ger vissa signaler och hur olika bildtecken tillsammans kommunicerar något utnyttjades inte. Därmed uteblev möjligheten vid detta tillfälle att konstruera sin förståelse för både läraren och för eleverna utifrån den sociala kontext de befann sig i. Det gjorde att förståelsen av bilden lämnades till eleverna själva att konstruera. Det medför att den kunskap eleverna konstruerade

genom visningen av olika valaffischer blev outtalad. Läraren förklarade inte eller talade om sin egen tolkning av affischerna vilket gjorde att kunskapsutbyte och konstruerande av gemensam förståelse försvårades. Detta tillfälle skulle också kunna ha utnyttjats för att behandla olika bildspråkliga begrepp⁸ så dessa begrepp sedan kan bli en del av elevernas språk. Till exempel skulle semiotiska begrepp kunnat introduceras och användas. Läraren kunde exempelvis ha talat om indexikala tecken, där armarna i bilden kan tolkas som ett index på människor. Anna skulle också kunnat tala om hur bildretorik används i reklam och propagandabilder för att göra eleverna uppmärksamma på hur det används för att påverka. De begrepp som läraren introducerar och använder kan sedan användas i undervisningen i samtal med eleverna när de förväntas tala om gestaltningar. Det skulle hjälpa eleverna att bättre förstå hur de själva skulle kunna göra sina val av bildtecken i gestaltningar de själva skapar. Det skulle också hjälpa dem att skapa medvetenhet kring på vilket sätt andra använder olika bildtecken. Dessutom skulle de få ett gemensamt språk för att tala om bilder.

De begrepp som används i lärandesituationer är viktiga

Bakhtin konstaterade genom filosofiska undersökningar att förståelse skapas genom dialog och genom användande av begrepp. Utveckling av förståelse av begrepp sker i tre stadier enligt Bakhtin.⁹ I det första stadiet i utveckling av elevers förståelse av ett begrepp är begreppet en neutral benämning som exempelvis läraren använder. I det andra stadiet blir det ett ord som används av någon annan, exempelvis när begreppet används av en annan elev. Slutligen blir förståelsen av begreppet något som eleven själv kan använda. Läraren som medvetet introducerar och använder begrepp som är specifika för det som ska läras, hjälper eleverna eftersom kopplingen till begreppet blir tydligare när eleven på nytt kommer i kontakt med dem i andra situationer eller uppgifter. När lärare använder begreppen skapas förståelse av dessa i dialog med eleverna. Lärare och elever skapar alltså tillsammans förståelse för hur olika termer används. De bildspråkliga begrepp

som läraren använder för att exempelvis beskriva vad visuella objekt kommunicerar och hur de är uppbyggda, är därför viktiga så att eleven ges möjlighet att konstruera sin kunskap kring dessa och därmed också själv kunna börja använda dem.

Elevernas utmaning med att prata om bilder

I nedanstående interaktion kan vi se en konflikt som uppstod hos eleven Peter, när läraren Anna försökte få honom att prata om sin affisch. Bänkkamraten Erik var också med i samtalet och intog en stödjande roll för att hjälpa sin kamrat när Anna pressade Peter att berätta om de val han gjort.

- 16 Peter: Maskulint initiativ
- 17 Anna: Maskulint initiativ aha: Hur kommer sig att du har *(pekar på skärmen)* valt att göra dom här små hornen då?
- 18 Peter: Jag vet inte jag alltså jag lekte runt med den där
- 19 Erik: Det är för att han är ond och då blir det en djävul
- 20 Anna: Maskulint initiativ och då har du horn där. Nu får du förklara för mej hur du tänkte
- 21 Peter: Jag vet inte jag bara gjorde nånting *(säger detta i en skrattande ton)*
- 22 Anna: Du bara gjorde nånting så det bara råkade bli så eller
- 23 Peter: Jag bara gjorde så så glömde jag (.) jag tryckte på okej
- 24 Anna: Okej (.) Men om du nu skulle kunna i efterhand konstruera en anledning till att du gjorde hur skulle den konstruktionen kunna se ut då?
- 25 Peter: Jag vet inte
- 26–40 bottaget *Samtalet försätter och Anna försöker få Peter att på olika sätt berätta om olika bildtecken*
- 41 Anna: För sen så småningom så kommer ni få presentera era affischer
- 42 Peter: Ja okej

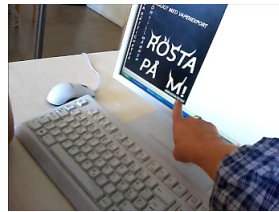


Bild 3. Bildskärm med elevbild. Fotograf: Catrine Björck.

- 43 Anna: Och då måste man ju kunna berätta för klassen hur man har tänkt varför man har gjort som man har valt och sen (.) men helt enkelt motivera sina val (.) på det man har gjort
- 44 Peter: Men om man inte (.) om man bara gjort så (.) för man har gjort så
- 45 Anna: Ja då tänker jag så här (.) äh dom politiska partierna tror du att dom bara gör saker av en slump eller dom bara gjorde så för att dom gjorde så eller har dom en tanke med det dom gör
- 46 Peter: Dom tycker ju så
- 47 Anna: Dom tycker så (.) aa och då tänker man tänk på miljöpartiets valaffisch finns det nån anledning till att dom har valt just att göra som dom har gjort eller var det bara en slump (*gestikulerar medan hon talar*)
- 48 Peter: Dom tycker ju så
- 49 Anna: Dom tycker så och det är precis det du ska göra också (o.1) Du ska ha en tanke bakom det du gör så att du kan förklara hur du har tänkt och vad du har gjort för någonting
- 50 Peter: Okej
- 51 Anna: Okej mm

Här blir det möjligt att utläsa att det också finns ett syfte där eleven förväntas kunna beskriva och tala om valen av bildtecken och uttryck han gjort i skapandet av sin affisch. Eftersom de i klassen inte arbetat med eller pratat om vad olika bildtecken konnoterar utan bara haft partiernas loggor som inspiration kan det utgöra en orsak till att det blir svårt för eleven att själv formulera sina tankar om varför han gjort på ett visst sätt. Om Anna i introduktionen hade gjort eleverna medvetna om olika bildtecken och vad de konnoterar hade det troligen varit lättare för Peter att tala om dessa. Om lärare och elever samtalat om bildretorik hade det varit mer naturligt för Peter att reflektera kring hur han byggt upp sin bild och hur han till exempel använt hornen för att skapa ett retoriskt grepp i bilden. Likaså kunde begrepp som använts underlättat för Peter att hitta ord och berätta om hur han tänkt.

När Anna påpekade för Peter att han bör kunna motivera sina val möjliggjorde hon för honom att förstå att de arbeten han gör bör vara genomtänkta och inte något han bara skapar utan reflektion. Det påverkar antagligen hur han gör sina arbeten i fortsättningen och hjälper honom troligen i arbetet då han blir medveten om vikten av att göra aktiva val och kunna tala om dessa.

När Anna vid ett senare tillfälle ändrade sitt sätt att fråga och satte in eleverna i en roll som designers av sina affischer blev det lättare för dem att tala om sina bilder. När eleverna erbjöds möjligheten att de inte behövde vara partisympatisörer utan kunde inta rollen som art-directors inbjöd det till mer öppna samtal kring de val av bildtecken eleverna gjort. I rad 46 säger Peter att 'Dom tycker ju så', vilket indikerar att han inte sympatiserar med åsikterna i sin affisch och därför inte vill motivera sina val. När eleven istället ges möjligheten att inta rollen som designer, hjälper det honom eller henne att skapa distans till sina bilder vilket torde göra det lättare för dem att tala om hur de framställt något. De bildpedagogiska forskarna Mie Buhl och Ingelise Flensburg visar i forskning att när möjlighet skapas för eleverna att inta olika positioner och skapa visuella uttryck utifrån dessa, ökar möjligheten att förstå något utifrån olika aspekter eller med olika utgångspunkt. Dagens ungdomar är också vana att inta andra positioner genom den erfarenhet de har av detta exempelvis genom datorspel.¹⁰ Trots att Annas elever fick lättare att prata om de bildval de gjort när de intog rollen som designer hade de få användbara begrepp och inget språk som hjälpte dem att formulera det de ville säga om sina bilder, vilket i sin tur gjorde att de fortfarande hade svårt att uttrycka sig när de pratade om bilder. Bakhtin understryker vikten av att använda begrepp i interaktioner med elever så att de ges möjlighet att successivt konstruera sin förståelse kring dessa i interaktion med andra, för att möjliggöra att det till slut kan bli begrepp de själva kan använda.¹¹

Respons i processen

Bakhtin talade om att respons och förståelse hör ihop och att vi genom att få respons ges möjlighet att konstruera förståelse. John Hatties forskningsöversikt, där han sammanställt resultat från en

stor mängd forskningsprojekt gällande vad som påverkar elevers studieresultat, visar att feedback och återkoppling har stor betydelse för ett effektivt lärande.¹² När elever arbetar i en estetisk lärprocess och skapar kreativa gestaltningar exempelvis bilder, musik eller prosa, kan de ha svårt att bilda sig en uppfattning om hur det de gestaltar uppfattas och förstås. Det kan möjliggöras genom andras tolkningar och förståelser av det som gestaltas.¹³ I en estetisk lärprocess är det därför angeläget att eleverna får möjlighet att visa eller tala om det de gjort och att de får respons från läraren och eller av andra elever.¹⁴

Förståelse i Bakhtins bemärkelse innebär aldrig överföring av mening från sändare till mottagare. Förståelsen är alltid beroende av att mottagaren aktivt går 'budskapet' till mötes genom en eller annan form av reaktion, och det är i detta möte eller samspel som mening och förståelse uppstår.¹⁵

Om elever inte ges möjlighet att få respons på sina arbeten vet de heller inte hur arbetet uppfattats, inte heller vilka bildtecken eller vilken kombination av bildtecken i en bild som gör att något tolkas på ett visst sätt, vilket gör att förståelsen för detta uteblir. Respons behöver ges aktivt till eleven under arbetsprocessen både av läraren men också i interaktion med andra elever eftersom det skapar förutsättningar för eleven att ta del av olika åsikter som därmed kan möjliggöra nya vägar i arbetet.

Det är viktigt att läraren inte bara ställer frågor med givna svar utan frågor som ger eleverna möjlighet att reflektera och tänka efter. När eleverna ges chans att besvara frågor där läraren visar intresse för elevernas egna åsikter ökar troligen möjligheten för eleverna att känna sig motiverade och inspirerade i sitt arbete. Autentiska frågor där läraren är intresserad av elevens uppfattning skapar förutsättningar för läraren att följa upp och utgå från elevernas perspektiv.¹⁶ Om eleverna arbetar med exempelvis visuell kommunikation och gestaltning i en estetisk lärprocess bör också elevernas visuella skapelser ses som delar av dialogen. Visuella gestaltningar kan i sig också utgöra en kommentar till andra gestaltningar till exempel genom parafraser. Det innebär att eleverna behöver ges möjlighet att visa sina gestaltningar liksom

att ges möjlighet att kommentera dessa för att läraren ska kunna utgå från elevens intentioner med dem. När eleven får möjlighet att beskriva sina intentioner och ges möjlighet att visa sin gestaltning, skapas också här möjlighet till autentiska frågor. Den reflektion eleven gör kring sitt eget arbete utgör en betydelsefull del i en dialogisk undervisning. En central del i undervisningen blir därför att skapa arbetssätt så att elevernas reflektioner blir en naturlig del i arbetsprocessen.

När och hur ges respons?

Arbetet med valaffischerna avslutades med att varje elev hade i uppgift att redovisa sitt arbete. Elevens affisch projicerades som storbild och eleven berättade hur bilden skapats, och varför hon eller han valt att utforma den så. Eleverna berättade till exempel om de färgval de gjort i affischen eller vilken logga de skapat. De uppmanades också att beskriva processen och berätta hur de genomfört vissa saker rent tekniskt eller vilka verktyg eller effekter de använt.

I början hade eleverna svårt att formulera sig och verkade inte riktigt veta vad de skulle prata om. Men efter en stund och med hjälp av lärarens frågor kom fler och fler relevanta kommentarer, både från den som gjort bilden men också från de andra eleverna som betraktade bilden. Eleverna uppfattade snabbt vad de kunde tala om och vad de kunde kommentera och på vilket sätt detta kunde göras. Dessa samtal blev dialogiska eftersom både lärarens och elevernas åsikter kom fram.¹⁷ Det medförde en möjlighet att konstruera ny kunskap, inte bara för eleverna utan och också för läraren som fick tillgång till elevernas tankar om det egna och andras arbeten. När eleverna fick möjlighet vid redovisningen att tydliggöra sin arbetsprocess och sina val, med hjälp av lärare och klasskamrater, möjliggjordes reflektion kring det egna och andras arbeten. Den respons de fick av andra elever och av läraren bidrog till synes till att de bättre kunde reflektera över de val de gjort i sitt eget skapande. Eftersom en elev som gestaltar något kan ha svårt att själv bilda sig en uppfattning om hur gestaltningen uppfattas av andra, kan det behöva tydliggöras genom respons från andra så att deras förståelse synliggörs.¹⁸

Vid redovisningarna i Annas klass framkom vikten av att få respons på sitt arbete när en elev redovisade sin affisch och hur han tänkt kring den. På affischen fanns en svartvit panda på en grön bakgrund. Elevens avsikt med bilden var att göra en antirasistisk affisch, och han talade alltså om människor och inte om djur. Detta budskap förstod inte Anna och de övriga eleverna. De tolkade affischens budskap som att det handlade om naturen, på grund av vad färgvalet och motivet konnoterade. Då detta kunde diskuteras vid redovisningen gavs eleven samt övriga elever möjlighet att konstruera sin förståelse för hur bilden kunde uppfattas beroende på val av bildtecken och färgval. Därmed kunde kunskap genereras för eleverna om hur bildens uttryck påverkar våra uppfattningar. De kunde diskutera *vad* det var i bilden som gjorde att de uppfattade den på ett visst sätt. På detta sätt fick eleven liksom de andra eleverna möjlighet att appropriera kunskap. Det vill säga bearbeta och införliva kunskapen till sin egen, så att de kan använda kunskapen i kommande arbeten.

Möjlighet att mötas med olika utgångspunkter

Estetiska lärprocesser medger arbete där lärare och elever kan mötas med olika utgångspunkter. I estetiska lärprocesser arbetas undersökande så att möjlighet skapas för att olika vägar kan tas och olika åsikter komma fram. Men processer där lärande aktivt genereras i möten med andra och mellan olika artefakter, behöver didaktiskt planeras av läraren så att möjlighet för kunskapsutbyte skapas. Hattie konstaterar i sin forskningsgenomgång att respons och återkoppling har stor betydelse för elevernas lärande.¹⁹ När tillfälle till redovisning och respons ges i processen skapas också utrymme att ta nya vägar i arbetet. Det kan ses som en förutsättning för att en estetisk lärprocess ska genereras, där olika vägar kan tas och där omformuleringar är en del av processen. Om responsen inte ges i dialog med andra elever och andras syn på arbetet inte kommer eleven till godo, skapas ingen möjlighet för eleven att konstruera sin kunskap utifrån andras uppfattningar. När respons endast ges vid ett utvecklingssamtal eller vid ett betygssamtal av läraren skapas inte förutsättningar för omarbetning och inte heller möjlighet att konstruera kunskap utifrån olika förståelser.

Responserna blir bristfälliga och möjligheten för eleven att skapa sin egen uppfattning och därmed fördjupa sin kunskap uteblir. Det är därför viktigt att läraren didaktiskt planerar för arbetsprocesser som skapar möjligheter att kontinuerligt synliggöra de val som görs, där eleverna ges möjlighet att berätta om sina intentioner med arbetet och reflektera över vad de hittills åstadkommit. Läraren behöver planera så att eleven tillsammans med andra, med läraren eller i mindre elevgrupper, ges möjlighet att få respons och genom dialog med andra få förståelse för sin egen men också andras läroprocesser.²⁰ Likaså är begreppen som används i samtal och dialog betydelsefulla, så att ett gemensamt språk för att formulera tankar och reflektioner om gestaltande utvecklas hos eleverna. När elever ges möjlighet att appropriera begrepp för dialog om exempelvis bilder blir samtalen mer nyanserade.

Förutsättningar för att uppgiften med att skapa en valaffisch ska bli dialogisk och en estetisk läroprocess finns, men blir i det inledande skedet inte tillvaratagna fullt ut. Uppgiften är relativt styrd och möjlighet till eget utforskande kan tyckas liten. Under introduktionen utnyttjar läraren heller inte möjligheten att låta olika åsikter om partipolitiska affischer komma fram. Men genom den arbetsprocess som genereras skapas utrymme för elevens eget utforskande kring gestaltning av en valaffisch. Möjligheten att inta positionen som designer av affischen istället för partisympatisör skapar också utrymme för eleverna att lättare förhålla sig till och prata om sina arbeten. Den möjlighet till reflektion som läraren Anna skapar genom den avslutande redovisningen av uppgiften gör att olika synsätt och tankar kan komma fram. Emellertid hade detta med fördel också kunnat göras tidigare under arbetets gång för att på så sätt skapa utrymme för eleverna att förändra och förbättra, utifrån den respons som gavs av lärare och andra elever, innan slutresultatet presenterades. De begrepp Anna använde i redovisningssituationen tog eleverna snabbt till sig och använde, vilket visar att lärarens begreppsanvändning är betydelsefull. Detta gjorde också att den dialog som fördes blev mer nyanserad. Det visar att genom att planera för aktiviteter i undervisningen som inbegriper dialoger och respons mellan lärare och elev och mellan elever möjliggör för elever att utvecklas och konstruera kunskap.

Transkriptionsnyckel

I transkriberingen markerar (0.1) cirka 1 sekunders paus.

(.) är en mycket kort paus

: betyder att det är en utdragen bokstav i ordet

Kursiv text är något som sker förutom talet eller då jag inte uppfattat vad som sägs.

Ett understruket ord betyder i transkriberingen att personen som talar betonar det ordet.

Varje uttalande är markerat med ett radnummer, exempelvis

59 Linus: Ska jag ta bort dom här?

60 Anna: Nej nej låt dom ligga.

Det visar om samtalet är i början eller som i det här fallet en bra bit in i interaktionen.

Slutnoter

1. Björck, C. 2014. "Klicka där!" – En studie om datorer i bildundervisning.
2. Matusov, E. 2011:99–119.
3. Shotter, 2006; Säljö, 2000: s.74ff.; Vygotsky, & Luria, 1994:139ff.
4. Dysthe, 1996:69.; Dysthe, O. 2003: 108ff.
5. Bakhtin, 1986: 68ff.
6. Burman, A. 2014. *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*.
7. Hetland, 2007. *Studio thinking: the real benefits of arts education*.
8. Med bildspråkliga begrepp menas här vedertagna begrepp som används vid olika tolknings och analysmetoder av bilder, till exempel bildsemiotiska begrepp.
9. Bakhtin, 1986: 88.; Bakhtin, M. 1991:257.
10. Buhl, M. 2004: 277–293.; Flensburg, 2004: 268–276.
11. Bakhtin, 1986.; Bakhtin, 1991.
12. Hattie, 2012. *Synligt lärande för lärare*.; Håkansson, 2011. *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*.

13. Bakhtin, 1986:7.; Bakhtin, M. 1991: 12f.
14. Bakhtin, M. 1981: 282.; Dysthe, 1996: 65ff
15. Dysthe, O. 1996, s.66.
16. Dysthe, O. 1996, s.59ff.
17. Dysthe, O. 1996.
Dysthe, O. 2003. *Dialog, samspel och lärande*.
18. Bakhtin, 1986.; Bakhtin, 1991.
19. Hattie, 2012. Håkansson, 2011.
20. Hetland, 2007. *Studio thinking: the real benefits of arts education*.

Referenser

- Bakhtin, M., 1981. *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas P.
- Bakhtin, M., 1986. *Speech genres and other late essays*. (C. E. Holquist, Red., & V. W. McGee, Övers.) Austin: Univ. of Texas Press.
- Bakhtin, M., 1991. *Det dialogiska ordet* (2 uppl.). (J. Öberg, Övers.) Gråbo: Anthropos.
- Björck, C., 2014. "Klicka där!" – *En studie om datorer i bildundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap.
- Buhl, M., 2004. Visual culture as a strategy of reflection in education. *Nordic Studies in Education*, 4, s. 277–293.
- Burman, A., 2014. *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Dysthe, O., 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Flensburg, I., 2004. Visual Culture in Education. The ex-centric observer and the «breakdown» of affordances. *Nordic studies in education*, 4, s. 268–276.

- Hattie, J., 2012. *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hetland, L., 2007. *Studio thinking: the real benefits of arts education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Håkansson, J., 2011. *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Matusov, E., 2011. Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture Psychology*, 7(1), s.99–119.
- Shotter, J., 2006. From Minds Hidden in the Heads of Individuals to the Use of Mind-Talk between Us: Wittgensteinian Developmental Investigations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36, s.279–297.
- Säljö, R., 2000. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vygotsky, L., & Luria, A., 1994. Tool and symbol in child development. i R. Van der Veer, & J. Valsiner, *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.



Bild 5. Estetiskt ämne Musik: *Spela instrument.* Bläckteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman.

Samtal II: Samtal om sinnen, lek och kreativitet i skapande processer

Eva Borseman, Cecilia Hofsten, Mimmi Larsson, Elis Storesund, Martin Wikmark

MW Ja, vi ställer ju krav på dem. Vid något tillfälle lyssnar vi bara på hur det låter. Dom får blunda – eller BÖR blunda. Och andra gången får vi se. Det kan ha med riktning att göra också, en del har ordnat så. Dom står på ett visst sätt. Och hon börjar och sedan kommer den, sen kör allihop och då kommer det förmodligen, jo den slutade. I början uppfattade de det inte alls då det bara är öronen.

CH Det är en spännande tanke att man genom att stänga av ett sinne, kan förstärka ett annat, så att man till exempel genom att blunda kan utveckla sitt lyssnande. Men samtidigt tycker jag att synen kan förstärka upplevelsen av en konsert. Det är stor skillnad mellan att sitta hemma och lyssna till inspelad musik och att erfara levande musik tillsammans med andra. Att vara i ett rum där man kan se hur musikerna relaterar till varandra, kanske svettas och verkligen jobbar med sina instrument – det fördjupar helhetsupplevelsen. — Jag blir lite nyfiken när du säger att de ska gå ut och spela någonting. Hur då?

MW Ni har tio minuter på er sedan ska ni komma tillbaka och framföra något världen aldrig hört förut. Instrumenten har studenterna i ett tidigare moment valt helt individuellt, utan att veta var det hela ska hamna till slut. Jag har liksom totat ihop studenterna fyra och fyra. Först var dom helt ensamma, sedan blir dom två och två, tre och tre, fyra och fyra beroende på hur många det är i en grupp. Då brukar de bara rycka tag i någon för att bilda nya konstellationer.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Borseman, E., Hofsten, C., Larsson, M., Storesund, E. and Wikmark, M. 2018. Samtal II: Samtal om sinnen, lek och kreativitet i skapande processer. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 125–129. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.h>. License: CC-BY

Ibland har det blivit tre maracas och ett skakrör eller något sånt. Och så har jag sagt: ”Ni får inte byta instrument, nu har ni det här...”

CH De kommer inte in då och sjunger *Bä bä vita lamm* och skakar till den?

MW Nej det brukar inte vara det och ibland säger jag det är enbart instrumenten. Många lägger en sång i bakgrunden för att få en struktur på det hela och så säger de förtjusta: ”*Kan ni gissa vilken sång det var?*” – Nääää, de kan inte det, de som vet tycker det är jättelätt vilken det ska vara. De får ta vissa förutsättningar.

CH Jag har gjort så att varje grupp får välja ett instrument. Jag vill att de ska uppfatta någon karaktär från sitt instrument; sitt instruments väsen... och sedan hitta på en lek utifrån det ljudet. Ofta finner de på fantasifulla lösningar när de arbetar i sina mindre grupper. Det är förbryllande och tankeväckande att de kan göra det när många studenter samtidigt är så extremt rädda och blyga inför varandra. Ofta brukar jag testa övningarna de har hittat på i mina barngrupper på Kulturskolan.

CH Ja det är roligt för mig också. En gång till exempel, hade en grupp valt kastanjetter som sitt instrument. När de spelade associerade de till tänder som skallrade och vidare till farliga hajar i världshaven. De byggde upp en ö av stolar i mitten av rummet och så simmade vi andra runt den där ön. När vi hörde *en* kastanjett så förstod vi att hajarna närmade sig och att det gällde att se upp. Vi fortsatte simma med stor uppmärksamhet på ljudet. När sedan *båda* kastanjetterna spelade var det fara å färde och alla måste hjälpas åt att kvickt komma upp på stolarna. Man är räddad först när alla är uppe. Nästa gång tar man bort en stol så ön blir mindre och mindre. —

Det blev en klassisk samarbetsövning där alla måste hjälpa alla. Till slut är det bara en stol kvar och så är det kanske tio barn som ska komma upp på den enda stolen. Jag testade leken i en barngrupp i går. Jag trodde att de kanske var trötta på sådana här sociala lekar som vi vuxna är så förtjusta i..., men dom tyckte det var vansinnigt roligt! Vi hade jättekul!

- ES Det här är också hur man kopplar olika uttryck till varandra. Här kopplar du drama till musik. Någon gång har jag fått frågan från en kollega -Gör du den här dramaövningen i dansen? För man kan ju använda samma övningar fast man har olika innebörd eller syften med det.
- EB Det tror jag är jätteroligt för studenterna när det blir igenkänning på ett sätt och sedan en vidareutveckling. Det blir lite det vi pratat om.
- ES Men det är också att vi både använder barnkulturen/leken och det konstnärliga. Hur man jobbar konstnärligt i ett uttryck.
- ML Skulle du inte kunna utveckla det och berätta om hur du använder det?
- EB När jag råkade hitta skissen uppe vid kopian och skulle gå på lektion och förstod att den kom från dansen, om Laban. [Rudolf Laban (1879–1958) koreograf, dansare och skapare av ett notationssystem för dans]. Där jag tog kroppsuppfattning och rumsuppfattning och kvaliteter och relationer som fyra övergripande begrepp som fanns i din skiss Elis och satte upp på tavlan de här begreppen. Så märkte jag att de hade de här begreppen klara för sig och kunde titta på den bildsaga som de gestaltade utifrån dans-Laban begrepp och det tyckte jag blev jättespännande för mig hur det gick igenom och likaså från bilden att de använde sig av de gestaltningar de hade gjort i bilden utifrån deras teman och förde in dem i dramatiseringen. Det var väl där...
- CH ... vi pratade om att vi skulle använda vissa begrepp som är gemensamma för oss. Att det skulle kunna vara meningsfullt för oss att poängtera dem. Exempelvis tempo, dynamik, kraft, riktning, rum, tid, paus...
- ES Studenterna får förhålla sig till begrepp när de gör en process i dansen. Från att man är själv och utvecklar rörelser till att man blir en grupp. Begreppen återkommer, precis som när du Mimmi sa det här med likheten när de använder skraporna. Samma process händer hos dig som hos mig, Mimmi. Jag tänker speciellt på en sak jag brukar göra, när två par visar sina spegelkoreografier, och så lägger man på

mänskliga skuggor. Det händer olika saker i rummet på olika nivåer och på olika sätt. Det blir så synligt. Det blir ju som en bild också för dem som är åskådare, en rörlig bild. Så när du säger att ni i bild sitter och tittar på målningar och säger *Wow nu får den här ny riktning*, så är det ju precis samma sak när studenterna sitter som åskådare i dansen. *Wow, det är jättebra! Vad är det som är bra*”, frågar jag då. Så får studenterna sätta ord på vad de har sett, precis som du säger att ni sätter ord på bilden.

CH Jag brukar använda de här utgångspunkterna för att få syn på hur man kan variera ett känt material. --- Istället för attoreflekterat föra traditioner vidare i all oändlighet eller för den delen revoltera och slänga ut de traditionella ramsorna och sångerna (till exempel Alice Tegnér’s), så kan man förhålla sig vaket och fritt till detta material. Jag tycker själv att det är någonting vackert och fascinerande med sånger som likt stafettpinor förs över från generation till generation, men naturligtvis kan det också bli rutinmässigt och stendött. Jag vill att studenterna ska uppmärksamma sitt eget musicerande och inte bara texterna. Vad händer om man sjunger snabbt? Om man sjunger svagt? Ljust? Mörkt? Vad händer om man leker med artikulationen? Hur förvandlas sången om man sänker ner den i en känsla av vemod? Eller tuffhet? De får i uppgift att i sin grupp, tolka en känd ramsa. Ibland har alla grupper fått samma ramsa bara för att få uppleva hur otroligt många olika tolkningar man kan göra av ett och samma material. Det blir ofta väldigt humoristisk. De kanske börjar långsamt och så blir det snabbare och snabbare och till slut är det så fort så det blir ja... eller så viskar man sin ramsa och så mitt i – så skriker man! Jag brukar koppla till TV-programmet *Så mycket bättre*, men också till att lagtexter måste tolkas och att olika församlingar väljer att tolka Bibeln på olika sätt.

ES Jag tycker det är spännande det du säger för jag tänker väldigt mycket på att om man ska utforska och gå djupt in i någonting, är det detsamma som att upptäcka variationer och nyanser. Någonting som är utvecklingsbart är ju toner och nyanser, och för det måste man skapa nära relation till

det man håller på med. Jag tänker också vad jag vill att studenterna ska ha med sig. Om de bara ser dansen som olika slags övningar, som t ex ”kom alla barn”, och så upprepar de rörelseleken på samma sätt. Då tröttnar ju barnen och så gör man inte den leken något mer. Då är det så viktigt att vi jobbar med variationer och nyanser. Det ska inte bli små modeller som studenterna får med sig, utan om hur kan man skapa en relation till någonting och utveckla det?

EB Det där tycker jag stämmer jätteväl med drama också. Att ha en utgångspunkt men att hela tiden kunna vidga och se.

CH Och många gånger kan det vara så som jag tror Ingela säger i sin introduktionsföreläsning att genom att upprepa någonting kan variationer skapas. Genom att hålla på länge... Man behöver inte tänka att genom att *lämna* så kommer det nytt. Genom att *vara kvar* kan vi också förnya!

Ludvig och Aidas Triumfmarsch – förkroppsligad kunskap, lek och interaktion*

Maria Wassrin

“If we consider children’s bodily expressions in movements as a bodily dialogue with music, we can express what happens in this way: music talks to the child and the child answers with movements. The child’s movements articulate more or less the parameters and the character of music.”¹

Inledning

I förskolan befinner sig barn i flera hierarkiska konstellationer där de tilldelas den lägsta rollen, bl. a i relationen barn-vuxen och pedagog-elev. Det talade och skrivna språket kan också sägas ha en hegemonisk ställning i förhållande till andra uttryckssätt och sätt att kommunicera. Med ett sådant synsätt hamnar vuxna per automatik i en ytterligare förstärkt överordnad ställning som ägare av ett utvecklat verbalt språk i relation till barns framväxande tal. Utifrån ett empiriskt exempel utmanas i kapitlet detta (västerländska) sätt att se på kommunikation och meningsskapande, genom att musik som medium undersöks som kroppslig kommunikativ resurs. Genom att använda ett annat språk än ’de privilegierades’, dvs. de vuxnas, blir ett mer jämställt meningsskapande möjligt omkring det som ses som viktigt i stunden. Genom mikroanalys blir det tydligt hur en tvååring samspekar

*Wassrin, M. 2013. Detta kapitel är en bearbetning av en tidigare publicerad licenciatavhandling. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88733>

Hur du refererar till det här kapitlet:

Wassrin, M. 2018. Ludvig och Aidas Triumfmarsch – förkroppsligad kunskap, lek och interaktion. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 131–148. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.i>. License: CC-BY

kroppsligen med den musik som spelas och med en pedagog, samt hur de båda delar upplevelsen med och genom musik och kropp. I kapitlet beskrivs också hur ett så litet barn uppvisar stor kunskap och kompetens i det musikaliska mediet utan att sätta ord på densamma.

Exemplet är taget från en musiklyssningsstund på en förskola och visar de relationer som uppstår mellan ljuden i musiken samt mellan musik, barn och pedagog. För att förstå i vilket sammanhang stunden sker kommer det inledande stycket att innehålla en beskrivning av musiklyssningsstunderna på förskolan. Inledningen innehåller också ett kort stycke om vikten av att ingående studera interaktionen i musikaktiviteter utifrån barns olika sätt att utforska musik och världen med hjälp av musik.

Musiklyssning

I den på förskolan ofta förekommande musikaktiviteten jag kallar *musiklyssning* använde sig pedagogerna av Spotify för att spela upp olika musikstycken – framför allt olika klassiska stycken. Även några andra musikstilar som rock och jazz fanns representerade, men de tillhörde undantagen. Musikstyckena presenterades för barnen vid många tillfällen och musikpedagogerna (som arbetade på förskolan dagligen) benämnde oftast musikstyckena vid namn när de spelades upp och många av barnen kände alltså väl till de återkommande styckena både till namn och hur de lät. Det var vanligt att barn frågade efter ett speciellt stycke som de ville höra. Om det presenterades musik förekom det också ofta att barnen frågade: ”Vad är det här?”

Under musiklyssningstillfällena rörde sig barnen fritt runt i rummet. Ofta tog de fasta på något element i musiken, t ex pulsen, något instrument som temporärt hade en framträdande roll eller förändringar i dynamiken som ett plötsligt *pianissimo* (mycket svagt spelande eller sjungande) eller ett kraftfullt *crescendo* (med ökande ljudstyrka) och följde dessa element med mer intensiva eller expansiva kroppsliga rörelser och ljud. Barnen spelade ibland också på instrument till musiken.

Många gånger tillfrågades barnen om hur de skulle kunna röra sig eller dansa till musiken som spelades. De rörelser som barnen gav form åt togs ofta upp av pedagogen som svarade på dessa kroppsligen. Musikpedagogen Petra, som interagerar med

Ludvig och musiken i exemplet nedan, gav också själv förslag på rörelser som bidrag i interaktionen både genom egen kroppslig rörelse, men också genom metaforer som: ”Nu sover dom”, vid exempelvis ett pianissimo-parti i musiken. Kommentarer som: ”Nu kommer pianot igen” eller ”Hör ni flöjten?” var andra uttalanden som uppmanade barnen att uppmärksamma något i musiken. Det förekom också att hon bad barnen att lyssna efter speciella fenomen som exempelvis *drillar* (ett snabbt och i jämn rytm upprepande av en ton växelvis med tonen ovanför eller under densamma i skalan) i pianostämman i ett musikstycke. Ofta skedde dock uppmaningar av detta slag inte verbalt, utan genom ansiktsuttryck eller att hon satte handen vid örat eller en kombination av dessa två gester.

Att förstå barns musikaliska uttryck ur ett interaktionistiskt perspektiv

Danette Littleton, professor i musikpedagogik, skriver att hon önskar att hon kunde få riktigt uttömmande svar från de yngsta barnen om hur de upplever och interagerar med musik och människor runt omkring sig utifrån lek:

How is music known to you? How do you make music with your voice, your body, or with musical instruments? How do you play with music when you are alone? How do you interact with music and adults? How do you interact with music and your playmates?²

Och hon svarar själv:

Of course, very little children cannot answer these questions by telling; however, they can answer by showing. I believe there is a crucial need for all of us who want to know about children's music learning to sometimes let them show us their music rather than the other way around. Showing respect for children's musical ideas brings out their confidence in us and bestows value on their music-making. As teachers and researchers, we must better understand children's perspective on their music culture before we actively intervene, develop curricula, or design research. I suggest that we try to improve our understanding by child watching: looking

for young children's spontaneous singing, moving in response to music, and playing musically with toys.³

I kommande exempel följer jag Littletons råd och ägnar mig åt att ingående studera barns rörelse som artikulationer av och svar på musik, för att öka förståelsen av barns perspektiv på sitt meningsskapande i och genom musik vid ett givet tillfälle. För att utforska de mycket subtila sätt genom vilka interaktionen sker med musiken och med andra deltagare används mikroanalys som ett verktyg, vilket också möjliggör att få syn på *vad* i dessa musikstycken som barnen interagerar med.

Här uppmanar jag läsaren att som en del av läsningen av analysen också lyssna till stycket för att få en bild (sic!) av vad som händer i musiken och för att kunna följa med i beskrivningen av Ludvigs lyssnande på och förkroppsligande av densamma. Min förhoppning är att också de som inte kan läsa noter ska kunna följa med i förloppet genom att kombinera den textliga beskrivningen och bilderna med avlyssningen av musikstycket. Musikstycket finns tillgängligt i Spotify-länken nedan och exemplet behandlar de ca 1,5 första minuterna av stycket som finns att nå via länken: <https://open.spotify.com/track/6PWj8Htda2KvX6arBiiZxz>

I slutet av kapitlet finns också en transkriptionsnyckel.

Förkroppsligad förståelse av musikens grundelement och dimensioner

Under musiklyssningsstunden denna dag (där förutom Ludvig, 2,2 år, också Mira, 1,8 år, Joa, 2,2 år, Kalle 1,6 år, samt musikpedagogen Petra deltar), har barnen innan exemplets början lyssnat till:

- Also sprach Zarathustra (R. Strauss)
- Dies Irae-satsen ur Requiem (A. Mozart)
- Pomp and Circumstance March No. 1 (E. Elgar)
- Andante-satsen ur Pianokonsert No.21 C-dur 'Elvira Madigan' (A. Mozart)
- Månskenssonaten, sats 1 (L. van Beethoven)
- Dies Irae (i repris)
- Robotrock (Daft Punk)

Innan turen nu kommit till ett stycke ur operan Aida av Verdi⁴ utspelar sig ett samtal mellan musikpedagogen Petra och Ludvig, som uttrycker sin önskan om att höra ett specifikt musikstycke:

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | Ludvig | Ä ä (.) ä (<i>tittar på Petra och slår ihop händerna två gånger</i>) |
| 2 | Petra | Vadå (<i>med ljus röst, står vid datorhyllan utanför bild</i>) |
| 3 | Ludvig | Ä: <u>trumma</u> |
| 4 | Petra | Ja jag funderar på vad du kan (.) ä: (1.0) ska vi ta Aidas den har vi vi tar <u>sista</u> låten |
| 5 | | (.) Aidas ä:: (.) marsch (.) triumfmarschen (2.0) <u>oj</u> jag måste höja <u>ljudet</u> vänta |
| 6 | Fredrik | Jag <u>vi::ll</u> inte lyssna [på den (<i>förflyttar sig från datorhyllan där han stått</i>) |
| 7 | Petra | [Du <u>behöver</u> inte du behöver inte göra nånting
Fredrik |
| 8 | Ludvig | [(XXXXXX)] |

När stycket börjar med de inledande trumpetfanfarnerna ställer sig Ludvig genast i startposition (bild 1). Under de inledande trumpetfanfarnerna står han fullständigt stilla med synbar intensitet i de spända armarna som darrar lätt. Han biter ihop tänderna och blicken är fäst rakt framåt, mot datorn och Petra. Det är tydligt att något speciellt är att vänta och Ludvig intar en emotionell position av spänd förväntan i vilken han förmedlar en specifik kroppsligad känsla, översatt från musiken som auditivt medium till ett kroppsligt medium.

Professor Frede V. Nielsen har kommit fram till att musik kan sägas ge ”et spektrum af oplevelsemuligheder” och anser att det går att urskilja emotionella, spänningsmässiga, strukturella, akustiska, existentiella och kroppsliga skikt eller dimensioner i musik.⁵ Dessa olika meningsdimensioner går in i varandra, men kommer i för- eller bakgrunden vid olika tillfällen i det specifika musikstycket. I exemplet blir Ludvigs interaktion med, och kunskap om, olika dimensioner av musiken synlig, vilket vi ska se nedan.

Vid Bild 2 → Vid bild 3

Böjer sig stegvis nedåt

Reser sig och pekar uppåt

Trumpetfanfarer

Figur 1. Trumpetfanfarna som föregås av stråkarnas synkoperade pianoavsnitt där Ludvig böjer sig ner. Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.⁶

Vid stråkarnas *piano*-avsnitt (dvs. ett svagt parti) böjer sig nu Ludvig stegvis och 'hackigt' nedåt och framåt, samtidigt med de tre punkterade sekvenserna (figur 1, bild 2). Strax innan den första av ett antal trumpetfanfarer (som alternerar med dessa dynamiskt svagare sekvenser) sträcker Ludvig upp sig och pekar mot taket med pek fingret (figur 1, bild 3). Detta sker tre gånger. Under hela tiden tittar Ludvig på Petra som befinner sig utanför bild och det är därför inte möjligt att säga vad hon gör, men Ludvig skulle ha mycket svårt att, som visas i bild 3, träffa exakt rätt rytmiskt med sitt pekande finger vid tidpunkten för trumpeternas fanfarer om han uteslutande följde hennes rörelser då en fördröjning då skulle vara synlig. I kommande sekvenser blir det mer tydligt att Ludvig på egen hand känner till styckets uppbyggnad med dess olika element; att han har strukturell musikalisk kunskap⁷ om stycket och orienterar sig i det med lätthet.

Under ovanstående sekvenser står Kalle och iakttar Ludvig intensivt genom att följa dennes rörelser med ögonen, men han står i övrigt helt stilla (se figur 1, bild 2 och 3). Genom att delta på olika sätt i en praktik (här iakttagande och lyssnande) sker ett lärande genom appropriering.⁸ I approprierings-begreppet ses inte kunskap som internaliserad från en yttre till en inre individuell kunskap, utan kan beskrivas som ”a process of transformation, not a precondition for transformation”. Lärandet utgörs alltså av själva förändringen och denna förändring berör alla som deltar i en praktik.

Kalle visar kroppsligen att han är hängivet intresserad av och känslomässigt engagerad i denna aktivitet. Som legitim perifer deltagare i den musikpraktik han tillhör deltar han i ett lärlingskap i en praktikgemenskap där han rör sig mot ett fullt deltagande; från nybörjare till erfaren deltagare.⁹ Lärande kräver engagemang och Kalle och Ludvig är här båda mycket engagerade, men deltar på olika sätt. (Det ska tilläggas att också Kalle deltog genom kroppslig rörelse till musiken vid andra tidpunkter vid detta musiklyssningstillfälle.)

De sista gångerna fanfarnerna ljuder intar Ludvig en avvaktande position under det crescendo som följer och som leder fram till nästa tema. Det är som om han koncentrerat väntar och lyssnar så att han ska komma rätt när musiken strax ändrar karaktär. Han står här lätt gungande från sida till sida och tittar efter en stund rakt in i kameran med fjärrskådande blick och startar exakt på andra slaget i crescendot (vid X i figur 2) att dirigera (bild 4). Vid denna insats råder inget tvivel om att han själv är säker på var han ska börja eftersom inget visuellt utbyte skett mellan honom och Petra.

Under de följande takterna dirigerar Ludvig stadigt i två-takt på fjärdedelsnoterna och kommer bara ur takt vid något enstaka tillfälle och Petra frågar: ”Dirigerar du nu igen Ludvig?” eftersom det är en av hans vanligaste rörelse-strategier vid musiklyssnings-aktiviteterna. Enligt Kirsten Fink-Jensen¹⁰ samspelar barn med musik på olika sätt; med hjälp av instrument, sång eller dans beroende på vad de som personer lättast kommer i samklang med och Sven-Erik Holgersen¹¹ påpekar att barn artikulerar det de upplever som den centrala meningen av musikaktiviteten här och

nu, genom olika deltagarstrategier. För Ludvigs del är detta just nu dirigering och han är tydligt i samklang med det sättet att artikulera musikens innebörd för honom här och nu. För varje ögonblick förändras denna mening i och med att olika dimensioner i musiken kommer i för- respektive bakgrunden.¹² På detta sätt kan barn röra sig mellan de olika deltagarstrategierna, ibland under en och samma aktivitet, genom att rikta sig mot olika element eller dimensioner i musiken samt skifta mellan olika uttrycksformer som dans, sång, spel på instrument och här: dirigering.

Under det 'majestätiska' temat (figur 3) förbereder sig Ludvig långt i förväg för en av styckets höjdpunkter (bild 5). Hela kroppen följer armarnas rörelse över huvudet och böjs i en båge bakåt så att han nästan tappar balansen när han laddar för att pricka in accenten på det fjärde taktslaget då han slår framåt/nedåt med armarna (bild 6). Det bör påpekas att ett kroppsligt markerande



Bild 4. Ludvig dirigerar i crescendo-delen.

X

↓

Figur 2. Ludvig börjar dirigera vid X. Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.

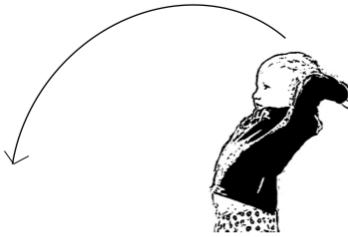


Bild 5. Förberedelse för accentslaget.



Bild 6. Accentslaget.

Förberedelse	Accentslag	Förberedelse	Accentslag
Bild 5	Bild 6	Bild 5	Bild 6

GRAN FINALE SECONDO. (Gloria all' Egitto.)
Allegro maestoso.
ff

Figur 3. Det 'majestätiska' temat. Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.

av en accent på en obetonad takt del som i detta exempel torde vara en relativt svår uppgift då den inte ligger på 'ettan' dvs. det första slaget i den puls som Ludvig följer i sitt dirigerande. I och med att Ludvig väljer att avbryta själva dirigerandet till musiken för att istället kroppsligt förbereda sig för den kraftiga accenten måste han tydligt känna/tänka pulsen för att kunna träffa rätt. Ludvig lyckas ändå varje gång landa på slaget, alltså på rätt ställe, och visar både kunskap om styckets förlopp vilket pekar på en förmåga att tänka denna accent innan den faktiskt har ägt rum (genom att långt i förväg förbereda sig för det kraftiga dirigentslaget på fjärde takt delen) och förmåga till det aktiva lyssnande som dirigerandet kräver. En förväntan skapas inför den accent som Ludvig vet kommer längre fram i stycket.

Detta upprepas tre gånger innan musiken går vidare, via trumpeternas melodislinga och de med allt kortare intervall upprepade cymbalaccenterna, till kadensen som för tillbaka till *tonikan* (dvs. grundackordet i tonarten). Under denna sekvens (figur 4) dirigerar Ludvig på ett annat sätt; nämligen med armarna svängande från sida till sida (bild 7 och 8) istället för som i början i vanlig 'två-takts-dirigering' (bild 4) vilket tyder på att hans förmåga att höra nya figurer i stycket är betydande. Relationerna mellan ljuden i musiken samspelar också med Ludvig på ett sådant sätt att det blir möjligt att tala om musikens aktörskap då den startar upp rörelser i Ludvigs kropp.

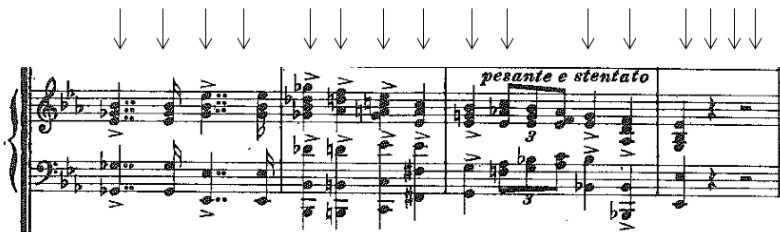
Därefter presenteras ett nytt tema i trumpetstämman. Ludvig sätter ett av sina pekfinger mot munnen som för att visa att nu är det någon som blåser samtidigt som han sjunger med i melodin på ett "ty ty ty" (se figur 5, bild 9). Efter en stund sjunger Petra med honom i melodin under några takter. När melodin genomgår en tonartshöjning pressar Ludvig sig till sitt yttersta för att hänga med röstmässigt och visar därmed kännedom om nyanser i



Bild 7



Bild 8



Figur 4. Ludvig dirigerar i sidled, fyra slag i takten (bilderna 7 och 8). Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.



Bild 9



Bild 10

Figur 5. Ludvig interagerar med musiken när han sjunger med i melodin (bild 9). Ludvig visar kroppsligt och verbalt att han vet att stycket är slut (bild 10). Copyright Författaren, delas med CC BY-licens.

tonhöjd samt förmåga att sjunga med i den rytmiskt relativt svåra melodin. När trumpetmelodin går mot sitt slut kommenterar Petra: ”Många trumpeter”. Efter detta börjar Ludvig åter dirigera i två-takt när trumpetmelodin kommer i repris. Återigen upprepas också accentslagen när det ’majestätiska’ temat kommer tillbaka (figur 3). Vid slutet av stycket stannar Ludvig exakt på slutackordets placering på ettan med ett nedåtslag och höjer sedan armarna långsamt och när ackordet avslutas med ett cymbalslag har han precis fått upp armarna som på bild 10 (se figur 4). Där håller han dem kvar med samma intensitet som vid startpositionen (se figur 1, bild 1) tills han lyfter dem till en slutgest och säger: ”Slut”!

Sammanfattning

I samspelet med musiken ovan blir det tydligt att de dimensioner och element i musiken som Ludvig uppmärksammar och interagerar med genom sin kropp är:

- akustiska dimensioner (genom identifiering av olika instrument och deras klangfärg, exempelvis trumpeterna).

- strukturella dimensioner (han känner till styckets form, känner igen tonartsbyten, teman, rytmiska figurer samt melodier).
- kroppsliga dimensioner (han uttrycker musiken med hjälp av kroppsliga rörelser varvid puls och rytm är starkt framträdande).
- spänningsmässiga dimensioner (de spänningar som Ludvig upplever i musiken och som strävar efter upplösning kan exemplifieras av den förväntan inför den kraftiga accenten vilket blir synligt i Ludvigs kroppstonus och mimik).
- emotionella dimensioner (Ludvig förmedlar sin känsla och den mening som han erfar här och nu).
- existentiella dimensioner (Ludvig kan hantera och vara i musiken, han 'blir till' i musiken).

Dessa tolkningar av Nielsens dimensioner är inspirerade av Ferm-Thorgersen¹³ och beskrivningen av musikens grundelement från Still.¹⁴

Sammantaget visar Ludvig, genom kroppsligt uttryck, betydande kunskap om musikstycket och dess olika dimensioner.

Musikaliskt gestaltande som lek

Ett annat sätt att se på meningsskapandet i denna sekvens är att Ludvig befinner sig i ett tillstånd av lek. De lektyper som noteras i vanlig lek kan också urskiljas i barns möte med musik, varav kinestetisk lek är en, där barn genom rörelse eller dans leker med musikens element.¹⁵

I exemplet leker Ludvig kinestetiskt tillsammans med musikstycket och leken får mening i den relation som skapas i lekinteraktionen – hur Ludvig lyssnar och rör sig just då, denna gång, ihop med musiken, det sociala och fysiska rummet. Enligt Christopher Small¹⁶ kan musik ses som handling (*action*) och meningen finns i relationerna som uppstår här och nu, i detta fall ett lekfullt utforskande av förhållandet mellan kropp och musik.

Det centrala i detta exempel är alltså inte bara att Ludvig uppvisar kunskap om och interaktion med musikens dimensioner och grundelement utan att det visar sig genom ett engagemang i aktiviteten som kan benämnas med hjälp av begrepp som: frivillighet

(i uttryckssätt och val av musikstycke), improvisation, glädje och ett fokus på processen snarare än en färdig produkt. Dessa begrepp är enligt många lek- och kreativitetsforskare några av kännetecknen på lek.¹⁷

Steinsholt¹⁸ använder, inspirerad av Gadamer¹⁹, uttrycket 'leken leker barnet' och 'musiken musicerar barnet'. Ludvig låter sig smälta in i denna lek genom att ge sig hän och leka med. Att improvisera är att kasta sig ut och överlämna sig till någon eller något annat – i detta fall musik.

Vi kan lägga märke till att Ludvigs agerande i denna stund uppvisar starka lekfulla och intensifierade drag som ofta kännetecknar tillståndet *flow*²⁰ vilket kan förekomma i lek, men också i musikaliskt *jammande*, brainstorming och andra kreativa sociala aktiviteter som kan ge upphov till *grupp-flow*.²¹ Lekfullhet och fritt skapande är viktigt i utforskandet av musikens olika dimensioner och Amanda Niland hävdar om barn som ingick i en av hennes musiklekgrupper att: "They have created their own musical learning, using play to build their own curriculum".²² Utifrån en sådan syn på lärande minskar inte pedagogens betydelse, men uppgiften förändras från att 'lära ut' till att istället skapa förutsättningar för lustfyllt utforskande.

Om vi anser att barn är aktörer i sitt eget lärande kan det vara en bra ledstjärna att vara uppmärksamma på *när* flow uppstår för att på bästa sätt kunna tillrättalägga musikmiljöer och situationer, så att flow underlättas och upprätthålls.²³ Det har emellertid visat sig att flow ofta minskar vid formella undervisningssituationer, vilket pekar på att barns eget utforskande ökar chansen för flow och med det lagom svårighetsnivå på utmaningarna.²⁴

I Ludvigs lekfulla samspel med musiken och Petra, upprätthåller han ett totalt fokus på denna aktivitet under nästan 4 minuter. Studier har visat att barn i fri musiklek och instrumentexperimenterande visar ett större engagemang och under längre tid än vid mer lärarstyrda musikaktiviteter i grupp.²⁵

Ludvigs förmåga till koncentration visar att relationen till musikstycket och samspelet med Petra är mycket viktigt och han upprätthåller denna koncentration genom hela stycket och på ett kreativt sätt leks rörelser fram tillsammans genom kroppsligt gestaltande av de musikaliska elementen. Ludvig har en relation

till musiken och genom att artikulera denna i rörelse kan han dela den med Petra som kan ta del av hans upplevelse.²⁶

Ett ytterligare tecken på denna koncentration är att under en lång period (ungefär halva stycket) har Joa, Mira och Kalle lekt med och spelat på ukuleles som har sitt upphängningsställe alldeles bakom Ludvig, och trots att barnen står mycket nära honom och Joa tappar en ukulele som faller i golvet med ett brak så viker Ludvig inte av med blicken utan koncentrerar sig helt på musikstycket tills det spelats klart.

Avslutande diskussion

Tidigare forskning om barns musikaliska utveckling konstaterar att barn i fyraårsåldern ibland kan få grundrytmen i sina rörelser att stämma överens med musikens grundrytm, liksom att flera barn i denna ålder klarar av att imitera pedagogens rörelsemönster i takt med musiken, om pedagoger visar hur de ska spela.²⁷ Enligt dessa studier har barn först i fyraårsåldern uppnått en sådan neurologisk utvecklingsnivå att synkroniserade rörelser blir möjliga att utföra, men exemplet ovan ger en annan syn på barns förmåga till engagemang och synkron rörelse. Ludvig som är runt två år samspelar synkront med musiken under en lång period samt uppvisar förkroppsligad kunskap i musikens olika dimensioner. Den syn på barns musikaliska utveckling som framkommer i tidigare beskrivningar visar på en dekontextualisering av barns musikaliska utveckling som nästan helt bortser från miljö och sociala sammanhang och barns musikaliska utveckling generaliseras istället genom universella beskrivningar. Dessa av psykologisk forskning influerade beskrivningar har stort inflytande både i praktik- och musikpedagogisk forskning. Exempelvis en så relativt nyutkommen musikpedagogisk avhandling som Johanna Still's²⁸ hänvisar till Hammershøj,²⁹ vilket visar på att det är viktigt att komplettera sådan forskning med forskning från andra perspektiv varav ett är det socialt orienterade (och mikroanalytiska) som används i detta kapitel för att i detalj se vad barnen faktiskt gör. För att skapa möjlighet för barn att visa detta och liknande kunnande i musik krävs vidare tillåtelse och möjlighet till rörelse i rummet och tillgång till den egna kroppens uttrycksmöjligheter.

Sammantaget visar analyserna att samspelet inte sker utifrån en diffus känsla i musiken som barnen rör sig till, utan interaktionen med musiken och de andra deltagarna sker på en mycket detaljerad nivå där det aktiva lyssnandet och det kroppsliga överlämnandet åt musiken utgör själva förutsättningen för samspelet.

Transkriptionsförklaringar

[]	Samtidigt eller överlappande samspel
:	Förlängning av ljud (t ex 'Den lå:::ngsamma ormen')
_____	Betonat tal (t ex <u>Vi ska spela ukulele</u>)
(.)	Mikropaus
(7.0)	Paus angiven i sekunder
DÅ KOM BJÖRNEN	Markerar hög ljudvolym (<i>forte</i>)
(jag vill) ta bort banan	Yttrande där det som står inom parentes troligen är det som sägs.
(xxxx)	Oidentifierbart tal.
()	Beskrivningar av gester, fysiska handlingar mm. För läsbarhetens skull har jag här använt enkelparentes och för att skilja beskrivningar från andra händelser i transkriptionen har jag kursiverat dem. (t ex (lägger ifrån sig ukulelen och börjar dansa)

Slutnoter

1. Fink-Jensen, K. 2007, s. 63. Attunement and bodily dialogues in music education.
2. Littleton, D. 1998, s. 9. Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8–15.
3. Littleton. 1998.
4. Verdi. 1870.
5. Nielsen F. V. 1994, s. 135. Almen musikdidaktik.
6. Verdi. 1870. Utdrag från notark som används i figurer är hämtade från databasen MuseOpen som tillgängliggörs via en "Public Domain"-licens.

7. Ferm-Thorgersen, C. 2012. Musikdidaktiskt arbete med förskolebarn.
8. Rogoff, B. 1995, s. 153. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship.
9. Lave, J., och Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation.
10. Fink-Jensen, K. 2007.
11. Holgersen, S.-E. 2001. Deltagerstrategier og 'den levede krop'.
12. Nielsen, F. V. 1994.
13. Ferm-Thorgersen, C. 2012.
14. Still, J. 2011. Musikalisk lärandemiljö. Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem.
15. Littleton, D. 1998.
16. Small, C. 1998. Musicking: The Meanings of Performing and Listening.
17. Se exempelvis Csikszentmihalyi, M. 2002. Flow.
18. Steinsholt, K. 2012. I lekens ingenmansland.
19. Gadamer, H.-G. 1975. Truth and method.
20. Csikszentmihalyi, M. 1997. Finding flow: The psychology of engagement in everyday life. Csikszentmihalyi, M. 2002.
21. Sawyer, R. K. 2003. Group creativity. Music, theater, collaboration.
22. Niland, A. 2009, s. 18. The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education.
23. Custodero, L. A. 1998. Observing flow in young children's music learning.
24. Csikszentmihalyi, M. 1993. The Evolving Self.
25. Littleton, D. 1998; Smithrim, K. L. 1997. Free musical play in early childhood.
26. Fink-Jensen, K. 2007.

27. Hammershøj, H. 1997. Musikalisk utveckling i förskoleåldern.
28. Still, J. 2011.
29. Hammershøj, H. 1997.

Referenser

- Csikszentmihalyi, M. 1993. *The Evolving Self*. New York: Harpers Collins.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Finding flow: The psychology of engagement in everyday life*. New York: Basic books.
- Csikszentmihalyi, M. 2002. *Flow*. London: Rider.
- Custodero, L. A. 1998. Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21–27.
- Ferm-Thorgersen, C. 2012. Musikdidaktiskt arbete med förskolebarn. I B. Riddersporre & J. Söderman, (Red.), *Musikvetenskap för förskolan* (ss. 69–84). Stockholm: Natur & Kultur.
- Fink-Jensen, K. 2007. Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 53–68.
- Gadamer, H.-G. 1975. *Truth and method*. New York: Seabury P.
- Hammershøj, H. 1997. *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur.
- Holgersen, S.-E. 2001. *Deltagerstrategier og 'den levede krop'*. <http://www.dnmpf.dk/pages/KonfRap2001/holgersen.pdf>.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littleton, D. 1998. Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8–15
- Nielsen, F. V. 1994. *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Christian Ejlers' Forlag.
- Niland, A. 2009. The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today*, 23(17), 17–21.

- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Red.), *Sociocultural studies of mind* (ss. 139–163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. 2003. *Group creativity. Music, theater, collaboration*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Small, C. 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middleton, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Smithrim, K. L. 1997. Free musical play in early childhood. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 3(4), 17–24.
- Steinsholt, K. 2012. *I lekens ingenmansland*. Hämtad 14 februari, 2013, från Lärarförbundets hemsida: <http://www.lararnasnyheter.se>.
- Still, J. 2011. *Musikalisk lärandemiljö. Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Wassrin, M. 2013. *Musicking: Kreativ improvisation i förskolan*. Lic.-avh. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88733>.
- Verdi, G. 1870. *Aida*. Noter nedladdade 2016-03-04 från <https://museopen.org/music/2018-aida/>. New York: G. Schirmer, Inc.



Bild 1. Barnfot. Copyright författaren, delas med CC BY-licens.

Estetiska ämnesdidaktiska rum

Ebba Theorell

* * *

'Perception kan ses som en ekologisk, komplex, multimodal händelse snarare än som en ström mentala handlingar. Vi behöver inte fråga vad som finns i huvudet utan tvärtom vad huvudet befinner sig i.'¹

* * *

Hur du refererar till det här kapitlet:

Theorell, E. 2018. Estetiska ämnesdidaktiska rum. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 149–160. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.j>. License: CC-BY

I samma sekund som jag kliver in i en skola händer det något i min kropp. I entrén hänger varningsskyltar för hårlöss, brand och springmask. Klassrum och korridorer är inredda med lät-tavtorkade och oömtåliga material; plåt, trä och plast. Ljudet – en blandning av kroppar och röster som rör sig mellan dem. Färgsymfonin går i grått, beige och brunt och om det finns fönster är de vanligtvis försedda med lås. Skolgårdar är för det mesta ödsliga standardiserade, asfalterade tävlingsfält där erbjudanden står mellan att vinna i bandy, slå ut varandra på en Kingplan eller att klättra högst i en klätterställning. Sammantaget försätter alla dessa signaler min kropp i ett slags alarmläge.

Inom psykologin används begreppet haptiskt för att beskriva det mentalt utvidgade känslosinne som ansvarar för helhetsupplevelsen av att leva och agera i ett rum. Psykologen James J. Gibson intresserade sig för perceptuella system. Han talade om det haptiska sinnet som en sammankopplande länk mellan synförmågor och känsloförmågor vilka tillsammans skapar information och kunskap både om omgivningen och den egna kroppen.²

Skolans rumsliga utformning tycks ställa frågan: vem är starkast mentalt och fysiskt? Den säger också att rummen behöver skyddas från de människor som befolkar dem.

När skolan diskuteras i media är nästan alltid den fysiska, materiella och rumsliga dimensionen frånvarande. Det är som om skolans byggnader och rum anses vara neutrala scenografier som inte påverkar någon och att allt som är väsentligt sker inuti de människor som befolkar dem. Skolor, myndigheter, journalister och politiker fokuserar på Pisaresultat, organisation och administration. Pedagogernas viktiga roll understryks gång på gång vilket leder till att de får bära ett enormt ansvar för elevernas kunskaper, utan att få stöd av skolans fysiska miljö som istället ofta motverkar pedagogernas visioner kring lärande och samarbete. Samtidigt som diskussioner om pedagogernas roll för resultat och betyg pågår krymper kvadratmetrarna på barnens skolgårdar³ och tillfälliga baracker byggs istället för riktiga skolhus.⁴

Vad gör skolan som plats med människors kroppar, koncentration och uppmärksamhet? Brian Massumi beskriver människans uppmärksamhet och perception som spridd runtomkring oss i rummet och inte som ensidigt riktad och fokuserad. 'Sensationen

är ett stadium där aktion, rum, perception och tanke är intensivt, performativt blandade.²⁵

Intervjuer med barn

Bland alla experter som uttalar sig om skolan finns mycket sällan pedagoger och barn. Särskilt ovanligt är det att höra barn berätta om hur de upplever sin vardag i skolan. För några år sedan intervjuade jag några barn för ett radioprogram. Min tanke var från början att intervjua dem kring hur de uppfattade regler i skolan. Vilka regler ansåg de vara begripliga, användbara eller missledande? Men när jag under några dagar lät barnen vara mina guider skiftade mitt fokus sakta över till att mer och mer handla om hur skolans platser påverkade barnen. Jag upptäckte att det var svårt att avgöra vad som påverkade barnens beteenden mest: lärarnas regler eller skolans platser? I matsalen var barnen tvungna att äta lunch på tjugo minuter eftersom platsen var så liten och klasserna behövde avlösa varandra. Eftersom de skulle hinna äta upp på så kort tid behövde pedagogerna be barnen att inte prata med varandra under måltiden, utan att bara koncentrera sig på att äta. Enligt mina erfarenheter och iakttagelser är detta en mycket vanlig situation på många skolor i Sverige.

Senare, under vår rundvandring på skolgården blev det tydligt hur sammanflätade barnens lekar, konflikter och samtal var med de platser som skolan erbjöd men också hur pedagogernas regler steg ur olika brister på dessa platser. Fabian, nio år, guidade mig runt på skolområdet. Han tyckte att vi skulle börja vid 'Slagsmålsrinken' (fotbollsplanen) och berättade: 'Det är där alla börjar bråka, slå varandra. Så har fröknarna kommit på att man får rött kort om man gör något dumt. Man får gå av plan. Sen får man inte gå in på plan förrän nästa rast. Är man straffad en gång är det lätt att man blir gripen igen och så fungerar det bara. Hela världen är som en stor fotbollsplan. Och så har vi tre basketplaner. Och där borta finns en massa Kingplaner. Vi kan också gå till den stora klätterställningen. Där brukar de stora barnen putta ner varandra och... det är där det brukar hända. Någon bryter benet eller landar på armen. Jag tycker man borde ha fler övervakningskameror speciellt härute på skolgården. De stora börjar

slåss och ... de gör det när inte rastvakterna är ute. De äldre tror att det är deras skolgård.⁶

Min upplevelse av skolgårdar är att de oftast är utrustade med aktiviteter som går ut på att barn ska sporta och tävla. Sällan erbjuds där möjligheter till konstnärligt arbete och ofta saknas kollektiva förslag i utemiljön som uppmuntrar till kreativ problemlösning och samarbete.

I boken *Övervakning och straff* skriver Michel Foucault att övervakningens arkitektur 'i varje stund ska övervaka vars och ens beteende, uppskatta, belöna det eller bestraffa det, mäta egenskaper och förtjänster. Disciplinen kräver ibland en sluten miljö, skapandet av en specifik plats som inte har något samband med andra platser och som är sluten om sig själv.'⁷

Kombinationen av att skolan är en relativt sluten institution med en miljö som är så präglad av fysisk och psykologisk konkurrens, tror jag är en av flera bidragande orsaker till mobbning, psykisk ohälsa och inlärningssvårigheter.

I min intervju bad jag också många olika barn på denna skola att rangordna det de tyckte att de lärde sig mest. Det genomgående svaret de gav som det viktigaste skolan skulle lära dem var 'beteende'. Ämneskunskaper var enligt dem av mindre betydelse och kom längre ned i ordningen.

'Vi lär oss att läsa och skriva. Engelska och så där. Men det vi lär oss mest är hur vi ska uppföra oss. Att man ska vara snäll och så' sa Sandra, nio år. Hon fortsatte: 'Ser du de där bänkarna där borta? Dörren där längst ditåt där finns ett hörn och där brukar jättemånga bli mobbade. För där ser ingen fröken. Det hände med Kalle i min klass. Han är alltid jätterädd för tre killar nu. Alltid när han ser dem springer han iväg. De hade puttat honom och slagit honom i ryggen. Då måste man ju säga till en fröken men då säger de: om du säger till en fröken så kommer jag att slå dig ännu mer.' När jag frågar Sandra vad hon tycker man ska göra åt det här svarar hon: 'Jättemånga tycker ju det är bra att säga till fröken. Men de lyssnar ju inte och då försöker några säga till föräldrar. Fast vad kan de göra? Jag tycker det är bra med övervakningskamera. Fast några vill ju ha privatliv.'⁸

Många barn gav, oberoende av varandra, bilden av skolan som en slags uppfostringsanstalt där den mesta tiden gick åt att belöna och straffa beteenden. Att det inomhus verkade råda en ganska strikt övervakning medan skolgården beskrevs som en laglös plats där de istället kände sig övergivna av de vuxna.

Om fysiska platser skapar både identitet och handling, kan pedagoger och skolutvecklare i större utsträckning förflytta sitt fokus från varje individ till skolans miljöer? Elisabeth Nordin Hultman skriver om vikten av att ifrågasätta uppdelningen mellan en ”inre värld” och en ”yttre verklighet”. Att som pedagog ställa frågan: *var* blir barnet koncentrerat, okoncentrerat, våldsamt eller stillsamt? Istället för att fråga *vem* som är våldsam eller stillsam.⁹ En människas identitet går aldrig i repris utan måste varje gång, i varje situation skapas på nytt. Bronwyn Davies beskriver gränslandet mellan identitet och sammanhang: ’Identiteten är singulär, det vill säga vi blir ’nya’ varje gång vi träder in i ett nytt rum och sammanhang. Poststrukturell diskurs skapar en förflyttning från självet som ett substantiv (och på så sätt stabilt och relativt fixerat) till självet som ett verb, alltid i en process...’¹⁰

Klassrummets ämnesdidaktiska potential

Hur understöder ett standardklassrum pedagogers och elevers lärprocesser? Ämnesdidaktiskt skulle pedagoger kunna använda sig av många rumsliga idéer genom att utforma klassrum och skolbyggnader som tar hänsyn till människors sinnliga förmågor att relatera till estetik, sociala aspekter och till hur barn lär sig olika ämnen.

Går det att fysiskt bygga ett ämne utifrån idén att gränsen mellan den inre och yttre verkligheten inte är separerad? Om det ska bli möjligt att utforma rum som i högre utsträckning understöder lärprocesser behöver vi bli mer uppmärksamma på barns egna strategier för lärande så att rummen kan bli effektiva och underlätta i att skapa fokus, koncentration och intresse. Detta både för att slippa gå pedagogiska omvägar och för att elevernas nyfikenhet ska kunna växa och inte avta. Hur skulle till exempel ett naturvetenskapligt eller matematiskt klassrum kunna se ut för att verkligen understödja de begrepp som barnen ska undersöka och förstå?

I forskningsprojektet 'Det magiska språket'¹¹ på Stockholms Universitet stod iakttagandet av förskolebarns egna strategier för att lära sig läsa och skriva i fokus. Projektet handlade inte om att barn ska lära sig läsa i tidigare åldrar utan om att vi ville lära oss mer om hur mänskligt skrivande börjar och om hur förskolan skulle kunna fånga upp och stimulera små barns stora nyfikenhet till skrivande och läsande.

Ett av många projekt som barnen drev helt självständigt på förskolan var att tillverka böcker. De visade sig vara ganska experimentella, associativa berättelser och ofta uppfann de dessutom helt nya genrer av böcker. Till exempel skapade de en 'blåsbok' med sugrör i eller en 'kännbok' där sidorna bestod av sandpapper med olika grovkornighet. Barnens arbete var också alltid i allra högsta grad beroende av möjligheten att kunna arbeta tillsammans.

En annan observation i projektet rörde det vågformiga skrivande som små barn ägnar sig åt. Vi hade många gånger tidigare lagt märke till att barn i 2–5 års åldern skriver på detta vis. Blad efter blad, sida efter sida fylls med vågor, men vi hade aldrig frågat oss varför.

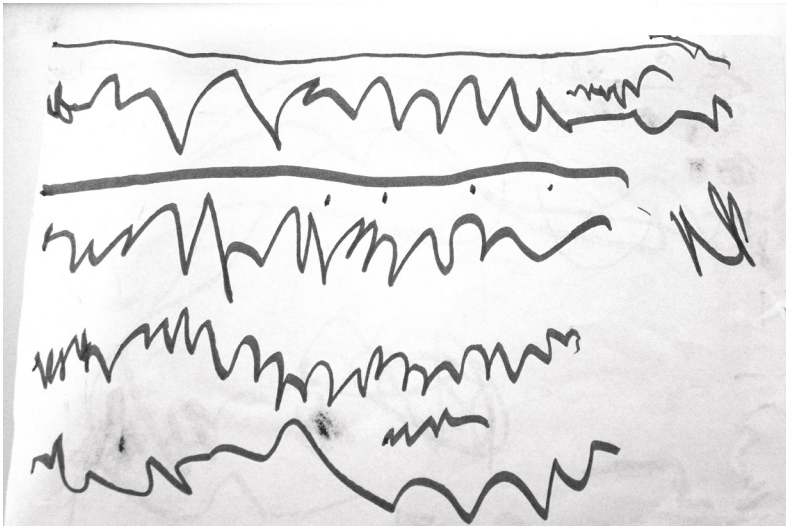


Bild 2a. Vågskrift. Copyright författaren. Publicerad med CC BY-licens.

Spåren på pappren som barnen lämnade efter sig, och som tusentals små barn över hela världen lämnar efter sig dagligen, påminde oss om ett EKG. Ett hjärtats skrift. Vi hittade ett samband i en beskrivning av kalligrafiskt skrivande:

'Kalligrafiskt skrivande visar på rörelser, rörelser i hjärtat/hjärnan och rörelser i världen. Att skriva handlar om att förena hjärtats rörelser med världens rörelser. En del av konsten att hantera penseln handlar alltså om att minska avståndet mellan värld och hjärta. Penseln fungerar inte här som ett verktyg för ett medvetet uttryck, utan som en slags seismograf som känner av världens och hjärtats vibrationer och för ned dem på papper, silke eller bambu. Hjärtat är en öppning känslig för naturens rörelser; det utvidgas och dras samman ihop med naturens rörelser och hand/penseln vickar till svar. Hjärtat är i sanning det som rör sig mitt i.'¹²

Hur skulle ett rum kunna formas utifrån de strategier vi sett vara så viktiga för barnens intresse för skrivande: linjens puls, hjärtats skrift, kärleken till boken och det täta samarbetet med en kamrat?

Följande experiment skapades för barn i fem och sexårsåldern på en förskola, men det kunde lika väl kunna ha ägt rum på en skola. En av projektets generaliserbara allmändidaktiska idéer blev att låta observationer av barns strategier för lärande inom olika ämnen vara med och påverka utformningen av klassrummet. På så vis kan estetiska, fysiska dimensioner av ämnet mötas och undersökas kollektivt och sinnligt för att på bästa sätt skapa en intensitet i uppmärksamheten.

För att sudda ut eller i alla fall minska gränser mellan individer, ämnesdiscipliner, tecken, hjärta, hand och rum – att låta språket vara det som är mitt i, skapade vi ett 'ark' som gick att kliva in i. Vi slog in barnens vanliga läsrum helt och hållet i papper så att det skulle inspirera till många olika sätt att skriva, berätta, associera och samarbeta.

Gilles Deleuze och Felix Guattari har utvecklat idéer om 'striated spaces' och 'smooth spaces'.¹³ Striated spaces förstår jag som statiska, mätbara, tydligt organiserade platser medan 'smooth spaces' är platser fyllda av variation och förväntan. Smooth spaces innehåller öppningar för det okända, för händelser som ingen tidigare har erfarit. De rum vi befinner oss i är ofta en blandning



Bild 2b. Pappersrum. Copyright författaren. Publicerad med CC BY-licens.



Bild 2c. Tecken. Copyright författaren. Publicerad med CC BY-licens.



Bild 2d. Linje. Copyright författaren. Publicerad med CC BY-licens.



Bild 2e. Experimenttext. Copyright författaren. Publicerad med CC BY-licens.

av de båda. Det kan möjligen beskrivas som en slags skala som går mellan hur slutet eller öppet ett rum kan bli för att ta emot och föda fram nya tankar och att vi i så fall kan välja var på den skalan vi borde placera oss som pedagoger eller konstnärer.

I pappersrummet skapade barnen tecken, bokstäver, abstrakta former, bilder och bokstäver som förvandlades till bilder. Bokstaven 'S' blev en hund med kropp och ben. De undersökte hur linjer förändrades beroende på papprets bucklighet/släthet och lyssnade uppmärksamt på de starka ljuden som uppstod. Ibland gick de in i en gemensam muntlig och bildligt figurativ, konventionell saga som tog form genom långa associativa kedjor. De växlade mellan att berätta tillsammans, måla tillsammans och att försjunka i individuella experiment. De vandrade mellan det abstrakta och

det figurativa vilket gjorde en utforskande processen väldigt långvarig. Ett slags flytande tillstånd mellan semiotiska möjligheter verkade hålla begäret och koncentrationen levande. Rummets utformning men också pedagogens närvaro stöttade den kreativa processen genom att följa den noggrant; iakttä, assistera, ställa frågor och dokumentera.

Experimentet blev startpunkt för en lång period där barnen fortsatte att skriva berättelser utifrån de ord och sagor som uppstått i rummet. I projektet prövade vi oss fram genom att arrangera många olika zoner för läsande och skrivande – platserna skulle göra det omöjligt att inte vilja börja skriva, de skulle vara 'oemotståndliga zoner för skrivande'. Platserna kunde se väldigt olika ut och omfattade en rad olika verktyg och uttryck, men de hade gemensamt att den estetiska utformningen skulle vara stark för att upphöja barnens sinnliga förnimmelser, entusiasm och skrivimpulser. Ett av projektets bidrag till barnens läs- och skrivutveckling blev att uppmuntra skrivexperiment och att försätta (omsluta) barnen i lekfulla rum och tillstånd av skrivande, att skapa situationer där de kunde befinna sig mitt i skrivandet och berättelsen. Poeten Inger Christensen skriver:

'Det inträder snarare ett tröskeltillstånd där språk och värld uttrycker sig med hjälp av varandra. Världen som har sin naturliga förlängning i språket kommer till medvetande om sig själv, och språket som har sin bakgrund i världen, blir till en värld i sig, till en ständigt mer utvidgad värld. På det viset skulle man kunna säga att man i diktandet försöker producera något som man redan själv är en produkt av/... / tingen försvinner in i skuggan av varandra och sig själva men dikterna vänder tillbaka till ljuset med ett återsken av dessa skuggor.'¹⁴

I det skrivande rummet blev det tydligt att barnens intensiva experimenterande med tecken; bokstäver, ord och teckningar relaterade till platsens karaktär och till kalligrafins estetik och poesi, där människan genom sitt skrivande blir en slags seismograf åt världen.

En didaktisk skicklighet som går att utveckla är att spåra varje ämnes estetiska dimensioner och att försöka gestalta dem i skolans rum. Att ta större hänsyn till att det som omger oss, skolgårdar och klassrum, också är det som samtidigt är inuti oss.

Foto:

Alla fotografier är tagna av Ebba Theorell. Bilderna 2 a, b, c, d, e är fotograferade inom ramen för forskningsprojektet ”Det magiska språket” vid institutionen för Barn- och ungdomsvetenskap, Stockholms Universitet

Slutnoter

1. Roos, C., Elam, K. & Foultier, A.P. 2012, s.78. *Ord i tankar och rörelse*.
2. Gibson, J. 1969. *Våra sinnen som perceptuella system*.
3. Magnusson, M., & Delaryd, C. 2011. Skolgårdarna krymper i Stockholm, *Svenska Dagbladet*, 6 februari.
4. Gray, Ak., Moshél, D., Fungdal, L., Lindblom, L., Tiliander, J., Johansson, M., Sköld, L., & Irving, A. 2013. Fem år i barackskola är en evighet för våra barn, *Dagens Nyheter*, 27 April.
5. Massumi, B. 2002, s. 97 (min översättning). *Parables for The virtual*.
6. Theorell, E. 2013, s.101. Mårtens, Y. (Red.) *Barnet i dokumentären*.
7. Foucault, M. 2009, s.145. *Övervakning och straff*.
8. Theorell, E. 2013, s.102–103.
9. Nordin Hultman, E. 2006, s. 170 -171. *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*.
10. Nordin Hultman, E. 2006, s. 171.
11. ‘Det Magiska Språket’ – Små barns relationer till språket, läsande och skrivande. Projekt vid Stockholms universitet, Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen. <https://www.buv.su.se/forskning/forskingsprojekt/projekt-inom-forskoledidaktik/det-magiska-sprak-et-små-barns-relationer-till-språket-läsande-och-skrivande-1.93759>
12. Olsson, L.M., Dahlberg, G., Theorell, E. 2015. *Displacing identity – placing aesthetics: early childhood literacy in a globalized world*
13. Unga, J. 2013. *DET ÄR EN SPRICKA I ALLT, DET ÄR SÅ LJUSET KOMMER IN... Matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet*

14. Cristenssen, I. 2011, s. 29–32. *Hemlighetstillståndet*.

Referenser

- Cristenssen, I. 2011. *Hemlighetstillståndet*. Stockholm: Ariel förlag.
- Dahlberg, G., & Olsson, L.M., & Theorell, E. 2015. “Displacing Identity – Placing Aesthetics Early Childhood Literacy in a Globalized World.” *Fabulous monsters: alternative discourses of childhood in education*. Special Journal Issue of *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*
- Danius, S., & Sjöholm, C., & Wallenstein, S-O. 2012. *Aesthesis Estetikens historia del 1*. Stockholm: Stiftelsen bokförlaget Thales.
- Foucault, M. 2009. *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Gibson, J. 1969. *Våra sinnen som perceptuella system*. Stockholm: KL Beckmans tryckerier AB.
- Lysen, F., & Pisters, P. 2012. ”The smooth and the striated”. *Deleuze Studies*, 6(1), 1–5.
- Gray, Ak., Moshé, D., Fungdal, L., Lindblom, L., Tiliander, J., Johansson, M., Sköld, L., & Irving, A. 2013. Fem år i barackskola är en evighet för våra barn, *Dagens Nyheter*. 27 April. Läst från: <https://www.dn.se/debatt/fem-ar-i-barackskola-ar-en-evighet-for-vara-barn/>
- Magnusson, M. & Delaryd, C. 2011. Skolgårdarna krymper i Stockholm, *Svenska Dagbladet, Stockholm*, 6 februari. Läst från: <https://www.svd.se/skolgardarna-krymper-i-stockholm>
- Marks, L.M. 2002. *Touch: Sensuous Theory and Multisensory Media*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mattson, H. & Wallenstein, S-O. (Red.) 2010. *Deleuze och mångfaldens veck*. Stockholm: Axl books.
- Massumi, B. 2002. *Parables for the virtual*. London: Duke University press.
- Nordin Hultman, E. 2006. *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Roos, C., Elam, K., & Foulter A.P. 2012. *Ord i tankar och rörelse*. Stockholm: Dans och cirkushögskolan.

Sand, M. 2008. *Konsten att gunga*. KTH. Stockholm: Axl Books.

Theorell, E. 2013. 'Hela världen är som en fotbollsplan'. I *Barnet i dokumentären*. Y. Mårtens (red.) Stockholm: Stockholms Dramatiska Högskola.

Unga, J. 2013. *DET ÄR EN SPRICKA I ALLT, DET ÄR SÅ LJUSET KOMMER IN...* *Matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.



Bild 6. *Estetiskt ämne Dans*. Bläckteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman.

Samtal III: Samtal om reflektion och dokumentation

Eva Borseman, Cecilia Hofsten, Mimmi Larsson, Elis Storesund, Ebba Theorell, Martin Wikmark

- ES I dansen kan hända något nytt just när man börjar tycka det blir tråkigt: ”Ska vi inte sluta någon gång?” Det är inte bara mysigt och kul att jobba med estetiska uttryck, utan både frustration och tålmod inkluderas.
- EB Det där tycker jag stämmer med reflektionen och samtalet också att våga vänta i reflektionsrundor att det tar tid att komma underfund med vad som har hänt. Där kan jag som lärare känna att, jag har ju svaren! Att verkligen låta det få ta tid! Att ur tystnaden så kommer också nytt.
- ET Vi pratade lite om det Elis och jag, det här med reflektionen och man kan bli rädd när det är tyst men hur ska man se på det här med att man alltid ska sätta ord på allt? Är det verkligen så nödvändigt? Är det verkligen så att orden är överordnade allt annat? Ibland kan det bli så att man sätter fel ord på någonting och då har man stöpt det i en form som inte alls blev ett bra slut. En reflektion kan stoppa ett flow i ett skapande. Den är inte alltid av godo. Men ibland måste man fånga upp det som hänt. Det kan ge upplevelsen en ytterligare dimension.
- EB Det är verkligen sant!
- CH Jag brukar citera Wittgenstein, ni vet det där kända citatet som avslutar *Tractatus*, att om det man inte kan tala, måste man tiga. Det tolkas ju ofta som att man ska vara tyst. Men kanske menade han istället att det som man inte kan sätta ord på måste man uttrycka på annat sätt.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Borseman, E., Hofsten, C., Larsson, M., Storesund, E., Theorell, E. and Wikmark, M. 2018. Samtal III: Samtal om reflektion och dokumentation. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 163–166. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.k>. License: CC-BY

- ET Om vi tänker att vi kommer åt helt nya språkliga dimensioner, så är det kanske så att man måste låta upplevelsen eller insikten få verka ifred, över tid. Det blir väldigt snabbt ibland, snabbt inpå med reflektion och att beskriva vad man gjort. Då stöper man det igen i en ordform och den vanliga språkhierarkien är tillbaka.
- ML: Den reflektionstid som ryms i en verkstadskurs är ju kanske inte den optimala. När det gäller vissa saker som man gör, så kanske det kan få gå år innan....
- ML: Jag tänker på... det går ju rätt så snabbt i den här kursen till exempel. Nya intryck veckan efter och så där. Att det skulle vara fruktsamt med nån slags loggbok man samlar allting foton, filmer, reflektioner och att ... man tittar på det på nåt vis och Jag vet att dom hade nån sån--- nån examination eller redovisning förut --- men att då skulle dom visa det för sina gruppkompisar. Då hade de ju sett allting och gjort precis allting själv, men att det skulle vara av någon annan typ. Så att man kan gå tillbaks och tänka på ”*vad gjorde vi i dansen första veckan ... att det...*”
- ES: Jag uppmanar dem att skriva, för att jag vet ju att i och med att det inte finns någon bild kvar och gå till så minns man inte. Studenterna får aldrig färdigt nedskrivet om vad vi har gjort, utan de får skriva ned och försöka minnas med kroppsmminnet, och träna kroppsmminnet. *Vad vi har gjort för någonting?* Det är jättesvårt att minnas. Hade de inte skrivit ned vad vi gjort och vad vi pratat om, så hade de inte haft med sig mycket från dansen. Text blir bärare av processer och uppgifter.
- EB: Jag tycker också det.
- ES: I början handlar reflektionen ju väldigt mycket om att våga gå utanför normen och att vara icke-konform. Om jag den första gången när vi gör dansleken ”kom allihop” och jag t. ex. säger: ”Kom allihop, hoppandes!” Då har jag ofta tolv personer som hoppar exakt likadant. På en sekund så har alla uppfattat normen och gör likadant. Det är det vi börjar diskutera.
- CH: Att dom hoppar samtidigt, menar du?
- ES: De gör exakt samma rörelser. Händerna på samma sätt. De rör kropparna på samma sätt. Det finns ju sjuhundra sätt

att hoppa. Men de hoppar exakt likadant. Det är fantastiskt, säger jag. Vilken enorm känsla ni har för att känna in i grupp. Men vad är tillåtet? Hur kan vi hoppa i det här rummet? För det är en utgångspunkt, från att börja våga experimentera, att gå utanför normen till vad det kan bli för någonting?

ET: En annan sak som vi pratade om – nu kanske jag inte ska gå förbi det här med reflektionen alltför snabbt, men det var ju det här med skratt, skratt, skratt. Alltså hur man ska förhålla sig till det. Det finns ju så många nyanser av skratt. Ibland är det ironiska skratt, ibland ursäktande, ibland är det bara det här lustfyllda... och ibland så bidrar det till en så otrolig koncentration och är utvecklande. Men ibland hindrar det en process, om det blir för mycket... och det stör kanske också dom andra. Jag vet inte hur brukar ni relatera till det här?

ES: Det som är mest hindrande, tycker jag är, när två till fyra personer i gruppen i danssituationer, etablerar kontakt med varandra i skratt, blickar och kommentarer. Det skapar avstånd till resten av gruppen och påverkar hela gruppen så otroligt mycket.

ET: Det är kanske liknande i drama. Det kanske är mindre så på bild och musik?

EB: Jag kan ju också se det där... det där skrattandet. Jag brukar... Brukar finns inte, för det beror ju på situation. Men ändå att tidigt låta dom prata två och två. Det använder jag mycket, för att alla ska få prata och att det inte blir långrandigt att höra alla och att det kan vara pinsamt att säga vad man tycker. Men att bara prata två och två. Hur tänker ni om olika sätt att skratta? Och då har man på nåt sätt....

ET: Ja du pratar om det så konkret?

EB: Ja ja!

CH: Eva! Gör du det då i stunden när det har uppkommit?

EB: Kanske inte exakt. Alltså det är ju också det här med... (kommentarer) Jag kan tänka hemma: "Oj! Sist så blev det så här. Hur ska jag göra nu?... Och just i stunden är det ju svårt. Men då kanske jag kan börja passet efter... Nån sån här reflektion två och två, brukar jag ha... efter första

passet... när jag har tänkt på sånt som har stuckit ut lite... Och då blir det inte så dramatiskt och ingen blir utpekad. Och det kan vara så enkelt som sen ankomst också. Att prata två och två. Hur tänker ni kring det? Så att man inte: ”Nu är du sen igen!” Utan... Så har man en allmän... ett allmänt samtal om det.

CH: Grundkänslan är ju att det funkar. Det är roligt och det går bra. Men sen någon gång så är det en grupp som man får slita med. Och... nu minns jag inte om det var förra året eller kanske för två år sedan, men då var det i alla fall en grupp som jag hade klara svårigheter med. Jag kände inte att jag hade någon kontakt med dem. Att de inte hade några positiva förväntningar på mej. Så kändes det. Liksom. Det var så där viskande och pratande hela tiden. Och då blev jag ju arg alltså. Helt enkelt. Jag sa till några gånger och det hjälpte inte. Och då kände jag mig tvungen att vädja till dem som blivande förskollärare. Hur ser ni på den här situationen när det inte finns ett lyssnande oss emellan? Hur tänker ni själva, om ni skulle stå inför en barngrupp som ni inte får kontakt med? Jag förflyttade oss från vår lärandesituation till någon undervisningssituation som de antagligen kommer att möta längre fram.

EB: Hur gick det då?

CH: Ja, det kändes faktiskt som att det blev ett AHAAA! Ett slags uppvaknande. Men jag var ju ganska... Ja, jag var ju rätt bitchig, det får man lov att säga, men... jag tog till det då.

I huvudet på en lärarutbildare i bild – om studenters reflektioner i sin foto- och filmprocess

Staffan Guttman

Undervisning i stå!

Följande artikel handlar om Grundlärare mot fritidshem med bild som estetisk inriktning. Efter examen blir studenter i programmet behöriga bildlärare upp till årskurs 6. Därför är programmet också inriktat mot skolan. Undervisningen i fotografi och film hade emellertid gått i stå! Det kändes som om jag hade hasat in till och ut från lektionerna utan att nå fram till ett synligt resultat. Tidsbrist var ett av tänkbara skäl för det ganska magra resultatet, att det alltså saknats tillräckligt med tid för att göra uppgifterna. Dags att ändra kursgången, tänkte jag! Dags att öka på kunskaperna om bildens betydelse i skolan. Alla lärare använder bild som redskap för att inspirera sina elever till kunskapsbildning. Det var ett viktigt motiv för att studera hur bilder kommunicerar, exempelvis genom användningen av olika informations- och kommunikationsteknologier, IKT. Det finns tydligt stöd för detta i styrdokumentet. Jag ville verkligen att studenterna skulle träna berättande med bilder, att få mer insikter om ljusets betydelse. Jag ville öka på deras kunskaper om dramaturgi och om komposition. Även tekniska kunskaper om kameran måste ses som viktigt. Vi hade pratat om allt detta på seminarierna och vi hade diskuterat vad bildspråk är. Men, det kändes som om invanda tanke- mönster och traditioner stod i vägen för detta under våra träffar. På seminarierna verkade studenterna i huvudsak se bilder ur ett formmässigt dekorativt synsätt. Visst finns sådana bildmässiga

Hur du refererar till det här kapitlet:

Guttman, S. 2018. I huvudet på en lärarutbildare i bild – om studenters reflektioner i sin foto- och filmprocess. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnernas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 167–179. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.l>. License: CC-BY

aspekter, men läroplanen föreskriver också kunskaper om de kommunikativa delarna som nödvändiga. Många lärare på fältet uttrycker tidsbrist som skäl för att inte kunna arbeta på ett sätt som de vill. Även jag har erfarenheten av tidsaspekten som ramfaktor för arbetet mot uppnåendemålen. Jag behövde nu redskap för att höra studenternas syn på sin utbildning och jag behövde testa nya idéer, testa mina frågor om ämnesdidaktiken. Nya grepp behövdes för att se bilden som även ett informativt medium.

Fou-projektet

Under denna period arbetade jag på Cehum, en avdelning under Institutionen för etnologi, religion och genus, Erg, Stockholms universitet. De estetiska ämnena var då temporärt placerade där. I tjänsteutövningen ingick också timmar för utveckling av utbildning, Forskning och utbildning, Fou. Läsåret 2015 startades ett projekt på institutionen, där vi lärarutbildare arbetade med en antologi inom ramen för Fou-tiden med artiklar om våra respektive erfarenheter som ämnesdidaktiker. Här såg jag nu en chans att få svar på de frågor som tagits upp ovan. Genom Fou-projektet ville jag undersöka möjligheterna för en revidering av den bildkursen som jag nämnt ovan. Vid samma tid ombildades vår institution till Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, HSD, och antologiprojektet följde med till den nya institutionen. Jag såg fram mot att institutionsförändringen skulle innebära större utrymme för den estetiska ämnesdidaktiken

Jag gav kursen ökat fokus på kamerans och ljusets betydelse för kommunikation av visuella uttryck som når unga människor i skola och samhälle.¹ Kurslitteraturen reviderades för ett större fokus på visuell retorik, IKT och semiotik när det gäller innehålllig bildtolkning. För mig är teori en viktig del av det praktiska arbetet. Hur skulle jag nu få kunskaper om studenternas syn på den reviderade kursen? Hur skulle deras estetiska lärprocess synliggöras? Efter samtal med en kollega framställdes en processkarta i A3-format. Efter kursinslagen skulle studenterna ge sina utlåtanden om sina erfarenheter av inslaget (Bilaga 1). Syftet var att ge svar på frågor om vad studenterna uppfattade som lätt alternativt svårt när det gäller att i tur och ordning komma på idé, planera

och genomföra, samt utvärdera och redovisa sina arbeten. Tanken var främst att få uppgifter i formativ riktning om den estetiska lärprocessen. Vissa farhågor om processkartan fanns dock. Jag var rädd att uppgiften skulle kännas betungande, som en ytterligare en uppgift att fylla i den efter kursinslagen. Timmarna för ämnesdidaktik i de estetiska ämnena hade blivit allt färre genom åren och därför var jag inte helt övertygad om insamlingsmetodens tillförlitlighet, att processkartan skulle ge tillräckligt trovärdiga uppgifter. En del suckar och kommentarer skulle också höras i den riktningen. Men när jag efter avslutad kurs samlade uppgifterna om lärprocessen (Bilaga 1) gav dessa snarare intrycket att processkartan upplevts meningsfull för studenterna. De verkade ha antagit uppdraget genom att diskutera och dokumentera sin bedömning.

Studenternas synpunkter

De inkomna svaren från processkartan tycktes alltså ge mer förhoppningar och mindre farhågor med insamlingsmetoden. Flera grupper uppgav det vara lätt att komma på idéer vid fotografering och filmning. Det var också lätt och roligt att se olika betydelser av bilder växa fram. Roligt och lätt att posera, filma och göra roller. En grupp uppgav att kursen varit lärorik och att det även varit givande att se hur analys kan göras, att tolkningar kan vara flera. Det tycker jag är intressant eftersom de teoretiska perspektiven varit nya för de flesta och att det förmodligen behövs tid för att se det meningsfulla med teori. Flera svar visade tecken på att kursupplägget och den estetiska lärprocessen varit beroende av hur studentlagen fungerat, vilket inte är så konstigt. För de allra flesta verkar ändå kursen ha främjat upplevelser av typen ”Roligt! Lärorikt! Riktigt kul på vägen.”

Mer komplicerat har det dock varit att komma vidare efter att ha fått idéer; att skriva fram planering, att pröva tekniker och att slutföra foto och filmning med ett tänkt budskap. Det är naturligt, tänkte jag, eftersom kursen handlar om just detta och borde vara en av utmaningarna. Det är heller inte konstigt att det känts svårt att redovisa muntligt. De allra flesta av studenterna har saknat sådana erfarenheter. När det gäller de teoretiska

perspektivens betydelse för uttolkning, verkar detta helt naturligt ha känts meningsfullt för vissa och förvirrande för andra. Jag ser det som en tidsfråga innan tillämpbarheten upplevs som meningsfull. Därför är det viktigt att teorin löper längs med kursen. Tidsaspekten: Som jag misstänkte har flera studentlag uppgett bristande tid som begränsning för att slutföra arbeten, för lite tid till planering, genomförande och redovisning.

Andra tänkvärda synpunkter på kursen är att introduktionerna till inslagen har uppfattats väl långa och att feedback för fotoinslaget borde förstärkas. Grupparbetena verkar för en del studentlag ha fungerat väl svajigt. Rådet från en grupp var därför att lärarna skulle ”schemalägga planering”, alltså att schemalägga den tiden som gruppen har för planering. Här har jag en invändning! Studenterna själva borde kunna lägga upp planering med alla gruppledare som deltagare. Jag har tidigare erfarenheter av gruppernas samarbetsvärigheter inom lärarutbildningen. Det finns säkert flera förklaringar. En kan vara att många studenter arbetat vid sidan om studierna och får allt mindre med tid för detta. En annan att en del studenter går parallella studiegångar. Hur som helst verkar alltså schemaläggning av gruppernas egen planering i min undersökning ses som ett redskap för samarbetet inom teamen. Ytterligare en idé för att stötta teamkänslan är att arbeta med deltagarkontrakt. Det har jag gjort i tidigare kurser med positivt resultat.

Lätt att komma på idéer – svårare att komma vidare

Sammanfattningsvis ser den förändrade kursgången ut att ha främjat förväntade studieresultat, som att kunna orientera sig i hanteringen av modern teknik i bildskapande processer genom IKT och att diskutera dess roll som pedagogiskt och kommunikativt verktyg. Även då att kunna identifiera, diskutera, och med ämnesrelevanta begrepp beskriva och stödja den gestaltande läroprocessen samt reflektera kring bilddidaktiska frågeställningar i fritidshem och skola. Det syns i svar som ”... lätt att komma på idéer vid fotografering och filmning” och lätt och roligt för flera att posera, filma och göra roller. Sen har det också varit ”... lätt och roligt att se hur olika betydelser (av visuella uttryck) växt fram”.

Tolkning av visuella uttryck verkar ha känts meningsfullt. Det är verkligen inspirerande för mig som kurslärare att ta del av, bland annat med tanke på svårigheter en del av studenterna haft att reflektera analytiskt på varandras produktioner.² Kursupplägget verkar ha upplevts som gott. Jag ser detta som exempel på att planeringen genom de teoretiska infallsvinklarna varit adekvat. Exempel på detta är uttalandet ”Roligt! Lärorikt! Riktigt kul på vägen”.

Synpunkterna på introduktioner och mer feedback på fotoinslaget, som några team har uppgett, kan justeras genom kortare intron av inslagen samt att förbereda ytterligare tid för feedback på exempelvis fotoinslaget. Det syns också ett behov att stärka teamkänslan. En idé är att göra det visuellt, till exempel genom grupporträtt av deltagarna i teamen. Tidsramarna verkar helt förståeligt ses som begränsning i kursen. Det behövs mer tid för att uppnå kursmålen.

Gällande synen på den estetiska läroprocessen verkar metoden, processkartan, ha fungerat som ett inslag i sig. Detta gick i motsatt riktning mot mina farhågor. Atmosfären under lärandeprocessen har mestadels känts positiv också för mig som kurslärare. Fast visst, har också jag känt av en viss stumhet i responsen hos de studerande vid mina något långa introduktioner. Detta har jag nu möjlighet att justera vid planering av nästa kurs.

Svaren från studenterna har styrkt mig i tron att arbete med de teoretiska delarna ska löpa parallellt med de praktiska övningarna. Det tar tid att se teori som ett meningsfullt redskap i det praktiska arbetet i skolorna. De teoretiska infallsvinklarna visuell retorik, IKT och semiotik har visat sig användbart som struktur i kursupplägget.

Mer bild i skolan

Många lärare önskar sig som sagt mer tid i skolan. De estetiska ämnena har fått de kraftfullaste åtstramningarna. I läroplanen finns det samtidigt tydliga mål när det gäller bildens och IKT:s betydelse för unga människors växande till demokratiska individer. Naturligtvis borde bildämnet tillsammans med IKT få fler timmar. För att möta behovet av mer kunskaper behövs fler

timmar per kurs i de estetiska ämnena på lärosätet. Med låt säga dubbelt så många timmar per kurs skulle detta möjliggöra en fördjupning av samarbetet mellan verksamhet och lärosäte, vilket också skulle förstärka det formativa arbetet mot en tydligare pedagogisk användning genom bedömning för lärande.³ Betänk att studenterna som ingått i min undersökning, Grundlärare mot fritidshem och skola, efter fullgjord utbildning blir behöriga att sätta betyg i årskurser upp till 6:an. Mer tidsutrymme skulle hjälpa dessa kommande lärares förståelse för skolelevers kunskaper om betydelsen av bild och IKT. Samarbetet mellan lärosäte och verksamhet skulle samtidigt ske i högre utsträckning, vilket också borde underlätta ämnesövergripande insatser. Lundahls tes bedömning för lärande, inte endast av lärande, skulle realiseras genom mer holistiskt präglade bedömningsstrategier.⁴ Feedback for Feed Forward, är ett uttryck för detta. Genom ett flertal års VFU-besök har jag goda erfarenheter av den ömsesidiga kontakten mellan lärosäte och verksamheten i skolorna. Det tycks finnas ett positivt och jag tycker naturligt samband mellan ämnesdidaktik i bild och förståelsen för behovet av ämnet bild i skolan. Här följer några grepp jag skulle vilja arbeta vidare med vid ett ökat antal timmar i ämnesdidaktiken i bild:

Medvetenhet och bedömning hänger ihop! Jag vill att studenterna ska förstå sina egna bedömningsaspekter av visuella uttryck. Det är därför viktigt att göra sig medveten om dessa aspekter och även att se det meningsfulla i att testa olika tolkningar av samma bilder. Därför är det också viktigt att kontinuerligt träna det analytiska tänkandet. Jag har använt litteraturen som hjälp till kursupplägget. I min lilla undersökning tycks det som sagt finnas ett samband mellan en tydlig kursstruktur och ett meningsfullt lärande. Teoretiska aspekter som semiotik, visuell retorik och kunskaper om IKT kan användas som redskap att hänga upp lärandet på och även att återkoppla senare i studenternas utbildning mot arbetet som grundlärare i fritidshem och skola. Processkartan ger uttryck för detta i ”Roligt! Lärorikt! Riktigt kul på vägen.”

Ljus talar till ett av våra fem sinnen, synen. Undervisningen i fotografi och film skulle berikas med mer innehåll av ljusets betydelse för dramaturgi och tolkning av bilder i olika miljöer. Varför? Jo, kunskaper om ljus är en viktig förutsättning för att undervisa

elever i att förstå bilder och att locka dem till lärande. En viss belysning kan förstärka dramatiken i ett porträtt. En annan belysning kan i stället ge en lugn atmosfär. Insikter om detta borde ge både studenter och skolelever större förståelse för hur bilder väljs ut för olika ändamål i massmedier.

När det gäller workshops och det praktiska arbetets betydelse för lärandet vill jag naturligtvis undervisa om hur och varför man fotograferar, men också hur man låter sig fotograferas? Hur ska jag stå och röra mig inför en fotografisk stillbildssession? Hur spelar jag en trovärdig roll ur ett manus inför kamera genom rörlig bild? En idé är att föreställa olika lärartyper. Kliva in i olika roller. Som alla människor spelar också läraren roller, lärarroller. Läraryrket är först och främst ett offentligt uppdrag. För att väcka elevers intresse måste läraren sätta sig in i lärarrollens betydelse. Ibland hörs från yrkesverksamma lärare att en person äger en speciell begåvning för att undervisa. Kanske är det så, men jag tror också att man kan träna se sin egen begåvning och träna sig till ett självförtroende till en trovärdig lärarroll.

Bilaga 1. Studenters reflektioner kring sin foto- och filmprocess

Fotoinslag

Sammantaget för elva smågrupper med aspekterna i kronologisk tidsmässig ordning.

Tabellens information om fotoinslaget i löpande text

Det var lätt att tillsammans komma på idéer och planera för uppdraget. Lätt och roligt att under genomförandet se olika betydelser av bilder växa fram. Likaså att delegera och turas om med olika arbetsuppgifter. Även posera uppgavs vara lätt. Också gällande utvärderingen och redovisningen av kursinslaget uppgavs bildens betydelser genom tolkning vara lärorikt att ta del av. Detta kunde göras genom arbetet med att sätta sig in i andras tolkningar av egna bilder.

Det var svårt att komma igång med idéerna och hitta en röd tråd samt finna på budskap. Tidsramarna för planering kursinslaget borde ha varit större. Gällande genomförandet tyckte någon grupp det var svårt med tekniken, bland annat när det gäller att

	Idé	Planering	Genomförande	Utvärdering	Redovisning
Lätt	Finna på idéer tillsammans	Samarbeta och delegera	Roligt arbete. Olika betydelser har växt fram gradvis. Turas om i arbetet. Posera	Betydelser av hur bilder kan tolkas på olika sätt har växt fram. Bildtolkning genom semiotiken har varit lärorikt	Genom tolkningen växte nya idéer fram gällande budskap. Tolka andras bilder var lätt. Likaså var det lätt att förstå andras tolkningar av egna bilder
Svårt	Komma igång med idén. Hitta en röd tråd och finna på budskap	Förstå vilka tidsramarna för kursinslaget var. Lite tid för planering	Svårt att göra skugga. Hitta rutiner i det tekniska arbetet.	Förvirring genom många olika tolkningar. Att inte veta hur redovisningen skall göras	Svårt att se utanför givna ramar. Hitta budskap i andras bilder. Tålmod under redovisningen. Svårt att sitta stilla

	Idé	Planering	Genomförande	Utvärdering	Redovisning
Lätt	Lätt att hitta på idé.	Planera tillsammans. Delaktighet. Efter budskapet/idén lätt att komma vidare. Lätt att planera rekvisita.	Filma och redigera var lätt eftersom en i gruppen hade förkunskaper. Lätt att följa manus. Bra rollspel i filmmandet.	Lättare uppgift och resultat än förväntat. Redigeringen var lätt.	Tydligt budskap som publiken förstod. Roligt! Skratt! Givande att visa och få respons.
Svårt	Svårt att gå vidare från idé till beskrivning på papper. Svårt att komma överens.	Svårt att komma överens (en grupp). Svårt att få tid att göra det planerade. Svårt att planera filmminnehållet.	Svårt att hitta rätta vinklar i filmmandet. Tidsramarna. Svajig grupp. Brister hos en gruppmedlems deltagande. Svårt hålla tidsramarna. Redigeringen. Att se sig själv på film.	Svårt att få publiken att se och inte leta budskap. Bildkvaliteten var svår att få till. Svårt att se olika deltagares behov. Behövde prata ihop oss. Redigeringen vara svår	Svårt att se filmen efter några dagar. Man såg på ett nytt sätt. Svårt att inte avslöja budskapet innan visning. Mottagarna såg andra saker. Fördelningen av roller var svår.

göra skugga. Vid utvärderingen av kursinslaget uppgav en grupp förvirring genom att det verkade finnas ett stort tolkningsutrymme. Vidare svårt att veta hur redovisningen skulle ske och att se utanför givna tankeramar. Tålmod under redovisningen och svårt att sitta stilla.

Filminslag

Sammantaget för elva smågrupper med aspekterna i kronologisk tidsmässig ordning.

Tabellens information om filminslaget i löpande text

Det var lätt att hitta på idéer. Lätt att planera tillsammans. God delaktighet. Efter att ha funnit på budskap/idé var det lätt att komma vidare. Lätt att planera rekvisita. Genomförande: filma och redigera var lätt eftersom en i gruppen hade förkunskaper. Lätt att följa manus. Bra rollspel i filmandet. Filmuppgift och resultat var lättare än förväntat. Också redigeringen var lätt för denna grupp. Vid redovisningen blev budskapet tydligt som publiken kunde förstå. ”Rolig! Skratt! Givande att visa och få respons.”

Det var svårt att komma vidare från idé till beskrivning på papper. Svårt också att komma överens för en grupp. Också vid planeringen av arbetet var det svårt att komma överens uppger deltagarna i samma grupp. Svårt då även att få tid att planera filminnehållet. Genomförande: Svårt att hitta rätta vinklar i filmningen. Tidsramarna vara svåra att hålla. En grupp reflekterar över att sammanhållningen i deras filmteam varit svajig. Det fanns brister i en av deltagarnas delaktighet. Redigeringen var svår. Också svårt att se sig själv på film. Vid utvärderingen var det svårt att få publiken att se och inte leta budskap. Bildkvaliteten var svår att få till. Också svårt att se olika deltagares behov. ”Vi behövde prata ihop oss.” Svårt sen att se filmen efter några dagar. Man såg på ett nytt sätt. Svårt att inte avslöja budskapet innan visning. Fördelningen av roller var svår.

Hela kursen

Sammantaget för elva smågrupper med aspekterna i kronologisk tidsmässig ordning.

Tabellens information om hela kursen i löpande text

Idé	Planering	Genomförande	Utvärdering	Redovisning
Lätt	Lätt att planera för att vi fick exempel på hur man kan göra. Tydlig struktur på kursen. Vi hade hjälp av rekvisita + förberedande erfarenheter. Lätt att få talutrymme. Lätt att pussla ihop tider med andra.	Roligt. Lärorikt. Riktigt kul på vägen. Tekniken var lätt att förstå och använda. Planering i Powerpoint. Lätt att fotografera och filma.	Kursen öppnade upp för olika synvinklar. Lärt mycket och våra andras arbete. Samarbetet var lätt.	Over All: Härligt med feedback. Alla uppgifter var roliga. Intressanta bidrag och diskussioner. Givande att se andras bidrag. Många aha-upplevelser.
Svårt	Tiden räckte inte till. Ganska abstrakt kunskaper. För långa föreläsningar. Bättre med kort introduktion och låta studenterna pröva. Sen ytterligare info. Frågeformulering var svårt.	Viktigt att alla är med, vilket var svårt. Redigeringen av filmen var svårt. Hitta tid som passar alla. Svårt att förstå uppgifterna.	Svårt att förstå begreppens tillämpning (situationer). Det var nervigt vid redovisningarna. Ej mycket feedback på fotoredovisningen.	Smått nervöst. Speciellt att vara sist. Men givande kurs. Muntlig presentation var svårt. Det borde vara mer tid för planering inför redovisning. Svårt att stå framför och redovisa. Svårt när tekniken strular. Det borde finnas mer tid till schemalagd planering.

Lätt att komma på idéer. I kursen fanns utrymme för kreativitet. Det var lätt att planera för att vi fick exempel på hur man kan göra. Tydlig struktur. Vi hade hjälp av rekvisita + förberedande erfarenheter. Lätt att få talutrymme och att pussla ihop tider med andra. Genomförande: ”Roligt! Lärorikt! Riktigt kul på vägen.” Tekniken var lätt att förstå och använda. Planering i Powerpoint var lätt och det var lätt att lära sig fotografera och filma. Over all: Härligt med feedback. Alla uppgifter var roliga. Intressanta bidrag och diskussioner. Givande att se andras bidrag. ”Många aha-upplevelser.”

Muntlig redovisning var svårt. Tiden räckte inte till för planering. Ganska abstrakta kunskaper. För långa föreläsningar. Bättre med kort introduktion och låta studenterna pröva. Sen ytterligare info. Konstruera frågeformuleringar var svårt. Genomförande: Viktigt att alla är med, vilket var svårt. Att redigera filmen var svårt. Det var också svårt att hitta tider som passar alla och även att förstå uppgifterna. Utvärderingen av kursen: Svårt att förstå begreppens tillämpning (situationer). Det var nervigt vid redovisningarna. Ej mycket feedback på fotoredovisningen. Redovisning av kursen: Smått nervöst. Speciellt att vara sist. Men givande kurs. Muntligpresentation var svårt. Det borde finnas mer tid för planering inför redovisning. Svårt att stå framför och redovisa. Svårt när tekniken strular. Det borde finnas mer tid till schemalagd planering.

Slutnoter

1. Sparrman, 2006:23–30. *Barns visuella kulturer: skolplanscher och idolbilder*; Carlsson & Koppfeldt, 2008_16–33. *Visuell retorik: bilden i reklam, nyheter och livsstilsmedia*.
2. Waern, Pettersson, & Svensson. 2004:176–180. *Bild och föreställning – om visuell retorik*
3. Lundahl, C. 2011:9–16 & 165–168. *Bedömning för lärande*.
4. Lundahl, C. & Folke-Fichtelius. M. 2011: 131–139 & 305–307. *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*.

Referenser

Lundahl, C. 2011. *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts

Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. 2011. *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Sparrman, A. 2006. *Barns visuella kulturer: skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur AB; Carlsson, A & Koppfeldt, T. 2008. *Visuell retorik: bilden i reklam, nyheter och livsstilsmedia*. Malmö: Liber.

Waern, Y, Pettersson, R, Svensson, G. 2004. *Bild och föreställning – om visuell retorik*. Lund: Studentlitteratur.

**DEL 3:
PROTES(T)ER OCH RESTER**



Bild 7. *Estetiskt ämne Bild.* Bläckteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman.

Poesin däremellan – estetiska lärprocesser i praktik och teori

Torben Freytag

Det är den tolfte februari 2016 och jag skall hålla en avslutande intervju med tre flickor som går i en klass i årskurs 7. Under hösten året innan har jag genomfört en fem veckor lång interventionsstudie i deras klass. Under intervjun kommer vi in på begreppet estetiska lärprocesser då följande samtal kom att utspelas:

Jag: – Ja, estetiska lärprocesser kallas det här... tycker ni att det är ett bra namn för det här arbetet?

Elev 1: – Mm

Elev 2 och 3: – Jaa (unisont)!

Jag: – Eller har ni ett bättre förslag på vad det skulle kunna heta?

Elev 1: – Eget tänkande... kanske (fniss)?

Jag: – Ja, men det har ju handlat... du har ju återkommit till det. Är det någonting du tänker... kanske?

Elev 1: – Estetisk...? Ja... men det är väl bra som det heter?

Elev 3: – Jag tycker också det är bra!

Utdraget ovan är hämtat från den licentiatuppsats som jag just nu håller på att skriva klart och är tänkt att brygga över till ämnet för detta kapitel, nämligen estetiska lärprocesser. Precis som intervjuutdraget ovan illustrerar vill jag i detta kapitel beskriva hur detta estetiska lärprocesser kan förstås utifrån olika perspektiv. Inledningsvis gör jag en översiktlig beskrivning av fältet estetiska lärprocesser. Därefter kommer jag in på hur jag själv utifrån olika positioneringar förhåller mig till begreppet. I de två påföljande avsnitten diskuteras hur estetiska lärprocesser kan förstås utifrån

Hur du refererar till det här kapitlet:

Freytag, T. 2018. Poesin däremellan – estetiska lärprocesser i praktik och teori. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 183–194. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.m>. License: CC-BY

en skolkontext och hur man inom vissa teorier ser på begreppet. Avslutningsvis vill jag göra en kortare beskrivning hur jag har genomfört min undersökning.

Estetiska lärprocesser – från olika håll

Estetiska lärprocesser har idag utvecklats till ett eget akademiskt fält och ämnesområde inom framför allt lärarutbildningen.¹ I stort definieras fältet av frågor som hur estetiska uttrycksformer och estetisk kommunikation kan användas i undervisningen och hur det estetiska finns närvarande i skolans ämnen.² I Stockholm, vid Stockholms universitet och Södertörns högskola, finns numera kurser med just denna inriktning inom fältet för estetiska lärprocesser. Fältet informations- och kommunikationsteknik (IKT), som är en annan inriktning, intresserar sig för estetiska lärprocesser med betoning på multimodalt berättande.³ Detta fält representeras av Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV).⁴ På Stockholms universitet, Kungliga Tekniska högskolan och KTH Kista bedrivs numera en verksamhet för Informations- och kommunikationsteknik (ICT-skolan).⁵ Tydligt är att intresset för estetiska lärprocesser kan ses från många olika håll.

Jag, som licentiand på en forskarskola och lärare i bild och svenska på en grundskola, möter estetiska lärprocesser på olika sätt. I mina forskningsstudier handlar mötet med estetiska lärprocesser om utforskandet och formulerandet om vad estetiska lärprocesser är och kan vara. Däremot, i min roll som bild- och svenskalärare på högstadiet, så handlar mötet snarare om görandet och iscensättandet av estetiska lärprocesser. Utöver dessa två positioneringar så bildar jag också som en slags länk mellan teori och praktik i min roll som koordinator i nätverket för praktisk-estetiska ämnen på STLS (Stockholm Teaching & Learning Studies).⁶ I denna roll så stöttar och handleder jag ämnesdidaktiska utvecklingsprojekt inom de praktisk-estetiska ämnena som lärare på skolor i Stockholms stad, Nacka och Botkyrka kommun har ansökt till. Lärarna som jag möter i denna roll är ofta väl förtrogna med det praktiska görandet inom sitt ämne och det som de vill undersöka, men behöver oftast stötning i det metodologiska och det teoretiska. Denna uppdelning av hur jag på olika

sätt förhåller mig till detta begrepp kan kanske ses som väl kategorisk, men ger ändå en bild av hur jag i min olika roller förhåller mig till detta begrepp. Vad denna inledning har velat visa är att beroende på positionering så kan mötet med estetiska lärprocesser se väldigt olika ut.

Estetiska lärprocesser i skolpraktiken

Är då estetiska lärprocesser något självklart i skolans värld? Ja, i alla fall om man läser läroplanen. Även om begreppet estetiska lärprocesser inte ordagrant används i läroplanen så framhålls exempelvis värdet av estetiska aspekter under de inledande målen under skolans värdegrund och uppdrag:

Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.⁷

Formuleringar som sådana, menar jag, bildar stöd för att arbeta med estetiska lärprocesser i skolan. En viktig skillnad i en jämförelse av nuvarande läroplan med förutvarande är att i Lgr11 så används inte estetiska lärprocesser en enda gång, däremot används formuleringar som 'estetiska upplevelser', 'estetiska val' eller 'estetiska uttrycksformer'. Så istället för att tala om det estetiska som en lärprocess så används andra ord. Möjligen innebär detta en annan syn på det estetiska. Enligt Hansson Stenhammar (2015) så är estetikens roll i dagens läroplan att utveckla ett kritiskt tänkande.⁸

I min egen forskning har jag utgått ifrån hur estetiska uttrycksformer skrivs fram i ämnet svenska. Utifrån en frågeställning som handlar om hur elever upplever att uttrycka sig estetiska har jag velat ta reda hur elever på högstadiet tycker om detta. 'Estetiska uttrycksformer' är också något som ingår i Svenska-ämnets syfte, men är också ett kunskapskrav i årkurs 6 och 9. Under syftet för ämnet svenska är 'estetiska uttrycksformer' något som eleverna skall stimuleras till att uttrycka sig med.

Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer.⁹

Noterbart är att eleverna skall stimuleras till att kombinera ”olika estetiska uttrycksformer” vilket skapar ett utrymme för flera estetiska uttrycksformer. I kunskapskraven för svenska (och svenska som andra språk) i årkurs 6 och 9, i kunskapskraven för betygen E till A formuleras hur olika estetiska uttryck kan förstärka och levandegöra elevers texters budskap i olika grad.

Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett i huvudsak fungerande/ändamålsenligt/ändamålsenligt och effektivt sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap.¹⁰

Det estetiskas roll kan här ses som ett verktyg för att förstärka och levandegöra. En ofta refererad studie i forskning om estetiska lärprocesser är Lindgrens avhandling från 2006. Det Lindgren kommer fram till är fem diskurser för hur lärare ser på estetisk verksamhet. Gemensamma drag för dessa fem diskurser är estetisk verksamhet som något förstärkande och kompensatoriskt för undervisningen.¹¹

Estetiska lärprocesser i teorin

Begreppet estetiska lärprocesser är, och som Thorgersens inledande kapitel i denna antologi illustrerar, ett problematiskt och svävande begrepp. Inom skolan och forskning svävar så väl lärare, pedagoger som forskare på svaret om vad begreppet egentligen betyder och om detta namn gör begreppet rättvisa.¹² Sanningen är väl att det finns flera både möjliga, önskvärda och potentiella innebörder av begreppet och ett ord eller en enda mening är med andra ord inte tillräckligt.¹³ Enligt min mening redogörs begreppet bättre utifrån hur det används i sammanhang. Björck anser att en estetisk lärprocess är när någon form av skapande används för att ge uttryck för en upplevelse eller förståelse av något.¹⁴ Häggström (2011) för fram att en estetisk lärprocess kan beskrivas, precis som andra lärprocesser, som ett unikt lärande som har sina egna utmärkande kännetecken.¹⁵ Hansson Stenhammar (2015) hävdar att estetiska lärprocesser innebär ett skapande som tar sin utgångspunkt i konstnärliga metoder som kan beskrivas i termer

som kreativitet, reflektion, experimenterande, undersökande, gränsöverskridande och fantiserande.¹⁶ Det vi kan sluta oss till utifrån dessa beskrivningar är att estetiska lärprocesser innehåller kreativt skapande där just skapandeprocessen är i fokus.

Själva lärandet i en estetisk lärprocess brukar beskrivas som en nomadisk och transdisciplinär process som möjliggör ett vad man kallar, rhizomatiskt tänkande.¹⁷ Begreppet rhizom används metaforiskt för att beskriva läroprocessen.¹⁸ Den rhizomatiska metaforen används för att beskriva hur går till lärandet i en estetisk lärprocess.¹⁹ Likt rhizomer går lärandet här i oförutsägbara banor som inte på något sätt följer några bestämda linjer. I detta tänkande samverkar olika disciplinära och ”språkliga” fenomen på olika sätt, och ofta över och mellan olika ämnesdiscipliner.²⁰

Lindström (2008) hävdar att estetiska lärandestrategier kan beskrivas i fyra dimensioner. Enligt Lindström kan lärandet ske *om*, *i*, *med* och *genom* estetiska lärprocesser. Inom dessa dimensioner används ett lärande som antingen kan vara entydigt eller mångtydigt. Lärandet är antingen mediespecifikt eller medie-neutralt, det vill säga vissa göranden är förknippade med vissa ämnen, medan andra göranden är mindre bundna.²¹ Enligt forskare som Bamford (2006) finns det en betydande skillnad mellan undervisning i estetiska ämnen och undervisning genom estetiska ämnen.²² Estetiska lärprocesser kan också ses som verktyg för

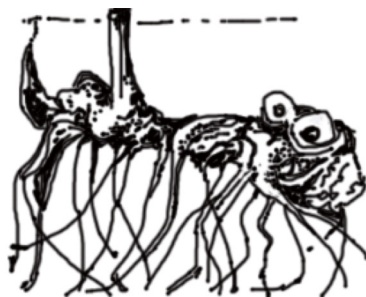


Bild 1. Rhizom (författarens egen illustration): – *Hej, mitt namn är Rhizom! Jag går i oförutsedda banor.* Copyright: Författaren delas här med en CC BY-licens.

identitetsskapande. Drotner (1991) anser att estetiskt gestaltande kan hjälpa elever i deras identitetsskapande, det vill säga att få kännedom om sig själva.²³

Isicensättning av en estetisk lärprocess

Till att börja med, att iscensätta en estetisk lärprocess är inget som låter sig göras i en handvändning. Kring detta vittnar många röster, och inte minst jag själv kan stämma in i denna kör. Häggström (2012) hävdar att när man skall iscensätta estetiska lärprocesser i skolan, så handlar det inte om att läraren skall anpassa sig till undervisningen, utan snarare att undervisningen skall anpassas efter eleverna.²⁴ Hansson- Stenhammar (2016) kommer fram till att lärprocesser formas utifrån lärarens didaktiska val, inte av ämnet.

Min undersökning handlar om högstadieelevers uppfattningar av undervisning med estetiska uttrycksformer när de arbetar med skönlitterära texter. I läroplanens formuleringar om skolans uppdrag (Skolverket, 2011, s. 9) framställs det estetiska ämnesområdet i två skepnader, dels som en del av lärandet, och dels som inslag i skolans verksamhet. Läroplanens otydliga beskrivning av vad det estetiska ämnesområdet skall innebära och tillföra medför också svårigheter för skolor att förhålla sig till detta. I nuvarande läroplan för grundskolan har skolämnena fått ett större ämnesdjup och den ämnesintegrerade undervisningen har minskat. Dock förekommer även antydningar i läroplanen i de två inledande kapitlen som pekar mot ämnesintegrerade arbetssätt:

... läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande.²⁵

I tre relativt nyutkomna rapporter från Skolverket, rapporter 423, 424, 425, har man intervjuat lärare i praktisk-estetiska ämnen som bild, musik och slöjd. I dessa framkommer det att många praktisk-estetiska lärare upplever att man samarbetar mindre över ämnesgränser sedan Lgr11:s införande. Rapport 425 om

slöjdämnet visar att övergripande samarbeten i grundskolan minskar högre upp i stadierna.²⁶

Utifrån scenariot, att elever sällan eller aldrig arbetar ämnesintegrerat med estetiska uttryck, har jag iscensatt en så kallad intervention där estetiska uttryck prövas i samband med läsning av olika sorters skönlitterära texter. En övergripande frågeställning i min studie har handlat om hur högstadieelever upplever att arbeta med estetiska uttrycksformer i samband med läsning av skönlitterära texter. En underliggande frågeställning har handlat om elevernas upplevelser av en sådan undervisning. För knyta an till Lindström så handlar min studie om ett lärande genom estetiska lärprocesser.²⁷ För att besvara studiens frågor genomförde jag därför en intervention i en högstadielklass. Insamlingen av data genomfördes under hösten 2015 på en kommunal skola i en

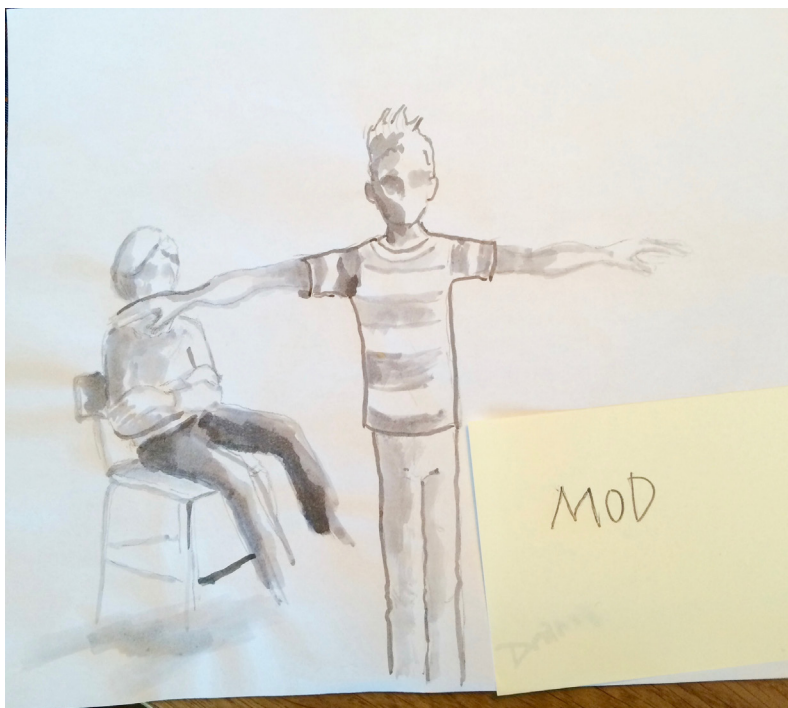


Bild 2. Drama (exempel på författarens egen skiss under insamlingen). Copyright: Författaren.

klass i årkurs 7 med 30 elever.²⁸ Lektionsdesignen utformades tillsammans med de medverkande lärarna på skolan. Uppgiften som eleverna skulle utföra var att omsätta tolkningar av skönlitterära texter i estetiska uttryck som drama, film och musik. Eleverna arbetade med uppgiften på bild-, musik- och svenska-lektioner under ledning av klassens ordinarie lärare i respektive ämnen. Under interventionen följde jag klassen, både som oberoende och deltagande observatör beroende på situation.²⁹ Under interventionen dokumenterade jag elevernas arbetsprocess med hjälp av film- och ljudupptagningar, men också med egna skisser.

Filmerna och ljudupptagningarna kom sedan att bilda utgångspunkter i intervjuerna med eleverna. Skisserna har jag i huvudsak använt som ett dokumenterande bildmaterial, men också som ett Stimulated Recall-material i intervjuerna. Det huvudsakliga datamaterialet har bestått av de intervjuer som jag har genomfört, både före, under och efter interventionen. För att synliggöra vidden av uppfattningar kring estetiska uttrycksformer har jag använt mig av en fenomenografisk analysmetod i analysen av intervjuerna. I analysprocessen har jag iterativt läst materialet fram och tillbaka för att hitta representativa teman. Utifrån dessa teman har jag kommit fram till sex beskrivningskategorier.

Studiens teoretiska ramverk består av sociokulturell teori i bemärkelsen att allt lärande är situerat, John Deweys teorier om hur mänsklig erfarenhet tar form och hur estetik och att skapa får mening i erfandet och görandet.³⁰ Jag har även anlagt ett multimodalt perspektiv på lärande eftersom studien fokuserar på elevernas syn på estetiska lärprocesser i görandet. Det multimodala perspektivet knyter an till Deweys teorier om meningsskapande och skapande i ett sammanhang, men också i synen på erfarenhet (Ibid). Den fenomenografiska analysen visar att uttrycka sig estetiskt kan beskrivas i kategorier som *'Att uttrycka sig fritt'*, *'Att tolka och gestalta'*, *'Att pröva olika perspektiv'* och *'Att få andra att förstå'*. Elevernas upplevelser av undervisning med estetiska uttrycksformer kan beskrivas i kategorier som *'Att visa kunskap på andra sätt'*, *'Att samarbeta'*, *'Mediespecifikt lärande'* och *'Att inte lära sig så värst mycket'*. Var för sig och tillsammans kan dessa kategorier ses som uppslag för att försöka säga något mer om hur

elever upplever att uttrycka sig estetiskt och hur de upplever en sådan undervisning.

Just den konstnärliga upplevelsen är något som kan användas i undervisningen, menar jag. Det ger flera av eleverna uttryck för i intervjuerna i denna studie, inte minst i kategorier som 'Att uttrycka sig fritt', 'Att tolka och gestalta', 'Att pröva olika perspektiv' och 'Att få andra att förstå'. Enligt Dewey finns det en språklig dimension i olika estetiska uttryckssätt och som jag också har kunnat spåra i min studie. Deweys beskrivning av språk kan ses som en vidgad förståelse av text, men också som ett multimodalt perspektiv på lärande.

Objects of art are expressive. They are language. Rather they are many languages. For each art has its own medium and that medium is especially fitted for one kind of communication.

Slutnoter

1. Burman, A. 2014:7. *Konst och lärande, essäer om estetiska lärprocesser.*
2. Lindstrand, F. & Selander, S. (red.). 2010. *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer.*
3. IKT (eller dess engelska motsvarighet, ICT) är en förkortning för Informations- och kommunikationsteknik är det begrepp som används inom skolan. I många andra branscher används istället begreppet IT. Då skolorna i Sverige just nu genomgår en digitaliseringsprocess finns ett stort behov av fortbildning inom IKT.
4. Kandidatprogram i marknadskommunikation och IT, 180 hp. <http://dsv.su.se/utbildning/alla-utbildningar/kandidatprogram/markit> (Hämtad 2018-06-08).
5. Utbildning inom elektroteknik och datavetenskap. <https://www.kth.se/ict/utbildning/utbildning-pa-grundniva-1.7905> (hämtad 2018-06-08).
6. Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS) har utvecklats för att initiera, stödja och sprida lärarledda forskningsprojekt som handlar om frågor och problem som uppstår i klassrummet. Den övergripande tanken är att STLS ska fungera som en mötesplats för forskande lärare i olika ämnen. Plattformen är ett samarbete mellan skolhuvudmän och kommuner i Stockholms län och Stockholms universitet.

7. Skolverket, 2011:10. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.
8. Hansson Stenhammar, 2015. *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner.*
9. Skolverket, 2011:1, Svenska, och svenska som andra språk.
10. Skolverket 2011:9–11, kunskapskrav i svenska och svenska som andra språk; Skolverket 2011:12–14, Kunskapskrav i åk 9 i svenska och svenska som andra språk.
11. Lindgren, 2006:92–101. *Att skapa ordning för det estetiska. I skolan – diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare.*
12. Lindström, 2008:57–61. Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd.
13. Ibid.
14. Björck, 2014. *Klicka där: En studie om bildundervisning med datorer.*
15. Häggström, 2011:66. *Att iscensätta lärande i estetiska ämnen. Ett exempel från bildområdet.*
16. Hansson Stenhammar, 2015:4–6.
17. Kress, 1997. *Before writing. Rethinking the paths to literacy.*
18. Rhizom ett filosofiskt begrepp som har utvecklats av Giles Deleuze och Félix Guattari. Begreppet är hämtat ifrån växtriket där rhizom är ett slags rotsystem. Till skillnad från vanliga rötter så växer rhizomer åt olika håll. Deleuze och Guattari använder begreppet rhizom för att beskriva organiseringsmönster hos människor, idéer och böcker.
19. Selander & Kress. 2010:17. Design för lärande – ett multimodalt perspektiv.
20. Ibid.
21. Lindström, 2008.
22. Bamford, 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education.*
23. Drotner, 1991. *At skabe sig-selv: ungdom, æstetik, pædagogik.*; Häggström, M. 2011:67. Att iscensätta lärande i estetiska ämnen. Ett exempel från bildområdet.

24. Skolverket 2011: kap 1 och 2, sid 11.
25. Skolverket, 2015:17. *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9.*
26. Lindström, 2008.
27. Det inledande intervjuutdraget är hämtat ifrån den datainsamling som jag gjorde i samband med interventionen, hösten 2015.
28. Bryman, A. 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder 2.*
29. Dewey, 1958. *Art as experience.*

Referenser

- Bamford, A. 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education.* Waxmann Verlag GMBH, Germany.
- Björck, C. 2014. *Klicka där: En studie om bildundervisning med datorer.* Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet.
- Bryman, A. 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder. 2., [rev.] uppl.* Malmö: Liber.
- Burman, A. 2014. *Konst och lärande, essäer om estetiska lärprocesser.* Huddinge: Södertörns Högskola..
- Dewey, J. 1958. *Art as experience.* New York: Capricorn.
- Drotner, K. 1991. *At skabe sig-selv: ungdom, æstetik, pædagogik, 1. udg., 1. opl.,* Gyldendal, København.
- Hansson Stenhammar, M-L. 2015. *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner.* GU. Göteborg.
- Kandidatprogram i marknadskommunikation och IT, 180 hp. <http://dsv.su.se/utbildning/alla-utbildningar/kandidatprogram/markit> (Hämtad 2018-06-08).
- Häggström, M. 2011. *Att iscensätta lärande i estetiska ämnen. Ett exempel från bildområdet.* Inst. För didaktik och pedagogisk profession. Göteborgs universitet..

- Kress, G. 1997. *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Lindgren, M. 2006. *Att skapa ordning för det estetiska. I skolan – diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborgs universitet.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (red.). 2010. *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. 2008. Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *Kritisk Utbildningstidskrift*. Nr 133/134 (1–2/2008).
- Skolverket, 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket, Stockholm.
- Selander & Kress. 2010. *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Skolverket 2011a. Kunskapskrav i åk 9 i svenska och svenska som andra språk. Kursplan.
- Skolverket, 2011b. Svenska, och svenska som andra språk. Kursplan.
- Skolverket, 2015. Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9. Rapport 425.
- Utbildning inom elektroteknik och datavetenskap. <https://www.kth.se/ict/utbildning/utbildning-pa-grundniva-1.7905> (hämtad 2018-06-08).

Samtal IV: Samtal om rädsla och att våga

*Eva Borseman, Cecilia Hofsten, Mimmi Larsson,
Elis Storesund, Ebba Theorell, Martin Wikmark*

CH: Jag ställde frågan en gång när det var en student som inte ville eller vågade sjunga. Vad tycker ni att det är för skillnad mellan att sjunga och prata? För nu har vi ju pratat allihopa här och sagt nånting och det verkar som om ni är ganska bekväma med det. Men vad är det för skillnad? Till slut så var det någon som sa: ”*Det är mycket mer... Det är mycket mer naket att sjunga.*” Det är ett jättespännande svar, tycker jag. För då är man någonting väsentligt på spåret. Vad innebär det att vara naken? Vill man vara naken inför varandra? Det uttrycket tycker jag är ganska... häftigt.

MW: För många år sedan hade jag en student som sa ute på praktik. Han var duktig pianist, och... Ja. Ett sånt här... Ja, han klarade allting bra. Och så sa han: ”*Men, när jag ska sjunga... Då blir jag så nervös. För jag har kommit på det att det är det att jag kan prata på det här sättet men jag kan inte sjunga utan att visa känslor. Och det vågar jag inte göra inför eleverna eller vilka det nu är. Det är mycket mer laddat.*”

ML: Det finns en avhandling om ämnet Bild av Stina Wikberg där hon tittar på hur vi lägger in genus i allt vi gör. En av hennes intervjufrågor till elever i årskurs 8 och 9, högsta-dielevener var: ”Är bild för tjejer, för alla, eller för killar?” Och det var ingen som svarade att det var för killar. Svaren var *för alla* eller *för tjejer* alltså närmast feminint könat.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Borseman, E., Hofsten, C., Larsson, M., Storesund, E., Theorell, E. and Wikmark, M. 2018. Samtal IV: Samtal om rädsla och att våga. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 195–199. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.n>. License: CC-BY

Inställningen var också som du säger: Man visar känslor när man jobbar med ämnet Bild. Har man det med sig så blir det ju väldigt känsligt...

Det är så otroligt skönt, när studenterna kommer in i det här utforskandet som det blir väldigt mycket fokus på första dagen i bild. Då släpper dom det där att... Det kan ändå bli estetiska upplevelser och att dom blir berörda av det dom gör och så där. Men just det här att de... att jag känner igen det. Ja att dom är rädda att dom ska visa upp sig, sin själ på nåt vis eller så är det prestationsångest.

ET: Det är verkligen rätt så intressant. Jag tänker på just det med läraridentitet. Att verkligen ha med sig det transdisciplinära ögat. Jag tror att det är så viktigt att kunna lyssna på olika barns just kopplingar till känslor och olika språk. Just att alla språk har sin grammatik. Och det är ju så att vi som pedagoger inte fått öva oss i till exempel musikens grammatik... oftast. Eller i dansens. Så i våra kurser blir det som att verkligen bli någon annan och få lära sig nya språk. Det är som att kasta sig ut på okänd mark. Det är verkligen det. Men jag tänker på vikten av att kunna möta små barn med en lite bredare blick för hur man kan uttrycka sig. Eller hur?

ES: Jag använder film och filmer studenterna när de dansar. Och sen ska vi använda Laban-kartan [Labanteknik]. Uppgiften är att försöka se dansen i stället för att ha den manliga blicken på oss själva. Det vi diskuterar, det kan bli väldigt starkt för många av kvinnorna. Jag frågat de som är män hur de upplever den kritiska blicken. De svarar lite olika men ofta har de inte samma kritiska blick på sig själva som kvinnor i gruppen har. Jag är noga med att förklara varför vi använder film som pedagogisk dokumentation. Jag vill också att studenterna ska kunna utveckla tilliten till sin egen förmåga i den här kursen, precis som läroplanen säger att barnen ska få utveckla den. Det här är en chans för dem att få mötas och experimentera utan att bli värderade, för det är ingen i rummet som kommer att värdera. Ni kommer själva dokumentera i förskolan som pedagogisk dokumentation, säger jag. Då behöver ni själva få prova att bli

filmade själva och försöka se vad det är som händer istället för att fokusera på hur ni kan bli sedda utifrån på filmen.

ES: Men man blir ju inte värderad. Det är det som är grejen. Det handlar inte om att värdera eller bedöma, men de flesta har med sig det som erfarenhet. --- Oavsett, och det är frågan. Vad är det som är viktigt med det vi gör? Varför ska vi uppträda för varandra? Varför ska vi filma? Studenterna måste ju få möjlighet att gå in i den här känslan, för att bli medvetna om vad deras kommande yrke kräver och vad de överför till barnen.

CH: Nu associerar jag till en övning som vi har gjort på musiken. Varje student ska välja en sång som hon kan och tycker om. Sen ska hon sjunga den varje morgon och varje kväll under den här perioden. Hemma. För sig själv. Efter varje sångtillfälle ska man skriva ner några reflektioner hur det upplevdes och lät. Jag förklarar att syftet är att du ska lära känna din egen röst bättre och upptäcka vilka möjligheter som finns. Bara en sån sak som att det kan låta olika på morgonen och på kvällen.

När vi pratar om det där efteråt, kan man få otroliga kommentarer, som till exempel. ”Äh, *det var så pinsamt, för min man kunde höra mig.*”

EB: Jag har en helt annan tråd som kom upp. Jag associerade för en stund sedan till nånting. Nu i sista gruppen så jobbade vi med gestaltande och föremål, hur man kan ladda föremål, hur man kan berätta utifrån föremål och så. Och så fick dom bara lite snabbt göra en berättelse utifrån dom föremål dom hade, i grupper tre och tre. Och då blev i stort sett alla berättelserna med dessa ordentliga barnskötare, att dom högg halsen av dom... (SKRATT) Och det var verkligen så där att... så där... Och det här med reflektion... vi hann inte prata mycket om det denna dag. Och så tittar jag i Lärartidningen, och där stod det nån lärare som hade låtit sina elever på gymnasiet göra gestaltningar. Och han tyckte inte att det blev tillräckligt bra. Och då hade han bestämt sig för att han minsann skulle läsa manus, innan eleverna fick iscensätta. Jag tänkte: ”Jaha!” sen kom det här upp, som det ofta gör, när det är nånting som man känner att:

”Oj, vad var det som hände?”--- ”*Vad skönt det var*”, var det nån som sa, ”*att få ur sig det här, för att det är nånting att vi alltid ska vara duktiga, vi ska alltid vara pedagogiska och präktiga och ha koll på allting. Och hur viktigt är det inte att fånga upp barnens aggressioner? Och hur gör vi det? Ja, dom mörka sidorna*”.

CH: Som att slå hårdare på trumman! Det känns så skönt att få säga till ett barn som alltid får höra att hen ska vara tyst att ”Jag vill höra mer från dig. Spela starkare på trumman nu!”

EB: Ja, men det här skulle ju vi ha kunnat hålla på med mycket, mycket mer, men det blev på ett sätt som gav sig av sig självt i gruppen. Men det var väldigt skönt att det kom från dom, kände jag. Att det här var ett behov dom hade, som dom fick uttrycka. Och det blev inte värderat. Precis som det vi pratade om nyss: ”Jaha, nu blev det så här den här gången.” – Och vi pratade inte om det förrän gången därpå. Men det här tycker jag också kan vara... När man själv tycker att: ”Oj, blev det så här? Jag som hade tänkt att det skulle bli så här, för det blev det ju förra gången.” Och så händer det ju hela, hela tiden.

ML: Jag brukar prata ibland, när man jobbar med gestaltningarna, att dom inte ska gestalta dom här temana, så som dom tänker sig att en barngrupp skulle ha gjort det. Jag märker då att det är många som vill åt det hållet, att dom tänker att det ska vara direkt överförbart till undervisningen.

ES: Jag måste associera till det, för jag brukar göra den här leken första dan, när man sitter i ring och ska ”Doppa tårna i vattnet” och ”Abborrarna kommer!” Då ska man skydda sig ifrån abborrarna med en rörelse. Första gången bestämmer jag men sen är det är studenterna som får bestämma vad som finns i vattnet. En del är lydiga och säger: ”*Det kanske finns en haj i vattnet!*” Men ofta uppstår alla möjliga saker i det här vattnet som ger oss olika rörelser som dykare, ormar eller helt vansinniga saker, som kommer utifrån deras egna erfarenheter och fantasi. Vi behöver arbeta med det som känns angeläget. I det som angår studenterna och i det som angår barnen. Det är då det händer. Det är

då lusten kommer, det är då uttrycken kommer, även om vi använder en lek som ram.

ML: Ni ska inte göra en gestaltning --- som några barn ska titta på, och så där. Utan ni gör inifrån er. Det får bli --- barnförbjudet! Det behöver inte vara anpassat och präktigt. Det är ni som ska göra det här. Här. Idag. Nu.

Estetiska lärprocesser eller estetiska lärprotes(t)er? Om motstånd, motspråk och restprodukters upprättelse

Ulrika von Schantz

Linné, vår store blomsterkonung, tyckte inte om svampar. Ni vet de där konstiga trattarna som dyker upp i skog och mark varje höst. Kantareller, flugsvamp, Karl-Johans svamp, taggsvamp, tickor, riskor och allt vad de nu kan heta. De passade helt enkelt inte in i den Stora ordningen med de två rikena Djurriket och Växtriket som Linné tyckte sig se. Trattarna hade ju inte klorofyll som växterna, men de intog inte heller föda via munnen för att få näring, som djuren. Hade han rotat lite mer på djupet i myllan hade han säkert också försökt utforska svamparnas mycel; de stora underjordiska nätverk som kunde omfatta områden på hundratals, kanske tusentals, kvadratmeter. Men det gjorde han nu inte. Vem vill rota i det som inte passar in? Linné hade i själva verket drabbats av varje systematikers stora skräck: det hade blivit något över. Något som inte skulle vara där. Efter åtskillig tankemöda drabbades till sist denna tillvarons restprodukt av en typisk linneansk bannstråle. Så här kunde det låta:

”Svamparna äro et strövande pack, som röva allt de finna lem-nat, sedan Flora gådt i sit Vinter-tält emot Hösten”.

Han placerade dem i brist på bättre under Vermes, Maskar, vilket naturligtvis var helt befängt. Och som han givetvis insåg. Men de kom i alla fall bort ur synfältet. För att ge svamparna ytterligare ett dråpslag gav han dem släktnamnet Chaos. Senare forskare har valt att upphöja denna restprodukt till ett eget rike, i och för sig en märklig trollkonst, som gavs det lite mer neutrala namnet Fungi. Är nu allt som inte passar in ett ”strövande pack”? Jo, visst

Hur du refererar till det här kapitlet:

von Schantz, U. 2018. Estetiska lärprocesser eller estetiska lärprotes(t)er? Om motstånd, motspråk och restprodukters upprättelse. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 201–231. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.o>. License: CC-BY

förskräcker spåren långt in i nutid. Systematikernas vrede går att avläsa genom historien. Ve den som inte lämpade sig.¹

Nyss hemkommen från en semesterresa i New York med ett kaotiskt myller i huvudet, genomsyrad av ljud- och doftsensationer och starka syn- och kroppsminnen, sätter sig Studierektorn vid datorn. Skrivkrampen slår till brutalt. Studierektorn svettas och gnisslar tänder, känner sig plötsligt trängd. Den inledningsvis roliga och utmanande uppgiften att skriva ett kapitel om estetiska lärprocesser tävlar med en längtan tillbaka till den lediga anonymiteten i den storslagna staden. 'The flow' i det brokiga, pulserande gatulivet där allt tycks möjligt ställs mot något som plötsligt känns både trivalt och pretentiöst på samma gång; att skriva något vettigt om estetiska lärprocesser. Studierektorn läser och återvänder till redan lästa texter i ämnet – om begreppets mångtydighet och om olika praktiker inom området; goda exempel, rika erfarenheter, många lärdomar – och känner igen sig.² Studierektorn har själv skrivit om drama och teater i relation till begreppet och likväl låser sig allt där framför datorn.³

Estetiska lärprotes(t)er

- ”Kan vi inte bara släppa den här evinnerliga diskussionen om vad estetiska lärprocesser är och göra det vi gör? Det känns som om vi måste pressa fram något som bara gör oss osäkra och frustrerade i stället för att helt enkelt göra det vi är bra på och beskriva det vi gör i våra ämnen och verkstäder...”

Repliken fälls under ett lärarkollegium på enheten för estetiska lärprocesser vid universitetets lärarutbildning. Som så många gånger tidigare är begreppet estetiska lärprocesser på dagordningen. Syftet är att gruppen ska stärkas genom någon form av konsensus och genom att definiera begreppet så att det överensstämmer med det uppdrag gruppen har, men diskussionen är trevande. Det ligger ett motstånd i luften, en tyst men märkbar protest präglar samtalet. Plötsligt tröttnar en av lärarna och kastar ur sig den franka repliken. Det är ett befriande uttalande för kollegorna i den ansträngda situationen, men Studierektorn hamnar i ett dilemma: här finns ett lärarlag som under beteckningen

”estetiska lärprocesser” arbetar med bild, dans, drama och musik utifrån genuint didaktiskt kunnande och stor erfarenhet. Ändå värjer sig lärarna mot, eller har svårigheter med, att definiera vad estetiska lärprocesser kan innebära och visar ett slags motstånd mot att formulera en gemensam agenda. Å ena sidan framstår estetiska lärprocesser som ett självklart görande i den dagliga verksamheten, å andra sidan tycks detta görande svårt att verbalisera. Till saken hör att det har varit en ständig kamp att skapa och upprätthålla en plattform för estetiska ämnen och lärprocesser på lärosätet. Entusiasmen har sviktat av många skäl: organisatoriska hinder, lokalproblem, olika typer av anställningsvillkor liksom ansträngd ekonomi har gjort det svårt att såväl utvecklas och stärkas som medarbetare, som att utveckla och stärka enheten ur ett ledningsperspektiv. Trots det, eller kanske på grund av det, har gruppen och dess företrädare från flera håll och i olika skeden avkrävt en argumentation för vikten av estetiska lärprocesser och i samband med det en definition, en riktning som är specifik för oss som bedriver den estetiska verksamheten. Det gäller dels legitimiteten på det egna lärosätet, dels profilering i relation till andra lärosäten.

Medan lärarens franka replik skaver i Studierektorns öron punkterar den samtidigt motståndet i gruppen och plötsligt börjar en blasfemisk lek med begreppet estetiska lärprocesser. En av lärarna levererar förslagen ”(o)estetiska lär(o)processer” och ”estetiska lärprotes(t)er”, något som i stunden tycks roa de flesta i gruppen, i synnerhet det senare förslaget faller i mycket god jord.⁴ Studierektorn blir lättad å gruppens vägnar och för ett ögonblick känner hon *Inspirationen* ta plats. Leken – eller spelet – med begrepp, ord och tecken; att tänka bak-och-fram, eller omvänt; rådbråka och motspråka har alltid verkat stimulerande och frigörande när hindren tornat upp sig. Äntligen! Men så tar *Studierektorn* över och lägger sordin på alltihop: ”Du vet ju att det alltid är lite av en risk att leka och spela med det institutionellt accepterade. Det kan uppfattas just blasfemiskt, oseriöst och som ett uttryck för hybris. Endast etablerade forskare med högt renommé tas på allvar, och ibland inte ens de. Vi är en ny, okänd kategori i universitetssystemet som förväntas formulera vår verksamhet! Det är nu vi har möjlighet att själva definiera

den verksamhet vi bedriver, den som andra saknar kunskap om eller har sina egna förutfattade meningar om. Har vi verkligen råd med det här? Sätter vi inte allt för mycket på spel?” väser *Studierektorn* med ett stryppgrepp runt *Inspirationens* hals.

Vid tidpunkten för det beskrivna mötet tillhör kollegorna, tillika författarna i den här antologin, enheten för estetiska lärprocesser inom ett dåvarande centrum för de humanistiska ämnenas didaktik på universitetet. Till den estetiska verksamhetens förfogande renoverades år 2012 ett före detta stall tillhörande Naturhistoriska riksmuseet, beläget i utkanten av campus. Byggnaden, som är kulturmärkt, ligger i anslutning till ett stort grönområde, i en parkliknande omgivning och kallas kort och gott ”Stallet”. I dess vackra, men relativt små och få lokaler, bedrivs undervisning i estetiska lärprocesser och didaktik i ämnena bild, dans, drama och musik med inriktning mot yngre åldrar. Med några få undantag betraktas estetiska lärprocesser som en del av, alternativt integrerat i, ämnesdidaktiken i grundlärautbildningarna. I nuvarande organisation av lärarutbildningen har undervisningen i estetiska ämnen för åk 4–6, åk 7–9 och gymnasiet förflyttats från universitetet till fackhögskolorna, med ett undantag: Universitetets grundlärautbildningsstudenter med inriktning mot arbete i fritidshem måste välja en specialisering i antingen bild, musik eller idrott om 30 högskolepoäng, och en påföljande verksamhetsförlagd kurs om 7,5 högskolepoäng. För just dessa grundlärautbildningskurser i bild och musik vid universitetet ansvarar enheten för estetiska lärprocesser. Utbildningen innebär att studenterna blir behöriga att undervisa, bedöma och i förekommande fall betygsätta i skolämnena bild eller musik i åk F–6. Vid denna tidpunkt ansvarar enheten även för en knappt handfull korta, fristående kurser i drama och musik. Det huvudsakliga uppdraget är dock att, i form av enstaka verkstäder, bedriva den undervisning i estetiska lärprocesser inom förskollärautbildningen samt grundlärautbildningarna för åk F–3 och 4–6 är ålagda att ha i sina kurser. Det senare innebär att lärarutbildningsinstitutionerna skickar beställningar till estetikenheten med särskilda önskemål vad gäller estetisk gestaltnings- eller kommunikationsform i relation till specifika ämnen. Initiativet ligger inte huvudsakligen hos estetiklärarna angående det som kan göras i eller med exempelvis en

matematik- eller språkkurs, utan hos de som ansvarar för kursen. Det blir ett samarbete, men estelärarna har inte 'fria händer' utan det sker på de köpande institutionernas villkor. Signifikativt för det uppdraget är anpassning och flexibilitet, och det faktum att de estetiska verkstäderna fungerar som instrumentella exempel för lärarstudenterna på hur bild, dans, drama och musik kan bidra till skolelevs lärande i andra ämnen, snarare än i kraft av det estetiska per se. I nuvarande organisation äger vi följaktligen inte innebörden av begreppet estetiska lärprocesser själva, utan det tolkas och ges mening av andra (beställarna).

Kan motståndet i gruppen, såväl som mitt eget motstånd i skrivandet, bero på det här förhållandet? Är det detta som hindrar att vi formulerar oss? De blasfemiska uttrycken (*o*)estetiska lär(*o*)processer och *estetiska lärprotes(t)er* får plötsligt relevans och kan tolkas flerdubbelt: 1) Inslagen i de olika kurserna i form av verkstäder kan upplevas fungera som **proteser**, det vill säga konst-(gjorda)element som kommer utifrån för att ersätta något som saknas i undervisningen i övrigt; 2) Lärarnas (och även studenternas) **protester** mot de alltför korta och därför ytliga inslagen; 3) Estetiska lärprocesser som **protester** mot ett alltför styrt och målinriktat lärande där mätbara resultat är i fokus. 4) Enstaka verkstäder i estetiska gestaltungsformer motsvarar snarast punktinsatser, det vill säga icke-processer (**o-processer**), och inte det vi menar med processer som normalt sker över tid, är integrerade i undervisningen och pågår kontinuerligt. 5) Finns det oestetiska lärprocesser? Har inte alla lärandepraktiker sin estetik, även sådana områden som exempelvis juridik och – inte minst - matematik?

Lärargruppen raljerar, skrattar och nickar befriat. Några föreslår att *Estetiska lärprotes(t)er* skulle kunna fungera som titel på föreliggande antologi och förslaget får en hel del medhåll. En person i kollegiet säger då lakoniskt: "Nja, låt oss vänta med det... Men låt oss se antologin som ett sätt att komma åt den här definitionsproblematiken vi är upptagna av? Den här antologin ska helt enkelt skrivas inifrån den praktik som bedrivs av oss, det vill säga vad vi som lärarutbildare och våra studenter de facto gör under denna rubrik. Vad möter studenterna i våra undervisningsrum? Vad skulle en medarbetare möta om den följde

undervisningen? Vilka forskningsfrågor väcks i och med undervisningen i praktiken?”

Studierektorn ser sig omkring på det upprymda kollegiet. Medan de olika lärarna driver gäck med begreppet träder de fram som färger och former i ett brokigt kollage, som rollfigurer på teatern, som repliker i ett drama, som tecken, noter och instrument, sång och musik, som dans och rörelse – hela rummet vibrerar av metamorfoser, vilt som i en karneval! Plötsligt tycks det enkelt, nästan banalt: estetiska lärprocesser låter sig inte fångas som ett begrepp – det är en mängd kommunikativa praktiker där människor i möten, skapar och transformerar mening genom sinnliga upplevelser och reflektion i olika gestaltningsformer; ett rhi-zomatiskt lärande som ”can run wild rather than being tamed”.⁵

Att skriva 'inifrån'

Att skriva inifrån praktiken blir följaktligen en ledstjärna i arbetet med en här antologin. Vad kan en studierektor skriva inifrån sin praktik? Jag – *Studierektorn* – försöker tänka utanför boxen. Medan blicken vilar på glödande höstlöv börjar jag tänka på svampar och plötsligt kommer den till mig: Lars Mouwitz text om Linné och svamparna, och särskilt det stycke jag inleder det här kapitlet med.⁶ De där svamparna som helt enkelt inte passade in i den Stora ordningen och som först – på grund av okunskap – kategoriserades som Maskar och gavs det mindre smickrande släktnamnet Chaos, men som sedan ”upphöjdes till eget rike” med det mer neutrala namnet Fungi. Den texten hade tidigare varit föremål för ett seminarium i estetgruppen och visade sig då innebära ett intressant igenkännande hos fler av oss. Jag plockar fram den igen och det jag läser väcker något starkt i mig. Äntligen får jag en impuls och utan att jag vet ordet av flödar en text spontant ur mina händer:

- Välkommen till släkten Chaos och enheten för estetiska lärprocesser! Mitt namn är Studierektor Chaos...fast jag är precis på väg att skilja mig så egentligen vet jag inte riktigt vad jag heter just nu. Hela min släkt håller faktiskt på att skilja sig för att gifta om sig, och då kommer de

nog att få namnet *Fungi* stället för Chaos. Och jag också förstås, men inte Studierektor *Fungi*, jag är på väg att bli något annat som jag inte vet vad det är just nu...Men *Fungi*, som är en liten gren av den överordnade släkten **Fungi**, som i sin tur är inordnad i den större släkten **FUNGI**, är lite finare än Chaos faktiskt, lite mer erkänd så där, så det blir nog bra!

- Var vi befinner oss? Hm, just nu i ett slags mellanrum, skulle jag nog påstå. Vi som hört till släkten Chaos i det här området - ja, det har funnits en ganska stabil, liten kärna av chaosvarianter, men runt den också många av olika slag som har dykt upp och försvunnit - har ju fått samlas på en plats, i en tillfällig byggnad... Nu har den platsen funnits ganska länge så när vi blir *Fungi* kanske den permanentas, vem vet? Det är ganska långt från centrum...ni vet, där de som bestämmer sitter och där de som är här på riktigt - eller de som går att sätta i riktiga rum - befinner sig. Det här mellanrummet är dessutom placerat i utkanten av området, lite i skymundan så där, vilket är lite konstigt eftersom mellanrum ofta brukar vara placerade intill mer centrala platser, så att säga... Men, det bra också, för den som inte syns får för det mesta vara i fred. Och så har vi nära till Stallet, ja, den plats där *Fungi* får beblanda sig med andra och utöva allehanda konster för att få ihop till lite mat och hyra.
- Ja, vi *Fungisar* kan lite olika saker, så vi får hoppa in lite här och där det behövs och finns plats. Ibland behövs en del av våra konster faktiskt på riktigt! Ja, en del av oss kan konster som av någon anledning verkar vara lite viktigare än andra, så för att utöva just de konsterna har vi fått lite längre och kontinuerliga uppdrag som vi också får ta ansvar för - det är hoppfullt! Men egentligen är det ganska orättvist - varför är vissa av våra konster viktigare än andra och vem bestämmer det? Faktum är att det inte är så bra med den här orättvisan, det riskerar liksom att söndra sammanhållningen mellan oss *Fungisar*. Fast å andra sidan måste vi som befinner oss i ett mellanrum som ligger i utkanten hålla ihop. Vi

måste stå starka och enade och försvara varandra för att inte – ja, just falla sönder och upplösas i intet...

- Nej, upp med mungiporna! Det är faktiskt riktigt roligt att se hur de vi beblandar oss med, och som först är lite reserverade, både roas och liksom utvecklas av vår närvaro, ja, de får chans att prova olika språk och annorlunda sätt att begripa saker och ting... Många vill faktiskt ha lite mer av oss! Fast, det är klart, eftersom vi är lite konstiga så kan det ju vara svårt att förstå oss ibland, och då oroar vi kanske mer än roar, men det gäller mest de som bestämmer. Det har ju varit lite besvärligt för dem att veta var de ska göra av oss. De fattar ju att vi behövs, inte minst som variation i en mångfald, men det som finns att dela på räcker inte riktigt till ens de riktiga, och ja, då försöker man väl rensa bort det som är...ja, konstigt? Hur som helst, intill Stallet finns också ett fantastiskt grönområde där vi kan vi kan nära och kultivera oss efter behag, och dit kan de ju flytta ut oss om det behövs.... Det verkar ju finnas rätt mycket yta att använda här och var i alla fall? Ja, ett tag var vi faktiskt på väg att flyttas till en hage, långt bort i en helt annan ytterkant av området, men de ångrade sig för de trodde att vi skulle växa till oss bättre där vi är nu!
- Jodå, vi har befunnit oss i det här mellanrummet i utkanten ganska länge, men nu är det faktiskt som om det mellanrummet har blivit tydligare och dessutom rätt betydelsefullt. Det är till och med så att de som bestämmer har valt att flytta andra släkter närmare oss här i utkanten, så att vi med tiden ska höra ihop lite mer. Fast, vi ska fortfarande behålla vår särart, förstås! Faktum är att – fast det törs jag knappt tro på – vi ska få ett eget program för att utbilda flera sorts *Fungisar!* Tur det, annars hade slakten *Fungi* kanske hotats av utrotning – åtminstone en del av oss...
- Är det svårt att hänga med? Alltså det finns många grenar av huvudslakten **FUNGI**. Den grenen vi ska gifta in oss i heter **Fungi**, och liknar en så kallad blandras, eller snarare en hybrid – nja, det är i alla fall en blandning av

- olika sorter som gift sig för att generera samma sak, men inom olika områden, så att säga. Vi har varit ihop ganska länge, men nu ska vi gifta in oss på riktigt! Och då får vi som är konstigast benämnas *Fungi*. Vi liknar också en blandras men vi hör ihop; vi har liksom en egen stil...
- Om det är något problem? Nja, vi i som länge levt under släktnamnet Chaos - ganska osynliggjorda och lite obegripliga - blir ju liksom på riktigt nu... Men faktum är att inte ens **FUNGI** har passat in i **DEN STORA ORDNINGEN**, trots att de som bestämmer har försökt. **FUNGI** hette visst tidigare ELLHÅESS eller något liknande, men det var så svårt att uttala namnet och kontrollera den slakten - ja, det var liksom kaos - så de högst där uppe bestämde att den skulle införlivas i **DEN STORA ORDNINGEN** och döpas om till det mer begripliga **FUNGI**, för att fungera bättre och få högre anseende än det kaosliknande ELLHÅESS. Men, det var inte så lätt för **FUNGI** att passa in, eller var det tvärtom? Nåväl, det är en ödets ironi: **FUNGI** fungerar inte så bra i **DEN STORA ORDNINGEN** så nu rumsterar **FUNGI** om sig själv. Och grenen **Fungi**, den som vi nu ska bli del av på riktigt, har i sin tur kämpat länge för att finna sin plats i **FUNGI**. Ja, det skulle faktiskt kunna beskrivas som att **Fungi** fungerat som ett mellanrum i **FUNGI**, och vår släkt *Fungi* har varit **Fungis** svans, om ni förstår vad jag menar? Jag fattar att detta är rörigt, men ha förtröstan - nu, när allt ändå rumsteras om, ska vi länkas samman och tillsammans bli dubbelt så starka: **FungiFungi!** Från den plats där vår större släktgren **Fungi** ska placeras ska det till och med gå att komma till vårt - *Fungis* - mellanrum i utkanten via en underjordisk gång! Det är ju jättebra, men jag kan inte låta bli att fundera över om de som bestämmer har fått nys om

CHAOS @

stora@underjordiska@nätverk@som@kunde@omfatta@områden@på hundratals,@kansketusentals,@kvadratmeter@??

De kanske har kommit på att
 underjordiska rörelser
 inte bör underskattas utan i stället uppskattas?
 Hur som helst - de högt uppsatta har alltid något att lära av
 ”di sma under jordi”
 och att mellanrummen är nödvändiga för annars flyter allt ihop och då
 tappars saker och tingsinbetydelse. Ja, att mellanrummen verkligen
 har sin nödvändiga plats för annars flyter allt ihop och då
 tappar saker och tingsinbetydelse.

J a, d et g å r h elte nk el ti n teat tb egr i panå g ont i ng !
 De vet också att marken kan rämna under deras fötter om de små
 där under rör på sig för livligt och särskilt om -mellanrummen- blir
 (STORA)

&
 () () () () () () () () () () () () (många) () ()
 () () () () () () () ()
 &
 (@ @ ° @ @ @ @ e @ # @ @ ^ @ @ @ * ' @ @ @ o @ @ @ ^ % ' @ @ _ @ @ -
 @ @ _ _ _ _ _ * * * _ _ _ @ " @ @ ! : : : : : : : : : : @ @
 @ @ # @ ? @ @ @ + @ @ @ ! @ @ \$ @ ! @ @ ` * @ = @ @ + @ @ ^ % @ @ / @ @
 @ ^ & @ @ @ ; @ @ å @ @ # @ @ \$ @ @ * @ @ @ @ @ @ @ % @ % @
 @ @ & @ @ @ % @ * @ @ # oåuedr, nng433wx _ @ @ @ :: @ @ \$ @ @ @ ; * @ - @
 % @ @ @ ? = @ @ " @ @ & @ " * @ " @ * * @ + @ @ ^ = @ - @ ; %
 överfyllda @ ^ & @
 @ @ @ + ? å å * * @ @ @ _ @ _ _ @ # @ - ? @ ^ " @ * @ " @ ~ " @ ' @ * @ ^ @)
 av det #konst-iga

Att mediera, motspråka och sätta sig själv på spel

Ur det goda skrivandet kommer reflektionen krypande. Det är inte i första hand fråga om textens formella kvalitet, det handlar i stället om dig, du som skriver och läser. Det krävs mod att ta skrivandets omtumlande möjligheter på allvar, att just vända tillbaka till det vi står mitt uppe i. Redan när du får syn på din egen text är den främmande för dig och ett ämne för reflexion.⁸

Vad har jag gjort här ovan egentligen? Jag har knappast formulerat vad estetiska lärprocesser kan vara, men Mouwitz svampar öppnade för en allegorisk återgivning av mina upplevelser och

erfarenheter av att arbeta med estetisk-praktisk verksamhet på ett lärosäte i nuvarande utbildningskontext.⁹

Mouwitz text fungerade som ett impulsmaterial; vid den tidigare läsningen till seminariet väckte den känslor av igenkännande och olika sinnesförnimmelser till liv hos flera i kollegiet. Texten blev föremål för såväl individuell som interaktiv reflektion (estetisk och etisk värdering). När jag läste den en ytterligare gång skedde en form av estetiskt begreppsliggörande där mina upplevelser och erfarenheter, mot bakgrund av Mouwitz text, processades genom mina intellektuella såväl som genom mina fantasi- och estetiska resurser, för att sedan transformeras till en ny text. Skrivandet blev ett medierande genom tecken, en form som gav möjlighet till iscensättning och rolltagande. Genom en allegorisk monolog i dialog med tänkbara läsare, fick min upplevelse konturer och jag en ingång i skrivandet av kapitlet. Jag har tydliggjort och kommunicerat min upplevelse på ett 'estetiskt vis'. Likaså har jag använt olika typsnitt, tecken och grafisk form för att även visuellt tydliggöra och kommunicera innebörder. Det allegoriska berättandet, de tänkta läsarna, leken med de grafiska tecknen och mellanrummens former skapar distans och ger mig som skribent och författare nya perspektiv. Innebörden av min upplevelse tydliggörs för mig själv. Kan den här typen av skrivande – denna mediering av upplevelser genom tecken – kallas en estetisk lärprocess? I och med att den skrivna texten nu blir föremål för tolkning och reflektion, så kan jag nog hävda det. I boken *Estetiska lärprocesser* skriver Staffan Selander:

Skapande verksamheter är inte rationella processer, där det först finns en tanke som ska uttryckas och där det sedan skapas en form för denna. Det förefaller snarare vara tvärtom: uttrycket ger den skapande personen insikt i vad den menar. Alla de val han eller hon gör på vägen till "färdig" produkt är ett sökande efter, och ett skapande av, mening. I själva processen är man utan distans. Gestaltningsprocesser är ofta mödosamma prövande av uttryck, där man genom olika val /.../ skapar nya sammanhang och innebörder – under bearbetning och sällning av infall, idéer och hugskott. Centralt för estetiska lärprocesser ur detta perspektiv är teckenskapande, mediering, tolkning och meningsskapande.¹⁰

Men har jag inte också satt den estetiska verksamheten, och inte minst mig själv som studierektor, på spel alltför onödigt genom en sådan här text? Vad har en allegori av den här typen för relevans? Är den också blasfemisk? Den tanke som for igenom mitt huvud när vi tidigare skrattade åt uttrycket estetiska lärprotes(t) er återkommer: För att få syn på saker och ting och skapa distans till något alltför närliggande kan det ibland vara nödvändigt att leka med ord och begrepp, tänka bak-och-fram, eller omvänt; rådbråka och motspråka. Om just detta talar Birgitta E. Gustafsson i avhandlingen *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i en pedagogisk praktik*.¹¹ Hon skriver att lärande vanligtvis uppfattas som summativt och linjärt och att det finns en viktig, ofta osynliggjord, dialektik mellan denna allmänt existerande uppfattning – det bekräftande paradigmet – och den som får oss att provocera och ifrågasätta denna uppfattning – det gränsöverskridande paradigmet. Dessa paradigmen behövs båda i lärandekontexter och är varandras förutsättningar. I antologin *Konst och lärande*, en nära föregångare till den föreliggande, tolkas Gustafsson av författaren Lena Ekenborn: ”Det behövs ett språk, ett motspråk, som skaver, provocerar och ifrågasätter, inte bara utåt för läsaren utan också inåt, mot skrivaren. Den gränsöverskridande processen är viktig när lärande ska ske/.../ här kan konstnärliga processer fungera som ett sådant nödvändigt motspråk.”¹²

Vid genomläsning av det allegoriska stycket jag skrivit blev jag själv förskräckt över hur det på fler sätt påminde om en berättelse om migranters situation och upplevelser, nästan som om vi var flyktingar förvisade till en anläggning i periferin. Jag hade definitivt ingen sådan avsikt, vi är trots allt privilegierade människor med anställning på ett stort universitet i ett land som av många räknas som ett av de bästa i världen. Jämförelsen med migranter, och inte minst flyktingar, är absurd. Emellanåt blir dock allt betraktat i ljuset av det relativa. Jag kom att minnas en professors upprörda reaktion på marginaliseringen av estetiska lärprocesser och ämnen i såväl skolan som utbildningen, och att detta blev så tydligt genom vår placering i utkanten av campus dit det är svårt att hitta. När den här professorn skulle gå i pension fick vi några rader i ett mail:

I vilket fall så var ni (och är) fantastiska och en påminnelse om hur de estetiska ämnena alltid varit skolans och lärarutbildningens kroppspulsåder och hur förfärligt det är att detta, som är livet, blivit avknoppat och instängt och satt på svältkost i ett visserligen trivsamt stall i utkanten av campus-byn – ty det fanns inte rum för dom i härbärgat.¹³

Detta både värmdes och sved; uppskattning av vår betydelse och samtidigt frank uppriktighet beträffande marginaliseringen av de estetiska ämnena och lärprocessernas roll i lärarutbildningen.

Konst-igt

Estetiska lärprocesser och ämnen betraktas och benämns ofta som något *annat*, ibland något *sär-skilt*; de både marginaliseras och exotiseras – som en kryddblandning av betydelse men som inte är absolut nödvändig. Den ska vara en ingrediens i lärarutbildningens ämnesdidaktiska kurser för att svara mot Lgr 11, men utan någon självklar plats (endast mycket få egna kurser och högskolepoäng); något som är kostnadskrävande och som ibland kan vara lite svårt att begripa och veta vad man ska göra med; något *annat* med något *sär-skilt* över sig som bör tas vara på, men som kanske borde flyttas någon annan stans? Den estetisk-praktiska verksamheten är en anomali i akademien och vi som arbetar med estetiska lärprocesser är lite annorlunda, helt enkelt lite för *konstiga* för att riktigt passa in i systemet – ja, kanske lite queera rent av! Men vi, och några med oss, har kämpat för vikten av den estetiska verksamheten, för att göra oss förstådda och för att få upprättelse - precis som andra marginaliserade existenser. Vi tror på nödvändigheten av det konst-iga i (ut)bildningens, demokratins, de mänskliga rättigheternas, yttrandefrihetens och mångfaldens namn¹⁴.

Fram för en genomgripande, radikal estetik i skolan som skapar mening och inte bara som glasyr eller lite grädde på moset, menar författaren och redaktören Jan Thavenius i boken *Skolan och den radikala estetiken* redan 2004, och pläderar för konstens betydelse i undervisning och lärande:

Till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra

kunskaper. Konsten har plats för känslor och stämningar, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar konkret och sinnligt och visar i stället för att argumentera, frågar hellre än ger bestämda svar. Konsten drar uppmärksamheten till sin egen form och experimenterar hela tiden med den. Konstens metod är att hela tiden fråga: Hur ska verkligheten beskrivas?¹⁵

Att betona konstens betydelse innebär däremot inte att negligera vetenskapen, tvärtom. För mig är konst och vetenskap skilda verksamheter mellan vilka det slår gnistor. Vetenskaperna har sina utvecklade discipliner och konstarna har sina. Vi behöver utveckla oss i rummet mellan konst och vetande – i mellanrummet. Vi behöver kunna och känna, tänka och kommunicera över och mellan gränser, klokt sökande och insiktsfullt.¹⁶

Börjar inte den här texten nu påminna en hel del om en pamflett? Nej, inte nödvändigtvis menar Lena Ekenborn med stöd i Gustafsson: ”Ett skrivande som skaver och provocerar behöver inte innebära pamfletter utan kan lika gärna behandla frågor om existens. Det kan vara texter som ifrågasätter och skapar en egen estetik” i utbildningskontexten – ett motspråk ”som redskap för den kritiska hållning och demokratiska medvetenhet som betonas i såväl skolans som lärarutbildningens styrdokument”.¹⁷ Mitt eget motspråkande utgörs i detta fall av en subjektiv hållning, dels genom textens tydliga jag-röst och en inifrån-gestaltning i presens av ett tidigare möte i estetlärarkollegiet, dels av en fiktiv berättelse om estetverksamhetens liv och leverne (svampallegorin), där mina upplevelser gestaltas genom en självsvåldig lek med tecken. Motspråkandet syftar till att skava mot det torra, så kallat neutralt och byråkratiska språk jag dagligen konfronteras med och själv använder som studierektor. Jag motspråkar i syfte att skapa distans till, och få nya perspektiv på, min roll och mitt arbete som studierektor. Det syftar också till att – enligt idéer om estetiska gestaltningars och konstnärliga processers betydelse för lärande – skava mot den traditionellt vetenskapliga textens regelverk genom att bitvis använda ett mer prosaiskt och lekfullt språk; ett improviserat, lustfyllt skrivande i nära relation till mina upplevelser.

Min svampallegori i det här sammanhanget är dock inte bara en estetisk gestaltning via mediering av upplevelser och erfarenheter

genom tecken, det är också en handling – en slags politisk akt i enlighet med den postkoloniala teoretikern Gyatri Chakravorty Spivaks begrepp *strategisk essentialism*. Begreppet förekommer flitigt i identitetspolitiska sammanhang och innebär att en grupp medvetet och temporärt accepterar en essentialistisk agenda för att mer kraftfullt få gehör och utrymme; i detta fall gäller det den underordnade gruppen esteter och verksamhetens marginalisering i det dominerande utbildningssystemet.¹⁸ Nu ska det visa sig att just den här skrivande handlingen inte är i kapp med tiden, med tanke på att den text som produceras skrivs långt tidigare än den trycks. Inte sällan har jag dock, under lång tid, kommit på mig själv att med emfas och distans ge röst åt erfarenheterna av underordningen utifrån ”det svarta fårets position”, som ett försök att avvärja snarare än ta till stridsyxan i kampen för verksamheten. Bra eller dåligt – vem vet? Hur som helst har det fungerat som en överlevnadsstrategi i hopplösa stunder. I bästa fall kan det svarta fårets bråkande för sakens skull ha haft viss betydelse i en organisation som vill vara välfungerande och ta hand om sina medarbetare såväl som sina verksamheter. En sådan strategisk essentialism är på intet sätt naiv. Anna Enggård-Olsson, författare i antologin *Konst och lärande*, arbetar med estetiska lärprocesser vid en högskola och bearbetar liknande erfarenheter av underordning i utbildningssystemet. Hon beskriver väl vad strategin innebär:

Strategisk essentialism kräver en medveten och tydlig analys av det regelsystem som råder, en klar blick på såväl under- som överordningens villkor, men med icke-acceptansens glöd i hjärtat. Utifrån denna analys fattas medvetna val kring vad man vill uppnå, vilka identitetsmarkörer som behöver nedtonas alternativt betonas, vad man är beredd att göra avkall på en stund i syfte att erövra större resurser på sikt.¹⁹

Strategisk essentialism och ”den subalterna”

Även om det är magstarkt att likna vår situation vid migranters, för att inte tala om flyktingars, är det troligen ingen överdrift att påstå att den estetiska verksamheten, åtminstone vid den här tidpunkten, både är marginaliserad och underordnad i den nuvarande lärutbildningen. Vilka är då den underordnade gruppen

jag åsyftar här och vad har vi för erfarenheter? Vad har vi gemensamt, och hur ser vi ut i ljuset av begreppet strategisk essentialism?

Tidigare i texten beskrev jag estetkollegiets motstånd mot att formulera sig kring begreppet estetiska lärprocesser och svårigheterna att enas om en definition mot ett gemensamt mål. Detta har naturligtvis också sin historia. Precis som andra områden i samhället befinner sig utbildningar i ständiga förändringsprocesser, inte minst skolväsendet och lärarutbildningen; områden som är starkt utsatta för politiska krafter. I det ovannämnda kollegiet finns flera som varit med om ett antal tidigare utbildningsreformer, och framför allt med en bakgrund i en lärarutbildning med inriktning mot de estetiska ämnena som skiljer sig markant från den idag. Från att ha ansvarat för kontinuerliga utbildningar i ämnena bild, drama och musik gällande hela spannet från förskoleklass till gymnasiet, samt en flora av fristående kurser, finns nästan ingenting kvar. I och med akademiseringen av lärarutbildningen flyttades utbildningen i de estetiska ämnena till fackhögskolorna (med undantag för en valbar termin plus en verksamhetsförlagd kurs i bild eller musik för blivande fritidshemslärare). I utbildningen av lärare mot grundskolans åk F-3 finns inget utrymme att studera något estetiskt ämne över huvudtaget, medan det i utbildningen mot åk 4–6 finns möjlighet att välja en kurs om 30 hp i bild, dans eller musik som ges på respektive fackhögskola (i praktiken har detta inte fungerat då för få studenter har valt dessa ämnen för att fackhögskolorna ska starta kurserna). Genom förändringen av lärarutbildningen har även det fysiska utrymmet för den estetiska verksamheten krympt – lokalerna är nya och vackra, högteknologiskt utrustade men få och små. I jämförelse motsvarar utrymmet cirka 1/3 av det forna och skillnaden mellan då och nu beträffande förråds- och grupprum är avsevärd. Den tekniska utrustningen är dessutom inte tillräckligt användarvänlig, utan skapar ofta problem i undervisningen.

Inom ramen för estetverksamheten finns en grupp lärare som undervisar i bild samt digital teknik, en grupp som undervisar i dans, en grupp i drama och en grupp i musik. Alla kan sägas arbeta mer eller mindre multimodalt, och en del även multimedialt. Vi är också flera som undervisar i uttalat transdisciplinära kurser och andra i något som kallas Studiodidaktik. Flera arbetar

med didaktiska kurser i respektive estetiskt ämne, och samtidigt med estetiska verkstäder i relation till andra ämnen såsom matematik, språk, läs- och skrivförståelse, NO, SO, förskoledidaktik och/eller fritidshemspedagogik.²⁰ Bara den här översiktliga redogörelsen för vad vi gör vittnar om begreppets mångtydighet. Ryms estetiska lärprocesser inom de olika beteckningarna multimodalt/-medialt, transdisciplinärt, studiodidaktiskt, eller är estetiska lärprocesser den övergripande beteckningen som de övriga ryms inom?

Nostalgin hos en del av lärarna 'som varit med förr' över-skuggar ofta utmaningarna och möjligheterna de nya förhållandena erbjuder. Lärarna har stor erfarenhet och kompetens som inte alltid matchas av det aktuella uppdraget, en slags överflöd-ig kompetens eller 'restprodukt' för att travestera Mouwitz i inledningen. Samtidigt måste de anpassa sig till att arbeta med korta estetiska inslag i ämneskurser för lärarstudenter mot skolår de inte har utbildning för eller erfarenhet av. Organisationen av estetverksamheten inom den nuvarande lärarutbildningen innebär dessutom mycket komprimerade perioder, med undervisning i verkstäder på löpande band för ett stort antal studenter, vilket har krävt ett antal nyanställda lärare på deltid. Dessa nya lärare – ofta adjunkter med erfarenhet av arbete inom det kulturpedagogiska området utanför högskolan – ser inte på uppdraget eller lokalerna med samma nostalgiska vemod eller ilska, utan fokuserar på möjligheterna utifrån förutsättningarna och blickar gärna framåt med lust och glädje över att arbeta med estetisk verksamhet på ett universitet. Integrationen av dem och samarbetet i gruppen fungerar oftast bra, men ibland uppstår friktion och konflikter när gammalt möter nytt. Detta utgör i sig ett ofrånkomligt problem och på många sätt är det så utveckling sker. Det största problemet med de många deltidsanställda som kommer och går är snarare svårigheten att skapa ett stabilt och starkt kollektiv. Gemensamt för alla lärare oavsett anställningsform är dock en förfäran över att lärarstudenterna får så extremt lite estetisk undervisning, och att estetisk verksamhet inte har en självklar och stark funktion i såväl lärarutbildningen som i undervisning och lärande rent allmänt.

Motståndet och det tysta protesterandet som präglar diskussionen har således flera dimensioner. Dels handlar det om ett

motstånd mot en allmän och faktisk försämring av statusen och villkoren för den estetiska undervisningen i lärarutbildningarna och att vi, när denna text påbörjas, inte är ägare av vår egen verksamhet, utan huvudsakligen fungerar som en 'estetlärarpool' för de övriga lärarutbildningsinstitutionerna.²¹ Dels handlar det om att vi inte rör över innebörden i det begrepp som rubricerar vår verksamhet och den spänning som uppstår när de olika estetämnenas särskilda karaktärer klumpas ihop under rubriken estetiska lärprocesser, trots att institutionerna beställer verkstäder i specifika gestaltungsformer.²² Det tysta protesterandet mot att formulera en gemensam agenda kan också handla om ojämlika ingångar och förutsättningar för olika lärare.

Oavsett ämnestillhörighet så har estetlärarna arbetat för att hålla ihop som grupp enligt devisen "enade vi stå, söndrade vi falla". Ovanstående visar dock att det också är en splittrad grupp och på så sätt tycks inte strategisk essentialism riktigt få fäste. En del av oss förenas i en mer eller mindre stark upplevelse av ha blivit både marginaliserade och underordnade, och med det förenas vi i ett slags motstånd. Men, lika lite som vi har nått en gemensam definition av begreppet estetiska lärprocesser, har vi gemensamt definierat betydelsen av vare sig marginaliseringen eller underordningen. Gruppens lärare arbetar dessutom med skilda estetiska gestaltungsformer och medier av olika karaktär. Som det ser ut är vi således ingen stark, enhetlig grupp som med gemensamma, medvetna krafter skulle kunna utnyttja underordningen mer kraftfullt för att få gehör och utrymme, genom att temporärt betona vår betydelse som särart (som vid strategisk essentialism). Ur ett identitetspolitiskt perspektiv kan 'gruppen esteter' i kamp för jämställdhet i utbildningssystemet, jämföras med 'gruppen kvinnor' i kamp för jämställdhet i samhället. 'Gruppen kvinnor' är heterogen och utgörs av personer som är olika sinsemellan, med varierande funktioner, intressen och premisser, vilket även gäller 'gruppen esteter'. Vi har som grupp en viss familjelikheter, men snarare i form av en queer regnbågssläkt med varierande förutsättningar för olika gestaltungsformer. Som lärarutbildare arbetar vi dels i den praktiska, så kallade tysta, kunskapens tecken, dels med estetiska gestaltungsformer vilket gör oss dubbelt udda i den traditionella akademien.

Positionen vi har påminner om den *subalternas* för att åter använda en term från postkolonial teori och ovannämnda Spivak, som själv lånat termen av den italienske marxisten Antonio Gramsci i syfte att diskutera representation och makt.²³ I *Kan den subalterna tala?* (1988) sätter Spivak fingret på hur icke-vita och icke västerländska kvinnor aktivt konstrueras som människor i avsaknad av handlingsutrymme; den grupp av främmande människor som i den västerländska hegemonin systematiskt berövas sina subjektpositioner benämner Spivak som *den subalterna*. Det kan verka långsökt att, som tidigare, associera vår problematik till migranters och flyktingars, och nu applicera begrepp som har med globalt förtryckta grupper att göra på oss privilegierade, västerländska universitetsmedarbetare. Ändå är det genom dessa begrepp jag kunnat förstå och beskriva situationen för den estetiska verksamheten. Inte minst de effekter som (brist på) makt och representation samt det till synes aningslösa (eller medvetna) skapandet av kategorier får.

Mot denna bakgrund är det kanske ändå möjligt att likna oss vid *den subalterna*. Vi har på olika sätt försökt föra vår egen talan, men hittills med begränsade möjligheter att förändra situationen:

Så länge den underordnade talar i egen sak blir det snarast rundgång. För att kunna förändra den underordnade positionen ”krävs en företrädares röst i form av ett ombud, en uttolkare, från den dominerande gruppen, eller förutsätter att man, utifrån sin underordnade position, lär sig samarbeta på den överordnades premisser i syfte att få delta.”²⁴ Det är möjligt att påstå jag som studierektor och flera med mig, vid sidan av självsvåldiga utvecklingar i strategisk essentialism, har övat på att samarbeta på de överordnades premisser i syfte att få delta intill utmattningens gräns. Förhandlingar, diskussioner och utredningar om estetverksamhetens vara (eller inte vara?) har avlöst varandra. Arbetsron har varit försumbar.

En studierektor har till uppdrag att administrera och ansvara för utbildningen på enheten, bemanna kurser samt vara kontaktperson uppåt, utåt och inåt i organisationen. I botten är jag dock anställd som universitetslektor med inriktning mot drama och lärande och förväntas även undervisa, skriva och forska i någon omfattning. Jag är tjänsteman vid en myndighet som vilar på ett juridiskt regelverk där styrdokument, förordningar och riktlinjer

ständigt gör sig påminda. Men jag är också dramapedagog och doktor i teatervetenskap med stort intresse för filosofiska och genusteoretiska frågor. Jag är studierektor & estetlektor & dramapedagog & doktor i teatervetenskap & människa & mamma & dotter & syster &...; en hybrid på en rhizomatisk trip mellan funktioner, positioner och relationer. Jag blir till genom olika former av göranden, möten och kopplingar, på olika sätt och åt olika håll samtidigt; ett blivande som kan jämföras med det lärande som ”can run wild rather than being tamed”.

Vardagens estetik – bläck, svett och tänder

Studierektorn för estetiska lärprocesser kommer svettig och tandgnisslande till ett av sina röriga skrivbord på en av sina två arbetsplatser vid Stockholms Universitet. Tandgnisslet och svetten, såväl reellt som metaforiskt, kan härledas till en lång och vindlande, tålmodsprövande och kompromissande kamp för estetiska ämnen och lärprocesser i utbildningen. Studierektorn öppnar datorn, stänger dörren, ställer om telefonsignalen till vibratorläge, kavlar upp ärmarna och tänker tyst: Ok, dags för ännu en dag av blod, svett och tårar, men ändrar sig snabbt. Den är ju trots allt tjänsteman på en myndighet:

Inte blod men bläck= text. Inte svett men...jo, svett= hårt arbete.
Inte tårar men tänder= bit ihop!

(Det knackar på dörren, en kollega vill ta en morgonkaffe och prata av sig en stund...)

Att göra-listan, handskriven i bläck, är alltid lång och dagen alltid alltför kort, men studierektorn tar sats och börjar göra det en studierektor förväntas göra en helt vanlig dag...

Försvunna betygsriterier – var kan de finnas? Visserligen finns ju det mesta digitaliserat men synkroniseringen mellan olika datorer har ibland sina pragmatiska begränsningar. Studierektorn har över tid börjat likna en packåsa med allt som kan tänkas användbart i olika sammanhang nedtryckt i en – bildligt som bokstavligt – alltmer svällande ryggsäck. Det blir en del spring mellan olika platser, och kanske en del svinn. Å andra sidan är det ju bra med frisk luft, skriar studierektorn, som nu inte bara känner sig som en packåsa,

utan även som en envis åsna mellan flera hötappar och fortsätter nitiskt letandet efter de försvunna betygskriterierna.

(En professor som ska ha lång semester knackar uppfordrande på dörren och kommer in för att påminna om viktiga saker som måste göras i relation till den framtida situationen på enheten...)

Studierektorn lyssnar artigt men börjar svettas och gnissla tänder av tidspress, otillräcklighet och dåligt samvete.

(Strax därpå sticker en lektor med intresse för relationen utbildning-konst-politik sitt huvud in genom dörren och förslår ett, för estetiska lärprocesser, mycket angeläget seminarium på Stockholms konstnärliga högskola samma kväll ...)

Studierektorn med den evighetslånga och ständigt avbrutna att göra-listan, som också förväntas samverka med diverse institutioner och olika konstellationer av studierektorer samt program-ansvariga, liksom delta i möten och utredningar med olika ledningsgrupper över hela campus, känner sig mer och mer frustrerad. Den känner sig ömsom fjättrad i ett bås, ömsom fast i ett kletigt träsk, ömsom i vild åsnegalopp mellan hötappar. Tandgnisslande kastar den en blick ut genom fönstret mot den mörka himlen men möts plötsligt av avlånga konturer och konstiga långa öron – studierektorn har blivit en åsna!

(Lektorn med intresse för relationen mellan utbildning, konst och politik far in i rummet igen och börjar övertala studie-rektorn som blivit en åsna om den absoluta vikten av det angelägna seminariet på Stockholms Konstnärliga Högskola ...)

Åsnan minns plötsligt att den delvis också är teatervetare och lektor med forskningstid i tjänsten, och förväntas därför delta i nätverk rörande estetiska ämnen/lärprocesser och vara uppdaterad på vad som händer på området såväl inom universitetet som på andra lärosäten. Åsnan slår bakut, skriar med gnisslande tänder och drar ett streck över att göra-listan med kraftigt bläck. En försiktig blick i fönsterspegeln visar nu ett blanksvettigt ansikte som börjar återfå mänskliga konturer, ja, det liknar snart en liten lektor....IHIIIIIIIIHI.....

Motståndets estetik – blod, svett och tårar

Kväll sent i november på Stockholms Konstnärliga Högskola. Jag (studierektorn-åsnan-lektorn) och min kollega är på plats.

Västvärlden är skakad av de brutala dåden i Paris 2015 och det är dags för ännu ett öppet seminarium på höstens tema: *Kan konst rädda världen? För kvällen med tillägget – genom motstånd?* Det råder milt mörker och koncentration i det fullsatta seminarierummet. Jag känner mig upprymd efter kärt återseende av flera gamla kollegor och bekanta, inte minst av mötet med min forna avhandlingshandledare. Denna tidvis omsusade professor liksom ett namnkunnigt, aktivistiskt konstnärspår samt en koreograf på SKH är inbjudna gäster i panelen, men först ska de ha var sin presentation. En av konstnärerna är först ut. Hon har precis inlet sin presentation och säger: "First, just look!" och visar sedan tyst en serie bilder på olika konstverk och installationer med provokativt och aktivistiskt syfte. Plötsligt dimper en notis ner i min mobil: *Polisen ska ha extra presskonferens klockan 18.00 p g a ett konkret hot i Stockholm!* Jag tittar på klockan, ca 17.45. Minnet av 11 septemberattackerna i New York (med fler platser i USA) och de skrämmande nyheterna om dåden mot Charlie Hebdo i Paris bultar i kroppen – är nästa Stockholm?²⁵ Just då öppnas dörren till seminarierummet och en person i svart burka, bärande på en stor väska glider ljudlöst in rummet. Personen söker inte någonstans att sätta sig, utan ställer sig blick stilla intill dörren och blir kvar där. Det går inte att se personens ögon eller avgöra om det är en hon, han eller hen. En våg av oro drar genom publiken, vi som sitter närmast stirrar mot personen vid dörren, några smiter omedelbart förbi ut. Min kollega viskar att hon vill gå, likaså kvinnan bredvid, hon är rädd och börjar gråta. Mitt hjärta börjar slå fort och hårt, jag kallsvettas. Allt känns otäckt oroligt och överkligt samtidigt som presentationen av aktivistiska konstinstallationer och provokativa performances fortsätter som om ingenting har hänt. Jag hör och ser inget av det längre, jag är uppslukad av primitiv rädsla och flyktberedskap blandat med överlevarens sans och förnuft, men också av ilska och trots. På fullt allvar önskar jag att personen under burkan ska visa sig och deklarerat att hen är ofarlig, eller åtminstone en utmanande del av kvällens program... Ena sekunden tänker jag hysteriskt att detta är en tickande bomb, slutet på våra liv och börjar skriva ett sms till mina nära och kära. I nästa stund tycker jag det är oförskämt av en person att skrämmas på det här sättet i det affekterade samhällsklimatet och just

på ett sådant här event. Samtidigt resonerar jag med mig själv om de fantasifoster, mediabilder och dolda fördomar som poppar upp vilka jag projicerar på en stackars oskyldig seminariedeltagare som ser lite annorlunda ut och betar sig lite konstigt i sammanhanget. Jag växlar paradoxalt mellan skräck för blodbad och ett förlöjligande av de starka reaktionerna. Så, mitt i ruset av känslor öppnas plötsligt dörren och genom öppningen smyger en hand in, tar tag i personen med burka och drar den resolut ut ur rummet. Dörren stängs och seminariet fortsätter utan kommentarer. De presentationer som följer bleknar i relation till det som utspelat sig i mörkret nära oss i publiken. Vi är flera som är upprivna efteråt och vill inte stanna på något trevligt mingel. Jag är till och med lite rädd för att ta tunnelbanan hem (helt överdrivet). I efterdyningarna kräver en del av åhörarna en förklaring av arrangören. Långt senare får jag veta att föremålet för vår oro var en manlig rumänsk konstnär som ville demonstrera att även män kan klä sig i burka. En queeraktivists självsvåldiga – och oskyldiga - performance på ett seminarium om konstaktivism vid ett – helt oanat – olämpligt tillfälle? Eller en mångbottnad och medveten provokation?

Det är drastiskt, men på något sätt kom den här upplevelsen att kasta ljus över diskussionen om *estetiska lärprocesser*, eller snarare estetiska lärprotester, på en mängd olika sätt. Det gäller kraften i estetiska gestaltningar och kulturella praktiker, symboler och tecken, och kunskap om kommunikativa aspekter och om tolkningsföreträden. Inte minst om effekter av kategorisering (jämför svamparna), marginalisering, exotisering och vikten av utbildning. Den omskakande upplevelsen kastade också obarmhärtigt ljus över min 'blasfemiska' applicering av termen *den subalternerna* för att belysa en marginaliserad – men i förhållande privilegierad - grupp på ett västerländskt universitet.

Nyordning och framtidstro?

Arbetet med den här antologin har tagit lång tid. Enheten för estetiska lärprocesser har dragits med osäkerhet över tillvaron och framtiden har många gånger sett mörk ut, vilket har avspeglat sig i framskridandet av antologiarbetet. Så plötsligt händer något!

Makten byter skepnad; människor på viktiga positioner i organisationen byts ut och nya intressen öppnar möjligheter. Hux flux företräds vår röst av ombud från en dominerande grupp på lärosätet. Det liknar...simsalabim!

Inför vårterminen 2016 skedde ännu en omorganisation och vårt tidigare centrum slogs ihop med ett annat till en egen institution, *Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*. Vi fick ett eget huvudområde, liksom ett eget forskarutbildningsämne med rubriken *de Estetiska, humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*. För oss som varit med under vägen är detta en fantastisk utveckling, inte minst det faktum att den estetiska verksamheten blir benämnd och därmed synliggjord. Vi finns – på riktigt. Igen. Huvudämnet kommer också att innefatta en magister- och en masterutbildning i de estetiska ämnenas didaktik, såväl som i de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Vi ingår i ett huvudämne och vår verksamhet – den estetiska – benämns först i ledet! Glädjen över en sådan sak är visserligen barnslig och bottenar i en övertolkning av betydelsen i benämningens placering, men fungerar som en väl så viktig bekräftelse. Den subalternerna kan nu hålla sitt eget huvud högt och behöver inte längre låta någon annan föra dess talan. Esteterna är plötsligt ingen 'obegriplig restprodukt' likt de svårplacerade svamparna som Mouwitz beskrev i sin text, utan en kategori att räkna med. Nu kan vi som erkänd kategori borsta av oss underordningen och i en och annan paus stanna upp, vila och njuta av frukten under träden i grönskan vid det vackra Stallet. Ja, till och med stoltsera över vårt eget lilla rike i utkanten av campus. Men, det gäller att vara på sin vakt – kategoriseringar är oberäkneliga företeelser, och inget att leka med. Vad kan då sägas om min egen berättelse om släkten *Fungi* – bidrar jag själv till en onödigt kategorisering genom allegorin över den situation som har varit? Mouwitz, som i sin text egentligen inte diskuterar svampar, utan problematiska konsekvenser av att kategorisera grupper, inte minst människor på utifrån deras hudfärg, varnar: ”Ja, av detta kan man kanske lära att det är viss skillnad på att kategorisera svampar jämfört med att kategorisera människor. När det gäller människor kan själva kategoriseringen snarast skapa än avbilda de strukturer som antas vara givna.”²⁶. Mitt hopp är dock att min

allegori inte alls ska skapa en önskad struktur, utan i stället visa på konsekvenser av en plats- och tidsspecifik, liksom tillfälligt beslutad, kategorisering och underordning av en viss grupp – en grupp som kännetecknas av en viss 'familjelikhet' men som innefattar specifika 'arter' med divergerande villkor och behov.

Så, avslutningsvis, bjuder jag på en sursöt karamell till 'efter rätt'. Mouwitz påpekar att det trots alla försök till minutiös kategorisering alltid blir någonting över. Även om alla de estetiska ämnena, i och med akademiseringen, var en slags restprodukt som lärosätet först inte verkade veta vad man skulle göra med – särskilt inte med alla de lärare som arbetade med dem – fanns ett ämne bland de estetiska som faktiskt blev över på riktigt, nämligen drama. Drama är inte ett skolämne och därmed finns det inte heller i lärarutbildningen, såsom bild och musik finns i form av åtminstone en valbar kurs och verksamhetsförlagd utbildning i respektive ämne, utan endast i form av verkstäder. Ämnet och de utövande lärarna blev en 'restprodukt' i reell mening. Drama vid universitet och högskolor tycktes utdöende i hela landet. Men, de estetiska ämnena har överlag – underordningen till trots (eller på grund av den) – starka härförare i det fördolda, inte minst dramaämnet. Det har bildats stora och sega nätverk som målmedvetet arbetar på olika håll i vårt avlånga land för etablering av ämnet i såväl skola som i högre utbildning. Drama ska trots allt ingå i skolans verksamhet enligt 2011 års läroplan för grundskolan och för att drama ska gynna eleverna behövs välutbildade pedagoger. Men här på vårt lärosäte har det som hänt snarast liknat ett häpnadsväckande trolleri. Även om de som arbetar med drama och teater vet, långt in i ryggmärgen, att det bedrivits ett tålmodsprövande och gediget arbete i det tysta, så tycks framgången ha att göra med att en och annan trollkarl och god fé vispat med sina spön i rättan tid. Plötsligt vändes den problematiska och ekonomiskt ohållbara situationen att inte äga och bedriva någon egen verksamhet, varken några kurser att tala om eller något program, till vår fördel. I samband med att vi blev en egen institution beslöt lärosätet att ta hand om restprodukten drama och 'upphöja' den till ett alldeles eget 'rike' genom att inrätta dels ett kandidatprogram, dels ett magisterprogram i Estetiska ämnens didaktik med inriktning mot *drama och teater!* Och om något

år ska kandidatprogrammet utvidgas till att även omfatta media. Men, till sist, efterrättskaramellen var ju sursöt? Vid kategoriseringar blir det som sagt alltid någonting över, så frågan är vad som blir över nu? Och frågan är vad som händer med en vital och yster verksamhet när den blir inordnad och institutionaliserad? Som etablerad kategori i DEN STORA ORDNINGEN blir den erkänd, men också styrd och kontrollerad – onekligen en sursöt karamell för ’blasfemiker’ att suga på.

Slutnoter

1. Lars Mouwitz, ”Linné – drömmen om den Stora ordningen”. I Bengt Göranson & Lars Mouwitz (red.), *Bildning och paradox* (Stockholm: Dialoger förlag & Metod AB, 2015a): 29.

2. Se exempelvis Eva Alerby & Jörunn Elidottir (red.), *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (Lund: Studentlitteratur, 2006); Margareta Aspán, Jutta Balldin, Charlotte Engel & Anna Röing Hellberg, (red.), *Estetiska uttryck och barns rättigheter i utbildnin* (Malmö: Gleerups, 2017); Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (Lund: Studentlitteratur, 2004); Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (Stockholm: Södertörns högskola, 2014); Anna Klerfelt. & Birgitta Qvarsell (red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (Malmö: Gleerups, 2012); Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009); Lars Lindström, ”Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd” (*KRUT* 133/134 [1–2], 2008); Anders Marner, ”Estetiska lärprocesser och/eller estetiska ämnen” (*KRUT* 131 [2], 2008); T. Saar, *Konstens metoder och skolans träningslogik* (Karlstad: Karlstad University Studies, 2005:28).

3. Ulrika von Schantz, ”Dramapedagog på drift”. I Eva Österlind (red.), *Drama – ledarskap som spelar roll* (Lund: Studentlitteratur, 2011); von Schantz, ”Drama i demokratins namn”. I Malin Rohlin (red.), *Meningsskapande fritidshem. Studio som multimodal arena* (Lund: Studentlitteratur, 2013).

4. Ordlekens upphovsman i detta sammanhang är min kollega Ketil Thorgersen, lektor i musikpedagogik vid Stockholms universitet. Se

Thorgersens kapitel ”Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära”(3–23) i föreliggande antologi.

5. Gunilla Dahlberg & Peter Moss, Foreword. I Liselott M. Olsson, *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education* (London & New York: Routledge, 2009): xiv. Jfr: Helena Mattsson & Sven-Olof Wallenstein (red.), *Deleuze och mångfaldens veck* (Stockholm: Axl Books, cop. 2010):13: “En icke-hierarkisk struktur av begrepp som fortplantar sig i alla riktningar och inbjuder till en mångfald användningssätt, omfunktioneringar och ympningar.”

6. Mouwitz, 2015a: 29.

7. Jfr ibid.

8. Lars Mouwitz, ”Bildning och beprövad erfarenhet – några strandfynd från en seminarierie”. I Bengt Göranson & Lars Mouwitz (red.), *Bildning och paradox: en idèskrift* (Stockholm: Dialoger förlag & metod AB, 2015b): 16.

9. Jfr ”Allegori’ (grekiska allēgori’a, av allēgore’ō, egentligen ’tala på annat sätt’, ytterst av a’llos ’annan’ och agoreu’ō ’tala’), i litteratur och bildkonst en berättelse eller skildring som vill åskådliggöra något annat än det som konkret framställs.” <https://www.ne.se/upplagsverk/encyklopedi/lang/allegori> (hämtad 18-01-10)

”Allegori är ett konsekvent genomfört utbyte av ett egentligt budskap mot en metafor. En allegori är en berättelse eller bildframställning vars olika detaljer har en dold innebörd, som dock kan tolkas relativt entydigt ./.../

En allegori har ofta formen av en berättelse eller saga, där innehållet i berättelsen ska tolkas så att den passar den aktuella frågan. Typiska exempel på allegorier är fabler och de liknelser som förekommer i Bibeln. I fabeln ställs djur inför situationer som påminner om situationer som människor ser i sina liv. Lyssnaren måste tolka allegorin för att förstå det egentliga budskapet”. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Allegori> (hämtad 18-01-10)

10. Staffan Selander, ”Det tolkande – och det tolkade – uttrycket”. I Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009): 211.

11. Birgitta E. Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i pedagogisk praktik* (Växjö: Växjö University Press, 2007).
12. Lena Ekenborn, ”Skrivande som estetisk läroprocess”. I Burman, 2014: 431.
13. Låter dessa rader vara anonyma av konfidentiella skäl.
14. Jfr Anne Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education* (Waxmann Verlag GMBH, Germany, 2006).
15. J. Thavenius, ”Konstens arv”. I Aulin-Gråhamn et al., 2004: 226.
16. Se Bengt Molander (red.), *Mellan vetenskap och konst. Texter om vetenskap, konst och gestaltning*. (Göteborg: Daidalos, 1995).
17. Ekenborn, 2014: 445.
18. Gyatri Chakravorty Spivak, *Outside in the Teaching Machine*. (London: Routledge, 1993): 3–4; C. G. Spivak, ”Kan den subalterna tala?” (Skriftserien Kairos [7]: *Postkoloniala studier*, 2002): 73–146.
19. Anna Elmgård-Olsson, ”Häst med lila ögon”. I Burman, 2014: 99.
20. Se Maria Pemsels kapitel ”En musiklärares syn på utvecklingsmöjligheter för estetiska läroprocesser vid lärarutbildningen på Stockholms universitet” (25–43) i föreliggande antologi.
21. Med undantag för ett fåtal fristående kurser samt en valbar terminskurs plus VFU i bild eller musik inom Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem.
22. Till exempel drama som metod i samhällsorienterande, naturorienterande och språkutvecklande kurser, alternativt bild, musik eller dans i matematikkurser etcetera.
23. Se exempelvis Gyatri Chakravorty Spivak, *Subalternisering och den globala utopin* (Stockholm: TankeKraft förlag, 2014).
24. Elmgård-Olsson, 2014: 98.
25. 11 september-attackerna var en serie samordnade terroristattacker riktade mot civila och militära byggnader i USA den 11 september

2001. Attentatet mot Charlie Hebdo var ett terrorattentat mot tidskriften Charlie Hebdo i Paris den 7 januari 2015.

26. Mouwitz, 2015a: 36.

Referenser

- Alerby, E. & Elidottir, J. (Red.). 2006. *Lärandets konst: betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Lund: Studentlitteratur
- Aspán, M., Balldin, J., Engel, C. & Röing Hellberg, A. (Red.). 2017. *Estetiska uttryck och barns rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (Red.). 2004. *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur
- Bamford, A. 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann Verlag GmbH: Germany
- Burman, A. (Red.). 2014. *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2009. Foreword. I M. L. Olsson. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. London & New York: Routledge, xiii-xxviii
- Ekenborn, L. 2014. Skrivande som estetisk lärprocess. I A. Burman. *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola, 427-446
- Elmgård-Olsson, A. 2014. Häst med lila ögon. I A. Burman (Red.). *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola, 93-112
- Gustafsson, Birgitta E. 2007. *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i pedagogisk praktik*. Växjö: Växjö University Press
- Klerfelt A. & Qvarsell, B. (Red.). 2012. *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups
- Lindström, L. 2008. Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT* 133/134 (1-2)

- Marner, A. 2008. Estetiska lärprocesser och/eller estetiska ämnen. *KRUT* 131 (2)
- Mattsson, H. & Wallenstein, S-O. (Red.). 2010. *Deleuze och mångfaldens veck*. Stockholm: Axl Books, cop.
- Molander, B. (Red.). 1995. *Mellan vetenskap och konst. Texter om vetenskap, konst och gestaltning*. Göteborg: Daidalos.
- Mouwitz, L. 2015a. Linné – drömmen om den Stora ordningen. I B. Göranson & L. Mouwitz, *Bildning och paradox: en idéskrift*. Stockholm: Dialoger förlag & metod AB
- . 2015b. Bildning och beprövad erfarenhet – några strandfynd från en seminarieserie. I B. Göranson & L. Mouwitz (Red.). *Bildning och paradox: en idéskrift*. Stockholm: Dialoger förlag & metod AB
- Saar, T. 2005. *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies 2005:28
- Selander, S. 2009. Det tolkande – och det tolkade – uttrycket. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.) *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur, 211–226
- Spivak, G. C. 1993. *Outside in the Teaching Machine*. London: Routledge
- . 2002. Kan den subalternerna tala? Skriftserien Kairos nr 7: *Postkoloniala studier* 2002, 73–146
- . 2014. *Subalternisering och den globala utopin*. Stockholm: TankeKraft förlag
- von Schantz, U. 2011. Dramapedagog på drift. I E. Österlind (Red.). *Drama – ledarskap som spe lar roll*. Lund: Studentlitteratur, 185–208
- . 2013. Drama i demokratins namn. I M. Rohlin (Red.). *Meningsskapande fritidshem. Studio som multimodal arena*. Lund: Studentlitteratur, 33–56
- Thavenius, J. 2004. Konstens arv. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (Red.). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur, 219–236

Internetlänkar

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/allegori> (hämtad 18-01-10)

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Allegori> (hämtad 18-01-10)



Bild 8. *Motljuset*. Foto. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren fotograf Staffan Guttman.

Efterord

Lars Mouwitz

Detta är ett efterord, det vill säga de ord som kommer efter de andra orden. Det är inte en sammanfattning av antologins artiklar, snarare leder orden fram till en fråga: Vad bör hända efter det att alla orden är sagda? Inklusive orden nedan.

Besökarens blick

Jag är fd gästprofessor på SU, *a visiting professor that happens to be there*, någon som gör en tillfällig anhalt och med en viss förundran försöker förstå vad som pågår. För något är det, den saken är klar. Med besökarens blick ser jag möjligen vad de ”bofasta” inte ser. Men å andra sidan har jag inte kunskap om tidigare händelser och inte kunskap om det kollektivt outtalade. Och jag vet inte så mycket om eventuella personliga motsättningar eller om hur de administrativa systemen arbetar i praktiken.

Det kryllar av bokstäver i texterna som önskar bli förstådda. Flera texter spränger formen för traditionellt skrivande och ger sig ut på egna utflykter. Mirakulöst nog börjar ändå, vid läsningarna, meningar, avsikter och drömmar framträda och samla ihop sig till ett *bricolage*. Läsningarna har blivit en tolkning, eller rätare sagt flera.

Antologin bör ses som ett *torg*, inte som en färdig avsiktsdeklaration. En plats där samtal pågår under en civiliserad oenighet, vilket ger rum för kreativ utveckling. Att något nyss har blivit en ”enhet” behöver inte betyda att det har uppstått enighet. Det senare är snarast ett riskabelt tillstånd.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Mouwitz, L. 2018. Efterord. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 235–243. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.p>. License: CC-BY

Språket och akademien

Språkets primat i utbildningssammanhang kan ha en förlamande inverkan på övriga estetiska uttryck. Språket, speciellt det akademiska, är redskap för abstraktioner, styrning och generella resonemang och bidrar därför lätt till en ”avförtrollning” av den personligt upplevda världen. Borta är det konkreta, tillfälliga, kroppsliga, sinnliga, det magiska, intuitiva och överraskande. Borta är också det praktiska görandet och det tänkande och den praktiskbundna reflektion som har sin hemvist i handens arbete, och i det sinnliga kroppsliga mottagandet och utövandet. Och allt det görande som äger rum i det ordlösa.

Att *skriva* artiklar till en antologi som behandlar estetik kan under sådana omständigheter te sig *paradoxalt*, nästan som en grimas relativt de uttrycksformer och det innehåll man egentligen vill lyfta fram. Flera författare känner också av denna komplikation och försöker frigöra sig genom att skrivandet tar form av essäer, personliga noteringar och lite vildsinta tankesprång. Paradoxen kvarstår dock, om än mer intressant och uppmjukad.

Estetiska lärprocesser – vad är det?

Något som på senare tid trängt in i lärarutbildningens dokument är uttrycket *estetiska lärprocesser*. Detta intrång skapar såväl förhoppningar som oro och kritik, vilket får konkret form i flera av antologins artiklar som ett bärande tema. År 2011 dyker formuleringen *praktiska och estetiska lärprocesser* upp i lärarutbildningens utbildningsplaner, och läget blir då i någon mening akut. Utbildningarna hanterade denna situation på mycket olika sätt, ett sådant lite ovanligt exempel var att anställa ett antal adjunkter i estetiska lärprocesser där många av dem hade konstnärlig bakgrund. Men hur olika än lärosäten har hanterat saken inledningsvis så undslipper man knappast den påföljande problematik som också blir tydlig i denna antologis texter: Vad ÄR egentligen ”estetiska lärprocesser”?

Det är lätt att tro att det finns ett välbestämt begrepp bakom det textuella uttrycket i utbildningsplanen av det skälet att den ju är en *instruktion*. Men instruktioner är aldrig fullständiga,

och oftast inte i djupet genomtänkta. Det som diskuteras i denna antologi kan därför lite tillspetsat ses som ett försök att handskas med en *bunt med bokstäver* (eller läten) och de olika konnotationer som då dyker upp. Inte som entydiga ”essenser” utan mer som en *variation och arkitektur av uppfattningar*, för att låna en formulering från fenomenografi. På så sätt kan orden ”fånga in” något ordlöst bakomliggande, och också ”kräva” en skapande begreppsbildning hos skribenterna.

Ytterst är kanske idén bakom estetiska lärprocesser ändå en slags *reaktion* mot språkets primat i akademi och skola. Som den enda uttrycksformen för att skapa, kommunicera och tillägna sig kunskap kan språket, inte minst det akademiskt formella, te sig magert och primitivt relativt de många former som finns att tillgå inom det vi kallar ”konst”. Det kan ur kunskapsaspekt finnas många skäl till att man vill införa *vidgade uttrycksformer* just i utbildningssammanhang, här är tre exempel som lyfts i texterna:

- som ett *smörjmedel* för att lättare och roligare kommunicera de givna kunskapsbitarna i olika ämnen, så som de faktiskt uttrycks i skrift i kursplanerna
- som ett sätt att *fullständiggöra ett tänkt kunskapsinnehåll*, utöver det som varit möjligt att uttrycka i skrift, till exempel i kursplanerna för olika ämnen
- som en *kunskapande verksamhet i sig*, som ett sätt att skapa kunskap och insikt av annat slag än i traditionell vetenskapsliknande verksamhet..

För lärare i estetiska ämnen finns här flera utmaningar: Kommer de estetiska ämnena att i första hand bli ”hjälp-gummor” för andra ämnen? Kommer fokus på det estetiska stärka de estetiska ämnena i stort i skola och lärarutbildning? Tillämpas estetiska lärprocesser verkligen i undervisningen i estetiska ämnen? Osv.

Estetiken och det sköna

Att förknippa lärande med estetik i meningen ”skönhet” är av gammalt datum och har en viss spridning inte minst inom matematik och naturvetenskap. Man visar gärna upp figurer och se-och-häpna

bilder som är regelbundna, symmetriska, färgglada och vackra i största allmänhet, med tanken att detta ska bidra till intresse och lärande. Detta är väl den mest uppenbara tolkningen av estetik: något som kan ge starka skönhetsupplevelser. Uppfattningen har klassiska anor: det fula, deformerade och tillfälliga ansågs ha en lägre form av existens, och saknade därmed intresse enligt Platon, Akademiens grundare. Allt kunskapande av värde sågs som en rörelse upp mot det generella och ideala, och först då blev det också skönt. Denna kunskapssyn dröjer sig kvar även 2500 år senare och har en stark ställning inom akademien. Utifrån detta synsätt skulle man till exempel inte anse att Tjernobylnkatastrofen lämpar sig som ett estetiskt objekt med alla dess misstag, förödande miljöskador och mänskligt lidande och död. Men gör man en *radikal* tolkning av estetik kan en dramatiserande katastrofskildring som hugger tag i läsaren/betraktaren vara både moraliskt och existentiellt mycket passande, och kanske skulle det även öka intresset för naturvetenskap. Ett sådant lärande skulle inkludera såväl moraliskt djup som en existentiell problematik, inte bara fakta och teorier. Elever och studenter är ju trots allt inte bara kognitiva apparater, de har liv, ångest, drömmar och längtan.

Det estetiska som något annat

I denna antologi har flera författare uppenbarligen arbetat med frågan om vad estetiska lärprocesser *egentligen* skall (eller bör) betyda. Ketil Thorgersen vill till exempel helst kassera uttrycket, men eftersom det "fastnat i svenska språket" (till skillnad från det norska!) nöjer han sig med att föreslå "estetisk kommunikation" som en möjlig didaktisk precisering. Han känner att han själv fastnar i det verbala och gör, vissa lekfulla och överraskande utbrytningsförsök. Det där med konst handlar ju egentligen om *något annat* hävdar han, om att konstruera *nya* och *överraskande* förståelser bortom traditionell kunskap. Det är alltså inte fråga om estetik som ett hjälpmedel, tvärtom handlar det om ett *vidgat kunskapsbegrepp*. Här finns utrymme för en allvarlig kritik av uttrycket estetiska lärprocesser: det lägger tyngdpunkt på konstnärligt görande som *gestaltning* som verktyg, inte som *vidgat kunskapssökande*. Även Ulrika von Schantz arbetar med att reda ut

betydelsefrågan, men konstaterar att ”det ligger ett motstånd i luften” då hon som studierektor ska leda ett lärarkollegium om estetiska lärprocesser: ”Kan vi inte bara göra det vi gör?”. Det finns ju en *daglig praktik*, varför duger inte den? Hon närmar sig därmed en central fråga: Är det lämpligt eller ens möjligt att formulera den estetiska dimensionen i arbetet som en *text*? Eva Österlind söker i sin artikel också finna mening i estetiska lärprocesser och påpekar att uttrycket ofta används som en slags *antites* till ”vanlig undervisning” med dess traditionella flöde av ord och matematiska symboler. Catrine Björck lyfter att estetiska lärprocesser måste vara *dialogiska*, vilket gör att de avviker från den vanliga monologiska undervisningstraditionen. En slags negativ bestämning skulle här kunna vara ett första definitionsförsök: ”Vad som helst, bara inte det vanliga sättet att undervisa”.

Att närma sig det estetiska momentet

Ska vi bara *prata* om teater eller undervisa genom att *utöva* teater som lärare? Ska studenterna bara lyssna eller själva skapa? Ska arbetet vara målinriktat eller mer experimentellt? Är studenternas utbildning i fokus eller är det studenterna själva? En mängd frågor tar form, inte minst i de artiklar som relaterar till det dagliga arbetet. Mycket pekar på att ett bakomliggande begrepp till uttrycket ”estetiska lärprocesser” inte bara måste, utan också bör förbli flerdimensionellt. I flera artiklar lyfts också de komplexa relationerna mellan de estetiska ämnena och lärprocesser i andra ämnen, och huruvida det då finns didaktiska skillnader i lärandets former: Kan samma estetiska lärprocesser i tillämpas på såväl matematik som musik, eller är det fråga om helt eller delvis olika processer: Är det fråga om ett hjälpmedel i matematikämnet, men om ett mål i musikämnet? Är det olika i språk och fysik? Och hur är det med de estetiska ämnena själva i lärarutbildningen: sker undervisningen i dessa ämnen idag genom att *utöva konstnärskap*, eller vad pågår?

Det estetiska och styrdokumentet

Pernilla Ahlstrand påpekar i sin text att estetiska lärprocesser kanske inte får utrymme i de estetiska ämnenas *egna*

ämnesbeskrivningar, varken i de generella eller de lokala. Man får här enligt Pernilla ”inte låta sig kidnappas av teoretiska formuleringar”. Tyvärr har man ju inte minst de officiella kraven emot sig, till exempel när det gäller den generaliserade vokabulären för att beskriva ämnen och den taxonomi enligt vilken kunnande i dessa ämnen ska bedömas. Kan man verkligen upprätthålla det estetiskas unicitet, ögonblickskänsla, överraskningsmoment och upptäckarglädje under sådana villkor? Hör man inte på själva ordet ”styrdocument” att det inte låter sig göras?

Torbjörn Freytag gör en förflyttning av fokus: estetiska lärprocesser har redan en förankring i ungdomars sätt att tillägna sig kunskap i multimodala och rhizomatiska, dvs rottillväxande, former. Det är inte alls så att det är lärarutbildningen eller skolan som kommit på något nytt, det är ungdomarnas lärande *utanför* skolan som pressar fram en förändring. Denna rörelse har styrdocumenten inte alls lyckats fånga upp. Kanske söker vi därför på fel ställe, vi borde helt enkelt *undvika* styrdocumenten. Staffan Guttman pekar i sin tur på att bildens betydelse ständigt lyfts fram i läroplanen, men att bildämnet som sådant inte har stort utrymme. Och vilken roll ska bildläraren då ha relativt undervisningen i andra ämnen?

De estetiska ämnena i sin egen rätt

En tydlig strömning i artiklarna är en viss stolthet gällande de estetiska ämnena som sådana. Fenomenet estetiska lärprocesser i en mer opreciserad pedagogisk och didaktisk form kan uppfattas som ett intrång: det finns risk att det estetiska bara blir ett medel med *andra* ämnens innehåll som mål. Estetiska lärprocesser kan i detta perspektiv ses som en *manipulativ* verksamhet som inte har samma djup och egenvärde som de estetiska ämnena. Det är också viktigt att inse, påpekar till exempel Eva Österlind, att de estetiska ämnena sinsemellan har olika karaktär. Hon hävdar vidare att all estetisk verksamhet har en *annan tyngdpunkt* än många skolämnen: det råder bättre *balans* mellan tankar, känslor, intentioner, intuition, kroppslighet och aktion jämfört med teoretiska ämnen. Estetisk verksamhet inbjuder till bildning, och involverar hela människan. Det blir därför långt ifrån självklart hur ett estetiskt

lärande ska involveras i skolans teoretiska ämnen som ju av tradition är *kognitiva*. Kanske bör man i första hand satsa på att de estetiska ämnena *som sådana* bör få ett större inflytande i skolan?

I detta sammanhang väcks naturligt frågor kring *kompetens*, både reell och formell sådan. När det gäller reell kompetens kan man till exempel fråga sig om en fysikdidaktiker, vilken som helst, verkligen kan undervisa genom att använda *radikala* estetiska lärprocesser? Och kan man vara lärare i ett estetiskt ämne på högskolan utan att själv vara aktiv konstnär? Eller ha akademisk behörighet? Här behövs något slags *frirum* som varken bör invaderas av formella krav eller av en traditionell kunskapssyn.

Det estetiska som praktiskt kunskapande

Kanske är det så som tidigare diskuterats att uttrycket ”estetiska lärprocesser” inte kan ges ett välbestämt innehåll via text utan endast genom att *visas* i praktiska göranden? Det är detta flera av författarna faktiskt försöker hävda, och i viss mån även genomföra i text. Många konstarter arbetar nästan helt utan ord, hur kan man då tro att all denna verksamhet går att beskriva? Och varför skulle det vara nödvändigt, görandet är ju i sig en form av gestaltat tänkande? Ett mål för *nästa antologi* bör istället vara att spränga det textuella formkravet och innehålla gestaltning från såväl bild som musik, drama, form och dans.

Praktiken möter alltid komplexitet och mångfald. Cecilia Hofsten ställer till exempel frågan: Kan det vara en fördel att *avstå* från att dokumentera? Det som uttrycks växer ju ur den kroppsliga, sinnliga mylla som knappast kan kodifieras utan förluster. Maria Wassrin visar med exempel hur lärandet innebär att barnet ”blir till” i musiken. Det är leken som leker barnet, inte tvärtom. Ebba Theorell ger en mardrömslik, men sann, bild av ett normalt skolrum: Du är ensam och måste vara starkast, du behöver inte bry dig om något, och du är farlig för din omgivning. Vad gör skolans *rum* med människors kroppar, tankar och uppmärksamhet? Hur ska ett rum som *välkomnar* kroppen se ut? Samtalsgruppen ställer den viktiga pedagogiska frågan: ska temat som används angå *studenterna själva*, eller ska temat handla om hur man ska arbeta estetiskt i framtiden, t.ex. med förskolebarn?

Studenterna vill gärna ha mallar och modeller och få godkänt, många är rädda och behöver kanske själva befrias och växa för att kunna bli lärare: ”Varför ska jag lägga mig på golvet?”

Det är ur denna praktikens mylla som verksamheten och det teoretiska arbetet kan finna näring och ge återkoppling. Var för sig kommer praktikerna att förlora sig i sina privata sysslor och teoretikerna i sina referenslistor.

Platsen och identiteten

Ulrika von Schantz utvecklar under lekfulla former betydelsen av att verksamheten har blivit en enhet, en *Fungi*, med referens till min essä om Linnés vedermödor. Det här med estetiska lärprocesser har tidigare betraktats som något ”annat”, något ”konst-igt” som är bra på något sätt, men som saknat identitet. Esteterna har snarast varit en ”estetlärarpol” som man kan tillkalla vid behov. Man har inte ens fått rå över innebörden av det begrepp som rubricerar de estetiska verksamheterna. Allt, och i alla ämnen, klumpas ihop till något om ”estetiska lärprocesser”, som ingen just visste vad det var. Men nu: ”Vi fick ett eget huvudområde, liksom ett eget forskarutbildningsämne... *Vi finns – på riktigt*.”. Till och med drama, som uteslutits som skolämne, lyckades som genom ett trolleri inrätta ett eget kandidatprogram.

En identitet behöver också en *plats*, ett ställe att samlas på, möbler, samlingsrum, tillgång till kaffe och informella samtal. Våra it-entusiaster vill ibland måla upp bilden av människor som enbart kommunicerar via nätet, och visst är det i princip möjligt. Men vilka förluster gör man på den resan? Det är långt ifrån säkert att det teoretiskt möjliga sammanfaller med det praktiskt och estetiskt lämpliga. Vad händer med oss utan rum och kropp? För den estetiskt verksamme ter sig betydelsen av rummet nästan självklar. Vi tar plats. Kropp, ansikten, sinnen, gester, allt beror på vår tillgång till rummet.

Och nu verkar den nyvunna identiteten ha fått sitt rum. Jag citerar Maria Pemsel:

”När du kommer in i Stallet möts du av nydesignade vackra ljusa ateljéliknande lokaler med god akustik specifikt designade för estetisk verksamhet. I miljön samsas vanliga föreläsningssalar

med salar anpassade för de olika estetiska ämnena musik, bild, drama och dans. Det finns ett rymligt kök, en studio som är tänkt som en flexibel arbetsyta och det finns en foajé där det går att samla många personer. Där möts vi kring olika typer av festligare sammankomster, utställningar, konserter och till vardags fungerar foajén som allrum för studenterna”

Ja, vad mer behöver sägas! Nu är det dags att *äga rum*.

Författarpresentationer

Bidragen i den här antologin är författade av universitetslärare och forskare knutna till lärarutbildningen vid Institutionen för de Humanistiska och Samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD) på Stockholms universitet. De presenteras här i alfabetisk ordning.

HSD bildades 2016 som sammanslutning av de tidigare lärarutbildningarna CeHum, (Centrum för de Humanistiska ämnenas didaktik) samt UTEP, (Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner).

Många av universitetslärarna har även varit verksamma inom lärarutbildningen vid den tidigare Lärarhögskolan i Stockholm, som 2008 integrerades i Stockholms universitet.

Pernilla Ahlstrand

Pernilla Ahlstrand är Fil. dr i Utbildningsvetenskap med inriktning mot praktiska kunskapstraditioner och verksam som lektor i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap- teaterdidaktik vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Hon undervisar där inom teaterlärarprogrammet. Pernilla Ahlstrand har arbetat som teaterlärare inom gymnasieskolans estetiska program. Hon disputerade 2014 vid CeHum med avhandlingen ”*Att kunna lyssna med kroppen. En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*”. Forskningsintresset rör artikulering av kunnande i de estetiska ämnena, främst Teater som skolämne inom gymnasieskolan. Genom att arbeta tillsammans med lärarlag i modellen *learning study* har Pernilla Ahlstrand i olika skolutvecklingsuppdrag undersökt hur ett ämnesdidaktiskt språk kan utvecklas och formeras. Lärarlag inom Teater, Dans och Musik har deltagit och bidragit i studierna. <https://orcid.org/0000-0001-9010-4329>

Catrine Björck

Catrine Björck är Fil. dr i Utbildningsvetenskap mot praktiska och tekniska kunskapstraditioner, arbetar som lektor i ämnesdidaktik med inriktning Bild samt studierektor för de estetiska ämnena vid HSD. Hon har tidigare arbetat som bildlärare i grundskolan i årskurs 4–9. Som lärarutbildare arbetar hon med visuell kultur och estetiska lärprocesser på olika sätt och i olika kurser, främst med att utbilda grundlärare med inriktning Bild. Catrine Björck är utbildad på Konstfack med magisterexamen i bildpedagogik 2006. 2014 disputerade hon vid Stockholms universitet med avhandlingen ”Klicka där”! – *En studie om bildundervisning med datorer*. Avhandlingen behandlar ämnesdidaktiska aspekter i bildarbete med digitala tekniker. <https://orcid.org/0000-0002-7527-5311>

Eva Borseman

Eva Borseman är universitetsadjunkt i utbildningsvetenskap med inriktning mot Drama och Dynamisk pedagogik. Hon är fil.mag. i pedagogik, gymnastikdirektör (GIH) och dramapedagog samt folkhögskollärare och symbolterapeut. Hon har varit verksam i lärarutbildningen vid HSD (tidigare CeHum) och undervisat i många olika kurser i Drama och Dynamisk pedagogik såväl i lärarprogrammet som i fristående kurser. Hon har under ca 20 år byggt upp och ansvarat för kurser i ledarskap, grupputveckling och konfliktbearbetning med estetiska lärprocesser som grund. Eva Borseman är också knuten till Lillsveds folkhögskola, där hon ger kurser i Dynamisk pedagogik med inriktning mot ledarskap och grupputveckling. <https://orcid.org/0000-0003-3082-6797>

Torben Freytag

Torben Freytag är licentiand i bildämnet didaktik på ämnesdidaktiska forskarskolan i Stockholm vid HSD på Stockholms universitet. Torben är koordinator på STLS (Stockholm Learning & Teaching Studies) där han koordinerar och handleder

ämnesdidaktiska projekt inom de praktisk-estetiska ämnena. Torben Freytag är utbildad 4–9-lärare i Bild och Svenska och undervisar också på deltid på en grundskola i Stockholm. Sedan 2010 innehar han en magisterexamen i bildpedagogik. Hans forskningsfokus handlar om högstadieelevers uppfattningar av estetiska lärprocesser. Genom en didaktisk interventionsdesign där elever har arbetat med läsning av skönlitteratur i ämnen som Svenska, Drama, Bild och Musik, undersöker Torben Freytag högstadieelevers uppfattningar av estetiska lärprocesser och hur de estetiska lärprocesserna har påverkat elevernas förståelse för de skönlitterära texterna. <https://orcid.org/0000-0001-6263-9190>

Staffan Guttman

Staffan Guttman är universitetsadjunkt i didaktik i de estetiska ämnena vid HSD, (tidigare Cehum). Hans huvudsakliga sysselsättning rör ämnesdidaktik i Bild för grundlärare mot fritidshem samt vidareutbildning av färdiga lärare. Det handlar framför allt om kurser inom bildens didaktik med inriktning Digital bild, IKT i SO-didaktik, VFU med ämnesdidaktik i bild samt examensuppsatser i Självständigt arbete. Sedan 1990-talet har han arbetat på olika institutioner inom lärarutbildningen, bland annat utbildning om mediernas inflytande inom skola och samhälle samt kurser knutna till kulturbegreppet. Hans profil är även internationell. Under fem år från 2005 arbetade Staffan Guttman inom ett Sida-knutet utvecklingsprojekt för laotiska lärarutbildare i Laos. Detta projekt utgjorde ramen för hans magisterarbete som lades fram 2010 vid Pedagogiska institutionen på Stockholms universitet. <https://orcid.org/0000-0002-4911-5234>

Cecilia Hofsten

Cecilia Hofsten utbildade sig till rytmiklärare vid Musikhögskolan i Stockholm på 1980-talet och har sedan dess arbetat musikpedagogiskt i olika sammanhang. Hon arbetar sedan många år tillbaka på Kulturskolan i Hässelby Gård där hon i första hand vänder sig till barn i förskolan och i de lägre skolåldrarna. Hon har

även arbetat som musikpedagog på Färnebo folkhögskola samt vid HSD på Stockholms universitet. Cecilia publicerade 2010 en magisteruppsats i ämnet praktisk kunskap på Södertörns högskola och fortsatte i samma ämne på masternivå vid Universitetet i Nordland i Bodö, Norge. Frågeställningar som särskilt intresserar henne rör förhållandet mellan individ och grupp, förmågan att lyssna och sinnliga erfarenheter som grund för klokhet. <https://orcid.org/0000-0003-1589-7386>

Mimmi Larsson

Mimmi Larsson är anställd som universitetsadjunkt i estetiska ämnenas didaktik med inriktning Bild och arbetar i ett flertal kurser inom lärarutbildningen vid HSD. Sedan starten av Lärarlyftet II har hon varit kursansvarig och arbetat med bildkurserna om 30hp för fritidspedagoger och lärare. Under åren har hon undervisat i material och tekniker för två och tredimensionell gestaltning, visuell kultur, bildanalys och bildens didaktik kopplat till detta för åk F-6 samt i bildverkstäder för studenter med inriktning mot arbete i förskola. Hon har tidigare också arbetat som lärare i Bild i grundskolan och vid det estetiska programmet på gymnasiet. Mimmi Larsson är förutom bildpedagog också verksam som konstnär och har en Master in Fine Art från Konstfack. <https://orcid.org/0000-0003-0767-0202>

Anne Lidén

Anne Lidén är Fil. dr i konstvetenskap och universitetslektor med inriktning mot bild, konst, kulturarv och museer vid HSD (tidigare CeHum). Anne Lidéns forskning handlar om estetiska lärprocesser, religions- och historiedidaktik samt om offentlig konst, minnesmanifestationer och pilgrimsvägar i Skandinavien och Europa. Hon medverkar i projektet *Spiritual and Religious Tourism* vid Leeds Beckett university, UK. Visuell medeltida kyrkokonst behandlas i avhandlingen *Olav den helige i medeltida bildkonst. Legendmotiv och attribut* (1999). Hon har ansvarat för och handlett examensarbeten på avancerad nivå i lärarutbildningen sedan 2001 samt undervisat på kandidat- och

magisterkurser i bild, konst- och museipedagogik. Sedan 1970-talet har hon parallellt även arbetat som bildlärare, tecknare och författare, bl. a. *Sven Ljungberg, målare* (1986) och Ljungbergsmuseet i Ljungby. Hon ingår i Critical Heritage Studies Network vid SU samt är medlem i ICOM/CECA. <https://orcid.org/0000-0002-0898-7976>

Lars Mouwitz

Lars Mouwitz disputerade 2006 inom forskningsområdet Yrkeskunnande och teknologi vid KTH. Forskningen vid institutionen hade förankring inom konst, vetenskap, praktisk kunskap och humaniora, vilket också kom att genomsyra avhandlingen. Han har verkat med inriktning mot vetenskapsfilosofi, bildning och konstnärlig verksamhet, dels som professor vid Linnéuniversitetet, dels som gästprofessor vid Stockholms universitet och Södertörns högskola. I fokus har varit kunskapsformen *tacit knowledge*, en typ av praktiskt kunnande som inte helt låter sig kodifieras i text men som kan gestaltas estetiskt-praktiskt. Lars Mouwitz har även verkat som gymnasielärare i matematik och filosofi och engagerades av NCM vid Göteborgs universitet, där han arbetade med bildningsaspekter på matematiklärande, lärares yrkeskunnande i relation till didaktisk forskning, samt med uppdrag från regeringen och Högskoleverket. Lars Mouwitz lärarfarenhet har varit vägledande för hans forskningsintresse kring lärares yrkeskunnande och dess estetiskt-praktiska dimensioner. <https://orcid.org/0000-0003-1002-2679>

Maria Pemsel

Maria Pemsel är Fil. Master i musikpedagogik, legitimerad lärare i rytmik och musik för grundskola och gymnasium med grundexamen från Malmö Musikhögskola 1984 och masterexamen från Kungliga Musikhögskolan i Stockholm (KMH) 2012. Utöver det har hon studerat musikpsykologi i Uppsala. Maria Pemsel är verksam som universitetsadjunkt i musikedagogik på HSD (tidigare CeHum) och undervisar i kurser där musik och estetiska lärprocesser ingår. Inom

grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem och Musik är hon kursansvarig i Musik I och II, samt VFU₃. Maria Pemsel har lång erfarenhet av musikläraryrket i olika skolformer och som kyrkomusiker i både Tyskland och Sverige. På Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (KMH) var Maria Pemsel anställd som adjunkt i musikdidaktik samt koordinator för samverkansavtalet mellan Botkyrka kommun och KMH. <https://orcid.org/0000-0002-4699-830X>

Ulrika von Schantz

Ulrika von Schantz är ställföreträdande prefekt, Fil.dr. i teatervetenskap och lektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot drama och lärande vid HSD på Stockholms Universitet, där hon även verkat som studierektor för estetiska ämnen. Hennes avhandling *Myt, makt och möte. Om ett genuskulturellt rotsystem betraktat genom en skådespelarutbildning* (2007) behandlar en högskolas skådespelarutbildning ur genusperspektiv utifrån etnografisk teori och metod. von Schantz är utbildad drama- och teaterpedagog och har mångårig yrkeserfarenhet inom framför allt grundskola och fritidsverksamhet för barn, unga och vuxna. von Schantz är intresserad av Drama och Teater som ämne och metod med fokus på jämställdhet, normkritik/normkreativitet och demokratifrågor. Hon studerar även konstens verkan i undervisning och forskning (Arts-based Research methods) och är inspirerad av den klassiska såväl som den avantgardistiska teaterns, performancekonstens och nycirkusens formspråk. <https://orcid.org/0000-0001-7327-4510>

Elis Storesund

Elis Storesund är utbildad Förskollärare med en Fil. kand. i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm och har arbetat inom förskolan sedan 1981. Hon har högskolestudier i dans på SMI, Genuspedagogik på Göteborgs Universitet och Barnkultur på Stockholms Universitet. Hon är också utbildad Ateljérista vid Reggiointitutet i Stockholm. Under tio år har hon arbetat som Ateljérista och Genuspedagog i förskola med att driva och

utveckla den pedagogiska verksamheten, både i en del av en verksamhet och intern fortbildning samt i extern fortbildning och som projektledare för kommunen. Vid Stockholms Universitet har Elis Storesund arbetat som universitetsadjunkt i ämnet dans i förskollärarytbildningen. Hon undervisar i dans utifrån en förståelse som utforskande och menings- värdegrunds- och subjektsskapande. I matematik-kurser har studenterna fått undersöka de transdisciplinära möjligheterna mellan dans och matematik. <https://orcid.org/0000-0003-2043-3754>

Ebba Theorell

Ebba Theorell är doktorand/adjunkt i De estetiska ämnenas didaktik med inriktning dans och film. Hon är konstnär med fokus på kropp, rumslighet och film och har två magisterexamina i Scen, konst och media från Dramatiska Institutet och Stockholms Dramatiska Högskola. Hon är utbildad i Italien, Reggio Emilia i didaktik, estetik och transdisciplinaritet med särskilt fokus på dans och estetiska lärprocesser hos barn i yngre åldrar. Sedan år 2000 har hon arbetat med konstnärliga och didaktiska utvecklingsprojekt med barn och lärare i förskola och skola. Parallellt med att arbeta i skolan och med egen konstnärlig verksamhet har hon varit gästlärare, föreläsare och handledare på lärarhögskolan/Stockholms universitet. 2011 anställdes hon på HSD som forskningsassistent och konstnärlig handledare i forskningsprojektet ”Det magiska språket” som också omnämns i hennes text i denna antologi. <https://orcid.org/0000-0002-7195-3752>

Ketil Thorgersen

Ketil Thorgersen är universitetslektor vid estetiska avdelningen på HSD samt ansvarig för institutionens forskningsberedning. Han har arbetat som musiklärare på alla nivåer i skolan sedan han utbildades till musik- och engelsklärare på början av nittiotalet i Norge. Utifrån egna erfarenheter av att musikämnets status var olika på olika skolor, blev temat för masteruppsatsen musikämnets status i den norska skolan. Efter masteruppsatsen flyttade han till Piteå, där han först skrev en Lic-uppsats om estetikbegreppet i

svensk skola och därefter en doktorsavhandling i musikpedagogik om Hagströms musikpedagogiska verksamhet. Ketil Thorgersens forskningsintresse har rört sig kring estetisk kommunikation, ny teknologi och musikpedagogik, vilket troligtvis beror på erfarenhet och intresse för hur lärande går till när vetenskapligt fokus är något så konkret och samtidigt så abstrakt som musik. Som utövande basist inom allt från jazz och klassisk till dansband är det för honom lätt att se att det finns många sätt att lära, erfara och uppleva musik. <https://orcid.org/0000-0002-4767-7663>

Maria Wassrin

Maria Wassrin är Fil.dr. i ämnesdidaktik med inriktning mot musik och arbetar som lektor vid HSD vid Stockholms universitet. I avhandlingen *Towards Musicking in a Public Sphere – 1–3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity* (framlagd 2016 vid HSD, Stockholms universitet) beskriver Maria hur ett 'förskolemusikämne' samskapas inom olika diskursiva dimensioner av barn och pedagoger på en alternativ förskola. I detta undersöks bland annat kopplingar mellan föreställningar om 'barnet' och föreställningar om musik. Avhandlingen behandlar även hur musikaktiviteterna på förskolan kan ses som en offentlig sfär där demokratiskt förhandlande mellan vuxna och barn kan äga rum. Maria Wassrin har sin bakgrund i förskolan där hon arbetat sedan 1980-talet, med ett avbrott för en period av arbete som sångare. Hon arbetar också inom lärarutbildningen, som föreläsare och handledare för förskolepersonal. <https://orcid.org/0000-0002-9007-8332>

Martin Wikmark

Martin Wikmark är universitetsadjunkt i musik och knuten till HSD. Han har arbetat med musik inom lärarutbildningen sedan slutet av 1970-talet vid f.d. Lärarhögskolan i Stockholm (sedan 2008 integrerad i Stockholms universitet). Dessförinnan hade han genomgått bl.a. musklärarutbildning vid Kungliga Musikhögskolan och arbetat som musiklärare i grundskolan ett tiotal år. Huvuddelen av Martin Wikmarks hittillsvarande arbete

handlar om utbildning för klass- och grundskollärare; framför allt för lägre åldrar. Han har även undervisat inom förskolläraryrket och fritidspedagogutbildningarna samt ansvarat för fristående fortbildningskurser för yrkesverksamma pedagoger. Martin Wikmark är övertygad om att musik bör ha en självklar plats inom olika pedagogiska verksamheter för barn och ungdomar. Därmed bör utbildning i musik också återfinnas inom ett brett spektrum av olika former av pedagogutbildningar – både som mål och medel. <https://orcid.org/0000-0002-5870-5471>

Eva Österlind

Eva Österlind är professor i Drama med didaktisk inriktning vid HSD på Stockholms universitet. Hon forskar om drama i pedagogiska sammanhang och undervisar på kandidat- och magisterprogrammen i drama och teater, samt handleder doktorander inom området. Forskningsintresset berör främst dramapedagogikens förutsättningar, innehåll och potential i undervisningen. Hon har bl.a. kartlagt introduktionen av processdrama i Sverige, undersökt gymnasieelevers motiv till att välja teater i Sverige, Arizona och Palestina, och granskat drama i de nordiska ländernas läroplaner. Hon intresserar sig också för dramapedagogiskt ledarskap och drama i undervisning för hållbar utveckling. <https://orcid.org/0000-0003-0609-6595>

Denna antologi vänder sig till alla som är intresserade av estetiska ämnen, skapande och lärande. Den riktar sig särskilt till verksamma lärare, blivande lärare och lärarutbildare i estetiska ämnen samt till forskare och forskarstuderande inom det estetiska fältet. Boken presenterar olika kritiska och nya granskande perspektiv på estetiska och konstnärliga lärprocesser genom texter om barn, elever, lärare och studenter i varierande skapande verksamheter och verkstäder. Texterna berör alltifrån förskola, grundskolans yngre och senare åldrar, gymnasiet och kulturskolan till universitetsutbildning och internationella jämförelser. I antologin diskuterar forskare, universitetslärare och erfarna pedagoger forskningsfrågor kring estetiska uttryck och ämnen, lärprocesser och reflektioner ur ett praktiktäna perspektiv.

Författarna är alla knutna till eller verksamma inom de estetiska ämnena vid institutionen för de Humanistiska och Samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD) på Stockholms universitet. Boken speglar universitetslärares olika forskningspraktiker, såsom forskning av professorer och lektorer, post-dok forskare och doktorander samt adjunkters FoU-projekt. Antologin presenterar deras vetenskapliga studier och forskningsresultat av undervisning inom de estetiska ämnenas teori och praktik, undersökningar baserade på teoretisk och empirisk forskning som intervjuer, enkäter, observationer. Samtliga kapitel har genomgått en oberoende vetenskaplig granskningsprocess



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

ISBN 978-91-7635-063-8



9 789176 350638