



**Bildning och estetik i  
utbildning**

**Ulf Lindberg  
Bo Reimer**

5/2005



# **Om bildning och estetik i utbildning**

Malmö högskola  
Läraryrskutbildningen  
205 06 Malmö

Telefon: 040-665 70 00

Telefax: 040-665 82 25

[www.lut.mah.se](http://www.lut.mah.se)

Redaktör:  
Lena Aulin-Gråhamn

Layout och omslag  
Lena Aulin-Gråhamn

Copyright © 2005 Författaren och Malmö högskola

Tryck: Reprocentralen, Malmö högskola, Malmö 2005  
ISSN 1101-7643

## Innehåll

<b>KME – en bildningsroman</b> <i>Ulf Lindberg</i>	<b>4</b>
Inledning	5
1 Vari temperaturen tas på treåringen	8
2 Som granskar hur treåringen beskriver sig själv	22
3 Som avhandlar bildning i vår tid och vårt behov av oprecisa språk	33
4 Vari utlagda trådar sammanförs såväl grafiskt som i några förslag för framtiden	48
Litteratur	53
Bilaga	57
<b>Estetik i ett digitalt Bauhaus</b> <i>Bo Reimer</i>	<b>67</b>
Inledning	67
K3: visioner och ambitioner	69
Estetikens roll i utbildningarna på K3	80
Om estetik, rationalitet och känslor	83
Etik	85
Att införliva estetik i utbildningar	86
Litteratur	96



# **KME – en bildningsroman**

***Ulf Lindberg***

## **Inledning**

Våren 2004 fick jag i uppdrag av biträdande enhetschefen Lena Aulin-Gråhamn på Kultur, språk, medier (KSM) att göra en mindre utredning med syftet att ”stärka huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer” (KME) på enheten och inom Lärarutbildningen vid Malmö högskola. I uppdraget ingick bl.a. att fundera över huvudämnets identitet, kompetenshöjande åtgärder, relationerna till närstående huvudämnen och i samband därmed uppföljningen av den inledande, huvudämnesövergripande terminen.

Jag har valt att närma mig dessa problem med hjälp av begreppet ”bildning”. KME kan och bör enligt min mening motivera sin existens i bildningstermer. Men i vilken mån det bildningsbegrepp som huvudämnet står för potentiellt låter sig

överförs på andra kunskapsområden avstår jag från att bedöma.

Detta val är en orsak till att grundläggande frågor om huvudämnets identitet och legitimitet fått en framträdande plats. En annan orsak är det behov jag konstaterat genom flitigt deltagande i KME:s interna affärer – mötesverksamhet, kursplanerevidering, egen undervisning, korridorsamtal mm; kort sagt, genom att åtminstone delvis uppfatta projektet som aktionsforskning. Därutöver har jag för studiens räkning granskat relevanta dokument och gjort intervjuer med halva personalstyrkan. I dessa (nio, drygt timslånga) samtal frågade jag lärare med olika estetisk-praktisk kompetens om hur de såg på sin yrkesidentitet, sina behov av kompetenshöjning, KME:s utveckling och profil, det så kallade KOS-projektet (se första avsnittet) och förhållandet mellan KME och andra huvudämnen, inklusive ett planerat bildämne och den gränsöverskridande första terminen. Jag har måst avstå från att också intervjua studenter.

Mikael Alexandersson (2003 s 21) föreslår i sin utvärdering av huvudämnena i den nya lärarutbildningen i Malmö ett närmande som det borde vara möjligt att gå vidare med. Han urskiljer två dimensioner i ett huvudämne som han menar behöver tydliggöras. Den ena handlar om ämnets ”inre sammanhang”: vad som är kärnan och avgränsar ämnet från



andra ämnen, såväl akademiska som skolämnen och andra huvudämnen. Hit hör centrala begrepp och principer, men framför allt huvudämnets epistemologi: ”kunskapsinnehållets utvecklingshistoria, dess relation till forskning och hur kunskapsbildningen inom ämnet (såväl individuellt som kollektivt) utformas”. Den andra aspekten rör ämnets ”yttre sammanhang” och inkluderar hur det förhåller sig till sina avnämare, olika lärarkategorier, skolformer och forskningsområden. Denna studie kan ses som ett förarbete till det slags utredning som Alexandersson förespråkar.

Vad jag gjort är väl att betrakta som en internutredning. Jag har ändå strävat att skriva på ett sådant sätt att texten ska vara läsbar för andra verksamma inom Lärarutbildningen. Den inleds med en historiskt orienterad probleminventering. Därefter följer i tur och ordning en textanalys av KME:s plattform och en diskussion om och hur KME kan legitimera sin existens i förhållande till ett tidsenligt bildningsbegrepp. Eftersom kursplanerna varit under omarbetning har jag inte berört dem. Sist kommer några konklusioner och åtgärdsförslag.

## 1 Vari temperaturen tas på treåringen

Konstruktionen KME har när detta skrivs funnits i snart fyra år i Malmö. Sin bakgrund har den i lärarutbildningens omdaning genom skapandet av nya huvudämnen, en process som nyligen blivit föremål för en serie lokala utvärderingar, av vilka Nilsson (2004) är den mest ingående. För att underlätta för lärarna att utveckla huvudämnet och reda ut grundläggande begrepp avsattes särskilda utvecklingsmedel under 2002 till KME-lärarna. I rapporten *Lärares och studenters röster om Kultur, medier och estetiska uttrycksformer (ESTIL)* redovisade Viveka Rasmusson, Kalle Blomberg, Helena Malm och Magnus Persson resultatet av detta arbete, baserat dels på gemensamma diskussioner i lärarlaget under två internat, dels på enkäter bland studenterna och en intervjuundersökning med samtliga lärare, som bl.a. visade att meningarna gick kraftigt isär när det gällde tolkningen och användningen av grundläggande begrepp.

För KME:s del innebar nyordningen att fem olika ämnesområden (bild, drama, musik, rörelse, slöjd) slogs ihop och kombinerades med kultur och medier till ett ”tvärestetiskt” ämne med utrymme för valbara specialiseringar inom områdena drama, visuell kommunikation och musik. Därutöver lämnade den arbetsgrupp som tillsatts in ytterligare

ett förslag, som gällde bild som ett eget huvudämne. Nilsson (2004 s120) konstaterar försiktigt ”en viss motsättning inom gruppen” men visar ingen större förståelse för argumentationen för det senare förslaget, vilket främst drevs av bildlärarna själva. Det fattades likväl beslut om att bild ska bli ett huvudämne, och de bildlärare jag talat med ser fortfarande fram mot den ovissa tidpunkt då detta ska bli verklighet.

Påpekas bör att vinsten med att skapa ett enda, tvårestetiskt ämne inte är given. Ett par risker, som nämns i Elsner (2001 s 60), är att de estetiska ämnena mister sina respektive egenarter och att perspektivet på vilka ämnen som lämpar sig för samarbete kan begränsas. I arbetsgruppens förslag motiveras huvudämnet Kultur, medier och estetiska uttrycksformer framför allt med hänvisning till kulturens och estetikens växande samhällseliga betydelse, som med stöd av Lärarutbildningskommitténs betänkande sägs göra området angeläget för alla lärare. Tanken att estetiska aspekter borde ingå i alla ämnen utgör fortfarande en ideologisk stöttepelare och har försetts med nytt bränsle genom de skrifter som publicerats inom det nationellt uppmärksammade projektet Kultur och skola (KOS) 2000-2003, som hade sin bas på Lärarutbildningen i Malmö och sammanfattas i Aulin-Gråhamn m fl (2004). Förhoppningen är att KME ska kunna gå i spetsen för en sådan utveckling i Malmö.

Liksom de andra nya huvudämnena bygger KME på ett integrationstänkande. Teori och praktik ska hållas samman; det ska också ämnesteorin, ämnesdidaktik och allmäntdidaktik. Detta innebär självfallet att en mängd olika perspektiv samlas under ett och samma tak. Alexandersson (2004 s 12) noterar som följd härav en "decentralisering" av konflikter som tidigare varit institutionellt åtskilda. I flera avseenden tycks processen att värka fram KME inte ha avvikit från andra huvudämnens födslovånder.<sup>1</sup> De lärare som intervjuats i ESTIL ger uttryck åt samma tvekan som Alexandersson belagt inför proportionerna mellan nytt och gammalt i det nya huvudämnet, och de finner som så många andra det svårt att skapa en fusion av olika traditioner. Man tror, säger en av dem, att "vi esteter är en homogen grupp fast vi har så olika språk och uttrycksformer" (Rasmusson m fl s 11). Sådana inbördes skillnader beskrivs bl.a. i Elsner (2001).<sup>2</sup> Vissa egenheter bör dock uppmärksammas. Dels handlade det om att föra samman ovanligt många ämnen under samma hatt, huvuddelen praktisk-estetiska ämnen, som för inte länge sedan

---

<sup>1</sup> Att arbetet, som Viveka Rasmusson påpekar i ESTIL (s 9), drog med sig tre långtids-sjukskrivningar tyder dock på en ovanligt slitsam process.

<sup>2</sup> Ett belysande citat: "Medan bildlärarna framhåller bildarbetets undersökande och visuellt utforskande karaktär talar musiklärarna om känslokommunikation och teater/dramalärarna i sin tur om gruppdynamik och rollspel" (s 87).

hette ”övningsämnen” och fortfarande har lägre status i skolans värld. Flertalet lärare i dessa ämnen hade, som framgår av Rasmussons intervjuer, begränsade erfarenheter såväl av umgänge med de tänkesätt som kultur- och medieområdet tillförde som av forskning. Dels hade lärarna bara undantagsvis samarbetat i tidigare kurser. Stora delar av kollegiet tillhörde antingen MÄT eller BUP (MÄT= Institutionen för metodik och ämnesteor; BUP= Barn- och ungdomspedagogiska programmet) på den gamla lärarutbildningen och bar med sig motstridiga föreställningar om demokratiska beslutsprocesser, tematiska studier mm därifrån. Men framför allt bidrog avsaknaden av ett befintligt ”yttre sammanhang”, som Alexandersson kallar det, alltså uppgiften att skapa en ny yrkeskategori utan motsvarighet på skolor och i viss mån förskolor, till att ge det blivande huvudämnet en karaktär av experimentverkstad.<sup>3</sup>

Huvudämnesansvarig Lena Aulin-Gråhamn har tecknat en utförligare, personlig bild av de motsättningar som rådde vid starten:

Huvudämnet KME har inom sig problem med klyvnaden mellan kulturvetenskaplig teori och görandet inom särskilda

---

<sup>3</sup> I mitt material beskrivs den tilltänkta gs-läraren i termer av ”kulturpedagog”, ”kitt i arbetslaget” o.l. Inriktningen mot yngre barn betraktas som mindre problematisk.

uttrycksformer. Ämnet fick en olycklig start genom den starka betoningen på enskilda och särskilda uttrycksformer som kan väljas som fördjupningar; ”musik/rörelse”, ”drama” och ”visuell kommunikation och gestaltning”. Starka ämnesföreträdare inom musik menade med stöd från Musikhögskolan att man behövde kunna urskilja musik som poäng inom utbildningen för att studenter sedan skulle kunna bygga på med kurser på musikhögskolan. Man menade också att lärare som ska undervisa i, om och med musik behöver en rejäl hantverksmässig och didaktisk fördjupning. Dramaämnet hakade på för att kunna bygga upp en dramapedagogisk utbildning till dramalärare med utgångspunkt från KME-ämnet. Representanterna från bildämnet var från början mer integrerande i sitt tänkande, delvis beroende på att ett nytt huvudämne Bild och visuellt lärande eventuellt ska byggas upp. ”Medier” fanns det en viss misstänksamhet mot. Medier och kulturanalys uppfattades vid KME:s bildande som något som kom utifrån och uppifrån och skulle ta tid från de viktiga estetiska verksamheterna. Medier finns som en del inom bildämnet och till viss del också inom musikämnet, men inom dessa ämnen finns det olika diskurser när det gäller digitala och mer analoga och fysiska uttrycksformer. De senmoderna medierna kan sägas befinna sig i underläge i lärarrepresentation på KME men beskrivs ändå ibland som

något som lägger sig över och tränger ut allt annat. Samma sak med det skriftspråkliga och det kultur-teoretiska.<sup>4</sup>

Jag övergår nu till att diskutera hur bilden ser ut i dag. På flera punkter har den utan tvivel förändrats genom att ämnet hunnit ”köra” ett par år och lärarna i större utsträckning kunnat snacka sig samman i det dagliga arbetet såväl som på olika internat. Mitt intryck, som sammanfaller med flera informanternas, är att man i stor utsträckning lärt sig acceptera de begränsningar som det nya huvudämnet medfört i fråga om ämnesmässiga specialistkunskaper. I stället satsar man på andra möjligheter (sidoämnesundervisning, insatser på andra enheter eller institutioner) att få utlopp för dessa. Mot en sådan bakgrund är det lätt att förstå den upprördhet som vissa lärare luftar inför det faktum att andra enheter i behov av estetisk kompetens har funnit det billigare att köpa in denna ”utifrån” och inte från KME.

Hur ska man uppfatta den nya lärarutbildningens huvudämnen? Alexandersson (2004 s 16) föreslår att de betraktas som strategier för att ”välja ett skolrelevant innehåll från vetenskapliga discipliner”. Eftersom olika huvudämnen kunnat välja olika strategier, skiftar tyngdpunkten från ett huvudämne till ett annat. I den kursplanerevision som för

---

<sup>4</sup> Personlig e-mail 2004-01-30.

närvarande pågår på KME har det ursprungliga valet av ämnesfördjupningar slopats. Förutom ekonomiska argument anses specialiseringarna ha givit studenterna fel uppfattning om utbildningens innehåll och syfte. I stället föreslås tydligare åldersinriktningar.<sup>5</sup> Utbildningens spridning över olika åldrar, från förskola till grundskolans senare stadium, är ett problem som hängt med sedan den nya lärarutbildningens start. Det påtalas av många informanter, och i något fall kopplas det dessutom samman med den motsättning mellan analoga och digitala uttrycksformer som Aulin-Gråhamn nämner: ”Kombinationen yngre barn och kriterier är i underläge jämfört med äldre barn och moderna medier”. Hur som helst pågår en strategisk förändring, som innebär att relationerna mellan vad Nilsson (2004, s 30) kallar ”ämnesanknutna kunskapsfält” respektive ”kunskapsfält med bas i lärandeprocesser, allmänpedagogiska frågor eller ålder” omförhandlas till förmån för den senare inriktningen.

Jag har mött många uttryck för ett tydligt engagemang i huvudämnet från lärarnas sida. Därför kan det förefalla märkligt att just ingen av dem jag tillfrågat definierar sig *primärt* som KME-utbildare. ”Rytmitik kräver möten med

---

<sup>5</sup> Aulin-Gråhamn, ”Utkast till förslag om att ta bort de valbara specialiseringarna i huvudämnet Kultur, medier och estetiska uttrycksformer (KME)” 13 april 2004



andra uttrycksformer. Men jag säger inte att jag är KME- utan rytmiklärare”. ”Infiltrerande konstnär”. ”Bildlärare”. ”Lärare. En lärare som kan finnas i många olika sammanhang.” Med andra ord fortsätter lärarna att ha (åtminstone) dubbla lojaliteter. Under de knappt två år som jag har funnits på enheten Kultur, språk, medier, har de också i stigande grad givit uttryck för sina behov av att denna dubbelhet respekteras. Oklarheten om vilka roller huvudämnets studenter kan inta i sin kommande yrkesverksamhet tycks alltså motsvaras av en oklarhet om ämnets ”inre sammanhang”. Det är kanske inte så märkligt med tanke på den korta tid som förflutit sedan KME sjösattes. Men på sikt är det naturligtvis inte tillfredsställande.

Till denna fråga, i viss mån ofrånkomlig i en yrkesutbildning med akademiska anspråk, knyter sig en annan som handlar om vad E:et i KME ska stå för. Den förtjänar ett längre resonemang men har i korthet att göra med hur det ovannämnda KOS-projektets idéer satt saker och ting på sin spets inom KME. Projektets bärande tankar ska jag återkomma till i olika sammanhang, men tydligt är att särskilt distinktionen mellan en ”modest” och en ”radikal” estetik har gripit in i lärarnas ämneskonceptioner och framkallat såväl motreaktioner som uppslutning. Distinktionen har (med viss rätt) uppfattats som normativ; en av mina informanter uttrycker det så att boken *Skolan och den radikala estetiken*

”dompterar praktiken”. Hur som helst har drivande ämnesföreträdares uppslutning bakom den radikala estetiken skapat vissa föreställningar om politisk korrekthet och ibland försvarstal för de ”modesta”, personlighetsutvecklande värden som man uppfattar som nedvärderade i projektets skrifter. ”Det finns”, som någon påpekar, ”flera röster”. En risk med programmatiskt pluralistiska hållningar är dock att de, samtidigt som de på ett mycket rimligt sätt försvarar värdet av tidigare yrkeserfarenheter, tenderar att ta luften ur nya utmaningar.

Ännu ett centralt problem är det som Aulin-Gråhamn ovan kallade ”klyvnaden mellan kulturvetenskaplig teori och görandet inom särskilda uttrycksformer”. Denna klyvnad kan ses som en version av den klassiska men improduktiva dikotomin mellan å ena sidan vetenskap och å andra sidan ”tyst” eller ”erfarenhetsbaserad” kunskap.<sup>6</sup> Att KME omfattar ett så stort register av estetiska praktiker får till följd att mycket utrymme anslås åt att utveckla färdigheter, dvs. en praktisk förtrogenhet med de tekniker som är knutna till olika

---

<sup>6</sup> Marner & Örtegren (2003 s 44) menar att motsättningen mellan erfarenhetsbaserad och språkligt formulerad kunskap ”(att kunna i motsats till att veta, kropp i motsats till medvetande)” är överdriven och kontraproduktiv, då den ”tenderar att fungera som såväl ett sätt för akademien att skapa tolkningsföreträdare på vad kunskap är som ett sätt för praktiker att ta avstånd från vetenskap”.

slags gestaltande framställning. Inom KME talar man ofta om denna verksamhet som ”görande” eller ”produktioner”. En av mina informanter återger en väletablerad uppfattning då hon säger att undervisningen på KME handlar om att ”själv pröva och [lära sig] lära ut gestaltande”. Medan några lärare påtalar en risk för ytlighet och efterlyser mer tid för övning så att en teknik ska kunna ”sätta sig i kroppen”, menar andra att man måste acceptera att studenterna inte kommer att behärska alla färdigheter lika bra. Här kan man fråga sig både *vad* som är huvudämnets kärna (är det färdigheterna och deras didaktiska användning?) och – ifall man nu anser det – *hur* man bäst förvärvar denna hårdvaluta.

Den första frågan kräver ett större utrymme än jag kan ägna den här. Men till den andra är det möjligt att knyta några synpunkter. På tal om mediepedagogik förespråkar Thavenius (1995 s 224f) en funktionell syn, som i korthet innebär att ”kunskaper, färdigheter, arbetsformer och olika medier får kvalificera sig i förhållande till den frågeställning eleverna arbetar med och de krav de har på att uttrycka och kommunicera sina kunskaper och åsikter”. Det rör sig om en form för innehållslig problemstyrning. I vilken mån ”görandet” på KME sker under sådana förtecken är inte lätt att avgöra. Men även om fackmän i dag anser funktionalisering önskvärd, måste man antagligen acceptera ett mått av övande

(”färdighetsträning”) som inte nödvändigtvis är innehållsstyrt på det breda fält som KME täcker. I mina ögon bör dock funktionalisering i Thavenius mening ingå i den uppsättning begrepp som kan läggas till grund för huvudämnets identitet.

Kulturvetenskaplig teori, som Aulin-Gråhamn betecknar som görandets motpol, innebär inplementering av övergripande, kulturteoretiskt funderade perspektiv, vilka i sin tur får konsekvenser för uppfattningen av grundbegreppen kultur, medier och estetik. Tidigare diskussioner av dessa grundbegrepp i lärarkåren visar som nämnts på en stor spännvidd mellan olika synsätt. Man kan invända att detta ligger i sakens natur: eftersom begreppens innehåll de facto är omfångsrikt och motsägelsefullt, är det kanske inte önskvärt eller ens möjligt att komma överens om hur de bör förstås inom KME. Icke desto mindre måste det ses som angeläget för ämnets identitet att vissa gränser sätts för pluralismen. Man kan (och bör) mycket väl redogöra för olika synsätt samtidigt som man förklarar vilka av dessa man förespråkar på KME. Tyvärr talar mycket för att kulturteori i stor utsträckning fortfarande irrar omkring som ett spöke i det nya huset. Av mina informanter är det bara två som självmant för den på tal och då i termer av en efterlysning. Medan man kan tala om ”lokal” teoriutveckling, bl.a. i samband med de populära kurser i medier, estetik och pedagogik (MEP) som givits flera

är i samarbete med DI, är det svårt att hävda att ”görandet” förankrats kulturteoretiskt i huvudämnet.

Här blir kompetensutvecklingsfrågor aktuella. Bristen på högre formell/akademisk kompetens är – av historiska orsaker – ett utbrett problem i lärarutbildningen. Antalet disputerade är litet, likaså mängden med mellanexamina. För närvarande saknas disputerade och därmed en forskningsmiljö på KME. Några medarbetare har dock medverkat i forskningsprojekt som KOS, involverats i en magister- eller licentiatutbildning eller tagit initiativ till skapande av informella intellektuella diskussionssammanhang. Ett par väsentliga hinder består dels i att det inte finns några interna magistervägar för lärarna, dels i att de ekonomiska resurser som högskolan anslår inte anses räcka till för en så omfattande satsning. ”Hade det bara getts möjligheter så ... Men häcken är full” kan ses som ett karaktäristiskt uttalande.

I mitt material utgör ”reflexion” och ”reflexionsutrymme” ett återkommande tema. Å ena sidan reflekteras det för mycket: ”Vi pratar och pratar. Mycket är reflexion för reflexionens egen skull”. Å andra sidan finns det för lite plats för reflexion: ”Vi har långt kvar till målet reflekterande praktiker”. Motstridigheten tycks emellertid vara skenbar; kritikens mål är vad en informant kallar ”en innehållstömning av reflexionen”. Jag menar att denna kritik måste tas på allvar

om KME ska bli en högskolemässig intellektuell miljö. Här som på enheten och gissningsvis på hela Lärarutbildningen i Malmö finns en tradition för problemlösning ad hoc, via en mängd korta möten. Mitt intryck är dock att mer tid läggs på möten i KME än i huvudämnet Svenska i ett mångkulturellt samhälle (SvM), där jag också undervisar. Kanske har det något att göra med svensklärarnas mer etablerade yrkesidentitet. Denna praxis behöver ses över. Mötena kräver inte bara tid. Risken är också att kortsiktiga lösningar premieras om det betraktas som normalt att tänkande huvudsakligen ska äga rum i kollektiva former – en bild av aktuella pedagogiska teorier om dialogicitet och demokrati.

Ett besläktat problem, som sysselsätter många informanter men är långt från specifikt för KME, gäller slutligen progression och kontinuitet. Som Thavenius (2004 s 25) understryker har kontinuiteten främst att göra med behovet av att skapa sammanhang mellan olika delar, kurser och ämnen för både lärare och studenter. Progression är något annat. ”Det handlar om att [studenternas] kompetenser ska utvecklas eller kvalificeras under utbildningens gång”. Mina informanter berör framför allt vad de uppfattar som bristande kontinuitet i utbildningen. Den kritiserar för ”snuttighet” och resursslöseri: många korta insatser på olika kurser skapar bristande elevkännedom och bedömningssvårigheter, och nya arbetslag

då kurser ges på nytt medför en ny start varje gång. Samtidigt finns ett påtagligt intresse för och viss erfarenhet av samarbete med andra huvudämnen, också tvärs över de gamla gränserna mellan humaniora, samhälls- och naturvetenskap. I det sammanhanget framhäver flera den ämnesöverskridande första terminen som värd att bygga vidare på för framtiden.

## 2 Som granskar hur treåringen beskriver sig själv

Med denna probleminventering i bakhuvudet ska jag nu rikta blicken mot det dokument som mer än något annat representerar KME:s officiella ämneskonception: "Plattform för huvudämnet *Kultur, medier, estetiska uttrycksformer 2003*" (bilaga 1). Hur stort är avståndet mellan mål och realitet? Låt mig redan från början slå fast att jag finner de ambitioner som texten ger uttryck åt i hög grad sympatiska och värda mer ingående diskussion än den utrymmer medger. Men det hindrar inte att man kan anlägga vissa kritiska synpunkter på den. Min läsart är både referentiell (ger texten en rättvisande bild av de förhållanden som den talar om?), syntaktisk (hur knyter den samman begreppen?) och performativ (hur försöker den legitimera KME för mottagaren?). I centrum står frågor som: Vad har texten att säga om kultur, medier och estetik, kunskap och lärande, mål och arbetssätt, aktörer och roller, bildning och utbildning?

En plattform är i bildlig mening ett manifest: den offentliggör några idéer, gärna polemiska, som ett kollektiv kommit överens om. I det här fallet är kollektivet "vi



lärarutbildare”. Tydligt vänder sig plattformen i första hand till prospektiva studenter. Detta avspeglas bl.a. i ett tilltal som jag finner välvalt, varken torrt och myndigt (som i officiella skoldokument) eller präglat av falsk familjaritet (som i reklam). Snarare är siktet inställt på att rekrytera mottagaren till vad som framställs som ett *tidsenligt gemensamt projekt*.

Kompositionen är enkel. Plattformen är uppbyggd av en inledande, kursiverad metakommentar som ställer frågor och en längre resonerande huvudtext, som försöker besvara frågorna. Metakommentaren understryker kraftigt plattformens karaktär av arbetstext. Men det ska inte uppfattas som en reservation. I linje med Lärarutbildningens allmänna syn på huvudämnen framställs KME tvärtom som något som kan och bör utsättas för löpande förändringar genom diskussioner mellan lärarutbildare, studenter och lärare på fältet. Dagens studenter måste t o m ”själva formulera och beskriva vad de är för slags lärare”. Den negativa motpolen till att vara ”i utveckling” och ”i dialog” (mitt val av nyckelord) heter att vara färdig ”för all tid”. Öppenhet står mot slutenhet.

Huvudtexten innehåller flera tankar som låter sig summeras i jämförbara nyckelord. Sålunda sägs det redan i första stycket att KME ska svara mot tidens krav genom att ställa frågor till den, ”utmana” skolans marginalisering av det estetiska och ”ta ställning” till den marknadsestetik som vill in

i den (förslag till nyckelord: ”i fråga”). Här som på många andra ställen ekar texten av idéer som lanserats i KOS-projektet. ”Vi har radikala anspråk på det estetiska”, slår den fast. Bl.a. ska huvudämnet KME bidra till ”en kunskapssyn som kan hålla samman upplevelser och tankar, känslor och analys, det personliga och det gemensamma, barns och ungas erfarenheter och sådana kunskaper som redan [...] finns i det omgivande samhället”. Udden riktar sig mot den rationalistiska, särskiljande kunskapssyn som dominerar samhälle och skola. Resonemanget avslutas med en målformulering som anknyter till utbildningens projektkaraktär: ”Utbildningen handlar om att praktiskt och teoretiskt undersöka vad detta betyder och hur ett meningsskapande kan se ut när man använder estetiska kommunikations- och uttrycksformer”.

Dessa uttrycksformer sägs härnäst ha fått en vidgad betydelse genom olika ”vändningar” eller ”turns”, som texten kallar dem, i samhällsutvecklingen. Förutom den etablerade lingvistiska vändningen nämns en kulturell, en visuell och en politisk ”turn”. Här använder sig texten av ett slags utrymmesbesparande stenografi för att beskriva komplicerade sammanhang. Hur klagörande försöket är kan kanske diskuteras. Ur detta resonemang växer i sin tur fram en vision av lärarutbildning, skola och förskola som möjliga

demokratiska offentligheter, som torde vara ganska okontroversiell.

Mer problematiskt är plattformens rätt flitiga bruk av inklusionsord som ”alla” och ”tillsammans”. Bakom dessa anar man dels en myndighetsdiskurs (skolans uppdrag är att ta hand om *alla* elever), dels en sociokulturell pedagogisk diskurs, som betonar att kunskap är delad och att lärande äger rum i kommunikativa gemenskaper snarare än individuella processer. Men det betyder ju inte att innehållet i ”den språkliga och kulturella vändningen” på ett rimligt sätt låter sig kokas ner till ”en kunskaps- och människosyn där alla människor är delaktiga i att skapa, bevara och förändra kultur och kunskap”. Här saknas, märkligt nog, en diskussion om de svårigheter som globaliseringen och den tilltagande kulturella heterogeniteten tillfört lärandets villkor. Naturligtvis är alla människor är indragna i kulturbevarande och kulturskapande praktiker, men på olika betingelser och i olika grad. Naturligtvis ligger det ett värde i att få sina erfarenheter utmanade av andras, men heterogenitet kan också skapa orienteringssvårigheter, schematisering av erfarenheter och andra försvarsreaktioner. Osv. Generellt svävar texten på målet i sin hantering av *difference*. Den betraktar konflikter som produktiva och ser detta som ett argument för estetisk verksamhet: ”Estetiken kan hjälpa oss få syn på just det

mångtydiga och motsägelsefulla, det som vi kan enas om, men också det vi måste bråka om” (s 2). Inte heller sticker den under stol med att relationen mellan lärarutbildare och studenter är en maktrelation. Men den går försiktigt fram: ”De frågor som lärarutbildare upplever som viktiga men som ändå inte lyfts upp av studenterna måste vi utmana studenterna med och *kanske* (min kursivering) kräva plats för” (s 3). Vidare: studenter har självfallet ”något att berätta”, men räcker det för att göra dem till ”kompetenta” aktörer (s 4)? Om de redan är kompetenta, vad ska de egentligen lära sig? Vad är de kompetenta på? Hur skiljer sig deras kompetens(er) från lärarnas? Här är texten lika otydlig som i fråga om ett annat viktigt begrepp i plattformen, ”meningsskapande”.<sup>7</sup> Kontentan blir den enda möjliga, en uttalad *vilja* att ”utveckla demokratiska arbetsformer [...] så långt det någonsin går”.

Hittills har jag i huvudsak behandlat frågan hur texten motiverar huvudämnets tillblivelse ur ett samhälleligt perspektiv. Vilken bild ger den så av utbildningens innehåll? I korthet ska huvudämnet innehålla *kulturteori och kulturanalys*

---

<sup>7</sup> T ex är utsagan att det krävs både produktion, reception och reflektion ”för att verksamheten ska bli meningsskapande” (s 2) svårbegriplig. *All* mänsklig verksamhet är meningsskapande såtillvida som den har eller kan förses med en symbolisk dimension. Man kunde också påpeka att åtskillig modern konst (just därför) har varit försök att *undfly* ”meningen”. En väsentlig del av problemet ligger i att man inte vet varthän den polemiska udden riktas.

som verktyg för att ifrågasätta det till synes självklara; *ämneshistoria* som kan peka ut de traditioner som lever kvar inom KME sida vid sida; en *mediepedagogik* som likaså representerar olika ståndpunkter eller ”förhållningssätt”; ”mycket *gestaltande arbete* kring viktiga frågor för studenterna” (min kursivering), både i enskilda och kombinerade uttrycksformer; bearbetning av problem som dyker upp i samband med IKT-hantering och frågor knutna till d s k *allmänna utbildningsområdet* (gruppdynamik etc) samt *verksamhetsförlagd tid*, de senare obligatoriska inslag som alla förser utbildningen med erfarenhetsstoff. Jag ska återkomma till några resonemang som introduceras i stycket om vft, men låt mig först kommentera översikten som helhet. Vad jag saknar mest är en helhetssyn. Det estetiska – eller, närmare bestämt, en ”radikal” estetik – får en framträdande plats, vilket i och för sig är rimligt med tanke på behovet av att avgränsa huvudämnet från andra, medan de skrivningar som rör kultur och medier är i knapphändigaste laget. Det etableras visserligen sporadiska förbindelser mellan de olika moment som räknas upp, men man frågar sig hur författarna egentligen tänker sig att det som initialerna K, M och E står för hänger ihop. Texten lämnar också utrymme för detaljinvändningar, som att den tenderar att glida över viktiga motsättningar. Så göms konflikten mellan bildning och professionsutbildning

undan av ett ”också” (s. 2), liksom maktfrågor återigen döljer sig bakom den citerade skrivningen om gestaltande arbete utifrån problem som är ”viktiga för studenterna” (vem avgör vad som är viktigt?).

Plattformen avslutas med vad texten betecknar som ett försök att konkretisera ”förhållningssättet på KME” (s 4). Begreppet ”förhållningssätt” har introducerats strax innan i en diskussion om vft, som polemiserar mot (lärarstuderandes?) önskan att tillägna sig ”övergripande metoder” med argumentet att alla verksamheter är olika. Att arbeta med ”förhållningssätt” presenteras där som ett alternativ, vilket innebär att studenterna ”bygger upp en inre trygghet och nyfikenhet som gör att de vågar prova och undersöka och dra in barn, unga och kollegor i arbetet”.<sup>8</sup> Det är här som kompetensbegreppet lanseras tillsammans med ett annat begrepp, ”berätta”, vilket i sin tur kopplar bakåt till det mycket frekventa ”erfarenheter”. Studenterna ska berätta ”om sig själva och sin syn på [...] världen” med stöd av ”berörande, vettiga uppgifter och frågor”, och de ska utveckla sin förståelse genom att använda de estetiska uttrycksformerna som redskap. I sådana formuleringar är det möjligt att tolka in en funktionell hållning. För att de studerande ska ”våga och

---

<sup>8</sup> ”Förhållningssätt” används också i en helt annan bemärkelse på s 2, nämligen synonymt med ”diskurs”.

vilja sätta sig själv[a] på spel” ska det också finnas ett ”organiserat” mottagande. Här knyter plattformen tillbaka till tidigare skrivningar, som i MEP-anda understryker behovet av ”tid att arbeta med de estetiska uttrycken, tid för att ta emot det som kamraterna har gestaltat och reflektion för att verksamheten ska bli meningsskapande” (s 2).

Jag övergår nu till ett försök att summera och perspektivera textens innehåll. Grundsynen är konstruktivistisk. Inte bara kunskaper, utan också samhällen, individer och texter är konstruktioner, vilket betyder att de har en tillfällig, provisorisk karaktär. Detta gör det nödvändigt att å ena sidan ifrågasätta och dekonstruera företeelser som gör anspråk på universell giltighet. Här kommer kulturanalytiskt främmandegörande in i bilden, men också den radikala estetiken som fogar samman vad den dominerande rationaliteten håller isär. Å andra sidan krävs ett bejakande av öppenhet och pluralism. Kunskapen ses som partikulär, den uppträder i utbildningen i form av de många små berättelser som postmodernismen skapat ett slagord av. Plattformen kan också på viktiga punkter betecknas som ett postmodernt manifest. Den postmoderne filosof som den kanske har mest gemensamt med är Zygmunt Bauman, förknippad bl.a. med begreppet ”det tertiära lärandet”. I korthet menar Bauman i sin essä ”Utbildning: under, för och trots postmoderniteten”(2001) att

det etablerade ”primära” inlärandet av kunskaper liksom det ”sekundära”, som innebär att lära sig tankevanor, inte räcker till i ett postmodernt samhälle i snabb förändring. I stället krävs (för att använda plattformens terminologi) ett förhållningssätt, som tar sikte på nödvändigheten av att kunna ”leva dagligen och i fred med ovissheten och ambivalensen” (s 168). Om utbildningens institutioner i framtiden ska kunna tävla om att förmedla nödvändiga kvalifikationer måste de därför kunna lära ut kreativitet, eller

hur man ska bryta mot det regelmässiga, hur man ska befria sig från vanor och hindra tillvänjning, hur man ska arrangera om fragmentariska erfarenheter till hittills obekanta mönster samtidigt som man betraktar alla mönster som acceptabla enbart ”tills vidare” (s 153).

Den här gjorda tolkningen förser manifestet med en teoretisk legitimitet, som dock inte är oantastlig. Ur referentiell synpunkt kan man bl.a. fråga sig hur långt Bauman och hans kollegor har rätt i sin framskrivning av tendenser i tiden. Det saknas inte möjligheter att lägga tonvikten annorlunda, andra tolkningsmöjligheter, andra möjliga framtider. Och vare sig man betraktar plattformens visioner som möjliga och önskvärda eller inte, är det rimligt att också väcka frågan hur



de förhåller sig till KME av i dag. I vilken utsträckning backar lärarna de facto upp manifestet? Vad betyder det för deras nuvarande verksamhet? Vilka erfarenheter finns i dagsläget som pekar framåt mot visionens förverkligande? Ur syntaktisk synpunkt borde en större tydlighet på några av de punkter jag kritiserat ha varit både möjlig och fördelaktig för huvudämnets identitet. Till dessa punkter hör dels bristen på en systematisk presentation av hur författarna tänker sig att hörnstenarna kultur, medier och estetik hänger samman, dels en tendens att framställa läroprocesser i termer av ett erfarenhetsutbyte med oklara aktörsroller. Postmodernistisk teori har inte sällan kritiserats för en nivellerande relativism. Den kritiken drabbar även plattformens sätt att tala om ”erfarenheter”, ”kompetenser” och ”berättande”. Jag anser att den har alltför lite att säga om hur lärarutbildarna på KME förväntas använda sina speciella kompetenser för att kvalificera de studerandes erfarenheter. Det är inte utan grund den nydialogiska (”progressiva”) pedagogik som plattformen förespråkar har kritiserats för att läraren ”abdikerar” och lämnar för mycket åt eleverna (Cope & Kalantzis 1993, Madsén 2002). Ur performativ synpunkt, slutligen, förmedlas tilltals- och innehållsmässigt en bild av huvudämnet som sympatiskt öppet och med sin tid. Samtidigt förblir tänkbara frågor som rör KME i förhållande till andra, jämförbara utbildningar,

framtida yrkesroll, kunskapskrav mm obesvarade. Lite tillspetsat ser det ut som om en KME-student från början har att lära sig leva ” i fred med ovissheten och ambivalensen”. Det är nog delvis, men inte till alla delar nödvändigt.

### **3 Som avhandlar bildning i vår tid och vårt behov av oprecisa språk**

Ett problem som behöver belysas ytterligare är frågan vilka samhällseliga utvecklingstendenser KME skulle kunna utgöra ett slags svar på. Jag har valt att bruka bildningsbegreppet som mellanled. Man skulle naturligtvis kunna vända sig till andra, besläktade begrepp, och några sådana kommer också att kort aktualiseras i det följande.

Jag har redan varit inne på ämnet. Vid KME:s tillkomst stöttade sig förslaget till nytt huvudämne på Lärarutbildningskommitténs tal om att kultur, konst och estetik håller på att få en sådan samhällselig betydelse att området borde angå alla lärare. I plattformstexten såg vi nyss hur man i de egna leden strävar att motivera sin existens med mer eller mindre explicita hänvisningar till tidsenlighet. Det hör till villkoren för skolpolitiska dokument att de inte bara försöker skriva in sig i framtiden, hur osäker den än kan synas, utan också använder osäkerheten ("den snabba omsättningen på kunskap" etc) som ett argument för täta reformer. Här finns en risk för att man går hastigt fram och glömmar att vi av allt att döma visserligen befinner oss på väg bort från ett "klassiskt"

modernt samhälle men ännu inte har lämnat detta bakom oss. Många hävdar, och jag med dem, att det är rimligare att tala om ett senmodernt samhälle än om ett postmodernt: ett samhälle där moderniseringsprocessen fortsätter, men i en radikal form, som inbegriper vissa av det moderna projektets fundament.<sup>9</sup>

Jag börjar med en kort beskrivning av några senmoderna utvecklingstendenser. Deras betydelse i förhållande till KME är något som jag successivt försöker närma mig. Alla är mer eller mindre välbelagda, men också *tvetydiga* på ett sätt som utmärker moderniseringsprocesser, och alla har påtagliga effekter på den kulturella nivå som här står i fokus.

I det globala samhället – ”det mångkulturella samhället”, ”upplevelsesamhället”, ”risksamhället” (Beck 1986), ”nätverkssamhället” (Castells 2000); de många namnen bildar ett prisma som understryker svårbestämbarheten – flätas världen å ena sidan samman och avtraditionaliseras. Den blir möjligheternas rum. Det är den kulturella friställning som Thomas Ziehe beskrivit. Å andra sidan leder globaliseringen till en ”glokalisering” med ökad uppmärksamhet på regionala särigheter och kulturell heterogenitet. Här finns en tendens att göra ”kultur” till en resistent rest eller essens, som man inte

---

<sup>9</sup> Se t ex Fornäs (1995 s 35ff).

kommer förbi (Eagleton 2000). Men att det är fråga om kultur på friställd grund visar sig, åtminstone i Väst, av att det mesta som begreppet täcker framstår som individuellt val- och görbart. Vi kan i växande omfattning skapa oss själva – också fysiskt. Men detta belastar oss också med ett större ansvar för vad vi gör av våra liv. Friheten föder nya tvång. Vi tvingas inte bara bli mer (själv)reflexiva. Samtidigt krävs det motsatta av oss; vi måste kunna ge oss hän och njuta, eller åtminstone se ut som om vi gjorde det. Den tyske sociologen Gerhard Schulze (1994) har påpekat att efterhand som individualiseringen upplöser gamla sociala gemenskaper, ger den samtidigt upphov till nya, grundade på stil, ålder och bildningsnivå. I dessa ”miljöer”, som Schulze kallar dem, handlar det om att uppleva livet snarare än att bara överleva eller göra sin plikt. Det är inte yttervärlden utan det egna subjektiva tillståndet som ska bearbetas. I det sammanhanget spelar det mediala bildflödet en flerbottnad roll. Det avlastar subjektet genom att ställa schematiserade upplevelser till förfogande; verkligheten möter i hög grad som tillrättalagd, fix och färdig. Men samtidigt ”exproprierar” (Ziehes begrepp) det förmågan att göra primära erfarenheter och luckrar upp

gränserna mellan privat och offentligt, högt och lågt, fakta och fiktion.<sup>10</sup>

I denna värld där allt fast förflyktigas har utbildning (eller t o m ”livslångt lärande”) blivit ett standardsvar. Vi lever inte bara i en ”medieexplosion” utan också i en ”utbildnings-explosion” – två utvecklingstendenser med inbördes frostiga relationer. Potentiellt innebär den medieteknologiska utvecklingen en demokratisering. Dels gör den ny teknik tillgänglig för många människor, dels ifrågasätter den det skrivna ordets dominans. Detta är en ofrånkomlig aspekt av ett samtida bildningsbegrepp, som jag ska återvända till. Men ur de tunga utbildningsinstitutionernas perspektiv spelar medierna i huvudsak en subversiv roll, eftersom de medger en typ av informellt, lustbetonat lärande som institutionerna har svårt att konkurrera med. I en dansk undersökning, refererad i

---

<sup>10</sup> 90-talets s k ironiska generation kan ses som ett svar på dessa tendenser. Den refererar inte till realiteter som den inte vet något om utan hellre till någon serie som gått på TV och sätter citationstecken kring det mesta. Bristande reflexivitet likställs med naivitet. ”Arnold [Schwarzenegger] är ’macho’ och därför helt accepterad, även bland feminister. Sylvester [Stallone] däremot är macho och därmed patetisk”, skriver Jan Gradvall, ett barn av denna generation, i sin artikel ”Generation X” (Gradvall 1995). Samtidigt längtar man efter den drabbande upplevelse som ska få en att känna sig verklig. Ofta söker man den i fysiska sensationer. Den ”alltför kalla” tunga som rockgruppen Kent sjunger om i refrängen till ”I stället för ljud” från CD:n *Verkligen* kan uppfattas som uttryck för en sådan längtan:” Fyll min mun med din/ Fyll min tid med någonting/ Fyll min mun med din/ Alldeles för kalla tunga”.

Persson (2001 s 21f), noterar författarna att detta lärandes betydelse är i växande och försätter skolan i en besvärlig sits. ”Å ena sidan kan och skall den inte konkurrera med fritidens mer lustbetonade umgänge med medierna. Å andra sidan är det nödvändigt att utveckla en pedagogik som på allvar inbegriper medierna” (s 22).<sup>11</sup> Ziehe (1986 s 149ff) diskuterar i det sammanhanget skolans förlust av aura och påtalar en risk för innehållstömning, som innebär att den reduceras till sitt utbildningsmonopol och blir ”bara skola”. Kanske borde man hellre tala om en *auraförskjutning* till kulturindustrins förmån. Men man skulle också, som många gjort, kunna tala sig varm för skolans roll som mötesplats och möjligheterna att använda den förlängda skoltiden och den kulturella heterogeniteten som en resurs för inskolning i demokratiska förhållningssätt.

Tendentiellt kan man iakttä en viktförskjutning i den klassiska sociologiska motsättningen mellan subjekt och struktur till subjektets förmån. Livsvärldens val- och görbarhetsideologi avspeglar inte bara en konsumtionism som konkurrerar med klassiska medborgarideal och färgar mediernas bevakning av omvärlden. Den har också en teoretisk motsvarighet i synen på människor som fritt

---

<sup>11</sup> Denna motsättning har också, något förenklat, beskrivits som en konflikt mellan lärarnas ”meningskultur” och elevernas ”upplevelsekultur”. Jfr Andersson m fl (1999) s 58.

meningsskapande snarare än underkastade kulturindustrins utbud av upplevelser; politiskt är den besläktad med nyliberala föreställningar om en fri marknad. Här finns påtagliga risker för voluntarism (underifrån) och populism (ovanifrån), för institutioner förändras inte över en natt, de flesta kunskaper åldras inte så snabbt som postmodernistiska filosofer skulle önska, och alla förklaringsmodeller är, när allt kommer omkring, inte lika vällyckade. Borde inte utbildningssystemet ha ett ansvar för att visa också att *allt* inte är görbart?

Vad skulle nu dessa utvecklingstendenser kunna betyda för en tidsenlig bildningsuppfattning med bäring på estetiska läroprocesser? Det är ingen enkel fråga. Jag ska börja med att referera ett par tänkvärda diskussionsförsök.

”Ett starkt värdeladdat och ett tungt belastat ord”. Så inleder Jan Thavenius sin inträngande studie *Den motsägelsefulla bildningen* (1995). Invändningarna, skriver han, är lika många som bestämningarna av vad bildning borde vara. ”Bildning” bär med sig både idealistiska, ”gammaldags” föreställningar om andlig fulländning och en bismak av vad Bourdieu kallar ”symboliskt våld”, som hänger samman med universella anspråk, olika tillgång till ”kulturellt kapital” och en hierarkisk distinktion mellan andliga och materiella värden. Ändå menar Thavenius att lika lite som man bara kan överta tidigare bildningsuppfattningar kan man helt enkelt förkasta



dem. Bildningsbegreppet behövs, bl.a. för att fånga upp något som inte ryms under ”utbildning”. Väsentliga aspekter av detta andra handlar om förmåga att höja sig över partsintressen, om värdet av egna erfarenheter, om en öppen och sökande hållning (s 10). Bildning består mindre i övertagande än i görande. Att bilda sig är inte heller en uteslutande individuell uppgift. Snarare är eller borde det vara liktydigt med att delta i ”en aldrig avslutad diskussion av vad som är ett gott liv” (s 11). I en formulering som står Bauman och KME-plattformen särskilt nära heter det: ”Bildningen måste öva förmågan att handskas med det komplexa och motsägelsefulla och utveckla förutsättningarna att erkänna och stå ut med det som inte är entydigt” (s 15). Satt på formel handlar bildning i det heterogena samhälle Thavenius utgår från om att tillägna sig ”en förmåga att tolka och använda så många kulturella koder som möjligt”. Häri ingår en medvetenhet om deras förutsättningar och begränsningar.

I Henrik Kaare Nielsens artikel ”Æstetisk erfaring og moderne dannelse” är bildnings-diskussionen inordnad under en syn på estetiska frågor, som har mycket gemensamt med KOS-projektets agitation för en radikal estetik. Nielsens tes är att välståndet och den kulturella friställningen har ryckt undan grundvalarna för ett traditionellt sysslande med estetiska frågor. Dessa har nu sekulariserats (integrerats i senmoderna

individens självförståelse) och demokratiserats med avseende på vilka samhällsgrupper som de engagerar. Det estetiska äger i dag rum i ett växelspel mellan å ena sidan en väl avgränsad, institutionellt baserad praktik och å andra sidan en diffus estetisering av vardagslivet, knuten till livsstilar som var och en ger sitt bud på kollektiv orientering., kulturindustrins expansion och mediernas iscensättningar av komplexa förhållanden. Ur författarens kultursociologiska synvinkel utmärks (sen)moderna estetiska artefakter och den erfarenhetsbildning de ger upphov till av en ”stiliserende reduktion af modernitetens kompleksitet og ambivalens” (s 235f), vars kvalitet bestäms av i vilken grad den utvidgar mottagarens register av upplevelseformer. Det är här länken finns till ett moderniserat bildningsbegrepp. ”Den vellykkede æstetiske erfaringsproces”, skriver Nielsen (s 238), ”har særlige dannelsesmæssige potentialer, for så vidt som den [...] åbner individets horisont for en kompleks bearbejdning af den moderne livsverdens konflikter og ambivalenser, som involverer såvel følelser som intellekt” – oavsett om artefakten ”bærer kunstinstitutionens blå stempel” eller ej.

Med stöd av dessa båda skribenter kan man lite slagordsmässigt närma sig vad samtida bildning skulle kunna vara i termer av utvidgade *språkliga register*, *interaktivitet*, *pluralism* och *process*. För Thavenius som för Nielsen utgör

dessutom konst och estetik en möjlig förebild i den mån som det generellt rör sig om att ”ompröva de former vi skildrar verkligheten i”<sup>12</sup> eller, mer tidsspecifikt, om att bidra till människors förmåga att hantera senmoderna ambivalenser på ett produktivt sätt. Idealet är i grunden ett medborgerligt upplysningsideal, för vilket progression står mot regression, öppenhet mot rigiditet. Det är sympatiskt men vagt och knappast revolutionerande – vilket i och för sig inte behöver vara en kritik. Kanske är det så att dessa dygder behöver försvaras. Ändå finns mycket att diskutera i fråga om synen på bildning (estetiken återkommer jag till). I vilken utsträckning kan bildning i ett kulturellt heterogent samhälle göra anspråk på att vara mer än ett individuellt och/eller delkulturellt projekt? Kan frågor som vad man måste ”kunna” för att vara ”bildad” över huvud taget besvaras? Måste bildningen spela med på de villkor som individualiseringen sätter (skönjbara i läroplansaktiga formuleringar som ”[kunna] göra egna självständiga val” och ”reflektera över sig själv och sina behov i ett större socialt och kulturellt sammanhang”)?<sup>13</sup> Bör målet helt enkelt vara att öva in ”ett civiliserat och solidariskt umgänge med andra människor som har andra förutsättningar

---

<sup>12</sup> Thavenius (2004) s 229.

<sup>13</sup> Nielsen (1996/2000) s 538.

och åsikter”<sup>14</sup> eller, mer sofistikerat uttryckt, en ”metakulturell kompetens”<sup>15</sup> Vad med innehållet om bildning i dag handlar primärt om ”förhållningssätt” och/eller behärskning av kulturtekniker?<sup>16</sup> Vad betyder utvecklingen inom informations- och kommunikationsteknologin för ett samtida bildningsbegrepp? Finns det något utrymme kvar för vad som tidigare gick under namnet encyklopediskt vetande?

Min avsikt är lyckligtvis inte att försöka prestera några svar på dessa frågor. Ett par av dem som berör det omfattande forskningsområdet *literacy* ska jag likväl ägna några reflexioner, bl.a.för att det hänt en del på den fronten sedan 90-talets mitt. Thavenius diskuterar detta begrepp som en möjlig (men underordnad) rival till bildning. Stödd på en forskningsöversikt av Peter McLaren konstaterar han för det första att *literacy* i dag handlar mindre om teknikbehärskning än om att vara ”kulturellt litterat”, dvs bärare av meningar, värden och åsikter (s 179). För det andra påpekar han att medieexplosionen också medfört en annan utvidgning av begreppets omfång, så att det kommit att rymma vad som ofta kallas ”media literacy”. Thavenius översätter försöksvis med ”mediekompetens”, som då skulle motsvara ”förmågan att

---

<sup>14</sup> Nielsen (1996/2000) s 542.

<sup>15</sup> Persson (2004) s 212.

<sup>16</sup> Persson (2004) s 213.

'läsa' och 'skriva' medietexter" (s 182). Senare kommentatorer har som svar på ett utvidgat textbegrepp valt att tala om "multiliteracies" och "semiotisk kompetens".

*Multiliteracies* är också titeln på en antologi av manifestkaraktär från 2000, redigerad av de australiensiska genrepedagogerna Bill Cope och Mary Kalantzis. Här argumenterar man kraftfullt mot det verbala språkets "anakronistiska dominans" och för att forskning och undervisning i *literacy* öppnas mot andra "representationsformer" eller "meningsskapande modus": visuella, auditiva, kroppsliga, rumsliga och multimodala.<sup>17</sup> Å ena sidan påpekar redaktörerna att mening alltid är multimodal. Men de hävdar också att multimodal mening är mer än summan av sina delar, beroende på synestesier och överföringar (s 211ff). Kanske kunde detta gälla som en hypotes också för det meningsskapande som kan äga rum då flera estetiska uttrycks/representationsformer förs samman i en utbildning av KME-typ. Å andra sidan har orienteringen i multimodal riktning stärkts av globaliseringen, vilket också kunde vara ett argument i KME:s favör. Som en av bidragsgivarna, Gunther

---

<sup>17</sup> Marner & Örtgren (2003 s 23) ställer i samma anda "ett horisontellt medieringsbegrepp" mot ett hierarkiskt, där "mediering" motsvarar "modus" hos Cope & Kalantzis.

Kress, uttrycker det har ett teknologiskt språng *blivit* kulturellt (s 223).

Ett försök att sammanfatta den hittills förda diskussionen skulle kunna se ut så här. Bildning i samtida mening kräver för det första tillgång till och deltagande i demokratiska offentligheter som överskrider ramarna för ett delkulturellt meningsutbyte och för det andra en hög grad av reflexivitet och öppenhet, som gör det möjligt att tackla senmodernitetens oöverskådlighet utan att fördenskull hemfalla åt relativism. För det tredje reser samtida bildning krav på en serie kompetenser som ligger i linje med ett utvidgat språkbegrepp, antingen vi nu väljer att kalla dessa kompetenser kulturella, språkliga, semiotiska eller något annat. Ur detta perspektiv kan KME betraktas som ett språkämne, vilket jag tidigare argumenterat för i ett internt dokument.<sup>18</sup> Och för det fjärde finns det mycket som tyder på att estetiska förhållningssätt borde inta en viktig plats i ett sådant bildningsbegrepp. De viktigaste argumenten handlar dels om senmodernitetens psykiska effekter, dels om vardagslivets estetisering.

I en av mina intervjuer hävdade informanten värdet av de estetiska uttrycksformernas ”oprecisa språk”. Den tanken vill jag gärna ansluta mig till. En lång tradition som ger eko i

---

<sup>18</sup> ”Utkast 2 i kursplanarbetet. Till KME-dagen 2004-06-16”.

KOS-projektets skrifter såväl som hos Nielsen har i estetiska uttrycksformer sett en unik förmåga att hålla samman det sinnliga och det kognitiva.<sup>19</sup> Denna egenskap kan betraktas som särskilt värdefull i ett senmodernt samhälle, där t o m upplevelser underkastas en form av rationalitet, som Schulze påpekar.

Romantiker i olika läger har varit benägna att dra paralleller mellan barns och konstnärers helhetliga uppfattningar av världen. Analogin har uppenbara svagheter men innehåller i sina mer kvalificerade utformningar kanske ett korn av sanning. Så har psykoanalytikern Winnicott skapat begreppet ”övergångsobjekt” för att beteckna leksaker som tillåter barn att suspendera (stiga ut ur) verkligheten för att lära sig hantera någon aspekt av den. I förlängning härav har det estetiska ibland beskrivits som ett övergångsområde (se t ex Drotner 1991), på en gång reellt och irreellt. Ett annat psykoanalytiskt begrepp av intresse i sammanhanget är ”protosymboler” (Lorenzer 1976). Grundtanken är att under

---

<sup>19</sup> Detta gäller också relationen form-innehåll. Estetik kan inte reduceras till form. Som Bo Reimer skriver med adress till en formulering i en av KOS' skrifter är det estetiska snarare ”arbetet med att *hålla samman form och innehåll till en meningsfull helhet* [...] Det är inte bara så att ett innehåll får olika betydelser beroende på dess form. Det är snarare så att innehåll och form inte kan tänkas isär. [...] Det estetiska är med andra ord inte något som tillkommer 'på slutet'. Det estetiska är en grundfråga från början” (se Reimers artikel i denna rapport).

införingen i språket/samhället förflyttas successivt en del av barnets register – det som består av ett mångtydigt, mer eller mindre odifferentierat ”betydelseöverskott” kring varje symbol – till medvetandets bakre regioner. Detta område, som Lorenzer kallar protosymboliskt, utgör en resurs till vilken kreativa handlingar senare söker sig ”så snart ditintills gällande konsensus tillåter det”. Under 1970-talets senare år byggde den tyska så kallade narcissismdebatt som utspelades bl.a.kring Ziehes avhandling *Pubertät und Narzissmus* (1975) vidare på Lorenzer i en livlig diskussion som bl.a.handlade om hur man bl.a. kunde förstå ungdomars intresse för rockmusik. I debatten hävdades att den yttre moderniseringen skapat en öppnare psykisk disposition och att estetiska uttryck genom att vara just ”oprecisa” vädjade till den ”nya” ungdomens behov.

I ungdomsforskningen har man också, som Nielsen var inne på, konstaterat att estetiska förhållningssätt breddat ut sig. Inte bara subkulturella enklaver utan också majoritetens vardagsliv genomsyras av möjligheter till och krav på expressiv självviscensättning. Men denna estetisering av vardagslivet berör inte bara ungdomar. I företagsvärlden har ”kreativitet” blivit hårdvaluta (se t ex Florida 2002). Det har också varumärket (Klein 2001). Vad man säljer har i växande omfattning blivit produktens aura, dess förmåga att signalera en åtråvärd livsstil. I det sammanhanget har synergi blivit



regel; med hjälp av associerade biprodukter saluförs hela ”upplevelsepaket” från filmer till stormarknader och äventyrsresor. Högkultur marknadsförs på liknande sätt genom att föras med någon form av medial karisma. För nyhetsförmedling och politik spelar den estetiska formen en växande roll. Man kan och bör i likhet med KOS-projektet inta en kritisk hållning till denna ”marknadsestetik”, men utan att nödvändigtvis placera alla dess yttringar i giftskåp. Det borde också vara möjligt att följa samtidskonstens exempel och lära av den.

#### **4 Vari utlagda trådar sammanförs såväl grafiskt som i några förslag för framtiden**

KME har enligt min uppfattning en stark idémassig potential mätt i de bildningstermer jag skisserade i föregående avsnitt. Det gäller samtliga fyra krav: strävan att utveckla lokala demokratiska offentlighetsformer, ett reflexivt och öppet förhållningssätt och en multimodal kompetens samt göra detta på en estetisk grund. På flera områden, inte minst det förstnämnda, arbetar man redan föredömligt. Men ännu återstår en bit förverkligandet av huvudämnets hela potential.

Jag har valt att diskutera möjliga och i vissa fall vad jag ser som nödvändiga steg mot ett sådant förverkligande under tre rubriker: ”Närliggande forskningsuppgifter”, ”Miljö-kvalificering” och ”Undervisning”.

##### *Närliggande forskningsuppgifter*

Framför allt behöver *huvudämnets identitet* klargöras för olika intressenter – lärarstaben, representanter för andra huvudämnen, mottagande skolor/förskolor och de studerande. Detta kan inte förverkligas bara genom inbördes diskussion utan kräver en studie av den typ som Alexandersson

förespråkar. Inom ramen för en sådan kan i sin tur vissa nödvändiga delstudier pekats ut. Som led i att få grepp om vad Alexandersson kallar huvudämnets ”yttre” sammanhang måste en av dessa bestå i att med hjälp av examinerade studenter utvärdera deras utbildning i förhållande till de uppgifter de fått på olika arbetsplatser. Men lika väsentligt är det ”inre” sammanhang som rör huvudämnets epistemologiska egenart. Här återstår bl.a. att belysa relationerna mellan det som K, M och E står för på ett sådant sätt att lärarna kan dra åt samma håll; att avgöra vilka kompetenser som studenterna egentligen förväntas ha med sig från grundutbildningen och vilka krav detta ställer på utbildarna; att fundera över de teoretiska och praktiska konsekvenserna om man väljer att betrakta KME som ett språkämne; att undersöka ev synergieffekter som kan tänkas bidra till att motivera sammanförandet av olika uttrycksformer/modus under samma tak (jfr s 19); att systematiskt undersöka utbildningen under den första ämnesövergripande terminen, mm.

### *Miljöqualificering*

KME behöver kvalificeras som intellektuell miljö. Detta påstående betraktar jag som helt okontroversiellt, så mycket hellre som det också gäller KSM och sannolikt Lärarutbildningen som helhet. Kvalificeringskravet rymmer

inte bara behov av formell kompetensökning. Utrymme måste också ges för väldokumenterade experiment. Fora måste skapas för diskussion av samtidskulturella frågor – frågor som hittills berörts i tillfälliga grupper som den så kallade ”Lilla ufmi” och inte *nödvändigtvis* har en bäring på den didaktiska vardagen. Här liksom på övriga punkter instämmer jag helt med Thavenius’ (2004) interndokument ”Forskning och kunskapsutveckling på KSM. Ett diskussionsunderlag”.

På något längre sikt måste dessutom diskuteras om och i så fall hur en tvärestetisk-didaktisk forskningsmiljö kan etableras kring huvudämnet. För närvarande har bara ett av enhetens tre huvudämnen (svenska) forskarutbildning. Här finns en risk att KSM som forskningsmiljö domineras väl mycket av en disciplin som hunnit betydligt längre i sitt miljö- och nätverksbygge. Det bör man se upp med. Inom kort kommer en ny professor i språk, medier och kultur med didaktisk inriktning att tillsättas vid enheten. I vilken mån den kan komma KME tillgodo måste dock bedömas som ovisst. Å andra sidan har en professur med inriktning mot estetiska läroprocesser har också varit på tal en tid. Frågan är dock om situationen är mogen för ett sådant steg. Det är, som Thavenius påpekar, inte så säkert att varje huvudämne är mest betjänt av att ha en egen forskarutbildning. Närmare liggande mål är att stärka den gemensamma kunskapsutvecklingen på

KSM. Det kan ske genom att erbjuda ett rikt utbud av kurser, föreläsningar och seminarier men också genom att fördjupa punktsamarbetet med K 3 och andra områden, i första hand vid Malmö Högskola. En åtminstone delvis gemensam magisterutbildning i kultur och medier skulle kunna ses som ett första steg på vägen.

### *Undervisning*

I skriftens första avsnitt tog jag upp en del undervisningsrelaterade problem som mina informanter upplevt. Här ska jag rekapitulera de väsentligaste.

Frågan om kontinuitet i undervisningen (jfr s 8). I det pågående arbetet med revidering av kursplanerna har vissa principer formulerats och antagits i syfte att minska fragmenteringen och öka överskådligheten. Dessa principer är

1. Sammanhållna terminer (1 arbetslag/termin). Om möjligt termins- och inte bara kursplanering.
2. En introducerande första del av kursen följs av en del som innebär didaktisk tillämpning
3. Möjligheter till ålders/stadiespecialisering inom och (i slutfasen) mellan kurserna
4. Successiv kombinerad av enskilda uttrycksformer

5. Tematisk rörelse från det närliggande till ”världen utanför”.

Frågan om reflexionsutrymme (jfr s 8). Frågan har två aspekter som nämns på s 8: att minska mötestätheten så mycket som möjligt och att kvalificera nödvändig diskussion, något som också har att göra med de båda ovanstående rubrikernas innehåll. Ett led i denna process är det hösten 2004 fattade beslutet att lägga ner de så kallade KME-råd som nu dittills fungerat i ungefär ett års tid. Andra åtgärder som är under genomförande består i att ett lärarlag tar hand om samma kurs i större utsträckning samt dokumentation av hur ett lärarlag tolkat en kursplan och utvärderat resultatet, så att man nästa gång kursen ges har något konkret att förhålla sig till.

## Litteratur

Alexandersson, Mikael (2003): *Huvudämnet – tes eller syntes?*  
Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Andersson, Lars Gustaf m fl (1999): *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.

Aulin-Gråhamn, Lena m fl (2004): *Skolan och den radikala estetiken*. Lund. Studentlitteratur.

Bauman, Zygmunt (2001): "Utbildning: under, för och trots postmoderniteten". I *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a M: Suhrkamp.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary, red. (1993): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.

Castells, Manuel (2000): *Nätverkssamhällets framväxt*. Göteborg: Daidalos.

Drotner, Kirsten (1991): *At skabe sig – selv. Ungdom æstetik, pedagogik*. København: Gyldendals.

Eagleton, Terry (2000): *En essä om kultur*. Göteborg: Daidalos.

- Elsner, Catharina (2001): *Så tänker lärare i estetiska ämnen. En fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer.* Sthlm: HLS.
- Florida, Richard (2002): *The Rise of the Creative Class.* New York: Basic Books.
- Fornäs, Johan (1995): *Cultural Theory and Late Modernity.* London: Sage.
- Gradvall, Jan (1995): *Artiklar essäer intervjuer 1981-1994.* Sthlm: Koala Press.
- Klein, Naomi (2001): *No Logo. Taking aim at the brand bullies.* New York: Picador.
- Lorenzer, Alfred (1976): En materialistisk socialisationsteori. Sthlm: Gidlunds.
- Madsén, Torsten (2002): "Återuppräta läraren!" *Pedagogiska magasinet* nr 3.
- Marnér, Anders & Örtégren, Hans (2003): *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv.* Sthlm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nielsen, Henrik Kaare (1996/2000): "Pedagogiken och den moderna demokratin". I Bjerg, Jens, red.: *Pedagogik.* Sthlm: Liber.



- Nielsen, Henrik Kaare (2000): "Æestetisk erfaring og moderne dannelse". I *Æestetikstudier* VII. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Nilsson, Jan (2004): *Skapandet av den nya lärarutbildningen vid Malmö högskola*. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Persson, Magnus (2001): *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2004): "Gemensam kultur". I Aulin-Gråhamn m fl, *Skolan och den radikala estetiken*. Lund. Studentlitteratur.
- Schulze, Gerhard (1994): *Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. NY/Frankfurt: Campus.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsesfulla bildningen*. Sthlm/Stehag: Symposion.
- Thavenius, Jan (2004): *Utvärderingen av lärarutbildningen i Malmö – några synpunkter*. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Ziehe, Thomas (1986): *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Sthlm: Norstedts.

### **Otryckt material:**

Aulin-Gråhamn, Lena: email till författaren 2004-01-30

Lindberg, Ulf: "Utkast 2 i kursplanearbetet. Till KME-dagen 2004-06-16".

”Plattform för huvudämnet *Kultur, medier, estetiska uttrycksformer* 2003” ([webzone.lut.mah.se/projects/kmeintra](http://webzone.lut.mah.se/projects/kmeintra)).

Rasmussen, Viveka m fl (2002): *Lärares och studenters röster om Kultur, Medier och estetiska uttrycksformer (ESTIL)*.

Reimer, Bo (2003): ”Estetik i ett Digitalt Bauhaus” i denna rapport.

Thavenius, Jan (2004): ”Forskning och kunskapsutveckling på KSM. Ett diskussionsunderlag”.

23 maj 2003 (arbetstext)

## **Plattform för huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer 2003**

*Den här plattformen för huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer är preliminär. Den kan komma att få många olika bilagor, tillägg och ändringar. Vi vill fortlöpande försöka beskriva hur vi lärarutbildare diskuterar huvudämnet. Vi tror att det är viktigt att vi också diskuterar huvudämnet med våra studenter och med lärare på fältet så att det inte uppfattas som något för all tid givet och bestämt utan något som vi utvecklar tillsammans. Dagens studenter måste själva formulera och beskriva vad de är för slags lärare. Vi behöver tillsammans "positionera" huvudämnet. Hur ser vår tid ut? Vilken betydelse kan huvudämnet ha i vår tid, för dagens barn och unga? Vilka traditioner bygger vi på? Vilka traditioner vill vi bryta med? Hur vill vi genomföra utbildningen? Det här är ingen omedelbart självklar och begriplig text. Det är en arbetstext med olika begrepp som vi gemensamt behöver diskutera, ställa frågor kring och kanske ha invändningar mot.*

Huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer är ett nytt ämne som vi utvecklar för att det ska passa vår tids behov. Därmed inte sagt att ämnet okritiskt ska anpassa sig till tiden och till den skola vi har idag. Tvärtom ska utbildningen hjälpa oss, studenter och lärarutbildare, att ställa frågor om vår tid, vårt samhälle, om oss själva och om den förskola och skola vi vill vara med och utveckla. Vi ska tillsammans försöka utmana och problematisera skolans traditionella och ofta ensidigt rationalistiska kunskapssyn där det estetiska spelar en mycket modest roll, men också ta ställning till den marknadsestetik och upplevelseindustri som bankar på skolans dörr och vill in. Vi har radikala anspråk på det estetiska, det ska bidra till det gemensamma meningsskapandet och till en kunskapssyn som kan hålla samman upplevelser och tankar, känslor och analys, det personliga och det gemensamma, barns och ungas erfarenheter och sådana kunskaper som redan konstruerats och finns i det omgivande samhället. Utbildningen handlar om att praktiskt och teoretiskt undersöka vad detta betyder och hur ett meningsskapande kan se ut när man använder estetiska kommunikations- och uttrycksformer.

Kultur, språk, estetik och medier har fått en allt viktigare roll både när det gäller att konstruera samhällen och individer och skapa mening. Det talas om "the linguistic turn", och "the cultural turn". "Den språkliga och kulturella vändningen"

innebär för oss en kunskaps- och människosyn där alla människor är delaktiga i att skapa, bevara och förändra kultur och kunskap, i sociala och språkliga relationer med andra, och i relation till det som ska läras. För oss är också ”the visual turn” viktig, allt mer av den mellanmännsliga kommunikationen sker idag i form av bilder och visuella meddelanden - och inte uteslutande i textform som tidigare. Det talas också om ”the political turn”, som hänger starkt samman med de tre andra vändningarna. Det är i olika demokratiska offentligheter vi kan utöva vår yttrandefrihet, skapa och kommunicera mening, uttrycka oss estetiskt och/eller språkligt och förhandla om vad som måste vara gemensamt och vad som kan vara olikt. Svaren på våra frågor om samhället, världen och vår egen plats däri är inte en gång för alla givna. Kunskap är något som aktivt konstrueras av oss alla - i samspel, men också i konflikt.

Vi menar att lärarutbildningen, förskolan och skolan kan vara sådana demokratiska offentligheter, ställen där man kan arbeta med att det alltid finns olika perspektiv och olika sätt att se saker på. Med en sådan kunskapssyn blir arbetet med estetiska uttrycksformer helt centralt. Estetiken kan hjälpa oss få syn på just det mångtydiga och motsägelsefulla, det vi kan enas om, men också det vi måste bråka om. Barn och unga har liksom vuxna rätt att formulera och uttrycka sina tankar och

också rätt att bli lyssnade på. Ett samtal bygger på att man tror på sin egen rösts betydelse och bärkraft. Det är först när vi berättar, skriver, sjunger, spelar, agerar, visar vad vi menar med bild, ljud och rörelser som kunskaper blir synliga och åtkomliga för gemensamt arbete och eftertanke. Huvudämnet KME ska alltså innehålla mycket gestaltande arbete kring viktiga frågor för studenterna, tid att arbeta med de estetiska uttrycken, tid för att ta emot det som kamraterna har gestaltat och tid för reflektioner kring det som blir synligt. Vi talar om det som att det måste finnas både produktion, reception och reflektion för att verksamheten ska bli meningsskapande. Ofta hänger dessa processer samman, men man behöver också vara tydlig så att inte det ena eller andra tar överhanden.

Ibland måste man ställa saker på huvudet och distansera sig från dem för att få syn på dem. Det naturliga och självklara måste ifrågasättas, det som verkar som det alltid funnits måste ses i ett historiskt perspektiv och i ett socialt sammanhang. Därför behöver vi kulturteori och kulturanalys inom huvudämnet. En av de saker vi måste se utifrån, med olika slags glasögon, är vårt eget huvudämne KME. De estetiska ämnena i skolan och de estetiska verksamheterna i förskolan har sina egen kulturhistorier precis som konstarna och de vetenskapliga disciplinerna. Det har utvecklats olika förhållningssätt (det kallas ibland diskurser) inom skolämnena

och de estetiska verksamheterna och man har haft skiftande syften under olika tider. Syftena kan t.ex. som inom bildundervisningen ha varierat från att träna på att rita av olika föremål för att träna öga, hand och uthållighet, till att förlösa det inre fria barnet eller till att lära sig förstå och hantera den visuella kulturens olika former och innehåll. Även om sådana olika syften hänger nära samman med olika tiders syn på barn och unga och kunskap och lärande så lever de kvar, jämtes med varandra. Dramapedagogiken, musiken, slöjden, litteraturundervisningen o.s.v. har sina traditioner. Mediepedagogiken är relativt ny i skolan, men kan ändå välja mellan olika förhållningssätt. Ska man ha den för att avslöja den manipulerande populärkulturen och visa på den goda kulturen eller ska man ha den för att barn och unga har saker att berätta och ska utveckla en egen kommunikativ kompetens? Eller finns det ytterligare andra skäl?

KME-ämnet innehåller olika slags estetiska uttrycksformer som bär på traditioner från ämnesundervisning i gårdagens och dagens skola men också mångestetiska uttrycksformer så som de utvecklats inom konsten, medierna, populärkulturen och i barns och ungas kultur. Uttrycksformerna finns både tydliga var för sig eller kombinerade och i en fusion med varandra där man knappt kan urskilja dem som enskilda.

Vi talar ibland om KME som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Vi ska utgå från våra och studenternas kulturella erfarenheter, de som man har med sig och de man gör i utbildningen, och utmana dem genom att ställa dem i relation till andras erfarenheter och andra slags erfarenheter. Utbildningen är en professionsutbildning, det är lärare man ska bli, men man ska också få utveckla sitt personliga förhållningssätt till olika kulturella repertoarer. Man ska alltså göra olika slags erfarenheter i utbildningen, (härliga, besvärliga, praktiska, estetiska, teoretiska, emotionella, intellektuella, sociala, personliga...).

Det är det som händer i utbildningen man ska ”pedagogisera” kring. Sådant som gruppdynamik, konflikthantering, värdegrundsfrågor eller IKT kan man inte läsa sig särskilt bra i särskilda kurser utan det har sin bästa plats när frågorna blir aktuella i gruppen. Kursplaner ska skrivas så att viktiga frågor har en chans att komma upp på bordet. De frågor lärarutbildare upplever som viktiga men som ändå inte lyfts upp av studenterna måste vi utmana studenterna med och kanske också kräva plats för. Demokrati i en utbildning är inte samma sak som demokrati i en stat eller kommun. Varken studenter eller lärarutbildare är valda av folket. Det är fel att försöka dölja de maktförhållanden som faktiskt finns. Det är lärarutbildare som sätter betyg, skriver



kursplaner osv. Däremot vill vi göra allt i vår makt för att tillsammans med studenter utveckla demokratiska arbetsformer där studenter är delaktiga i sin egen utbildning så långt det någonsin går.

Till utbildningen räknas också den verksamhetsförlagda tiden, de erfarenheter man gör där ger underlag för mycket arbete kring pedagogiska frågor. Vi vet att många studenter tycker att lärarutbildningen är dålig på att vara verklighetsnära. Vi tror inte att det finns övergripande metoder som kan läras ut och täcka alla upptänkliga behov. De metoder eller arbetsformer man väljer måste alltid förhålla sig mycket nära till den verksamhet de ska passa för och ingen verksamhet är den andra helt lik. För mycket uppmärksamhet på metoder kan istället för trygghet resultera i osäkerhet och istället för tilltro en tro att det inte går att genomföra det man vill för att man inte har hittat rätt metod. Vi vill istället arbeta med ”förhållningssätt”, att våra studenter bygger upp en inre trygghet och en nyfikenhet som gör att de vågar prova och undersöka och dra in barn, unga och kollegor i arbetet. Vi vill vara tydliga i våra egna arbetsformer i utbildningen, det är det man gör man lär sig mest av.

Tänkbara konkretioner av förhållningssättet på KME kan vara:

1. Vi ser våra studenter som kompetenta och delaktiga aktörer som har något att berätta. Alltså måste de inte först lära sig det ena eller andra för att få lov att uttrycka sig. Barn pratar ju innan de kan prata, annars lär de sig aldrig prata. Det innebär också att det är en fördel ju mer olika studenterna är, åldersmässigt, bakgrundsmässigt och erfarenhetsmässigt, eftersom det då blir roligare för alla att ta del av de olika berättelserna och dess olika former.
2. Hur ska de berätta? Studenterna ska berätta med olika estetiska uttrycksformer och medier och lära sig att behärska, förstå, problematisera och analysera genom att använda dem som redskap för sitt berättande.
3. Vad skall de berätta? Utifrån berörande, vettiga uppgifter och frågor skall de berätta om sig själva och sin syn på själva och världen. Allt ifrån den globala världsordningen till den lilla skolvärlden.
4. Hur skall deras berättelser tas mot? Hur skall de bli begripliga för sig själva, för oss lärarutbildare och för varandra? Genom att allt som produceras har en mening och ett garanterat mottagande. För att de skall våga och vilja uttrycka sig, speciellt kanske med

uttrycksformer som de inte känner sig bekväma med, för att de skall våga och vilja sätta sig själv på spel, så måste mottagandet, receptionen ske organiserat och enligt överenskomna metoder i kursgruppen.

Vilken betydelse KME-lärarna kan ha för de pedagogiska verksamheternas möjligheter att utveckla och hålla samman olika perspektiv på läroprocesser måste vi formulera tillsammans med studenter. Under 2003-2004 kommer vi bland annat att ägna oss åt att formulera detta både i utbildningen och i den offentliga skoldebatten, det blir en del av berättandet.



# Estetik i ett digitalt Bauhaus

***Bo Reimer***

## **Inledning**

Utbildningarna vid Området för Konst, kultur och kommunikation (K3), Malmö högskola, uppvisar både likheter och skillnader med lärarutbildningar. Den största skillnaden är uppenbar; utbildningarna vid K3 leder inte mot en lärarprofession. Men det finns ett flertal betydelsefulla likheter. I båda fallen handlar det om att utbilda studenter för  *kreativa yrken*. Det handlar i båda fallen också om att förbereda studenter för de  *pedagogiska utmaningar* som de kommer att ställas inför i arbetslivet. I anslutning till frågan om hur det estetiska kan stärkas i lärarutbildningen som helhet kan det av dessa skäl vara av intresse att se på hur och i vilken omfattning det estetiska har införlivats i utbildningarna på K3. Relevant i sammanhanget är också själva arbetsprocessen;

arbetet med att skapa nya utbildningar med gemensamma moment.

Jag var med om att planera uppbyggnaden av K3 och har varit verksam där sedan dess. Den bild jag kommer att ge är inte K3s "officiella". I den mån det finns en sådan bild är det den som ges i "K3: Ett digitalt Bauhaus", den katalog som gavs ut i samband med en utställning av K3-produktioner på Museet for Samtidskunst, Roskilde, våren 2004. Det jag ger här är mina personliga erfarenheter från de senaste 6-7 åren. Verksamheten på K3 består både av forskning och undervisning men jag kommer i denna artikel att koncentrera mig på utbildningarna, och då främst på grundutbildningarna. Jag kommer vidare att ha ett speciellt fokus på utbildningen i Medie- och kommunikationsvetenskap, som jag har varit ansvarig för under nio terminer.

Jag kommer att inleda artikeln med att diskutera visionerna för, och ambitionerna med, undervisningen på K3. Jag fortsätter med att diskutera estetikens roll i undervisningen. Artikeln avslutas med några reflektioner kring vad erfarenheterna från K3 kan tänkas säga mer generellt om hur det estetiska kan införlivas i utbildningar.

### **K3: visioner och ambitioner**

Området för Konst, kultur och kommunikation (K3), invigdes hösten 1998 som en del av det nystartade Malmö högskola.<sup>20</sup> Som framgår ur slutbetänkandet av Kommittén för en ny högskola i Malmö (SOU 1996:120) var tankegången att utbildningarna och forskningen vid området skulle skapa kreativa och lärande möten mellan områdena konst och kommunikation. Utgångspunkten – själva förutsättningen – var enligt betänkandet regionens "blandning av kultur och högteknologi, media och kommunikation" (sid 48).

Beskrivningen i slutbetänkandet var baserat på en analys genomförd av en speciellt tillsatt arbetsgrupp.<sup>21</sup> Det konkreta arbetet med planeringen av området genomfördes sedan under 1997 och våren/sommaren 1998 av en grupp lärare och forskare som hade valt att lämna sina gamla arbetsplatser för

---

<sup>20</sup> Namnet K3 myntades först år 1999; områdets ursprungliga namn var Konst och kommunikation (KK).

<sup>21</sup> Arbetsgruppen för området Konst och kommunikation leddes av Inger Lindstedt, vid det tillfället universitetsadjunkt i Medie- och kommunikationsvetenskap, Göteborgs universitet, sedermera förste områdeschef vid Konst och kommunikation. Övriga medarbetare var Pelle Ehn, professor i Informatik, Lunds universitet (sedermera professor på Konst och kommunikation), Johannes Johansson, tonsättare och utbildningsledare vid Musikhögskolan i Malmö, Lars Nilsson, professor i bildkonst, Konsthögskolan i Malmö, Staffan Sjöberg, administrativ direktör, Dramatiska institutet samt Yngve Sundblad, professor i Datalogi vid KTH.

att arbeta vid Malmö högskola – huvudsakligen som ansvariga för nya utbildningar. Gruppen bestod av samhällsvetare, humanister och tekniker. Jag ingick i denna grupp.

Vi hade under ett drygt års tid goda möjligheter till diskussioner och möten kring vad uppbyggnaden av ett helt nytt område skulle innebära. Vi hade också förhållandevis fria händer. Ett antal utbildningar hade namngivits i slutbetänkandet för Malmö högskola och vi som ingick i gruppen handplockades på grund av erfarenheter av att arbeta med sådana utbildningar, men inriktning och upplägg lämnades över till oss.

Slutbetänkandet slog fast uppbyggandet av tre grundutbildningar, ett treårigt program i Estetisk och multimedia design samt två 60-poängsutbildningar, en i Informatik och en i Medie- och kommunikationsvetenskap. En satsning på just dessa tre grundutbildningar var föga överraskande. Samtliga tre var vid tillfället för slutbetänkandet – mitt i IT-boomen – självklara val av utbildningar för en ny, digital tid i en framtidsorienterad stad. Det innovativa var att placera dem på samma område.

De tre ämnena har traditionellt sätt haft få beröringspunkter. De befinner sig ofta på olika fakulteter och baseras på olika syner på vetenskap. De skiljer sig åt i avseende på den betoning man lägger på teori respektive



gestaltning. De skiljer sig också åt i avseende på den roll teknik spelar.

Utgångstanken var tre separata utbildningar. Men genom att placera dem på samma område, och genom att ge planeringsgruppen tid att tänka igenom hur utbildningarna skulle byggas ut, blev det efterhand allt mer uppenbart att det här fanns en möjlighet att föra samman ämnen som hade tydliga beröringspunkter men som av historiska och delvis tillfälliga skäl hade hållits åtskilda. Områdets ursprungliga namn – konst och kommunikation – gav en ledtråd. Ämnena handlade visserligen inte per definition om konst, men det var uppenbart att *kommunikation* var en central komponent i samtliga ämnen. Resultatet blev att samtliga grundutbildningar gjordes till treåriga program. Två av de tre grundutbildningarna bytte också namn. Estetisk och multimedia design blev Materiell och virtuell design. Informatik blev Interaktionsteknologi. Den viktigaste förändringen i uppbyggnaden var emellertid att ett flertal kurser gjordes gemensamma för utbildningarna.

Det finns flera skäl till att studenter som läser på olika utbildningar möts i gemensamma kurser.

Vissa saker förenar *samtliga* utbildningar som finns på en högskola. Oberoende av vad man läser finns det vissa saker som alla utbildningsansvariga måste ta hänsyn till. Det gäller

sådant som är reglerat i Högskoleförordningen och Högskolelagen; det som skiljer högskoleutbildningar från andra utbildningar, som folkskolor och privata utbildningar. Att tydliggöra för studenter vad som utmärker högskoleutbildningar – vad det innebär att vara på en högskola snarare än på någon annan utbildning – är en viktig uppgift och den behandlas ofta allt för lättvindigt. Varför söker studenter sig till en högskola? Om man hårdrar finns två huvudskäl (som naturligtvis kan kombineras i lägre eller högre grad). Antingen vill man *lära sig* något. Eller så vill man *bli* något. Det är studenternas skäl. Men vad är vår roll som lärare? Det är ytterst viktigt att poängtera för studenterna vad som är huvudsyften och vad som är sekundära syften. Det är viktigt att göra tydligt för studenterna att en högskolas uppgift inte primärt är att förbereda studenter för arbetslivet utan att skapa kritiska, bildade medborgare; att göra klart att högskolestudier handlar om *självinsikt* och *reflektion*.

Det finns vidare vissa saker som förenar studenter som befinner sig vid samma institution eller på samma område.<sup>22</sup> Institutions- eller områdeskonstellationer är ju inte slumpmässiga utan det finns beröringspunkter mellan

---

<sup>22</sup> Jag lämnar i detta sammanhang därhän Malmö högskolas tre grundläggande perspektiv, som utgör exempel på att varje enskild högskola också kan ha gemensamma angelägenheter.

ingående enheter. Dessa beröringspunkter utnyttjas emellertid alltför sällan; utbildningar lever sina liv sida vid sida. Men det behöver inte vara så. Man kan utnyttja beröringspunkter för att finna fram till ett gemensamt språk – ett språk som möjliggör *samarbete* över utbildningsgränser. Inte för att utbildningarna ska bli mer lika varandra. Men för att skapa möjligheter till projekt över ämnesgränserna, där studenter kan ingå med sina specifika kompetenser.

Dessa båda nivåer – högskolenivån och den områdesspecifika nivån – måste tänkas samman, och de måste integreras med det som är det specifika för respektive utbildning. Varje utbildning måste också behålla sin särart. Detta är stora utmaningar och arbetet är naturligtvis inte okomplicerat. För vår del handlade det om att skapa tre helt nya, delvis integrerade utbildningsprogram: Interaktionsteknologi, Materiell och virtuell design samt Medie- och kommunikationsvetenskap. År två tillkom ytterligare ett grundutbildningsprogram som skulle integreras med de övriga, Scen- och teaterteknologi.

I vårt arbete med planeringen av utbildningarna arbetade vi från två håll, både från det gemensamma och från det ämnesspecifika. Men en riktning var nog viktigare än den andra. Vi startade oftare i det gemensamma än i det specifika. Den ständiga frågan vi återkom till var: vad är det vi vill med

K3? Och det viktigaste svaret på den frågan (som jag ser det) knyter an både till sådant som har att göra med en högskoleutbildning generellt och det som har att göra med våra specifika utbildningar. Det knyter vidare an både till våra visioner om vilka kultur- och samhällsprocesser som vi vill vara delaktiga i, och vad det är för kompetenser vi vill möjliggöra att studenterna ska tillägna sig. Det handlar om relationen mellan området och det omgivande samhället, och det handlar om våra roller som lärare och studenter – och våra förflyttningar och rörelser mellan området och det omgivande samhället.

Vad gäller studenternas kompetenser var (är) vår bild att de under åren på K3 ska bli reflekterande, myndiga medborgare med kompetenser som gör att de kan ta sig in på en arbetsmarknad och där utföra meningsfulla arbeten. Utbildningen ska vara *frigörande*. Studenterna ska för det första kunna bryta med gamla föreställningar och tänka nytt, fritt och kritiskt. Utbildningarna har i denna bemärkelse beröringspunkter med den amerikanska 'liberal education'-traditionen (Nussbaum 1997). För det andra ska de ha en konstruktiv kompetens. De ska tillägna sig färdigheter som gör att de inte "enbart" kan kritisera utifrån. De ska kunna delta – och därmed i grunden förändra. Hur gör man detta? Svaret på

den frågan är intimt knuten till synen på pedagogik men också mer generellt till synen på kunskap.

Vad är det för kunskap som krävs, och vad menar vi överhuvud taget med kunskap? Diskussionerna kring detta fördes från två håll: å ena sidan från ett vetenskaps- och kunskapsteoretiskt håll, å andra sidan från ett mer handfast håll – från de olika ämnenas specifika kompetenser.

På den mest grundläggande nivån fanns det en konsensus om att kunskap inte kan begränsas till traditionell teoretisk kunskap. Kunskap handlar både om att *tänka* och att *göra*. Kritisk reflektion. Och gestaltning. Två rötter till detta synsätt kan identifieras, den ena tydligare än den andra, men båda betydelsefulla. Den mindre tydliga roten är den amerikanska pragmatism-traditionen, med filosofen John Dewey som huvudnamn. Relevant i den traditionen är tankarna om ”Learning by Doing” men också tankarna om den roll som utbildning och kommunikation har i ett samhällsbyggande (1916, 1927). Pragmatismtraditionen har på ett intressant sett levt vidare i olika riktningar som har varit betydelsefulla både för Medie- och kommunikationsvetenskap och Interaktionsdesign, K3s båda huvudämnen.<sup>23</sup> Den andra roten

---

<sup>23</sup> För dagens Medie- och kommunikationsvetenskap är den Dewey-influerade James Carey (1992) en av fältets mest betydande teoretiker. Den likaledes Dewey-influerade Donald Schön (1991) intar

är den tyska Bauhaustraditionen, som med sin inriktning på formgivning i en social kontext och med tankarna om samspelet mellan konst och teknik var en så tydlig föregångare att vi valde att kalla oss för ett "digitalt Bauhaus" (Larsson 2004). Vi valde också att gemensamt, i modernistisk anda, formulera ett manifest för området:

— **ett digitalt Bauhaus för det tjugoförsta århundradet**

Runt om i världen satsas ofantliga resurser på utveckling och användning av ny informations- och kommunikationsteknik. Trots detta är resultatet ofta funktionellt, socialt och estetiskt undermåligt. Utvecklingen är teknikdriven och bygger alltför sällan på en djupare förståelse av verkliga brukssituationer och genuina mänskliga behov.

Detta är en utmaning som Konst, kultur och kommunikation möter med en ansats som medvetet för tankarna till såväl skandinavisk designtradition som till den tidiga funktionalismens Bauhaus-skolor. Denna koppling i utvecklingen av IT-samhällets estetik är programmatiskt grundläggande men också paradoxal.

Vad som krävs i utveckling och användning av det postmodernaste av medier, informations- och kommunikationstekniken, är inte funktionalismens formmässigt stelade saklighet i skapandet av moderna föremål i stål och betong, utan en ny innehållslig sinnlighet i gestaltandet av meningsfulla interaktiva och virtuella historier och miljöer. Vad som krävs är inte funktionalismens utopiska lovsång till den nya tekniken, men en kritisk och kreativ estetiskt-teknisk produktionsinriktning som förenar modern informations- och kommunikationsteknik med design, konst,

---

en inte mindre betydelsefull position inom forskningsfäret Interaktionsdesign.

kultur och samhälle, och som samtidigt placerar in utvecklingen av de nya medierande teknologierna i sitt verkliga vardagliga kulturella sammanhang av förändringar av livsstil, arbete och fritid.

Vad som krävs i utvecklingen av IT-samhällets estetik är en skandinavisk design som förenar ett demokratiperspektiv med betoning på öppen dialog och aktivt brukardeltagande med produktion av meningsfulla, intressanta, funktionella och kanske också vackra och roliga vardagsvaror och arbetsmiljöer för de många människorna ett digitalt Bauhaus för det tjugoförsta århundradet.

Mot denna humanistiska och bruksorienterade bakgrund syftar utbildningarna och forskningen inom Konst, kultur och kommunikation till att utveckla såväl ett kritiskt förhållningssätt till informations- och kommunikationstekniken som förmågan att komponera, gestalta och berätta med informations- och kommunikationstekniken som medium. Detta dramatiska gestaltande sker i mötet mellan kritisk och konstruktiv kunskap om de nya medierande teknologiernas interaktiva och kommunikativa möjligheter och begränsningar med kunskap och kompetens från estetiska områden såsom television, teater, film, musik, litteratur, arkitektur, bildkonst och design, samt analytiskt-kritiska områden som medie- och kommunikationsvetenskap, samhällsvetenskap, filosofi och kulturvetenskap.

Goda tekniska tillämpningar och lösningar måste kombineras med god estetik och kommunikativitet, samtidigt som tekniken i sig skapar möjligheter för nya konstnärliga uttrycksformer. I undervisning, utveckling och forskning kombineras därför estetiska, tekniska och analytiskt-kritiska infallsvinklar och kompetenser.

Tillämpningar finns inom alla samhällssektorer: medier, industri, handel, vård, utbildning, fritid, konst och populärkultur. Det kan gälla interaktiv television, individuell anpassad masskommunikation, simulering och visualisering

av processtyrning, virtuella arbetsplatser, elektronisk handel, multimediala system för distansundervisning och datorstött samarbete, digitala interaktionsverktyg för äldre och handikappade, vardagsföremål med virtuella egenskaper, interaktiva utställningar, datorspel samt konstnärlig utveckling inom film, teater, bildkonst, och musik.

Våra utbildningar syftar till att rusta de studerande för yrkesverksamhet långt in på 2000-talet genom design- och produktionskompetens kombinerad med ett kritiskt förhållningssätt till de nya teknologiernas utveckling och användning. Konst, kommunikation, medier och modern informationsteknologi är centrala begrepp i samtliga utbildningar.

Utbildningarna står också i ett nära samspel med forskningen om design av interaktiva medier. Den bedrivs i studioform med fokus på gränsöverskridande teman som interaktivt berättande, virtuell arkitektur och smarta ting, digital konst samt lärande och samarbete. Lärare och studenter deltar aktivt i forskningen och forskare i undervisningen på de olika programmen. En viktig gemensam resurs för forskare, konstnärer, lärare och studenter i studiet av interaktiva medier är multimediateatern vid Konst, kultur och kommunikation, en experimentverkstad utrustad för att kombinera informationsteknikens virtuella gestaltande med teaterns scenteknik och fullskalelaboratoriets modellbyggande.

Manifestet sammanfattar K3s ambitioner och visioner. Det tydliggör också de kunskaper som vi anser vara nödvändiga för att uppfylla skolans mål. Dessa kunskaper formuleras på olika sätt i manifestet men mest grundläggande handlar det om ett sammanförande av tre traditioner:

- en analytisk-kritisk tradition



- en teknisk tradition
- en estetisk tradition

De tre traditionerna kan härledas från de tre ingående ämnena; de har alla ur ett historiskt perspektiv haft en tyngdpunkt i en av de tre traditionerna: Medie- och kommunikationsvetenskap i en analytisk-kritisk tradition, Interaktionsteknologi i en teknisk och Materiell och virtuell design i en estetisk (Scen- och teater teknologi, som inte fanns med från starten har, som ett i grunden nytt ämne inte samma tydliga tillhörighet i en av de tre traditionerna). Det kan också ses ur ett vetenskapsfilosofiskt perspektiv: de kan relateras till – utan att på något sätt vara identiska med – Aristoteles tre kunskapsformer *episteme* (en teoretisk-vetenskaplig kunskap), *techne* (en praktisk-produktiv kunskap) och *fronesis* (kunskap som praktisk klokhet).<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Aristoteles: *Den Nikomachiska etiken* (1988). Den explicita tredelning som används här är hämtad från Gustavsson (2000).

## Estetikens roll i utbildningarna på K3

Som framgår av det ovanstående spelar på en övergripande nivå det estetiska en framträdande roll i utbildningarna på K3. Men vad betyder det *egentligen*? En sådan fråga kräver inledningsvis ett förtydligande av vad som menas med estetik.

Att begreppet är komplicerat och att det ur ett historiskt perspektiv har använts på ett flertal olika, ofta motsägelsefulla, sätt, är ju ingen nyhet. Jag kan inte heller påminna mig att vi, när vi formulerade K3s manifest, i grunden diskuterade begreppet. Det finns idag inte heller någon samstämmighet på området i vad begreppet "betyder". Givet en sådan situation är det ju naturligtvis väldigt svårt att kunna bedöma den roll estetikens faktiskt spelar. Men vad jag *kan* göra är att ge en preliminär definition på hur jag ser på begreppet och använda den definitionen som utsiktspunkt för att se på aktiviteterna i utbildningarna.

I "Kultur och estetik i skolan" (2003) diskuterar Lena Aulin-Gråhamn och Jan Thavenius fyra aspekter av det estetiska:

1. Estetik som sinnlig kunskap
2. Verkligheten sedd genom estetiska uttryck och intryck
3. Formens betydelseskapande

#### 4. Estetiken som social form

Samtliga fyra aspekter kan göras meningsfulla, men jag vill här utgå från den tredje aspekten, formens betydelseskapande. Aulin-Gråhamn och Thavenius skriver att för att något ska bli begripligt måste det ha en form. "Kunskaper måste ha form" (2003:132). De menar att en poäng med att arbeta estetiskt är att man därigenom får en insikt i vilken betydelse formen har för olika kunskaper. Formen är varken betydelselös eller "oskyldig". För mig är deras diskussion en bra utgångspunkt i det att den pekar på betydelsen av att ta formaspekter, eller gestaltningar, på allvar. Jag skulle emellertid vilja bredda definitionen av estetik något från den som Aulin-Gråhamn och Thavenius använder i detta sammanhang. De skriver: "Allt det som händer och kommuniceras i skolan har sin estetik, en form för sitt innehåll". Dikotomin är form/innehåll och estetiken är formen. Men jag skulle här vilja utgå från tanken att det estetiska är arbetet med att *hålla samman form och innehåll till en meningsfull helhet*. Det är inte bara så att ett innehåll får olika betydelser beroende på dess form. Det är snarare så att innehåll och form inte kan tänkas isär. Kunskaper måste vara förmedlingsbara, annars är de inte kunskaper. Och de är inte förmedlingsbara förrän de framstår gestaltade – i en syntes av form och innehåll. Det estetiska är

med andra ord inte något som tillkommer "på slutet". Det estetiska är en grundfråga från början.

Estetik har med formgivning och gestaltning att göra, men kan inte reduceras till det. K3s grundutbildningar handlar i olika hög grad om formgivning. Det innebär att förutsättningarna – och utmaningarna – för estetiskt arbete ser olika ut för de olika utbildningarna. Men samtliga måste förhålla sig till det estetiska.

Gestaltande är naturligtvis centralt för utbildningen i Materiell och virtuell design. Utmaningen för denna utbildning är att få det estetiska till att inte bara handlar om god form; det viktiga för denna tradition är att införliva ett kritiskt perspektiv och ett kunskapsinnehåll i det man formger. I den andra ändpunkten står Medie- och kommunikationsvetenskap. Inom detta ämne behandlas gestaltning traditionellt sett enbart ur ett analytiskt perspektiv (analyser av t ex TV-program eller långfilmer). Man sysslar inte med egen gestaltning. Eller bättre uttryckt: man uppfattar det inte som att man sysslar med egen gestaltning. Det som skiljer Medie- och kommunikationsvetenskap på K3 från utbildningen på andra orter är för det första att man sysslar med traditionell gestaltning: man gör videoproduktioner, radioprogram, mm. Utmaningen är här att med en estetisk blick kunna förena det kritiska tänkandet och den teoretiska kompetensen med en

gestaltande kompetens (som t ex kan kräva teknisk kompetens). Men minst lika viktigt är att slå fast att även det mer traditionella vetenskapliga arbetet har en gestaltande sida. Det har att göra med *språkets* centrala betydelse; att ta på allvar den roll språket har för vad vi kan säga och för hur vi konstruerar verkligheten. Den språkliga vändningen inom vetenskapen kan med andra ord ses som en viktig komponent i en fokusering på det estetiska (i den breda bemärkelse som jag har definierat det estetiska här).

## **Om estetik, rationalitet och känslor**

En viktig diskussion i relation till kunskap och estetik gäller relationen mellan rationalitet och känslor. Den traditionella bilden är att känslor inte har med kunskap att göra; känslor "stör" och bör hållas undan så att rationella diskussioner kan föras. Detta synsätt kan emellertid ifrågasättas.

Den amerikanska moralfilosofen Martha Nussbaum (1995) menar att detta synsätt är baserat på den felaktiga tanken att känslor är helt irrationella. Det stämmer inte; känslor har en

rationell komponent.<sup>25</sup> Förnuftet är inte främmande för känslor. Det är snarare så att känslor tillför lyhördhet till förnuftet.

Detta innebär att en utbildning bör möjliggöra att studenterna tillägnar sig förmågan att föra samman förnuft (eller rationalitet) och känslor. Hur möjliggör man detta? Här kommer det estetiska in i bilden. Nussbaum har myntat begreppet "the Literary Imagination" (den litterära fantasin). Hon menar att människor genom att läsa skönlitteratur kan tillägna sig en förmåga att sätta sig in i andra personers situationer och därigenom tillägna sig en förmåga till medkännande. Denna förmåga baseras på ett samspel mellan förnuft och känslor.<sup>26</sup>

Marta Nussbaum har framför all skrivit om den litterära förmågan i relation till studenter på juristutbildningar – och konkret föreläst på sådana utbildningar. Det är inte svårt att förstå; juristyrket är ju typexemplet på ett yrke där känslor inte får spela någon roll. I Sverige har Leif Alsheimer genomfört

---

<sup>25</sup> Ett exempel: Jag är arg på en person på grund av att han har sagt något ofördelaktigt om mig. Men får jag reda på att han faktiskt inte har sagt detta, går ilskan över. Känslan av ilska är med andra ord kopplad till en rationell bedömning av ett sakförhållande. Visar det sig att sakförhållandet ändras, ändrar sig också känslan (Nussbaum 1995:61).

<sup>26</sup> Nussbaum fokuserar på skönlitteratur men det är rimligt att tänka sig av även andra former av fiktion kan fylla samma förmåga.

liknande experiment.<sup>27</sup> Men utvecklandet av en litterär fantasi (om detta är det bästa namnet på förmågan kan i och för diskuteras) är betydelsefull för alla studenter.

## Etik

Jag berörde tidigare som hastigast den aristoteliska tredelningen mellan episteme, techne och fronesis. Av de tre kunskapsformerna är det uppenbart att episteme (som teoretisk-vetenskaplig kunskap) och techne (som praktisk-produktiv kunskap) har ingått i diskussionerna ovan. Men hur är det med fronesis? Denna kunskapsform har precis som techne att göra med praktik snarare än teori, men det handlar om en praktik som leder mot det goda omdömet. Fronesis handlar om *etik*. Och etiken står i centrum även för den litterära förmågan. Nussbaum skriver: "I defend the literary imagination precisely because it seems to me to be an essential ingredient of an ethical stance that asks us to concern ourselves with the good of other people whose lives are distant from our own" (1995:xvi).

---

<sup>27</sup> *Core Curriculum - en bildningsresa. Utvärdering och beskrivning av ett bildningsprogram för högskolestudenter* (2001).

Det etiska är inte uttryckt i explicita termer i K3s manifest. Det borde det ha varit. Men i min läsning av manifestet är det just denna etiska grund som manifestet vilar på. En estetik utan en etik är en meningslös estetik.

## **Att införliva estetik i utbildningar**

Jag har i denna text försökt beskriva de ambitioner och visioner som har drivit utvecklingen av grundutbildningarna vid K3 fram till nu, och jag har försökt att fokusera på den roll det estetiska har haft i dessa ansträngningar. Beskrivningen är baserad på mina personliga erfarenheter. Det är nu dags att kritiskt granska hur väl vi har lyckats. Men först lite om hur vi konkret har lagt upp utbildningarna, och om hur det estetiska har ingått i denna upplägning.

Tanken bakom utbildningens upplägning är formulerad i tio pedagogiska principer:

### **Pedagogiska principerna**

**Konst, kultur och kommunikation.** Skapandet av goda ting, miljöer och system är en komplex process som måste förena teknisk rationalitet med etisk och estetisk medvetenhet och kunskap. Krav, önskemål och



förhoppningar knyts samman med strukturella egenskaper genom användning av vetenskapliga resultat och beprövad erfarenhet. Estetiken gör helheten till mer än summan av de tillförda egenskaperna, och verket (den producerade artefakten) blir tillgängligt för upplevaren (användaren) genom anknytning till kultur och erfarenhet.

**Att förstå och skapa digitala medier och kommunikativa verk kräver ett lagarbete med många kompetenser.** Som student får du utveckla din egen handlingsberedskap kan växa och utvecklas i en ständigt pågående dialog. Det finns mer än en sanning, och det finns ingen slutgiltig sanning.

**Det är studenterna som lär.** Motiven för lärande kan växla, men den viktigaste drivkraften är lusten att lära. Vi försöker därför formulera uppgifter (uppsatsämnen, designuppdrag, etc.) som ger dig utrymme att arbeta med sådant som intresserar dig.

**Studenterna ansvarar för sitt eget lärande.** Vi ställer kravet att du antar utmaningen och arbetar mot uppställda mål med hjälp av den kompetens och de resurser vi erbjuder. Det är du själv som under vägen ska bli medveten om och gradvis utveckla dina egna, lära dig förstå och respektera andras förmåga och därigenom förbereda dig för ett både krävande och livslångt lärande under eget ansvar.

**Kunskap växer i spiraler av handling och reflektion.** Det är viktigt att kunna läsa, skriva, programmera och formge. Men det är lika viktigt att kunna formulera sina ställningstaganden, diskutera, reflektera, analysera, konstruktivt kritisera. Kunskapsspiralen rör sig på flera nivåer.

**Kunskap mognar ur debatt.** Olika perspektiv och värdegrunder leder till ställningstaganden som sedan lärprocesser.

**Vi formulerar målen.** Du kan se kunskapsmålen som ett kontrakt du accepterar när du säger ja till utbildningen. Som alla kontrakt är tolkningen förhandlingsbar. Men målen ska ge ett kvitto på summan av erfarenheter, kompetens och bildning.

**Vi ställer resurserna till förfogande.** Vår roll är att handleda och stötta i den äventyrliga och ofta mödosamma upptäcktsresa som är det egna lärandet. Vi kan visa vägen i ett kunskapsområde som du inte känner. Vi kan stödja ditt behov av analys och kritik. I den rollen företräder vi den gemenskap dit du vill vinna tillträde.

**Det är lärandets karaktär som bestämmer de pedagogiska formerna.** Färdighetsträning kräver studiohandledning. Kritisk och analytisk praktik kräver både aktivt deltagande och relevanta exempel. Dina egna ställningstaganden kan utvecklas ur goda orienteringar inom olika områden.

**Examinationen värderar hur väl du uppnått målen.** De är kvalitativa och kräver därför kvalitativ värdering. Företrädare för professionella och akademiska gemenskaper ska säkerställa att dina resultat tolkas på ett både riktigt och rimligt sätt.

De pedagogiska principerna grundar sig som synes på en "öppen" modell, med mycket ansvar lagt på studenterna. De baseras vidare på kombinationen teknik – estetik – etik.

Som jag tidigare beskrev, är det viktigt att vid ett område som K3 för varje utbildning poängtera, och arbeta med, både det utbildningsspecifika och det områdesgemensamma (liksom det högskolegemensamma). Man måste naturligtvis ständigt diskutera hur blandningen mellan det specifika och det gemensamma ska se ut, och denna relation har förändrats under åren på K3. Generellt skiljer vi mellan tre typer av kurser:

1. utbildningsspecifika kurser
2. gemensamma kurser
3. gemensamma projektarbeten

De utbildningsspecifika kurserna ger alltså detaljkunskaperna för de specialområden som utbildningarna behandlar. De gemensamma kurserna

handlar om att skapa ett sammanhang, en kontext för de övriga kurserna; de ska ge studenterna ett gemensamt perspektiv och de ska möjliggöra dialog. Detta gemensamma perspektiv möjliggör att studenterna sedan i konkreta projekt kan utveckla sina speciella kompetenser, och inse hur de samspelar med andra personers kompetenser.

Det estetiska ingår som en betydelsefull komponent i samtliga tre typer av kurser. De utbildningsspecifika kurserna

skiljer sig naturligtvis åt i många avseenden men även för det mest traditionellt teoretiska ämnet, Medie- och kommunikationsvetenskap, blandas teoretiska och gestaltande moment i nästan samtliga kurser. En sådan kombination förutsätter ganska komplicerade kursuppläggningar med ett flertal lärare inblandade i varje kurs. Det viktigaste exemplet på integrationen mellan teori och gestaltning utgörs av studenternas examensarbeten. Detta arbete, som pågår en termin, består av en vetenskaplig uppsats (en så kallad c-uppsats) och ett gestaltande arbete. Tanken är att de båda verken ska ha beröringspunkter (beröra samma problematik). För att kunna genomföra arbetet på ett så fullgott sätt som möjligt har varje student både en teoretisk och en gestaltande handledare. Arbetet bedöms av två examinatorer, en som fokuserar på det teoretiska, en på det gestaltande. Liknande, om än ej identiska, modeller finns inom övriga utbildningar.

För studenter som väljer ett traditionellt, teoretiskt ämne som Medie- och kommunikationsvetenskap är de gestaltande inslagen uppskattade. En vanlig kritik är att det är för få sådana moment i utbildningen. Det var också svårt de första åren att hitta en lämplig modell för hur det teoretiska och det gestaltande skulle föras samman. Ett problem i detta sammanhang var att lärarkåren på Medie- och kommunikationsvetenskap inledningsvis dominerades av

lärare med teoretisk snarare än gestaltande bakgrund. Det förhållandet är nu mera utjämnat. Det var också svårt för studenterna att veta hur kombinationen teori/gestaltning skulle se ut; det fanns få förebilder. Nu är resultaten ofta lyckade, inte minst vad gäller examensarbetena.

En av de estetiskt grundade uppgifterna för examensarbetet gäller att skapa formmedvetenhet i relation till den vetenskapliga uppsatsen. Det är viktigt att låta studenterna hitta sin egen, personliga röst även när de skriver "vetenskapligt". Denna uppgift är ofta åsidosatt och den är inte oproblematiske. Det gäller att lära sig den vetenskapliga genren innan man kan arbeta med den. Detta underskattade vi inledningsvis. Det är viktigt att studenterna utvecklar en tolkande förmåga, Men en sådan får inte förväxlas med ett rent tyckande.

För den gemensamma nivån är min bild att de gemensamma projekten ofta är uppskattade. Framför allt gäller detta de projekt som genomförs i slutet av år två, då studenterna har hunnit utveckla en ämnesidentitet. I projekt som ligger tidigare kan avsaknaden av en sådan identitet verka hämmande. Vi genomför därför inte längre konkreta gemensamma projekt under år ett av utbildningarna.

De gemensamma kurserna är besvärligare. Det verkar som det finns tre möjliga reaktioner på dem:

1. de faller på plats med en gång, blir omedelbart uppfattade som meningsfulla
2. de faller på plats under utbildningens gång
3. de faller aldrig på plats

Den tredje reaktionen verkar baseras på uppfattningen att kurserna inte är "nyttiga". Studenter har svårt att se "vad de ska ha kurserna till". Det här är inget löst problem. Ett argument är: "Håll ut, för eller senare under utbildningen får ni nytta av dem". Ett annat, tuffare, är: "De här kurserna är intet nyttiga, de ska inte vara det. Men det är dessa som skiljer en högskoleutbildning från andra typer av utbildningar". Oberoende av vilket argument som väljs, har det emellertid blivit uppenbart att två faktorer krävs för att kurserna ska uppfattas som meningsfulla.

1. kurserna har stöd – "försvaras" – av hela lärarkåren
2. det finns en kontinuitet

Kurserna kan knappast göras meningsfulla om det inte finns en konsensus inom lärarkåren om att det är värt arbetet att lägga en viss del av det begränsade poängantalet (120 poäng) på den här typen av kurser. Men det är också viktigt att kursinnehållet

följs upp. Inledningsvis hade vi en tiopoängskurs år ett som skulle ge det gemensamma perspektivet. Den kursen är nu ersatt av tre fempoängskurser, en per år.<sup>28</sup>

Vad säger detta om det estetiska arbetet? Om man väljer ett snävt estetiskt perspektiv, och ser på det estetiska som en formaspekt, skulle slutsatsen vara att arbetet med det estetiska i princip är oproblematiskt. Studenterna uppskattar det, och vill ha mer av det. Men ser man på det estetiska ur ett bredare perspektiv, som samspelet mellan form och innehåll blir frågan besvärligare.

Att studenterna i sig uppskattar att arbeta praktiskt, att arbeta med gestaltning, säger naturligtvis inget mer än att studenterna uppskattar att arbeta praktiskt. Den viktiga frågan gäller vad de får ut av det. Aulin-Gråhamn och Thavenius skriver om det estetiska i skolorna: ”De estetiska verksamheterna handlar ofta om ett ’fritt skapande’ och en ’god kultur’ men mer sällan om att ’skapa mening’, om kunskap och förståelse” (2003:10). Denna bild kan naturligtvis inte överföras direkt till utbildningarna på K3, där gestaltande är väldigt centralt för flera och absolut inte kan reduceras till något trevligt men i grunden meningslöst. Men poängen är att

---

<sup>28</sup> Vi gav inledningsvis en kurs i Kulturhistoria och kulturteori (5 p). Den är nu ersatt av kurserna Bildning, kultur och samhälle (5 p), Design teori (5 p) och Vetenskapsteori (5 p).

det gäller att hålla fast vid det *meningsskapande*, och detta förutsätter förmågan att kunna förbinda det formmässiga med ett meningsfullt innehåll och att kunna förbinda förnuft med känslor. Det är denna förmåga som jag vill kalla för den estetiska.

Vilka generella slutsatser kan man då dra av erfarenheterna från K3 angående estetikens (så som jag har definierat den här) roll och möjligheter inom universitetsutbildningar? Jag tycker att K3s första sex år har visat hur viktigt uppövädet av den estetiska förmågan är; viktigt för att man som människa överhuvud taget ska kunna kommunicera, och viktigt för att det man vill kommunicera ska vara meningsfullt. Men åren har också visat på de svårigheter som finns för studenterna att uppöva en sådan förmåga. Vissa studenter är framför allt intresserade av teori och analys, andra av gestaltning. På tre år kan man inte heller bli expert på allt. Samtidigt är det en stor poäng i att utbildningarna faktiskt är på tre år och inte utgörs av enstaka kurser. Kontinuitet och integration är nyckelbegrepp i detta sammanhang.

Slutmålet är att få studenter att "tänka" estetiskt. Det är där vi vill hamna. Men ett sådant mål kan inte *läggas på* en individ; det skulle vara verkningslöst. Vad som krävs är en personlig *insikt*; en insikt om det meningsfulla med ett



estetiskt förhållningssätt. Det innebär emellertid inte att ansvaret lämnas över åt den enskilde studenten. Personliga insikter växer fram i samspel – i kommunikation. Den pedagogiska uppgiften är att skapa en meningsfull kontext för denna kommunikation.

## Litteratur

- Aristoteles (1967) *Den Nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Aulin-Gråhamn, Lena och Jan Thavenius (2003) *Kultur och estetik i skolan*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola, 9/2003.
- James Carey (1992): 'A Cultural Approach to Communication', i *Communication as Culture: Essays on Media and Culture*. London: Routledge.
- Core Curriculum – en bildningsresa. Utvärdering och beskrivning av ett bildningsprogram för högskolestudenter* (2001). Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 2001:20R.
- Dewey, John (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John (1927) *The Public and Its Problems*. New York: Henry Holt and Company.
- Gustavsson, Bernt (2000) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- K3: Ett digitalt Bauhaus. Visioner, bildning, praktiker* (2004).  
Köpenhamn: Informations forlag.
- Larsson, Henrik (2004) 'Bauhaus 1919-1933', i *K3: Ett digitalt Bauhaus. Visioner, bildning, praktiker*. Köpenhamn: Informations forlag.
- Nussbaum, Martha C. (1995) *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha C. (1997) *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Freedom in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schön, Donald (1991) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.