

beställningsadress:  
liber distribution  
162 89 stockholm

tel: 08-690 95 76  
fax: 08-690 95 50

e-postadress: [skolutveckling@liber.se](mailto:skolutveckling@liber.se)  
[www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se)

**Best.nr. U04:036**

anders marner och hans örtegren

forskning i fokus, nr 16

**En kulturskola för alla –**

*estetiska ämen och läroprocesser i ett mediespecifikt  
och medieneutralt perspektiv*

isbn 91-85128-26-0  
issn 1651-3460

omslagsbild: eva skåreus

tryck: lenanders grafiska ab, kalmar 2003 · 00000

# En kulturskola för alla -

estetiska ämnen och läroprocesser  
i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv.

anders marnér och hans örtegren

myndigheten för skolutveckling

## **innehållsförteckning**

<b>förord</b> . . . . .	7
<b>sammanfattning</b> . . . . .	9
<b>summary</b> . . . . .	10
<b>1.inledning</b> . . . . .	11
1.1 Bakgrund, syfte och frågeställningar . . . . .	11
1.2 Sammanfattande innehåll . . . . .	12
<b>2.tre forskningsperspektiv på skolans verksamhet; det vertikala/hierarkiska medieringsbegreppet, dialogicitet och multimodalitet</b> . . . . .	15
2.1 Det vertikala/hierarkiska och det horisontella medieringsbegreppet . . . . .	15
2.2 Bachtin och det dialogiska . . . . .	28
2.3 Kress och multimodaliteten . . . . .	32
<b>3.de estetiska ämnena: det mediespecifika i förhållande till ett vidare estetiskt begrepp och kulturbegrepp</b> . . . . .	36
3.1 Treämnesskolan . . . . .	36
3.2 Invertering av värdet i dikotomin praktik - teori . . . . .	43
3.3 Det mediespecifika och intrinsikala inom estetiska ämnen . . . . .	44
3.4 De estetiska ämnena och det dialogiska . . . . .	53
3.5 Innanför och utanför skolan. Estetiska ämnen i samhället. . . . .	58
3.6 Kultur i skolan-projekten . . . . .	60
3.7 Estetiska läroprocesser i ett semiotiskt perspektiv . . . . .	79
3.8 Bedömning/utvärdering av estetiska ämnen och läroprocesser . . . . .	83

3.9 Vetenskapsrådets stöd till forskning om estetiska ämnen och läroprocesser . . . . .	98
<b>4. konklusioner och förslag till fortsatt forskning . . . . .</b>	<b>103</b>
4.1 Bildämnet i ett vidgat perspektiv . . . . .	103
4.2 Slöjdämnet i ett vidgat perspektiv . . . . .	105
4.3 En kulturskola för alla . . . . .	107
4.4 Några förslag till fortsatt forskning . . . . .	115
<b>5. litteraturförteckning . . . . .</b>	<b>119</b>
5.1 Tryckta källor . . . . .	119
5.2 Otryckta källor . . . . .	128
<b>serien forskning i fokus vid myndigheten för skolutveckling . . . .</b>	<b>133</b>
Tidigare kunskaps- och forskningsöversikter som publicerats . . . . .	133

# Förord

I denna kunskapsöversikt sätter författarna Anders Marner och Hans Örtegren de estetiska ämnena i centrum för sina studier. De problematiserar de estetiska läroprocesserna och diskuterar dem i ett kunskapsteoretiskt sammanhang. Kunskap kan medieras på olika sätt, enligt författarna. En viktig utgångspunkt för deras resonemang är, att inte bara språket förmedlar kunskap. Bildens medierande förmåga och roll bör inte glömmas.

Ett flertal centrala begrepp analyseras i relation till estetiska läroprocesser, t.ex. det vertikala contra det horisontella medieringsbegreppet, det mediespecifika kontra det medieneutrala, den traditionella dikotomin mellan det verbala och det icke-verbala etc.

Marner och Örtegrens översikt är också ett inlägg i diskussionen om "en tre-ämnes skola" eller "en kulturskola för alla". Författarna framhåller de estetiska läroprocessernas möjligheter att skapa samarbetsgemenskap över ämnesgränserna, d.v.s. att utveckla de s.k. medieneutrala kulturerna som ligger i dessa ämnens karaktär.

Läroprocessernas uppgift, när det gäller de estetiska ämnena, framhålls och exempel ges på angelägen forskning inom området.

Myndigheten för skolutveckling hoppas på en fortsatt diskussion om möjligheterna att utveckla skolan genom de estetiska läroprocesserna

Annika Andræ Thelin

FORSKNINGSCHEF

# Sammanfattning

Kunskapsöversikten behandlar mål, genomförande, bedömning och utvärdering inom estetiska ämnen med visst fokus på bild och i ett vidare perspektiv av estetiska läroprocesser.

De estetiska ämnena diskuteras i relation till skolans och lärarutbildningens aktuella situation. Inte endast språket förmedlar kunskap enligt det vidgade textbegreppet. Föreställningen om flerstämmighet och dialogicitet i skolan ses i relation till estetiska ämnen och läroprocesser.

Behovet av tydligare formulerade kursplaner betonas. Varje estetiskt ämne har ett hemmedium. Kultur- och estetikbegreppen belyser dock möjligheten till samarbete mellan ämnen kring projekt och teman. Att inbegripa estetiska läroprocesser i ämnesövergripande skolarbete ger ökade möjligheter till olika typer av lärande.

I kunskapsöversikten diskuteras också lärarutbildningens roll när det gäller estetiska läroprocesser samt forskning i pedagogiskt arbete/utbildningsvetenskap med inriktning mot estetiska ämnen och läroprocesser. Den avslutas med förslag till åtgärder inom ämnena bild och slöjd samt en beskrivning av föreställningen om en "kulturskola för alla" som ett alternativ till en "treämnesskola". Dessutom ges förslag på fortsatt forskning.

# Summary

This research-survey concerns objects, accomplishment, assessment and evaluation in aesthetic subjects with a focus on Art and in a wider perspective of aesthetic processes of knowledge.

The aesthetic subjects are discussed in relation to contemporary situation in Swedish schools and teacher education. Not only language mediates knowledge according to the expanded notion of text and the notion of mediacy. The notions of dialogicity in school are seen in a perspective of aesthetic subjects and aesthetic processes of knowledge.

The necessity of more explicit formulated syllabuses is proposed. Every aesthetic subject has its own "domestic medium". However, the notions of culture and aesthetics highlights the possibilities for co-operation between subjects in projects and themes. To include aesthetic processes of knowledge in collaborative disciplines enhances opportunities to learning in different modes.

This research-survey also discuss the role of the Swedish teacher education concerning aesthetic processes of knowledge and research in Educational work. Some suggestions of measures for the subjects Art and Sloyd, and a description of a "cultural school for all pupils" are made. Furthermore some ideas for future research are suggested.

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund, syfte och frågeställningar

Som såväl bildlärare som lärare/forskare inom lärarutbildningen är det vår dubbla ambition att beakta såväl ett perspektiv som ger aktörerna i skolan en tydlig roll som att föra fram ett teoretiskt perspektiv på området estetiska ämnen och estetiska läroprocesser.

Med hjälp av en socio-kulturell och semiotisk begreppsbyggnad avser kunskapsöversikten att belysa situationen inom området i ett dynamiskt läge i skolans och lärarutbildningens utveckling.<sup>1</sup>

Skolan genomgår just nu ett antal förändringar som gör att behovet har ökat av att se över situationen för estetiska ämnen och estetiska läroprocesser i skolan. Timplanedelegationen har avskaffat timplanen i grundskolan på prov i ett antal kommuner. Farhågor har uttryckts om att de estetiska ämnena riskerar att komma i kläm i en sådan omorganisation. Det talas allt mer om den s.k. treämnesskolan. Finns den? En ökad satsning äger rum när det gäller kultur i skolan. Hur har projekten avlöpt? Lärarutbildningen förnyas och man skriver fram estetiska läroprocesser för alla lärare i Lärarutbildningskommitténs betänkande. Man inför pedagogiskt arbete/ utbildningsvetenskap som en ny forskningsdisciplin för praxisnära forskning som gör det möjligt för lärare att forska i sin egen verksamhet. Det nya Vetenskapsrådet har en utbildningsvetenskaplig kommitté som stödjer denna praxisnära forskning. Hur ser det ut på universitets- och högskolenivå när det gäller estetiska ämnen och estetiska läroprocesser?

---

<sup>1</sup> Ett socio-kulturellt vetenskapligt perspektiv studerar likheter och skillnader mellan verktygens/redskapens och tecknens användning i samhället. En företrädare för ett sådant perspektiv är bl.a. Lev S. Vygotskij. Semiotik betyder teckenlära eller betydelselära och studerar hur någonting betyder. De olika perspektiven är i viss utsträckning överlappande.



De flesta av de frågor som ställs här kommer inte att kunna besvaras i denna kunskapsöversikt. Kanske kan den dock bidra till att underlätta det fortsatta sökandet efter svaren.

## 1.2 Sammanfattande innehåll

I kapitel två presenteras tre forskningsperspektiv på skolans verksamhet. Ett antal begrepp diskuteras. Den traditionella dikotomin (motsättningen) mellan tänkandet och kroppens aktiviteter, mellan själen och kroppen och mellan verbalt och icke-verbalt, granskas kritiskt. Därefter diskutera användningen av ett vertikalt/hierarkiskt medieringsbegrepp som ser skriftspråket som den mest betydelsefulla medieringen i såväl skola som samhälle. Mot detta föreslår vi ett horisontellt medieringsbegrepp som bättre täcker in mångfalden av medieringsprocesser i såväl dagens samhälle som i människans liv, och som beaktar medieringars olika funktioner samt olika konstarter och genrer.

Därefter diskuteras vi dialogicitetsbegreppet såsom det används i läs- och skrivforskningen i termer av bl.a. flerstämmighet. Detta i motsats till lärarens traditionella monolog. Efter det går vi in på en innebörd av begreppet multimodalitet. I det mångkulturella samhället är det ett problem med föreställningen om skriftspråkets dominans och den är inte i överensstämmelse med den faktiska teckenanvändningen i skolan, t.ex. i läroböcker och undervisning i naturvetenskap.

Ovan nämnda begrepp används i ett allmändidaktiskt sammanhang i den forskning vi presenterar i kapitel två.

I kapitel tre prövas den allmändidaktiska begreppsbyggnaden som diskuteras i kapitel två. Vi prövar dess relevans på ett didaktiskt område, det estetiska, som den i vissa fall kanske inte i första hand var avsedd för. De ovan nämnda begreppen diskuteras i relation till mål och genomförande av estetiska ämnen, med visst fokus på bild. Aktuell forskning om den s.k. treämnesskolan presenteras. En diskussion kring intrinsikal respektive instrumentell syn på de estetiska ämnena presenteras. En instrumentell syn på estetiska ämnen, den s.k. Mozarteffekten,

och stora delar av forskningen kring den, har visat sig vetenskapligt tveksam. Diskussionen mynnar ut i att vi betonar den skolpolitiska vikten av det mediespecifika och intrinsikala i kursplanesammanhang och lärarkompetens i dessa ämnen. Vi menar dock att de olika realiserade ämneskonceptionerna, trots betoningen av det mediespecifika i kursplan och lärarkompetens, i praktiken kan och bör integrera med andra ämnen i projekt och teman.

Genom att tillföra multimodalitetsbegreppet till dialogicitetsbegreppet kommer estetiska ämnen och läroprocesser att kunna bidra till och avsevärt vidga skolans allmänna dialogicitet och flerstämmighet. Receptions- och presentationssidan är dock inte tillräckligt beaktad inom ämnena. Inte sällan nöjer man sig med att endast beakta den ena sidan av kommunikationsprocessen, skapandesidan. Här finns en outnyttjad potential när det gäller att föra ut de produkter som skapas i skolan i dessa ämnen/läroprocesser för att möta sina betraktare, användare och lyssnare i den egna skolan och utanför skolan. Det betyder att utöver framställning/skapandeperspektivet och behovet av verkstäder, ateljéer och studior så behövs också ett receptionsperspektiv, med såväl tid som ytor och platser för presentationer, utställningar och föreställningar i och utanför skolan.

I ett vidare perspektiv belyses kultur i skolan-projekten och estetiska läroprocesser och forskningen kring dessa fält. Därefter diskuteras bedömning och utvärdering inom estetiska ämnen och läroprocesser. Vi kopplar bedömning och utvärdering till dialogicitetsbegreppet och ett receptionsperspektiv. Utvärdering och bedömning är inte endast relaterade till betyg och betygsstatistik.

Kunskapsöversikten avslutas i kapitel fyra med en diskussion av ämnet bild i ett IKT-perspektiv (IKT= Informations och kommunikationsteknik) och ämnet slöjd i ett designperspektiv. Ur kunskapsöversikten dras ytterligare några konklusioner. Vi kan skönja en konflikt mellan två olika scenarier för skolans utveckling. Å ena sidan finns föreställningen om en ”treämnesskola” och å andra sidan finns det scenario vi ansluter oss till, en ”kulturskola för alla”.

Vi för slutligen fram några förslag till fortsatt forskning. Forskning/utvärdering som visar den förnyade lärarutbildningens insats i det allmänna utbildningsområdet när det gäller estetiska läroprocesser är önskvärd.

Forskning i utbildningsvetenskap/pedagogiskt arbete bör i högre utsträckning knytas till ämnesdidaktisk kompetens och kunskap om de semiotiska system som respektive ämne fokuserar, i syfte att få till stånd en fördjupad kunskap om estetiska läroprocesser.

Semiotikens och fenomenologins begreppsapparat, som delvis använts i denna kunskapsöversikt, kan tillföra relevanta teoretiska infallsvinklar till det nya forskningsämnet utbildningsvetenskap/pedagogiskt arbete. Området skulle kunna kallas utbildningssemiotik (edu-semiotik).

## 2. Tre forskningsperspektiv på skolans verksamhet; det vertikala/hierarkiska medieringsbegreppet, dialogicitet och multimodalitet

### 2.1 Det vertikala/hierarkiska och det horisontella medieringsbegreppet

Det finns av tradition en dualism och en dikotomi (motsättning) mellan å ena sidan själen och tänkandet och å andra sidan kroppens och dess aktiviteter. Denna åtskillnad, som i filosofin renodlades av René Descartes, har tagits upp av vetenskapen och skolan. I medvetandet och i språket skapas mening och betydelse, medan kroppens verksamhet och den beprövade erfarenheten anses vara på en lägre nivå och mer betydelselös. Man talar ofta om "verbal" kunskap i förhållande till "icke-verbal" kunskap eller "tacit knowledge" (tyst kunskap) (Dimpleby & Burton, 1999:54, Burgoon, Hunsaker & Dawson, 1994:122, Polanyi, 1983). Den tysta eller icke-verbala kunskapen ses ofta i motsats, som en antites eller en negation till den kunskap som finns i språket. Det hörs på namnet, "icke-verbal", "tyst". Som också framgår ses denna typ av kunskap såsom en restkategori. Efter det att den verbala kunskapen definierats framstår övrig kunskap som odefinierad och det som resterar efter definitionen. Det innebär vidare att man samlar upp ett stort antal sinsemellan olika företeelser som en negation till språket. Teori och praktik separeras och stödjer inte varann i ett sådant tänkande.

Carin Jonsson, doktorand i Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet, har i ett opublicerat paper (2003) påtalat att en väl onyanserad syn på språkets dominans när det gäller kommunikation inte är ovanlig i pedagogisk forskning om läs- och skrivprocessen. Den återfinns bl.a. hos Ria Heilä-Ylikallio (1994). I hennes bok *Mönster i förskolbarns möte med skriftspråket* diskuteras bl.a. bildens förhållande till skriftspråket i ett ontogenetiskt (en indi-

viduell människas utveckling) perspektiv. Hon menar att "Barnens möte med skriftspråket ser ut att följa mönstret för den mänskliga skriftkulturens utveckling - från bild till text" (s. 156). Så kan naturligtvis vara fallet, men därav följer inte nödvändigtvis att barnet upphör att använda bilder och att teckna efter att ha lärt sig att skriva och läsa.

I Roger Säljö's bok *Lärande i praktiken* (2000) beskrivs ett socio-kulturellt perspektiv som med hjälp av Vygotskij poängterar redskapets och tecknets medierande funktion i samhället. Aktören står inte i en direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Men när Säljö kommer in på bild så tycks inte ett sådant perspektiv längre gälla. Människan nöjer sig inte med att registrera och avbilda som neutral observatör, hävdar han. Varseblivning beskrivs i boken som något negativt; vi framställs som "fångar under våra sinnesintryck" (s. 232). Endast språket förmår höja människan över här och nu-situationen. När det gäller bild framhävs endast fel, begränsningar, svagheter och problem, eftersom bild enbart ses som något som föregått skriftspråkets utveckling. Trots att en socio-kulturell modell tillämpas, dvs. att tecknens bruk i samhället betonas, kan Säljö hävda att skriftspråket historiskt ersatte användningen av bild, som om bild var viktig före skriftspråkets utveckling, men inte efter det att skriftspråket etablerats. Som om det inte funnits bilder under de ca. 5000 år som gått sedan skriftspråket började utvecklas. Mot bakgrund av att dagens samhälle är det mest bildtäta i historien, såväl vad gäller produktion och funktion som distribution av bilder, är detta ett märkligt påstående.

I sin kritik av bilden hävdar Säljö att bild inte har perspektiv eller retorik, och har inte den funktion som är önskvärd i många sammanhang. Det är vidare svårt att påstå med hjälp av bilder. Bilder har svårt att argumentera. Det är svårt att beskriva händelseförlopp och ge förklaringar med bild. Semiotisk och retorisk funktion är enligt Säljö vidare svår att erhålla i bilder. Att kommunicera vissa sorters kunskap är också svårt. Hur uttrycker man ängslan över att drabbas av olycka i bild? Hur beskriver man skeenden i bild? frågar sig Säljö. När Säljö diskuterar bild tycks det vara underförstått att bild inte är ett tecken,

utan snarare en direkt registrering och således i avsaknad av semiotisk funktion.

Semiotik kan översättas med betydelselära eller teckenlära. En semiotisk analys av bild som mediering visa att bild, precis som språk, är ett teckensystem, med såväl uttryck som innehåll. Bilden har emellertid inte som språket två artikulationer, men är likväl ett tecken, eftersom uttryck och innehåll i tecknet ligger på två olika plan (Sonesson 1989 och 1992)<sup>2</sup>.

Vad gäller perspektiv så kan man konstatera att praktiskt taget varje bild förutsätter att det avbildade objektet ses från ett visst håll och att det därmed ses i ett visst perspektiv, som bildens betraktare kan välja att träda in i. Synvinkeln kan framhäva vissa av objektets egenskaper och delar. Picasso har blivit känd för att framställa objektet ur två olika perspektiv i samma bild. Bilden har vidare en retorik som har att göra med hur den avviker från förväntningar och regelbundenheter bl.a. i livsvärlden. Retoriken ligger t.ex. i hur kraftfullt två icke-förväntade objekt tillsammans integreras i en bild eller hur de kan stå i opposition till varandra. På det sättet uppstår visuella ”liknelser” och ”metaforer”. Kända exempel finns i surrealism eller i reklam.

När Säljö hävdar att bild inte har den funktion som är önskvärd i många sammanhang jämför han bild med språk, men på språkets villkor. Han tänker sig ett teckensystem för kommunikation av begrepp och i vetenskapligt syfte. Därmed tillämpar han den så ofta förekommande pan-lingvisticismen, vilken inte kan vara kompatibel med en modern socio-kulturell teori.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> I språket är den första artikulationen betydelseskiljande, dvs. de olika enheterna, fonem och grafem, betyder i sig ingenting. Den andra artikulationen är betydelsebärande, t.ex. ord.

<sup>3</sup> Panlingvisticism kan vara epistemologisk då all mening är tillgänglig för oss endast via språkets mediering, t.ex. då Roland Barthes använder begreppet förankring (ancrage) när det gäller språkets inverkan på bildens betydelse eller ontologisk, då all mening är byggd på språkets modell. (Sonesson, Göran (1998), ”The Notion of Text in Visual Semiotics” i Torop, P., Lotman, M., & Kull, K. eds., *Trudy po znakyvym sistemam – Sign Systems Studies 26*, Tartu: Tartu University Press, s. 87.

Man kan konstatera att bilden, i den funktionsmodell som etablerats av semiotikern Roman Jakobson, från samma rysk-sovjetiska intellektuella miljö som Vygotskij, kan uppta samtliga de funktioner han ställer upp.<sup>4</sup> När Säljö hävdar att det är svårt att påstå och argumentera med hjälp av bilder kan man hänvisa till tema och rema-begreppen.<sup>5</sup> I bild, liksom i språkliga sekvenser, kan man ofta fastställa det överordnade, som kallas tema och är "det som det talas om" och det underordnade kallat rema och "det som sägs om det som det talas om". Temat är ofta det som i bilden är störst, det som fångar uppmärksamheten först eller som på något annat sätt är viktigast. I reklam vet vi t.ex. att den produkt som det görs reklam för är temat. Om man kan identifiera tema och rema kommer man att kunna avläsa bildens budskap och följaktligen dess påstående. Då överförs ett betydelseinnehåll från remat, som är en sändande del av bilden, till temat, som är den mottagande parten för påståendet. Det uppstår en läsväg där ett betydelseinnehåll i en transferprocess överförs till det tematiserade och skapar ett betydelseinnehåll. Med en tema och remakonstruktion kan man lättare se att en bild, precis som en språklig sats, kan ha ett kognitivt eller retoriskt innehåll.

---

4 Jakobsons funktionsmodell är väl etablerad inom semiotiken och omfattar den referentiella funktionen, med en inriktning mot referenten, den denotativa eller kognitiva. Den emotiva funktionen har en fokusering mot avsändaren. Den konativa funktionen fokuserar på mottagaren. Den estetiska funktionen fokuserar på meddelandet som sådant och på tecknets materialitet. Den fatiska funktionen avser kontakten mellan avsändare och mottagare. Den metaspråkliga funktionen fokuserar kommentarer om den kod som används (Jakobson 1974b:143ff).

5 Den engelske lingvisten Michael Halliday har talat om en theme- rheme relation som innebär att man i en sats skiljer mellan theme, som är det som det talas om, och rheme, det som sägs om det som det talas om (Halliday 1985:39ff.). Sammalunda skulle man kunna göra i bild. Se mer om tema och rema i Marner 1999, 2000:129ff.)

Att hävda att man i bild inte kan beskriva händelseförlopp, skeenden eller ge förklaringar är ett märkligt påstående mot bakgrund av att rörlig bild och serier kan beskriva händelseförlopp samt också ge förklaringar till varför händelser äger rum och hur de äger rum. I själva verket finns möjligheten att beskriva händelseförlopp även i en enstaka bild, eftersom varje bild, sedd som ett utsnitt ur tiden, även suggererar ett förflutet och ett kommande. Sannolikt är det så att vad man i språkliga sekvenser måste suggerera är just rumsligheten, medan vad man i en stillbild måste suggerera är temporaliteten. På det sättet är såväl stillbild som rörlig bild narrativ till sin karaktär.

När Säljö diskuterar narrativitet tycks han avse berättelser framställda i språk. Men eftersom narrativitet inte är mediespecifik kan den förekomma såväl i bild och språk som i livsvärlden, som har temporalitet (och spatialitet) som utmärkande egenskaper. Säljö skriver att ”Man skulle kunna hävda att människan är en *berättande* – eller *narrativ* – varelse. /.../ Hon nöjer sig inte med att registrera och avbilda omvärlden som en neutral observatör.” (s. 168) Narrativiteten hänförs till skriftspråket och registreringens hänförs till bild. Om en socio-kulturell teori inte kan synliggöra varken det mediespecifika eller det medieneutrala så förlorar den sin mening, eftersom den socio-kulturella teorin är uppbyggd just för att studera mediering.

Att det, som Säljö hävdar, är svårt att kommunicera vissa sorters kunskap i bild, är sannolikt riktigt. Eftersom de olika tecken-systemen är uppbyggda på olika sätt för att kunna mediera olika typer av kunskap kan det dock inte vara en anmärkning mot bilden, eftersom man omvänt skulle kunna hävda att det finns viss typ av kunskap, t.ex. rumslig, som inte språket lika lätt som bild kan förmedla.

I boken förekommer en väl ensidig anslutning till den s.k. skriftspråkskulturen, som visar sig genom att det är det snäva textbegreppet, i betydelsen skriftspråk, som genomgående används. Text förstås som den visuellt tillgängliga versionen av ordet, snarare än, som ofta är brukligt i semiotiska samman-



hang, som verk härledda ur alla slags semiotiska system. Också skolan använder idag det vidgade textbegreppet.<sup>6</sup>

Trots att den socio-kulturella teorins grund är jämförelsen mellan redskap och teckensystem och deras medierande funktion, finns i boken en negligering av andra tecken- och betydelse-system än språket. Musik som mediering nämns inte, och när bild diskuteras nämns den endast i relation till skriftspråkets utveckling, och som ett passerat stadium i människans utveckling. När det gäller språk diskuteras endast dess instrumentella, begreppsbyggande funktion, dess estetiska funktion tas inte upp till behandling.

Heilä-Ylikallio (1994) talar också om en utveckling från kontextberoende till kontextoberoende i teckenanvändningen. Hon menar att bild är kontextberoende (s. 156) medan skrift är kontextoberoende. Ett sådant påstående är diskutabelt sett ur semiotiskt perspektiv. Bildens innehåll är alltid något fundamentalt annorlunda än dess uttrycksplan. Delar av uttrycksplanet är, som i alla andra tecken, en del av kontexten, t.ex. papper, färg etc. Bildens innehåll är däremot något fundamentalt annat, illusionen av ett annat objekt, som oftast inte tillhör kontexten. Bilden, i skapandesituationen, sett från sändarens/bildskaparens perspektiv, behöver heller inte vara nära motivet (här: kontexten). Barnet som tecknar behöver inte nödvändigtvis ett motiv framför sig för att framställa bilden, utan kan framställa den i

---

<sup>6</sup> Det vidgade textbegreppet förekommer t.ex. i *Kursplan 2000* i ämnena bild och svenska. Kursplanen i bild formulerar det sålunda: "Bilder uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp" (Skolverket 2000a:10). I kursplanen i svenska skriver man "Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder." (Skolverket 2000a:98).

För en diskussion av literacybegreppet se Street, Brian V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge Univ. Press. Han diskuterar autonomous literacy i relation till ideological literacy.

enlighet med ett val av relevanta former ur en grafisk repertoar och ur livsvärldsscheman. Detta gäller också för konstnären. Fotografiets exponering behöver däremot en ursprunglig kontext, ett motiv. Betraktandet av en bild, vare sig det gäller ett fotografi eller en annan bild, kräver dock inte den ”ursprungliga” kontexten, i den mån en sådan finns, för dess förståelse. Bilden kan tolkas även om betraktaren inte känner till ett ursprungligt motiv, eftersom vi använder internaliserade och typiska regelbundenheter från livsvärlden, kategorier, kroppsscheman etc. för att tolka bilden. Bilder behöver alltså inte visa specifika här och nu-situationer.

Själva poängen med bilden är ofta just att den kan förflyttas i tiden och rummet, och upprepa delar av sin betydelse på en annan plats och i en annan tid, precis som skriftspråket, alltså dekontextualiseras. I semiotikern C. S. Peirces teckenriad, konventionellt tecken, ikoniskt tecken och index, är det istället ett index som fungerar kontextuellt, eftersom relationen mellan uttryck och innehåll är baserad på närhet eller del/helhet. Typiska index är rök som tecken för eld, symptom som tecken för sjukdom, spår som tecken för det på platsen begångna brottet etc. Att peka är också att hänvisa indexikaliskt. Index kräver alltid kontextuell närhet eller del/helhet, medan bilden kan dekontextualiseras.

Språkdominansen, pan-linvisicismen, tar sig bl.a. uttryck, som vi sett hos Säljö och Heilä-Ylikallio, i en tänkt fylogenetisk (människosläktets) och ontogenetisk (individens) utveckling, från mer elementära erfarenheter till det mer komplexa språket, som på ett eller annat sätt antas ersätta erfarenheter och bild. Därför kan man säga att ett vertikalt/hierarkiskt medieringsbegrepp tillämpas.

En viktig källa till det vertikalt/hierarkiska medieringsbegreppet är Jerome Bruner. Han hävdar i sin ursprungliga medieringstriad, att vad han kallar enaktiv, ikonisk och symbolisk representation är människans tre sätt att representera världen (Bruner 1967). I tre steg utvecklas människan från att handla och manipulera tingen med ett minimum av reflektion och att instabilt

följa endast ett spår (enaktiv). Därefter följer ett steg som innefattar bilder som representerar något större delar av omvärlden (ikonisk). Språket kommer därefter med en hantering av påståenden snarare än objekt (symbolisk). Utvecklingen går mot dekontextualisering, ett allt större oberoende av den omedelbara omgivningen. Ju mer man mognar ju större är sannolikheten att den symboliska nivån väljs. Bruner (1967) tänker sig alltså att en progression från enaktiv, via ikonisk, till symbolisk nivå, var en utveckling från omedelbar upplevelse till fasta begrepp, där den senare nivån tänktes ersätta den tidigare. Han refererar ett experiment där utgångspunkten är att

If the child customarily deals with things in terms of their image properties, though he may in fact have the language necessary to deal with them in a more powerful linguistic way, it must be that reckoning by the appearance of things inhibits his use of linguistic categories for dealing with the situation. (Bruner 1967:15f.)

Här tänker man sig alltså att bild, eller snarare perception, förhindrar språkligt och abstrakt tänkande.

Användningen av Bruners triad blir nästan absurd när man hävdar att en senare nivå som den symboliska och språkliga nivån "absorberar" den tidigare nivån, gör den tidigare nivån obegriplig och att man inte längre minns den (Bruner et al. 1966:64f.). Bruner och hans medarbetare tycks alltså tänka sig att begrepp och formler verkligen kan ersätta hantering av redskap, perception och bild. I det tekniskt orienterade samhället går utvecklingen i skolan från showing till telling: "Verbal understanding, the ability to *say* it and to enumerate instances becomes the criterion of learning in such a context, in contrast to /.../ wisdom and resourcefulness about how to *behave*-both practically and morally." (Bruner et al. 1966:62f.).

En sådan vertikal/hierarkisk progression har Bruner (2002) numera lämnat till förmån för en mer horisontell modell. Han framhåller att det är Eleonor Roschs forskning om prototyper som givit honom en ny syn på den ikoniska nivån, som för

honom innefattar också visuell varseblivning.<sup>7</sup> Bilder visar inte bara det specifika eller partikulära hos händelser och objekt, enligt Rosch, utan fungerar som och ger upphov till prototyper som blir riktlinjer och referenspunkter för andra fall (s. 185). Bildsemiotikern Göran Sonesson (1992:239) menar att större delen av mänskligt tänkande sker i termer av prototyper. Också varseblivning och verksamhet i livsvärlden, liksom bild, bygger alltså på normer, scheman och kategorier och har följaktligen betydligt större räckvidd än att endast gälla för stunden och där man befinner sig. Bruner tillägger också i *Kulturens väv* (2002) att den symboliska nivån är ”ganska ‘sönderanalyserad’ jämfört med de andra formerna.” (s. 185)

En slutsats utifrån ovanstående framställning kan vara att en modern socio-kulturell teori bör bygga på ett horisontellt medieringsbegrepp, snarare än ett vertikalt/hierarkiskt. Den relevanta frågan att ställa om en mediering är: vad kan man göra, tänka, uppleva med den här medieringen? Kroppen, språket, bilden, musiken, föremålet, datorn eller den matematiska formeln är eller medger olika typer av medieringar för att skapa olika typer av betydelser. I de olika betydelsesystemen kan olika typer av kunskap medieras. Det ena mediet upphäver inte det andra, alla behövs i en multi- eller intermodalitet. Språk kan t.ex. skapa begrepp och underlätta reflektion. Bild kan åskådliggöra rumslika situationer. Film kan åskådliggöra händelseförlopp. Kroppen är nödvändig i hantverk och dans och är utöver det både en nödvändig förutsättning för och en del av medvetandet.

Den tidigare diskuterade dikotomin mellan verbal och icke-verbal kunskap kan upplösas om man kan klargöra att bakom begreppet tyst kunskap eller icke-verbal kunskap döljer sig ett antal olika betydelsefenomen och medieringar som alla kräver plats i den socio-kulturella betydelsebildningen. Redan semiotikens för-

---

<sup>7</sup> Semiotiskt sett är dock visuell perception och bild två olika fenomen. Bild är en teckentyp, med uttryck och innehåll på två olika nivåer, medan visuell perception oftast äger rum i samma plan.

grundsgestalt C. S. Peirces elementära teckenriad, konventionellt tecken, ikoniskt tecken och index, medger en betydligt djupare förståelse av betydelsefenomenen. Peirce är för övrigt den som introducerat medieringsbegreppet i det moderna tänkandet.

Ett viktigt argument mot det vertikalt/hierarkiska medieringsbegreppet är att begreppet och formeln aldrig kan ersätta livsvärlden, som är människans primära kunskapskälla.<sup>8</sup> I livsvärlden, där vi oftast befinner oss, utgår vi från en jag- här och nu-situation. Där navigerar vi med kropp och medvetande i tid och rum, utifrån förväntningar från scheman och där vi använder tingen som medieringar. Det som avses är inte bara den ”yttre” verkligheten. Livsvärldsbegreppet inkluderar såväl den som upplever som det som upplevs. Subjekt och objekt förenas och såväl överdriven objektivism eller materialism som överdriven subjektivism eller psykologism undviks.

Livsvärlden är det grundläggande skiktet av betydelse. I livsvärlden skapar människan betydelse genom att betrakta och uppleva den. Det är världen tagen för given. Vi ser föremål, hör ljud och kan agera och ingripa i livsvärlden. Vi kan inte skilja livsvärlden från den så kallade verkligheten. Inte heller kan vi i livsvärlden tydligt skilja på verkligheten och kulturen. Vi ser med våra sinnen, men inte med ett s.k. ”innocent eye”. Samtidigt som vårt perspektiv är egocentriskt, med jag, här och nu som utgångspunkt, är det också sociokulturellt och intersubjektivt. Vi är som individer en del av en större helhet, en semiotisk ekologi, ur vilken betydelse genereras (Sonesson, 1996, s. 7). Verkligheten är redan tolkad och vi är redan från början inskolade i den. Det förhåller sig alltså inte så att livsvärlden är en kaotisk mångfald, medan endast begreppen förmår ordna detta kaos åt oss.

I livsvärlden är det mesta typiskt och inte i första hand specifikt, vi upplever det specifika medierat genom en kategori, en typ. Den ”naiva” uppfattningen av världen och den omedelbara varseblivningen är redan en första ”teori”, en förvetenskaplig

---

<sup>8</sup> Livsvärldsbegreppet är utvecklat ur Edmund Husserls fenomenologi. Se mer därom i Schütz (1999), Berger & Luckmann (1998) och Sonesson (1989).

hypotes. "Världen" är oupplösligt kontextuell, i en process, i en följd av medvetandeakter ordnade i rum och tid. Del och helhet står i relation till varann. Sonesson (1978, 1999) hävdar att varje kontext är en annan text. Upplever vi något svårbegripligt så söker vi förklaringen i den mest rimliga tolkningen, det mest rimliga schemat. Ser vi något oklart så fyller vi ut med vad vi tror oss se. Med livsvärldsbegreppet kan vi alltså förstå att kunskap inte bara formuleras med hjälp av och i språket, utan att kunskap föreligger redan i det vi ser och upplever och i förhållande till tingen.

En viktig iakttagelse när det gäller relationen livsvärld och språk är att vetenskapens kunskap är utvecklad ur livsvärldens, som en frigörelse från och en formalisering av de tids- och rumsbundna fenomenen. Om det typiska i livsvärlden skiljs ut från sitt förkroppsligande i ett objekt och tematiseras blir det ett formaliserat "idealt objekt". T.ex. begreppet 'hammare' är ett sådant. Vetenskapliga koncept har sitt ursprung i typiska drag i föremålet. Enligt filosofen Edmund Husserl föregås människans "jag tänker att" av "jag kan" (Merlau-Ponty, 1997 (1945), s. 99f.). Det betyder att språkets påståendekunskap förutsätter den förtrogenhets- och färdighetskunskap som vi kan erhålla i livsvärlden. Vidare skulle vi kunna säga att det är livsvärlden som bär upp den formaliserade regeln eller lagen, matematisk eller juridisk, inte tvärt om. Regeln måste hållas levande genom sin tillämpning (Molander, 1996). Uppstår ett glapp mellan teori och praktik förlorar teorin sin trovärdighet. I detta sätt att tänka upphävs dikotomin (motsättningen) mellan kropp och medvetande.

Ännu en slutsats kan vara att en allmän didaktik, oavsett typer av medieringar och oavsett skolämnen, kan ifrågasättas om den inte förmår synliggöra komplexiteten i de olika typerna av medieringar och om den därigenom fördunklar och osynliggör delar av människans kunskapsuniversum. Här behövs ytterligare forskning inom det semiotiska området för att utveckla en utbildningssemiotik (edu-semiotik) för pedagogiskt arbete/ utbildningsvetenskap som kan belysa människans kunskapsuniversum i dess multimodalitet.

Många aktörer inom skola och universitet har, som konstaterats, fortfarande den logocentristiska och etnocentristiska föreställningen om att kunskap endast finns i språket och att människan utanför språket inte kan skapa mening. Inom pedagogisk forskning tycks finnas en uttalad hierarki mellan t.ex. hantverk, bild och språk. Utanför och utan begreppens disciplin famlar vi i blindo. Detta sätt att tänka är tvivelaktigt såväl intuitivt som semiotiskt sett. Det snäva kunskapsbegreppet har tidigare dominerat i skolan. Trots att man i läroplanen talar om kunskap i form av de fyra F-en: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, betraktas fortfarande språk och matematik ofta, såväl i skolan som i medierna, som de viktigaste medieringarna, t.ex. i talet om s.k. kärnämnen i grundskolan.<sup>9</sup> Om Bruners, Säljös och Heilä-Ylikallios fylogenetiska och ontogenetiska samt vertikalt/hierarkiska syn på förhållandet bild och språk, är spridda inom skolvärlden, är det lätt att förstå bildämnets (och övriga estetiska ämnens) marginaliserade roll i skolan.<sup>10</sup> En acceptans av ett horisontellt medieringsbegrepp i skolvärlden skulle avsevärt kunna förbättra villkoren för estetiska ämnen och estetiska läroprocesser.

Ett exempel på det vertikalt/hierarkiska medieringsbegreppet i verksamhet i skolan ges av Kerstin Bergqvist (2001:44f.). Hon återger ett samtal om elevens egen planering mellan en klasslärare och en flicka, Sara, 8 år. Läraren inleder samtalet med att påtala elevens eget inflytande över lärandet:

---

<sup>9</sup> Utbildningsdepartementet: *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolförmerna Lpo 94 Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Se också Utbildningsdepartementet (1992): *Skola för bildning Huvudbetänkande av Läroplanskommittén SOU 1992:94*. Stockholm: Allmänna förlaget.

<sup>10</sup> Andra exempel på en syn på bild som ett problem i skolans läs- och skrivinlärning är diskussionen om bild i Imsen (1988:283f., 1992:308f., 2000:161f.) som refererar till Bruner. Hon undrar, som Wetterholm (2001) påpekar, om bilder är fördummande och eventuellt kan hindra den verbala språkutvecklingen. Imsen diskuterar också om bilder kan vara skadliga och förhindra annan kunskap. Imsen (1988) försvarar dock TV-tittande med argument som att det talas också i TV, och att man talar med varandra under TV-tittandet. Delar av detta resonemang är dock ersatt i Imsen (1992 och 2000).

Läraren: *Är det något som du tycker du skulle vilja ha på planeringen som du inte har som finns att jobba med där inne (i klassrummet)?*

Sara: *Vad finns det där inne egentligen (skratt)?*

L: *Det har du inte tänkt på? Det är ingenting speciellt som du har tänkt på?*

S: (viskar) *Jag undrar fall det står ritar här nästan?*

L: *Det står bild.*

S: *Ja just det bild. Kan man ta det till ritbok att man ritar i den boken? För jag har ju ritbok också.*

L: *Ja ritboken har man ju tänkt att den kan man ta om man jobbat väldigt mycket så känner man att jag orkar inte längre hålla på med det här ända till vi ska gå och äta för nu börjar jag bli trött i huvudet. Då kan man ta sin ritbok en liten stund och sätta sig ner och rita. Å när man känner att man behöver koppla av från nånting då. Då använder man den. För det här bild som står här det är ju mera när vi gör något tillsammans eller att jag säger att den här veckan...*

S:... *så ska vi göra bild.*

L:... *så ska vi göra bild och då skall ni till exempel måla en gris eller nåt sånt där om jag får för mig nåt sånt.*

S:(skratt) *Ja.*

L: *Då är det bild. Så ritboken är egentligen inte tänkt att den är utan den tar man lite när man känner att nu har jag varit så duktig och jobbat så mycket så nu behöver jag koppla av. Då kan man ta den.*

S: *Mmm.*

Bergqvist tolkar samtalet som att Sara av läraren lär sig vilken typ av inflytande och ansvar hon har i skolan. Sara lär sig också skilja skolarbete från lek och vila, vad som räknas som ett ämne och vilka aktiviteter som är relevanta i skolan. Bild ses som belöning efter avklarad arbete och kan användas för att koppla av från annat "viktigt" arbete. Läraren förmedlar enligt Bergqvist institutionens starka traditioner som anammas av eleven och omsätts i klassrummet trots att samtalet kretsar kring hennes eget inflytande på sitt lärande.



Det vore i forskningssammanhang relevant att pröva såväl det fylogenetiska och ontogenetiska vertikalt/hierarkiska medieringsbegreppet som det horisontella medieringsbegreppet i en fördjupad undersökning. För detta krävs utvecklandet av en utbildningssemiotik (edu-semiotik). Den skulle kunna ta sin utgångspunkt i Vygotskijs medieringsbegrepp och dess moderna behandling hos James V. Wertsch och inom semiotiken.

Vygotskij, som såväl Heilä-Ylikallio (1994) som Säljö anknyter till, är en av semiotikens klassiker och ingår i en rysk-sovjetisk forskningstradition grundad i fenomenologi och strukturalism med ytterligare företrädare som t.ex. Viktor Sklovskij, Michail Bachtin, Roman Jakobson och Jurij Lotman. Senare fortsatte den intellektuella utvecklingen i den s.k. Pragskolan med företrädare som Jan Mukarovsky. Dessa aktörer verkade i förhållande till samtidens konstnärliga utveckling och etablerade en mängd betydelsefulla begrepp som t.ex. dialogicitets- och intertextualitetsbegreppen (Bachtin), främmandegöringsbegreppet (Sklovskij), kulturbegreppet (Lotman), funktionsbegreppet och den estetiska funktionen (Jakobson, Mukarovsky). Det återstår för forskningsdisciplinen Pedagogiskt arbete/utbildningsvetenskap att appropriera denna tradition i en utbildningssemiotik/edu-semiotik. Säljös bok *Lärande i praktiken* (2000) är ett steg på den vägen, men ytterligare ett antal steg måste tas för att skapa en mer fullständig socio-kulturell teori för lärande.

## 2.2 Bachtin och det dialogiska

Om Säljö och Heilä-Ylikallio utgår ifrån Vygotskij så utgår Olga Dysthe ifrån en annan rysk semiotiker, nämligen Michail Bachtin i sin forskning. Det är dennes dialogicitetsbegrepp som är i fokus. I Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) beskrivs tre olika skolklasser och de arbetssätt som dominerar i klasserna. Hon definierar två arbetssätt, den monologiska (lärarcentrerade), och det dialogiska eller flerstämmiga (lärare och elever delar utrymmet och flera olika arbeten utförs samtidigt).

På svensk botten har bl.a. Caroline Liberg genomfört en undersökning av olika skolors arbetssätt utifrån en liknande strukturering som Dysthe diskuterat. Caroline Liberg och hennes medarbetare (Skolverket 1998) har genomfört en studie av läs- och skrivprocessen i svenska skolor i ett F-12-perspektiv och i olika ämnen. Samtalandet-lyssnandet-skrivandet-läsandet ses här som oskiljaktliga dimensioner av språkandet i ett kommunikativt sammanhang. Samtal och skrift äger rum i olika genrer. Läs- och skrivförmågan ses som en komplex aktivitet och går sålunda utöver enstaka färdigheter.

Utgångspunkten i Skolverket (1998) är en socialinteraktionistisk syn på språkpedagogiken och på språkutveckling. Man har observerat verksamheten och undervisningen och genomfört samtal med såväl elever, lärare som skolledare, bl.a. i syfte att syna den lärande organisationen. Olika typer av styrdokument och ramfaktorer har studerats. Den bild som framträder av läs- och skrivprocesser i svenska skolor är tredelad; man talar om "flerstämmighet", "tvåstämmighet" och "enstämmighet", om A-, B- och C-miljöer. Med flerstämmighet menas bl.a. att klassrumskulturen är öppen och befordrande och att det finns flera olika mottagare när man läser och skriver. Ämnesintegrerade teman är vanliga. Med tvåstämmighet avses att klassrumskulturen är öppen för två stämmor i taget. Eleven har en dialog med läraren som inte inbegriper den övriga gruppen. Läraren fungerar som vägledare, men oftast är det han/hon som utvärderar och bedömer. Oftast är undervisningen inte ämnesintegrerad. Med enstämmighet menas att klassrummen är lärarstyrda eller tysta. Arbetet bedrivs enskilt och tyst, ofta med ämnessegregerade läromedelstexter.

Utgångspunkten för dessa forskare är Bachtins dialogicitetsbegrepp som inbegriper en kritik av en syn på språkets funktion som ensidig förmedlare av entydig information till en mottagare. Bachtin betonar i sin semiotiska teori tal och text och den kommunikativa handlingen i ett yttrande samt dess besvarande. I denna tanke finns språkets flexibilitet, föränderlighet och dess kreativa potential antydd. Den bygger på och står i polemik mot Ferdinand de Saussures tillskrivna betoning av språkets struktu-

rella och synkrona uppbyggnad. Inte sällan ses en talhandling i Saussures efterföljd enbart som en realisering av språket, som om föränderlighet i språk inte är möjlig.

Det finns något unikt och oupprepbart i ett yttrande, som är skapat med intention, i relation till en speciell situation och i dialog. Det är uppmärksamheten på själva talhandlingen och talsituationen som är viktig för Bachtin. Subjektet använder språket i yttrandet, enligt Bachtin, men bakom yttrandet finns också språkets system. I varje yttrande finns alltså också något som är upprepbart, och i linje med språkets struktur.

I relationen till den andre blir vi själva till och den andres föreställning om mig är aldrig densamma som min egen. Wertsch (1998:116) citerar Bachtin:

To be means to be for the other, and through him, for oneself. Man has no internal sovereign territory; he is all and always on the boundary; looking within himself, he looks *in the eyes of the other or through the eyes of the other...* I cannot do without the other; I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me (in mutual reflection and perception).

Den som tar emot ett meddelande gör inte alltid en gynnad tolkning, sett från sändarens perspektiv, utan snarare tolkas meddelandet i termer av mottagarens egen föreställningsvärld och kultur. Såväl Wertsch (1998) som Dysthe (1996) hänvisar till semiotikern Jurij Lotmans ”funktionella dualism” i synen på text (utifrån ett vidare textbegrepp), som innebär en uppdelning i ”univocal” (enstämmig) och ”dialogic” (dialogisk) text. I dialogisk kommunikation är det inte nödvändigt med konsensus, snarare är dynamiken i den ena röstens förhållande till den andra en viktig poäng i dialogen. Den andre kan hålla med eller inte och i nästa stund är det den andre som talar och den som tidigare talade blir mottagare och följaktligen den andre. En sådan dialog har inte, som den enstämmiga kommunikationen, en passiv reception som mål, utan kan ses som en kreativ process som genererar ny mening. De båda parterna kan båda uppleva sig som subjekt, som skapar mening och kunskap. Wertsch diskuterar exempel på kommunikativa genrer i skolsituationer

där dialogen istället har entydigheten som mål och där konsensus om innehållet förväntas råda, där läraren har tolkningsföreträde och elevens roll enbart är att bekräfta lärarens intention. Läraren frågar t.ex. "What is the capital of the United States?" och eleven svarar "Washington, D.C." och därefter gör läraren en bedömning "Good!". En sådan dialog kallar han en "initiation-reply-evaluation (I-R-E) sequence" (s. 121).

Bachtin skriver:

Det dialogiska sättet att söka sanningen är oförenligt med den *officiella* monologismen, som gör anspråk på att *äga en färdig sanning*, och är även oförenligt med den naiva självsäkerheten hos människor som tror sig veta någonting, dvs. tror sig äga vissa sanningar. Sanningen föds inte i en enskild människas huvud, den föds *mellan människor*, som gemensamt söker sanningen i ett dialogiskt umgänge (1991:118).

Den dialogiska funktionen är kopplad till Bachtins syn på heterogeniteten i den dialogiska situationen, mellan olika kommunikativa genrer och olika sociala språk, inom yttranden och texter och mellan dem. Att lära sig att använda och bemästra olika kommunikativa genrer innebär att en mångfald texter återanvänds, mer eller mindre smälta, i förhållande till varandra. I en sådan intertextualitet bryts texterna mot varandra. Bachtin kallar det "heteroglossi".

I Dysthes och Libergs undersökningar talas det om flerstämighet i språkliga sammanhang. De betonar det kommunikativa, dialogiciteten och själva användandet av språk som en metod i språkinläringen och för övrigt i allt lärande. Lärandet av språk går alltså här genom användandet av språket. Detta i motsats till det monologiska i lärarens ensidiga sändning och språkinläringens traditionella koncentrationen på grammatik, rättstavning och på själva språkets konstruktion. I en sådan modell lär sig eleven att förstå språkets konstruktion genom att först lära sig det enskilda ljudet, för att därefter kombinera ljuden till ord för att till sist förstå språkliga meddelanden. Med denna metod riskerar man att meningen med språket kommer i bakgrunden, dvs. barnet lär sig hur språket fungerar, men får inte träna språklig kommunikation. Författarna ger en bild av olika

klimat i olika skolor som gynnar eller inte gynnar elevernas egna språkliga aktivitet. I kapitel 3 kommer vi att pröva dialogicitetsbegreppets relevans för de estetiska ämnena.

## 2.3 Kress och multimodaliteten

En semiotiker med en delvis annorlunda infallsvinkel på mediering än Säljö, Heilä-Ylikallio, Dysthe och Liberg är Gunter Kress vid Institute of Education, University of London, och hans medarbetare. Kress et al. (2001) hävdar att man enligt gängse pedagogiska teorier antar att kognition bygger på och är beroende av skriftspråket. Om andra former av representation förs fram hävdar man enligt Kress att de är särskilda områden med specifika möjligheter. Integrationen av representationsformerna förekommer inte i detta sätt att tänka.

Kress, som bygger på och vidgar M.A.K Hallidays sociala kommunikationsteori och funktionella grammatik, menar att den kognitiva utvecklingen är knuten till ett bredare spektrum av representationsformer och att varje samhälle använder flera typer av representationsformer.<sup>11</sup> De olika formerna av representation har olika potential och olika kognitiva möjligheter och är kopplade till olika sociala grupper och skapar subjektivitet på olika sätt. Emotionella och kognitiva aspekter kan inte så lätt särskiljas i de olika typerna av representationsformer, som i samhället och i skolan fungerar i ett samspel.

Den offentliga kommunikationen använder allt fler representationsformer och befinner sig i förändring, menar Kress. Individens teckenproduktion står i relation till den semiotiska repertoar som successivt modifieras och utvecklas parallellt med utvecklingen av subjektivitet. Individer är skapare av mening, snarare än bara för-

---

<sup>11</sup> Halliday talar om den ideationella funktionen (som motsvarar den referentiella funktionen i Jakobsons modell) den interpersonella funktionen gällande relation sändare och mottagare (som motsvarar emotiv, konativ och fatisk funktion i Jakobsons modell) och den textuella funktionen, som knyter ihop text och kontext i en given situation.

verkligare av föreliggande konventioner. Relationen mellan semiotikens dubbla teckenbegrepp /uttryck och innehåll/ är alltid beroende av det respektive intresse de olika parterna i kommunikationsprocessen har. Teckenproduktionen ses som en transformationsprocess som omformar de kulturellt tillgängliga representationsprocesserna, och skapar ett nytt tecken, vilket Kress ser som samma sak som lärande. Den materiella substansen ses som ett medium som bearbetas av kulturen till medel för representation och meningsskapande resurser, där olika "modes" har olika meningspotentialer och begränsningar.

De olika representationsformerna står i ett förhållande till varandra och samspelar i samhällslivets olika verksamheter. Skolan anser sig dock fortfarande vara skriftspråksbaserad. I det multikulturella samhället är det dock ett problem med föreställningen om skriftspråkets dominans och den är heller inte, enligt Kress, överensstämmande med den faktiska teckenanvändningen, t.ex. i undervisningen i naturvetenskap, som omfattar en mängd "modes" som Kress et al. (2001) analyserar i termer av retorik. Visande och framställning av såväl två- som tredimensionella modeller, visualiseringar och illustrationer, tabeller, mindmaps och uppställningar av olika slag ingår i undervisningen. Demonstrerade objekt, gester och handlingar i rummet studeras av Kress och hans medarbetare. I åskådliggörandet av t.ex. gaser i kemiämnet blir genom lärarens kropps rörelser och användning av analogier hela lektionssalen förvandlad till en gasbehållare och läraren själv blir en partikel i den. Elever och lärare är i klassrumssituationen aktörer som representerar och kommunicerar i olika "modes" och utifrån sina olika intressen.

Det finns en ibland kanske framtvungad och egentligen inte diskuterad visualisering i skolan. En snabb titt i en gammal lärobok i ett naturvetenskapligt ämne jämförd med en modern lärobok i samma ämne visar vad multimodalitet idag kan innebära i skolan. Kress (2000) hävdar att det idag är helt missvisande att påstå att läroböcker primärt bygger på skriftspråket. Han ger exempel på naturvetenskapliga läromedel, där bild och språk har smält samman till en ny kommunikationsform och där bild aldrig bara är en repetition av vad som sägs via skriftspråket.

Den gamla naturvetenskapliga läroboken innehåller en linjär och kompakt sammanhängande text där det finns få utgångar. Texten är komplicerad och hierarkisk, innehåller många bisatser och har ett abstrakt opersonligt språk. Den moderna läroboken, däremot, är inte lineär, och har flera påbörjade och avslutade enheter, framhåller Kress & Ogborn (1998). Språket är enklare, mer konkret och innehåller ett direkt tilltal av eleven. Den innehåller dessutom ett stort antal bilder med vidhängande bildtexter. Bilderna kan vara i form av diagram, sprängskisser eller fotografier och serier som visar händelseförlopp. De lämnar en typ av information som språket är mycket sämre på att förmedla (Kress & Ogborn 1998). Någon kanske skulle säga att språket har degenererat genom att det har förenklats. Utifrån vår utgångspunkt har dock språket blivit mer funktionellt. Lärobokens upplägg av text och bild är mer mottagarorienterat och dialogiskt. Ska fler förstå måste fler bilder användas. Bild hör på det sättet naturligt hemma i den obligatoriska skolan.

Kress ställer den monomodala tanken mot den multimodala. Den monomodala engelska termen "extra-linguistic" blir på samma sätt som den tidigare nämnda termen "icke-verbal" oanvändbar i ett multimodalt perspektiv eftersom den förutsätter språket som centralt och andra medieringar som perifera. Ett horisontellt medieringsbegrepp förs följaktligen fram av Kress och hans medarbetare. De studerar i Kress et al. (2001) multimodaliteten och retoriken i naturvetenskaplig undervisning bortom föreställningen om språkets abstraktion och dekontextualisering.<sup>12</sup>

Sammanfattningsvis har vi i kapitel två kritiskt granskat den traditionella dikotomin mellan tänkandet och kroppens aktiviteter, mellan själen och kroppen och mellan verbalt och icke-verbalt.

---

<sup>12</sup> Se också Kress, Gunther och van Leeuwen, Theo (2001), *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold och Marner, Anders (1998), "Multimodalitet -medier, kognition och semiotik" i *Lärarytelse och forskning i Umeå; Teacher Education and Research in Umeå* 2/1998.

Mot vad vi kallar det vertikalt/hierarkiska medieringsbegreppet och panlingvisticismen föreslås etablerandet av ett horisontellt medieringsbegrepp.

Föreställningen om flerstämmighet och dialogicitet i skolan belyses från främst ett språkligt perspektiv. Kunskap ses vidare som mening och betydelse som kan medieras på olika sätt. Inte endast språket förmedlar kunskap. I linje med det förs begreppet multimodalitet fram. I det följande kommer vi att granska dessa begrepp när det gäller estetiska ämnen och läroprocesser.



### 3. De estetiska ämnena: det medie-specifika i förhållande till ett vidare estetiskt begrepp och kulturbegrepp

#### 3.1 Treämnesskolan

Den i kapitel två diskuterade panlingvisticismen och det vertikalt/hierarkiska medieringsbegreppet kan, trots talet om de fyra F-en i skolan, ta sig uttryck i termer av en treämnesskola. Begreppet treämnesskola har dykt upp bl.a. som en konsekvens av behörighetsreglerna till gymnasieskolan som kräver G i ämnena svenska, engelska och matematik. Det förekommer också i samband med Timplanedelegationens nu pågående försök med timplanelös grundskola (SKUT – Skola utan timplan). Vissa ämnen och ämnesområden kan förmodas stärkas och andra kan minska i en timplanelös skola. Begreppet treämnesskola kan också, som hävdats, ha att göra med rikspolitikers upptagenhet vid svenska skolors resultat i internationella utvärderingar av typ PISA, som ofta berör resultat just i språk och matematik.

Vid ett seminarium i Umeå den 11-12 oktober 2000, arrangerat av Stiftelsen Framtidens Kultur, hävdade Margot Blom, projektledare för Skolverkets projekt Kultur för lust och lärande, att Skolverket nu gör en uppföljning av timplaneförsöken.<sup>13</sup> Hon hävdar i diskussionen att

Risken är uppenbar att man utifrån skolans brist på vissa lärare tummar på att anställa de lärare som verkligen behövs för att eleverna ska kunna nå sina mål. Läroplanen finns fortfarande, men de kommuner och skolor som antar timplaneförsöket har ett stort ansvar för att eleverna når sina mål fullt ut och har samma chans. Risken är som sagt uppenbar, särskilt i de praktisk-estetiska ämnena, så därför gör vi en särskild uppföljning där vi tittar på just de ämnena. Jag känner en oro för vart det här kan leda. Jag

---

<sup>13</sup> Vid seminariet diskuterades behovet av externa kulturpedagoger, utifrån bristen på behöriga lärare i praktiskt-estetiska ämnen, efter ett förslag av Christer Bjerregård.

tycker att Christers idé är jätteintressant, och att man ska vara flexibel i sitt tänkande, men man måste också vara observant på riskerna. Jag vill inte tappa bort några slöjdlärare eller andra ämneskunniga lärare. De behövs fullt ut! Men skolan behöver ett tillskott av kompletterande kunskap utifrån (Stiftelsen Framtidens kultur 2001)

Ljunghill (2001:4) varnar för en "trist treämnesskola". I utredning efter utredning under det senaste decenniet, menar Lena Fejan Ljunghill, framträder en entydig och nedslående bild av hur eleverna ser på sin skola. I korthet ser den ut så här: En tredjedel av eleverna på högstadiet och gymnasiet finner tillvaron i skolan tråkig och meningslös. Mer än hälften av eleverna vill arbeta mer med sina händer. En fjärdedel menar att skolarbetet sällan rör verkliga livet och att de områden de är bra på inte räknas i skolan. I stort sett alla elever vill ha mer av de praktisk-estetiska ämnena och av skapande verksamhet i skolan.

Bland Ljunghills argument återopas Skolverkets slutrapport *Den hägrande framtid* (Skolverket 2000b). I denna diskuteras konsekvenser av behörighetsreglerna till gymnasieskolan. I rapporten, som bl.a. bygger på intervjuer med ett representativt urval från ett tjugotal skolor, visas att det är mycket vanligt att satsa på de tre ämnena matematik, svenska och engelska för elever i riskzonen under år 7-9. Likväl har de positiva resultaten uteblivit, och författarna tolkar det som att detta kan bero på alltför stort fokus vid dessa ämnen.

Vid undersökningar av elevernas syn på vilka ämnen de upplever som roliga, står, under år 7-9, de praktiska eller estetiska ämnena högst i kurs (Skolverket 2000b s. 57). Det kan i viss mån även utläsas i betygsstatistiken där eleverna i dessa ämnen fått högst betyg och minst procent IG (Skolverket 2000b bilaga 1, s. 64). Författarnas slutsatser resulterar i en rekommendation att ändra behörighetsreglerna till gymnasieskolan för att undvika de negativa konsekvenser de iakttagit.

I Gymnasiekommitténs förslag om en ny gymnasieskola föreslås att de elever som inte blivit behöriga i grundskolan ska få preliminär behörighet till dess de blivit definitivt antagna (Utbildningsdepartementet SOU 2002:120 38). Lärarnas Riksförbund

är emot denna tanke, medan Lärarförbundet däremot stöder den (Gällhage et al. 2003).

Martin Kristiansson (2003:2) rapporterar för Timplanedelegationen från intervjuer med rektorer att

...det finns en oro bland "ettämneslärarna" att de ska hamna på undantag i en timplanefri skola. De är rädda att den tid de skänker till gemensam tid ska ätas upp av matematik, svenska och engelska eftersom målstyrningen prioriterar dessa ämnen. De menar att de behöver den "lilla" tid de har för att deras elever ska nå målen. Rektorerna försöker mildra oron genom att försäkra lärarna att de kommer att behöva arbeta mer med vissa elever och låta andra elever som är duktiga i deras ämnen fokusera andra ämnen. En del tyder dock på att om en konflikt uppstår mellan att ägna sig åt kärnämnen eller de andra ämnena så prioriteras dessa ämnen.

Kristiansson diskuterar också motsättningen mellan rektorernas önskan om att studier ska bedrivas i tema- eller projektform och kvalificeringsuppdraget, dvs. att kunna godkänna eleverna för studier i gymnasieskolan. Att kvalificera för gymnasiestudier innebär individualiserad undervisning, i stället för att eleverna lär tillsammans. Det kan innebära att skola utan timplan motverkar den flerstämmiga skolan.

I de arbetslag som Arvola, Eriksson och Jedemark (2003) studerar för Timplanedelegationen, anger flera av lärarna att det "i realiteten handlar om att förverkliga en treämnesskola". Vissa av lärarna ser detta som oproblemiskt, medan andra ser det som ett problem. Vad det innebär för de olika ämnena diskuteras inte alls och måldiskussionerna gäller inte olika typer av kunskande eller förmågor, utan istället vilka uppgifter som "gjorts". Att ha "gjort" uppgifterna sammanfaller med att ha nått uppnåendemålen.

Ingrid Westlund menar att arbetet med skola utan timplan kan ses i ljuset av skolans förändring från regelstyrning mot målstyrning (Westlund, 2003). Denna förändring åtföljs av en decentralisering av ansvaret till den enskilde läraren och av handlingsutrymmet främst till grupper av lärare, arbetslag eller till hela skolor. Hon menar att en minskning av den individuella friheten hos läraren sker till förmån för den lokala skolans autonomi.

Studien baseras på samtal med 18 rektorer och 32 lärare i fyra kommuner som arbetat i Skola utan timplan-projektet.

Även eleverna förväntas ta större ansvar för sin egen kunskapsutveckling. Decentraliseringen fortgår också så att lärarna mer får axla de byråkratiska uppgifterna. Det för enligt Westlund även med sig organisationskompetens av typen organizational literacy (Sleggers & van Veen, 2001), med vilket avses förmåga att skapa ordning utifrån de uppsatta mål som finns för verksamheten (Westlund 2003:97).

I praktiken följer, bejaktar och internaliserar lärarna de statliga uppsatta målen, utan att omformulera dem radikalt på det lokala planet, vilket Westlund karaktäriserar som att periferin följer centrumets intentioner. Westlund menar att decentraliserat tolkningsföreträde ersatts av teknisk målrationalitet. Lärarna strävar efter att nå uppsatta mål, men tid och beredskap att problematisera kursplanen saknas. Westlund tycker sig se likheter mellan hur lärare och elever står inför samma uppgifter – att arbeta utifrån förutsättningen att det inte finns några egentliga ramar.

Beträffande de estetiska ämnena så omfattas inte slöjd och musik – och endast i liten utsträckning bild – av att man modifierat schemat i enlighet med SKUT. Ämnena utgör, vad lärare intervjuade av Westlund kallar, skelettet i skolans verksamhet och har oftast bibehållit sina timmar, trots sin medverkan i ”skola utan timplan”, bl.a. på grund av de särskilda lokaler de behöver. Detta har också Alm (2003) belyst. Fredrik Alm har utifrån ett fyrtiotal skolor som skickat in sina scheman analyserat hur undervisningen läggs upp. Han ser en tydlig tendens till ökning av alternativa rubriker på schemat, i förhållande till de traditionella ämnena. Skolans ämnen inom kursplaner berör främst ”Vad för slag av kunskaper och färdigheter”, och de ”nya” rubrikerna syftar främst på ”Hur kunskaper och färdigheter skall bearbetas”.

Hittills tycks det som om de praktiskt-estetiska skolämnena behåller sin timplan, samt att den timpanelösa organisationen inte förmår integrera dessa ämnen i projekt och temaarbeten.

Även om timplanen alltså ännu inte är hotad, så fortsätter marginaliseringen inom organisationen. Sammanfattningsvis tycks det i dessa rapporter som att de estetiska ämnena berörs ganska lite av skola utan timplan, när det gäller omfördelning av schemalagd tid, men också när det gäller konsekvenser för nya arbetsformer.

Karin Hadenius, Uppsala universitet, studerar för Timplane-delegationen ”konsekvenser för resursfördelning mellan kärnämnen och estetiska ämnen” i ett antal kommuner.<sup>14</sup> Observera att liksom Kristiansson (2003) som för Timplanedelegationen intervjuat rektorer, använder Hadenius begreppet kärnämne om ämnen i grundskolan, trots att begreppet inte förekommer där. Där begreppet förekommer, i gymnasieskolan, hör bl.a. de estetiska ämnena till kärnämnesblocket. Det man kommer att redovisa är två enkätundersökningar, där lärares och elevers uppfattningar presenteras om hur resurser fördelas och hur de borde fördelas. Den fråga som ställs är vilka ämnen eleverna skulle vilja ha mer respektive mindre av samt hur de tycker att resurser fördelas på vad man här kallas basämnen respektive praktiskt-estetiska ämnen. I intervjuundersökningarna försöker man också att ta reda på hur det faktiskt ser ut när det gäller ämnena bild och musik på de sju skolor som ingår i projektet. I skrivande stund föreligger ännu ingen rapport.

Musikhögskolan vid Göteborgs universitet genomför för Timplanedelegationen ett forsknings- och utvecklingsprojekt kallat *Estetiskt lärande i timplanelös skola* under ledning av Göran Folkestad.<sup>15</sup> I delrapporten *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet* (Folkestad & Lindgren 2003) diskuteras tre skolors arbete med skola utan timplan i relation till de estetiska ämnena och särskilt till musikämnet. Tre arbetslags valdes ut. Rektorer, lärare och grupper av elever intervjuades. I denna för-

---

<sup>14</sup> Se Timplanedelegationens hemsida  
<http://www.timplanedelegationen.gov.se/index.asp?h=11>

<sup>15</sup> Se Timplanedelegationens hemsida  
<http://www.timplanedelegationen.gov.se/index.asp?h=12>

studie är urvalet litet och syftet bland annat att få pröva inriktningen i en senare forskningsomgång.

Eleverna från åk 7 och 9 uppfattar estetiska ämnen som roligast, men ej som viktigast, och mer som ett andningshål. I musik angav alla musicerandet på instrument som centralt i musikundervisningen, och som roligast och gemenskapsbildande. Mindre grupper ansågs behövas. Musiklärarna ansåg att tematisk undervisning i samverkan mellan ämnen var bra, men också att den kunde riskera att bli ytlig, samt skapa problem med att hinna bli klar inom tidsramarna. Bildlärarna uppgav fördelar, t.ex. att elever kunde få tid att uppsöka bildverkstad under studiepass i tema. Som nackdelar nämndes att uppnåendemålen kommit att bli mer styrande inom ämnet, vilket gör att fokus riktats från upplevelse mot kontroll.

Arbetslagens diskussioner framställde ett problem i att eleverna ofta hade en konservativ syn på ämnen och lektioner. De praktiskt-estetiska ämnena har, på grund av sina speciellt utformade lokaler, en nackdel t.ex. vad gäller tillgång på lokaler i samband med elevernas individuella studiepass. Mer formfrågor än innehållsfrågor fokuserades i gruppsamtalen inom arbetslagen. Gruppernas positiva syn på ökat behov av estetisk verksamhet mötte problem i vardagen. Det kunde gälla kompetens, lokaler och konservativa uppfattningar bland elever. Rektorererna såg också skolans organisation i lektioner och ämnen som ett hinder i nuvarande form, och föreslog att lärarna framgent ges en mer handledande roll i syfte att åstadkomma en ökad individualisering av lärandet.

I stort hade de estetiska ämnena i de tre skolorna varken vunnit eller tidsmässigt förlorat på skola utan timplan. Det kan dels bero på att schemaläggningen för estetiska ämnen ligger kvar som tidigare, pga. utrustning och lokaler. Utredarna påpekar att vissa profilskolor annars tillfört mer av estetiska ämnen, men även att drastisk minskning förekommer av tid och resurser till estetisk verksamhet vid vissa skolor. I de tre skolorna har samarbetet över ämnesgränserna ökat och temaarbete upplevs positivt. Musik- och bildlärarna ser det som svårt att naturligt finnas

med i temaarbetet. Ofta hamnar de i bakgrunden och som komplement vid redovisningar. Någon påtalar också risken med ytliga teman, som inte riktigt motsvarar arbetsformerna inom estetiska ämnen. Musik- och bildlärare ser den estetiska verksamheten nära kopplad till existentiella frågor. De har en annorlunda syn på estetisk verksamhet än rektorer och övriga lärare.

Alltför ensidigt fokus på kursplanernas uppnåendemål får negativa konsekvenser för en allsidig utveckling av eleverna hävdas i Skolverkets lägesbedömning (Skolverket 2002a). Enligt Folkestad & Lindgren (2003) är den uppfattningen företrädd även i deras intervjuer:

Lärare i musik och bild ser problem med det rationella tänkandet kring kunskap som målformuleringen för med sig och menar att *uppnåendemålen får en starkare betydelse då regleringen av tiden är borttagen. /.../ I det goda mötet kan en konstnärlig process äga rum, vilket gynnar unga människors identitetsskapande. Det är också utifrån dessa utgångspunkter som lärarna i bild och musik arbetar, vilket i högre utsträckning kan relateras till strävansmål i läroplanen och kursplanerna (Folkestad & Lindgren 2003, s. 37).*

Detta är ett viktigt konstaterande, vars konsekvenser kan tolkas på olika vis. En tolkning är att det är av vikt att strävansmål balanseras in vid bedömningen av elevernas prestationer. En annan är att uppnåendemålen i estetiska ämnen, och på sikt i de flesta ämnen, också tar hänsyn till arbetsformer som närmar sig strävansmålen. Det kan vara ett uppnåendemål i sig att använda estetiska läroprocesser, att genomföra projekt, att presentera och reflektera över gjorda arbetsinsatser etc. (Se vår diskussion om bedömning nedan, kap. 3.8).

Ett mått på om treämnesskolan är på väg att genomföras är att studera timplaneförändringar över tid. I Lgr 80 var timplanen fastlagd nationellt och i bild och slöjd omfattade den fem stadietimmar i vardera ämnet på högstadiet och i musik två stadietimmar. En stadietimme omfattade 40 minuter. I bild och slöjd betydde det t.ex. att man i åk 7 och 8 hade 80 min/v. och 40 min./v. i åk 9. Timplanen i Lgr 80 kan alltså användas som referenspunkt för dagens timplaner i estetiska ämnen. Här kommer Nationella utvärderingen -03 att kunna jämföra Lgr 80s timplan, som gällde vid 1992 års nationella utvärdering, med dagens lokala timplaner, åtminstone i ämnet bild.

### 3.2 Invertering av värdet i dikotomin praktik – teori

Vetenskap är av tradition ofta begreppsorienterad och till sin karaktär formaliserad. Inte sällan är den också elitistisk och kunskapsaristokratisk på så sätt att man drömmer om det exakta språket och för att tala med Platon, en idévärld som präglas av de rena begreppens klarhet, medan den värld vi människor lever i är en skuggvärld i förhållande till idévärlden (Molander, 1996, s. 105ff.). Den praktiska och estetiska verksamheten däremot, präglas oftast inte av en vetenskaplig begreppsmässig klarhet, utan vilar på beprövad erfarenhet eller på konstnärlig grund. Som redan nämnts finns en västerländsk dualism och dikotomi mellan medvetandet och kroppen som i filosofin renodlades av Descartes, och som togs upp av vetenskapen och skolan. Vad Thavenius kallar den pedagogiska rationaliteten i skolan är en variant av denna vetenskapliga rationalitet (Thavenius 2002a:49). Medan kroppens verksamhet och den beprövade erfarenheten anses vara på en lägre nivå och av underordnad betydelse, så skapas mening och betydelse i medvetandet och i språket. Teori separeras från praktik i stället för att stödja varann.

Även inom de estetiska ämnena vill man ibland använda den polariserade modellen, och ställa praktik mot teori. Modellen tas över från vetenskapen, men man inverterar värdet av de två polerna. Praktik är viktigt, inte teori, verksamhet är viktigt, inte vetenskap, kropp och känsla är viktigt, inte medvetande. Estetisk och praktisk kompetens ses vidare ofta som personlig och som en mystisk begåvning och därmed som oberoende av studier; en obeskrivbar kompetens som vissa bara har. Det finns en till vetenskapen motsvarande elitism även inom det estetiska området, i konstvärlden, som ofta överdrivet hävdar konstens eller formens självständighet. (Sannolikt präglas dock slöjden av tradition inte i lika hög grad av en sådan elitism, eftersom den i hög grad är baserad på beprövad erfarenhet.) Misstron är stor mellan vetenskap och estetisk-praktisk verksamhet.

Om akademien tvivlar på beprövad erfarenhet och konst så tvivlar i motsvarande grad den beprövade erfarenheten och konsten



på vetenskapens sätt att tillägna sig kunskap. Vetenskapsmannen ser motsatsen till vetenskap som dumhet eller okunskap. Konstnären däremot ser motsatsen till den formaliserade vetenskapen som konstens och skapandets kreativa frihet. Man kan lätt föreställa sig en skepsis från såväl akademien som från slöjd- eller bildläraren i mötet.

En tankefälla lurar om den polariserade modellen accepteras också av de praktiskt-estetiska ämnena och om de definierar sig i motsats till de ämnen som ofta kallar sig teoretiska. De praktiskt-estetiska ämnena blir då de icke-verbala ämnena. Som Thavenius (2002a:50ff.) hävdar växer den romantiska tanken om "fritt skapande" och liknande föreställningar ur denna motsättning. Också de estetiska ämnenas marginalisering kan ha med motsättningen att göra om man förutsätter att den akademisk/teoretiska diskursen, dvs. den pedagogiska rationaliteten, som innefattar det vertikalt/hierarkiska medieringsbegreppet, är dominant i skolan.

Motsättningen mellan erfarenhetsbaserad och språkligt formulerad kunskap (att kunna i motsats till att veta, kropp i motsats till medvetande) är överdriven och tenderar att fungera som såväl ett sätt för akademien att skapa tolkningsföreträde på vad kunskap är, som ett sätt för praktiker att ta avstånd från vetenskap.

### 3.3 Det mediespecifika och intrinsikala inom estetiska ämnen

Enligt Lars-Göran Malmgren kan man tala om ämnesuppfattningar eller ämneskonceptioner inom olika ämnen. En definition kanske är att se olika varianta ämneskonceptioner i förhållande till en och samma invarianta kursplan. Man kan jämföra med förhållandet mellan olika inspelade eller framförda versioner av ett och samma nedskrivna musikstycke, eller med förhållandet mellan de ständigt nya varianterna av stolen som invariant prototyp, med fyra ben, sittplatta och ryggstöd. Ett annat exempel på förhållandet invariant/variant är relationen mellan det identiska fotografiska negativet som i form av olika kopior

realiseras, i olika storlekar och utformning, för olika syften och i olika sammanhang.

I boken *Svenskundervisning i grundskolan* kan man enligt Malmgren (s. 86f.) tala om tre olika ämnesuppfattningar i svenska. Den första är svenska som färdighetsämne. Undervisningen bygger i detta ämne på formalisering av färdighetsträningen och ämnet ses som ett språkämne och betonar praktisk nytta och språklig teknik. Innehållet blir sekundärt. Kanske, skriver Malmgren, kan detta ämne förklaras mot bakgrund av den teknokratiska ideologi som präglat det moderna industrisamhället.

Den andra typen av ämne är svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Läsning är centralt. Den är baserat på en kanon av klassiska texter och är kronologiskt upplagd. Kulturarvet ska förmedlas. Därutöver kommer språkläran. Den traditionella uppdelningen av språk och litteratur speglar den gamla akademiska uppdelningen av nordiska språk och litteraturhistoria.

Den tredje ämneskonceptionen är vad Malmgren kallar erfarenhetspedagogisk. Den utgår från den aktuella elevgruppens sammansättningar och erfarenheter. Färdighetsträningen inordnas i ett sammanhängande kunskapssökande arbete. Innehållsmässiga teman införs och läsningen är inriktad på inlevelse i personers förhållanden och historiska förhållanden. Centrala humanistiska problem ses i sociala och historiska perspektiv. Ämnet är mindre läromedelsstyrt och öppet mot andra ämnen, särskilt SO-ämnena. Denna tredje ämneskonception ligger närmast Bachtins dialogicitetsbegrepp och den flerstämmighet som Dysthe talar om. Louise M. Rosenblatts (2002) bok *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, nyligen översatt till svenska (första upplagan 1938), ger ett amerikanskt perspektiv på receptionssidan av ett sådant erfarenhetspedagogiskt modersmålsämne.

I det följande diskuteras några aspekter av ämneskonceptioner i estetiska ämnen. Vi kommer att använda begreppet mediespecifikt om grunden för ett estetiskt ämne, det faktum att musikämnet har sin grund i musik, bildämnet har sin grund i bild och slöjd har sin grund i artefakter. Varje estetiskt ämne har följakt-

ligen ett eget hemmedium. Vi kommer också att använda begreppet medieneutral om vi diskuterar företeelser där mediering tas för given, utan att särskilt uppmärksammas.

Den diskussion som förs angående intrinsikala värden respektive instrumentella värden inom estetiska ämnen (se Haanstra 1994, Elsner 2000) gäller huruvida det estetiska ämnet intrinsikalt motiveras inom ämnet och i relation till dess egna mål eller instrumentellt, som ett medel för mål som formuleras utanför ämnet. I ett historiskt perspektiv har motiven skiftat inom t.ex. ämnena musik och bild.<sup>16</sup> Elsner (1999) menar i sin studie av den s.k. nyestetiska rörelsen i de anglosaxiska länderna att man från det hållet riktat skarp kritik mot den psykologiserande hållning som brukar kallas ”det fria skapandet”. Det har haft negativa konsekvenser för de estetiska ämnena, eftersom det innebar att en terapeutisk modell ledde till att ämnena förlorade sina respektive identiteter. Undervisningen skulle ge emotionell utveckling i stället för att betona att den verkar inom ett konstnärligt medium. Den nyestetiska rörelsen menar istället att konstarnas kulturella egenvärde och deras ”symbolsystem” ska sättas i fokus. Progressionen i det specifika ämnet är viktig, men dess samhällliga kontext ska också belysas. Kritiska, historiska och estetiska aspekter ska behandlas utöver utövandet.

Elsner (2000) menar vidare att kursplanen i ämnet bild i Lpo -94 präglas av ett liknande sätt att tänka som den nyestetiska rörelsen, dvs. utifrån ett intrinsikalt perspektiv. Wetterholm (2001) har genomfört en närläsning av bildämnets kursplan -94 för att finna ett antal intrinsikala och även mediespecifika aspekter. Även musikämnets kursplan (Lpo 94) präglas av int-

---

<sup>16</sup> Elsner (2000:87) kommer, i sin intervjuundersökning av hur lärare i estetiska ämnen tänker (bild, musik, dans och drama vid det Estetiska programmet i gymnasieskolan), fram till att ”Bild- och musiklärarna lägger viss tonvikt vid grundläggande aspekter på ämnet och anser att eleverna bör erbjudas en gedigen skolning inom konstarten i sig. De framhåller därmed, med Haanstras terminologi, även ämnenas intrinsikala värden (egenvärden) medan teaterlärarna, liksom dramalärarna, i större utsträckning betonar instrumentella värden i sin verksamhet.”

rinsikala värden. Elsner refererar en kritik från två forskare i musikpedagogik, som menar att betoningen av de intrinsikala värdena i Lpo -94/musik inte tillräckligt belyser ämnet som stöd för andra ämnen och för elevernas fritidsintresse för musik (Elsner 2000: 14). Dessa forskare intar alltså enligt Elsner en mer instrumentell hållning till musikämnet.

Den s.k. Mozarteffekten, den instrumentella transfereffekt där estetiska ämnen anses ha en positiv inverkan på inläringen av andra, s.k. teoretiska ämnen, har visat sig illa underbyggd. Enligt Alexandersson (2000:9) hävdar Elliot W. Eisner att den forskning som studerat detta påstådda fenomen är alltför anekdotisk. Ellen Winner och Ellen Cooper har vidare enligt Alexandersson utvärderat ett stort antal studier i denna fråga och funnit att mycket få av dem klarar en kritisk granskning. Flertalet innehåller "lösa påståenden" (Alexandersson 2000:10). Harland et al.(2000), som undersökt fenomenet i Storbritannien, sammanfattar sina synpunkter i ett något mer modererande perspektiv:

From a wider sample of schools, there was no sound evidence to support the claim that the arts boost general academic performance at GCSE. From the case study-schools, however, staff and pupils identified some transfer effects, especially in art and drama but less so in music (s. 295).

Komplexiteten i frågan om det intrinsikala och det instrumentella inom estetiska ämnen gäller också frågan om vad som egentligen är det inre respektive det yttre i förhållande till ämnet. I den anglosaxiska världen är ämnet Art sammanfallande med konstarten, dvs. bildkonst. I Sverige däremot talar vi om bild, och alla bilder kan inte anses som konstnärliga. Det betyder att det intrinsikala i Sverige i bild inte är helt identiskt med det intrinsikala i Art i England och USA. Konst kan i Sverige ses som en del av bildämnet. Samtidigt förväntas ämnet omfatta ett vidare område än konst. Om vi talar om ett mediepecifikt hemmedium så bör vi i Sverige avse bild (varav konst är en del). När man i den anglosaxiska världen talar om det intrinsikala avses däremot bildkonst snarare än bild. Om den s.k. nyestetiska rörelsen sägs betona ett intrinsikalt perspektiv, kan det ifrågasättas mot bakgrund av att det som anses intrinsikalt inom Art inte

är endast det specifika hemmediet, utan också konstkritik, ett historiskt perspektiv och den s.k. konstvärlden som helhet. Trots talet om intrinsikala värden tänker sig den nyestetiska rörelsen alltså att ämnet omfattar ett perspektiv långt utöver det mediespecifika konstverket som sådant.

Diskussionen om estetik som ett paraplybegrepp för konstarterna kan heller inte anses som mediespecifik, eftersom ett estetiskt perspektiv kan förekomma inom olika hemmedium, som t.ex. musik, språk och bild. Skönlitteratur, sedd som estetisk genre/estetiska genrer, har sålunda språk som hemmedium, precis som bildkonst har bild som sitt hemmedium. Att se ämnena som specifikt estetiska skulle dessutom innebära att det instrumentella, som är det estetiskas alternativa perspektiv, och som finns som en praktisk funktion inom varje medium, skulle osynliggöras. En sådan stympning skulle innebära att artefaktens nyttoaspekt i slöjdämnet, reklam och propagandabilder inom bildämnet och fackspråk i ämnet svenska inte skulle förekomma inom de respektive ämnena. Det kan betyda att ett estetiskt perspektiv som alltför kraftfullt betonas, kan dölja det mediespecifika, trots att man inom den anglosaxiska världen i den nyestetiska rörelsen avser att föra fram just intrinsikala värden. I England har en debatt inom den nyestetiska rörelsen också pågått mellan litteraturvetaren Peter Abbs, som argumenterar för ett estetiskt helhetsperspektiv när det gäller de estetiska ämnena, och David Best, som argumenterar för konstarternas specifika perspektiv i denna fråga (Elsner 1999). Det är intressant att notera att Abbs i det estetiska helhetsperspektivet även räknar litteratur till de estetiska ämnena i skolan, vilket sällan eller aldrig förekommer i Sverige. Man kan också uppmärksamma att Best diskuterar konststartens specifika perspektiv, inte det mediespecifika eller ämnenas hemmedium.

Harland et al. (2000) menar i konklusionen av sin stora utvärdering av de estetiska ämnenas verkan och effektivitet i secondary schools i England att: ” Outcomes relating to advancements in the technical skills and knowledge associated with specific artforms were by far the most frequently mentioned type of effect.” (s. 565). Han fortsätter dock:

Again, from arts oriented pupils in schools strong in the arts, each of the main artforms generated distinctive effects. For example, dance offered increased awareness of the body and movement; art promoted expressive skills; drama nurtured empathy and the valuing of others; and music extended active listening skills. Thus it was concluded that, to achieve the full canon of effects from the arts, pupils require exposure to each of the individual art forms. To this extent, the use of the term "the arts" might be unhelpful if it leads to policies which wrongly assume that the learning gains associated with one artform are broadly the same as those of the others (s. 566).

Sett utifrån de estetiska ämnena anser vi att det mediespecifika bör definieras tydligt i respektive kursplan. Det är dock inte därför att vi vill premiera en ämnesinriktad (intrinsikal) metod att bedriva undervisning, inriktad på baskunskaper. Inte heller avser vi att ett intrinsikalt ämnesorienterat innehåll ensidigt bör främjas. Vi ser det snarare främst som en viktig markering i ett läge där de estetiska ämnena är skolpolitiskt svaga och rentav hotade. Därför stöder vi Skolverkets nyligen redovisade projekt *Mål och styrdokument – analys och utveckling* (MÅS-projektet) där forskare analyserar ämnena bilds, slöjds och tekniks kursplaner. Ett viktigt led i kvalitetssäkring av skolans estetiska ämnen är därför tydligt formulerade kursplaner.

I kursplanernas inledande text "Ämnets syfte och roll i utbildningen" visas hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur ämnet motiveras utifrån samhälls- och medborgarperspektiv. "Mål att sträva mot" formulerar undervisningens inriktning när det gäller elevernas kunskaper samt ämnets kunskapskvaliteter. Strävansmålen gäller planeringen av undervisningen i ett vidare perspektiv. "Ämnets karaktär och uppbyggnad" gäller ämnets kärna och specifika egenskaper vad gäller ämnets karaktär. "Mål att uppnå" gäller den miniminivå som alla elever ska uppnå det femte och nionde skolåret. När det gäller bedömning beskrivs i avsnittet "Bedömningens inriktning" kunskaper och kunskapskvaliteter som ska bedömas, oavsett betygssteg. De utgör bryggan mellan kursplan och betygskriterier. Avsnittet är också ett stöd för att konkretisera de kunskapskvaliteter som ska ligga som grund för bedömningen av eleven. "Betygskriterierna" presenterar vilka kunskaper som krävs för de olika betygen. De högre betygen innefattar också kraven för de lägre (Skolverket 2000a:5ff.).

Arbetet i MÅS-projektet har t.ex. resulterat i Wetterholm (2003), *Bildkommunikation – produkt och/eller process* och Borg (2003) *Att göra är att kunna. Granskning av kursplanetexten i slöjd*. Wetterholm (2003) hävdar att bildämnets nuvarande kursplan, kursplan 2000 (Skolverket 2000a), kan förtydligas vad gäller ämnesspecifika formuleringar och att kursplanens olika delar saknar enhetlighet. Han menar att den nu aktuella kursplanen innehåller rester av några olika äldre ämneskonceptioner.<sup>17</sup> Även Borg hävdar att kursplanen i slöjd avspeglar grundskolans övergripande mål på bekostnad av det ämnesspecifika.

Mot bakgrund av lärare och elevers nya mer aktiva roll i förhållande till styrdokumentet krävs en tydligt formulerad kursplan. Det stora antalet icke-utbildade lärare och klasslärare med kort utbildning inom estetiska ämnen gör också att styrdokumentet får stor betydelse. Även i relation till skolledningars ibland ålderdomliga uppfattningar om estetiska ämnen är det viktigt att ämnet föreligger klart formulerat i kursplanen.

Vårt argument för en intrinsikalt och mediespecifikt formulerad kursplan är att ämnet där kan formulera en kärna och ett mål som inte kan modifieras i en handvändning, när utbildade lärare saknas eller när resurserna krymps. Ett mediespecifikt hemmedium är den kropp som naturligt följer ett innehåll, estetiskt eller ej. Det vore alltför idealistiskt att tala om ett innehåll utan att beakta den kropp som bär upp innehållet. Sannolikt är det så att ju mer medieneutrala teman och projekt som genomförs, desto mindre av ämnet som sådant kommer att uppmärksammas, vilket är viktigt att beakta vid tema- och projektarbeten.

Ett styrdokument i form av en invariant kursplan, utifrån vilken olika realiseringar och olika ämneskonceptioner/profiler som

---

<sup>17</sup> Vi har också uppmärksammat en annan diskutabel aspekt av Kursplan 2000/Bild som har att göra med progressionen. I strävansmål ska bildsamtal förekomma, under det att i uppnåendemål förväntas eleverna kritiskt granska bilder. Här har således det enklare och det mer handgripliga bildsamtal kommit att utgöra en långsiktig strävan. Samtidigt förutsätts eleven uppnå förmåga till kritisk granskning. En asymmetri alltså.

varianter kan kretsa, blir mycket viktig. Inte bara i nedskärningstider, utan också när timplanen slopas och när man diskuterar en utveckling mot en s.k. treämnesskola. Att de estetiska ämnena är vetenskapligt otillräckligt utforskade bidrar också till att öka styrdokumentets vikt. Samtidigt finns tecken som tyder på att kursplanens roll, åtminstone inom slöjd, spelar en mindre roll för ämneskonceptionen (Borg 2001:127f.). Om så är fallet kan det tolkas som att ämnet styrs av ämneskonceptioner baserade på beprövad erfarenhet snarare än på styrdokumentet som invariant. En sådan inställning kan i en kritisk situation motverka ämnets skolpolitiska tyngd. Tilläggas bör också att relationen mellan invariant styrdokument och variant ämneskonception inte enbart går från det invarianta till det varianta. Också motsatt väg, från det varianta till det invarianta, kan förekomma i en situation när styrdokumentet ska förnyas. En viss ämneskonception kan få tolkningsföreträde i formuleringen av styrdokumentet.

Dikotomin mellan verbal och icke-verbal/tyst kunskap när det gäller skolämnen kan förlora sin betydelse om man kan klargöra det mediespecifika i respektive praktiskt-estetiskt ämne som ämnets hemmedium. Grunden i ett estetiskt ämne ligger i ett hemmedium, dvs. det faktum att musikämnet har sin grund i musik, bildämnet har sin grund i bild och slöjd har sin grund i artefakter. På det sättet blir icke-verbal/tyst kunskap inte längre ett enhetligt begrepp. De estetiska ämnena blir inte längre heller en odefinierbar restkategori i förhållande till de ämnen som har språket som sitt hemmedium. Varje estetiskt ämne kan med detta sätt att tänka stå på egna ben.

Ytterligare en betydelsefull aspekt av förståelsen av det mediespecifika, parallellt med en mediespecifik kursplan, är att mediespecifik kompetens finns i lärarkåren på en skola. Detta är en viktig aspekt av kvalitetssäkring, inte minst mot bakgrund av bristen på utbildade lärare inom s.k. praktiskt-estetiska ämnen. Varje utbildad lärare i ett praktiskt-estetiskt ämne vet att denne inte kan ersättas av en lärare i ett annat praktiskt-estetiskt ämne. Om det råder oklarheter om vad som är mediespecifikt respektive medieneutralt, vilket det kan göra om talet om estetiska ämnen blir alltför otydligt vad gäller det mediespecifika, eller



om allmänt tal om kultur i skolan blir alltför medieneutralt, kan lärarkompetensen för ett enskilt estetiskt ämne ifrågasättas, särskilt i tider av ekonomiska nedskärningar. Händelseutvecklingen vid Ålidhemskolan i Umeå belyser denna problematik. I Karin Bernspångs (2001) artikel framgår det att det ekonomiska läget tvingar rektorerna Bengt Åström och Lotta Nordström att säga upp den enda bildläraren på skolan. Bildundervisningen tas bort tills vidare. Enligt Åström kan eleverna ”kanske tenta upp i ämnet efter jul”. Rektorerna säger upp läraren utan att ett pedagogiskt motiv till åtgärden föreligger. Motivet är strikt ekonomiskt och läget är ”desperat”.

I *Västerbottens-Kuriren* 2001-08-23 i ”Ordet fritt” har rektorerna skrivit en insändare *Ålidhemsskolan prövar nya vägar*, där det framgår att man försöker lösa den ekonomiska problematiken som uppstått med en bildpedagogiskt tvivelaktig lösning. Man lägger ut undervisningen på lärarlag utan behörig lärarkompetens i bild och på alla ämnen i skolan. Rektorerna hävdar att man ska samtala om bild. Det är alltså frågan om att bedriva undervisning i vad man skulle kunna kalla teoretisk bild.

Estetiska ämnen är marginaliserade och får stå tillbaka för s.k. viktiga skolämnen. Samtidigt har estetiska ämnen i viss mening anpassat sig till en marginaliserad plats, ofta med fokus på traditionellt hantverk och traditionella konstarter, i stället för ett perspektiv som vidgar sig ut mot identitet, mediering, samhälle och samtid.<sup>18</sup> Att kursplanen är tydlig och definierad vad gäller det mediespecifika och intrinsikala behöver dock inte betyda att det estetiska ämnet i skolverkligheten ensidigt behöver innesluta sig i sig själv. En tydlig kursplan kan emellertid innebära en garanti för att den mediespecifika och intrinsikala grunden ska tillgodoses, enligt dess strävans- och uppnåendemål. Men kursplanen säger inte något specifikt om hur detta ska ske, vilket

---

<sup>18</sup> Elsner (2000:78f.) skriver: ”Det är dock iögonenfallande hur lärarnas (vår anmärkning: lärare i bild, musik, dans och drama vid det Estetiska programmet i gymnasieskolan) utsagor tyder på en relativt homogen konstsyn med, i de flesta fall, konventionella förtecken. Etablerade mästare och historiska verk dominerar, som vi sett, lärarnas positiva val.”

innebär att lokal flexibilitet vad gäller ämneskonception kan förekomma, utan att det mediespecifika och intrinsikala hotas. Det mediespecifika ämnet kan inta ett flertal roller i olika sammanhang och på skilda stadier och nivåer. Elever och lärare kan använda hemmediet tillsammans med ett flertal olika innehåll.

Att estetiska ämnen har ett annat hemmedium än det talade eller skrivna språket behöver dock inte innebära att tal och skrift inte förekommer inom ämnet. Inte heller behöver det innebära att ett teoretiskt perspektiv saknas, bl.a. eftersom motsättningen mellan olika typer av skolämnen då riskerar att ytterligare cementeras. I slöjd kan ett vidgat kunskapsbegrepp innebära såväl hantverk och varseblivning av form, som design, etnologi och matematisk beräkning. Bild kan innefatta allt från teckningens ögonmått och bildframställning till konstupplevelse, konstvetenskap och bildsemiotik. På samma sätt kan t.ex. matematikämnet omfatta olika steg, från ögonmått och former i naturen, via matematiska bedömningar i vardagen, till geometri och matematiska formler. På så sätt kan skillnaden mellan ämnen minskas, och samarbete mellan ämnen kan lättare äga rum. Det kan betyda att ju mer mediespecifik betoning en ämneskonception har, desto mer ökas risken för dekontextualisering, vilket kan uppfattas som ett problem när lärare och elever tillsammans ska bestämma undervisningens utformning.

Det här är viktiga frågor som avser vad som är centrum respektive periferi inom ämnet. Vi vill här inte fortsätta diskussionen kring mediespecifika, intrinsikala respektive instrumentella aspekter, utan nöjer oss med att påtala vikten av det mediespecifika och intrinsikala i kursplanesammanhang, och kursplanens vikt i förhållande till estetiska ämnens ämneskonceptioner.

### 3.4 De estetiska ämnena och det dialogiska

I det följande diskuterar vi de estetiska ämnena i ett vidare perspektiv. Vi inleder med frågan om dialogiciteten i skolan, som vi tidigare berört i relation till språket. Språket är ju mycket viktigt i skolan och ses i rentav som en ”mastercode”. Fokuseringen på

språket i de ovan nämnda undersökningarna av Dysthe och Liberg och deras diskussion kring dialogiciteten är såväl förväntad som relevant. Om man nu behåller deras pragmatiska (i betydelsen användarorienterade) och flerstämmiga perspektiv på språkanvändning i skolan, men vidgar det till att även omfatta även andra typer av mediering och teckenanvändning, vad skulle det kunna innebära? Bildkommunikation är i överförd mening en typ av dialogicitet, och i linje med det vidgade textbegreppet. En semiotisering av dialogicitetsbegreppet, så att det omfattar ett vidare spektrum av mediering, skulle innebära att den flerstämmighet som omtalas kunde innefatta också andra medieringar än tal och skrift, såsom t.ex. bild, musik, konst, drama, dans, artefakter, design och dess intermodaliteter. Fler typer av medieringar skulle sannolikt innebära att information, kunskap och upplevelser av flera olika slag kunde cirkulera i skolan och bidra till och avsevärt vidga möjligheterna till ett multi- och intermodalt kulturklimat.

De estetiska ämnena har redan många av de egenskaper som präglar flerstämmigheten. Den individuella elevens skapande inom det mediespecifika området betonas. Varje estetiskt ämne är relativt fast förankrat inom en egen typ av mediering. Inte sällan är det heterogeniteten i den dialogiska situationen och följaktligen den egna lösningen på t.ex. en bild- eller slöjdproblematik som uppmuntras. Ämnena är elevorienterade i betydelsen att eleverna är aktiva och att framställning/skapande står i centrum. Det monologiska, enstämmiga perspektivet är inte så vanligt förekommande och läraren intar ofta en handledarroll. Nationella utvärderingen i slöjd -92 (Skolverket 1993a) visar t.ex. att eleverna i slöjd får träna självständighet, förmåga att lösa problem och får använda initiativförmåga och skapande förmåga (s. 55).

Eftersom objektet, musikstycket eller bilden inte framställs enbart för sin egen skull ligger det i dess natur att det/den ska användas, betraktas och lyssnas till, för att så att säga fullborda flerstämmigheten, om vi i den innefattar en relativt fullbordad kommunikativ process. Här finns dock, tror vi, en svagare punkt, vad gäller de estetiska ämnena, eftersom produktionsspekten alltför ensidigt betonas.

När det gäller musikämnet har Kursplan 2000 (Skolverket 2000c) ersatt de fyra "centrala begreppen" musikskapande, musicerande, musiklyssnande och musikkunnande (Skolverket 1996:58) med att lägga ämnets kärna i vokalt och instrumentalt musicerande.

Nationella utvärderingen i bild 1992 utfördes under ledning av Stig Eklund vid institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet (Eklund, Backman & Henriksson 1993, Skolverket 1993b). Syftet var att studera effekter av undervisning i bild i åk 9, bl.a. vad gäller elevers förmåga att skapa och tolka bilder. Eleverna genomförde uppgifter i bildframställning och bilduppfattning. Den nationella utvärderingen 1992 genomfördes under Lgr 80, vars kursplan i ämnet bild omfattade fem huvudmoment, bildframställning, bildanalys, estetisk orientering, bildkommunikation samt bild och miljö. Ett av de mest slående resultaten i utvärderingen var att det visade sig att bildframställning upptog ca tre fjärdedelar av tiden. Resten av tiden delades av de övriga fyra huvudmomenten. Det uppseendeväckande ligger i att receptions- och analysperspektivet samt estetisk orientering i bildämnet då hade betonats som mycket viktiga delar av ämneskonceptionen i ca 25 år och funnits formulerade som huvudmoment i kursplanen i tolv år, utan att dessa aspekter fått tydligt genomslag i undervisningen. Sedan dess har den visuella kulturen i stort, inklusive bildmedierna, ökat i betydelse i samhället och därmed har motiven för kunskap om bilden som mediering blivit alltmer angelägna. I den nationella utvärderingen 2003, NU-03, återkommer frågeställningen. Då kommer vi att få se om situationen har förändrats i bildämnet.

Kanske finns ett likande problem inom slöjdämnet. I den Nationella utvärderingen 1992 i slöjd skriver man:

Många gånger kanske vi uppfattar dessa färdigheter och kunskaper som enbart praktiska och utan intellektuella inslag. Kanske bidrar slöjdlärarna själva till denna begränsade självförståelse genom att i många fall ensidigt betona ämnets praktiska karaktär (Skolverket 1993a:56).

I slöjdämnetts huvudrapport framkommer vidare:

Eleven kan gå hela vägen från idé eller intryck via planering och konkretisering av idéerna till praktiskt arbete i hårda och mjuka material, för att slutligen nå fram till en diskussion av erfarenheter och kunskaper. Dessutom kan man värdera vad man lärt sig. Vi kallar denna process SLOJDPROCESSEN” (Skolverket 1993a:10).<sup>19</sup>

Problemet, sett ur kommunikativt perspektiv, är här att själva produkten och användandet av produkten ligger bortom ”slöjdprocessen” och blir så att säga osynlig. Inte sällan används begreppet slöjdprocess med formuleringar som ”från idé till färdig produkt”. Kanske kan en lösning här vara att man i slöjd genomför fler gemensamma arbeten så att eleverna och skolan som helhet tillsammans också kan betrakta och använda det som skapas.

Man beaktar inte receptions- och presentationssidan tillräckligt mycket, och nöjer sig alltför ofta med att endast beakta den ena sidan av kommunikationsprocessen, skapandesidan. Här finns en outnyttjad potential när det gäller att föra ut de produkter som skapas i skolan i dessa ämnen för att möta sina betraktare, användare och lyssnare i den egna skolan och utanför skolan. Det betyder att utöver framställning/skapandeperspektivet och behovet av verkstäder, ateljéer och studior så behövs också ett receptions perspektiv, med såväl tid som ytor och platser för presentationer, utställningar och föreställningar i skolan och utanför skolan.

Tillför vi multimodaliteten till dialogiciteten genom att de i lärarlaget ingående lärarna luckrar upp gränserna mellan ämnen i sitt konkreta arbete, utan att för den skull göra avkall på

---

<sup>19</sup> Borg (2001) diskuterar i sin avhandling framväxten av detta begrepp som ska förstås i förhållande till en äldre tids slöjd där man använde förlagor i arbetet, snarare än erkände processen som en helhet. Borg visar hur begreppet inte är entydigt och har använts olika under olika tid. Även i Nationella utvärderingen används det på olika sätt. Dels förekommer det i termer av Välja, Planera, Utföra och Värdera, dels förekommer det i termer av ” den process eleven genomgår i slöjden på sin väg från idé till färdigt arbete.” (s. 35)

sina ämnens kursplaner och uppnåendemål, kan olika projekt genomföras vid en skola där olika ämnen och olika medieringstyper kan arbeta på sina egna villkor, men gemensamt. Lärarlagets relationer bör i ett sådant fall präglas av horisontell och dialogisk kommunikation. Det är annars en vanligt förekommande kritik inom de estetiska ämnena mot olika typer av gemensamma projekt att de får fungera som "hjälpgummor" åt de ämnen som lagt upp projektet.<sup>20</sup> Som Folkestad & Lindgren (2003) hävdar hamnar ofta ämnena i bakgrunden och fungerar endast som komplement vid redovisningar.

När Kress diskuterar multimodalitet skulle han i många fall lika gärna kunna ha talat om intermodalitet. Med multimodalitet menar vi mångfalden av "modes" och om vi talar om intermodalitet avser vi relationen mellan dessa. Dekontextualisering i skolan innebär ibland att medieringar separeras från varandra och samlas för sig i skolämnena, trots att de i samhällets olika verksamheter ofta är integrerade tillsammans. Dagens medier som t.ex. TV, film, dataspel, musikvideo och s.k. multimedia, eller äldre medier som en illustrerad bok, en lärobok eller varför inte en gudstjänst i en kyrka, fungerar intermodalt eftersom bl.a. bild, tal- och skriftspråk och musik ingår som olika kanaler i den sammansatta medieringen. Detta talar för att det också i skolan i högre utsträckning än nu bör förekomma ämnesövergripande intermodala projekt. Viktigt här är att de samarbetande parterna upplever att de har något att vinna på samarbetet.

Sammanfattningsvis så innebär multi- och intermodalitet, flerstämmighet och dialogicitet i skolan att den blir såväl en produktions- som presentationsplats för kultur. Dessutom kan den bli en bas för utåtriktad aktivitet.

---

<sup>20</sup> Ämnesgränser är ju, som Alexandersson (2000) hävdar, gränser i skolan inom vad som i andra sammanhang är en helhet. Kanske är det därför man i den förnyade lärarutbildningen inte längre talar om ämnen, utan istället om inriktningar och specialiseringar. Ett ämne kan tyckas vara något avgränsat, en inriktning däremot kan verka mer dynamiskt, och utan gräns. Vissa inriktningar och specialiseringar inom den nya lärarutbildningen kommer inte att helt överlappa skolämnena.

### 3.5 Innanför och utanför skolan. Estetiska ämnen i samhället.

Skolinstitutionens tröghet gör att skillnaden mellan det som är innanför och utanför skolan har blivit ett problem. Skolan är alltför isolerad (dekontextualiserad) från samhället i övrigt. Det finns ibland skäl att hävda att det lärande som äger rum utanför skolan är mer effektivt än lärandet i skolan. Detta är ett problem i en situation där kulturfrågorna blivit viktigare, dels eftersom olika kulturer (kvinnors kulturer, ungdomskulturer, etniska kulturer etc.) ställs mot varandra och mot samhällets ”helhetskultur”. Skolan saknar ett samtida kulturklimat i ett läge där grundskolan hotar att bli en treämnesskola. Skolan förmår inte synliggöra kultur- och identitetsfrågor. Ungdomars livsvärldar är inte synliga i skolan och skolan är inte synlig i ungdomarnas livsvärldar. Därför kan eleverna inte fullt ut tillägna sig, appropriera, den kunskap som ofta endast presenteras för dem.<sup>21</sup>

De estetiska ämnena är idag små och marginaliserade i skolan, men motsvaras av mycket kraftfulla företeelser i samhället, t.ex. inom såväl medierna som i industriell formgivning och design. Bild i form av film och television är en mycket viktig exportvara för USA och i Sverige är musik och design viktiga för exporten. När det gäller internationella succéer som t.ex. Hennes & Mauritz, IKEA och Volvo är den industriella formgivningen avgörande. Dessa kulturellt och ekonomiskt betydelsefulla verksamheter behandlas dock inte på ett tillfredsställande sätt i skolan. Det hävdas ofta att Ericssons kollaps på mobiltelefonmarknaden delvis orsakats av att man inte nog beaktade designaspekten, vilket nu medför att man blivit underleverantör till andra mobiltelefonföretag. Ericsson övergår istället till tillverkning av ”plattformar”, dvs. den elektronik som finns inne i telefonen.

Tron på en objektiv och från ideologi befriad kunskap är idag ifrågasatt. Moral, etik, åsikter, ideologier och värderingar kan idag ses som en sorts kunskap (jfr. Aristoteles´ fronesis). Såväl

---

<sup>21</sup> För mer om appropriering, se Wertsch (1998).

medier som skola förmedlar både ideologi och traditionell kunskap. Såväl medier som skola är lärandemiljöer oavsett kommunikativa genrer. Underhållning i medierna är inte en ovidkommande förströelse som man kan ta med en nypa salt. Underhållning är ideologins slagfält. Kläder, föremål, musik och bild är uttryck i ungdomskulturen för en kulturell kamp. I själva verket avgörs många ungdomars värderingar idag inom underhållningens område. Också underhållningens s.k. fördummande är ett sorts lärande, ett inverterat lärande. En odemokratisk etik eller ideologi, som till exempel främlingsfientlighet eller rent av fascism, kan vara svår att bemöta intellektuellt eller med s.k. fakta. Åsikter tycks ibland odiskutabla. Den måste bemötas med en annan ideologi eller en annan etik, som inte nödvändigtvis behöver läggas ut i form av språk. Argumentationen kan vara mer verksam och effektiv i bild, dans, mode eller musik, eller i kombinationer – i olika multi- eller intermodaliteter. De estetiska ämnena har kulturorienterande uppgifter som visar deras sociala betydelse. Inte minst gäller detta förmågan att – inför ett överflöd av information och produkter – kunna värdera. Individens måste kunna hantera informationen; bli en väljare och inte en sväljare. Samtidigt saknas ofta givna normer som stöd för värderingen. I sådant kan de estetiska ämnena medverka i skolans fostrande uppgifter i övergripande t.ex. etiska och demokratiska frågor. Skolan av idag måste våga ge sig in på mediernas och estetikens område och de estetiska ämnena måste våga ta upp de i Lpo 94 övergripande frågorna. Om skolan skall svara mot samhällsutvecklingen – inte minst ungdomskulturen – förutsätter det såväl moderna och digitala medier som medieringar som kopplar kroppen till de olika medierande redskapen.

Resonemanget ovan vill lyfta fram att de estetiska ämnena kan vara centrala för skolans allmänna måluppfyllelse. De kan inte längre ses som isolerade enklaver i skolan mer eller mindre distanserade i relation till de s.k. viktiga ämnena. Mot bakgrund av krav som följer med skolans värdegrund och uppgifter i relation till en multikulturell situation och mot bakgrund av bildens och musiken roll i de moderna medierna samt prioriteringen av IKT-området i skolan gäller det att uppmärksamma medieringarnas multi- och intermodala potential.



Om man i kursplanen för respektive ämne, som diskuterats i kap. 3.3, bör finna argument för det mediespecifika och intrinsiska aspekterna av ämnet, kan man i läroplan och samhället som helhet, som diskuterats i detta avsnitt, finna andra typer av argument för estetiska ämnen och estetiska kunskapsprocesser. Dessa argument kan vara mer instrumentella till sin karaktär, men de olika typerna av argument behöver inte nödvändigtvis utesluta varandra.

### 3.6 Kultur i skolan-projekten

Ett aktuellt område är synen på kultur i skolan. Det som diskuteras är kulturens och även kulturarbetarens roll i skolan. Talet om kultur i skolan är alltså inte mediespecifikt och rör heller inte specifika skolämnen. De berörs endast indirekt. Därför finns en spänning mellan föreställningen om det mediespecifika estetiska ämnet och den mediespecifika ämneskompetensen i förhållande till den ofta medieneutrala diskussionen av Kultur i skolan-ansatsen.

Begreppet kultur i skolan har etablerats som ett fält för kulturverksamheter och lokalt utvecklingsarbete i och utanför skolan som ingriper olika ämnen och flera aktörer.

Arbetet med att stödja och stimulera kultur i skolan har bedrivits från regeringens sida under ett par decennier. Begreppet kultur i skolan myntades av dåvarande skol- och kulturministern Bengt Göransson som i mitten av 1980-talet inledde en stor satsning på sådana projekt. Ett stort antal projekt (mer än 6000) i kommuner och skolor mellan 1986 och 1991 fick ekonomiskt stöd av utbildningsdepartementet i form av lokalt utvecklingsstöd. En förutsättning för att få medel var att både skolstyrelse och kulturnämnd i kommunen skulle skriva på ansökan om medel.

En av utvärderingarna av kultur i skolan-projekten från 1986 – 1991 har gjorts av Mats Trondman och forskare från Centrum för kulturella studier vid nuvarande Växjö universitet. Man visar

att merparten av projekten genomförts i årskurs 1-6 trots att de var öppna för alla skolformer och stadier. Projekten präglas av västerländsk konsttradition snarare än global kultur och populärkultur. Trondman och hans medarbetare menar att projekten präglas av en föreställning om den goda kulturen som förväntas motverka den kommersiella kulturen, som anses prägla barnens och ungdomarnas egen kultur. Från 1985 till 1991 satsade regeringen 15 miljoner kronor årligen på skolprojekten (Hansson & Sommanson 1998).

Nästa fas i arbetet var i början av 1990-talet då reformeringen av skolväsendet genomfördes. Skapande och konstnärliga verksamheter slogs fast som skolans reguljära uppgifter. I läroplanerna skrevs in att de intellektuella, liksom de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna skulle uppmärksammas och eleverna skulle ha rätt att uttrycka sig med olika konstnärliga och estetiska uttryck. Fokus försköts från särskilda kulturprojekt till det inre arbetet i skolan och till att vara en angelägenhet för alla ämnen.

En tredje fas i nationella satsningar på kultur i skolan skedde 1995-1998 då en arbetsgrupp som tillsattes av Kulturdepartementet fick regeringens uppdrag att utarbeta en ny strategi för kultur i skolan. I *En strategi för kultur i skolan* hävdar arbetsgruppen Kultur i skolan att "skolan kan betraktas som vår största kulturinstitution eftersom den omfattar alla barn och ungdomar" (Kulturdepartementet 1998:5). Under den övergripande rubriken Kultur i skolan, samt underrubrikerna Skolan som kulturmiljö, Kulturarbete i undervisningen samt Delaktighet och eget skapande, redovisas arbetsgruppens utgångspunkt som var att föreslå åtgärder för att stärka kulturinnehållet och de kulturella uttrycksfomerna i skolan.

Arbetsgruppen för fram idén om en öppen skola för närsamhället och samhället, inklusive kulturinstitutionerna. Skolan omtalas som ett kulturellt centrum och arbetsgruppen talar om en grundläggande omvandling av skolans plats och roll i samhället. Man föreslår vidare ett tvärsektorielt forskningsprogram kring kultur och skola. Särskild uppmärksamhet ska riktas mot skolmiljön och ett fortsatt arbete med att dokumentera skolmiljön

ur elevernas perspektiv föreslås. Särskilda riktade insatser föreslås gällande kontaktnät mellan skola och kulturliv (Statens kulturråd och Statens skolverk) och mellan skolan och frivilliga kulturskolan/musikskolan, kulturarvet som kunskapskälla föreslås stöd, samt skolbio och barns och ungdomars eget filmskapande. I arbetsgruppens idéskrift, Kulturens asplöv (Hansson & Sommanson 1998), redovisas kultur i skolan-projektens bakgrund. Dessutom redovisas nio utvecklingsarbeten.

Den senaste satsningen från regeringens sida vad gäller Kultur i skolan – projekten, är den satsning som initierades 1998 i regeringens tiopunktsprogram för utveckling av skolans kvalitet. Man beslöt att satsa sammanlagt 15 miljoner kronor från utbildningsdepartementet under tre år till verksamheter och projekt som långsiktigt skulle stimulera och stärka arbetet med kultur i skolan med skolans måldokument som grund. Man skulle i arbetet beakta det som arbetsgruppen Kultur i skolan kommit fram till. En beredningsgrupp för att fördela pengarna tillsattes av utbildningsdepartementet. Skolverket och Kulturrådet fick ett gemensamt uppdrag att samordna sina nationella insatser för kultur i skolan och de fick också en del av medlen för att anordna konferenser och seminarier m.m. Deras gemensamma projekt fick namnet Kultur för Lust och Lärande.<sup>22</sup> Utbildningsdepartementet kunde fördela medel till särskilda projekt, bl.a. till forskning om kulturens roll i skolan och om estetiska läroprocesser. Ett forskningsprojekt som fått stöd av utbildningsdepartementet, har bedrivits av Malmö högskola.

I ett försök att skapa en översikt över innehållet så här långt av det som publicerats, väljer vi att även beröra projekt som genomförts för att utveckla bild- och medieverksamhet i den svenska skolan.

---

<sup>22</sup> Kultur för Lust och Lärande har redovisats i Skolverket (2002b) *Redovisning av uppdrag till Statens skolverk avseende nationella insatser för kultur i skolan*, Dnr 2001:112 och Statens Kulturråd (2002): *Kultur i skolan – kulturrådets avrapportering till Kulturdepartementet och Utbildningsdepartementet av uppdraget att tillsammans med Skolverket samordna insatser för att stödja utvecklingsarbetet med kultur i skolan*, Dnr : 785/ 02 – 225

I en diskussion utifrån *En strategi för kultur i skolan* (Kulturdepartementet 1998) menar Hansson & Sommanon (1999:26 ff.) att det är viktigt att hålla isär begreppen kultur i skolan, som avser alla barn/ungdomar och kulturskolan som är en frivillig aktivitet utanför skoltid. Observatörer av satsningar på kulturaktiviteter i skolans regi förordade satsningar som riktas utanför skolan, för att ge stimulans och näring åt skolarbetet. Man påpekar dock att det är viktigt att ta hänsyn till aktörernas förhållande till samverkan mellan kulturliv och skola.

Inom pedagogisk forskning, t.ex. vid konferensen inom Nordiska förening för Pedagogisk Forskning (NFPPF) i Köpenhamn i mars 2003 betonades i ett keynote-föredrag av Sören Langager att skolan som institution och lärandemiljö måste integreras mer med andra samhälleliga lärandemiljöer. Inte minst gäller detta kontakten med kulturinstitutioners verksamhet samt med den kultur och det medieflöde som riktas mot ungdomar som konsument.

I en större studie av fem rapportörers samlade erfarenheter från utvecklingsområdet "bild och media", (handledare professor Ingrid Carlgren) pejlades bild- och medieaktiviteter från skolans alla stadier vid ett fyrtiotal skolor i rapporten *Bland eldsjälar och esteter* (Agelii et al. 1998). Arbetet ingick i ett större utvecklingsprojekt på Skolverket "Skola i utveckling" och Bild och media utgjorde ett av sju utvecklingsområden.

Det framkommer en rad möjligheter och även ett antal hinder för utvecklandet av arbete med bild- och medieverksamhet. Gynnammast är som väntat när skolledning aktivt stöttar detta slag av skolverksamhet och när "eldsjälarna" finner att de stötts av kollegor och ges resurser för verksamheten. Man konstaterar att:

Ett aktivt deltagande från såväl skolledningens sida som från kommunen är viktig för utvecklingsprocessen. Kommuner som varit "synliga" i skolornas utvecklingsarbete är en viktig del av utvecklingsprocessen. Skolledningen behöver också stöd och inspiration. På de skolor där skolledningen är initiativtagare och aktivt driver bild- och medieverksamheten kommer inspiration och stödande åtgärder bl.a. från kommunens kulturorganisation ( s. 86).

I rapporten konstateras att ökat självförtroende och stärkt identitet är viktiga orsaker till varför bild- och medieverksamhet kan ses som gynnsam för eleverna ( s. 83).

Flera olika strategier för att involvera såväl elever, lärare som andra aktörer i detta arbete redovisas. En del projekt fick av ekonomiska skäl skruva ner sina målsättningar, men ser man till helheten har mycket utvecklingsarbete förekommit och många gånger med goda utfall.

Att använda bild och media i skolsammanhang kan ske för högst specifika syften, men också för att i allmänhet skapa förutsättningar för en vidgad syn på lärandeprocesser och för att utveckla arbetsformer i skolan. Positiva utslag av projekten från elevernas horisont beskrivs som meningsfullhet, stärkt självförtroende och identitet i kombination med nya vägar att vinna kunskap (s. 89). Generellt märktes att skolor som satsade på förändring och införande av nya synsätt i samband med projekten kom mer till korta än de som mer metodiskt i sitt utvecklingsarbete utvecklat områden inom bild och media ( s. 91).

Under rubriken "Att söka sig ut i samhället" (s. 64) framkommer att utbytet med andra skolor har uppfattats som inspirerande. Hos många aktörer har det mest positiva i projekten varit bl.a. nätverksbyggande.

Syften har i rapporten specificerats med inriktning mot elever, pedagoger men också mot verksamheten som sådan. För eleverna sätts mål som utvecklandet av identitet, ämnesintegrering, kulturella värden och bild- och mediekompetens i centrum. Det sistnämnda gäller även för pedagogerna, som också ser kunskapsyn, elevsyn, arbetssätt och handledarrollen som viktiga fokus. Frågor rör därmed även organisationssätt (s. 13). Under området "verksamheten" har man studerat innehåll relaterat till skolämne, respektive till hela skolan, men också kontaktytor inom skolan och externt.

När det gäller tidsanvändning och arbetsformer påpekas i rapporten att flera varianter av schemabrytande verksamheter iakt-

tagits i olika projekt. I en skola samverkade t.ex. svenska och bild i åk 8 i 120 minuters pass. Men även gränsen mellan skola och fritid luckras upp i en del projekt (s. 60 ff.). Arbeten som eleverna utför på sin fritid beskrivs ofta vara mycket uppmärksammade. Det kan bero på att de ofta är förenliga med "någon form av publikation, utställning eller scenisk framställning" (s. 61). Till sitt innehåll blir bild- och mediepedagogik vidare i sitt perspektiv när den utgör en naturlig del i hela kunskapsprocessen hos eleven. I somliga skolor har man talat om att införa eller har redan infört särskilda bild- eller medieverkstäder i ett sådant syfte. Legitimiteten för bild och media anses öka när speciella utrymmen skapas för denna verksamhet (s. 76).

Det påpekas i *Bland eldsjälar och esteter* (Agelii et al. 1998) att från elevhåll och bland engagerade pedagoger har man kunnat möta besvikelse över att vuxna i omgivningen blockerat sig inför ungdomsuttryck i elevernas produktioner (våldsfilm, graffiti m.m.). Bilder och medieinnehåll har inte använts mer förutsättningslöst för att få fatt i elevers tankar, erfarenheter och kunskaper (s. 39). Det föranleder att val av arbetssätt och kriterier för bedömning vid arbeten i estetiskt orienterade ämnen ses över. Frågan blir hur läraren i handledarrollen skall finna relevanta kriterier som både tillgodoser läro- och kursplanemål och som samtidigt förmår ta hänsyn till individuella preferenser inom dessa uppsatta mål.

Medvetna strategier för olika former av användande av bild- och media i skolverksamheten behöver alltså utvecklas. Det är eftersträvänsvärt att följa upp med forskning på vilka olika visuell kultur kan användas som medvetet redskap i tillägnelse av kunskap. Termen visuell kultur kan sammankopplas med brukandet av språkliga kommunikationssätt (literacy) till kunskaper om vidare kommunikationssätt mediacy, och med Kress' begrepp multimodalitet, som vi tidigare diskuterat.

I rapporten *Redovisning av uppdrag till Statens skolverk avseende nationella insatser för kultur i skolan*, (Skolverket 2002b), påpekas att användandet av begreppet kultur i skolan bör avse skapande verksamhet och estetiska lärprocesser, integrerade i skolans

verksamhet. Man efterlyser en metodiskt uppbyggd forskning och kunskapsöversikt på området, och betonar bristen på utformning av betygskriterier som tar hänsyn till estetiska läroprocesser.

I rapportens sammanfattning betonas även att kulturlivet kan utgöra en resurs för skolan, givet att såväl skola som kulturliv utvecklar långsiktiga relationer för vardagsarbetet i barnomsorg och skola. Det betonas att kultur i skolan inte skall utformas "som ett avbrott i skolans pedagogiska verksamhet utan som ett led i skolans pedagogiska verksamhet" ( s. 8) På motsvarande vis vill man i rapporten betona att kulturfrågor inte rör enstaka projekt, utan bör avse Skolverkets hela arbete med skolutveckling. På så vis länkas frågan om kultur i skolan också till andra läroplansövergripande frågor, t.ex. värdegrund, elevinflytande och demokratifrågor, skrivs det i rapporten. För att betona detta föreslås att för skolans del kan begreppet "kultur" stå tillbaka för begrepp som "estetiska läroprocesser" och "att skapa betingelser för en kreativ lärmiljö" ( s. 32).

Men man påpekar även att "...de traditionella estetiska ämnena har ansvar för särskild kunskapsfördjupning och träning av färdigheter enligt sina respektive kursplaner..." ( s. 7). Skolverket ansluter sig följaktligen till vårt betonande av vikten av medie-specifika ämnen i skolan för att utveckla estetiska läroprocesser inom olika medier, som bild, slöjd, musik och dans och rörelse.

I Statens kulturråds (2002) avrapportering av *Kultur i skolan* 2002 (Dnr: 785/02 – 225) har man som ett insatsområde "Delaktighet och eget skapande". Man påpekar i rapporten att såväl inom skolan som bland de kulturpedagogiskt ansvariga utanför skolan saknas fördjupad kunskap om kulturens roll i lärandet. Ett sätt som föreslås för att avhjälpa problemet är gemensam fortbildning inom området för att bygga broar mellan skola och kulturliv:

Det måste vara möjligt att integrera kulturen i skolan i medvetande om både dess absoluta egenvärde och dess fantastiska resurser för lärande. En förutsättning för detta är att skolan anlägger ett estetiskt perspektiv i undervisningen och öppnar för nära samverkan med kulturlivet(s. 12).

I Skolverkets rapport (Skolverket 2002c), *Redovisning av Skolverkets förslag till fortsatta insatser för området kultur i skolan*, noteras, med stöd av den utvärdering som genomfördes, att uppfattningar på olika statliga myndigheter om vad kultur i skolan är kunde skifta mycket:

Flera av de medverkande myndigheterna har som uppdrag att distribuera kulturverksamheter och det är då följdriktigt att de då också vad gäller kultur i skolan företräder en distributiv kultursyn. Företrädare för utbildningssektorn lade tyngdpunkten vid kulturens – i betydelsen skapande verksamhet och estetiska lärprocesser – roll i elevernas lärande ( s. 6).

Liknande krockar mellan olika kulturpolitiska synsätt diskuteras av Mikael Franzén i *Utvärdering av Stiftelsen framtidens kultur* (Baklien, Franzén & Nyhagen Predelli 2002). Det var också uppenbart att de deltagande vid de regionala konferenserna om kultur i skolan i stor utsträckning kom från de s.k. estetiska ämnena. Därför ser man i rapporten det som angeläget att förankra estetiska lärprocesser i all undervisning som ett nästa steg. Det tycks således som om viss förvirring råder om vad som utgör kultur i skolan och vilka som står för densamma.

Vi ser det som angeläget att forskning om kulturens plats i skolan bedrivs så att större klarhet bildas, dels om kulturens plats i skolan, dels kring de olika insatser som görs på kommunnivå, på skolnivå och på ämnesnivå. Det är vidare viktigt att även skilja ut begreppet ”kulturskola”, när det används som beteckning på en frivillig verksamhet i skolan i stil med t.ex. ”musikskolan”, från föreställningen om en ”kulturskola för alla”, dvs. en verksamhet som inbegriper hela skolan i dess vardagliga arbete, eller i dess satsningar på vissa kulturaktiviteter med plats för skolans ”alla” elever. Det vore, ur skolans och de estetiska ämnenas synpunkt, inte önskvärt att man med argument om att man bygger ut den frivilliga kulturskolan, samtidigt minskar utrymmet för kultur i den obligatoriska skolan.

Malmö högskola har i en serie delrapporter och en avslutande rapport belyst fältet kultur i skolan. Regeringen uppdrog 1999 åt Malmö högskola att utarbeta modeller för kompetensutveckling för lärare avseende kultur och lärande i skolan. Uppdraget



Kultur och skola (KOS) innebar att analysera och dra slutsatser av kulturprojekt som genomförts i Sverige sedan 80-talet, genomföra utbildningsinsatser, upprätta mötesplatser på Internet samt att stödja kompetensutveckling av personal på området.

I temanumret från Malmö högskola *Praktik och teori 3/1999*, som behandlar skola, kultur och en ny lärarutbildning, belyses flera aspekter av kulturbegreppet i relation till skolan. Lars Gustav Andersson (1999) menar i artikeln "Dags för skolan att synas och höras på kultursidorna" (9 ff.) att man snarare bör förespråka mer skola i kulturen än mer kultur i skolan. I Malmö högskolas rapport *Pyttesmä ändringar – radikala scenbyten*, Rapporten om utbildning 1/2002 redovisas samarbete mellan lärarutbildningen i Malmö, Svenska Filminstitutet och skolor i Malmöregionen. Lena Aulin-Gråhamn diskuterar i denna delrapport de erfarenheter man hittills dragit av arbetet med att engagera sina lärarstuderande att aktivt arbeta med film och media i skolor under utbildningstiden.

Den senaste fasen av arbetet med Kultur i skolan genomfördes fram till sommaren 2003 främst av forskare knutna till Malmö högskola. I rapporten *Kultur, estetik och skola – några forskningsperspektiv*, i serien Rapporten om utbildning nr. 9/2002, genomför Lars Gustav Andersson (2002) en diskussion om behovet att sammanföra kulturbegreppets antropologiska och estetiska definitioner. Han gör en genomgång av den kulturella verksamhetsfären utifrån Jessen, – produktion, reflektion, relation, emotion och kommunikation (Jessen 1996:210). Denne förbinder estetik med pedagogik i tre dimensioner: 1/ avseende funktion och dynamik: process/produkt; 2/ beskrivning av ob-jektiva kriterier: innehåll/form 3/ värden: estetik/funktionalitet.

Såväl Andersson (2002) som Thavenius (2002b) låter förstå att kultur, estetik och skola är ett ytterst komplext fält som kräver mycken vidare forskning, såväl teoretiskt som empiriskt. I Thavenius' avslutande kommentar (2002b:64) pekar han ut tre huvudfrågor: 1/ Hur påverkas skolans kultur, kunskapssyn och arbetsformer genom det sätt på vilket "Kultur i skolan" behand-

las? Här avser han snarast skolutvecklingsfrågor. 2/ Vad händer med eleverna i detta avseende? Här inbegrips främst elevernas utveckling. 3/ Vad bör själva fältet "Kultur i skolan" handla om i huvudsak? Thavenius avser skolans bildningsidéer. Han ser ett stort behov av tid och resurser för att besvara dessa frågor på ett vetenskapligt bärkraftigt vis. Han efterlyser därvid också en stark koppling mellan teori och praktik, inte minst erfarenheter från skolverksamheten.

Rapporten *Den goda kulturen och det fria skapandet* i serien Rapporter om utbildning nr. 13/2002 (Thavenius 2002a) handlar om hur fältet "kultur i skolan" ser ut. Thavenius urskiljer två huvudriktningar i synen på kultur och skola. Å ena sidan de som tycks mena att konsten, men inte skolan, representerar lust, glädje, kreativitet och skapande. Å andra sidan finns också de som hävdar att detta väl ryms inom skolan under gynnsamma omständigheter. Thavenius gör en översikt över de diskurser som finns runt begrepp som kultur i skolan, i ett försök att tydligare ringa in dess betydelser.

Thavenius uppmärksammar den egendomlighet som framkommer i Lind & Borhagen (2000) där skolan å ena sidan sägs representera en kulturell motkraft till kommersialismen. Å andra sidan kommer kulturen in i skolan främst genom konstnärer och kulturpedagoger. Thavenius hänvisar till Erling Lars Dale (1991), där denne ser konsten och vetenskapen som två olika förhållningssätt till kunskap. Problemet är att den moderna skolan inte anammat en lösning som förhåller sig dialektiskt till båda dessa kunskapsformer (s. 50). Thavenius anför Erling Lars Dales historiska perspektiv för förståelsen av varför estetiken marginaliserats, och ser det som en central fråga för fältet "Kultur i skolan". En stark definition av konsten och estetiska praktiker behövs för att inte ett vagt och opreciserat kulturbegrepp, som nu ofta används, kommer att leda till en intet förpliktigande verksamhet. Som exempel nämner Thavenius brukbarheten i begreppet "estetiska läroprocesser" framför det vaga och omhuldade begreppet "skapande". Thavenius varnar vidare för en okritisk diskurs om kultur i skolans mål. Han hänvisar till analyser av Mats Trondman (1996) som kritiserar att kultur

betraktas som entydigt något gott i projekten, utan att begreppet ifrågasätts eller närmare preciseras.

Rapporter om utbildning, nr. 1/2003, *Skolan och den radikala estetiken*, sägs ha syftet att ge förslag på hur vi kan se på skolans förhållande till konsten och det estetiska. Magnus Persson menar att skolan har flera skäl till att se om sitt estetikkoncept och sin kultursyn. Estetik finns inte bara inom konsten, utan, hävdar han, överallt (Persson & Thavenius 2003:86). Thavenius urskiljer tre slag av estetik som är verksamma. Den modesta estetiken återfinns huvudsakligen i skolans miljö, och kan ses som en anpassning till idéer om den goda konsten. Inom området ekonomi och politik huserar marknadsestetiken som karaktäriseras av populärkulturen. I den radikala estetiken står begreppen konst, offentlighet och demokrati som signum.

Thavenius vill finna former för ett ökande inslag av den radikala estetiken i skolans värld, samt ökade möjligheter att kritiskt granska marknadsestetiken. Thavenius vill sin vision se skolan som en demokratisk offentlighet med egen yttrandefrihet (Persson & Thavenius 2003:144). Genom användandet av medierna skulle skolorna också kunna fungera i termer av en modern medieoffentlighet, menar han.

Thavenius ansluter väl till vår diskussion av dialogicitet, multi- och intermodalitet och ett horisontellt medieringsbegrepp. Han hävdar att estetiken som social form har en radikal sida som kan förmå skolan att utmana sin egen kultur. Några direkta förslag på hur detta skall gå till eller exempel där skolor tagit den s.k. radikala estetiken i bruk ges inte. Som läsare kan man dock hålla med om att det är en viktig del att forska vidare kring.

Lena Aulin-Gråhamn och Carina Sjöholm sammanfattar i *Vad sägs om kultur i skolan? Rapporter om utbildning nr 3/2003* intervjuer med fyra olika slags företrädare för skol- och kulturverksamhet, lärare, lärarutbildare, konstnärer /kulturpedagoger samt administratörer. Aulin-Gråhamn och Sjöholm påpekar inledningsvis att dokumentation av estetiskt arbete i skolan ofta är onyanserat entusiastisk, vilket försvårar utvecklingen av fältet.

Den hårdaste kritiken som informanterna levererar gäller skolans föråldrade kunskapssyn, stelade former och ekonomiska förutsättningar. Aulin-Gråhamn och Sjöholm uppmärksammar också den kritik som uttrycks mot lärare och kulturarbetare; att de inte ser barnen och inte drar nytta av varandras kompetenser. Det förefaller alltså som om brister i dialogiciteten mellan aktörerna föreligger. Man anser sig dock behöva mer tid för estetiska processer i skolan och för samtal kring dessa.

Att det estetiska arbetet stärker barns självkänsla hävdas ofta, vilket kan tolkas som att det är en emancipatorisk kraft. En kompensatorisk syn på estetiskt arbete som också framförs är att estetiska processer lyfter fram ”andra språk” och därmed alternativa former för lärande. Svårigheter att lära på ett sätt kan då kompenseras med att använda en annan för individen bättre anpassad form. När estetiska läroprocesser uppfattas som möjligheter att pröva flera uttrycksformer i syfte att också öka arbetsglädjen betraktas detta både som en kompensatorisk och en emancipatorisk väg. Skolledningar tillmäts en avgörande roll i arbetet för att implementera kultur i skolan – ett arbete som leder till förändring av skolan på sikt.

Lena Aulin Gråhamn ger i *Rapporter om utbildning nr. 6/2003* sin syn på hanterandet av estetiska läroprocesser, främst inom lärarutbildningen. Hon pläderar för ett ”funktionaliserat” lärande till skillnad från ett ämnesinriktat åtgärdande lärande ( s. 64). Hon betonar även vikten av att öka sin ”beställarkompetens”. En flexibel och variationsrik utbildning skall bygga in både frihet och offentlighet. ”Frihet för studenten att välja, och skyldighet att berätta, gestalta och samtala.” ( s. 67)

Thavenius (2002b) ser kultur i skolan som ett fält i vardande som också lider av ett teoretiskt underskott. Många människor är aktivt engagerade på området. Där finns statliga utredningar och uppdrag och det är i viss mån institutionaliserat med myndighetsansvar, konferenser och anslagsgivande institutioner. Dock anser han att området är vagt och oartikulerat och dokumentationen ofullständig.

Lena Aulin-Gråhamn och Jan Thavenius skriver i den avslutande rapporten och sammanfattningen av Malmö högskolas utredning av kulturens roll i skolan, *Kultur och estetik i skolan*: "Skolan har i informations- och mediasamhället förlorat sin gamla roll som självklar och dominerande kunskapsförmedlare. Det behövs en ny kulturpolitik och ett nytt bildningsuppdrag om skolan ska kunna spela den allt viktigare roll den har som en demokratisk offentlighet för barn och unga i ett kulturellt heterogent samhälle." (Aulin-Gråhamn och Thavenius 2003:11) I utredningen kopplas demokrati och yttrandefrihet naturligt ihop med ett estetiskt perspektiv; "det är i gestaltandet vi blir offentliga och synliga" (s. 12). Skolan ses som en kulturell mötesplats för alla barn och ungdomar.

Under rubriken *Vilka arbetar med Kultur i skolan?* diskuteras de olika aktörer och de problem som finns i dialogen mellan aktörerna som förekommer på detta komplexa fält, som enligt forskarna ännu är i sitt vardande. Lärarna har diffusa kulturbegrepp som t.ex. utesluter elevernas egen kultur. Lärare i s.k. praktiskt-estetiska ämnen upplever sig som marginaliserade. Men kanske är det, som utredarna säger, själva meningsskapandet som är marginaliserat i skolan? Vidare tycks det finnas uppfattningar bland lärare på fältet som oproblematiskt hävdar det fria skapandet och oproblematiserat hävdar att kultur är något entydigt gott.

Aktörer vittnar om hur viktigt det är att ha skolledningens stöd i kulturprojekt. Men rektorer har svårt att utöva det ålagda pedagogiska ansvaret. Inte sällan saknas en strategi för projektet, som blir enstaka och inte infogade i ett mer medvetet förhållningssätt till meningsfullt lärande. Dokumentation, kompetensutveckling och utökad dialog kan vidga projektens perspektiv. I mötet mellan konstnärer och skolan kan uppstå krockar mellan olika världar. Alla konstnärer är inte intresserade av att arbeta i skolan, vilket kan skapa problem. Inte heller lärare är alltid intresserade att ta in konstnären/kulturarbetaren i skolan. När det gäller stat och kommun sorterar kultur och skola under olika huvudmän, vilket försvårar länkandet av de två områdena. Barnens syn på kultur och estetik belyses sällan, men man har

visat att de ofta inte förväntar sig att estetisk verksamhet ska kunna äga rum i skolan. Undervisningen vid lärarutbildningarna är ännu inte undersökt vad gäller estetisk verksamhet och estetiskt förhållningssätt. Sammanfattningsvis förs en mängd problem fram som gäller relationen mellan aktörerna på fältet.

Fältet kultur i skolan är ett fält som behöver problematiseras och diskuteras. Begreppen skolkultur(er), lärandets kultur(er) och estetiska läroprocesser presenteras i utredningen som successivt snävare begrepp. Estetiska läroprocesser är processer som är dialogiska, gör det bekanta främmande och är medierade och gestaltade på olika sätt. Estetiska läroprocesser gäller inte enbart görandet, produktionsfasen, utan innefattar också reception och reflektion.

Som ett led i att klargöra fältet diskuteras begrepp som t.ex. det estetiska, det lustfyllda, det skapande, det meningsskapande, osv. Man framhåller vikten av reflektion för aktörerna på fältet, eftersom många oklara uppfattningar tycks råda kring vad estetiska läroprocesser är och kan vara. Alltför ofta vill man fortast möjligt skrida till handling.

Under rubriken *Fältets dimensioner* belyses dimensioner som färdigheter – meningsskapande, lust – lärande, etablerad konst – populärkulturella uttryck, individuellt – gemensamt, görande – reflektion och endimensionellt – perspektivistiskt. Med hjälp av dessa dimensioner kan de estetiska läroprocesserna och kulturmötena analyseras vilket kan bidra till att höja kvaliteten på projekten. Med *Ett övergripande perspektiv på fältet* lanseras en radikal estetik som en möjlig väg att utveckla fältet, i motsats till en modest estetik, som betonar kulturarv, smakfostran och god konst. En modest estetik kan inte i längden stå emot marknadsestetiken. Den radikala estetiken omfattar dialogicitet, jämlikhet samt en mångfald av genrer och medier. Meningsskapandet bör ställas i centrum för mänsklig och social aktivitet istället för att betraktas som en följd av andra ekonomiska och politiska processer. När det gäller begreppsbildningen och diskussionen av dimensioner inom fältet anser vi att dessa aspekter är av stor vikt för aktörerna för att utveckla en djupare reflektion inom fältet.

Det avslutande kapitlet är benämnt *Strategier och förslag*. För att lyfta fram det estetiska perspektivet inom kulturen föreslås att fältet kallas Kultur och estetik i skolan. Man vill alltså förstärka den gestaltande och estetiska aspekten av fältet. När det gäller förändringar i lärarutbildningen undrar man över hur det estetiska perspektivet, som finns inskrivet i propositionen, synliggörs i praktiken i lärarutbildningen. När det gäller lärarbristen diskuteras föreställningen på området att kultur i skolan innebär att en utomstående kulturarbetare går in i den "passiva" skolan och genomför ett kulturprojekt. På så vis riskerar man att inte integrera "riktiga lärare" och kulturarbetare, och det estetiska perspektivet marginaliseras. Relevansen i begreppet radikal estetik diskuteras också.

Förslagen gäller tre områden: 1/ Utbildning och kompetensutveckling för fältet. 2/ Utbildning för utveckling av fältet. 3/ Forskning och utvecklingsarbete och ett nationellt forum för utveckling av fältet. Man föreslår i utredningen följande: Ett nationellt forum för Kultur, estetik och skola (KES-forum). Stöd till praxisnära forskningsprojekt. Inbjudan till lärarutbildningar att formulera utbildningsförslag samt uppdrag till KES-forum att anordna nationella erfarenhets- och skrivarseminarier. En decentraliserad utbildning i Medier – estetik – pedagogik (MEP) i samarbete med Dramatiska institutet. En särskild satsning på rektorsutbildningen vid Malmö högskola samt på Malmö stads rektorer. Stöd till årligen återkommande Backaseminarier.<sup>23</sup> Stöd till motorer i ett nätverk för konstnärer och kulturpedagoger verksamma i eller gentemot skolor.

### *Ytterligare perspektiv på fältet*

Är fältet konstruerat i ett top-down perspektiv och alltför beroende av initiativ uppifrån för att kunna verka lokalt? Kan det vara så att man för in kultur i skolan till lärare, ämnen och elever som passiva mottagare?

---

<sup>23</sup> Backaseminarierna har i tre år i rad arrangerats gemensamt av Backaskolan i Malmö och Malmö högskolas lärarutbildning.

Lärare räknas inte alltid som aktörer inom kultur i skolan-fältet. Ett citat kan belysa föreställningen om att kulturarbetaren går in i skolan, inte i dialogiskt syfte, utan snarare för att påvisa skolans och lärarens tillkortakommande. Det gäller en formulering i en utvärdering av ett konstprojekt där det hävdas att kulturarbetarna

med en utomståendes ögon hjälpte eleverna att se på ett nytt sätt. Högre status till projektet både i elevernas och övrig personal på skolans ögon, än om den vanliga bildläraren gjort samma sak (Carlgren 2002).

Citatet må vara relevant i detta sammanhang, men det visar också att förväntningarna på estetläraren är låga, vilket sannolikt står i relation till ämnenas marginalisering. Kulturarbetaren blir vidare ofta lämnad ensam med en grupp och läraren deltar sålunda inte i dialogen. Kulturarbetarna används ibland som "assistenter och barnpassare" (Aulin-Gråhamn 2003:47).<sup>24</sup> Lars Gustaf Andersson refererar ett arbetspaper där Jan Thavenius urskiljer de viktigaste skikten i komplexet kultur i skolan. Där nämns ett antal aktörer: konstnärer, kulturarbetare, kulturinstitutioner och elever, men lärare nämns inte som en av aktörerna (Andersson 2002:16). Det finns alltså här vissa tendenser till att osynliggöra lärarens roll i sammanhanget.

Inte heller ämnen är tydliga på kultur i skolan-fältet och i föreställningen om estetiska läroprocesser, eftersom de kulturbegrepp och de estetiska begrepp som diskuteras ofta inte är mediespecifika, t.ex. när Aulin-Gråhamn efterlyser ett "funktionaliserat" lärande till skillnad från ett ämnesinriktat åtgärdande lärande (Aulin-Gråhamn 2003:64).

Elever och deras kulturer är heller inte synliga, eftersom elever inte omfattar den typ av kultur som kultur i skolan-projekten vill främja. Trondman (citerat efter Andersson 2002:29) skriver:

---

<sup>24</sup> Stake et al. redovisar liknande iakttagelser när det gäller klasslärare i amerikanska elementary schools: "Finally, our observations showed time and again that classroom teachers with little background in the arts had little interest in attending and learning from artists-in-residence or other resource people in the arts when they were available" (Stake et al. 1991:311).



Barnens och ungdomarnas egna utgångspunkter, konkreta livssituationer, erfarenheter, upplevelser och drömmar – såsom de uttrycks av dem själva är nästan alltid frånvarande i projektspråket.

Enligt Trondman kan åttio procent av projekten karakteriseras som samtida etablerad finkultur och västerländskt kulturarv. Fyra procent tar upp populärkultur, men i ett moraliserande perspektiv. I endast en procent av projekten kunde populärkulturen verka på egna villkor (Thavenius 2002a:56). Även Lind & Borhagen (2000:39f.) påtalar bristen på anknytning till medier och visuell kultur.

Kanske är inte heller vissa kulturarbetare verkligen intresserade av att arbeta i skolan, eftersom de hellre vill skriva, måla och musicera själva (Aulin-Gråhamn och Sjöholm 2003:80). Kanske de verkar som kulturpedagoger endast på grund av egen bristande ekonomi. Detta antyds i en intervju som refereras av Thavenius (2002a:24): ”Alla kulturarbetare passar inte alls att komma in i skolan, och vill inte.” Kulturarbetares arbetslöshetsproblem kan inte lösas med att lärares och elevers syn på kultur åsidosätts. Inte heller bör man ersätta estetiska ämnen och lärare i estetiska ämnen med externa pedagoger (artists in residence) som genomför enstaka isolerade projekt och som inte beaktar helheten (Aulin-Gråhamn och Sjöholm 2003:96). Den möjliga dialogen mellan olika aktörer bör inte ersättas med monolog.

I ett sådant perspektiv riskerar kultur i skolan-projekten att få en top-down-distribution med lose-lose-relationer ute i verksamheterna. Projekten, som är initierade av Skolverket och Kulturrådet, och förmedlas via skolledning och rektorsutbildningar (Aulin-Gråhamn och Sjöholm 2003:126), kan kanske inte få fäste i skolan om varken ämnen, elever eller lärare och inte heller kulturarbetare är autentiskt deltagande i de avsedda dialogerna. Utan socio-kulturell grund ute i skolverksamheten kan en implementering av kultur i skolan-projekten inte äga rum. Om en föreställning om finkultur förs in i skolan, som Trondman hävdar, med såväl lärare och elever som passiva mottagare, kan dialogiciteten inte verka fullt ut. Vi vill inte kategoriskt föra fram ovanstående scenario som relevant, endast skissera möjliga problem, som fortsatt forskning kan belysa relevansen av.

Om det är så att fältet kultur i skolan, vilket Thavenius (2002a:87ff.) menar, polariserar "den goda skolan" mot "den effektiva skolan", och till "den goda skolan" kopplar begrepp som "fritt skapande" och "det skapande barnet", så ansluter fältet till den ovan diskuterade grundläggande dikotomin mellan teori och praktik etc. Den förhåller sig till dikotomin, vad gäller värdering, omvänt i relation till den s.k. pedagogiska rationaliteten ("den effektiva skolan"), men accepterar dikotomin i grunden. Därmed placeras "den goda skolan" och kultur i skolan-projekten, i den av dikotomin förberedda fällan. När Aulin-Gråhamn och Sjöholm (2003) uppmärksammar sina informanternas tal om "de andra språkens" funktion ser de en kompensatorisk tanke i detta. Vi tolkar det kompensatoriska som ett sätt att uppfatta estetiska verksamheter som "andningshål" i förhållande till verksamheten i den pedagogiska rationaliteten. I så fall fungerar estetisk verksamhet i skolan främst på den pedagogiska rationalitetens villkor, som en vilopaus från rationaliteten, snarare än med emancipatorisk funktion.

Aulin-Gråhamn och Sjöholm (2003) gör vidare iakttagelser om vad det inte talas om i intervjuerna: "Det sägs inte mycket om *vad* det är man menar är viktigt att arbeta med. Vilka frågor, vilket innehåll kan man angripa friare, modigare, mer kreativt med hjälp av *Kultur i skolan*." (s. 14) Vi tolkar en sådan tystnad från informanternas sida som en avsaknad av innehåll. Eftersom mycket tyder på att aktörerna tänker sig den estetiska verksamheten som bestående av främst individuell "tyst kunskap", kan den inte formuleras innan den genomförts, eftersom den eftersträvade processen är "fritt skapande". Om så är fallet ansluter aktörerna sig till en relativt extrem individualistisk och situationsbunden uppfattning om estetiska verksamheter. Att det förhåller sig på det sättet kan vidare tyda på att man ansluter sig till dikotomin verbal- icke-verbal, och teoretisk – praktisk, på den ensidigt icke-verbala och praktiska sidan. Vi tror att den filmpedagog som citeras i Aulin-Gråhamn och Sjöholm (2003) som hävdar om eleverna att "det handlar inte så mycket om att de vill uttrycka sig själva, alltid. Många gånger handlar det om att göra film som film görs" är på rätt spår (s. 60).

I fritt skapande-doktrinen och i uttrycksestetiken förutsätts inte ett val av medium och appropriering, tillägnelse, av det medium som används. Det förutsätts istället att det suveräna subjektet, oberoende av mediespecifik kompetens, utan tanke på kommunikativa genrer och i stunden, ska kunna uttrycka sig. Mediet ses endast som en mottagande neutral yta för uttrycket. En sådan obalans mellan aktör och mediering nonchalerar den spänning som finns mellan aktör och mediering och vad medieringen gör med aktören. Man lämnar eleven i sticket. Istället för tanken på ett specifikt subjekt som direkt finner sitt specifika uttryck föreslår vi, i linje med Vygotskijs kreativitetsteori (Vygotskij 1998 och Gajdamaschko 1999), och semiotik, att aktören kan skapa sitt specifika verk endast via en typ av mediering. Det kan t.ex. gälla aktörens val och appropriering av medium och konststart, men också av genrer.

När det gäller kulturarbetarens roll i skolan vill vi påtala att konstvärlden idag söker sig utåt mot en ökande dialogicitet, vilket bäddar för att dess roll i skolan kan bli tydligare. "Den relationella konsten" strävar efter att inbegripa receptionssidan i högre utsträckning och bejakar sociala projekt (som informanter i Aulin-Gråhamn och Sjöholm (2003:108) också påpekar). Det innebär att möjligheten för att konstnärer aktivt söker sig till skolan för att arbeta med projekt ökar. Sannolikt hör uttrycksestetiken och föreställningen om det fria skapandet samman med seglivade 1800- och 1900-talsföreställningar kring romantik och modernism.

Sammanfattningsvis är vår syn på Malmö högskolas Kultur och skola- utredning att den alltför bristfälligt beaktat den mediespecifika kompetensen till förmån för ett alltför medieneutralt perspektiv, vilket i förlängningen kan leda till att implementeringen av Kultur i skolan-projekt kan försämrats därför att endast elever och lärare som känner sig säkra i sitt förhållande till det aktuella mediet vågar gå in i en mediespecifik dialog. Samtidigt anser vi att KOS-utredningen lämnat viktiga bestående bidrag till förståelse av detta fält i vardande, inte minst på det begreppsliga området.

Det bristande beaktandet av det mediespecifika ämnet och kompetensen kan bero, åtminstone till en del, på att KOS-utredningen inte använt ämnesläraresinstitutioner, där fördjupad mediespecifik kompetens finns, som informanter i sitt utredningsarbete. Sannolikt tänker man sig att kulturarbetaren ska stå för den mediespecifika kompetensen och läraren för den medieneutrala. Problemet är då att man samtidigt bäddat för en distributiv kultursyn och en alltför passiv lärarroll.

### 3.7 Estetiska läroprocesser i ett semiotiskt perspektiv

Vi vill här lägga ett perspektiv också på föreställningen om estetiska läroprocesser. Baklien, Franzén & Nyhagen Predelli (2002) har påtalat att de deltagande vid de regionala konferenserna om kultur i skolan, som arrangerats av Stiftelsen Framtidens kultur, i stor utsträckning kom från de estetiska ämnena. Därför kan det vara befogat att belysa vad estetiska läroprocesser i undervisning i fler ämnen än estetiska kan tänkas innebära.

I *Att lära och leda* (Utbildningsdepartementet SOU 1999:63), Lärarutbildningskommitténs betänkande, betonas, utöver vikten av kultur i skolan, att konstens metod är en självklar ”kunskapsväg i skolans vardagliga arbete” (s. 56). Estetiska läroprocesser är följaktligen ett sätt att erövra kunskap, och alltså av vikt i fler sammanhang än enbart inom estetiska ämnen. Ett vidare perspektiv än ämne betonas i betänkandet. I den förnyade lärarutbildningen talas det därför inte längre om ämnen, utan istället om inriktningar. Det kommer att finnas inriktningar som inte har någon direkt ämnesmotsvarighet i skolan. Också tvärvetenenskap betonas i den nya lärarutbildningen.

Mikael Alexandersson menar, i *De estetiska arbetsprocesserna i skolan* (2000), att estetiska arbetsprocesser är viktiga i ett generellt skolperspektiv oavsett ämne. Resonemanget är i linje med argumenten i *Lära och leda*. Kunskapsbegreppet bör diskuteras i relation till mening och de estetiska arbetsprocesserna kan bidra till att göra skolan meningsfull för eleverna. Ett sådant perspektiv

är viktigt och om resonemanget får genomslag i skolan generellt kan det bidra till att förbättra skolan sedd från elevens perspektiv. Men, som vi sett ovan, kan resonemanget också fungera på motsatt sätt, om man skulle använda det för att säga upp bildläraren vid Ålidhems skolan för att införa "bild" i andra ämnen. Samtidigt vore ett sådant beslut inte i linje med andemeningen i vad *Lära och leda* och Alexandersson för fram. Det är dock känt att pedagogiska argument ibland kan dölja andra motiv som är av ekonomisk art.

En viss syn på begreppet estetiska läroprocesser har att göra med att ordet estetik kommer från det grekiska ordet 'aisthesis', som betyder förnimmelse. Med begreppets användning på detta sätt vill man påtala all mänsklig kunskaps början i sinnesförnimmelse, för att därmed vidga kunskapsbegreppet bortom språk och kalkyl, och för att betona vikten av kunskap från sinnen. Vi anser att detta är ett viktigt perspektiv, men att frågan inte är uttömd med detta. Även teoretisk reflektion kan vara en del av den estetiska läroprocessen. Överbetonar vi kunskap från sinnen när det gäller estetiska läroprocesser har vi accepterat dikotomin mellan kropp och medvetande, samt mellan praktik och teori, genom att ensidigt ansluta till kropps- och praktikperspektivet, vilket inte är i linje med det för oss eftersträfvade upphävandet av dikotomin. Estetiska läroprocesser borde därför kunna inkludera också ett teoretiskt perspektiv.

Ett annat sätt att förstå begreppet estetiska läroprocesser är istället för att utgå från ordets etymologi, beakta semiotikens syn på det estetiska, för att om möjligt utifrån den kunna vidga synen på vad som är estetiskt. Att koppla begreppet till sinnesförnimmelse är att ansluta till ett mer ålderdomligt och romantiskt orienterat estetikbegrepp.

Inom semiotik är begreppet främmandegörande centralt. Främmandegörande innebär avautomatisering och den medvetet försvårade varseblivningen, eftersom perceptionsprocessen då kan ses som ett mål i sig och syftar till fördröjning och fördjupning. Dess motsats automatisering är det sätt som livsvärlden ibland blir till rutin, upprepningar av scheman och mönster.

Det är alltså en speciell typ av förnimmelse som avses. Viktor Sklovskij diskuterar främmandegörande som en verkande kraft i konst över huvud taget. Konstens främsta uppgift, enligt Sklovskij, är att avautomatisera vår varseblivning, att få oss att se med nya ögon på en företeelse. Han menar att ett konstverk är uppbyggt av en svit grepp som är avgörande för dess konstnärliga effekt (Sklovskij 1971).

Andra semiotiker som Jan Mukarovsky (1971) och Roman Jakobson (1974b) menar att det estetiska perspektivet kan spela en viktig roll även i andra sammanhang än inom konst och utan att vara dominant. Eftersom ett estetiskt perspektiv kan finnas även i andra sammanhang än inom konst har den estetiska funktionen inte endast med sinnesförnimmelse att göra, utan snarare med idén om att betrakta företeelser på ett nytt sätt, vilket kan vara viktigt i flera olika sammanhang. Att främmandegöra blir då ett sätt att förflytta något i sig välbekant till en främmande sfär. Att främmandegöra blir att de- och rekonstruera snarare än att reproducera. Mukarovsky och Jakobson ser också det estetiska som en opposition till det instrumentella. Det instrumentella är till för att tjäna ett syfte vid sidan av det egna.

Ett än vidare perspektiv på detta fenomen har semiotikern Jurij Lotman. Han talar då om kreativitet. Om kreativitet är att skapa ny mening så består den nya meningen inte av något nytt i egentlig mening, utan i en ny kombination av element som var för sig kan vara välkända i ett annat sammanhang. Lotman skriver:

Creative thinking both in science and in art is based on analogy and follows the principle of co-joining objects and concepts which could not be brought together without a rhetorical situation (Lotman 1990:45).

Objekt eller tankar som tillhör två kulturer eller världar förenas, och i denna retoriska situation uppstår en spänning där objektet eller tanken ses i ett nytt perspektiv.

I ett sådant sätt att se blir estetiska läroprocesser inte enbart en fråga om att sinnesförnimmelse ska påföras den pedagogiska rationaliteten i syfte att göra den mindre teoretisk. Snarare handlar det om att tänka på ett nytt sätt i skolan. Här diskuterar

vi alltså utifrån ett i viss mening medieneutralt perspektiv. Vi redovisar en lista som antyder åt vilket håll vi vill komma med begreppet. Om man som semiotiken skiljer mellan instrumentell och estetisk funktion skulle man kunna skilja mellan instrumentella och estetiska läroprocesser. Vi har i följande tabell försökt ställa instrumentella läroprocesser mot estetiska läroprocesser.

INSTRUMENTELLA LÄROPROCESSER	ESTETISKA LÄROPROCESSER
Eleven som en behållare för kunskap	Eleven som medskapare i en kunskapsprocess
Läraren som förmedlare av redan färdig kunskap	Läraren som iscensättare av kunskapssituationer
Enstämmig skolmiljö	Flerstämmig skolmiljö
Fakta	Upptäckt
Atomisering	Transfer, överskridning
Fast textbegrepp	Vidgat textbegrepp, multimodalitet
Svar utan frågor	Kunskap ur dialog
Automatiserad kunskap	Främmandegörande kunskap
Reproduktion	Kreativitet
Snävt kunskapsbegrepp	Vidgat kunskapsbegrepp
Ytkunskap	Djupkunskap
Förväntad kunskap	Förvånande kunskap
Fasta begrepp	Skapande begrepp
Entydig kunskap	Mångtydig kunskap

Sammanfattningsvis så ligger begreppet estetiska läroprocesser och dess innehåll inte endast i betoningen av aisthesis, 'förmim-

melse', såsom en sinnlig opposition till den teoretiska skolan, även om detta är ett viktigt perspektiv, utan snarare i något annat som kan finnas på fler områden än just när det gäller förnimmelse. I främmandegörandet ligger bl.a. mångtydighet, dialogicitet och kreativitet. Vi avslutar avsnittet med två citat, det ena från *Att lära och leda* och det andra från Vygotskij, för att belysa släktskapet i sättet att tänka om lärande respektive om kreativitet. Det gemensamma perspektivet är främmandegöring.

Med lärande avses att förståelsen av ett fenomen, en företeelse eller en situation förändras; från att förstå något på ett visst sätt till att förstå detta på ett annat sätt. Vi ser det vi lärt oss "med andra ögon" (Utbildningsdepartementet SOU 1999:63).

Kreativitet kallar vi en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapade är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre (Vygotskij 1998:11).

Uppfattat på detta sätt kan estetiska läroprocesser vara en del av skolans alla ämnen, förutsatt att man där kan se något nytt med andra ögon.

### 3.8 Bedömning/utvärdering av estetiska ämnen och läroprocesser

Synen på utvärdering är relativt kontroversiell inom estetiska ämnen och rör sig inom ett brett spektrum av synpunkter. Motstånd till att bedöma och utvärdera estetisk undervisning kan förekomma. Enligt Stake (1991) ser många amerikanska klasslärare konst som en känslornas domän och som en motsats till kognition. Konstverk ses som manifestationer av konstnärers känslor och publikens upplevelse som utbytbar med konstnärrens. Vidare ses konst som individuell, originell och personlig. Klasslärarna ansluter alltså till den tidigare diskuterade grundläggande dikotomin.

Synen på konst som oändlig och omätbar och i avsaknad av kriterier är inkompatibel med skolans ständiga bedömning och



utvärdering och innehållet i de estetiska ämnena ses av många som något som inte kan läras och inte heller kan utvärderas, därför finns heller inga kriterier för lärande och utveckling. Bresler (1991) skriver:

Implicit in what teachers said is the belief that creativity and expressiveness are natural and undirected. The artist's inner world is the only factor leading the activity. Most teachers did not refer to art as hard work, perseverance, and struggle, nor to the role of learning skills and experimenting with materials and ideas. These views fit with the lack of evaluation I observed in classrooms.

Art education administrators should be aware of the consequences of this disavowal of cognitive skills. If there are no cognitive criteria, then it follows that there can be no intellectual progress, no learning (s. 82f.).

Dorn (1999:164) hävdar däremot krasst att

the realities are that, without strong conceptually based programs and valid and reliable ways to assess art learning in schools, the arts will never play a truly vital role in American schooling. Although we may want to reject the idea, it is still true that what cannot be evaluated in schools cannot be said to exist.

Dorn tillägger på ett annat ställe:

as some skeptics note, "How can you assess a child's feelings?" Such an attitude does, however, also serve other interests, including those of some school districts and state departments where they do not have either the expertise or financial resources to develop or implement arts assessments (s. 259).

Eisner (1996) påpekar att förhållandet mellan undervisning i estetiska ämnen (han diskuterar främst Art) och bedömning och utvärdering är spänt. Förutsägbarhet, rationalitet och precision, som betonas i testverksamhet med psykometriska metoder, är inte kompatibelt med estetiska läroprocesser. Man söker i ett test ett korrekt svar, medan man i estetisk verksamhet söker gestalta helheter, konfigurationer och personliga erfarenheter. De estetiska ämnena är enligt Eisner också traditionellt kopplade till progressivismen, som utgår från Rousseau. Man ser ett mål med undervisning i att befria barnet från den regelstyrning och de konventioner som utgår från skolan, vilket kan sammanfattas i föreställningen om "barnet som konstnär" (Eisner 1996:2).

Att estetiska ämnen inte har anammat den pedagogiska rationalitetens mätmetoder behöver dock inte, enligt Eisner, vara en nackdel. Testning intresserar sig mer för statistisk precision än av relevans för utbildningen. Reliabiliteten har varit viktigare än validiteten; man har inte utvärderat vad man hävdade att man utvärderat. Testandet har varit inautentiskt och har inte synliggjort "educational performance" (s. 3). Han menar följaktligen att utvärdering/bedömning inom estetiska ämnen bör studera autentiska prestationer i skolan, i stället för att iscensätta dekonstruktionaliserade testsituationer.

Eisner ger i sin artikel några argument för bedömning/utvärdering inom estetiska ämnen. Utbildare behöver kunna utvärdera resultatet av sina ansträngningar för att skydda elever från inkompetent undervisning och illa utformade kursplaner. Föräldrar och allmänhet behöver förvissas om att skolan tar professionellt ansvar för användningen av de ekonomiska medel de använder. Vidare innebär avsaknad av utvärdering/bedömning ett intellektuellt vacuum som förhindrar pedagogisk utveckling.

Widar Henriksson diskuterar den s.k. utbildningstriaden (Henriksson 2002-12-10) som innefattar (1) utbildningsmål och kursplan (2) utbildning och lärandeprocesser samt (3) utbildningskontroll och examination. De tre elementen balanseras så att om man modifierar ett element så bör det påverka de andra elementen. Ett sådant systemperspektiv kan i en analys t.ex. leda till uppfattningen att genomförandet av en kurs inte stämmer med målen, eller att examination inte sker på vissa av kursens delar, utan endast på andra delar. En utvärdering kan vidare innebära att kursens läroprocesser måste modifieras. Ett sådant helhetsperspektiv kan synliggöra utvärdering och bedömning som ingående som ett naturligt och viktigt kvalitetssäkrande inslag i undervisning, snarare än som enbart ett sätt att rangordna elever/studenter/kurser/skolor. Helhetsperspektivet synliggör bedömning och utvärdering på så sätt att den inte längre ligger som ett dolt inslag, egentligen utanför kursen. Istället relateras den till mål och undervisning och kan aktualiseras såväl innan som under och efter kursens avslutande.

## *Blooms taxonomi i relation till estetiska läroprocesser*

När det gäller utvärdering och bedömning av kunskap har Blooms taxonomi ansetts som en viktig grund. Den har nyligen kommit i en ny upplaga (Anderson och Kratwohl 2001). Taxonomin är uppbyggd som ett koordinatsystem där the Cognitive Process Dimension utgör den horisontella axeln och the Knowledge Dimension utgör den vertikala axeln. En fråga för de estetiska ämnena är om Blooms taxonomi kan användas när det gäller de olika typer av kunskap som representeras av ämnena. Beträffande användandet av Blooms taxonomi, föreslår Wetterholm i en artikel (2003) att man prövar bildämnets huvudsakliga kunskapsinnehåll, såsom det representeras av Kursplan 2000, i Blooms kunskapsdimension, the Knowledge Dimension. Vi kan följa Wetterholms resonemang om hur kunskapsinnehållet kan hänföras till antingen factual, conceptual, procedural eller metacognitive knowledge, Blooms olika typer av kunskapsinnehåll.

När det gäller bilds kursplan som omfattar (1) Visuell perception och bildproduktion; (2) bildbeskrivning, bildtolkning, bildanalys; (3) konst- och kulturorientering och (4) bildkommunikation föreslår Wetterholm att (1) Visuell perception och bildproduktion hör till Blooms factual knowledge, faktakunskap, (2) bildbeskrivning, bildtolkning, bildanalys hör till Blooms conceptual knowledge, begreppsmässig kunskap, (3) konst- och kulturorientering hör till Blooms procedural knowledge, procedurkunskap och (4) bildkommunikation hör till Blooms metacognitive knowledge.

	DEN KOGNITIVA PROCESSDIMENSIONEN					
KUNSKAPS-DIMENSION	1. Att minnas	2. Att förstå	3. Att fullfölja	4. Att planera	5. Att evaluera	6. Att utföra
<b>A. Faktakunskap</b> Visuell perception och bildproduktion						
<b>B. Begreppsmässig kunskap</b> Bildbeskrivning tolkning analys						
<b>C. Procedurkunskap</b> Konst- och kulturorientering						
<b>D. Metakognitiv kunskap</b> bildkommunikation						

Ur: Wetterholm (2003) Efter Anderson & Krathwohl (2001)

Vart och ett av bildämnets här nämnda fyra moment kan dock, enligt vårt sätt att se det, passa in på två eller flera av Blooms kunskapsdimensioner. Det innebär att endast vissa delar av ett "moment" kan passa under respektive kategori i Blooms taxonomi. Wetterholm nämner också detta problem. Sätter man in konstorientering i procedurkunskap (dvs. såsom vi ser det ungefär "färdighet") hamnar ett begrepp som t.ex. renässans utanför eftersom det snarast hör till conceptual knowledge. Men om man tillämpar konsthistoriska studier i samband med egen bildproduktion, typ att man söker förebilder eller gör parafrafer, då blir det lämpligast att placera detta under rubriken procedural knowledge. Ytterligare ett exempel: Placeras bildproduktion under rubriken factual knowledge blir dess uppenbara proceduraspekt osynlig, endast kunskaper typ namn på material och tekniker blir synliga. Och på samma sätt: Om man sätter in bildtolkning i conceptual knowledgefacket kommer själva bildupplevelsen inte att bli synlig (om den är estetisk till sin karak-

tär) eftersom, såsom vi ser det, ingen av de fyra kunskapsdimensionerna riktigt täcker in den.

Sammanfattningsvis kan olika delar av samma moment i ämnet hamnar i olika av Blooms innehållskategorier, vilket inte är förvånande eller egentligen problematiskt, annat än att alltför många kategorier skapar en ohanterlig apparat för analys. Mer problematiskt är att viktiga aspekter av ämnet kanske faller utanför, t.ex. estetisk upplevelse. Bloom exemplifierar relativt sällan till estetisk verksamhet när de olika kategorierna exemplifieras. En förutsättning för att Blooms taxonomi ska fungera inom olika estetiska ämnen är att den är medieneutral och att följaktligen de kognitiva kategorierna kan fungera oberoende av vilket medium som den tillämpas på. Vi är dock ännu inte säkra på att Bloom verkligen är medieneutral i sin taxonomi.

En nyhet i den nya upplagan av Blooms taxonomi är att kognitionen är ordnad på en processaxel, the Cognitive Process Dimension, från enkel till mer komplex kognition. Den omfattar följande delar, inom parentes anges Wetterholms förslag på svenska översättningar: remember (att minnas), understand (att förstå), apply (att fullfölja), analyze (att planera), evaluate (att evaluera), create (att utföra).

Glädjande för estetiska ämnen är att man infört begreppet 'create' som avslutande nivå på processaxeln (s. 85). I diskussionen av begreppet påpekar man dock att det inte är ett "fritt kreativt uttryck" som avses. Snarare bygger kreativiteten på en bearbetning av tidigare inlärt material. Man redogör för vad vissa anser som creativity, framställande av "ovanliga produkter" och som ett resultat av någon "speciell färdighet". Man preciserar sedan vad man menar med kreativitet genom att hävda att utöver kravet på att skapa unika produkter, gäller det också framställningar som alla kan genomföra. Om inte ett sådant krav föreligger kommer studenter att skapa, i betydelsen att göra en egen syntes.

Passagen är svårtolkad, men genom att tala om "speciella färdigheter" vill man sannolikt lägga de estetiska ämnena utanför denna kategori 'create', särskilt när man samtidigt påpekar att

det inte gäller ett fritt kreativt uttryck. Man menar alltså att de estetiska ämnena omfattar speciella färdigheter som inte är av vikt i ett generellt skolsammanhang, samtidigt som de präglas av spontanitet och inte av en processororienterad kumulativ utveckling. Ett annat sätt att tolka passagen är att man menar att de ”speciella färdigheterna” och de ”ovanliga produkterna” inte kan komma ifråga i skolsammanhang eftersom dessa aspekter av skapande gäller en typ av genialitet som inte ryms inom det kognitiva spektrum som Bloom’s taxonomi omfattar.

Wetterholm (2003) översätter ‘create’ med ‘utföra’ och tolkar avsnittet så att det är möjligt att använda begreppet på t.ex. bildverksamhet i skolan. Kreativitet kan för honom (Wetterholm mejlkontakt) omfatta såväl unik produktion som det ”all students can and will do” (s.85). Wetterholm ser den kognitiva och den kreativa processen som delvis kongruenta och delvis parallella. Den kreativa processen kan inledas i den kognitiva processens att minnas-dimension och i kunskapsdimensionen faktakunskap. Om den kreativa processen är lyckad och fullföljd resulterar den i det unika. Hur enskilda elever kommer att agera vet vi inte i processens inledning. Han menar vidare att det unika som begrepp i pedagogiska sammanhang måste ges en något annorlunda innebörd än i dess mest stränga tolkning. Han hänvisar till Egon Fenyo skriver i *Om kreativitet och flow* (Klein, G., red. 1990) att ”Kreativ är en människa som på en eller annan nivå antingen tänker eller gör något mer eller mindre nytt eller originellt, som anses värdefullt i något avseende av ett större eller mindre antal människor, eller som åtminstone representerar någon form av värde för upphovsmannen själv” (s. 28). Detta senare menar Fenyo vara ett gränsfall.

Kanske är vår tolkning snarare ett sätt att förstå Blooms intention, medan Wetterholm i sin tolkning mer ser till möjligheten av att använda Blooms taxonomi för bildämnet syften. Vi ser positivt på Wetterholms fortsatta försök att använda Blooms taxonomi för bedömning i bildämnet. Det kan skapa underlag för jämförbarhet mellan olika skolämnen och bidra till att minska estetiska ämnens marginalisering.

## *Dialogicitet vid bedömning/utvärdering av estetiska läroprocesser*

Utvärdering har verkat och verkar inom ett rationalistiskt paradigm och har traditionellt handlat om att styra uppifrån (Lundahl & Öquist 2002). Utvärderingar befinner sig inom relationen systemvärld och individ. Om utvärderingen inte räknar med individens deltagande och subjekt får en utvärdering inget dialogiskt perspektiv utan endast ett monologiskt, t.ex. som de lärares I-R-E-sequences som tidigare diskuterats i samband med dialogicitet och flerstämmighet. Den som formulerat frågorna och som redan kan avläsa svaren i enlighet med facit, t.ex. i form av styrdokument, blir den som har tolkningsföreträdet och makten att sortera och bedöma.

Lindström (2003) menar angående bedömning vidare att man över tid rört sig från bedömning av kunskaper och färdigheter i riktning mot en bedömning av förståelse, förmågor, kreativitet och kommunikation. Från att ha varit en normbaserad och kontrollerande bedömning av produkter har bedömning idag tonvikten på en kriteriebaserad bedömning av processer i syfte att befrämja och diagnosticera lärande. Förr låg tonvikt på rätt svar, idag på fruktbara frågor och att lära av erfarenheter. Förr ägde en bedömning rum vid ett skriftligt prov vid ett tillfälle och summerades i en poängsats. Allt oftare studeras vid bedömning snarare framsteg samt starka och svaga sidor i ett sammanhållet undervisningsperspektiv. Det som bedöms kan se olika ut; portföljer, loggar, gestaltningar, utåtriktad verksamhet, CD-ROM etc. Förr bedömde läraren enväldigt, men nu bedömer lärare och elever tillsammans det lärande som äger rum. Från att ha varit två separerade moment, vävs undervisning och bedömning ihop.

Om kommunikationen mellan utvärderare/bedömare och informanter, m.fl. aktörer ökar, om intersubjektiviteten i processen ökar, och om utvärderingen är baserad på hur lärande går till, kan utvärderingen lättare synliggöra den studerade verksamheten. Det kräver att komplexiteten i lärandet fångas upp i utvärderingen och synliggörs i den.

När det gäller den svenska Nationella utvärderingen 1992 så vilade den på Lgr 80, som i styrde undervisningen i såväl huvudmoment som delmoment. Utvärderingen kom följaktligen att i hög utsträckning studera huruvida undervisningen följde huvud- och delmoment i Lgr 80. Angående en del av Nationella utvärderingen i bild, studiet av bilduppfattning, skriver Eklund et al. att

Elevernas uppfattning kan betraktas som en återspeglning av lärarnas undervisning och lärarnas som en återspeglning av läroplanens intentioner.

Lärarnas uppfattning kan i sin tur jämföras med uppfattningen i en kontrollgrupp bestående av handledare. Då handledarna är aktiva i utbildningen av lärare i Bild, kan de antas vara väl införstådda med undervisning i bildanalys enligt Lgr 80 (s. 21).

Formuleringen kan förstås mot bakgrund av huvudmomenten och de detaljerade delmomenten i kursplanen i bild i Lgr 80. Varianterna och ämneskonceptionerna blir sålunda inte fullt ut synliga i utvärderingen. Verksamheten och ämneskonceptionerna ses i termer av återspeglning snarare än varians i förhållande till invarians, vilket innebär att dialogrelationen mellan utvärderare och utvärderad tonas ned i utvärderingen. I Nationella utvärderingen 2003, vars resultat i skrivande stund ännu inte är publicerade, upprepas i viss utsträckning upplägget av NU -92, eftersom det delvis är en repeatstudie man begär från Skolverket. Samtidigt föreligger idag en annan kursplan, därför kan enkäterna inte vara helt identiska. När det gäller bild så lägger man dock till en processtudie, utöver enkätdelarna. I slöjddämnet fanns redan i NU -92 en processtudie, där eleverna bl.a. skrev dagböcker.

Lindström, Ulriksson & Elsner (1999), (US 98), som utvärderat elevers skapande i bild, påpekar att man i tidigare utvärderingar av bildämnet 1989 och 1992 endast beaktat det färdiga resultatet av det skapande arbetet och samlat in de bilder som skapades vid endast ett lektionstillfälle. Bildframställnings- och bilduppfattningsuppgiften genomfördes i NU -92/Bild under 40 minuter vardera, vilket är en kort tidsrymd. När det gäller bildframställning i Nationella utvärderingen i bild -92 skulle eleverna under 40 minuter göra en skiss av ett tänkt centrum i den lokala



tätorten år 2020. Det var alltså frågan om en skiss till en tänkt senare bild som skulle utföras under en så pass kort tid som 40 minuter, utan mer preciserad instruktion. Endast resultatet, en enda bild, kunde bedömas.

Vad gäller såväl innehåll som utförande bedömdes resultatet av bildframställningsuppgiften i NU -92 i bild som svagt. Ett stort antal lärare uppgav (58,3 %) vidare att uppgiften inte var typisk för den undervisning de bedrev. Som utvärderarna påpekar hade inte lärare och elever möjlighet att tillsammans välja tema eller metod för arbetet och den dialog mellan lärare och elev under arbetet som är typisk för bildundervisning saknades. De påpekar att uppgiften hade blivit mer lik vanlig undervisning om den hade kunnat ingå i en större pedagogisk kontext, men det var inte möjligt under den i undersökningen aktuella tidsramen. Utvärderarna betraktar dock de svaga resultaten som alarmerande.

En fördjupad bild av elevers skapande kan inte synliggöras under så kort tid och utvärderaren får enligt Lindström et al. (1999) svårigheter att skapa sig en uppfattning om hur bildskapande går till. Resultatet säger något om de förutsättningar, bl.a. i form av styrdokument, som utvärderarna arbetade under i Nationella utvärderingen 1992. Utvärderingen kan inte anses vara autentisk, i den meningen att den inte liknade en vanlig undervisningssituation. Den inbegrep heller inte läraren. Eleven kunde inte fungera som subjekt i utvärderingssituationen, utan utsattes snarare för utvärdering. Dialogicitet var inte möjlig. Bilden var dekontextualiserad från sitt sammanhang, eftersom en enstaka bild skulle framställas vid endast ett provtillfälle.

Lindström et al. (1999) diskuterar tidsaspekten i bildskapande i ett processuellt perspektiv. Det vore önskvärt, menar man, att bedöma såväl elevers skapande processer som produkter av elevers skapande. En sådan fördjupad beskrivning av den skapande förmågans utveckling kräver i så fall en infallsvinkel i utvärderingen som istället förmår synliggöra elevers kreativitet i ett mer mångdimensionellt och tidsmässigt vidare perspektiv för att synliggöra intentionen och hela processen av skisser och modifieringar på väg mot en färdig bild.

De portföljer som studerades i Lindström et al. (1999) ställdes samman under en period på mellan 10 timmar (grundskolan) och 30 timmar (gymnasieskolan). De innehåller t.ex. skisser, utkast, reflektioner i loggböcker, förebilder som verkat inspirerande, videobandade intervjuer samt det avslutande resultatet/verket. I projektet har sju kriterier prövats som anger längs vilka dimensioner kunskap studerades, tre produkt- och fyra processkriterier. Inom parentes anges de förenklade kriterier som eleverna tog del av. Produktkriterier: 1. Förverkligande av intentionen med bilden (Måluppfyllelse) 2. Färg, form och komposition (Bildens formspråk) 3. Hantverksskicklighet (Hantverk) Processkriterier: 4. Undersökande arbete (Envishet och tålamod) 5. Uppfinningsförmåga (Fantasi och djärvhet) 6. Förmåga att utnyttja förebilder (Kunna lära av andra) 7. Förmåga till självvärdering (Självkänedom). Till detta kommer 8. Sammanfattande omdöme. Till varje kriterium följer s.k. rubriker som ordnar nivåerna inom varje enskilt kriterium. Man använde fyra steg som i bedömningsskedet kunde öka till 12 steg (inklusive + och -).

Rubrikerna och nivåbeskrivningarna är relaterade till den utvecklingsgång från novis till expert som Hubert och Stuart Dreyfus diskuterat (Lindström 2002). Lindström et al. (1999: 86) skriver:

De har beskrivit utvecklingen av kompetens från novis till expert genom ett antal steg. Nybörjaren följer de regler han lärt sig, oavsett vad som händer. Den avancerade nybörjaren har dessutom genom erfarenhet lärt sig vad som brukar fungera i praktiken och tar hänsyn till det. Den kompetente har ett syfte i bakhuvudet och motiverar sitt beteende utifrån detta. Den skicklige anpassar sitt handlande till en ny situation genom att i minnet återkalla hur denna liknar eller skiljer sig från liknande situationer, medan experten utför dessa operationer utan att ens tänka på vad han gör. Kompetensen har blivit "automatiserad", dvs. den har bildligt talat sjunkit ned i det kognitiva systemets "tysta" kunskapsområde". /.../ "Den har, för att tala med läroplanskommittén (SOU 1992; 94), blivit en del av individens förtroghetskunskap.

Här föreligger emellertid ett viktigt teoretiskt problem när det gäller bedömning inom estetiska ämnen. Om man med expertis menar att kunskap blivit automatiserad, hur ska man då förklara

expertens uppfinningsförmåga (fantasi och djärvhet)? Automatisering kan knappast överensstämma med den expertis som krävs för att experimentera, ta risker och finna oväntade lösningar, såsom är vanligt inom konst. Om man anser att främmandegöringsgreppet (se tidigare redogörelse för begreppet) är centralt inom konst, så kan man inte gärna acceptera dess motsats, automatisering, som ett tecken på mästerskap inom konstnärlig verksamhet. Sannolikt är det så att mästerskap ser olika ut på olika områden, och bröderna Dreyfus' syn på mästerskap tycks främst vara hämtat från hantverksområdet. Inom konsten innebär kravet på främmandegöring sannolikt att mästerskapet i det automatiserade behärskandet ses som virtuositet. Men virtuositet är knappast allmänt erkänt som ett tecken på mästerskap inom konst, utan ses snarare som något som redan har stelnat till perfektion och därför relativt irrelevant. Den konstnär som sätter främmandegörandet av sin egen expertis främst är sannolikt redan på väg bort från denna virtuositet till ett nytt område att utforska.<sup>25</sup> Även om bildämnet eller andra estetiska ämnen

---

<sup>25</sup> Ett exempel: Multimedie- och performancekonstnären Laurie Anderson berättar om sin föreställning Happiness och om hur den arbetades fram. Anderson berättar i en intervju att föreställningen "utgår från de erfarenheter hon gjorde under en process då hon testade att spränga gränserna för sina invanda livsmönster. Hon gjorde resor, arbetade på McDonald's och bodde på en av Amishfolkets gårdar." (Aschenbrenner 2003:5). Hon citeras i intervjun:

"- Jag kände att jag hade fastnat i mina gamla invanda spår och ville placera mig själv i sammanhang där jag inte visste hur jag skulle bete mig. Det var ett sätt att öka min förmåga till empati, att förstå andra människors liv. Och det var väldigt intressant, inget av det jag lärde mig var vad jag hade förväntat mig.

### **Så vad lärde du dig?**

- Till exempel att Amishfolkets liv var helt outhärdligt för mig på grund av deras oförmåga att komma med negativa uttalanden. De kvävs av sin egen godhet eftersom de aldrig kan ha en konflikt med någon. Jag hade en vision om det idylliska, lantliga livet, men började längta vansinnigt mycket efter storstaden där människor kan skälla ut varandra.

(Aschenbrenner 2003: 5). Vi kan här förstå att Andersons syfte i den konstnärliga processen inte var att bemästra, utan snarare att tvärtom, att utsätta sig för en situation hon inte bemästrade. Den grundläggande konstnärliga processen i detta arbete är därför just främmandegörandet.

inte är helt överlappande med konstarnas respektive världar, torde den här diskuterade divergerande synen på vad mästerskap är, färga av sig på vad mästerskap kan vara inom estetiska ämnen. Frågan behöver därför ett fördjupat studium.

För varje nivå och varje kriterium finns en deskriptor som anger de utmärkande dragen för just denna nivå.<sup>26</sup> Lindström (2002) ger några anvisningar på hur nivåbeskrivningarna bör utformas: De bör vara så pass generella så att sambandet med övergripande mål framgår. Nivåer som gäller endast en viss uppgift blir mer konkreta och lättare att tillämpa, men skymmer lätt ett vidare perspektiv och elevers och lärares handlingsutrymme. Nivåerna ska vidare vara beskrivande för specifik kvalitativ kompetens på respektive nivå. Det handlar inte om endast mer eller mindre i kvantitativ bemärkelse eller en enkel värdering i termer av bättre/sämare. Nivån ska också beskrivas i parallella termer, inom samma kriterium. Man ska inte föra in delar av ett annat kriterium eller andra bedömningsgrunder på en annan nivå. Nivåerna ska varken vara för många eller för få. Tre nivåer kan räcka utifrån den kvalitativa skillnad som är önskvärd att uppmärksamma mellan de olika nivåerna. Det viktiga är inte fördelningen, utan snarare de olika dimensionerna.

Bedömning är inte endast något som har att göra med betyg-sättning. Inför vi ett flerstämmigt perspektiv också i bedömningen vidgas bedömning till att vara en ständigt återkommande aktivitet mellan elever och mellan lärare och elev. Bedömning blir sålunda en del i den kommunikativa processen, där varje elev får möjligheten att såväl ge som få synpunkter på sitt arbete. Även läraren kan få synpunkter på sitt arbete och synpunkter på åtminstone den lokala kursplanen i ämnet. På så vis kan bedömning avdramatiseras och bli en del av den dialogicitet och interaktivitet som idealt präglar kreativa miljöer. Att uppleva, värdera och bedöma är viktiga delar av en fullbordad

---

<sup>26</sup> Kriterier svarar mot vad man i Kursplan 2000 kallar Bedömningens inriktning. Vad Lindström kallar nivåbeskrivningar motsvaras i Kursplan 2000 av betygsriterier. I engelskspråklig litteratur talar man om standards. En viss begreppsförvirring är rådande här.

kommunikativ process. Den innefattar inte endast själva den skapande akten.

En bildlärare känner väl till de svårigheter vid bildsamtal som föreligger i ett klimat där fritt skapandedoktrinen dominerar och där den skapade bilden ses som en individuell, originell och personlig inre bild som uttrycker känslor. Svårigheten vid bedömningen är att den då ofta inte längre gäller den aktuella bilden, utan istället den person som framställt bilden. Detta försvårar kritik och bedömning, såväl i grupp som mellan elev och elev och mellan lärare och elev. Här kan kriterier vara till hjälp som underlag vid såväl bildsamtal som vid bedömning.

I sammanhanget bör påpekas att Lindström et al. (1999), *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*, främst lägger tyngdpunkten på bedömning av elevers skapande inom bildämnet. Ämnet innehåller dock också ett receptionsmoment innehållande bildtolkning och bildanalys samt konst- och kulturorientering och bildkommunikation. När det hävdas att man bedömer "elevernas allmänna bildspråkliga förmåga, dvs. deras möjligheter att i bild gestalta upplevelser, erfarenheter och kunskaper" (Lindström et al. 1999:101) vid värdering av elevers skapande i bild blir ett sådant påstående missvisande sett ut kursplanens perspektiv.

När det gäller formuleringarna av kriterierna kan vi vidare iaktta, inte endast när det gäller kriteriet "hantverksskicklighet", utan genomgående, att det som åsyftas är de traditionella hantverksbaserade konstarterna teckning, målning och skulptur. Bildämnet omfattar som nämnts inte endast ett konstperspektiv, utan också ett medieperspektiv, vilket innebär att exemplen inom kriterierna bör utvidgas mot medievärlden för att bättre täcka in kursplanen i bild. Dessutom, vilket också påpekas i Lindström et al. (1999), befinner sig konstvärldens kriterier i förändring. Carl Johan de Geer påpekar där i en intervju att inom samtidens konst är "tänkandet viktigare än handens gärning" (s. 124). Det innebär, som vi tolkar det, att läraren i en modern bildundervisning, och inom estetiska ämnen, själv bör reflektera över kriteriernas relevans vid bedömning av en kurs.

Sannolikt är det val av kriterier som Lindström et al. (1999) kommit fram till baserade på anglosaxiska länders mer konsartsorienterade estetiska ämnen.

Bedömning och utvärdering är viktiga kvalitetssäkrande element inom estetiska ämnen, som av tradition inte beaktat dessa aspekter av undervisning. Uppmärksamhet på utbildningstraden, att se genomförandet i relation till mål och bedömning av uppnående, kan vara ett sätt för läraren att djupare reflektera över ämnets, sin egen och elevernas roll. Utvecklandet av kriterier och nivåbedömning kan förtydliga verksamheten inom ett estetiskt ämne eller läroprocess. Det ger också aktörerna en möjlighet att samordna sina förväntningar och förtydliga sina intentioner.

Beträffande frågan om nationella prov i estetiska ämnen förhåller vi oss ännu så länge avvaktande. Som Eisner påpekar ligger det, som vi tidigare nämnt, inte i ämnenas intresse att använda tester med psykometriska metoder eftersom de inte är kompatibla med estetiska läroprocesser. Utvärdering/bedömning inom estetiska ämnen bör studera autentiska prestationer i skolan, i stället för att iscensätta dekontextualiserade testsituationer. För att få ett säkrare underlag för ett svenskt förhållningssätt i frågan bör studier av internationell provverksamhet genomföras, t.ex. av CPE (Central Practical Examination) i Holland och IB (International Baccalaureat).

Utöver Eisners synpunkter för utvärdering inom estetiska ämnen vill vi påpeka att likvärdigheten mellan skolor skulle främjas av ett nationellt prov inom estetiska ämnen. Ett illa utformat nationellt prov kan däremot öka likriktningen och förhindra möjligheten till estetiska läroprocesser som utgår från lokala förhållanden. Innan man förordar nationella prov i estetiska ämnen bör man utveckla och bygga in process- och produktkriterier med hjälp av portföljvärdering, som en del av kursplanen och av undervisningen ute i skolorna.

### 3.9 Vetenskapsrådets stöd till forskning om estetiska ämnen och läroprocesser

Sedan ett par år har Vetenskapsrådet särskilda medel för forskningsområdet utbildningsvetenskap. Enligt regleringsbrevet för vetenskapsrådet skall medlen huvudsakligen användas till forskningsprogram i nära anslutning till lärarutbildning, där universitet och högskolor kan samverka.

Rådet nämner även två huvudområden. Det ena avser forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner, och det andra berör skolsystemets/ utbildningssystemets utveckling. Värt att notera är att rådet särskilt poängterar behovet av att skapa nya och gärna tvärvetenskapliga forskningsprogram, inom områden av relevans för den pedagogiska yrkesverksamheten och lärarutbildningen. Rådet poängterar även vikten av praxisnära forskning om lärandets innehåll och organisering inom olika ämnesområden.

Vi har gått igenom de senaste två årens fördelning av medel inom utbildningsvetenskap i syfte att se vilka forskningsprojekt som tilldelats resurser att utveckla området forskning inom estetiska ämnen och estetiska läroprocesser. Informationen har hämtats från Vetenskapsrådets projektdatabas. Vi har sökt bland beviljade projekt, främst rubricerade som utbildningsvetenskaplig forskning, men även projekt som beviljats av det humanistiskt- samhällsvetenskapligt rådet.

Det mest omfattande projektet som beviljats medel är *Forskar-skola med inriktning mot estetiska läroprocesser: gestaltning – kunskap – didaktik*. Nio miljoner på två år har tilldelats. Det leds av professor Staffan Selander vid lärarhögskolan i Stockholm (LHS) i samarbete med Stockholms universitet (SU) och Interaktiva Institutet (II). Flera institutioner samverkar för att arbeta för etablerandet av en forskarskola med inriktning mot estetiska läroprocesser: Danshögskolan (DH), Dramatiska Institutet (DI), Idrottshögskolan (IH), Konstfack, Kungl. Musikhögskolan (KMH) och Lärarhögskolan. I ansökan poängteras att estetiska läroprocesser har betydelse utöver den konst-

närligt skapande verksamheten, då det innefattar skapande, gestaltning och förståelse, som är centralt i allt lärande. Samtidigt poängteras bristen på teoribildning och frånvaron av systematiskt utarbetade begrepp.

De olika delprojekten är avsedda att lyfta fram nya avhandlingssämen. Bland de områden som avses belysas kan nämnas: Rummets, tidens och formens betydelse i dansundervisningen, Estetiska läroprocesser, kunskapsbildning och utveckling av förtroende och personlighet (DI), Rörelse, kropp och genus (IH), Virtuellt konstruktion och design som kunskapsutveckling (II), Att synliggöra och begreppsliggöra gestaltungsprocesser (Konstfack), Musikalisk gestaltning/ uppförandepraxis som kunskapsutveckling (KMH), Formgivning/ design/ konstruktion som kunskapsprocess (LHS) och slutligen Lärande och gestaltande verksamhet (SU). Man kan notera att samtliga ingående institutioner har sin bas i Stockholmsområdet. Projekttiden går ut 2003 och färdiga rapporter att tillgå bör således väntas under slutet av året.

Projektet *Musiklärarutbildning i ett historiskt perspektiv* under ledning av professor Sture Brändström har erhållit knappt 5 miljoner på tre år för att belysa två huvudfåror inom musikpedagogiken. Man anger den utbildningsvetenskapliga relevansen främst till att studera musikens och ytterst konstnärliga ämnens roll inom den nya lärarutbildningen.

Fem miljoner på tre år ges till projektet *Interaktion i musikundervisning. En studie av lärarutbildning och gymnasieskolans estetiska program*. En studie som leds av Anna – Lena Rostvall, Lärarhögskolan i Stockholm, avser via studier av undervisningssituationer belysa lärares och elevers interaktion. Tomas Saar vid Musikhögskolan i Inggesund har fått 300 000 för att studera *Musikämnets kunskapsformer och läromiljöer – att utveckla ett tematiskt arbetssätt i skolan*. Projektet avser att utveckla praktiska samverkansformer mellan musik och andra teoretiska ämnen. Man poängterar behovet av att överbrygga tudelningen av vetenskaplig kunskap som står för främst reproduktion och faktainläring, och estetiska ämnens fokus på utförande, form och material,



som är produktiva och praktiska. Stephan Blad har beviljats 1,5 miljoner på tre år för studier av normer och värderingar i och om musikläraryrket från år 2003.

Professor Bengt Olsson beviljats en knapp miljon för forskning om *Kollegier för forskning och utveckling på det konstnärliga området*. Det gäller främst projekt där konst och teknik relateras till det i Göteborgs universitets regi nybildade IT-universitetet. Knappt 1,5 miljoner på tre år har också tilldelats P-O Erixon för forskning om *Genrer i rörelse – estetiska textpraktiker i gymnasieskolan.*, där estetiska läroprocesser kopplat till svenskämnets didaktik avses att belysas. Vid Linköpings universitet har knappt tre miljoner till 2005 tilldelats forskning under ledning av Anne-Li Lindgren om lärares och elevers användning av skolfilm och skolbio. En medieetnografisk metod används för att visa hur lärare och elever konkret återanvänder skolfilmernas innehåll i egna aktiviteter. Staffan Carlshamre avser att i projektet *Kunskapsteori för bilder och berättelser* filosofiskt undersöka vilka innebörder som bilder förmedlar, med exempel från dokumentärschildringar, t.ex. från Bosnienkriget. 1,5 miljoner tilldelades till år 2004.

Professor Karin Becker vid Konstfack i Stockholm har tilldelats en halv miljon i planeringsbidrag för att undersöka visuella gestaltningsprocesser. Inom Humanistiskt – samhällsvetenskapliga rådet har professor Cheryl Akner-Koler erhållit drygt två miljoner för forskning om dynamiska omvandlingsprocesser som uppstår i forskares och konstnärers verksamhet. Professor Torsten Weimarck, konstvetenskap, har tre miljoner fram till 2004 för att undersöka, analysera och tolka betydelsen av visuell design under det sena 1900-talet. Ann Marie Pendrill, professor i Göteborg, studerar det hon kallar extramurala aktiviteter, och som avser barns besök på museer och nu moderna s.k. science-centers. För att studera betydelsen av detta slag av lärande, och upplevelser kring detta, gavs för år 2002 en dryg miljon. Professor Margareta Åsberg, Danshögskolan, erhöll 4 miljoner till 2004 för att bl.a. studera i vilken grad och på vilket vis kreativa processer är lagbundna. I forskningen eftersträvas samspel mellan tekniskt initierade konstnärer och pedagogiskt inriktade forskare.

## *Stöd med viss koppling till estetiska läroprocesser*

Lena Kåreland vid Uppsala universitet har tilldelats knappt tre miljoner på tre år för forskning om *Genusperspektiv på barn- och ungdomslitteratur i skolan*. Fokus är här på genusfrågor men ämnesområdet berör tydligt estetiska läroprocesser. Bland andra beviljade projekt som har viss koppling kan nämnas *Hur blir naturvetenskap användbar i nya sammanhang*, som leds av Per-Olof Wickman, Lärarhögskolan i Stockholm. Medlen (c:a tre miljoner) handlar bl.a. om kunskapsöverföring med nya metoder. Liknande kopplingar framskyntar i flera projekt av ämnesdidaktisk karaktär, t.ex. inom språkundervisning. Hans Strand har 2 miljoner i medel för språk och innehållsrelaterad forskning (SPRINT). Gunilla Halldén, Linköpings universitet, har tilldelats 2,5 miljoner för forskning om förskolan i omvandling. Där ägnas två delstudier åt att belysa hur barnen förhåller sig till estetiska konventioner och normer, samt utforskar möjliga egna framträdelseformer.

Medel som avser studier av värdegrund, t.ex. Sven Hartmans projekt (6 miljoner på tre år) vid Lärarhögskolan i Stockholm, kan nämnas som exempel på att estetiska läroprocesser kommer in i studieområdet. Man vill utforska frågor om vad som räknas som giltig kunskap och frågor om hur marginaliserade grupper kan komma till uttryck som en aspekt av forskningsprojektet. Även Olof Johansson vid Umeå universitet (9 miljoner på 4 år) om *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor* har en viss koppling till estetiska läroprocesser. Särskilt definitionen om vad som definierar framgångsrika skolor och hur skolans kultur framträder har relevans i sammanhanget, även om fokus är på skolledning och samarbete med den politiska nivån.

Stöd till projekt utan tydlig koppling till estetiska läroprocesser dominerar klart i ekonomiska termer liksom i antal beviljade projekt. Relativt mycket medel förefaller ha gått till forskning som inte tydligt definierar mål eller delmål som inbegriper estetiska läroprocesser. Det innebär inte att de behöver saknas, men där är fokus ofta mer på ämnesdidaktik som inte explicit har

tagit upp dessa aspekter i den populärvetenskapliga översikten som vi tagit del av. Vi vill sammanfattande säga att förhållandevis mycket av innevarande forskning år 2003 med tonvikt på estetiska läroprocesser ägnas musikdidaktisk forskning. Därutöver finns vissa övergripande projekt som inkluderar flera estetiska ämnen. Avsaknad av ämnesområden inom slöjd, bild och dans är märkbar när det gäller beviljad forskning för ämnesdidaktisk utveckling.

## 4. Konklusioner och förslag till fortsatt forskning

### 4.1 Bildämnet i ett vidgat perspektiv

Med IKT finns en mångkulturell potential att överskrida kulturgränser. Teknologin kan skapa närhet trots geografiskt avstånd. Det är det som är innebörden av den slitna klyschan ”den globala byn”. Men klyschan är kanske inte så sliten, eftersom dess betydelse ständigt ökat mot bakgrund av etniska konflikter och främlingsfientlighet. Den lilla ”etniska byn”, nationen eller individen, ja varje mental och geografisk gräns, bör prövas av en föreställning om en global by om vi ska kunna leva vidare tillsammans, utan konflikter. Bildmedier är av stor vikt i ett sådant arbete. Bilden i informationssamhället kan skapa närhet och åskådlighet trots avstånd och är därför, mot bakgrund av etniska konflikter och främlingsfientlighet, omistlig i omvärldsorienteringen, om vi med omvärld menar hela världen, ”den globala byn”. Det innebär att bildens betydelse också är generell i skolan och inte endast viktig i bildämnet. Problematiken belyser vikten av bildkunskap och visuell kompetens i ett helhetsperspektiv genom skolans alla årskurser.

Ett framtidsperspektiv för bildämnet är en större satsning på IKT i bildundervisningen. Under rubriken ”Förståelse och medmänsklighet” i *Lpo 94* talar man om att ”skolan ska främja förståelse för andra människor” och att ”Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap...”. Man betonar också internationaliseringen och den kulturella mångfalden. Skolan ska vidare vara en social och kulturell mötesplats. En sådan ”Förståelse och medmänsklighet” kräver ett bredare spektrum av mediering och informationssamhällets medier i dagens skola bl.a. därför att elever i olika projekt ska kunna kommunicera med elever i andra delar av världen. IKT i bildundervisningen kan innebära t.ex. att grupparbeten kan genomföras av elever i vänorter och vänskolor, utan att träffas. Elever kan berätta om sig själva, sin miljö och kultur i bild.

Elever kan kommunicera via nätet kring bilder och bilders betydelser, när det gäller t.ex. miljöfrågor, etiska och andra frågor.

Bildkommunikativa projekt kan genomföras mellan eleverna i respektive skolor i form av ”dialoger”. Bilder kan vandra runt mellan elever i de olika skolorna och successivt förändras, för att sedan visas som sammanhängande bildberättelser där eleverna kan se sin egen bild som ett element i bildcirkulationen. Två elever i två olika skolor kan kommentera och skapa parafrafer på varandras bilder.

Som en vision kan man se en ungdomsrörelse uppstå där datorerna i tonårsrummet och i bildsalen blir de instrument som öppnar världen för ungdomarna. Där kan de visa sig själva med sin egen hemsida, där kan de visa sina bilder, multimediekompositioner, filmer eller spel och samtidigt studera andras. Med en enkel kamera för tusen kronor kan de upprätta visuell förbindelse med en elev i en annan skola. De kan förenas i internationella nätverk där olika multi- och intermodaliteter kan kommuniceras och diskuteras. Allt detta pekar framåt mot en ny syn på en mediebaserad socialisation i skolan.

Bildämnetts roll vad gäller grafik, bildbehandling och medier har hittills generellt sett varit svag i skolans IKT-utveckling. Här har bildläraren och skolledaren ett viktigt pedagogiskt ansvar att se till att fortbildning kommer till stånd och att hård- och mjukvara uppdateras så att skolan får ett levande och modernt kulturliv, socialt liv och vidare ett sunt ideologiskt klimat. När vi talar om dialogicitet bör vi inte endast tala om vad som sker i klassrummet och inom språket, utan också om vad som sker i den globala byn och i ett multi- och intermodalt sammanhang. När vi talar om IKT i skolan så talar vi följaktligen inte endast om tekniska färdigheter, utan om såväl innehåll som dialogicitet.

Den aktuella situationen när det gäller moderna och digitala mediers användning i bildämnet kommer att belysas i den nationella utvärderingen 2003.

## 4.2 Slöjdämnet i ett vidgat perspektiv

Kan man, på liknande sätt som bildämnet utvecklats från teckning till bild, och strävar efter att inkludera också mediernas bildvärldar, tänka sig att slöjdämnet utvecklas mot design? Det skulle kunna innebära att kopplingen till vissa material minskar i betydelse och att den kreativa processen fokuseras i än högre utsträckning. Kan det snäva valet av material i traditionell slöjd vara en hämmande faktor för kreativiteten? Slöjdämnet har formats historiskt i ett för-modernt samhälle som hotades av industrialismens processer. Skulle en fokusering på design kunna innebära att samtidens teknik och samtidens frågor i högre utsträckning aktualiserades inom ämnet? Skulle det polariserade genusperspektivet vad gäller trä-, metall- respektive textilslöjd kunna minska i betydelse med ett fokus på ett design- och slöjdbegrepp som inte främst är materialspecifikt? Vilken blir elevens/elevernas roll i slöjdprojekt med inriktning mot design? En hypotes är att en annan typ av intersubjektivitet mellan elever kan uppkomma än i det traditionella slöjdämnet.

Att placera skolämnet slöjd och slöjdverksamhet i en delvis ny kontext kan vara en poäng, eftersom man i slöjd traditionellt arbetar hantverksmässigt, trots att motsvarande områden i samhället är präglade av konfektion, konstindustri och design. Relationer mellan design, teknik och slöjd med avseende på kreativa processer och i ett vidare perspektiv av samhällsförändringar kan ge ett mer samtida slöjdämne. För dagens industridesigner är överväganden inom ett flertal domäner innefattande ekonomi, estetik, ergonomi osv. en del av yrket. I förhållande till den förmoderne slöjdaren måste den moderne industridesignern behärska ett bredare spektrum av betydelseprocesser som komplicerar förhållandet mellan teori och praktik. Därmed inte sagt att den förmoderne slöjdarens materialkännedom var ”enkel”.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> En diskussion av slöjdämnets betydelseprocesser finns i Johansson, Marléne (2002), *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg Studies in Educational Science 183. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis och i Marner, Anders (2001), ”Vetenskap och beprövad erfarenhet – kollision eller möte?” i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr. 3 2001.

I det förindustriella samhället och delvis under industrialismen var ett stort antal verksamheter företrädesvis praktiska. Många av dem krävde egna överväganden, bedömningar och beslut baserade på djup erfarenhet, ofta hantverkskunnande. En rationalisering av verksamheten som motiveras med ekonomiska argument kan leda till en "erosion" av kompetens (Göranzon, 1990). Exempel på detta är om snickarens eller sömmerskans verksamhet delvis ersätts av maskiner, datorer och robotar eller om slöjdämnet blir ett immateriellt ämne i avsaknad av en kommunikativ process, t.ex. om man ersätter slöjdsalen med en datorsal där eleverna sitter framför datorer i st.f. att arbeta med händerna. Viktiga frågor är: Hur kan man föra in ett designperspektiv i slöjd utan att förfalla till "teoretisk slöjd" och till en "erosion" av kunskap? Vilka aspekter av designerns kreativa process skulle kunna överföras till skolans slöjdverksamhet?

I bildämnet har kursplanen, vid sidan av framställningsaspekten också inkluderat ett receptions- och kommunikationsperspektiv genom att betona bildsamtal, bildanalys och bildtolkning. Ett motsvarande receptionsperspektiv i slöjd skulle kunna innebära att användningen av föremålet inkluderades i slöjdprocessen i högre utsträckning än tidigare. Genomförandet av designprojekt i delar av slöjdundervisning kan då tänkas inkludera gemensamma överväganden med avseende på funktion och användning i den egna skolan eller i närsamhället, inkluderande reklam, argumentation för och även försäljning av produkten. Här finns en ofta outnyttjad potential i att föra ut de föremål som skapas i slöjden för att möta sina betraktare och användare i den egna skolan och utanför skolan. Att använda ett köpcentrum till att presentera sina arbeten på kan varvas med visual culture-inspirerade studier av samma köpcentrum (se Becker et al. 2001).

En bredare syn på vad kunskap är kan öppna skolan för estetiska läroprocesser, där ungdomars konstruktion av identiteter via mediering får större genomslagskraft. En förstärkt estetisk profil kan vidare innebära att skolans betydelse i samhället ökar, mot bakgrund av att kulturfrågor idag blivit mer centrala för samhällsförståelse och i yrkesliv. Den utvecklade kreativiteten

kan riktas så att såväl skola och närsamhälle som samhället i sin helhet kan använda den i olika typer av verksamheter. Estetiska läroprocesser som anknyter till design kan skapa förståelse för att den värld vi lever i är skapad av oss själva. Det leder vidare till tanken att en sådan värld också kan förändras av oss själva. Finns det generella aspekter på design och kreativitet som är gemensamma för vardagslivets design, industridesign och slöjd? Kan föreställningen om en ”kulturskola för alla” vara en motpol till talet om en ”treämnesskola” i skoldiskussionen?

### 4.3 En kulturskola för alla<sup>28</sup>

När man diskuterar barn- och ungdomskultur gör man det ofta i termer av kulturpolitik. Så och så många procent av kulturbudgeten går till barn- och ungdomskultur. Att också skolan är en del av barn- och ungdomskulturen tänker man inte på, eftersom den inte lyder under kulturdepartementet, kulturrådet eller kulturnämnden. Men som arbetsgruppen Kultur i skolan, tillsatt av regeringen, uttrycker det; ”skolan kan betraktas som vår största kulturinstitution eftersom den omfattar alla barn och ungdomar.” (Kulturdepartementet 1998:5)

Skolan omfattar av tradition ett faktabaserat tänkande; i skolan förväntas eleverna lära sig saker, de förväntas plugga. Ett annat perspektiv på skolan är det demokratiska och kreativa; i skolan är eleverna delaktiga, där får de göra sin röst hörd och skapa. Renodlar man dessa perspektiv synliggörs två poler i debatten om skolan.

Å ena sidan kämpas det för en ”treämnesskola”, med fokus på de ”viktiga” ämnena, matematik, svenska och engelska. Man talar i medierna, och även i skolan, om dem som ”kärnämnen”, trots att begreppet inte förekommer i grundskolans styrdokument. Treämnesskolan kan stärkas av att skolan nu på försök

---

<sup>28</sup> Stora delar av detta avsnitt är tidigare publicerat i Marner, Anders, ”Skolan som bas för kulturen”, *Västerbottens-Kuriren* 25/8 2003, s. 5



slopar timplanen, dvs. garanterad tid i olika ämnen. Varje deltagande skola kan lokalt modifiera omfattningen av de olika ämnena, vilket kan hota t.ex. de estetiska ämnena, som har svagt skolpolitiskt stöd. I den timpanelösa skolan har varje elev en egen studiegång, gruppen och klassen är inte lika viktig som tidigare, och fokus läggs på de snäva s.k. uppnåendemålen. De ekonomiska nedskärningarna i skolan kan gynna treämnesskolans utveckling, om de små resurserna läggs ”där de bäst behövs”, dvs. i de tre tidigare nämnda ämnena.

Å andra sidan finns en föreställning om en ”kulturskola för alla” som ett alternativ till treämnesskolan. Då avser vi inte den fristående kulturskolan/musikskolan, som har elevavgifter, utan den obligatoriska grundskolan, sedd som en ”kulturskola”. Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) skriver i sin sammanfattande utredning av kulturens roll i skolan, *Kultur och estetik i skolan*:

Skolan har i informations- och mediasamhället förlorat sin gamla roll som självklar och dominerande kunskapsförmedlare. Det behövs en ny kulturpolitik och ett nytt bildningsuppdrag om skolan ska kunna spela den allt viktigare roll den har som en demokratisk offentlighet för barn och unga i ett kulturellt heterogent samhälle.

I utredningen kopplas demokrati och yttrandefrihet naturligt ihop med ett estetiskt perspektiv; ”det är i gestaltandet vi blir offentliga och synliga”. Skolan ses som en kulturell mötesplats för alla barn och ungdomar. Vi uppfattar dessa citat, som här upprepas, som mycket värdefulla som argument till skolpolitiker och skolledare för de skolpolitiskt svaga estetiska ämnena/läroprocesserna.

När man talar om kultur i skolan tänker man sig ofta att utomstående kulturarbetare går in i skolan och genomför ett kulturprojekt. Sådana projekt är viktiga och ganska vanliga. De kan vara mer eller mindre lyckade. Inte sällan lämnar den ansvariga läraren kulturarbetaren ensam med eleverna eller deltar själv som ”elev”, dvs. intar en passiv roll. Här finns risken att en distributiv kultursyn gör sig gällande.

Mindre ofta talas det om att såväl lärare som elever kan vara aktiva kulturarbetare, på den skola där de är verksamma. Kultur behöver inte nödvändigtvis vara något som utifrån kommer till skolan. Kulturen finns också, eller snarare borde också finnas, i själva skolan om vi ska kunna tala om en kulturskola. Skolan är, eller borde vara, en aktiv kulturinstitution som tar initiativ till och sprider kultur, i skolan men också utanför skolan.

Ett exempel är "Tankens trädgård" i Skellefteå där man varje år ger ut en poesiantologi med gymnasieelevernas dikter. Dikterna ligger sedan till grund för framställningar även inom andra konstarter som presenteras sceniskt, musikaliskt eller visuellt.<sup>29</sup>

Intressanta konst- och kulturprojekt har flera gånger haft sitt ursprung i Tegs centralskola i Umeå, på initiativ av skolans bild- och slöjdlärare och deras elever. På årsdagen av 11 septemberkatastrofen gav man ut "UME'GLOKAL 9.11", en tidning med bilder och texter av såväl skribenter och konstnärer som elever vid skolan. Temat var upplevelsen av 11 septemberkatastrofen. Tidningen gick ut till alla hushåll i Umeå kommun.<sup>30</sup>

Ett nyligen genomfört projekt är konstverket "Iskuben", placerat i Tegs centralskolas atrium. Tanken med Iskuben är att konsten värmer och kan smälta is och därmed frigöra människan. En välfungerande skola ska också kunna frigöra människorna. De i konstverket gestaltade ungdomarna representerar den nya människa som trygg i sig själv färdas mot framtiden. Draken, som förekommer i verket, är en symbol för fantasins frigörande krafter samt för styrka inom oss själva. Stenarna i verket står för basal trygghet och balansen mellan det kollektiva och det subjektiva i förening.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Mer om Tankens trädgård i Erixon, Per-Olof (2003), "Drömmen om den rena kommunikationen", Lund: Studentlitteratur (under utgivning).

<sup>30</sup> Mer om "UME'GLOKAL" på <http://www.skola.umea.se/tegscentralskola/glokal/index.htm>

<sup>31</sup> Mer om "Iskuben" på <http://www.skola.umea.se/tegscentralskola/projekt/iskub/index.htm>

# Umeå Global 9.11

www.umea.se/umeglobal

UMEÅ, ONSDAG, 11 SEPTEMBER 2002



"OUR PECE" av Carlo Cichero, Jönköping

## 44 skribenter och konstnärer samt ett stort antal elever deltar i projektet Umeå Global 9.11



Av Victoria Palmqvist Luthi,  
åker Ågrannstjärna, Umeå



Av Hanna Sundell och Filip Lindqvist,  
åker Ågrannstjärna



Av Sara Ågrannstjärna, Umeå



Av Theresia Wikström,  
åker Ågrannstjärna, Umeå

Första sidan av tidningen Umeå Global 9.11. (2002), Umeå: Umeå skol- och kulturförvaltning.



*"Iskuben", placerad i atriet, Tëgs Centralskola i Umeå. Foto: Alfredo Castro.*

På ett olyckligt sätt har man i samhället skapat en klyfta mellan skola, konst- och kulturliv. Lärande kan enligt den uppfattningen inte äga rum inom konstnärlig verksamhet. Lärande ses istället ofta alltför snävt, som kunskap från skolböcker eller förmedlat av lärare, och som tillägnas som formler. Vattentäta skott har skapats mellan vetenskapliga och estetiska ämnen. De estetiska

ämnena marginaliseras. En sådan uppfattning bidrar till att skolans relevans för såväl elever som för det framtida samhället minskar, eftersom kultur- och identitetsfrågor blir allt viktigare i ett samhällsligt mångfalds- och delaktighetsperspektiv. Såväl i samhället som i yrkeslivet krävs idag, och i än högre grad i framtiden, kreativitet och egna initiativ i mötet med de moderna medierna och de olika kulturerna. Dagens skola präglas dock fortfarande i viss utsträckning av industrialismens flit- och lyd-nadsideal och av den gamla skriftspråkskulturen.

Estetiska läroprocesser är en angelägenhet för alla ämnen, inte endast de i sig estetiska ämnena. I estetiska läroprocesser är eleven medskapande snarare än endast en behållare för obearbetad information. Läraren är en iscensättare av kunskapssituationer och handledare snarare än en förmedlare av redan färdig kunskap. Kunskap finns i och genom olika medier och genrer snarare än endast inom skriftspråket och skolboken. Kunskap växer ur dialoger elev- elev och lärare- elev snarare än ur lärarens monolog och är engagerande och förvånande snarare än förväntad och från början given.

En konklusion av detta är att om ett kulturprojekt genomförs i skolan är det viktigt att också skolan, dess lärare och elever, är aktiva parter även i inledningsskedet. Projektet bör förankras i skolmiljön, vara angeläget för eleverna och planeras och utvärderas av alla deltagande parter. Om inte är risken stor att det blir ett ovanifrån styrt projekt där eleverna blir passiva mottagare och verktyg för de vuxna snarare än aktiva sändare och skapare av kunskap.

Åtgärder kan vidtas för att avhjälpa bristande dialog mellan aktörerna. En mer kraftfull satsning lokalt kan vara att anbefalla för att minska top-downperspektivet. För att säkra en socio-kulturell förankring av kultur i skolan-projekten anser vi att ökat fokus bör sättas på läraren och eleven; på dem som regelbundet befinner sig i skolans miljö. Vi vill framhålla vikten av att läraren accepteras som viktig aktör i ett kultur i skolan-perspektiv. Ett estetiskt perspektiv förankrat i botten av lärarprofessionen skulle gynna kultur i skolan-projekten på så sätt att lärarens,

och följaktligen skolans, misstänksamhet mot kulturarbetaren, såväl skrämmigt som vad gäller lärande, sannolikt skulle minska.

Hur ska vi förstå att i Kultur i skolan-projekten 1986-91, som kunde sökas av alla skolformer och stadier, deltog med få undantag klasser från år 1 till och med år 6? Kan bristande mediespecifik kompetens hos klasslärare ha bidragit till det selektiva deltagandet? Det skulle i så fall kunna förklara såväl talet om den ibland passiva läraren i projekten och talet om fritt skapande som dominerande uppfattning. Sannolikt är föreställningen inte är lika vanligt förekommande bland mediespecifikt utbildade lärare på högre stadier. Några frågor kvarstår dock; varför har inte medel utgått till högre stadier? Är det så att de inte har sökt medel? Har det funnits speciella hinder för dessa stadier? Kan det vara så att den mediespecifikt utbildade läraren känner sig hotad till sin profession från såväl de s.k. viktiga ämnena som från kulturarbetare som kommer in i skolan? Hur kan man få de mediespecifikt utbildade lärarna att se sig som nyckelpersoner i skolans kontakter med kulturarbetare utanför skolan och i utvecklandet av skolans egen kompetens när det gäller estetiska läroprocesser?

I den förnyade lärarutbildningen skrivs ett estetiskt perspektiv för alla lärare tydligt fram i direktiven. För redan examinerade lärare rekommenderar vi såväl mediespecifik som medieneutral fortbildning för att täcka in saknad estetisk kompetens. Eleven som kulturell och estetisk aktör bör också bli mer synlig i det dialogiska perspektivet.

Föreställningen om en kulturskola för alla kan utmana treämnesskolan och göra skolan mindre tråkig och mer angelägen. Kulturskolan kan lägga grunden för ett meningsfullt lärande baserat på gestaltning och förståelse. Detta kräver dock att skolan i högre utsträckning dras in i kulturdebatten. Oftast diskuteras skolan i medierna endast i termer av ekonomi eller när Sverige placeras lågt i internationella utvärderingar av språk- eller matematikkunskaper.

Det är dock inte endast betyg och betygstatistik som produceras i skolan. Därför bör skolan synas och bli synlig såsom en del av kulturen. En del av såväl nationella som lokala kulturresurser bör vara riktade till skolan. Skolorna bör kunna söka för att genomföra kulturprojekt, som hanteras av en lokal kultur-mediesamordnare för att möta behovet av att samordna kultur- och skolområdenas gemensamma kultur/medieprojekt. En lokal kultur-mediesamordnare är sannolikt också en lärare, som på del- eller heltid samordnar kulturprojekten vid en skola eller i en kommun. Ett policydokument bör också upprättas, som tydligt klargör relationen mellan skola och lokal kulturförvaltning.

För att koppla ett kultur i skolan-projekt tydligare till skola och kulturliv kan uppmärksamhet på utbildningstriaden vara viktig för de olika aktörernas samordning av förväntningar och intentioner inför genomförandet av projektet. Viktigt i kultur i skolan-projekt är också att beakta för- och efterarbetet vid genomförandet av ett projekt. Mål- och värdegrundsdiskussion mellan aktörerna samt bedömning och utvärdering (se Henriksson om utbildningstriaden i kap. 3.8 ) bör ingå naturligt i ett projekt. Om de olika aktörerna kan utveckla gemensamma mål, begrepp och en gemensam värdegrund och inte känner sig hotade till sin profession av varandra kan dialogen lättare fördjupas. De kriterier som används som bedömningsinstrument för elevernas prestationer och för utvärdering av kultur i skolan-projekt är viktiga att sammankoppla med mål och genomförande enligt utbildningstriaden (Henriksson 2002).

När ett kultur i skolan-projekt ska bedömas och utvärderas kan det uppstå problem, eftersom komplexiteten i skolverksamheten kan öka, med fler aktörer och flexibla former av undervisning. De instrument som används vid bedömningen bör då anpassas till projektet, utan att de olika ingående ämnens egna kriterier blir åsidosatta, utan snarare på så sätt att projektets egna kriterier länkas till ämnena. Här bör lärare och andra bedömande aktörer få möjlighet att tränas i att bedöma, i att skapa relativt specifika kriterier och nivåbeskrivningar (deskriptorer) för just det aktuella projektet, men som också är länkade till kursplanernas respektive mål. En diskussion utifrån Armstrong (1994),

Boughton, Eisner & Ligtvoet (1996) och Lindström et al. (1999) kan vara en god utgångspunkt. Man bör fästa vikt vid att möjliggöra individualisering i kriterier och kursplaner, så att det finns en tillåtande atmosfär såväl i undervisning som i bedömning.

Om bedömning inte äger rum kommer kanske projektet att uppfattas som irrelevant av eleverna, eftersom det inte anknyter till mål, undervisning och bedömning. Det kan även finnas en risk för att ett projekt kan vara irrelevant sett ur kursplanernas och läroplanernas perspektiv. För att undvika att ett kultur i skolan-projekt t.ex. uppfattas som enbart "underhållning", i linje med en distributiv kultursyn, bör projektet, innan det genomförs, analyseras enligt utbildningstriadens principer och innefatta också bedömningskriterier. På detta sätt kan medie-specifika, intrinsikala och instrumentella perspektiv förenas och en möjlighet finns att projektet kan förankras socio-kulturellt i verksamheten.

Den estetiska verksamheten i skolan bör först och främst vara en utvecklingsuppgift för skolan, inte för kulturlivet. Kulturlivet kan stödja en sådan verksamhet, men inte styra den. Skolans roll i kulturlivet bör på samma sätt vara stödjande, och inte styrande.

#### 4.4 Några förslag till fortsatt forskning

Forskning/utvärdering som visar den förnyade lärarutbildningens insats i det allmänna utbildningsområdet när det gäller estetiska läroprocesser är önskvärd. Det vore intressant att nu när den förnyade lärarutbildningen verkat några år studera hur kursplanerna ser ut vad gäller inslag av estetiska läroprocesser i det allmänna utbildningsområdet för "alla" lärarstudenter. Av det allmänna utbildningsområdets 60 p i den förnyade lärarutbildningen förväntas 30 p vara tvärvetenskapliga inslag. Det kan tas som intäkt för att kurserna byggs upp tvärvetenskapligt av de ingående universitetsämnena. Många av de ämnen i skolan som präglas av den pedagogiska rationaliteten har sin grund just i universitetsämnet, och står sålunda på "vetenskaplig grund". De



estetiska skolämnena har dock inte ett universitetsämne som invariant att falla tillbaka på, och anses istället vila på ”konstnärlig grund” eller ”beprövad erfarenhet”. Det kan i uppbyggnaden av de tvärvetenskapliga kurserna ha missgynnat de estetiska läroprocessernas genomslagskraft i kursplanerna. Därför vore det sannolikt mer relevant att när det gäller de tvärvetenskapliga kurserna istället ha formulerat dem också i termer av multi- och intermodalitet.

En annan fråga är om det i universitetet eller högskolan finns verkstäder, ateljéer och lab för estetisk verksamhet för ”alla” lärarstudenter. Finns material och utrustning för multi- och intermodal estetisk verksamhet? Saknas lokaler, material och utrustning finns risken att den estetiska läroprocessen reduceras till enbart ”torra” aktiviteter, till ”teoretisk slöjd” och till att endast diskutera kulturfrågor och estetiska läroprocesser, i stället för att verka inom multi- och intermodaliteten. För att få en bild av själva verksamheten räcker det alltså inte med studier av kursplaner. Den måste studeras på plats för att man ska kunna klargöra utbildningens kvalitet vad gäller mediespecifika inslag.

Utöver det är det också av intresse att få en bild av vad som erbjuds av inriktningar och specialiseringar. Den sviktande grunden i ett hemmedium och ett ämne som tidigare diskuterats berör också den förnyade lärarutbildningen. Bildlärarexamen, Slöjdlärarexamen och Musiklärarexamen ersätts med en generell Lärarexamen. Antalet mediespecifika poäng minskas och förs över till det allmänna utbildningsområdet som ökar från tidigare 40 p till 60 p.

Vi menar att de estetiska läroprocesserna inte kan beskrivas och beforskas utan kunskap om ämnenas mediespecifika karakteristika. Man kan således inte alltid dra alla estetiska ämnen över en kam. Man kan inte heller fritt spekulera i estetiska ämnens gemensamma läroprocesser som direkt applicerbara i alla ämnen utan att motivera vad de innefattar. Vi menar att till forskningen i högre utsträckning bör knytas ämnesdidaktisk kompetens och kunskap om de semiotiska system som respektive ämne fokuserar, i syfte att få till stånd en fördjupad kunskap om estetiska

läroprocesser. Studier av mediespecificerade läroprocesser behövs följaktligen, särskilt i relation till ämnesövergripande arbete.

Vi föreslår även att djupstudier görs av de estetiska ämnenas arbetsformer, innehåll och utvärderingskriterier på några utvalda skolor. Skolorna kan tas fram ur det material som tillhandahålls vid NU -03. Skolor kan även väljas på basis av VFU-samverkan mot lärarutbildningar. Syftet är att i forskningsprojekt analysera de olika faktorer som styr skolornas arbete med estetiska läroprocesser, samt att få möjlighet att pröva nya former för samverkan mellan ämnen med ambitionen att eftersträva större grad av kulturarbete inom dessa skolor.

Det förefaller vidare viktigt att undersöka vad semiotikens och fenomenologins begreppsapparat, som delvis använts i denna kunskapsöversikt, kan tillföra det nya forskningsämnet utbildningsvetenskap/pedagogiskt arbete, som studerar just verksamheter i skolan, och kanske ännu inte funnit relevanta teoretiska infallsvinklar. På sikt kan vi se utvecklingen av ett område som skulle kunna kallas utbildningssemiotik/edu-semiotik, som oberoende av indelningen i traditionella ämnen och andra avgränsningar kan studera mediering i skola, undervisning och lärande. Ett edu-semiotiskt perspektiv kan vara ett sätt att ge koherens till tvärvetenskapliga ansatser. Edu-semiotiken kan ha synpunkter på skolämnet, universitetsämnet, lärarutbildning och på kommunikativa genrer inom lärande. Semiotikens tecken- och medieringsbegrepp kan ha synpunkter på likheter och skillnader mellan olika typer av medieringar, t.ex. bild, språk, musik, IKT, kommunikativa genrer osv. Semiotikens dialogicitetsbegrepp har synpunkter på vad som sker i klassrummet, på mentoring och på handledning, på genusaspekter och etnicitet etc.

## 5. Litteraturförteckning

### 5.1 Tryckta källor

Anderson, Lorin W., Kratwohl, David R. (eds.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged version, New York: Longman

Andersson, Lars Gustav (1999), "Dags för skolan att synas och höras på kultursidorna", *Praktik och teori* nr. 3/1999, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö.

Andersson, Lars Gustav (2002), "Kulturen i skolan & skolan i kulturen eller Heisenbergs obestämdhetsrelation ännu en gång" i Aulin-Gråhamn, Lena, *Kultur: estetik och skola*. Några forskningsperspektiv. Delrapport utredningen Kultur och skola, Rapport om utbildning 9/2002, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö.

Armstrong, C. L. (1994), *Designing Assessment in Art*. Reston, VA: National Art Education Association.

Aschenbrenner, Jenny (2003), "Populärkultur – ett sätt att slippa tänka", *Västerbottens-Kuriren* 2003-04-30

Aulin-Gråhamn, Lena & Sjöholm, Carina (2003), *Vad sägs om kultur i skolan?* Rapport om utbildning nr. 3/2003. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö.

Aulin-Gråhamn, Lena (2003), *Kunskap och kompetens för "Kultur i skolan"*, Rapport om utbildning 6/2003, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö.

Aulin-Gråhamn, Lena, Lindholm, Tommy (ed.) (2002) *Pyttesmå ändringar – radikala scenbyten*, Rapport om utbildning 1/2002, Malmö: Malmö högskola.

Aulin-Gråhamn, Lena och Thavenius, Jan, "Kultur och estetik i skolan", Rapport om utbildning 9/2003, Malmö: Malmö högskola.

Bachtin, Michail (1991), *Dostojevskijs poetik*, Gråbo: Anthropos.

Baklien, Bergljot, Franzén, Mikael & Nyhagen Predelli, Line (2002), *Utvärdering av Stiftelsen Framtidens kultur*, Stockholm: Framtidens kultur.

Becker, Karin, Bjurström, Erling, Fornäs, Johan, Ganetz, Hillevi (2001), *Passager. Medier och kultur i ett köpcentrum*, Nora: Nya Doxa.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1998), *Kunskapssociologi, 2:a uppl.*, Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bergqvist, Kerstin (2001), "Skolarbete som interaktion" i Lindblad, Sverker, och Sahlström, Fritjof, red., *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.

Bernspång, Karin (2001), "Inga pengar till bildlärare på Ålidhem" i Västerbottens-Kuriren 2001-06-09.

Borg, Kajsa (2001), *Slöjdämnet intryck – uttryck – avtryck*, Linköping Studies in Education and Psychology No. 77, Linköping: Beteendevetenskap.

Boughton, Doug, Eisner, Elliot W., & Ligtvoet, Johan (eds.) (1996), *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*, New York London: Teachers College Press.

Bresler, Liora (1991), Washington and Praire Elementary Schools, Danville, Illinois. I Stake, Robert, Bresler, Liora, Mabry, Linda (1991), *Custom and Cherishing. The Arts in Elementary Schools. Studies of U. S. elementary schools portraying the ordinary problems of teachers teaching, drama, dance and the visual arts 1987-1990*. National Arts Education Research Center University of Illinois.

Bruner, Jerome (1967), *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge: Belknap.

Bruner, Jerome (2002), *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*, Göteborg: Daidalos.

Bruner, Jerome, Olver, Rose R., & Greenfield, Patricia M. (1966), *Studies in Cognitive Growth*, New York London Sydney: John Wiley.

Burgoon, Michael, Hunsaker, Frank G., & Dawson, Edwin J. (1994), *Human Communication Third Edition*, Thousand Oaks: Sage.

Carlgren, Maria (2002), *Skolprojektet Konstens kraft, Dalsland*. Kommunalförbundet Dalsland, Västra Götalandsregionen.

Dale, Erling Lars (1991), *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo; Gyldendahl.

Dimbleby, R. & Burton, G. (1999), *Kommunikation är mer än ord*, (1985), Lund: Studentlitteratur, andra upplagan.

Dorn, Charles M. (1999), *Mind in art: Cognitive Foundations in Art Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.

Dysthe, Olga (1995), *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.

Eisner, Elliot W., "Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in Search of Practise" i Boughton, Doug, Eisner, Elliot W., & Ligtvoet, Johan (eds.) (1996), *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*, New York London: Teachers College Press.

Eklund, Stig, Backman, Jarl & Henriksson, Widar, *Bildundervisningens betingelser; bildanalys och bildframställning. Del av den nationella utvärderingen av grundskolans årskurs 9 våren 1992*, Rapport nr. 1, 1993, Umeå: Institutionen för estetiska ämnen i Lärarutbildningarna.

Elsner, Catharina (1999), *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm Library of Curriculum Studies 5, Stockholm: HLS Förlag.

Elsner, Catharina (2000), "Så tänker lärare i estetiska ämnen" i *Häftet för didaktiska studier 70/71*, Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, HLS Förlag.

Erixon, Per-Olof (2003), "Drömmen om den rena kommunikationen", Lund: Studentlitteratur (under utgivning).

Gajdamaschko, Natalia (1999), "Lev Semenovich Vygotskij 1896-1934 Psychologist Author of Cultural-Historical Theory of Human Development" i Runco, Mark A., Pritzker, Steven R., *Encyclopedia of Creativity Vol. 2 I-Z, Indexes*, San Diego: Academic Press, ss. 691-697.

Göranson, B. (1990), *Det praktiska intellektet*, Stockholm: Carlssons.

Haanstra, Folkert (1994), *Effects of Art Education on Visual-spatial Ability and Aesthetic Perception: Two Meta-analyses*, Amsterdam: Thesis.

Halliday, M.A.K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, Frome & London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985), *An introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.

Hansson, Hasse, Sommanson, Agneta (1998), *Kulturens asplöv*, Stockholm: Arbetsgruppen Kultur i skolan.

Hansson, Hasse, Sommanson, Agneta (1999), "Både kultur i skolan och Kulturskolan behövs" *Praktik och teori* nr. 3 1999, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö.

Harland, John, Kinder, Kay, Lord, Pippa, Stott, Alison, Schagen, Ian, Haynes, Jo with Cusworth, Linda, White, Richard and Paola, Riana (2000) *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*, National Foundation for Educational Research: The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ.

Heilä-Ylikallio, Ria (1994), *Mönster i förskolbarns möte med skriftspråket*, Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi, nr. 7, 1994, Åbo: Pedagogiska fakulteten Institutionen för lärarutbildning.

Imsen, Gunn (1988), *Elevens värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*, Lund: Studentlitteratur.

Imsen, Gunn (1992), *Elevens värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*, Lund: Studentlitteratur.

Imsen, Gunn (2000), *Elevens värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*, Lund: Studentlitteratur.

Jakobson, Roman (1974a), "Dominanten" (1960) i Jakobson, Roman, *Poetik och lingvistik. Litteraturvetenskapliga bidrag valda av Kurt Aspelin*, övers. Östen Dahl, Stockholm: PAN Norstedts, Kontrakurs.

Jakobson, Roman (1974b), "Lingvistik och poetik" (1960) i Jakobson, R., *Poetik och lingvistik. Litteraturvetenskapliga bidrag valda av Kurt Aspelin*, övers. Östen Dahl, Stockholm: PAN Norstedts, Kontrakurs, ss. 139-179.

Jessen, Claus (1996), "Lysy og nydelse – på vej mod en kulturpedagogik" i Pésceli, Benedicta (ed.), *Kultur & pedagogik*, Köpenhamn: Munkksgaard/Rosinante.

Johansson, Marlène (2002), *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*, Göteborg Studies in Educational Science 183. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kress, Gunther (2000), "Representation, lärande och subjektivitet: ett socialemiotiskt perspektiv," i Bjerg, Jens (ed.), *Pedagogik-en grundbok*, Stockholm: Liber.

Kress, Gunther och van Leeuwen, Theo (2001), *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.

Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Ogborn, Jon and Tsatsarelis, Charalampos (2001), *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*, London and New York: Continuum.

Kress, Gunther, Ogborn, Jon (1998), "Modes of Representation and Local Epistemologies: the Representation of Science in Education". SCSI Paper No. 2, London: University of London, Institute of Education.

Lindström, Lars (2002), *Produkt och processvärdering i skapande verksamhet, Att bedöma eller döma*, Stockholm: Skolverket.

Lindström, Lars, Ulriksson, L. & Elsner, C. (1999), *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*, (US 98), Skolverket, Stockholm, Liber.

Ljunghill, Lena Fejan (2001), ledaren, *Pedagogiska magasinet* nr. 3/2001.

Lotman, Yuri M., (1990) "Rhetoric as a mechanism for meaning-generation" i Lotman, Yuri M., *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*, London New York: I.B. Tauris.

Lotman, Yuri M., (1990) "The Semiosphere" i Lotman, Yuri M., *Universe of Mind A Semiotic Theory of Mind*. London New York: I.B. Tauris.

Lundahl, Christian & Öquist, Oscar (2002), *Idén om en helhet. Utvärdering på systemteoretisk grund*, Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran (1996), *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur (andra upplagan).

Marner, Anders (1998), "Multimodalitet – medier, kognition och semiotik" i *Lärarytelse och forskning i Umeå; Teacher Education and Research in Umeå* 2/1998.

Marner, Anders (1999 och 2000), *Burkkänslan. Surrealism i Christer Strömholms fotografi. En undersökning med semiotisk metod*, Umeå: Institutionen för konstvetenskap, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, diss.



Marner, Anders (2001), "Vetenskap och beprövad erfarenhet – kollision eller möte?" i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr. 3 2001.

Marner, Anders, "Skolan som bas för kulturen", *Västerbottens-Kuriren* 25/8 2003.

Merleau-Ponty, M. (1997) *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos. Boken är en svensk översättning (övers. William Fovet) av *Phénoménologie de la perception*. Första delen Le Corps, 1945 (s. 79-232).

Molander, Bengt (1996), *Kunskap i handling*, Göteborg: Daidalos.

Mukarovskij, Jan, (1971) "Den poetiska bestämningen och språkets estetiska funktion" (1938) i Aspelin, Kurt & Lundberg, B.A., ed., *Form och struktur: Litteraturvetenskapliga texter i urval*, Stockholm: Bokförlaget PAN/Norstedts Kontrakurs, 1971.

Nordström, Lotta, Åström, Bengt (2001), "Ålidhemsskolan prövar nya vägar", "Ordet fritt", *Västerbottens-Kuriren*, 2001-08-23.

Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2003), *Skolan och den radikala estetiken*, Rapporter om utbildning 1/2003, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö.

Polanyi, M. (1983) *The Tacit Dimension* (1966), Gloucester, Mass.: Peter Smith.

Rosenblatt, Louise M. (2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund: Studentlitteratur.

Sklovskij, Viktor, (1971) "Konsten som grepp" (1917, 1925) i Aspelin, Kurt & Lundberg, B.A., eds., *Form och struktur: Litteraturvetenskapliga texter i urval*, Stockholm: PAN/Norstedts Kontrakurs, 1971, ss. 45-64.

Skolverket (1993a), *Den nationella utvärderingen 1992. Slöjd. Huvudrapport Skolverkets rapport nr. 24*, Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1993b), *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992/ Bild Huvudrapport, Skolverkets rapport nr. 22*, Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1996), *Grundskolan Kursplaner Betygskriterier*, Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2000a), *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2002a), *Skolverkets lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.

Sonesson, Göran (1978), *Tecken och handling. Från språkhandling-  
en till handlingens språk*, Kristianstad: Doxa.

Sonesson, Göran (1989), *Pictorial Concepts*, Lund: Lund University Press.

Sonesson, Göran (1992), *Bildbetydelser. Inledning till bildsemioti-  
ken som vetenskap*, Lund: Studentlitteratur.

Sonesson, Göran (1995), "Livsvärldens mediering. Kommu-  
nikation i ett kultursemiotiskt rum." I Holmberg, C-G. &  
Svensson, J., *Medietexter och medietolkningar*. Nora: Nya Doxa

Sonesson, Göran (1996) "De la retórica de la percepción a la  
retórica de la cultura/Från varseblivningens till kulturens reto-  
rik" i *Heterogénesis*, nr. 15, april/abril.

Sonesson, Göran (1998), "The Notion of Text in Visual  
Semiotics" i Töröp, P., Lotman, M., & Kull, K. eds., *Trudy po  
znakyvym sistemam – Sign Systems Studies 26*, Tartu: Tartu  
University Press.

Stake, Robert, Bresler, Liora, Mabry, Linda (1991), *Custom and  
Cherishing. The Arts in Elementary Schools. Studies of U. S. elemen-  
tary schools portraying the ordinary problems of teachers teaching,  
drama, dance and the visual arts 1987-1990*. National Arts  
Education Research Center University of Illinois.

Street, Brian V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*,  
Cambridge: Cambridge Univ. Press

Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken*, Stockholm: Prisma.

Schütz, Alfred (1999), *Den sociala världens fenomenologi*, Göteborg: Daidalos.

Thavenius, Jan (2002a) "Den goda kulturen och det fria skapandet. Diskurser om "kultur i skolan" Rapporten om utbildning 13/2002, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö.

Thavenius, Jan (2002b) "Estetik och skola. Några synpunkter på forskningsläget & skolan" i Aulin-Gråhamn, Lena (ed.), *Kultur, estetik och skola. Några forskningsperspektiv. Delrapport utredningen Kultur och skola*, Rapporten om utbildning 9/2002, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö.

Utbildningsdepartementet (1992): *Skola för bildning Huvudbetänkande av Läroplanskommittén SOU 1992:94*, Stockholm: Allmänna förlaget.

UME'GLOKAL 9.11 (2002), Umeå: Umeå skol- och kulturförvaltning.

Utbildningsdepartementet (1999): *Att lära och leda En lärarutbildning för samverkan och utveckling* SOU 1999:63, Stockholm: Fakta info direkt.

Utbildningsdepartementet (u.å.): *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo 94 Lpf 94*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wertsch, James V. (1998), *Mind as Action*, New York Oxford: Oxford University Press.

Westlund, Ingrid (2003), *Gränslöst arbete – inom vissa gränser. Lärares och rektorers uppfattning om arbete utan timplan i grundskolan*, PiUS Pedagogik i utbildning och skola, Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Wetterholm, Hans (2001), *En bildpedagogisk studie Lärare undervisar och elever gör bilder*, Studia psychologica et paedagogica, series altera CLVIII, Malmö: Inst för pedagogik Lärarhögskolan.

Vygotskij, Lev S. (1998), *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Göteborg: Daidalos.

## 5.2 Otryckta källor

Agelii, Karin, Bohlin Haglund, Ingrid, Danielsson, Helena, Hultén, Marie, Sundberg, Robert *Bland eldsjälar och esteter* (Skolverkets rapport 98: 403), <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDW?W%3DSOKORD+%3D+'vuxenutbildning'%26M%3D14> (2003-05-02).

Alexandersson, Mikael (2000), *De estetiska arbetsprocesserna i skolan*. Skolverket: Dnr 98:1734. Seminarium inom ramen för projektet Kultur för lust och lärande, 6 april, 2000.

Alm, Fredrik (2003), *Matematik, musik, historia eller forskning, stuga och promenad. Vad kan*

Arvola, Auli, Eriksson, Inger och Jedemark, Marie (2003), *Kort sammanfattning av projektet Timplanelösa skolors miljöer för lärande*. Lärarhögskolan i Stockholm, Timplanedelegationen, <http://www.timplanedelegationen.gov.se/index.asp?h=12> (2003-05-08).

Borg, Kajsa (2003) *Att göra är att kunna. Granskning av kursplanetexten i slöjd*, opublicerat manuskript i projektet *Mål och styrdokument – analys och utveckling* (MÅS-projektet), Skolverket.

Folkestad, G. & Lindgren, M. (2003) *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*, Musikhögskolan, Göteborgs universitet.

Gällhage, Lenita, Öberg, Helena, "Gymnasieförslag får hård kritik" i *Dagens Nyheters nätupplaga* 20003-04-29 (2003-05-06)

Henriksson, Widar (2002), föreläsning, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, 2002-12-10.

"Iskuben", Tegs Centralskola, Umeå: <http://www.skola.umea.se/tegscentralskola/projekt/iskub/index.htm> (2003-08-25).

Jonsson, Carin (2003), *Läsning med öga och öra. Igenkänning och kartläggning av ett forskningsfält*, opublicerat paper, Umeå: Pedagogiskt arbete, Umeå universitet.

Kristiansson, Martin (2003), "Del 2" i Karlstads universitet Sammanfattning av delrapport 1 från Karlstads universitet. Timplanedelegationen, <http://www.timplanedelegationen.gov.se/index.asp?h=12> (2003-05-08).

Kulturdepartementet(1998), *En strategi för kultur i skolan*, Departementsserien Ds 1998:58. <http://kultur.regeringen.se/propositionermm/ds/index.htm> (2003-05-02).

Lind, Ulla, Borhagen, Kerstin (2000), *Perspektiv på Kultur för lust och lärande*, Skolverket Rapport Projektet Kultur för lust och lärande Dnr 2001:59. <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/SF> (2003-05-02).

Lindström, Lars (2003), *Hur bedömer man estetiska läroprocesser?*, paper framfört vid Nationell kongress för Estetiska programmet, Göteborg 28-30 mars 2003, Stockholm: Lärarhögskolan.

*schemat säga om dagens skolarbete?* Opubl. paper till NFPFs 31a kongress, Paedagogikken som kritisk instans- myte eller virkelighed? Danmarks pedagogiska universitet, Köpenhamn, 6-9 mars 2003.

Skolverket (2002b), *Redovisning av uppdrag till Statens skolverk avseende nationella insatser för kultur i skolan*, Dnr 2001:112, 2002:1048. Stockholm: Skolverket, [http://www.skolutveckling.se/skolnet/kulturfonstret/pdf/rapport\\_webbversion.pdf](http://www.skolutveckling.se/skolnet/kulturfonstret/pdf/rapport_webbversion.pdf) (2003-10-07).

Skolverket (2002c): *Redovisning av Skolverkets förslag till fortsatta insatser för området kultur i skolan*, Dnr 2002: 1048, Stockholm: Skolverket, <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/SF> (2003-05-02) och [http://www.skolutveckling.se/skolnet/kulturfonstret/pdf/forslag\\_webbversion.pdf](http://www.skolutveckling.se/skolnet/kulturfonstret/pdf/forslag_webbversion.pdf) (2003-10-07).

Skolverket (1998) *Nationella kvalitetsgranskningar Skolverket, rapport 160. 5. Läs- och skrivprocessen i undervisningen.*  
<http://www.skolverket.se/pdf/99-427.pdf> (2002-02-15).

Skolverket (2000b): *Den hägrande framtid...? Regeringsuppdrag "Konsekvenser av de nya behörighetsprogrammen till gymnasieskolan" – slutrapport* (regeringsbeslut 49, 1998 – 12 – 17), Dnr: 2000: 1491, Stockholm: Skolverket.  
<http://www.skolverket.se/> (2003-05-08)

Skolverket(2000c) Grundskolan Kursplaner  
<http://www3.skolverket.se/kio3/front.aspx?sprak=SV&ar=0203&infotyp=17&skolform=11&id=3877&extraId=2087>  
(2003-05-21)

Sonesson, Göran (1995), *The Multimediation of the Lifeworld.* Bidrag till semiotikkongressen i Kassel, mars 1995, Lund: Konstvetenskap.

Sonesson, Göran (1999), *The Act of Interpretation. A View from Semiotics*, Lund: Institutionen för konst- och musikvetenskap, Lunds universitet. Utkommer i Pettersson, A. & Carlshamre, S., *Types of Interpretation.* Från forskningsprojektet "Meaning and Interpretation".

Trondman, Mats (1996), *Kultur i skolan 1986-1991. Analys och problemställningar*, Växjö: Högskolan i Växjö.

Statens Kulturråd (2002): *Kultur i skolan – kulturrådets avrapportering till Kulturdepartementet och Utbildningsdepartementet av uppdraget att tillsammans med Skolverket samordna insatser för att stödja utvecklingsarbetet med kultur i skolan*, Dnr : 785/ 02 – 225.  
<http://www.kur.se/> (2003-05-08)

Stiftelsen Framtidens kultur (2001), *Kultur – en lösning på lärarbristen?* 2001-01-02, digitalt dokument.

Svensk Industridesign (2003): *Förslag till nationellt program för design som utvecklingskraft inom näringsliv och offentlig verksamhet.*  
<http://www.svid.se/konkur.htm> (2003-04-28)

UME´GLOKAL 9.22, Tegn Centralskola, Umeå:

<http://www.skola.umea.se/tegscentralskola/glokal/index.htm>  
(2003-08-25)

Utbildningsdepartementet (2002), *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*, *Gymnasiekommitténs slutbetänkande*, SOU 2002:120,  
<http://utbildning.regeringen.se/propositionermm/sou/index.htm>  
(2003-05-06)

Vetenskapsrådets projektdatabas,  
<http://vrproj.vr.se/default.asp?funk=s> (2003-04-28)

Wetterholm, Hans (2003), *Bildkommunikation – produkt och/eller process*, opublicerat manuskript i projektet *Mål och styrdokument – analys och utveckling* (MÅS-projektet ) Skolverket.

Wetterholm, Hans (2003-03-06), mejlkontakt.





## serien forskning i fokus vid myndigheten för skolutveckling

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan [www.skolforskning.se](http://www.skolforskning.se) och [www.skolforskning.nu](http://www.skolforskning.nu)

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

## tidigare forsknings- och kunskapsöversikter som publicerats:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

### **Kunskapsutnyttjande**

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

### **Genomförande**

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

### **Studieresultat och social bakgrund**

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

### **Forskning om liv och arbete i svenska klassrum**

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

### **Att lära som sexåring**

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

### **Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan**

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

### **Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid**

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

### **Om skolbarns olikheter**

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelse punkter

Hans Ingvar Roth

**Den mångkulturella parken**

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

**Jämställdhetspedagogik**

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

**Informationstekniken i skolan**

En forskningsöversikt

Peder Haug

**Pedagogiskt dilemma:**

Specialundervisning

Moira von Wright

**Genus och text**

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

**Fritidshemmet i forskning och förändring**

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)

**Tankar om lärande och IT**

En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)

**IT i skolan mellan vision och praktik**

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

**Barns samlärande**

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

**Kvinnor och skolledarskap**

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp

**Forskning om rektor**

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist

**Forskning inom det specialpedagogiska området**

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

**Positioner i svensk barnpedagogisk forskning**

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

**Vi behöver varandra**

En utvärdering

- Irene Rönnerberg, Lennart Rönnerberg  
**Minoritetselever och matematikutbildning**  
En litteraturöversikt
- Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby  
**Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola**
- Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström  
**Elevgrupperingar**  
En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning
- Gunilla Härnsten  
**Kunskapsmöten i skolvärlden**  
Exempel från tre forskningscirkclar
- Elisabet Öhrn  
**Könsmönster i förändring**  
En kunskapsöversikt om unga i skolan
- Rolf Helldin  
**Specialpedagogisk forskning**  
En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv
- Anna Klerfelt  
**Var ligger forskningsfronten**  
67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999
- Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving  
**Informationssökning och lärande**  
En forskningsöversikt
- Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg  
**Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat**  
En kunskapsöversikt
- Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare och Kristian Daneback  
**Skolan – en arena för mobbning**  
En forskningsöversikt
- Eva R Fåhræus, Lars-Erik Jonsson  
**Distansundervisning**  
Mode eller möjlighet
- Ingrid Nilsson  
**Fristående skolor**  
Internationell forskning 1985-2000
- Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström  
**Likvärdighet i en skola för alla**  
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman  
**Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma**  
– en utmaning för skolan och högskolan

Bernt Gustavsson

**Vad är kunskap?**

En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap

Eva Johansson

**Möten för lärande**

Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan

Gunnel Colnerud, Robert Thornberg

**Värdepedagogik i internationell belysning**

Per Andersson, Nil-Åke Sjösten och Song-ee Ahn

**Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens**

Perspektiv på validering

Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten

**Förutsättningar för forskningscirkel i skolan**

En kritisk granskning

Joakim Ekman och Sladjana Todosijević

**Unga demokrater**

En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden

Staffan Selander (red.)

**Kobran, nallen och majjen**

Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning

Helena Korp

**Kunskapsbedömning**

- hur, vad och varför

Tullie Torstenson-Ed

**Ungas livstolkning och skolans värdegrund**

Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Red.)

**Skolutvecklingens många ansikten**