

Bild och pedagogikens estetiska språk – en analys av nationella styrdokument

Elisabet Malmström

Today visual culture is important in society but not in school. This article outlines some features of guidance in the authorities about how to support children's *aesthetic learning processes* in relation to meaning construction and becoming. The purpose is to highlight the aesthetic learning processes from a semiotic approach to the field of knowledge in terms of how well the aesthetic learning processes are formulated in state support and policy documents. The methodology presents a pragmatic discourse analysis made on *Government bills* in Sweden. The question asked is: How do Government texts support the aesthetic language of education including integrative aesthetic hermeneutic skills? Educational function of qualification and subjectification, segregated, extended and integrative modes of education, as well as likeness (iconic), relation (indexical) and conventional (symbolic) features of aesthetic learning are important semiotic resources used as analytical tools in this study. The result shows that aesthetic learning processes and concepts related to it are phasing out. The conclusion is that it is of great importance to challenge a hermeneutic paradigm in support of teachers' aesthetic education. Socialization into aesthetic self sign and experience of art activity as a language of education is lacking and thus qualification is not taken seriously.

Keywords: modal picture, aesthetics, hermeneutic paradigm, pragmatism, Peirce.

Introduktion och syfte

Kulturella aktiviteter som resulterar i materiella uttryck som har form och innehåll kan förväntas ha en stor potential i skolans meningsskapande arbete. En lärare har i uppdrag att ta hjälp av läroplaner för att

Elisabet Malmström är lektor i pedagogik och verksam vid Sektionen för lärande och Miljö, avdelning för Pedagogik vid Högskolan i Kristianstad, SE-291 88 Kristianstad. E-post: elisabet.malmstrom@hkr.se

genomföra undervisning mot bestämda mål. *Estetiska lärprocesser* är ett aktuellt angeläget undervisnings- och forskningsområde och det är intressant för förskolans och skolans framgång hur stöd till detta område gestaltas i läroplaner och bakgrundstexter till läroplaner. Kursplaner i grundskolan håller höga krav och de ska bygga på statliga betänkanden och propositioner. Med Gert Biestas funktionella ramverk påverkar ägnandet av kvalificering (här i form av politiska dokument) alltid pedagogikens socialiserings- och subjektifieringsfunktioner (Biesta 2011, s 30).

Syftet med artikeln är att belysa estetiska lärprocesser från en semiotisk infallsvinkel på kunskapsområdet när det gäller hur väl estetiska lärprocesser skrivs fram i statliga stöd- och styrdokument. Det betyder att undervisningen i estetiska lärprocesser fokuseras utifrån att estetiska rekonstruktioner har såväl perceptionsfunktion som kommunikativ intention. Hur väl skrivs detta fram i statliga styrdokument? Faran är att stödet stannar vid det som kan ses som bra eller dåligt, vid perception och formalism. Hur väl kan en begreppslig estetisk grund i statliga styrdokument förväntas möjliggöra utrymme för tolkning av pedagogiskt stöd till elevens meningsskapande och självutveckling som helhet? För att elevers och lärares såväl inter- som intrasubjektiva meningsskapande ska kunna utvecklas i förskola, skola och lärarutbildning i framtiden är detta viktigt.

Målet för pedagogik rör vardagliga estetiska erfarenheter i det kontextuella situerade livet inom förskola och skola och fokuserar här inte på konst även om konst kan ingå i skolans estetiska arbete på olika sätt. Denna artikel fokuserar på hur lärare ges stöd i styrdokument, när det gäller arbetet med bilder barn, elever och deltagare gör i pedagogiska sammanhang i förskola, skola och lärarutbildning. Konstverk och elevers bilder är två uttryck för estetiska lärprocesser inom olika samhälleliga kontexter. Bild betecknar här elevernas egna estetiska lärprocesser. Konst betecknar konstnärers estetiska lärprocesser. Artikeln rör således bild och pedagogik och inte konst och pedagogik. För att kunskapen och förståelsen för bildens form, material och betydelser ska utvecklas nyttjas begrepp som står sig trots att samhället förändras och skapar nya sätt att umgås på (Liedman 2006). Det är därmed ett försök att konceptualisera bild, estetik och en vid syn på språk/text som semiotiska resurser i mellanmänniska relationer.

Bild är ett estetiskt ämne. Bild är också ett fysiskt resultat och uttryck i ett material (sign). En bildestetisk handling är ett materiellt uttryck som handlar om något som de utövande är upptagna av att lära något om (object). En bild är då även en inre bild av det som uppmärksammas (mind). Sociokulturellt rekonstrueras denna inre bild tillsammans med andra som är intresserade av att dela inre bil-

der av objektet som undersöks i bildhandlingen (interpretant). Bilden utgör på så vis en unik form av livsvärlden och handlar om kognition. Meningen finns i relationen till den materiella och mentala bilden, en bärande idé i aktuell forskning (Sonesson 1989, 1992, Sjölin 1993, Ahlner Malmström 1998, Lenz Taguchi 2010). Upptäckten av mening genom det dialektiska samspelet mellan kropp och kontinuitet i tanke förutsätter att bilden ingår i ett samtal, i en dialog utifrån samarbete kring estetiska erfarenheter (Dewey 1934, Biesta 1995, Ahlner Malmström 1998, Malmström 2011a, 2011b).

Historiskt sett rör problematiseringen i artikeln övergången mellan positivismens och hermeneutikens syn på lärande. Samhället har ännu inte nått fram till en hermeneutikens tid när det gäller estetiska läroprocesser i förskola och skola. Detta kan förstås genom reflektion över de förskjutningar mellan positivism och hermeneutik som synliggörs i den vardagliga estetiska praktiken där positivismen ofta härskar, i utsagor om vad som är *rätt* eller *fel* i form (perception, formalism). Ett engagerat visat intresse för individens *unika* val av, låt mig kalla det, *ögonblicklig form* är exempel på ett hermeneutiskt förhållningssätt vilket kräver mer av reflektion över text, kontext, samhälle och personligt intresse från de inblandade av att *skapa mening*. Med särskild hänsyn till stöd och förhållningssätt i styrdokument ska detta skärskådas. Redan Aristoteles syn på tragedin som ett estetiskt exempel, är på dess förmåga att åskådliggöra den mänskliga naturen. Hos Aristoteles finns det en syn på metaforens och språkets produktiva kraft. För Aristoteles är språkanvändning alltid i någon mening kreativ (Wallenstein 2001). Aristoteles jämför konst och vetenskapen. Konsten är enligt honom funktionell och ändamålsenlig, den skapar glädje och igenkännande. Konstens *mimesis* är inte en bild av en bild utan ett sätt att lösgöra formen från dess materiella substrat och uppta den i tänkandet. Hos Platon tar däremot exemplet tragedins *pathos* överhanden och bringar människan i obalans och utan att kunna tänka klart. Platons syn fokuserar på att konsten inte är användbar som instrument utan tvärtom, att den i sin bedrägliga form leder bort från bildningens egentliga innehåll. Man kan enligt honom inte bilda sig genom att uppleva konst och han skriver om en erotisk dimension som pekar på konsten som begär. Inom aktuell pedagogisk forskning refererar Doumas (2011) till Platon och de förebildliga exempel på förmågan att undervisa betecknas i hans anda som ”Erospedagogik”.

Själv finner jag anknytning till Aristoteles kreativa syn på *konst som handling* och *tänkande* samt *kvalitet* (Dewey 1916, 1934, 1983/2005, Biesta 2007). Charles Sanders Peirces¹ arbeten med tecken- och abduktionsteorier samt hans syn på människans förhållningssätt till världen och lärande genom problemlösning har hjälpt mig att

utveckla idén om *bild som samtal* med en ”tankefigur”.² Pedagogiskt handlar detta om att kärleksfullt ta vara på den utveckling de lärande strävar efter (CP 5. 235) i sina estetiska handlingar, genom att samarbeta kring hur de vill använda materialen dekonstruktivt pragmatiskt för att rekonstruktivt uttrycka sig ämnesspecifikt och ämnesintegrativt, hur de genom estetisk *form* (uttryck) och *substans* (mening) vill vara som människor (Colapietro 1989, Ventimiglia 2005, Malmström 2011a, 2011b). En bättre användning av estetiska lärprocesser kan tänkas leda till en demokrati i vardagen i betydelsen att barn, studenter och deltagare får syn på sig själva, kulturen, värden i världen som en helhetlig process av pluralitet och skillnad.

Utifrån dessa utgångspunkter ska jag i denna studie analysera hur statliga styrdokument ger förutsättningar för estetisk verksamhet i förskola och skola och lärarutbildning.

Bakgrund, teoretiskt och metodologiskt perspektiv

Den nya skollagen omfattar utbildning från och med förskola till och med vuxenutbildning. Lagen är en sammanhållen lagstiftning som ska utgöra basen för kunskap, valfrihet, trygghet och demokrati. Deliberation och rådgörande är begrepp som anger en riktning mot ett demokratiskt förhållningssätt och i detta sammanhang prövas i artikeln konstituerande av och reflektion över estetiska lärprocessers utrymme i styrdokument.

Deliberativt tänkande innebär att tänkandets uppmärksamhet riktas mot ett syfte eller ett ideal (CP 1. 573) och att uttrycka sitt tänkande om något kan göras på fler kompletterande semiotiska sätt. Kulturen är alla människor som delar den och hermeneutiskt meningsskapande med semiotiska resurser väcks ur elevens eller pedagogens frågor, som kan ge upphov till att en komplex helhetsförståelse uppstår hos individen och gruppen. En bildhandlings innehåll säger samtidigt något klagörande om det medium med vilket meningsskapande innehåll uttrycks. Denna intressanta skillnad, mellan att se på estetiska ämnen som medier som kan förbättra kunskap eller att alternativt förstå dessa verktyg som resurser i sig, lyfter Eisner redan 1985 i *The Art of Educational Evaluation: a Personal View* och bidrar till perspektiv på *verkets agens* i lärandet genom dess estetiska *kvalitets*aspekter. Eisner pekar på att en bilds uttryck är en del av dess innehåll och att bilden förmedlar mening med hjälp av kvaliteter i själva uttrycket, i förbindelsen mellan uttryck och innehåll. Detta socialemiotiska perspektiv innebär att, genom att aktivt använda elevbilder i undervisningen, kan mening även upptäckas utöver det

verbala. Med stöd i Biesta argumenteras för att det även är viktigt att ta hänsyn till pedagogikens funktion (stöd till estetiska ”språk”) ur en politisk och kvalificerande dimension som kan ses vara stöd till pedagogikens socialiserande och subjektifierande funktioner (Biesta 2009). För att förstå denna kvalificerande funktions möjligheter som stöd till elevers socialisation till estetiska meningsskapande individer (subjektivering) behandlas meningsskapande och socialisation först.

Inom pragmatismen har meningsskapande en *intention*, en riktning mot ett mål (jfr CP 1. 573), ett för den lärande intressant och uppmärksammat innehåll. Genom estetisk handling i bild dekonstrueras, utvecklas och rekonstrueras mening i transformativa sociala samtal där dialogen kring bilden gör att de inblandade delaktiga, gör sig införstådda med varandras inre bilder (om objektet) som det gemensamma intresset fokuserar. När det gäller bilder hålls dialogen om mening således i förhållande till bildens uttryck.³ Kvalificerade samtal ska ställa krav på en på många olika sätt bred giltighet genom att beakta de tre referensdimensionerna, perception och formalia, det sociala samt det subjektiva som individen i varje meningsskapande situation berör (Habermas 1990). Dessa samtal karaktäriseras av att vara öppna i betydelsen att olika synsätt ges utrymme, de ska vara fria i betydelse av att vem som vill kan delta och de ska vara kritiska i betydelse av att de värderar språk ur maktsynpunkt, vilket i detta sammanhang innebär att det verbala traditionellt har ett högre epistemologiskt värde jämfört med estetiska språkliga uttryck. Dessa samtal kräver en solid estetisk kunskap. Kvalificerade samtal kan förväntas leda till diskursiv fördjupning inom avgränsade ämnesfält (Fritzell 2008, 2009).

När det gäller meningsskapandets intrasubjektiva betydelse menar Axel Honneth (2003) att erkännande från andra är av vikt för en i en verksamhet deltagande elev. Han ser elevens förteoretiska erkännande som en viktig referenspunkt i socialisationen. Detta kan jämföras med Jürgen Habermas (1990) uppfattning om en förteoretisk språkkompetens som en likaså viktig referenspunkt i socialisationen. *Förteoretisk* syftar på en kunskap individen inte har ord för och som individen därför behöver andras teoretiska stöd att sätta ord på i samarbetet. Som till exempel sätts ord på linjers och färgers eventuella kontextuella betydelser. Forskarna pekar på *språk och erkännande* som viktiga för att demokrati ska utvecklas. Samtidigt beskrivs dessa företeelser inom individen som en form av *konflikt* och *kamp* som rör intention. Denna konflikt och kamp uppfattas anknyta till subjektivering, självet utveckling. Honneth (2003) fastslår att erkännande från andra betydelsefulla personer är nödvändigt för att människor ska kunna utveckla en personlig identitet, integritet

och självförverkligande. Det räcker således inte att intressera sig för konstnären och dennes liv i relation till hans eller hennes verk för att ge stöd till deltagares estetiska lärprocesser i förskola, skola eller i lärarutbildning. I dessa institutionella miljöer ska lärarens intresse just vara deltagaren, barnet, den lärande människan, vem det än är, som har intresse av att via även estetisk form söka upptäcka substans i livet eller ge andra människor stöd till detta. En pragmatisk betydelse av begreppet *kommunikation* handlar om samarbete och är språkligt sett inkluderande (Biesta 1995).

Töres Theorell (2008) vill med sin forskning visa att undervisningen med hjälp av estetiska ämnen kan utgöra en sammanhållande faktor, ett kitt i klassen. Naturvetenskapligt kopplas mätning av salivkortisol, som har betydelse för kroppens återuppbyggnad och motverkar stress, till förekomsten av olika estetiska aktiviteter. Theorell fastslår att det är det sociala kommunicerandet som den estetiska aktiviteten ger upphov till, som resulterar i slutsatsen. På samma sätt föreställer jag mig att det sociala kommunicerandet, samtalen i klassen om ett avgränsat ämnesområde relaterat de bilder barnen, eleverna eller studenterna gjort, kan generera en anda av gemenskap. Begreppet *synestetik* innebär att människan behöver använda en förmåga att röra sig mellan olika medier och språk, som det talade och det skrivna ordets språk, bildens språk, musikens, dansens och rörelsens språk samt att olika uttrycksformer har olika modaliteter (sätt) som kan användas integrativt (ämnesöverskridande) i meningsskapande sammanhang (Kress 1997). Detta är kunskap om människan som kulturvarelse. En bildhandlings innehåll säger samtidigt något klagörande om det medium med vilket meningsskapande innehåll uttrycks. En viktig skillnad i perspektiv, som jag redan berört, är mellan att se på estetiska ämnen som medier som kan förbättra kunskap eller att alternativt förstå dessa verktyg som resurser i sig. I arbetet med estetiska lärprocesser påverkar det ena perspektivet det andra och vice versa.

Roger Säljö (2000) belyser språkets funktioner på olika nivåer som utpekande, semiotiskt laddat och retoriskt. Men han menar att en bildteori är helt otillräcklig för att uttrycka abstraktioner och innebörder av språkliga begrepp som bland annat demokrati, smärta, kärlek och ångest. Jag vill framhålla att det inte är svårt att förstå att andra språkliga resursers modaliteter och estetiska kvaliteter kan erbjuda möjliga kompletterande dekonstruktioner och innebörder av föreslagna verbala abstraktioner (Malmström 2011a). Det är ”poängen” med ett dekonstruktivt pragmatiskt socio-kognitivt perspektiv på estetik och som denna artikel vilar på. När jag nu går vidare i texten kommer det till stor del att handla om problematiseringar av bildens och verkets meningspotential i relation till statliga dokument i

form av dess stöd till meningsskapande estetisk verksamhet i förskola, skola och lärarutbildning.

Grundläggande semio-kognitiva begrepp

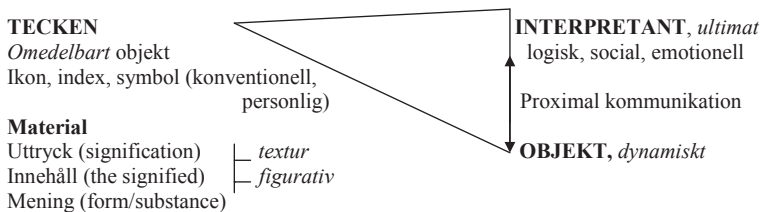
För efterliknande, utpekande och konventionell betydelse i tecken (jfr Säljö 2000) använder Peirce de semiotiska begreppen *ikon* (likhet), *index* (relation) respektive *symbol* (konvention). En hermeneutisk bild har enligt Peirce drag av dessa samtliga betydelser och knyter an till en inre representation och relaterar till ett yttre rum och objekt. Det betyder att i tecknets, bildens relation till objektet i världen finns samtidigt drag av ikonens *likhet*, indexets *sociala närhet* och symbolens *konventionella drag* (CP 2. 299). På så vis vidgas därmed den nedan beskrivna, enligt Piaget, personliga betydelsen av symbolen, till mening som bygger på vana (habit) och konvention. Innebörden av detta är att sociokulturella uttrycksformer som resulterar i estetiska representationsformer kan ses som tecken. Det betyder att bilder människor gör i undervisningssammanhang inte bara är intrapsykologiska utan även interpsykologiska och som sådana bär de inte bara på individuell betydelse och mening utan även på en delad intersubjektiv och konventionell sådan. Därmed är bilden ett tecken och kan förstås interpersonellt. Det intersubjektiva kan förväntas ge stöd åt det gemensamma sökandet att nå delad förståelse om ett avgränsat ämne.

Ett estetiskt uttryck står i Jean Piagets begrepp *semiotisk funktion* för barnets förmåga att representera i en vid betydelse, liktydig med tänkande inte bara verbalt, utan med flera sätt som genom imitation, språk, symbolisk lek och teckning. Karaktäriserande är det som uttryckssätten har gemensamt, nämligen *differentiering* mellan de grundläggande begreppen uttryck och innehåll, betecknande och betecknat (Piaget 1951, Piaget & Inhelder 1969) från subjektets synvinkel. Med begreppspar semiotisk funktion och tecken ville Piaget positionera sig till lingvistikens begreppspar symbol och tecken. Semiotisk funktion utgör som begrepp en mer praktisk beteckning för en symbolisk och personlig representation.

Pragmatismen och Peirce ska inte läsas som ett sätt att se pedagogik snävt utan mer som en livslång och filosofisk diskurs från antikens *paideia* genom medeltidens *bildningsbegrepp* till postmoderna begrepp som *emancipation* och *empowerment* (Colapietro, Midtgarden & Strand 2005, s 173).

Tecken-objekt-interpretant

I Peirces fenomenologiska kommunikations- och teckenteori är begreppstriaden *tecken-objekt-interpretant* helt central och inkluderar innebörder av tolkning. Peirce begrepp för objektet är att det är dels *dynamiskt* (dynamic object) och kan förstås och utvecklas på skilda sätt och dels att en specifik bild utgör en mer ögonblicklig (immediate object) förståelse, erfarenhet och upptäckt av mening (Malmström 2011a, 2011b). Processen av meningsskapande är av abduktiv karaktär och en kontinuerlig oavbruten process av prövning (inquiry) och omprövning. Interpretanten i Peirce teori har klara likheter med hur Habermas (1990) beskriver individens i en situation samtliga relaterande till objektiva, sociala och emotionella aspekter. Mats Bergman (2004) och Vincent Colapietro (1989) anger Peirces kommunikativa interpretanter som *logisk* (perception), *energetic* (dynamisk) (social) och *emotionell* (unik). Det kan inte finnas någon slutlig interpretant eftersom det alltid finns något mer att lära om i förhållande till varje objekt (avgränsat ämnesområde) (Sonesson 2010, Malmström 2011a). Bergman (2009, s 126-127) diskuterar istället en potentiell *ultimat interpretant* vilket skulle påverka ett stöd till en i artikeln fokuserad och problematiserad proximal kommunikation och potentiell upptäckt av mening (se Figur 1). Det innebär att läraren och handledaren har att bekräfta och tillsammans med eleven motivera vilka estetiska egenskaper som kan tänkas rikta mot rekonstruktion av mening och subjektivering.



Figur 1. **Peirce teckentriad:** Tecknets material och figurationer utgör agenser med tanke på intention i uttryck, innehåll och mening relaterat till en kontext (interpretant) och det ämnesområde som kommunikationen handlar om (objekt).

Genom stöd i teckenteorin och Piagets kognitiva begrepp har den nämnda tankefiguren *Bild som samtal* som betecknar ett försök till konception av relationen mellan *barn-verk-pedagog/barn* framtagits⁴ och kombinerar amerikansk och europeisk syn på symboliska relationer i bilder. Mediering genom samarbete, bild som ett samtal, är en meningsskapande relationsprocess inkluderande bilden och den

betydelse som bilden ges mening både konventionellt och personligt. I detta sammanhang anknyter tankefiguren till hur väl det i statliga betänkanden genom konstituerande och grundande begrepp tas hänsyn till bilden som hermeneutisk och multimodal semiotisk ämnesspecifik resurs som kan ge stöd till elevers socialisering och meningsskapande subjektivering. Detta återkommer jag till under metod.

Mediering och samarbete

Både John Dewey och Lev Vygotskij har bidragit till pragmatismens utveckling. Dewey när det gäller att inkludera konstnärliga erfarenheter i vardagens kommunikation till samarbete (Biesta 1995, 2007) och i tankens och lärandets kontinuitet. Vygotsky⁵ (1924/1971) menar att, genom social interaktion och andrereglering, utvecklar individen ett eget självreglerat språk. Individen överför det sociala tänkandet till sin egen psykologiska intrapersonella värld. Konstnärligt arbete kan enligt Vygotskij (1930/1995) fördjupa, förstora och belysa individens emotionella liv samtidigt som språk tillägnas. Individen inre värld överförs i tanke och känsla (jfr Jarvis 1992).⁶ Med den proximala utvecklingszonen (ZPD) betonar Vygotsky (1935/1978) skillnaden mellan vad en individ förmår lära med hjälp av god handledning och vad individen förmår lära av egen kraft. Det aktualiserar samtidigt att en handledares förmåga sätter gränser för vad en elev kan lära och nå nya insikter om.

Handledningskompetens

En inkluderande språkanvändning kan till exempel innebära att ta språket i sig på allvar genom att separera textens, meningens och praktikens olika nivåer (Alvesson & Kärreman 2005, s 123). Detta kan förväntas kräva god ämnes- och handledningskompetens. Ett engagemang som kan ge stöd till en aktuell syn på estetiska uttryck (texter) som semiotiska ämnesspecifika resurser. När det gäller bilden och andra estetiska ämnen kräver det en solid estetisk kunskap och erfarenhet som möjliggör förtroenden och risktaganden i relation till ämnesspecifik och ämnesöverskridande lärande. *Segregerad, utvidgad* och *integrativ* samhällsanknuten syn på språk, text (bild) och didaktik är diskurser som kan skapa olika förutsättningar för eleven att, genom den kommunikation som erbjuds i undervisningssammanhang, åstadkomma kontextuellt meningsskapande (Figur 2).

<i>Text</i>	<i>Diskurs i sambället</i>	<i>Egenproducerad Bild</i>	<i>Dominerande relation</i>	<i>Handlednings- Kompetens</i>
Snäv och vertikal syn på begreppet text	segregerad	osynliggjord	asymmetrisk verbal medial	icke existerande
Vid och vertikal syn på begreppet text	utvidgad	synliggjord men oviktig	individuell asymmetrisk instrumentell rationell	svag
Vid och horisontell syn på begreppet text och ämnes-specifika modaliteter	integrativ	synliggjord, viktig och använd	kommunikativ symmetrisk	engagemang, (agape) estetisk text ses som semiotisk modal-specifik resurs i aktion

Figur 2. Segregerad, utvidgad och integrativ syn på språk, text (bild) och didaktik, diskurser som kan skapa olika förutsättningar för eleven att åstadkomma meningskapande med bild eller andra estetiska semiotiska resurser som stöd.

En integrativ inkluderande språkanvändning bygger på en vid och horisontell syn på begreppet text och olika estetiska ämnens ämnes-specifika modaliteter som resurser. Den skiljer sig från en segregerad språkanvändning som bygger på en snäv vertikal syn på textbegreppet med det verbalt uttryckta i topp. Även med en vidgad syn på språk och text kan handledarrollen vara svag. Integrativ metod och en engagerad handledningskompetens ska förstås som kunskap om och intresse av att kontextuellt och mediespecifikt ”spåra” och stödja en *estetisk lärprocess* i elevers bildproduktioner, vilka bildmodala principer barn, studenter och deltagare använder för att skapa mening. Produktioner i vilka eleverna genom urval av personliga attribut, signum, färger, linjer och utlämnande av andra kan, utifrån att de är olika som människor, samarbeta kring ämnesområden och värden om världen som på olika sätt sammanhängande, meningsfull och strukturerad.

Olika diskurser kan uppstå i handledningen, i mötet mellan människor och estetiska texter, vilket kan resultera i elevers olika möjligheter till aktivt kontextuellt menings- och subjektsskapande. Vilka stödjande möjligheter till god handledning har skrivits in i statliga styrdokument?

Studien

Denna studie gör inte anspråk på att vara fullständigt uttömmande, men är ett försök att placera några byggstenar i ett pedagogiskt funktionellt kvalificerande pragmatiskt bygge och perspektiv. Studiens

empiri utgörs av *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109), *Skola för bildning* (SOU 1992:94), *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63), och den efterföljande regeringspropositionen *En förnyad lärarutbildning* (1999/2000:135). Även *Bäst i klassen* och *En förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan* (Proposition 2009 10/89), Promemoria (U2010/4443/S) och *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98 reviderad (Skolverket 2010) ingår i studien.

Studien riktar fokus mot grundande begrepp för att tolka elevers och lärares möjliga stöd för framtiden, när kunskapsområdet estetiska läroprocesser genomlevs.

Metod

En kritisk diskursanalys byggde på pragmatism (Winther Jørgensen & Phillips 2000) och studien positionerar till lingvistisk diskursanalys (Bergström och Boréus 2005, Winther Jørgensen & Phillips 2000). Inom pragmatisk analys är som tidigare nämnts intention centralt och ett genomlevnadsperspektiv vilket innebär att elevernas och verksamhetens framtida möjligheter skärskådas utifrån dokumentens stöd. Det är framtidens potential för de inblandade som är i fokus vid analys av begrepp för pedagogikens estetiska språk (jfr Östman 2007).

I analysen lånas begreppet *möjlighetsvillkor* från Bergström och Boréus (2005). För att i statliga styrdokument analysera estetiska läroprocessers framtida möjlighetsvillkor i relation till elevers estetiska texter och läroprocesser, är segregerad, utvidgad och integrativ undervisningsdiskurser samt perception, socialitet och unikhet några användbara begrepp. Bilden som tecken för individens själv har tidigare belysts med hjälp av en socio-kognitiv rekonstruktion (Malmström 2011a). I denna artikel utgör tankemodellens begrepp likhet (ikon), närhet (index) och symbol (konvention) i relation till ett kontextuellt avgränsat ämnesområde samt ovan nämnda logik i perception, social energi och emotionell energi viktiga referenspunkter i tolkning av meningsskapande (se Figur 1, 2).

Det innehåll som är av intresse för studien har urskiljts i olika avgränsade delar i de statliga dokumenten (se Figur 3). En kritisk analys av innehåll i dokumenten utgör belysande exempel på vad som kan komma att få betydelse för utgången av framtagningen av innehåll i utbildningsplaner och kursplaner. Hur innehåll kan komma att påverka utvecklingen av estetiken i förskola, skola och i lärarutbildning. Jag utgår från att dokumenten är intressanta i en helhet men att propositioner, som lagförslag har högre auktoritet. Eftersom dessa

skrivs med betänkanden som grund anser jag att betänkanden kan vara väl så auktoritativa vid framtagningen av kursplaner. Helheten av hur området grundas är framför allt viktigt att lyfta fram.

Statlig bakgrundstext	Estetiska ämnen, meningsskapande och lärande
SOU 1992:94 <i>Skola för bildning, huvudbetänkande</i>	Kapitel 2. Kunskap och lärande
SOU 1999:63 <i>Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling</i> , slutbetänkande.	Kapitel 3. Det nya läraruppdraget Kap 4. Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen
Propositionen 1999/2000:135 <i>En förnyad lärarutbildning</i> .	Kap 4.3 Ett förändrat läraruppdrag
SOU 2008:108 <i>En hållbar lärarutbildning</i> , betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning.	Kap 3. Kompetensbehov i skolan Kap 4. Nya utbildningar och examina
Proposition 2009 10/89 <i>Bäst i klassen</i>	s 19–28, s 41, s 66
<i>En förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan.</i> Promemoria U2010/4443/S Utbildningsdepartementet.	s 4–11
Skolverket (2010). <i>Läroplan för förskolan, Lpfö 98 reviderad.</i>	s 6–11

Figur 3. Ett urval i de olika dokumenten urskiljs som behandlar innehåll som är av intresse i studien.

Resultat

Resultaten visar tydligt att dokumenten innehåller beskrivningar av estetikens möjlighetsvillkor och att alla dokumenten berör att elever oavsett nivå ska erbjudas en möjlighet att uttrycka sig med andra språkliga resurser utöver det verbala. Dokumenten visar dock stor variation i djup vad gäller konstituerande begrepp som potentialer i stöd till kunskapsområdet estetiska lärprocessers formering i framtidens förskola och skola.

Utvidgad diskurs i dokumenten

I betänkandet *En hållbar lärarutbildning* skrivs om meningsskapande som ett mål i lärande aktiviteter: Klassrummet ses som en ”menings-skapande gemenskap där lärare och elever i samverkan når insikt och

förstår sammanhang i omvärlden” (SOU 2008:108, s 215). Kontexten som citatet refererar till är ledarskapets betydelse vid utveckling av sociala relationer vid konflikthantering.

Kreativitet och kreativ kompetens som stöd till kunskapande

I huvudbetänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) ses kreativitet som en nyskapande dimension i kunskapande: ”Kreativitet kan ses som en dimension av kunskapande. Allt kunskapande är menings-skapande, och omfattar såväl återskapande som nyskapande” (s 68). Kontexten som det här refereras till är processen i kunskapande när arbetet med att formulera problem och utveckla problem samt komma fram till slutsatser är målet. Kreativitet och kreativ kompetens i kunskapande kan utgöra konstituerande begrepp för en nyskapande potential i meningsskapandet.

Det poängteras i *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) att den blivande lärarens lärande görs till studieobjekt genom utbildningen till lärare i sig, där nya i förväg inte definierade problem utgör centrala inslag och förväntas därmed stödja en ”*kreativ kompetens*, det vill säga förmågan att skapa nytt och inte bara överta etablerade tankar och handlingsmönster” (SOU 1999:63, s 59). I slutbetänkandet skrivs om betydelsen av att utveckla meningsfull, i betydelsen användbar kunskap.

Ämnets egenvärde, estetiskt perspektiv i andra ämnen samt integration genom kulturella arbetsmetoder och konstnärliga språk

I *Bäst i klassen* kan det vara konstituerande att ”de estetiska uttryckssätten har ett egenvärde men är också vägar till kunskap i olika ämnen” (Proposition 2009 10/89, s 19). Estetiska ämnen likställs med andra ämnen och när det talas om behov av ”särskilda krav på ämnesdjup i vissa ämnen” nämns musik av de estetiska ämnena. De estetiska ämneslärarna i bild och musik kan tyckas ha fått, utöver uppgiften att fördjupa elevernas kunskaper i grundskolans 7–9, gymnasieskolan och vuxenutbildningen, utökat ansvar. De ska även arbeta i förskolan, förskoleklassen, åk 1–3, 4–6 och på fritidshemmet och det förväntas att den i bild och musik utbildade läraren ”utbildas för hela skolan” (s 66). I *En förnyad lärarutbildning* (Proposition 1999/2000:135) konkretiseras lärarens förmåga att utmana barns och ungdomars föreställningar genom att visa på andra kulturerfarenheter, konstnärliga språk och kulturmöten: ”Som lärare bör man sträva efter att integrera kultur i skolan på ett sådant sätt att konstnärliga

arbetsmetoder blir en kunskapsväg i skolans vardagliga arbete som öppnar dörrar mellan kulturliv och skola” (s 9).

Integrativ diskurs i dokumenten

Det skrivs om språklighet och förmågan att problematisera samt om att erbjuda estetisk kunskap genom kulturella uttrycksformer för att utveckla estetiska lärprocesser (se nedan). I Promemoria (U2010/4443/S) konkretiseras vad social kognition kan innebära vid användning av material och att samtala om kulturella uttrycksformer med mål att sträva efter att varje barn ”utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa” (s 6).

Kunskapsformer har olika modalitet och en semio-kognitiv potential

I *Skola för bildning* problematiseras fyra kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (SOU 1992: 94). I kapitlet talas det om att skolans verksamhet blir mer språklig och att skolan därför ska förmedla kunskaper i vidare mening än tidigare samt beakta att kunskaper bara till viss del är synliga. I kunskapande är arbetet ”målet, förmågan att formulera och utveckla problem och komma fram till slutsatser ... Skolämnen kan inte enbart ses som omfattande olika kunskapsformer utan också *former för kunskapande*” (s 67, min kursivering). Som grundande begrepp kan tolkas att modalitet gestaltar form och att detta ska förskolan och skolan förhålla sig till. Vidare talas det om att kreativitet ligger bakom nyskapande och kräver fantasi (jfr Vygotskij, 1930/1995). Utredningen hänvisar i detta sammanhang till Wertsch (1991) *Voices of the Mind* och lyfter begreppet *social kognition* för att beteckna idén om att det finns en relation mellan det kognitiva och det sociala som sker i ett samspel. Betänkandet framhåller att estetisk kunskap och hantverkskunnande kan kopplas till ett mer vetenskapligt faktabaserat kunnande. Kritiskt tänkande och kreativitet i problemlösande situationer skall möjliggöra lärande på djupet.

Den estetiska kunskapens kulturella uttrycksformer och estetiska lärprocesser

I *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* poängteras särskilt att det i lärarens framtida uppdrag ligger att arbeta med konstnärliga uttrycksformer och lärandeprocesser (SOU 1999:63, s 55–59) och även i lagtexten *En förnyad lärarutbildning* (Proposition

1999/2000:135). Dokumenten är samstämda avseende att estetisk pedagogik och lärande bör vara ett prioriterat kunskapsområde i skolan. I slutbetänkandet poängteras att vetande och konst inte ska ställas mot varandra utan att de kompletterar varandra och hör ihop med läroprocesser. På så vis kan konstnärliga metoder konkretisera, fördjupa och bredda kunskap. Detta stämmer väl med såväl Deweys estetiska erfarenhetsbegrepp (Dewey 1934) som Vygotskijs konstteori (Vygotskij 1930/1995). Det som i dokumenten främst konkretiserar en *integrativ diskurs* handlar om att de framhåller en vidare syn på text och språk som kan kopplas till att även praktisk och sinnlig kunskap samt hantverkskunnande är av vikt i materiella meningsskapande aktiviteter. I slutbetänkandet *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*, (SOU 1999:63, s 55 not 19) används de konstituerande kursiverade begreppen *kulturella uttrycksformer* och *estetiska läroprocesser* för att beskriva den *estetiska kunskapen*. Lärare ska utbildas till att ”kunna utnyttja olika kulturformer och konstnärliga uttryck i skolans läroprocesser” och ”kunna utveckla ny kunskap i den pedagogiska verksamheten för att därigenom aktivt kunna påverka framtiden” (SOU 1999:63, s 59). Användningen av varierande uttrycksformer inkluderas i yrkeskunskapen (s 79).

Tecken, symboler och samtal i estetiskt arbete med olika material som innehåll och metod

I kursplaner konkretiseras vad social kognition kan innebära vid användning av material i bild och kultur. De höga krav som kursplaner i lärarutbildningen ställer grundas i konstituerande begrepp som tecken och symboler och samtal (Promemoria U2010/4443/S):

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa. I dag lever barn i en värld där symboler, tecken, text och bilder ingår i deras vardag. De inlemmas tidigt i en tecken- och bildkultur och förskolan har stor betydelse för barns möjligheter att förstå och kunna använda denna kultur (s 6).

I läroplanen (Skolverket 2010) anges stora möjligheter att estetiskt arbete ges utrymme i förskolan:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande.

Detta inbegriper också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som i tillämpning (s 7).

Segregerad diskurs i dokumenten

Inom denna diskurs betecknar inga konstituerande begrepp tillit och tilltro till framtida möjligheter för bild och pedagogikens estetiska språk.

En rimlig estetisk framtid saknas

I betänkande *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008: 109) förmedlas en syn på att det är skillnad på olika kunskapsformers värde. Denna syn sätter redan sin prägel i formuleringen av de fyra övergripande perspektiv som anges som väsentliga att genomsyra lärarutbildningen (s 16) och där estetiskt perspektiv inte finns med som konstituerande begrepp. Perspektiven som nämns är: vetenskapligt, kritiskt perspektiv (1), historiskt perspektiv (2), internationellt perspektiv (3) och informations- och kommunikationsteknik (IT) som utbildningsresurs (4). Det saknas helt ett överskridande estetiskt perspektiv. En skrivning om att kulturella uttrycksformer kan utgöra komplement som utbildningsresurser till IT hade också varit konstituerande, men en sådan skrivning saknas.

I dokumentet nämns dock det grundande begreppsparat *estetiskt perspektiv* i samband med det föreslagna införandet av ämneslärare i enskilda estetiska ämnen. Ämnena ska förekomma obligatoriskt i hela grundskolan men enbart som perspektiv i förskolan. Det skrivs att en estetik för alla innebär att alla barn ska få möjlighet att utveckla sin estetiska uttrycksförmåga, men framhålls inte kräva mer lärarkompetens än den som ges i förskollärarutbildningen (som perspektiv), vilket jag tolkar inte förväntas innebära många undervisningstimmar i ämnet. Det finns det inte utrymme till enligt dokumentets skrivning. Den estetiska ämneskompetensen antas dock ställa krav på konstnärlig skicklighet och hantverksskicklighet.

Den specifika ämneskompetensen framhålls i betänkande *En hållbar lärarutbildning* vara grunden i en estetisk specialistkompetens: ”De särskilda förutsättningar som gäller för dessa ämnen gör det olämpligt att grundlärare får utbildning i något eller flera av dessa ämnen” (SOU 2008:109, s 280). En fråga som infinner sig: Behöver inte lärare ha erfarenheter av det som de är stadda att undervisa i? Grundlärarna arbetar ju i grundskolan. Detta ska ses i kontext av att

ämneslärare i estetiska ämnen idag inte genomgående arbetar med barn i grundskolans lägre åldrar eller i förskolan. Det innebär att det av betänkanDET föreslagna, att estetiska ämneslärare ska arbeta med ämnet i förskolan och grundskolan, inte kan förväntas ske och då inte heller leda till att olika former av estetiska genomföranden utvecklas i förskolans och grundskolans sociala praktiker.

Estetiska ämneslärare ska utbilda elever på alla stadier. De ska även axla hela skolans kulturella ansvar. De förväntas dessutom vara användbara i funktioner inom kulturella institutioner och i upplevelseindustrin. Att prognosen för behovet av ämneslärare i estetiska ämnen antas vara växande fram till 2022 och deras arbetsmarknad bredare jämfört med andra ämneslärare, då de antas ha en marknad inom hela kultursektorn, gör det troligare att de hamnar inom kultursektorn och inte i förskolan och grundskolan. På så vis tolkar jag detta som ett stöd för ett särskiljande mellan estetiska erfarenheter och processer och vardagliga erfarenheter (Dewey 1934).

I propositionen 2009 10/89, *Bäst i klassen* framhålls ämnet:

Regeringen anser att de praktiska och estetiska ämnena inte bör särskiljas från övriga ämnen. I stället bör dessa ämnen även fortsättningsvis likställas med övriga ämnen. På motsvarande sätt anser regeringen att de språk som omfattas av undervisning i modersmål bör inrymmas i ämneslärarexamen (s 27).

Om bara några få av alla lärare som berörs av ämnet, får utbildning i det, är bild och pedagogikens estetiska språk chanslöst i framtiden och barnen blir inte hjälpta till meningsskapande med andra semiotiska resurser utöver det verbala. Dessutom krävs som pedagog stor kunskap och tillit till egna estetiska erfarenheter såväl ämnesspecifikt som ämnesöverskridande inom en integrativ didaktisk diskurs i arbete *för* att språk i vid mening och identitetsutveckling oupplösligt hänger samman. Att skapa och kommunicera med olika material främjar barns utveckling och lärande (Skolverket 2010).

Diskussion

Det finns en klar gemensam helhetsbild i dokumenten att elever oavsett skolnivå ska erbjudas möjlighet att uttrycka sig med andra språkliga resurser utöver det verbala språket.

Det finns en tendens att bakgrundstexter med högre intentioner, när det gäller estetiken i skolan, får genomslag samtidigt som nya bakgrundstexter med lägre intentioner publiceras. Det finns således

en förskjutning mellan bakgrundstexter och kursplaner som det är viktigt att vara medveten om. De kursplaner som idag håller höga krav på kunskap i estetiska erfarenheter och lärprocesser bygger på de i studien ingående tidigare betänkanden och propositioner. Det är viktigt att vara medveten om denna förskjutning, eftersom det nyare betänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) med efterföljande proposition *Bäst i klassen* (2009 10/89) inte behandlar området estetiska lärprocesser i progression med tidigare huvudbetänkande, *Skola för bildning* (SOU 92:94) och slutbetänkande, *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) samt den efterföljande propositionen, *En förnyad lärarutbildning* (1999/2000:135). Vilka konsekvenser kan detta få för framtidens genomlevande av estetiska lärprocesser i förskolan och skolan?

I statliga dokument finns allmänna begrepp som handlar om elevers möjligheter till meningserbjudanden genom vardagliga estetiska ämneserfarenheter och dess uttrycksformer. Konstituerande begrepp som används på denna övergripande nivå i slutbetänkande *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) är kulturella uttrycksformer och estetiska läroprocesser för att beskriva den estetiska kunskapen. En övergripande karaktär av dessa begrepp gör att olika former av sociala praktiker kan utvecklas. Men helhetsbilden är motsägelsefull: Dels ska ämnena hållas isär och inte läras ut ämnesspecifikt till skolans lärare, dels finns ingen problematisering av vad det innebär att ha ett estetiskt perspektiv, vilket enligt skrivningar i betänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) ska räcka för förskolans lärare.

Bild som tecken och proximal hermeneutisk kommunikation

Begrepp som tecken, text och symboler nämns i Promemoria U2010/4443/S (s 6), men det är inte barnens, elevernas, de skapande individernas estetiska produktioner som åsyftas. En vidare syn på text och språk framhålls, men inte seriöst i den mening som Alvesson och Kärreman (2005) förespråkar. Det finns inte grundande begrepp för hantering av elevbildens hermeneutik i dokumenten om till exempel hur *bild som samtal*, tolkning och upptäckter av mening i relation till perception, kontext, social omvärld och individuell utveckling kan förstås och ges stöd. Här kan begrepp för bildens likhet, sociala relation till ämnesområdet som uppmärksammas och personlig samt konventionell intention och symbolik användas som stöd till socialisering och subjektivering (Bergman 2009, Habermas 1990, Malmström 2011a). I betänkande *En hållbar lärarutbildning* framhålls dock att estetiska

ämneslärare ska lära sig bild- och formanalys (SOU 2008:109). Men det skrivs inte om vems bilder detta refereras till, inte heller nämns vikten av reflektioner över undervisningen och elevers identitetsskapande och reflekterande lärande. Min åsikt är att nämnda bild- och formanalys mer måste kopplas till vardaglig upptäckt av innehåll och reflektion över uttryck och estetiska lärprocesser i barns och studenter meningsskapande aktioner och representationer (Dewey 1934, Colapireto 1989, Biesta 2004, Ventimiglia 2005, Malmström, 2011a, 2011b). Mindre koppling av bild- och formanalys till konstnärers konst för att vara grundande med tilltro och i framtiden leda till att barnens estetiska lärprocesser används och utvecklas.

Mellan exkluderande och inkluderande

Det saknas definitivt bildande begrepp och intresse för estetisk humanism i betänkande *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008: 109) och därmed stöd till hermeneutikens pragmatiska och dekonstruktiva möjligheter (Polkinghorne 1983, Wallenstein 2001, Östman 2007, Biesta 2007, 2009). Om som Biesta framför att framtida undervisning måste intressera sig för den unike individen för att göra skillnad måste lärarens bildning i estetiska ämnen värdesättas högt. I ett konkret sammanhang betyder det fler undervisningstimmar till lärarstudenter. När det gäller den studerandes egen konstnärliga utbildning framhålls att den inte ska vara ett självändamål i *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109). Det är emellertid inte svårt att förstå att pedagogens mer estetiska erfarenheter kan underlätta ett inkluderande av de estetiska ämnena i undervisningen och även införande av konst och kulturproduktion i vardagliga aktiviteter. Genom att stödja en sådan erfarenhet hos pedagoger och i lärarutbildningens utbildningsvetenskapliga kärna kan grunden läggas till ett nytt förhållningssätt som enligt Biesta skiljer på pedagogikens socialiserande och subjektiverande funktioner; kunskap om och kompetens för hur bildskapande och annan konstnärlighet ska kunna utveckla elevers unikheter:

I have argued that it is precisely with the help of postmodern theory and philosophy that we can still make a distinction between socialisation and subjectification, albeit that this is no longer based upon a notion of rationality or autonomy, but connected to the idea of a kind of ‘uniqueness’ which comes to light in responsible responsiveness to alterity and difference (Biesta 2009, s 42).

Att erbjuda de estetiska ämnena bättre framtida utrymme med hjälp av konstituerande begrepp innebär att ta språklighet och estetisk mediering på allvar. Detta för att förstå hur mening skapas, inte bara för talets

språknivå (Alvesson & Kärreman 2005, s 123) utan även för andra semiotiska och estetiska resurser som språkliga tecken i sig. Här kan begrepp som ikonicitet, indexikalitet och symbolik vara grundande (Kress 2010, s 65). I förskolläraryrket utbildningen förespråkas det i nämnda betänkande *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008: 109) räcka med att ha en aning om estetiska perspektiv. Det är svårt att förstå innebörden av begreppsparet och det är därför inte grundande, då det inte problematiseras. Att ha ett perspektiv kanske betyder att ha kunskap om att estetik gör skillnad? Men det räcker inte. Stöd måste även ges till konstituerande synestetik eller multimodalitet (Kress 1997, 2010, Liberg 2003, Marner & Örtengren 2003, Malmström 2011a).

Det svårångade begreppet estetiska lärprocesser och intresset för detta kunskapsområde har inte aktualiserats i betänkande *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109), där begreppet inte nämns. Den roll som begreppen estetisk kunskap, kulturella uttrycksformer och estetiska lärprocesser ägnats i *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63), som angav dessa begrepp som tänkbart användbara när detta kunskapsområde utvecklas, har inte använts, utvecklats eller kommenterats. Inte heller de möjligheter som kapitel 2, Kunskap och kunskapsformer, i *Skola för bildning* (SOU 1992: 94) förmedlar i synen på kunskap som kan tokas som att kunskap även omfattas av sinnlig kunskap och praktiskt hantverkskunskapande.

En estetisk ambition i huvudbetänkande *Skola för bildning* (SOU 1992: 94) och slutbetänkande *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999: 63) samt i den efterföljande regeringspropositionen, *En förnyad lärarutbildning* (1999/2000: 135) väckte hopp om, att döma av framskrivningar i kursplaner, att staten med dessa dokument som grund initierade att lärarutbildningens organisering runt om i landet skulle ge de estetiska ämnena möjlighet att utveckla barnens meningsskapande estetiska samvaro- och läroprocesser. Betänkande av en ny lärarutbildning, *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) inger inte förtroende i frågan utan kan ses som en tillbakagång. Här ges inget begreppsligt stöd till bildande av estetisk humanism och kvalitet genom meningsskapande aktiviteter i förskola och skola (Dewey 1934, Biesta 1995, Polkinghorne 1983). Det är talande att den efterföljande propositionen heter *Bäst i klassen* och inte till exempel *Hållbara människor*.

Konklusion och egenproduktion

I framtida forskning är det intressant att undersöka vilken sorts kulturella aktiviteter som fungerar meningsskapande och för vilka personer och under vilka omständigheter de kan fungera kvalificerande för den

samarbetande individen och för demokratin. Det är också intressant att studera hur mening skapas till ”reell” kunskap i relation till avgränsade ämnesområden genom estetiska lärprocesser (Malmström 2011a) och hur handledare kan ge stöd (Malmström 2011b) samt hur estetiska lärprocesser och *stil* kan utvecklas med stöd av handledning (Malmström 2006, 2007, submitted).

En inkluderande språkanvändning innebär med nödvändighet att även individers egenproduktion skrivs fram. Genom att kontinuerligt transformera mening i samtal *om* och *i* estetiska uttrycksformer kan kunskapen om processerna med materialen utvecklas. Materialen har agens vilket Lenz Taguchi (2010) skriver fram. Olika uttrycksformers modalitet konstitueras inte i de betänkanden som analyserats i studien. Det betyder att materialens agens vid hanteringen i skapandet av mening fortfarande åsidosätts, vilket redan Sjölin (1993) påpekat. De estetiska ämnens plats i förskolan och skolan kommer fortfarande att efterfrågas i likhet med Liedmans (2011) analyser.

I denna artikel har jag velat lyfta fram något om estetiska ämnens möjlighetsvillkor när det gäller grundande språkliga begrepp sett utifrån en politisk och kvalificerande pedagogisk funktion när det handlar om bild och andra estetiska och semiotiska resurser för individens meningsskapande. För att förstå den kvalificerande funktionens möjligheter som stöd till elevers socialisation har några politiska dokument analyserats och tolkningen har skett utifrån hur de potentiellt sett genom grundande skrivningar kan ge stöd till bild och pedagogikens estetiska språk. Konklusionen är att dessa statliga styrdokument inte ger stöd till synliga framtidshorisonter för estetiska lärprocesser. De utgör svaga potentiella stöd för framtida estetisk utbildning kvalitativt sett, när det gäller vad mediering språkligt sett innebär. Vikten av att fokusera språk i sig, som Alvesson och Kärreman (2005) poängterar och i viss mån Liedman (2006) samt även redan Eisner (1985), är svårt att se reella spår av stöd till.

Det är i artikeln en central tanke att utbildning ska handla om att de skapande barnen, eleverna, studenterna genom det estetiska handlingsutrymme som erbjuds lär engagerade handledare och pedagoger något nytt om sig själva. I den betydelsen kan demokrati växa ur de i en viss verksamhet delaktiga subjekten, genom ett produktivt samspel. Genom deltagarnas i situationen val av linjer och färger, personlig och konventionell symbolik, samt det meningsskapande som det dialogiska ultimata samarbete med verket som gemensam grund, ges stöd till växande (*growth*). Samarbete och samtalen ska stödja subjektivering så ultimatumet nu går och bygga på elevens egenproducerade bilder och handledarens engagemang, kunskap och intresse av att dela elevens inre bild av det uppmärksammade ämnesområdet, objektet. Genom

dess vardagliga estetiska erfarenheter och reflektioner visar sig en estetisk lärprocess och dess utveckling kan stödjas. Det återstår mycket arbete fram till mål att nå pedagogikens subjektifierande funktion.

Med förtydligande estetiska framskrivningar i betänkanden och propositioner och goda handledare är det absolut möjligt och viktigt att nå, inte minst mot bakgrund av Theorells (2008) framhållande av estetiska aktiviteters sociala vinster för sammanhållningen i gruppen och Kress (2007, 2010) med flera forskares (jfr Liberg 2007) betoning av människan som multimodal kulturvarelse. Även Lennart Svenssons (2009) analys av att pedagogik försummat människans existentiella behov i relation till andra, av kvaliteter som glädje, ansvar, delaktighet, gemenskap, värme och kärlek och deras motsatser berörs. Pedagogik ska leda till frihet *till* något: ”Frihet tänks ha formen av demokrati” (s 13). Även Biesta (2011) lyfter fram denna utbildningens svaghet och med stöd i Hannah Arendt framhålls god undervisning som ett erbjudande till elevens frihet genom att framkalla något som tidigare inte existerat hos eleven, studenten och deltagaren. Jag tolkar det som att subjektifieringens mål går att nå genom att i undervisning möjliggöra elevens tillblivelse, *unikhet*. Detta stämmer väl överens med mina tidigare erfarenheter beskrivna i Malmström (2006, 2007, submitted) i en analys av estetisk reflektion som stöd till menings- och subjektskapande med hänsyn tagen till metakognition (baserat på materialanvändning), kommunikation (av normer och ”annanhet”) och individuation (unikhet i ”yttrande”).

En möjlig lösning av pedagogikens subjektifierande mål kan iscensättas genom estetiska lärprocesser som just ofta kan handla om förändring i värderingar, normer, bildning och identitet, om förändring av uttryck och innehåll i kvalitativa sätt att tänka och handla i förhållande till omvärlden, om frihet till sig själv och till demokrati. Grundläggande existentiella uppdrag ska hanteras av förskola, skola och lärarutbildning, men det är önskvärt och avgörande med bättre stöd i styrdokuments kvalificerande och grundande begrepp och konceptioner.

Ett pedagogiskt intressant bidrag prövar Deacon (2003) för att förstå tolkningskompetens. Tolkning relateras av författaren till tillämpning av skillnader i ett ämnes komplexitet med hjälp av Peirces teckendimensioner. I likhet med många andra forskare, ifrågasätter Deacon det verbala språkets status som universell grammatik. Han och många med honom förstår att socio-semiotiska och semio-kognitiva perspektiv kan förändra detta då, som han skriver, semiotik innebär att vidga språklighetens utrymme.

En lärandemiljö som utvecklar ett vidgat språkligt utrymme kan skapa goda förutsättningar för kreativitet, kommunikation och deliberativt meningsskapande där det synliggörs att eleverna med stöd

i erkännande från andra skapar sig själva i de material de använder. Min konklusion är att det är av vikt att uppmärksamma att huvudbetänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) lyfter begreppet *social kognition* för att beteckna idén om att det finns en relation mellan det kognitiva och det sociala estetiska som sker i ett samspel. Men i dokumenten saknas grundande begrepp och här kan som jag redan nämnt, ett social-semiotiskt perspektiv användas med konstituerande välkända begrepp från bland annat Peirces teckentriad och Piagets semiotiska funktion.

Kreativa lösningar i elevernas läroprocesser har möjlighet att visa sig i flera variationer med ett medvetet nyttjande av kulturella uttrycksformer. Det är inte svårt att förstå att för att ta tillvara det specifika kreativa arbetssättet som finns i estetiska läroprocesser krävs pedagoger med estetiska erfarenheter. Det är således av stort värde att studentens kreativa kompetens i framtiden används i utbildningen för att utvecklas och att den blivande läraren generöst ges möjlighet att utveckla en stabil estetisk läroprocess i enlighet med skrivningar i slutbetänkandet *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63), i teori och med fördjupningar i material och hantverksskicklighet samt vill jag tillägga, pröva en *estetisk kreativ kompetens* professionellt i arbete med barn. I utvecklingen av en estetisk retorik och produktiv kraft för alla.

Noter

1. I artikeln görs genomgående referens till Peirce – följt av volym och paragraf.
2. Se Tankefigur *Bild som samtal* i Malmström 2006, 2007, 2011a.
3. Se Tankefigur *Bild som samtal* i Malmström 2006, 2007, 2011a.
4. Se Tankefigur *Bild som samtal* i Malmström 2006, 2007, 2011a.
5. Jag använder både stavningen "Vygotskij" och "Vygotsky" beroende på om jag refererar till svensk eller engelsk text.
6. Jarvis (1992) använder begreppet *externalisering* för att beteckna det lärande som omvandlas genom samarbete och delaktighet till 'egen' kunskap, bortom *internalisering*, ett begrepp som Säljö (2000) kritiserar i Vygotskijs teori och menar kan missuppfattas och i en behavioristisk betydelse stå för "något 'yttre' som kommer in i det 'inre'" och föreslår *appropriering* som ett bättre begrepp (Säljö 2000, s 152). "Appropriering kan ses som en gradvis process genom vilken individen bekantar sig med och lär sig att använda redskap i olika verksamheter och där man successivt skaffar sig allt större erfarenhet av hur de kan brukas på ett produktivt sätt" (Säljö 2000, s 152).

Referenser

- Ahlner Malmström, Elisabet (1998): *En analys av sexåringars bildspråk – Bilder av skolan*. Lund: University Press.
- Alvesson, Mats & Kärreman, Dan (2005): Den språkliga vändningen inom Samhällsvetenskapen – metodutmaningar och konsekvenser. I Carl Martin Allwood, red: *Perspektiv på kvalitativ metod*, s 97–128. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, Mats (2004): *Fields of signification – Explorations in Charles S. Peirce's Theory of Signs*. Helsinki: University of Helsinki.
- Bergman, Mats (2009): *Peirce's Philosophy of Communication – the Rhetorical Underpinnings of the Theory of Signs*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2005): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert J J (1995): Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action. I Jim Garrison, red: *The New Scholarship on Dewey*, s 105–122. Netherlands, Kluwer Academic Press.
- Biesta, Gert J J (2004): Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, 23, 70–82.
- Biesta, Gert J J (2006): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm.
- Biesta, Gert J J (2007): Det här är min sanning, berätta din. Dekonstruktiv pragmatism som filosofi för utbildning. I Ylva Bohman, Carsten Ljunggren & Moria von Wright, red: *Erfarenheter av pragmatism*, s 47–76. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert J J (2009): Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, Gert J J (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Colapietro, Vincent (1989): *Peirce's Approach to the Self – A Semiotic Perspective on Human Subjectivity*. New York: Albany.
- Colapietro, Vincent, Midtgarden, Torjus & Strand, Torill (2005): Introduction: Peirce and Education: The Conflicting Processes of Learning and Discovery. *Studies in Philosophy and Education*, 24, 167–177.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. ILT-web: The McMillian Company.
- Dewey, John (1934): *Art as Experience*. New York: Perigee.

- Dewey, John (1983/2005): *Människans natur och handlingsliv*. Göteborg: Daidalos.
- Deacon, Terrence W (2003): Universal grammar and semiotics constraints. I Morten Christiansen & Simon Kirby, red: *Language Evolution*, s 111–139. Oxford: Oxford University Press.
- Doumas, Kyriaki (2011): *Students' Experiences and Perceptions of Good Teaching Practice*. Division of Education, Department of Sociology. Lund: Lunds universitet.
- Eisner, Elliot (1985): *The Art of Educational Evaluation: a Personal View*. London: Falmer.
- Fritzell, Christer (2008): Pedagogikens språk: Mening och styrbarhet. I Christer Fritzell, red: *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*, 143, s 13–28. Acta Wexionensia Pedagogik. Växjö universitet.
- Fritzell, Christer (2009): Kvalificerade samtal: Kunskap – mening – bildning. *Pedagogisk kommunikation*, 9. Växjö universitet.
- Habermas, Jürgen (1990): *Kommunikativt handlande Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Honneth, Axel (2003): *Erkännande. Praktiskt-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Jarvis, Peter (1992): *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: JB Co.
- Kress, Günter (1997): *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London & New York: Routledge.
- Kress, Günter (2010): *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2010): *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education – Introducing an intra-active pedagogy*. London & New York: Routledge.
- Liberg, Caroline (2003): Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad 7–8 november 2002. *ASLA:s skriftserie* 16, s 22–36.
- Liedman, Sven-Eric (2006): *Stenarna i själen – form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Liedman, Sven-Eric (2011): *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Malmström, Elisabet (2006): *Estetisk pedagogik och lärande – Processer i bildskapandet, delaktighet och erkännande*. Stockholm: Carlssons.

- Malmström, Elisabet (2007): Reflections on a didactical socio-semiotic orientation to Sign-mindedness and learning – Peirce’s semiotic and pedagogy. *VIIIth Conference of the AISV-IAVS (Association internationale de sémiotique visuelle, International Association for Visual Semiotics, Asociación internacional de semiótica visual)*, Istanbul, 29 may–2 June, 2007, SEMIO Istanbul: Volume I.
- Malmström, Elisabet (2011a): Beyond the word, within the sign – inquiry into pre-school children’s handmade pictures about schooling. *Education Inquiry*, 2(1), s 111–126.
- Malmström, Elisabet (2011b). Integrative art – Inquiry into meaning in early childhood fine art education. *8th Pan-Hellenic Conference*, Nicosia, 6–8 May.
- Malmström, Elisabet (Submitted): Aesthetic learning processes in identity work – Love of the self and wanting to become. *International Journal of Arts Education*.
- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2003): En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. *Forskning i fokus*, nr 16. Myndigheten för skolutveckling.
- Peirce, Charles (1931–1958): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Charles Hartshorne, Paul Weiss & Arthur W Burks (red). Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, Charles (1990): *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Piaget, Jean (1951): *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1969): *The Psychology of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polkinghorne, Donald (1983): *Methodology for the Human Sciences – Systems of Inquiry*. New York: State University of New York Press.
- Promemora U2010/4443/S. Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringsproposition (1999/2000:135): *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringsproposition (2010/10:89): *Bäst i klassen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2010): *En förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Utbildningsdepartementet.
- Sjölin, Jan-Gunnar (1993): *Att tolka bilder*. Lund: Studentlitteratur.

- Sonesson, Göran (1989): *Pictorial concepts: inquiries into the semiotic heritage and its relevance for the analysis of the visual world*, Lund: Lund University Press.
- Sonesson, Göran (1992): *Bildbetydelser*. Lund: Studentlitteratur.
- Sonesson, Göran (2010): Semiosis and the elusive final interpretant of understanding. *Semiotica*, 179, 145–258.
- SOU 1992:94: *Skola för bildning*, huvudbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63: *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*, slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109: *En hållbar lärarutbildning*, betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Svensson, Lennart (2009): *Introduktion till pedagogik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Theorell, Töres (2008): Kultur och folkhälsa. I Gunnar Bjursell & Lotta Vahlne Westerhäll, red: *Kulturen och hälsan*, s 119–138. Stockholm: Santérus förlag.
- Ventimiglia, Michael (2005): Three Educational Orientations: A Peircean Perspective on Education and the Growth of the Self. *Studies in Philosophy and Education*, 24(3), 291–308.
- Vygotsky, Lev (1924/1971): *The Psychology of Art*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Vygotskij, Lev (1930/ 1995): *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, Lev (1935/1978): *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University.
- Wertsch, James (1991): *Voices of the Mind – A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallenstein, Sven-Olof (2001): *Bildstrider – Föreläsningar om estetisk teori*. Stockholm: Alfabeta bokförlag.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000): *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Östman, Leif (2007): Att undersöka värden i handling. I Ylva Bohman, Carsten Ljunggren & Moria von Wright, red: *Erfarenheter av pragmatism*, s 231–260. Lund: Studentlitteratur.

