"Alla pratar om reception men vad menar dom?"

Lärarutbildares erfarenheter av arbete med estetisk kommunikation ur ett mottagarperspektiv med särskilda aspekter på reception av musik

Astrid Boström & Ulrika Bohlin

Handledare: Gunnar Heiling
Tack Gunnar Heiling för din tålmodiga, flexibla, skarpsinniga och skickligt vägledande handledning.

Tack Ulf Lindberg för att du har stöttat oss och låtit oss ta del av din intellektuella skärpa.

Tack också till alla kollegor på enheten KSM för den inspirerande och utmanade miljö ni erbjuder oss i vårt dagliga arbete.

Tack också till våra familjer och vänner som på olika sätt har backat upp och gjort detta arbete möjligt att genomföra.
Abstract

Title: “Everybody is talking about reception but what do they really mean?”
-Teacher trainers’ experience of work with aesthetic communication in perspective of a receiver with a special attention to the reception of music.

Authors: Astrid Boström and Ulrika Bohlin

The purpose of this thesis is to study the notion of reception among a group of teachers at the department of education at Malmö University. Our principal aim is to illuminate reception in an educational context as well as experiences of the teachers’ work with aesthetic communication in perspective of a receiver within the main subject KME (Culture Media Aesthetics). We are paying special attention to the reception of music since this is a part of our profession. Our research questions are: What is the different experience of reception among the teachers within the main subject KME? What special educational aspects on reception of music emerge from this experience?

To gain an insight into the notion of reception and to understand the variations we have used qualitative interviews and parts of the phenomenographic theories as a methodological implement to examine and describe this variation. The result of the analysis mentioned below is a number of themes focusing different aspects of how the interviewed teachers understand reception as an educational action:
- Special qualities of different forms of communication
- Process and product
- Understanding
- Confidence and confirmation
- Timing

The reception in this study is representing a place of learning. Understanding and making sense is the reason why reception is looked upon as an important educational gain. In the spatial shaping, that is the reception; aesthetics becomes an element of the education. The ability of timing is including knowledge of different forms of communication, the special and differential qualities, as well as process and product related to one another, how to make sense and what confidence and confirmation mean to those who are involved.

One of our conclusions is that reception in an educational context must include three parts; action – reception in action – reception on action. All three are needed in a continuous process to develop the unique qualities of the used form of communication at the same time as the process of understanding is in function of the context in question. This is obvious in connection with music since the meaning of its communication not evidently can be separated from the world it refers to. Music refers in the first place to itself. That is why there is a natural reason to give a musical answer when music is part of the communication but some qualities of music can also become visible through amodal representation. These factors must be regarded when designing a music reception as an educational action since music not always immediately is possible to verbalize.

Keywords: Reception, aesthetics, culture, music education, KME, communication, post structuralism, amodal perception, phenomenography
Sammanfattning

Titel: "Alla pratar om reception men vad menar dom?"

Lärarutbildares erfarenheter av arbete med estetisk kommunikation ur ett mottagar-perspektiv med särskilda aspekter på reception av musik.

Författare: Astrid Boström och Ulrika Bohlin


För att få inblick i och förstå variationen i våra kollegors uppfattning av reception har vi valt kvalitativa intervjuer som metod och den fenomenografiska forskningsansatsen som inspiration för att utforska och beskriva denna variation. Analysarbetet har resulterat i ett antal beskrivningskategorier som fokuserar olika aspekter av hur de intervjuade KME-lärarna förstår begreppet reception som pedagogisk handling, nämligen:

- Språkens kvalitéer
- Process och produkt
- Förståelse
- Tillit och bekräftelse
- Timing

Receptionen i vår studie representerar en mötesplats för lärande. Förståelse och meningsskapande är skälet till varför receptionen ses som en viktig pedagogisk vinst. Den är ett möte mellan det estetiska och det pedagogiska i den rumsliga gestaltningen av undervisningen. Förmågan till timing omfattar insikter i både språkens särskilda och särskiljande kvalitéer, förhållandet process och produkt, hur mening skapas och vad tillit och bekräftelse betyder för alla inblandade.

En av våra slutsatser är att reception i en pedagogisk kontext bör inrymma handling/aktivitet – reception i handling – reception om handling. Dessa tre delar behöver finnas i en kontinuerlig process för att utveckling ska ske i språket på samma gång som förståelseprocessen funktionaliseras genom den kontext den används i. Detta blir för oss extra tydligt i samband med musik eftersom detta språks mening inte självklart kan skiljas från den värld den hänsyftar till, musiken refererar i första hand till sig själv. Det är därför naturligt att ge ett svar med musik när musiken är en del i kommunikationen men vissa kvalitéer i musiken kan även bli synliga genom amodal representation. Eftersom alla språkerfarenheter inte omedelbart är verbaliserbara måste hänsyn tas till alla dessa faktorer vid design av musikreception som pedagogisk handling.

Nyckelord: Reception, estetik, kultur, musikpedagogik, KME, kommunikation, post-strukturalism, amodal perception, fenomenografi
# Innehållsförteckning

"Alla pratar om reception men vad menar dom?" ................................. 0

Abstract .............................................................................................................. 0

Sammanfattning ................................................................................................. 0

Innehållsförteckning .......................................................................................... 0

Inledning ............................................................................................................. 1

Bakgrund ........................................................................................................... 3

MEP ................................................................................................................. 3

Drivkraft ......................................................................................................... 3

Ulrika ............................................................................................................. 4

Astrid .............................................................................................................. 5

Vi ..................................................................................................................... 6

KSM-kontext ...................................................................................................... 6

Forskningsfrågornas framväxt ......................................................................... 9

Aktuell forskning ............................................................................................. 9

Estetik .............................................................................................................. 9

Meningsskapande .......................................................................................... 11

Iscensättning .................................................................................................. 14

Syfte och forskningsfrågor ........................................................................... 15

Teoretiskt ramverk .......................................................................................... 17

Reception ....................................................................................................... 17

Strukturalism .................................................................................................. 17

Poststrukturalism ............................................................................................ 18

Postmodernism .............................................................................................. 20

Receptionshistoria .......................................................................................... 20

Pedagogiska gruppen .................................................................................... 21

Cultural studies ............................................................................................. 21

Daniel Sterns teori om utveckling ................................................................. 22

Sterns teori och vuxenkommunikation ......................................................... 22

Utvecklingsteori .............................................................................................. 23

Upplevelsevärldar .......................................................................................... 23

Metodologiskt ramverk .................................................................................. 27

Fenomenografin som forskningsansats ....................................................... 27

Uppfattningsbegreppet / Erfarenhetsbegreppet ........................................... 28

Intervjun som metod för datainsamling ....................................................... 29

Design .............................................................................................................. 31

Intervjuerna .................................................................................................... 31

Analysen ......................................................................................................... 32

Trovärdigheten och giltigheten ..................................................................... 33

Kritiska reflektioner ....................................................................................... 33
Resultat och diskussion ............................................................................................................. 35

Beskrivningskategorier .............................................................................................................. 35

Beskrivningskategori: Språkens kvalitéer ................................................................................. 36

Resultat ...................................................................................................................................... 36
Innehåll ....................................................................................................................................... 36
Mångspråklighet .......................................................................................................................... 41

Diskussion ................................................................................................................................. 42
Representativt- entydigt identifierbart ..................................................................................... 42
Konstruktiva tankar ................................................................................................................... 42
Musik - känslor och ämnen ......................................................................................................... 43
Mötet mellan den inre och yttre världen .................................................................................... 43
Tecken ....................................................................................................................................... 45
Musik - tecken ............................................................................................................................ 45
Beskriva musik ........................................................................................................................... 46
Musik primärt konnotativ ........................................................................................................... 47
Musik och den denotativ ............................................................................................................. 48
Tolkning och olika språk ............................................................................................................. 50

Kul og språk .............................................................. 51

Mångspråklighet/Intertextualitet ............................................................................................... 54
Reception och KME .................................................................................................................... 55

Beskrivningskategori: Process och produkt .............................................................................. 56

Resultat ...................................................................................................................................... 56
Diskussion ................................................................................................................................. 58
Kulturbegrepp ............................................................................................................................ 58
KME-praktik ............................................................................................................................... 58
Musik som aktivitet/fläkt .............................................................. 60
Nya kulturbegrepp ..................................................................................................................... 61

Beskrivningskategori: Förståelse ............................................................................................... 63

Resultat ...................................................................................................................................... 63
Diskussion ................................................................................................................................. 64
Föreställning/meningsskapande ................................................................................................. 65
Konstruera sin förståelse ........................................................................................................... 66
Postmodern kunskapsyn ............................................................................................................. 69
Gemensam erfarenhetsram ....................................................................................................... 72
Kollektiv förståelse genom samtal ............................................................................................ 72
Demokratiskt förhållningssätt ................................................................................................. 73
Estetik och pedagogik ............................................................................................................... 75
Yttre och inre världen i symbios .............................................................................................. 79
Föreställning genom reception ................................................................................................. 81

Beskrivningskategori: Tillit och bekräftelse ............................................................................. 81

Resultat ...................................................................................................................................... 81
Diskussion ................................................................................................................................. 82
Tillåtande atmosfär ..................................................................................................................... 82
Bemötande ............................................................................................................................... 83
Värderingsfrågor ....................................................................................................................... 83

Beskrivningskategori: Timing ................................................................................................... 85

Resultat ...................................................................................................................................... 85
Diskussion ................................................................................................................................. 87
Överenskommelser .................................................................................................................... 87
Pedagogisk medvetenhet ......................................................................................................... 88
Samverkande kategorier .......................................................................................................... 88

Utfallsrummet/Sammanfattande diskussion ......................................................................... 91

KME-lärarnas erfarenheter indelade i kategorier .................................................................... 91
Användningen av begreppet reception .......................................................................................... 91
Reception ett förståelsearbete ........................................................................................................ 92
Språkens kvalitéer ........................................................................................................................ 95
Mångspråklighet/Intertextualitet .................................................................................................. 96
Kollegornas bakgrund - framtiden ............................................................................................. 97
Tillit och bekräftelse ...................................................................................................................... 97
Timing ........................................................................................................................................... 97
Process och produkt ....................................................................................................................... 98
Reflektion ....................................................................................................................................... 98
Strömningar i tiden och musikreception ....................................................................................... 100
Vidare forskning ............................................................................................................................ 102
Farväl verket................................................................................................................................ 103

Referenser .................................................................................................................................... 105

Bilaga 1 ......................................................................................................................................... 109
Kultur, medier, estetik – en huvudämnespresentation .................................................................. 109

Bilaga 2 ......................................................................................................................................... 117
Plattform för huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer 2003 .............................. 117
Inledning

"...och ändå är det just i det ögonblick då författaren 'dogmatiskt' skiljer sig från sitt verk (genom att vägra vara dess arvinge och vara det trogen) som världen ställer homom till svars för vad han har skrivit;" (Barthes, 1967a, s. 9). Detta är ett citat hämtat från förordet till "Kritiska essäer" författade av Roland Barthes. Hans tanke om att ett verkets mening i första hand förstås i förhållande till hur det används och mottas är en viktig länk i vår uppfattning om varför vår vardagspraktik inom huvudämnet KME (Kultur, Medier, Estetik) på lärarutbildningen präglas av arbetssätt, där reception betonas som en betydelsefull pedagogisk vinst.

Vi har i detta arbete fördjupat oss i begreppet reception i språklig och pedagogisk kontext. Vårt arbete har präglats av en nyfikenhet på vilka teorier och praktiker vår praxis inom KME grundar sig på. Vi har läst och intervjuat och utifrån detta arbete gjort vår reception på dessa texter. Vi vill likt poststrukturalismen (Eriksson, 2001) betona att det finns många olika berättelser, vi vill visa på några. Samtidigt är vi medvetna om att: "The birth of the reader must be at the cost of the Author" (Barthes, 1977b, s. 148). Så du som nu ska påbörja läsandet av denna uppsats: Varsågod, texten är din!

"... på sätt och vis kan man säga att det är vägen till verk det är verket; därför måste man heller än om strukturellt verk prata om strukturell verksamhet" (Barthes, 1967b, s. 237). Vi har genom detta strukturella arbete plockat isär vår vardagspraxis för att göra den begriplig för oss själva. "I detta fall är varken skapande eller reflexion 'originaltryck' av världen, utan här framställes en värld som liknar den ursprungliga, och det sker inte för att kopiera den utan för att göra den begriplig" (Barthes, 1967b, s. 236). Inför vårt arbete med att analysera insåg vi att en metod som inte letar efter likheter utan skillnader behövdes. Likt poststrukturalismen söker fenomenografin efter betydelsjer som visar på olikheter (Larsson, 1986). Av denna anledning valde vi att inspireras av denna metod i vår analys.

Inom enheten KSM (Kultur, språk, medier), där KME-huvudämnet är en del, använder vi oss precis som Barthes av det "vidgade textbegreppet", vilket innebär att en text inte enbart är verbal utan i detta sammanhang även icke-verbal. Vi har i fortsättningen av detta arbete valt att använda oss av en vidgad syn på begreppen text och språk, vilket inom vår enhet även innefattar exempelvis musik.

det är genom dig det får mening, eller? En fråga du får vårt svar på i uppsatsens sammanfattning.
Bakgrund
I detta kapitel vill vi redogöra för vår egen bakgrund det vill säga de miljöer och sammanhang som har samverkat och fått direkt betydelse för arbetet med denna uppsats.

MEP
Det problemområde som valts i denna magisteruppsats formulerades egentligen för några år sedan. I samband med att influenser från utbildningen Medier, Estetik och Pedagogik (MEP) vid Dramatiska institutet (DI) i Stockholm nått lärarutbildningen i Malmö, främst enheten Kultur, Språk, Medier (KSM), började ordet reception användas mer frekvent. MEP utbildningen var en tvåårig utbildning. I samarbete med DI genomfördes på Malmö högskola under några år denna utbildning i en förkortad variant åt 5 poäng. Många av lärarna inom huvudämnet Kultur, Medier och Estetiska uttrycksformer, KME, gick denna kurs och huvudämnet influeras sedan dess på många sätt av kursens tankar och arbetssätt.

Produktion och reception var begrepp som fick en tydlig roll både i det praktiska och teoretiska arbetet med studenterna. Av någon anledning diskuterades inte begreppet produktion speciellt mycket i det första skedet utan framförallt reception och det sätt på vilken den genomfördes. De lärare som arbetade inom huvudämnet hade alla olika erfarenheter av mottagande av produktioner, en del kände igen sig, andra inte. Det som förblev mest karakteristiskt för MEP-utbildningen enligt vår mening var sättet att fokusera mottagandet av en produkt som blivit resultatet av en produktion och att metodiskt structurera detta mottagande.


Vi uppfattade reception vid denna tidpunkt inom KME lika med det sätt som den gestaltade sig med tre faser i MEP-utbildningen. Det som nu beskrivits är vår tolkning av de då rådande normerna inom KME-utbildningen och utifrån dessa upplevelser började vi fundera över vad de andra lärarna hade för uppfattningar och erfarenheter av att ta emot och bearbeta produktioner.

Drivkraft
Eftersom denna uppsats till största delen skrivs i vifor vill vi här även delge några av våra personliga och individuella berättelser.
Ulrika

Kursen Medier, estetik och pedagogik, 5 p, har betytt mycket för mig. Jag blev inspirerad och fick många tankar om hur lärande kan organiseras. Då jag är utbildad musiklärare relaterade jag under kursens gång till hur innehåll och arbetssätt som av musik kunde sammanfogas.

Min examen som rytmikpedagog och erfarenheter från att ha arbetat med denna pedagogik påverkade också förhållningssättet till MEP-utbildningen. I rytmikpedagogiken används musik och rörelse i olika lärardesituationer och en av de bärande idéerna inom pedagogiken handlar om hur intryck bearbetas och uttrycks i en cirkulär process för att skapa förståelse. Bland annat kan processen med att skapa *Rörelseformer*, vilka visar musikens innehåll, vara ett exempel på denna cirkulära process.

Den ständiga växlingen mellan det inre och det yttre, uppfattning och handling, föreställning och skapande utvecklar både den intellektuella och kroppsliga rörligheten, som verkar stimulerande. (von Bülow, 1974, s. 11)


Dessa likheter och skillnader samt ibland avsaknad av kopplingar till musik och rörelse inom den MEP-utbildning jag deltog i drev mig till att fortsätta fundera på hur reception kopplat till produktions process i pedagogiskt syfte kunde fortsätta att utvecklas i sin form i samband med olika språk. Knutet till denna drivkraft fanns alla frågor som var kopplade till begreppet reception. Vad innebär egentligen begreppet, vad har egentligen de olika lärarna för olika uppfattningar om vad reception är och vilka tidi-

**Astrid**


När ett begrepp etableras, och förväntas förstås av alla, uppstår ganska snart ett behov av att ta reda på hur det uppfattas och vilka de praktiska konsekvenserna blir. Det är anledningen till att jag vill titta närmare på receptionsbegreppet och undersöka och kartlägga kollegers uppfattning av det.

Vi

Vi har redan formulerat oss i viform men vill här förtydliga att vi i fortsättningen är detsamma som Astrid och Ulrika. Processen från start till färdig produkt har skett i ett mycket nära samarbete. Intervjuer och analysarbete har gjorts gemensamt. Alla texter har skickats mellan oss för korrigering men för det mesta har vi formulerat dem tillsammans. För att det ska vara möjligt att vid examen göra individuella bedömningar av oss har vi fördelat huvudsavvaret för vissa av avsnitten i vårt gemensamma arbete.


Ulrika: Bakgrund (endast Ulrikas drivkraft), Teoretiskt ramverk, Metod, Diskussionsavsnitten till beskrivningskategorierna Språkens kvalitéer och Förståelse.

KSM-kontext

När lärarutbildningsreformen 2001 genomfördes delades lärarutbildningen i Malmö i fem enheter, en av dessa var och är KSM. Till denna enhet kopplades språklärare. Till kategorin språklärare hörde även exempelvis bild-, slöjd-, drama-, rörelse- och musiklärare. Det vidgade text- och språkbegreppet skulle vara det som förenade enheten och så är det fortfarande. Inom lärarutbildningen presenteras varje huvudämne med en text som kallas manschett. Denna text ska lyfta fram det som håller samman huvud-
ämnet. Texternas inledning är gemensam för alla KSM:s huvudämnesmanschetter. I denna gemensamma del står det bland annat:

Även språk, liksom ”text”, uppfattas i en utvidgad mening. Estetiska uttrycksformer – bild, musik, rörelse etc – är språk som skapar texter där ordet inte alltid dominerar. Ett annat inslag i vår syn på språk och kunskap är den starka betonen av kontextens, det sociala sammanhangets betydelse för lärandet. (KME-manschetten, 2006, bil. 1)

Vi inom KSM befinner oss bland annat i en språklig kontext, vilket påverkar vårt arbete och våra diskussioner. Empirin i denna magisteruppsats är hämtad från denna kontext, vilket har påverkat val av metod och teori. I den del av KME-manschetten som inte beskriver KSM utan mer specifikt huvudämnet KME, vill vi lyfta fram följande citat, som också är en del av den kontext vi befinner oss i:

KME har en konstruktionistisk grundsyn. Inte bara kunskaper, utan också samhällen, individer och texter är konstruktioner, föränderliga och påverkbara...Mening är inte något som uttrycks- och fixerats i en text utan något som det förhandlas om i möten mellan texter (i vid mening) och människor. Meningen är avhängig av den sociala och kulturella kontext där något yttras, liksom den avhänger av vilket medium som brukas. Det innebär att det är lika viktigt att studera receptions- som produktionsprocesser. Det innebär också att man för att förstå villkoren för estetisk gestaltning och kommunikation måste ha kunskap om kultur och medier. (KME-manschetten, 2006, bil. 1)

KME bygger på en konstruktionistisk grundsyn, att vi skapar oss genom möten och berättelser samt en syn på att mening är något som förhandlas i möten mellan texter och människor. Detta är något som alla lärarutbildare inom KME måste förhålla sig till och som även kommer att påverka resonemangen i denna uppsats.
Forskningsfrågornas framväxt

För att kunna sätta in våra forskningsfrågor i ett sammanhang har det varit en nödvändighet för oss att kartlägga den forskning, den väv av texter, som utgör vår förståelse och som tillsammans med det teoretiska ramverket lägger en grund för de resonemang som följer i resultat- och diskussionskapitlet.

Aktuell forskning

I detta avsnitt kommer vi att utifrån de tre begreppen estetik, meningsskapande och iscensättning beskriva aktuell forskning som har direkt bäring på våra forskningsfrågor. De tre begreppen och de forskningsresultat som finns beskrivna i samband med dessa ska ses som en plattform för uppsatsens forskningsfrågor.

Estetik


Strävan mot konstnärlig perfektion begränsas av tiden, dirigentens ledarstil och kompetens samt medlemmarnas målacceptans. Med ett samtidigt betonande av musikens passepartout, som bygger på en vilja att arbeta för och samspela med publiken, kan brister i den konstnärliga perfektionen kompenseras, vilket kännetecknar en musiktradition som är svag. Därigenom ökas sannolikheten för målacceptans och måluppfyllelse bland Brassbandets medlemmar för det kombinerade målet: *Spela snyggt och ha kul.* (s. 215)

Ytterligare aspekter på estetik presenteras av några KSM-lärare i *Skolan och den radikala estetiken* (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004). Demokratiseringen av

Allt vad vi ska kunna begripa måste ha en form. Kunskaper måste ha form...Det handlar om att med formens hjälp skapa och kommunicera mening, att ge verkligheten en bestämd betydelse. (Aulin-Gråhamn och Thavenius, 2003, s.132)

Estetikens fördelar överväger. Den berättar konkret och sinnligt, som en formad verklighet, och vidgar förståelsen av det kommunicerade.

Meningsskapande

Att tala om reception innebär att tala om den som meningsskapande. Den aktuella forskningen ger oss många exempel på detta. P. Dahlbeck och M. Gustavsson (2005) har likt många andra i vår studie inspirerats av MEP. Deras syfte med sin uppsats är att utifrån den radikalas estetikens premisser undersöka receptionen som meningsskapande i en pedagogisk kontext. Utifrån samtidsanalys har de sammanfattat vad de anses är några centrala pedagogiska mål. De bygger dem på en syn som fokuserar på "barnet som medskapare av sin egen kunskap" (s.19).

- Att skapa utmaningar och uppgifter som berör, där eleven upplever det som meningsfullt att använda det egna tolkningsmodet, både i bearbetandet av uppgiften och under receptionen.
- Att skapa uppgifter som uppmuntrar ett självständigt och kritiskt tänkande.
- Att bedriva ett pedagogiskt arbete som ökar vår medvetenhet om hur vi konstruerar oss själva och världen genom tolkning och olika val av perspektiv.
- Att bedriva ett pedagogiskt arbete som styrker en demokrati där var och ens röst, tolkning och förståelse utgör viktiga och till och med nödvändiga beståndsdelar. (Dahlbeck & Gustavsson, 2005, s.19)

Författarna resonerar om det meningsskapande arbetet som dels inspirerande och dels krävande. Det gäller både elever och lärare. De menar att det finns ett samband mellan pedagogens intresse för hur eleven skapar mening och elevens möjlighet att skolan ska upplevas som meningsfull. I slutorden pekar de på viken av att, i förhållande till
receptionen, ta hänsyn till att många av eleverna upplever både producerandet och själva produktionen som ytterst meningsfulla delar. Det kan i sin tur innebära att eleverna blir så upptagna av dessa att receptionen inte engagerar på samma sätt.


Att kommunicera sin egen bild av världen och konstruera sin kunskap är i sig någon sorts mening. Det sker i mötet med andra. Förståelsen av världen är avhängig andra människor, historiska såväl som samtida, för att kunna skapa en bild av både sig själv, andra och samhället. (Palm, 2006 s. 34)


Det socialkonstruktionistiska synsättet är grundläggande för Söderman (2007) när han påpekar att det är språkliga konstruktioner som bygger den sociala världen. Han förklarar estetik, musik och kultur som ”konstruerade bokstavskombinationer” (s.52) och att de genom att ingå i språkliga strukturer får mening.


deltagarens förståelse och medskapande av den egna kunskapen (Aulin-Gråhamn, 2005).

Iscensättning

Begreppet iscensätta fångar och beskriver, såsom jag tolkar och använder det, många nyanser i mötet mellan det konstnärliga och pedagogiska och mellan känsla och intellekt. Det beskriver individens personliga kunskapsutveckling i ett socialt samspelet. (Törnquist, 2006, s. 5)

I ovanstående citat lyfts många av de faktorer fram som spelar stor roll i det vi här kallar iscensättning. Mötet mellan det konstnärliga och det pedagogiska skulle också kunna kallas ett möte mellan estetiska och sociala praktiker. Det rör sig om rum, tid, kraft och form, som i sin tur handlar om en rumslig gestaltning av undervisningen, där läraren på samma gång ska hålla ihop gruppen och ta hänsyn till individerna i ett arbete som är både teoretiskt, konstnärligt och språkligt (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003). Vi känner igen rum, tid, kraft och form som teoretiska grundbegrepp inom rymkpedagogiken där de på liknande sätt är betydelsefulla komponenter för iscensättningen (se s. 4 i detta arbete).


Receptionen är att betrakta som en situation för lärande. ”Vi kan inte särskilja vår förståelse av situationen och vår förståelse av fenomenet som ger situationen mening”

**Syfte och forskningsfrågor**

Vårt problemområde bygger på ett genuint intresse av att få reda på mer om reception och att inom vår yrkesprofession samt på vår arbetsplats vidareutveckla didaktisk medvetenhet för mottagande av produktioner där estetik har en central roll. Vi har bestämt oss för att ta reda på vilka olika erfarenheter och tankar våra kollegor har av detta begrepp. Vi tror att det är i olikheterna begreppet kan öppnas upp och utifrån olikheterna kan pedagogiska teorier och arbetssätt utvecklas. Då kollegiet har erfarenheter av olika språk och olika sorts estetiskt arbete kan denna bredd leda till att utvecklingen kommer att innefatta reception av ett brett spektrum språk. Vår fokus är att föra fram våra kollegors olika erfarenheter och utifrån dessa relatera till våra egna. Eftersom musik är en del av vår profession kommer vi att rikta speciell uppmärksamhet mot denna.

Teoretiskt ramverk

Reception
I receptionsprocessen inom MEP-utbildningen kan vi se en tydlig koppling till den förskjutning som på 1960-talet skedde från producent till konsument, genom att det i båda fallen är mottagandet som står i fokus för meningsskapandet. 1968 skrev R. Barthes (1977b) en berömd text som på svenska hette Författarens död där han bland annat säger: ”...the author enters into his own death, writing begins” (s. 142).

Det var inledningen till en utveckling som innebar att tonvikten försköts från producent till konsument, ifrån verket och produktionen av verket till mottagandet, alltså receptionen...I tidigare nämnd text argumenterar han [Barthes] för att ett verks mening inte är någonting som producenten, författaren, konstnären och så vidare har tolkningsföreträde till eller som kan förstås eller bör förstås endast i förhållande till producentens intentioner, utan kan förstås och kanske framförallt förstås i förhållande till hur det används och mottas. Mening är någonting som inte är färdigt när verket är färdigt utan skapas genom verkets användning i olika situationer, olika läsningar av det och så vidare. Detta betyde att tonvikten riktas mot receptionsförhållanden av olika slag. Det här tänkandet fick genomslag i flera olika teoretiska traditioner. (Lindberg, personlig kommunikation, 060512)

Barthes uttalande kan tyckas drastiskt men den förändring som börjar på 60-talet och kommer att märkas senare i Sverige är genomgripande med tanke på hur man tidigare har sett på förhållandet mellan producent och mottagare. Vår erfarenhet av MEP-utbildningen är som Lindberg beskriver det att mottagaren får större betydelse än tidigare.

Strukturalism
Den schweiziske språkforskaren Ferdinand de Saussure, 1857-1913, lade grunden för den strukturella lingvistikten. Han menade att språket kan ses som ett system av teck-
en. Utifrån detta hade han tankar om teckensystem som en generell vetenskap, semiologin (Filosofilexikonet, 2004).


**Poststrukturalism**

ger betydelse åt helheten när de läses tillsammans. I nyss nämnda artikel visar han också på sina tankar om att en text inte endast behöver bestå av ord utan även kan vara en bild. Det vidgade textbegreppet som nämnts i inledningen har bland annat utvecklats ur Barthes sätt att se på texter och innefattar förutom ord och bild exempelvis film, arkitektur, mode och musik, ett synsätt som var influerat av Pierces vida tecken-definition (Gripsrud, 2002; Kjørup 2004; Hansson m fl, 2006).

Intentionerna med KME-utbildningens utformande är präglade av att utbilda lärare med en mångspråklig kompetens i termer av ett vidgat textbegrepp. Studenterna genomför mångspråkliga produktioner och vid receptionen av dessa läggs en stor vikt vid mottagarers tolkning och hur olika språk läses tillsammans för att ge betydelse åt helheten. Ett vidgat textbegrepp och fokus på mottagarens tolkning knyter KME-praktiken till Barthes sätt att se på texter, som också är en del av vår teori i denna uppsats.


...a text is made of multiple writings, drawn from many cultures and entering into mutual relations of dialogue, parody, contestation, but there is one place where this multiplicity is focused and that place is the reader, not, as was hitherto said, the author...a text’s unity lies not in its origin but in its destination. (Barthes 1977b, s. 148)

**Postmodernism**


Malmletaremetaforen speglar grovt sett en i modern samhällsvetenskap vanlig föreställning om att kunskapen är ‘given’. Resenärmetaforen hänför sig till en postmodern, konstruktiv kunskapssyn som leder till ett samtalsperspektiv på samhällsforskning. (s. 12)


Ericsson (2001) beskriver att begreppet postmodernism används längst i Amerika och menar utifrån olika källor att begreppet är en fusion av två europeiska traditioner, avantgardismen och poststrukturalismen. Då poststrukturalismen kan ses som en del av postmodernismen och delar av KME-kontexten enligt vår mening kan ses som postmodernistiska så är det passande att använda postmodernism som en del av det teoretiska ramverket i denna uppsats.

**Receptionshistoria**

Hans Robert Jauss, hermeneutisk textteoretiker från Tyskland tog i en föreläsning vid universitetet i Konstanz 1967 upp frågan om aktiv läsning och tolkning av litteratur. Denna influens har också påverkat förskjutningen av en texts mening från producent till konsument. Jauss menade att det vedertagna begreppet litteraturhistoria istället skulle kallas läsningens historia, det vill säga att man ska studera tolkningen av de litterära verken både i den tid de gavs ut och senare i historien. Den tid de läses i samt olika grupper av läsare påverkar hur litteraturen mottas och förstås. I och med detta perspektiv började begreppen receptionshistoria och receptionsestetik användas. Reception som ord valdes här för att markera att läsarens roll, som mottagare i mötet med en text, är som aktiv meningsproducent utifrån sina särskilda erfarenheter (Jauss, 1974; Gripströmsrud, 2002).

Jämförande resonemang förs på sidan 5 i detta arbete och beskriver där hur man genom att läsa skönlitteratur, poesi, se på film, lyssna på musik, titta på konst och dans
kan få en inblick i olika epokers och kulturers sätt att tolka sin samtid. Detta i sin tur ger i KME-sammanhang värdefulla perspektiv på historia och samhälle och bidrar till att utveckla sättet att arbetta med reception.

Pedagogiska gruppen


Cultural studies


Förutom semiotiken kompletterades forskningstraditionen vid Birminghamskolan, som kom att heta Cultural studies, med influenser från de miljöer varifrån de första företrädarna kom. Deras bakgrund i ”utkanten av den brittiska ’finkulturen’ och universitetsmiljön...innebar att de inte uppfattade arbetarklassen och folk i allmänhet som passiva offer för mediernas påverkan. De visste att människorna i många avseenden skapade sin egen vardagskultur utifrån sina egna värderingar och normer och utifrån de resurser som de förfogade över” (Gripsrud, 2002, s. 83). Dessa tankar innefattar ett kulturbegrepp som närmast används i socialantropologisk mening, vilket innebär att det inte är kopplat till ”vissa objekt och texter, utan ett helt sätt att leva” (Gripsrud, 2002, s. 83). KME-utbildningen kan förstås utifrån detta kulturbegrepp, reception förankras i de kulturer texterna läses i, därav är Cultural studies en naturlig konsekvens och har haft stor betydelse för konstruktionen av KME.

**Daniel Sterns teori om utveckling**


**Sterns teori och vuxenkommunikation**

Stern har studerat barn fram till cirka fem års ålder och hans teori ska ses som resultatet av forskning på barns utveckling. Vid genomläsning av originallitteratur författad av Stern kan vi utläsa att hans domänmodell ska ses som en progressiv ackumulering, det vill säga att Stern delar in utvecklingen i olika domän av själupplevelser. Dessa domän kan även definieras som relaterandedomän/relationsområden då det handlar om kommunikation och själupplevelser. De olika domänera infaller generellt i samma ordningsföljd och vid ungefär samma tidsperiod under de första levnadsåren och varje domän har sin karaktär vad det gäller relation till andra. Det ena området är en förutsättning för nästa, däremot överges inte föregående område när barnet går in i nästkommande period utan det samspepar och utvecklas.

Ingen av de domän som växer fram under utvecklingens gång försvinner, utan de förblir aktiva i ett dynamiskt samspel med andra domän. Varje en-
skild domän underlättar i själva verket framväxten av dem som kommer senare. På så vis kommer alla känslor av själv, alla socioaffektiva kompetenser och alla sätt-att-vara-tillsammans-med-andra att finnas inom oss hela livet. (Stern 2003, s. 22)

Utifrån dessa iakttagelser drar vi slutsatsen att denna tankekonstruktion innehållande olika sätt att relatera till varandra, kommunicera, är möjlig att överföra på vuxna. Detta bekräftas i boken *Att bli sig själv*, där psykologerna M. Brodin och I. Hylander (2002) översätter Sterns tankar till förskolans verklighet, men även överför de olika relaterandedomänerna/relationsområdena på kommunikationen mellan vuxna och barn samt vuxna sine mellan. De säger:

När en ny upplevelse av själv utvecklas, betyder det inte att den tidigare försvinner och ersätts av den nya. De tidigare finns kvar och fortsätter att utvecklas parallellt och tillsammans med de nya. De upplevelser av själv som Stern presenterar fortsätter alltså att fungera, växa och vara aktiva genom hela livet. (s. 22)

I arbete med olika kommunikationsformer är komponenter som inte är självlklara att beskriva med ord viktiga faktorer som påverkar mottagandet. I Sterns teorier ser vi möjligheter att göra det icke-verbala innehållet begripligt och visa på dess innebörd.

**Utvecklingsteori**


**Upplevelsevärldar**

Enligt Stern (2003) är självupplevelse- och relaterandedomänerna följande:

- (ca 7-15 mån)
Upplevelsen av det subjektiva självet och Den intersubjektiva relatanderdomänen. Brodin och Hylander (2002) har valt att benämn denna relatanderdomän för **Samförstånd**.

• (ca 15-18 mån)  
  **Upplevelsen av det verbala självet och** Den verbala relatanderdomänen. Brodin och Hylander (2002) har valt att benämn denna relatanderdomän för **Samtal**.

När Stern i sin introduktion till den andra upplagan av *Spädbarnets interpersonella värld* utvecklar sina teorier är han övertygad om att den narrativa kapaciteten banar väg för nya domäner. Följande domän beskrivs:

• (ca. 3 år-)  
  **Upplevelsen av det berättande självet och** Den narrativa relatanderdomänen som Brodin och Hylander (2002) valt att benämn för **Sammanhang**.


**Samspelsdomänen** handlar om att det finns en känsla av att handla själv, att samtidigt hänge ihop med och vara åtskild från andra trots att det hos barnet inte finns någon medveten reflektion. Blickar möts mellan två personer och i detta möte finns en kontakt som uppfattas av båda parter, både vet att de har sett varandra. Samspellet sker ansikte mot ansikte, ibland under ett kort ögonblick och ibland under en längre stund där även omedelbar och omedveten härmning kan äga rum. Båda har också möjlighet att titta bort och bryta kontakten.


**Samtalsdomänen** innebär att barnet nu börjar benämna det som upplevs utifrån en gemensam fokus i relation till andra. När barnet använder symboler visar det att det


Han har i sin teori om avmodal perception och vitalitetsaffekter anslutit sig till Langers tankar om översättning från perception till känsla, vilket inbegriper en omvandling från perceptioner till virtuella former. Susanne Langer, 1895-1985, föreslog en väg från perception till känsla. Langer (1958) menade att musik inte uttrycker bestämda känslor, däremot refererar den till något:

...att musiken icke är ett symptom utan formulering och främställning av känslor, stämningar, psykiska spänningar och lösningar – en 'logisk bild' av kännande, reagerande liv, en källa till insikt, icke en våddjan till sympati. Känslor som är uppenbarade i musiken, är till sitt väsen icke 'passionen', kärleken eller längtan…Just som ord kan beskriva händelser som vi icke bevittnat, platser och föremål som vi icke sett, så kan musiken framställa känslor och stämningar, som vi inte känner, passioner som vi inte visste något om förut. (Langer, 1958, s. 243)

Metododologiskt ramverk

Intresset med denna studie är riktat mot att få veta vad våra kollegor har för erfarenheter av begreppet reception och en kvantitativ systematisk fördelning av deras åsikter är därför inte aktuell. För att i resultatet komma åt andemeningen av kollegornas erfarenheter krävs en kvalitativ metod. Därför har magisteruppsatsen en kvalitativ ansats. För att få inblick i och förstå variationen i våra kollogors uppfattning av reception har vi valt kvalitativa intervjuer som metod och den fenomenografiska forskningsansatsen som inspiration för att utforska och beskriva denna variation. Tillsammans utgör detta det metodologiska ramverket.

Fenomenografin som forskningsansats

Kvalitativ metod handlar om...

...hur man gestaltar något – hur man kan göra en så god beskrivning av ett sammanhang som möjligt. En sådan beskrivning kan ju i och för sig handla om vad som helst, men i vårt speciella fall handlar det om människors sätt att uppfatta sin omvärld. Vi beskriver uppfattningar. Grundläggande för vår ansats är distinktionen mellan hur något är och hur något uppfattas vara. (Larsson, 1986, s. 12)


På en teoretisk nivå finns det flera aspekter som fenomenografin delar med fenomenologin. Men det finns även påtaliga skillnader. När fenomenologin blir empirisk söker den det gemensamma, den s k essensen...Till skillnad från fe-
nomenografin som intresserar sig för variationen i uppfattningar beskrivs ’den minsta gemensamma nämnaren’. (Starrin & Svensson, 1994, s. 116)

Då vår uppsats handlar om reception, om mottagande av något slag, känns det naturligt att använda sig av fenomenografi, som till skillnad från fenomenologin och likt receptionen fokuserar på hur fenomenet/företeelsen/objektet tas emot. I både receptionen och fenomenografin fokuseras mottagarens uppfattning.

Fenomenografin ställer sig...kritisk till teorier som t ex utgår från allmänna och generella principer för inlärning och tänkande, eller teorier som uppfattar språket som en objektivt given förutsättning. Istället betonas att tänkandet, inläraningen, kunskapsbildningen och språkutvecklingen är en förändring i relationen mellan människan och hennes omvärld. Det är då den meningsskapande naturen hos människan som utgör den grundläggande faktorn för att relationen skall förändras. (Starrin & Svensson, 1994, s. 115)

Utifrån fenomenografins tankar blir det inte ett mål att inom KME hitta gemensamma generella principer. Istället är det just medvetenheten om skillnaderna som skapar mening. Utveckling sker när tankar lyfts och möts. I samtal om utbildningens uppbyggnad och innehåll samt i de lärandeprocesser som iscensätts är hållningen den att variationerna i uppfattningar skapar mening. I vår studie vill vi visa på kollegornas variationer i uppfattningar och tror att dessa olikheter utvecklar pedagogiska teorier och arbetssätt.


**Uppfattningsbegreppet / Erfarenhetsbegreppet**

Begreppet *uppfatta* är centralt inom fenomenografin och av den anledningen är det av vikt att beskriva dess innebörd. Larsson (1986) beskriver uppfattningsbegreppet på ett sätt som vi ansluter oss till:

Med uppfattning menas inte vilken åsikt man har om något – en åsikt bygger ju på att man i någon mening väljer mellan alternativ – utan vad man håller för självklart. På så sätt kan man säga att uppfattningar ofta är den oreflekterade grund på vilken åsikter vilar. (s. 21)


För att få tillgång till våra informanter och erfarenheter har vi valt intervjun som datainsamlingsmetod som är det vanligaste sättet att få tillgång till empiri inom fenomenografien (Larsson, 1986).

**Intervjun som metod för datainsamling**

Metaforena resenären och malmletaren som S. Kvale (1997) använder sig av har tydliggjort för oss ett metaperspektiv på de metodval vi gjort (se s. 20 i detta arbete). I designavsnittet görs en beskrivning av hur insamlingen av data gick till. Kvale (1997) skriver:

> Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? I ett intervjuansamtal lyssnar forskaren till vad människor själva berättar om sin livsvärld, hör dem uttrycka åsikter och synpunkter med sina egna ord, får reda på deras uppfattning om den egna arbetssituationen och familjelivet, deras drömmar och förhoppningar. (s. 9)

mengningar och förståelser av omvärlden bli synliga och sättas inom parantes när så behövs.


Resan leder kanske inte bara till ny kunskap; resenären kan själv förändras…Resenären kan också genom samtal leda andra till ny förståelse och insikt, till att de under sitt berättande börjar reflektera över vad som tidigare framstått som självklart i deras kultur. (s. 12)

Design


Intervjuerna


Följande förfrågan skickades ut per mail:


Förslag på tider: Fredag em v 16, torsdag och fredag v.18.

Intervjun kommer max ta 60 min.

Hälsningar Astrid B och Ulrika B

För att ytterligare förbereda intervjun skickades en övergripande beskrivning beträffande innehållet ut per mail till dem som svarat ja på vår förfrågan. Dessa båda mail hade för avsikt att informera undersökningspersonerna om undersökningens generella syfte. Kvale (1997) skriver om etiska riktlinjer där informerat samtyncke har just denna innebörd. “Kravet att undersökningspersonerna ska vara informerade och ge sitt samtycke är på en principiell nivå högst rimligt och förnuftigt” (s. 107). För att bevara anonymiteten har vi i uppsatsen förändrat informanternas namn, men vi kan inte utlova total konfidentialitet för de personer som deltar i undersökningen, eftersom den grupp de representerar inte är så stor och dessutom är den miljö som undersöks ofpantlig. Via mail ville vi även på förhand få bekräftelse på att informanterna godkände att så kunde bli fallet, vilket alla gjorde.
Intervjun förbereddes även genom att fem teman formulerades i form av frågeområden och vi ville att alla informanter under intervjuerna skulle beröra dessa. Fasta frågor fanns inte utan vi hade för avsikt att under intervjuerna se till att alla dessa områden, som vi för oss själva formulerat som frågor, blev diskuterade. Intervjuerna var alltså halvstrukturerade. Som Starrin och Svensson (1994) skriver finns inom fenomenografin inte rätt eller fel svar, intervjun syftar till att få reda på hur reception erfars. Följande teman var underlag för våra intervjuer:

- Vad lägger du i begreppet reception (Här i betydelsen mottagande/bearbetning)?
- Hur arbetar du med reception? (...och i vilka sammanhang?)
- Ur vad har arbetssätt/-sätten utvecklats? (När och hur kom du i kontakt med detta/dessa sätt att arbeta?)
- Vilka tankar eller medvetna teorier (pedagogisk grundsyn) bygger din praxis på? (Den som är kopplad till receptionsförfarandet)
- Vilka pedagogiska vinster ser du med detta/dessa sätt att arbeta?


**Analysen**

Intervjuerna spelades in på två minidiscar och transkriberades som helhet och skrevs ut ordagrant. Redan under intervjun började ett tolkningsarbete. Intervjuerna spelades över på CD och vid genomlyssning både före och under transkriptionen började ett helhetsintryck att etableras, som fanns där som ett raster vid bearbetningen av de utskrivna intervjuerna.

Det fenomenografiska analys- och tolkningsarbetet kan delas in i fyra faser med olika syften (Starrin & Svensson, 1994):

(1) för att bekanta sig med datan och skapa ett helhetsintryck; (2) för att uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna; (3) för att kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier och (4) för att studera den underliggande strukturen i kategorisystemet. (s. 125)
När alla dessa faser är bearbetade samlas resultatet i det så kallade utfallsrummet.


**Trovärdigheten och giltigheten**


**Kritiska reflektioner**


Vår uppsats bygger på intervjuer och det finns en risk att det är intervju situationen som analyseras och inte den verksamhet som den har för avsikt att utforska. Då vi som intervjuare är en del av denna verksamhet måste vi vara uppmärksamma på att det inte är våra tankar som sty r och kommer fram under samtalen. Samtidigt kan också kunskapen om verksamheten göra att vi kan rikta samtalet så att vi kommer under ytan och får informanterna att komma förbi åsikterna och resonera kring sina erfarenheter av begreppet. Det går inte heller att komma ifrån att vi genom kopplingen till informanterna även har varit och är deltagande observatörer. På så sätt kan vi även jämföra erfarenheterna med våra egna, något som enligt vår uppfattning till viss del eliminerar den kritik som riktats mot fenomenografis grundkoncept som handlar om att enbart ”via utskriva intervjuer identifiera och beskriva uppfattningar” (Starrin & Svensson, 1998, s. 132). Det faktum att vi är två personer både i intervju situationen
och under analysarbetet medverkar till att om vi är medvetna om ovanstående risker så kan vi tillsammans säkra trovärdigheten i arbetet.
Resultat och diskussion

Vi gör valet att sammanföra resultat och diskussion för att underlätta för läsaren att följa våra reflektioner och få en direkt koppling mellan kollegornas erfarenheter och våra. Sammanfattningsvis görs i ett avslutande kapitel en översikt av utfallsrummet innefattande en integrerad slutdiskussion. Då uppsatsarbetet görs inom ramen för musikpedagogik kommer vi i diskussionerna särskilt uppänkliga aspekter som rör musik.

Beskrivningskategorier
Innan de olika beskrivningskategorierna fortsättningsvis beskrivs och diskuteras var för sig finns de här samlade i punktform, för att lättare kunna överblickas:

- **Språkens kvalitéer**
  De olika språkens separat kvalitéer lyfter fram och kommunicerar olika dimensioner av det som uttrycks.

- **Process och produkt**
  Att designa en pedagogisk handling omfattande produktion och reception är att förhålla sig till att produktionen inte nödvändigvis är detsamma som produkten. Ibland är själva processen produkten men produkten kan också vara en process och processen fram till produkten kan innehålla en kontinuerlig reception.

- **Förståelse**
  Förståelse av sig själv i världen konstrueras i interaktion mellan människors berättelser. De olika framställningarna av existensen skapar mening i tillvaron och i den konkreta handlingen samt utvecklar ett demokratiskt förhållningssätt.

- **Tillit och bekräftelse**
  I mötet med andra och det sammanhang vi tillsammans befinner oss i finns förutsättningar för att stärka tillit och trygghet, bli sedd och bekräftad.
Timing

Timing innebär förmågan att i nuet hantera den praktiska situationen, känna av stämningen och göra de överenskommelser som i ögonblicket behövs.

De olika beskrivningskategorierna är begränsade så att de inte innehållsättet överlappar varandra, de är varandra uteslutande. Ändå är de alla värda att räkna med som faktorer som påverkar pedagogiskt arbete med estetisk kommunikation ur ett mottagarperspektiv. Även om de olika kategorierna fär olika mycket plats i detta arbete ska de uppfattas som jämbördiga i relation till det undersökta fenomenet.

Beskrivningskategori: Språkens kvalitéer

De olika språkens separata kvalitéer lyfter fram och kommunicerar olika dimensioner av det som uttrycks.

I en av intervjuerna framkommer apropå semiotisk teckenteori, att det idag inte är någon självklarhet att tro på att en gemensam teckenteori skulle kunna utformas för alla språk:

Om man tittar på det hierarkiskt så har du i botten den strukturalistiska vändningen som ledde till att man försökte utforma en allmän teckenteori, det blev en semiotik av det. Antagandet med semiotiken är att den kan användas på allt, liksom alla språk. Det är målet, eller var målet. Så småningom har den tanken upptäckts, mer eller mindre. Idag är det inte så många som tror att man kan med en enda teckenvetenskap säga något väsentligt om alla konstarter. (Tor)


Resultat

I följande resultatavsnitt kommer vi att visa på beskrivningar som våra kollegor gör av olika språk och mötet dem emellan. För att beskriva de olika kvalitéerna i språken utifrån kollegornas berättelser använder vi perspektiven innehåll och mångspråkighet/intertextualitet.

Innehåll

Under intervjuamtaalen används på olika sätt begreppet innehåll. Även detta begrepp definierar vi utifrån Svenska akademiens ordlista (2007) som det som framställs och
meddelas. I analysarbetet har vi försökt se när begreppet brukas och vad det i dessa sammanhang står för. Vissa uttalanden beskriver ett innehåll utan att begreppet använts. I och med att vi har fokus på språk, handlar det om kommunikation, något kommuniceras. Vi är intresserade av vad som skiljer våra kollegors erfarenheter av det substantiella i det som kommuniceras.

I de sammanhang som våra kollegor diskuterar bildpedagogik nämns begreppet innehåll, ofta i samband med att även berättande och tema tas upp.

Bilder är väldigt berättande om dom inte är gjorda av en rektangel, cirkel och lite färger. (Margareta)

Om man har studentbilder som är målade, eller tecknade, så kan man säga att blyertsen, att gråskalan är väl använd. Det betyder också att man får en annan volym, det vill jag också att dom ska kunna säga. Men det är egentligen lite olika saker. Innehållet är det som träffar en, tekniken är sådant man kan slipa på, den är egentligen inte kopplad till känsla på samma sätt. (Margareta)


...Det är egentligen att man tar emot bilden, att man tittar på den, att den får stå för sig själv och berätta någonting. Jag har ju väldigt svårt för den illustrativa bilden, jag menar inte att den inte ska finnas, den får en illustrativ roll utan att den berättar någonting eget. (Anna)

Kan ni sortera dom här bilderna? [Margareta frågar studenterna] Ja, vissa bilder handlar om det globala och ibland handlar det mer om kärlek...Ja, dom kunde se bildernas innehåll, sådant snack hade vi. (Margareta)

Vi har ovan valt att samla några citat som visar på ett par kollegers tankar om bild, (ej rörlig bild). Informanterna poängterar det pedagogiska värdet av att bilderna berättande och sammankopplar detta med bilder som inte är nonfigurativa. Innehåll beskrivs som exempelvis det globala eller kärlek, ett avgränsat stoff som sorterar i te- man. Verbalspråket bidrar till avgränsningen. Denna definition av innehåll benämner vi i fortsättningen temainnehåll. Det är temat i sig som i första hand ”träffar en” (Margareta) men naturligtvis är mottagandet även avhängigt uttrycket/formen.

Begreppet innehåll utifrån dramapedagogik är inte heller självklart i intervjuerna. Efter flera genomläsningar tycker vi oss kunna urskilja tankar om vad som kommuniceras i kollegornas dramaundervisning. Detta har sin utgångspunkt i bland annat deras beskrivningar av frågorna de ställer i samband med bearbetning av gestaltningar.

Gör en pratbubbla ovanför någons huvud. Vad tror ni att den personen känner? Var känner personen det mest i kroppen? (Tommy)

Själva mötet i rummet i sig kan utifrån ovanstående citat ses som ett innehåll, där situationen och kroppen är kopplade till de känslor som kommuniceras. Även rösten är implicit ett innehåll som kommunicerar emotioner via tonfall och energi. Rummet och situationen är kopplade till ett nu, där grupptrygghet är sammanlänkad med förflyttningar i tanken till möten i andra rum och situationer. Dessa tankar kring innehåll förstärks även i följande citat, då drama beskrivs i förhållande till exempelvis film som något i rummet som kräver något annat av de närvarande.


När vi ovan beskrivit rösten har beskrivningarna handlat om röstuttrycket i sig och inte den information som förmedlas genom orden. Samtalet och det som kommuniceras via orden ingår som en naturlig del i de beskrivningar kollegorna gör av dramapedagogik.

Innehåll i form av vad som i bildpedagogiken beskrevs som temainnehåll kan även urskiljas i beskrivningen av dramapedagogiken.

Det har varit fokus på olika saker, ibland har det handlat om själva görandet, om det har handlat om själva uttrycket i kroppen och ibland har det handlat om empati. Det har handlat om olika ingångar. (Lisbeth)

Säg att det ska handla om identitet som ett innehåll. (Lisbeth)

Klart är att innehåll kan vara exempelvis empati eller identitet precis som det uttrycks här ovan. I dessa två citat beskrivs själva görandet lika med uttrycket i kroppen gentemot empati och identitet som skilda innehåll. Lisbeth beskriver det som olika ingångar.

När vi arbetar så är det ju gruppdynamik. (Tommy)

Arbete med drama sätter igång gruppdynamiska processer. Den gruppdynamik som Tommy ovan nämner kan betraktas som ett innehåll som blir till här och nu. Även om det samtidigt finns ett temainnehåll så pågår dessa processer, vilka inte alltid nödvändigtvis behöver verbaliseras. I detta avseende är kommunikationen i själva mötet mellan kroppar att betrakta som ett innehåll.
Att beskriva ordens separata kvalité utifrån kollegors framställningar relationer till begreppet innehåll kan göras genom att säga att verbalspråket medger berättelser där man genom orden kan göra precisa distinktioner mellan exempelvis ”ilska och upprördhet”. I en skildring av hur ord används i samband med bildarbete beskrivs hur erfarenheter framträder som inslag i en livsberättelse:


Här framförs värdet av att få framföra sina berättelser och betydelsen av att göra detta med ord. Följande citat lyfter fram skäl till att använda ord vid reception.

För mig är det nog att det är orden som behövs. För det är dom jag förstår eller har lättast för i alla fall, som jag kan formulera mig med. (Margareta)

I Är det viktigt att det är ord som man kommenterar med? 
I Har du tänkt mer kring det? 
Erik Det är väl det mänskliga. Det är vi som pratar, det är vi som har ett språk på det sättet och det ska vi väl utnyttja.

Ordens betydelse i samband med beskrivning och analys är framträdande i intervju materialet. Den viktigaste orsaken tycks vara att de uppfattas som mest ändamålsenliga för att vid reception kommunicera berättelser.

Ordens betydelse i samband med beskrivning och analys är framträdande i intervju materialet. Den viktigaste orsaken tycks vara att de uppfattas som mest ändamålsenliga för att vid reception kommunicera berättelser.

När våra kollegor berättar om musikpedagogik, det som vi här använder i betydelsen pedagogiskt arbete med musik, liknar det den uppdelning som gjordes när vi beskrev dramapedagogik. Där handlade det om kommunikation med och utan ord och möten i rum. Beträffande möten i rum nämns också i intervjuerna skillnaden mellan om musiken kommuniceras via människor som befinner sig i samma rum eller kommunikation från en inspelad källa till lyssnare. I en diskussion om vad olika språk kommunicera uttrycks följande om musiken:

Ja, men det är ju intressant, som till exempel det här med musiken som går rakt in någonstans och väcker känslor, som man inte är riktigt medveten om varför. Jag tycker det är jättespännande. Jag skulle inte vilja gå miste om det. (Erik)

Musiken är inte representerande i den meningen som bilder är representerande de…Har du en bild kan du ju se att den har ett förhållande till verkligheten som är mer eller mindre lätt att se beroende på hur realistisk bilden är. Men även abstrakta bilder kan ju ofta härleda figurererna till sådant som man har erfarenhet av. I musik är ju det betydligt svårare att göra det. Vad representerar
musiken? Vad framställer musiken för någonting? Den framställer ju ofta någon typ utav känslomässiga förlopp, som vi visserligen kan få ett hum om men någon särskild finindelning är ju svår att få. Var går exempelvis gränsen mellan upprördhet och ilska? Har du det verbala språket så kan du precis dra den distinktionen. (Tor)


Vi har pratat om tempo, vi har pratat om rytmer, vi har pratat om melodik och försökt att sätta olika begrepp på det som hörde. Så att inte bara musiken är bra eller musiken är dålig utan att man har fått en mer deciderad och detaljerad beskrivning av vad man faktiskt hör för någonting och hur detta hörande påverkar oss rent emotionellt. (Inge)

I denna pedagogiska situation behandlas kopplingen till vilka komponenter i musiken som utlöser de olika reaktionerna. Här nämns komponenter som tempo, rytme och melodik. Liknande beskrivningar finns på fler ställen i vårt material. Lyssnarens erfarenheter möter musikens känslomässiga förlopp. Utifrån detta förlopp skapas nya upplevelser som är förankrade i tidigare erfarenheter, vilka både kan vara medvetna och/eller omedvetna. Detta möte är betydelsefullt i den musikpedagogiska handlingen. Hur kan det som uppfattas i denna situation beskrivas med ord?


Längre fram i denna intervju framkommer även att musikkritik är ett slags svar på musiken där ofta metaforer används för att exempelvis beskriva ett visst ljud. Informanten menar att här finns det någonting att lära. All terminologi måste inte hämtas från musikologin, ett kreativt bruk av vardagsspråk kan fånga någonting som ringar in det som ska beskrivas.
Mångspråklighet

I empirin där mångspråklighet/multimodalitet/intertextualitet har diskuterats lyfts även de olika språken fram. Ett exempel är när en av informanterna beskriver analysmodellen ”Image-textanalys” då likheter och olikheter läses i texter som i sig själva är mångspråkiga. En tidningssida beskrivs och utifrån denna ställs frågorna; Vad berättar bilden? Vad berättar orden?

Ibland är det helt olika saker. Då kan man bli så där lite förbannad och då är det lätt man tänker: bilden luras. Men om man då släpper hela det sättet att se och så tänker man i stället att det berättar det och det berättar det och vad berättar det här tillsammans? Och då blir ju allting likvärdigt. (Anna)

Anna ger här ett exempel där visuell text består av både ord och bild. I samma uttryck/text kombineras olika språk. Hon för fram tankar om att de olika delarna i texten påverkar den totala upplevelsen och att den totala upplevelsen i sig är mer än de separata delarna tillsammans. Vi skulle även kunna uttrycka det som ett språk i sig kan vara multimodal/mångspråkligt. Överför vi detta på musik kan vi säga att musiken i sig består av olika språk, beroende på hur vi definierar musik. Musikbegreppet kan definieras som enbart den auditiva delen i form av musik utan ord eller i kombination med ord. Musik är även i vissa sammanhang tätt sammanlänkad exemplvis med rörelsen, scenografi och grafisk framställning (notskrift).

Det framhävs dessutom i intervjuerna att olika blandformer av texter är ofta förekommande i samhället idag, exempelvis som genrehybrider eller genom referenser till andra texter. Intertextualitetsbegreppet förs in som begrepp i de här sammanhangen. I en av intervjuerna beskrivs begreppet som att

texter i vid mening, som kan ha olika form, olika typer av estetisk form, interagerar med varandra. Och det handlar om alla konstformer och också överskridande mellan konstformerna. (Tor)

Samtidigt som språkliga blandformer i vårt intervjumaterial lyfts fram som företeelser i samhället och som något som är en av grundpelarna i KME- huvudämnet, poängteras de separata språkens kvalitéer för helhetsupplevelsen:

Alla, egentligen alla uttrycksformer blir ännu mer utmärkande i blandform och ännu mer framträdande. Och det kan va´ bra för då hittar vi kontrasterna och kan lära oss iaktta ännu mer vad det egentligen är som händer och hur man utvecklas i ett språk. (Stina)

Förslag på genomförande av mottagande av flerspråkiga texter i receptionssammanhang med studenterna lades fram av vissa informanter. Att överföra Image-textanalys även på texter som inte enbart bestod av visuella tecken var exempelvis ett av förslagen.

När våra kollegor resonerat om sina erfarenheter av begreppet reception som pedagogisk handling har materialet visat att de olika språken uppfattas ha olika kvalitéer och att dessa lyfter fram och kommunicerar olika dimensioner av det som uttrycks, vilket påverkar deras sätt att arbeta med reception.
Diskussion

Vid analys av det material vi i denna studie haft att tillgå blir olika kvalitéer, hos de språk vi valt att lyfta i denna beskrivning, synliga utifrån våra kollegors erfarenheter.

**Representativt- entydigt identifierbart**

När beskrivningar gjorts av musik respektive bild verkar det vara så att bilden på ett tydligare sätt än musiken är representerande i förhållande till verkligheten, som en av våra informanter uttryckte sig. Begreppet verklighet kan naturligtvis diskuteras, vad är verkligt och inte?


Adorno (1976) ger i ovanstående citat uttryck för samma tanke genom att istället för verkligheten använda den yttre världen och istället för representerande använda identifikeras.

**Kontrastiva tankar**


**Musik - känsoberättelser**

Musiken förmedlar känsoberättelser. Utifrån detta antagande prövar vi tanken att musiken i sig själv i mötet med mottagaren knyter an till redan gjorda upplevelser av olika slag. Musiken uppsöker minnesspår och skapar vid aktualiseringen nya upplevelser. Minnena kan vara i olika form, vissa direkt förknippade med specifika händelser, andra medvetna eller omedvetna i form av helhetsupplevelser, där fler sinnen aktiveras utifrån ljudet. Vissa knyter an till erfarenheter men skapar direkt nya upplevelser i form av fantasier. I grundskolans kursplan för musik (2000) står det:

Musik förenar och engagerar tanke och känsla på ett direkt och omedelbart sätt. Musik påverkar individen samtidigt på flera olika medvetandenivåer och utgör ett viktigt redskap för lärande, rekreation, bearbetning av medvetna och omedvetna intryk samt för gestaltning och förmedling av idéer och tankar. (s.42)
Möjligtvis kan dessa kvalitéer i musiken vara utgångspunkt för en av våra kollegors framställning av musiken som primärt konnotativ när han i det sammanhanget beskriver musiken på följande sätt:

Tor  Den väcker känslor och bilder som drar förbi men du kan ju inte säga att det här betyder det eller det, på samma sätt som du kan säga om ett språkligt yttrande.
I  Har det språkliga yttrandet kommit mycket längre i sin utveckling så att det av denna anledning är fastlagt på något sätt?
Tor  Nej, man behöver inte alls se det i termer utav utveckling, utan det är en del av språkens väsen.
I  Är det därför det ibland blir svårt när vi ska prata om musik?
Tor  Ja, det är en del av svårhållne. Musiken är ju exempelvis inte representerande i den meningen som bilder är representerande.


Musik kan framkalla en sinnesstämmning. Sterns beskrivning av hur känslorna blir intonade, verkliga (se s. 24 i detta arbete) ser vi som jämförbar med Adornos ord (1976): ”...att sorgen löses upp och uttrycker sig i ljudet” (s. 52). En känsloläggning kan således ske genom musiken.


**Mötet mellan den inre och yttre världen**

Den figurativa bilden kopplas i motsats till den nonfigurativa musiken i mötet med mottagaren först till en bild som representerar den yttre världen. Därefter länkas denna till minnen och erfarenheter som också knyter an till den inre världen. Naturligtvis kan allt detta ske i stort sett i samma stund, men här finns ändå en skillnad i att musiken först möter den inre världens erfarenheter, vilka inte alltid betecknar något i den yttre världen. Först därefter förbinds dessa eventuellt med erfarenheter i form av bilder som representerar den yttre världen. Detta har med all sannolikhet betydelse för
hur mottagandet av dessa språk i pedagogiskt sammanhang organiseras. I detta arbete definierar vi den inre världen som mentala och kroppsliga processer vilka aktiveras av alla slags sinnliga intryk.


**Tecken**

Saussure hade tankar om teckensystem som generell vetenskap, semiologin, vilken har sin grund i verbalspråket. Han menade att alla som deltar i kommunikation måste ha lärt sig och kunna referera till samma språksystem för att förstå varandra. Han påänder skillnaden mellan språksystemet (*langue*) och det levande språket (*parole*). De som samspråkar måste ha en gemensam förståelse av både vad tecknen betecknar och hur tecken och teckenkombinationer används (Hansson m fl, 2006).


**Musik-tecken**


**Beskriva musik**

Om vi med ord ska beskriva musikens teckensystem, hur gör vi då detta? Flera av våra informanter har i resonemang kring musikreception framfört svårigheten med att genom ord beskriva musiken utan att ha ett gemensamt begreppsförständ kopplat till musikens kvaliteter. Att ett sådant begreppsförråd saknas har blivit tydligt inom KME-utbildningen. I följande citat noterar vi liknande tankar hos Adorno:

"Verbaliseringen av den musikaliska upplevelsen stöter på oöverstigliga hinder hos de flesta, eftersom de inte behärskar den tekniska terminologin" (Adorno, 1976. s. 13). År detta som ligger till grund för att några av kollegorna som har intervjuats upplever att reception på musik inte görs i samma utsträckning som reception på andra språk inom KME-utbildningen? Vi funderade redan över detta i samband med MEP-kursen. Där fanns reception på ljud men ofta var ljuden i form av ord eller möjliga att direkt förankra i den yttre världen.


Här bör också nämnas att beskrivning av musik även kan göras på andra sätt än genom ord. Vår egen erfarenhet är att när rörelseform används som pedagogiskt redskap inom Rytmiken är det just en beskrivning av musikens element som görs i rörelse. Musiken blir synlig. Med rörelse kan de olika elementen gestaltas, exempelvis frekvens, styrka, långd, klang, form, karaktär samt det eventuella innehållet som i samband med bildmetodiken i detta arbete benämns som "temainnehåll". Det är till och
med så att vi menar att denna beskrivning kan ge en mer exakt/specifik beskrivning än om detta hade gjorts med ord. En av Rytmikmetodikens styrkor är just att arbete sker i en cirkulär process (se s. 4 i detta arbete) där en ständig växling sker mellan det inre och det yttre och där uppmärksamhet, förståelse, analys och förnimmelseförmåga integreras i ett kollektivt arbete (von Bülow, 1974). I denna process blir även det inre synligt genom att information överförs mellan olika sinnen och uttrycks med olika sinnesmodaliteter. Även de amodala vitalitetsaffekterna, som innebär att kunna jämföra en upplevd form mellan olika sinnen, blir här synliga, hörbara och/eller kännbara. I och med att musiken inte självklart representerar någonting i den yttre världen och där vitalitetsaffekter är en avgörande meningsskapande kvalité, ligger det nära till hands att beskriva just musiken med andra kommunikationsformer även inberäknat ord i form av exempelvis poesi, sagor eller metaforer.

Både musik- och bildkursplanerna för grundskolan betonar hur olika kommunikationsformer interagerar med varandra. Till skillnad från bildämnet betonar däremot ett av målen i musik att undervisningen ska sträva mot att eleven

- blir förtrogen med musikens beröringspunkter med andra kunskapsområden och utvecklar förmåga att kombinera musik med andra gestaltningsformer som bild, text, drama, dans och rörelse. (Grundskolan kursplaner, 2000, s. 43)

Här handlar det inte endast om att ha kunskap om ämnets förhållande till mångspråkliga texter och hur dessa kan läsas. Eleven ska även ha förmåga att kombinera musik med andra gestaltningsformer. Även här poängteras den tväromoda förmågan, vilket kan jämföras med vår empiri som visar på att de som arbetar med musikpedagogik och i viss mån de som arbetar med dramapedagogik i större utsträckning än övriga har erfarenheter av reception där olika kommunikationsformer används. En förklaring kan vara att musik i första hand befinner sig på konnotativ nivå. För att få en så heltäckande beskrivning av musikens innehåll som möjligt är det av värde att det ges tillfälle för mottagarna att använda en variation och/eller mångfald av kommunikationsformer.

**Musik primärt konnotativ**

Vi har tidigare beskrivit att våra kollegor som arbetar med musikpedagogik i större utsträckning än övriga utgår från emotionen/känslan vid reception, för att sedan om så var syftet eventuellt fundera över vad i musiken som kan ha påverkat mottagandet. Är detta handlande ett belägg för att musiken primärt är konnotativ? Vi menar att så kan vara fallet utifrån de resonemang som förs på sidan 42 i detta arbete om musikens direkta sätt. Det direkta sättet kan framkalla emotioner/känslor, överväldiga och uppmuntra till associationer, något som blir tydligt vid iscensättning av musikreception. Eftersom iscensättningen sker i grupp innebär detta att de privata associationerna här kan delges och bli kollektiva associationer, det vill säga hamna på en konnotativ nivå (Gripsrud, 2002; Kjørup, 2004). På denna nivå har upplevelserna av musiken möjlighet att överväldiga oss. Lindberg (2002) menar att en bidragande orsak till detta är det musikaliska tecknetets underskott på (fixerade) signifier. Istället finns ett överskott av signifianter (se s. 18 i detta arbete). Överskottet på signifianter kan vara en orsak till att de som arbetar med musikpedagogik ofta utgår från emotionen/känslan vid reception. Utifrån egna erfarenheter är nonfigurativa bilder en tillgång då musik ska beskri-
A. Boström & U. Bohlin, 2008

vas. Via en nonfigurativ bild, som också har ett underskott av fixerade signifiéer, kan musikens berättelser bli synliga.


Musiken även denotativ

Ovanstående beskrivna receptionsförfaranende då receptionen startar på konnotationsniva, kan säkert i vissa fall vara ett belägg för att musiken är primärt konnotativ, men utfallet är även beroende av vilken kontext vi som mottagare befinner oss i. Att musiken är primärt konnotativ innebär inte att musikaliska metaspråk är eller behöver vara det. Är vi i en kontext där det finns ett utvecklat begreppsförråd kan musikdiskursen bli primärt denotativ. I vissa sammanhang kan beskrivningar av musikens innehåll höra till det vardagliga språkbruket. I andra fall är det ett för utomstående svårilläggt fäckspråk, som inte kan undgå att påverka sättet att lyssna. En kollega beskriver exempelvis att han som musiker får se upp så att inte upplevelsen uteblir så att han hör alltför analytiskt.


Dessa receptionsförfaranden är exempel att utgå ifrån i diskussioner om fortsatt arbete med reception inom KME-utbildningen, som jämförelse med den receptionsform som i stort sett uteslutande använder ord för att beskriva och tolka. Vilka styrkor respektive svagheter innefattar de båda? Hur kompletterar de varandra?

Det blir tydligt att musik- och bildkursplanerna skiljer sig genom att bildämnets kursplan skriver in sig i en semiotisk diskurs. Ett exempel på detta är följande citat:

"Bilder uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp. Kommunikationen i dag sker i stor utsträckning genom kombinationer av olika medier som ställer krav på ett gränsöverskridande arbete. Motsvarande gäller för områden som arkitektur, formgivning och design. (Grundskolan kursplaner, 2000, s. 10)"


Tolkning och olika språk

För mig är syftet med reception att synliggöra olika uttrycks innehåll och hur människor ser och tolkar dom innehållen. Det är syftet. (Erik)

Att utgå från det syfte Erik har med reception i en pedagogisk kontext är intressant för att se i vilken omfattning vi lärarutbildare inom KME-utbildningen verkligen synliggör olika uttrycks innehåll. Ofta när begreppet innehåll har använts har detta sammankopplats med temainnehåll eller något annat som refererar till den yttre världen. Någon gång har reception gjorts på ljudproduktioner utan ord. Erik beskriver ett sådant tillfälle. Vid detta tillfälle ingår *Ljudet* i kontexten *Medier* vilket är temainnehållet och ljud är kommunikationsformen:

…och då upptäcker vi att vissa uttrycksformer blottar en massa känslor kring det här fenomenet [medieminne] som jag inte ens visste. Ljud är intressanta. Det är ju några som har gjort ljudproduktioner kring barns och ungas relationer till medier som bara har tagit snuttar från barnprogram; vinjetter, musikningar…folk sitter och är alldeles…Jag hade ingen aning om hur mycket känslor som väcks för att man går tillbaka till sin egen barndom. Ja, men då är det intressant hur mycket känslor som finns förknippade med det som har med mediekonstruktion att göra i vår egen barndom. (Erik)
Det blir i receptionen möjligt att få höra olika beskrivningar och tolkningar som öppnar texten. När det ordlösa ljudet finns i en kontext som är förankrad i den yttre världen förankras även uttryckets innehåll i densamma liksom de begrepp som används för att beskriva ljuden. Ljud påverkar, även ljud vi hört för länge sedan väcker återigen samma känsla som då vi tidigare hörde dem.


**Amodal perception**


Det är just det som är styrkan med estetik, att dom [olika sätt att kommunicera estetiskt] inte är precisa, att dom just sätter igång konnotering och associerande. Det här är basic, det här är styrkan med estetiken. Att den inte särskiljer så mycket som språket, alltså det vanliga diskursiva språket, utan att saker och ting fortgår hänger ihop någonstans i våra medvetanden och får hänga ihop och får vara lite blurriga. Att vi inte har kopplat in den här särskiljande hjärnfunktionen. Det är just det som är poängen. (Tor)

helhetsupplevelserna inte går att fånga verbalt. På samma gång som det verbala språket öppnar nya världar så delar det upplevelsen, allt går inte att sätta ord på.


...varje tolkning kommer även att aktualisera element av detta ’textens’ omedvetna”, betydelser som fungerar som brus i förhållande till den diskursiva meningen. Som psykoanalyserad tidigt uppmärksammade säger vi alltid mer än vi har för avsikt att göra. (Lindberg, 1995 s. 21)


Detta är en pedagogisk vinst. Om reception genomförs på en produkt som föregåtts av en produktion där ett innehåll bearbetats både diskursivt och amodal tas fler dimensioner av livet i anspråk, vilket är fallet inom KME. Att sedan själva produkten framförs med estetisk kommunikation förstärker denna vinst. Receptionen behöver sedan i sin form varieras så att olika dimensioner i kommunikationen representeras.

vilket innebär att uttryck som *lust* och *psykets primitivare nivåer* utesluts och det icke-verbala och det verbala istället beskrivs utifrån olika domäner vid kommunikation.

Stern anser att barn har en medfödd förmåga att överföra information från ett sinnesområde till ett annat vilket även innebär att det kan ske mellan olika språk, exempelvis musik och bild, som var för sig på olika sätt är sammanlänkade med olika sinnen. Denna förmåga kvarstår och är något som kan användas när reception i sin form ska varieras så att olika dimensioner i kommunikationen blir representerade. Som pedagoger behöver vi ha klart för oss syftet med det vi genomför. Vill vi förankra den emotionella upplevelsen är inte alltid verbal reception vägen att nå målet. Reception på nonfigurativ musik via ett annat konstnärligt uttryck kan bli mer precis än en verbal reception kan bli.

Om vi nu utgår ifrån att Sterns olika domäner arbetar sida vid sida är det inte heller så konstigt att tänka sig att även när vi minns så finns minnen från de olika domänerna och att det är olika typer av minnen, inte enbart verbala. En vän diskuterade med oss vad musiken egentligen kommunicerade då hon blivit förvånad över att hon i samband med ett ”spinningpass” börjat gråta. Kanske kan detta bland annat förklaras utifrån att någonting i situationen kan ha funnits som en del i en episod och detta minne triggat igång ett minne i form av en helhetsupplevelse. Det kan också vara så att just i den situationen när ett monoton uppspelning utfördes blev den totala närvaron tydlig, vilken kan kopplas samman med den första relaterandedomänen. Hon var tillsammans med andra och musiken utlöste en stark känslolupplevelse. ”Kroppsliga processer och sinnesförmour melser blir till känslomässiga helhetsupplevelser…” (Brodin & Hylander, 2002. s 29).

Ja, men det är ju intressant, som till exempel det här med musiken som går rakt in någonstans och väcker känslor, som man inte är riktig medveten om varför. Jag tycker det är jättepåsannande. Jag skulle inte vilja gå miste om det. (Erik)

Efter att ha sett närmare på vilka kvalitéer musik innefattar och jämfört dessa kunskaper med vad språk är utifrån den semiotiska teckenteorin, vilket inte är självklart, är vi till viss grad beredda att hålla med dem som menar att musik inte är ett språk. Om det inte består av arbiträra tecken behöver tankar om vad musikens betydelsebärande är för något utvecklas. I våra studier är det ändå någon länk som saknas för att vi till fullo ska kunna säga att musik är ett språk.

från några få onomatopoetiska temata, som blivit konventionella – göken, hornsignalen och möjlichen kyrkklockan – har musiken ingen bokstavlig betydelse” (s.253). Musikens som språk menar hon ändå kan tänkas utifrån musikens former som har vissa egenskaper, som tillstyrker den till ett symboliskt bruk. Dessa kan åtskiljas men är ändå kombinerbara på en mängd olika sätt.

**Mångspråkighet/Intertextualitet**

När våra kollegor beskriver sina erfarenheter av reception och berättar om hur de tänker sig ett fortsatt arbete med reception står mångspråkighet och intertextualiten på olika sätt i centrum (se s. 41 i detta arbete). Flera beskriver tankar om och erfarenheter av att i receptionssammanhang, som komplement till eller i kombination med ord som ett svar eller kommentar, använda sig av andra kommunikationsformer. Förslag på olika sätt att läsa och bearbeta mångspråkliga texter ges. Då intertextualitetsbegreppet inryms under en vidgad syn på text och språk finns mångspråkigheten som en del av intertextualiteten. Olika sorts texter möts i verket, för att dekonstrueras under receptionen. "Ur receptionsestetisk synvinkel kan intertexten ses som de texter läsaren aktualiserar vid studiet av en given text” (Lindberg, 1995 s. 98).

Vid flertalet tillfällen har vid diskussioner inom kollegiet uppkommit funderingar om hur vi ska förråka historiska perspektiv inom KME. Att arbeta receptionshistoriskt skulle kunna vara ett sätt, som skulle innebära att den pedagogiska processen handlar om att ta reda på hur verk, i huvudsak där det estetiska starkt framträdde, mottagits och använts av olika människor, i olika tider och rum. Tor beskriver ett av många exempel på detta då Jauss skrev en receptionshistoria baserad på en 1700-talshändelse, då en gemensam läsning av herderomaner resulterade i att läsarna klädde sig när de studerade romania. Denna slags "fanklubbar" kan ses som en sorts reception, ett slags dramasvar. Genom historien har människor försökt finna vägar att uttrycka tankar och känslor så att det blir begripligt både för dem själva och för andra. Genom att gå tillbaks och se på hur verk omформats och tagits emot i olika tider kan vi få perspektiv på vår egen tillvaro. Kursen som beskrivs på sidan 5 i detta arbete som tog utgångspunkt i bibeln kan också vara ett exempel på hur receptionshistorisk analys kan genomföras.


Tidigare i beskrivningsdelen av denna kategori lyfte vi fram Annas tankar om att överföra "Image-textanalys" på receptioner som inte enbart är visuella. Barthes (1977a) förde in tankar om förankring och avbyte i förhållandet mellan bild och verbaltext vilket kan vara ett sätt att läsa mångspråkliga texter. Förankring står, som tidi-
A. Boström & U. Bohlin, 2008

gare nämnts (se s. 18 i detta arbete), för att en verbaltext visar på i vilken riktning bil-
den ska förstås medan avbyte innebär att ord och bild står var för sig men komplette-
rar varandra och ger betydelse åt helheten när de läses tillsammans. Image-textanaly-
s kan jämföras med Barthes teorier. Vi tror absolut att Annas tankar om att överföra den
föreslagna textanalysen till andra kombinationer än språken ord och bild skulle vara
möjlig. Ett exempel skulle kunna vara till musik som i kombination med ord också
kan ses som mångspråklig.

Ord och musik [toner] tolkar ömsesidigt varandra: orden styr lyssnarens asso-
ciationer i en viss riktning, och musiken tvingar dem in under sin struktur, för-
längner en stavelse här, förskjuter en accent där, framhäver vissa associationer
och undertrycker andra. (Lindberg, 2002 s. 4)

Orden och tonerna förrankrar och avbyter varandra. Ibland är det orden som avgör i
vilken riktning texten ska förstås och vid andra tillfällen tonerna. Ibland har ord och
ton aparta betydelser men genererar ändå en förenad innebörd. Förhållandet till tiden
samt till rösten som framför orden innebär också avgörande skillnader mellan läsning
av ord/ljud som framförs klingande, och ord/bild som visualiseras. Exempelvis kan
rösten i sig påverka hur orden tolkas, liksom tiden i form av tempo, takt och rytm kan
framhäva vissa associationer och undertrycka andra. Lindberg (2002) skriver: ”Var
tonvikten läggs skiftnar med genre, kontext och lyssnarstrategi” (s. 4), vilket vi in-
stämmer i. Otaliga är de faktorer som påverkar vår läsning av ett mångspråkligt verk.

Stina anser att det genom analys av de olika språken i en blandform utvecklas en för-
måga att se kontraster och på så sätt fördjupas förståelsen för vad som händer och hur
vi utvecklas i ett språk (se s. 41 i detta arbete). Här handlar det om att se vilka olika
mångspråkliga texter i väven som lyfts och vad dessa har för betydelse enskilt och i
kombination med varandra för hur vi som mottagare uppfattar verket. Gentligen är
detta avsnitt om mångspråkelighet och intertextualitet centralt, då vi inom KME i för-
sta hand arbetar med sådana texter. Det går inte heller att komma ifrån att de texter
som omger oss i samhället är mångspråkiga. Kanske har de mångspråkliga texterna
nu blivit en självklarhet för oss och därför blir de olika språkens kvalitéer i blandfor-
merna intressanta. Vi kommer på detta sätt närmare tankarna om de olika språkens
kvalitéer och vad dessa enskilt eller tillsammans har för inverkan på oss som mottaga-
re. Vi tror däremot inte att alla språk samtidigt kan vara utmärkande och framträdande
i blandform, exempelvis påverkar kontext och verkets uppbyggnad mottagandet.
Ibland är det även sättet på vilket reception utförs som får oss att uppmärksamma viss
som dessa kvalitéer. Utifrån tidigare resonemang vet vi att vissa ickeverbala kvalitéer, särskilt
de som ej är representativa med den yttre världen men har stor påverkan på mottaga-
det, inte i samma utsträckning blir uppenbara vid reception, då analysmetoder an-
vänds som inte riktar uppmärksamhet på dessa. Det blir till exempel tydligt när det
gäller musik.

Reception och KME
Reception med utgångspunkt i lingvistikten har genom sin form på lärarutbildningen i
vissa avseenden satt fokus på verbalspråket och när denna form av reception överförts
på olika språk, utan att refleksera över deras separata kvalitéer, har det funnits risk för
att missa helheter. Av denna anledning anser vi att vi missat mötet via olika relateran-
dedomäner med hela människan. Vi fastnade i modellen och semiotiken men är redan
på väg förbi.
Beskrivningskategori: Process och produkt

Att designa en pedagogisk handling omfattande produktion och reception är att förhålla sig till att produktionen inte nödvändigtvis är detsamma som produkten. Ibland är själva processen produkten men produkten kan också vara en process och processen fram till produkten kan innehålla en kontinuerlig reception.

Begreppet *tid* används vid flertalet tillfällen i vår empiri när skillnader mellan språkens förhållande till process, produkt och reception ska förklaras. Vi inleder denna beskrivningskategori med att förhålla oss till just detta begrepp.


Tidsaspekten är någonting som särskiljer olika språk i förhållandet till process och produkt och som av denna anledning påverkar receptionssituationen. Nedan följer ännu ett exempel hämtat från vår empiri.

…bilden serveras…och då kan man inte jämföra med text eller inte med musik, för det löper ju medan det andra är ju på en gång, om det inte är film, rörligt alltså. Så man kan ju säga att man får allt serverat på en gång, och första intrycket är ju jätteviktigt. (Margareta)

I följande resultatavsnitt kommer vi att med kollegors beskrivningar mer konkret beskriva innehållet i kategorin genom att dela upp den i olika delar.

Resultat

*Att designa en pedagogisk handling omfattande produktion och reception är att:*

- *förhålla sig till att produktionen inte nödvändigtvis är detsamma som produkten.*

Ja, det också, men jag har också använt mig av ord, men produktionerna som jag tagit emot kan ju både vara mixed media med både bild [och] ord eller bara rena bildproduktioner. (Anna)
I undervisningssammanhang är det ju oftast en produktion, alltså bilder till exempel eller byggen eller något annat som är gjort som vi ska uttala oss om. (Margareta)


- **Ibländ är själva produkten en process men processen kan också vara en produkt**

Att produkten kan vara en process har framkommit ovan men att en produkt inte alltid är målet i vissa pedagogiska sammanhang visar sig bland annat i beskrivningar av dramapedagogik. Citatet är hämtat ur ett resonemang om vilka erfarenheter informanten har av reception av ett ”verk”.

…men inte med dom begreppen, reception användes aldrig på det sättet. Men däremot använde jag olika andra ord exempelvis när vi tittade på processen. (Lisbeth)

På flera ställen i vårt material beskriver dramapedagoger hur de arbetar med mottagande och reception (feedback, samtal, reflektion, återkoppling) kontinuerligt under en process. Det är inte alltid så att processen ska leda fram till ett ”verk”. Processen i sig innehåller kortare tidsintervall mellan gestaltningar som på olika sätt bearbetas, inte enbart med ord. Processen med sitt innehåll är målet och i denna finns läraren med som en aktiv part.

Ibländ leder en sådan process fram till ett ”verk” och i dessa fall har en kontinuerlig reception föranlett verket. Detta är innebörden i den sista delen av denna kategori.

- **Processen fram till produkten kan innehålla en kontinuerlig reception.**
Den kontinuerliga receptionen handlar i vår empiri inte enbart om att efter ett mottagande genomföra en reception. Reflekterande i handling beskrivs också.


I ovanstående beskrivningar är ”aktiviteten” och ”verket” på olika sätt i centrum vid pedagogiskt arbete med produktion och reception.

Diskussion

Denna diskussionsdel kretsar kring kulturbegreppet, därför börjar vi med att ge några definitioner av detta begrepp.

**Kulturbegrepp**

Humanistisk - Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet presenterade i sin rapport 1984 två kulturbegrepp, ett snävare och ett vidare. Det snävare var det som de kallade för det estetiska och som kunde sammanlänkas med teorier förenade med de sköna konsterna och det vidare som benämndes det antropologiska, omfattande människors tankar, synsätt och aktiviteter (Heiling, 2000; Sundin, 2003; Törnquist, 2006; Söderman, 2007).


**KME-praktik**

Receptionen inom KME-utbildningen genomförs framförallt på ”verk” där de som framställer produkten även är de som varit med i produktionsprocessen, vilket innebär att aktiviteten sätts i centrum. Produkten av en produktion presenteras och i samband med denna presentation genomförs reception. Det är i detta sammanhang som olika innebörder av begreppen uppstår. Ibland kallas just framförandet för produktionen. Detta kan vara missvisande för beroende på vilken kommunikationsform som används är produktionen inte självlklart detsamma som produkten. (jfr s. 57 i detta arbete) Vanligt är också att hela den situation då produktion framförs kallas för reception.
I empirin används uttrycket *reflekerande i handling*. Vi väljer att använda uttrycket *reception i handling* eftersom vi vill poängtera mottagarens betydelse i lärandeprocessen. På sätt och vis uppstod ett vakuum då arbetsformen produktion - reception genomsördes bestående av introduktion - handledning - framförande - reception. Detta vakuum bestod i att möten i rum, mellan student-student och student-lärare, bestående av reception i handling blev sällsynta. Det framkommer i beskrivningen av denna kategori att just möten i rum, bestående av reception i handling, är något som är utmärkande för pedagogiskt arbete med vissa kommunikationsformer. De processer som inte med självlkritisk avslutas med en produkt utan som i sig själva kan sägas vara en produkt uteblev också.


till grund för Rytmiken. Bild som kommunikationsform är däremot inte lika självklar när reception i handling ska göras med utgångspunkt i musik eftersom bilden till skillnad från musiken vanligtvis framställs som helhet, på en gång, utan att den som skapat bilden behöver vara närvarande. Även om förhållandet inte är lika självklart så är det inte omöjligt. Inom KME vore det intressant att utveckla processer där musik och bild skapas i ett nu i samma rum och där innehållet påverkas av att de båda parternas intresse för att förbereda och följa den andres idéer och på så sätt skapa ny mening tillsammans. Rytmikens begrepp föra - följa kan liknas med begreppen: handling och reception i handling (se s. 4 i detta arbete).

Samtidigt som ofta reception inom KME-utbildningen betonar en aktiv producent, står ändå ”verket” i fokus då arbetsprocessen bygger på ordningen introduktion - handledning - framförande – reception, där handling och reception i handling under processen ofta uteblir. Att denna receptionsform har sin grund i reception av litteratur förklarar kanske varför dessa delar uteblir. Processen fram till verk sker likt bildskapande ofta individuellt. Litteratur och bild fastläggs dessutom oftast i ett verk innan det mäter mottagaren.


De konsekvenser som resonemangen i detta avsnitt, med utgångspunkt i KME praktiken, borde få för arbete med reception är att det är viktigt att även medvetandegöra handlingen och reception i handling och fundera över vilken betydelse dessa kan ha för designen av produktion och reception. Annars finns en risk att aktiviteten/handlingen kommer i skymundan för verket.

Musik som aktivitet/handling

Inom musikpedagogik är aktiviteten och produktionen väsentlig inom det breda kulturbegreppet. Här är inte produktionen detsamma som produkten utan även processen fram till produkt är av betydelse och ibland är själva processen produkten. Till följd av detta förstår vi att reception inte endast finns i samband med ett mottagande av en färdig produkt. I lärandesituationer är inte alltid produkten det viktiga, utan målet finns i processen.

I grundskolans kursplaner för musik betonas produktion och aktivitet i samband med musik, här har en förskjutning skett från det snäva till det breda kulturbegreppet. Det
brede kulturbegreppet betonar även i detta sammanhang produktion/musicerande. Ett exempel på detta är följande citat:

…I musikämnet sätts denna musikerfarenhet in i ett nytt och bredare sammanhang. Detta ger fördjupad kompetens att analysera och värdera musikupplevelser, se ämnesövergripande samband och kulturella skillnader samt att själv bli aktiv i ämnet genom eget musicerande och skapande. (Kursplan i musik för grundskolan, 2000, s. 42)

Vid lärande i grupp med musik finns kommunikation i fokus även under produktion/aktivitet och på så sätt sker reception i handling. Intryleck ges och bearbetas och sänds tillbaks, inte alltid verbalt men utifrån Sterns teori förstår vi att flera domäners sambpel vid kommunikation.


Anledningen till att det ibland kan kännas överflödigt att i efterhand genomföra reception på ”färdiga” produkter kan vara att de förgätts av processer innehållande kontinuerlig reception, det vill säga handling, reception i handling och reception om handling. Mötet mellan verk och/eller producent samt mottagare har redan skett.

Nya kulturbegrepp

I musikkammanhang har det antropologiska kulturbegreppet definierats som människors tankar, synsätt och aktiviteter. Kan vi säga att musikens mening i pedagogiska sammanhang har förskjutits från verket till mottagaren? Eller är det så att det antropologiska kulturbegreppet i pedagogiskt arbete med musik innefattar aktiviteten men

Från egna studier vid musikhögskolan kan vi inte komma ihåg att mottagarnas perspektiv av en produktion/ett verk i större utsträckning fokuserades. De tillfällen detta skedde var då kroppliga och visuella receptioner i rytmiutbildningen genomfördes, musiklyssningsmetodik för elever förmedlades, ”teknisk” musikanalys utfördes eller genom feedback, som övervägande innehöll olika former av begreppen bra eller dåligt. Om vi däremot pratar om reception i handling skedde detta i olika former vid samspel, vilket ovan beskrivits. Nu är det ett tag sedan vi genomförde dessa studier och vi kan inte avgöra hur förhållandena är nu, det får nuvarande studenter och lärare göra.

Naturligtvis kan inte sådana här antaganden göras generella men precis som ”MEP-receptionen” kan utvecklas genom att lära av hur mottagande av olika språk genomförts kan musikpedagogiken utvecklas genom att medvetenheten om mottagarens betydelse för meningsskapande stärks och utifrån denna kännedom kan sätt att arbeta med musikreception utvecklas.


**Beskrivningskategori: Förståelse**

Förståelse av sig själv i världen konstrueras i interaktion mellan människors berättelser. De olika framställningarna av existensen skapar mening i tillvaron och i den konkreta handlingen samt utvecklar ett demokratiskt förhållningssätt.

I kollegornas berättelser om sina erfarenheter av reception framkommer genomgående att receptionsarbete handlar om att förstå. Följande citat ringar in denna kategoris innehåll.


**Resultat**

Det framkommer följaktligen i vårt material att förståelse är en grundläggande faktor i arbete med Reception. Vad är det som ska förstås? Erik säger att målet är att fokusera ett fenomen och sedan synliggöra hur vi tänker och tycker om detta fenomen.
Vidare lyfts också vikten av att inte stanna vid associationer som vi inte delar. Tor menar att dessa är svåra att gör på något lut. Först då bibetydelser behandlas som är delade och vi kan förstå varandra blir det fruktbart. Att arbeta strukturerat med re-ception är en vinst, då vi tänker utifrån kollektiva mönster. Kommunikationen sker inte bara från person till person utan från person till kollektiv eller kollektiv till kol-lektiv.

Flera kollegor poängterar att kollektiva samtal ökar förmågan till perspektivering och det blir tydligt att man lär sig av varandra. Även vi lärare lär oss och är en del i förståelsearbetset:


I ovanstående citat blir det också tydligt att reception för våra kollegor i grunden handlar om ett förståelsearbete. Reception har förutsättningar att bli en offentlig arena där egna tankar kan föras fram. När receptionen sker i ett kollektiv blir även en demokratiseringsprocess möjlig.

**Diskussion**

Med följande berättelse vill vi illustrera några av de resultat vi kommit fram till, angående förståelse och meningsskapande, genom att analysera de intervjuer vi gjort. I detta diskussionsavsnitt återkommer vi kontinuerligt till denna berättelse och visar på hur berättelsen på olika sätt förhåller sig till vår empiri samt förståelse och meningsskapande.


Denna fiktiva situation skulle kunna vara hämtad från en fest eller från en iscensatt rörelseimprovisation. Vi menar att här beskrivs ett gemensamt meningsskapande och förståelsearbete. Vi menar även att ovanstående situation kan ses som en reception på musiken, de som deltar är mottagare av musik och svarar med rörelse.
Förståelse/meningsskapande


Med meningsskapande arbete menar vi sådan pedagogisk verksamhet där en syn på barnet som kunskaps- och kulturskapare får konsekvenser för hur arbete blir, för hur pedagoger planerar uppgifter och för hur de pedagogiska målen med ett arbete formuleras. (s.2)


Utifrån detta resonemang skulle vi kunna tala om situationen som beskrevs i början av detta diskussionsavsnitt som meningsskapande om den var en iscensatt pedagogisk
verksamhet där pedagogen/pedagogernas syn på eleverna är att se dem som kunskaps- och kulturskapare och att detta på förhand haft konsekvenser för hur de planerat samt att situationen utmanar och berör. Om vi ser på den beskrivna situationen med föreställningen om att den istället är hämtad från en fest, är det som försiggår inte ett meningsskapande arbete? Nej, inte utifrån vårt sätt att förstå ovanstående beskrivning av meningsskapande. Visst kan den beröra och utmana men den är inte planerad efter de kriterier som nämns. Å andra sidan utger sig inte författarna för att undersöka meningsskapande arbete i stort utan enbart i en pedagogisk kontext. Samtidigt tror vi att många kan instämma med oss i att mening skapas även på festen. Kanske inte så medvetet, för några kan situationen verka meningssfull för andra meninglös. Ändå är det väl så att allt vi är med om fogas samman med tidigare erfarenheter och skapa mening på så vis att vår förståelse av livet utökas med nya infallsvinklar?!

Det meningsskapande kan vara att göra saker begripliga i en jordnära, handfast mening, men också att skapa mening i ett mer existentiellt perspektiv. Det som känns meningssfullt för en person är kanske inte meningssfullt eller begripligt för andra. (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s.147)


**Konstruera sin förståelse**

historiska perspektivet, som utgör en del av att förståelse konstrueras socialt över tid, och medvetenheten om hur roller och sociala sammanhang inom det egna kollektivet påverkar förståelsen är exempel på dimensioner som skulle kunna stärkas i samband med reception.

I de intervjuer vi har gjort ser vi att det inte enbart är i KME:s konstruktionstexter som en konstruktionistisk grundsyn finns inskriven utan det är även ett synsätt på lärande som finns bland kollegorna. Detta kommer fram i en beskrivning av vad lärrarutbildare inom KME vill att studenterna ska erhålla för kunskapssyn.


I Bildning och estetik i utbildning (Lindberg & Reimer, 2005) gör Lindberg en utredning avsedd att stärka huvudämnet KME. I denna summerar och perspektiverar han bland annat KME-plattformen (bil. 2).

Grundsynen är konstruktivistisk. Inte bara kunskaper, utan också samhällen, individer och texter är konstruktioner. (s. 29)

Språket som här kan definieras som ett system bestående av vokala tecken, är det viktigaste teckensystemet i det mänskliga samhället…men först då kan vi tala om ett språk när vi kommit dithän att de vokala uttrycken kan frigöras från det subjektiva tillståndets omedelbara ”här och nu”. (s. 50-51)


Spädbarnets interpersonella värld handlar i första hand om den process varigenom sociokulturell kontext iscensätts i handling på sådant sätt att de påverkar människors beteende, deras inre världar och deras relationer. (Stern, 2003 s. 38)

Stern förstår kritiken men menar samtidigt att om han skulle ha antagit ett socialkonstruktionistiskt perspektiv skulle han behövt skriva en helt annan bok. ”Två böcker krävs alltså – deras såväl som min” (Stern, 2003 s. 38), säger han och syftar på böcker skrivna av socialkonstruktivister.

Argumentationen Stern för som svar på socialkonstruktionisternas kritik bekräftar vår mening att teorier som handlar om att mening och förståelse skapas utifrån en kontext

**Postmodern kunskapssyn**


<table>
<thead>
<tr>
<th>Perspektiv</th>
<th>Modernism</th>
<th>Postmodernism</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Filosofiskt</td>
<td>Enheten/helheten betonas</td>
<td>Delarna betonas</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Stora, allomfattande sanningar, s.k. metanarrativ</td>
<td>Det finns många sanningar som kan mötas i en diskurs</td>
</tr>
<tr>
<td>Politiskt/ekonomisk</td>
<td>Allomfattande ideologier</td>
<td>Värderelativism</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Koppling till kapitalismen och tron på rationalitet och tillväxt</td>
<td>Upplossning av tidigare ordning, Kaosteori</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Centralmakt, Regelstyrning</td>
<td>Decentralisering av makten, mål- och resultatstyrning.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Det kollectiva betonas</td>
<td>Individen väljer själv</td>
</tr>
<tr>
<td>Estetiskt</td>
<td>God musik ”talar för sig själv”; kan uppfattas med sinnena direkt</td>
<td>Musiken måste tolkas utifrån sammanhanget, kontexten. Språket behövs för tolkningen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Entydigt kvalitetsbegrepp</td>
<td>Det finns många kvalitetsbegrepp beroende på kontexten</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hierarkisk syn på kunskap (Högkultur/lågkultur)</td>
<td>Alla genrer, kunskapsformer, etc. är likvärdiga</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Betoning av ämne och innehåll</td>
<td>Kommunikation och förpackning av budskap betonas</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Konsten ska gå i spetsen för samhällsförändringen</td>
<td>Vardagslivet estetizeras</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Heiling, 1997, s. 75)

Här finner vi det som tidigare beskrivits och som handlar om att de stora allomfattande sanningarna har bytts ut mot de individuella sanningarna. Samtidigt är det när dessa möts i en diskurs som förståelse och mening konstrueras. De kännetecken Heiling lyfter fram som analysverktyg, då han påstår att Lpo 94 och musikkursplanerna kan betraktas som postmoderna, kan även användas vid en analys av KME:s konstruktionstexter. Vid sådan analys skulle även dessa betecknas som postmoderna, något
som Lindberg (Lindberg & Reimer, 2005) på många viktiga punkter benämner KME-plattformen (bil. 2) som. (se s. 20 i detta arbete)

Kunskapen ses som partikulär, den uppträder i utbildningen i form av de många små berättelser som postmodernismen skapat ett slagord av. Plattformen kan också på viktiga punkter betecknas som ett postmodernt manifest. (s. 29)


Förskolan ska ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang och mening…i förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv - vården, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa. (LpFö 98, s. 5)

Övandet kan kanske härledas till att kursplanerna i musik sätter musicerandet i centrum. Musicerandet kan kanske ses som övande men denna aktivitet har i kursplanen för musik syftet skapande och kommunikation.


**Gemensam erfarenhetsram**


Konstruktion av kunskap genom sammanlänkning med sådan kunskap som redan är känt har nu presenterats i förhållande till individen själv. **Mina bilder** behöver dessutom stämma överens med **andras bilder** för att vi ska kunna kommunicera och kunskap ska kunna förstås och skapas i ett kollektiv. En gemensam erfarenhetsram behövs. På olika sätt framställs detta perspektiv av förståelseprocessen av de intervjuade kollegorna. Tor knyter dessa tankar till receptionsförfarandet. Han framhåller att det framförallt är vinst med att arbeta strukturerat med reception när kollektiva mönster behandlas och poängterar vikten av att förutom kommunikation mellan individ och individ uppmärksammar kommunikation med och mellan kollektiv.


**Kollektiv förståelse genom samtal**

De olika språken utesluter inte varandra, de kompletterar varandra. Genom verbal-språket kan vi genom ord verbalisera våra erfarenheter. Beskrivningar och reflektioner kan ske på en verbal abstraktionsnivå. ”Ord existerar och har ett eget liv som gör
att språket kan överskrida de upplevda erfarenheterna och bli generativt” (Stern, 2003, s. 231). De verbala berättelserna är en resurs när vi ska beskriva och förstå oss själva och den värld vi befinner oss i. Den narrativa kapaciteten menar Stern (2003) kommer bana väg för nya domäner i framtida forskning och speglar sannolikt den struktur som medvetandet rymmer.


I Lpo 94 representeras den postmoderna kunskapssynen av fyra kunskapsformer; Fakta, Förståelse, Färdighet och Förtogethet. Förståelsen handlar i detta sammanhang om ”fakta som individen försöker se någon mening i. Begreppslig kunskap förutsätter alltså förståelse, det räcker inte med att mekaniskt definiera en term” (Heiling, 1997 s. 84). En gemensam språklig referensram behövs för bearbetning och reflektion av upplevelser, även de musikaliska. Den kunskapsyn som ligger till grund för Lpo 94 och Lpfö 98 förutsätter i pedagogiska sammanhang bearbetning av erfarenheter i diskussionerform.

Poststrukturalismen, konstruktionismen och postmodernismen hör alla samman och grundas på att förståelse och mening skapas via kollektiva samtal. Det finns många berättelser och sanningar som möts i en diskurs, vilket innebär att något förståts utifrån ett avgränsat sammanhang som kan definieras i ett verbalspråkligt resonemang. Vi inom KME är påverkade av den tid vi lever i. Dahlbeck och Gustavsson (2005) beskriver att de ”undersöker en metod som handlar om hur elevers estetiska verk kan tas emot i samtal, där samtalsdeltagarna formulerar sina respektive tolkningar av vad de estetiska verken berättar” (s. 8). De väljer att kalla denna form reception. Denna modell för reception som beskrivs var den som genom MEP blev central inom KME. I denna beskrivning blir det tydligt att verbalspråket och samtalet har en central plats i metoden.

Demokratiskt förhållningssätt
Reception som genomförs med utgångspunkt i en semiotisk och postmodern grundsyn ser exempelvis musik som ett språk i egenskap av symboler för något som i första hand fatt sin betydelse genom sitt sammanhang, sin kontext. Mening skapas genom att olika uppfattningar möts i en öppen diskurs, i ett offentligt samtal. I receptionen upprättas en dialog.

Aulin- Gråhann m fl (2004) betonar det offentliga samtale. I boken föreslår Thave

n ius:

…att vi ser på skola och lärarutbildning som kritiskt resonerande och konstnärligt gestaltande offentligheter. Det är i de offentligheterna som yttrandefri

het först och främst ska brukas. Det är samtidigt ett bud på vad som kan menas
med en demokratisk skola. Demokrati, yttrandefrihet och offentlighet hänger samman och förutsätter varandra. (s.156)

Inge menar att skolans centrala uppgift innebär att lära barn hantera och förstå sin omvärld, genom förståelse är det också möjligt att påverka den. Denna uppgift sammanföger han med ovanstående receptionsform. I receptionen skapas möjligheter att kunna påverka. Ett demokratiskt förhållningssätt kan upprättas där alla har yttrandefrihet.

Thavenius understryker att lärarutbildning och skola bör vara kritiskt resonerande offentligheter där i första hand yttrandefrihet gestaltas konstnärligt. Han menar att de konstnärliga uttrycksförmerna ingår i de möjligheter vi har för att förstå och skapa bilder av verkligheten (Aulin-Gråhann m fl, 2004).

De olika ’språk’ som vi har tillgång till speglar inte mer eller mindre troget en verklighet. Språk är som man brukar säga inte transparenta. Vi ser inte verkligheten genom dem som genom en fönsterruta. Olika språk och olika sätt att använda ett språk konstruerar olika verkligheter. (s. 157)


… Man har inte bara lärt sig spela utan också hur det känns i kroppen när det fungerar, hur läaren ser ut när man spelar fel, vilken nytta man kan ha bland sina kompisar av att kunna spela, o.s.v. Detta är till stor del sinnlig kunskap och den är en viktig bakgrund när man t.ex. gör bedömningar av hur andra låter när de spelar eller försöker finna lösningar på hur man själv ska kunna kompa en given låt. (Heiling, 1997, s. 82)

Även H. Hansson påpekar att förståelse kan skapas inte enbart med verbalspråket. Detta gör han klart när han analyserar begreppet reflektiera i skolans styrdokument:

Begreppen lyssna, diskutera och argumentera i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, antyder att reflektera i första hand skall ses som en verbal aktivitet, vilket kan ifrågasättas. Idag talar vi om ett vidgat textbegrepp där också bild, musik, dans och drama beskrivs som språk, vart och ett med sin grammatik, sina speciella uttrycksformer och sitt skapande av mening. (Emsheimer m fl, 2005, s. 54)

Ett demokratiskt förhållningssätt innebär för oss att alla har möjlighet att framhålla sin mening och att förståelse finns för att denna skapats och skapas genom både yttre
och inre representationer (se s. 52 i detta arbete). Detta innebär att det ska finnas möjlighet att i olika form göra sin "röst hörd".

I de flesta skolämnen har kunskapen en speciell form. Det behöver inte vara något fel på den formen men ’samma fenomen” kan te sig annorlunda i en annan form. (Aulin-Gråhamn m fl, 2004, s.159)


Estetik och pedagogik
I kapitlet Aktuell forskning skrev vi om att demokratiseringen av samhället har lett till att populärokulturella fenomen räknas in i estetikbegreppet och hänvisade till Aulin-Gråhamn m fl, 2004. I litteraturteorin inbegrip demokratiseringen analys av pop- och reklamtexter och inte enbart klassiska verk samt att dessa fick sin betydelse i den kultur de används i. Dessa tankar tillhör Cultural studies traditionen som även hävdar att vi skapar vår egen vardagskultur och inte är offer för mediers påverkan (Gripsrud, 2002). Kulturbegreppet kan i och med denna demokratiseringsprocess sägas ha en socialantropologisk innebörd, vilket innebär ett helt sätt att leva.

Sundin (2003) påpekar att kulturbegreppet som har för avsikt att förena hög- och läggkultur eller t.o.m förbise att denna uppdelning finns istället lätt leder till att det som tillhör det estetiska kulturbegreppet, det som hör samman med de sköna konsterna, utesluts. I FUS (Forskningsprogrammet Ungdomskultur i Sverige) Slutrapport (1994) redogör M. Forsman för några av de repliker som fälldes i samband med projektets slutseminarium. En ståndpunkt som framfördes lös:

Under 70-talet förfasade sig de flesta forskare över ungdoms- och populärkulturen. Idag tycks det i mångt och mycket vara tvårt om. Man kan ibland nästan tycka att det har skapats några nya tabun inom FUS, t ex mellan hög och läggkultur; i FUS sysslar vi nu bara med populärkultur, ingen forskar om ungdomar och balett, eller körsång, precis. (s. 59)

I detta uttalande kommer det också fram att de riktningar som talat för en demokratiseringsprocess där allas kulturarvet ska jämställas i mångt och mycket har blivit en förskjutning till att "högkultur" istället blivit "läggkultur". Mer nyanserat är måhända att förklara det med att den tidigare högkulturen var en elitkultur, vilket den ännu i mångt och mycket är, men den har blivit av med hegemonin. Det vill säga att andra kulturuttrningar syns och hörs mer, makten har förskjutits.


Estetiska uttryck uppträder mycket sällan isolerade från varandra. Det multi-estetiska är den normala formen både i medier, i stora delar av samtidskonsten och i barns och ungas egen estetiska produktion. (s. 151)

att färdigutbildade KME-lärare likväl som lärare i musik kan ha radikala anspråk på sina möten med kommande elever. Båda dessa lärargrupper behövs i skolan. Lärare i musik behövs med sin förmåga att driva en kunskapsprogression i musik i samverkan med andra gestaltningssformer och kunskapsområden. KME-lärare med sin förmåga att arbeta multimodalt (mångspråkligt) med kunskapsstoff utifrån sinnlig kommunikation och gestaltning med de ”medel som står till buds”. KME pedagogik skulle kunna vara en allmän lärarkompetens men för att dessa tankar ska få fäste och bestå så behövs även företrädare med denna kompetens i skolan. Exempelvis är musik, bild och drama kunskapsområden med separata förståelseprocesser, de utesluter inte varandra utan finns ofta i kombination. Att arbeta ämnesövergripande ger eleverna möjlighet att se samband och få förståelse perspektiverad. Samtidigt är det en utmaning för lärare som arbetar ämnesövergripande att bedöma utveckling inom olika ämnen, vilket kursplanen ställer krav på, även när de integreras med varandra. Vi behöver observera att vid de tillfällen det står musik på schemat så är den i sig själv mångspråklig och ska enligt kursplanerna (se s. 41 i detta arbete) integreras med andra gestaltningssformer. Barn och ungdomar skapar förståelse av sig självt i världen med musik. Musiken finns i samhället och behöver även finnas i skolan, inte bara som medel utan som kunskapsform. Lärare som arbetar med musik behöver också utmanas i att fundera över hur de i iscensättningen av lärande både kan arbeta med produktion och reception och därtill skapa förutsättningar för ett växelspel mellan marknadsestetik, modest och radikal estetik och på sikt ha radikala anspråk.

Holmberg (1994) hänvisar till Pedagogiska gruppens arbete (se s. 21 i detta arbete) som framförallt handlar om populärkultur inriktat på reception. Vi kan även här göra kopplingar till intresset för ett vidgat estetik- och kulturbegrepp samt receptionsteorier som innefattar det vidgade textbegreppet. KME och Kultur och skola (KOS) uppdraget (Aulin-Grähamn & Thavenius, 2003), har bland annat genom Holmbergs, Thavenius’ och Aulin-Grähamns visioner om skola gemensamma grunder. KOS-rapporten sätter precis som KME Thavenius’ estetikbegrepp i centrum för det pedagogiska arbetet.

samt verbalspråk utmanas den semiotiska receptionen. Andra sätt att kommunicera måste användas, vilket utvecklar förståelsen för olika dimensioner av kommunikation och dess innehåll.

Vad är det som ska förstås? År det så att vi som lärare redan på förhand har uttalade anspråk på vilka innehåll som är radikala och av denna anledning förbiser avgörande förståelsesprocesser? Vi tror att det finns en risk att vi utgår ifrån vad som i vår erfarenhetsvärld är meningsskapande. Som tidigare nämnts har det i receptionen av de texter som getts ut i samband med KOS-rapporten upplevts som det funnits en dold agenda för vilka innehåll, former och redskap som setts som radikala. I ett tidigt skede fick vi uppfattningen om att den radikala estetiken var definierad. I senare texter som berört densamma har radikala anspråk lagts till för att poängtera att vi som lärare inte på förhand kan avgöra vad som för varje enskild individ är radikalt.


gogiskt arbete. I det senare fallet behöver i så fall fokus vara på att söka aktörernas individuella erfarenhet av genomförda förståelseprocesser.

Nu har olika kritiska åsikter förts fram utifrån kultur- och estetikbegreppen. Vi är väl medvetna om vilket viktigt inlägg i debatten arbetet med KOS-rapporten har varit och är. I de nya texter som skrivits i ämnet inom Sverige är rapportens tankar med som aspekter påverkar förståelsen av pedagogiskt arbete och estetik. Vi kan instämma i fler av de ståndpunkter FUS förde fram i samband med sitt slutseminarium bland annat då de menar att den polarisering mellan högt och lågt som de kanske bidragit till har behövts. Arbetet med och runt KOS-rapporten har bidragit till en motsatt polarisering mellan högt och lågt, men även den har behövts och behövs i skoldebatten. Skolan har varit och är i många fall mycket modest i den meningen att den inte gör radikala anspråk. Alltför ofta förhåller sig inte den modesta estetiken vare sig till den radikala estetiken eller till marknadsestetiken. Tillsammans skulle de kunna sätta estetiken i centrum för pedagogiken. Alla tre behövs men inte var för sig och manifesteras genom att den vardagsestetik som möter barn och unga blir del av skolans pedagogiska arbete.

**Ytter och inre världen i symbios**

Vi kan säkert i viss mån ses som företrädare för modernismen då vi i ett pluralistiskt samhälle även betona helheter, lyfter språks separata kvalitéer och på så sätt även riktar fokus mot de inre strukturerna. I en tid där texter är mångspråkliga adresserar vi även förståelsen och meningen till de separata språken och när verbalspråket står i fokus poängterar vi det icke verbala som en viktig del när vi kommunicerar och skapar förståelse. 


Lindberg (1995; Lindberg och Reimer, 2005) för fram vår tids behov av estetik och dess styrka i överskottet av signifianter samt att det är detta överskott som håller samman det kognitiva och det sinnliga vilket även KOS projektets skrifter betonar (se s. 42). Vi vill här poängtera att alla språk har en estetisk sida. KME vill därför lyfta fram de estetiska aspekterna som viktiga delar av lärandet. En av våra informanter framhåller att den konstnärliga processen och den vetenskapliga processen mer och mer börjar gå in i varandra. Han säger vidare: ”Det verkar som vi har behov av en sammankoppling av dem för att skapa bilder för att förstå världen…Det är någon slags postmodernistisk hybrid som är på väg och växa fram” (Erik). Detta ser vi som ett exempel på att i en tid av dekonstruktion börjar människan söka efter något som håller samman. Det har under arbetet med denna uppsats blivit tydligt att i det postmoderna samhället börjar på olika håll krafter verka för att förena och hitta stabilitet. Ett exempel är hämtat från de ståndpunkter som FUS för fram i sin slutrapport: ”Idag ropar unga efter normer och vägledning. Man ska inte tro att alla regelsystem och autoritetsförråden är auktoritära” (s. 59).

Fler exempel har i våra resonemang fört fram, särskilt tydligt har det framstått i samband med estetik och kulturbegreppen. Är det så att estetiken har fått en ny plats i samhället och har stor betydelse för hur förståelse skapas i världen? Kanske är det så att nu då postmodernismens mönster blivit synliga är en ny era redan på väg. Det är dags för ett nytt kulturbegrepp, som vi benämner neokultur, där det estetiska kulturbegreppet är en del av det antropologiska, liknande det som Saether (1999) beskriver utifrån socialantropologiska teorier. Kontexten tillsammans med innehållet skapar mening. Delarna skapar gemensamt en enhet som i sin tur tillsammans med andra enheter är delar i en ännu större enhet och så vidare. De små berättelserna är delar i en större berättelse som i sin tur är en del av förståelsen av en ännu större berättelse och
så vidare, vilket innebär att exempelvis modernismen kan ses som en del i postmodernismen. Estetisk kommunikation sätts i centrum av pedagogiken för att poängtera den estetiska dimensionens möjlighet att skapa en brygga mellan det icke-verbala sinnliga upplevelsen och det diskursiva språket och på så sätt få en vidare förståelse av våra erfarenheter då fler aspekter av livet blir representerade (se s. 52 i detta arbete). Neokulturen har ett förhållningssätt till livet som har band med pedagogiken.

**Förståelse genom reception**

Vår ståndpunkt är att reception är en viktig del i ett förståelsearbete. I process- och produktkapitlet visade vi på att även i processen fram till färdig produkt kan reception i handling förekomma, liksom i framförandet av produkten. Livet är ett stort förståelsearbete. Det finns skäl att säga att vårt liv som det gestaltar sig är en reception av den tid vi lever i. KME är också en reception, ett svar, av den tid den har sitt ursprung i. Tankar om hur förståelse skapas ingår i vår kunskapssyn. Kunskapssyn handlar om ”någon slags livsinställning” (Erik). Han säger vidare att detta är ett förhållningssätt till livet som har band till pedagogiken.

Kritik har framförsat att postmodernismen börjat ses som den enda sanningen. Om vi ska tro på postmodernismens idéer så finns det många sanningar vilket i ett större sammanhang skulle innebära att dessa idéer är idéer bland många andra. I princip skulle dessa i så fall kunna finnas jämsides med idéer om att de olika delarna är delar i en helhet. För oss är det så. Vi vill även föra fram andra tankar som kan ses som omöjliga att förena med de vi hitintills lyft fram i förståelsekapitlet men som trots sin motsats går hand i hand: År det bara när vi förstår som något får mening? Finns det någon mening i att inte förstå? Meningen i livet är att våga tro på att förståelse och mening kan innebära förståelse för att något inte kan förstås, att mening även kan skapas i relation till det som är obegripligt.

**Beskrivningskategori: Tillit och bekräftelse**

I mötet med andra och det sammanhang vi tillsammans befinner oss i finns förutsättningar för att stärka tillit och trygghet, bli sedd och bekräftad.

I denna kategori betonas tryggheten och tilliten för varandra i gruppen. Ett öppet och tillåtet klimat skapar större förutsättningar för att var och en ska våga föra fram sina berättelser, bli sedda och bekräftade.

Gruppsprocess har en betydelse i det här, var den befinner sig. Den handlar om att våga uttala sig. Att känna att det är den atmosfären där jag kan titta på saker och vågar fundera kring saker. Det kräver en viss form av atmosfär, för annars blir man rädd för att uttala sig. Och då kan man inte klara ut det här. Man har ingen tradition...utan man har en värderande tradition. Att jag tyckte det var jättebra att ni gjorde så. Jag tycker att man har märkt där det har funnits en kontinuitet, där man får bygga upp olika saker och att man får pröva sig i olika saker och där man kommer från värderingar och där man kommer ifrån att hela tiden...få en bekräftelse på om är det bra eller det inte [är] bra... Man kommer över det här och man kommer djupare ner...och vågar liksom pröva och känna och prestationssängest släpper och gränsbegrepp vågar prövas. Men det tar tid. (Lisbeth)
Flera kollegor betonar just vikten av att bli sedd utan att samtidigt bli värderad. En reception som bygger på semiotisk strukturering ses som en bra form för att kunna genomföra ett mottagande så fritt från värderande ord som möjligt. Att bli bekräftad, menar de, stannar inte vid omdömen benämnda som enbart bra eller dåliga.

**Resultat**


Det finns alltså förutsättningar enligt kollegorna för att reception också kan bli ett forum där den enskilde deltagaren blir sedd. För lärarna innebär detta att de måste vara uppmärksamma på förhållandet mellan gruppdeltagarna samt att de behöver arbeta med processer som stärker tillit och trygghet i gruppen. Alla ska få möjlighet att känna att de duger. Samtidigt som reception kräver tillit och Trygghet så kan arbetssättet även skapa detsamma:

Jag tycker att reception har varit intressant att jobba med för den är så lätt att anpassa till det synsättet att du duger med dina tankar...Det var nytt att göra det så systematiskt, det befriades också från värdering. Att man inte pratade om uttrycken som fina, bra, dåliga, utan att man pratade om vad de faktiskt förmedlade, kommunicerade. (Erik)

Ovanstående citat styrker uppfattningen som många av kollegorna har, nämligen den att i receptionen duger du med dina tankar. Att bli sedd, duga och ha tillit till gruppen är förenat med samtal som är fria från värderingar och bedömningar.

**Diskussion**

En grundförutsättning för att receptionen ska bli det forum för lärande och reflektion som man önskar är att atmosfären är sådan att man känner tillit både till sig själv och till gruppen. Här diskuteras några områden som kollegorna menar har betydelse för att detta ska bli möjligt.

**Tillåtande atmosfär**

ringar över tid. Det kan behövas erfarenheter av receptionsförfarandet för att så små-
ingom våga lika på sin egen förmåga att tänka och handla. I samband med auditions talar Törnquist (2006) om liknande problem i form av obehag och rädsla av att ”inte kunna eller inte leva upp till de krav som individen och kollektivet ställer” (s.141).

Att få möta sig själv i utmanande situationer och få veta något om både vad man kan och inte kan är viktiga steg i en förändringsprocess.

**Bemötande**


**Värderingsfri zon**

Lisbeth påtalar i intervjun att receptionen förutsätter en värderingsfri zon. Detta för att deltagarna ska våga säga sin mening och uttrycka sina tankar om det som är att betrakta som innehåll. Hon anser att det är viktigt att komma ifrån det hon kallar en värderande tradition. Dahlbeck och Gustavsson (2005) är noga med att en av överenskommelserna ska vara att inte tala i termer av bra eller dåligt. De menar att det sättet att arbeta, så fritt från värderande ord som möjligt, i första hand utesluter tyckandet, dekonstruerar texten och fokuserar på hur och vad man pratar om i receptionen. Att alltför snabbt göra klart för sig vad som är bra eller dåligt utesluter lätt möjligheten att verkligen förstå vad som sägs. Samtidigt har vi märkt att just detta ibland behöver sägas för att våra studenter annars inte känner att de får någon riktig respons. Avsikten är ju att komma ifrån det subjektiva tyckandet och att sakligt utifrån de uppsatta målen försoka komma åt det som verkliga kommuniceras samt att visa på effekten av den valda kommunikationsformen i förhållande till de intentioner som finns att förmedla ett innehåll. ”Jag blir så förvånad när någon sa att dom inte fått någon respons och så hade dom haft reception, egentligen är det ju en jättefeedback” (Anna).

Även om alla vid receptionen har ansträngt sig för att lyssna och se vad som på olika sätt gestaltas och det tillhörande samtalen genererar många uppfattningar, saknar studenterna just att få höra någon säga att det var bra. Det är som att då kan man sätta punkt. Vi är inte rädda för att använda orden så länge det inte stannar vid det. Det blir naturligt att följa en följdfråga; vad var bra eller inte bra? Att värdera kan ju också ses
i betydelsen uppskatta något eller någon. Vi har tidigare talat om att våga lita på sina sinnen, att värdesätta dem.


Nej jag tycker inte detta handlar om värdering över huvudtaget. Utan det handlar om att kunna se saker. Kunna se det på olika sätt och kunna se vad det har för betydelse. Och jag tror att det är det som är det väsentligaste. Jag tror att det är det som är den stora styrkan att jobba med överhuvudtaget. Och då ligger en bedömning i det. (Lisbeth)

Med all säkerhet påverkas studentens prestation av dennes personlighet, och av det skälet kan det lätt uppfattas som en värdering av studenten som person, även om det, som Lisbeth menar, inte alls handlar om det.

Eftersom reception i de flesta fall är en del av examinationerna i KME-utbildningen måste vi där se med värdande ögon på ett sådant sätt att det gynnar bedömningen. Redan i huvudämnespresentationen möter studenterna formuleringar som ligger till grund för betygsriterna:

Men innehåll och form kan inte tänkas isär, de blir till under ömsesidig påverkan. Gestaltungens betydelse för innehållet och vice versa är en av KME:s grundpelare. Vi försöker göra och visa det vi talar om, lika väl som vi försöker tala om och visa vad vi gör. (Se bil. 1)

Beskrivningskategori: Timing

Timing innebär förmågan att i nuet hantera den praktiska situationen, känna av stämningen och göra de överenskommelser som i ögonblicket behövs.


Att kunna känna av stämningen vid en reception och utifrån denna göra nödvändiga överenskommelser är något som kollegorna lyfter fram som en värdefull del av lärarprofessionen.

Resultat

Det som väckte intresset för reception hos oss var MEP-utbildningen och det sätt den blev till pedagogisk handling. Som den då framställdes var den fast i sin struktur. Vid samtal med Thomas Koppfeldt (Personlig kommunikation, 060508) har vi sedan förstått att vår upplevelse var en annan än ursprungsidén, som kan förstås på ett mer nyanserat sätt. Att hålla sig till en känd struktur skapar trygghet men samtidigt påpekar flera av kollegorna att strukturen måste varieras av många skäl.

Att ta emot någonting måste vara på olika sätt i olika sammanhang beroende på vad det handlar om. Det beror på i vilket sammanhang och vad man har för mål och syfte med en reception. Man måste själv göra sina receptionsförmer uteftter de mål och syften man har. (Anna)

I samtalen med våra kollegor framkommer det hur de på olika sätt förhåller sig till relationen struktur/planering och förmågan att i nuet hantera den praktiska situationen. Flera poängterar att mål och syfte bland annat avgör hur jag som lärare gör mina val i praktiken. ”Det beror på vad jag har för syfte med den här musikupplevelsen. Hur långt jag vill gå. Det finns ju musik där man också stannar vid själv upplevelsen” (Stina).

Utifrån sammanhanget där citatet är hämtat kan vi förstå att Stina genomför reception utifrån syftet med musikupplevelsen. Lärarna poängterar också att det genom alternativa lösningar i planeringen går att förbereda sig på olika situationer som kan uppkomma och därmed bli mer flexibel.

Vi lär oss att vara flexibla och då ska vi också vara det och inte bara på pappret. Ibland kanske jag tänker mig när jag skriver min egen planering att här
behövs eftersnack. Jag måste också ha med mig en plan B. Här kännes det inte alls bra att göra den här andra varianten; jag gör något annat. (Adam)

Andra kollegor säger att de inte på förhand bestämmer hur receptionen ska genomföras samt att studenterna också ofta är med och tar beslut.

Jag bestämmer nästan inte det i förväg. Huvudsaken är om man har en grupp över tid att man växlar och inte sätter liksom en slags modell som skulle vara den enda rådande...Sen kan det faktiskt vara så att jag många gånger frågar i studentgruppen – hur ska vi göra idag? Jag kan göra på många olika sätt, alltså jag är inte alls bunden vid något speciellt sätt. (Margareta)

Även i nuet behöver läraren kunna variera utifrån vad stunden kräver. Det handlar om att göra överenskommelser mellan alla närvarande i rummet.

Erik: Överenskommelsefasen sätter igång när ni möts i dörren.
I: Vad menar du är det viktiga i det då?
Erik: Åh det finns tusen komponenter. Det är du som person. [Tänker] När jag upplever att det finns någonting i rummet då lyfter jag fram det...Problemät är vårt i rummet.

Överenskommelse handlar om att ha en pedagogisk fingertoppiskänsla. Adam beskriver vad han menar med detta i följande citat:

Vi brukar prata om att vi ska ha pedagogisk fingertoppiskänsla. För mig innebär det att veta vad jag gör och varför jag gör det, med vem jag gör det, när jag gör det. Att vara professionell det är också pedagogiskt för mig, att ha koll på mej själv, veta var mina egna gränser går. (Adam)

Adam poängterar att det har tagit tid att få fingertoppskänslan och att han ibland glömmer bort detta och tror att studenterna har samma erfarenheter men den pedagogiska medvetenheten kräver erfarenhet. Denna medvetenhet innefattar också att kunna känna av stämningen. "Nä, nä jag kör hemskt olika beroende på klimatet faktiskt" (Margareta).

Klimatet, stämningen i rummet, avgör hur lärarna arbetar med mottagandet. Även under själva mottagandet är det av betydelse att känna av hur länge någonting ska pågå, att göra snabba överenskommelser, ibland uttalade.

Man ska inte tömma glaset så det inte finns något kvar. När jag vet att här finns fortfarande krafter kvar, det finns lust kvar, då ska vi sluta. Då kan jag gå tillbaks till den kraffen nästa gång igen, för jag vet att här finns mer lust. (Adam)

Att känna av när det är dags att avbryta eller byta aktiviteten har även med tiden att göra. Det är en pedagogisk balangång, som handlar om att känna av om, när och hur något ska mottas:

Det är en balangång. Om jag säger [till deltagarna] att nu ska ni få höra ett musikstycke som är tänkt att ge upplevelse och så säger vi ingenting om det
Efteråt, men om en timme så ses vi igen. Eller om jag talar om det när vi har fått en estetisk upplevelse och upptäcker en tystnad, OK vi vill inte säga någotning nu, vi tar det imorgon. Det är pedagogisk balansgång. (Lisbeth)


Det framgår här att det är en del av professionen att kunna känna av när det är läge för att genomföra något. De personer som möts kan behöva utrymme i tiden här och nu för att bearbeta en upplevelse men måste också förstå att upplevelser kan kräva olika tidsperspektiv. Allt handlar om att ha förmåga till timing då kommunikation pågår.


**Diskussion**

Förmågan till timing omfattar insikter i både språkens särskilda och särskiljande kvaliteter, förhållandet process och produkt, hur mening skapas och vad tillit och beräknelse betyder för alla inblandade.

**Överenskommelser**

**Pedagogisk medvetenhet**


Den flexible läraren har en plan B med i bagaget och finner tillsammans med studen-
terna en möjlig väg vidare. Kanske uppstår det en tytsnad, kanske en hetsig diskus-

Det är emellanåt värdefullt att låta upplevelsen landa och få en längre stund på sig för bearbetning. Tidsfaktorn spelar stor roll. Vanligtvis bestämmer den redan schemalag-
da tiden hur länge bearbetningen får hålla på, vilket oftast resulterar i att mottagandet i första hand blir ett direkt efterföljande samtal i stället för en kommunikation där orden inte får samma centrala plats. Förmågan till timing innebär att förstå att variera även i detta avseende. Som vi tidigare skrivit har språkens kvalitéer betydelse för hur mottagaren möter det som uttrycks. Vi menar att timing sker utifrån särskilda premisser och förutsätter alltså att ledaren känner språkets specifika egenskaper (se s. 36 i detta arbe-

"Ett annat problem uppstår när arbetet inte får ta den tid som krävs för att både fär-
dighet och förståelse ska utvecklas och mening skapas” (Aulin-Gråhamn & Thave-
nius, 2003, s. 151). Timing här och nu är beroende av både det långsiktiga och kort-

**Samverkande kategorier**

Vi nämnde i förra kapitlet om det lärande som sångpedagogen iscensätter och hur det förhåller sig till Sterns (2003) olika relaterandedomäner (se s. 22 i detta arbete). Vi tycker oss kunna dela den skillrade pedagogiska erfarenheten så fylld av ögonblickli-

I samförståndsdomänen (Stern, 2003) utvecklas tanken på att det går att förstå att man har en gemensam förståelse. När vuxna liksom barn förmår att pröva sina tankar och dela sina erfarenheter med andra förändras kommunikationen, även den icke-verbala,
med omgivningen. För receptionen betyder det att deltagarna inte måste svara med att upprepa uttryck utan de kan ge respons genom andra uttrycksmedel (se s. 24 i detta arbete). Det icke-verbala berättar något som ord inte förmår. Det får inte bara konsekvenser för hur kommunikationen gestaltar sig utan också för den som leder att förstå vad timing innebär i detta specifika språkliga uttryck.

Liksom vi kan se på relaterandedomännerna som delar av en helhet lägger vi märke till att receptionsförfarandet på samma sätt är beroende av alla de samverkande kategorier vi har beskrivit i vårt arbete.
Utfallsrummet/Sammanfattande diskussion

Alla pratar om reception men vad menar dom? Här följer en sammanfattning av de erfarenheter som KME-lärare enligt vår empiri har av arbetet med estetisk kommunikation ur ett mottagarperspektiv, där särskilda aspekter lagts på reception av musik. Här sammanfattas också de diskussioner som vi fört i anslutning till varje kategoribeskrivning.

KME-lärarnas erfarenheter indelade i kategorier

Precis som vi tidigare beskrivit har informanternas erfarenheter delats in i kategorier, alla värda att räkna med som faktorer vilka påverkar reception som pedagogisk iscensättning. Förståelsebegreppet är det som är centralt, eftersom det ses som den huvudsakliga anledningen till att arbeta med reception. Däremot förutsätter förståelsen och de övriga kategorierna varandra då reception genomförs som pedagogisk handling. Av denna anledning kan inte kategorierna rangordnas, vilket är utmärkande för det postmoderna. I tidigare kapitel valde vi att börja med en beskrivning av språkens kvalitéer samt förhållandet mellan process och produkt för att ha detta som ingång till förståelsen. Vi avslutade sedan med tillit och bekräftelse, vilka är faktorer som behövs för att en kollektiv kommunikation ska vara möjlig att genomföra samt timing som ”i ett nu” samordnar alla kategorier i tiden. Här väljer vi istället att börja med förståelsen, då denna enligt kollegorna är skälet till varför reception ses som en viktig pedagogisk vinst. Kategoriernas övergripande innehåll lyder, utifrån denna ordning, i sammanhängande text på följande sätt:


Användningen av begreppet reception

Hur ska nu begreppet reception användas inom KME? Ska det vara ett begrepp som är heltäckande för mottagande av alla produktioner? Om så blir fallet behöver begreppet reception rymma sätt att gå tillväga som möjliggör både inre och yttre representation (se s. 52 i detta arbete). Används reception som titel på mottagande som utformas enligt en semiotisk modell eller endast då det handlar om den strukturerade semiotiska metod som formats utifrån MEP, behöver dessa kompletteras med andra mottagarformer. Vi ser en komplikation med att använda ett sorts receptionsförändrande som bygger på en teori och i detta fall en teckenteori. Olika språk förutsätter olika tillväggagångssätt vid mottagande för att komma till sin rätt. I de flesta fall sker kommunikation mångspråkligt. När mottagande ska iscensättas finns det därför behåll för att det är en vinst att variera tillväggagångssätten. Syftet med varje tillfälle be-

**Reception ett förståelsearbete**

Reception som pedagogisk handling är ett förståelsearbete. Förståelse och mening/meningskapande är parallella begrepp. KME-manschetten (bil. 1) liksom musikkursplanerna för grundskolan (Lpo 94) är postmodernistiska texter. Ett postmodernistiskt perspektiv är att förståelse och mening konstrueras tillsammans med andra och i en verbal diskurs. Vi menar att förståelseprocessen inte nödvändigtvis behöver sätta den diskursiva meningen i centrum för förståelse. En förståelseprocess kan även ha icke-verbal kommunikation som medelpunkt för meningsskapande.


Genom arbetet med denna uppsats har vi förstått att musikprocesser via ett utifrånperspektiv kan ses som ett reproduktionsarbete bestående av mycket repeterande medan det i realiteten pågår ett meningsskapande förståelsearbete. Reception som en del i förståelsearbete verkar inte heller äga rum. I postmodernistiska texter, exempelvis grundskolans musikkursplaner, är aktiviteten, musicerandet, i centrum för skapande och kommunikation. Aktiviteten erfordrar ett kunnande i musikkommunikation av dem som deltar. Deltagarna behöver bli musiker, här inte likställt med professionen musiker. En process som Berger och Luckman (1999) menar är beroende av särtarten i sitt innehåll, kräver högre grad av identifiering och upplevelse än många andra sekundära socialisationsprocesser. Fördjupningen känslomässigt i ämnets liknas mer vid den primära socialisationsprocessen. Även det ofta förekommande behovet av en mästare kan förklaras utifrån likheten med den primära socialisationsprocessen innehållande tydlig identifikation och starka band till den andre (se s. 68 i detta arbete). Musikin-


angeläget. Vad innebär detta? Betyder det att även berättelser som består av tecken som inte går att fixera till något de refererar till, vilket är ofta förekommande i musiken, kan sägas vara väsentliga och angelägna berättelser? Om så är fallet är de tre begreppen även bra redskap att använda sig av i samband med musik. Avsaknaden av reception på musikberättelser inom KME tror vi bland annat har sin grund i okunskap om musikens innehåll. För att ta itu med detta behövs begrepp för att beskriva musikens specifika kvaliteter och utveckla förmågan att med musik och andra kommunikationsformer visa och ge svar på dessa kvaliteter. En svårighet i KME-receptionen uppstår när något inte är talbart eftersom den i poststrukturalistisk anda bygger på samtal med ord.


Vi är helt övertygade om att färdigutbildade KME-lämare likväl som lärare i musik behövs i skolan. Lärare i musik med sin förmåga att driva en kunskapsprogression i musik i samverkan med andra gestaltningsformer och kunskapsområden samt KME-lärare med sin förmåga att arbeta multimodal (mångspråkligt) med kunskapsstoff och med de ”medel som står till buds”. KME-pedagogiken behövs då den utgår från att alla språk har en estetisk dimension och att denna behöver uppmärksammas och utnyttjas för att gestalta och kommunicera olika dimensioner av innehållet.
**Språkens kvalitéer**

Kollegornas erfarenheter av olika språk har belyst separata kvalitéer i de innehåll som kommunikeras.


I de sammanhang som lärare beskriver pedagogiskt arbete med bild har berättande betonats. De berättelser vilka i första hand ses som betydelsefulla är de som kan avgränsas med verbalspråket och som vi i denna uppsats valt att kalla **temainnehåll**. Nonfigurativa bilder uppmanar inte i första hand, enligt våra informanter, till berättande med temainnehåll och används därför inte i någon större utsträckning. I motsats till musik kan bilder i hög grad identifieras med moment i den yttre världen, vilket även ett temainnehåll kan. Detta ser vi som en trolig orsak till att berättelser med temainnehåll är de som framhålls i samband med bildpedagogik. Eftersom bilder i hög utsträckning är föreställande moment i den yttre världen som kan benämnas med ord, även då de är nonfigurativa kan de beskrivas med fasta former eller färger, förmå de knyta sitt uttryck till ett fast betecknat innehåll. Bildpedagogik har en tradition att använda sig av semiotiska teorier något som blir naturligt eftersom bilder ofta kan förbindas med en lexikal betydelse.


Mångspråkighet/Intertextualitet

Samtidigt som mångspråkighet i vår empiri lyfts fram som en rådande företeelse i samhället och som en av grundpelarna i KME- huvudämnet, poängterar informanterna språkens separata kvalitéer. Naturligtvis kan det ha sin förklaring i att de flesta lärarna som intervjuats har sin bakgrund i bildningar som i första hand varit inriktade på enskilda språk. En annan avgörande faktor kan vara att mångspråkliga texter nu blivit en självklarhet för oss och därför blir de olika språkens kvalitéer i blandformerna intressanta. Vi tror inte att alla språk kan vara lika utmärkande när de förekommer samtidigt i blandform, exempelvis påverkar kontrast och verkets uppbyggnad mottagandet. Det sätt som receptionen genomförs på har betydelse för hur vissa kvalitéer blir uppmärksammade. Exempelvis musikens kvalitéer kan lätt hamna i bakgrunden vid reception. Trots detta är det i många fall just musiken som påverkar mottagarens uppfattning av de andra språken, därför att upplevelsen omedvetet påverkas av de emotioner som uppstår av musiken. De separata språken formar och påverkar innehåll och berättande på olika sätt, och oftast väljer studenterna det som tycks mest självklart och hanterbart. Sekundära val vore önskvärda för att få syn på fler dimensioner av det som berättas och att framhäva någon sida som inte blivit representerad annars. Trots all uppmärksamhet på de separata språken är mångspråkelighet och intertextualitet i centrum när informanterna berättar om hur de tänker sig ett fortsatt arbete med reception. Intressant för denna fortsättning är både receptionshistoria och hur föranvänd och avbyte kan förstås i samband med andra kombinationer än text och bild.
Kollegornas bakgrund - framtiden

För att finna teori till vår studie har även frågor angående vilken bakgrund som ligger till grund för kollegornas sätt att arbeta med mottagande ställts. Utifrån detta har vi en uppfattning om att de kollegor som gått MEP-utbildningen och har sin bakgrund som lärare inom verbalspråket, bildspråket eller mediepedagogik i större utsträckning än oss andra kunnat känna igen sig i MEP-utbildningens receptionsförfarande. Det kan ha sin förklaring i att den pedagogik de använder sig av delvis bygger på den meningssförsjutning som började ske på 1960-talet och som har sin förankring i lingvistiken. Visst fanns även tankar om exempelvis musik med när förskjutningen från producent till konsument startade. Av orsaker vi tidigare nämnt tycker vi oss dock se att dessa teorier inte har påverkat musikpedagogernas arbetssätt i samma utsträckning som de övriga kollegornas. Receptionen har sin utgångspunkt i lingvistiken och har i vissa avseenden lagt fokus på verbalspråket, utan tanke på de olika språkens separata kvaliteter. Det i sin tur innebär risken att missa de helheter som mötet via olika relativeredomäner med hela människan utgör. Vi har konstaterat att även om det går att fastna i en modell av reception kan den på sikt förändras och påverkas av de erfarenheter som görs när de olika språkens möjligheter utforskas enskilt eller tillsammans.

Tillit och bekräftelse


Timing

Intressant har varit att förstå att det som vi kallar timing är något kollegorna är ytterst uppmärksamma på. Enligt dem förutsätter det pedagogisk skicklighet och finge-toppskänsla att iscensätta lärande och göra nödvändiga överenskommelser med alla inblandade. Det är ett möte mellan det estetiska och det pedagogiska i den rumsliga gestaltningen av undervisningen. Förstågan till timing omfattar insikter i både språkens särskilda och särskiljande kvaliteter, förhållandet process och produkt, hur mening skapas och vad tillit och bekräftelse betyder för alla inblandade. Liokos vi har sett på Sterns relativeredomämnen som delar av en helhet har vi här lagt märke till att receptionsförfaranget på samma sätt är beroende av alla de samverkande kategorier som vi har beskrivit i vårt arbete.
**Process och produkt**


**Reflektion**

gogisk kontext. Dessa tre delar bör finnas i en oändlig process, kontinuerlig reception.

Anden är ett samhälleligt väsen, ett mänskligt förhållningssätt som har avskilts från den samhälleliga grunden och självständiggjort sig. Det är genom anden som det samhälleligt väsentliga gör sig gällande i estetisk produktion. Det slår igenom som de producerande individernas essens och i materialet och formerna, som bearbetas av subjektet, bestämer det och i sin tur bestäms av det. Förhållandet mellan konstverket och samhället kan jämföras med Leibnitz monad. Verket presenterar samhället utan fönster, alltså utan att vara medvetna om det eller åtminstone utan att nödvändigtvis alltid beledsagas av detta medvetande, och det gäller i speciellt hög grad för den begreppslösa musiken. (Adorno, 1976, s. 223)

Vi vill genom Adornos uttalande förenat med Langers (1988) betraktelsesätt, att förnuft inte står i motsatsförhållande till känsla utan är essensen av mänskligt medvetande, föra fram tankar om hur estetiken kan få olika delar av livet att hållas samman. En vidare förståelse skapas, då fler aspekter av livet blir framträdande och upplevda. Li-vet är ett stort förståelsearbete. Estetiken har fått en ny plats i samhället och har stor betydelse för hur vi skapar förståelse i världen. Kanske detta ger oss en vink om en ny tid vi bara börjat ana?

**Strömningar i tiden och musikreception**


<table>
<thead>
<tr>
<th>Perspektiv</th>
<th>Modernism</th>
<th>Postmodernism</th>
<th>&quot;Neokultur&quot;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Filosofiskt</td>
<td>Enheten/helheten betonas</td>
<td>Delarna betonas</td>
<td>Kontinuerlig reception där små berättelser bildar större enheter, som i sin tur bildar nya enheter. Enheterna är inte slutna utan förändrings benägna i mötet med nya berättelser.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Stora, allomfattande sanningsar, s.k. metanarrativ</td>
<td>Det finns många sanningar som kan mötas i en diskurs</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


Politiskt/ekonomiskt | Allomfattande ideologier | Värderelativism | Förståelse och mening skapas när individuella berättelser möts och med utgångspunkt i gemensamma erfarenhetsramar bildar kollektiva mönster, gemensamma uppfattningar. Förståelse och mening kan även innebära förståelse för att något inte kan förstås och att mening även skapas i relation till det som är obe格rippligt.

Koppling till kapitalismen och tro på rationalitet och tillväxt | Upplösning av tidigare ordning, Kaostoriei | En återgång till rationalitet kan anas som facit på det kaos som många människor under en tid varit rådande och i motsats till tillväxt skapat förvirring. Människan söker i en tid av dekonstruktion efter något som håller samman, förenar, och skapar stabilitet. Samtidigt finns ett behov av att i förståelseprocesser sammankoppla känsla och förnuft för att få en sammanhållen uppfattning av tillväxten. De konstnärliga och vetenskapliga förståelseprocesserna börjar mer och mer flåtas samman.

Centralmakt, Regelstyrning | Decentralisering av mäten, mål- och resultatstyrning. | Decentralisering samtidigt som centralmakten skapar fler mätinstrument för att genom dessa kunna styra och ha kontroll.

Det kollektiva betonas | Individen väljer själv | Individen väljer själv men valmöjligheterna begränsas utifrån de kollektiva mönster som anses grundläggande för samhällets tillväxt.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Estetiskt</th>
<th>God musik ”talar för sig själv”; kan uppfattas med sinnena direkt</th>
<th>Musiken måste tolkas utifrån sammanhanget, kontexten. Språket behövs för tolkningen</th>
<th>Både verk och kontext har avgörande betydelse för meningsskapandet. En förståelseprocess behöver nödvändigtvis inte ha den diskursiva meningen i centrum för förståelse, den kan även placera icke-verbal kommunikation i meningsskapandets medelpunkt.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Entydigt kvalitetsbegrepp</td>
<td>Det finns många kvalitetsbegrepp beroende på kontexten</td>
<td>Kvalitetsbegreppen bestäms utifrån de syften och mål som inramar den specifika situationen.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hierarkisk syn på kunskap (Högkultur/lågkultur)</td>
<td>Alla genrer, kunskapsformer, etc. är likvärdiga</td>
<td>Det estetiska kulturbegreppet ses som en del av det anthropologiska. Estetiken är i centrum av pedagogiken.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Konsten ska gå i spetsen för samhällsförändringen</td>
<td>Vardagslivet esteticeras</td>
<td>Samhället tar gestalt genom ”de medel som står till buds” inkluderat konstformerna.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Vidare forskning**

Det har naturligtvis uppkommit många nya frågor under tiden som vi arbetat med vårt material och det går att dra en mängd intressanta trådar ur de erfarenheter vi har gjort. Vidare forskning kan handla om att göra observationer av receptionsförfarandet i olika pedagogiska sammanhang och sedan analysera dem utifrån både semiotisk analys och Sterns relaterande utvecklingsteorier. En tanke är att dessa båda kan utgöra ett teoretiskt ramverk där teorier får mötas som handlar om att mening skapas utifrån en kontext och samtidigt förklarar hur de närvarande personerna relaterar till varandra. Ett särskilt intresse finns att studera arbeten med rörelseform både med barn och vuxna för att undersöka olika former av mottagande och olika sätt att skapa förståelse. Dess-
utom vore det intressant att se på interaktionen teorierna emellan vid produktion och vid reception.

Vi har också uppehållit oss vid hur olika kommunikationsprocesser förhåller sig till den kontinuerliga processen; handling, reception i handling reception om handling. Det finns anledning att titta närmare på vilket värde detta har för den pedagogiska medvetenheten vid iscensättning av lärande. Med detta följer språkens separata kvalitéer i analoga och digitala miljöer och att de påverkar receptionen som är beroende av om den utförs i fysiska eller nätbaserade rum.


**Farväl verket...**

Nu skulle enligt Barth författarna vara döda. Vi har överlevt och verket lägger vi på "nätet". Betecknandeprocessen fortsätter och som vi sagt tidigare hoppas vi på intressanta möten i kommande texter där denna uppsats är en tråd i den intertextuella väven. Det är spännande att tänka på vad som kommer att ske i detta verks reception. Din aktiva läsarhandling skapar den. Nu är det du som tar vid, det är genom dig verket får mening. Ändå får vi stå till svars för vad vi skrivit och är även övertygade om att både innehållet och sättet som vi format uppsatsen på kommer att påverka både ditt och vårt fortsatta meningsskapande.
Referenser


Saeter, E. (1999). *You have to be intellectual in music to satisfy the people. Estetikkdebatt ur ett gambianskt perspektiv*. Opublicerat manuscript, Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.


Bilagor:


Plattform för huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer. (2003). KSM, lärarutbildningen, Malmö högskola. (Bil. 2)
Bilaga 1

2006-08-25

*Kultur, medier, estetik – en huvudämnespresentation*

Lärarutbildningen
Kultur, språk, medier
Inledning
I anslutning till Bolognaprocessen, den nya examensordningen och högskoleverkets granskning av den nya lärarutbildningen har samtliga enheter inom Lärarutbildningen i Malmö fått i uppdrag att beskriva sina respektive huvudämnen i en text som likt en manschett håller samman huvudämnets bärande innehåll och ger uttryck för dess grundtankar. Dessutom syftar texten till att utgöra en grund för det fortsatta förändringsarbetet. En beskrivning av enheten Kultur, språk, medier inleder denna text. Här framgår grundhållningen inom det kunskapsfält som enheten representerar och som enhetens huvudämnen utgår från. Därefter följer presentationen av huvudämnet Kultur, medier, estetik.

Kultur, språk, medier


Kunskaper om omvärlden och oss själva är inte statiska, utan skapas och omskapas i samband med andra. Lärande sker alltid i en social kontext, vilken inte endast har betydelse för lärandet utan också är en del av detta lärande. Läraruppdraget ställer därför krav ”på kompetens att fungera tillsammans med människor samt på kunskap om människor” (Att lära och leda. Lärarutbildningskommitténs betänkande, SOU 1999, s. 10). Det är krav som lärarutbildningen ska förbereda studenten för, dels

**Huvudämnet KME**


Vi strävar att utbilda KME-pedagoger. I första hand lärare i skola och förskola som kan arbeta multimodalt (mångspråkligt) med ett kunskapsstoff, men också pedagoger som kan leda projekt med barn och ungdomar i anslutning till olika kulturinstitutioner. I utbildningen ingår samarbetsprojekt med sådana institutioner. Till den pedagogiska kompetensen hör en erfarenhetspedagogisk inriktning som innebär förmåga att förankra kunskapsprocesser i barns och ungas egna erfarenheter. Skolan har inte monopol på lärande, och KME intresserar sig också för ”gränslandets pedagogik”, de informella läroprocesser som pågår i och utanför institutionerna. En ”öppen skola” skulle kunna vara ett offentligt kulturellt rum för lärande möten både inom och utanför skoltid.

Estetisk gestaltning och kommunikation
Utbildningens huvudsyfte är att utveckla kunskap om hur man kommunicerar effektivt med bibehållen komplexitet och öppenhet och de medel som står till buds. Häri ingår kunskap såväl om IKT som om verbal språkutveckling i ett första- och andra-språkperspektiv. I termer av ett vidgat språkbegrepp rör det sig om att utveckla en mångspråklig kommunikativ kompetens. Studenterna ska kunna använda en bred repertoar av estetiska praktiker, material, medier och metoder för didaktiska ändamål. Den mångspråkliga kompetensen omfattar fem områden:

• auditiv kommunikation och gestaltning
• kinestetisk kommunikation och gestaltning
• visuell kommunikation och gestaltning
• verbal kommunikation och gestaltning
• multimodalitet (kombinationer av områdena 1-4).


Att tala om estetik i termer av gestaltning och kommunikation innebär en dubbel avgränsning: dels mot det teoretiska universitetsämnet estetik, dels mot den expressiva konstideologi som döljer sig bakom begrepp som "estetiska uttrycksformer". Mening är inte något som uttrycks och fixerats i en text utan något som det förhandlas om i möten mellan texter (i vid mening) och människor. Meningen är avhängig av den sociala och kulturella kontext där något yttras, liksom den avhänger av vilket medium som brukas. Det innebär att det är lika viktigt att studera receptions- som produktionsprocesser. Det innebär också att man för att förstå villkoren för estetisk gestaltning och kommunikation måste ha kunskap om kultur och medier. Detta gäller i särskilt hög grad för det kulturellt heterogena och medialisrade samhälle vi nu lever i.

Mångspråkighet – men hur?
Att språklig kompetens utvecklas genom att man använder ett språk och reflekterar över användningen snarare än genom formell färdighetsträning är en tanke som har starkt forskningsstöd. Detta gäller inte bara det verbala språket utan också icke-verbala språk. Språk- och kunskapsutveckling sker hand i hand. Därför strävar utbildningen att funktionalisera läroprocesserna så att de inbegripa både arbetssätt och
kommunikation kring ett innehåll deltagarna finner angeläget. Detta krav tillgododoses via teman, som undersöks med hjälp av teori, gestaltning, undervisningspraktik och reflektion i skiftande kombinationer. I alla de nämnda kommunikationsformerna ryms en progression som handlar om att lära sig behärskra successivt mer komplexa genrer.


Ett viktigt metodiskt inslag i ämnesdidaktiken har inspirerats av den medieestetiska pedagogiken som utvecklats på Dramatiska Institutet i Stockholm. Det innebär att studenternas producerings behandlas systematiskt i kollektiva receptioner. Dessa fungerar som arenor för reflektion över olika framställningsforms starka och svaga sidor, hur texter tolkas ur olika mottagar perspektiv och, i förlängning här av, kunskapens provisoriska karaktär.

Utbildningen är forskningsanknuten i tre bemärkelser. Den eftersträvar att studenterna skaffar sig insikt i centrala teorier och problematiker som rör huvudämnet; att de utvecklar ett vetenskapligt, kritiskt prövande förhållningssätt, och att de kan omsätta detta i ett forskande lärande. Den vetenskapliga progressionen i KME är inte ensidigt inriktad mot det avslutande examensarbete utan funktionaliseras också för de pågående kursernas olika productioner och projekt, det kommande arbetet som ”reflektande praktiker” och en tillvaro som kommunciender medborgare. Kombinationer av skiftliga och estetisk gestaltande undersökningar uppmantras i samband med examensarbetena.

Lärande i en social kontext

LäRARARBETE I ETT KULTURELLT HETEROGENT SAMHÄLLE HANDLAR ALLT MindRE Om ENKELRIKTAD UNDervisning och ALLT MER Om att utveckla goda lärandemiljöer och understödja elevens lärande. Det ställer höga krav på pedagogens förmåga att både hantera socialpsykol ogiska processer och att fördjupa de insikter eleverna arbetar sig fram till. Dessa förhålanden avspeglar särskilt på det kunskapsfält som vi inledningsvis kallade lärande i en social kontext och som bl a behandlar yrkesverksamhetens samhällsupdrag och värdegrund, skolutveckling, ungdomars socialisation och kulturmönster, pedagogiskt ledarskap, specialpedagogik, gruppdynamik, konflikthantering och bedömning.


Grundnivå och avancerad nivå


Studenterna förväntas också kunna identifiera och reflektera kring hur villkoren för lärande och det pedagogiska uppdraget påverkas av sociala och kulturella skillnader. Frågor som dessa är de första som de träffar på i den ämnesövergripande introduktionskursen *Att bli lärare*. Därefter tematiseras olika aspekter av lärandets sociala kontext med hänsyn tagen till var de bäst passar in i olika kurser. I sitt professionella handlande ska studenten utifrån etiska och didaktiska bedömningar kunna agera lyssnande, insiktsfullt och ingripande i olika lärandemiljöer tillsammans med barn, unga och kollegor.

Den *avancerade* nivån ställer höga krav på beredskap att som professionell kunna identifiera och hantera krafter och motkrafter som spelar roll i den pedagogiska verksamheten och bidra till utvecklingen av lärandemiljöer som ger utrymme för mångfalden av individers sätt att lära och kommunicera på. Studenterna förväntas här kunna resonera om sitt uppdrag som lärare på ett sätt som uppvisar förmåga att knyta samman den analytiska förståelsen för lärandets villkor med personliga ställningstaganden, vilka inte bara omfattar den egna undervisningen utan också behovet av skolutveckling. Detta integrativa förhållningssätt gäller också för arbetet med tvärvetenskapliga perspektiv i de kurser som ges fjärde terminen och inkluderar den enhetsövergripande *Utveckling och lärande*.

Den avancerade läärarkunskapen visar sig i studentens eget agerande i mångdimensionella lärandemiljöer, i analyserande texter och gestaltande iscensättningar. Dels förutsätts studenterna självständigt och med framgång kunna leda projektarbeten med barn och unga. Dels ska de kunna analysera läroprocesser och andra frågor som rör yrkesverksamheten på ett vetenskapligt godtagbart sätt. Detta dokumenteras i såväl projektbeskrivningar som det avslutande examensarbetet. Omvänt förutsätts studenterna ha förmåga att föra in forskningsfrågor i sin praktiska verksamhet. I reflekterande skrivande, litteraturseminarier och estetiska gestaltningar demonstrerar studenterna också att de skaffat sig brukbara insikter i ämnets centrala teoribildningar.
Bilaga 2
23 maj 2003 (arbetstext)

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


Huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer är ett nytt ämne som vi utvecklar för att det ska passa vår tids behov. Därmed inte sagt att ämnet okritiskt ska anpassas sig till tiden och till den skola vi har idag. Tvärtom ska utbildningen hjälpa oss, studenter och lärarutbildare, att ställa frågor om vår tid, vårt samhälle, om oss själva och om den förskola och skola vi vill vara med och utveckla. Vi ska tillsammans försöka förstå och probleematisera skolans traditionella och ofta ensidigt rationalistiska kunskapssyn där det estetiska spelas en mycket modest roll, men också ta ställning till den marknadsestetik och upplevelseindustri som bankar på skolans dörr och vill in. Vi har radikala anspråk på det estetiska, det ska bidra till det gemensamma meningskapandet och till en kunskapssyn som kan hålla samman upplevelser och tankar, känslor och analyser, det personliga och det gemensamma, barns och ungas erfarenheter och sådana kunskaper som redan konstruerats och finns i det omgivande samhället. Utbildningen handlar om att praktiskt och teoretiskt undersöka vad detta betyder och hur ett meningsskapande kan se ut när man använder estetiska kommunikations- och uttrycksformer. Kultur, språk, estetik och medier har fått en allt viktigare roll både när det gäller att konstruera samhället och individer och skapa mening. Det talas om ”the linguistic turn”, och ”the cultural turn”. ”Den språkliga och kulturella vändningen” innebär för oss en kunskaps- och människosyn där alla människor är delaktiga i att skapa, bevara och förändra kultur och kunskap, i sociala och språkliga relationer med andra, och i relation till det som ska läras. För oss är också ”the visual turn” viktig, allt mer av den mellanmänskliga kommunikationen sker idag i form av bilder och visuell meddelanden - och inte uteslutande i textform som tidigare. Det talas också om ”the political turn”, som hänger starkt samman med de tre andra vändningarna. Det är i olika demokratiska offentligheter vi kan utöva vår yttrandefrihet, skapa och kommunisera mening, uttrycka oss estetiskt och/eller språkligt och förhandla om vad som måste vara gemensamt och vad som kan vara olikt. Svaren på våra frågor om samhället, världen och vår egen plats där är inte en gång för alla givna. Kunskap är något som aktivt konstrueras av oss alla - i samspelet, men också i konflikt. Vi menar att lärarutbildningen, förskolan och skolan kan vara sådana demokratiska offentligheter, ställen där man kan arbeta med att det alltid finns olika perspektiv och olika sätt att se saker på. Med en sådan kunskapssyn blir arbetet med estetiska uttrycksformer helt

1. Vi ser våra studenter som kompetenta och delaktiga aktörer som har något att berätta. Alltså måste de inte först lära sig det ena eller andra för att få lov att uttrycka sig. Barn pratar ju innan de kan prata, annars lär de sig aldrig prata. Det innebär också att det är en fördel ju mer olika studenterna är, åldersmässigt, bakgrundsmässigt och erfarenhetsmässigt, eftersom det då blir roligare för alla att ta del av de olika berättelserna och dess olika former.


3. Vad skall de berätta? Utifrån berörande, vetiga uppgifter och frågor skall de berätta om sig själva och sin syn på själva och världen. Allt ifrån den globala världsdelen till den lilla skolvärlden.


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