



MUSIKHÖGSKOLAN I MALMÖ

Lunds universitet

MAGISTERUPPSATS I MUSIKPEDAGOGIK 2008

”Alla pratar om reception men vad menar dom?”

Läroarutbildares 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?"*

-Läroarutbildares erfarenheter av arbete med estetisk kommunikation ur ett mottagarperspektiv med särskilda aspekter på reception av musik.

Författare: Astrid Boström och Ulrika Bohlin

Det övergripande syftet med denna uppsats är att undersöka hur begreppet reception förstås av en grupp lärare inom en avgränsad del av läroarutbildningen vid Malmö högskola. Begreppet förekommer allmänt i betydelsen mottagande. Vårt intresse är riktat mot reception i pedagogisk verksamhet och läroars erfarenheter av arbete med estetisk kommunikation ur ett mottagarperspektiv inom huvudämnet Kultur Medier Estetik (KME). I detta sammanhang uppmärksammar vi särskilt musiken eftersom den är en del av vår profession. Det har lett fram till följande forskningsfrågor: **Vilka olika erfarenheter finns av begreppet reception bland lärarna inom huvudämnet KME? Vilka särskilda pedagogiska aspekter på reception av musik framkommer ur dessa erfarenheter?**

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 kvalitétér
- 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 kvalitétér, 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 kvalitétér 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
<i>MEP</i>	3
<i>Drivkraft</i>	3
Ulrika	4
Astrid	5
Vi	6
<i>KSM-kontext</i>	6
Forskningsfrågornas framväxt	9
<i>Aktuell forskning</i>	9
Estetik	9
Meningsskapande	11
Iscensättning	14
<i>Syfte och forskningsfrågor</i>	15
Teoretiskt ramverk	17
<i>Reception</i>	17
Strukturalism	17
Poststrukturalism	18
Postmodernism	20
Receptionshistoria	20
Pedagogiska gruppen	21
Cultural studies	21
<i>Daniel Sterns teori om utveckling</i>	22
Sterns teori och vuxenkommunikation	22
Utvecklingsteori	23
Upplevelsevärldar	23
Metodologiskt ramverk	27
<i>Fenomenografen som forskningsansats</i>	27
Uppfattningsbegreppet / Erfarenhetsbegreppet	28
<i>Intervjun som metod för datainsamling</i>	29
Design	31
<i>Intervjuerna</i>	31
<i>Analysen</i>	32
<i>Trovärdigheten och giltigheten</i>	33
<i>Kritiska reflektioner</i>	33

Resultat och diskussion	35
<i>Beskrivningskategorier</i>	35
<i>Beskrivningskategori: Språkens kvalitéer</i>	36
Resultat	36
Innehåll	36
Mångspråkighet	41
Diskussion	42
Representativt- entydigt identifierbart	42
Kontrastiva tankar	42
Musik - känslöberättelser	42
Mötet mellan den inre och yttre världen	43
Tecken	45
Musik - tecken	45
Beskriva musik	46
Musik primärt konnotativ	47
Musiken även denotativ	48
Tolkning och olika språk	50
Amodal perception	51
Mångspråkighet/Intertextualitet	54
Reception och KME	55
<i>Beskrivningskategori: Process och produkt</i>	56
Resultat	56
Diskussion	58
Kulturbegrepp	58
KME-praktik	58
Musik som aktivitet/handling	60
Nya kulturbegrepp	61
<i>Beskrivningskategori: Förståelse</i>	63
Resultat	63
Diskussion	64
Förståelse/meningsskapande	65
Konstruera sin förståelse	66
Postmodern kunskapssyn	69
Gemensam erfarenhetsram	72
Kollektiv förståelse genom samtal	72
Demokratiskt förhållningssätt	73
Estetik och pedagogik	75
Yttre och inre världen i symbios	79
Förståelse genom reception	81
<i>Beskrivningskategori: Tillit och bekräftelse</i>	81
Resultat	82
Diskussion	82
Tillåtande atmosfär	82
Bemötande	83
Värderingsfri zon	83
<i>Beskrivningskategori: Timing</i>	85
Resultat	85
Diskussion	87
Överenskommelser	87
Pedagogisk medvetenhet	88
Samverkande kategorier	88
Utfallsrummet/Sammanfattande diskussion	91
<i>KME-lärarnas erfarenheter indelade i kategorier</i>	91

<i>Användningen av begreppet reception</i>	91
<i>Reception ett förståelsearbete</i>	92
<i>Språkens kvalitéer</i>	95
<i>Mångspråkighet/Intertextualitet</i>	96
<i>Kollegornas bakgrund - framtiden</i>	97
<i>Tillit och bekräftelse</i>	97
<i>Timing</i>	97
<i>Process och produkt</i>	98
<i>Reflektion</i>	98
<i>Strömningar i tiden och musikreception</i>	100
<i>Vidare forskning</i>	102
<i>Farväl verket</i>	103
Referenser	105
Bilaga 1	109
<i>Kultur, medier, estetik – en huvudämnespresentation</i>	109
Bilaga 2	117
<i>Plattform för huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer 2003</i>	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 honom 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 tankar om att ett verks 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 verket som är verket; därför måste man hellre 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 framställs 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 betydelser 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 alltså nu i detta ögonblick, när verket är färdigt och vi lämnat vårt arbete, som din process som läsare börjar. ”Läsarnas process att skapa betydelser hos orden (tecknen) kallas ’betecknandeprocessen’. Denna process fortgår och ordens betydelser tillåts inte ta slut, tillåts inte låsas vid en innebörd bestämd av en ordbok eller författarens intentioner eller logikens regler” (Waller, 1999, s. 25). Ser vi denna text som poststrukturalistisk är det du, läsare, med din aktiva läsarhandling som skapar den. Verket är som en sammansatt väv av texter som vi som författare på olika sätt fått erfara. Det är spännande att tänka på vad som kommer att ske i detta verks reception. Det är nu vi ska stå till svars för vad vi skrivit men enligt Barthes (1977b) har vi redan lämnat det ifrån oss. Samme författare menar att texten, på grund av *betecknandeprocessen*, är oändlig så länge den läses och någon minns den. Förhoppningsvis möts vi i de nya texter som du som läsare skapat utifrån detta verk. Nu är det du som får ta vid,

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 å 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 strukturera detta mottagande.

Reception blev ett begrepp för detta sätt att arbeta, i praktiken ett gruppsamtal kring en produkt som en mottagargrupp gemensamt tagit del av. Receptionen delades då in i tre faser, vilka samverkade men som metodiskt hölls isär. I den första fasen gjordes en beskrivning av produkten. Denna följdes sedan av en tolkning, ett mera öppet reflekterande betraktande. I båda dessa faser lyssnade den person/de personer som skapat produktionen på vad de andra talade om. Exempel på detta sätt att arbeta utifrån bilder ges i P. Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt (2005). ”Jag ser en bild av en person som bär en mörk blå-grå-brun slöja som tydligt kontrasterar mot den ljusa hyn, endast ögonen är synliga...” (s.169). Denna första fas utgör grunden för nästa, de kollektiva och kulturellt styrda associationerna. ”...kvinna med slöja...islam...Hennes blick antyder rädsla...” (s173-174). I fas tre däremot, som inte står beskriven i den nämnda litteraturen, återkopplades produkten till producenten, som fick berätta om sina intentioner.

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 viform 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 musikalärare relaterade jag under kursens gång till hur innehåll och arbetsformer i de nya erfarenheterna från MEP-utbildningen och gamla erfarenheter från produktion och mottagande med och 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 lärandesituationer 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)

Denna arbetsgång innehåller uppmärksamhet (perception), intelligens (förståelse och analys), sensibilitet (förmåga att känna) och bygger på personliga erfarenheter som tillägnas vid kollektivt arbete. I detta tillvägagångssätt finns produktion och reception med som integrerade delar, två poler som avlöser varandra och som ibland inte kan kopplas ifrån varandra utan är samtida. I processen är deltagarna både ledare och de som får tar emot uttryck för att även svara med något sinnesuttryck genom imitation och/eller kommentar. Detta brukar i rytmiksammanhang kallas för *föra- och följa-principen*. Samspelet mellan *rum, tid, kraft och form* är dimensioner som också påverkar mötet och är betydelsefulla för att skapa helhet i förståelsen av det kommunicerade. Dessa musikpedagogiska teorier som Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) påbörjade har visat sig användbara i olika pedagogiska sammanhang, vilket har fått till följd att metoden ständigt utvecklas med de personer som tillägnar sig den (von Bülow, 1974; Berlotto, 1984; Jaques-Dalcroze, 1997; Vernersson, 2003). Denna pedagogik har påverkat mitt sätt att iscensätta lärande och det var bland annat dessa erfarenheter som mötte den semiotiska receptionen.

På MEP-kursen genomfördes receptioner som företrädesvis byggde på samtal vilka satte produkten och mottagaren i fokus. Receptionsförfarandet gav insikter i hur förståelse för det kommunicerade på detta sätt kan skapas. Jag gjorde även jämförelser mellan denna arbetsgång och processen då rörelseformer skapas, i vilka musiken både beskrivs och tolkas med rörelse. Under kursens gång upplevde jag att dimensioner som handlade om vissa musik- och rörelsekvantiteter uteblev i beskrivningen och tolkningen i samband med mottagandet. Reception på ljud genomfördes men musiken uteblev. Mina tankar kretsade kring hur detta kunde vara fallet.

Dessa likheter och skillnader samt ibland avsaknaden av kopplingar till musik och rörelse inom den MEP-utbildning jag deltog i drev mig till att fortsätta fundera på hur reception kopplat till produktion i pedagogiskt syfte kunde fortsätta att utvecklas i sin form i samband med olika språk. Knutet till denna drivkraft fanns alla frågorna 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-

gare erfarenheter har lärarna av att arbeta med reception? Alla pratar om reception men pratar vi egentligen om samma sak? Detta är frågor som funnits med redan från det första mötet med MEP-utbildningen men som nu lyfts fram för att studeras. I och med att detta begrepp diskuterades och diskuteras mellan kollegor på min arbetsplats, blev det naturligt att en av mina musiklärarkollegor Astrid Boström och jag gemensamt ville fortsätta att studera problemområdet tillsammans. Detta har resulterat i ett samarbete med denna magisteruppsats.

Astrid

Så fanns det bara där, begreppet reception, som en självklarhet i samband med redovisningar och examinationer. Exakt när det började användas är det väl egentligen ingen som riktigt kan säga. Jag har frågat mig vilken syn jag har på begreppet reception och i resonemang med Ulrika Bohlin som jag skriver uppsatsen tillsammans med försökt utröna om vi menar samma sak. Även om nu våra tankar överensstämmer något så när så innebär det inte att vi tillsammans med övriga lärarutbildare är eniga om uppfattningen av begreppet. Receptionshistorien är lång när det gäller litteratur och bild, men inte alls på samma sätt gällande musik, dans och drama, vilket kan ha betydelse för vilken uppfattning man har. Jag har liksom några av kollegerna gått kursen *Medier, estetik och pedagogik* (MEP), 5 p. Synen på hur mottagandet kan utformas påverkas starkt av dessa kursers bärande tankar och av kollegors erfarenheter från andra liknande pedagogiska sammanhang.

Ännu ett viktigt bidrag till mina erfarenheter av reception är kursen *Bibeln i vårt kulturarv* på Centrum för teologi och religion i Lund (CTR). Här blev det väldigt tydligt att meningsskapande är drivkraften till allt vad reception heter. Genom historien har människor försökt finna vägar att uttrycka tankar och känslor så att det blir begripligt både för dem själva och för andra. I kursen tittade vi på bibeln i receptionshistorien. Bibeltexterna är där utgångspunkten och också intrycket. Det ger avtryck, bearbetas både med tidigare erfarenheter och fantasi och kan komma till uttryck igen. Hur uttrycket blir beror på vilket språk som väljs, men också på förförståelsen. Inte så sällan ökar avståndet mellan ursprungstexten och konstnärens uttryck, särskilt om detta uttryck i sin tur blir föremål för någon annans tolkning. Ett av många exempel på detta är ”Madonnan och barnet med änglar”, ett bildkonstverk (del av en stor altartavla) av Mathias Grünewald (1460-1528). Det framgår tydligt att konstnären är präglad av sin tid, både av den sengotiska stilen och av renässansen. Här är inget lindat barn i en krubba och definitivt inget stall, snarare ett lusthus och änglamusikerna spelar på stränginstrument såsom man framförde musik på den tiden konstnären levde. Konstnären och målaren Grünewald är upphovet till en opera av Paul Hindemith (1895-1963). Librettot utgörs av berättelsen om dennes liv och verk. Men innan Hindemith skrev klart operan ”Mathis der maler” komponerade han symfonin med samma namn (1934) inspirerad av det nyss beskrivna bildkonstverket. Uttolkare av en berättelse i ständig rörelse bidrar ju till att betydelsen förskjuts. Vad vi vet, känner igen och kan referera till har betydelse för receptionen oavsett konstnärligt uttryck, men också behovet av att forma om berättelser så att de blir meningsfulla för oss själva. Genom att läsa skönlitteratur, poesi, se på film, lyssna på musik, titta på konst och dans kan vi få en inblick i olika epokers och kulturers sätt att tolka bibelns texter utifrån sin samtid. Det ger oss värdefulla perspektiv på historia, samhälle och tro.

Under många år har jag arbetat som musiklärare i kurser med fokus på skapande och lärandeprocesser. Genom att kommunicera med skriven eller talad text, med film, bild, form, drama, musik eller rörelse, skapas produktioner som på något sätt tas emot av andra; studenter och lärare. Drivkraften i kommunikationen är intryck och impulser av olika slag som bearbetas med tidigare erfarenheter, ger inre avtryck och påverkar sättet att ge intrycket ett uttryck. Detta uttryck i sin tur blir till en ny impuls som bearbetas, ger nya avtryck och så småningom ännu ett uttryck. Eftersom det är viktigt att våga lita på vad man känner, hör och ser är det avgörande att utveckla och träna sina sinnen. Jag ser tydliga samband mellan receptionsförfarandet och det här sättet att bearbeta intryck och uttryck som också kan beskrivas i termer av objekt- och subjektkunskap eller det inre, yttre och tredje rummet. Objektkunskapen är impulsen/intrycket hämtat från det yttre rummet. När denna kunskap möter det inre rummet och den subjektkunskap i form av tidigare erfarenheter och fantasi, som finns där, uppstår ett tredje rum. Detta består av ny och personlig kunskap, en förening av det inre och yttre rummet. Idéer om detta kan närmast härledas från M. Ross' och D.W. Winnicotts teorier (Ross, 1978; Winnicott, 2003). Det rör sig om medvetna pedagogiska sammanhang i syfte att skapa mening genom att göra studenterna till medskapare av sin egen kunskap i relation till andras tankar och uppfattningar. Detta i sin tur kan generera nya estetiska uttryck, fler berättelser, receptioner och estetiska läroprocesser.

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 korrigeringsmen för det mesta har vi formulerat dem tillsammans. För att det ska vara möjligt att vid examinationen göra individuella bedömningar av oss har vi fördelat huvudansvaret för vissa av avsnitten i vårt gemensamma arbete.

Astrid: Abstract, Bakgrund (exklusive Ulrikas drivkraft), Forskningsfrågornas framväxt, Design, Resultat och diskussion, Diskussionsavsnitten till beskrivningskategorierna Process och produkt, Tillit och bekräftelse samt Timing.

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 musikalärare. 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 betoningen 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 uttryckts 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

I samband med reception talas det ofta om estetik. Begreppet behöver därför undersökas närmare i den forskning som är aktuell för vår studie. Vi menar att estetik är att betrakta som en del av det kommunicerade. Detta innebär att när vi skriver estetisk kommunikation betyder det inte att vissa språk, produktioner, processer et cetera är estetiska och andra inte utan alla typer av kommunikation kan ha en estetisk dimension. Estetiken är avhängig dem som deltar i kommunikationen och hur dessa uppfattar och förstår denna dimension.

De studenter som H. Malm (2006) intervjuade för sin uppsats ville se förnyelse i skolans arbetssätt och låta det estetiska få en centralare plats i verksamheten. Hon understryker i slutdiskussionen att förutsättningarna för de olika estetiska språken kan skilja sig markant åt när det handlar om produktion och kommunikation. Detta konstaterande förstärks av de jämförelser som hon gör mellan kursplaner i bland annat bild, slöjd och musik. Vi tycker detta är intressant med tanke på det vidgade textbegreppet samt hur och vad olika verbala och icke-verbala språk kommunicerar. Vad och hur påverkar även de olika språkens förhållande till produktion och kommunikation. I de sammanhang vi i denna uppsats för resonemang utifrån skolperspektiv använder vi likt Malm läroplaner och kursplaner och dessutom hänvisningar till den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Skolverket, 2005).

För B. Sundin (2003) är det en naturlig sak att estetik och pedagogik hör ihop. Visserligen kan esteten bli mer upptagen med sitt eget uttryck än av den som ska ta emot det, och pedagogen inrikta sig mer på resultatet än på upplevelsen. Det är därför av vikt att försöka hålla en jämn balans mellan form, innehåll och process. 1999 antog J. Thavenius och L. Aulin-Gråhamn ett uppdrag från regeringen till Malmö högskola. Uppdraget kallades Kultur och skola (KOS) och gick ut på att arbeta fram modeller för kompetensutveckling för lärare med avseende på kultur och lärande. Det resulterade i en rapport 2003 där författarna redogör för en estetik som är sinnlig, gör verkligheten synlig, ger formen betydelse och i sig själv är social. Skolan bör vara en plats där det ges utrymme för känslomässiga upplevelser och personliga tolkningar, en plats där kunskaper får växa och kommuniceras. Från att ha hänvisats till konst och högkultur har estetiken under 1900-talet mer och mer knutits till den pedagogiska världen. Redan när vi föds börjar det estetiska livet och fortsätter sedan att vara en avgörande faktor i sökandet efter identitet. Pedagoger och lärare ställs dagligen inför frågor av estetisk karaktär. Det kan röra sig om allt ifrån god och dålig smak, vad vi

ser, hör och känner, moral och sanning till form och innehåll i skolans pedagogiska arbete. Pedagoger måste därför vara förtroagna med olika mediers uttryck och de problem som kan uppstå kring värderingsfrågor relaterade till estetik och pedagogik (Sundin, 2003). Hos J. Söderman (2007) finns ett kritiskt resonemang gällande estetiskt och konstnärligt lärande om att det sker överallt i samhället, mer där än inom skolans traditionella ram.

Samtidigt med att estetik närmar sig pedagogiken förändras också innebörden i begreppet kultur. Under ett par decennier problematiserades och diskuterades kulturbegreppet ordentligt och så småningom tillsatte HSFR (Humanistiskt-samhällsvetenskapliga forskningsrådet) en arbetsgrupp för kulturyttringar och kulturfrågor. Denna grupp föreslog två kulturbegrepp som 1984 presenterades i rapporten *Forskning om kultur*. Begreppet har gått från att vara förknippat med konsterna och den traditionella finkulturen till att nu dels benämnas antropologiskt och dels estetiskt. Detta är inte utan problem menar Sundin (2003). Han uppmärksammar läsaren på att en sådan uppdelning lätt leder till att det estetiska, ”den verksamhet som hör samman med de ’sköna konsterna’ ” (s.108), fortsätter att kopplas till högkultur, och att man kan missa att estetiska uttryck även hör hemma i den antropologiska benämningen, ”människors föreställningar och värderingar och praktiska yttringar av mänsklig verksamhet” (Sundin, 2003, s. 108). Eva Saether (1999) framhåller på liknande sätt, med stöd av socialantropologen R. Keesing, att det antropologiska kulturbegreppet inbegriper de mönster som i sociala sammanhang överförs mellan människor inom en avgränsad grupp, både de så kallade hög- och lågkulturella. Detta kulturbegrepp innefattar estetik som kan betraktas som grundläggande idéer för handlingar, inte handlingen i sig själv. Dessa aspekter tillsammans omfattas alltså av det antropologiska kulturbegreppet. I kommande resonemang förhåller vi oss till de kulturbegrepp som presenterades 1984 eftersom de påverkat arbetet inom KME.

Trots att estetik och pedagogik tycks vara självklara delar av varandra har det visat sig vara svårt att enas om innebörden i skolans estetiska fostran. Oenigheten rör sig om hur de individuella konsterna förhåller sig till varandra, om estetik handlar om produkt eller process samt om beaktande av det sociala sammanhågets betydelse i motsats till verkets inneboende mening. Inom musikområdet debatterades detta offentligt av bland andra D J. Elliot och B. Reimer, den förre företrädare för det praxikala med betoning på processer och den senare för det centrala i estetisk kunskap, nämligen kunnandet om, hur, vad och varför. H. Westerlund (2002) är en av dem som därefter har försökt hitta ett läge som förenar de båda riktningarna och synsätten. Något liknande gör G. Heiling (2000) när han som slutsats i sin avhandling sammanfattar den estetiska kod som Brassbandet i studien omfattas av:

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

samhället har medfört att populärkulturella fenomen räknas in i estetikbegreppet, vilket kan innefatta sådant som massmedia, ungdomskultur, vardagsliv, ekonomi och politik. Alla dessa innebörder kräver i sin tur att begreppet behöver identifieras med andra ord. Författarna talar om estetik som modest och radikal men också om marknadsestetik. Med modest menar de en estetik som ter sig blygsam och anspråkslös, ett mönster som dominerat skolan där estetiska verksamheter ofta intagit en undanskymd plats. Estetiken blir modest när den inte relaterar till marknadsestetiken. Den radikala estetiken ställer sig mer i centrum och utmanar vanetänkandet och det konventionella och låter frågor och osäkerhet få finnas. Den tillhör vardagen och är öppen för både fantasi, intellekt och känslor. Med en radikalare estetik kan konsten bli en metod att gestalta världen och leda till en mer personlig kunskap. Marknadsestetiken är starkt kopplad till kapitalistiska intressen. Den påverkar genom allehanda produkter och upplevelser och är representerad genom eleverna i skolan och påverkar deras engagemang på många sätt. Skolans elever bär tankar och känslor med sig som måste tas på allvar antingen med bekräftelse eller kritisk bearbetning.

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 radikala estetikens premisser undersöka receptionen som meningsskapande i en pedagogisk kontext. Utifrån samtidsanalys har de sammanfattat vad de anser 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 elever skapar mening och elevens möjlighet att skolan ska upplevas som meningsfull. I slutorden pekar de på vikten 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.

Malm (2006) bearbetar liknande frågor som Dahlbeck och Gustavsson (2005) gör och skriver i sin magisteruppsats om meningsskapande och meningsfullt lärande ur studentperspektiv. Hon menar också att ett kunskapande sker både under det gestaltande arbetet och receptionsfasen, den del där produktionernas innehåll och form diskuteras och återkopplas. Genom att göra ”kunskap” till ett verb, ”kunskapande” accentuerar Malm (2006) att kunskap är något som konstrueras, en konstruktionistisk kunskapsyn kan anas.

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)

Både Palm (2006) och Söderman (2007) stöder sig på socialkonstruktivistisk teori och hänvisar båda till P. Berger och T. Luckman (1966). Socialkonstruktivism benämns ibland socialkonstruktionism vilket Söderman påpekar. Han väljer det senare för att inte få positionen förväxlad med Piagets konstruktivistiska teori. Marton och Booth (2000) visar på skillnaden mellan Piagets individuella konstruktivism, som vanligen bara kallas konstruktivism, och socialkonstruktivism. Den individuella konstruktivismens främsta bidrag är dess tonvikt vid den lärandes aktiva roll i förvärvet av kunskap. Den sociala konstruktivismens främsta bidrag är dess tonvikt vid betydelsen av kulturella seder, språk och andra människor för att åstadkomma kunskap (Marton & Booth, 2000 s. 29).

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.

Meningsbegreppet diskuteras också hos E-M. Törnquist (2006). Begreppet har här en innebörd av lärande som upplevelse och erfarenhet. Detta hänger nära samman med lärande i relation till praktik, gemenskap och identitet. Törnquist vill visa på att de handlingar som ömsesidigt engagerar människor skapar mening både individuellt och kollektivt. Det gemensamma strävandet efter att skapa mening är beroende av den individuella mångfalden. Det är processen hos både den som uttrycker något och den som tar emot som tillsammans utvecklar denna mening.

Både T. Saar (1998) och C. Ericsson (2002) resonerar om musikaliskt lärande. Deras teorier kan ses i ett perspektiv av hur barn och ungdomar på olika sätt i och utanför skolan skapar medvetna eller omedvetna strategier för meningsskapande/lärande. Likt Törnquist (2006) är meningsskapande knutet till handling/aktivitet. Saar (1998) konstaterar att elever skiljer på ”att spela” och ”att lära sig spela” när de beskriver varför de musicerar. ”Att lära sig spela” innebär att händelseförloppet adresseras konstruerandet av vissa färdigheter. Musikern fokuserar själva lärandet. ”Att spela” innebär att musikerns handlingar ingår i ett musikaliskt sammanhang. Den klingande musiken blir målet och instrumentet redskapet för aktiviteten. Saar drar slutsatsen att ”musice-

randet kan ges en pedagogisk eller en musikalisk inramning” (s. 148). Han menar att det i analytiskt syfte går att separera dessa två men inte i praktiken. De är dialektiskt sammanbundna. När den ena fokuseras finns den andra som bakgrund. Olika musiksituationer aktualiserar olika strategier i musicerandet. Ericsson (2002) lyfter fram resultat som pekar på förekomsten av omedvetna lärandesituationer som han kallar ”Förströdd tillägnelse” och ger som exempel då sångtexter och melodier nöts in genom passivt lyssnande. Detta ställer han mot föreställningen om att lärande företrädevis sker genom koncentration och aktivt lyssnande. I sin slutdiskussion förordar Ericsson en positionsflyttning från ”Den guidade visningen”, d v s ”att en presentation måste göras för att ett val ska kunna äga rum” (s. 199), till acceptans av bland annat ”Förströdd tillägnelse”. För Ericsson är detta en musikpraktik som tillhandahåller verktyg för musikaliska uttryck och kommunikation och som i sig besitter en potential som medium för självväxt, där den lärande genom aktiviteten konstruerar mening i samspel med andra.

I vårt arbete om reception talar vi om att mening skapas hos mottagaren. Därmed sker en förskjutning av betydelsen i mötet med verket. Med detta mottagarperspektiv undersöker K. Waller (1999) vad som händer med internettexter hos den poststrukturalistiske läsaren, genom att se på vilka olika betydelser texterna får när de läses. Förutläggningarna för att skapa mening ter sig olika beroende på vilket sätt ett innehåll kommuniceras. Det kan innebära att läsaren istället för att söka någon bestämd information istället strävar efter att uppleva språkets uttryck och användningar. Varken form, bild eller ljud et cetera utesluts från språkprocesserna. Läsaren producerar sin egen version av texterna.

U. Lindberg (1995) använder sig av en modifierad poststrukturalistisk ram när han genom närläsning analyserar rocktexter. Han låter även en grupp rockfans kommentera samma låtar genom att de försöker ta reda på låtens mening. En av studiens huvudteser är att rocktexter inte utformats för att fixera låtens mening utan utmynnar i att konstituera låtens meningsgestalt. Meningsgestalten fixerar inte meningen utan lämnar utrymme åt det icke verbala hos lyssnaren. Vi måste inte förstå allt, allt kan inte verbaliseras. För att fånga meningsgestalten använder Lindberg en tvärvetenskaplig begreppsapparat, som bygger på litteratur- och musikvetenskap, psykoanalys och kulturteori. Han har fått sin musikvetenskapliga inspiration bland annat från R. Middletons *Studying Popular Music* (1990). Han ansluter sig däremot inte med självklarhet till att överföra en begreppsapparat som är avsedd för den europeiska konstmusiken på analys av pop- och rockmusik. I ett samarbete med J. Fornäs och O. Sernhede (1998) beskriver och analyserar Lindberg tre rockgruppers arbete och intresserar sig även här för hur musik skapar mening.

I början av detta avsnitt om meningsskapande citerades Dahlbeck och Gustavsson (2005) med hänvisning till att receptionen befämjar ett demokratiskt arbetssätt. Det innebär en frihet att få uttrycka och kommunicera sina kunskaper och ståndpunkter, att få göra det på olika sätt vare sig det rör sig om jordnära eller existentiella frågor. Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) kallar det en kulturell yttrandefrihet. Någon gång handlar det om att själv förstå, en annan gång om att bli förstådd. Vad som betraktas som meningsfullt för en kan bli precis obegripligt för en annan. I receptionen upprättas en dialog, både i yttre och inre bemärkelse, en meningsskapande kommunikation, som förhoppningsvis leder till att saker hänger ihop och att det sker något med

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

Iscensättning

Begreppet iscensätta fångar o 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 samspel. (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 rytmikpedagogiken där de på liknande sätt är betydelsefulla komponenter för iscensättningen (se s. 4 i detta arbete).

En viktig fas i arbetet med reception är att alla som deltar tillsammans gör överenskommelser vid varje nytt tillfälle. Dahlbeck och Gustavsson (2005) påpekar att något av det man kan komma överens om är att hålla receptionen fri från värderingar, så långt det är möjligt, det vill säga att inte tala om verk eller uttryck som till exempel bra eller dåliga. Fortfarande handlar det om trygghet, att våga ställa de omöjliga frågorna utan att bli bedömd. Författarna poängterar betydelsen av att de som medverkar är på det klara med förutsättningarna för receptionen, inkluderande ledarens roll. Palm (2006) resonerar på liknande sätt när hon beskriver överenskommelsen som viktig för både trygghet och tillit genom att gruppen och ledaren har en gemensam ram att förhålla sig till. Här tillägger hon att ledaren förväntas visa sådan tydlighet att det man kommit överens om också verkligen gäller. Möten av det här slaget består av ögonblickliga händelser och skeenden som även kan innebära att hantera både det oplanerade och oförutsägbara. Ibland krävs snabba beslut i ett nu för att avgöra en riktning och en fortsättning, en samordning i tid, så kallad timing.

D. A. Schön (1987) visar i kapitlet "Reflection-in-action (s.26) betydelsen av att kunna agera med erfarenhet och vana för att inte behöva tänka så mycket på det egna görandet. Den smidighet som det medför liknar han vid de dagliga rutiner människor har och som inkluderar små justeringar, beslut med mera "without having, as we say, to 'think about it' ". Denna "knowing-in-action" är enligt Schön (1987) en förutsättning för att kunna reflektera medan en aktivitet pågår, "reflection-in-action", och i samma andetag fatta nödvändiga beslut om förändring av olika slag, när mer eller mindre trevliga överraskningar dyker upp. Det kan naturligtvis uppstå situationer då reflektionen måste göras i lugn och ro i efterhand, då man så att säga gör en längre eller kortare paus. Det kallar Schön att reflektera "on-action" och menar att det är nödvändigt att kontinuerligt göra så när det gäller både knowing- och reflection-in-action för att utveckla det egna kunnandet.

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"

(Marton & Booth, 2000, s. 113). Det som bestämmer situationen är sammanhanget, platsen och tiden. Fenomenet blir mer av en abstraktion och måste inte nödvändigtvis vara förankrat på liknande sätt. Det säger sig självt att en situation är förutsättningen för att ett fenomen ska kunna erfaras, och att lärandet är starkt beroende av att dessa två faktorer är väl sammanlänkade. Tidpunkten spelar roll för när lärande sker, det ögonblickliga mötet, men också längre tidsperspektiv i relation till pågående processer.

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 sorters 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.

Det övergripande syftet med denna uppsats är att få veta mer om reception som den gestaltar sig på vår arbetsplats för att om möjligt bidra till utveckling av reception som pedagogisk handling. Vi möter begreppet reception i olika sammanhang i samhället som exempelvis i betydelsen mingel efter en konsert eller en reception på ett hotell. Dessa betydelser är båda kopplade till mottagande av något slag men vår undersökning innefattar inte denna förståelse av begreppet. Vi riktar in vårt arbete med reception mot pedagogisk verksamhet. Här handlar det också om mottagande, och då som bearbetning av någon form av produktion präglad av estetik i en lärandesituation. I vår studie av begreppet reception inbegrips KME-lärares erfarenheter av arbete med estetisk kommunikation ur ett mottagarperspektiv. Forskningsfrågorna blir således följande: Vilka olika erfarenheter finns av begreppet reception bland lärarna inom huvudämnet KME? Vilka särskilda pedagogiska aspekter på reception av musik framkommer ur dessa erfarenheter?

Teoretiskt ramverk

När ordet reception frekvent börjat användas inom KME-utbildningen och processen med magisteruppsatsen startat riktades även vårt intresse mot att få veta mer om historiken bakom ordet. Vi läste litteratur och intervjuade bland annat Ulf Lindberg, litteraturvetare och lärare på KME-utbildningen i Malmö samt Thomas Koppfeldt, lärare på DI i Stockholm, en av MEP-utbildningens initiativtagare. Dessa intervjuer kommer inte att användas i analysarbetet. De ligger istället som grund för sökandet av information till delar av den teori som ingår i uppsatsen. Även genom de övriga intervjuerna fick vi uppslag till teoridelen och utifrån dessa källor har vi sedan sökt oss vidare, en arbetsgång som liknar det som Heling (2000) kallar abduktivt arbetssätt, där teori och empiri ömsesidigt påverkar varandra. Intressant är att bli varse hur något man tror är en lokal företeelse med specificerad bakgrund visar sig vara en reception av vår tid. Den realitet som blev hos oss finns samtidigt i olika tappningar och i olika sammanhang påverkade av den tid vi lever i. Det går inte att med bestämdhet säga ur vad exempelvis ordet reception har sitt ursprung. I följande avsnitt i detta kapitel kommer vi att presentera delar av den historik vi funnit om reception. Dessa delar ingår i det teoretiska ramverk denna uppsats bygger på tillsammans med Daniel Sterns teori om utveckling.

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 betydde 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 lingvistik. Han menade att språket kan ses som ett system av teck-

en. Utifrån detta hade han tankar om teckensystem som en generell vetenskap, semiologin (Filosoflexikonet, 2004).

Saussures teckenteori, den strukturalistiska, utgick från verbalspråket. Han betraktade språket som ett system och markerade där skillnaden mellan *langue* (språk) och *parole* (tal). För att i ett samtal bli förstådd måste både den som talar och lyssnar relatera enstaka tecken och kombinationer av tecken till ett och samma språksystem. Språksystemet kan sägas vara *langue* och samtalet *parole*. Villkoret för att tecken ska kunna tolkas är att man har en kod i betydelsen regler eller normer (Hansson, Karlsson & Nordström, 2006). Detta strukturella betraktelsesätt överfördes på andra områden än lingvistikens såsom till social- och humanvetenskaperna (Filosoflexikonet, 2004).

I vår text kommer Saussures beskrivning av tecken att vara av intresse då tecknet är en betydelsebärande del i språksystemet, som består av en uttryckssida och en innehållssida (Kjørup, 2004). Uttrycket kan även benämnas det betecknande eller signifiant, medan innehåll kan kallas det betecknade eller signifié. Samma sak beskriver Hansson m fl (2006) med uttryck + innehåll = tecken. Inom semiologin har begreppen *denotation* och *konnotation* utvecklats. Begreppen är inte lätta att definiera då de inte alltid har samma betydelse inom olika vetenskapliga sammanhang. Vanligast är nog att vi möter dem i litterär och retorisk analys, där denotation är ett uttryck för den bokstavligen betydelsen och konnotation är kulturellt betingade kollektiva associationer. Det är ändå viktigt att göra klart att konnotationer här inte är detsamma som individuella och personliga associationer (Gripsrud, 2002; Kjørup, 2004). Denna terminologi kan jämföras med det vi tidigare skrivit om som första och andra steget i MEP-utbildningens metodiska strukturering av receptionsprocessen och där vi ger exempel från Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt (2005). Inom KME-utbildningen förekommer ofta även de personliga och individuella associationerna som ytterligare en del vid mottagandet.

Förutom semiologi används också semiotik. Begreppen används som synonymer, men det kan även finnas en distinktion dem emellan. Semiologibegreppet härrör sig från Saussures tankar, och begreppet semiotik från den samtida amerikanske filosofen C S Peirce, 1839-1914. Till skillnad från Saussure utgår Peirce inte från det verbala språket. För honom är allt tecken, så snart det betyder något för människan (Gripsrud, 2002). Under 1960-talet blev semiotikbegreppet det dominerande och 1969 togs ett beslut av International Association for Semiotic Studies att den benämningen skulle gälla i första hand (Hansson m fl, 2006). Eftersom detta begrepp blivit det gängse kommer vi i fortsättningen att använda oss av detsamma, utom i vissa fall då begreppet är direkt relaterat till Saussure.

Poststrukturalism

Saussures semiologi ligger till grund för Roland Barthes teorier. Barthes, 1915-1980, var fransk litteraturforskare och semiotiker. Han var till en början en framstående strukturalistisk teoretiker men blev under 1970-talets början en av de ledande poststrukturalisterna. Med artikeln *Rhetoric of the Image* (Barthes, 1977a) lades grunden för den semiotiska bildanalysen. I denna artikel införde han tankar om förhållandet mellan bild och verbal text och preciserade detta med begreppen förankring och avbyte. Förankring står för att en verbaltext visar på i vilken riktning bilden ska förstås medan avbyte innebär att ord och bild står var för sig men kompletterar varandra och

ger betydelse åt helheten när de läses tillsammans. I nyss nämnda artikel visar han också på sina tankar om att en text inte enbart 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 mottagarens 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.

Poststrukturalismen och strukturalismen är båda i sin grund lingvistiska teorier. Som tidigare nämnts byggs förståelsen i ett samtal utifrån ett strukturalistiskt teckensystem genom att enstaka tecken och kombinationer av tecken kan relateras till ett och samma språkssystem. I poststrukturalismen förändras synen på att ett språk kan ses som stabila enheter. Tecken kan här ha olika denotativa och konnotativa innehåll, som är beroende av kontexten till skillnad från stabila enheter, där förståelsen byggs på definitiva betydelser utifrån språkssystemet (se s.18 i detta arbete). Den franske filosofen Jacques Derrida, 1939-2004, menade att mottagarens uppgift blir att *dekonstruera* textens till synes stabila innebörd, det vill säga öppna upp för alla möjliga tolkningar samtidigt. Dekonstruktion kom även att bli något som betonades hos Barthes. I poststrukturalismen är talet i förgrunden och inte språkssystemet. Språket skapas då det på olika sätt används:

...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)

Intertextualitet är ett centralt begrepp inom poststrukturalismen och står för ovanstående citats innehåll, nämligen att en text är en väv av otaliga texter av olika slag och från skilda sammanhang som får sin mening i mötet med läsaren. Barthes (1993) definierar ett verk som ett innehåll som finns på plats i exempelvis en bok som förvaras på ett bibliotek, verket sluter sig om ett fast innehåll, det som är betecknat. Texten är istället ett metodologiskt fält som endast finns till i en diskurs. ”Texten är inte verkets upplösning, det är verket som är Textens imaginära rest, eller med andra ord: *Texten erfars endast i en aktivitet, i en produktion*” (s. 381). Läsaren förenas med författaren i en *betecknandeprocess*, vilket innebär att texten är det betecknande som ständigt i en kedja av läsare får nya betydelser så länge den används (Waller, 1999; Ericsson, 2001; Gripsrud, 2002).

Postmodernism

Att söka kunskap som resenär är ett förhållningssätt studenterna inom KME presenteras för när de startar utbildningen. Efterhand som litteratur lästs om olika teorier blir vi mer och mer medvetna om att den kontext som vi lärare och studenter befinner oss i är präglad av en postmodernistisk syn på lärande. Kvale (1997) anser att de två metaforerna *malmletaren* och *resenären* är representanter för olika föreställningar om hur kunskap bildas.

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)

Denna syn på lärande innebär att vars och ens berättelse betonas när mening konstrueras i mötet med andra och att det således inte finns en sanning. En text är inte klar utan ständigt under förändring i mötet med andra texter. M. Alveson och K. Sköldbberg (1994) för ett resonemang om postmodernismens tankar om de stora berättelsernas fall till förmån för de små, lokala och tillfälliga men i själva verket framåtriktade och skapande berättelserna. Samma författare reser också frågan vad som händer om man vänder postmodernismens idéer mot sig själva. De för fram kritik och menar istället att postmodernismen kan ses som en *stor berättelse* om inte den i sig själv är provisorisk. Det som är betydelsebärande i receptionen är utifrån postmodernismens idéer när små tillfälliga berättelser möts och utifrån kontexten skapar ny mening. Enligt kritikerna skulle summan av berättelser kunna ses som en stor berättelse, alltså delar i en helhet. I så fall skulle receptionen, som teoretisk konstruktion, inte kunna sägas vara postmodern.

Ericsson (2001) beskriver att begreppet postmodernism använts 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 receptionestetik 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; Gripsrud, 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 arbeta med reception.

Pedagogiska gruppen

Pedagogiska gruppen bestod av litteraturvetare som på åttio- och nittioalet arbetade vid Lunds universitet. Deras intresse riktades mot att se hur verk mottogs kollektivt och individuellt. Det handlade framförallt om litteraturreceptioner i skolklasser. Namn som kan nämnas i samband med Pedagogiska gruppen är Lars-Göran Malmgren, Johan Elmfeldt, Bengt Linnér, Ulf Lindberg och Olle Holmberg. Det finns mer att läsa i O. Holmberg (1994) om teorier och tankar som låg bakom gruppens arbete, vilka delvis sammanfaller med våra, då deras verksamhet också inriktades mot reception. I arbetet med att söka information om receptionsbegreppet har det för oss blivit tydligt att de erfarenheter gruppen fick har påverkat och har haft betydelse för hur lärarutbildningsreformen 2001 genomfördes i Malmö. Aulin - Gråhamn (2005) nämner även hur innehållet i Skolkommitténs texter från denna tidpunkt kan härledas till Pedagogiska gruppens arbete. Olle Holmberg som var Skolkommitténs sekreterare har varit områdeschef vid lärarutbildningen i Malmö, där de övriga ovan nämnda alla har haft eller har anställning. Vid den tidpunkt då arbetet med vår magisteruppsats startade hade vi själva inte kunskap om att receptionsbegreppet var en viktig beståndsdel i hur hela lärarutbildningen vid Malmö högskola formades. Nu ser vi tydligt detta och särskilt i den KME-kontext som vi befinner oss i och där vi hämtat vår empiri. Holmberg (1994) beskriver hur han själv inom Pedagogiska gruppens ram alltmer kom att intressera sig för barns och ungdomars fritidskultur samt hur skolan kunde anknyta till den. Det handlade framför allt om populärkultur inriktad mot reception och användning av massmedia. I boken presenterar han receptionsteorier kopplade till ungdom och media. I detta sammanhang talar han om den ”pedagogiska processen som en *förhandling*, där olika ’elevtexter’ och ’lärartexter’ möter varandra eller som en kamp mellan olika tolkningar” (s. 65). Detta synsätt jämförs med den forskning som på engelska går under namnet *Cultural studies*.

Cultural studies

Som tidigare nämnts förnyades litteraturvetenskapen på 1960-talet. Impulser från strukturalismen öppnade för möjligheten att överföra textteorierna på samhällliga och psykologiska villkor. Litteraturteorin betraktades som demokratisk då den undersökte inte bara klassiska verk utan även pop- och reklamtexter och menade att texten får sin betydelse i den kultur som den används. Den så kallade Frankfurterskolan kan inte i skenet av detta ses som demokratisk eftersom den positionerade sig mot kulturindustrin. De under 60-talet nya teorierna om meningens förskjutning tog avstånd från denna skola som ansåg att meningen finns i de klassiska genomarbetade verken. Själva verket påverkade människorna och världen beroende på hur det var uppbyggt. Frankfurterskolan bestod av kritiska filosofer, samhällsforskare och kulturvetare och deras arbeten brukar inbegripas i benämningen Kritisk teori (Gripsrud, 2002). Två av de ledande i denna skola var T. W. Adorno och M. Horkheimer. Adorno var en framstående musiksociolog och då vi i detta arbete funderat kring musikens separata kvalitéer har hans tankar om musik varit till hjälp för oss. Tillsammans med Horkheimer framförde han 1944 sina åsikter om bland annat kulturindustrins fördummande av konsumenten i verket *Upplysningens dialektik* (1981).

...och det här tänkandet [meningsförskjutningen] fick genomslag i flera olika teoretiska traditioner och har haft stor betydelse till exempel i den brittiska Cultural studies traditionen som gjorde upp med den tidigare förhärskande Frankfurterskolans tankar [Kritisk teori]...Frankfurterteoretikerna [exempelvis Adorno och Horkheimer] hävdade ju att det fanns en symmetri mellan det sätt som verk produceras på och det sätt som det konsumeras på. Då tänkte de på populärkulturen och speciellt på populärmusik från USA. De menade att när ett verk produceras på ett standardiserat sätt så är det motsvarighet till de sätt som det konsumeras på också schablonmässigt, klichéartat och flyktigt. Det tänkandet kom under kritik i Cultural studies - traditionen. Man började titta på hur ungdomar använde musik i olika subkulturer och förhållanden mellan subkulturens ideologi och musikanvändning. (Lindberg, personlig kommunikation, 060512)

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

Daniel Stern vill se sin utvecklingsteori som en rad arbetshypoteser. Det som är intressant för vår studie är hans sätt att se på förhållandet mellan verbal och icke-verbal kommunikation och vad dessa två former för kommunikation innehåller. Vår teoridel består av en semiotisk del och då vi inte ansett att detta räcker för att diskutera beskrivningskategorierna fann vi att Sterns teori om utveckling kompletterade resonemangen.

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 domäner av självupplevelser. Dessa domäner kan även definieras som relaterandedomäner/reasonsområden då det handlar om kommunikation och självupplevelser. De olika domänerna 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 samspelar och utvecklas.

Ingen av de domäner som växer fram under utvecklingens gång försvinner, utan de förblir aktiva i ett dynamiskt samspel med andra domäner. 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/reasonsområdena på kommunikationen mellan vuxna och barn samt vuxna sinsemellan. 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 självklara 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

I sina studier av barn betonar han att spädbarnet från första början är kompetent och i besittning av ett själv. *Själv* ska inte förväxlas med det som tidigare forskare betecknat som *jaget*. Själv handlar om att på olika sätt uppfatta sig själv, alltså jaget som objekt. Spädbarnets utveckling kan preciseras som en omdaning av personliga upplevelser och erfarenheter som konstruerats när barnet relaterat och knutit band till andra. Stern utvecklar sina teorier i en ny introduktion av andra utgåvan av *Spädbarnets interpersonella värld*. Grunden är fortfarande densamma men bland annat är han vid denna tidpunkt mindre övertygad om att de tre första preverbala känslorna av själv uppträder i en tydlig tidsföljd. Han är mer benägen att anse att de växer fram tillsammans och istället bör stå som separata underkategorier av en ickeverbal känsla av själv (Stern, 2003; Jerlang m fl, 2005). Då detta inte är avgörande för våra resonemang kommer vi att utgå från den tidigare beskrivningen.

Upplevelsevärldar

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

- (ca 0-2 mån)
Den uppvaknande självupplevelsen och *Den begynnande relaterandedomänen*. Brodin och Hylander (2002) har valt att benämna denna relaterandedomän för *Samvaro*.
- (ca 2-6 mån)
Upplevelsen av kärnsjälv och *Kärnrelaterandedomänen*. Brodin och Hylander (2002) har valt att benämna denna relaterandedomän för *Samspel*. Stern (2003) beskriver även domänen *Känslan av kärnsjälv tillsammans med annan, som kan handla om samspel*.
- (ca 7-15 mån)

Upplevelsen av det subjektiva självet och Den intersubjektiva relaterandedomänen. Brodin och Hylander (2002) har valt att benämna denna relaterandedomän för *Samförstånd*.

- (ca 15-18 mån)

Upplevelsen av det verbala självet och Den verbala relaterandedomänen. Brodin och Hylander (2002) har valt att benämna denna relaterandedomän 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 relaterandedomänen som Brodin och Hylander (2002) valt att benämna för *Sammanhang*.

Samvarodomänen skulle sedd utifrån kunna beskrivas som att erfara världen och bara finnas till i andras närvaro, det självklara varandet. Det nyfödda barnet varierar mellan dåsighet till ett klarvaknet tillstånd, en total närvaro, barnet tittar på världen med stora ögon och registrerar. Hur och varför saker händer intresserar inte barnet, det är upptaget av sina upplevelser och den känslomässiga återklang som upplevelsen ger. Det som bidrar till en känslomässig helhetsupplevelse är både kroppsliga processer och sinnesförnimmelser. Ett begynnande själv vaknar. Spädbarnet kan nu föra över information från ett sinnesområde/modalitet till ett annat som när en upplevelse överförs från det taktila sinnet till det auditiva. Informationen genomskär sinnesområdena och kallas *Amodal perception*. Redan innan det begynnande självet vaknar finns det vissa typer av självupplevelser. Även om barnets upplevelse inte är relaterad till något begrepp kan barnet ändå ha en riktad uppmärksamhet eller insikt.

Samspelsdomänen handlar om att det finns en känsla av att handla själv, att samtidigt hänga 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, båda vet att de har sett varandra. Samspelet sker ansikte mot ansikte, ibland under ett kort ögonblick och ibland under en längre stund då även omedelbar och omedveten härmning kan äga rum. Båda har också möjlighet att titta bort och bryta kontakten.

Samförståndsdomänen är den domän där barnet upptäcker att det har ett inre och att andra också har det och att det går att kommunicera utan ord. Kommunikationen bygger på ett samstämmigt känslotillstånd och att uppmärksamhet riktas mot något gemensamt. Om man känner varandra är det lättare att läsa av de icke verbala signalerna och utan ord förstå att det finns en gemensam förståelse och överenskommelse. När barnet kan börja dela upplevelser med andra förändras också sättet att ge respons hos dem som finns runt omkring. I stället för att upprepa och utbyta uttryck sker i responsen en förändring. Efter den så kallade *intoningen* får barnet ett svar genom ett annat uttrycksmedel. Barnets inre liv utvecklas genom att känslorna blir intonade, verkliga. Med tiden får barnet även ord för känslorna.

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

kan använda språket. Det är nu möjligt att fantisera om en önskad verklighet, om sådant som inte kan hända på riktigt. Genom leken kan detta realiseras. Barnet kan nu reflektera över sig själv. Det verbaliserade återberättandet förändrar till viss del barnets tidigare upplevelser och förhållningssätt. Upplevelsen skils från den ursprungliga ickeverbala helheten och får på så sätt två liv. De rika amodala helhetsupplevelserna går inte att fånga verbalt. På samma gång som det verbala språket öppnar nya världar så delar det upplevelsen, allt går inte att sätta ord på.

Sammanhangsdomänen är den domän då barnet går från att benämna till att bilda meningar. Det börjar nu i ord kunna hänvisa till sig själv. Genom att berätta skapas förståelse, sammanhang och mening. Verbala berättelser är en resurs för att kunna beskriva oss själva och världen omkring (Brodin & Hylander, 2002; Stern, 2003; Jerlang m fl, 2005).

I kommande diskussioner har vi hämtat begrepp från Sterns teori. *Amodal perception, vitalitetsaffekter och kategori-affekter* är av intresse när ickeverbala kvalitéer ska definieras. De tre begreppen handlar om en amodal representation som i ett "nu" kan avläsa och överföra amodala kvalitéer mellan olika sinnen. Dessa abstrakta representationer innefattar form, intensitet och temporala mönster. För att utskilja de traditionella eller darwinska kategori-affekterna (avsky, vrede, glädje, sorg etc) från de känslökvalitéer, som kan beskrivas med dynamiska rörelsetermer, använder Stern begreppet vitalitetsaffekter. De dynamiska rörelsetermerna kan exempelvis vara vibrerande, uppvällande eller borttonande och beskrivs av Stern som känslövågors vitalitetsaffekter (Stern, 2003).

Han har i sin teori om amodal 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 framställning* av känslor, stämningar, psykiska spänningar och lösningar – en 'logisk bild' av kännande, reagerande liv, en källa till insikt, icke en vädjan 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 känt, passioner som vi inte visste något om förut. (Langer, 1958, s. 243)

Musik avbildar känslövärlden symboliskt, dessa symboler är icke-diskursiva. I hennes senare verk, *Mind*, i tre delar (1988) innefattar känsla allt som kan kännas. "Känsla blir inte det motsatta till förnuftet utan essensen av mänskligt medvetande" (Sundin, 2003, s. 67). Tänkandet i de senare skrifterna öppnar också upp för att inte enbart gälla det klassiska verken utan även aktiviteten, musicerandet, där improviserade inslag förekommer. Musikens mening är nu inte enbart knuten till verket, kontexten påverkar också förståelsen.

Metodologiskt 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 kollegors 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 vår arbetsplats är fenomenet reception ett vedertaget begrepp som används mycket i samband med redovisningar. Begreppet har under några år varit på var mans tunga. Närmar man sig dess innebörd så förstår man att det finns en skillnad i hur det kan uppfattas vara och hur det är. Detta har lett till vårt intresse att mer djupgående gå in och undersöka vilka olika uppfattningar som finns om fenomenet reception inom huvudämnet KME. Då vi redan på förhand förstått att en gemensam grunduppfattning inte finns, fann vi det lämpligt att inspireras av den fenomenografiska forskningsansatsen, som inte är intresserad av hur någonting egentligen är utan hur något ter sig för informanterna. I vår analys är vi alltså inte intresserade av om någon uppfattning stämmer med hur det är, om något är sant eller falskt. Varje uppfattning är sann utifrån den personens utsaga i och med att det som avses lyftas är dennes åsikt. Det handlar alltså inte om en beskrivning av fenomenet utifrån vår horisont utan vår avsikt är att göra våra kollegors röster hörda. Vi är naturligtvis medvetna om att när vi skapar kategorier utifrån informanternas utsagor påverkas kategoriseringen i viss mån av våra egna erfarenheter. Vår strävan är ändå att skilja våra röster från kollegornas. Diskussionsavsnitten ger oss utrymme att föra fram våra egna tankar och åsikter.

Denna ansats har främst använts inom pedagogiken. Fenomenografin har inte sitt ursprung i den fenomenologiska filosofin utan i metodologiska erfarenheter som en grupp forskare fick genom arbete med kvalitativa forskningsprojekt vid Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. 1981 introducerades termen fenomenografi av en av forskarna vid institutionen, Ference Marton (Larsson, 1986; Starrin & Svensson, 1994; Marton & Booth, 2000).

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 söker dessenssen... 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 fenomenografien fokuseras mottagarens uppfattning.

Fenomenografien ställer sig...kritisk till teorier som t ex utgår från allmänna och generella principer för inläring och tänkande, eller teorier som uppfattar språket som en objektivt given förutsättning. Istället betonas att tänkandet, inläringen, 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.

Fenomenografien har kritiserats för att lida brist på teoretisk förankring och har av kritiska röster ansetts vara mer en forskningsmetod. F. Marton och S. Booth (2000) menar dock att den inte är en metod även om den är sammankopplad med vissa metodiska element. De ser snarare fenomenografien som en ansats för att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, vilka i synnerhet är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö. Denna kritik har nu lett till att fenomenografien givits en teoretisk ram under beteckningen *Variationsteorin*, vilken utvecklats ur fenomenografien. Enligt variationsteorin kan erfarenhet och lärande förstås med begreppen variation, urskiljning och samtidighet (Carlsson, 2002). I denna uppsats ansluter vi oss till den tidigare fenomenografiska ansatsen, men efter att ha läst litteratur av Marton och Booth har vår studie även påverkats av deras senare tankar, som bland annat behandlar meningskapande. Det att vi kan urskilja en idé eller ett objekt innebär att vi erfar det som en del i en för oss redan känd meningsbärande helhet. Objektets struktur och mening är intimt sammanlänkade och bör ses som en dualitet (Marton & Booth, 2000).

Uppfattningsbegreppet / Erfarenhetsbegreppet

Begreppet *uppfatta* är centralt inom fenomenografien 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)

Fenomenografin har rötter i forskning om lärande så kopplingen mellan kunskap och lärande är naturlig. Dess teori inkluderar tankar om att lärande alltid finns inom ramen av *andra ordningens perspektiv*, det vill säga att för att förstå vad som händer vid lärande så måste fokus flyttas från vad som lärts ut till hur de lärande upplever något. *Första ordningens perspektiv* handlar om fakta, vad som kan observeras utifrån (Larsson, 1986; Starrin & Svensson, 1994). *Lära ut* och *lära in* kan ses som metaforer i ett första ordningens perspektiv, det dualistiska. I det icke dualistiska, andra ordningens perspektiv, bör lärande användas eftersom kunskapen inte är åtskild från subjektet.

Efterhand har även erfarenhetsbegreppet tillförts uppfattningsbegreppet. Att uppfatta innebär i detta sammanhang att erfara i betydelsen varsebli, att få kunskap/kännedom och att erhålla. I en fenomenografisk analys förs resonemang om innebörder, det vill säga *hur* något erfars, och hur olika erfarenheter förhåller sig till varandra. I detta sammanhang bör både *vad* - och *hur* - aspekterna nämnas. Dessa två aspekter hör samman eftersom man måste få en erfarenhet av *vad* något är för att kunna resonera om *hur* något är (Starrin & Svensson, 1994). Ska reception undersökas måste informanterna ha en uppfattning om vad reception är innan de kan beskriva hur de uppfattar begreppet. I fortsättningen kommer vi utifrån dessa resonemang använda begreppet erfara, eftersom det riktar in sig på vilken kunskap/kännedom kollegorna har om fenomenet reception.

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

Intervjun som metod för datainsamling

Metaforerna resenären och malmetaren 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 intervjusamtal 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)

Genom att samtala med våra kollegor var det vår önskan att kunna lyfta fram deras olika erfarenheter om begreppet reception. Vår avsikt och vår ingång i intervjun var att som B. Starrin & P-G. Svensson (1994) beskriver kunna vara så intresserade och nyfikna intervjuare som möjligt och inte se oss själva som experter. Det finns en fara med att själv vara en del av det område och den grupp som ska undersökas. Risken finns att förmågan att distansera sig inte är tillräcklig, att det blir som M. Ely m fl (1993) uttrycker det: "Vi är alltför förtrogn när vi inte kan göra det välbekanta obekant" (s. 23). Å andra sidan är det en fördel om man som kvalitativ forskare är förtrogen med fenomenet men är medveten om ovanstående risker och förhåller sig till dessa. Vi var och är två personer som samarbetar om intervjuarbetet och vi har behövt göra varandra medvetna om dessa risker. Genom att diskutera kan våra förutfattade

meningar och förförståelser av omvärlden bli synliga och sättas inom parantes när så behövs.

De nyss nämnda metaforerna, malmlätaren och resenären, som Kvale (1997) presenterar, beskriver olika sätt för intervjuaren att nå kunskap. Malmlätaren söker efter kunskap som väntar på att bli upptäckt utan att intervjuaren påverkat dess mening medan resenären gör en resa där kunskap och mening skapas utifrån de samtal som förs med dem han/hon möter.

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)

Arbetet med magisteruppsatsen har blivit som en resa och vi har blivit resenärer. Klart för oss är att verkligheten har förändrats. Det går inte att komma ifrån att vi själva och de vi samtalat med genom våra möten skapat ny kunskap om begreppet reception. När vi under intervjuerna upptäckt delar av den receptionsteoretiska bakgrunden har vi samtidigt blivit som den malmlätare som stannar upp och inhämtar kunskap med väsentlig mening.

Design

Som tidigare beskrivits fanns i ett tidigt stadium av arbetet med vår magisteruppsats forskningsfrågor. Den låg till grund för starten av intervjuarbetet. Då valet av fenomenografen som metod gjorts, innebar detta en speciell metodisk arbetsgång av forskningsarbetet. Både S. Larsson (1986) samt Starrin och Svensson (1994) ger konkreta exempel på hur arbete med fenomenografisk ansats kan genomföras. I detta designavsnitt beskrivs hur vi, med den speciella arbetsgången som vägledning, arbetat med intervju, analys, trovärdighet och giltighet samt kritiska reflektioner.

Intervjuerna

Metodens datainsamling baseras företrädesvis på intervjuer, vilket även är fallet i vår studie. I vårt arbete är det inte intressant att nå resultat i fråga om hur många som har en viss uppfattning om fenomenet utan det är kunskapen om variationsbredden. Eftersom det intressanta är att få reda på vilka olika uppfattningar som finns inom den grupp som undersöks, kan valet av informanter ske strategiskt. Så skedde också, de parametrar vi gjorde våra val utifrån var exempelvis olika yrkesbakgrund, olika möten med begreppet reception och att olika kön var representerade. När vi var klara hade åtta intervjuer genomförts med lika många personer. Från början hade vi bestämt oss för att intervjua fem personer men när dessa intervjuer var genomförda förstod vi att det behövdes fler informanter för att det skulle bli möjligt att i analyserna få en rimlig variationsbredd av våra kollegors erfarenheter av det studerade begreppet. Intervjuandet fortsatte tills vi började känna igen svaren. Då en känsla av mättnad uppstod efter ytterligare tre intervjuer, kändes det som vi hade genomfört tillräckligt många (Thomsson, 2002).

Följande förfrågan skickades ut per mail:

Vi har för avsikt att skriva en C/D-uppsats tillsammans. Till detta arbete skulle vi vilja intervjua dig. Vi skulle vilja ställa frågor om arbetssätt i vår utbildning. I och med att vi ska ställa frågor till kollegor inom KSM kan det vara svårt att lova att resultatet inte går att härleda till specifika personer. Vi hoppas att detta ändå är okej. Vi ska inte använda ditt namn och du kommer att få läsa vad vi skrivit för godkännande.

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 samtycke* 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 offentlig. 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 fenomenografien 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 arbetssättet/-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?

H. Thomsson (2002) resonerar om för- och nackdelar med att vara två intervjuare. Redan innan intervjun hade vi tagit del av detta resonemang, vilket hjälpte oss att vara medvetna om den situation vi skulle komma att hamna i. Eftersom vi känner varandra väl kunde vi komplettera varandra. En av oss ledde intervjuerna medan den andra antecknade det som sades och kunde komplettera med frågor om så behövdes för att fylla i eventuella luckor. Avsikten var att den som ledde intervjun skulle ha möjlighet att föra pågående resonemang för att kunna fullfölja de tankekedjor som uppstod utan att dessa blev avbrutna.

Det är av vikt att vara uppmärksam på stämningen under intervjun. Då det var våra kollegor vi intervjuade kändes det som ett värdefullt tillfälle att få sitta ner och samtala. I och med detta förhållande upplevde vi att situationen med två intervjuare och en informant blev naturlig. Vi hade i förhand bokat ett litet samtalsrum utan insyn utifrån. Under intervjuerna satt vi runt ett bord med minidiskarna väl synliga. För att inte riskera att bli störda informerades vi med ett anslag på dörrens utsida om att inspelning pågick. Det var inte svårt att få till stånd ett samtal. Kollegorna var och är samtalsvilliga.

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 genomlysning 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.

I vårt analysarbete följde vi denna indelning. Vi lyssnade och läste igenom materialet. Tankar skissades ner. För att avgränsa det utskrivna intervjumaterialet skedde en sortering där tankar innehållande erfarenheter av begreppet lyftes ut. Det var detta textmaterial som först analyserades för att kategorisera erfarenheterna. Meningar och begrepp som nämndes ofta eller som särskilt betonades ströks under och de tankar som föddes i samband med detta antecknades i marginalen. Vi försökte föra samman de understrykningar som bekräftade varandra eller hörde ihop genom att de visade på olika sätt att förstå samma sak. För att kunna fastställa de olika kategorierna gick vi tillbaks till ursprungsintervjuerna och markerade med färger det som relaterade till de områden som vi började få syn på. Utifrån detta kategoriserades materialet successivt med hänsyn till den underliggande struktur vi fick fram.

Trovärdigheten och giltigheten

Thomson (2002) är osäker på värdet av att visa det transkriberade materialet för informanterna. Vi beslöt oss för att inte lämna utskriften utan istället delge dem resultatet innan uppsatsen publicerades, framförallt för att säkra konfidentialiteten. I denna fas var det av avgörande betydelse att vi var kritiska mot oss själva och frågade oss om graden av trovärdighet, noggrannhet och giltighet i vårt arbete och våra resultat, med andra ord i vilken mån de erhållna beskrivningskategorierna representerar undersökningspersonernas erfarenheter. Starrin och Svensson (1994) skriver om detta och visar på hur det är möjligt genom att någon utomstående kan ta del av datamaterialet och känna igen beskrivningskategorierna och på så sätt identifiera forskarens upptäckter. Redan i processen med analysen uppnåddes detta till viss del genom att vi var två som var för sig undersökte möjliga beskrivningskategorier i datamaterialet. Båda konstaterade vi att alla utsagor kunde rymmas under de beskrivningskategorier som hade växt fram och att vår uppsättning kategorier representerade undersökningspersonernas erfarenheter.

Kritiska reflektioner

En kritik som brukar riktas mot den fenomenografiska analysen är att den hamnar på en kollektiv nivå och lyfter uppfattningarna ur sitt sammanhang (Starrin & Svensson, 1998). I vår analys är vi intresserade av vilka erfarenheter som finns inom vårt kollegium. Intresset riktas inte mot den enskilde utan vi är intresserade av att kunna försöka urskilja vilka olika variationer av erfarenheter som finns.

Vår uppsats bygger på intervjuer och det finns en risk att det är intervjusituationen 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 styr och kommer fram under samtalet. 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 fenomenografins grundkoncept som handlar om att enbart ”via utskrivna intervjuer identifiera och beskriva uppfattningar” (Starrin & Svensson, 1998, s. 132). Det faktum att vi är två personer både i intervjusituationen

och under analysarbetet medverkar till att om vi är medvetna om ovanstående risker så kan vi tillsammans säkra trovärdigheten i arbetet.

Resultat och diskussion

Utifrån analysarbetet vid bearbetningen av intervjuerna har vi kommit fram till ett resultat i form av en uppsättning beskrivningskategorier, närmare bestämt fem stycken som fokuserar olika aspekter av hur KME-lärarna förstår begreppet reception som pedagogisk handling. I detta kapitel presenteras och beskrivs varje kategori, som var för sig inleds med en introducerande text. Beskrivningarna är resultat som framkommit ur det empiriska materialet i vilka vi har för avsikt att visa på informanternas erfarenheter av reception. Naturligtvis är vi medvetna om att trots denna avsikt är det ändå så att det är vi som gjort de analytiska valen. Genom att låta citat från intervjuerna vara det centrala för förståelse i denna del anser vi att våra val blir genomskinliga för läsaren och att det på så sätt ändå är informanternas röster som sätts i första rummet. Resultaten åtföljs i direkt anslutning av en diskussion där vi genom fördjupad tolkning genom egna reflektioner och erfarenheter, relaterar till aktuell forskning och det teoretiska ramverket. I diskussionerna kompletterar vi även med citat som förstärker resultaten utan att förändra det som tidigare lagts fram. De olika resultatdelarna utgör tillsammans studiens utfallsrum.

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 uppmärksamma 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 separata 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 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.

- **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 innehållsmässigt 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 fått 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 uppgetts, 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)

Detta citat beskriver innebörden i denna kategori. Tanken om att en enda teckenteori inte kan användas på alla språk innebär enligt vår mening att de olika språken har kvalitativa skillnader. Intervjumaterialet visar på de olika språkens separata *kvalitéer* genom att lärarna beskriver olika egenskaper hos de språk de använder i samband med olika former av lärande. I dessa beskrivningar framkommer även tankar om vad de olika språken kommunicerar. Begreppet *innehåll* används ofta och det är intressant att fundera över vad som ligger i detta begrepp utifrån berättelser om vad de olika språken förmedlar. Även i de fall som *mångspråklighet/multimodalitet/intertextualitet* beskrivs, lyfts kvalitativa skillnader mellan språken fram. Nya kvalitéer, som uppstår i samband med att olika språk möts, beskrivs. Vår definition av begreppen kvalité utgår från Svenska akademiens ordlista (2007) och innebär att kvalité är en beskaffenhet, det som utmärker eller karaktäriserar något.

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 mångspråklighet/intertextualitet.

Innehåll

Under intervjusamtalen används på olika sätt begreppet innehåll. Även detta begrepp definierar vi utifrån Svenska akademins 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)

Ibland är det det som är det viktiga; hur är färgkontrasten använd här eller hur ser penselföringen ut? Sådant kan man också snäva in på och prata om enbart. Men jag låter ju aldrig någon göra bilder utan att dom har ett innehåll på ett tema. I och med att dom har ett innehåll kan man inte heller lämna innehållet och bara prata om penseldragen. När det gäller det som är känsligt så brukar det oftast vara innehållet, tycker jag, det man gråter för eller så. Det är ju aldrig att dom är kassa i sig, bilderna, utan det är ju faktiskt att det är tungt innehåll som är berörande. (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 kollegors tankar om bild, (ej rörlig bild). Informanterna poängterar det pedagogiska värdet av att bilderna är berättande och sammankopplar detta med bilder som inte är nonfigurativa. Innehåll beskrivs som exempelvis det globala eller kärlek, ett avgränsat stoff som sorteras i teman. 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.

Vad var det nu som hände här? Vad var det för situation? Fanns det flera situationer? ... Vilken var konflikten? Var det rösten du hörde något konstigt med? Hur såg kroppen ut? (Tommy)

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 gruppsygghet 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.

Det känns att man har en distans till det [det kommunicerade] om de använt sig av antingen digitala bilder eller filmer eller någonting annat. Att däremot göra det med en kropp som finns i rummet känns mycket svårare... den kräver helt andra saker. Den kräver gruppen på något sätt, att gruppen byggs samman (Lisbeth).

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 beskrivs 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 kroppen att betrakta som ett innehåll.

Att beskriva **ords** separata kvalité utifrån kollegors framställningar relaterat till begreppet innehåll kan göras genom att säga att verbalspråket medger berättelser där man genom orden kan göra precisa distinktioner mellan exempelvis ”ilska och uppriktighet”. I en skildring av hur ord används i samband med bildarbete beskrivs hur erfarenheter framträder som inslag i en livsberättelse:

Dom [studenterna] har nästan alltid en längre berättelse bakom, exempelvis; Jag tänker på min mormor när jag besökte henne som liten. Det är dom somrarna jag vill [minnas] ... Det är jätteviktiga berättelser som alla bär på hela tiden. Och får man fram någon av dom så tror jag också man känner sig som om man är med, med hela sin [varelse] ... det är inte bara kroppen som går omkring i världen utan det är också huvudet och dom tankar man har. (Margareta)

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?

Erik Det tycker jag är intressant. Jag vet inte, men det är ju ändå vårt sätt att kommunicera med. Precis som ni, ni ber mig inte komma in här och dansa reception utan att prata om reception.

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.

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 kommunicerar 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...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 figurerna 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)

I det andra citatet påträffas det som tidigare beskrevs i avsnittet om ordens kvalitét och innehåll. Orden kan enligt citatet dra gränsen mellan upprördhet och ilska medan musiken framställer känslomässiga förlopp som vi kan få hum om men inte upprätta gränser med på samma precisa sätt som med ord. Båda citaten pekar mot att musik väcker eller representerar känslor. Detta är typiskt. Vad är då ett musikinnehåll? Utifrån vår empiri framgår att, i de fall det handlar om musik utan ord, kan ett musikinnehåll vara olika former av känslomässiga förlopp. När kollegorna beskriver hur de arbetat med mottagande av musik i olika pedagogiska sammanhang handlar mottagandet i stor grad om hur musiken påverkar studenterna emotionellt och vilka eventuella bilder/erfarenheter denna process väckt.

Vi har pratat om tempo, vi har pratat om rytmer, vi har pratat om melodik och försökt att sätta olika begrepp på det dom 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, rytm 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?

Om man sysslar med rörelse eller med drama eller en bild eller flera andra uttrycksformer så är det ju faktiskt lättare att tala om det [det kommunicerade], på ett sätt, än vad det är att tala om musik... Det kan vara exempelvis en harmoniväxling eller någonting i den stilen som skapar den där speciella effekten som berör. Okej det går ju efter ett tags dividerande att komma fram till att det var det, men det går ju mycket fortare om man har någon form av delat begreppsförråd. Det är också ett problem här. Vilken typ av estetiska begrepp ska studenter rustas med för att kunna förstå det här? Eller ska allting vara i praktisk form. På ett visst stadium är det ju faktiskt så att ett begrepp snabbar på en läroprocess ganska mycket. (Tor)

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 mångspråkighet/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 mångspråkliga. 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 att ett språk i sig kan vara multimodalt/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 exempelvis 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 genrehybrid 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?

Musiken är nonfigurativ, och kan inte entydigt identifieras med några moment i den yttre världen. Men den är samtidigt högst artikulerad och bestämd i sig själv och därigenom återigen jämförbar (om än förmedlat) med den samhälls- lliga realiteten. Den är ett språk som saknar begrepp. Bestämtheten räcker till för ett kollektivt, disciplinärt beteendemönster; dess begreppslöshet förhindrar önskade frågor. (Adorno, 1976, s. 53)

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

Kontrastiva tankar

Cultural studiestraditionen var en del i det paradigmskifte som skedde på 1960-talet, när meningen i ett verk började förskjutas från producent och/eller verk till konsument. Tidigare i detta arbete har vi uttryckt tankar om att just denna vändning ligger till grund för varför vi arbetar med reception på det sätt vi gör inom KME- utbildningen idag. Adorno var en av dem som blev kritiserad av Cultural studiestraditionens anhängare bland annat genom sin positionering mot kulturindustrin. Det kan därför ses som utmanande att citera honom i och med att KME teoretiskt ansluter sig till den sist nämnda traditionen. De uppfattningar inom kollegiet som inte representerar Birminghamsskolans grundsyn blir därför också utmanande. Att använda källor som kan ses som kontrastiva är följaktligen ett medvetet val i denna studie.

Musik - känslöberättelser

Musiken förmedlar känslöberättelser. 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 intryck 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 svårigheten. Musiken är ju exempelvis inte representerande i den meningen som bilder är representerande.

Vad vi kan utläsa står språkligt yttrande i denna del av intervjun för verbalt språk. I detta citat framkommer just att olikheterna i hur olika språk kommunicerar också är kopplat till vad som kommuniceras. Vi menar att begreppet innehåll kopplat till musik kan ha betydelsen av ljudliga berättelser som inte nödvändigtvis entydigt kan "identifieras med några moment i den yttre världen" (Adorno, 1976, s. 53), exempelvis känslöberättelser. Detta innehåll kan ses som en kvalité i musikens språk. Vid musikkommunikation kan Sterns resonemang prövas. Musik tas in via ett sinne (auditivt) och med vår tvärmodala förmåga (amodal perception) överförs detta till andra sinnen. I den tvärmodala förmågan är känslor av betydelse för helhetsupplevelsen. Stern (2003) refererar i sina teorier till de traditionella eller darwinistiska kategoriaffekterna/känslokategorierna avsky, vrede, glädje, sorg et cetera. Då musik sällan består av representerande ljud ser vi det som högst förståeligt att just musik ofta åstadkommer helhetsupplevelser på det sätt som Stern beskriver dem. Är känslor en del av dessa upplevelser samtidigt som musik utspelas över tid ligger det nära till hands att beskriva musik som känslöberättelser.

Musik kan framkalla en sinnesstämning. 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 känslointoning kan således ske genom musiken.

Det måste ändå påpekas att det kan kännas för begränsande att beskriva musik som endast känslöberättelser. Den är som Adorno (1976) beskriver högst artikulerad och bestämd i sig själv. Att förmedla musik måste vara möjligt med musikens beståndsdelar som innehåll, exempelvis form, tempo, rytm, frekvens och klang utan att de beskrivs som känslor.

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 intryck.

Ovanstående är naturligtvis ett antagande men vi har sett bland våra informanter att de som arbetar med mottagande av musik i högre grad än de som arbetar med bild startar med att koppla lyssnarens möte med musiken till känslor och inre upplevelser än de som arbetar med bild som ofta i ett första skede diskuterar den representativa bilden i förhållande till andra intryck från den yttre världen, vilka är förbundna med inre känslor och upplevelser. I de fall som beskrivs i vår studie där den yttre världen initierar mottagandet används oftare ord än om den inre världen skulle göra det. När den inre världen initierar mottagandet är det vanligare att ta emot och svara icke-verbalt. Nu är det naturligtvis så att dessa slutsatser dragits utifrån ett mycket begränsat material, men vi ser det ändå som en iakttagelse som är intressant att utgå ifrån. I Lindberg (2002) knyts tankar om musikens sinnliga omedelbarhet till hörselsinnet. Synen är till skillnad från hörseln ett avståndssinne. Örat kan sägas vara öppet åt flera håll och förmår skapa en känsla av att vara innesluten i en kokongliknande värld (s.1).

Nu har teorier om att tänka på språk utifrån perspektiv förknippade med den yttre och inre världen beskrivits utifrån bild och musik, vilket också kan provas på andra språk. Viktigt är dessutom att påpeka att även musik ibland, till exempel i programmusik, strävar efter att representera den yttre världen. Musik kan innehålla nonfigurativa ljud som lyssnaren direkt kan associera till, exempelvis steg på grus eller en dörrklockas signal. I dessa fall blir musiken i högre grad representativ. Fornäs, Lindberg och Sernhede (1988) beskriver detta på följande sätt: "... musiken innehåller entydiga signaler av olika slag, som t ex melodiska motiv som direkt refererar till annan musik eller till utommusikaliska ljudhändelser" (s. 248).

I de fall då uttrycken är nonfigurativa kan detta innebära problem för en rekonstruerande analys som rör sig i det skrivna ordets medium. Alla språkerfarenheter är inte omedelbart verbaliserbara. Naturligtvis kan även visuella uttryck vara nonfigurativa. Det finns pedagogiska tankar om arbete som utgår ifrån bildens färglära och hur färgerna kan förknippas med känslor och upplevelser. Färger och former fungerar här i främsta rummet som betydelsebärare. Detta var dock ingenting som våra informanter som arbetade med bild nämnde och därför har vi valt att utesluta det från vårt resonemang. För de lärare vi intervjuade var i första hand representationen med den yttre världen i fokus, ett berättande i form av ett temainnehåll. Margareta (se s. 37 i detta arbete) berörde detta när hon beskrev bilder som väldigt berättande om de inte var gjorda av en rektangel, cirkel och lite färger.

För vi över dessa tankar om den yttre och inre världen till dramapedagogik så innefattar själva pedagogiken olika språk och beroende på hur dessa kombineras förhåller den sig i olika grad till den yttre och inre världen. Dramapedagogiken som av många kallas enbart drama är inte i sig själv ett språk liksom musikpedagogiken inte heller är det. Däremot kan musik sägas vara ett språk som i sig självt är mångspråkligt genom att exempelvis innefatta både verbala och icke-verbala ljud. Utifrån våra intervjuer kan vi säga att känslor och förhållningssätt kan vara innehåll i dramapedagogiken, som bearbetas i rummet genom möten. Dessa innehåll förankras i möten mellan människor. Själva mötet i sig kan också ses som ett innehåll. Känslor och förhållningssätt används som tidigare beskrivits som ett temainnehåll, där ord på olika sätt kan vara en

del, men även som kommunikation via enbart kroppsspråket. Orden kan på detta sätt förbindas med en ”reell” känsla i kroppen. Här skulle vi vilja påstå att orden som tidigare beskrivits som ett precist språk blivit precist i en annan mening, då de förbundits med och förankrats i en erfarenhet i kroppen. Naturligtvis kan dessa temainnehåll bytas ut, exempelvis skulle ett matematiskt innehåll kunna bearbetas dramapedagogiskt. De språk som framförallt utifrån våra intervjuer ingår i dramapedagogiken är kroppsspråk och verbalspråk. Vi låter oss förstå utifrån de intervjuade kollegorna att de av Stern (2003) beskrivna *relaterandedomen* är viktiga komponenter i det pedagogiska mötet, vilket vi kommer att beskriva mer i de två sista beskrivningskategorierna.

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 poängterar 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).

Kommunikationen sker med tecken som var för sig är helheter som inrymmer en betydelse. Denna helhet består av en innehållssida och en uttryckssida. Här används också begreppet innehåll, vars innebörd vi tidigare i detta arbete resonerat om. I Saussures teori kopplas detta till verbalspråket (Kjørup, 2004; Barthes, 2007). Verbalspråket ses i skrift eller hörs via tal. Om vi utgår från tidigare resonemang är både skriften och talet påtagligt representativa för den yttre världen. Säger någon ”stol” vet vi vad detta är medan ”fåtöljen” förmedlar både att det är en speciell sorts och en specifik stol som skildras. Vi kan på ett tydligt sätt koppla orden till erfarenheter vi tillskansat oss från den yttre världen. Även om det handlar om något så abstrakt som känslor, kopplas våra erfarenheter till reella händelser i den yttre världen. Exempelvis om man deltar i ett samtal om att vara arg kan detta kopplas till tillfällena då man befunnit sig i en situation där man själv eller någon annan blivit arg. Den erfarenheten har man med sig och kan på så sätt förstå tecknet. Vi kan alltså prata och resonera om en känsla, exempelvis skillnaden på tecknen ilska och upprördhet, men det är först när vi själva har en reell upplevelse av tecknet som vi kan säga att vi förstår dess innebörd. Ord behöver därför vara förankrade i reella upplevelser. Även då ord används i exempelvis sagor eller som metaforer kan de förstås utifrån tidigare erfarenheter, men i dessa former är kopplingen inte lika direkt. Detta teckenteoretiska resonemang i jämförelse med informanternas tankar är ett sätt för oss att försöka förstå receptionspraktiken inom KME-huvudämnet.

Musik - tecken

Om vi nu ser musik utan ord som språksystem och samtal, vilket är då musikens minsta betydelsebärande enhet, tecken? Kan en ton ses som ett tecken? Det kan den uppenbart i vissa fall, när tonföljden och/eller klangfärgen identifieras med något bestämt i yttrevärlden, till exempel en dörrklocka. Om vi resonerar med hjälp av Saussures språkteori skapas betydelse genom skillnaden mellan olika betecknande (i det här fallet ljud/toner) snarare än genom tecknets referens till en extern värld (representation). Kan man på motsvarande sätt säga att tonen C får sin betydelse genom att inte klinga som D eller E? Det kan den väl bara i en given kontext (ett musikstycke, ett tonspråk, en kultur). I strukturalistisk populärmusikforskning talar man ibland om *mussem* som minsta betydelsebärande enhet (Middleton, 1990; Lindberg, 1995). Ver-

kets form samt hur tonerna inom verket är formade utgör exempel på större betydelsebärande enheter med en innehållssida och en uttryckssida. Tönen i sig representerar alltså inte självklart någonting i den yttre världen. Den representerar primärt sig själv i relation till andra toner. Det är denna kvalitet, nedbruten till minsta enhet, som Adorno (1976) beskriver som att musiken är begreppslos och högst artikulerad och bestämd i sig själv.

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 begreppsförråd kopplat till musikens kvalitéer. 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). Är det 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.

Börjar vi som musklärare stänga in oss själva i detta resonemang? Synsättet närmar sig de resonemang modernismens företrädare förde för att åstadkomma folkbildning i musik, vilket även var målet med undervisningen i skolan från 1955-1980 (Skolverket, 2005 s. 16-17). Är musik så obegriplig och svår att den utesluter var och en som inte har utvecklat förståelse för fackmannens metaspråk? Ja, på sätt och vis. Men om vi vill göra en beskrivning av musikens innehåll behöver vi begrepp förankrade i musikens specifika kvalitéer och precis som inom verbalspråket behöver vi förstå språket för att kunna tala det. Å andra sidan är det av värde att vi inte låser oss vid redan befintliga begrepp utan ser möjligheterna i att genom ”ett kreativt bruk av vardagspråk kunna fånga någonting som ringar in det som ska beskrivas... På ett visst stadium är det ju faktiskt så att ett begrepp snabbar på en läroprocess ganska mycket” (Tor). Frågan är var vi menar att musikens mening finns, i dess språkssystem eller i den kontext där den används? När grundskolans samtliga kursplaner reviderades år 2000 gjordes i musikkursplanen en fokusering på musicerande och skapande. Det gemensamma musikutövandet blev grunden för musikupplevelse och lärande (Skolverket, 2005 s. 18-19). Senaste revideringen innebär att praktik kommer före teori, vilket exempelvis betyder att musicerande, de toner vi spelar, ska föregå notkunskap. Teorin bygger på en erfarenhet och blir således inte tom. Musikens betydelse har flyttats till den kontext där den används. Det är i denna kontext val måste göras mellan om och i så fall hur mottagaren blir viktig i förståelsearbetet, samt på vilka sätt musikens innehåll är och blir meningsbärande, vilket inte utesluter gemensamma begrepp. Liksom Tor menar vi att dessa i ett visst stadium snabbar på en läroprocess.

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 Rytmikens 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, längd, klang, form, karaktär samt det eventuella innehåll 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 Rytmetikmetodikens 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 förnimmelselförmåga 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 kvalitet, 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 gestaltungsformer 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 gestaltungsformer. Även här poängteras den tvärmodala 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 tecknets underskott på (fixerade) signifiéer. Istället finns ett överskott av signifier (se s. 18 i detta arbete). Överskottet på signifier 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-

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

Återigen vill vi knyta an till diskussionen om att musik handlar om känslor. Vi konstaterade förut att musik kan ses som känslöberättelser, men att det ändå är viktigt att poängtera att vi anser att det är att begränsa musikens innehåll. Musik handlar om kommunikation med exempelvis form, tempo, rytm, frekvens och klang. En åtskillnad behöver göras. Är musiken i sig berättelser som förmedlar känslor eller knyter musiken med sina speciella kvalitéer direkt an till känslor och sinnen utan att ta vägen om det verbala språkcentrat? Stern (2003) har i sin teori anslutit sig till Langer (1967) som har föreslagit en väg från perception till känsla. Översättning från perception till känsla inbegriper en omvandling från perceptioner till virtuella former. Översättningen inbegriper en omvandling från perception av tid, intensitet och form via ett tvärmodalt flöde till upplevda vitalitetsaffekter hos oss själva. Vi menar att detta är ett klarläggande av vad känslöberättelser innebär. Musiken är med sina specifika kvalitéer inte detsamma som känslöberättelser. Vid perception av musik kan däremot musiken översättas till känslor. Som tidigare beskrivits är här även vitalitetsaffekten viktig. Musikens innehåll består av parametrarna tid, intensitet och form och det är dessa som kan översättas till emotioner. Dessa parametrar, vitalitetsaffekter, blir till exempel synliga genom rörelse i rummet utan att för den skull vara detsamma som emotioner. En konsekvens av detta resonemang är att musik alltså inte är känslor och av denna anledning vore det en begränsning att vid musikreception endast använda känslor för att beskriva och tolka musiken. Musiken är bestämd i sig själv och begrepp för att beskriva musikens specifika kvalitéer behöver i varje sammanhang gemensamt utvecklas samt förmågan att med musik och andra kommunikationsformer visa och ge svar på dessa. Däremot kan musik överföras till virtuella illusioner av känslöförlopp, vilket är vanligt då det i det musikaliska tecknet finns ett överskott av signifianter och underskott på (fixerade) signifiéer. Vid arbete med musik och musikreception är det därför naturligt att låta musiken frambringa känslöförlopp och använda dessa både som mål och medel.

Musiken även denotativ

Ovanstående beskrivna receptionsförfarande då receptionen startar på konnotationsnivå, 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 svårtillgängligt fackspråk, 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.

Jag har inte analyserat följderna av om medvetenheten om vad jag ser och hör [och] eventuellt fysiskt känner kan begränsa den emotionella upplevelsen. Min egen upplevelse är ju att som professionell musikh människa...akta mig så att jag inte styckar sönder min egen upplevelse. Jag måste ibland koncentrera mig på upplevelsen som sådan för att inte lyssna efter kvartsextackord hos dansbasisten. Naturligtvis kan sådan här intellektualisering eller vad vi ska kalla det av upplevelsen störa den emotionella delen. (Inge)

Men i en pedagogisk situation kan vi lära oss utav att intellektualisera det vi varit med om och då kan vi bli tvungna att sabba vår upplevelse som Inge uttryckt det. Det viktiga är då att vi är medvetna om att ”OK nu sabbade jag upplevelsen” och att vi har ett syfte med det valet. Stern (2003) återkommer till detta faktum flera gånger. Verbal-språket ger tillträde till en mer omfattande kulturell gemenskap, men samtidigt riskerar också styrkan i helheten av den ursprungliga upplevelsen att gå förlorad. Medvetenheten om denna realitet tror vi kan ha betydelse för iscensättandet av lärande. Vi som pedagoger behöver vara uppmärksamma på vilka kvalitéer vi vill poängtera utifrån det syfte vi har med varje tillfälle då mottagande av musik genomförs.

I den metodiska struktureringen av receptionsprocessen inom MEP-utbildningen motsvaras det första steget av denotation och det andra av konnotation. Vi konstaterar att informanterna primärt ser musiken som konnotativ och samtidigt har vi inom KME-utbildningen under en tid främst använt oss av denotation som första steg. Vad innebär detta för mottagande av musik? Det har framkommit i intervjuerna att musikreception inte förekommer så ofta. Ett sätt att utveckla receptionsprocessen vore att tillsammans jämföra hur olika språk mottas och fundera över hur receptionsförfarandet utifrån detta kan organiseras. Något som kan komplettera denna diskussion är arbets-sättet *Rörelseform* vilket tidigare omnämnts. Om vi beskrivit rörelseformen som ett sätt att framställa musiken denotativt, kan även den konnotativa nivån finnas. Tillsammans görs genom rörelse och improvisation associationer som är gemensamma i gruppen. Dessa fastläggs sedan i gestaltningen och blir synliga samtidigt med den denotativa nivån i den slutgiltiga formen. För att detta ska kunna ske måste en gemensam reflektion göras och denna sker integrerat i processen fram till färdig produkt. Allt detta kan göras utan ord och under en skapande process. Även musik beskriven i bild kan hanteras både på denotativ och konnotativ nivå. Utifrån egna erfarenheter är exempelvis arbete med grafiskt partitur ett sätt att beskriva och tolka musiken.

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)

Malm (2006) jämför också grundskolans kursplaner (2000) för att identifiera likheter och skillnader mellan ämnena bild, musik och slöjd. Hon gör reflektionen att det är invecklat att ta steget fullt ut och betrakta de tre ämnena som språk, vilket vi kan instämma i. Anledningen till det är inte att musikkursplanen inte betonar kommunikation. Undervisningen ska sträva mot att eleven ”utvecklar förmåga att själv skapa musik för att kommunicera tankar och idéer”.

Musicerandet som genom revideringen 2000 sattes i fokus visar också på att musiska vara ett kommunikationsämne men inte nödvändigtvis i en semiotisk diskurs. Musik kan inte på grund av sina separata kvalitéer, vilka vi har för avsikt att lyfta i denna beskrivningskategori, med självklarhet sägas vara ett språk. Utgår vi däremot ifrån att språk är en kommunikationsform, utan att alla språk måste rymmas under samma semiotiska teckenteori, är det möjligt. Som en förlängning av detta ser vi en komplikation med att använda ett sorts receptionsförfarande som bygger på en teori, i detta fall en teckenteori. Däremot har vi utifrån detta resonemang kunnat se att det finns kvalitativa skillnader på olika språks meningsskapande och blivit medvetna om att detta måste få en avgörande betydelse för hur vi inom KME-utbildningen organiserar och talar om reception.

Tolkning och olika språk

Precis som inom strukturalismen bygger poststrukturalismen på den semiotiska teckenteorin men istället för att söka sammanhang i texten som slutet enhet hävdar den att textens betydelse aldrig går att hålla fast, den förlorar sig i andra texter och kontexter. En poststrukturalistisk tolkning innebär därför att visa på sprickor, motsägelser och möjliga andra betydelser, texten ”dekonstrueras”. Barthes (1977a), strukturalist och senare en av de ledande poststrukturalisterna, var en av dem som genom essän *Rhetoric of the Image* började applicera semiotisk teori på fler språk än verbalspråket. Även exempelvis bild och film blev nu texter som bestod av tecken. Det vidgade textbegreppet blev ett faktum. Utifrån denna breddning av teckenteorin kan vi idag säga att exempelvis musik är ett språk. I föregående avsnitt kom vi fram till att det inte bara är språket i sig som avgör hur vi tolkar det vi mottar. Flera andra faktorer avgör detta. Genomför vi en reception tillsammans med andra blir detta tydligt genom andras berättelser om hur de uppfattat och tolkat det som kommunicerats. Berättelserna är dessutom beroende av i vilken kontext vi befinner oss.

För mig är syftet med reception att synliggöra olika uttrycks innehåll och hur människor ser och tolkar dem 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, musikj singlar...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.

Frågan är om vi inte inom KME-utbildningen borde utveckla ett kunnande, där vi blir bättre på att beskriva ordlösa ljud, vilket musik består av. Lindberg (2002) beskriver att språk i modern lingvistisk mening bygger på arbiträra tecken. Det innebär att ljud och mening kan skiljas åt. Av denna anledning kan dessa tecken avskilja sig från den värld de hänsyftar till. Ett temainnehåll är för oss förknippat med att det språkligt består av arbiträra tecken och kan beskrivas med verbalspråket som avgränsning. I musik är förhållandet det motsatta, vilket kanske är en förklaring till att mottagande av musik inte med samma självklarhet genomförs med semiotisk reception. Som tidigare nämnts återfinns musikens mening framför allt i det som den konnoterar. Detta resonemang har sina likheter med det som framkommit genom vår empiri att ett ljudligt innehåll berör och skapar mening utan att det förenas med ett temainnehåll.

Amodal perception

Det finns en risk att om estetisk kommunikation benämns *oprecis* låter det ofördelaktigt till skillnad från diskursiv kommunikation, som kan specificera och vara *precis*. Men så behöver det inte alls vara enligt en av våra informanter. Här använder vi diskursiv i den mening som beskrivs i Svenska akademins ordbok (2007), nämligen att erfarenheten nås successivt genom att olika moment i innehållet samlas. Erfarenheten nås inte direkt genom sinnena utan genom verbalspråklig strukturering.

Det är just det som är styrkan med estetik, att dom [olika sätt att kommunicera estetiskt] inte är precisa, att dom just sätter igång konnoterande 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 fortfarande 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)

I samband med att vi beskrev möjligheten att förankra förståelse kroppsligt framkom vår uppfattning om att distinktionen mellan precisa och oprecisa språk är missvisande (se s. 45 i detta arbete). Problematiken med användningen av ordet *precist* finns även i ovanstående hyllning av det *oprecisa*. För oss är det nämligen *precist* när kommunikation innefattar helheter som består av både verbal och icke-verbal kommunikation, vilka inte enbart preciserar genom ord utan orden blir även förankrade kroppsligt och blir på så sätt mer precisa. Alltså, vi är tveksamma till hur ordet *precist* används men instämmer ändå i Tors poäng att styrkan med estetiken just är att den inte särskiljer så mycket som det diskursiva språket, den håller istället samman. För att underbygga detta vänder vi oss till Sterns teorier om amodal perception (Stern, 2003). Brodin och Hylander (2002) som resonerar utifrån dessa teorier menar att de konstnärliga uttrycksmedlen kan överbrygga klyftan mellan sinnliga/amodala helhetsupplevelser och det verbala diskursiva språket. Orsaken till klyftan finner Stern i barnets socialisation. När barnet går från ett icke verbalt till ett verbalt sätt att relatera/kommunicera med andra människor får upplevelserna två liv. I denna nya domän särskiljs upplevelsen från sin ursprungliga helhet. Brodin och Hylander (2002) beskriver hur de amodala

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.

Flera forskare har utifrån sitt perspektiv relaterat till förhållandet mellan sinnliga upplevelser och diskursivt språk, det Brodin och Hylander benämner klyftan. Adorno uttryckte det på följande sätt: ”Det verbala uttrycket är dessutom redan filtrerat, och dess kunskapsvärde för de primära reaktionerna är problematiskt...” (1976 s. 14). Utifrån ett musikperspektiv understryker även Langer (1958) att musikens innebörd till fullo inte kan uttryckas med ord: ”*Musiken artikulerar former som språket icke kan framställa*” (s. 254). Detta kan vara en anledning till att det många gånger känts begränsande att försöka sätta ord på upplevelsen av musik. Lindberg använder termerna brus och diskursiv mening:

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

Vi vill visa på betydelsen av det som Lindberg kallar *brus* och bland annat genom Sterns relaterande teori göra det mer begripligt. Bruset anser vi kan jämföras med det som Stern (2003) rubricerar amodal perception. Han talar även om amodal representation, en abstrakt representation som innefattar form, intensitet och temporala mönster.

Vi kan utifrån detta resonemang prata om representation både av den inre och yttre världen. Bruset blir på detta sätt inte så diffust. Genom amodal representation kan bruset bli synligt, hörbart och kännbart men inte med självklarhet talbart. Representationer av den abstrakta inre världen kan genom estetiska uttryck få gestalt. I estetiska uttryck kan både den diskursiva meningen och den amodala helhetsupplevelsen få plats och på så sätt bli mer precis då den representerar både den inre och yttre världen.

Detta är en pedagogisk vinst. Om reception genomförs på en produkt som föregåtts av en produktion där ett innehåll bearbetats både diskursivt och amodalt 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.

För att vid kommunikation knyta den diskursiva meningen till den amodala helhetsupplevelsen har ofta just tecken som inte fixerats till något de refererar till, något betecknat, ansetts betydelsefulla. Resonemanget utgår nu ifrån en semantisk kontext då ett betecknat, ett innehåll, är något talbart. Lindberg (1995) menar att det uppstår en semantisk ambivalens när det inte går att fixera tecken till något de refererar till. Lindberg ger pulsen i rockmusiken som exempel. Pulsen i musiken är kroppsligt förnimbar men som tecken ej avgränsat i något betecknat. Pulsen är inte för den skull meningslös utan i allra högsta grad betydelsefull vid exempelvis en musikreception av rockmusik. Rockmusiken och i detta fall pulsen öppnar genom sin osäkerhet om vad den hänsyftar på upp för ”kontakter med psykets primitivare nivåer och därigenom också för att hålla samman det moderna vardagslivets splittrade subjekt” (Lindberg, 1995, s. 18). Detta är ett exempel på en bro i form av ett konstnärligt uttrycksmedel över den klyfta Brodin och Hylander (2002) nämner om. Vi har valt att inte knyta an till Freuds psykoanalys utan väljer att bygga våra teorier på Sterns utvecklingsteorier,

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 monotont kroppspass utfördes blev den totala närvaron tydlig, vilken kan kopplas samman med den första relateradedomänen. Hon var tillsammans med andra och musiken utlöste en stark känsloupplevelse. ”Kroppsliga processer och sinnesförmågor 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 riktigt medveten om varför. Jag tycker det är jättespännande. 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 betydelsebärare 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.

De länkar som saknas är de som gör att musik inte till fullo kan inrymmas i en semiotisk teckenteori i och med att dessa tecken inte kan fixeras. Detta blir för oss bland annat synligt genom Sterns teori om amodal representation. I samband med att vi studerat tidigare aktuell receptionsforskning knuten till musik har liknande iakttagelser gjorts som bekräftat våra tankar. Exempelvis beskriver Lindberg (1995) hur han använder sig av kompletterande teorier för att undersöka hur texten bidrar till att ge en rocklåt mening. Studien bygger på litteratur- och musikvetenskap, psykoanalys och kulturteori men hålls samman av en modifierad poststrukturalistisk ram. Endast vetenskap som bygger på språkteorier räckte inte. Langer (1958) lyfter i sina resonemang olika perspektiv om musik som språk eller ej. ”Från logisk synpunkt har musiken icke språkets karakteristiska egenskaper – åtskiljbara termer med fixerade betydelser, och syntaktiska regler för härledning av sammansatta betydelser...Bortsett

från några få onomatopoetiska temata, som blivit konventionella – göken, hornsigalet och möjligen kyrkklockan – har musiken ingen bokstavlig betydelse” (s.253). Musiken 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.

Mångspråklighet/Intertextualitet

När våra kollegor beskriver sina erfarenheter av reception och berättar om hur de tänker sig ett fortsatt arbete med reception står mångspråkighet och intertextualiteten 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 mångspråkligheten som en del av intertextualiteten. Olika sorters texter möts i verket, för att dekonstrueras under receptionen. ”Ur receptionestetisk 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 förankra 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 framträder, 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 ut sig i herdedkläder och gestaltade personerna i romanen. Dessa 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 omformats 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.

I receptionshistorisk analys ingår att se på hur olika verk tagits emot och omformats till en ny form, exempelvis ett slags dramasvar som tidigare nämndes. Betecknandeprocessen (se s. 19 i detta arbete) fortsätter men med olika estetiska svar. Utifrån detta perspektiv är det fullt förståeligt att receptionestetik är detsamma som receptionshistoria (Gripsrud, 2002). I en diskussion med en student efter ett receptionstillfälle då olika estetiska svar prövats, sa denne att det kändes som om receptionen inte fick något slut om inte ord användes. Detta tål att tänka på. Förväntas ett slut? Finns det något slut? Är det inte just det som är poängen, att upptäcka att det inte finns något slut? Betecknandeprocessen fortsätter men i olika former. När andra språk än det talade används vid reception kan andra kvalitéer blir mer tydliga, men det är kanske inte dessa som förväntas, därför upptäcks de inte. En annan svårighet kan också vara att inte kunna handskas med dem.

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-

gare nämnts (se s. 18 i detta arbete), för att en verbaltext visar på i vilken riktning bilden ska förstås medan avbyte innebär att ord och bild står var för sig men kompletterar varandra och ger betydelse åt helheten när de läses tillsammans. Image-textanalys 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 associationer i en viss riktning, och musiken tvingar dem in under sin struktur, förlänger en stavelse här, förskjuter en accent där, framhäver vissa associationer och undertrycker andra. (Lindberg, 2002 s. 4)

Orden och tonerna förankrar 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 skiftar med genre, kontext och lyssnarstrategi” (s. 4), vilket vi instämmer 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 förmåga 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. Egentligen är detta avsnitt om mångspråkighet och intertextualitet centralt, då vi inom KME i första hand arbetar med sådana texter. Det går inte heller att komma ifrån att de texter som omger oss i samhället är mångspråkliga. Kanske har de mångspråkliga texterna nu blivit en självklarhet för oss och därför blir de olika språkens kvalitéer i blandformerna 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 mottagare. 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 vissa 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 mottagandet, inte i samma utsträckning blir uppenbara vid reception, då analysmetoder används som inte riktar uppmärksamhet på dessa. Det blir till exempel tydligt när det gäller musik.

Reception och KME

Reception med utgångspunkt i lingvistik har genom sin form på lärarutbildningen i vissa avseenden satt fokus på verbalspråket och när denna form av reception överförs på olika språk, utan att reflektera över deras separata kvalitéer, har det funnits risk för att missa helheter. Av denna anledning anser vi att vi missat mötet via olika relaterandedomäner 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.

Språk förhåller sig till tid på olika sätt. När en bild, (ej rörlig), kommuniceras finns den i sin helhet framför mottagaren, sedan är det upp till denna att fördjupa sig i bilden. Musik kommuniceras bit för bit, passerar genast förbi och blir ett minne. Själva produktionen påverkas även på så sätt att om musiken är *personifierad*, kan själva framförandet förberedas, men det fastläggs inte förrän vid själva genomförandet. Bilden däremot fastläggs innan mötet med mottagaren.

Musik är ju ett slags nutillstånd. När vi förmedlar någonting så gör vi det i ett nu och den förmedlingen finns ju bara då. Sen kan man ju dokumentera den på olika sätt men personifierad så har du ju en kommunikation som du gör direkt i ett sammanhang som inte kan ersätta den och den processen är ju lite annorlunda än om man sitter och målar till exempel när man hela tiden kan jobba med sitt konstverk tills det är färdigt. När du ska jobba med musik krävs framställning i ett nu. Jag kan inte säga det på annat sätt än i ett nu. (Stina)

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)

Vid genomläsning av intervjuerna finns en tvetydighet om vad som menas med produktion. Ibland jämföras begreppet med produkten. Ordet förstås också utifrån att de som producerat den deltar vid mottagandet. I ovanstående citat som beskriver visuella kommunikationsformer blir detta tydligt. I det andra citatet framgår det även att produktionen/produkten är färdigställd innan receptionen. Här finns skillnader gentemot exempelvis musikproduktion som framförs "live".

... det är ju det som är den musikaliska kommunikationen. Att den feedback du får sätter ju igång nya mekanismer hos dig och det sker ju i den kommunikationen just då. Så det är ju ingenting som man direkt kan förutsäga att så här kommer det att bli. Utan tvärtom är det ju [en] väldigt flexibel, kreativ situation man befinner sig i när den kommunikationen är. Och så måste du ju vara beredd på att du kanske får ett annat svar än vad du tänkt dig och då får du ju formulera dig på ett annat sätt. (Stina)

Utifrån Stinas citat blir det tydligt att produktionen inte nödvändigtvis behöver vara detsamma som produkten. Produktionen är istället en förberedelse för själva produkten som i sig är en process. Här kan också tilläggas att kommunikation inte enbart sker med publiken utan även mellan dem som musicerar om det är fler, vilket också påverkar slutresultatet.

- *Ibland 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.

Ibland 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.

... att reflektera i handling. Genom att göra saker, genom att sjunga eller spela så har jag ju också en slags reflektion. Jag avgör hur jag ska göra detta. Hur ska jag spela här, eller hur ska jag sjunga här? ... det är inte alltid att reflektionen sitter i att man tänker, resonerar om någonting som man har gjort utan det handlar om att göra dom rätta avgörandena i den situationen som man är. Och då innebär det att man använder sin kommunikation. Man använder sitt språk. (Stina)

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).

Heiling (2000) beskriver hur den antropologiska kulturdefinitionen omfattade ”...i stort sett all mänsklig aktivitet och de föreställningar och värderingar som kunde knytas till denna. Den utgångspunkten fokuserar aktiviteten snarare än innehållet, musicerandet snarare än musiken” (s. 36). Det sociala samspelet fick därmed ett ökat värde för hur och var musikens betydelse återfinns. Detta anser vi kan jämföras med hur ”textens” mening har förskjutits från producent och/eller verk till konsument.

Om nu den antropologiska kulturdefinitionen fokuserar musicerandet snarare än musiken så sätts aktiviteten i centrum. Hur kan detta jämföras med vår KME-praktik som präglas av denna kulturdefinition? Kan vi när vi ser tillbaka på de senaste åren säga att aktiviteten står i centrum för vårt sätt att arbeta med reception? Ja, på sätt och vis.

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 självklart 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 *reflekterande 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 genomfördes 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 självklarhet avslutas med en produkt utan som i sig själva kan sägas vara en produkt uteblev också.

Reflektion i handling är även ett begrepp som Schön (1987) redogör för. *Reflection - in - action* innebär i hans fall ett reflekterande där utövaren gör bedömningar och avgöranden i sin handling. Ett exempel kan vara samspel musiker emellan. Någon i gruppen spelar en fras som någon annan direkt genom avgöranden och bedömningar ger ett musikaliskt, icke-verbalt, svar på. Exemplet vi här ger är även ett exempel på reception i handling. I musikkommunikation kan reflektion i handling ske utan att du har någon att spela med, dina egna handlingar interagerar medvetet med varandra. Reception i handling kräver däremot en aktiv mottagare. Handlingen måste ske över tid och genom möten här och nu i ett gemensamt rum. Tid måste avsättas för möten. Naturligtvis kan reception i handling även genom den tekniska utvecklingen bli möjlig i "nätbaserade" rum ett faktum som vi i denna uppsats valt att utelämna. Om vi hade valt att även ta med detta perspektiv i resonemangen skulle inte mötet mellan kroppar i gemensamma rum på samma sätt ha varit av betydelse för reception i handling. Gemensamma mötesplatser hade däremot fortfarande varit viktiga. För att alla sinnen ska bli del av lärandet behövs att våra kroppar möts. Vi tror oss också kunna säga att denna aspekt inte påverkar de olika kommunikationsformerna på samma sätt och att vi möts i reella rum fortfarande är av betydelse. Att exempelvis musikreception påverkas av om den utförs i fysiska eller om den utförs i nätbaserade rum är vi säkra på. Vi förmodar att påverkan innebär att vissa av musikens separata kvalitéer sätts i bakgrunden respektive framträder i de olika miljöerna. Dessa antaganden lämnar vi till vidare forskning.

Ovan nämnde vi att reception i handling just var utmärkande för pedagogiskt arbete med vissa kommunikationsformer vilket musik utifrån grundskolans kursplan (2000) är ett exempel på. För att kunna göra medvetna val i en handling krävs ett kunnande som blivit så implementerat i ditt handlande att aktiviteten kan genomföras automatiskt, kunskapen sitter i ryggmärgen. Detta benämner Schön (1994) som *knowing - in - action* (se s. 14 i detta arbete). Vi kommer när vi skriver endast action/handling mena *knowing in action*, en handling fränkopplad reflektion. Ur ett musikperspektiv handlar detta om att du som utövare behöver kunna musicera för att kunna delta i reflektion i handling. När det däremot handlar om reception i handling och musicerande i grupp behöver alla deltagare kunna musicera. I en mångspråklig reception i handling behöver inte alla kunna utöva samma språk. Om det som förmedlas består av ett musikinnehåll kan exempelvis detta ske genom inre representation i form av rörelse. Det som möjliggör reception i handling av ett musikinnehåll är att de språk som används i kommunikationen kan ingå i ett pågående skeende över tid med alla deltagare närvarande under den period som det utspelas. Rörelse är som tidigare nämnts mycket ändamålsenligt i en musikreception i handling och självklart är även ett utbytt förhållande lika adekvat. Just denna ändamålsenliga relation, musik och rörelse emellan, ligger

till grund för Rytminen. 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 parterna tar initiativ till att föra och följa den andres idéer och på så sätt skapa ny mening tillsammans. Rytminens 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 möter mottagaren.

Ett musikverk är inte riktigt klart förrän det har spelats. I beskrivningsdelen av denna kategori presenteras Stinas tankar om detta. Hon säger att musik förmedlas i ett nu och är musiken personifierad är processen fram till färdigt verk inte över förrän framförandet är slut. Margaretas syn på samma sak är att musiken löper medan bilden serverar allt på en gång. Visst kan musik också fastläggas i verk men i mötet med mottagaren måste ett framförande göras, här utesluter vi verk som dokumenterats genom inspelning. Om vi även diskuterat musikreception utifrån inspelade verk hade uppsatsen blivit för omfattande. Därmed inte sagt att inspelningar saknar betydelse, realiteten är snarare det motsatta. Valet gjordes bland annat utifrån upplevelsen av att just reception på "livemusik" saknades inom KME och att aktivt musicerande är något som betonas i skolans kursplaner. Konsekvenserna av uteslutandet blir att vi inte lägger så stor vikt vid en viktig del som idag är vanlig nämligen dokumentation i form av inspelning av musicerandet. Vi är medvetna om detta och vill inte i vår praktik förringa denna pedagogiska vinst men väljer ändå här att utesluta denna sida av musikreception.

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 enbart 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

breda 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. Intryck ges och bearbetas och sänds tillbaka, inte alltid verbalt men utifrån Sterns teori förstår vi att flera domäner samspelar vid kommunikation.

Även då en färdig musikprodukt framförs "live" för publik sker en kommunikation/reception över tid under själva framförandet. Framförandet påverkas bland annat av publiken och samspelet musikerna emellan. Även produkten är en process. Detta skiljer inspelad musik från "livemusik". Här handlar det framförallt om ickeverbal kommunikation men ibland även ord som förmedlas via sång. Ska reception av det färdigspelade verket utföras påverkar tidsaspekten receptionens innehåll. Att all musik sker över tid skiljer ett musikstycke från exempelvis en stillbild. Musiken försvinner och upplevelsen blir ett minne. Dessa aspekter påverkar hur reception av musik utförs till skillnad från exempelvis en icke rörlig bild.

Den pågående processen i en framåtskridande produktion och sedan mötet i presentationen av den färdiga produkten mellan mottagarna och verket samt de nya betydelser som fortlöpande skapas när olika berättelser möts gör att receptionen pågår och tycks betecknande i all oändlighet. En kontinuerlig reception kan förstås utifrån detta. Nya betydelser skapas fortlöpande när olika berättelser möts. De kan urskiljas som olika stora beroende på vilket avstånd dessa möten uppfattas ifrån. Små berättelser kan ses som stora och stora som små. Klart är att de i mötet påverkar varandra, sammanfogas och bildar på så sätt nya enheter. Som vi tidigare nämnt sker en pågående reception i handling under produktionen, men precis som Schön (1987) talar om reflection-on-action kan vi här också tala om reception-on-action, reception om handling. Detta innebär att de som håller på med produktionen stannar upp en stund, gör en reception på den handling som varit, för att sedan fortsätta med produktionen. Detta innebär också att mottagaren möter det färdiga verket, lyssnar och i efterhand med sin tolkning ger en berättelse med ord eller icke-verbal kommunikation. För den pedagogiska situationen är reception om handling viktig för att utveckla ny kunskap och förståelse.

Anledningen till att det ibland kan kännas överflödigt att i efterhand genomföra reception på "färdiga" produkter kan vara att de förgåtts 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 musiksammanhang 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

ändå missar mottagaren. Var finns musikens mening i en musikpedagogs praktik? Är det i aktiviteten/handlingen eller finns även aktiviteten kopplat till en mottagare? Kan trots en till synes aktiv process fokus finnas på verket, då verket enligt ovan kan ses som en aktivitet? Det som utåt kan se ut som ett arbete i antropologisk anda är i själva verket då ett arbete inom det snäva kulturbegreppet.

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 kroppsliga och visuella receptioner i rytmikutbildningen 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.

Sundin (2003) och Westerlund (2002) jämför musikfilosoferna Elliott och Reimer och deras kontrasterande tankar om musikundervisning. Elliott betonar det sociala rum där musikalisk aktivitet äger rum samt gör en betoning på processer och musiken som medel medan Reimers lägger tonvikten på estetisk fostran och musiken som mål. Estetisk fostran innebär att alla barn borde undervisas i de olika konstarterna. Verket betonas och de stora konstverken behöver förstås av eleverna. Sundin menar att ur debatten mellan dessa två har en ökad medvetenhet hos dagens pedagoger växt fram om att både musicerandet och det aktiva lyssnandet är viktigt. Detta har dock inte slagit igenom i praktiken i grundskolan, enligt *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Skolverket, 2005), fastän lyssnandets relativa roll har tonats ner i senaste revideringen av grundskolans musikkursplan för att inte musicerande skulle kunna ersättas av musiklyssnande.

Mötet med våra kollegor har visat på en mångfald av erfarenheter vid arbete med reception, vilket även innefattar tankar om att meningen finns i verket. Hur kombineras dessa erfarenheter med den poststrukturalistiska tanken som finns i MEP-receptionen, som bygger på att dekonstruera verket, öppna upp och se att det finns flera betydelser? Det spännande är att i mötet mellan olika erfarenheter bildas nya tankebanor och utveckling sker. Vi har dragit paralleller mellan det snäva och vida kulturbegreppet och jämfört med meningsförskjutningen från verk till mottagare. Är det dags för en ny beskrivning av kulturbegreppet eller är det så att dessa två definitioner berikar varandra och som dikotomier behöver finnas parallellt? Som vi tidigare beskrivit finns inom vårt kollegium erfarenhet och tankar om var meningen finns. Erfarenheter och tankar om reception kan likställas med både Elliotts och Reimers teorier. Detta bekräftar kanske tanken om att en ny definition av kulturbegreppet behövs. Samtidigt har åsikter om kontextens betydelse varit nödvändig för att vi ska kunna orientera oss i det nya samhället, som bygger på att det finns många olika tolkningar (Gripsrud, 2002). Trots kontextens betydelse spelar verkets innehåll roll för hur vi tolkar det.

Heiling (2000) beskriver hur någonting hände med måluppfyllelsen i orkestern när vikt lades på musikens passepartout, som bygger på att samspela med publiken (s. 215). Innan denna förändring hade fokus varit på musiken i sig och konstnärlig perfektion och när samspelet med publiken sedan fick en större betydelse kunde ändå orkestern nå sina mål i högre utsträckning, vilket även bekräftades av publiken. Visuella aspekter på framträdandet och repertoarval spelade därvid stor roll.

Måste motpoler mellan verk och kontext samt estetiskt och antropologiskt kulturbegrepp förekomma? Kanske för att kunna föra resonemang men i pedagogiska sammanhang behöver de komplettera varandra. Heiling (2000) gör i sin slutdiskussion en sammanfattning av Brassbandets estetiska kod, där konstnärlig perfektion och musikens passepartout behöver samverka. Kanske är detta den nya definitionen av kulturbegreppet. Brassbandets estetiska kod handlar för oss om att musicerandet som handling måste övas upp så att en kommunikation blir möjlig med publiken, mottagarna. När även kontexten betonas uppfylls målen i högre utsträckning. Både musikkunskan (den estetiska koden) och kontexten (musikens passepartout) blir viktiga i meningsskapandet. För att designa en pedagogisk handling omfattande produktion och reception skulle i så fall hänsyn till det nya kulturbegreppet innebära att både verk och kontext har avgörande betydelse för meningsskapandet.

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 innebörd.

Det handlar om en slags grundförutsättning, inställning till hur jag förstår världen, nämligen att det är ett förståelsearbete. Det är ett bildarbete. Jag har en bild av världen, så här är det, och den är aldrig sann. Den bör ju helst stämma överens med andras bilder av världen, så att jag kan kommunicera. Det intressanta är ju egentligen att upptäcka att det är olika bilder vi har. Och denna receptions [funderar] vad ska man säga [funderar] metoden är att visa, synliggöra det. (Erik)

När berättelser möts och blir satta i ett sammanhang, där de perspektiveras utifrån de erfarenheter varje berättare besitter, skapas förståelse. De olika berättelserna behöver en gemensam referensram för att förstås, men det är insikten att det inte finns en sann berättelse utan flera som är förståelsearbetet. Att skapa en arena där alla har möjlighet att göra sin röst hörd utvecklar ett demokratiskt förhållningssätt. Förutsättningar finns för att reception som pedagogisk handling kan bli en sådan arena.

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 göra någonting utav. Först då bibetydelser behandlas som är delade och vi kan förstå varandra blir det fruktbart. Att arbeta strukturerat med reception 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 kollektiv.

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 förståelsearbetet:

Skolans uppgift är att lära barn att hantera sin omvärld, och för att hantera sin omvärld så måste man förstå den. Och för att förstå den så måste man bli varse vad som händer en och försöka förstå varför det händer runt omkring en. När [jag]...ser, hör, känner vad som händer, då har jag en chans att förstå varför jag upplever saker som roligt, frustrerande osv. Då kan det vara möjligt att påverka det. Så det här receptionstänkandet hänger samman med skolans centrala uppgift. (Inge)

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.

Omgiven av mer eller mindre bekanta personer och även sådana som jag inte känner. Belysningen är dämpad och musiken strömmar mot mig, den omger mig, den finns i mig. Jag och musiken, men även vi och musiken. Jag känner en total samvaro både med musiken och dom runt omkring mig. Vi uppfattar varandra med alla sinnen och samspekar genom ömsesidig påverkan, det märks i våra rörelser. Vem som helst kan när som helst välja att bryta kontakten och fortsätta själv eller etablera nya kontakter. Vi har upprättat en gemensam överenskommelse, ett samförstånd oss emellan, det märks. Vi säger inget, sjunger bara med då och då när det är något i musiken vi känner igen. Just nu är jag en del i ett gemensamt meningsskapande. Hur kan jag vara så säker på det? Egentligen är det inget jag för tillfället är förståndsmässigt medveten om men jag är ändå fullständigt klar över det, det känns och kroppen förstår.

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

Inom poststrukturalismen har meningen knutits till mottagaren. Texten får sin betydelse utifrån hur den förstås av dem som mottar den, istället för att man som inom strukturalismen försöker bygga förståelse utifrån hur tecken förhåller sig till varandra inom ett språkssystem, exempelvis får rött sin betydelse i relation till blått precis som tonen C förstås i förhållande till tonen D (Barthes, 1967b; Entzenberg & Hansson, 1993). Iscensätter vi reception med utgångspunkt i Barthes teorier handlar genomförandet om att mottagarna dekonstruerar verket och uppfattar på vilka olika sätt verket kan förstås. Erik (se s. 63 i detta arbete) menar att reception är ett förståelsearbete. Genom att kommunicera våra olika bilder av världen och redogöra för vad var och en tänker om dessa skapas ny förståelse. Det finns poststrukturalistiska drag i hur Erik ser på hur förståelse skapas. Även ovanstående beskrivning kan ses ur detta perspektiv ifall vars och ens rörelse ses som en bild av musiken. Dessa bilder möts och skapar nya bilder, ett kroppens förståelsearbete.

Vid de tillfällen som förståelse har nämnts i våra intervjuer har även mening och/eller meningsskapande funnits med som parallellbegrepp. Utifrån detta kan vi förstå att dessa begrepp är grundläggande vid reception för de intervjuade kollegorna. Mening skapas genom att förstå och bli förstådd skriver Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003). De påpekar också att ”allt meningsskapande inte är ’gott’. Med estetiska medel skapas också mening och förståelse av ett slag som kan kritiserats eller ifrågasättas” (s.147). Syftet som Dahlbeck och Gustavsson (2005) har med sin uppsats är bland annat att undersöka receptionen som meningsskapande i en pedagogisk kontext. Både begreppen meningskapande och meningsfullt används. De beskriver i sin sammanfattning att meningskapande arbete inte är liktydigt med meningsfullt arbete:

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

De skriver även att sådant arbete där eleven blir tillsagd vad hon/han ska göra och hur något ska förstås kan kännas meningsfullt, men bara om eleven själv upplever sig som självstyrd och har känslan av en egen vilja. De menar att möjligheterna för att elever ska uppleva skolan som meningsfull ökar i takt med att pedagoger intresserar sig för hur elever skapar mening. Meningskapande arbete är alltså inte enligt Dahlbeck och Gustavsson detsamma som meningsfullt arbete. Däremot menar de att potentialen för känslan av ökad meningsfullhet i skolans arbete är avhängigt meningskapande arbete och vice versa. De båda begreppen är beroende av varandra. Går vi till Svenska akademins ordbok (2007) förklaras mening med en tanke, tänkesätt eller avsikt och meningsfullt som en djup(are) innebörd. Med kunskap om dessa betydelser blir kopplingen ännu tydligare. Skapa mening innebär att skapa en tanke men för att det ska komma närmre den betydelse begreppet har hos Dahlbeck och Gustavsson (2005) räcker inte mening utan meningsfullt behöver användas. Meningskapande handlar om utmaningar och uppgifter som berör, de vill komma åt en djupare innebörd än endast en tanke.

Utifrån detta resonemang skulle vi kunna tala om situationen som beskrevs i början av detta diskussionsavsnitt som meningskapande 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 meningsfull för andra meningslös. Ändå är det väl så att allt vi är med om fogas samman med tidigare erfarenheter och skapar 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 meningsfullt för en person är kanske inte meningsfullt eller begripligt för andra. (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s.147)

Mening, meningsskapande och meningsfullhet har med varandra att göra och är inte detsamma för alla, dessutom kan de ses utifrån olika perspektiv, allt från meningen med livet till vad som för tillfället känns meningsfullt. Begreppen behöver också sättas in i ett tidsperspektiv. Något som känns meningslöst just nu kan i längre perspektiv både kännas meningsfullt och skapa mening. Naturligtvis är det även så att det är skillnad på vad meningsskapande innebär för en ett-, sju- eller sextonåring. Vi pedagoger ställer oss själva inför en stor utmaning då vi gör anspråk på meningsskapande, samtidigt som det utmanar och gör arbetet spännande och meningsfullt. Det gäller verkligen att ha förståelse för och vara ödmjuk inför att alla bär på olika berättelser och skapar mening utifrån olika förutsättningar och på olika sätt.

Konstruera sin förståelse

I beskrivningarna i förra avsnittet om att förståelse skapas genom att olika berättelser möts finns också föreställningarna om att detta sker med dig själv som konstruktör av din egen förståelse tillsammans med andra. Du måste själv skapa mening och förståelse, det är ingenting du får. Palm (2006) anser att förståelsen av sig själv och världen är avhängig andra människor, både samtida och historiska. Hon tillskriver sig ett socialkonstruktivistiskt synsätt bland annat genom orden: ”Att konstruera sin kunskap är i sig någon sorts mening” (s. 34). Palm ser också möjligheterna med att inte enbart konstruera sig i sin samtid. Ett exempel på historiskt förståelsearbete, vilket beskrivits tidigare (se s. 20 i detta arbete), är då läsning av texter i historien som resulterat i nya verk studeras för att skapa förståelse för dåtid och nutid. I ett receptionshistoriskt arbete finns förutsättningar för att se och konstruera sig själv i ett större sammanhang. Berger och Luckman (1999) menar att för att förstå gemensamma samhällsliga begrepp ur historiskt perspektiv behöver vad som förstås kompletteras med vem som påstår/påstod det. Begreppen konstrueras socialt som historiska produkter och är ständigt under förändring genom människors aktivitet, därav behöver den sociala organisationen och förekommande roller förstås. De gemensamma begreppen/den gemensamma kunskapen kan inte låsas fast i ett slutet, till synes harmoniskt samhälle där alla tänker lika, utan förändras och utvecklas med avvikande uppfattningar. Vi har redan skrivit om att KME bygger på en konstruktionistisk grundsyn och att detta är något som vi pedagoger inom KME måste förhålla oss till (se s. 7 i detta arbete). Det

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 lärutbildare inom KME vill att studenterna ska erhålla för kunskapssyn.

Vårt mål är att [studenterna ska] gå ut härifrån idag inte med tankar; Hur gör vi för att klara kursen? Utan med tankar; Hur blir jag en bra lärare? Det är du [student] som ska fråga det, hur blir jag en bra lärare? Det är inte jag som lärutbildare som ska berätta för dig vad en bra lärare är, utan det är du som ska fråga dig det. Hur blir jag en bra lärare?... Se dig som kompetent och ansvarstagande. (Erik)

Återigen kan vi alltså se att det som står i KME:s texter även finns med i KME-praktiken. I en av de första texterna som redogör för huvudämnet KME:s konstruktion, *Plattform för huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer*, 2003 (bil. 2), beskrivs grundsynen inom KME som konstruktivistisk att jämföra med *KME-manschetten* (bil. 1), där den beskrivs som konstruktionistisk. I plattformen är konstruktivistisk grundsyn detsamma som konstruktionistisk grundsyn. I den senare daterade *KME-manschetten* har samma val som Söderman (2007) beskriver gjorts för att inte förväxla begreppets innebörd, nämligen valet att använda konstruktionistisk i stället för konstruktivistiskt.

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)

Här får vi också en bekräftelse på att intentionerna med KME kan ses som konstruktivistiska. Inom KME ses exempelvis bild och musik som språk. I Söderman (2007) är det socialkonstruktionistiska synsättet grundläggande och utifrån denna utgångspunkt är det språkliga konstruktioner som bygger världen. Estetik, musik och kultur förklarar han som konstruerade bokstavskombinationer som får sin mening genom att ingå i språkliga strukturer. Sina resonemang hämtar han bland annat från Berger och Luckman (1966). Utifrån Berger och Luckman (1999) som är den svenska upplagan av tidigare nämnd litteratur väljer vi att istället för bokstavskombinationer använda teckenkombinationer, då det även passar in på icke-verbal kommunikation. De menar att tecken kan lösas ur sitt sammanhang. Vi anar en vidgad teckensyn hos författarna. De pekar på olika system av tecken och ger exempel på tecken i form av gester och rörelser. Även dessa tecken kan särskilja sig från utövarens egna känslor om än inte så självklart. En dans kan avskiljas från sitt sammanhang och uppfattas objektivt, alltså skiljas från dansarens subjektiva känslor och även finnas tillgänglig utöver ett "här och nu". Vi kan hos Berger och Luckman (1999) utläsa ett deras teorier inbegriper musik som tecken, alltså en vidgad teckensyn. De skriver:

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)

Trots en definition av icke-verbal kommunikation i form av tecken som samlas i ett antal olika system är Berger och Luckman tveksamma till att definiera exempelvis musik som språk. Söderman (2007) skriver att musiken får mening genom att ingå i språkliga strukturer. Vad menar Söderman? Får musiken mening genom att vi i ett kollektiv verbaliserar den eller är det så att musiken även kan få mening genom sitt eget system av tecken? Vi menar att båda dessa parametrar påverkar hur musikförståelse konstrueras. Tidigare beskrevs hur Berger och Luckman (1999) definierar tecken genom att de kan särskiljas från utövarens egna känslor men de gör också klart att olika teckensystem i olika grad förmår göra denna separation. De menar att när kunskap och förståelse konstrueras i processen att bli en musiker, måste individen fördjupa sig mer känslomässigt i sitt ämne än exempelvis en ingenjör, som mer neutralt, rationellt och formellt kan förhålla sig till sin utbildning. Detta påstående förankrar de i teorier om primär och sekundär socialisation. Den primära är den första socialisationen en individ går igenom för att bli en samhällsmedlem. Den sekundära är kommande socialisationsprocesser som leder in i nya områden men som för att förstås måste likna strukturen i den primära. De nya områdena kräver beroende av särarten i sitt innehåll olika hög grad av identifiering och upplevelse. De skriver vidare: ”En musikalisk utbildning å andra sidan innefattar som regel en mycket grundligare identifiering med en mästare och en mycket djupare försjunkhet i den musikaliska verkligheten” (s. 169). I en grundsyn som handlar om att varje människa konstruerar sin egen förståelse tillsammans med andra får tanken om identifikation med en mästare plats, därmed inte sagt att detta behöver vara läraren. I en professionsutbildning som lärarutbildningen är dessa tankar om olika sorters förståelseprocesser intressanta att förhålla sig till då utbildningen ska iscensättas. Förståelse och meningsskapande kan inte diskuteras eller realiseras utan att förenas med sitt innehåll.

Den grundsyn som handlar om att varje människa konstruerar sin egen förståelse tillsammans med andra är enligt oss möjlig att förena med Sterns teori om utveckling. Stern (2003) svarar på och lyfter fram den kritik som socialkonstruktionister har framfört mot att *Barns interpersonella värld* skulle vara de-kontextualiserad. Han instämmer själv till stor del i kritiken.

Spädbarnets interpersonella värld handlar i första hand om den process varigenom sociokulturella kontexter 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

är förenliga med Sterns (2003) relaterandeteorier. Om situationen, som beskrevs i början av diskussionen i detta avsnitt om förståelse, hade varit en reell observation skulle den kunna ses både utifrån hur kontexten skapar förståelse men samtidigt skulle analys av hur de närvarande personerna relaterar till varandra kunna göras. Vidare skulle båda teorierna kunna kombineras och intressant vore att se på interaktionen dem emellan. Denna teorikombination är den som vi på olika sätt resonerar om i vår uppsats. Eftersom vi inte var medvetna om den här kombinationen när empirin till studien samlades in har vi inte haft möjlighet att pröva den. Den har vuxit fram under arbetet med uppsatsen. Istället kvarstår möjligheten till eventuellt kommande reella observationer.

Postmodern kunskapssyn

Heiling (1997) har grupperat ett antal kännetecken på begreppen modernism och postmodernism som han använder för att analysera Grundskolans läroplan, Lpo 94, och musikämnet.

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

(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)

Vi återgår till resonemangen om meningsskapande och Svenska akademiens ordbok (2007). Istället för mening söker vi betydelsen av meningslös och får bland annat fram följande betydelse: ”Utan varje (spår av) mening, innehållslös; utan sammanhang”. Om vi vänder på denna betydelse så måste ett sammanhang finnas för att mening ska skapas. I ovanstående indelning av kännetecknen på postmodernism är detta ett av särdragen, vilket lyfts fram i samband med musik: ”Musiken måste tolkas utifrån sammanhanget, kontexten” (Heiling, 1997, s. 75). När Heiling gör en analys av musikämnet i Lpo 94 är detta en av anledningarna till att aktiviteten prioriteras istället för innehållet. I ett mångkulturellt samhälle kan inte enligt det postmodernistiska synsättet musikundervisning ha ett speciellt innehåll, därför uttrycks istället innehållet som aktiviteter som ska förstås i sitt sammanhang (se s. 58 i detta arbete). Utformandet och innehållet överlämnas i sann postmodernistisk anda till skolans lokala aktörer. Exempel på detta är att betydelsen av de egna traditionerna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet som identitetsskapare skrivs fram i Lpo 94. Innehållet är inte fastställt, det är upp till lärare och elever att välja repertoar utifrån sammanhanget, kontexten. Likaså är det utifrån kontexten som musikkommunikation ska förstås.

Intressant är att ta del av de reflektioner Malm (2006) gör av musikämnet i Lpo 94 och kursplaner och betygskriterier (2000). Hon skriver: ”Det blev tydligt för mig att musikämnet i större utsträckning än de övriga estetiska ämnena byggde på övande och reproduktion” (s. 43). Hur hon dragit dessa slutsatser är inte självklart då dessa begrepp inte används i kursplanen. Däremot kan nog, vid läsning av kursplanetexten, traditioner och kulturarv uppfattas som reproducerande av repertoar. Utifrån den postmodernistiska grundsyn som läroplanen bygger på kan detta istället jämföras med när Palm (2006) anser att förståelsen av sig själv och världen är avhängig andra människor, både samtida och historiska. Det historiska perspektivet lyfts även fram på samma sätt i Förskolans läroplan (1998).

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 - värden, 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.

Saar (1998) och Ericsson (2002) sätter liksom nyss nämnda kursplan aktiviteten/musicerandet i centrum för musikaliskt lärande och visar på olika förhållningssätt som lärare och elev intar. Båda författarna framhåller även sammanhanget/kontexten

och kommunikation som avgörande för lärande, vilket kan jämföras med en postmodernistisk kunskapssyn. Då Malm (2006) drar slutsatser utifrån Lpo 94 och menar att musikämnet mer än övriga estetiska ämnen bygger på övande och reproduktion kan orsaken till detta vara att i ett bildperspektiv, vilket är hennes utgångspunkt, sker företrädelsevis inte kommunikation med mottagare under processen utan när produkten visas. I ett musikperspektiv däremot är det vanligt att kommunikation med mottagare sker just under processen, både genom att man i förberedelserna inför ett framträdande kommunicerar med medmusikanter samt att själva framträdandet i sig är en process där produkten skapas i ett nu vid mötet med publiken. Något som också är vanligt är att lära sig redan befintlig musik. När detta lärande sker menar vi att det är en form av skapande, som till exempel när någon enskilt eller i grupp lär sig någon annans musik och gör den till sin egen. Vi kan utifrån Saar (1998) förstå att beroende av i vilken kontext lärande i musik sker sätts musicerandet eller pedagogiken på olika sätt i centrum, båda i ett växelspel där de dominerar i olika grad (se s. 12 i detta arbete). Ericsson (2002) tror på musikpraktikers potential som medium för självväxt. Denna potential i skolan innebär för oss liksom för Saar just växelspelen mellan pedagogik och musicerande. Det framstår som viktigt för Ericsson att lärandet i dessa musikpraktiker sker i form av bland annat *förströdd tillägnelse*, rum där verktyg för musikaliskt uttryck och kommunikation tillhandahålls, där respekt för aktörernas kunskap och preferenser existerar. Han menar att dessa så kallade *värdeliberala rum* bör tillhöra framtidens skola.

Självklart är även Malms iakttagelse en viktig aspekt för lärare i musik att fundera över. När lärande i musik iscensätts, följs då styrdokumentens intentioner om att musicerandet syftar till meningsskapande genom kommunikation och skapande samt att aktiviteten är förankrad i och förstås utifrån det/de sammanhang vi tillhör?! Eller står övande och reproduktion i fokus för lärandet? Blir syftet i skolans praktik att lära sig kommunicera och skapa musik, eller blir syftet att lära sig musikens hantverk? Enligt NU03 (Skolverket, 2005), som utvärderar grundskolans senare år, reflekterar man för lite i musikundervisningen, och skapande aktiviteter lyser med sin frånvaro som enligt informanterna beror på datorbrist. Orsakerna till dessa resultat kan vara många och beror bland annat på olika tankar och definitioner av begrepp. Exempelvis ses inte alltid en tolkning av en redan existerande låt som skapande. Den uppdelning Saar (1998) gör när han konstaterar att elever skiljer på *att spela* och *att lära sig spela* är bra analysinstrument att använda då syftet vad gäller kommunikation och skapande i musikundervisning ska prövas. Musiklärare måste samtidigt se varje situation i ett större perspektiv. Det som i stunden har fokus på konstruerandet av vissa färdigheter som att lära sig spela kan på längre sikt ingå i att spela, på samma sätt som reproduktion och produktion är varandras förutsättning, vilket diskuteras mer i nästa avsnitt. De bör inte heller hamna i den fällan att ha en övertro på musiken som suverän kommunikationskälla, vilket kan utesluta reflektion genom samtal. Att ta ett steg från musiken och formulera process och/eller produkt i ord ger med sina kvalitéer andra dimensioner i förståelsearbetet. Reception byggd på samtal av det upplevda kan som metod ses som en *guidad visning* men öppnar upp för alla inblandade att i ord formulera sin berättelse i det gemensamma förståelsearbetet. I det värdeliberala rummet behövs vi också ställa oss frågan: Vilken självväxt sker i musicerandet i förhållande till de mål och syften som finns med lärandet?

Gemensam erfarenhetsram

I förra avsnittet berörs reproduktion och produktion av kunskap, vilka kan ses som varandras motsats. Vi instämmer i den betydelse Dahlbeck och Gustavsson (2005) ger de båda begreppen. Reproducera kunskap: "Eleven förväntas försöka efterbilda något förutbestämt". Producera kunskap: "Eleven förväntas använda sina högst personliga erfarenheter, för att skapa något utifrån sin egen personliga horisont" (s. 22). Vi menar likt Dahlbeck och Gustavsson att de båda begreppen förutom att ses som dikotomier är varandras förutsättning under en förståelseprocess. Det som kan ses som en paradox kan vara en förutsättning. "För att uppnå kunskap måste vi redan ha den" (Marton m fl, 2000 s. 27). Att kunskap skapas utifrån sådant som redan är känt kan till viss del liknas vid att reproducera och producera är varandras förutsättning. Skapandet som står inskrivet som en central aktivitet i kursplanen för musik i grundskolan, kan och behöver inte enbart stå för sig själv. För oss innebär bland annat skapande att processen över tid syftar till producerandet av kunskap. Exemplet på skapande, som vi tidigare vidrört, kan vara redan befintliga låtar som övas in och där eleven förväntas delge sin förståelse och tolkning av materialet tillsammans med andra. Det handlar om att inte nöja sig med att nu kan jag/vi låten, utan det är när vi kan den som skapandet kan börja. Törnquist (2007) visar även på att handlingen i sig skapar mening både för individen och för kollektivet. Handlingen kan här jämföras med aktiviteten i detta fallet musicerandet. För att åter knyta till Lpo 94 och kursplaner och betygskriterier (2000) så ska avsikten med musicerandet enligt grundskolans styrdokument vara kommunikation och skapande och inte enbart övande. Här kan återigen lärare som arbetar med musik fundera över om deras praktik handlar om musicerandet som skapande eller övande.

Konstruktion av kunskap genom sammanlänkning med sådan kunskap som redan är känd 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 en vinst med att arbeta strukturerat med reception när kollektiva mönster behandlas och poängterar vikten av att förutom kommunikation mellan individ och individ uppmärksamma kommunikation med och mellan kollektiv.

Situationen som framställdes först i detta diskussionsavsnitt innefattar också reproduktion som en del av en kollektiv skapandeprocess genom att bland annat nya rörelser formas utifrån redan kända rörelser som imiteras och omskapas. Här är också aktiviteten i centrum för förståelse och kontexten i centrum för meningsskapandet. Det som skiljer denna förståelseprocess från receptionen som bygger på semiotik är att den inte med nödvändighet sätter den diskursiva meningen i centrum för förståelse. Detta innebär att mening inte obetvingat skapas genom verbal tanke eller aktivitet. I beskrivningen av denna kategori visades att flera kollegor poängterar att det kollektiva samtalet ökar förmågan till perspektivering samt att alla som deltar lär av varandra. Även lärarna är med i förståelsearbetet.

Kollektiv förståelse genom samtal

De olika språken utesluter inte varandra, de kompletterar varandra. Genom verbalspråket 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 den tidigare modell som visar på karaktärsdrag inom modernism och postmodernism framträder verbalspråket som centralt för tolkning, förståelse och mening inom postmodernismen. På sidan 20 redogör vi för resenärmetaforen och hur denna förbinds med en postmodern, konstruktiv kunskapssyn vilken innebär ett samtalsperspektiv på samhällsforskning. Även här förbinds det postmoderna, en konstruktiv kunskapssyn och förståelse genom verbalspråk. Första gången vi blev medvetna om en möjlig förklaring till varför talet nu var i centrum för reflektion vid receptionerna inom KME var då vi tog del av modellen Heiling (1997) skapat för att analysera styrdokumentet.

I Lpo 94 representeras den postmoderna kunskapssynen av fyra kunskapsformer; Fakta, Förståelse, Färdighet och Förtrogenhet. 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 kunskapssyn som ligger till grund för Lpo 94 och Lpfö 98 förutsätter i pedagogiska sammanhang bearbetning av erfarenheter i diskussionsform.

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 förstås 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 fått 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- Gråhamn m fl (2004) betonar det offentliga samtalet. I boken föreslår Thavenius:

...att vi ser på skola och lärarutbildning som kritiskt resonerande och konstnärligt gestaltande *offentligheter*. Det är i de offentligheterna som yttrandefrihet 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 sammanfogar 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 uttrycksformerna ingår i de möjligheter vi har för att förstå och skapa bilder av verkligheten (Aulin-Gråhamn 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)

I diskussionen av beskrivningskategorin *Språkens kvalitéer* används begreppet verklighet. I samband med detta ställde vi oss frågan: Vad är verkligt och inte? Samma fråga kan ställas här. Skillnaden är nu att verkligheten benämns i plural. Det finns inte en verklighet. Vi kan även ana att de verkligheter som här beskrivs innefattar både den inre och yttre världen som vi tidigare beskrivit. Särskilt kommer detta fram då det framhålls att olika sätt att använda ett språk, men även språket i sig, konstruerar olika verkligheter. Här kan vi knyta an till diskussionen tidigare i detta avsnitt, där vi påstod att kroppen förstår. Genom exempelvis rörelse kan förståelse konstrueras med amodal perception. Ett annat exempel är hur kunskap kan ha förvärvats genom att man deltagit i musikalisk verksamhet av olika slag:

... Man har inte bara lärt sig spela utan också hur det känns i kroppen när det fungerar, hur läraren 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 reflektera 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)

Om konstruktionen av förståelse sker genom olika former blir förståelsen omfångsrikare när det gäller insikten om att världen kan förstås på många olika sätt. Erik säger att målet med receptionen är att fokusera ett fenomen och sedan synliggöra tankar och tyckanden om detta fenomen. Det han beskriver här är en reception inom KME och hur förståelsen av fenomenet bearbetas genom att det producerats och fastlagts i en estetisk form. I samma intervjusekvens lägger han till att vissa uttrycksformer blottar en massa känslor kring fenomenet som inte tidigare var kända. Vår empiri visar här ett exempel på hur olika framställningar av existensen skapar förståelse och mening och perspektiverar tillvaron och den konkreta handlingen, inom ramen för det Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) kallar kulturell yttrandefrihet.

Estetik och pedagogik

I kapitlet *Aktuell forskning* skrev vi om att demokratiseringen av samhället har lett till att populärkulturella fenomen räknas in i estetikbegreppet och hänvisade till Aulin-Gråhamn m fl, 2004. I litteraturteorin inbegrep 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 mediernas 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 lågkultur 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, utsluts. 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 löd:

Under 70-talet förfasade sig de flesta forskare över ungdoms- och populärkulturen. Idag tycks det i mångt och mycket vara tvärt om. Man kan ibland nästan tycka att det har skapats några nya tabun inom FUS, t ex mellan hög och lågkultur; 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 kulturaktivitet ska jämföras i mångt och mycket har blivit en förskjutning till att ”högkultur” istället blivit ”lågkultur”. 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 kulturyttringar syns och hörs mer, makten har förskjutits.

Resonemang om ett vidgat estetikbegrepp hör samman med diskussion om kulturbegreppet. Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) påpekar att ett vidgat estetikbegrepp

innebär att man inte begränsar sig till den "höga" eller "fina" sfären av estetiska, konstnärliga uttryck utan att detta även inbegriper sådan estetik som människor producerar och konsumerar i sin vardag. Det som dagligen finns omkring oss estetiseras och förpackningen av budskap betonas, kunskap behöver en form för att förstås. I kölvattnet av detta kan ett annat skifte anas vad gäller redskap och material som används i samband med estetisk kommunikation, exempelvis kan fiolen få en modest stämpel men däremot när föremål, hämtat från den tidigare "lågkulturen", används ses detta som radikalt. De begrepp som litteraturvetaren Thavenius skapat (se s. 11 i detta arbete) inom ramen för det antropologiska kulturbegreppet med syfte att sätta estetiken i centrum för pedagogiskt arbete inom skolan, kom som de gestaltades ideologiskt inom lärarutbildningen att utesluta vissa former, material och redskap. Något vi inte tror var avsiktligt och som kan jämföras med skiftet mellan hög- och lågkultur som FUS samt Sundin erfarit. Marknadsestetik, modest- och radikal estetik är absolut adekvata begrepp att använda i dagens skola, då de i förhållande till varandra betonar den egenskap estetiken innehar att gestalta och förstå världen. Sundin (2003) lyfter fram motsättningen mellan estetik och pedagogik och hur dessa, trots att de kan ses som självklara delar, av varandra tycks vara svåra att förena. Sundin resonerar utifrån ett skolperspektiv. Söderman (2007) flyttar utanför skolans traditionella ram och vill visa på att estetiskt och konstnärligt lärande sker överallt i samhället och poängterar att det till och med sker i större utsträckning där. Detta stöder tanken om att estetik och pedagogik är naturliga delar av varandra, liksom att de begrepp som Thavenius har skapat placerade estetiken i centrum av pedagogiken.

Det som inom KME har skapat en ständigt återkommande diskussion är förhållandet mellan hur de individuella konstarterna förhåller sig till varandra, något som Sundin (2003) också tar upp som en oenighet då estetik och pedagogik ska förenas. Denna dragkamp återfinns också i Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003), där mångspråkliga kommunikationsformer markeras för att betona det gemensamma i det estetiska istället för att markera särarten hos varje uttryck. Vi instämmer i följande förklaring:

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

Varför ska de olika språken finnas som separata ämnen i skolan om nu det mesta kommuniceras mångspråkligt? Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) trycker på att ett problem uppstår om inte det centrala blir att ta sig an estetiskt arbete utifrån en utmaning eller en angelägen fråga utan från ett skolämne, vilket också är ett relevant påstående. Vidare påpekas att utmaningen eller frågan bör vara det som avgör vilka medel som ska användas i förståelsearbetet. Om vi även räknar in sådana utmaningar och frågor som inte med självklarhet kan verbaliseras är vi här med på noterna. Kultur och skola (KOS) poängterar även att det handlar om att kunna använda sig av de medel som står till buds (se s. 9 i detta arbete). I sin iver att estetisera det som dagligen finns omkring oss och kunna använda de former, material och redskap som hör till denna sfär i gestaltande arbete, utesluter man samtidigt i vissa avseenden konstarterna. Kunskapsutveckling inom konstarterna premieras inte utan snarare blir språkutveckling en belastning och ses som ett sätt att skapa klasskillnader, vilket blir en paradox då KOS ser konsten som metod och ser konstnärer som en tillgång i skolan. Nu tror vi inte att dessa motsättningar är medvetna val från KOS rapportens författare. Detta är de erfarenheter vi har av rapportens förverkligande. Vi är helt övertygade om

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 gestaltungsformer 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 förståelsen 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 gestaltungsformer. Barn och ungdomar skapar förståelse av sig själv 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-Gråhamn & Thavenius, 2003), har bland annat genom Holmbergs, Thavenius' och Aulin-Gråhamns visioner om skola gemensamma grunder. KOS-rapporten sätter precis som KME Thavenius' estetikbegrepp i centrum för det pedagogiska arbetet.

Reception och Thavenius' begrepp har kommit att bli viktiga inslag i KME. Dahlbeck och Gustavsson (2005) förenar den radikala estetiken och receptionen. Uppsatsen har titeln: *Meningsskapande arbete i skolan: Den radikala estetiken i reception*. I sammanfattningen betonar de att den radikala estetiken förmodas säga något väsentligt och angeläget. Pedagogen bör ha radikala anspråk och en strävan att ge uppgifter som berör. Väsentligt, angeläget, berörande är adjektiv som ofta används i samband med radikal estetik och iscensättning av lärande. Vem vill motsätta sig vikten av dessa, inte vi. Däremot kan samma förskjutning som tidigare nämnts ske i samband med dessa. Vad är väsentligt, angeläget och berörande? Vi har i vissa situationer uppfattat att de kunskapsområden som adjektiven knyter an till är sådana som återigen kan knytas till den före detta ”lågkulturen” och sådana områden som fanns inom Cultural studies intresseområde, även frågor som berör ungdomar prioriteras. Hur kan ett förståelsearbete med radikala anspråk utformas med barn i förskolan? Då vi inom KME utbildar lärare som ska arbeta med barn i förskolan, bör denna fråga vara mycket relevant. Dahlbeck och Gustavsson menar att den radikala estetiken som grund inte blir tillräckligt utvecklad om den produktiva sidan inte kompletteras med den receptiva. De menar att ska barnens frågor och deras förståelse av världen tas på allvar måste vi också skapa ett forum för mottagande av vad de uttrycker. Här blir receptionen viktig. De tillfällen då inte de som uttrycker något eller de som är mottagare har ett gemen-

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? Är det så att vi som lärare redan på förhand har uttalade anspråk på vilka innehåll som är radikala och av denna anledning förbiser avgörande förståelseprocesser? 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.

Jag letar också förgäves efter ett meningsfullt innehåll utöver de rena aktiviteterna. Var finns berättelserna om vad eleverna egentligen lärt sig? Vad de ifrågasatt? Vad de gestaltat för nya erfarenheter och insikter? Vilka viktiga dialoger som uppstått? Var de mötts? Som läsare känner man sig som barnet inför kejsarens nya kläder. Det finns ju inget väsentligt innehåll! (Aulin-Gråhamn m fl, 2004, s. 113)

Skolan behöver utmanas i att göra anspråk på den radikala estetiken. Den behöver utmanas att i ännu större utsträckning öppna upp för olika innehåll. Vi tror att ett innehåll exempelvis bestående av form, tempo, rytm, frekvens och klang utan att de är förknippade med ett temainnehåll (se s. 37 i detta arbete) kan vara radikalt genom att utmana vanetänkande och det konventionella samt låta frågor och osäkerhet få finnas. Detta innehåll kan även innefatta både fantasi, intellekt och känslor. Sett utifrån skulle ett körframträdande kunna ses som modest om det inte genom sina texter utmanade det konventionella. Fokus behöver också riktas mot hur innehållet skapar förståelse och mening, inte bara i form av verbaltext utan även genom form, tempo, rytm, frekvens och klang och på så sätt är väsentligt, angeläget och berörande. Exemplet kan också appliceras på den första situation som beskrevs i detta diskussionsavsnitt. Situationen skulle kunna vara en del i skapandet av en musikal. Om någon kommit och bara sett situationen som en del i den årliga uppsättningen av en musikal kanske den utifrån sett hade kunnat uppfattas som att det väsentliga innehållet saknades och situationen endast bestod av rena aktiviteter. Kör och musikal förknippas med den "höga" eller "fina" sfären av estetiska, konstnärliga uttryck och i och med detta finns risken att den inte på förhand kvalificerar sig för att innefatta radikal estetik. Det meningsfulla innehållet hittas inte beroende på att den utomstående inte innehar denna erfarenhetsram eller begränsas i sitt analysarbete av sin politiska ställning vad gäller relationen till hög- och lågkultur. Det finns en risk att den radikala estetiken inte hittas i "finkulturen". Detta resonemang utesluter inte att även kör- och musikalverksamhet inom skolans ram behöver utmana sig i vad radikal estetik innebär, den radikala estetik som inte utestänger vissa former utan använder sig av estetiken i alla dess former som ett sätt att gestalta världen, vilket leder till förståelse och kunskap. Vi tror att vi pedagoger ska vara mycket försiktiga med att lägga fast vad som är av avgörande betydelse för meningsskapandet hos var och en. Precis som reproduktion och produktion båda behövs i en skapandeprocess behövs Thavenius' tre begrepp tillsammans i ett långsiktigt radikalt förståelsearbete. Begreppen är bra för att utmana planeringsarbetet däremot är det inte lika självklart att använda dem som analysredskap för peda-

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 som 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 mångt och 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.

Yttre och inre världen i symbios

Vi kan säkert i viss mån ses som företrädare för modernismen då vi i ett pluralistiskt samhälle även betonar 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. Ericsson (2001) resonerar just om förhållandet mellan modernitet och postmodernitet. Båda kan primärt ses som förhållningssätt, inte med självklarhet relaterade till en bestämd tidpunkt. En och samme författare kan exempelvis i sina verk förhålla sig till både det moderna och det postmoderna. Det moderna samhället genomgår en ständig förändring. När ett fenomen av postmodern natur uppstår rör det sig alltså framåt för att så småningom tappa sin radikalitet och gå upp i det moderna. Fornäs, Sernhede och Lindberg (1988) talar istället om senmodernitet för att visa på att det fortfarande handlar om moderniteten. Är utgångspunkten däremot att vi lever i en postmodern tid öppnar det för blandformer vilket i realiteten innebär att det moderna blir en del av det postmoderna.

Konsten och det estetiska vidgar skolans vedertagna kunskapssyn och kan på så sätt förändra det lärande som sker i skolan. Det sker av hävd i hög grad genom språkligt intellektuella former. Konsten och det estetiska kompletterar med de icke-verbala vägarna till erfarenhet och kunskap. Alla sinnen får vara med. Känslorna, fantasin och inlevelseförmågan som gör oss till kännande och ansvarstagande människor lämnas inte utanför lärandet. Formens betydelse för all kunskap och allt meningsskapandet får en accentuerad roll i lärandet. Kunskapens osäkerhet och mångfald behöver inte längre vara ett problem och hinder i lärandet utan kan utvecklas till en styrka. (Aulin-Gråhamn m fl, 2004 s. 230)

Det framförs i citatet att det icke-verbala är ett komplement på väg till kunskap och förståelse. Vi vill instämma i att det ena inte utesluter det andra. Vi reserverar oss mot att det icke-verbala är ett komplement. Både det verbala och det icke-verbala ingår i

förståelseprocessen, de är integrerade i varandra. Aulin-Gråhamn (2005) betonar en meningsskapande kommunikation, en dialog både i yttre och inre bemärkelse. Vi har i denna uppsats separerat det inre och det yttre vilket vi inte tror är möjligt i kunskapsprocessen. Det har gjorts för att i vår tankeprocess få syn på hur det icke-verbala och verbala förhåller sig till varandra. Vi har gjort definitioner av inre och yttre representation. I samband med den inre representationen tillförde vi det abstrakta, då det inre även består av konkreta representationer av det yttre. Den inre och yttre världen är samma värld, de finns i symbios med varandra precis som det verbala och icke-verbala. Med erfarenhet från semiotiska receptioner vet vi att det icke-verbala kan förbises som faktor i förståelseprocessen, det omvända har vi även upplevt i andra sammanhang, så för att medvetandegöra kvalitativa aspekter av de båda separerar vi dessa i vårt resonemang.

När vi nu börjar närma oss slutet i detta förståelseavsnitt vill vi precis som Marton och Booth (2000) sudda ut skiljelinjen mellan den inre och den yttre världen.

I den här boken försvinner alltså skiljelinjen mellan 'det yttre' och 'det inre'. Det finns inte två saker, och det ena förutsätts inte förklara det andra. Det finns ingen verklig värld 'där ute' och en subjektiv värld 'här inne'. Världen konstrueras inte av den lärande, som inte heller påtvingas den; världen *konstitueras* som en intern relation mellan dem. Det finns bara en värld, men det är en värld som vi erfar, en värld som vi lever i, en värld som är vår. (Marton & Booth, 2000, s. 30)

Lindberg (1995; Lindberg och Reimer, 2005) för fram vår tids behov av estetik och dess styrka i överskottet av signifikanser 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 auktoritetsförhållanden är auktoritära" (s. 59).

Fler exempel har i våra resonemang förts 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 framförts 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: Är 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 tillåtande klimat skapar större förutsättningar för att var och en ska våga föra fram sina berättelser, bli sedda och bekräftade.

Gruppens process 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 prestationsångest 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

Adam menar att reception kan vara ett led i att öka den sociala kompetensen och empatiska förmågan hos deltagarna. Alla ska få utrymme att säga vad de upplever och känner. Genom ett tillåtande klimat blir detta möjligt. Inställningen till varandra blir inte: ”Se på mig!” utan tacksamhet för att alla vågar bjuda på sig själva. Alla bör behandlas som det lilla barnet som behöver få uppmärksamhet genom att synas och höras, för alla behöver bli bekräftade. I detta ingår att inte värdera svaren.

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

Receptionen utgör en mötesplats, en plats för samspel i fysisk närvaro. Denna plats måste andas trygghet för att den som deltar ska våga kommunicera utan att känna sig hämmad och rädd att uttrycka sig på ett felaktigt sätt. Det gäller både att våga sitt eget uttryck och att delge sin uppfattning och mening om det man tar emot. ”Alla människor har möjliga förmågor och kompetenser som bör prövas och utmanas i trygga sammanhang där allas ’röster’ kan göra sig hörda” (Aulin m fl, 2004). Liksom Stern (2003) talar om det kompetenta barnet kan vi här se denna kompetens i den vuxna människan. Det betyder också att det finns en självklar plats i en tillåtande gemenskap med rätten att få uttrycka sig. Det handlar inte alltid om en medveten personlig reflektion utan en känsla av att tänka och handla själv i relation till andra, såsom det beskrivs i den så kallade samspelsdomänen (se s. 24 i detta arbete). Alltför ofta ser vi att enskilda individer ändå inte vågar trots ett öppet klimat, men att det sker föränd-

ringar över tid. Det kan behövas erfarenheter av receptionsförfarandet för att så småningom våga lita 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

För oss som musiklärare är det intressant att ta del av det exempel som Brodin & Hylander (2002) ger på en sångpedagogs förhållningssätt. De bygger sina iakttagelser på Sterns (2003) teorier och lämnar för ett ögonblick förskolans värld för att i stället titta närmare på sångundervisning med elever i andra åldrar. Här skildras mer eller mindre uttalade intoningar (se s. 24 i detta arbete) i mötet med eleverna. Vi känner väl igen oss i beskrivningarna av hur pedagogen bemöter eleverna. En stunds samvaro med de andra anger snart graden av tillåtande atmosfär som är en viktig faktor för samspelet i gruppen. Det finns ju ingenting att dölja sig bakom när man i rummet direkt ska uttrycka sig med sin röst och kropp. I samspelet sker ett samförstånd när pedagogen och eleverna enskilt eller tillsammans möts med blickar och imitationer, där det också finns plats för humor och skratt. De grundläggande behoven av tillit och bekräftelse gäller ju i alla lärandesituationer oavsett ålder och ämnesinnehåll. Receptionen är en del av ett långsiktigt pedagogiskt arbete. För att studenter och elever där ska våga utmana sig själva och veta att man duger måste de redan ha befunnit sig i situationer som liknar de nämnda relaterandedomänerna. I Palms (2006) studie om hur lärare konstruerar sig som ledare i samband med pedagogiskt drama kommer hon fram till liknande områden. Ur inspelade samtal och filmade sekvenser med verksamma lärare i grundskolan presenterar hon ett antal kategorier som bland annat innehåller klassrumsklimat, uppmuntran, beröm, förtroende, humor och skratt.

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 försöka komma åt det som verkligen 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 samtalet 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.

Finns det då en värderingsfri zon? Både ja och nej. Ja, och med det menar vi att få säga sin mening, tänka högt både när man själv uttrycker sig i en produktion och när man tar emot andras. Nej, och då åsyftar vi dels att det finns någon form av värdering redan i valet man gör av innehåll och form och den sortering som görs i mottagandet och dels att det vid receptionen sker en bedömning. Det kommer ofta kommentarer till detta. Studenterna menar att de blir bedömda hela tiden, vi ska ju sätta betyg på dem. För att undvika de flesta negativa reaktionerna måste därför detta sätt att jobba förankras ännu mer bland åtskilliga studenter, att bedömningen görs av prestationen i relation till mål och kriterier, inte av den enskilda personen.

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 värderande ögon på ett sådant sätt att det gynnar bedömningen. Redan i huvudämnespresentationen möter studenterna formuleringar som ligger till grund för betygskriterierna:

Men innehåll och form kan inte tänkas isär, de blir till under ömsesidig påverkan. Gestaltningens 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)

Det är uppenbart att detta kan vara en av de saker vi tittar alldeles särskilt på som examinerande faktor i receptionen. Studentens röst kan aldrig ifrågasättas så länge den uttrycks inom ramen för ömsesidig respekt, däremot hur de egna tankarna ställs i relation till det vetenskapligt beprövade, formens förmåga att gestalta innehållet och angelägenheten att delta i mottagandet av någon annans produktion. Receptionen är ett forum för lärande där allas bidrag är av stor betydelse. KME-utbildningen har särskilda betygskriterier utifrån ovanstående innehåll som gäller för respektive kurs. Det kan inte nog påpekas för studenterna att bedömningen sker i relation till mål och kriterier. Valet av form för kommunikation har avgörande betydelse för innehållet och vice versa, men också på vilket sätt studenten förmår att gestalta det. Med avseende på gestaltning och de olika språkens separata kvalitéter finns det anledning att se över betygskriterierna med särskild hänsyn till de estetiska aspekterna. Tillit och bekräftelse måste också handla om att våga bli bedömd utifrån det som presteras. Något som vi alltid måste arbeta med är att gemensamt med studenterna skapa sådana situationer där innehållet i det som kommuniceras är i fokus och inte bedömningen.

Beskrivningskategori: Timing

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

I samtal med KME-lärarna framhålls lärarens förmåga till timing. Den är viktig och innebär här en pedagogisk balansgång som fordrar en kompetens i att kunna göra förändringar utifrån de förutsättningar som finns i nuet. Struktur och variation är två motpoler som måste balansera varandra. När reception genomförs har förmågan att vara flexibel en avgörande roll för hur mötet iscensätts och kan ses som upphovet till denna kategori.

Jag tror att du känner det i luften. När du är tillsammans med människor så kan du känna av atmosfären, timing. Du känner också när det inte finns mer kraft i saker. Du känner också när du inte ska göra mer åt, det är inte läge för det här just nu. Det är inte mottaglighet för det. Det är en del av professionen tycker jag. (Inge)

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 receptionsformer utefter 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 själva 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 kändes 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... Problemet är vårt i rummet.

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

Vi brukar prata om att vi ska ha pedagogisk fingertoppskänsla. 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 glömmet 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 outtalade.

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 tillbaka till den kraften nästa gång igen, för jag vet att här finns mer lust. (Adam)

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

Det är en balansgång. 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 någonting nu, vi tar det imorgon. Det är pedagogisk balansgång. (Lisbeth)

Ja, absolut. Ge det tid. Det känner man. Det är lite av professionen. (Inge)

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.

Det är ju det som är kommunikation. Du kan ju aldrig förbereda hur kommunikationen ska se ut. Du kan förbereda vad du tänker säga men hur den mottas kan du inte [förbereda]...den feedback du får sätter igång nya mekanismer hos dig och det sker i kommunikationen just då. Så det är ingenting som man direkt kan förutsäga att så här kommer det att bli, utan tvärtom är det ju [en] väldigt flexibel och kreativ situation man befinner sig i. Du måste vara beredd på att det du får tillbaka kanske är ett annat svar än vad du tänkte dig, och då får du ju formulera dig på ett annat sätt. Som lärare kan du ju aldrig förutsäga vad som ska hända egentligen. (Stina)

Diskussion

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.

Överenskommelser

Överenskommelsen en viktig faktor för iscensättningen. Deltagarna inklusive ledare eller lärare behöver tillsammans ett utgångsläge där alla deltagare är eniga om vad som gäller. För både elever, studenter, lärare, ledare eller vad man än har för roll i sammanhanget är det viktigt att veta vad man ska förhålla sig till. Det handlar om ramar av många slag, som att gemensamt ha uppmärksamheten riktad på det som står i fokus, vad som ska hända, varför och hur det ska gå till. Det kan också röra sig om vem som ingår i gruppen, vilket rum och vilken tid det är fråga om. Rum, tid, kraft och form är återkommande nyckelord i våra pedagogiska sammanhang. Mötet mellan det estetiska och det pedagogiska i den rumsliga gestaltningen av undervisningen är beroende av alla delarna (se s. 14 i detta arbete). Att iscensätta lärandet förutsätter enligt kollegorna pedagogisk skicklighet eller fingertoppskänsla, som Adam vill kalla det. För några av kollegorna är det väsentligt att varje deltagare får veta att just han eller hon är särskilt viktig. Klimatet och stämningen i gruppen kan ibland vara en utmaning. Ledarens förmåga att göra nödvändiga överenskommelser sätts på prov. Kompetens och erfarenheter hjälper till att hitta alternativa lösningar och ger utrymme för större flexibilitet. Inom en grupp som samarbetat under en längre tid, och där man känner varandra någorlunda, är det lättare att hantera spontant uppkomna situationer, till och med genom en icke verbal kommunikation (Dahlbeck & Gustavsson, 2005; Palm, 2006).

Pedagogisk medvetenhet

För många av kollegorna är det till stor hjälp att förhålla sig till en tydlig struktur vid receptionen. De flesta påtalar ändå att variationer är viktiga. Även om det finns en planering som är tänkt att följas kan, som vi tidigare sagt, allting hända. Atmosfären och stämningen i gruppen kan förändras på ett ögonblick genom att något av det som uttrycks tas emot på ett helt annat sätt än vad som var väntat. Det kan röra sig om ofördelaktiga yttranden eller på andra sätt känslomässiga upplevelser: ”Pedagogisk skicklighet handlar om för mej att du vet vad du gör... Vad gör jag, varför gör jag det, för vem gör jag det... Men jag är också flexibel, jag har alltid en plan B med mej in” (Adam).

Den flexibla läraren har en plan B med i bagaget och finner tillsammans med studenterna en möjlig väg vidare. Kanske uppstår det en tystnad, kanske en hetsig diskussion. Kanske måste det fortsätta en timme senare eller dagen efter. Adam igen: ”Det är inte nödvändigt att snacka alltid om allting. Ibland är det viktigare att behålla det för sej själv”.

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 schemalagda tiden hur länge bearbetningen får hålla på, vilket ofta 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 språkets kvaliteter 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 arbete).

”Ett annat problem uppstår när arbetet inte får ta den tid som krävs för att både färdigheter och förståelse ska utvecklas och mening skapas” (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s. 151). Timing här och nu är beroende av både det långsiktiga och kortsiktiga tidsperspektivet. Processer måste få ta tid vare sig det gäller färdigheter eller förståelse. Den kompetenta pedagogen förstår att synkronisera dessa olika aspekter.

Samverkande kategorier

Vi nämnde i förra kapitlet om det lärande som sångpedagogen iscensätter och hur det förhåller sig till Sterns (2003) olika relaterandomäner (se s. 22 i detta arbete). Vi tycker oss kunna dela den skildrade pedagogiska erfarenheten så fylld av ögonblickliga händelser och som i många stycken skulle kunna vara många andra lärares. Oavsett ämnesinriktning måste dessa domäner i någon mån samspela. Sångpedagogen använder ett rikt bildspråk i form av metaforer som är fullt begripliga för deltagarna och för genom detta tanken vidare till handling som han/hon stödjer när så behövs. I samtal och reflektion som följer får eleven sätta ord på vad man har upptäckt och lärt sig av både det som är svårt och lätt. En pedagogisk situation som denna söker det genuina och personliga hos varje individ och leder till att han eller hon blir bekräftad i en undervisning som får mening och sammanhang.

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 relaterandedomänerna 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 arbete 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 kvalitéter* 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:

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. De olika språkens separata kvalitéter lyfter fram och kommunicerar olika dimensioner av det som uttrycks. 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 innebär förmågan att i nuet hantera den praktiska situationen, känna av stämningen och göra de överenskommelser som i ögonblicket behövs. 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.

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 mottagandeformer. Vi ser en komplikation med att använda ett sorts receptionsförfarande som bygger på en teori och i detta fall en teckenteori. Olika språk förutsätter olika tillvägagångssätt vid mottagande för att komma till sin rätt. I de flesta fall sker kommunikation mångspråkligt. När mottagande ska iscensättas finns det därför belegg för att det är en vinst att variera tillvägagångssätten. Syftet med varje tillfälle be-

höver vara det som avgör hur mottagandet iscensätts. Hur receptionsbegreppet kommer att användas är ingenting vi kan bestämma men vi vill öppna upp för dessa diskussioner och peka på att erfarenheterna är många av att arbeta metodiskt med mottagande av gestaltning bland kollegorna. Det är bland annat ur denna mångfald exempel på tillvägagångssätt kan hämtas och utveckling ske.

Reception ett förståelsearbete

Reception som pedagogisk handling är ett förståelsearbete. Förståelse och mening/meningsskapande 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.

Strömningar som verkat för en allmän estetisering av samhället och talat för det antropologiska kulturbegreppet kan sägas ha medverkat till en förskjutning, där högkultur blivit lågkultur. Visionen om ett demokratiskt förhållande mellan olika kulturaktiviteter har istället visat sig utesluta former, innehåll, medier och material som tidigare ansetts tillhöra högkulturen. Dessa motsättningar finns och har funnits i förenandet mellan estetik och pedagogik. Inom KME har estetiken satts i centrum av pedagogiken men motsättningarna mellan de olika kulturbegreppen har också varit märkbara i detta sammanhang. Detta har påverkat iscensättningen av produktion och reception, exempelvis har visionen om att använda ”de medel som står till buds” (KME-manschetten, 2006, bil. 1) implicit inneburit uteslutande av vissa former och medier. Inom musikpedagogikens område kan exempel på detta vara vissa musikinstrument, körsång och musikal, som tidigare ansetts tillhöra en tradition som stått för det estetiska kulturbegreppet och reproduktion. Rapporten Kultur och Skola (KOS) (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003) och de teorier som skapats i samband med den kan likt KME sammanföras med visionen om ett demokratiskt kulturbegrepp. De tendenser på uteslutande som funnits inom KME kan även härledas till KOS-rapporten med tillhörande resonemang och texter. Visionen om ett demokratiskt kulturbegrepp uppskattas men blir kontentan att maktpositionen bara förskjuts är det ingen vinst. Utveckling kan däremot skönjas genom att detta nu uppmärksammas och att de medier och former som tidigare uteslutits på nytt återvänder. Det estetiska kulturbegreppet verkar nu vara integrerat i det inom KME rådande antropologiska kulturbegreppet.

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 förståelsearbetet 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 särarten i sitt innehåll, kräver högre grad av identifiering och upplevelse än många andra sekundära socialisationsprocesser. Fördjupningen känslomässigt i ämnet 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-

nehållets särart kan bland annat sägas bestå av ett överskott på signifikanser, betydelser som inte går att fastlägga, vilket innebär att musiken förmår att överväldiga oss (Lindberg, 2002). Musikens förmåga att överväldiga oss kräver stark identifiering och känslomässiga upplevelser i processen att bli musiker. Eftersom inte musikens innehåll enbart består av berättelser som kan verbaliseras behövs ett aktivt musicerande för att utveckla förmåga att kommunicera i musik. Vi väljer här att använda kommunicera i musik eftersom musik även kan användas i syfte att uppnå andra mål än rent musikaliska. Musikens form bestående av ljudliga ingredienser såsom exempelvis intervall, rytmer och melodier kan sägas vara musikens innehåll tillsammans med bland annat parametrarna tid och intensitet. För att lära sig kommunicera dessa berättelser behövs att reproduktion och produktion samspelar i förståelseprocessen. Utifrån detta resonemang kan vi förstå att musikämnets struktur med sitt specifika innehåll fordrar praktiskt musicerande och kräver förebilder med ämneskompetens. Produktionen och produkten är fortfarande viktiga, inte bara receptionen. I ett utifrånperspektiv kan detta ses som en förändringströghet. Aktiviteten och fördjupningen i ett tekniskt kunnande kan ses som enbart reproduktion och bakåtsträvande. Men aktiviteten visar på kommunikation med mottagare och betydelsen av kontexten. Reproduktionen på en del i språklig progression, ett sätt att lära sig forma innehållet för att kunna kommunicera det.

Aktivitet och övande är ett meningsskapande förståelsearbete över tid. I aktiviteten sker en verbal och icke-verbal reception i handling som en del i förståelsearbetet. Samtidigt ska inte reception genom samtal uteslutas, att formulera process och produkt i ord ger med sina kvalitéer andra dimensioner i förståelsearbetet. Ur ett inifrånperspektiv gör musikforskaren Saar (1998) en uppdelning då han visar på att elever skiljer på att lära sig spela och att spela. Aktiviteten kan ställa konstruerandet av vissa färdigheter i första rummet alternativt kommunikation. Han betonar samtidigt att i en aktivitet är båda förhållningssätten alltid närvarande men i olika grad. Pedagoger som iscensätter musikpraktiker behöver naturligtvis analysera vilken funktion musicerandet i första hand har men därifrån är steget långt till att ur ett utifrånperspektiv inte se dessa skillnader mellan olika musikaktiviteter. I en professionsutbildning som lärarutbildningen är dessa tankar om förståelseprocesser i musik intressanta att förhålla sig till då utbildningen ska iscensättas. Förståelseprocesser i musik ställer specifika krav på lokaler och utrustning samt på närvaron av kunniga förebilder. Förståelse och meningsskapande kan inte diskuteras eller realiserats utan att förenas med musikens innehåll.

För att återknyta till KOS-rapporten (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003) så har begreppen modest estetik, marknadsestetik och radikal estetik i samband med rapportens framväxt fått en central plats, då estetiken ska genomsyra pedagogiken. De tre begreppen behövs tillsammans för planeringen av ett långsiktigt radikalt förståelsearbete. Begreppen är bra för att utmana planeringsarbetet och sätta estetiken i centrum av pedagogiken, däremot är det inte lika självklart att använda dem som analysredskap för pedagogiskt arbete. I det senare fallet behöver i så fall fokus vara på att söka aktörernas individuella erfarenhet av genomförda förståelseprocesser. Vi ser en fara med att ur ett utifrånperspektiv avgöra vad som är ett radikalt arbete eller ej, det är något som med hänsyn till tidigare erfarenheter är högst individuellt. Hur planerar man då för ett radikalt förståelsearbete? Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) poängterar vikten av att ta sig an estetiskt arbete utifrån en utmaning eller fråga. Dahlbeck och Gustavsson (2005) säger att den radikala estetiken förväntas säga något väsentligt och

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 kvalitéer och utveckla förmågan att med musik och andra kommunikationsformer visa och ge svar på dessa kvalitéer. En svårighet i KME-receptionen uppstår när något inte är talbart eftersom den i poststrukturalistisk anda bygger på samtal med ord.

Vi utmanar den teori KME grundar sig på genom att betona de separata språken trots att kommunikation ofta sker mångspråkligt. Mångspråkligheten betonas även i KME-manschetten (bil. 1). I KOS rapporten, som KME manschetten kan härleda sina ursprungstankar ur, betonas att de medel som står till buds ska användas vid estetisk gestaltning för att kommunicera exempelvis en angelägen fråga. Frågan ska stå i fokus och inte de separata ämnena i skolan. Dessa resonemang har uteslutit separata konstarter, då mångspråkighet och ämnesintegration har premierats. Vi menar att även om musik är ett ämne i skolan så är det också ett fenomen, en konstart och en kommunikationsform i samhället. Det är en demokratisk rättighet att få möjlighet att inom skolans ram utveckla kunskap om och i musik för att även i andra sammanhang ha potential att kunna förstå fenomenet och göra sin röst hörd genom aktivt deltagande i musikkommunikation. Vi menar vidare att kunna använda sig av de medel som står till buds inte utesluter kommunikation i separata konstformer. När det estetiska kulturbegreppet finns integrerat i det antropologiska kan även separata konstformer vara medier som finns till hands. Vi tror på tematiskt arbete i förskola och skola, eftersom livet i praktiken inte är uppdelat i separata ämnen. Tematiskt arbete integrerar de separata ämnena men ställer samtidigt stora krav på pedagogens förmåga att diskutera och realisera de olika ämnenas specifika innehåll kopplat till förståelse och meningsskapande. Alltså, tematiskt arbete är en bra tanke men ska inte ses som en universell lösning på hur förståelse skapas. Det finns en risk att kvalitativa kunskapsaspekter missas då det är många parametrar som pedagogen behöver kunskap om och förståelse för. Det finns också en risk att någon kunskapsaspekt går förlorad eftersom det innebär en viss svårighet med att ha uppmärksamhet på alla aspekter samtidigt. Detta kan vara en anledning att i vissa situationer arbeta enbart med musik. Separat undervisning i ämnen kan komplettera tematisk undervisning för att kvalitetssäkra kunskapsutvecklingen. Här bör även poängteras att musik som ämne i skolan innehåller mångspråkighet. Ett tematiskt arbete där musik är integrerat kräver musicerande för att progression i ämnet ska ske. En risk finns annars att ämnet enbart blir ett medel att förstå annan kunskap.

Vi är helt övertygade om att färdigutbildade KME-lärare likväl som lärare i musik behövs i skolan. Lärare i musik med sin förmåga att driva en kunskapsprogression i musik i samverkan med andra gestaltungsformer och kunskapsområden samt KME-lärare med sin förmåga att arbeta multimodalt (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 kommuniceras.

Då ord används kan vi utbyta tankar på ett övergripande plan och med tydlighet förflytta oss från ett nu. Ord som tecken har en tydlig uttrycks- och innehållssida där uttrycket kan sammankopplas med ett lexikalt innehåll. Detta gör att vi kan kommunicera och förstå berättelser som mottagarna inte deltagit i. Orden omnämns som självklara och ses som människans sätt att kommunicera, de mest ändamålsenliga att använda vid reception.

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, förmår 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.

Vi anser inte att dramapedagogik kan ses som ett språk, det är en pedagogik men kan även definieras som ett ämne. Eftersom vi har intervjuat lärare som arbetar med dramapedagogik har innehåll som hör till pedagogiken/ämnet framkommit och vi väljer därför att även lyfta det i denna uppsats. Själva mötet i rummet kan i sig ses som ett innehåll där känslor och förhållningssätt förankras och bearbetas med kroppen. Av denna anledning behöver pedagogerna vara väl förtrogna med gruppprocesser i teori och praktik. Designen av mötet kan också inramas av ett temainnehåll som formulerats med ord exempelvis identitet, empati, känslor, möten men även hämtat från andra kunskapsområden som exempelvis matematik, geografi eller historia. Naturligtvis är temainnehållen oändliga i sitt antal. Att använda sig av ord för att kommunicera är signifikant för dramapedagogiken. I pedagogiken/ämnet förbinds orden med en reell känsla i kroppen och vice versa. Vi vill påstå att orden som tidigare beskrivits som ett precist språk blivit precist i en annan mening, då de förbundits med och förankrats i en erfarenhet i kroppen. Förflyttningar kan i tanken göras från den gemensamma "här och nu" upplevelsen i rummet till andra tänkta situationer och på så sätt bearbetas innehållet.

Denna uppsats skrivs i musikpedagogik och därför har vi i diskussionerna resonerat extra mycket om musik. Musikens mening återfinns framförallt i det den konnoterar och ljud och mening kan i musik inte med självklarhet skiljas från den värld den hänstftar till. Kanske detta är en förklaring till varför mottagande av musik inte med samma självklarhet genomförs med semiotisk reception. Vi ser det inte som självklart att benämna musik som språk. Om språkdefinitionen är länkad till teckenteorier blir det snävt att stänga in musikbegreppet i denna avgränsning. Ses däremot språk som sätt att kommunicera och skapa mening kan musik mycket väl vara ett språk. Musiken

refererar till sig själv, däremot kan den genom amodal representation göras synlig. Musik kommuniceras ljudligt genom att struktureras i former där exempelvis tempo, rytm, frekvens bildar betydelsebärande innehåll. Amodal representation innebär att ett ickeverbalt innehåll i ett nu avläses och överförs mellan olika sinnen. Innehållet kan framställas med dynamiska rörelsetermer, vilka Stern (2003) benämner vitalitetsaffekter. Dessa kan vara exempelvis icke-verbala; vibrerande, uppvällande eller borttonande abstraktioner som innefattar form, intensitet och temporala mönster. Musik är inte känslor men Langer (1958) menar att perceptioner kan översättas till känslor, känslorna blir virtuella. I vår empiri beskrivs musik som känslöberättelser. Vi menar att musik inte är känslor. Däremot är det lätt att förstå att musikens innehåll appellerar till våra emotioner och tillsammans med tidsaspekten är det inte konstigt att musik beskrivs som känslöberättelser. Musikberättelserna kan vara svåra att beskriva med ord. Både musik och rörelse förhåller sig till tiden och ögonblicket då de framförs och av denna anledning är det naturligt att musiken kan kännas och bli synlig i rörelsen. Genom amodal representation blir musiken synlig och rörelsen kan omvänt höras. I många delar av världen finns inte uppdelningen mellan musik och rörelse/dans, exempelvis innefattar ordet ngoma på swahili dem båda. I Sverige har de nu bland annat i grundskolan kursplan för musik separerats från varandra men i praktiken är de tätt sammanlänkade och naturligt sammanbundna. Detta faktum talar för att rörelse återigen skulle bli en del av musiken i skolan. När vi arbetar med musikreception i pedagogiska sammanhang behöver vi vara medvetna om syftet med det vi genomför. Musikens mening återfinns framförallt i det den konnoterar och appellerar i hög utsträckning till våra emotioner, detta innebär att när vi vill förankra den emotionella upplevelsen är inte alltid verbal reception vägen att nå målet. En reception på nonfigurativ musik via ett annat konstnärligt uttryck, vilket rörelse är ett tydligt exempel på, kan bli mer precis än verbal reception.

Mångspråklighet/Intertextualitet

Samtidigt som mångspråklighet i vår empiri lyfts fram som en rådande företeelse i samhället och som en av grundpelarna i KME- huvudämnet, poängterar informanterna språkens separata kvalitéter. Naturligtvis kan det ha sin förklaring i att de flesta lärarna som intervjuats har sin bakgrund i utbildningar 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 kvalitéter i blandformerna intressanta. Vi tror inte att alla språk kan vara lika utmärkande när de förekommer samtidigt i blandform, exempelvis påverkar kontext och verkets uppbyggnad mottagandet. Det sätt som receptionen genomförs på har betydelse för hur vissa kvalitéter blir uppmärksammade. Exempelvis musikens kvalitéter kan lätt hamna i bakgrunden i receptionen. 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 mångspråklighet 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 förankring 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 meningsförskjutning som började ske på 1960-talet och som har sin förankring i lingvistik. 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 lingvistik och har i vissa avseenden lagt fokus på verbalspråket, utan tanke på de olika språkens separata kvalitéter. Det i sin tur innebär risken att missa de helheter som mötet via olika relaterandedomäner 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

Receptionen i vår studie representerar en mötesplats för lärande. Det är ett forum där allas bidrag är av stor betydelse. Våra informanter trycker särskilt på att det måste vara en värderingsfri zon präglad av tillit och bekräftelse för att de som deltar ska våga säga sin mening och uttrycka sina tankar. Vi har resonerat om hur bedömningen av studenterna påverkar detta. Värderingsfriheten gäller de personliga uppfattningarna och bedömningen hur dessa kan relateras till fakta och vetenskapligt tänkande. Informanterna nämner ofta att alla har något att berätta, och att denna berättelse måste få en mottagare. Detta berättande tar sig uttryck i gestaltad form och är en del av yttrandefriheten, men måste samtidigt bli föremål för bedömning och gäller då bland annat formens betydelse för innehållet och vice versa. Vi ser att det finns en problematik mellan det som kollegorna kallar värderingsfrihet och bedömningen som vi måste förhålla oss till. Utmaningen ligger i att skapa sådana situationer där innehållet i det som kommuniceras är i fokus och inte bedömningen, utan att för den skull utesluta varandra. Betygssättningen är ett faktum inom lärarutbildningen och för att få en så likvärdbedömning som möjligt behöver vi utforma tydligare och stringentare betygskriterier. Hänsyn behöver också tas till de estetiska aspekterna på både verbal och icke-verbal kommunikation.

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 fingertoppskänsla 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. Förmågan till timing omfattar insikter i både språkens särskilda och särskiljande kvalitéter, förhållandet process och produkt, hur mening skapas och vad tillit och bekräftelse betyder för alla inblandade. Liksom vi har sett på Sterns relaterandedomäner som delar av en helhet har vi här lagt märke till att receptionsförfarandet på samma sätt är beroende av alla de samverkande kategorier som vi har beskrivit i vårt arbete.

Process och produkt

Så här i slutet av vårt arbete blir det klart för oss att de erfarenheter och de diskussioner vi har haft även skulle kunna gälla produktion, självklart är det så. Produktion och reception är delar av en helhet. Här ser vi inte produktion som en produkt utan som en process. Precis som vi nämnde i samband med Rytmikens rörelseform förhåller de sig till varandra i en cirkulär process, som sker under olika lång tid. Utifrån vår vilja att veta mer om KME-lärares erfarenheter av reception har även produktionen framhållits. Det är reception vi har utgått ifrån och att vi därtill fått mer kunskap om produktion är att betrakta som bonus. Arbetet inom KME har visat på att det är av vikt att i diskussioner om reception förtydliga receptionens relation till produktion. Reception följer på produktion och detta i sig innebär att även om receptionen framförallt genomförs verbalt så har den föregåtts av en mångspråklig/multimodal produktion. Denna i sin tur tar gestalt utifrån gjorda erfarenheter och idéer. Här väljer vi att ansluta oss till den betydelse begreppet gestalt har i Filosoflexikonet (2004) nämligen: ”En helhet som är mer än summan av de enskilda delarna, och där helhetens egenskaper inte kan reduceras till egenskaper hos de enskilda delarna”. Produktionen är i sig en reception. Vi har i Process och produktavsnittet gjort ett förtydligande av vad vi menar med kontinuerlig reception. I ett långt tidsperspektiv skulle vi kunna säga att livet består av just en kontinuerlig reception. Konst- och litteraturhistorien har varit och är en stor reception utifrån den samhälleliga tillvaron. Samhällsfenomen har genom tiderna präglats sättet att bygga, måla, klä sig och formulera sina musiktryck. Det har funnits och finns en jättereception i hela samhället egentligen, utifrån samhället självt. Det har skapat och skapar sig självt genom alla dessa gestaltningar. Detta är vad vi kallar *den stora receptionen*. Den stora receptionen är inte detsamma som en enda stor reception utan en metafor för den syn vi har på att reception måste ses som ett kontinuerligt och oändligt betecknande. Nya betydelser skapas när olika berättelser möts. Beroende på vilket avstånd dessa möten uppfattas ifrån blir resultatet att de kan urskiljas som olika stora. De små berättelserna kan på ett visst avstånd ses som stora, likväl som de stora på ett visst avstånd kan ses som små. Det som är klart är att de i mötet påverkar varandra och sammanfogas och bildar på så sätt nya enheter.

Reflektion

Musiken kan med Adorno (1976) sägas presentera samhället utan fönster. Ska vi komma åt livet i en reception behöver vi former som representerar den yttre och inre världen i symbios, där delarnas betydelse uppmärksammas men där summan inte reduceras till kvalitéerna hos de enskilda delarna. I ett pedagogiskt sammanhang är det inte tillräckligt utvecklande om receptionen saknar fönster och att representationen blir en oreflekterad läsning. En spegeleffekt behövs.



Reflektioner

(U. Bohlin, 2007)

I vissa lägen kan ett fönster spegla erfarenheter vilket vi ser som ett mer eftersträvansvärt förhållande. Man är inte endast ett med upplevelsen, en reflektion sker också. En aktiv musiker är inte heller endast betraktare utan en del av samhällets konstitution, musiken och samhället är samma enhet. Musiken "tar tempen på" samhället och visar på de strömningar som för tillfället är aktiva. Samhället utan fönster kan jämföras med det vi benämnt handling (se s. 59 i denna uppsats). Reception i handling är däremot att man på samma gång som man är i handlingen, utifrån någon annans respons, genom sitt handlande gör uppkomna val. Mitt i handlingen och genom andras handlingar och genom en anad spegelbild, i de fönster som omsluter handlingen, reflekteras erfarenheterna. Genom fönstren kan en annan enhet anas som man också är en del av. Ibland behöver man stanna upp och förflytta sig ur själva handlingen och tillsammans med andra betrakta handlingen ur ett utifrån perspektiv, reception om handling. De praktiska erfarenheterna återupplevs i minnet. Det är inte en spegeleffekt utan snarare ett eko som genom reflektion perspektiveras. En spegelreflektion är samtidig med de handlingar som utförs medan ekot är fördröjt. Handling, reception i handling och reception om handling är det ultimata förhållandet i en peda-

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, bestämmer det och i sin tur bestäms av det. Förhållandet mellan konstverket och samhället kan jämföras med Leibniz 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. Livet 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

I vårt arbete har vi riktat särskild uppmärksamhet på musik och reception. Innan vi avslutningsvis kommer in på den vidare forskningen vill vi här sammanfatta våra tankar om de aktuella filosofiska, politiska/ekonomiska och estetiska strömningar som vi tror påverkar receptionsförhållandet. Heiling (1997) har grupperat ett antal kännetecknen på begreppen modernism och postmodernism som han använder för att analysera Grundskolans läroplan, Lpo 94, och musikämnet (se s. 69 i detta arbete). Genom att göra ett tillägg till hans modell ställer vi våra iakttagelser av vad som kan ha betydelse för utformningen av musikreceptionen i relation till den uppställning han gjort. Svårigheten med att sätta en etikett på den tid som vi lever i nu är att det behövs ett utifrånperspektiv i efterhand. Först då kan en överblick och summering av rådande tanke- och samhällssystem ske. Av den anledningen sätter vi rubriken Neokultur inom citationstecken. I jämförelse med Heiling behöver vi använda så många fler ord för att ringa in det vi anar är det som kännetecknar vår tid. De många orden behövs kanske för att nya begrepp ännu inte etablerats som täcker in våra beskrivningar.

Perspektiv	Modernism	Postmodernism	”Neokultur”
Filosofiskt	Enheten/helheten betonas Stora, allomfattande sanningar, s.k. metanarrativ	Delarna betonas Det finns många sanningar som kan mötas i en diskurs	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.

<p>Politiskt/ ekonomiskt</p>	<p>Allomfattande ideologier</p> <p>Koppling till kapitalismen och tron på rationalitet och tillväxt</p> <p>Centralmakt, Regelstyrning</p> <p>Det kollektiva betonas</p>	<p>Värderelativism</p> <p>Upplösning av tidigare ordning, Kaosteori</p> <p>Decentralisering av makten, mål- och resultatstyrning.</p> <p>Individen väljer själv</p>	<p>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 obegripligt.</p> <p>En återgång till rationalitet kan anas som facit på det kaos som många menar 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 tillvaron. De konstnärliga och vetenskapliga förståelseprocesserna börjar mer och mer flätas samman.</p> <p>Decentralisering samtidigt som centralmakten skapar fler mätinstrument för att genom dessa kunna styra och ha kontroll.</p> <p>Individen väljer själv men valmöjligheterna begränsas utifrån de kollektiva mönster som anses grundläggande för samhällets tillväxt.</p>
----------------------------------	---	---	---

Estetiskt	God musik ”talar för sig själv”; kan uppfattas med sinnena direkt	Musiken måste tolkas utifrån sammanhanget, kontexten. Språket behövs för tolkningen	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.
	Entydigt kvalitetsbegrepp	Det finns många kvalitetsbegrepp beroende på kontexten	Kvalitetsbegreppen bestäms utifrån de syften och mål som inramar den specifika situationen.
	Hierarkisk syn på kunskap (Högkultur/lågkultur)	Alla genrer, kunskapsformer, etc. är likvärdiga	Det estetiska kulturbegreppet ses som en del av det antropologiska. Estetiken är i centrum av pedagogiken.
	Betoning av ämne och innehåll	Kommunikation och förpackning av budskap betonas	Kontext och kommunikation kopplas till innehållet som är ämnesspecifikt. De enskilda språken poängteras i mångspråkligheten. Både musik-kunskandet (den estetiska koden) och kontexten (musikens passepartout) betonas. Produktion och reproduktion är dikotomier som är varandras förutsättning i en skapandeprocess.
	Konsten ska gå i spetsen för samhällsförändringen	Vardagslivet estetiseras	Samhället tar gestalt genom ”de medel som står till buds” inkluderat konstformerna.

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 receptionsförloppet 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 arbete 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.

I KME-utbildningen sker receptioner i samband med gestaltande redovisningar och de tillsammans är detsamma som examinationer. Vi ställs inför det faktum att dessa ska betygsättas. Examinationsformerna måste stå på egna ben, så att säga, utan att ständigt stöttas av skriftliga komplement eller ersättningar. För att underlätta bedömningen behöver kriterierna utformas med större tydlighet både vad gäller presentationsform och innehåll och förhållandet dem emellan. Det är något som närmare behöver undersökas, inte bara i lärarutbildning utan i skolans verksamhet överhuvudtaget där liknande redovisningsformer förekommer.

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

- Adorno, T. W. (1962/1976). *Musiksociologi 12 teoretiska föreläsningar*. Kristianstad: Bo Cavefors Bokförlag.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsteori och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan*. (Rapporter om utbildning 9/2003) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Aulin-Gråhamn, L. & Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Aulin – Gråhamn, L. (2005). *Anspraak på det estetiska*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Barthes, R. ([1963] 1967a). Förord. I *Kritiska essäer*. Uddevalla: Bo Cavefors bokförlag.
- Barthes, R. ([1965] 1967b). Strukturalistisk aktivitet. I *Kritiska essäer*. Uddevalla: Bo Cavefors bokförlag.
- Barthes, R. (1957/2007). *Mytologier*. Lund: Arkiv förlag.
- Barthes, R. ([1964] 1977a). Rhetoric of the Image. I *Image Music Text*. London: Fontana Press.
- Barthes, R. ([1968] 1977b). The Death of the Author. I *Image Music Text*. London: Fontana Press.
- Barthes, R. ([1971] 1993). Från verk till text. I C. Entzenberg & C. Hansson (Red.). *Modern litteraturteori. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966/1999). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bertolotto, I. (1984). *Jaques - Dalcroze – Metoden*. Stockholm: Musikvetenskapliga institutionen. Stockholms universitet.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Att bli sig själv*. Stockholm: Liber.
- von Bülow, G. (1972/1974). *Vad är rytmik?* Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget.
- Carlsson, B. (2002). *Variationsteori och naturvetenskapligt lärande*. Luleå: Luleå tekniska universitet.

- Dahlbeck, P. & Gustavsson, M. (2005). *Meningsskapande arbete i skolan: Den radikala estetiken i reception*. Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Gardner, D. & McCormarck Steinmetz, A. (1991/1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Fornäs, J., Boëthius, U., Forsman, M. & Reimer, B. (1994) *Forskningsprogrammet Ungdomskultur i Sverige: Slutrapport*. (JMK skriftserien 1994:4). Institutionen för journalistik, medier och kommunikation, Stockholms universitet.
- Emsheimer, P. & Hansson, H. & Koppfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, C. (2001). Det moderna: ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft? En orientering i modernitetsteorier. Musikpedagogik-forskning och utveckling nr 8. Malmö: Musikhögskolan.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Filosofilexikonet* (2004) Stockholm: Forum.
- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. (1988). *Under rocken*. Stockholm/Lund: Symposion.
- Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur - mediesamhälle*. Uddevalla: Daidalos.
- Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. (2000). Stockholm: Statens skolverk: Fritzes offentliga publikationer.
- Hansson, H. & Karlsson, S. & Nordström, G. (2006). Seendets språk – exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling och semiotisk teori. Lund: Studentlitteratur.
- Heiling, G. (1997). Om grundskolans läroplan, Lpo 94, och musikämnet - en analys av begreppen modernism – postmodernism. I B. Sundin (Red.) *En postmodern musikpedagogik. Bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. Musikpedagogik, forskning och utveckling. Rapport nr 1997:1. Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Holmberg, O. (1994). *Ungdom och media*. Lund: Studentlitteratur.
- Horkheimer, M & Adorno, T W. (1944/1981). *Upplysningens dialektik*. Göteborg: Röda Bokförlaget AB.
- HSFR. (1984). *Forskning om kultur*. Uppsala: Rapport från en arbetsgrupp inom det Humanistiskt – Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet (HSFR).

- Jaques-Dalcroze, E. (1920/1997). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Jauss, HR. ([1970] 1974). *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jerlang, E., Egeberg, S., Halse, J., Jonassen, A. J., Ringsted, S & Wedel – Brandt, B. (2005). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.
- Kjørup, S. (2004). *Semiotik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, S.K. (1958). *Filosofi i en ny tonart*. Uppsala: Almqvist & Wiksell / Gebers Förlag AB.
- Langer, S.K. (1967). *MIND: An essay on human feeling, Volym 1*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Langer, S.K. (1988). *MIND: An essay on human feeling*. Baltimore och London: Johns Hopkins Univ. Avkortad version av de ursprungliga 3 delarna, utgivna 1967, 1972, 1982.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, U (1995). *Rockens text: Ord musik och mening*. Stockholm: Symposion.
- Lindberg, U. (2002). Cigarrett vs Nicorette? I *Musik och litteratur. Vandfanget*. Institutblad för Nordisk språk och litteratur, 7:1.
- Lindberg, U. (2005). K M E – en bildningsroman. I U. Lindberg & B. Reimer. *Bildning och estetik i utbildning*. (Rapport 5/2005). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94* (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, Fritzes offentliga publikationer.
- Läroplan för förskolan, Lpfö98*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, Fritzes offentliga publikationer.
- Malm, H. (2006). *Mellan Visioner och Traditioner*. Stockholm: Konstfack, Institutionen för bildpedagogik.
- Marton, F. & Booth, S. (1997/2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. Milton Keynes/Philadelphia: Open U P.
- Palm, T. (2006). *Det komplexa lärarledarskapet*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Saeter, E. (1999). *You have to be intellectual in music to satisfy the people. Estetikdebatt ur ett gambianskt perspektiv*. Opublicerat manuscript, Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga människors lärande*, (Göteborg Studies in Educational Sciences, 133). Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London & San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport till Rapport 253*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stern, D. N. (2003). *Spädbarnets interpersonella värld*. Falköping: Natur och kultur.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik*. Smedjebacken: Mareld.
- Svenska Akademiens ordlista. (2007).
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käften*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Törnquist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Verneresson, A-K. (2003). *RYTMIK – lek på allvar*. Malmö: Musikhögskolan.
- Wedel-Brandt, B. (2005). Daniel Sterns teori om utveckling. Jerlang, E. (Red.). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.
- Vinnicott, D W. (1971/2003). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Westerlund, H. (2002). *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Helsinki: Sibelius Academy Music Education Department.
- Waller, K. (1999). *Från webb till text, från användare till läsare*. Borås: Bibliotekshögskolan.
- Bilagor:
- KME-manschetten*. (2006). KSM, lärarutbildningen, Malmö högskola. (bil. 1)
- Plattform för huvudämnet Kultur, medier, estetiska uttrycksformer. (2003). KSM, lärarutbildningen, Malmö högskola. (Bil. 2)

Bilaga 1

2006-08-25

Kultur, medier, estetik – en huvudämnespresentation

**Läroarbilden
Kultur, språk, medier**

Inledning

I anslutning till Bologna-processen, 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

Enheter *Kultur, språk, medier* (KSM) omfattar huvudämnena *Svenska i ett mångkulturellt samhälle, Kultur, medier, estetik, Engelska och lärande, Tyska och lärande och Bild och visuellt lärande*. *Kultur, språk, medier* är också namnet på en forskningsmiljö som inbegriper ett par andra områden på högskolan, *Konst, kultur och Kommunikation* (K3) och *Internationell migration och etniska relationer* (IMER). Tanken är att man kan tala om ett till stor del gemensamt kunskapsfält. Inom detta fält skiljer KSM:s huvudämnen ut sig genom att ha en tydlig yrkesinriktning, samtidigt som de eftersträvar en akademisk utbildning av god kvalitet. Yrkesinriktningen tar sig bland annat uttryck i att ämnena didaktiseras, riktas mot lärandefrågor.

Man kan betrakta KSM som en lärarutbildningsenhet för humaniora. Men kunskapsområdet har inte ett traditionellt akademiskt perspektiv på humanistiska studier utan präglas av tvärvetenskaplighet. Det som binder ihop enheten är intresset för hur kunskap och mening skapas i språkliga sammanhang, bärs fram via olika medier och ger uttryck åt människors sociala och kulturella tillhörighet. Med kultur menar vi den symboliska betydelse som människor lägger in i handlingar, tänkesätt och ting och som signalerar tillhörighet till en viss gemenskap. Begreppet kultur förstås alltså i en bred, antropologisk snarare än en snäv, estetisk bemärkelse. Kulturanalytiska perspektiv ingår i alla huvudämnen. 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 betoningen av kontextens, det sociala sammanhangets betydelse för lärandet. När vi talar om medier slutligen är det något mer än massmedia vi tänker på. Medier är verktyg, analoga och digitala, som gör språkliga upplysningar, kunskaper och föreställningar tillgängliga för gemensam bearbetning. Barns och ungas medieanvändning ingår i deras kunskapsbildning och identitetsarbete. Den är därför en viktig resurs i undervisningen.

Kunskaper om omvärlden och oss själva är inte statiska, utan skapas och omskapas i samspel 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

som ett innehåll i undervisningen, dels genom de arbetsformer som används. Både verksamhets- och högskoleförlagd tid ställer t ex studenten inför uppgifter där samarbete erfordras och där reflektion över rollen som pedagogisk ledare uppmuntras. Kunskapsområdet Lärande i en social kontext utgör en central del av utbildningen och bygger vidare på stoff som behandlas under utbildningens inledande termin. Det innefattar kunskaper som är centrala i all lärarutbildning men som får en karakteristisk gestaltning inom respektive huvudämne. Lärande i en social kontext går som en röd tråd genom KSM:s huvudämnena och studeras särskilt i vissa kurser. Vi tänker oss att studentens lärarkunskap fördjupas successivt, från att vara av mer allmänt och teoretiskt slag till att mer få formen av för- trogenhetskunskap. Vår ambition är att studenten lär sig problematisera sina kunskaper och erfarenheter och utvecklar ett kritiskt, reflekterande förhållningssätt till sin pedagogiska verksamhet. En lärarutbildning bör vara såväl personligt som professionellt utvecklande. Studenten tillägnar sig ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper och praktisk-pedagogiska färdigheter. Utbildningen blir framgångsrik då dessa kompetenser integreras, blir en del av lärarens person och manifesteras i handling.

Huvudämnet KME

Huvudämnet *Kultur, medier, estetiska uttrycksformer* skapades 2001 genom integration av mediepedagogik och kulturteori med innehåll som hämtades från verksamhet med bild, musik, rörelse, drama och slöjd i skola, förskola och fritidspedagogik. Bakom det nya huvudämnet låg bl a tanken att kulturens och estetikens växande samhällsliga betydelse gjort dessa områden till en angelägenhet för allt lärande. Det ingick så att säga i KME:s uppdrag att utmana skolvärldens marginalisering av det estetiska. Namnet på huvudämnet ändrades från hösten 2006 till *Kultur, medier, estetik*.

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 ”gränsländets 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.

Det kunskapsfält som ligger till grund för kursplanerna i ämnet utgör en sammansmältning av utbildningsvetenskapligt stoff med stoff från discipliner riktade mot estetiska yrken, medie- och kulturvetenskap. Huvudämnet består av praktiskt och teoretiskt arbete med estetisk kommunikation och gestaltning (inklusive skrivande i olika genrer). Till denna kärna knyts ämnesdidaktiska frågor och frågor som rör lärandets sociala kontext. Studenterna möter också kritiska verktyg i form av kulturteori och kulturanalys, kunskapsteori och teorier om språk, språkutveckling och multimodalitet. Utmärkande för KME är projektarbeten med barn och ungdomar, som ligger vid sidan av praktiken i skola och förskola, den obligatoriska verksamhetsförlagda tiden. Alla kurser innehåller dessutom möjligheter till ålders/stadiespecialisering.

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. Här ingår kunskap såväl om IKT som om verbal språkutveckling i ett första- och andraspråksperspektiv. 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).

KME har en konstruktionistisk grundsyn. Inte bara kunskaper, utan också samhällen, individer och texter är konstruktioner, föränderliga och påverkbara. Detta gör det nödvändigt att å ena sidan ifrågasätta det till synes självklara, å andra sidan bejaka öppenhet och pluralism. Här fyller det estetiska en viktig uppgift. I en vid mening är det estetiska liktydigt med ”gestaltning”. För att något överhuvud taget ska kunna kommuniceras måste det anta sinnlig gestalt. Men innehåll och form kan inte tänkas isär, de blir till under ömsesidig påverkan. Gestaltningens 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.

I snävare mening handlar estetik om att gå in i en fiktiv värld, som rymmer möjligheter för både upplevelser och lärande. KME har radikala anspråk på det estetiska som kunskapsform. Estetikens ”som-om-värld” kan hjälpa oss att hålla samman vad vi lärt oss att hålla isär – känslor och tankar, upplevelse och analys, det personliga och det gemensamma. Det gör att den erbjuder särskilda möjligheter för en komplex bearbetning av den moderna livsvärldens konflikter.

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 uttryckts 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 medialiserade samhälle vi nu lever i.

Mångspråklighet – 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 inbegriper både arbetssätt och

kommunikation kring ett innehåll deltagarna finner angeläget. Detta krav tillgodoses 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 behärska successivt mer komplexa genrer.

Kurserna beskriver en tematisk progression. Den börjar i det närliggande med utforskande av huvudämnets grundbegrepp och hur den egna identiteten iscensätts i möten med andra och övergår i vidare, existentiella, sociala och kulturella perspektiv på omvärlden. Till dessa hör aspekter som rör klass, kön, etnicitet och miljö. Kultur kan inte diskuteras och kulturanalys inte bedrivs utan att frågor om kulturell heterogenitet inbegrips. Även miljöbegreppet ses ur ett kulturellt perspektiv. Liksom människors förhållande till naturresurser i olika tider och samhällen är naturen en kulturell konstruktion. Detta innebär både etiska och estetiska ställningstaganden som rör delaktighet och ansvarstagande för det gemensamma. Huvudämnet arbetar särskilt med hur läromiljöer kan iscensättas och skolkulturer kan utvecklas till hållbara sammanhang för barn, unga och vuxna. Det kan gälla allt från val av material till val av förhållningssätt.

Ett viktigt metodiskt inslag i ämnesdidaktiken har inspirerats av den medieestetiska pedagogik som utvecklats på Dramatiska Institutet i Stockholm. Det innebär att studenternas produktioner behandlas systematiskt i kollektiva receptioner. Dessa fungerar som arenor för reflektion över olika framställningsformers starka och svaga sidor, hur texter tolkas ur olika mottagarperspektiv 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 examensarbetet utan funktionaliseras också för de pågående kursernas olika produktioner och projekt, det kommande arbetet som ”reflekterande praktiker” och en tillvaro som kommunicerande medborgare. Kombinationer av skiftliga och estetiskt gestaltande undersökningar uppmuntras i samband med examensarbetena.

Ett led i tillgången av ett vetenskapligt förhållningssätt och ett forskande lärande är examensuppgifter av undersökande karaktär. Genom att examinationerna ofta bygger på gestaltande produktioner som görs i grupp, par eller individuellt och redovisas i form av receptioner blir de en del av läroprocessen. Förtrogenhet med denna grundform gör det möjligt att efterhand höja kraven på studentens förmåga att gestalta och reflektera och själv bedöma och betygssätta. Till arbetet med gestaltande produktioner knyts litteraturstudier, möten i reflektionsgrupper där bl a vft-erfarenheter behandlas, och särskilda skol- eller kulturprojekt. Vid kursstarten klargörs vilka produktioner och möten som ska genomföras, vilka slags texter och språkliga krav som ställs på den avslutande examinationen, vilken nivå de olika texterna hör till och hur betygskriterierna ser ut. Material som går att spara och kommunicera elektroniskt samlas i varje students kursportfolio. Valda delar ges respons av lärarutbildare och/eller studiekamrater. Kursportfolion examineras i slutet av varje kurs och relateras då till studentens arbete med gestaltning och reception.

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 elevers lärande. Det ställer höga krav på pedagogens förmåga att både hantera socialpsykologiska processer och att fördjupa de insikter eleverna arbetar sig fram till. Dessa förhållanden avspeglas särskilt på det kunskapsfält som vi inledningsvis kallade lärande i en social kontext och som bl a behandlar yrkesverksamhetens samhällsuppdrag och värdegrund, skolutveckling, ungdomars socialisation och kulturmönster, pedagogiskt ledarskap, specialpedagogik, gruppdynamik, konflikthantering och bedömning.

Flera av dessa frågor representerar både ett innehåll i undervisningen och en praktik, där studenterna ingår och deras ansvarstagande för sitt lärande prövas och utvecklas. Utbildningen ska bidra till att studenten utvecklar en egen bildningsgång, som rör både yrkesprofessionaliteten och möjligheten att utöva sitt medborgarskap. KME ser både studenter och lärarutbildare som lärande personer. En grundläggande idé med huvudämnet är att det ska bidra till barns och ungas möjlighet att delta i förskolans, skolans och samhällets offentligheter med sina egna röster, idéer och tankar. Deras medverkan är en förutsättning för ett hållbart samhälle. Barn och unga är liksom studenter, lärare och lärarutbildare med om att skapa och förändra kulturer. Medier och estetiska kommunikationsformer används i detta kulturskapande och är verksamma delar av den medborgerliga bildningen.

Grundnivå och avancerad nivå

Huvudämnet *Kultur, medier, estetik* är i linje med Bologna-direktiven uppdelat i en grundnivå och en avancerad nivå. Detta gäller oavsett om man studerar med inriktning mot arbete med yngre eller äldre barn. Den avancerade nivån är tänkt som en fördjupning och breddning av de kunskaper som studenten tillägnat sig under grundnivån. På båda nivåerna finns en växelverkan mellan praktik och teori inskriven, som siktar mot en allt större kompetens att självständigt planera, genomföra, utvärdera och utveckla det egna pedagogiska arbetet.

På *grundnivå* rör sig utbildningen från verksamhet med enskilda kommunikationsformer till multimodala kombinationer. Målet är att studenterna skaffar sig sådan kännedom om estetisk kommunikation att de kan leda ett pedagogiskt arbete i skola eller förskola. Här ingår att de kan redogöra för etiska och juridiska aspekter av sina didaktiska val. Slutpunkten utgörs av produktionen av en egen hemsida. Samtidigt förutsätts studenterna med hjälp av olika teoribildningar kunna dokumentera, problematisera och undersöka estetiska läroprocesser, såväl sina egna som processer i den undervisning de iakttar och genomför. Detta förutsätter en successivt fördjupad reflektion över den estetiska kommunikationens egenart och förhållande till kultur och medier.

Studenternas diskursiva skrivande förbereder för en tiopoängsuppsats av sammanläggningskaraktär, som presenteras under tredje terminen. För inriktning mot mindre barn krävs kompetens att undervisa i läs- och skrivutveckling. Insikter på detta område är viktiga också för dem som ska arbeta med äldre barn. Därför ägnas en av kurserna åt barns tal-, läs- och skrivutveckling i ett första- och andraspråksperspektiv. I kursen behandlas särskilt frågor om de estetiska språkens möjligheter att stödja den verbala språkutvecklingen.

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 lärarkunskapen 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, litteratureseminarier 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

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

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

centralt. Estetiken kan hjälpa oss få syn på just det mångtydiga och motsägelsefulla, det vi kan enas om, men också det vi måste bråka om. Barn och unga har liksom vuxna rätt att formulera och uttrycka sina tankar och också rätt att bli lyssnade på. Ett samtal bygger på att man tror på sin egen rösts betydelse och bärkraft. Det är först när vi berättar, skriver, sjunger, spelar, agerar, visar vad vi menar med bild, ljud och rörelser som kunskaper blir synliga och åtkomliga för gemensamt arbete och eftertanke. Huvudämnet KME ska alltså innehålla mycket gestaltande arbete kring viktiga frågor för studenterna, tid att arbeta med de estetiska uttrycken, tid för att ta emot det som kamraterna har gestaltat och tid för reflektioner kring det som blir synligt. Vi talar om det som att det måste finnas både produktion, reception och reflektion för att verksamheten ska bli meningsskapande. Ofta hänger dessa processer samman, men man behöver också vara tydlig så att inte det ena eller andra tar överhanden. Ibland måste man ställa saker på huvudet och distansera sig från dem för att få syn på dem. Det naturliga och självklara måste ifrågasättas, det som verkar som det alltid funnits måste ses i ett historiskt perspektiv och i ett socialt sammanhang. Därför behöver vi kulturteori och kulturanalys inom huvudämnet. En av de saker vi måste se utifrån, med olika slags glasögon, är vårt eget huvudämne KME. De estetiska ämnena i skolan och de estetiska verksamheterna i förskolan har sina egen kulturhistoria precis som konstarna och de vetenskapliga disciplinerna. Det har utvecklats olika förhållningssätt (det kallas ibland diskurser) inom skolämnena och de estetiska verksamheterna och man har haft skiftande syften under olika tider. Syftena kan t.ex. som inom bildundervisningen ha varierat från att träna på att rita av olika föremål för att träna öga, hand och uthållighet, till att förlösa det inre fria barnet eller till att lära sig förstå och hantera den visuella kulturens olika former och innehåll. Även om sådana olika syften hänger nära samman med olika tiders syn på barn och unga och kunskap och lärande så lever de kvar, jämsides med varandra. Dramapedagogiken, musiken, slöjden, litteraturundervisningen o.s.v. har sina traditioner. Mediepedagogiken är relativt ny i skolan, men kan ändå välja mellan olika förhållningssätt. Ska man ha den för att avslöja den manipulerande populärkulturen och visa på den goda kulturen eller ska man ha den för att barn och unga har saker att berätta och ska utveckla en egen kommunikativ kompetens? Eller finns det ytterligare andra skäl? KME-ämnet innehåller olika slags estetiska uttrycksformer som bär på traditioner från ämnesundervisning i gårdagens och dagens skola men också mångestetiska uttrycksformer så som de utvecklats inom konsten, medierna, populärkulturen och i barns och ungas kultur. Uttrycksformerna finns både tydliga var för sig eller kombinerade och i en fusion med varandra där man knappt kan urskilja dem som enskilda. Vi talar ibland om KME som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Vi ska utgå från våra och studenternas kulturella erfarenheter, de som man har med sig och de man gör i utbildningen, och utmana dem genom att ställa dem i relation till andras erfarenheter och andra slags erfarenheter. Utbildningen är en professionsutbildning, det är lärare man ska bli, men man ska också få utveckla sitt personliga förhållningssätt till olika kulturella repertoarer. Man ska alltså göra olika slags erfarenheter i utbildningen, (härliga, besvärliga, praktiska, estetiska, teoretiska, emotionella, intellektuella, sociala, personliga...). Det är det som händer i utbildningen man ska ”pedagogisera” kring. Sådant som gruppdynamik, konflikthantering, värdegrundsfrågor eller IKT kan man inte läsa sig särskilt bra i särskilda kurser utan det har sin bästa plats när frågorna blir aktuella i gruppen. Kursplaner ska skrivas så att viktiga frågor har en chans att komma upp på bordet. De frågor lärarutbildare upplever som viktiga men som ändå inte lyfts upp av studenterna måste vi utmana studenterna med och kanske också kräva plats för. Demokrati i en utbildning är inte samma sak som demokrati i en stat eller kommun. Varken studenter eller lärarutbildare är

valda av folket. Det är fel att försöka dölja de maktförhållanden som faktiskt finns. Det är lärarutbildare som sätter betyg, skriver kursplaner osv. Däremot vill vi göra allt i vår makt för att tillsammans med studenter utveckla demokratiska arbetsformer där studenter är delaktiga i sin egen utbildning så långt det någonsin går. Till utbildningen räknas också den verksamhetsförlagda tiden, de erfarenheter man gör där ger underlag för mycket arbete kring pedagogiska frågor. Vi vet att många studenter tycker att lärarutbildningen är dålig på att vara verklighetsnära. Vi tror inte att det finns övergripande metoder som kan läras ut och täcka alla upptänkliga behov. De metoder eller arbetsformer man väljer måste alltid förhålla sig mycket nära till den verksamhet de ska passa för och ingen verksamhet är den andra helt lik. För mycket uppmärksamhet på metoder kan istället för trygghet resultera i osäkerhet och istället för tilltro en tro att det inte går att genomföra det man vill för att man inte har hittat rätt metod. Vi vill istället arbeta med ”förhållningssätt”, att våra studenter bygger upp en inre trygghet och en nyfikenhet som gör att de vågar prova och undersöka och dra in barn, unga och kollegor i arbetet. Vi vill vara tydliga i våra egna arbetsformer i utbildningen, det är det man gör man lär sig mest av. Tänkbara konkretioner av förhållningssättet på KME kan vara:

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

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

