

Det här är en sammanfattning av det jag skrivit om den konstpedagogiska grundsynen i uppsatsen *Är det konst eller...? Om konstpedagogisk grundsyn som teori och i praktiken* vid utbildningen Museikunskap, Lunds Universitet, ht-2008. Jag har bara valt att ha med de delar av uppsatsen som behandlar den konstpedagogiska grundsynen som begrepp. Andra halvan av uppsatsen diskuterade ett specifikt projekt.

**Gisela Fleischer**

## Inledning

Innebörden av konstpedagogiken som ämne och profession är inte helt given. Yrket konstpedagog är förhållandevis nytt och det finns ingen klar uppfattning hos allmänheten om vad konstpedagogik är eller vad en konstpedagog gör. Det är dessutom en vanlig uppfattning att en konstpedagog är någon som ”ritar tillsammans med barn” och arbetar mer praktiskt med skapande konstnärlig verksamhet. De flesta konstpedagoger har dock samtalet kring konst som sin främsta metod och är på det sättet mer teoretiska än praktiska i sitt yrkesutövande. Det är även den mer teoretiska konstpedagogiken jag i denna uppsats främst behandlar.

Jag ämnar här undersöka de teorier bakom konstpedagogiken som anser att meningsskapandet sker i en kommunikativ process mellan pedagogen, konstinstitutionen och publiken. Jag utgår ifrån att en god kommunikation i sin tur förutsätter att pedagogen har självinsikt i sitt arbete och dess mål. Uppsatsen diskuterar och tittar närmre på vad litteraturen säger om det angelägna i att:

- en konstpedagog har en medveten pedagogisk grundsyn
- hon eller han dessutom har en medveten syn på hur kunskap skapas, av vem det skapas och vad kunskap egentligen är
- denna medvetenhet präglar varje del i det konstpedagogiska arbetet

## Ett vidgat bildbegrepp

Jag förhåller mig i denna uppsats till ett vidgat bildbegrepp där orden konst och bild i praktiken kan betyda visuella intryck i stort. Bilder är inte bara sånt som finns på museet och konst är inte bara målade tavlor i gulddramar. Bilder kan vara så mycket mer. Konsten som ställs ut på konsthallar och museer kan vara traditionella målningar med gulddramar men lika gärna avklippta tånaglar i en ihålig glaskula.<sup>1</sup> Det är viktigt att se att även den äldre konsten har ett värde när det handlar om att förstå omvärlden, dåtiden och samtiden. Att betrakta sin samtid ur ett historiskt perspektiv kan vara ett sätt att skaffa sig fördjupade perspektiv på och en ökad förståelse av den tid man lever i här och nu.

Det teoretiska fältet visual culture beskriver ett breddat bildbegrepp på ett liknande sätt och får därför representera en del av den teoretiska ram som jag använder i undersökningen av *Är det konst eller...?*. Visual culture är ett i det närmaste tvärvetenskapligt fält som till skillnad från den traditionella konstvetenskapen med samma tyngd kan analysera mötet med en Picasso som mötet med en graffitimålning på stan. Betoningen ligger i båda fallen på ”mötet med” bilden, som i sin tur kan vara ett konstverk, en filmaffisch eller en film, ett dagisbarns teckningar, ett vykort,

---

<sup>1</sup> *Five years of toenail clippings*, skulptur av David Shrigley, Malmö Konsthall hösten 2007.

datorgrafik, en tidningsannons, reklampelare på stan, symboler, en installation, fotografier, ett tv-spel, en skulptur osv. Fördelen med att bredda synen på vad bild kan vara är att man som pedagog inte behöver begränsa sig till enbart uttalade konstverk. Man når då lättare en förståelse för olika samtida sammanhang där ett breddat bildbegrepp är en självklarhet. I förlängningen innebär visual cultures synsätt en större chans att nå längre i det konstpedagogiska arbetet.

Den viktigaste aspekten av visual culture är intresset för betraktaren och fokus som ligger på mötet mellan bilden och betraktaren. Hooper-Greenhill skriver att det är just i detta möte som meningar skapas. Hon konstaterar att skolan redan insett, åtminstone i teorin, att läroprocesser bäst gynnas med metoder som utgår från individuella upplevelser snarare än från universella och att museer nu börjar ta efter denna modell.<sup>2</sup> För ett projekt som *Är det konst eller...?* innebär anammandet av pedagogiska grundtankar som kan relateras till visual culture att konsten blir något betydelsefullt eftersom den lättare kan kopplas till vardagslivets alla visuella möten som sker, lättare kan relateras till och appliceras på olika skolämnen och vardagsföreteelser och därför kan kännas mer angelägen. Vi lever i ett visuellt samhälle och därför blir det viktigt att ta reda på *hur* vi betraktar bilder, på *vilket sätt* vi skapar betydelser och *vad* vi egentligen ser. Att se på omvärlden genom bilder är att samtidigt undersöka vår egen identitet, eftersom vi utgår från oss själva och definierar oss i förhållande till de visuella intryck som omges oss. På det här sättet blir teorier från visual culture ett verktyg för att i förlängningen också bearbeta och undersöka vår omvärld, och dess bredare bildbegrepp blir en viktig grundsten i den konstpedagogiska grundsynen.

## Den konstpedagogiska grundsynen

Som pedagog utgår man alltid från medvetna eller omedvetna uppfattningar om den pedagogiska situationen, dess syften och mål. Att medvetet och genomtänkt förhålla sig till den pedagogiska situationen och uppgiften är en förutsättning för att det egna arbetet ska kännas meningsfullt och för att uppnå de mål som definierats. I sin bok *Pedagogiske filosofi* kallar Christer Stensmo denna medvetenhet för den pedagogiska grundsynen och han betonar att "[v]arje pedagog /.../ bör ha en uppfattning om några filosofiska frågor som utgör grunden för en pedagogisk teori".<sup>3</sup> I mitt resonemang syftar jag till att applicera begreppet på konstpedagogiken mer specifikt och kallar det därför för den konstpedagogiska grundsynen. Det unika för en sådan syn blir inriktningen på bilder. Synen på den pedagogiska situationen mer allmänt kan fortfarande delas med andra ämnen.

---

<sup>2</sup> Hooper-Greenhill, Eileen. *Museums and the interpretation of Visual Culture*. Routledge, London 2000.

<sup>3</sup> Stensmo, s. 19.

Stensmo nämner sju områden att fundera över som pedagog.<sup>4</sup> För att förenkla mitt resonemang har jag valt att fokusera på de i detta sammanhang viktigaste områdena. Frågorna är tänkta att ge filosofiska svar på frågorna ”Vad är gott/ont?”, ”Vad är människan”, ”Vad är samhället?” och ”Hur skall undervisas?”.<sup>5</sup> Den första frågan handlar om etik. Här ryms frågeställningar om vad som är fult, vackert, värdefullt eller värdelöst. Den andra frågan behandlar människosynen och avgör bland annat om man ser på människan som aktiv eller passiv. Samhällssynen handlar fortsättningsvis om ”den pedagogiska verksamhetens relation till och uppdrag i det omgivande samhället”.<sup>6</sup> Undervisningsfrågan är till sist en fråga om metod – agerandet gentemot eleverna och verksamhetens form.<sup>7</sup> De andra områdena är viktiga områden även de men jag anser att de nyss nämnda är särskilt användbara i denna analys som specifikt behandlar konstpedagogik.

I en modell efter den norske pedagogen Lars Lølvie beskriver Stensmo den deskriptiva (beskrivande) estetikens olika inriktningar. Det finns tre stycken. *Mimesisk teori* innebär ett efterliknande av omvärlden och innebär för konsten att den ”följer givna konstnärliga regler” och ”lär inte människan att se några nya aspekter hos de fenomen som avbildas”.<sup>8</sup> Den *expressiva teorin* rymmer den traditionella bilden av den skapande konstnären, hans genialitet, vision och intention. Att betrakta ett konstverk är att betrakta konstnärens innersta. Här passar den internetbaserade encyklopedin Wikipedias ganska snäva definition av konstpedagogik som ”undervisning i syfte att öka förståelsen för konst”.<sup>9</sup> Definitionen för tankarna till en undervisningssituation där en lärare, som har svaren, lär ut dessa till en publik som därmed blir upplyst och ökar sin förståelse för konsten som fenomen. Fokus ligger i denna situation på konsten som konst, något värdeladdat som ska förstås – gärna med hjälp av konstnärens intentioner med sin konst. Lølvies *Transformativ teori* behandlar istället ”relationen mellan konstnären, verket och mottagaren”.<sup>10</sup> Den viktiga utgångspunkten här är att

[m]ottagaren förstår verket utifrån *sin* horisont, inte konstnärens. /.../  
[M]ottagaren är ett kritiskt subjekt som både kan ha identifikation och distans i sin förståelse av verket. Mottagaren skapar sitt eget verk i sin förståelse (transformation) av konstverket. Den estetiska upplevelsen är således en kommunikativ process.<sup>11</sup>

---

<sup>4</sup> Ibid., s. 20.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid., s. 59.

<sup>9</sup> <http://sv.wikipedia.org/wiki/Konstpedagogik> den 23 november 2007

<sup>10</sup> Stensmo., s. 60.

<sup>11</sup> Ibid.

Kopplingen mellan den transformativa teorin och visual culture-fältets syn på bilden som öppen och kunskapsprocessen som social och individuell blir här tydlig.

I sin *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier* beskriver Anna Lena Lindberg det maktperspektiv som den institutionella utbildningssituationen automatiskt har.<sup>12</sup> Enligt Lindberg finns främst tre sätt att förhålla sig till den konstpedagogiska processen i en visningssituation. Det första kallar Lindberg för *uppföstrarbållningen* och den innebär att man som konstpedagog förmedlar ”den mentala bild” som man själv skapat sig av ett verk eller utställning.<sup>13</sup> Ett närmast motsatt förhållningssätt utgör den *karismatiska hållningen* där besökarna ”lämnas ifred” med sina egna upplevelser.<sup>14</sup> Det tredje förhållningssättet kallar Lindberg den *gemensamma bildens riktning*. Den innebär att man låter ”olika tolkningar mötas på någorlunda lika villkor” och håller ”bilden öppen men inom något slags gruppkonsensus”.<sup>15</sup> Lindberg anser att just detta sätt att förhålla sig till den konstpedagogiska situationen är att föredra.

Lindbergs sistnämnda förhållningssätt har likheter med Stensmos transformativa teori. Båda ser meningsskapandet som en kommunikationsprocess där betraktaren är aktiv och där verket är öppet, inte slutet och ”färdigtolkat”. Att en aktiv besökare främjar det kritiska tänkandet är något som även den engelska museologen Viv Golding påpekar och hon fortsätter:

Critical dialogue makes museum knowledge an object of analysis rather than reverence, requiring the museum to be self-critical and requiring the visiting group to interrogate their own taken for granted assumptions, in a reciprocal movement towards openness and possible change.<sup>16</sup>

Det kritiska tänkandet är, med andra ord, något att eftersträva både från museets sida (eftersom det främjar den konstruktiva självkritiken) och hos besökaren (eftersom föreställningar om omvärlden synliggörs och självinsikten ökar, något som enligt Golding kan leda till ett ökat självförtroende och vunnen kunskap).

Golding's bild av museets pedagogiska uppdrag delas av Paul Dash och Dennis Atkinson som påpekar att det inte går att skapa en pedagogisk ”one-size fits all”-modell.<sup>17</sup> Istället måste pedagogen se till individen och fokusera på processen, inte resultatet, eftersom ett på förhand

---

<sup>12</sup> Lindberg, Anna Lena. *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. Studentlitteratur, Lund 1991, s. 278 ff.

<sup>13</sup> Ibid., s. 279.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Ibid.

<sup>16</sup> Golding, Viv. ”The museum clearing: a metaphor for new museum practice” i Atkinson och Dash, *Social and critical practices in art education*. Trentham, Stoke on Trent, 2005, s. 55.

<sup>17</sup> Atkinson, Dennis och Dash, Paul. ”Introduction” i Atkinson och Dash, s. xiii.

definierat och önskat resultat kräver en tydligare definierad ”form” för hur vägen dit blir.<sup>18</sup> Liknande tankegång presenteras även av konstpedagogen Elisabet Skoglund i hennes *Konstsamtal, samtalskonst* (en av de få svenska böcker som tar upp samtalet som konstpedagogisk metod) och kallas där för *processpedagogik*. Resultatet är inte det viktigaste eftersom ”[b]åde det vi lyckas och det vi misslyckas med är intressant, båda kan användas till utveckling och förändring. Kanske lär vi oss allra mest genom våra misstag, även som pedagoger”.<sup>19</sup> Tanken kan låta enkel, men den innebär i praktiken att man frångår den traditionella förmedlingspedagogiken som trots allt i praktiken är den rådande, både på skolor och på museer.

Vad är det då som skall läras in och ut? Jag skulle vilja kalla det för *synliggörandet av det till synes självklara*. Jag menar här, i enlighet med de teoretiker jag i detta kapitel diskuterat, att det till synes självklara inte alls måste vara något självklart för någon annan än dig själv. Uppfattningar om omvärlden är kulturellt bundna och högst subjektiva. Därför, säger Atkinson och Dash, är det viktigt att pedagogisk verksamhet har som mål inte bara att uppmärksamma omvärlden utan också att ”[come] to terms with who one is in relation to others” – att lära sig se sig själv i relationen till andra.<sup>20</sup> Denna insikt skapar en fördjupad förståelse för omvärlden och för olika sammanhang såväl som för den egna identiteten, och bilder kan alltså vara metoden för att nå dit. Processen blir en kunskapsprocess. Att som konstpedagog synliggöra konstnärens intentioner och framföra sina egna personliga tolkningar är absolut inte fel, så länge man även är öppen för och uppmuntrar besökarens mottagande och är tydlig med att det man presenterar är just tolkningar.

Den pedagogiska grundsynens karaktär är, som redan nämnts, beroende av vilken syn man har på den pedagogiska situationen och på syftet med densamme. Utifrån Dorte Skot-Hansen presenterar Mikael Franzén en kulturpolitisk modell som i sin enkelhet är användbar som en ingång till en diskussion om pedagogisk grundsyn både för enskilda pedagoger och för hela verksamheter.<sup>21</sup> Flera av modellerna kan överrensstämma med ett arbetes karaktär, ibland samtidigt, och Franzén skriver att ”[modellen] mer ska ses som en samling idealtyper för olika kulturpolitiska inställningar” än som någon definitiv metod.<sup>22</sup> Modellen består av tre begrepp: den *humanistiska*, den *sociologiska* och den *instrumentella* kulturpolitiken.

I den *humanistiska* modellen är nyckelorden bildning, upplysning och ”god konst till folket”.<sup>23</sup> Kulturinstitutionerna utgör statens verktyg för att civilisera befolkningen. Här betraktas konst

---

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Skoglund, Elisabet. *Konstsamtal, samtalskonst*. Cura, Stockholm 2005.

<sup>20</sup> Atkinson och Dash, s. xiv.

<sup>21</sup> Franzén, Mikael. ”Kultur som redskap – instrumentalism” i Baklien, Franzén och Nyhagen-Predelli, *Utvärdering av Stiftelsen framtidens kultur*. Stiftelsen framtidens kultur, Uppsala 2002, s. 171 ff.

<sup>22</sup> Ibid., s. 172.

<sup>23</sup> Ibid., s. 171.

som något som bör förklaras för att nå fram till besökaren. Det finns med andra ord striktare ramar för tolkning av konstverk och konstnärens intentioner betonas i högre grad än i de andra modellerna. Den humanistiska modellen påminner därmed om den som Atkinson och Dash beskrivit som en ”one-size fits all”-modell (se föregående sida).

Franzéns andra modell, den *sociologiska* synen, fick sitt fäste i 1970-talets tankar om synen på betraktaren som aktiv. Eftersom kulturens uppgift var att inkludera och demokratisera skulle pedagogerna ”inte föreläsa eller upplysa utan förstärka och stimulera” i sitt arbete som länken mellan institution och besökare.<sup>24</sup> Här stämmer Lindbergs teori om den karismatiska modellen eller den gemensamma bildens modell, beroende på om pedagogen väljer att fokusera på besökaren eller på den sociala situationen.

Slutligen förklaras den *instrumentella* modellen, där konst och kultur betraktas som ett ”medel för att skapa ekonomisk utveckling”.<sup>25</sup> Franzén menar att förändringen mellan den sociologiska och den instrumentella modellen till stor del är retorisk – ord som kulturstöd och publik byts ut mot kulturinvestering och kunder, nya marknadsrelaterade ord som profilering, entreprenörskap och attraktion tillkommer.<sup>26</sup> Det retoriska är dock inte alltid en bra representant för hur det ”verkliga” ligger till – ”[a]rgumenteringen utgår från det retoriskt övertygande” påpekar Franzén.<sup>27</sup> Det blir med stöd i detta värt att undersöka fler delar av projektet *Är det konst eller...?* än bara det skrivna. Franzén visar också tydligt hur viktigt det är att formulera sig så riktigt som möjligt när man skriver om kultur, projekt och syften. Det är lätt att skriva stora ord om att man vill skapa underverk och förbättra förutsättningar för hela regioner (ord man ofta kan se i projektbeskrivningar för kulturprojekt). Svårare är det att reflektera på djupet över vad orden verkligen betyder och hur de ska översättas till praktik.

Franzén menar att samtidens svenska kulturpolitik främst präglas av den instrumentella modellen och tyngdpunkten ”har förskjutits från upplysning till upplevelse” via den sociologiska modellens fokus på ”aktivt deltagande och eget skapande”.<sup>28</sup>

Det kan vara lägligt att gå lite djupare in på begreppet kunskap. Som jag ser det är den personliga definitionen av kunskap en del av det ställningstagande som den konstpedagogiska grundsynen innebär, eftersom kunskap i någon form är tänkt som ett av målen med det pedagogiska arbetet. Det kommer rimligtvis att spela stor roll om man som pedagog ser kunskap som något som kan och bör överföras eller om man snarare betraktar kunskap som något mer individuellt som skapas i en social process. I Lindbergs definition av *uppföstrarbållningen* betraktas

---

<sup>24</sup> Ibid., s. 172.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid., s. 171.

kunskap som något sant, förutbestämt eller riktigt, något som kan läras ut av en lärare som besitter ett slags ”kunskapsfacit”.<sup>29</sup> Motsatsen till denna förmedlingspedagogik är en mer kommunikativ pedagogisk modell som jag väljer att exemplifiera genom filosofen, psykologen och pedagogen John Dewey, vars tankar kring kunskapsprocessen beskrivs av Stensmo enligt följande:

Den föränderliga verkligheten försätter människan i ständigt nya problemsituationer, situationer som är oklara och där lösningarna inte är givna på förhand. Dessa situationer kan människan bemästra och vinna kunskap ur med *reflektivt tänkande*.<sup>30</sup>

Dewey ser den lärande människan som en aktiv varelse som istället för att återskapa kunskap själv skapar sådan i interaktion med andra varelser och i mötet med nya problem, utmaningar och reflektion över dessa. I likhet med andra filosofer vars tankar jag i denna uppsats tagit upp väljer Dewey att lägga fokus på processen snarare än på resultatet.<sup>31</sup> Kunskapen uppkommer i en situation där eleverna är aktiva och läraren agerar handledare.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Lindberg, s. 278 ff.

<sup>30</sup> Dewey, John citerad i Stensmo, s. 205. Dewey levde 1859-1952 och räknas till en av de främsta pragmatikerna.

<sup>31</sup> Ibid., s. 218.

<sup>32</sup> Ibid., s. 220.

## KÄLLFÖRTECKNING

Atkinson, Dennis och Dash, Paul. *Social and critical practices in art education*. Trentham, Stoke on Trent, 2005.

Baklien, Franzén och Nyhagen-Predelli. *Utvärdering av Stiftelsen framtidens kultur*. Stiftelsen framtidens kultur, Uppsala 2002.

Lindberg, Anna Lena. *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. Studentlitteratur, Lund 1991.

Stensmo, Christer. *Pedagogisk filosofi*. Studentlitteratur, Lund 2007 (andra upplagan).

Hooper-Greenhill, Eilean. *Museums and the interpretation of visual culture*. Routledge, London 2000.

Skoglund, Elisabet. *Konstsamtal, samtalskonst*. Cura, Stockholm 2005.

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Konstpedagogik> (23 november 2007).