

# **Estetiska läroprocesser i det allmänna utbildningsområdet**

- en kartläggning av visuella/estetiska läroprocesser och kunskapsformer  
i den nya lärarutbildningens allmänna utbildningsområde

Lars Fager

Konstfack, Institutionen för bildpedagogik  
Fördjupningskurs i bildpedagogik, 41-60 poäng, allmän inriktning  
Examensarbete 10 p, ht. 2006  
Handledare: Gunnar Åsén  
Opponent: Mikael Eriksson Björling  
Datum för examination: 2006-09-14

**Abstract:**

Arbetet söker kartlägga visuella/estetiska kunskapsformers representation i den nya lärarutbildningens allmänna utbildningsområde. Med utgångspunkt i kursplaneanalyser undersöks frågan vidare genom djupintervjuer av kurs- och ämnesansvariga lärare vid tre lärarutbildningssäten.

Undersökningen ger vid handen att de visuella/estetiska kunskapsformernas representation i det allmänna utbildningsområdet är förhållandevis blygsam. Omfattningen kan beskrivas som ringa eller marginell.

Utifrån en fenomenologisk/hermeneutisk ansatts utkristalliseras och diskuteras ett antal bakomliggande perspektiv/teman med ambitionen om att klargöra de visuella/estetiska kunskapsformernas belägenhet i sammanhanget.

*Nyckelord:*

allmänna utbildningsområdet, kunskap, kognition, tvärvetenskap, estetiska/visuella läroprocesser.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Bakgrund.....</b>	<b>4</b>
2.1	Läroarbetsutbildning i utveckling.....	4
2.2	Det allmänna utbildningsområdet enligt betänkandet.....	6
2.2.1	Centrala kunskapsområden.....	6
2.2.2	Tvärvetenskapliga ämnesstudier.....	7
2.3	Den estetiska kunskapens roll i lärandet enligt betänkandet.....	7
2.4	Proposition och examensordning för en förnyad läroarbetsutbildning.....	8
2.5	Högskoleverkets utvärdering av den nya läroarbetsutbildningen, 2005.....	9
2.5.1	Det allmänna utbildningsområdet.....	9
2.5.2	Tvärvetenskapliga ämnesstudier.....	10
2.5.3	De för läroarbetsyrket centrala kunskapsområdena.....	11
2.6	Estetiska läroprocesser och kunskapsformer.....	11
2.6.1	Den nyestetiska rörelsen och estetik som en förståelseform.....	11
2.6.2	”Bildtänkande” och kognition.....	12
2.6.3	Det verbala och det icke-verbala.....	12
2.6.4	Den modesta och den radikala estetiken.....	13
<b>3</b>	<b>Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>14</b>
<b>4</b>	<b>Teoretisk referensram.....</b>	<b>14</b>
4.1	Fenomenologins grunder.....	14
4.2	Hermeneutik.....	15
4.3	Studiens genomförande.....	16
4.3.1	Del 1, förstudie, innehållsanalys av kursplaner.....	16
4.3.2	Del 2, huvudstudie, intervjuer med kurs- och ämnesansvariga.....	17
4.4	Studiens analysförfarande.....	17
<b>5</b>	<b>Resultat – Del 1, förstudie, kursplaneanalyser.....</b>	<b>18</b>
5.1	Bunden, kombinerad eller integrerad AUO.....	18
5.2	Förekomsten av begreppet estetiska kunskapsformer och läroprocesser i undersökta kursplanetexter.....	19
5.3	Förekomsten av innehållsmässigt närliggande formuleringar av begreppet estetiska kunskapsformer och läroprocesser i undersökta kursplanetexter.....	19
5.4	Centrala kunskapsområden och tvärvetenskapliga ämnesstudier.....	19
5.5	Kurstillhörighet.....	20
5.6	Sammanfattning och underlag för steg 2.....	20
<b>6</b>	<b>Resultat – Del 2, huvudstudie, analys av intervjuer.....</b>	<b>20</b>
6.1	Externa perspektiv.....	20

6.1.1	Arbetsbelastning, tidsperspektiv och mönsterbildande restriktioner.....	22
6.1.2	Sammanfattning av externa perspektiv.....	23
<b>6.2</b>	<b>Interna perspektiv.....</b>	<b>24</b>
6.2.1	Kunskapstraditioner, institutionstänkande och ekonomi.....	27
6.2.2	Sammanfattning av interna perspektiv.....	27
<b>6.3</b>	<b>Estetiska ämnens perspektiv.....</b>	<b>28</b>
6.3.1	Få disputerade inom bildämnet.....	30
6.3.2	Sammanfattning av estetiska ämnens perspektiv.....	30
<b>6.4</b>	<b>Sammanfattande resultatanalys.....</b>	<b>31</b>
<b>7</b>	<b>Avslutande diskussion.....</b>	<b>32</b>
7.1	Resultatdiskussion.....	32
7.2	Valfrihet och tvetydiga direktiv.....	32
7.3	Ämneslärare och allmänpedagoger.....	33
7.4	Konstnärlig och akademisk kunskapstradition.....	34
7.5	Institutionstänkande och egenintresse.....	35
7.6	Synsätt på estetiska kunskapsformer och läroprocesser.....	35
7.7	Sammanfattning och fortsatta studier.....	36
<b>8</b>	<b>Referenser.....</b>	<b>37</b>
<b>9</b>	<b>Bilagor.....</b>	<b>38</b>
9.1	Bilaga 1 - Analys av kursplaner.....	38
9.2	Bilaga 2 – Intervjufrågor.....	48

## 1 Inledning

Enligt lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) är det allmänna utbildningsområdet obligatoriskt för samtliga lärarstuderande och skall omfatta 60 poäng.

Det allmänna utbildningsområdet utgörs "av det som skall forma de gemensamma kompetenserna för samtliga lärare" och skall bl. a klargöra individers lärande och utveckling ur ett helhetsperspektiv. "I detta sammanhang skall studenterna få erfarenhet av hur kunskap och upplevelser kan kommuniceras med hjälp av olika "språk", dvs. de skall även lära sig att utnyttja olika kulturella och konstnärliga uttrycksformer"(a.a.).

Det allmänna utbildningsområdet indelas i de centrala kunskapsområdena och de tvärvetenskapliga ämnesstudierna, "två omfångsmässigt lika stora delar", alltså på 30 poäng vardera.

De centrala kunskapsområdena behandlar frågor om lärande, läroprocesser, undervisning och sociokulturella och samhällseliga aspekter på kunskap och värderingar. Vidare skall frågor rörande yrkesverksamhetens samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund fokuseras.

De tvärvetenskapliga ämnesstudierna skall enligt lärarutbildningskommitténs betänkande uppmärksamma *olika* sätt att organisera och tillägna sig kunskap. Här förväntas det följaktligen att studiernas innehåll präglas av en kunskapssyn där inomvetenskapliga och tvärvetenskapliga aspekter förenas. "Studierna skall hämta sitt stoff och sina metoder från flera ämnen samtidigt"(a.a.).

Som bildlärare och lärarutbildare har jag alltid betraktat bildarbete i alla dess former som ett slags uttryck för tänkandet. Detta är lika självklart som det faktum att bilder kan förmedla kunskap, underlätta lärande och förklara komplexa förhållanden. Bilder och objekt såsom vi ser dem i vardagen visar sig alltid för oss i den slutgiltiga fasen av en osynlig tankeprocess där frågeställningar, problemformuleringar och ställningstaganden ofta ligger väl dolda under ytan. Fokus hamnar oftast på slutprodukt och egenskap. Visuella läroprocesser och kunskapsformer förbises och negligeras. Problematiken avspeglas bl. a i hur estetiska ämnen i dagens lärarutbildning och ungdomsskola kan uppfattas. Att t.ex. se bildämnet som ett kognitivt och tänkande ämne är ingen självklarhet. Traditionerna bjuder på andra synsätt.

Då jag till min förvåning kunde konstatera de estetiska ämnenas ringa medverkan i det allmänna utbildningsområdet på mitt eget lärosäte (3 lektioner bild, 6 lektioner drama, 0 lektioner musik på 60 poäng) väcktes frågan huruvida denna estetiska "sparsmaksamhet" var representativ även för andra lärarutbildningar i landet.

I kunskapsöversynen "En kulturskola för alla" (Märner, Örtengren, 2003) menar författarna att det ur ett estetiskt/konstnärligt ämnesperspektiv finns rimliga skäl att anta att de estetiska läroprocesserna och kunskapsformerna förbisets eller missgynnats i uppbyggnaden av den nya lärarutbildningens allmänna utbildningsområde.

Mot ovanstående bakgrund formulerades småningom följande centrala frågeställningar för min undersökning:

- I vilken omfattning är de estetiska/visuella läroprocesserna och kunskapsformerna representerade i lärarutbildningens allmänna utbildningsområde?

- Vilka skäl ligger bakom dessa läroprocessers och kunskapsformers ställning i den nya lärarutbildningens allmänna utbildningsområde?

## 2 Bakgrund

Under rubriken *Lärarutbildning i utveckling* ges inledningsvis en bakgrund till den nya lärarutbildningens tillblivelse och vilka övergripande frågor som prioriterats i sammanhanget. Vidare aktualiseras Lärarutbildningskommitténs betänkande om en ny lärarutbildning och dess syn på det allmänna utbildningsområdet och estetikens roll i lärandet, samt Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningens allmänna utbildningsområde.

*Estetiska läroprocesser och kunskapsformer* behandlar det estetiska området som en kunskaps- och förståelseform. Med tyngdpunkten på bilden och det visuella beskrivs "nytolkningens" bakomliggande tankegångar, pedagogiska konsekvenser och genomslag i praktiken.

### 2.1 Lärarutbildning i utveckling

Den nya lärarutbildningen trädde i kraft 2001 och ersatte då den drygt decenniet gamla grundskollärlinjen. Bakgrunden till den nya lärarutbildningsreformen kan ses som resultatet av en räkka översyns- och utredningsarbeten vilka tog sin början i och med införandet av 1988 års grundskollärlinje och de uppföljningsarbeten som pågått under hela 1990-talet. En tillbakablick ger t ex. vid handen att Universitets- och högskoleämbetet, UHÄ, påbörjade ett utvärderingsarbete av den nya grundskollärlinjen redan 1989, den s.k. *Utgrund*.

Här görs några nerslag i processen. Som källa används, om inget annat anges, Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor, HSV 2005:17R.

Med grundskollärlinjen 1988 fick vi en gemensam lärarutbildning som ersatte de tidigare klass- och ämneslärlinjerna. Något som kan ses som en indikation av ett tidigt vägval mot en generell breddning av läraryrkets kompetens mot ett mera generalistiskt plan framstår också tillsammans med individuella val- och fördjupningsmöjligheter för lärarstudenterna och en stärkt vetenskaplig förankring och forskningsanknytning i utbildningen som väsentliga områden i de första översynsarbetena av grundskollärlinjen.

I och med högskolereformen 1993 ändrades de organisatoriska förutsättningarna för styrning av all högskoleutbildning. Ansvarsfördelningen mellan statsmakterna och universitet och högskolor försköts då principen om decentralisering och målstyrning infördes. Reformen innebar att nationellt beslutade utbildningsplaner nu ersattes av högskoleförordningens målbeskrivningar. Varje lärarutbildning kunde nu lokalt utforma verksamheten mot de direktiv och mål som fastställts från myndighetshåll. Dessa genomgripande förändringar innebar nya och inte helt oproblematiske ramar för lärarutbildningen att verka i.

På Lärarförbundets initiativ utfördes, efter högskolereformen 1993, en begränsad uppföljning av *Utgrund* av Bertil Gran med titeln *Professionella lärare?*

- *Lärarförbundets utvärdering av grundskollärlinjen 1995*. Bakgrunden var

bl. a. att Lärarförbundet såg ett oroväckande problem i balansen mellan yrkesutbildningskrav och akademiska krav i det decentraliserade planeringsarbetet av utbildningen. Gran påpekade bl. a. i sin utredning att det inte sällan saknades grundläggande gemensamma idéer om vad involverade lärarkategorier och institutioner ville med lärarutbildningen ute på lärosätena. Högskolereformens målstyrning syntes otillräcklig i visionerna om en nationell likvärdig lärarutbildning.

Regeringen föreslog i och med 1994/95 års budgetproposition en översyn av lärarutbildningen, vilket bl. a. resulterade i en uppföljning 1995 av tidigare rapporter där bl. a. frågor om lärarutbildningens innehåll och organisation särskilt skulle belysas. Arbetsgruppen kunde efter sina kontakter med universitet och högskolor bl. a. peka på föreliggande risker gällande ansvars-, organisations- och fördelningsfrågor i lärarutbildningens utformning ute på lärosätena. Andra problem i lärarutbildningen som aktualiserades var t.ex. avsaknaden av samarbete mellan olika lärarutbildningsprogram och att ämnesstudier frikopplades från skola och undervisning. Genom att lägga fram rådande grundläggande problem inom lärarutbildningen förlitade man sig från arbetsgruppens sida på respektive lärosätes självständiga förmåga att behandla och lösa dessa.

Mot bakgrund av 90-talets samhällsomvandling i form av IT- och kommunikationsutveckling, nya krav på bredare kompetens och ett livslångt lärande, ett mångkulturellt samhälle i förändring och inte minst de förändringar som redan skett inom utbildningsväsendet, tillsatte riksdagen Lärarutbildningskommittén 1997. Att förnya lärarutbildningen och anpassa denna och blivande lärare för att kunna möta ett samhälle i förändring var ett viktigt motiv i uppdraget. Framtidens lärarroll krävde professionella kunskaper om hela verksamheten. Läraren måste i större utsträckning kunna utveckla och organisera det egna arbetet i skolan och ta ansvar för övergripande såväl som ämnesspecifika mål ute i verksamheten hette det bl. a.

Lärarutbildningskommittén överlämnade sitt slutbetänkande *ATT LÄRA OCH LEDA - En lärarutbildning för samverkan och utveckling* våren 1999. Kommittén presenterade här ett omfattande förslag till förnyelse av lärarutbildningen. En principiell utgångspunkt i förslaget var att lärarutbildningen även fortsättningsvis skulle styras utav staten i form av tydliga och utvärderingsbara mål, samt att varje lärarutbildning själv hade rätten att utforma utbildningen utifrån dessa restriktioner. Bland övriga principiella utgångspunkter nämndes bl. a. betydelsen av kunskaper om lärande och läroprocesser, behovet av en flexibel lärarutbildning med flera olika kunskapsprofiler, samt en gemensam kunskapskärna, ett allmänt utbildningsområde.

Påföljande remissarbete vittnade om både tveksamheter och motstånd till ett allmänt kunskapsområde. En större tydlighet och analys av den gemensamma kunskapskärnans innehåll efterfrågades. Vissa lärosäten ansåg därtill att ett allmänt utbildningsområde skulle resultera i en tidsmässig nedskärning för arbetet med de ämnesfördjupande kunskaperna, vilket sågs negativt.

I propositionen *En förnyad lärarutbildning* (prop. 1999/2000:135) som lades i maj 2000 presenterades slutligen förslaget om en reformerad lärarutbildning som skulle sättas samman av tre s.k. utbildningsområden: ett allmänt utbildningsområde med lärargemensamma moment om 60 poäng, ett utbildningsområde med inriktningar som

angav lärarexamens profil och ett utbildningsområde som kunde innebära en fördjupning eller en breddning av tidigare studier, en s.k. specialisering.

## **2.2 Det allmänna utbildningsområdet enligt betänkandet**

I Lärarutbildningskommitténs betänkande sägs att

*"det allmänna utbildningsområdet utgörs av det som skall forma de gemensamma kompetenserna för samtliga lärare - oavsett inriktning (dvs. val av ämnen/ ämnesområden, åldersinriktning) eller specialisering" (SOU 1999:63, s.126).*

Det allmänna utbildningsområdet ska utgöra en obligatorisk och grundläggande kärna på 60 poäng, för samtliga lärarstudier. Inom ramen för det allmänna utbildningsområdet ska gränsöverskridande möten möjliggöras mellan olika inriktningar på lärarutbildningen. Avsikten är att under utbildningstiden befrämja och grundlägga ett samarbete för en framtida lärargärning, samt att utveckla samspelet mellan lärare med olika kompetenser.

*"Under det allmänna utbildningsområdet skall studenterna, med utgångspunkt i skilda erfarenheter och perspektiv, därför bearbeta frågor som är angelägna för alla lärare så att de kan utveckla en gemensam syn på barns, ungdomars och vuxnas lärande och socialisation" (SOU 1999:63, s.127).*

Det allmänna utbildningsområdet ska enligt betänkandet också behandla och klargöra individers lärande och utveckling från förskola till vuxenutbildning. Ett helhetsperspektiv på individers lärande förs fram som en betydelsefull plattform i arbetet med att stärka och utveckla barn och ungdomars kunskaper och kreativitet. I detta sammanhang betonas vikten av att lärarstudenterna inom det allmänna utbildningsområdets ramar blir förtrogna med olika språk- och kunskapsformer.

*"I detta sammanhang skall studenterna få erfarenhet av hur kunskap och upplevelser kan kommuniceras med hjälp av olika "språk", dvs. de skall även lära sig att utnyttja olika kulturella och konstnärliga uttrycksformer" (SOU 1999:63, s.127).*

Lärarutbildningskommittén menar vidare att det också är angeläget att blivande lärare får erfarenhet av hur kunskap bildas.

*"Lärarutbildningskommittén ser det också som angeläget att de blivande lärarna får erfarenheter av hur kunskap bildas och kan organiseras när traditionella ämnesgränser bryts upp" (SOU 1999:63, s.127).*

Man betonar följaktligen både kommunikativt/språkliga och metakognitiva aspekter av lärande och kunskapande. Hur kunskap bildas anses särskilt betydelsefullt att uppmärksamma inom ämnesövergripande sammanhang.

Det allmänna utbildningsområdet indelas i *centrala kunskapsområden* och *tvärvetenskapliga ämnesstudier*. Omfångsmässigt skall de enligt betänkandet utgöra två lika stora delar inom det allmänna utbildningsområdet. En tydlig koppling till aktuell forskning betonas.

### 2.2.1 Centrala kunskapsområden

Betänkandet delar in de centrala kunskapsområdena i tre övergripande kategorier.



Det första behandlar frågor om lärande och undervisning. Här betonas begrepp och områden som; kunskap, kunskapsutveckling, begreppsbildning och tänkande relaterat till undervisning och lärande och olika ålder, kön och social/etnisk bakgrund.

Innehållet i det andra kunskapsområdet speglar barns och ungdomars livssituation och uppväxtvillkor och hur grundläggande frågor rörande värderingar och kunskaper uppstår, vidmakthålles och förändras inom och mellan kulturer. Andra frågor kan här exempelvis belysa hur barn och ungdomars känsla för demokrati och solidaritet utvecklas i en pedagogisk kontext.

Det tredje kunskapsområdet berör enligt betänkandet de fundamentala värderingar och grunder som yrkesverksamhetens samhällsuppdrag vilar på, i form av direktiv, lagar och överenskommelser, såväl nationellt som internationellt. Kännedom och tolkning av olika styrdokument och hur värdegrundsfrågor och samhällsnormer införlivas i den pedagogiska verksamheten fokuseras (SOU 1999:63, s.128).

### 2.2.2 Tvärvetenskapliga ämnesstudier

De tvärvetenskapliga ämnesstudierna skall enligt betänkandet uppmärksamma olika sätt att organisera och tillägna sig kunskap på. Stoff och metoder skall hämtas från flera ämnen samtidigt och öppna upp för nya synsätt. Med denna kunskapssyn vill kommittén lyfta fram ett ämnesövergripande förhållningssätt till förmån för de mer traditionella ämnesstudierna. Den tvärvetenskapliga kunskapssynen förväntas bl.a. utveckla förtrogenheten för en framtida ämnessamverkan i en skolsituation hos de blivande lärarna. Vidare sägs att de tvärvetenskapliga ämnesstudierna konsekvent skall relateras till de tre centrala kunskapsområdena i det allmänna utbildningsområdet. Betänkandet nämner i sammanhanget tre tänkbara teman som exempel på tvärvetenskapliga ämnesområden. Ett av dessa temaförslag behandlar människans frågor inför livet och hur dessa gestaltats i olika kulturella uttrycksformer (SOU 1999:63, s.129).

### **2.3 Den estetiska kunskapens roll i lärandet enligt betänkandet**

Den estetiska kunskapen ges en framträdande plats i betänkandet. Kommittén talar om den estetiska kunskapen som en angelägenhet för samtliga lärare och ämnen och ser denna som ett betydelsefullt kunskapsområde för barn och ungdomar för att kunna möta de förändringar som äger rum i dagens samhälle (SOU 1999:63, s.55).

*”Lärarutbildningskommittén menar att den estetiska kunskapen utgör ett angeläget kunskapsområde för alla lärare – oavsett ämne/ämnesområden eller skolform” (a.a.).*

*”Lärare skall utbildas till att kunna utnyttja olika kulturformer och konstnärliga uttryck i skolans läroprocesser” (SOU 1999:63, s.59).*

I betänkandet framställs den estetiska kunskapen i relation till estetiska läroprocesser och kulturella uttrycksformer. I detta går det att utläsa en förskjutning av synen på det estetiska begreppet mot att se på konsten i ett kunskapsbildande perspektiv eller som en kunskapsbildande "metod". I diskussionerna lyfter man även fram dikotomin vetande och konst, som enligt tradition ses som varandras motpoler. Kommittén ger uttryck för en uppluckring av denna uppfattning då de talar om vetande och konst som två kunskapsformer som kompletterar varandra (SOU 1999:63, s.55).

*”Estetisk kunskap, som per definition svarar mot ”den kunskap man får genom sinnen”, kan uppfattas som en motpol till den kunskap som förvärvas genom tanke och förnuft (den rationella kunskapen). Det estetiska associeras ofta med det dekorativa och skiljs då från det som har mening och betydelse, som i sin tur knyts till funktion, kunskap och moral.*

*Vetande och konst (som estetiskt uttryck) ställs då mot varandra. Kommittén anser snarare att kunskapsformerna kompletterar varandra. De hör ihop med läroprocesser; att leka eller att lära sig är skapande processer" (a.a.).*

Läroprocesser utgör en viktig grund i den nya läroprocessen och en viktig förutsättning för de intentioner som betänkandet målar upp beträffande den estetiska kunskapens roll i skolan.

Beträffande de estetiska läroprocesserna beskriver Läroprocesskommittén dessa i form av cykliska tankeprocesser i motsats till ett mera linjärt tänkande och hänvisar i sammanhanget till Staffan Stukåts undersökning *"Lärares planering under och efter utbildningen (1998)* (SOU 1999:63, s.65).

*"Forskning som tar sin utgångspunkt i lärarens sätt att tänka och i hennes eller hans praktiska situation visar att lärare handlar utifrån en cyklisk modell, liksom den process som hypotetiskt gäller för till exempel arkitekter, läkare, konstnärer och designers. Planeringstänkande sker sällan linjärt utan oftare cykliskt eller genom "jonglering" av olika undervisningsfaktorer" (a.a.).*

Att reflektera över sitt eget lärande/tänkande och olika kunskapsområdens läroprocesser utgör en viktig grund i den nya läroprocessen och en viktig förutsättning för de intentioner som betänkandet målar upp beträffande den estetiska kunskapens roll i skolan.

*"Som lärare skall man sträva efter att integrera kultur i skolan på ett sådant sätt att konstens metod blir en självklar kunskapsväg i skolans vardagliga arbete och medvetet öppnar dörrar mellan kulturliv och skola" (SOU 1999:63, s.56).*

## **2.4 Proposition och examensordning för en förnyad läroprocess**

Av naturliga sår kan man självklart inte förvänta sig att en proposition och än mindre en examensbeskrivning är lika analyserande och visionsinriktad som, i det här fallet, Läroprocesskommitténs betänkande. Regeringens proposition (1999/2000:135) blir därför inte så detaljerad i sin framskrivning, utan håller ett mer övergripande målperspektiv. Då man i propositionen exempelvis behandlar det allmänna utbildningsområdet och den gemensamma grundkompetensen som varje lärare bör er hålla i den nya läroprocessen talar man om en resonansbotten bestående av *"kognitiv kompetens, kulturell kompetens, kommunikativ kompetens, kritisk kompetens, social kompetens och didaktisk kompetens* (prop. 1999/2000:135, s.10).

Beträffande examensförordningen, som inom parentes kom först den 21/1 2001, kan man konstatera att denna jämfört med tidigare examensförordning har en mindre grad av styrning, vilket får ses som ett led i att verka för en ökad valfrihet för studenter och lärosäten i utformningen av läroprocessen. Man kan uttrycka det som att den nya läroprocessens examensförordning har ett betydligt öppnare regelsystem än den tidigare ganska strikta, vilket stimulerar mångfald (HSV 2005:17R, s. 55).

Högskoleverkets utvärdering av den nya läroprocessen, 2005, menar dock att denna "frihet" samtidigt styrs av som man uttrycker det *"ett ganska utförligt och detaljerat regelsystem och tydligt uttalade intentioner för en centralt initierad förändring av läroprocessen"* (HSV 2005:17R, s. 56), vilket har sin förklaring i att läroprocessen utgör ett av de politiska styrmedel för skolan som staten förfogar över.

Att denna något motsägelsefulla situation skapar problem i form av tolkningssvårigheter och risker för att olika regelsystem på olika plan kommer i konflikt med varandra är inte svårt att föreställa sig. Detta är också något som aktualiseras i Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen, 2005.

## **2.5 Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen, 2005**

Under 2004 utförde Högskoleverket alltså en kvalitetsgranskning av den nya lärarutbildningen på landets lärarutbildningssäten, vilket resulterade i en rapport (HSV 2005:17R). Rapporten, som bestod av tre delar, tog bl.a. sikte på reformens utgångspunkter och hur dessa genomförts ute på högskolor och universitet. Rapportarbetet innehöll även beskrivningar och bedömningar av situationen på samtliga lärarutbildningar, bl.a. baserade på lokalt utförda självvärderingar. En tredje del av rapporten utgjordes av parallella studier om exempelvis kommuners samverkan i lärarutbildningen, etc.

Variation var ett generellt ledord som tycktes frekvent i bedömargruppens generella beskrivning av den nya lärarutbildningen. Man menade att lärosätena i allmänhet hade utnyttjat den betydande frihet som reformen inneburit på ett positivt sätt, vilket resulterat i olika variationer av upplägg och innehåll. Variationsrikedomen sågs dock inte enbart som positiv av bedömargruppen, då man menade att denna ur ett centralt styrperspektiv, med intention om en likvärdig lärarutbildning, närmast kunde betraktas som ett misslyckande just pga. de många variationerna, eller snarare, olikheterna (HSV 2005:17R, s.89). Vad bedömargruppen ville peka på med denna motsägelsefulla bild var att det förelåg betydande oklarheter som behövde ses över i reformarbetet och att dessa gick att finna såväl på myndighetsnivå som på lärosätetsnivå.

Bedömargruppen konstaterade att införandet av den nya lärarexamen hade krävt ett omfattande planeringsarbete vid lärosätena och att detta hade engagerat ett stort antal individer och beslutsorgan. En del av problematiken ute på lärosätena hade bestått i att förändra organisationer utan att tappa bort redan uppbyggda kompetenser och erfarenheter (HSV 2005:17R, s.90). Rapporten misstänkte i sammanhanget att många lärarutbildare kanske inte helt hade uppfattat reformens krav på en radikal förändring av lärarutbildningen, utan mera sett reformen som en bekräftelse på ett redan pågående förändringsarbete. Det är, menade bedömargruppen, lättare att framställa förändringar som ett realiserande av egna självvalda önskningsar än som pålagda "pekpinnar" (2005:17R, s.91).

### 2.5.1 Det allmänna utbildningsområdet.

Ovanstående variationer kommer till uttryck då det gäller det allmänna utbildningsområdets utformning. HSV:s utvärdering ger vid handen att lärarutbildningarna tolkat direktiven och löst denna fråga på flera olika vis. Ett problem i sammanhanget var enligt bedömargruppen att proposition och examensförordning inte alltid var samstämmiga i sina direktiv, som exempelvis då det gällde "för läraryrket centrala kunskapsområden", vilka inte nämns i examensordningen, men som skrivs fram i propositionen (2005:17R, s.95). Att denna brist på samstämmighet vållat tolknings- svårigheter betraktades alltså inte som osannolikt.

Ett mer grundläggande problem som tas upp i rapporten är hur de olika lärosätena löst att integrera det allmänna utbildningsområdet (AUO) i utbildningen enligt examensordningens föreskrifter. Man konstaterar att AUO riskerar att få bära en mycket stor del av utbildningens progression, då detta utbildningsområde är det enda som "inte kan väljas bort", till skillnad från de båda andra valbara utbildningsområdena, inriktning och specialisering. Många lärosäten har därför kommit att planera AUO som en egen

helhet starkt isolerad från andra delar i utbildningen menar bedömargruppen. Några lärosäten har emellertid sökt alternativa lösningar på detta problem genom att integrera AUO med inriktningsområden, som exempelvis Malmö och Karlstad. Utifrån gällande examensordning låter det sig göras, menar bedömargruppen, men gällande vad som sägs beträffande de tvärvetenskapliga ämnesstudiernas AUO-utrymme på minst 30 poäng och propositionens direktiv om lärargemensamma AUO-moment kan det ifrågasättas (2005:17R, s.94).

Propositionen säger att examensarbetet i första hand bör utgöra en del av inriktningen eller specialiseringen, men att det även kan förläggas inom ramen för AUO.

Examensordningen nämner inte alls inom vilket utbildningsområde examensarbetet skall ske. Beträffande den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) uttrycker dock både examensordningen och propositionen att minst 10 poäng VFU skall ingå i AUO. Var man väljer att placera examensarbetet påverkar således det samlade utrymmet inom AUO för de centrala kunskapsområdena och de tvärvetenskapliga ämnesstudierna, vilket också visar sig i utvärderingen (2005:17R, s.96).

### 2.5.2 Tvärvetenskapliga ämnesstudier.

Tolkningen av begreppet tvärvetenskapliga ämnesstudier har vållat bekymmer. Olika sätt att se på begreppet tvärvetenskapliga ämnesstudier har resulterat i många olika konstruktioner ute på lärosätena, något som enligt HSV:s bedömargrupp har sin förklaring i spretiga direktiv eller som man uttrycker det, "styrdokumentens svårförenliga målsättningar" (2005:17R, s.96).

I rapporten framgår att lärosätena tagit fasta på olika delar eller argument i styrdokumentet. Vissa har sett det tvärvetenskapliga ur ett pedagogiskt/metodiskt perspektiv och betraktat detta som en metod/arbetssätt i motsats till de traditionella ämnesvisa studierna. Andra lärosäten har mer tagit fasta på vad som skrivs fram i propositionen om hur de tvärvetenskapliga ämnesstudierna skall främja förmågan att organisera och tillägna sig kunskap, vilket resulterat i mera ämnesteoretiska perspektiv. Att se tvärvetenskapliga ämnesstudier som ett samarbetsprojekt mellan olika ämneskompetenser utgör ytterligare ett av de mer vanligt förekommande perspektiven (2005:17R, s.97).

Till skillnad från Lärarutbildningskommitténs betänkande förekommer det inga exempel i propositionen som anger hur de tvärvetenskapliga ämnesstudierna kan anknytas till de centrala kunskapsområdena inom AUO. Bedömargruppen konstaterar i sin utvärdering att man ute på lärosätena inte heller i någon större utsträckning kopplat samman dessa områden, utan snarare valt teman på de tvärvetenskapliga ämnesstudierna utifrån kompetens och intresse hos de egna lärarna. Rapporten ger även uttryck för att många lärosäten har givit sig själva en stor frihet, både tolkningsmässigt och konstruktionsmässigt, då det gäller de tvärvetenskapliga ämnesstudierna. Risken för en upplösning av begreppet tvärvetenskap och en ignorering av examensordningens krav på minst 30 poäng tvärvetenskapliga ämnesstudier är överhängande menar bedömargruppen (2005:17R, s.97).

*"Effekten verkar ha blivit att utrymmet för de tvärvetenskapliga ämnesstudierna har blivit lärosätenas friutrymme"(2005:17R, s.97).*

*"Många lärosäten har givit sig själva en frihet att låta "tvärvetenskap" betyda nästan vad som helst"(2005:17R, s.97).*

### 2.5.3 De för läraryrket centrala kunskapsområdena

Undersökningen finner att de flesta av lärosätena knyter an till propositionen och de tre för läraryrket centrala kunskapsområdena som där nämns. Vad som förvånar HSV:s bedömargrupp är dock att de flesta lärosäten inbegripit exempelvis grundläggande värderingsfrågor om demokrati, moral och jämlikhet, miljö och livsbetingelser, etc. i de för läraryrket centrala kunskapsområdena, utan att koppla detta med de tvärvetenskapliga ämnesstudierna.

*"Det förvånar att lärosätena inte verkar ens ha övervägt att utnyttja utrymmet för tvärvetenskapliga ämnesstudier för att bredda utrymmet för denna typ av prioriterade kunskaper" (2005:17R, s.98).*

## **2.6 Estetiska läroprocesser och kunskapsformer**

Att man i den nya lärarutbildningsreformen skriver fram den estetiska kunskapen och talar om att den utgör en angelägenhet för alla lärare kan i relation till tidigare lärarutbildningsreformer betraktas som en förskjutning mot en bredare tolkning av begreppet estetisk verksamhet. Man talar om estetikens betydelse för barn och ungdomar i ett föränderligt samhälle, samtidigt som begrepp som estetiska läroprocesser och estetiskt lärande allt mer aktualiseras i olika utbildningspolitiska initiativ, bl.a. av Myndigheten för skolutveckling (Lindgren, 2006, s.3). Men vad innebär denna "förskjutning" inom de estetiska ämnena egentligen, vilka teoretiska tankegångar vilar den på och vilket genomslag har den fått i praktiken?

### 2.6.1 Den nyestetiska rörelsen och estetisk som en förståelseform

Ser man till vad som hänt inom de estetiska ämnena i framförallt USA och England under de senaste årtiondena kan man tala om ett paradigmskifte, så till vida att traditionella expressionistiska och hedonistiska konstteorier fått lämna plats för mer kognitionspsykologiska och konstsociologiska teorier och ett större intresse för tänkande, kunskapsprocesser och sociokulturell relativism. Nyorienteringen, som rubricerats som "den nyestetiska rörelsen" eller "estetisk kognitivism", sätter kunskapsbegreppet i centrum och hävdar att de estetiska ämnena ger kunskap om världen (Elsner, 2000, s.17).

Det är alltså i relation till denna pedagogiska utveckling man skall se de förändrade synsätten som vuxit fram inom det estetiska området i Sverige menar Elsner. Begreppet estetik, som tidigare förknippades "*med onyttan och ytlighet, liktydigt med modernismens l'art pour l'art och esteticism*" (Elsner, 1999, s. 8) har nu givits en mer kunskapsmässig betydelse, där estetiken är att betrakta som en sinnlig förståelseform. De filosofiska tankegångarna leder tillbaka till den tyske filosofen G. Baumgarten och dennes teorier om konstens och sinnesförnimmelsernas filosofi. Baumgarten såg den sinnliga kunskapen som en grund för den logiska och menade också att den rationella filosofin borde utvidgas med en estetisk dimension (Klarén, 2005). Enligt Klarén greppar vi mycket av sådant som vi inte kan förstå och organisera intellektuellt genom "*sinnessupplevelsernas känslomässiga och intuitiva uppfattning av världen*". Den sinnligt uppfattade formen är i sammanhanget att betrakta som en intuitivt igenkänd och uppmärksammas logisk struktur. Att utveckla bakomliggande uppmärksamhetsstrukturer och varseblivningsprinciper är alltså av betydelse, då dessa är grundläggande för all mänsklig verksamhet (a.a.).

### 2.6.2 "Bildtänkande" och kognition

Modern kognitionsforskning använder sig inte längre av datorn som modell för det mänskliga tänkandet. Traditionen innebar att man tänkte sig att hjärnan lagrade och behandlade information med hjälp av symboliska koder likt en dators programmeringsspråk.

Ord och symbolmodellen har ifrågasatts bl.a. med den "analoga modellen" där man istället fört fram bilden och det visuellas betydelse för tänkandet. Man talar i sammanhanget om inre föreställningsmässiga rymder i vilka sinnesinformation representeras strukturellt och bildar "föreställningsmönster" (Gärdenfors, 1992). Traditionen att betrakta kognition som informationsprocesser har även inneburit att man förbisett många grundläggande filosofiska problem som ex. frågorna om mening, intentionalitet, och handlande i sammanhanget. Hur mening skapas är en obesvarad fråga inom vetenskapen hävdar Gärdenfors (2006). En annan "lucka" som den moderna forskningen har förbisett är förståelsens funktion och dess roll i tänkandet. Frågor om vad som händer i huvudet när vi förstår något och vad förståelsen egentligen betyder för vårt lärande är av stor betydelse, inte minst i undervisningssammanhang. Gärdenfors för fram tesen "*Att förstå är att se mönster*". Han menar att skolan inte enbart skall förmedla kunskap, den måste också sättas i ett sammanhang. Först då kan eleverna förstå och sätta in kunskaperna i nya typer av problem. Gärdenfors menar att våra tankar söker mönster på alla nivåer, från de mest konkreta till extremt abstrakta och det är just dessa mönster som förser oss med mening (a.a.).

*"Den bästa formen av undervisning är när man ger eleverna förståelse genom att få dem att se mönster de inte har någon möjlighet att se själva" (a.a.).*

Mönster kan förmedlas på flera sätt. Det verbala språket används flitigt för att lära ut mönster, kroppen och imitation är andra hjälpmedel. Men framförallt uppfattar vi mönster med seendet. Undervisning som bygger på visualisering underlättar mönsterförmedling. Genom att koppla teoretiska samband med visuell erfarenhet förbättras förståelsen (Gärdenfors, 2006, s. 64).

Dalin (1999) menar att en av skolans framtida huvuduppgifter kommer bli att lära elever att tänka. Ett föränderligt samhälle ställer, enligt författaren, nya krav på skolan om hur man kan skapa och utveckla metoder för att lösa problem. Dalin hävdar att förmågan att tänka i olika ämnen är central och talar i sammanhanget om faktaförståelse, procedurförståelse, kontextförståelse.

### 2.6.3 Det verbala och icke-verbala

Gränsdragningen mellan kropp och tanke bygger på en lång tradition. Uppdelningen, vilken skiljer det verbala från det icke-verbala, ser det verbala språket som meningsbildande, medan det icke-verbala mer betraktas som något underordnat. Motsättningen framstår dock som otidsenlig och har också på senare tid kritiserats bl.a. från kognitionsforskningens område, där tidigare teorier om problemlösningsprocesser beskrevs som intramentala, dvs. att de enbart var tankebaserade. Nya rön visar dock att problemlösning till stor del även sker genom externaliserade processer, exempelvis i form av handling (Gedenryd, 1998). Ett sådant påtagligt exempel utgörs av området design. Design kan ses som ett processbetonat kunskapssökande och problembaserat tänkande, där det visuella tänkandet i form av skisser och modeller är en oersättlig hjälp i sökandet efter den optimala designen. I dessa arbetsprocesser handlar det inte enbart om intramentala processer utan i lika hög grad om externaliserade formuleringar i form

av skisser och modeller. Tänkandet och problemlösandet "lyfts ut i världen", det externaliseras (a. a.).

En annan aspekt i detta sammanhang som också sätter dikotomin på spel utgörs av det faktum att logiska slutledningar, såväl induktiva som deduktiva, även låter sig göras inom ramen för det visuella språket, ex. i ett skissarbete (Rosell, 1990, s. 46).

Invändningar mot den dualistiska traditionen speglas vidare i "En kulturskola för alla" (Marner/Örtegren, 2003) där de estetiska läroprocesserna belyses i ett kunskaps-sammanhang. Författarna menar att kunskap kan medieras på olika sätt och att bildens medieringsförmåga inte skall glömmas bort. Kunskapsöversikten diskuterar bl.a. två olika medieringsperspektiv, *det vertikala/hierarkiska*, vilket ser den verbala medieringsformen som mest betydelsefull och *det horisontella*, som involverar en större mångfald av medieringsprocesser. Den traditionella *vertikala/hierarkiska* medieringsformen bygger på en uttalad hierarkisk föreställning om att kunskap endast finns i språket. Det icke-språkliga betraktas alltså som mindre betydelsefullt. Språket bildar normen och det icke-språkliga får finna sig i att betraktas utifrån språkets villkor och på så vis utgöra en "restkategori" (a.a. s. 15). Synsättet, vilket enligt Marner/Örtegren, har en stark ställning i skolsammanhang, riskerar att marginalisera de estetiska medieringsformerna och dess betydelse i sammanhanget. Kritiken av den vertikala modellen utmynnar i en alternativ medieringsmodell, med horisontell struktur. Med utgångspunkt i sociokulturella kommunikationsteorier och ett semiotiskt resonemang argumenterar författarna för en horisontell medieringsmodell, vilken sägs öppna upp för en större mångfald av medieringar och sociokulturella betydelsebildningar. Tankegångarna, vilka innebär en vidgning av själva språkbegreppet till att omfatta olika typer av medieringar, innebär även att mening och betydelse skapas i olika medieringssammansättningar och att dessa inte nödvändigtvis är verbalt baserade (a.a. s. 34).

*"... dikotomin mellan verbal och icke-verbal kunskap kan upplösas om man kan klargöra att bakom begreppet tyst kunskap eller icke-verbal kunskap döljer sig ett antal olika betydelsefenomen och medieringar som alla kräver plats i den sociokulturella betydelsebildningen"(a.a.s, 23).*

#### 2.6.4 Den modesta och radikala estetiken

Jan Thavenius (2003) hävdar att det estetiska ständigt har marginaliserats i skolans värld. En samhällshistorisk tillbakablick visar, menar Thavenius, att industrin till stor del ombesörjt behoven av estetisk kompetens själv. De konstfostrande rörelserna som uppstod vid förra sekelskiftet har inte heller satt några djupare spår i skolan. Mot denna bakgrund befarar författaren att dagens skola inte kommer att kunna svara upp mot de behov som ett estetiserat konsumtionssamhälle ställer. Enligt Thavenius kommer skolan endera att förlita sig till traditionella estetiska värderingar av det mera modesta slaget eller kommer man att "lägga sig helt platt", dvs. helt okritiskt anpassa sig till utvecklingen.

Den modesta estetiken skiljer handens arbete från hjärnans och framställs ofta som om den har ett värde i sig, oavsett om man lär sig något eller inte. Vidare avvisar den ofta det nya och gör dessutom anspråk på att ha olika instrumentella värden, menar Thavenius. Instrumentella värden, som ex. att underlätta kunskapsgenerering i kärnämnen, befrämja personlig och motorisk utveckling, står i motsats till de intrinsikala eller ämnesspecifika värdena, vilka innefattar kunskap och förståelse inom det estetiska området (Elsner, 2000).

Den andra hållningen är enligt Thavenius tandlös då den enbart uppmanar till ett okritiskt accepterande av det nya.

Den tredje och hållbara vägen för skolan att bemöta dagens varuestetik och mediekultur, rubriceras av Thavenius som den radikala estetiken. I kontrast till den modesta estetiken säger sig denna vilja greppa över ett bredare estetiskt fält där både hög- och lågkultur ingår. Det radikala förhållningssättet framställs i sammanhanget som en motvikt till "de färdiga och beständiga kunskaperna" och skolans rationella teoretiska praktik. Den radikala hållningen innebär, enligt författaren, skapandet av ett "offentligt frirum" i skolans värld, där "konstens metod och relativa frihet" skulle kunna vara förebilden och utgångspunkten i ett kritiskt och ifrågasättande förhållningssätt till marknadsestetiken.

*"Estetiken blir modest först när den inte kan förhålla sig till marknadsestetiken på något förnuftigt sätt och när den förlorar kontakten med estetikens radikala tradition"(a.a. s. 76)*

Till skillnad från den modesta estetikens "klassiska" och ständigt återkommande bildningsideal syns den radikala estetiken representera en mer visionär, progressivistisk - rekonstruktionistisk utbildningsfilosofi, baserad på kultur- och samhällskritik (Stensmo, 1994, s. 202).

### **3 Syfte och frågeställningar**

Syftet med arbetet var att kartlägga förekomsten och omfattningen av estetiska/visuella läroprocesser och kunskapsformer i lärarutbildningens allmänna utbildningsområde. I min undersökning är följande frågeställningar centrala:

- I vilken omfattning är de estetiska/visuella läroprocesserna och kunskapsformerna representerade i lärarutbildningens allmänna utbildningsområde?
- Vilka skäl ligger bakom dessa läroprocessers och kunskapsformers ställning i den nya lärarutbildningens allmänna utbildningsområde?

### **4 Teoretisk referensram**

Bortsett från arbetets initiala och delvis kvantitativa del bygger den teoretiska ansatsen i förestående undersökning på ett kvalitativt och tolkande förhållningssätt. Både fenomenologi och hermeneutik handlar om tolkning. Att tolka kan i sammanhanget innebära att se något som något eller att förstå något genom något annat. Det som tolkas kan exempelvis utgöras av texter. Nedan ges en översikt av den teoretiska referensram som används i arbetet.

#### **4.1 Fenomenologins grunder**

Fenomenologin som bl.a. utvecklades av Edmund Husserl har den subjektiva upplevelsen av fenomenet som utgångspunkt. Genom att fokusera den subjektiva upplevelsen och bortse från dess eventuella objektiva motsvarighet såg Husserl en möjlighet att närma sig den mänskliga erfarenhetens fundament. Fenomenvärlden och "*den levda erfarenhetens tolkningar i form av avsikter, värderingar, meningar*" sattes i



centrum till förmån för den reella världen. Något som av Husserl betecknades som "den fenomenologiska reduktionen", "*vilket alltså innebär att vi abstraherar från de reellt existerande objekten för att istället inskränka oss till idévärlden*" (Alvesson/Sköldberg, 1994, s.96).

Här såg Husserl ett alternativ till subjekt - objektsproblematiken. Genom att tillsätta mening till enkla sinnesdata konstitueras s.k. "intentionala objekt".

*"de intentionala objekten var varken subjektiva eller objektiva till sin karaktär utan hade status av ett tredje alternativ - det "levda". (a.a.96)*

En andra reduktion utgjordes av den "*eidetiska*", vilket avsåg en slags strävan att förstå det enskilda fenomenet på en mera generell och väsensskådande nivå.

*"Det synes helt enkelt röra sig om ett slags "komparativ analys" av tankematerial. Genom "imaginär variation" av ett visst fenomen skall vi nå fram till något gemensamt, en "invariants" för en hel grupp fenomen, och detta gemensamma, denna invariants, är just "väsendet". (a.a.97)*

Vissa fenomenologiska idéer bl.a. kunskapens intuitiva karaktär, upplevelsen som kunskapens utgångspunkt och intentionalitetsbegreppet övertogs och utvecklades senare av vissa hermeneutiska inriktningar. (a.a.136) Vad som huvudsakligen kan sägas skilja fenomenologin från hermeneutiken är att fenomenologin ser till fenomenen i sig och "hur det visar sig", medan hermeneutiken därutöver "ser igenom" och söker det bakomliggande.

#### **4.2 Hermeneutik**

Hermeneutiken vars idéhistoriska rötter och utgångspunkter går tillbaka till renässansens tolkningar av klassiska texter och bibelanalyser har från sin begynnelse haft begreppet del – helhet som ett huvudtema (Alvesson/Sköldberg, s.115). Detta betyder att en del av en text endast kan förstås om den sätts i samband med texten som helhet och vice versa. Motsattförhållandet brukar benämnas som den "*hermeneutiska cirkeln*" och innebär i praktiken ett alternerande förhållningssätt mellan del och helhet i en tolkningssituation.

*"Man börjar alltså på någon punkt och borrar sig sedan successivt in genom att alternera mellan del och helhet, varvid man får en undan för undan fördjupad förståelse för bådaderna."(a.a., s. 116)*

Del- och helhetstemat benämns som den "*objektiverande*" hermeneutiska cirkeln, till skillnad från den "*aletiska*" cirkeln, vilken fokuserar temat för-förståelse och förståelse. Senare lanserades även en tredje cirkel med temat förklaring – förståelse (a.a.116). Gemensamt för dessa och andra hermeneutiska cirklar är att de gestaltar ett dialektiskt processförlopp bestående av ett alternerande mellan två till synes motsägelsefulla poler.

Alvesson/Sköldberg (1994, s 120) beskriver den "*objektiverande*" hermeneutikens fyra s.k. kanons enligt Betti. De fyra grundläggande huvudkriterierna är:

1. Objektets hermeneutiska autonomi innebär "*att det som skall förstås måste förstås utifrån sig självt, utifrån sina egna immanenta standards och kriterier*"
2. Meningens koherens eller totalitetsprincipen syftar på den hermeneutiska cirkelns del - helhet. "*i varje undersökt företeelse förutsätts finnas en genomgående helhet av meningar, som avspeglar sig i varje enskild del*"

3. Förståelsens aktualitet betonar den *relativa* objektiviteten i tolkningsakten, förförståelsen och forskarens egna referensramar vilka oundvikligen involveras i tolkningen av objektet
4. Den hermeneutiska meningskorrespondensen betonar inlevelseförmågens och empatins betydelse. "*Undersökaren sätter sig in i de mentala processer genom vilka olika tankeformer som senare kan ha objektiverats, ursprungligen uppkommit*".

Den "*aletiska*" hermeneutiken bryter med den "*objektiverande*" hermeneutikens subjekts - objektsproblematik och dess tvillingbegrepp förståelse/förklaring. Förståelsesituationens polaritet mellan subjektivt tänkande och objektiv verklighet löses upp och kännetecknas istället som en avslöjandestruktur innehållande dolda underliggande förståelseformer. "*Dvs avslöjande av något fördolt, snarare än korrespondens mellan subjektivt tänkande och objektiv verklighet, är det grundläggande*" (a.a. 131). Under den "*aletiska*" hermeneutiken återfinns enligt Alvesson/Sköldberg de tre underavdelningarna: *existentiell hermeneutik, poetisk hermeneutik och misstankens hermeneutik*. Gemensamt för dessa tre är att de söker sig bortom subjekts - objektsproblematiken för att blottlägga något hittills fördolt.

### 4.3 Studiens genomförande

Arbetets uppläggnings har indelats i två delar; den första består av innehållsanalyser av det allmänna utbildningsområdets kursplaner och del 2 innehåller en intervjuundersökning med ämnes- och kursansvariga inom lärarutbildningen och det allmänna utbildningsområdet.

#### 4.3.1 Del 1, förstudie, innehållsanalys av kursplaner

För att skaffa en generell bild av begreppens omfattning inom det allmänna utbildningsområdet företogs en genomläsning av det allmänna utbildningsområdets kursplaner vid tio utvalda lärarutbildningssäten.

Utifrån urvalskriterierna stora, medelstora respektive mindre lärarutbildningar utsågs följande lärarutbildningssäten:

Stora: Stockholm, Göteborg, Umeå, Malmö.

Medelstora: Växjö, Uppsala, Karlstad.

Mindre: Kristianstad, Högskolan Dalarna, Mitthögskolan.

Med utgångspunkt i undersökningens frågeställning undersöktes om och i vilken omfattning uttrycket estetiska läroprocesser och kunskapsformer förekom i AUO:s kursplanetexter.

Därutöver undersöktes förekomsten av snarlika uttryck med närliggande betydelseinnehåll (ex. bild – vetande, estetik – kunskap) i kursplanerna. Och för det tredje huruvida det i förekommande fall kunde tillskrivas det allmänna utbildningsområdets centrala kunskapsområden eller de tvärvetenskapliga ämnesstudierna.

Därutöver kartlades det allmänna utbildningsområdets struktur och uppbyggnad på respektive lärosäte.

Ett övergripande syftet med analysarbetet var dessutom att "scanna" av det undersökta området och urskilja tankar av intresse för arbetets frågeställningar, samt att skapa en relevant plattform för intervjuarbetet i huvudstudien, del 2.

Aktuella kursplaner och annan information hämtades från respektive lärosätes hemsida. Merparten under september - oktober 2005. Därtill utgjorde Högskoleverkets

utvärdering av lärarutbildningarna (HSV 2005:17R) en källa för relevant data i sammanhanget.

#### 4.3.2 Del 2, huvudstudie, intervju med kurs- och ämnesansvariga

I arbetets andra del företogs intervjuer med kursansvariga och ämnesansvariga från tre utvalda lärosäten. Val av lärosäten företogs utifrån aspekterna; lärosätesstorlek, AUO-struktur och estetiska kunskapsformers förekomst. Då variation eftersträvades resulterade valet i ett större (S), ett mellanstort (MS) och ett mindre lärosäte (M). Det större har integrerat merparten av sitt AUO i huvudämnena och har dessutom skrivit fram begreppet estetiska läroprocesser och kunskapsformer i sin utbildningsplan. På det mellanstora lärosätet läses AUO för sig och är ej valbar. De estetiska läroprocesserna och kunskapsformerna skrivs här fram i AUO:s kursplaner. Det mindre lärosätets AUO-struktur följer samma mönster som det mellanstora. De estetiska läroprocesserna och kunskapsformerna förekommer dock ej i AUO:s kursplaner.

En ämnesföreträdare i bild och en kursansvarig inom det allmänna utbildningsområdet kontaktades vid varje lärarutbildning, varpå bandade intervjuer senare företogs vid respektive lärosäte. De inspelade intervjuerna har utgått från och behandlat samma frågor (bilaga 2). Varje intervju har dock fått sitt eget förlopp och utseende då ett öppet förhållningssätt tillåts. Samtliga frågor har emellertid behandlats.

Intervjumaterialet har därefter transkriberats och analyserats. Intervjuerna gjordes december 2005 och januari 2006.

Lärosäte M = mindre lärosäte.

Lärare L1 = ämneslärare i bild. Lärare L2 = kursansvarig i AUO.

Lärosäte MS = mellanstort lärosäte.

Lärare L3 = ämneslärare i bild. Lärare L4 = kursansvarig AUO.

Lärosäte S = större lärosäte.

Lärare L5 = ämneslärare i bild/kursansvarig AUO. Lärare L6 = ämneslärare i NO

#### 4.4 Studiens analysförfarande

Intervjuanalyserna bygger på en hermeneutisk/fenomenologisk tolkning. Tillvägagångssättet har inspirerats av Pirjo Birgerstam och hennes beskrivna struktur för analysarbete (Birgerstam, 2000). Genom ett ”loopande” och växlande förhållningssätt mellan olika perspektiv på den studerade företeelsen söks en fördjupad förståelse om dess essens. Validitet uppnås genom strukturerad analys av insamlad data.

*”Ett fenomen är dock något som inte är direkt, oreflekterat givet och begripligt. Det är något som man genom noggrant sökande, iakttagande genom inlevelse, eftertanke och tolkning i olika spiralformade faser efterhand kan komma till klarhet över” (Birgerstam, 2000, s. 19).*

Birgerstam namnger följande åtta stadier i en fenomenologisk kunskapsprocess:

*A. Sökandet efter information i sammanhang där företeelsen visar sig.*

Informationssökning av fenomenet i sitt naturliga sammanhang, genom inlevelse och deltagande utifrån sina egna erfarenheter. Här gäller ett förutsättningslöst och intuitivt sökande efter information och helhetsförståelse utifrån flera perspektiv och utgångspunkter. Att formulera frågor till förmån för svar hindrar vanemässiga tankemönster.

*B. Tillitsfullt tillägnande av informationen i sin helhet.*

En fullständig genomläsning av den insamlade informationen där sammanhållna helheter, övergripande mönster och relationer i undersökningsmaterialet söks genom ett intuitivt och tillitsfullt förhållningssätt. Betydelsefulla mönster, karakteristiska uttryck och centrala nyckelord identifieras genom förutsättningslös inlevelse.

*C. Indelning i naturligt avgränsbara betydelseenheter.*

Strukturella åtskillnader i informationsmängden avgränsas och delas upp på ett entydigt och naturligt sätt. Kronologisk ordningsföljd, vid ex. intervjutexter, rekommenderas.

*D. Renodling av betydelseenheternas kärnor.*

Kärnan i de avgränsade betydelseenheterna renodlas. Centrala tankar, idéer, åsikter, känslor, viljetryningar, etc. identifieras och registreras. Här gäller ett självreflekterande förhållningssätt och en självcensurerad analytisk kontroll av kärnbetydelsernas formulering.

*E. Sammanfogning av betydelsekärnorna till (personrelativa) kategorier.*

Under denna fas undersöks relationer och kopplingar mellan olika betydelsekärnor.

Tematiska mönster och kategoriseringar prövas och urskiljs.

Alternativa kombinationer och grupperingar testas.

*F. Sammanfogning av betydelsekärnorna till en gemensam helhetsstruktur.*

Här bringas en mer övergripande ordning i materialet genom att fokus förflyttas fram och tillbaka mellan enskilda betydelsekärnor.

Över-, under- och sidokategorier ordnas. Större sammanhängande kategorier och mönster sammanfogas. Strukturer aktualiseras och klargörs till en överskådlig och hanterbar enhet.

*G. Teoretisering och kritisk granskning av företeelsens allmänna karaktär.*

Fas G innebär att "man letar efter ett allmängiltigt relationsmönster som binder ihop de meningsbärande beståndsdelarna och ger fenomenet en stabil sammanhållande identitet, essens" (Birgerstam, 2000). Generella teoretiska ansatser prövas på det undersökta fenomenet för att bringa en allmängiltighet i sammanhanget.

*H. Förmedling av insikterna om den studerade företeelsen.*

Slutligen måste den undersökta företeelsens allmänna och specifika karaktär formuleras och kommuniceras på ett begripligt sätt.

## **5 Resultat - Del 1, förstudie, kursplaneanalyser**

Variationen mellan olika lärarutbildningarnas upplägg och struktur är påtaglig. Yttre förutsättningar som lärosätetsstorlek, studentantal, allmänna resurser, etc. påverkar utbildningarnas utformning. Andra aspekter i sammanhanget återfinns på det interna planet i form av lärosätets historiska traditioner, organisatoriska och personella strukturer och institutionella och ämnesmässiga intressen. De senare inte sällan betydande faktorer i det prioriteringsarbete som en programutveckling innebär (HSV 2005:17R). Företagna kursplaneanalyser skall därför också ses mot denna bakgrund. I de avsnitt som följer redovisas en sammanfattning av kursplaneanalyserna. En mer detaljerad redovisning av resultaten redovisas i bilaga 1.

### **5.1 Bunden, kombinerad eller integrerad AUO**

Tre strukturella varianter av det allmänna utbildningsområdets upplägg kan urskiljas i det undersökta materialet; *den bundna, den kombinerade och den integrerade*. Den bundna varianten av det allmänna utbildningsområdet är till sin helhet uppbyggd av obligatoriska ej valbara delkurser. Den kombinerade varianten innehåller både obligatoriska, icke valbara och valbara delkurser. Den tredje kategorin, den integrerade varianten, införlivar delar av det allmänna utbildningsområdet i utbildningarnas

inriktningar. Vissa AUO, exempelvis på Högskolan Dalarna, innehåller en mix av samtliga tre varianter. Dessa räknas här in under kategorin integrerade varianter. Somliga lärosäten, framförallt de större, har bredden som profil och erbjuder en stor valfrihet inom AUO, medan andra, företrädesvis de mindre, har ett mer bundet upplägg med flera gemensamma och obligatoriska delkurser. Göteborg och Högskolan Dalarna motsäger dock denna generalisering.

Lärosäten med bundet kursupplägg: Mitthögskolan, Kristianstad, Växjö, Göteborg.

Lärosäten med kombinerat kursupplägg: Uppsala, Umeå.

Lärosäten med integrerat kursupplägg: Högskolan Dalarna, Karlstad, Malmö, Stockholm.

## **5.2 Förekomsten av begreppet estetiska läroprocesser och kunskapsformer i undersökta kursplanetexter**

I de undersökta kursplanetexterna rörande det allmänna utbildningsområdet har begreppet "*estetiska läroprocesser och kunskapsformer*" återfunnits vid lärosätena i Högskolan Dalarna, Växjö, Karlstad, Umeå och Malmö.

I Växjö återfinns begreppet inom AUO2, delkurs 3 tillhörande det centrala kunskapsområdet. Kursen är bunden och läses av samtliga studenter.

Malmö har begreppet inskrivet i den gemensamma utbildningsplan som gäller för alla 13 huvudämnena under "lärararbetets och lärandets villkor" (det centrala kunskapsområdet).

I Karlstad hittas begreppet i AUO2, delkurs 2 och kunskapsfältet "Media, estetik och kommunikation". Ett av fyra kunskapsfält som kan ses som valbara inriktningar.

Kursmomentet tillhör det centrala kunskapsområdet.

I en av Umeås 7 valbara 5-poängskurser återfinns begreppet i kursen "Konsten som kunskapsform". Kursen räknas till de tvärvetenskapliga ämnesstudierna.

Högskolan Dalarna erbjuder en ämnesdidaktisk 10-poängskurs i 8 varianter. I en av dessa varianter, "Bild- och mediedidaktik", nämns begreppet.

I Växjö och Malmö förekommer alltså begreppet i mer eller mindre bundna kursers kursplaner. I Karlstad, Umeå och Högskolan Dalarna återfinns begreppet i kursplanerna för mer eller mindre valbara kurser. I fyra av fem fall tillskrivs begreppet de centrala kunskapsområdena.

## **5.3 Förekomsten av innehållsmässigt närliggande formuleringar av begreppet estetiska kunskapsformer och läroprocesser i undersökta kursplanetexter**

Förekomsten av innehållsmässigt närliggande formuleringar av det undersökta begreppet, som exempelvis kopplingar bild – vetande, estetik – kunskap, är inte överdrivet många. Däremot är formuleringar av typen "alternativa uttrycksformer", "olika metoder och redskap för lärande", "estetisk gestaltning", "estetisk kommunikation", etc. mer frekventa. Här framställs oftast bild och övriga estetiska ämnen i form av instrumentella verktyg. Andra formuleringar relaterar till det språkligt kommunikativa och till IKT-området.

## **5.4 Centrala kunskapsområden och tvärvetenskapliga ämnesstudier**

Begreppet estetiska läroprocesser och kunskapsformer ("helträffar") förekom till övervägande del inom AUO:s centrala kunskapsområden, vilket bl a. utgörs av frågor om lärande, läroprocesser. Endast en "helträff" återfanns under tvärvetenskapliga ämnesstudier. Beträffande de tvärvetenskapliga ämnesstudierna och de tvärvetenskapliga kursplanetexterna som granskats kan konstateras att flera sk.

tvärvetenskapliga valkurser i många fall utgörs av traditionella ämneskurser i ett tvärvetenskapligt kursutbud.

### **5.6 Kurstillhörighet**

En annan relevant faktor i sammanhanget är AUO-kursernas hemvist, dvs vilken institution som ansvarar för och driver kursen ifråga. HSV:s bedömningsgrupper antyder att en viss risk för revirtänkande kan ha förekommit i samband med uppbyggnaden av den nya lärarutbildningen. Det finns indikationer som tyder på att så varit fallet. Traditioner och hierarkier gör sig gällande.

gn

### **5.7 Sammanfattning och underlag för steg 2**

Begreppet estetiska läroprocesser och kunskapsformer återfanns i fem av de undersökta lärosätenas AUO-kursplaner. I fyra av dessa fall relaterades begreppet till AUO:s centrala kunskapsområden. Endast i ett fall kopplades estetiska läroprocesser och kunskapsformer ihop med de tvärvetenskapliga ämnesstudierna.

Förekomsten av andra begreppsuttryck med liknande betydelseinnehåll var få.

Då estetiska ämnen förekom i kursplanetexterna framställdes de överlag i instrumentella termer, som metoder eller redskap.

Tre kategorier av AUO-upplägg kunde urskiljas; bunden, integrerad och kombinerad.

Vidare aktualiserades lärosätesrelaterade frågor som t ex. organisation, ämnestradition, kurstillhörighet i sammanhanget, vilka också bildade grund för huvudstudien.

## **6 Resultat - Del 2, huvudstudie, analys av intervjuer**

Resultatredovisningen av intervjuerna är indelad i kategorierna, externa perspektiv, interna perspektiv och estetiska ämnens perspektiv. Under kategorin externa perspektiv redovisas åsikter och attityder som tar sikte på ålagda restriktioner och direktiv. Kategorin interna perspektiv innehåller respondenternas lärosätesrelaterade synpunkter kring den lokala uppbyggnadsprocessen av det allmänna utbildningsområdet. Tankar och attityder kring visuella/estetiska läroprocesser och kunskapsformer bildar kategorin estetiska ämnens perspektiv.

### **6.1 Externa perspektiv**

#### L1 och L2, lärosäte M

L1 och L2 har båda uppfattningen att det allmänna utbildningsområdets viktigaste uppgift är att sätta fokus på själva läraruppdraget och lärarrollen. Andra betydelsefulla ledord som nämns i sammanhanget är värdegrund, kommunikation och samspel. L2 uttrycker sina farhågor om att inte alla lärarutbildare inser det allmänna utbildningsområdets roll i utbildningen. Undervisning om det allmänna lärarperspektivet fodrar en bred pedagogisk utgångspunkt. Något som inte alltid sammanfaller med ämneslärarnas referensramar, menar L2.

*”Jag tror att det allmänna utbildningsområdet är otroligt viktigt, men jag tror att man inte alltid förstår det från skolans håll ... därför att alla specialutbildade lärare vill helst jobba med sitt speciella ämne .. och att jobba i det allmänna utbildningsområdet fodrar någonting annat”(L2)*

Vad L2 uttrycker tydliggörs till viss del i diskussionerna med L1, som ofta relaterar i frågan med utgångspunkt från sitt ämne och dess möjliga beröringspunkter med det allmänna utbildningsområdet, än från ett allmänpedagogiskt perspektiv.

*"Jag kan ju se beröringspunkter och vad man kan göra framförallt tvärvetenskapligt"(L1)*

De tvärvetenskapliga ämnesstudierna ses som ett möjligheternas fält för ämnesövergripande och tematiska arbeten. Trots olika referensramar och inte minst olika synsätt och tolkningar av begreppet tvärvetenskaplighet kan man ändå utläsa klara ambitioner med att förverkliga direktivens målsättningar.

*"det tvärvetenskapliga här ligger i att vi väver in dom olika institutionerna i varandra tror jag och att vi slutar med form utav rapport dom skriver utifrån det dom har läst utifrån den undersökning som dom gör .. men tvärvetenskaplig rapport skriver dom inte förrän i AU2 ordentligt ... vi gör ju så att vi blandar klasserna det är ju också tvärvetenskapligt ... i varje klass finns ju studenter som ska bli tidigarelärare .. vi har hela spektrat från 0 till ja till och med gymnasiet alltså ... och tvingar dom att samarbeta med varandra"(L2)*

### L3 och L4, lärosäte MS

Båda respondenterna på lärosäte MS förde fram lärarrollen som den mest centrala och viktigaste frågan i det allmänna utbildningsområdet. L3 säger sig välkomna den förstärkning av lärarrollen som allmänna utbildningsområdet innebär och menar att denna "markering" ligger helt i fas med de erfarenheter han själv har med sig efter 25 år som bildlärare på fältet.

*"jag tycker ju själv utifrån min erfarenhet som lärare att .. att den förskjutning i lärarutbildningen mot lärarrollen som sådan är oerhört viktig och central, jag tycker det är bra att man har ett starkt fokus på lärarrollen" (L3)*

*"Jag är ju i min undervisning väldigt jordnära och fast förankrad i den verklighet jag har varit i tidigare .... och det innebär ju då att jag exemplifierar mycket från min egen verksamhet och då har jag alltid hävdad skolan som helhet i första rummet inte bildpedagogiken"(L3)*

L4, som också har flera års erfarenhet från fältet bakom sig, ser det allmänna utbildningsområdet som ett tillfälle för studenterna att "lära sig allmänt övergripande lärarkompetenser". Allmänna lärarkompetenser utgör ett stort område med många delar menade L4, allt från livsvillkor och lärandeprocesser, till gruppdyamik och specialpedagogiska frågor.

*".. men också att utveckla förståelse för t. ex. vilken betydelse elevens livsvillkor eller bakgrund eller sociala sammanhang kan ha på lärandeprocesser ... att man utvecklar det som vi kallar centrala kunskapsområden, som kan handla t. ex. om övergripande frågor kring kunskap och lärande, frågor kring socialisation och identitetsutveckling, frågor som gruppdyamik och konflikter och allmänmänsklig samvaro ... .. det kan också handla om specialpedagogiska frågor, som är en allt mer framskriven del i det allmänna utbildningsområdet"(L4)*

Synsätt och ambition beträffande det tvärvetenskapliga utbildningsområdet sammanfaller med L1 och L2, liksom de tolkningsförbistringar som direktiven gett upphov till i frågan.

*".. det är ju det som man kan säga är ett försök att närma sig det här med tvärvetenskapliga perspektiv... att vi har velat .. kan inte säga att det är ett*

*tvärvetenskapligt arbete, men att vi belyser rätt stort ifrån två olika perspektiv... men framför allt att man visar på att man kan arbeta ihop med ja .. vi kan kalla det för ett ämnesintegrerande”(L4)*

### L5 och L6, lärosäte S

I intervjuerna med L5 tycks inte de övergripande synsätten i sig på det allmänna utbildningsområdet skilja sig nämnvärt åt jämfört med ovan redovisade. Ändå går det att skönja ett skillnad i tonläge eller förhållningssätt till det allmänna utbildningsområdet och dess två huvudområden. Då L5 resonerar kring detta framstår begreppet integration som ett centralt tema.

*”Alltså vi jobbar ju väldigt integrerat. Och då är det ju både ämnesstoff och läreri. Det hänger ihop. Vi gör saker och ting antingen kring ett innehåll eller görandet som blir till reflektioner och blir till didaktiskt och så. Det är oftast så att det är helheten. Mycket i projekt och större sammanhang. Alltså dom jobbar mycket med portfolio, så alla reflektioner finns ju i deras portfolio i datorn, digitalt. .... (text, ljud och bild, samt vissa dokument) (ex. tema. multimodala möten)”(L5)*

L5 är bildpedagog, men har en allmänpedagogisk roll i huvudämnet. Detta samt lärosätets upplägg med AU-integration i huvudämnet tycks ge underlag och förutsättningar som jobbar för en integration i synnerhet mellan ämnet och det allmänna utbildningsområdet. Därmed inte sagt att det förhåller sig på detta sätt i alla huvudämnen. Möjligheten finns ju även att denna konstruktion förbiser vissa delar i det allmänna utbildningsområdet, även om de finns inskrivna i de lokala utvecklingsplanerna, något som aktualiserades i samtalen med L6.

*”Naturligtvis måste man läsa texter om demokratibegreppet också och det görs i huvudämnena åtminstone om man läser kursplanerna. Sen är det ju tyvärr så att en kursplan säger ganska lite om vad kursen egentligen innehåller på golvet ...”(L6)*

### 6.1.1 Arbetsbelastning, tidsperspektiv och mönsterbildande restriktioner

Tidsperspektivet och arbetsbelastningen är två aspekter som tydliggörs i frågorna kring arbetet med och implementeringen av den nya lärarutbildningen. Dessa omständigheter poängteras av samtliga respondenter.

*”men alltså det har ju varit ett fruktansvärt tempo. Propositionen kom väl i oktober 2000 och september 2001 skulle vi ta in studenter”(L6)*

*”jag tycker att utvecklingen utav eller sjösättandet utav den här skutan har gått så helsikes fort va så vi håller på att spikar på båten fortfarande va och ändå så är den i vattnet va”(L3)*

De lärare som av olika skäl inte varit direkt involverade i utvecklingsarbetet (L1, L3, L6) av det allmänna utbildningsområdet uttrycker också i tydligare ordalag en mer distanserad position gentemot det ålagda förändringsarbetet än de lärare gör som deltagit i processen.

*”det är svårt i efterhand .. det har gått så fort va .. så i efterhand så har vi ju upptäckt att vi inte alls finns med”(L1)*

Tiden för att sätta sig in i nya direktiv har upplevts som knapp och så här i efterhand kan man även se konsekvenserna av tidspressen i form av återkommande kursrevideringar bl. a inom det allmänna utbildningsområdet.



*"vi springer ju nästan i kapp här nu . vi gör kurshäftet, det får man inte berätta, några dagar innan kursen drar igång .. så blev det va därför att utvecklingen utav kursen blev försenad och tog för mycket tid och då är det nästan så att man vet inte hur ska vi hantera detta , hur gör vi med salstentan, vem rättar, vem gör vad .. så att det är tror jag främst det man kommer att se över nu när man förändrar AUI"(L2)*

*"alltså vi håller på att revidera, det är tredje gången nu som vi reviderar kursplanerna och gör om dom för att dom ska funka. Så det är en hel del barnsjukdomar" (L5)*

Läroplanutbildningskommitténs betänkande, vilken legat till grund för regeringspropositionen och examensordningen för den nya lärarutbildningen tycks mer eller mindre utagerad. Visserligen används delar av den på sina håll som kurslitteratur, men för övrigt verkar den mer eller mindre vara förpassad till bokhyllan. Lärare 4 menade också att betänkandet upplevts som kontroversiellt i universitetsvärlden.

*"betänkandet är ju bra .. det är ju mycket som är intressant .. och vi kan ju säga vi använder oss av det i undervisningen, alltså som kurslitteratur och så. (L4).*

*"betänkandet har inte den tyngden som det hade i utformningen av utbildningen .. nej .. det är väl att det är lite kontroversiellt, vissa saker här som inte passar in i dom fasta universitetsstrukturerna .. jag vet inte .." (L4)*

Examensordningen som har varit och är den formella grunden för utvecklingsarbetet med den nya lärarutbildningen tycks ha fått en allt betydelsefullare och tydligare roll som diskussionsunderlag. Examensordningen och bl. a de förändringar som tillkommit beträffande läs- och skrivkunskaper har blivit mönsterbildande utgångspunkter i utvecklingsarbetet menar L1.

*".. nej man ska ha skrivinläring och matte och natur istället .. det är viktigt för regeringen" (L1)*

### 6.1.2 Sammanfattning av externa perspektiv

Samtliga respondenter anger lärarrollen som det mest centrala och viktigaste i det allmänna utbildningsområdet. Lärarrollen och dess betydelse motiveras av flera respondenter i form av erfarenhetsbaserade argument. Man ser det som ett tillfälle för studenterna att "lära sig allmänt övergripande lärarkompetenser". En möjlig gränsdragning i frågan kan eventuellt göras mellan allmänpedagoger och ämneslärare. Detta är i varje fall vad en av allmänpedagogerna antyder då hon understryker vikten av att hålla en bred pedagogisk utgångspunkt inom det allmänna utbildningsområdet. Något som inte alltid ämnesspecialisterna inser enligt L2.

Områdets tvärvetenskapliga ämnesstudier tycks vålla en del problem, både då det gäller tolkning och genomförande. Som tvärvetenskaplighet betraktas allt från institutionssamverkan till integrering av olika studiegrupper och ämnen. Att få till stånd ämnesövergripande verksamheter fodrar enligt respondenterna mycket planeringsarbete, men ses dock som eftersträvävärt.

För L5 och L6 ter sig integrationsmöjligheterna strukturellt gynnsammare tack vare det allmänna utbildningsområdets införlivning i huvudämnet. Strukturen öppnar upp för respektive huvudämne att bli delaktiga i det allmänna utbildningsområdets frågor på ett helt annat sätt, vilket måste ses som positivt i sammanhanget. Även om denna ambition kan variera mellan olika huvudämnen, vilket L6 antyder, så belyser det den strukturella betydelsen och dess konsekvenser i kontexten.

Flera av respondenterna menar att implementeringsarbetet med den nya lärarutbildningen skedde under stor tidspress och att detta parallellt med ordinarie arbetsuppgifter skapade en stor arbetsbelastning. Konsekvenserna visar sig nu bl. a. i återkommande revideringsarbeten. Det är heller inte otänkbart att denna snabba uppbyggnadsprocess missgynnade uppdragets nya intentioner till förmån för mer etablerade synsätt.

Läroplaneringskommitténs betänkande har inte längre den tyngd i utbildningens utformning som den en gång hade menar en av respondenterna. En annan talar om examensordningens direktiv i form av mönsterbildande utgångspunkter och menar att vissa ålagda direktiv som t ex. läs- och skrivinlärning överskuggar andra diskussioner i revideringsarbetet.

## 6.2 Interna perspektiv

### L1 och L2, lärosäte M

L1 som representerar bildämnet har inte varit direkt involverad i uppbyggnadsprocessen. Denna process, som enligt henne har drivits med beteendevetenskapliga och didaktiska förtecken, har inte varit lätt för bildämnet att göra sig hörd i. Visserligen har hon som ämnesrepresentant fått komma till tals under processens gång, men det har varit svårt att få gehör för de estetiska ämnena i de första diskussionerna. Bildämnet och andra estetiska ämnena har helt enkelt vägt lätt i sammanhanget.

*”vi har ju kämpat med våra ämnen för att få med dom .. vi har ju fått med lite, men mycket lite...det har ju minskat dessutom nu i år .. vi hade fler timmar förra året. I AU1 som är den första så hade vi ju tre lektionstillfällen med alla studenter, men nu har vi två ..och nu har vi dessutom samarbete med drama ena gången och med svenska den andra gången, så det är inga rena lektioner så att säga”(L1)*

L2, svensklärare och ansvarig för AU1, bekräftar denna minskning av estetiska kursinslag, som ett resultat av den revidering som gjordes av kursen inför höstterminen 2005. Då beslutade man att lämna det gamla upplägget på fyra institutionsbundna 5-poängskurser till förmån för större delkurser och samtidigt intensifiera integreringen av de inblandade ämnena/institutionerna, matte - naturvetenskap, beteendevetenskap och humaniora och samhällsvetenskap. Denna omläggning arbetades fram av en arbetsgrupp bestående av en representant från vardera institution. L2 representerade här humaniora och samhällsvetenskap, där även bild, musik och drama (BIMD) ingår. L2 beskriver hur man utifrån givna direktiv, som exempelvis läraruppdraget, värdegrunden och naturvetenskaplig bildning, tillsammans med ”det bästa” ur de tidigare fyra 5-poängskurserna, som hon uttryckte det, utarbetade ett nytt AU1. En av dessa tidigare kurser var ”Språkens mångfald”, vilken innehöll svenskämnet och BIMD-ämnena.

*”BIMD-ämnena fick bättre plats tidigare.....när vi nu bestämde oss för att göra ett AU med en stor kurs och blanda in alla tre institutionerna MNA, BET och HUSA då fick ”Språkens mångfald” lite stryka på foten, men vi har ändå in ämnena... men dom har fått mindre plats”(L2)*

L2 berättar vidare hur hon ”kämpat” för svenskämnet och de estetiska ämnena i utvecklingsgruppen, men att detta inte alltid varit lätt. Även om resultatet inte blev det

bästa ur estetämnenas perspektiv är hon dock relativt nöjd för svenskans del, men hon förstår BIMD-lärarnas besvikelse.

*”så i den utvecklingen av AU så var ju min uppgift, kände jag, att se till att ”språkens mångfald” och svenskan fick en stor plats .. och det är som säkert du också vet inte självklart...vi får dra detta några varv så förstår man hur viktigt det är. Men BIMD-lärarna här är ju besvikna över att dom har fått mindre plats .. då vet man ändå att dom kunde fått ännu mindre plats”(L2)*

### L3 och L4, lärosäte MS

Utvecklingsarbetet av det allmänna utbildningsområdet har haft ett liknande förlopp på lärosäte MS som på lärosäte M. L4, adjunkt i svenska och som själv deltagit i utvecklingen av AU2 menar att det funnits många svårigheter att lösa under utvecklingsarbetet, inte minst genom att det har haft karaktären av ett tvärinstitutionellt arbete, men att man ändå lyckats lösa dessa genom ett givande och tagande.

*”Ja dels har det ju varit ett arbete ett tvärinstitutionellt arbete framför allt då pedagogik och samhällsvetenskap, det har ju varit två kulturer som har mötts och det har ju varit en svårighet att hitta gemensamma språk...men samtidigt har det varit ett oerhört intressant utvecklingsarbete”(L4)*

Arbetsgruppen för AU2 har bestått av representanter från tre institutioner som utifrån en förutbestämd poängfördelning arbetat fram den aktuella kursplanens innehåll. L4 representerar institutionen för idrott och pedagogik, där även L3 och bildämnet har sin hemvist. L3 som inte fanns med i verksamheten under uppbyggnaden av AUO tro sig ändå veta att man förhållit sig informerad men avvaktande från bildämnets sida under denna uppbyggnadsprocess.

*”Ja information får vi ju ... alltså jag kan inte påstå att jag känner mig sådär kollosalt delaktig i det arbetet och det beror nog inte på att vi inte har blivit välkomnade in i det arbetet utan snarare att vi har en rätt tuff arbetssituation själva va. Det är nog snarare så”(L3)*

För närvarande ingår bild, idrott och musik (BIM) i AU1 med en halvdag var per studentgrupp i något som kallas för BIM-dagar. I en av det andra allmänna utbildningsområdets kursplaner nämns *estetiska processers betydelse för barns/elevs lärande* i en att-sats. Detta kursmoment innehåller litteratur och föreläsningar med fokus på teater och drama som kulturyttringar relaterat till lärande. För kursmomentet och undervisningen står allmänpedagoger, en av dem är L4. Goda lokala förutsättningar och kollegiala kontakter angavs som skäl till att de estetiska läroprocesserna kommit att få en teaterinriktning.

*”vårt fokus när det gäller estetiska läroprocesser har kommit att bli teater av det enkla skälet att vi har haft ett samarbete med Regionteatern.....andra bra lokala förutsättningar här.. jag har en kollega som har skrivit en rapport och den här rapporten har vi då som kurslitteratur och så följer vi upp det teaterspåret så att säga. Så vi har .. istället för att ha mycket så har vi koncentrerat oss på en kulturyttring och hur man kan arbeta utifrån det som lärare”(L4)*

På frågan hur L3 ser på dagens upplägg av det allmänna utbildningsområdet utifrån bildämnets horisont, menar han att bilden naturligtvis inte finns med i den utsträckningen som den borde göra, men att det säkert finns många ämnen som skulle vilja ha ett mycket större utrymme.

*”jag upplever ju i den kontakt jag har då med lärare som .. lärarstudenter som inte har bildinriktningen när jag har träffat dom och vi har jobbat med .. kring visuell kommunikation, bildanalys, diskuterat ämnesintegration och sådana här saker, så är det generellt en väldigt positiv reaktion på det och att dom säger som så att det här skulle vi ha mycket mer utav. Så att det finns ett önskemål från studenternas sida”(L3)*

### L5 och L6, lärosäte S

L5 och L6 har i princip upplevt ett liknande förfaringssätt med arbetsgrupper och referensgrupper i uppbyggnadsprocessen på sitt lärosäte som L1, L2, L3, och L4, med den skillnaden att man här istället valde att införliva 40 av de 60 AUO-poängen inom respektive huvudämne. Här ligger det alltså ett ansvar på respektive huvudämne att utifrån gällande direktiv och lokala utbildningsplaner svara för att det allmänna utbildningsområdet integreras i ämnesinriktningen.

L5, bildlärare och själv delaktig i arbetsgruppen för utvecklandet av estetiska ämnesinriktningar berättade att man under ett års tid arbetat med att ta fram olika förslag på tänkbara estetiska ämnesinriktningar. Gruppen bestod förstås av representanter från olika estetiska områden, men innehöll även företrädare för andra kompetensområden som t ex naturvetenskap. Framarbetade förslag processades kontinuerligt i samarbete med olika ämnesgrupper för att täcka in olika delar och skapa en helhet.

*”det var många saker som skulle slås ihop va. Vi representerade både metodik och ämnesteoridelen och barn, ungdom och fritidspedagogutbildningarna. Samtidigt som jag också skulle representera dom olika uttrycksformerna, kommunikationsformerna. Det var både ålder och funktion och ämne som skulle gå i hopa där”(L5)*

Självklart rullade flera processer på parallellt, både övergripande, men också på detaljplan. Diskussioner kring kursernas innehåll, form och progression var inte oproblematiske. Alla värnade om sina områden. Man hade dock stor hjälp av den samarbetstradition och samsyn på ”läreriet” som fanns mellan de olika ämnesområdena sedan tidigare år.

*”många blev lite oroliga att deras område kanske skulle försvinna, som specialpedagogik och annat. Så den här listan på vad som skulle ingå i ett huvudämne för att bli hela läreriet blev ju nästan gigantisk och där blev det kanske några problem .. för ämnestätt kan man säga”(L5)*

L6, no-lärare, säger sig ha gjort valet att jobba vidare med den gamla lärarutbildningens studenter då utvecklingsgrupperna för den nya lärarutbildningen skulle formeras och att hon därför endast följt utvecklingsprocesserna indirekt.

*”Men jag såg ju liksom själv hur arbetet drevs fram med hjälp av grupper och lärare som arbetat och det har varit pedagoger, svensklärare, ämneslärare för att få med de pedagogiska tankarna och ämnet, alltså när det bestämdes hur huvudämnet skulle se ut”(L6)*

Beträffande problematiken att få in det allmänna utbildningsområdets alla aspekter inom ramen för huvudämnet bekräftar L6 att det vållat svårigheter i vissa arbetsgrupper, inte minst med tanke på den stoffträngsel som uppkom. Det krävdes helt enkelt ett nya sätt att förhålla sig till denna integrationstanke, än det gamla invanda ämnestänkandet.

*”Många av dom som har ett huvudämne känner att det är sönderhackat. Och dom stirrar sig blinda därför att det står 10 poäng och tänker inte då så ...tänka lite mer så att det är 5 poäng kemi eller biologi och så ger jag utrymme för VFT:n som är 3 poäng och så ger*

*jag utrymme till det som jag anser inte är mitt ämne, men som jag kan göra på mitt ämnes vis”(L6).’*

### 6.2.1 Kunskapstraditioner, institutionstänkande och ekonomi

Enligt flera respondenter styrs inte sällan kursinnehåll och kursgenomförande utifrån ekonomiska och tjänstebaserade ramar, vilket sätter ”käppar i hjulen” för det ämnesövergripande arbetssätt som eftersträvas i direktiven för det allmänna utbildningsområdet. Man hamnar lätt i ett institutionellt tänkande.

*”Jag tror att detta är en tjänstefråga och en ekonomisk fråga också. Har man inte timmar till sin egen personal inom en enhet så måste man kanske lösa detta istället för att ta in från en annan enhet”(L5)*

*”Där finns ju .. där har vi ju då en strävan att vi ska vara från institutionen pedagogiks sida”(L4)*

Försök till ämnesövergripande delmoment i kurserna visar sig även bygga mer på personbaserade relationer än kontakter och organiserade beslut på institutionell nivå.

*”det händer ibland om jag får ordentligt med resurser i en kurs...men det blir ett helt privat initiativ från mig då...att jag söker upp någon som jag känner”(L6)*

Ett övergripande tema som respondenterna belyste var erfarenhetsbaserad och praktisk kunskapstradition kontra den akademiska traditionen.

### 6.2.2 Sammanfattning av interna perspektiv

Det lärosätesrelaterade perspektivet visar att uppbyggnaden av det allmänna utbildningsområdet på lärosätena utförts av tillsatta arbetsgrupper. Arbetsgrupperna, som varit institutionsrelaterade till sin sammansättning, har utifrån lokala utbildningsplaner och gällande direktiv processat sina förslag i olika turer hos berörda ämnesrepresentanter och andra referensgrupper och på så sätt arbetat fram kursstrukturer och kursinnehåll.

Att detta utvecklingsarbete har vållat problem i form av stofffrängsel eller ”tokträngsel” som en respondent uttryckte det, ses inte som något överraskande i sig. Däremot kan det möjligen vara något intressantare att utläsa vilka krafter som har tolkningsföreträde i denna huggsexa och hur olika institutioner och ämnen positionerar sig i sammanhanget. Det som med tydlighet visar sig i ovanstående perspektiv är att de estetiska ämnena spelar en väldigt obetydlig och perifer roll i det allmänna utbildningsområdet. På lärosäte MS figurerar bildämnet med totalt en halv dag under de tre terminerna. På lärosäte M har man nyligen skurit ner de estetiska ämnenas deltagande, där bildämnet finns integrerat, från tre till två dagar. Därför är det inte svårt att förstå L1 och L3 och deras något resignerade framtoning. L1 uttrycker med viss uppgivenhet att man får vara nöjd för det lilla man får med. L3 intar en mer rationell hållning i frågan och menar att bildämnets medverkan i det allmänna utbildningsområdet, på grund av den höga arbetsbelastningen, hamnat lång ner på prioriteringsskalan.

Anmärkningsvärt i sammanhanget är att båda lärosätena har kursinslag inom det allmänna utbildningsområdets ramar som behandlar estetiska läroprocesser och den språkliga mångfalden, men att dessa kursmoment inte involverar de estetiska ämnena. Undervisningen ombesörjs här av svensklärare och allmänpedagoger.

Ser man på lärosäte S möter man ett delvis omvänt förhållande. L5 har till skillnad från L1 och L3 deltagit i hela utvecklingsprocessen av huvudämne med tillhörande AU-

område. Mycket talar för att den lokala uppläggsvarianten av lärarutbildningen på lärosäte S mycket väl kan resultera i traditionsbrytande effekter som öppnar upp för andra lärar- och ämneskonstellationer än de gängse.

Huruvida detta omvända upplägg har tonat ner problem med stoffträngsel och olika intressekonflikter som lärarna på de två andra lärosätena pekat på i samband med det allmänna utbildningsområdets uppbyggnad är svårt att få någon tydlig bild av, men det verkade inte lika påtagligt här.

### 6.3 Estetiska ämnens perspektiv

I begreppet estetiska läroprocesser och kunskapsformer har sinnena och de sinnesbaserade kunskaperna en central betydelse menar L1. Händerna och det taktila utgör ett exempel på en viktig kunskapsform/metod för de mindre barnen. De estetiska ämnena och deras koppling till olika intelligenser är ett annat perspektiv som nämns i sammanhanget.

*"Att man kan exemplifiera mycket av det man lär sig .. både taktilt och man kan även lära sig många metoder för att lära sig och sen så ta man ju till olika estetiska ämnen eftersom dans är ett sätt, musiken, bilden .. det har med olika intelligenser att göra ... man måste ta till vara barns olika sätt att förstå .. det går inte bara att ha böcker för det .. det gäller liksom att använda sin kropp, sina händer för det .. det är så jag ser på det mycket"(L1)*

Beträffande omgivningens syn på bildämnet är L1 av den uppfattning att många ser ämnet som en avkopplande verksamhet utan kunskapsinnehåll. En ganska dyster syn på bildämnet och dess framtid målas upp av L1, som menar att det finns stora behov av grundläggande ämneskunskaper i bild ute på fältet, vilka måste tillgodoses innan att man ska komma till rätta med nuvarande synsätt.

*"... det här att lära sig att se .. alla tror att man är född med en pensel i handen .... eller att man har ett instrument som man kan traktera från början ... dom tror inte att man lär sig någonting ... jag tror att det är där det brister alltså"(L1)*

*"..grundläggande ämneskunskaper är en förutsättning för ämnesövergripande studier .. dom har inte grunderna .. det ser man när man är ute på besök, vilka tokiga material de använder .... förutsättningarna finns inte och då händer det ingenting ..... det är ju där man måste förändra"(L1)*

L2 ser begreppet i ett vidare perspektiv och menar att allt är estetiska läroprocesser och kunskapsformer och att alla människor, mer eller mindre, besitter en estetisk förmåga. Denna förmåga utgör enligt L2 en viktig del i människans helhet och måste därför bejakas.

Att ämneskunskaperna spelar en grundläggande roll i ovanstående sammanhang medger L2, men tillägger att det inte finns mycket tid för detta i det allmänna utbildningsområdet.

*".. jag tror att allt är estetiska läroprocesser jag tror att vi alltid har dom ögonen med oss. Så mycket har jag ju undervisat i grundskolan att jag har sett att kan jag inte bejaka mina elever i deras estetiska tänkande, vad det nu än är, då möter jag inte dom.. och det finns ingen som är utan detta"(L2)*

På frågan om många inom lärarutbildningen delar hennes synsätt svarar L2 med ett leende att det säkert inte förhåller sig på det viset. Skiljelinjen i denna fråga går mellan de lärare som har en erfarenhetsbakgrund från verkligheten ute på fältet med sig in i lärarutbildningen och de som inte har detta enligt L2.

*"vi är en liten klick .. ja jag tror vi är en liten klick här på HUSA som delar det synsättet ja, och det tror jag är vi som har varit ute i grundskolan, gymnasieskolan och jobbat och fått undervisa .. jag tror att en del av anledningen till detta det är att vi har fått undervisa i många olika ämnen .. vi har fått berika det ena ämnet med det andra ämnet och belysa det med det och visa genom det .. vi har sett den här mångfalden"(L2)*

För L3 innebär estetiska läroprocesser och kunskapsformer både att skaffa sig kunskaper om bild genom bildframställning och att använda bilden som en informations- och kunskapskälla. Ett exempel på det senare är alla bilder som finns i undervisningsmaterial och läroböcker, vilka kunde användas i en mycket större utsträckning än vad som görs för tillfället enligt L3.

*"våldigt enkelt så kan man väl säga att estetiska läroprocesser, dels handlar om läroprocesser kring fältet bild .. det egna fältet så att säga va .. att jag lär mig bild genom att göra bild helt enkelt, men också naturligtvis att jag får kunskaper om den tid jag lever i och min historia och min eventuella framtid genom att använda bilden som informationskälla och uttrycksmedel"(L3)*

Att de estetiska ämnena ringa utrymme i det allmänna utbildningsområdet skulle bero på kollegors negativa syn eller bristande kunskaper i området vill inte L3 skriva under på. Han tycker sig möta ett stort intresse för bildämnet från sina kollegor på institutionen. L3 menar att problemet snarare ligger i att bildämnets starka "görandetradition" har svårt att förlika sig med den akademiska traditionen.

*"den akademiska traditionen är ju svår att .. att förhålla sig till om man är både kritisk till traditionen som den har varit så att säga va utifrån vårt "görandeperspektiv" och samtidigt så har vi ju inte i vår utbildning fått redskapen för att bli akademiker"(L3)*

L4 ser uppenbara beröringspunkter mellan de estetiska arbetsformerna och det allmänna utbildningsområdets centrala kunskapsområden. Estetiska arbets- och uttrycksformer borde egentligen finnas med och influera alla centrala kunskapsområden och vara en självklar angelägenhet för alla lärare i alla ämnen.

*"min poäng när det gäller centrala kunskapsområden det är ju att jag tycker att estetiska arbetsformer och uttrycksformer borde komma in egentligen i alla områden .. det är ett centralt kunskapsområde i sig, men det borde influera alla centrala kunskapsområden utifrån arbetssätt och tänkande .. det är i sig ett eget centralt kunskapsområde, inte bara för lärare i estetiska ämnen utan för alla lärare ... så ser jag det"(L4)*

L4 anser att de estetiska uttrycksformerna är underrepresenterade i det allmänna utbildningsområdet. En bidragande orsak till detta går enligt L4 att hänvisa till det faktum att den akademiska miljön är så extremt rationellt och verbalt fokuserad, men även att det också finns en slags osäkerhet för hur man skall förhålla sig till det estetiska området.

*"universitetsvärlden handlar om att tala skriva och tänka med förnuftet medan andra delar av den mänskliga förmågan marginaliseras och det är ju tragiskt med tanke på att det här är en lärarutbildning som borde bejaka hela människan"(L4)*

L5 menar att estetiska läroprocesser och kunskapsformer innefattar flera aspekter, men att den meningsskapande processen är av central betydelse. Den estetiska läroprocessen beskrivs som en adderande och växelverkande arbetsform, där även det oförutsägbara beaktas och där de estetiska uttrycksformerna är själva instrumentet.

*”Det kan ju vara görandet i sig som mynnar ut i någonting... Och det kan vara innehållet som bearbetas ... att det adderas på något sätt, det händer nya saker, det växelverkar... att man har ett innehåll som man bearbetar, gestaltar och går vidare i någon process och blir meningsskapande genom den estetiska uttrycksformen, genom olika möten mellan estetiska uttrycksformer”(L5)*

Enligt respondenten är de estetiska frågorna väl förankrade och debatterade inom det egna huvudämnet och den KME-plattform som byggts upp, där man bl. a. definierar sin ställning i frågan mellan den modesta och radikala estetiken. I vilken mån detta synsätt finner förankring inom andra huvudämnena är svårt för respondenten att avgöra, men hon förmodar att det rör sig om en mycket liten omfattning.

*”Det vet jag inte, men på KME har vi ju diskuterat den väldigt mycket. Och också haft diskussioner om vad som är modest och radikalt. Allting som är modest är dåligt (skratt) Vi har en KME-plattform. Där står bland annat att vi gör radikala anspråk på estetiken. Där står hur man kan jobba i olika sammanhang och hur man kan jobba utåt i samhället”(L5)*

*”Den finns ju med i diskussionerna någonstans, men kanske behöver vi jobba mer med den och hålla den levande”(L5)*

L6 definierar estetiska läroprocesser genom att relatera de estetiska uttryckssätten till det talade och textburna uttrycket. Respondenten framhåller vidare det estetiska uttryckets sinnliga och känslorelaterade egenskaper som specifika sammanhanget.

*”Traditionellt sett är det ju musik bild och drama, alltså där man uttrycker sig på ett annat sätt än genom tal och text. Att använda fler sinnen, att vädja till känslorna”(L6)*

L6 använder sig gärna av estetiska ämnesinslag i sin egen undervisning. Ibland i form av gästföreläsningar eller studiebesök, men också på egen hand.

*”Jag har bjudit in då folk härifrån eller skickat studenterna till museet .... men jag har inte kunnat påverka så mycket som jag vill i huvudämnet”(L6)*

*”alltså jag ”fuskar” ju i allt det här ... vi tittar på konst ... teatersport har jag kört med. Dom har gjort sin modell av cellerna och sedan ska dom tala för den ... sen får man rösta, just för att få det här lite skoj”(L6)*

### 6.3.1 Få disputerade inom bildämnet

Bildämnets hantverksmässiga tradition i relation till den akademiska traditionen framfördes av L3 som svårförenlig och motsägelsefull. Ett problem som enligt respondenten sades ligga i bildämnets starka ”görandetradition”.

### 6.3.2 Sammanfattning av estetiska ämnens perspektiv

Respondenternas formuleringar av estetiska läroprocesser och kunskapsformer visar på en spridning i synsätt, som sannolikt inte underlättar de estetiska ämnenas medverkan i det allmänna utbildningsområdet.



Begreppet framställs inte sällan som en metod eller tillvägagångssätt med instrumentella värden, t ex. sinnesbaserade metoder eller ett instrument för att berika olika ämnen. Framställningar med ämnesrelaterade, intrisikala värden, som t ex. kunskaper i bildframställning, förekommer i mindre skala och då hos två av de intervjuade bildlärarna.

Hälften av respondenterna framställer på olika sätt estetiska läroprocesser och kunskapsformer som något känslösamt, skojigt och sinnligt. L2 menar att allt är estetik och att det till stor del handlar om att bejaka denna förmåga som finns hos alla människor. L1 poängterar bl. a sinnligheten och användandet av de sinnliga kunskaperna/metoderna och L6:s framställning involverar, förutom det sinnliga, också det lustfyllda och känslösamma.

L3 formulerar både ämnesspecifika och instrumentella aspekter. De senare som t ex. ett sätt att skaffa sig kunskaper om samtiden. En informativ bildnings- och kunskapskälla.

L4 anser att estetiska läroprocesser och kunskapsformer är ett centralt kunskapsområde i sig och att det självklart borde räknas in under det centrala kunskapsområdet, eftersom det innebär ett specifikt sätt att tänka och arbeta på. Även L5 framför det specifika i arbetssätt och tänkandet i sin framställning i form av meningsskapande, kognitiva och utforskande aspekter.

Respondenternas allmänna attityder beträffande andra kollegors synsätt på estetiska läroprocesser gav också uttryck för olika uppfattningar. Även om motsatt föreställning förekom, finns det en del inslag i dessa attityder som pekar på att omgivningen inte riktigt tar de estetiska ämnena på alvar.

#### **6.4 Sammanfattande resultatanalys.**

Resultaten från kursplaneanalys och intervjuer sammanfattas här inom ramen för fem olika rubriker. Sammanställningens gränsdragningar skall i sammanhanget ses som en avslutande ”loop” i den hermeneutiska spiralen.

Under rubriken *valfrihet och tvetydiga direktiv* återfinns merparten av kursplaneanalysens resultat, samt intervjurens resultat rörande de externa perspektiven. Resultaten visar på att tvetydiga direktiv kombinerat med valfrihet inneburit avgörande konsekvenser både då det gäller tolknings- och utformningsprocesserna av det allmänna utbildningsområdet.

*Ämneslärare och allmänpedagoger* kategoriserar den särskiljning som framkom i intervjuerna mellan ämnesföreträdare och kursföreträdare för det allmänna utbildningsområdet. Verksamheten inom det allmänna utbildningsområdet kräver en pedagogisk bredd vilket ofta inte ämnesspecialisterna inser menade en av allmänpedagogerna.

Rubriken *konstnärlig och akademisk kunskapstradition* innefattar framkomna resultat i undersökningen som fokuserar motsättningen kropp och tanke. Resultaten visar att dikotomin råder och att de konstnärliga och erfarenhetsbaserade skolämnena har svårt att ta plats.

*Institutionstänkande och egenintresse* bildar kategori för alla de interna perspektiv av betydelse i utformningen av det allmänna utbildningsområdet som framkommit i undersökningen. Resultaten ger vid handen att institutionella och personella intressen ofta styr kursinnehåll. Kursinslag försvinner, bantas ner eller stannar helt enkelt kvar inom en institution av enbart organisatoriska och ekonomiska skäl.

Den femte rubriken utgörs av *estetiska kunskapsformer och läroprocesser*. Resultaten visar att olika synsätt på det undersökta begreppet råder. Beträffande kollegors syn på det estetiska kunskapsområdet rådde delade meningar. Vissa menade att det fanns en utbredd ignorans och ointresse. Andra var av uppfattningen att intresse för det estetiska området fanns, men att det kanske fanns en viss osäkerhet inom universitetsvärlden för hur man skulle förhålla sig till området.

## **7 Avslutande diskussion**

### **7.1 Resultatdiskussion**

Ser man till undersökningens resultat kan man konstatera att estetiska ämnen överlag är tämligen sparsamt representerade i det allmänna utbildningsområdet. Då det gäller estetiska kunskapsformer och läroprocesser specifikt, dvs. estetiken som en förståelseform, är förekomsten ännu glesare. Estetiska ämnesområden, som ex. bild framställs vanligtvis i de undersökta kursplanexterna tillsammans med begrepp som kommunikation, gestaltning, uttrycksform, metod, redskap. Ibland också med tillägget alternativa, ex. alternativa uttrycksmedel. Det verkar med andra ord som om Lärarutbildningskommitténs framskrivning av de estetiska ämnena som sådana och som kunskapsformer och läroprocesser i synnerhet haft ett relativt marginellt genomslag i de undersökta lärarutbildningarnas allmänna utbildningsområde. Mycket talar också för att traditionella synsätt på estetiska ämnen dominerar i förekommande fall. Det framstår väl därför som inte helt osannolikt att de estetiska läroprocesserna och kunskapsformerna förbisetts på sina håll i uppbyggnaden av lärarutbildningens allmänna utbildningsområde.

Följande diskussion avser att aktualisera ett antal iakttagna perspektiv av betydelse för denna slutsats som framkommit i undersökningen. Perspektiven har kategoriserats under rubrikerna; valfrihet och tvetydiga direktiv, ämneslärare och allmänpedagoger, konstnärlig och akademisk kunskapstradition, institutionstänkande och egenintresse, samt synsätt på estetiska kunskapsformer och läroprocesser.

Avslutningsvis presenteras en sammanfattning av diskussionen, samt förslag om fortsatta undersökningar.

### **7.2 Valfrihet och tvetydiga direktiv**

När lärarutbildningskommittén fick i uppdrag att se över lärarutbildningen var det bl. a. mot bakgrund av den samhällsomvandling som 90-talet, på flera plan, inneburit. Redan 1993 genomgick utbildningsväsendet en omfattande förändring då principen om decentralisering och målstyrning genomfördes. Förändringen innebar att varje lärosäte själv fick rätten att utforma utbildningar utifrån de utvärderingsbara mål som staten ställde upp. Konstruktionen har dock visat sig problematisk. Tvetydigheter i gällande direktiv har skapat oklarheter och tolkningsförbistringar. Detta uppmärksammas i HSV:s utvärdering av lärarutbildningarna (HSV 2005:17:R) och framkommer också i intervjuundersökningen. De tvärvetenskapliga ämnesstudierna inom det allmänna

utbildningsområdet utgör ett exempel på detta. Betänkandet framställer de tvärvetenskapliga ämnesstudierna relativt ingående. I propositionen däremot tydliggörs inte områdets roll i sammanhanget nämnvärt. Bristen på samstämmighet sätter tolkningsbarhet och synsätt i rörelse. HSV:s bedömargrupp menar att lärosätena tagit fasta på olika delar i direktiven och att man helt enkelt givit sig själva en ”stor frihet” både tolkningsmässigt och konstruktionsmässigt (2005:17R, s.97).

Den tolkningsmässiga brokigheten av de tvärvetenskapliga ämnesstudierna framkommer också i intervjuerna. Som tvärvetenskaplighet betraktas allt från institutionssamverkan till integrering av olika studiegrupper och ämnen. I kursplaneanalyserna av det allmänna utbildningsområdet framkom det dessutom att flera s.k. tvärvetenskapliga valkurser i själva verket utgjordes av traditionella ämneskurser i ett tvärvetenskapligt kursutbud.

I fem av de genomlästa lärosätenas kursplaner fanns begreppet estetiska kunskapsformer och läroprocesser återgivna. I två av fallen förekom det inom ramen för bundna och obligatoriska delkursers kursplaner, i de tre övriga fallen i valbara kursers kursplaner.

Olika kursupplägg innebär sannolikt olika konsekvenser för undersökningens frågeställning. Ett allmänt utbildningsområde med bundna delkurser kan anses som positivt då alla studenter får en likvärdig utbildning. Man vet exempelvis vad studenterna får med sig för kunskaper från sitt allmänna utbildningsområde och vad de inte får med sig. Behandlas exempelvis inte visuella läroprocesser och kunskapsformer inom ramen för ett bundet upplägg är det troligt att flertalet studenter genomgår sin utbildning utan att komma i kontakt med detta område.

Den kombinerade varianten med sina inslag av valbara delkurser innebär å andra sidan att studenterna ges ett indirekt inflytande och ökat ansvar över det allmänna utbildningsområdets utformning. Kombinationsvarianten skapar samtidigt en utrymmesmässigt större arena för olika ämnesintressen att samsas på jämfört med det obligatoriska upplägget.

En del lärosäten integrerar istället vissa delar av det allmänna utbildningsområdet i sina respektive inriktningar som exempelvis Malmö. I Malmös fall ger utbildningsplanen en utförlig beskrivning av de AUO-relaterade områden som förväntas ingå i varje huvudämne, exempelvis *”praktisk-estetiska läroprocesser som en del av lärandets villkor”*.

Trots det allmänna utbildningsområdets givna omfång kan alltså vissa typer av upplägg medverka till ett utrymmesmässigt större ämnesinnehåll.

Tolknings- och konstruktionsvariationer beträffande examensarbetets placering inom eller utanför det allmänna utbildningsområdets ramar utgör ytterligare en utrymmesmässigt avgörande faktor då proposition och examensordning ger olika direktiv i frågan. Examensordningen saknar direktiv beträffande i vilket utbildningsområde examensarbetet skall förläggas. Propositionen framhåller å sin sida att examensarbetet i första hand bör förläggas i en inriktning eller en specialisering (HSV 2005:17R, s.96).

Valfrihet i kombination med direktivens tvetydighet innebär en större variation i tolknings- och konstruktionsprocesser. Lokala resurser, personella strukturer, ämnesintressen och traditioner gör sig gällande och spelar in. Omständigheter som kanske inte alltid gynnar de mindre ämnesavdelningarna på lärosätena.

### **7.3 Ämneslärare och allmänpedagoger**

Hälften av respondenterna har haft en aktiv och central roll i utvecklingen av det allmänna utbildningsområdet på respektive lärosäte. De övriga tre respondenterna har

deltagit mer indirekt i utvecklingsarbetet via lokala informations- och remisskanaler. Av naturliga själ framstår de som varit involverade i utvecklingsarbetet mer initierade i frågorna än de som haft en mera indirekt roll. Bland de respondenter som varit direkt delaktiga i utvecklingsarbetet kan samtliga betecknas som allmänpedagoger. Två av dem med bas i svenska, en i bild.

Av de respondenter som inte varit direkt verksamma i utvecklingsarbetet är samtliga ämneslärare, två i bild och en i naturvetenskap. Bakom denna till synes slumpmässiga fördelningen döljer sig dock en möjlig gränsdragning av betydelse i sammanhanget. Samtliga respondenter är förvisso överens om lärarrollens centrala betydelse i det allmänna utbildningsområdet och att dessa övergripande lärarkompetenser till stor del bygger på erfarenhetsbaserad kunskap. Skiljelinjen i frågan grundar sig istället på hypotesen att allmänpedagoger av naturen har ett bredare pedagogiskt utgångsperspektiv, medan ämnesspecialister oftast intar ett ämnesperspektiv i allmänpedagogiska frågor. Detta ser en av allmänpedagogerna som ett problem och menar att ämnesspecialisterna många gånger inte inser vikten av att hålla en bred pedagogisk utgångspunkt inom det allmänna utbildningsområdet. Gränsdragningen får även ett visst stöd i undersökningen, då ämneslärarna faktisk ofta relaterar allmänpedagogiska frågor med utgångspunkt i sitt ämne.

Vad som mer allmänt framkommer i intervjuerna beträffande implementeringsarbetet av den nya lärarutbildningen är att detta skett under stor tidspress. Respondenterna menar att den höga arbetsbelastningen inneburit konsekvenser för uppbyggnadsarbete och utformning. Vidare menar man att det inte heller går att utesluta att uppdragets intentioner av dessa skäl fått ge vika för mer inkörda och etablerade kursupplägg. Denna problematik belyser också HSV: s rapport, vilken inte heller utesluter att många lärarutbildare kan ha sett reformens förändringskrav som en bekräftelse på redan pågående förändringsarbeten (HSV 2005:17R, s.91).

Återkommande kursrevideringar framförs också som ett tecken på att tiden varit knapp. En del av respondenterna upplever att man inte hunnit med att sätta sig i direktiven ordentligt. Anmärkningsvärt i sammanhanget är att Lärarutbildningskommitténs betänkande med sina visioner verkar ha spelat ut sin roll i diskussionerna. Det är märkligt att man så sällan tycks använda den och heller inte refererar till den i intervjuerna. En av respondenterna menar att betänkandet setts som alltför kontroversiellt i högskolevärlden och att det kanske därför inte riktigt fick fäste i den akademiska världen.

#### **7.4 Konstnärlig och akademisk kunskapstradition**

Innehållsanalysen av de aktuella kursplanerna visade på en blygsam roll för de estetiska ämnena i det allmänna utbildningsområdet. Intervjuerna vid lärarutbildningarna bekräftar vad kursplaneanalyserna visade. På en av de besökta lärarutbildningarna förekommer bildämnet med totalt en halvdag inom ramen för det allmänna utbildningsområdets tre terminer. På ett annat ingick bildämnet integrerat med andra estetiska ämnen med endast två dagar.

Därutöver har dessa lärarutbildningar andra kursinslag inom sitt allmänna utbildningsområde vilka behandlar estetiska läroprocesser respektive språklig mångfald. Anmärkningsvärt här är att dessa kursmoment inte involverar de estetiska ämnena och dess lärare. Här ombesörjs undervisningen utav svensklärare och allmänpedagoger. Omständigheterna väcker frågor. Varför undervisar allmänpedagoger om estetiska läroprocesser? Varför undervisar inte lärare i estetiska ämnen om estetiska läroprocesser? Vilken roll spelar olika kunskapstraditioner i sammanhanget?

En inte helt osannolik förklaring ligger i att flertalet av kursinslagen inom det allmänna utbildningsområdet är uppbyggda av ingående universitetsämnen. Den akademiska kunskapstraditionen dominerar således och de konstnärligt och erfarenhetsbaserade estetiska skolämnena kommer tillkorta (Marner/Örtegren, 2004). Häri ligger förmodligen också en av förklaringarna till undersökningens frågeställning. Gränsdragningen mellan tanke och handling känns igen. Lösningen på problematiken är komplex. En av respondenterna menade i sammanhanget att fler disputerade lärare inom ex. bild behövs för att jämna ut denna obalans.

### **7.5 Institutionstänkande och egenintresse**

Strukturer och konstruktioner av kursupplägg färgas inte enbart utav kunskapstraditioner. Något som med tydlighet framkommer i samtalen med respondenterna är alla de kringfaktorer som faktiskt påverkar kursuppläggen. Inte sällan faller många goda initiativ, t ex. tvärvetenskaplig samverkan, på tjänste- och personbaserade omständigheter. Ekonomin blir avgörande och negativt institutionstänk skapas. Givetvis gynnar detta inte de visionära tankar vilka förespråkas i föreliggande direktiv. Det gynnar förmodligen heller inte de mindre ämnesavdelningarna. Vad som ytterligare tydliggörs i undersökningen är att många samarbeten bygger på personliga kontakter och initiativ. Om man som kursansvarig har ekonomi och timmar och samtidigt har etablerade kontakter kan man tänka sig att engagera vederbörande för ett gästspel. Om inte tar man hand om det hela själv. Personliga egenintressen som påverkar upplägg av kursmoment ryms därtill inom ramen för kategorin kringfaktorer. Verksamhetens utformning påverkas alltså av allt från personliga intressen till personella relationer och institutionella hänsynstaganden.

### **7.6 Synsätt på estetiska kunskapsformer och läroprocesser**

Synsätten på begreppet estetiska kunskapsformer och läroprocesser uppvisar en ganska splittrad träffbild i undersökningen. Bakom framställningarna skymtar olika synsätt och traditioner fram. Det finns en ganska starkt förankring i den modesta estetikens synsätt på sina håll. Man framställer ofta de estetiska ämnena som redskap eller instrument (Thavenius, 2003). Det lustfyllda och det känslolösa är andra attribut i framskrivningarna. En av respondenterna var av åsikten att de estetiska kunskaperna fanns att finna i det mesta, bara man så att säga var öppen för detta och bejakade sig själv.

En annan framställning utgick från att allt som inte var text- och talbaserat passade in under begreppet estetiska kunskapsformer. Detta synsätt grundar sig på tanken att det verbala ses som det normativa, vilket förpassar de estetiska kunskapsformerna till en restkategori. Denna vertikala/hierarkiska kategorisering är sannolikt väl etablerad ute på högskolor och universitet och den riskerar att marginalisera de estetiska medieringsformerna enligt Marner och Örtegren (2003). Författarna menar sig alltså ha fog för att påstå att det språkliga medieringsbegreppet bildar en slags hegemoni och föreslår istället ett horisontellt synsätt där olika medieringsformer, som ex. den visuella, betraktas utifrån sina villkor och möjligheter. Synsättet innebär också att den gamla dikotomin kropp och tanke nyanseras och expanderas, vilket även den moderna kognitionsforskningen talar för. Meningsskapande mönster kan enligt denna förmedlas med olika medieringsformer. Den verbala medieringsformen är förvisso både framgångsrik och rationell, men långtifrån den enda. Modern kognitionsforskning har på senare tid allt mer lyft fram det visuellas betydelse i kunskaps- och meningsbildande processer (Gärdenfors, 2006).

Framställningen av estetiska kunskapsformer som en meningsskapande medieringsform återfinns hos en av respondenterna, som beskriver begreppet som ”meningsskapande processer i adderande och växelverkande uttrycksformer”. Synsättet beskriver ett slags problembaserat kunskapsökande där tankeprocesser externaliseras i form av visuella hypoteser (Gedenryd, 1998).

En av allmänpedagogerna menade att de estetiska läroprocesserna innebar ett så specifikt sätt att tänka och arbeta på att det borde ha en självklar plats bland de centrala kunskapsområdena.

Att de estetiska kunskapsformerna ändå är så underrepresenterade i det allmänna utbildningsområdet förklarades eventuellt kunna bero på en slags utbredd osäkerhet i den akademiska världen för hur man skall förhålla sig till området. Osäkerheten kan förvisso bestå i att de estetiska arbetsprocesserna inte låter sig förklaras utifrån normativa verbala perspektiv. Kanske är den också resultatet av ett allmänt ointresse, vilket några respondenter antydde. Troligare är dock att den splittrade bilden av begreppet som framkommer i undersökningen är av större betydelse i sammanhanget. Denna förvirrar, skapar osäkerhet och underlättar definitivt inte förståelsen för de estetiska läroprocesserna och kunskapsformerna.

Som tidigare nämnts framskymtar inte sällan de estetiska ämnenas instrumentella värden i framställningarna. Det estetiska området ses ofta som ett medel att använda i andra ämnen eller för att utveckla personlighet och sociala attityder. Beträffande de intrinsiska eller ämnesspecifika värdena, som kunskap och förståelse inom ämnesdomänen, estetisk perception, etc. framfördes dessa uteslutande av ämneslärarna i bild. Frågan om det ämnesspecifika respektive det instrumentella ställs på spets. Estetiska/visuella instrument utan ämnesspecifika kvaliteter blir enligt min uppfattning lätt ett verktyg utan udd.

### **7.7 Sammanfattning och fortsatta studier**

De estetiska kunskapsformernas och läroprocessernas marginella roll inom det allmänna utbildningsområdet visade sig ganska tidigt i undersökningen. Något annat hade jag kanske inte förväntat mig, men att representationen var att betrakta som närmast obefintlig var ärligt talat oväntad. Fördelningen 1 poäng estetiska ämnen på 60 poäng allmänt utbildningsområde, vilken även gäller för mitt eget lärosäte, förefaller vara standard av undersökningen att döma. Att tala om ett visst förbiseende i detta sammanhang förefaller inte särskilt överdrivet, speciellt inte med tanke på betänkandets tydliga framskivning av de estetiska kunskaperna.

Orsakerna till denna ringa representation är sannolikt flera. Undersökningen utkristalliserar ett antal aspekter som kan vara av större eller mindre betydelse. Bland dessa framstår otvivelaktigt behovet av att skapa en mer sammanhållen syn kring begreppet estetiska kunskapsformer och läroprocesser som avgörande, inte minst inom det estetiska området.

Att de tvetydiga direktiven för lärarutbildningen i praktiken innebär tolkningsföreträde för de etablerade universitetsämnena och tillkortakommande för de konstnärligt och erfarenhetsbaserade ämnena är också uppenbart. Kanske finns det anledning för myndigheterna att skärpa till direktiven i examensförordningen då det gäller ex. de tvärvetenskapliga ämnesstudiernas innehåll och utformning.

Dikotomin konst och vetande framstår idag som både missvisande och överspelad. Den gagnar heller inte den helhetssyn inom det allmänna utbildningsområdet som efterfrågas

i lärarutbildningskommitténs betänkande. Kommittén menar istället att de två kunskapsformerna kompletterar och går in i varandra. Omständigheterna kräver nya synsätt. Den horisontella medieringmodellen utgör ett sådant. Fortsatta studier skulle, ur ett visuellt medieringsperspektiv, kunna fördjupa sig i denna problematik.

## Referenser

- Alvesson, M. Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Birgerstam, P. (2000) *Skapande handling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (2001) *A, B, C och D*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalin, P. (1994) *Utbildning för ett nytt århundrade*. Stockholm: Liber AB.
- Elsner, C. (1999) *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm: HLS Förlag.
- Elsner, C. (2000) *Så tänker lärare i estetisk ämnen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Examensordningen 2005*.
- Gedenryd, H. (1998) *How designers work*. Lund: Lund University Cognitive Studies.
- Gärdenfors, P. (1996) *Blotta tanken*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Gärdenfors, P. (2006) *Den meningssökande människan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Högskoleverkets rapport, 2005:17R. *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.
- Klarén, U. (2005) Det sköna och det vackra. *Bild i skolan*, nr 3/2005, s 30-32.
- Lindgren, M. (2006) *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lärarutbildningskommittén *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. SOU 1999:63. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Märner A. Örtegren, H (2003) *En kulturskola för alla*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Persson, M. Thavenius, J. (2003) *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola.
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rosell, G. (1990) *Anteckningar om designprocessen*. Stockholm: KTH.

Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1 – Analyser av kursplaner

### ----- Mindre lärosäten -----

#### MITTHÖGSKOLAN ( 850 /353/12 ) (Mittuniversitetet sedan 2005)

Institutionen för utbildningsvetenskap svarar för det största ansvaret inom AUO och för lärarutbildningen i stort enligt HSV:S rapport. Men lärare från flera institutioner undervisar i programmet. Den normala studiegången inleds med AUO1, följt av inriktning, specialisering, samt avslutningsvis AUO2 och AUO3. AUO innehåller inga valbara kurser. Av de 60 poängen är 50 ämnesbestämda. Resterande 10 utgörs av examensarbetet. VFU ingår med två poäng per delkurs, examensarbetet borträknat. Fördelningen mellan centrala kunskapsområdet och tvärvetenskapliga ämnesstudierna är relativt jämn.

AUO-delen har följande upplägg:

AUO 1: Pedagogik A, 20 p.

delk. 1 Lärande, undervisning och specialpedagogik, 10 p.

delk. 2 Läraryrkets kommunikationsformer, 10 p.

AUO 2: Pedagogik B, 20 p.

delk. 1 Socialisation, kulturfrågor och samhälle, 10 p.

delk. 2 Samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund, 10 p.

AUO 3: Pedagogik C, 20 p.

delk. 1 Människa – Miljö, 10 p.

delk. 2 Examensarbete, 10 p.

Kursplaner, beteckningar, etc. innehåller **inga träffar**. Det som tangerar området återfinns i AUO 1 och delkursen Lärandets kommunikationsformer, 10 p. Kursen i fråga tar upp den kommunikativa aspekten i läraryrket. I kursplanetexten återfinns följande formuleringar: "*kommunikationsformer som bild*", "*kommunikationsuttryck med estetiska ämnen*", "*skapa estetisk kommunikation*". I kursens valfria litteratur återfinns litteratur av Bo Bergström, Åke Hallberg och Christer Hellmark, författare med fokus på det grafiskt kommunikativa.

Inga "träffar" finns i texterna.

Sammantaget återfinns inget i kursplanetexterna som direkt berör det undersökta begreppet.



## KRISTIANSTAD (977/427/19)

Alla studenter läser AUO1 under sin första termin. Därpå följer den första inriktningen termin två och tre. Termin fyra läses normalt AUO2. Därefter kommer två specialiseringar (termin fem och sex) följt av det avslutande AUO3. Ovanstående gäller 140-poängsvarianten. AUO-kurserna är inte valbara utan läses av samtliga studenter. Fördelningen mellan det centrala kunskapsområdet respektive de tvärvetenskapliga ämnesstudierna är jämn.

Lärare från olika discipliner undervisar i AUO. Varje AUO innehåller en VFU-del (totalt 10 poäng). Institution för beteendevetenskap, institutionen för humaniora och samhällsvetenskap, samt institutionen för matematik och naturvetenskap medverkar i lärarprogrammet.

AUO-delen har följande upplägg:

AUO 1: 1 - 20 p.

- delk. 1 "Forskning och lärande", 5 p.
- delk. 2 "Språkens mångfald", 5 p.
- delk. 3 "Att bygga broar", 5 p.
- delk. 4 "Miljö, etik och demokrati", 5 p.

AUO 2: 21 – 40 p.

- delk. 1 Människans förhållande till omgivningen – att erövra världen, 10 p.
- delk. 2 Världen i skolan – skolan i världen, 10 p.

AUO 3: 41 – 60 p.

- delk. 1 Läraryrkets framväxt och identitet samt läraruppdraget i samh..., 10 p.
- delk. 2 Examensarbete, 10 p.

**Inga helträffar hittas i AUO 1, 2, 3.** I AUO1, delkurs 2 ("Språkens mångfald", 5 p.) behandlas enligt kursplanetexten "*lek, bild, rörelse, drama och musik som exempel på språkutvecklande arbetssätt i olika lärandesituationer bland barn och ungdomar*".

Detta kan möjligtvis räknas som **en halvträff**? Kursplanens text behandlar dock huvudsakligen tal- och skrivspråk. Bild som exempel på språkutvecklande arbetssätt verkar ha en instrumentell och underordnad roll i kursen. Den enda litteraturen som berör bilden är *Borgersen / Bildanalys*, och då som referenslitteratur.

Sammanfattningsvis hittades inte något i kursplanetexterna som indikerar förekomsten av innehåll som berör visuella läroprocesser och kunskapsformer inom AUO.

## HÖGSKOLAN DALARNA (756/356/16)

Högskolan Dalarna, HD, skiljer sig från Kristianstad och Mitthögskolan då det gäller AUO:s

upplägg. HD erbjuder både indirekta och direkta valmöjligheter inom AUO.

Normalt sett inleder samtliga studenter med AUO1 och delkursen Fostran och lärande, 10 poäng. I den andra delkursen i AUO1 kommer det första valet, där studenterna har att välja mellan 7 tvärvetenskapliga ämneskurser sk. "fokuskurser. Därpå följer ett inriktningsblock på 60 poäng. Inom ramen för dessa 60 poäng ryms AUO 2, vilket innehåller en ämnesdidaktisk kurs på 10 poäng mot valt inriktningsblock, samt VFU 10 poäng. (HD erbjuder 8 basvarianter som riktar sig mot olika stadier. Totalt 16 inriktningsblock). AUO3 läses under utbildningens senare del och innehåller förutom examensarbetet på 10 poäng en integrerad högskoleförlagd och skolförlagd utbildning om 10 poäng.

Ansvar för lärarutbildningen finns inom programområde "Lärande". Merparten av högskolans institutioner är involverade i utbildningen enligt HSV.

AUO-delen har generellt följande upplägg:

AUO 1: Pedagogiskt arbete A, 20 p.

delk. 1: Fostran och lärande, 10 p. Obligatorisk

delk. 2: Valbara tvärvetenskapliga ämneskurser, "Fokuskurser", 10 p.  
(7 st. ex. Barn, ungdom, identitet, 10 p. Hållbart samhälle, 10 p.)

AUO 2: Pedagogiskt arbete B, 20 p.

delk. 1 Ämnesdidaktik med inriktning mot valt inriktningsblock, 10 p.  
(8 varianter. Finns mot fö, fri, gt. och dels mot gs, gy)

delk. VFU, 10 p.

AUO 3: Pedagogiskt arbete C, 20 p.

delk. 1 10 p. (varav 6 p. VFU och 4 p. campusförlagt (skola – utbildning)

delk. 2 Examensarbete, 10 p.

Det är svårt att få en överskådlig bild av AUO på HD. AUO-kurser integreras i inriktningsblock och specialiseringar. Varje inriktningsblock innehåller delar från alla tre utbildningsområdena i examensordningen. Detta får konsekvenser och Högskoleverkets bedömargrupp har en del ifrågasättanden att göra då det gäller ex. den ämnesdidaktiska kursen på 10 p. i AUO 2. Man anser att den borde räknas till inriktningen snarare än till det allmänna området.

Väljer man som student någon annan av alternativen än inriktningsblocket Bild- och mediedidaktik går man troligtvis ganska säker från estetiska läroprocesser och kunskapsformer under sitt allmänna utbildningsområde. De gemensamma/obligatoriska delkurserna är färre på HD. Man förlitar sig på respektive inriktningsblock, där en del av AUO-relaterat innehåll lyfts in. De olika inriktningsblocken verkar, dock ha samma grundstruktur.

Sammanfattningsvis: Inga helträffar i AUO-kursernas texter förutom i den ämnesdidaktiska delkursen i inriktningsblocket Bild- och mediedidaktik. Fler

valmöjligheter och olika varianter inom AUO skiljer HD från Kristianstad och Mitthögskolan.

----- **Medelstora lärosäten** -----

### VÄXJÖ (1167/520/23)

Normalupplägget startas med AUO1 som följs med två terminers inriktning. Därefter kan ordningsföljden variera. VFU:n omfattar 10 poäng inom AUO, fördelade på varje AUO-del (2, 3, respektive 5 poäng). AUO-kurser integreras ej i inriktningar och är ej heller valbara. Fördelningen centrala kunskapsområden - tvärvetenskapliga ämnesstudier verkar jämn.

Överlag stämmer kursbeteckningarna väl med kursbeskrivningar och litteratur. Begrepp som kunskap, lärande, etc. ingår i övergripande sammanhang.

AUO-delen har följande upplägg:

AUO 1: Lärande, utbildning och hållbart samhälle, 20 p. (Teknik & design)

delk. 1 Perspektiv på kunskap och lärande, 5 p.

delk. 2 IKT, skriftlig och muntlig kommunikation, 5 p.

delk. 3 Tvärvetenskapliga perspektiv på hållbar utveckling, 10 p.

AUO 2: Kulturer och pedagogiska möten, 20 p. (Inst. för samhällsvetenskap)

delk. 1 Villkor för pedagogiska möten - identitet och meningsskapande, 5 p.

delk. 2 Pedagogiska möten och specialpedagogik, 5 p.

delk. 3 Livsvillkor, samhälle och allas lärande, 5 p.

delk. 4 Fältarbete, 5 p.

AUO 3: Skolans villkor, möjligheter och hinder, 10 p. (Pedagogiska inst.)

delk. 1 Skolans villkor, möjligheter och hinder, 10 p

delk. 2 Examensarbete, 10 p.

**En helträff** hittades i AUO 2, delkurs 3. Här nämns begreppet i en av sex att-satser.

*"- estetiska processers betydelse för barns/elevs lärande...".*

Kursen ges av Inst. för samhällsvetenskap och relateras till det **centrala kunskapsområdet**.

Litteraturträff: ex. Agnes Nobel/ Hur kunskap får liv.

Även **halvträffar förekommer** i AUO 2, ex. bild relaterat till läroprocess, uttrycksform och pedagogiskt verktyg.

I de tvärvetenskapliga ämnesstudierna (främst AUO 1) finns inga påtagliga kopplingar till begreppet i kursplanetexterna. Här återfinns bl a. IKT, där man eventuellt hade kunnat förvänta sig kopplingen visualitet – kunskap – lärande.

Sammanfattningsvis: Estetiska processer och kunskapsformer nämns i kursplanetexten på ett par ställen (AUO2, delk. 3). Detta uppmärksammas och nämns också i HSV:s bedömning! AUO-kurserna är obligatoriska och ej valbara, vilket innebär att samtliga lärarstuderande läser enligt denna kursplan.

Agnes Nobels / Hur kunskap får liv återfinns i litteraturlista!

## UPPSALA (1469/712/40)

Uppsala har bredden som profil med sina 40 inriktningar och ett hundratal specialiseringar.

Vanligtvis startar utbildningen med en eller två terminer inom det AUO. Studenter som inledningsvis läser endast en AUO-termin fortsätter termin två och tre med en inriktning.

Från och med termin tre väljer studenterna kurser terminsvis. Studenterna har en stor valfrihet.

AUO1 och AUO2 består av obligatoriska kurser varav 10 poäng ingår som VFU. 20 poäng räknas höra till det centrala kunskapsområdet, 10 poäng till de tvärvetenskapliga ämnesstudierna.

Resterande 20 poäng AUO utgörs av valbara tvärvetenskapliga ämneskurser (29 till antalet).

Dessa kurser verkar inte ha ett tvärvetenskapligt perspektiv, utan kan mer förstås som olika ämnesdisciplinära kurser i ett "tvärvetenskapligt kursutbud".

Examensarbetet är fristående från AUO och är förlagt till utbildningens slutfas.

(HSV:s bedömningsgrupp ställer sig frågan varför inte examensarbetet ingår i AUO).

AUO har följande utseende:

AUO 1: Lärares arbete A, 20 p. (Institutionen för lärarutbildning)

- delk. 1 Undervisning i ett samhällsperspektiv, 5 p.
- delk. 2 Undervisning i barns och ungas perspektiv, 5 p.
- delk. 3 Ledarskap och lagarbete, 5 p.
- delk. 4 Kommunikation, 5 p.

AUO 2: Lärares arbete B, 20 p. (Institutionen för lärarutbildning)

- delk. 1 Didaktiska perspektiv på mångfaldens förskola och skola, 5 p.
- delk. 2 Specialpedagogik, 5 p.
- delk. 3 Att vara lärare, 5 p.
- delk. 4 Vetenskaplig verksamhet: Teorier, metoder, tekniker, 5 p.

AUO 3: Tvärvetenskapliga valkurser om 5, 10, 20 p. (29 kurser hittades)

**Inga helträffar** hittades i de två första 20-poängarnas kursplanetexter. Ett **fåtal halvträffar** fanns i termer av ex. flerspråkighetsperspektiv. I Lärares arbete A finns en 5-poängskurs i kommunikation som relaterar till IKT – kommunikation. De få halvträffarna får hänvisas till det centrala kunskapsområdet. I AUO 3 som betecknas som tvärvetenskapliga valkurser finns ett utbud på 29 kurser att välja på. Dessa representerar olika ämnesinriktningar, men verkar dock inte vara tvärvetenskapliga till sitt innehåll! **Av dessa 29 är det 5 kurser som hamnar under det sökta området, varav 2 som har estetik och lärande i sin rubrik.** ”Textilt skapande och estetiska läroprocesser, 20 p.” och ”Estetik, motorik och lärande, 5 p.”

Sammanfattningsvis: Begreppen visuella/estetiska läroprocesser och kunskapsformer lyser med sin frånvaro i AUO:s kursplanetexter, såväl som i de båda valbara 5-poängskurserna som nämns ovan. En tredjedel av AUO utgörs av valbara alternativ.

*(Litteraturlistor har inte påträffats)*

## **KARLSTAD (1376/531/16)**

Vanligtvis läses AUO 1 och 2 det första läsåret. AUO3 ligger sist i utbildningen.

Däremellan

läses inriktning och specialisering. AUO:s tre första 10-poängskurser är gemensamma.

Den fjärde 10-poängskursen finns i 4 alternativ, en för varje "kunskapsfält" (de 4 kunskapsfälten är Media, estetik och kommunikation, Människan och naturen, Samexistens och internationalism, samt Språk och kultur).

Den avslutande AUO3 finns i två varianter. VFU ingår med 10 poäng i AUO.

(HSV:s bedömningsgrupp uppmärksammar att det centrala kunskapsområdet "*framstår som mycket begränsat*" inom AUO).

AUO 1: 1 – 20 p.

delk. 1 Människans kulturella och estetiska uttryck, 10 p. (obl.)

delk. 2 Barn och ungdomar i samhället, 10 p. (obl.)

AUO 2: 21 – 40 p.

delk. 1 Tema Människa och natur - från Big Bang till virtual reality, 10 p. (obl.)

delk. 2 Lärande och undervisning, 10 p. (valbar variant mot 4 kunskapsfält)

AUO 3: 41 – 60 p.

Alt. 1 Specialpedagogiskt perspektiv, 10 p. (5 v. VFU)  
Examensarbete, 10 p.

Alt. 2 Specialpedagogiskt perspektiv, 6 p.  
Hela yrkesrollen, 14 p. (6/7 v. VFU)

Kursplanetexterna ger **en fullträff** i AUO2, delkurs 2 i kunskapsfältet Media, estetik och kommunikation. Här talas det under rubriken syfte och mål om estetikens betydelse för barns lärande. Längre fram i innehållstexten under huvudområdet didaktik återfinns bl a. - *estetiska lärprocesser*, i en rad av attsatser.

I den första av AUO-kurserna, Människans kulturella och estetiska uttryck förekommer som framgår av rubriken estetiska uttrycksmedel och liknande formuleringar rikligt.

Kursen som är obligatorisk, framställs som mångvetenskaplig och fokuserar sig på tolkning och gestaltning av textbegreppet i vid mening (bild, musik, drama, etc.) där kunskapsprocessen ses som en mediering. Arbetet är tematiskt och den skapande processen lyfts fram. Huruvida kursen för fram mer kognitiva aspekter kring de estetiska uttrycksmedlen låter sig inte utläsas.

Sammanfattningsvis: en fullträff i en valkurs och **flera halvträffar i en obligatorisk kurs.**

## ----- Större lärosäten -----

### GÖTEBORG (3697/1117/39)

Göteborg har bredden som profil i sin lärarutbildning. Studenterna har att välja på 39 inriktningar. Det allmänna utbildningsområdet är dock samma för samtliga studerande, då valmöjligheter saknas här. AUO:s delkurserna ligger på flera olika fakulteter. Utbildningsvetenskapliga fakulteten ansvarar för 50% av av AUO.

AUO är uppbyggt av två huvudtyper av kurser; lärkurser och tvärkurser (tvärvetenskapliga kurser). I självvärderingen som gjorts i samband med HSV bedömning uppges bl a. att de tvärvetenskapliga kurserna är svagt integrerade. Vidare säger man att ”Starka fakultetsidentiteter” och ”ekonomiska intressen” gjort det svårt att få ihop AUO till en helhet (HSV 2005). Det allmänna utbildningsområdet utgörs av 16 poäng VFU.

Normalstudiegången inleds med AUO1, följd av två terminer inriktning. Därpå AUO2 och specialiseringar (ev. ytterligare en inriktning) och avslutningsvis AUO3.

AUO har följande kursupplägg:

AUO 1: 1-20 p.

Lärandets villkor och process 1: ur den lärandes perspektiv, 10 p. (Utbildningsvet. FN)

Människan i världen 1: kunskapen tar form i ett hållbart samhälle, 10 p. (Naturvet. FN)

delk. 1 Kunskapen tar form, 5 p.

delk. 2 Ett hållbart samhälle, 5 p.

AUO 2: 21-40 p.

Lärandets villkor och process 2: ur ett socialt och samhällsligt perspektiv, 10 p. (UFN)

Människan i världen 2: vetenskapligt tänkande, vetenskapligt arbete och vetenskapligt förhållningssätt, 10 p. (Humanistiska FN)

delk. 1 Vetenskapligt tänkande, 4 p.

delk. 2 Vetenskapligt arbete och vetenskapligt förhållningssätt, 6 p.

AUO 3: 41-60 p.

Lärandets villkor och process 3: ur ett samspelsperspektiv, 10 p. (UFN)

Människan i världen 3: Examensarbete, 10 p. (Sociologiska FN)

I det genomgångna materialet återfinns **inga fullträffar**. Det förekommer dock **en del halvträffar** (8) ganska jämt fördelade mellan det centrala kunskapsområdet och de tvärvetenskapliga ämnesstudierna.

Begreppet/området framställs ofta i termer av: alternativa uttrycksformer, olika metoder, redskap, kunskaper, etc.

- olika uttrycksformer och dess betydelse för lärandet
- gestalta sitt vetande genom olika uttrycksformer
- hur kunskap inom olika ämnen tar form
- olika redskap och metoder för lärande, bl a IKT
- att använda sig av alternativa uttrycksformer
- olika typer av kunskap, särskilt den vetenskapliga

- konstnärlig verksamhet – vetenskapliga teorier och metoder  
Sammanfattningsvis: Göteborg erbjuder ingen valfrihet inom AUO. Några fullträffar förekommer ej. Däremot saknar inte kursplanetexterna halvträffar. Dessa är emellertid relativt allmänna i sitt sammanhang. Litteraturlistorna innehöll ingen specifik litteraturträff.

## UMEÅ (1235/341/25)

Studenterna gör två val vid sin ansökan. Dels utbildningslängd, dels val av ingång. Ingången kan vara tematisk (fem olika) eller för studerande 180-220 poäng en av programmets inriktningar. Preliminära val inför kommande terminer företas kontinuerligt under utbildningen enligt HSV:s rapport.

Det allmänna utbildningsområdet fördelas på 20 poäng i början av utbildningen, 20 poäng i mitten och 20 poäng i slutet. Tre 10-poängskurser är obligatoriska och räknas till det centrala kunskapsområdet. Av de tvärvetenskapliga ämnesstudierna på 20 poäng är 15 poäng obligatoriska och 5 poäng valbara. De resterande 10 poängen utgörs av examensarbete.

Inom AUO ingår 10 poäng VFU.

Generellt upplägg av AUO:

### **Obligatoriskt: 3 x 10 p. inom det centrala kunskapsområdet = 30 p.**

1. Det didaktiska området, 10 p. (6 inst. medverkar. Inst. för Estetiska ämnen, 1 p.)

- Grunderna i det pedagogiska arbetet, 5 p.

- Pedagogiskt arbete och forskning, 5 p.

2. Villkor för en didaktisk praktik, 10 p. (6 inst. medverkar. Inst. för Estetiska ämnen, 1 p.)

- Skolan som arbetsplats och Barns och ungdomars utveckling och uppväxtvillkor, 5 p.

- Läraren i den pedagogiska praktiken, 5 p.

3. Didaktisk analys, 10 p. (6 inst. medverkar. Inst. för Estetiska ämnen, 1 p.)

- I kursen Didaktisk analys ingår 5 p. VFU.

### **Obligatoriskt: 10 p. inom de tvärvetenskapliga ämnesstudierna = 10 p.**

- Språk, kultur och kommunikation, 10 p. (6 inst. medverkar. Inst. för Estetiska ämnen, 2,5 p.)

### **Valbart: 2x5 p. inom tvärvetenskapliga ämnesstudierna ( 7 kursalt. ) = 10 p.**

- Ex. Konsten som kunskapsform, 5 p. Lärande för hållbar utveckling, 5 p.)

### **Obligatoriskt: 10 p. självständigt arbete = 10 p.**

I det centrala kunskapsområdet fanns inga **(0) träffar** alls. Dessa tre 10-poängare har didaktiken i fokus och har flera institutioner inblandade, varav Estetisk inst. ingår med totalt 3 poäng. Vad Estetiska inst. bidrar med i detalj framgår ej i det undersökta kursplanematerialet.

Det didaktiska området, 10 poäng innehåller litteratur som: Lidman/Kunskap och bildning,

Gårdenfors/Kunskap i lådor..., Skola för bildning, kap 2.2/Kunskap och kunskapsformer.

Inom det tvärvetenskapliga områdets obligatoriska del på 10 p. (Språk, kultur och kommunikation) står Estetiska inst. som huvudansvarig och svarar för 2,5 p. av kursinnehållet. Här förekommer **halvträffar** som: *ITK, olika typer av språkliga uttrycksmedel, även ickeverbala, estetiska presentationsformer, etc.*

I de valbara 5-poängskurserna inom det tvärvetenskapliga området får studenterna välja två av 7 alternativ. Här finns **(1 fullträff)** kursen Konsten som kunskapsform, 5 p. Sammanfattningsvis: Endast 5 valbara poäng inom AUO. Halvträffar förekommer. Helträff endast i ett fall. De estetiska ämnena är relativt välrepresenterade i delkurserna.

## MALMÖ HÖGSKOLA (2372/588/13)

Läroprogrammet i Malmö består av en inledande termin samt huvudämnen (delar av AUO integrerade med en inriktning) och sidoämnen (specialiseringar). Grundstrukturen i Malmö innebär enligt HSV att AUO har en gemensam del om 20 poäng medan resterande 40 poäng ingår i inriktningarna, i de sk. huvudämnena. Malmö har byggt upp läroprogrammet kring 5 enheter som bygger på 5 olika kunskapsfält (Individ och samhälle (IS), Kultur, språk, medier (KSM), Lek, fritid, hälsa (LFH), Natur, miljö, samhälle (NMS) och Skolutveckling och ledarskap. Inom KSM återfinns ex. estetiska uttrycksformer. Dessa 5 kunskapsfält kan kombineras med 12 examensprofiler (HSV:s rapport). Samma kursplan gäller för det integrerade AUO- blocket i varje enhet/kunskapsfält. Enligt den självvärdering som gjorts har det emellertid visats sig att utvecklingen inom olika huvudämnen kommit olika långt. Men enligt HSV:s rapport behandlas ex. estetiska läroprocesser i många av kurserna.

VFT (verksamhetsförlagd tid) är Malmös motsvarighet till VFU.

Ett 180-poängsupplägg består ex. av 20 poäng AUO, Själva huvudämnet utgörs av 100 poäng, 60 poäng ämnesstudier och 40 poäng AUO. Inom huvudämnets ram fördelas minst 25 poäng till VTF och 10 poäng till examensarbetet. Dessutom åtgår en viss del av de 100 poängen till valbara tvärvetenskapliga ämnesseminarier. Resterande 60 poäng i 180-poängsvarianten utgörs av sk. sidoämnen (valbara specialiseringar). Dessa är dock inte didaktiskt upplagda och kopplas inte heller till VTF.

Generellt AUO-upplägg:

AUO 1: 1 – 20 p. (1:a terminen, obl.)

delk. 1 Att bli lärare, 10 p.

delk. 2 Utveckling och lärande, 10 p.

AUO 2-3: 21 – 60 p. (ligger integrerad i huvudämnet)

(minst 25 p. VFT, examensarbete 10 p. valbara tvärvetenskapliga ämnesseminarier).

Utbildningsplanen tar upp praktisk-estetiska läroprocesser (**helträff**) som en del av lärandets villkor. Detta ingår enligt utbildningsplanen som en av flera aspekter som är gemensam för varje huvudämne. En vidare genomläsning av några huvudämnes kursplaner visar dock att detta inte självklart beaktas i kursplanerna!

Sammanfattningsvis: Endast de första 20 poängen i AUO läses av samtliga studerande. Den resterande AUO-delen läses inom var och ens huvudämne. Alla huvudämnen styrs av samma utbildningsplan. Denna lyfter fram estetiska läroprocesser klart och tydligt. Sedan är det upp till varje huvudämne att utforma sina egna kursinnehåll. Här har man tydligen inte kommit lika långt i de olika huvudämnena. Man kan ifrågasätta Malmös AUO-upplägg, då två tredjedelar av AUO "försvinner" in i huvudämnet, vilket har en ganska oöverskådlig och godtycklig struktur.

Begreppet estetiska läroprocesser verkar relativt väletablerat i Malmö.



## STOCKHOLM (3962/1674/40)

Lärarhögskolan i Stockholm är indelad i tre kunskapsfält/institutioner (Institutionen för individ och omvärld (IOL), Institutionen för samhälle, kultur och lärande (SKL) och Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande (UKL)). För att skapa en nödvändig överblick över alla inriktningar (40 st.) har man konstruerat 6 didaktiska fält som sorterar upp dessa (ex. fältet ”språk, media och kommunikation” med 14 inriktningar).

Studenterna söker antingen till en öppen ingång, vilken inleds med en tvärvetenskaplig och valbar introduktionskurs, eller till en inriktning direkt. Alla läser enligt HSV (2005) AUO under den första terminen, inriktning under termin två och tre och AUO under den fjärde.

AUO2 (Block 2) innehåller fyra 5-poängskurser under kursrubriken Utbildningsvetenskapliga perspektiv, 20 poäng. AUO3 (Block 3) finns som två varianter.

Övergripande AUO-upplägg:

AUO 1: 1 – 20 p. (block 1)

- delk. 1 Introduktionskurs, tvärvetenskaplig 10 p.  
(7 st. kurser. Ex. Design, skapande, hantverk.  
Student placeras i ett av 6 didaktiska fält, beroende av inr.val)
- delk. 2 Kulturanalys i partnerområdet, 10 p. (obligatorisk, VFU-relaterat)

AUO 2: 21 – 40 p. (block 2) (läses av alla företräddelsevis termin 4).

- delk. 1 Individens utveckling och socialisation, 5 p.
- delk. 2 Undervisning och lärande, 5 p.
- delk. 3 Utbildning, pedagogik och samhälle - igår, idag, imorgon, 5 p.
- delk. 4 Specialpedagogiska utmaningar i en skola för alla, 5 p.

AUO 3: 41 – 60 p. (block 3) (obligatorisk kurs med två varianter)

- alt. 1 AUO3 med Projektarbete, 20 p. (Ex.arbetet gör då inom en specialisering)
- alt. 2 AUO3 med Examensarbete, 20 p.  
(Kursen lägger fokus på yrkesfrågor, kunskapsvärdering/bedömning,  
och forskningsmetoder, etc.)

AU-området utgörs till stor del av obligatoriska delkurser. Enda ”valbara” kurs är introduktionskursen på 10 p. där studenten placeras i delkurs beroende av inriktningsval.

Det är främst i AUO2, delkurs 2 (Undervisning och lärande) som det undersökta begreppet borde finnas. Ordagrant återfinns begreppet dock ej, även om man kan förtutse möjligheten då albar litteratur med kognitiva förtecken återfinns här  
Sammanfattningsvis: Samtliga läser i stort sett samman kurser i AUO, sånär som på den valbara introduktionskursen. Några direkta träffar har inte påträffats i kursplanetexter. Det kan dock inte uteslutas att det undersökta området förekommer då en hel del av litteraturen talar för detta. Kursplanetexterna består av övergripande och vida formuleringar med stor tolkningsmarginal.

## **Bilaga 2 - Intervjufrågor**

### INTERVJUFRÅGOR.

Intervjufrågornas innehåll kan kategoriseras utifrån tre perspektiv baserade på tre olika områden av restriktioner som tillsammans utgör de ramfaktorer utifrån vilket det allmänna utbildningsområdet byggs upp.

Dels i ett större där varje lärosäte och ämne har att hålla sig inom de yttre restriktioner som formuleras utifrån myndighetshåll i form av olika direktiv. Det kan vara betänkandet, propositionen, examensordningen, etc. Varje lärosäte har att tolka dessa ramar till en helhet.

Dels de restriktioner som finns på det lokala planet, på själva lärosätet. Här utgör varje ämne en del i en gällande lokal helhet där strukturer, maktförhållanden, traditioner, etc. bildar de ramfaktorer som präglar AUO:s utformning. Dessa lokala restriktioner utgör sannolikt avgörande faktorer.

Det tredje perspektivet återfinns på det ämnesmässiga planet. Vilka restriktioner skapas inom det egna ämnesområdet. Vilken självbild råder? Hur ser bildämnet på sig själv i sammanhanget?

De tre områdena påverkar och integrerar i varandra, men tjänar en hanterbar struktur i upplägget och formuleringen av intervjufrågorna.

#### 1. EXTERNA RESTRIKTIONER OCH PERSPEKTIV:

Förordningar, direktiv, examensordning, etc.

#### 2. INTERNA RESTRIKTIONER OCH PERSPEKTIV:

Lärosätesbaserade ramar som organisation, tradition, institutionella strukturer och relationer, etc.

#### 3. ÄMNESRELATERADE RESTRIKTIONER OCH PERSPEKTIV:

Ämnesbaserade perspektiv, som ämnesstraditioner, ämnesstatus, etc.

### **1. Externa restriktioner/perspektiv.**

Hur uppfattar du det allmänna utbildningsområdet, AUO och dess roll i lärarutbildningen, utifrån vad direktiv och förordningar säger?

Vad lägger du in för betydelser i "det centrala kunskapsområdet"?

Hur tolkar du begreppet "de tvärvetenskapliga ämnesstudierna"?

## **2. Interna restriktioner/perspektiv.**

Hur har uppbyggnaden av AUO tagit form på ditt lärosäte?

Vilka lokala kriterier har legat till grund för valet av struktur och innehåll inom AUO på ditt lärosäte?

Hur har representationsförhållandet olika institutioner och ämnen emellan sett ut under uppbyggnadsprocessen av AUO på ditt lärosäte?

Hur har kursplanerna inom AUO tagits fram?

I vilken utsträckning har du och ditt ämne deltagit uppbyggnadsprocessen av AUO?

Vilka eventuella svårigheter har du kunnat urskilja i uppbyggandet av AUO?

Hur ser du på dagens upplägg av AUO på ditt lärosäte?

Pågår eventuella förändringsarbeten inom AUO-området på ditt lärosäte?

## **3. Ämnesrelaterade perspektiv.**

Vad lägger du in i formuleringen: estetiska läroprocesser och kunskapsformer?

Hur ser du allmänt på bildämnet och de estetiska ämnernas roll inom AUO?

Vilka beröringspunkter kan du se mellan de estetiska ämnena och AUO:s två områden: de centrala kunskapsområdet och de tvärvetenskapliga ämnesstudierna.?

I vilken omfattning representeras de estetiska ämnena inom AUO på ditt lärosäte?