

Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna

Anders Burman

Estetiska lärprocesser har under senare år etablerats som ett vetenskapligt akademiskt fält och ett institutionaliserat ämnesområde inom framför allt landets lärarutbildningar. Vid flera lärosäten bedrivs numera såväl undervisning som forskning om estetiska lärprocesser.¹ Det handlar till stor del om att göra blivande lärare medvetna om hur estetiska uttrycksformer mer eller mindre systematiskt kan användas i undervisningen, men också om att uppmärksamma hur det estetiska på olika sätt finns närvarande i alla skolans ämnen, det vill säga inte bara de som traditionellt brukar betecknas som estetiska (bild, musik och slöjd) utan också matematik, svenska, historia, geografi och så vidare. Det finns en estetisk dimension i allt vad vi gör och därmed också i allt lärande.

Om hur man närmare bestämt bör förstå estetiska lärprocesser finns det emellertid ingen konsensus – och väl är kanske det. Att man kan ta sig an begreppet och fenomenet estetiska lärprocesser på en mängd olika sätt framkommer inte minst av de essäer som har samlats i den här antologin. De flesta av bokens författare är verksamma som lärare vid Södertörns högskola. Sedan några år tillbaka finns där inom ramen för lärarutbild-

¹ Se t.ex. Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2010), och Eva Alerby & Jörunn Elidóttir (red.), *Lärandets konst. Beträktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (Lund: Studentlitteratur, 2006).

ningen estetiska lärprocesser som ett eget ämne, representerat av konstformerna bild, musik, dans, drama och teater. En av impulserna till antologin har varit dessa lärares vilja att reflektera över sin egen pedagogiska verksamhet. Men bland bokens författare finns också flera som är verksamma vid andra lärosäten och även utanför akademien. Gemensamt är att alla på ett eller annat sätt arbetar med estetiska lärprocesser och att de här delar med sig av sina erfarenheter och reflektioner kring vad sådana lärprocesser kan innebära i såväl teorin som praktiken.

Som en bakgrund till de essäer som följer ska i denna inledning några perspektiv tas upp rörande hur man kan förstå de båda leden i begreppet estetiska lärprocesser. Vad betyder här ”estetiska” och ”lärprocesser”? Hur kan det estetiska relateras till den akademiska disciplinen estetik och hur ser kopplingen ut till konstbegreppet och kunskapsbegreppet? Med utgångspunkt i den typen av öppna frågor syftar texten till att utifrån ett idéhistoriskt och estetikhistoriskt perspektiv diskutera och belysa begreppen lärprocesser, kunskap, konst och estetik. Resonemanget kommer att mynna ut i en distinktion som jag menar att det finns anledning att göra mellan estetik och det estetiska, innan avslutningsvis något kort sägs om antologins upplägg och de övriga tjugotvå bidrag som den består av.

Processer och kunskapsformer

Begreppet estetiska lärprocesser kan användas på många olika sätt, men i mer avgränsad betydelse handlar det i ett eller annat avseende om det lärande som kan ske när man själv skapar eller i erfandet och tillägnandet av olika konstverk.² Det senare ledet i begreppet, det vill säga lärprocesser, kan enklast beskrivas som olika processer där man lär sig något nytt eller fördjupar sina kunskaper. Även om detta i det närmaste är en tautologisk be-

² Jämför den distinktion som den brittiske forskaren Anne Bamford gör mellan *education in the arts* och *education through the arts*. Bamford, *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education* (Münster: Waxmann, 2006).

stämning tydliggörs därmed den processuella karaktären i den här typen av lärande. Lärprocesser förekommer hela tiden, inte bara i skolvärlden utan också i livet i övrigt, men de är inte alltid lätta att få syn på. De är ofta oreflekterade och kan inte utan vidare mätas och kvantifieras på det sätt som allt oftare efterfrågas inom dagens skola och universitet. Men ibland är det processen och rörelsen som gör kunskapsresan värd och vart resan bär hän låter sig inte alltid bestämmas i förväg. Att på detta vis tala om lärandet som en öppen process har påtagliga likheter med hur bildning ibland tolkas som en aktivitet snarare än något som man har.³ I båda fallen tillerkänns själva den processuella aktiviteten ett eget värde vilket inte hindrar att den kan leda till att man förvärvar nya kunskaper eller att de kunskaper man har fördjupas. En sådan kunskapsutveckling kan mycket väl komma till stånd i och genom konstformer som musik, dans, litteratur eller bildkonst liksom i mötet med konstverk av olika slag. Som den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer uttrycker det: ”konst är kunskap och erfarenheten av konstverk betyder delaktighet i denna kunskap”.⁴

Vad är då kunskap? Lite skämtsamt sägs det ibland att Sverige är det enda landet i världen som har riksdagsbeslut på vad kunskap är.⁵ I läroplanen för grundskolan, som riksdagen har fattat beslut om, definieras nämligen kunskap i de fyra kategorierna fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet.⁶ En liknande upp-

³ Anders Burman, ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?”, i Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011). Donald Broady uttrycker den klassiska bildningstanken så här: ”att bilda sig är att forma sig till något inte på förhand givet.” Broady, ”Bildningstankens krumbukter. Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012), s. 285.

⁴ Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval*, övers. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 73.

⁵ Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken*, 2 uppl. (Lund: Studentlitteratur, 2011), s. 92.

⁶ *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Stockholm: Skolverket, 2011), s. 10.

delning är numera också standard vid formulerandet av lärandemål på olika akademiska utbildningar. Målen som studenterna ska ha uppnått efter avslutad kurs anges där under tre kategorier: fakta och förståelse, färdigheter och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt.

Det finns emellertid också andra sätt på vilka kunskapsbegreppet kan ringas in. I samband med estetiska läroprocesser återkommer man inte sällan till det resonemang som Aristoteles för om olika former av kunskap.⁷ För det första, konstaterar han i *Den nikomachiska etiken*, finns vetande och teoretisk kunskap eller, med det grekiska ord han själv använder, *episteme*. Det handlar om sådant som inte kan förhålla sig på något annat sätt än vad det gör och är på så vis ett tillstånd som kan bevisas rörande något som är ”nödvändigt betingat”, det vill säga evigt och oföränderligt.⁸ Det som förhåller sig på det sättet är möjligt att lära sig och få säker kunskap om. Denna typ av epistemisk kunskap har nästan alltid prioriterats inom formella utbildningsinstitutioner, delvis säkert eftersom den ter sig ganska enkel att undervisa om samtidigt som man utan större problem kan kontrollera om eleverna eller studenterna tagit till sig den aktuella kunskapen – den framstår kort sagt som mätbar. Aristoteles själv understryker dock det stora värdet med de andra kunskapsformerna. Epistemisk kunskap är viktig men i de allra flesta fall inte tillräcklig utan behöver kompletteras med de andra kunskapsformerna.

För det andra finns teknisk kunskap eller praktisk kunnighet, vad Aristoteles benämner *techne* och som han beskriver som ”produktionsberedskap i förening med ett sant resonemang”

⁷ Se bok sex av Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, övers. Märten Ringbom (Göteborg: Daidalos, 1988) liksom Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000) och Christian Nilsson, ”Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik”, i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009).

⁸ Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, s. 161.

eller tankeplan, medan vi snarare skulle kunna kalla det *know-how*, det vill säga att veta hur man gör eller frambringar något visst.⁹ Det är sådana praktiska kunskaper som krävs för att till exempel kunna bygga ett hus, hålla ett övertygande tal eller sticka ett par yllesockor. Med hjälp av *techne* tillverkar och skapar man helt enkelt olika saker.

Den tredje huvudsakliga kunskapsformen är praktisk klokhet eller *fronesis* och handlar om hur man i en konkret situation förmår använda sig av sina teoretiska kunskaper, till exempel en lärare som för sina elever kan förklara komplicerade saker på ett begripligt sätt eller en politiker som med sina gedigna erfarenheter och sitt teoretiska kunnande förmår hantera en unik krissituation. På så vis förmedlar *fronesis* mellan det abstrakta och det konkreta, mellan det allmänna och det partikulära. Enligt Aristoteles har *fronesis* först och främst att göra med överväganden rörande det goda livet, oavsett om det är i form av ett aktivt, medborgerligt liv eller ett kontemplativt, teoretiskt liv, och han betonar att sådan praktisk klokhet förutsätter erfarenhet.

Själva kärnan i Aristoteles kunskapsbegrepp utgörs av *episteme*, *techne* och *fronesis*. Det är de tre viktigaste kunskapsformerna, även om han därjämte nämner två andra: dels insikt (*nous*) som gäller utgångspunkterna och gränserna för det allmängiltiga vetandet (jämför graden av kunskapssäkerhet inom olika discipliner, att man till exempel inom logik eller matematik kan eftersträva absolut visshet på ett sätt som man varken kan eller bör göra inom praktiskt orienterade discipliner som etik eller pedagogik), dels vishet (*sofia*) som Aristoteles betraktar som den mest fulländade kunskapen eftersom den är en kombination av insikt och vetande rörande ”de ting som är mest värnadsbjudande till sin natur”.¹⁰ Men precis som insikten hör visheten intimt samman med den teoretiska kunskapsform som *episteme* står för och ändrar inte på det faktum att kunskap i ett aristoteliskt perspektiv visar sig i att man vet något om ett bestämt förhållande, att

⁹ Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, s. 163.

¹⁰ Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, s. 167.

man har vissa tekniska färdigheter eller besitter förmågan att handla klokt i en praktisk situation.

Som kommer att framgå av flera av bidragen i denna antologi kan samtliga dessa tre kunskapsformer aktualiseras i samband med estetiska lärprocesser. I eget skapande eller genom möten med konstverk och pedagogiskt arbete utifrån konstformerna kan man få kunskaper om hur det förhåller sig med olika ting i världen (*episteme*) samtidigt som man kan öva upp såväl *know how*-färdigheter (*techne*) som sin erfarenhetsbaserade praktiska klokhet att hantera olika konkreta situationer (*fronesis*).

Fyra estetiska register

Även om både lärprocesser och kunskap kan framstå som synnerligen besvärliga och svårhanterliga begrepp är frågan om det inte är än knepigare att reda ut vad det första ledet i estetiska lärprocesser står för i detta sammanhang. Att etik är fråga om ett utpräglat öppet och mångtydigt begrepp framgår om man slår upp ordet i *Nationalencyklopedin*. Där kan man läsa följande:

estetik (bildning till grekiska *aisthētiko's*, i sin tur bildat till *ta aisthēta* 'det sinnliga', 'det förnimbara'), en term som används i många, delvis besläktade, betydelser inom filosofi, konst, litteratur etc. De vanligaste betydelserna är:

- 1) förnimmelsekunskap,
- 2) läran om det sköna och dess modifikationer, dvs. det sublima, det komiska, det tragiska osv.,
- 3) filosofisk undersökning av problem, begrepp och förutsättningar vid tal om konst och konstupplevelser, varvid "konst" används i vid mening och inkluderar bildkonst, litteratur, musik, film, teater jämte estetiska objekt av skilda slag,
- 4) empiriska undersökningar av faktorer som påverkar estetiska preferenser och skönhetsupplevelser,
- 5) uppfattningar och förhållningssätt rörande utseenden och uttryck i konst, natur, vardaglig miljö etc.¹¹

¹¹ Göran Hermerén, "estetik", i *Nationalencyklopedin* bd 5 (Höganäs: Bra Böcker, 1991), s. 611.

Av detta är det långt ifrån allt som är direkt relevant när man diskuterar estetiska lärprocesser, men det ursprungliga sambandet med det sinnliga och förnimbara är onekligen väsentligt och man kan knappast heller komma ifrån att estetiska lärprocesser kan kopplas samman med konst i vid mening.¹²

Ett sätt att närma sig fenomenet och begreppet estetiska lärprocesser är i själva verket att göra det utifrån olika teorier om vad konst är. Utifrån ett estetikhistoriskt perspektiv kommer i det följande fyra sådana konceptioner att urskiljas vilka här beskrivs i termer av olika register: ett mimetiskt, ett kunskapsteoretiskt, ett antropologiskt och slutligen ett som kan benämnas det vidgade registret. Det vore möjligt att även urskilja andra register, till exempel ett formalistiskt (från Immanuel Kant till Clement Greenberg som betonar formens avgörande betydelse för den estetiska upplevelsen) eller ett ontologiskt (med namn som Georg Wilhelm Friedrich Hegel och Martin Heidegger vilka intresserar sig för hur sanningen kan avtäckas eller träda fram i konsten), men dessa framstår som mindre relevanta vad gäller just estetiska lärprocesser.¹³ Det bör också med en gång framhållas att de fyra registren inte utesluter varandra, utan att det snarare handlar om olika kompletterande dimensioner.¹⁴

Enligt den klassiska synen på konsten, som var dominerande från antiken till och med 1700-talet, bestod konstens essens i att

¹² När det här och framöver talas om ”konst” eller ”konsten” avses vanligtvis också litteratur, teater och de andra konstformerna.

¹³ Att det även skulle vara fullt möjligt att formulera ett estetiskt register med utgångspunkt i John Deweys tankar om konst och erfarenhet – ett erfarenhetsbaserat register – framgår av Jonna Hjertröm Lappalainens bidrag i den här volymen, ”Innan erfarenheten. Estetiska lärprocesser i ljuset av John Deweys estetik”. Se även Anders Burman, ”Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet. Om John Deweys pedagogik och estetik”, *Utbildning & Demokrati* nr 1 2007, s. 95-108.

¹⁴ Förutom av nedan anförd litteratur utgår resonemanget om de fyra registren delvis från olika översiktsverk som Francis Sparshott, *The Theory of the Arts* (Princeton: Princeton University Press, 1982) och Stephen Davies, *Definitions of Arts* (Ithaca & London: Cornell University Press, 1991). Se även Arthur Danto m.fl., *Konsten och konstbegreppet* (Stockholm: Raster, 1996).

vara efterbildande. Det grekiska ordet för efterbildning är *mimesis*, som ibland också översätts med imitation eller avbildning. Ofta föredrar man dock att tala om det som efterbildning eller behålla den grekiska originaltermen. I vilket fall som helst tänker man sig inom detta mimetiska register att konsten efterbildar antingen naturen som sådan eller andra befintliga konstverk. Därmed handlar konsten på ett eller annat sätt om att spegla och synliggöra den verklighet i vilken vi lever. Ett sådant mimetiskt grundperspektiv passar väl samman med olika former av realistisk konst, vilket dock inte behöver utesluta typiserande eller idealistiska inslag. Ofta har man i stället försökt att föra samman det realistiska och det idealistiska i något slags idealrealism, som till exempel de antika grekiska skulpturerna, 1700-talets nyklassicistiska konst eller den traditionella realistiska romanen från Johann Wolfgang von Goethe och Honoré de Balzac till Thomas Mann. Utifrån ett marxistiskt perspektiv analyserades denna romangenre av den ungerske litteraturvetaren Georg Lukács, som särskilt betonade den realistiska romanens förmåga att skildra komplexa sociala och politiska skeenden,¹⁵ och i vår egen tid har den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum framhållit det stora bildningsvärdet i realistiska romaner av det här slaget. Genom läsningen av berättande romaner kan vi ta del av andra människors erfarenheter och öva upp vad hon kallar den narrativa fantasin, *the narrative imagination*.¹⁶ Vi kan helt enkelt bli klokare av att läsa skönlitteratur menar Nussbaum. Det är en

¹⁵ Georg Lukács, *The Historical Novel*, övers. Hannah Mitchell & Stanley Mitchell (Boston: Beacon Press, 1962). Se också Bertolt Brecht & Georg Lukács, *Det gäller realismen*, red. och övers. Lars Bjurman (Staffanatorp: Cavefors, 1975). I *Den blå tvålen. Romanen och konsten att göra saker och ting synliga* (Stockholm: Bonniers, 2013) gör Sara Danius en annan läsning av den franska realistiska 1800-talsromanen, med särskild uppmärksamhet riktad mot den stora detaljrikedomen i dessa framställningar och hur den leder till att man som läsare kan få syn på verkligheten.

¹⁶ Martha C. Nussbaum, *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life* (Boston: Beacon Press, 1995); Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997).

föreställning som många tveklöst skulle skriva under på men som ändå inte är helt självklar och som även blivit föremål för kritik.¹⁷

Dock lär det inte vara särskilt många som invänder mot påståendet att läsande, eller för den delen eget skrivande, kan ge upphov till estetiska lärprocesser tolkade inom ramen för ett sådant mimetiskt register. Det står också klart att den mimetiska dimensionen i estetiska lärprocesser även kan komma till uttryck inom de andra konstarterna, inte minst inom drama och dans. Längre fram i den här antologin finns bland annat skildringar av hur man som pedagog inför eller tillsammans med sina studenter eller elever kan dansa såväl planetsystemet som Barnkonventionen och hur förståelsen av matematiska talförhållanden kan fördjupas genom att talen gestaltas fysiskt, kroppsligt. Även bildmediet lämpar sig väl för mimetiska reflektioner och gestaltningar. Till exempel brukar jag själv på en lärarutbildningskurs om pedagogiska tanketraditioner låta studenterna göra en bild av bildningsbegreppet, vilket långt ifrån alltid men ändå påfallande ofta leder till lika oväntade som lärrika gestaltningar. Även en sådan bild av bildning är i grund och botten mimetisk samtidigt som den öppnar upp för diskussioner om hur bildningsbegreppet kan relateras till andra begrepp som efterbildning, avbildning, utbildning och inbillning (eller inbildning som man sade förr i tiden).

Ofta motiveras den här typen av estetiska gestaltningar eller efterbildningar med argumentet att de kan leda till andra former av kunskaper än de som förmedlas i vanliga läromedel. Därmed kommer vi in på det andra, kunskapsteoretiska registret. Utgångspunkten här är att konst står för en särskild kunskapsform.

¹⁷ Se t.ex. Stanley Fish, *Save the World on Tour Own Time* (Oxford: Oxford University Press, 2008), John Carey, *What Good are the Arts?* (London: Faber and Faber, 2005), Magnus Persson, *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning* (Lund: Studentlitteratur, 2012) och Anders Burman, "Att lära av Liberal Education", i Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvåra möten. Om utbildning och kritiskt lärande* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 65ff.

Det är en föreställning som kan föras tillbaka till åtminstone estetikdisciplinens uppkomst vid mitten av 1700-talet.¹⁸ Den förste som använde ordet estetik i dess moderna betydelse var tysken Johann Gottlieb Baumgarten. När han i sitt stora verk *Aesthetica* och andra skrifter ringade in det estetiska ämnesområdet anknöt han till ordets etymologi och poängterade att estetik har att göra med ”det sinnliga” eller ”det förnimbara”.¹⁹ Så förstått är estetik en allmän teori om sinneskunskap, sinneskunskapens vetenskap, och studerar först och främst de förnimmelser som väcks av de sköna konsterna. Huvudpoängen i detta sammanhang är att konsten kopplas samman med kunskap. Trots att den i jämförelse med den rationella kunskapen ger en lägre slags kunskap är konsten ändå en kunskapsform menar Baumgarten, en sensitiv kunskapsform.

Även om Baumgarten kanske inte har några direkta anhängare eller efterföljare idag har många av hans föreställningar och idéer levt vidare, i synnerhet tanken på konsten som en egen kunskapsform. Den blev särskilt viktig hos romantikerna i början av 1800-talet, när de vände upp och ner på den baumgartenska kunskapshierarkin och hävdade att konsten i minst lika hög grad som filosofin kan fungera som en sanningsväg, och i en annan utformning återfinns den i Reggio Emilia-pedagogiken med dess bevingade ord om att ett barn har hundra språk – men berövas nittionio.²⁰

¹⁸ I visst avseenden var redan Aristoteles inne på liknande tankar när han hävdade att diktkonsten är mer filosofisk än historieskrivningen i kraft av att den riktar in sig på det allmängiltiga och det som skulle kunna ske snarare än det enskilda och partikulära. Aristoteles, *Om diktkonsten*, övers. Jan Stolpe (Göteborg: Anamma, 1994).

¹⁹ Delar av Baumgartens *Aesthetica* (1750) och hans tidigare avhandling *Filosofiska meditationer över några saker gällande poesin* (1735) finns översatta till svenska av Sven-Olov Wallenstein i Sara Danius, Cecilia Sjöholm & Sven-Olov Wallenstein (red.), *Aisthesis. Estetikens historia* del 1 (Stockholm: Thales, 2012).

²⁰ Se t.ex. Gunilla Dahlberg & Gunnar Åsén, ”Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia”, i Anna Forssell (red.), *Boken om pedagogerna*, 6 uppl. (Stockholm: Liber, 2011), s. 239.

Det finns också nyare estetiska teorier om att konst har en särskild förmåga att framställa det unika som inte låter sig fångas i begrepp och att den på så sätt kan kopplas samman med ett perspektivistiskt seende, en radikal annanhet och i förlängningen öppnar upp för andra typer av lärprocesser. En som var inne på sådana idéer var den tyske filosofen och estetikern Theodor W. Adorno. En huvudtanke i hans estetik är att konsten just är en kunskapsform och såtillvida har en kognitiv status och kan vara sann eller falsk.²¹ I konsten kan sådant ta sig uttryck som annars förkvävs eller rationaliseras bort i det moderna reifierade samhället: det unika, det som inte passar in i något mönster, det icke-identiska, det bortomspråkliga. Det betyder att konsten till sin natur är ickebegreppslig och står för en annan kunskapsform än den diskursiva, vilket enligt Adorno kommer sig av att den talar genom formen. Därigenom kan den säga något som inte begreppen kan, men det innebär också att man aldrig kan säga exakt vad konsten är. Konsten är alltid någonting annat ("varken varken eller eller" som det heter i Gunnar Ekelöfs dikt "Absentia animi"), som ett löfte om lycka som aldrig kan uppfyllas.²²

Utifrån ett sådant perspektiv kan man hävda att estetiska lärprocesser handlar om att få tillgång till en annan form av kunskap, en kunskap som inte är diskursiv eller begreppslig men som inte desto mindre kan vara nog så värdefull. I samband med lärande i eller genom konstformer eller konstverk kan det inte minst vara fruktbart – i linje med Baumgartens resonemang – att tala om detta som en sensitiv, sinnlig kunskap, en kunskap som utgår från och sitter i kroppen.

Om det mimetiska registret förknippas med den klassiska konsten och det kunskapsteoretiska registret går att föra tillbaka

²¹ Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie* (Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970). Se också Björn Billing, *Modernismens åldrande. Theodor W. Adorno och den moderna konstens kris* (Eslöv: Symposion, 2001).

²² Gunnar Ekelöf, "Absentia animi", i *Skrifter 1. Dikter 1927–1951* (Stockholm: Bonniers, 1991), s. 213. Rörande löftet om lycka, jfr Anders Burman, Rebecka Lettevall & Sven-Eric Liedman (red.), *Löftet om lycka. Estetik, musik, bildning* (Göteborg: Daidalos, 2013).

till Baumgarten vid mitten av 1700-talet så uppstod det tredje, antropologiska registret snarare under den tyska romantikens och idealismens storhetstid decennierna kring sekelskiftet 1800.²³ Här tolkas konsten med utgångspunkt i en förståelse av människan som en i grunden estetisk varelse, men detta kan då göras på några olika sätt. Det finns dem som hävdar att människan först och främst är en lekande varelse och samtidigt kopplar samman leken med konst, som när författaren Friedrich von Schiller i sina så kallade *Estetiska brev* från 1795 utropar: ”Människan leker bara när hon i ordets fulla bemärkelse är människa, och hon är bara helt och hållet människa när hon leker.”²⁴ Detta med leken, eller *das Spiel* som man säger på tyska, vilket också kan översättas med spel, måste sägas vara av stor relevans för estetiska lärprocesser. Även om det knappast är gångbart att lyfta fram leken i dagens utbildningspolitiska diskurs ska man inte underskatta dess betydelse i lärprocesser, i synnerhet inte estetiska sådana. Och att det också finns en högst allvarlig sida av leken framhålls av Gadamer. I hans hermeneutiska estetik intar begreppet *das Spiel* en helt central roll. Det är i mötet mellan åskådare och ett konstverk som leken eller spelet kan uppstå. I spelet är det inte spelarna som är subjektet, utan spelet självt. Spelaren har bara att uppgå i spelet, att förtrollas av spelet och låta sig spelas. Som Gadamer formulerar det: ”Allt spelande betyder att man spelar.”²⁵ I detta spelande är målet av underordnad betydelse. Det avgörande är snarare den rörelse eller process i vilken spelet utspelar sig. Så skulle man mycket väl kunna tolka vad det är som sker i estetiska lärprocesser.

Men det är också möjligt att lyfta fram ett delvis annat antropologiskt perspektiv i relation till estetiska lärprocesser, nämligen uppfattningen att människan har ett behov av att uttrycka

²³ Se vidare Anders Burman & Rebecka Lettevall (red.), *Tysk idealism* (Stockholm: Axl Books, 2014).

²⁴ Friedrich von Schiller, *Schillers estetiska brev*, övers. Göran Fant (Järna: Kosmos, 1995), s. 84. Se även Johan Huzinga, *Den lekande människan*, övers. Gunnar Brandell (Stockholm: Natur och Kultur, 1945).

²⁵ Gadamer, *Sanning och metod*, s. 84.

sig själv och att konst först och främst handlar om känslor och uttryck. Den avgörande komponenten i denna version av det antropologiska registret utgörs av expressivismen. Det är ett begrepp som har lyfts fram i samband med den tyske förromantiske filosofen Johann Gottfried Herder.²⁶ Den expressivism som han utvecklade kom sedan att bli ett viktigt inslag i romantiken när dess företrädare vid tiden kring sekelskiftet 1800 definitivt bröt med den gamla mimetiska regelestetiken till förmån för en uttrycksetetik. Enligt Herder och de senare romantikerna är människan skapande till sin natur och hon uttrycker sig själv i sina handlingar och i sitt konstnärliga skapande. I konsten kommer det högsta uttrycket för människan fram och hennes självexpression innebär i sista hand hennes självförverkligande.

En annan företrädare för det expressivistiska synsättet är Leo Tolstoj, den ryske 1800-talsförfattaren som är mest känd för romanerna *Krig och fred* och *Anna Karenina* men som också skrev konstteoretiska texter. Även han hävdade att konst i allt väsentligt har att göra med uttryck och känslor. Den sanna konstnären både uttrycker och väcker känslor, och ju mer känslor det är fråga om desto bättre, det vill säga att bra konst är mer uttrycksfull och väcker mer känslor än dålig konst. Den bakomliggande tanken är att konstnären har en viss känsla som han eller hon uttrycker i sitt verk och att åskådaren sedan kan erfara denna känsla vid betraktandet eller tillägnandet av verket. Det förefaller vara ganska enkelt att begripliggöra denna form av expressiva konstteorier utifrån olika musikupplevelser. Jag tror inte att jag är ensam om att bruka få bestämda känsloupplevelser av olika typer av musik eller vissa låtar. Det kan till exempel vara den bubblande, obekymrade glädjen i Paul Simons "Was a Sunny Day", det melodramatiska vemodet i en *chanson* av Edith Piaf, den nakna smärtan i Einstürzende Neubautens "Armenia"

²⁶ Charles Taylor, *Hegel*, övers. Sven-Eric Torhell (Stockholm & Lund: Symposion, 1986), s. 30-49. Se även Victoria Fareld, *Att vara utom sig inom sig. Charles Taylor, erkännandet och Hegels aktualitet* (Göteborg: Glänta, 2008), s. 53-65 et passim.

eller det lika expressiva som stolta trotset i Mattias Alkbergs ”Skända flaggan”. I enlighet med allt detta består konstens essens enligt Tolstoj i dess förmåga att knyta samman människor.²⁷

Mot denna typ av expressivistiska synsätt kan man resa en rad invändningar, inte minst att det finns mycket konst som inte tycks ha det minsta med känslor att göra, åtminstone inte enligt upphovsmännen själva. Men expressivismen måste ändå sägas ha viss betydelse för förståelsen av estetiska läroprocesser. Även här kan man mycket väl utgå från att människor har ett behov av att uttrycka sig själva och kanske rent av att vi på något sätt är som mest människor när vi gör det. I högre grad än det mimetiska och det kunskapsteoretiska registret ligger huvudfokus här på det egna skapandet, snarare än på receptionssidan. Genom att uttrycka oss i och med konst kan vi få syn på och lära oss nya saker om oss själva, om våra medmänniskor och om det samhälle och den värld som vi lever i.

Till sist har vi det fjärde paradigmet som kan kallas det utvidgade registret. Huvudpoängen här är att det faktiskt inte går att ge någon uttömmande definition av begreppet konst, eftersom konsten är så föränderlig och kan se ut på så många olika sätt. Detta är en central tanke i den så kallade institutionella konstteorin, vars anhängare ställer sig kritiska till alla essentialistiska försök att en gång för alla fastnagla konstbegreppet utifrån några kvalitativa värderingsgrunder. Den institutionella konstteorin utvecklades på 1960-talet och kan förstås mot bakgrund av och i nära samband med den expansiva utvecklingen av hela konstscenen under det decenniet, en utveckling som inte sällan har beskrivits i termer av ett fält som snabbt utvidgades.²⁸ Mycket av

²⁷ Leo Tolstoj, *What is Art?*, övers. Richard Pevear & Larissa Volokhonsky (London: Penguin, 1995).

²⁸ Rosalind Krauss, ”Skulptur i det utvidgade fältet”, övers. Erik van der Heeg, i Sven-Olov Wallenstein (red.), *Minimalism och postminimalism* (Stockholm: Raster, 2005), Sven-Olov Wallenstein, ”Det utvidgade fältet – från högmodernism till konceptualism”, i Arthur Danto m.fl., *Konsten och konstbegreppet* (Stockholm: Raster, 1996) och Anders Burman, ”Att utvidga fältet – politik och estetik i gränsöverskridandets tidevarv”, i Agneta Linton,

den konst som skapades då överskred de traditionella sätten att bedöma och klassificera konstverk. I Marcel Duchamps efterföljd gjordes det nu tydligt att vad som helst kan vara konst, det vill säga att det inte finns några fasta kriterier att falla tillbaka på vid bedömandet och värderandet av konst.²⁹

En av de främsta företrädarna för den institutionella konsteorin är den amerikanske konstkritikern Arthur C. Danto. Förenklat kan man säga att han menar att konst inte är någonting annat än det som man vid en viss tidpunkt kallar konst. Danto uttrycker det som att det är konstvärlden som avgör vad som är konst.³⁰ Med ”konstvärlden” avses då det nätverk eller de relationer som konsten uppträder innanför. Det är ett fält med ett brett spektrum av aktörer: konstnärer, gallerister, kritiker, kuratorer, samlare liksom akademiska konstvetare och konsteoretiker. Dessa aktörer avgör tillsammans vad som vid en viss tidpunkt accepteras och räknas som konst. Konsten har på så sätt en institutionell karaktär. Detta visar emellertid också på vad som kan uppfattas som en svaghet med institutionsteorin, nämligen att den inte är normativ utan endast beskrivande. Den är med andra ord oförmögen att säga någonting om ett konstverks kvaliteter.

Vad kan man då utifrån den institutionella konsteorin och det utvidgade registret säga om estetiska läroprocesser? En viktig insikt som jag själv ser det är att även estetiska läroprocesser kan och bör förstås på ett sådant icke-essentiellt vis. Det finns ingen kärna eller essens i estetiska läroprocesser, utan det är ett typiskt öppet begrepp som kan användas på en mängd olika sätt. Därför behöver man inte heller ta ställning för något av de register som presenterats ovan. Snarare är det så att man med deras hjälp kan

Christina Zetterlund & Malin Grumstedt (red.), *Tumult. Dialog om ett konsthantverk i rörelse* (Gustavsberg: Gustavsbergs konsthall, 2009).

²⁹ Burman, ”Fantasin till makten! Sextioalets estetiska sensibilitet och konstnärliga gränsöverskridningar”, i Anders Burman & Lena Lennerhed (red.), *Tillsammans. Politik, filosofi och estetik på 1960- och 1970-talen*, publiceras på Atlas förlag hösten 2014.

³⁰ Arthur Danto, ”Konstvärden”, övers. Erik van der Heeg, i Danto m.fl., *Konsten och konstbegreppet* (Stockholm: Raster, 1996).

bli varse olika aspekter av begreppet och fenomenet estetiska lärprocesser. Lika lite som konsten låter sig estetiska lärprocesser fångas i någon enkel definition. Möjligen är det också så att det som vi idag för in under beteckningen estetiska lärprocesser inte kommer att vara detsamma i morgon, även om det är svårt att komma ifrån att det i ett eller annat avseende är och även framgent kommer att vara fråga om ett processuellt lärande som sker i och genom det egna skapandet eller i mötet med konstverk av olika slag. Något annat som är svårt att tänka bort från estetiska lärprocesser är sambandet med det kroppsliga och sinnliga.

Från estetik till det estetiska

Även om jag inte ser några skäl till att här och nu försöka mig på en definitiv bestämning av estetiska lärprocesser utan i stället uppfattar det som en poäng att hålla begreppet och fenomenet öppet för många olika infallsvinklar och perspektiv (en pluralism som också återspeglas i de följande bidragen), vill jag avslutningsvis föreslå en åtskillnad mellan estetik och det estetiska. Som har framkommit befinner sig estetik huvudsakligen på en metanivå. Såsom begreppet vanligtvis används står det för läran, vetenskapen eller teorin om konsten, det sköna eller någonting liknande.

Det är talande att disciplinen estetik, såsom läran om de sköna konsterna, uppstod samtidigt som disciplinen teknologi, läran om teknik, vid mitten av 1700-talet.³¹ Tidigare hade man inte gjort någon principiell skillnad däremellan, vilket antyds redan av att det gammalgrekiska ordet *techne* precis som latinets *ars* innefattar såväl teknik som konst och hantverk. Under upplysningen och framför allt i och med den kantska estetiken i slutet av 1700-talet kom konsten att separeras från både teknik och hantverk. Därmed frikopplades konsten från kunskapen och lärandet, men också från sanningen. Enligt Kant ger konsten i

³¹ Sven-Eric Liedman, *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria* (Stockholm: Bonniers, 1997), s. 351f. et passim.

bästa fall upphov till en känsla av intresselöst välbehag, men den leder inte till någon ny kunskap och bör inte heller försöka tjäna några yttre ändamål.³² Det är ett synsätt som redan i hans samtid fick ett stort genomslag och som sedan dess fortsatt att vara högst inflytelserikt, men redan i generationen efter Kant fanns det också dem som vände sig mot den ståndpunkten, däribland Hegel som uppfattade konsten som en sanningsväg vid sidan av religionen och filosofin. Men när Hegel definierade estetik som de sköna konsternas filosofi skilde han sig inte särskilt mycket från Kant bortsett från att den senare också räknade in det natursköna – och inte bara det konstsköna – i estetikens verksamhetsområde.³³ I båda fallen betraktas estetiken som en lära om någonting annat.

Däremot kan man hävda att estetiska lärprocesser inte har särskilt mycket att göra med den akademiska disciplinen estetik. En parallell skulle kunna dras till det välkända yttrandet av den amerikanske abstrakte expressionisten Barnett Newman om att estetik är för konstnärer vad ornitologi är för fåglar.³⁴ I högre grad än med estetik hör estetiska lärprocesser samman med vad som kan kallas det estetiska, förstått som något mer grundläggande, förreflexivt. Det estetiska har att göra med människans sinnliga sida, det vill säga att hon är en förnimmande, kännande och om man så vill också lekande varelse i enlighet med det baumgartenska och det schillerska perspektivet.

Att på detta sätt skilja mellan det estetiska och estetik är inte vedertaget, men det har en tydlig motsvarighet i en distinktion som är vanlig i samtida politisk teori, nämligen den mellan det

³² Immanuel Kant, *Kritik av omdömeskraften*, övers. Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: Thales, 2003).

³³ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Inledning till estetiken*, övers. Sven-Olov Wallenstein (Göteborg: Daidalos, 2008). Se även Burman, ”Den avtäckta sanningen. Hegel, konstbegreppet och estetikens historia”, i Burman, Lettewall & Liedman (red.), *Löftet om lycka*.

³⁴ Barnett Newman citerad i Arthur C. Danto, *The Abuse of Beauty. Aesthetics and the Concept of Art* (Chicago: Open Court, 2003), s. 1.

politiska och politik. Som när den franske historikern Pierre Rosanvallon skriver:

Att tala om ”det politiska” snarare än om ”politiken” innebär att tala om makt och rätt, stat och nation, jämlikhet och rättvisa, identitet och skillnad, medborgarskap och civilitet – kort sagt, allt det som konstituerar en politisk sammanslutning bortom partier-
nas omedelbara kamp om makten, bortom det vardagliga regeringsarbetet och institutionernas rutinmässiga verksamhet.³⁵

Det estetiska skulle på liknande sätt kunna uppfattas som det som konstituerar människan som en estetisk varelse bortom, eller snarare före, diskursiviteten och de vetenskapliga begreppens generalitet. Det estetiska är förankrat i den mänskliga sinnligheten eller sensibiliteten, för att använda ett begrepp av Susan Sontag, till skillnad från den tolkande, teoretiska estetiken.³⁶

En annan poäng är att det estetiska i denna vida bemärkelse inte alls behöver stå fritt från olika former av intressen, vilket Kant hävdade när han avgränsade den sköna konsten från hantverk och brukskonst. Först och främst finns det nämligen här ett uttalat kunskapsintresse. För även om man lyfter fram den processuella aktivitetens egenvärde är det ytterst kunskapsutveckling som estetiska lärprocesser syftar till. Som redan slagits fast är det i det egna skapandet eller i mötet med konstformer eller konstverk av olika slag som estetiska lärprocesser kan uppstå. Men även om utgångspunkten står att finna i sensibiliteten och sinnligheten är reflektionen nödvändig för att en fördjupning av kunskaperna ska komma till stånd.

³⁵ Pierre Rosanvallon, *Demokratin som problem*, övers. Oskar Söderlind (Hägersten: Tankekraft, 2009), s. 18f. Ytterst kan denna distinktion mellan det politiska och politik, liksom den mellan det estetiska och estetik, föras tillbaka på Martin Heideggers begreppspar det ontologiska och det ontiska. Heidegger, *Vara och tid*, övers. Jim Jacobsson (Göteborg: Daidalos, 2013). Kopplingen till Heideggers begreppspar framhålls av Chantal Mouffe, *Om det politiska*, övers. Oskar Söderlind (Hägersten: Tankekraft, 2009), s. 17.

³⁶ Susan Sontag, ”Mot tolkning”, i *Konst och antikonst*, övers. Erik Sandin (Stockholm: PAN/Norstedts, 1969), s. 5-16.

När estetiska lärprocesser fungerar som bäst skulle jag i själva verket vilja hävda att det estetiska och reflektionen går hand i hand, som två sidor av samma sak. Att lära sig att det förhåller sig på det ena eller det andra sättet i världen, att öva upp sina färdigheter om hur man tekniskt hanterar vissa saker och att odla sin praktiska klokhet, alla dessa sidor av det aristoteliska kunskapsbegreppet kan utvecklas i det egna skapandet och i erfandet av konstverk och reflektionen över dem. Estetiska lärprocesser rör sig på så sätt i en dialektisk rörelse mellan sinnlighet eller sensibilitet och reflektion, mellan praktik och teori. En sådan spiral där kunskapen successivt vidgas och fördjupas kan sägas vara själva grundrörelsen i de lärprocesser som vi benämner estetiska.

Bokens innehåll

I de följande tjugotvå bidragen får vi ta del av åtskilliga perspektiv på och reflektioner om hur estetiska lärprocesser kan förstås och hur de kan befrämjas och utformas i den pedagogiska praktiken. Det första bidraget, ”Innan erfarenheten”, ger en teoretisk fördjupning av estetiska lärprocesser utifrån ett deweyiskt perspektiv. Jonna Hjertström Lappalainen undersöker hur John Dewey använder begreppet estetisk erfarenhet i sitt estetiska huvudverk, *Art as Experience* från 1934, samtidigt som hon hävdar att en viktig komponent i lärandet utgörs av det estetiska.

Sedan följer en artikel av Lotte Alsterdal som med avstamp i ett examensarbete av en förskollärostudent diskuterar essäskrivandets möjligheter att utforska verkligheten. Att använda essäskrivandet på ett sådant akademiskt sätt, vilket i hög grad arbetats fram vid Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola, ligger för övrigt också till grund för många av de bidrag som ingår i denna antologi. Då är det fråga om ”essä” i den ursprungliga franska betydelsen försök, i regel förankrad i konkreta erfarenheter och med en beredvillighet hos författaren att testa perspektiv och inta nya positioner.

Karin Boberg och Anna Högberg redogör i sitt gemensamt skrivna bidrag för hur estetiska lärprocesser kan användas inom både grundskolan och den akademiska lärutbildningen. Deras text har en övergripande karaktär och berör flera av de frågor som fördjupas längre fram i antologin, inte minst grundfrågorna om vad estetiska lärprocesser egentligen är och hur man kan arbeta med sådana lärprocesser i undervisningen, och de båda författarna ger också egna exempel på hur lärprocesserna faktiskt kan utformas. I ”Häst med lila ögon möter strategisk essentialism” ger Anna Emgård-Olsson en personlig ingång till estetiska lärprocesser, varvid hon särskilt betonar den sinnliga sidan i denna typ av lärande, medan Gunilla Bandolin i ”Den pratande konstnären” reflekterar kring handledningens betydelse i konstutbildning och estetiska lärprocesser.

I ”Välkomna till matematikens kök” diskuterar Lars Mouwitz kroppens och sinnlighetens betydelse i matematiklärandet. Ytterst argumenterar han för en förståelse av matematik som ett bildningsämne. Matematikundervisning utgör också en utgångspunkt i Petra Lundberg Bouquelons bidrag, ”Att bli berörd till handling”. Precis som Mouwitz pläderar hon för en undervisning som kombinerar det abstrakta med det konkreta och sinnliga. På så sätt kan undervisningen bli angelägen för eleverna eller studenterna menar Lundberg Bouquelon. Hon fördjupar också det ovan skisserade resonemanget om det estetiska som någonting annat än estetik.

Därefter följer ett block med texter som på olika sätt kretsar kring dans och estetiska lärprocesser. Utifrån sin långa erfarenhet som dansare och pedagog redogör Paul Moerman i ”Dansa och lär” för hur dans som sensomotorisk aktivitet och dialogiskt kunskapsuttryck kan göra lärandet effektivt och lustfyllt. Med utgångspunkt i två konkreta exempel på estetiska lärprocesser – från ett seminarium och en forskningspresentation – visar Fia Fredricson Flodin hur improviserad dans kan leda till lärprocesser av det här slaget. Maria Nordlöv redogör för ett projekt som hon har arbetat med om att låta barn och ungdomar dansa FN:s

barnkonvention. Dansen och estetiska lärprocesser kan nå botten språket, mot en fördjupad förståelse av innehållet i till exempel konventionens artiklar om att alla barn är lika mycket värda, har rätt att känna sig trygga och vara med och bestämma. I "Danspedagogens yta" betonar Maria Pröckl det känslomässiga engagemanget i estetiska lärprocesser samtidigt som hon reflekterar över rörelsen och dess betydelse i lärandet.

Det följande blockets huvudfokus ligger på teater och drama. I "Modet att mötas genom vänskap och konst" utgår Bi Dahlborg från två exempel på hur teater kan ge upphov till estetiska lärprocesser. Det ena är hämtat från en föreställning vid ett barnfängelse i irakiska Kurdistan och det andra från ett lektionspass inom lärarutbildningen. I båda fallen ledde lärprocesserna till att de inblandade närmade sig varandra. Därefter framhåller Jeanette Roos att estetiska lärprocesser inom teater och drama huvudsakligen kan röra sig på tre olika nivåer: upplevelsen av drama, det egna konstnärliga utövandet samt åskådarens eller läsarens möte med verket. Agneta Josephson menar att vi som arbetar med högre utbildning i större utsträckning borde fundera över undervisningens och kunskapsprocessens former. Hon understryker att forumteater och forumspel öppnar för möjlighet att arbeta med kunskaper som utvecklar förmåga i mellanmänniskt handlande. Med en rad exempel visar hon hur det kan gå till i praktiken samtidigt som hon redogör för framväxten och utvecklingen av dessa två närbesläktade, emancipatoriskt inriktade teaterformer. Även Mia Malby undersöker teaterns pedagogiska och frigörande möjligheter, med stöd hos bland andra den franske teaterpedagogen och regissören Jacques Lecoq. Malby berättar om sitt arbete med att tillsammans med några gymnasieelever sätta upp pjäsen *Prayers for Bobby* och hur eleverna växte i denna gemensamma lärprocess. I "Who Made Me Kill The Fish?" tar Michael Forsman och Carina Reich avstamp i en performanceföreställning av konstnärduon Reich-Szyber, i vilken Reich ingår tillsammans med Bogdan Szyber. Med utgångspunkt i den föreställningen, och mer allmänt utifrån den konst-

närliga verksamhet som Reich-Szyber ägnat sig åt under tre decennier, reflekterar Forsman och Reich över kreativitet, *flow* och betydelsen av publik, irrationalitet och personligt engagemang.

I ”Äntligen gör vi något på riktigt!” skriver Britt-Marie Jansson Meyer om sitt arbete med ett EU-projekt kallat Legalpoli som bland annat gick ut på att låta barn och ungdomar göra interaktiva dataspel kring frågor om lagar och etik. Med teoretisk inspiration av Jacques Rancière analyserar Jonathan Rozenkrantz och Marta Mund två uppmärksammade filmer från det senaste decenniet, dramat *De andras liv* och den animerade dokumentären *Waltz with Bashir*. De båda författarna resonerar kring hur man kan arbeta med estetiska lärprocesser utifrån filmmediet och för en diskussion om utformningen av filmhandledning för lärare.

Utifrån det så kallade utvidgade textbegreppet lyfter Lena Ekenborn i sitt bidrag fram likheterna mellan film och skrift och visar hur man i ett ämne som rörlig bild kan låta eleverna arbeta med både deras egna och andras texter. Även Malin Lööw undersöker skrivandet som en estetisk lärprocess, med betoning på den reflekterande sidan i den kreativa skrivprocessen. Bidraget kan sägas vara en reflektion över reflektionen.

Slutligen följer två texter som behandlar estetiska lärprocesser i anslutning till musik och musikpedagogik. I ”Språkliga rum” skriver Anna-Carin Ahl om sina erfarenheter av att arbeta – med hennes egen formulering – som språklärare i musik, framför allt med barn i förskolan. I musikens språkliga rum, som är ett lekens och utforskandets rum, får barnen uppleva musik men också själva skapa och gestalta. Ett mer terapeutiskt perspektiv på estetiska lärprocesser lyfts avslutningsvis fram av Petra Werner. Hennes bidrag, ”Att befolka sina inre rum”, handlar om hur konst och framför allt musik kan användas inom specialpedagogik och psykiatri. Här framkommer verkligen musikens kraft. Liksom bildkonst, teater och litteratur kan musiken leda till omtumlande processer av både lärande och växande.