

2023: Vol 4, Nr 1

doi: 10.24834/jotl.4.1.892

## ATT VARA LÄRARE I GRÄNSLANDET MELLAN TEORI OCH GESTALTNING

### Om pedagogiska utmaningar, möjligheter och didaktisk finkänslighet

Kajsa Lindskog

K3 (Konst Kultur och Kommunikation), Malmö universitet [kajsa.lindskog@mau.se](mailto:kajsa.lindskog@mau.se)

Margareta Melin

K3 (Konst Kultur och Kommunikation), Malmö universitet [margareta.melin@mau.se](mailto:margareta.melin@mau.se)

### Sammanfattning

Syftet med denna reflektion är att fokusera på universitetslärarens roll samt att reflektera över hur denna kan arbeta med gestaltande pedagogik inom traditionellt teoretiskt ämne. Teoretiskt grundar vi oss på vikten av kritisk visuell metodologi (Rose 2022), reflexivt görande (Dewey 1916; Schön 1987), konstnärlig pedagogik (Bornemark 2018), akademiskt risktagande (Biesta 2014) och multimodal didaktisk design (Selander, Kress 2010). Vi har applicerat våra teorier på en teoretisk kurs Det föränderliga medielandskapet på ett kandidatprogramms första termin. Utifrån det reflekterar vi över vad som krävs av universitetslärare som vill arbeta med gestaltande metoder inom teoretiska ämnen samt vilka utmaningar de möter. Våra slutsatser är att mycket krävs av dessa universitetslärare. Den nödvändiga multikompetensen menar vi möts bäst genom att arbeta i lärarlag, där olika kompetenser och perspektiv representeras. Lärarlaget stöder också varandra i att våga utmana akademiska traditioner och att arbeta på nya sätt, för att utmana studenter. En tredje utmaning ligger i att våra studenter inte (nödvändigtvis) har en konstnärlig bakgrund och att vi därför pratar gestaltande kunskapande, och att det är svårt att bedöma på dessa premisser. Vi vet att det också tar tid att uppnå gestaltande kunskap och därför startar vi vår didaktiska design redan i programmets första kurs.

*Nyckelord:* didaktisk design, multimodalitet, visuell pedagogik, reflexiv praktiker, lära genom att göra, intellektus, ratio, virtuos

## Inledning

Att vara universitetslärare innebär oftast en stark ämnesgrund och ämneskompetens. Det är i ämnet vi har vår tillhörighet och (kanske) trygghet, och det är härifrån vi också tar avstamp i de pedagogiska metoder vi använder. Förhoppningsvis utvecklar vi dessa med tiden i någon mån, men vanligast är kanske att en stannar i det som upplevs bekvämt och invariant och som dessutom är beprövat och accepterat. Men vad händer om vi går utanför det gängse mönstret och testar nya pedagogiska former som inte är så vanliga inom vårt ämne? Vi har under en längre tid, på olika sätt, tillsammans och var för sig, undersökt vår egen praktik som lärare i såväl teoretiska som gestaltande moment och hur vi utvecklat vår individuella och vår gemensamma pedagogik och didaktik. Detta vill vi reflektera över ytterligare i denna text.

För att förstå var vi situerar oss (cf. Haraway, 1991) är det viktigt att veta något om våra bakgrunder. Kajsa Lindskog är utbildad fotograf samt har en master i Konstvetenskap. Efter flera år som fotograf och frilanskurator arbetar Lindskog sedan 17 år som universitetsadjunkt i visuella medier. Hon har stort intresse för kvinnors roll i bildhistorien, som hon beforskat (Lindskog, 2019). Margareta Melin har disputerat i journalistik och är lektor i Medie- och kommunikationsvetenskap (MKV), men är också textilare och har arbetat med både textilt hantverk och konst. De senaste decennierna har hon försökt använda dessa mångdubbla kompetenser inom akademien – alltid från ett feministiskt perspektiv.

Sedan 17 respektive 30 år är vi således universitetslärare och är därför djupt förtrogna med universitetslärlivets mysterier. Vi har också fog för att inse att det är mycket vi *inte* vet och har därför det senaste decenniet beforskat universitetspedagogik och -didaktik – gärna tillsammans. I den här artikeln kommer vi att reflektera över vårt gemensamma arbete med att utveckla gestaltande pedagogik i teoretiska ämnen.

## Syfte och frågeställningar

Det argument vi driver är att konstnärliga och gestaltande pedagogiska former är utmärkta för att få studenter att lära sig och förstå svåra teoretiska begrepp. För att klara av det, menar vi, krävs emellertid mycket av universitetslärarna. Syftet med den här reflexiva artikeln är att sätta fokus på universitetslärarens roll och kritiskt reflektera över hur denna kan arbeta inom teoretiska ämnen med mer konstnärligt pedagogiska förhållningssätt och gestaltande metoder. Vi ställer oss frågor som:

Vad krävs av pedagoger för att arbeta med gestaltande metoder i teoretiska ämnen?

Vilka utmaningar möts universitetslärare av som vill arbeta med gestaltande metoder i teoretiska ämnen?

## Teoretiska utgångspunkter

Våra reflektioner är baserade på ett antal teoretiska utgångspunkter, vilka vi har arbetat med, i och *genom* vår pedagogik. Vi utgår från vikten av kritisk visuell metodologi, reflexivt görande, konstnärligt kunskapande samt akademiskt risktagande.

## Kritisk visuell metodologi

Att arbeta med bilder för att förstå komplexa sammanhang är mycket givande. Bilder har ett uttryck och en form och kan givetvis vara framförallt “bild i sig”, men bilder ger också upphov till aktivitet och reflektion. Fors och Bäckström (2018) talar om hur vardagligt seende kan övas upp till forskningsmässiga observationer. Det finns också en skillnad mellan att *se* och att *titta*. Att *se* är passivt och att *titta* är selektivt och intentionellt, vilket kräver uppmärksamhet. Visuell kultur som forskningsobjekt handlar om de olika sätt som det visuella är en del av vardagligt liv och därmed något en behöver förhålla sig till. Vi lever i ett “okulärcentriskt samhälle”; förekomst av bilder och även användningen av bilder ses som centralt för att förstå samtiden. Det handlar emellertid inte bara om att studera bilder utan också om att producera bilder för att fördjupa kunskapen.

Även Rose (2023) betonar det visuella materialets plats och vikt i samhällsvetenskapen, inte enbart som ett studieobjekt utan också som en forskningsmetod. Rose lyfter fram de *sociala dimensionerna*, även om hon främst syftar till befintliga bilders tillblivelseprocesser och hur sådana aspekter bör uppmärksammas i studier av bilder. Bilder är inte neutrala objekt, utan något vi aktivt och kritiskt måste förhålla oss till. Bilder visualiserar sociala olikheter tex manligt/kvinnligt, etnicitet, samhällsklass, sexualitet. De blir också betraktade på olika sätt och att de producerar och reproducerar sociala olikheter på olika sätt. Tittandet på bilder är del av en social praktik som påverkar bildens betydelse och att bilder därmed påverkar ett agerande (cf Fors, Bäckström 2018; Rose 2023).

## Ett reflexivt och kreativt görande

Reflektion *genom* görande skapar djupare inläring och förståelse vilket diskuterats av flera pedagogiska tänkare, som vi har inspirerats av. Dewey (1916) menade att lärande genom att göra även banar väg för mer demokratiskt lärande, vilket vi tolkar som att lärande-genom-görande inte bara ökar och fördjupar lärande och förståelse utan också skapar handlingsberedskap för framtida yrkesliv. Det söker också Donald Schön (1987) åstadkomma genom lärande för den reflexive praktikern, som för oss är sinnebilderna av en etisk, kritiskt tänkande och görande (medie)arbetare, alltså det vi vill uppnå med vår undervisning.

Blooms välkända taxonomi av olika nivåer av abstraktion i lärandet har också varit en inspirationskälla. Bloom syftade till att särskilja olika lärandeprocesser och koppla dessa till olika psykologiska områden (kognitiva och affektiva). I den utvecklade taxonomin från 2001 läggs skapa (create) som den högsta nivån i lärandeprocessen efter minnas, förstå, tillämpa, analysera och värdera/bedöma (Nathir Darwazeh 2017). När vi skapar måste vi således använda alla de andra lärandenivåerna. För oss är det kreativa tätt sammankopplat med det reflexiva, alltså det som har med tillämpning, analys och värdering att göra. Det, menar vi, är nödvändigt att kombinera med görandet, skapandet, det kreativa. Också i Aristoteles kunskapsteori är de olika kunskapsformerna relaterade till varandra. Episteme, vetande, talets kunskap (senare den skrivna bokens). Techne, kunnande, var handens kunskap. Frónesis, hjärtats kunskap, etiskt kunnande, var den kunskap där en tog ansvar för sitt kunnande. Sofia, visdomen utvecklas genom att koppla samman alla kunskapsformer och hela kroppen (Gustafsson 2004).

Vi menar att genom att vara kreativ, genom att använda hela kroppen i lärandet så kommer det kreativa först och sist. Genom att visa, diskutera och skapa, vilket är centralt i all form av undervisning med bildmaterial, så kommer studenterna mycket längre i sitt lärande. För att verkligen kunna kritiskt tolka

och förstå bildernas mening och produktionsvillkor krävs, menar vi, att studenter också jobbar aktivt med att *skapa* bilder för att hitta in i detta intentionella förhållningssätt. Det handlar om att använda sig av intuition och praktiska erfarenheter som utmanar bildseendet. Vi menar att genom att skapa reflexivt och använda hela kroppen som kunskapare, så kommer ”visdom” så småningom att uppnås.

## Kunskapsprocesser i konstnärligt arbete

Bornemark (2018) diskuterar den kunskapsprocess som äger rum i konstnärligt arbete. Konstnärligt undersökande handlar inte om en känsla utan om just kunskap. Vi vill poängtera att vi inte uppfattar ”känsla” som något mindre värt eller perifert, utan som centralt för lärande. Många lärarkollegor ber studenterna “att lägga undan känslorna”, då dessa uppfattas som något subjektivt och därmed godtyckligt och istället vara sakliga och kritiskt granskande. Vi söker däremot att uppmuntra våra studenter till att använda sina känslor och erfarenheter i kunskapandet, och samtidigt ha ett kritiskt granskande perspektiv. För oss handlar det om att erhålla djupare kunskaper, som kommer genom praktisk erfarenhet. I en sådan kunskapsprocess är känslan central för att förstå ett material eller en process och är därför en viktig väg mot kunskap. Bornemark skriver också om hur denna process är en växelverkan mellan görandet och ”genomgåendet”, alltså inte bara en materialisering av en idé, utan att görandet/handlingen ger konsekvenser. Det är växelverkan i sig som är viktig, att inte fastna i vare sig materialet eller i reflektionen. Hela processen kan/bör innefatta sinnliga moment, vilka sätter sig i kroppen och som i sin tur ger en ökad, mer sammansatt kunskapsproduktion. Vi menar att ”genomgåendet” kanske kan ses som en slags kroppslig och mental transformation.

Här är det viktigt att skilja gestaltning och konstnärligt skapande åt, då vi menar att det i *konstnärliga* processer (som görs av konstnärer) finns ett större kunnande, en erfarenhet av uttryck, materialkunskap men också av en tydlig intention och avsikt. Därför använder vi begreppet *gestaltning* när vi för in kreativa skapande lärandeprocesser i våra humaniora-samhällsvetenskapliga utbildningar.

Bornemark skriver också intressant om olika kunskapsformer inom akademien. *Ratio* är det som är redan känt, det stabila och det exakta, alltså kunskap som en etablerad sanning. Denna kunskapsform har genomsyrat akademien i över trehundra år. Motsatsen är intellektuskunskap, som är öppen, obestämd och oprecis. Bornemark menar att vi behöver mer intellektuskunskapande på universiteten. Vi bör öppna upp för det obestämda, det som-vi-ännu-inte-vet. Kanske kan ratiokunskap ses som kritiskt tänkande och görande (jmf Brookfield 2012), det kanske mest eftersträvarvärda inom universitet och högskolor. Intellektuskunskap kan då, menar vi, ses som kreativt tänkande och görande (jmf Forsler 2020). Det senare är också relaterat till akademiskt risktagande.

## Akademiskt risktagande

Vi har inspirerats av Biestas: *The Beautiful Risk of Education* (2014). Mycket av det Bornemark skriver kan jämföras med Biestas teorier. Istället för intellektus talar Biesta om *svag* pedagogik som betonar långsamhet, svårigheter och frustration och om att denna är att föredra framför en stark, säker, förutsägbar, riskfri pedagogik med tydliga riktlinjer. Inom högskolevärlden behöver vi, menar Biesta, gå ifrån det linjära och mätbara, som exempelvis *constructive alignment* (cf. Biggs, Tang 2007) mellan lärandemål, kursinnehåll och examination. Biesta argumenterar för en svag pedagogik, men då krävs en stabil grund. Det här kan låta som en motsättning, men för att kunna gå utanför boxen så krävs en tydlig box att förhålla sig till. Lösningen för Biesta är en *virtuos*, en skicklig, kompetent lärare, som skapar

tydlighet och tillit genom sin kompetens och kunskap och öppnar därigenom upp för studenter att våga ta klivet mot det frustrerande okända. Hur blir man en sådan virtuos undrar vi?

Ett svar på det har kanske Selander och Kress (2010), som diskuterar att universitetslärare bör vara som designers, vilka aktivt designar för och i lärandet. Alla lärare väljer givetvis ut de bästa böckerna, gör kursguider, bra powerpoints, planerar seminarier, skriver examinationskriterer och examinerar studenterna. Det gör vi för att vi vill förändra studenternas tänkande. Det är vårt jobb. Vi får emellertid inte glömma att i designprocessen ligger makt över studenternas kunskapande och tankar. Det den gode designern (universitetsläraren) bör göra är att utgå från målgruppen (studenterna) och tillåta dem vara med i designprocessen (lärandeprocessen). För att knyta an till våra tidigare diskussioner om att lära med hela kroppen, så menar också Selander och Kress att för att skapa både djup och bred kunskap så bör kunskapsprocessen vara multimodal.

### **Att arbeta med gestaltande pedagogiska metoder**

Att reflektera kräver att reflektera över *någonting*. I den här artikeln reflekterar vi över våra erfarenhet av att tillsammans undervisa MKV i nästan två decennier. Vår undervisning består av växelvis föreläsningar, övningar med papper, penna, kamera eller med kroppen. Vi använder oss av klassiska föreläsningar, seminarier, övningar och diskussioner i såväl stora som små grupper, men väver även in det icke-så-traditionella. Vi undervisar var för sig men också gärna tillsammans. Genom våra föreläsningar sätter vi en bas för var vi står enskilt och vilka utgångspunkter och kunskap vi har. I något fall har vi kortare föreläsningar där vi avlöser varandra och kommenterar varandras inpass. Dessa kan varvas med workshops där studenterna får arbeta visuellt enskilt och i grupp och sedan redovisa gemensamt.

Viktigt för oss är att få studenter att *se* vad de själva är medskapare i och att bli aktiva betraktare av sin egen praktik och det spel/mönster av representationer de deltar i. Här är våra kunskaper och erfarenheter som lärare viktiga för att leda studenterna i ett processbaserat lärande där läsande av texter, läsande av bilder och praktiskt arbete med att göra bild vävs samman. Vi exempelgör detta genom att beskriva och reflektera över en kurs vi arbetar med tillsammans.

### **Att börja från början**

Tillsammans med professor Ulrika Sjöberg har vi under nästan ett decennium arbetat med den första kursen på MKV-programmet på Malmö universitet (cf Bjernhager, Sjöberg 2022). Kursen kan sägas vara en praktisk tillämpning av de lärandeteorier vi lutar oss mot. Normalt brukar nya programstudenter mötas av ett antal "introduktionsövningar". Det gör vi också genom olika lära-känna-varandra-och-universitetet-moment, som säkerligen liknar dem på andra lärosäten. Vi vill emellertid ta detta lite längre. Vi vill:

börja där studenterna är  
få dem att tänka och göra kritiskt och kreativt  
få dem att använda hela kroppen för lärande  
ge en introduktion till de pedagogiska metoder de kommer att möta under programmet.

Det är inget särskilt revolutionärt i de tankarna, men *hur* vi gör det är nog lite speciellt. En av de frågor vi har ställt oss är hur teoretiska begrepp lärs? Utifrån vår teoretiska grund menar vi att det sker bäst:

med handen  
med kroppen  
med hjärtat  
med känslan  
med tanken.

Den första kursen består givetvis av flera moment, men vi har valt huvudmomentet som exempel att kritiskt reflektera över. Observera att vi *inte* ser detta som “excellent exempel” utan som ett avstamp för vår reflektion.

Då kursen *Det föränderliga medielandskapet* utvecklades var studenternas vardag och visuella bilder självklara element som grund för kursens upplägg, undervisnings- och examinationsformer. Alla studenter kan förhålla sig till selfies och till sociala medier.

Kursen *Det föränderliga medielandskapet*s lärandemål är att studenten efter avslutad kurs ska:

visa kunskap och förståelse om det samtida medielandskapets former och innehåll i en samhällsteoretisk kontext.

visa förmåga att söka och samla relevant information och därefter diskutera den utifrån medie- och kommunikationsteoretiska förhållningssätt.

visa förmåga att planera, genomföra och utvärdera ett mindre praktiskt gestaltande projekt med fokus på digitala medier.

visa förmåga att inom medie- och kommunikationsvetenskap göra kritiska bedömningar och reflektioner med hänsyn till relevanta vetenskapliga och samhälleliga aspekter.

Figur 1. Lärandemål för kursen *Det föränderliga medielandskapet*

Målet är att studenterna ska öva upp sin förmåga att betrakta kritiskt, att våga gå utanför den traditionella akademiska boxen, skapa och tänka nytt. Detta gör vi i kursen genom att arbeta med gestaltning som en genomgående röd tråd. Vi introducerar visuella didaktiska metoder och en experimentell prövande metodik.

### *Kunskapa genom att gestalta bildanalys*

Redan terminens andra dag introduceras studenterna till examinationsuppgiften. Vi utgår från studenternas vardag: deras egna selfies på sociala medier. Genom kursen arbetar de i basgrupper på 5-6 studenter med ett praktiskt-teoretiskt gestaltande projekt, till vilket samtliga föreläsningar, seminarier, skrivövningar, workshops och basgruppsövningar knyts. Huvudsyftet med det gestaltande projektet är att studenterna ska få ökad kunskap om mediasamhällets förändringar med fokus på dess visuella uttryck. Vi riktar studenternas blickar mot skillnader och likheter mellan mäns och kvinnors socialamediebilder. Varje student väljer ut fem personbilder och tillsammans i gruppen blir det 30-35 bilder, som sedan ska analyseras utifrån de begrepp och teorier som tas upp under kursen. Resultatet ska

därefter gestaltas i någon visuell form. Studenterna får handledning både i idé- och genomförandestadiet. Samtidigt ska varje student också arbeta med en individuell hemtenta, som tar utgångspunkt i gestaltningen och fördjupar den teoretiskt.

Genom föreläsningar och handledningar poängterar vi att den viktigaste frågan inte är hur bilder ser ut utan vad de kan göra. En selfie är inte bara en selfie. När vi träffar studentgrupperna frågar vi: Hur läser ni bilderna? Ser ni samma saker? Kajsa ställer frågor som, ser ni mönster? Nyanser? Strukturer? Var börjar och slutar bilden? Vad betyder färgerna och orden? Vilka bilder finns inte? Margareta ställer frågor som: Var ser ni aspekter av intersektionalitet? Hur yttrar sig maktperspektiv? Gemensamt ställer vi frågor om: kroppar, manligt, kvinnligt, genus. Kanske är våra frågor varianter av samma sak, men vi ställer dem lite annorlunda och flätar in i varandra.

I slutet av kursen presenteras gestaltningarna på ett examinationsseminarium, för vilket ett av bedömningskriterierna är förmågan att skapa en diskussion i klassen. I redovisningarna sker alltså viktiga diskussioner grupperna emellan. Studenterna testar olika sätt att gestalta och tar ibland hela rummet och sina kamrater till hjälp i kunskapandet genom att också vara fysiskt aktiva. Här är exempel från en grups presentation 2022:



Figur 2. Det könsstereotypiska klassfoto (studenternas bild) Figur 3. Motbild av det könsstereotypiska klassfoto (studenternas bild)



Figur 4. Klasskamrater som agerar i en iscensatt klassfototsituation. (Foto: Kajsa Lindskog)

I bildexemplen ovan visas hur en grupp studenter analyserat skolklassfotografier. De har skapat en egen version av "det stereotypiska klassfotot" och därefter gjort en motbild där de vänder på könsperspektiven. I den tredje bilden visas hur studenterna presenterade sitt arbete genom att också i klassrummet engagera resten av klassen i en fotograferingssituation. Här blir det förkroppsligade och visuella samspelet tydligt.

## Reflektion: Det krävs mycket av oss universitetslärare

Utifrån våra teoretiska perspektiv förstår vi att vi som universitetslärare inte bara ska skapa goda lärandeförutsättningar för våra studenter utifrån kursplan och resurser. Att välja en didaktisk design som utmanar gängse föreställningar om hur undervisning ska bedrivas på en teoretisk utbildning, som MKV, är krävande. Vi ställs inför flera utmaningar.

### Behöver universitetslärare multikompetens?

Vår uppgift är att skapa förutsättningar för en öppen, svag, multimodal pedagogik där studenterna lär genom att göra (Dewey 1916; Selander, Kress 2010; Biesta 2014; Bornemark 2018). Det försöker vi ta fasta på i den mesta av vår pedagogik och didaktiska design, men det är inte lätt. Vi ska dessutom vara "virtuoser", lärare med stort L, som kan ge studenterna en tydlig ram, säkerhet och som kan skapa gynnsamma lärprocesser (Biesta 2014). På en kurs som *Det föränderliga medielandskapet* krävs teoretiska kunskaper i MKV som forskningsfält och de viktigaste begreppen och teorierna därinom. Det krävs emellertid också kunskap i konstvetenskap, akademiskt skrivande, teckning, fotografi och visuella forskningsmetoder. För att skapa en bra lärprocess för studenterna behövs också pedagogisk och didaktisk kunskap. Det kräver mycket av oss.

Betyder detta att universitetsläraren inte bara ska vara en duktig forskare, utan också en konstnär eller designer? Ska konstnärer på universitet/högskolor också vara forskare? Inte nödvändigtvis, menar vi. Det finns för få personer som skulle passa in i den jobbeskrivningen. Däremot krävs det, menar vi, en grundad förståelse för konstnärliga, prövande processer samt att förstå att det konstnärliga förhållningssättet faktiskt skiljer sig från det i den traditionella akademien, samt att det för det mesta inte leder fram till säkra svar, utan snarare fler frågor.

Vår lösning är att arbeta i team av engagerade, kunniga lärare med en bredd av kompetenser. I denna kurs har vi bred MKV-ämneskunskap och vetenskapliga perspektiv samt olika "gestaltande" kunskaper. Dessutom har vi alla ett starkt engagemang i olika frågor som ger studenterna stabilitet i utbildningen. Alla brinner vi för att se och lyssna till våra studenter.

Det riktigt spännande med att arbeta tillsammans är att vi lär oss, inte bara av studenterna, utan av varandra. Vi undervisar gärna tillsammans, alltså på samma föreläsning, workshop eller seminarium. Det kostar, men det smakar också. Vi menar att *flera* pedagoger, som har något olika utgångspunkter ger olika röster och olika perspektiv. Det innebär att studenterna lär sig att kritiskt givande och tagande inte är så farligt som ordet "kritik" ofta konnoterar. Studenterna lär redan inledningsvis att det finns olika aspekter på och sätt att beforska det ämne de valt. Vi har hört frågande kommentarer från kollegor huruvida vårt sätt inte gör studenterna förvirrade. Det kanske är så, men genom att vi kontinuerligt förklarar pedagogiken och den didaktiska designen i kursen skapar vi ett ramverk för studenterna.



Troligen skapar vi därigenom viss trygghet och klarhet, samt att studenterna får det förtroende för oss som Biesta nämner som så viktig. Vi tror att vi *tillsammans* blir Virtuosen, som skapar möjligheter för studenters kreativa och kritiska lärandeprocesser.

## Det krävs mod

Inledningsvis tog vi upp modet att våga “gå utanför boxen”. För att göra detta krävs en lyhörd öppenhet i klassrummet och att vi utmanar oss själva som lärare. Vi kan inte luta oss mot studenternas kunskande i fråga om didaktiska förkunskaper. Vi måste faktiskt pröva oss fram, tillsammans. Och för det krävs mod. Det krävs också mod för en universitetslärare i en ämneskontext som vår att våga utgå från svag inellektuskunskapande pedagogik, det inte-så-kända. Utifrån den tradition som finns inom MKV i Sverige har det stuckit ut att arbeta med konstnärlig pedagogik. Vårt sätt att arbeta har därför setts med både misstro och positivt intresse (Melin, 2015). Det har således krävt mod att aktivt arbeta för en multimodal didaktisk design inom vårt ämne:

att bryta akademiska vanor,  
att bjuda på sig själv,  
att hämta in ny kunskap,  
att våga arbeta på nya sätt,  
att utmana studenter.

Att själv som lärare göra detta skulle kräva en extraordinär person, men vi gör det tillsammans. Dessutom arbetar vi i en uppmuntrande kontext. Redan från starten 1998 ville vår arbetsplats K3 (Institutionen för konst, kultur och kommunikation) på Malmö universitet något annat med samtliga utbildningar. De skulle vara mötesplatser mellan konst och teknik, mellan teori och gestaltning – för både studenter och lärare. Vi två har alltså befunnit oss i en kontext där pedagogiskt experimenterande och aktiv multimodal didaktisk design har uppmuntrats.

## Hur värderar vi gestaltande kunskande?

En av de frågor vi burit med oss, utifrån ovannämnda K3-kontext, är hur vi kan skapa möten mellan de två praktikerna traditionellt teoretisk/akademisk och gestaltning/konstnärlig i vår undervisning. Det har inneburit ett långt arbete över två och ett halvt decennium att utforma pedagogik och didaktik för MKV-programmet, som har involverat hela lärarlaget (i olika generationer) med stöd hos institutionsledningen (Lindstedt & Reimer 1999). En viktig fråga som vi försöker lösa är att våra studenter antas med grundläggande behörighet, vilket innebär att våra studenter inte har en förgivettagen konstnärlig grund att stå på när de börjar vår utbildning. Det här skapar utmaningar för oss, men utmaningar värda att pröva.

En utmaning är att denna multimodala lärandeprocess och examination på programmets första kurs, är baserat på gestaltande och kreativ förmåga, samtidigt som vi ännu inte givit studenterna undervisning i gestaltande metoder, tex fotografi, grafisk design, filmande, kreativt skrivande (vilket dock ges senare i programmet). Vi behöver därför förlita oss på studenternas tidigare kunskaper. De flesta år i de flesta grupper fungerar detta mycket bra och de gestaltningar som presenteras kommunicerar tydligt studenternas avsikter.

En annan utmaning är själva bedömningen av studenternas arbeten. Hur bör vi hantera studenternas förväntan/krav på att få bedömning av deras gestaltande arbeten? Vi kan inte bedöma deras arbeten på konstnärliga grunder, utan endast *att* de gjort en gestaltning samt gestaltningens budskap. Samtidigt krävs en transparens för att vi, måste vi erkänna, ändå i någon mån bedömer *kvaliteten* på deras arbeten. Våra bedömningsmatriser (som vi inte går in i här) står därför i motsättning till kritiken mot evidensparadigmen som Bornemark (2018) och Biesta (2014) talar om. Vi försöker skapa ett ramverk för att visa studenterna hur vi tänker och vad vi förväntar oss av dem och deras gestaltningar.

Gestaltning kräver mycket av studenterna – och därför också av oss lärare. För att kunna arbeta med gestaltande metoder krävs att studenterna (och vi själva) vågar släppa taget om det förgivettagna. Många av våra studenter kommer direkt från gymnasiet och är vana vid att följa instruktioner och göra vad läraren ber om. När läraren emellertid ber om något som inte är definierat blir det svårt att få studenterna att våga. Dessutom har vår erfarenhet visat oss att det är studenter från icke-studievana miljöer som har svårast att ta till sig det nya – de klamrar sig fast vid det utbildningskapital de anskaffat och vågar inte lika mycket (Melin 2012). De föredrar det-redan-kända istället för den svaga, frustrerande pedagogiken, som öppnar upp mot vad de-ännu-inte-vet.

Biestas *Virtuos* är viktig att tänka på i dessa situationer. Det vi gör för att öppna upp för dessa lärandeprocesser är att *se* studenterna där de är – och att bjuda på oss själva. Studenter säger ofta efter våra första övningar att de är förvånade över hur öppna vi är med att bjuda på oss själva och att de inte förväntat sig detta, eller stött på tidigare. Deras förutfattade bild av hur en universitetslärare är prövas och omprövas. På ett positivt sätt.

## Konklusioner

För att sammanfatta de teoretiker vi lutar oss mot, så bör vi universitetslärare utbilda demokratiska (Dewey 1916) reflexiva praktiker (Schön 1987). För att göra det bör vi aktivt skapa en aktiv multimodal didaktisk design i utbildningen (Selander, Kress 2010), där vi utgår från studenters förståelser och erfarenheter. De ska lära genom att *göra* medier (cf. Dewey, 1916). Denna utbildning, bör enligt Biesta (2014) vara öppen, svag och frustrerande, och inte strikt följa den den metriska linjära Bolognaprocessen. Bornemark (2018) menar att högskolevärlden behöver balansera den traditionella ratiokunskapen med mer fri intellektuskunskap (det-vi-inte-vet). För det förordar hon, bland annat, konstnärliga pedagogiska processer. Och, i konstnärliga processer finns ett inbyggt risktagande.

Vår slutsats av att utgå från dessa perspektiv i planerandet och genomförandet av vår undervisning, här exemplifierad genom ett moment från vår MKV-kurs *Det föränderliga medielandskapet*, är att det krävs en lärare som har stor och bred ämneskunskap samt kunskap i pedagogik och didaktik. Det kräver mycket av oss och vi ställs inför flera utmaningar.

För att möta kraven på multikompetens som ställs på universitetsläraren förordar vi att vi arbetar i aktiva, dynamiska lärarlag som tar samarbete på allvar. Därigenom får studenterna lärare med olika kompetenser, kunskap och perspektiv. Vi lärare får kollegialt stöd i vår strävan att göra annorlunda pedagogik och didaktik – *tillsammans* blir vi *virtuoser*. Vi lär oss och har roligt tillsammans.

Det krävs också mod att våga gå utanför den “traditionella akademiska boxen”. För att kunna arbeta med gestaltande metoder krävs att vi och studenterna vågar släppa taget om det-vi-redan-vet och gå mot

det-ännu-inte-kända. Igen, menar vi, att arbete i lärarlag underlättar detta. *Tillsammans* stödjer vi varandra att våga, och att se och möta våra studenter där de är.

En tredje utmaning vi diskuterat är att vi MKV-lärare visserligen arbetar med konstnärliga pedagogiska processer och låter våra studenter på deras allra första programkurs i MKV både analysera visuellt material (deras egna selfies) och sedan omvandla resultatet av analysen till något annat visuellt material. MKV-studenterna har emellertid ingen garanterad konstnärlig bakgrund. Det gör bedömningen av deras visuella presentationer en grannlaga uppgift, vilket vi är noggranna med att kommunicera. Det viktiga är att studenterna lyckas kommunicera, inte att deras presentationer är perfekta.

Vi hoppas ändå att vi genom den första kursen sått frön till förståelse för och kunskap i visuella metoder. Det är kanske ett önsketänkande på den här grundläggande nivån. Liksom de flesta konstnärer har erfart, är kunskaper som erhålls via praktiskt görande ofta tidskrävande och komplexa. Därför är det bra att börja från allra första början. *Tillsammans*.

## Referenser

- Biesta, Geert (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Bjernihager, L & U Sjöberg (2022). Medierande verktyg som stöttning av studenters skrivande i högre utbildning, *JoTL – Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol 3 Nr 1 (2022). DOI: <https://doi.org/10.24834/jotl.3.1.745>
- Biggs J & C Tang (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Third Edition. Maidenhead: Open University Press.
- Bornemark, J (2018) *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Brookfield, SD (2012). *Teaching for Critical Thinking. Tools and Techniques to Help Students Question their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, New York: Macmillan.
- Fors & Bäckström (2015) *Visuella metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Forsler, I (2020) *Enabling Media. Infrastructures, Imaginaries and Cultural Techniques in Swedish and Estonian Visual Arts Education*. Södertörn: Södertörn Doctoral Dissertations.
- Gustafsson, B (2004). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlstrand & Widström.
- Haroway, D (1991). In the beginning was the word: The Genesis of Biological Theory, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 6(3) 469-481.
- Lindskog, Kajsa (2019). *The camera – a tool for emancipation. A study of pioneering female photographers 1830-1850*. Paper for Division 3 – Media and Communication History at Communication, Creativity and Imagination: Challenging the Field, Nordmedia 2019-conference in Malmö, 21st-23rd August 2019.
- Lindstedt, Inger och Bo Reimer (1999). 'Medier och Den tredje kulturen. Nya kontexter för medie- och kommunikationsvetenskap', *NordicomInformation*, 4/1999, pp. 101-104.
- Melin, M & E Johansson (2012). *Inkluderande möten i högskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Melin M. (2015). 'Academic Knowing in/through double perspectives'. *Visual Frictions. Journal of Aesthetics and Culture*. Vol 7/2015. p 1-13.
- Nathir Darwazeh, A. (2017). A New Revision of the [Revised] Bloom's Taxonomy. *Distance Learning*, 14(3), 13–28.
- Rose, Gillian. 2023. *Visual Methodologies : An Introduction to Researching with Visual Materials*. 5th edition. Sage.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.