3 Att *göra* kunskap – teoretiskt lärande genom gestaltande medieproduktion

KAJSA LINDSKOG & MARGARETA MELIN

Medielandskapet är i ständig förändring och vi universitetslärare navigerar i det på olika sätt. Vi ställs inför nya utmaningar och möjligheter, exempelvis teknologiska, ekonomiska och politiska, vilka leder till ändrade produktionsvillkor och ändrad medieanvändning (Nygren, 2015; Nygren, Wadbring, 2013; Wadbring 2016). Vi argumenterar därför för att medie- och kommunikationsutbildning behöver omvärderas, utvecklas och designas utifrån det nya och oväntade. Som universitetslärare har vi arbetat tillsammans i snart två decennier och under dessa utvecklat våra kurser för att möta detta nya. Vi har under åren testat flera olika didaktiska designmodeller i olika kurser och framför allt har vi arbetat med att integrera medieproduktion och gestaltning i teoretiska kurser och program. En av kurserna vi har arbetat med är Mediehistoria, som traditionellt är en teoretisk kurs med många föreläsningar och litteraturläsning – och som traditionellt ansetts lite "tråkig" av studenter. Vi stod således inför flera problem, dels att skapa bra lärandeprocesser, och dels att skapa en kurs som studenterna finner intressant och därför gör dem mer motiverade att studera.

Målet med vår undervisnings- och forskningspraktik är att vi vill skapa etiska, kreativa, kritiska medieproducenter och samhällsmedborgare. En av våra viktigaste ingångar är att vi, liksom Dewey (1916), menar att studenter inte bara ska lära sig ett ämne, utan ska lära för att leva. Vi ansluter till den danska mediedidaktiska traditionen och menar att mediestudenter bör arbeta med multimodala lärandeformer som ger dem möjlighet att lära *i* och *genom*, och inte bara *om* medier (jmf Toke-Gissel 2016).

Syftet med kapitlet är att visa att gestaltande metoder kan användas i teoretiskt lärande för att fördjupa och bredda lärandet, och framför allt att, utifrån lärandeteorier, kritiskt diskutera vår didaktiska design. Vi frågar:

- På vilket sätt kan gestaltning och medieproduktion bredda och fördjupa teoretiskt lärande?
- Vad anser studenter om hur gestaltning/medieproduktion kan bidra till deras lärande?

Med *gestaltning* menar vi att studenterna gestaltar en idé eller ett resultat, det vill säga gör någon form av medieproduktion, till exempel en kortfilm, ett radioinslag, en grafiskt formgiven artikel, ett performance, eller liknande.

Med *teoretiskt lärande* menar vi att studenter i huvudsak lär sig om teorier och teoretiska begrepp, samt att applicera dessa på till exempel mediestruktur, medieekonomi och mediehistoria.

En *viktig kontext* är att vi arbetar på K3 (Konst, kultur och kommunikation) på Malmö universitet. K3 hämtade sin inspiration från 1920-talets Bauhausskola och startades 1998 som en mötesplats för olika discipliner, för konst och teknik, samt för teori och gestaltning. Vårt pedagogiska perspektiv och arbetssätt är starkt påverkade av K3:s tradition, där vi söker överbrygga akademiska gränser. Vi arbetar med bredd för att skapa djup. Vi approprierar begrepp och metoder från olika akademiska traditioner (Ehn 1998). Det betyder att en del begrepp vi använder blir lite grunda i förhållande till ursprungsbetydelsen, men får sitt djup genom interaktionen med andra begrepp (jmf. Lindstedt & 1999).

Kort om kursen

Kursen *Mediehistoria* ligger på fjärde terminen på kandidatprogrammet Medie- och kommunikationsvetenskap: medieaktivism, strategi och entreprenörskap[1] (MKV) på Malmö universitet. I tio år låg kursen på programmets andra termin, men senarelades i programmet för att kursens komplexitet kräver faktiska kunskaper i medieteori och medieproduktion.

Mediehistoria är i grund och botten ett teoretiskt ämne, som ur ett historiskt perspektiv ger insikt om medielandskapets ständigt pågående förändringar. Utgångspunkten i vår kurs är att historien behövs för att förstå medierna, men också att medierna är nödvändiga för att förstå historien. Vi präglas i våra dagliga liv i allt större utsträckning av medier och deras utbud, såväl i vår privata,

[1] Kursen har från hösten 2024 bytt namn till *Medie- och kommunikationsvetenskap: kritik, handling och gestaltning*, men kursen Mediehistoria ligger kvar på fjärde terminen med samma kursplan.

medborgerliga som professionella sfär. Därför är förmågan att anlägga kritiska perspektiv på mediernas logiker och medieaktörernas strategier viktig. Dessa perspektiv berikas av kunskaper om mediernas historiska utveckling.

Kursen introducerar mediernas historiska utveckling, men är i huvudsak, av tidsutrymmesskäl, begränsad till västvärlden. Den belyser sociala, tekniska, kulturella och politiska aspekter av såväl traditionella massmedier som nya digitala medier. Det är ett stort och brett område som studenterna dessutom ska studera på djupet. Kursen utgår därför från specifika teoretiska begrepp snarare än kronologi eller medieformer. Länken mellan medieteknologisk utveckling och medieforskningens framsteg presenteras med hjälp av två grundläggande men diametrala synsätt: *teknologisk determinism* (Williams, 2001) och *teknologisk socialisering* (Lievrouw, 2006).

Dessutom introduceras begreppet *kulturell form* (Williams, 2001) och vi placerar därmed mediernas historiska utveckling i en bredare kulturell och social kontext. Centrala diskussioner i kursen relateras genomgående till såväl genus- som offentlighetsteoretiska resonemang och vi lyfter dessutom fram könslogik (Djerf-Pierre 2003;

Lärandemål för kursen Medie-historia
Efter avslutad kurs ska studenten kunna:

- Redogöra för och reflektera över mediernas historiska utveckling i västvärlden i förhållande till sociala, tekniska, kulturella och politiska aspekter.
- Diskutera mediehistorisk utveckling utifrån kurslitteraturens teoretiska perspektiv och begrepp, och i synnerhet hur mediehistorien påverkas av könslogik utifrån genusanalytiska aspekter.
- Värdera och diskutera ett handlingsinriktat perspektiv på medier, som medieaktivism och entreprenörskap, utifrån historisk utveckling och i relation till dagens medielandskap.
- Använda gestaltande metoder som analysverktyg på fördjupad nivå samt att muntligt kunna redovisa och presentera med hjälp av gestaltningar resultatet av denna analys.

hooks 2014) som ett viktigt analytiskt begrepp på mediernas historiska utveckling.

Kursen har två examinationer, vilka båda redovisas muntligt. I den huvudsakliga examinationen arbetar studenterna från dag ett i projektgrupper och utgår från en vald historisk medieperson. Under kursens lopp – i föreläsningar och seminarier – visas att mediehistorien är full av kvinnor och män som gjort betydande insatser för vårt sätt att se på historien och som också påverkat sin samtid och framtid. Genom att fokusera på en mediehistorisk person ska studenterna gemensamt i projektgrupper undersöka denna person, dess medium, den kulturella och sociala kontexten, samt givetvis medieteknologi – allt utifrån ett genusperspektiv. Genom att fokusera på en medieperson och dess kontext utvecklas en kunskap om och förståelse för en viss tids mediehistoria. Studenterna ska också utgå från mediepersonens egen *medieproduktion*, det vill säga från dennes texter, ljud, filmer, fotografiska bilder, med mera i sina egna gestaltningar av resultatet av sin beforskning. Genom att gå in i exempelvis Wendela Hebbes texter genom eget skrivande, eller i Lee Millers fotografier genom eget fotograferande skapas en djupare förståelse för dessas verk och deras mediehistoriska kontext. Den gestaltning studenterna skapar kan bestå av alla möjliga material och medier (dock inget akademiskt paper). Studenterna presenterar sina gestaltningar av deras analys av mediepersonen vid ett seminarium. Även det vill vi problematisera och studenterna uppmanas att tänka utanför boxen för vad en presentation kan vara och utgå både från mediepersonen och från deras gestaltning i val av presentationsform. Handledning för detta ges vid minst två tillfällen.

Kursen Mediehistorias examinationer enligt kursplanen

- En muntlig tentamen motsvarande 5 hp, vilken examinerar lärandemålen 1 och 2. Denna bedöms U/G/VG.
- En muntlig presentation i grupp med gestaltning som presentationsform motsvarande 2,5 hp, vilken examinerar lärandemålen 3 och 4. Denna bedöms U/G.

Den andra examinationen är en muntlig tentamen. Studenterna bedöms individuellt, men tentan görs i projektgrupperna för att ge studenterna mer trygghet. Vid två tillfällen, en för varje examinator, besvarar studenterna en fråga gemensamt i projektgruppen, som handlar om deras medieperson och dennes

kontext ur olika teoretiska perspektiv, samt en till tre individuella frågor baserade på ett frågebatteri på cirka 50 frågor de fått tidigare och kunnat diskutera med varandra. Anledningen till att vi valt att göra en muntlig tentamen är att möjliggöra individuell bedömning samt att fördjupa teoretiska diskussioner. Därmed bidrar den till en rättssäker examination, och i dessa AI-tider, till att få syn på studenternas kunskaper. I detta kapitel kommer vi inte att fortsättningsvis diskutera denna examination, utan fokusera på medieproduktionen.

Analysmaterial

Metodologiskt baseras kapitlet på en serie metoder, en sorts metodmosaik, för att förbättra validiteten av vår studie (jmf Sjöberg, 2010). Det är främst baserat på våra egna erfarenheter och kursdokumentation, men också på studenters röster genom nedslag i några av de kursvärderingar vi gjort under de 15 år då vi utvecklat kursen. Vårt empiriska material består av:

- Dokumentation av våra erfarenheter
- Kursdokument
- Studentutvärderingar – enkäter
- Studentutvärderingar – muntlig utvärdering
- Examinationsuppgifter

Materialet har vi analyserat och diskuterat tematiskt. När det gäller dokumentationen av våra erfarenheter så innebär det att vi självreflexivt har återblickat och dekonstruerat våra egna lärande- och kunskapsprocesser i vad som liknar autoetnografisk metod (jmf McIlveen, 2008; Ellis & Young, 2013). Vi har alltså inte kontinuerligt skrivit dagböcker, utan kritiskt tänkt tillbaka och diskuterat, då vi haft Bourdieus (2003) ord *dagboksdiarre* i åtanke, vilket innebär att en forskare enbart vänder sig inåt och inte har förmåga att se upp och bort från sina egna anteckningar, utan ser dem som generella.

Sammantaget menar vi att vi har ett gediget material som ger oss svar på våra forskningsfrågor. Vår studie kan ses som en fallstudie och kan inte generaliseras utanför vårt fall. Vi menar emellertid, liksom Kvale och Brinkman (2012), att studien tillsammans med tidigare forskning kan ge teoretiska slutsatser, det vill säga teoretiskt generalisera studiens resultat.

Teori

Analysen av vår didaktiska design på kursen Mediehistoria är baserad på några teoretiska utgångspunkter, vilka har arbetats med under och genom vår pedagogik. Vi kommer kort redovisa dem här.

Didaktisk design

Begreppet Didaktisk design är redan omnämnt, men behöver definieras. Vi utgår från Selander och Kress (2010), som i sin bok *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*, diskuterar vikten av att universitetslärare bör se sig som designers, som aktivt och medvetet designar kurser för lärande. Självklart arbetar vi alla lärare med att välja kurslitteratur, skapa föreläsningar, göra powerpoints, planera seminarier och examinationer, etc. Deras poäng är emellertid att den gode designern (här universitetsläraren) alltid bör utgå från sin målgrupp (här studenterna) och designa för och med dem, alltså inkludera studenter i designprocessen (här lärandeprocessen). En annan poäng är att detta ska göras medvetet, alltså att universitetsläraren *bör se sig som* en designer och använda designmetoder för att skapa bra förutsättningar för lärande. För en K3-lärare är detta inte främmande. Human Centred design och framför allt Participatory Design används på K3 både som designmetoder i sig, men också i didaktisk design av kurser (Asbjørn Sörensen 2018). Det vi speciellt vill poängtera är en av Selanders och Kress huvudpoänger: att denna designade lärprocess bör vara *multimodal* för att skapa både djup och bred kunskap. Detta betyder alltså att multimodala lärandeformer bör inkludera att inte bara läsa kurslitteratur och skriva tentamen eller papers, utan också att tänka in andra former i lärandeprocesser och examinationer, vilket också betonas inom det danska mediedidaktiska perspektivet. Vi menar att detta är särskilt viktigt då MKV-studenter därigenom får möjlighet att lära *i* och *genom*, och inte bara *om* medier (jmf Toke-Gissel 2016).

Lära genom att reflexivt göra

Att lära i och genom medier innebär att studenter lär genom att göra medieproduktion och reflektera kring görandet och produkten (jmf Toke-Gissel 2016). Här lutar vi oss mot den pedagogiska filosofen John Deweys (1916) tankar om vikten att inte bara läsa sig till kunskap, utan att möjliggöra för studenterna

att aktivt lära genom att göra, för att kunna förbereda för ett aktivt yrkesliv, och därigenom skapa demokratiskt lärande. För Dewey handlar det inte om att lära för att klara prov, utan att lära för livet. Mick Statham (2014) tydliggör detta genom en undersökning där mellanstadieelever lär naturvetenskap bättre genom att själva undersöka (till exempel magnetism) och sedan visualisera detta, både genom att rita och genom att blunda och för sig själva visualisera hur gem rörde sig mot/från magneten. Den typen av pedagogik är inte ovanlig i lägre skolstadier, men högre upp i utbildningen ser det annorlunda ut.

Också i Aristoteles kunskapsteori är de olika kunskapsformerna relaterade till varandra. Episteme, vetande, var talets kunskap (senare den skrivna bokens). Techne, kunnande, var handens och den praktiska kunskapen. Fronesis, hjärtats och etisk kunskap, var den kunskap där en tog ansvar för sitt kunnande. Sofia, visdomen, utvecklas genom att koppla samman alla kunskapsformer och hela kroppen (Gustafsson 2004). Att kunskap inte bara är kognitiv utan också affektiv speglas dessutom i kunskapsfilosofen Martha Nussbaums (1990) verk, som även det baseras på Aristoteles kunskapsteori. För att erhålla fronesis etik och moral bör konst och litteratur införlivas i högre utbildning. I modern litteratur lyfts moraliska dilemman fram, som därför är oumbärlig i högskoleundervisning för att skapa ett etiskt medvetande.

bell hooks är ytterligare en pedagogisk teoretiker som vi starkt har inspirerats av, och i den här kontexten hennes arbete om demokratiskt och kritiskt lärande. Hon har tillbringat det mesta av sitt omfattande skrivande med arbete om demokratiska teorier från ett feministiskt klassperspektiv, det vill säga vad som idag skulle kallas intersektionellt feministiskt perspektiv (jmf. Hill-Collins & Bilge, 2016). I en av sina första böcker, *Feminist theories from margin to center*, skriver hon om utbildningens vikt för framför allt svarta kvinnor och att utbildning är en viktig del av den feministiska agendan, vilket hon också utvecklar i *Feminism for everybody*:

> *If we do not work to create a mass-based movement which offers feminist education to everyone, females and males, feminist theory and practice will always be undermined by the negative information produced in most mainstream media* (hooks 2014: 24).

Starkt influerad av Paulo Freire (1970) argumenterar hon för en feministisk praxis: vi behöver reflektera och agera i världen för att kunna förändra den samt

att utbildning bör ses som frihetens praktik. hooks kräver kritiskt tänkande, och vad hon kallar "engagerad pedagogik", delaktighet från både studenter och lärare i en interaktiv lärandeprocess. Kritiskt tänkande bör också göras "utanför boxen" så att innovativt och mer engagerat lärande kan skapas. Detta ska alltid göras på ett självreflexivt och ansvarstagande sätt. För att skapa djupt lärande, med en förändringspotential bör lärandet utgå från görande och praktik. Slutresultatet, menar hooks, är "praktisk visdom" (hooks 2000; 2010; 2014), det som, menar vi, tangerar Nussbaums etiska medvetande. När vi pratar om att väva samman teori och gestaltning, så är det inte bara Dewey och Schön, utan också hooks tankar vi inspirerats av.

Kunskapsprocesser i gestaltande och konstnärligt arbete

En annan viktig ingång till vår didaktiska praktik hittar vi hos Jonna Bornemark. Hon intresserar sig för konstnärliga processer och vi ser tydliga likheter med våra studenters gestaltande processer. I konstnärligt arbete och undersökande finns en kunskapsprocess, menar Bornemark (2018) och betonar att det handlar om just kunskap. I det sinnliga och i den sinnliga subjektiva erfarenheten finns kunskap; kunskap om materialitet, och hantering av material, exempelvis trä, textil (för oss översätts material med medier) men också erfarenheter som erhållits i längre processer och hantering/utforskande av ett material som också innefattar förståelse för hur detta material ingår i ett större sammanhang. I utbildningen erbjuds studenterna en valbar fördjupningskurs på en termin (där de kan ägna sig åt en vald gestaltningsform, till exempel rörlig bild, grafisk design eller fotografi). Detta, tillsammans med ett flertal moment där gestaltning ingår, under utbildningens gång, skapar förutsättningar för ett utvidgat kunnande i gestaltning och medieproduktion.

Tillsammans med Astrid Greltz skriver Bornemark i artikeln*: Aristoteles, Edith Stein och den estetiska framställningens roll i lärandet* om konstnärligt arbete och om konstnärliga processer som äger rum i skapandet. Via Aristoteles och den tyska 30-talsfilosofen och fenomenologen Edith Stein diskuteras den estetiska framställningens roll i lärandeprocessen. Deras huvudfråga är om konsten kan "användas" i andra sammanhang än att vara konst, alltså:

> */…/ om konsten har vissa inneboende egenskaper som gör att den med fördel kan användas i särskilda, ofta uppbyggliga syften, eller om den ska betraktas som fristående från omgivande sfärer, lyder under andra*

> *moraliska lagar och regler och följaktligen förlorar något av sin inneboende essens om den brukas som ett medel i jakten på externa mål* (Greltz & Bornemark, 2022:19).

Deras slutsats är att med hjälp av Aristoteles kan vi hitta ut ur den dikotoma konstruerade uppdelningen av teori och praktik, eller techne och episteme. Techne-kunskap syftar i förlängningen på verket/en produktion, men gör inte anspråk på att vara en absolut (vetenskaplig) sanning, vilket episteme gör. För oss liknar detta våra diskussioner om teori och gestaltning på MKV på K3 (jmf Reimer, 2005). I vår didaktiska design har vi emellertid velat problematisera begreppet ”gestaltning” och Bornemarks diskussioner om lärande genom konst har därför intresserat oss. Grelz och Bornemark menar att, till skillnad från techne, så har konsten emellertid en epistemologisk funktion i att den kan peka på hur det *skulle kunna vara* och inte på hur det faktiskt *är*. Alltså, den erbjuder ett alternativ och i sin öppenhet för tolkning finns utrymme för att användas i lärandeprocesser menar Grelz och Bornemark. Detta menar vi, är ”nyttiga” erfarenheter för studenter som ofta när de kommer direkt från gymnasiet är vana vid en väldigt strukturerad process och ett mycket tydligt definierat slutmål med litet utrymme för överraskningar. Det är inte sällan som studenterna frågar oss lärare vad ”vi vill ha”. För oss är det inte det centrala. Det centrala är att de i processen tar till sig kunskap på djupet.

I en konstkontext lämnas verken i högre grad ”åt sitt öde”, alltså att läsningen och förståelsen av verket är fri och tolkningen är upp till betraktaren (Barthes, 1996). Att publiken visserligen alltid läser av alla former av texter olika är för oss medievetare givet (jmf Hall, 2013), men i en konstkontext är producenten (konstnären) *medveten* om att verket får sitt eget liv då det är “publicerat” och därmed lämnat avsändarens hand. Grelz och Bornemark uttrycker vår åsikt i frågan:

> *Historieskrivningen (liksom många av de teoretiska vetenskaperna, skulle man idag kunna hävda utifrån samma [mimetiska] resonemang) strävar efter att skildra det som har hänt – enskilda händelser i det förflutna – medan konsten bär med sig idén om hur något hade kunnat vara, vilket är och förblir allmängiltigt. Vad som faktiskt har hänt och hur det faktiskt ligger till är för den estetiska framställningen ointressant* (Grelz & Bornemark, 2022:22).

Processerna mellan medieproduktion, det vi kallar gestaltning, och konstnärliga verk är, emellertid, i många aspekter liknande. Grelz och Bornemark (2022) diskuterar den estetiska erfarenheten inom epistemologin och jämför Edith Steins kreativa intellekt med Aristoteles techne. De tar upp Steins reflektioner över konstnärlig sanning och om hur konstnären har en kreativ, andligt-intellektuell aktivitet som kan sägas "förebåda" verkets slutliga form. Ett material kan ange en riktning, men i processen är slutmålet inte givet utan kan förändras. Med Stein argumenterar Grelz och Bornemark för konstens roll i lärandet. I prövandet och görandet finns pedagogiska och intellektuella vinster och erfarenheter som bidrar till ett djupare lärande. Detta eftersom det praktiska arbetet med ett material (här menas nog bokstavligen ett fysiskt material) finns också mänskliga erfarenheter som har med tillvarons kärna att göra. Att närma sig ett material och att se dess möjligheter i en icke-fastställd form är, menar Stein, att använda sig av ett kreativt intellekt. Den konstnärliga erfarenheten ses således som skild från den rationella, objektiva erfarenheten och är därmed ”fri” att agera utanför kraven på vetenskaplighet. Därför ses estetiska lärprocesser som svåra att formalisera om de måste bedömas inom samma ram som till exempel naturvetenskapliga (Grelz & Bornemark, 2022). Detta är något som vi också stött på och diskuterat i våra lärarlag genom åren och som vi tagit hänsyn till i vår didaktiska design.

Konstnärliga undervisningsmetoder är vanliga i grundskolans lägre årskurser; i förskolan sker lärandet genom leken, tecknandet, musicerandet och med en medvetenhet om att hela kroppen lär. Efter hand genom grundskola och gymnasium avtar detta lärande successivt och lärandet placeras mer och mer i huvudet (Larsson & Fagrell 2010). Lek och gestaltning associeras med barn och förskola. Högre upp i skolans värld avtar användningen av sådana metoder (Grelz, Bornemark 2022). Kanske är det därför det är svårt att acceptera gestaltande metoder i högre undervisning? Självklart tilltar också mer fördjupande och analytiska kunskaper ju högre upp i årskurserna elever/studenter kommer, men det förklarar inte den till synes frånvarande lekfulla pedagogiken och att kunskap uppfattas finnas enbart i huvudet. Är det så att de fördjupade kunskaper som krävs i högre åldrar inte *kan* erhållas i ett mer lekfullt förhållningssätt, eller är det rädslan för att uppfattas som oseriös som sår tvivel? Vi tänker att växelverkan och utforskande av material och text i samspel stimulerar ett teoretiskt förstående. Vi menar emellertid inte att studenterna kommer till insikt om ”tillvarons kärna” det vore att ta till väl stora

ord, men vi ser till att hålla uppgiftens slutmål så pass öppet att det finns utrymme för studenterna att utforma den själva. Vi tvingar dem inte att ”göra en film”, ”sätta ihop ett bildspel”, eller ”presentera en podcast”, utan låter dem själva blanda och ge. Därför kan deras slutredovisningar ofta vara en mix av till exempel rörlig bild, performance och interaktivitet med resten av klassen. Vi menar att de inte kan komma fram till den graden av komplexitet utan att de själva utsätter sig för ”risken” att pröva och att misslyckas.

Riskfyllt lärande

I Biestas bok *The Beautiful Risk of Education* (2014) argumenterar han för en *långsam, svår, frustrerande och svag* pedagogik i stället för den mer traditionella starka, säkra, förutsägbara och riskfria pedagogiken. Den senare utgår från tydliga riktlinjer, det linjära och mätbara som i Biggs och Tangs (2007*) constructive alignment*. I stället för det linjära behövs det krokiga, det som gör både lärare och studenter frustrerade, då frustration behövs för djupt lärande, menar han. Samtidigt, och för att balansera frustrationen, behövs tydliga ramar (en behöver ramar för att kunna gå utanför dem) och skickliga lärare. Dessa, som han kallar virtuoser skapar tillit, tydlighet och säkerhet och därigenom vågar studenterna kliva ut i det frustrerande okända. Även Bornemark (2018) efterlyser en friare, osäkrare mer multimodal kunskapsprocess, det hon kallar *intellektus*, och som bör balansera den mer traditionella vetenskapliga *ratiokunskapen* inom högskolepedagogik. Detta har inspirerat oss i vår kursdesign.

Sammanfattningsvis menar vi att de teorier vi stöder oss på är väl sammanflätade och stärker varandra. Biestas svaga och starka pedagogik liknar Bornemarks intellektus respektive ratiokunskap. Även Selander och Kress (2010) menar att kunskapsprocesser bör vara friare och dessutom vara multimodala. Därigenom kan hela kroppen användas för att skapa olika kunskapsformer (Larsson & Fgrell 2010) och uppnå det Aristoteles benämner *Sofia*, visdomen, vilket i sin tur tangerar Nussbaums etiska medvetande och bell hooks (1984/2000; 2010) praktiska visdom. hooks argumenterar nämligen för att både teori och praktik behövs för att skapa handlingsberedskap och kunna förändra samhället. Dessa tankar är givetvis byggda på Deweys *att lära genom att göra* för att skapa *reflexiva praktiker* (Schön, 1987).

Inte desto mindre är det riskfyllt – för oss lärare – att driva feministiskt kritiska pedagogiska perspektiv, som utgår från multimodalt lärande, i en

traditionellt akademisk omgivning på traditionellt teoretiska kurser (Lindskog & Melin, 2023), men också att sammanfläta begrepp från olika traditioner. Vi är medvetna om att vi inte går på djupet med något av de begrepp vi använder, men menar att själva sammanflätandet stärker vår analys.

Analyserande diskussioner

I det här avsnittet kommer vi att diskutera vår ”empiri” utifrån våra teorier, likt i en traditionell akademisk uppsats. Vi ämnar emellertid tydligt visa var vi står och närmar oss mer en normativ essä. Vi har, menar vi, testat olika teorier i praktiken och det vill vi diskutera. De citat som förekommer är från studentutvärderingar och är anonymiserade – enbart årtalet för studentkullen är angivet.

Vår didaktiska design

Den didaktiska design vi utvecklat baseras på Deweys (1916) tankar om att lära genom att göra, Schöns (1987) “den reflexive praktikern”, bell hooks (2000; 2010) kritiska demokratiska feministiska lärande, Biestas risktagande, samt Greltz och Bornemarks (2022) diskussioner om konstnärligt lärande. Det viktigaste för kursens pedagogiska design är att studenterna lär sig genom att använda gestaltande metoder i medieproduktioner i stället för att enbart läsa sig fram till kunskapen. De lär *genom* att göra (jmf Toke-Gissel, 2016). Vi visar för studenterna hur de olika momenten är pedagogiskt designade och ihopkopplade. Det är viktigt att studenterna får förståelse för det egna lärandet och hur olika moment kan hjälpa dem med detta. Designen är också gjord så att olika studenter med olika sätt att lära kan lära sig genom olika lärandemoment (Melin, 2012).

Förutom föreläsningar så löper andra mer diskursiva undervisningsformer genom kursen: gestaltning, grupparbete och seminarier, vilka är tätt kopplade till varandra och till examinationerna. Undervisningsformen är mycket mer studentdriven än traditionell föreläsningsundervisning, vilket vi menar underlättar och fördjupar lärandeprocesserna.

Grupparbetet innebär att studenter i grupper om cirka fem arbetar med frågor och uppgifter efter och mellan varje föreläsning. Det är i grupperna som litteraturseminarierna förbereds samt examinationen både förbereds och genomförs.

Gestaltning som undersökningsmetod och presentationsform bygger på den kunskap studenten fått med sig från tidigare terminer (där studenten kunnat välja en gestaltningsform och fördjupa sig i denna), och i grupper undersöker de olika mediepersoner, kulturer och teknologier genom gestaltning, som de presenterar i seminarierna och i examinationerna. Det är behovet av denna tidigare erhållna kunskap som gjort att kursen flyttades till fjärde terminen.

De *litteraturseminarier* som hålls görs enligt modellen "flipped classroom" och även i detta forum spelar projektgruppen en viktig roll. Det är gruppen som redovisar en uppgift inför seminariekamraterna, som därmed lär av varandra, vilket dessa studenter uttrycker:

> *Väldigt bra att lyssna på de andra gruppernas presentationer och få lära sig från det. Är annars lätt att fastna och endast lära sig från sin egen presentation* (2022).

> *Väldigt intressant och bra upplägg, kul med olika sätt att visa sina kunskaper som seminarium och gestaltning* (2023).

Kursens tematiska upplägg fokuserar inte på specifika teknologier. Det finns inte heller en absolut kronologisk ordning. Den pedagogiska tanken är att komma förbi en ofta ganska missvisande bild av att olika medier historiskt har utvecklats isolerade från varandra. Vi har valt att tematisera samspelet mellan medieutveckling och samhälle genom att fokusera på historiska mediepersonligheter och deras kontexter och detta löper som en röd tråd genom kursen. Vi lyfter fram mediepersonligheter som på olika sätt varit verksamma i någon form av gestaltande, alltså varit verksamma som skribenter, filmare, fotografer och/eller som medieaktivister. Vi är noggranna med att hälften av dem vi lyfter fram är kvinnor. Historien levandegörs och studenterna får en djupare och tydligare bild av historien än om de enbart läser *om* den. De kan leva sig in i en annan människas villkor och erfarenheter och därigenom förstå mediehistorien bättre, vilket också studenterna anser:

> *Att arbeta med en medieperson var både kul och nyttigt gällande att lära sig mer om samtidens mediehistoria* (2022).

Omfattande information om mer eller mindre kända händelser/personer som öppnade ögonen för historien på ett nytt sätt (2022).

Jag har lärt mig massor genom hela kursen och tyckte det var intressant och roligt. Kul också att vi fick studera så mycket kvinnor!! Väldigt välbehövligt (2023).

Inte någon har varit negativ genom åren till det mediepersonscentrerade upplägget, förutom att någon student undrat varför vi bara tar upp kvinnor (när knappt hälften av exemplen varit kvinnor). Det säger mycket om studenternas patriarkala förförståelser och om vikten att ta upp kvinnoperspektiv på historien (jmf hooks, 2000; 2010).

Examinationerna

Kursen ska ses som en helhet, där alla moment hänger samman och vävs ihop *genom* examinationerna. Vi har valt två examinationer för att kunna variera pedagogiken och samtidigt ta hänsyn till såväl studenternas olika förmågor liksom det rättssäkra i att låta dem tentera muntligt, men också genom att arbeta gestaltande med medieproduktioner. Båda dessa former skiljer sig från den gängse skriftliga tentamen som ofta ses som praxis i många universitetssammanhang, särskilt i en kurs som mediehistoria.

Frågan vi vill att studenterna bör ha med sig är hur deras gestaltning av deras analysbidrag bidrar till en större förståelse för deras valda person och dennes samtid, men också för vårt nutida medielandskap. De bör fundera över vilka faktiska omständigheter och förutsättningar som fanns vid en viss tid i jämförelse med nu – teknologiskt, socialt och kulturellt. Några aspekter vi ber studenterna att fundera över är exempelvis: Hur var det att skriva för hand? Att inte ha en mobiltelefon? Att vara krigskorrespondent och kvinna? Arbeta med en stor och tung kamera? Att vilja sprida en viktig idé till så många som möjligt? Vi ber dem sätta detta i perspektiv gentemot dagens mediesamhälle. Vilka bilder togs *inte*? Vilka texter skrevs inte? Vilket tilltal hade reportern? Vad censurerades? Kan deras medieproduktion ses som propaganda?

En viktig aspekt i sammanhanget är de förkunskaper studenterna har med sig in i kursen. Dessa är en förutsättning för att möjliggöra intressanta och kvalitativa medieprojekt. Det blir också mer kreativt och roligt för studenterna

när de kan utveckla sina färdigheter och applicera dem i en medieprodukt. Studenternas projektgrupper skapas av oss lärare utifrån att så många kunskaper om produktionsmetoder som möjligt ska finnas inom en grupp. Projektarbetet blir dessutom extra intressant då många av studenterna siktar på arbetsmarknaden i det kreativa mediefältet efter avslutade studier, där de på liknande sätt kommer att samarbeta med kollegor med olika former av kompetenser. Kursen har alltid fått väldigt bra kursutvärderingar av studenterna och särskilt kopplingen mellan teori och praktik. Här är ett par röster om vad studenterna anser vara bra med lärandeformerna:

> *Jag har lärt mig mycket om könslogik och fått en djupare kunskap om hur det kopplas till både historia och dagens samhälle. Att ha både gestaltning och individuell examination. Gestaltningen var väldigt kul, men kanske hade kunnat starta det tidigare?* (2022).
>
> *Intressant att jobba både teoretiskt och praktiskt och koppla ihop dem, intressant innehåll på kursen* (2022).
>
> *Lärde mig absolut som mest under gestaltningen och dess arbete som kopplades med kurslitteratur* (2022).
>
> *Att arbeta med en medieperson var både kul och nyttigt gällande att lära sig mer om samtidens mediehistoria* (2022).
>
> *Lärorik. Bra koppling mellan historisk fakta till det gestaltande arbetet. Bra sätt att lära sig på. Bra med de olika examinationsformer, och i detta fallet de muntliga. Också bra att vi fick tid efter föreläsningarna till arbetet med munta och gestaltning* (2023).
>
> *Det som har varit bra har varit att det har varit givande att arbeta i grupp både med gestaltningen och studerandet kring den individuella muntan. Gestaltningen var givande då det gav oss möjlighet att arbeta mer praktiskt* (2023).
>
> *Lärde mig mycket, men väldigt utsatt situation* (2022).

Den senare kommentaren gjordes om den muntliga tentan som studenterna inte är vana vid. Vi går inte in djupare på det här, utan det är tillräckligt att säga att vi upplevt mycket högre resultat – studenterna känner sig stressade och pluggar helt enkelt mer än vid en hemtenta då de själva kan bestämma vad de ska läsa. Även detta kan ses som det risktagande Biesta diskuterar. För studenterna är det därför viktigt med tydliga ramar och tillräckligt med utrymme att studera. Det bör vi lärare skapa – "virtuoser" eller ej.

Att våga ta risker

När vi började med kursen för 15 år sedan hade vi som målsättning att göra den traditionellt tråkigt uppfattade mediehistorien till något spännande och roligt för att motivera studenterna att lära. Vi var båda inpräntade med Schöns och Deweys lärandeteorier att görande och reflektion ger den bästa lärande-processen. Å andra sidan befann vi oss då i en institutionell kontext där det fanns en dialektisk uppdelning mellan å ena sidan "konstnärliga/ gestaltande lärare" och å andra sidan "teoretiska lärare". De senare hade högre status (Melin, 2015). Att en disputerad medievetare och en fotograf/ konstvetare skulle arbeta tillsammans i en kurs som Mediehistoria kändes i sig riskfyllt.

De första tre åren fick studenterna i examinationsuppgift att enskilt skriva en essä om en medieperson och sedan enskilt omforma texten – ge den en helt annan form som skulle passa mediepersonen och dennes kontext. Deras arbeten ställdes sedan ut för övriga studenter. Syftet med den omformande, gestaltande delen av kursen var att motivera studenterna, vilket skedde – de ansåg att kursen var både rolig och intressant. I kursutvärdering ansåg 68 procent att det gestaltande momentet var "mycket givande". Dock ansåg studenterna att kursen hade för många examinerande moment (essä, gestaltning, och seminarier) och som en student från 2007 uttryckte det:

> *Gestaltningen var rolig och intressant, men det gjorde att kursen blev pressad. Jag hade svårt att hinna med essän* (2007).

Vi fick möjlighet att ändra kursen några år senare och gav den en mer fokuserad inriktning. I samband med det hade vi fördjupat oss i fler lärandeteorier och kunde motivera vår didaktiska design med dess multimodala utgångspunkt (jmf Selander & Kress, 2010). Vi utgick därför i en slags designprocess från studenternas respons och kommentarer. Senare har vi förstått att denna process

liknar *human-centred* designmetod (Asbjørn Sörensen 2018) och vi har sedan dess mer systematiskt arbetat med studenters kursutvärderingar. Genom erfarenheterna och den resiliens vi skaffat från kursen vågade vi dessutom satsa på att lyfta fram medieproduktionerna och de gavs tydligare ramar.

Kursen (fortfarande på andra terminen) fick nu det fokus på mediepersoner och teoretiska perspektiv som beskrivs ovan. Studenterna gjorde en mängd olika gestaltningar, exempelvis utställningar, performance, filmer, fysiska objekt och många bildspel. Det kan, i en antologi som denna, tyckas märkligt att vi lärare diskuterar medieproduktion som något "vågat". Vår upplevelse av den traditionella akademiska miljön inom vårt ämne MKV har emellertid gjort att vi upplevt det som en "risk" för *oss* som universitetslärare att genomföra en didaktisk design som grundat sig på att studenterna ska lära genom medieproduktion i ett i grunden teoretiskt ämne (Lindskog, Melin, 2023). Detta är en helt annan risk än den som Biesta (2014) diskuterar. Biestas svaga pedagogik är emellertid synnerligen relevant även i detta sammanhang. Att "kasta ut" studenter att lösa en upplevd "teoretisk" uppgift med hjälp av gestaltande processer är i sig riskfyllt. Trots att studenterna inte hade någon tidigare utbildning på programmet i medieproduktionsmetoder, så uppskattades gestaltningen (den fick 5,6 av 6 i snittuppskattning 2017). Vi skulle kunna argumentera med Biestas termer att vi genom vår tydlighet och säkerhet kunde ge studenterna mod att våga testa nya vägar för lärande. Svårigheten med kursen fanns emellertid kvar. 2017 upptäckte vi de enda negativa kommentarerna vi någonsin fått om gestaltningen som lärandemetod:

> *Det gestaltande arbetet var katastrofalt då vi var en så stor grupp! Basgrupperna var dåliga p g a olika ambitionsnivåer* (2017).

> *Det var så mycket att göra och att läsa, gestaltning, seminarier och hemtenta, så kursen kändes stressig* (2017).

Vi upplevde att mycket av den upplevda stressen bottnade i att studenterna hade höga ambitioner med vad de ville göra samtidigt som de inte hade utbildning till det. Vårt svar till detta blev att 2018 flytta fram kursen till fjärde terminen, då studenterna hade både mer teoretisk och praktisk grund med sig in i kursen. Det blev, också för oss lärare, både roligare, lättare och mer intressant att arbeta

med studenterna. De hade ett större självförtroende och var betydligt mindre ängsliga.

Ett reflexivt och kreativt görande

När vi skriver att vi i grunden är inpräntade med Schön och Deweys pedagogiska tankar betyder det att reflexivt och kreativt görande är basen för vår ingång till lärandeprocesser och till vår didaktiska design. Enkelt uttryckt: vi lär med hela kroppen (jmf Larsson & Fagrell, 2010).

Alltså, som Aristoteles understryker vi vikten av att kombinera huvudet, handens och hjärtats kunskaper (episteme, techne och fronesis) för att uppnå visdom (Sofia) (jmf Gustafsson, 2004; Grelz, & Bornemark, 2022). Studenter bör således inte "bara" kreera, utan det är viktigt att föra in det *reflexiva* i görandet. Samtidigt som de kreativt gör medieproduktion, bör de också kritiskt granska vad de gör och grunda görandet på granskandet. Donald Schön (1987) argumenterade för vikten att utbilda reflexiva och görande studenter, som sedan blir reflexiva praktiker. Alltså, menar vi, kritiska tänkande och kreativa medieprofessionella. För oss är det kreativa tätt sammankopplat med det reflexiva, alltså det som har med tillämpning, analys och värdering att göra. Vi tänker med hooks (2000; 2010), och söker skapa handlingsberedskap hos studenter som är nödvändig för att de ska bli förändringsagenter i sin framtida mediepraktik, alltså kunna förändra medieindustrin (jmf Christersson, Melin et al, 2022). Genom att visa, diskutera och skapa så kommer studenterna mycket längre i sitt lärande. Och omvänt, för att verkligen kunna kritiskt tolka och förstå mediers mening och produktionsvillkor krävs, menar vi, att studenter också jobbar aktivt med att skapa medieinnehåll. Det handlar om att använda sig av intuition och praktiska erfarenheter som utmanar bildseendet, skrivförmågan, filmskapandet mm. Vi menar att genom att kreera reflexivt och använda hela kroppen som kunskapare, så kommer "visdom" att uppnås. Dessutom, då mediemarknaden idag är multimodal (t ex att tidningsjournalister både fotograferar, filmar, producerar poddar och skapar tidningslayout) så behöver också den medievetenskapliga undervisningen vara sådan.

I den didaktiska designen vi skapat för kursen Mediehistoria har vi försökt tillämpa de olika teorierna vi utgår från. Studenterna får djupare kunskap, menar vi, om mediehistoria genom att beforska historien via *görande*. När de valt ut en historisk medieperson och inte bara läser *om* personen, utan kunskapar genom att arbeta *med* de uttryckssätt personen arbetade med, så skapar

studenterna en djupare förståelse för personen och dess kontext. Studenterna lever förstås inte i Sapfos antika Grekland, i Martin Luthers renässans, i Anna-Maria Lenngrens upplysningstid, i Lars-Johan Hiertas industrialism eller i Ester-Blenda Nordströms krigstid. Däremot kan de skapa förståelse för deras olika kontexter genom att läsa, lyssna (det finns excellenta poddar), se filmer, läsa romaner, berätta för sina medstudenter och själva skapa medieproduktioner (jmf Nussbaum 1990). Utifrån våra erfarenheter av studenternas examinationer, så ser vi att deras kunskaper blir både bredare och djupare med det didaktiska upplägget vi har nu.

Genom åren har kursen fått mycket bra kritik av studenterna i deras utvärderingar. Mellan ⅔-¾ har ansett den vara mycket givande. Tar vi med både "givande" och mycket givande, så har kring 95% av studenterna upplevt kursen så. När det gäller gestaltning som metod för att lära ser siffrorna likadana ut. Här är några röster om gestaltning som lärandeform och examinationsform:

> *Kursen kändes generellt sett väldigt allmänbildande. Jag uppskattade det gestaltande arbetet och hela kursens pedagogiska upplägg med gestaltning och diskussioner i basgrupp och seminarier* (2017).

> *Personligen tyckte jag att detta var en av de roligare examinationsformerna jag haft och det var samtidigt både lärorikt och ganska utmanande eftersom vi trots allt fick agera skådespelare under en kortare period. Jag upptäckte dessutom att gestaltande examinationer kan skapas i olika former, vissa mer seriösa än andra men att man med rätt struktur och intressant innehåll kan sprida kunskap på ett väldigt effektivt sätt* (2019).

> *Vi fick djupdykning i mediepersonen vi valt på ett sätt som gör att jag nog aldrig kommer att glömma allt vi lärde oss om henom* (2021).

> *Det har varit intressant på många sätt med alla olika perspektiv och sådant, bra att få diskutera med sin basgrupp efter föreläsningar för att förstå innehållet bättre. Roligt med gestaltningen för det fanns mycket utrymme att vara väldigt kreativ. Bra sätt att lära sig mycket om sin medieperson* (2023).

> *Lärorik. Bra koppling mellan historisk fakta till de gestaltande arbetet. Bra sätt att lära sig på. Bra med olika examinations-former, och i detta fallet de muntliga. Också bra att vi fick tid efter föreläsningarna till arbetet med munta och gestaltning* (2023).

På frågan "Vad vill ni ha mer av i kommande kurser?" svarade en student:

> *Studiebesök och gestaltande. Att vara kreativ samtidigt gör att man lär sig på bättre sätt* (2021).

Att studenterna förstått vårt upplägg verkar vara tydligt, liksom att de också upplever att de lär sig mer teori och historia genom att arbeta multimodalt med medieproduktioner. De negativa kommentarer som kommit fram har alla (utom de två ovan) berört att kursen är stressig med mycket att läsa och göra (innan 2018), att lärare flyttade föreläsningar, att en lärare var sjuk vilket skapade stress. Det här tolkar vi som att studenter vill ha tydliga ramar och att lärarna ska vara där för dem utan att uppfattas som privata. Om ramen är tydlig och läraren, likt Biestas virtuos, skapar trygghet för studenterna, är de villiga att ge sig ut på upptäcktsfärd genom att arbeta praktiskt med att gestalta kunskaper.

Kul uppgift eller kritisk potential?

Liksom hooks (2010) menar vi att ett kritiskt perspektiv och synsätt är viktigt både i tanke och görande. Vi upplever emellertid att studenter inte till fullo förstått det kreativa och gestaltandets kritiska potential. Vi har arbetat med kritisk förståelse genom instuderingsfrågor efter varje föreläsning som ger studenterna möjlighet att tillsammans praktisera kritiskt tänkande över mediehistorien, vilket delvis presenteras i litteraturseminarierna. Detta kritiska tänkande för de sedan med sig i analys av den valda mediepersonens kontext och produktion. Det är det kritiska görandet som många kan uppfatta som svårare. Hur *gör* en kritiskt? Vi menar, att arbeta gestaltande är just det – ett sätt att *göra* kritiskt, exempelvis att omskapa den mediehistoriska personens verk till en annan form. Gestaltningen blir ett sätt att djupare och mer kritiskt förstå mediepersonen och dennes betydelse. De flesta studenters uppfattning om det gestaltande arbetet med medieproduktionerna kan emellertid sammanfattas till "kul" som dessa studenter uttrycker det:

Gestaltning är alltid kul, och intressant med kreativa uttryckssätt (2017).

Det har varit en bra blandning. Gestaltningen och att få vara kreativa, föreläsningar och läsa. Det var ett härligt avbrott i det djuplodande. (2021)

Väldigt roligt att göra något praktiskt (2023).

Har vi då misslyckats? Nej, menar vi, men vi behöver arbeta med att tydliggöra vår pedagogik. Att göra något roligt, praktiskt som en vilopaus i allt teoretiskt arbete, är det vad studenterna anser? Ja, några gör definitivt det, och särskilt under de tidiga åren i kursens historia. Det finns emellertid många studenter som ser gestaltningsprocessen som en lärandeprocess:

Men trots viss svårighet gällande gruppen tyckte jag att arbetet i sig var roligt. Speciellt den muntliga gestaltningen. Jag anser att många lär sig mer när man får "iscensätta" något eller jobba mer kreativt när man har mycket information att ta sig igenom (2019).

Gestaltningen var kul då man kunde koppla en del till teorier m.m. (2022).

Gestaltningen var superrolig att göra! Extremt lärorik också (2022).

Det har varit intressant på många sätt med alla olika perspektiv och sådant, bra att få diskutera med sin basgrupp efter föreläsningar för att förstå innehållet bättre. Roligt med gestaltningen för det fanns mycket utrymme att vara väldigt kreativ. Bra sätt att lära sig mycket om sin medieperson (2023).

Detta var ett roligt sätt att lära sig, och det känns som hela klassen gynnades av det (2023).

Man lärde sig om sin valda medieperson samtidigt som det var ett väldigt roligt koncept (2023).

Gestaltningen var väldigt rolig och man lärde sig mycket av att koppla dåtiden till idag (2022).

Kul att få djupdyka i en persons liv utifrån ett historisk och genusperspektiv (2023).

Det är ett intressant ämne och själva gestaltningen var kul att göra. Idén i sig är rolig och man får jobba i grupp och använda sina olika kunskaper från föregående termin (2022).

Kul att få skapa något som man behövt sätta sig in i som sedan bidragit till att se kunskapen i ett större perspektiv (2023).

De här studenterna uttrycker att gestaltningsprocessen är rolig *för att* de lär sig mycket genom den och att de kan koppla ihop den kreativa undersökningen med teorier, med gårdagens och dagens samhälle och mediesituation, med ett kollaborativt arbetssätt. Vi får emellertid inte glömma bort vikten av det affektiva i lärandesituationer, vilket Nussbaum (1990) understryker. Genom att tycka att den kreativa gestaltningsprocessen är *rolig* så öppnar studenterna upp sina sinnen och lär sig. Vårt problem är inte att de tycker det är roligt, utan att de inte inser den kritiska potentialen i att ha roligt och att göra. Det är ett pedagogiskt problem.

Konst-igt kunskapande

I våra resonemang och funderingar kring vår undervisning och våra lärandemetoder som innefattar gestaltande, närmar vi oss den konstnärliga processen. Det som studenterna gör ska mynna ut i ett gestaltat resultat och i processen mot resultatet använder de sig av gestaltning som metod.

Gestaltande metoder ligger nära konstnärliga metoder, men det finns vissa skillnader i tillvägagångssättet, och kanske framför allt i hur vi ser på resultatet. Om vi lånar Grelz och Bornemarks begrepp autonom och instrumentell (konst) och applicerar på våra studenters arbeten så kan en säga att våra studenters arbeten bör vara av en mer instrumentell karaktär, alltså att de har ett mer tydligt syfte än vad en konstnär behöver ha som ofta kan arbeta och skapa utan annan uppdragsgivare än sig själv. I våra studenters görande, som har mycket gemensamt med konstnärens process, används praktiska erfarenheter och

kunskaper, men också en förmåga att tänka självständigt. Vi låter formen för gestaltning och slutpresentationen vara öppen.

I en fri konstutbildning, där gestaltningar likställs med konstnärliga verk vilka ses som autonoma verk, finns det en medveten öppenhet för tolkning. De ramar vi har och de lärandemål vi styrs av är i sin tur styrda av högskoleförordningens allmänna regler om kandidatutbildningar inom humaniora och samhällsvetenskap – inte konstnärliga utbildningar. Ramverket innebär att vi inte får lika mycket resurstilldelning per student som konstnärliga utbildningar. Det är en realitet vi givetvis får acceptera och förhålla oss till. Att använda gestaltningens form och uttryck för att skapa medieproduktioner fungerar bra i vår didaktiska design, men vi kan och bör inte ha anspråk på att nå konstnärlighet eller verkshöjd, inte heller har vi de ekonomiska möjligheterna att ge studenterna mer konstnärlig utbildning.

Traditionellt har dock denna typ av (praktisk) kunskap avfärdats som emotionell och subjektiv och därmed svårbedömd i motsats till objektiv, intellektuell och vetenskaplig (empirisk), skriver Grelz och Bornemark, vilket är något vi också erfarit genom åren. Våra erfarenheter av det motstånd vi mött är vi inte ensamma om. I ett debattinlägg i Dagens Nyheter den 20 nov 2023 (DN: 23.11.20) kritiserar Handelshögskolans rektor Lars Strannegård den kunskapssyn som verkar råda i Sverige där praktiska och estetiska ämnen nedvärderas. Slöjd och bildämnet föreslås i grundskolans högre årskurser slopas helt, till förmån för mer tid i traditionella, mätbara, vetenskapliga ämnen, det vill säga epistemeämnen (eller Bornemarks ratio), sådana som också kan förmedlas genom traditionell pedagogik: föreläsningar, läsande, skrivande. Samtidigt nedvärderas techneämnen som mindre viktig; praktisk kunskap, som behöver tränas, prövas och erfaras sinnligen och kroppsligen. Kunskap är emellertid alltid politisk (jmf hooks 2000; 2010) och epistemekunskapen bidrar till politisk polarisering i västvärlden. Strannegård menar att det skapas samhällsklyftor för att arbetet med handen och kroppen nedvärderas. Han skriver vidare om hur kopplingar mellan till exempel slöjd och ingenjörsvetenskap, ortopedi eller kärlkirurgi inte är långsökt. Det handlar om planering, skissande, omtolkning, anpassning och erfarenhet. Så kan en designprocess beskrivas, och för våra studenter är det ju också så de gör, men i processen vill vi även påvisa att de samtidigt lär sig se sambandet mellan mediehistoria och dess uttryck i samhället – på samma sätt som Grelz och Bornemark talar om den sinnliga erfarenhet och konstens roll i lärandet. Liksom

Strannegård menar vi att ”nyckeln till människans utveckling finns just i människans nyfikenhet, rörlighet, känslosamhet, fingerfärdighet, kreativitet, beräkning och kritiska tänkande – allt på samma gång” (Strannegård 2023). Det är det vi är ute efter, det samtidiga.

De gestaltningar våra studenter gör är således inte av konstnärlig art, utan har mer instrumentell karaktär då syftet med resultatet är tydligt didaktiskt och läsningen ska kommunicera målgruppsinriktat enligt tydliga lärandemål. Därmed inte sagt att medieprojekten inte är komplexa eller inte kan ha ett mått av öppenhet. De kan också ha en hög grad av såväl kreativitet som formmedvetenhet samt också visa på initierade praktiska kunskaper. Det är målet med projekten som skiljer sig från konststudentens.

Resultaten som våra studenter visar har utvecklats genom åren jämte vår didaktiska design. Vi jämför studentarbeten som gjordes 2012 med några exempel från senare år. Det som visas i bilden (figur 1) är en fri tolkning av fotografen Lee Millers liv. Studenterna fick fria händer att tolka hennes liv och valde att klippa sönder essän skriven om Miller, tillsammans med några av hennes egna bilder och att klistra upp dem på en flaska som skulle symbolisera hennes alkoholism. Studenten gjorde ett bra arbete utifrån de kriterier vi då lagt fram, men vi hade inte ännu satt upp tillräckligt tydliga ramar för hur gestaltningen skulle utformas (vi hade en idé men hade inte mognat i vår process).

Figur 1. Gestaltning av Lee Millers liv 2012.

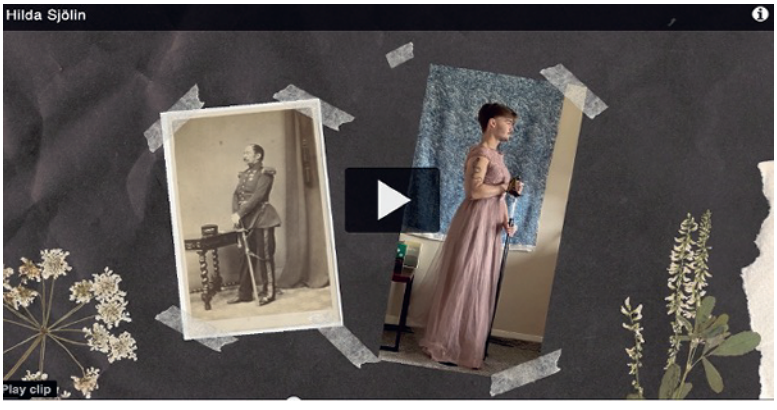
Resultatet fick en form, men den kom inte att spegla Millers stora bredd och komplexa produktion, utan blev mer som en kommentar till en aspekt av Millers liv. Snarare är det nog så att formen tog över och döljer mer än den visar.

Ett annat exempel är en lek med Lee Millers berömda badkarsbild, tagen i Hitlers badkar samma dag han dog. Här använder studenterna dagens (då 2017) attribut (figur 2). Studenterna har approprierat bilden och satt den i en samtida kontext, där de bytt ut de ursprungliga attributen och därmed levandegjort sitt

lärande och kommenterat likheter som de funnit med vår tid och Millers tid. Det säger en del om vår tid att Millers skitiga kängor bytts ut mot höga klackar och designerväska. Men valet av attribut hade kunnat problematiseras ytterligare.

Figur 2. Gestaltning av Lee Millers gärning 2017.

Om vi jämför dessa med en film (en stillbild ur filmen, figur 3) som gjordes 2022 av en grupp studenter som handlar om en annan fotograf, Hilda Sjölin, som var verksam i Malmö på 1860-70 talet så har studenterna åstadkommit en långt mer komplex och innehållsrik medieprodukt. I filmen problematiseras flera aspekter av Sjölins verksamhet, såväl bildspråk, tekniska aspekter, men även genus, makt, samhälleliga attityder och dessutom en tydlig koppling till vår samtid rymdes i produktionen. Studenterna hade mer kunskap om medieproduktion med sig vilket gjorde att resultatet blev mer mångfacetterat.



Figur 3. Stillbild av film, en gestaltning av Hilda Sjölins gärning 2022.

Ytterligare ett exempel är när en grupp studenter tittade på den undersökande journalisten Ester Blenda Nordströms gärning som banbrytande skribent på 1910-talet. I ett exempel från 2017 (figur 4) hade studenterna gjort en löpsedel med text såsom hon skulle kunna visas fram i vår tid och där studenterna leker med hennes namn jämfört med Günter Wallraff (de båda använde liknande metoder, med 50 års mellanrum).

Några år senare hade vi utvecklat kursen på flera sätt och studenterna gör nu en långt mer komplex gestaltning genom att sätta in och pröva Nordström genom en rad olika, såväl litterära som grafiska, formexperiment (figur 5). Resultatet blir betydligt mer intressant, innehållsrikt och bjuder även in betraktaren på flera nivåer som kan ta del av arbetet. Studenterna får dessutom sätta deras egen prägel på slutresultatet utifrån de olika kompetenserna i gruppen.

Figur 4. Gestaltning av Ester Blenda Nordströms gärning 2017.

. Figur 5. Gestaltning av Ester Blenda Nordströms gärning 2022.

Slutsats

I kapitlet har vi velat visa att visuella och gestaltande metoder kan användas i teoretiskt lärande för att fördjupa och bredda lärandet. Vi har diskuterat vår didaktiska design utifrån lärandeteorier och besvarat forskningsfrågorna utifrån erfarenhetsbaserad autoetnografi, kursdokument och studentröster. Utifrån två frågor har vi analyserat vårt material:

1. På vilket sätt kan gestaltning och medieproduktion bredda och fördjupa teoretiskt lärande?

Mediehistoria är ett ämne som traditionellt inom MKV anses vara torrt teoretiskt. Vi menar emellertid att studenterna inte bara lär *om* mediehistoria utan lär om den *genom* att gestalta historiska mediepersoners liv, verk och kontext. Då de sätter sig in i en persons liv och gärning och jämför samtiden med nutiden börjar de förstå vikten av politiska, kulturella, teknologiska processer. Den mulitimodala didaktiska design vi skapat fungerar väl för ett "torrt teoretiskt" ämne, menar vi.

Sett utifrån Biestas och Bornemarks teorier om friare kunskap har vi sökt implementera krokigare, mer frustrerande lärandeprocesser så att studenter genom de krokigare vägarna ska skapa intellektuskunskaper. Dessa behövs, menar vi, för att balansera den räta, mätbara, säkra lärandevägen mot mer traditionell ratiokunskap, som är nödvändig inom den akademiska högskolevärlden. Vi inser att vi behöver nya sätt att rättssäkert möta och mäta (det måste vi på ett universitet) studenternas kunskapsinhämtning, även för intellektuskunskap. Lärarens "virtuos" räcker inte. Bologna-processen har påtvingat mätbar *constructive alignment*, gärna i matrisform. För att möta och mäta både ratio- och intellektuskunskap har vi valt olika examinationsformer i vår kurs. Den muntliga tentamen byggs på *samtalet* och kritiska diskussioner – även om den gestaltning studenterna skapat. Utöver den epistemiska ratiokunskapen lär studenterna med hela kroppen, både genom skapandet av medieproduktionen i gestaltningsprocessen och i dess redovisning. De affektiva i lärandet ska inte underskattas. Att lära med hjärtat, menar Aristoteles är grunden för etisk kunskap, den som behövs för att studenterna ska bli ansvarstagande framtida medieproducenter. Med vårt didaktiska upplägg menar vi nämligen att studenterna får verktyg att förändra världen. Vi menar också att de negativa klanger som emotionalitet har inom stora delar av akademin ligger,

såsom Grelz och Bornemark antyder, i att det kopplas samman med lek och förskola. Kanske ligger detta till grund för de risker vi upplever då vi arbetar med gestaltningsprocesser inom teoretiska ämnen.

När det gäller kvaliteten på studenternas medieproduktioner över åren har vi noterat att de, utöver att de blivit mer innehållsrika och ligger på en tekniskt och formmässigt högre nivå än tidigare, har blivit mindre öppna för fri tolkning. Detta svarar också bättre mot lärandemålen. I sammanhanget är detta att föredra då produktionerna är lättare att läsa och ta till sig. Önskan om mer konstnärlighet som *vi själva* haft med undervisningen går inte att uppfylla utifrån högskoleverkets riktlinjer och den resurstilldelning ämnet MKV har. En högre konstnärlig kvalitet på studenternas produkter kräver mer resurser och en annan inställning till ämnets kritiska potential.

2. Vad anser studenter om hur gestaltning/medieproduktion kan bidra till deras lärande?

Studenternas syn på gestaltning som lärandemetod är delad. Samtliga studenter genom åren, utom två, har varit odelat positiva till att undersöka mediehistorien genom gestaltning av kunskaper i medieproduktioner. Vi inser emellertid att de flesta anser att det är "kul", ett avbrott mot det "vanliga" läsandet och skrivandet. De inser inte att gestaltning är kritiskt görande, ett anskaffande av kritiska förmågor som gör dem till framtida förändringsagenter. Det är visserligen många som ser gestaltningsprocessen som en ypperlig lärandeprocess, men vi har ett pedagogiskt problem framför oss att få studenterna att inse att gestaltning är både roligt och lärorikt – det är kreativt och kritiskt tänkande och görande. Därför är det viktigt att få studenterna att reflektera över sin lärprocess, som i den muntliga tentamen och i kursvärderingar, för att förbereda dem inför examensarbetet.

Vi har i kapitlet gjort ett flertal normativa ställningstaganden, om än grundade i teori och erfarenhetsbaserad empiri. Men hur fungerar faktiskt gestaltande lärandeprocesser inom medieutbildningar? Om detta hittar vi inget skrivet och det är tydligt att mer forskning behövs om gestaltningens/medieproduktionens roll och funktion i teoretisk undervisning.

Referenser

Adams, T.; Holman Jones, S.; Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.

Biesta, G JJ. (2014). *The Beautiful risk of education*. Boulder Co: Paradigm Publishers

Barthes, Roland (1996) Death of the author, ur *Image, music, text*. New York: Hill and Wang.

Bornemark, J (2018*). Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.

Bourdieau, Pierre (2003). *Participant Objectivation*. J. R. Anthropol. Inst. 9, 281–294.

Christersson, Cecilia E., Margareta Melin, P. Widén, N. Ekelund, J.Christensen, N. Lundegren & P. Staaf (2022). Challenge-Based Learning in Higher Education: A Malmö University Position Paper. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education* 3, no. 1: 1–14. doi:10.4018/ijitlhe.306650.

Djerf-Pierre, Monica (2003). Journalistikens kön – Fältets struktur och logik under 1900-talet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (2) s. 29-52

Ehn, Pelle (1998). Manifesto for a Digital Bauhaus. *Digital Creativity*, 1998, Vol.9, No.4 pp. 207-216.

Ellis, A.W.; Young, A.W.(2013). *Human Cognitive Neuropsychology: A Textbook*. Readings. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Grelz, A. & J. Bornemark (2022). Aristoteles, Edith Stein och den estetiska framställningens roll i lärandet. I *Rörelse: Estetiska Erfarenheter i Pedagogiska Sammanhang* 10 (April): 19–33.

Hall, S. Evans, J & Nixon, A (red.) (2013). *Representation*. 2. ed. London: SAGE

Hill Collins, Patricia and Sandra Bilge (2016) *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press

hooks, bell (2000). *Feminist Theory from Margin to Centre*. London: PlutoPress.

hooks, bell (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. London: Routledge.

hooks, bell (2014). *Feminism is for everybody*. New York: Routledge

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2012) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Håkan & Birgitta Fagrell (2010). *Föreställningar om kroppen. Kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori.* Stockholm: Liber förlag.
Lievrouw, Leah. A (2006). New Media Design and Development: Diffusion of Innovations v Social Shaping of Technology i Leah Lievrouw & Sonia Livingstone (red) *Handbook of New Media.* London: Sage Publications.
Lindskog, K & Melin, M. (2022). Att vara lärare i gränslandet mellan teori och gestaltning. *Journal of teaching and learning in higher education,* JoTL.
Lindstedt, Inger och Bo Reimer (1999). Medier och Den tredje kulturen. Nya kontexter för medie- och kommunikationsvetenskap. *Nordicom Information*, 4/1999, pp. 101-104.
Melin, M (2015). Academic knowing in/through double Perspectives. *Journal of Aesthetics & Culture*, Vol. 7, 2015 http://dx.doi.org/10.3402/jac.v7.29690
Melin, M (2012) Olikhet som resurs. pp. 105-124 samt Inkludering som pedagogiskt arbetssätt. pp. 125-126 i Melin M & E Johansson (red) *Inkluderande möten i högskolan*. Lund: Studentlitteratur.
McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. Aust. J. *Career Development* 17, 13–20.
Nussbaum, M. C. (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford Univ. Press
Nygren, Gunnar & Wadbring, Ingela (red) (2013). *På väg mot medievärlden 2020. Journalistik, teknik, marknad.* Lund: Studentlitteratur.
Nygren, Gunnar (2015). Media development and professional autonomy. i G Nygren & Boguslawa Dobek-Ostrowska (red), *Journalism in Change. Journalistic Culture in Poland, Russia and Sweden*. Frankfurt am Mein: Peter Lang, 119-152.
Reimer, B (2005). Estetik i ett digitalt Bauhaus. i U Lindberg & B Reimer (red) *Bildning och estetik i utbildning. Rapporter om utbildning*, Malmö Universitet.
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.
Sjöberg, U (2010). Understanding Childrens and Young Adolescents Media Practices: Reflections on Methodology. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol 5, 2010, Nr 1, 7-21.
Statham, M (2014). Change the way your pupils learn by practicing creative thinking and visualisation. *Primary Science*, Sep/Oct 2014, Issue 134, p13-16
Toke Gissel, S (2016). *Mediedidaktik i teori og praksis*. Gyldendals forlag
Wadbring, I (2016). The Role of Traditional Media in a Converging Media World. *Nordicom Review*, 37: 193-197. doi:10.1515/nor-2016-0034
Williams, R (2001). *TV – Teknik och Kulturell Form*. Arkiv Förlag: Stockholm