

Kejsarens nya kläder

Om konstnärligt utvecklingsarbete

Cecilia Häggström
Formlära, CTH

Denna artikel är den första av två sammanhängande. Del ett behandlar det konstnärliga utvecklingsarbetets bakgrund ur ett politiskt – kulturellt perspektiv. Del två, som kommer i nästa nummer, behandlar det konstnärliga utvecklingsarbetet ur ett mera renodlat kunskapsteoretiskt perspektiv. Artiklarna är en förkortad version av en uppsats framlagd vid institutionen för vetenskapsteori vid Göteborgs universitet.

– Konstens gåta kan aldrig förklaras, det hoppas jag verkligen, och vi ska inte försöka heller, sa en professor på arkitektur till mig en gång.

Inledning

Idén om Konsten som resultat av gudagiven inspiration, eller som något ogripbart och oförklarligt att vörda på respektfullt avstånd och sänka vår blick inför i mötet, vad betyder den egentligen? – Att kejsaren inga kläder har?

Att avslöja konsten som en låtsassak är inte min avsikt, men jag ser faktiskt mystifierandet kring konsten som ett upprätthållande av förnuftsmässiga dimridåer. Att det kreativa, konstnärliga gestaltandet inte är förutsägbart gör det varken irrationellt eller oförklarligt. Enda skälet att hävda att konstens vägar är outgrundliga är att upprätthålla omedvetenhet – dölja avsiktlighet och skydda privilegier och positioner.

Det konstnärliga området har i genomförandet av högskolereformen inte bara tillåtits att avstå från "vetenskaplig grund" i utbildningen utan också att *istället* erhålla medel för "konstnärligt utvecklingsarbete". De konstnärliga utbildningarna har i *Utbildningsutskottets betänkande* UbU 1988/89:25 dessutom nekats vara i behov av fakultet och därmed forskning eftersom:

"fakultetsorganisationen har utvecklats för att passa universitetens arbete inom forskning och forskarutbildning. Det konstnärliga utvecklingsarbetet bör få möjligheter att utveckla egna traditioner. Därför förordas att ett rådgivande organ *i stället* skall finnas vid varje berörd högskoleenhet för planering, beredning och fördelning av de *medel för konstnärligt utvecklingsarbete* som fr. o. m. nästa budgetår disponeras direkt av resp. högskoleenhet" (*min kursiv*).

Därmed har konst och vetenskaps oförenlighet institutionaliserats och ett viktigt område för forskning täckts över med en esoterisk slöja.

"Konstnärligt utvecklingsarbete" är, som de flesta är överens om, en förvirrande term. Jerker Lundequist vill hellre kalla det "det konstnärliga arbetets teorier och metoder" (JL2) men betraktar – som jag – begreppet som allt för etablerat för att det ska vara någon idé att försöka ersätta det med något mer passande. Jag vill betrakta det som en ren beteckning för *något*. Vad detta något är, är oklart.

Termen har sitt ursprung i politisk-administrativ strävan att samla olika utbildningstraditioner under en enhetlig beteckning – Högskolan – som avsågs garantera en viss kvalité på utbildningarna (SG).

Vad som intresserat mig är vilken betydelse det konstnärliga utvecklingsarbetet avsågs ha, då beteckningen formulerades, och vilka betydelser olika parter försökt att ge det. Vad är det man försökt göra, utifrån vilka föreställningar om konst, kunskap och vetenskap, med vilka argument och utifrån vilka intressen? Varför har det inte efter högskolereformen utvecklats någon forskning inom detta vita område?

Det är ju inte så att de konstnärliga utbildningarna är i behov av forskning & utvecklingsarbete *eller* konstnärligt utvecklingsarbete – båda sidorna är lika viktiga. Men det konstnärliga utvecklingsarbetet skulle kunna ha en mycket tydlig bestämning som skiljer det från utvecklingsarbete, men inte gör det jämfällbart med forskning, utan *istället* ger det en lika betydelsefull men annorlunda och *mer grundläggande* funktion för kunskapsbyggnad inom det konstnärliga området – som av tradition bygger på så kallad tyst kunskap. Man borde inte eftersträva att det betraktades som *jämfällbart* med vetenskaplig forskning, utan som ett legitimerat utrymme för "context of dis-

covery". Som sådant är det kanske inte bara till fördel, utan till och med en förutsättning för kvalitativ utveckling av sådana utbildningar.

Med en sådan målsättning borde inte heller det konstnärliga utvecklingsarbetets form av empiriskt kunskapande vara något exklusivt för de konstnärliga disciplinerna utan av lika stort intresse för all kunskapsbyggnad inom högskolan.

Min avsikt var att sätta mig in i hur man, från olika håll, tänkt kring vad det konstnärliga utvecklingsarbetet borde innebära, framför allt för att kontrastera mina egna idéer. Dessa har jag utvecklat utifrån mitt eget perspektiv och mitt intresse riktar sig därmed särskilt mot det konstnärliga utvecklingsarbetets funktion för utbildning inom området "tillämpad" konst i design/arkitektur. Som jag ser det borde samma intresse gälla för utbildning inom området "fri" konst.

Eftersom det finns så lite skrivet i ämnet, hade jag från början ambitionen att läsa allt som fanns, för att sedan sortera ut någon/några representativa texter att göra fördjupad kritik av. Detta har jag också försökt göra och jag har valt ut tre texter som jag studerat mera ingående. Här tar jag först mycket kortfattat upp en UHÄ-rapport av Sjöström & Jansson, *Konstnärligt utvecklingsarbete mm*, från 1985. Denna text representerar vad jag uppfattar som det mest omöjliga förhållningssättet; det konstnärliga utvecklingsarbetet tänks inte ha någon särskild kunskapande funktion och de konstnärliga utbildningarna betraktas inte som utbildningar. Det är därför egentligen ointressant att rikta kritik mot dess innehåll ur en kunskapsteoretisk synvinkel.

Lite utförligare går jag in på en tio år gammal rapport, *Konstnärligt utvecklingsarbete i Göteborgs högskoleregion* – utgiven 1979 av Regionstyrelsen för Göteborgs Högskoleregion – här kallad "Blå Boken". Författare till denna är "projektgruppen för konstnärligt utvecklingsarbete" som tillsattes för att utarbeta närmare planer för det konstnärliga utvecklingsarbetet inom regionen. Gruppen är i huvudsak sammansatt av dåvarande ordförandena i de olika konstnärliga utbildningarnas linjenämnder i Göteborgs högskoleregion. Skriften sägs ha haft relativt stort inflytande över hur utvecklingen sett ut i praktiken (KO) och representerar de starka ambitioner som funnits att hävda en kunskapande funktion hos konsten.

Den tredje texten är en uppsats, "Om det konstnärliga utvecklingsarbetet" av Jerker Lundequist. Den var i sin första version skriven för att vara ett diskussionsunderlag "utifrån" på Valands konsthögskola i Göteborg. Den version jag läst skrevs som "paper" till symposiet "Gestaltning – en estetisk, konstnärlig och vetenskaplig process" som hölls våren -89 på CTH. En senare och obetydligt omarbetad version publicerad i *Tidskrift för Arkitekturforskning*, Vol 2, No 1–2, 1989. Den-

na text är representativ i fråga om vilken inriktning det konstnärliga utvecklingsarbetet ges men inte för hur ämnet brukar behandlas. Den är argumenterande, precis och utförlig och den utgår från en klar tanke om vilken slags kunskapande funktion det konstnärliga utvecklingsarbetet ska ha, utan att hänvisa till högskolereformen eller -lagen. Detta gör texten till den mest intressanta att ägna kritik och har därför givits stort utrymme. För att inte utplåna sammanhanget i JL:s text har jag valt att presentera referat och kritik i skilda stycken.

Efterhand upptäckte jag att det som jag först tänkt mig som en för-del – att det fanns så lite skrivet – i själva verket gjorde arbetet mycket svårare. Det mesta som var skrivet byggde på uttalade antaganden och mer eller mindre medvetet snedvridna tolkningar av högskolereformens intentioner och högskolelagens paragrafer. Texter om konstnärligt utvecklingsarbete är ofta vaga och oprecisa. De termer man använder för att precisera har sällan någon för sammanhanget veder-tagen betydelse och är följaktligen mångtydiga. Min ambition har inte varit att göra en fullständig analys av möjliga tolkningar av texterna, utan jag har sökt de uttalanden som visar någon slags hållning/ställ-ningstagande. För att få fastare grund för mina påståenden, har jag dels känt mig tvungen att granska tankar och värderingar i högskole-reformens och högskolelagens tillkomst, dels sökt komplettera infor-mationen med hjälp av intervjuer.

I min behandling av "högskolereformens intentioner" vill jag dels visa att de begränsningar och riktningvisare som ofta pekas ut är snedvridna tolkningar, dels försöka förstå de verkliga intentionerna och själv ta ställning till vilka jag anser är försvarbara.

De intervjuer/samtal jag haft har varit långa. De har bandats och skrivits ut för att vara arbetsmaterial. Här redovisar jag bara referat som godkänts av de intervjuade. De täcker inte alls hela intervjuinnehållet, men belyser några utvalda perspektiv. Jag har sökt att i mesta möjliga mån referera till texter och bara där personkällor kompletterar texter hänvisar jag till dem.

Området "konst" är av tradition vagt och tvetydigt och jag menar att detta beror på självpåtaga diffuserings-glasögon som hindrar från att iaktta verkligheten så enkel som den är. Vad konst och konstnärligt arbete är och går ut på går att tala om och det är nödvändigt om man ska kunna behandla frågor om kunskap i konsten. Jag vill göra detta på ett klart och begripligt vis och för att bli tydlig måste jag gå in ganska utförligt på just vad det specifikt *konstnärliga* i konst och konstnärligt arbete är. Jag söker faktiskt göra bestämmningar som ingen kan invända mot. Den som vill hävda att konst inte går att definiera eller att min definition inte håller ber jag därför peka ut var den inte håller. Att

försöka definiera detta betyder enligt många ett vettlöst högmod, men jag uppfattar det framför allt som en fråga om vilket syfte man har med definitionen – *min definition syftar till att bestämma vilket slags kunskapande som är specifikt för konsten*. Min definition är alltså teoretiskt användbar och skall inte användas för att i praktiken klassificera vad som är eller inte är konst.

För att kunna hävda att det finns ett särskilt område för forskning – som det konstnärliga utvecklingsarbetet skulle stödja – behöver jag också kunna peka ut ämnet/objektet för kunskapssökandet.

Mitt arbete syftar inte till att föreslå kriterier för bedömning eller normer för hur det konstnärliga utvecklingsarbetet skall bedrivas. Jag har inga praktiska råd att komma med. Jag vill formulera och argumentera för den kunskapsteoretiska utgångspunkt och inriktning, som jag anser att det konstnärliga utvecklingsarbetet borde ha och vilken funktion i utvecklingen av utbildningens innehåll och inriktning det borde ges. Exakt hur det i praktiken skulle se ut, måste bli en konsekvens av detta.

Sjöström & Jansson

Sjöströms & Janssons rapport skall vara en resonerande och principiellt hållen översikt gällande ”resultat och andra erfarenheter av det konstnärliga utvecklingsarbetet samt överväganden om definitions- och avgränsningsfrågor. Den skall dessutom innehålla några utgångspunkter för överväganden om satsningar på det konstnärliga utvecklingsarbetet, utbildningar för konstnärligt utvecklingsarbete samt forskning och forskarutbildning/annan påbyggnadsutbildning i anknytning till konstnärliga utbildningar.”

S&J framhäver de konstnärliga utbildningarnas beredvillighet att ”i linje med intentionerna i den nya högskolan” (*min kursiv*) delta i det konstnärliga utvecklingsarbetet i samhället. Man hävdade att ett sådant konstnärligt utvecklingsarbete var nödvändigt för upprätthållande av kvalitet i den konstnärliga utbildningen på samma sätt som forskningen hade betydelse för övrig högskoleutbildning”. Samtidigt utgår S&J från att de konstnärliga utbildningarna berörs endast av paragraferna 1 och 4 i högskolelagen.

Hur de konstnärliga utbildningarna kom att beröras av endast två paragrafer i högskolelagen, den som bestämmer vilka *tre* verksamheter som skall bedrivas och den som preciserar syftet med *en* av dem – *utvecklingsarbetet* – förklaras inte. Därmed menar S&J att man inte

bedriver utbildning vid de konstnärliga utbildningarna utan sysslar med utvecklingsarbete – en sådan utgångspunkt är kanske möjlig om man talar om skolorna för fri konst. De antar också att konstnärligt utvecklingsarbete skall förstås som sådant utvecklingsarbete.

Implicit söker de göra gällande att det inte ska bedrivas någon forskning vid de konstnärliga utbildningarna, eftersom man utesluter att där kan finnas tjänst som docent, forskarassistent eller professor, som inte är förenad med konstnärligt utvecklingsarbete.

S&J:s hänvisning till andra resurser i högskolan att utnyttja för *humanistisk, beteendevetenskaplig och teknisk forskning* gör klart att man, trots en framförd tanke att forskningsbegreppet kanske skulle vidgas, uppfattar vetenskapen som färdig i sin indelning på olika ämnen och inte ser någon nytta i att söka grunderna för forskning inom nya områden. Det konstnärliga utvecklingsarbetet bör inriktas mot det *yrkesmässiga, konstnärliga utövandet*.

S&J:s idé om utbildning för konstnärligt utvecklingsarbete med syfte att fördjupa och utveckla den konstnärliga *förmågan* ("samt förmågan till självständigt gestaltande, alternativt med inriktning på arbete med konstnärlig förnyelse" – vilket för mig är oupplösligen samma sak), förtydligar att det konstnärliga utvecklingsarbetet avses innebära rent yrkesutövande. S&J nämner dock att det finns de som befarrar styrning från forskningen eller att en sådan utbildning skulle bli meriterande. Den konstnärliga friheten är något man är mycket rädd om, liksom de inom skråna etablerade vägarna till behörighet för högre lärartjänster i konstnärlig utbildning som konsekvent anses bör fungera även för anslag till konstnärligt utvecklingsarbete. De kriterier på kvalitet som gäller inom varje konstområde skall enligt S&J gälla för bedömning av kompetens och kvalité också då det gäller konstnärligt utvecklingsarbete.

Vad det konstnärliga utvecklingsarbetet behandlar och vilken slags kunskaper och erfarenheter det är som skall förmedlas, tar man inte klart ställning till.

Tvärtemot flertalet menar ändå S&J att man faktiskt kan ställa krav på redovisningens form. Därmed behandlar de ändå det konstnärliga utvecklingsarbetet som någon slags kunskapskälla. Att man bör välja dokumentationsform så att den ger "information om den process eller det resultat som arbetet avsåg" och att man ändå också kan kräva "Någon form av skriftlig redogörelse", låter för mig både rimligt och vettigt. Varför det däremot bara behöver kunna *bilda underlag* för extern information och inte i sig vara tillgängligt för utomstående, har jag svårt att begripa.

Av de argument, som vanligen kopplas till tanken om det konstnärliga utvecklingsarbetet som rent yrkesmässigt utövande, är dess betydelse som kulturpolitisk satsning och som utveckling av lärarnas personliga kompetens, de flitigast använda. Här går politiska och personliga intressen hand i hand och möjligheterna att långsiktigt utveckla utbildningens innehåll och inriktning kommer i kläm. De pengar som ges ut till konstnärligt utvecklingsarbete, *istället* för att ge utrymme för forskning, är förhållandevis små. Samtidigt kan staten tillgodogöra sig poäng i kulturpolitisk satsning.

Att yrkeskompetenta och självutvecklade lärare är av stor betydelse för den konstnärliga grundutbildningens kvalitet ligger någonting i, men i deras tjänster finns – numera i alla fall – faktiskt utrymme för eget arbete (NHM). Om denna tid är tillräcklig eller om det behövs extra medel för att stödja detta, uppfattar jag som en helt annan fråga. Man kan inte hävda att denna typ av person-utveckling skulle ha någon som helst betydelse för grundutbildningens långsiktiga utveckling. Att förutsättningarna för att rekrytera lärare påverkas om man som lärare ges speciella möjligheter att utöva sin egen verksamhet, är självklart – det är ju ändå konstnärer de vill vara.

Blå Boken

Projektgruppen har sett som sitt främsta syfte att belysa begreppet konstnärligt utvecklingsarbete och relatera det till både övrig verksamhet inom högskolan och till olika konstnärliga yttringar utanför högskolan.

Syftet med rapporten är att den ska tjäna som utgångspunkt för överväganden om högskolans framtida roll i den *konstnärliga utvecklingen* regionalt och i landet. Dessutom skall den belysa möjligheterna till samverkan mellan forskning och konstnärligt utvecklingsarbete samt föreslå former för konstnärligt utvecklingsarbete och konstnärlig forskarutbildning.

Rapporten inleds med citat av paragraferna 1, 4 och 5 i högskolelagen. Projektgruppen menar att "man i första hand avsåg utvecklingsarbete på det konstnärliga området" och att termen "vetenskaplig grund" i vissa avseenden innefattar även "konstnärlig grund" (även om man skulle acceptera detta förslag, betyder *innefatta* inte detsamma som *ersätta*).

Vad en "konstnärlig grund" är, och vilken slags kunskapande som finns i konsten, får förstås utifrån projektgruppens beskrivning av vad

konst är: "ett sätt att formulera verkligheten byggd på upplevelser av den [...] Med personliga synteser byggda på olika mönster söker konstnären beskriva 'sin' verklighet. Konstnärens verklighetsbeskrivning är subjektiv".

Möjligtvis är detta en slarvig formulering. Konstnären varken kopierar verkligheten eller ägnar sig åt rent hantverksarbete med skapande enligt fastställda normer. Om konstnären utgår från *upplevelser* av verkligheten så handlar arbetet alltså om att utgå från en abstraktion, eller en syntes av abstraktioner, av verkligheten. Det kan tyckas vara hårklyveri att markera denna skillnad, men det har en avgörande betydelse för hur man kan förstå den konstnärliga gestaltningens kunskapsform och avsikt. Eftersom denna, enligt min mening förblindande förklaring återkommer i flera andra källor, kommer jag att behandla detta utförligare längre fram.

Möjligheterna till samverkan mellan forskning och konstnärligt utvecklingsarbete behandlas utifrån uppfattningen om konstnären som en verklighetsbeskrivare och kunskapsförmedlare. "Det intressanta i *hans* verk är vad som formulerats med de konstnärliga medlen som inte skulle nått oss på andra vägar" (*min kursiv; bara män i projektgruppen*).

Det konstnärliga utvecklingsarbetet beskrivs ha "fyra dimensioner": Beskrivningen av dessa fyra dimensioner syftar till att peka ut typer av konstnärliga arbeten som kräver särskilt hög konstnärlig kompetens och som delvis också kan utnyttja vetenskaplig kunskap av olika slag. Det kvalificerade konstnärliga arbetet är därmed det som den konstnärliga "forskarutbildningen" skall leda till och som ställer särskilda krav på att denna utbildning skall förbereda för självständigt och nydanande arbete. För grundutbildningen är det nog om den ger "tillräcklig träning och kunskaper för att kunna utföra konstnärlig verksamhet i enlighet med de riktlinjer som utbildningen givit".

Beskrivningen av dessa fyra dimensioner syftar, enligt min mening, inte till att egentligen skilja konstnärligt utvecklingsarbete från annat konstnärligt arbete. I stället syftar det till att skilja mindre kvalificerat konstnärligt arbete från mer kvalificerat och bestämma det senare som utvecklingsarbete – vilket alltså innebär inget annat än institutionellt skyddat yrkesutövande.

I och med reducerandet av den grundläggande utbildningens mål till att gälla *tillräcklig* träning för yrkesutövande enligt skolans normer, kommer den att vara en hantverkarutbildning. De konstnärliga utbildningarna kommer då att bli en av de viktigare bidragsgivarna till den institutionella kulturkonservatism som de skall motverka i det konstnärliga utvecklingsarbetet.

Vad det konstnärliga utvecklingsarbetet är beskrivs så här:

"Konstnärligt utvecklingsarbete är den term som införts för att ange ett specifikt ansvar särskilt inom högskolan. Begreppet innefattar det systematiska sökandet efter nytt innehåll i konstnärliga former samt skapandet av helt nya konstnärliga medel, tekniker och material. Innebörden avser såväl individuellt arbete som mer projektbetonade och institutionella verksamheter i organiserad form. Konstnärligt utvecklingsarbete kan därför sägas vara den samlande termen för forskning och utvecklingssträvanden inom den konstnärliga sektorn. Någon bestämd gräns mot å ena sidan forskning och vetenskapligt arbete och å andra sidan konstnärligt utvecklingsarbete kan knappast dras".

I sin strävan att jämställa Konstnärligt utvecklingsarbete med vetenskapligt arbete har projektgruppen i sin beskrivning av vad det konstnärliga utvecklingsarbetet är, utan någon som helst förklaring, adopterat bestämmningen "systematiskt sökande" – OECD:s genomgående kriterium för forskning.

Vad "nytt innehåll i konstnärliga former" är utvecklas heller inte vidare i rapporten och för mig är formuleringen därmed en tom fras – jag kunde ha accepterat "nya former".

Att detta utvecklingsarbete innefattar "skapandet av helt nya konstnärliga medel, tekniker och material" låter väl fantasifullt och som ett onödigt smalt nålsöga. Det innebär, om det följs konsekvent, att inget utrymme ges för *utveckling* av konstnärliga medel, tekniker och material.

Eftersom bland annat forskning, kunskapsuppbyggnad, begrepps- och teoriutveckling inte omfattas av beskrivningen, kan konstnärligt utvecklingsarbete med denna definition inte alls sägas vara "den samlande termen för forskning och utvecklingsträvanden inom den konstnärliga sektorn".

Gränsen är knivskarp mellan forskning och vetenskapligt arbete enligt vedertagna definitioner och den här beskrivna verksamheten. Den skumögde konstnär som inte ser det, lär erfa det i den stund han söker forskningsmedel till "konstnärligt utvecklingsarbete".

Behov av forskning sägs aldrig explicit vara obehövligt för de konstnärliga utbildningarna, men det nämns att "För vissa av de konstnärliga grundutbildningarna är *anknytningen* till forskning inom *näraliggande* områden av minst lika stor betydelse som anknytningen till det konstnärliga utvecklingsarbetet. Så är till exempel fallet med designlinjen vid Konstindustriskolan." (*min kursiv*).

För att berättiga särskild "forskarutbildning för konstnärligt utvecklingsarbete" framhåller man att "någon forskarutbildning som motsvarar det konstnärliga arbetssättet ej existerar".

Trots att målsättningen med det konstnärliga arbetet aldrig sägs vara kunskapande och även om det inte sägs rakt ut att det bör jämföras med forskning, anser man att "samverkan mellan konstnärligt utvecklingsarbete och forskning [---] får närmast ses som en parallell till tvärvetenskap inom forskning".

Målet för det konstnärliga utvecklingsarbetet anses främst böra vara "att bidra till att balansera de negativa verkningar som kommersiell styrning, institutionell konservatism och andra styrfaktorer kan ha på kulturlivet".

Jerker Lundequist – referat

Syftet med uppsatsen är att ringa in en rimlig användning av begreppet konstnärligt utvecklingsarbete.

JL hänvisar inte till högskolelagen men pekar på det motsättningsfulla förhållandet mellan vetenskap och beprövad yrkeserfarenhet inom arkitekturområdet som ett problem. Därmed berör han den samverkan mellan forskning, utbildning och yrkesverksamhet, som i högskolereformen eftersträvades och som begreppet "forskningsanknytning" – med parallellen "konstnärligt utvecklingsarbete" för det konstnärliga området – var tänkt att stödja.

Han menar att "Det konstnärliga utvecklingsarbetet kan bli en del av lösningen på hur man ska närma teoretiker till praktiken, forskning och forskningsanknytning till grundutbildningen, och skolor och forskningsinstitut till kontor och förvaltningar".

Avsikten med en "vetenskaplig grund" behandlar han inte, utan konstaterar bara att "Den akademiskt inriktade forskningen förutsätter metoder och synsätt som ligger långt ifrån arkitekturens praktik – till skillnad från många typer av utvecklingsarbete som, tvärtom ger en möjlighet att konkret och direkt kunna utnyttja arkitekternas traditionella arbetsmetodik i ett kunskapsproducerande arbete" och menar att det därför är förvånande att man inom arkitekturområdet valt att bygga upp en akademiskt inriktad forskning.

Vad en konstnärlig kompetens består i får förstås utifrån den av JL redovisade idén om vad konstnärligt är:

"En konstnär har en förmåga att *se*, att *observera*, så att han kan föreställa sig – och skapa tecken och symboler för vad andra människor annars inte skulle få se. En konstnärlig kompetens består i att kunna se, beskriva och avbilda det som ligger bortom vetenskapens mätmetoder, kalkyler och bevisföring. Men samtidigt

som konsten avbildar, beskriver – *representerar* – så exakt som möjligt, så innehåller den ändå i sista instans en mystisk, oåtkomlig kärna (Vizinczey 1988).”

Han avser att markera skillnaden mellan det konstnärliga utvecklingsarbetet och det vanliga konstnärliga arbetet ”via de *kompetenskrav* som bör ställas”, nämligen krav på kompetens inom den egna konstnärliga disciplinen och insikt i ”utvecklingsarbetets metodik”.

Det konstnärliga utvecklingsarbetet, enligt JL, ”behandlar faktorer som rör gestaltning, skapande arbete och kreativa arbetsorganisationer, det vill säga det konstnärliga arbetets grundläggande villkor.” Det gäller att artikulera erfarenhetskunskap; att ”dokumentera, redovisa, analysera och utvärdera den konstnärliga arbetsprocessen [---] att värdera och utveckla arkitekternas arbetsmetoder, organisationsformer och yrkesroller”. Det kan också ”*visa* hur personer som skolats i konstnärlig metod [...] kan tränga ner till upplevelser och erfarenheter som är allmänmänskliga och gemensamma i någon mening.”

Med hänvisning till Sjöström & Jansson 1986, tar JL också upp ”ett antal högst påtagliga och konkreta arbetsuppgifter som gäller det konstnärliga arbetets redskap och metoder” som i fyra punkter handlar om antingen tekniskt eller pedagogiskt utvecklingsarbete. Den femte och sista punkten, ”att arbeta med experimentella och ’avantgardistiska’ uttrycksformer”, gäller som jag förstår det därmed *metoder* för sådant arbete.

JL menar att traditionell konst- och arkitekturkritik – som alltså hör till den ”akademiskt inriktade forskningen – tar sin utgångspunkt i ”det färdiga verkets idéer och syften”, medan det konstnärliga utvecklingsarbetet tar sin utgångspunkt i ”det konstnärliga arbetet”. Det är ”det konstnärliga arbetet som är det konstnärliga utvecklingsarbetets kunskapsobjekt”.

JL startar med en stipulativ definition: ”Ett *systematiskt dokumenterat*, framåtblickande och utvecklingsinriktat *konstnärligt arbete*.”

Den systematiska dokumentationen syftar till att göra det *jämställbart* med forskning genom att göra arbetet och resultatet åtkomligt för kritik – eftersom ”ett grundkrav på all forsknings- och utvecklingsverksamhet är att både genomförande och resultat skall redovisas så tydligt och öppet att resultat och utförande blir åtkomligt för kritik.”

Om dokumentationen skall innebära att arbetet och resultatet blir åtkomligt för kritisk granskning, måste den svara mot vissa krav på ”*objektivitet vid redovisningen*”. Kritik innebär här att ”formulera omdömen över metoder och resultat utifrån något slag av objektivitetskriterier”. JL föreslår tre kriterier för bedömning av redovisningen: ”relevans” (svarar på frågan *om* det är inriktat på kunskapsutveck-

ling och kompetenshöjning inom professionen), "intersubjektiv prövbarhet" (svarar på frågan *om* arbetets resultat och metoder är åtkomliga för kritik, väsentligen *om* det är "möjligt för deltagare i en diskussion att ge skäl för eller mot ett framlagt resultat") och "det pragmatiska kriteriet" för bedömning av resultatets giltighet (svarar på frågan *om* resultatet innebär "påtagliga, empiriskt *prövbara skillnader* för den konstnärliga praxis där resultatet tillämpats.").

Avslutningsvis ställer JL upp ytterligare ett antal kriterier för det konstnärliga utvecklingsarbetet utan att göra anspråk på fullständighet. Enligt dessa bör det innebära: *att* med konstens egna medel använda konsten som kunskapskälla, *att* arbetet bör bedrivas medvetet och planerat (för att bli intersubjektivt prövbart), *att* man inte bör efterapa vetenskapens metodik och *att* det är den konstnärliga kompetensen som avgör kvaliteten på det konstnärliga utvecklingsarbetets resultat och genomförande.

JL utgår från att de huvudsakliga verksamheter som pågår vid arkitekturskolorna handlar om att producera, förmedla och upprätthålla arkitekternas yrkeskunskap. Han konstaterar att arkitektyrket är en "profession" och hävdar att det innebär att yrkeskompetensen bör vara uppbyggd av både vetenskaplig kunskap och beprövad yrkeserfarenhet. Utifrån detta säger han att "Förebilden för de olika professionerna är ju läkarkåren, med dess framgångsrika tillämpning av principen 'vetenskap och beprövad erfarenhet'".

I AT 1989:11 förtydligar JL sin mening om det konstnärliga utvecklingsarbetets funktion. Det

"handlar oftast om att stärka *lärare* vid deras roll som just *lärare*. Det konstnärliga utvecklingsarbetet handlar framförallt om att utveckla metoder och språk för att *förmedla konstnärens egna erfarenheter av det konstnärliga arbetets villkor och metoder* [...] Det väsentliga är *förmedlingsaspekten*: att det handlar om att förmedla erfarenhetskunskap om det konstnärliga arbetets redskap och metoder, från lärare till elev, från 'mäster' till 'lärling'".

Jerker Lundequist – kritik

JL:s tanke om vad lösningen på problemet med forskningsanknytning ska innebära, är väl enkelriktad; det kunskapande skall närmast till det yrkesutövande. Med den marknadsanpassade flathet som idag karaktäriserar arkitekturpraktiken, *borde* lösningen innebära mer ett närmande i motsatt riktning.

Möjligtvis är det så att man i arkitekturforskningen ägnar allt för stort intresse åt abstrakta företeelser utan att också iaktta den konkreta verkligheten. Men, vad man skulle kunna kalla forskningens alienation från yrkesutövandet är av avgörande betydelse för hur kritisk man kan tillåta sig att bli – utan att såga av den gren man själv sitter på. Själva poängen med det från praktikens villkor och strävanden befriade "akademiska" utrymmet är att där kan utvecklas "sätt att se" som inte direkt tjänar yrkesutövandet. Distansen gör det möjligt att kritiskt granska såväl utbildningens och yrkesutövandets betydelse, som de förutsättningar och föreställningar som skapar de problem *praktikern* har att lösa.

JL utgår i den här versionen av sin text ifrån arkitekturinstitutionerna, som redan har möjligheten att bedriva forskning, och jag förmodar att det konstnärliga utvecklingsarbetet därmed är tänkt att komplettera – *inte ersätta* – den typen av kunskapande.

Högskoleutbildning syftar till att vara yrkesförberedande. Tendensen att snäva in och förvränga denna målsättning, så att det handlar om att utbilda *arkitekter* så som JL talar om det, uppenbarar sig ofta då arbetsmarknaden ropar efter sådana. Då uppvärderas förmedling av den traditionella praktikerkunskapen i utbildningen, eftersom nyutexaminerade snabbare kan sättas i effektivt arbete på kontor och förvaltningar. När det blir ont om jobb, söker man gärna bredda utbildningens inriktning och framhålla att folk med *arkitekturutbildning* kan göra egentligen i stort sett vad som helst bra.

Självklart finns det något att ta vara på i "beprövad yrkeserfarenhet", men vad, hur och till vad kan diskuteras.

JL uppfattar, i likhet med Blå Bokens författare, konsten som representativ och den konstnärliga kompetensen som bestående i en särskild förmåga att kunna "se, beskriva och avbilda" verklighet och konsten innehåller ändå "en mystisk, oåtkomlig kärna". Konstnären framställs som en slags upplysare som kan "skapa tecken och symboler för vad andra människor annars inte skulle få se". Mot denna romantiska inställning har jag att invända, att symboler och tecken är *konventioner* – de kan inte *skapas* i ett verk, de *skapas* genom att de används och upprätthålls kollektivt. Vad som kan *skapas* är *ämnen* till tecken och symboler, och analogier – gestalter som har kvalitativa/relationsmässiga likheter med något annat.

Trots att hela det relevanta kunskapandet enligt JL:s modell koncentreras på processen som skall göra det möjligt att artikulera den beprövade yrkeserfarenheten och trots sin romantiska uppfattning av vad konstnärens arbete innebär, så nämner han att konsten är *det kon-*

kretas kunskapsform – men i konsekvens med sin tanke om det konstnärliga utvecklingsarbetets funktion avses här möjligtvis "konst" som synonymt med "skicklighet".

JL talar också om att konst är *konstruktioner* – men förklarar det som "uttrycksbärande" artefakter. Mot detta vill jag invända, att "uttryck" är något man upplever eller vill att någon skall uppleva. Uttryck har sin existens i det mänskliga medvetandet och kan inte sägas *bäras* av artefakter.

I sin behandling av arkitektur som kunskapskälla säger han också att "Grunden för god arkitektur måste vara en *kunskap om vad som konstituerar de grundläggande, mest elementära, allmänmänskliga och generella arkitekturupplevelserna*" (*min kursiv*). Varför det då inte är intressant att göra detta till det konstnärliga utvecklingsarbetets kunskapsobjekt redovisas inte här. Men, utifrån vad JL säger i *AT* 1989:9, så uppfattar jag det som att han anser "denna typ av problemområden som icke forskningsbara", och därmed sänker blicken inför konstens mystiska kärna.

I fråga om vilken kunskap det konstnärliga utvecklingsarbetet bör syfta till, uppfattar jag JL som motsägelsefull. Å ena sidan talar han om arkitekturen som påtvingande "människor sätt att leva, beteendemönster och upplevelser", att "Det konstnärliga utvecklingsarbetet kan bli en metod att nå fram till detta allmänmänskliga skikt" – de generella arkitekturupplevelserna – och att kunskap om detta måste vara grunden för god arkitektur. Å andra sidan håller han fast vid fixeringen på "hur" och säger att arkitekter har "en yrkesträning som gör det möjligt för dem att närma sig fenomen – [...] – på ett sätt som är medvetet och därmed i viss mån *möjligt att diskutera*" (*min kursiv*). Samtidigt menar han att "Arkitekter har väl knappast djupare eller rikare arkitekturupplevelser än andra", vilket borde innebära att de alltså inte bedöms besitta den särskilt konstnärliga förmågan att "se" – om de hade en utvecklad förmåga att se (vilket jag anser skulle förväntas), borde också deras arkitekturupplevelser bli mer innehållsrika. JL betonar ändå att det handlar om att utnyttja arkitektens *yrkesträning* och att ha arkitektens *yrkeskunskap* som primärt kompetenskrav. Trots vissa påståenden eller delar av påståenden om konst, arkitektur och eftersträvansvärd kunskap, som jag förstår som antydande en annan riktning, håller JL alltså en konsekvent linje vad gäller det konstnärliga utvecklingsarbetets medel och mål.

Genom att i kompetenskravet förutsätta en särskild slags kunskap, utöver vad som förstås med den rent konstnärliga kompetensen, vill JL tillföra denna högre nivå konstnärligt arbete och utbildning en ny

kvalité. Det handlar däremot inte om att föra in någon ny slags kunskap i den konstnärliga utbildningens innehåll. Att kräva insikt i "det konstnärliga utvecklingsarbetets metodik" syftar till att garantera en särskild kunskapande och kunskapsförmedlande förmåga. Vad denna särskilda förmåga bör bestå i kan diskuteras. Men, med denna väsentliga målsättning med kompetenskravet – som *borde* vara självklar – bryter JL radikalt av från huvudströmmens riktning.

När JL förklarar skillnaden mellan det konstnärliga arbetets och det konstnärliga utvecklingsarbetets intresse genom att fastställa att det senare "behandlar *faktorer* som rör gestaltning, skapande arbete och kreativa arbetsorganisationer", vänder han sig bort från det konstnärliga arbetets avsikt och resultatets verkliga funktion, och fokuserar *processen* – med det konstnärliga arbetets resultat som en del i denna.

I likhet med Blå Bokens författare vill JL också låta konstnärligt utvecklingsarbete omfatta tekniskt och pedagogiskt utvecklingsarbete.

JL söker förutsättningarna för att kunna jämställa det konstnärliga utvecklingsarbetet med forskning genom att föreslå att det är ett *systematiskt* dokumenterat konstnärligt arbete.

I vetenskaplig forskning syftar den *systematiska* dokumentationen till att garantera objektivitet/kontrollerbarhet för att: a) vem som helst skall kunna upprepa processen och komma till samma resultat eller b) resultatets/slutsatsens giltighet betraktas som beroende av att metoden/logiken följts konsekvent. Dokumentationen syftar alltså här till att redovisa att resultatet *inte* är beroende av forskarens kreativitet.

Kanske kan poängen förklaras av detta att kunskapsintresset riktas mot processen. När JL säger att "Det som gör konstnärligt utvecklingsarbete jämförbart med vetenskapligt arbete är [...] om man uppfyllt kravet på att dokumentera, analysera och utvärdera både genomförandet och resultatet av utvecklingsprocessen", så handlar *genomförandet* om hur man uppnått resultatet och *resultatet* handlar om arbetet och arbetets villkor – inte det konstnärliga arbetets resultat.

Om det är intressant att *systematiskt* dokumentera ett *kreativt* och *intentionellt* konstnärligt arbete för att göra det åtkomligt för kritik, beror av vad för slags kunskap man söker komma åt. Det uppnådda konstnärliga resultatet är helt bestämt av *hur* man arbetat och hur processen ser ut; beror av arbetets *varför* – alltså; antaganden (om förutsättningar) och avsikter (det som söks åstadkommas). Ur vilket perspektiv det är intressant, vilken slags kritik som blir möjlig och vilken slags kunskap den systematiska dokumentation syftar till, bestäms av de tre objektivitetskriterierna.

1) Relevanskriteriet bestämmer att perspektivet är professionens och professionens intresse för kunskapsutveckling och kompetenshöjning.

Vilken slags kritik som blir möjlig är inte helt tydligt. Förmodligen talar JL om två olika nivåer av kritik; en där man bedömer *redovisningens* metoder och resultat och en där man bedömer *det redovisade arbetets* metoder och resultat.

JL menar att *den kritiska granskningen* – att "formulera omdömen över metoder och resultat – skall göras utifrån de tre objektivitetskriterierna som har med redovisningens kvalitet att göra. Eftersom ett av dessa är intersubjektivitetskriteriet, måste det i sin tur gälla *det redovisade arbetet*.

Om 2) intersubjektivitetskriteriet säger JL att "Kravet på intersubjektivitet innebär att *framförda påståenden, bör kunna utsättas för kritik*. Detta krav gäller inte bara påståenden om sakförhållanden, utan även för värderingar och normer" (s 4, *min kursiv*). Här är det tveksamt vad JL menar också bör bli kritiserbart; om det gäller även *värderingar och normer, framförda värderingar och normer eller framförda påståenden om värderingar och normer*. Vilka slags "skäl för eller emot ett framlagt resultat" som är väsentligt att deltagare i en diskussion kan ge är också oklart. Är inte till exempel "för att det är för stort" eller "för att jag tycker om det" skäl? Innebär egentligen "kravet på intersubjektivitet" i så fall något utöver det att *den systematiska dokumentationen* av processen (arbete & resultat) blir *visad*?

3) "Det pragmatiska kriteriet" är formulerat utifrån antagandet att "Resultat av människans tänkande i sista hand endast kan bedömas utifrån de *handlingar* som de ger upphov till", vilket jag uppfattar som en välklingande halvsvanning. Om påståendet är riktigt beror ju naturligtvis på vad man menar med "tänkande", "resultat" och "handling": Ett för andra uppfattbart resultat av tänkande kan till exempel vara "rädsla" utan att det ger upphov till handling – om man nu inte uppfattar "bleknande" som en handling.

– Mycket av våra handlingar är också mer direkta anpassningar till uppfattade förutsättningar än resultat av vad jag menar med tänkande. Och om tänkandet ger upphov till vad man kan kalla icke-handling, är inte det då ett mycket väsentligt resultat – även om det förutsätter att det omtalas så har skett för att denna handling ska kunna bedömas? Marcia Westcott (*Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 1983:1) tar upp idén om handling som en konsekvens av medvetande ur ett feministiskt perspektiv. Hon menar att den uppfattningen är, i patriarkala samhällen, möjlig bara ur det manliga perspektivet, där mannens tänkande

ges förutsättningar att resultera i handling. Jag ska nu inte anlägga ett feministiskt perspektiv på just detta. Jag vill bara påpeka att den handling eller icke-handling som människans tänkande *kan* resultera i beror av vilka förutsättningar hon/han har att handla.

– JL vill alltså istället för ett sanningskriterium använda ett handlingskriterium för bedömning av resultatets giltighet och säger "Om vi handlar *som om* ett visst påstående är sant, och om det då inte går oss alltför illa, så kan vi – tills vidare – godta detta påstående". Men, är det så att vi i yrkesutövandet *handlar* som om ett visst påstående är sant, så har vi redan *accepterat* det som giltigt – "tills vidare". Kriteriet för giltighet gäller alltså svaret på frågan om det har accepterats som giltigt i praktiken. Det handlar med andra ord om consensus i praktiken. Man skulle utifrån en sådan hållning till exempel kunna säga att kvinnor är intellektuellt lägre stående än män, att negrer är opålitliga och finner aggressiva, och handla – om vår position tillåter oss det – som om detta var sant, utan att det går oss allt för illa.

De kriterier för konstnärligt utvecklingsarbete, som JL avslutningsvis lägger till ovanstående, är inte helt tydliga. Vad som menas med att "med konstens egna medel använda konsten som kunskapskälla", kan förstås dels utifrån idén om konstnären som någon slags upplysare (konst förmedlar kunskap om verkligheten genom den konstnärliga beskrivningen), dels utifrån konst som synonymt med skicklighet (det egna eller beskrivda konstnärliga utövandet ger vad man skulle kunna kalla hur-kunskap).

– Att "arbetet bör bedrivas medvetet och planerat" verkar vara ett högst rimligt krav. Frågan är vad medvetenheten skall gälla och om "planerat" betyder detsamma som enligt på förhand fastställd plan för *hur* arbetet skall bedrivas, eller på förhand formulerad målsättning för *vad* arbetet skall behandla och/eller leda till.

– Att "man inte bör efterapa vetenskapens metodik", hoppas jag är ett, i all välmening, dåligt formulerat råd för att avstyra vetenskapsimponerade, okritiska adoptioner av etablerad metodik. Mot detta vill jag invända, att man bör aldrig i något sammanhang "efterapa" någon metodik. Finns det någon beprövad metodik som är ändamålsenlig, så bör man använda den, oavsett från vilket område den kommer. "Vetenskapens metodik" bör för övrigt inte betraktas som något slutgiltigt färdigt.

– Att "det är den konstnärliga kompetensen som avgör kvaliteten på det konstnärliga utvecklingsarbetets resultat och genomförande", är en mångtydig formulering. Begreppet "kvalitet" har dubbel betydelse;

dels som ungefär synonymt med sammansättning, dels som något som har med värdering att göra. Menar JL att "sammansättningen" i resultat och genomförande är bestämt av den konstnärliga förmågan "att se, att observera [...] och skapa tecken och symboler"? I så fall blir det tidigare formulerade kravet på "insikt i metodiken" meningslöst.

Om JL menar att resultat och genomförande skall bedömas ha "värde" om den som utfört det är konstnärligt kompetent, ställer jag mig frågan om man då bedömer den konstnärliga kompetensen utifrån arbetets resultat och genomförande – i så fall går man i cirkel. JL kan mena att genomförande och resultat måste bedömas ha värde om den som utfört det på förhand bedömts vara konstnärligt kompetent. Eller, menar JL att det är bara de konstnärligt kompetenta som kan bedöma värdet – då kommer den giltiga bedömningen att vara rent inomprofessionell och kravet på tillgänglighet för kritik "av, i princip vem som helst" blir ganska meningslöst.

Många av JL:s kriterier kan kanske genom att modifieras/preciseras vara användbara även om man ger det konstnärliga utvecklingsarbetet en annan inriktning och funktion.

Den väsentliga funktionen för arkitekturskolorna är enligt JL att "producera, förmedla och upprätthålla arkitekternas yrkeskunskap". För att visa på en god förebild för framgångsrik "tillämpning av principen 'vetenskap och beprövad yrkeserfarenhet'" pekar JL på läkarkåren. Detta verkar för mig vara en opassande liknelse. Men, kanske är analogin inte så dum ändå: Man kan påstå, att vilken behandling som bör sättas in mot vad, eller om människans kropp ska bedömas som frisk eller sjuk, inte är ideologiskt bestämt. Inom läkarkåren har man under lång tid varit ganska överens och consensuskonferenser har för denna profession stor betydelse för vad som kan sägas vara rätt eller fel (GW).

Så länge man inte lyfter frågan till ett allt för högtflygande filosofiskt plan – vilket praktiker ofta undviker – kan man vara överens. Men när detta görs, när man börjar ifrågasätta om till exempel fetma eller menstruationsbesvär är normalt eller sjukt, om psykiska orsakers kroppsliga symptom egentligen är sjuka hos kroppen och hur mycket sjukuppfattningen är kulturellt betingad, så blir det genast mer komplicerat. Mot läkarkårens expertvetande har lekmannen inget att sätta emot – utom att söka sig till av expertisen godkända (= ofarliga), alternativa behandlingsformer.

Som förebildsgivande är jämförelsen därför, som jag ser det, antingen illa haltande eller skrämmande enighetssökande. Läkarkårens

”framgångsrika tillämpning” av principen vetenskap och beprövad erfarenhet bygger helt på att man *inte ifrågasätter överenskommelsen* om vad som är en kroppsligen frisk människa och alltså lösningen på läkarens problem. Frågan om vad som är ”god arkitektur” och alltså lösningen på arkitektens problem, är det *centrala* problemet för arkitektkåren. Den kan genom att vara ideologiskt bestämd bara ges ett consensus-svar i en mental diktatur.

JL:s förklarande av sin tanke om det konstnärliga utvecklingsarbets funktion i *AT* 1989:11, svarar tydligt nog på frågan varför kunskapsintresset är koncentrerat på processen: Att förmedla kunskap om *hur* och bortse från varför och till vilken nytta, är klassiska principer för hantverksmässig, estetisk skolning. Det medger en behaglig frihet från medvetande om den egna utbildningens och yrkesverksamhetens konsekvenser – för andra människor och kulturen/samhället i stort.

De föreställningar, värderingar och normer som överförs genom exemplifiering eller handlingsråd är svåråtkomliga för kritik. För att veta ”hur”, måste man själv *göra* erfarenheten – som mentalt acceptera av meningsfullhet i ett exempel eller som praktiskt acceptera genom handling. Därmed har man, med nödvändighet, redan tyst accepterat de antaganden och avsikter som *gör* handlingen meningsfull. Sådan kunskapsöverföring är stärkande för den skrämmässiga enigheten om antagna förutsättningar, normer och ideal för yrkesutövandet och skyddar såväl enskildas positioner som den esoteriska hierarkin i sig – ”från ’mäster’ till ’lärling’ ”).

Sammanfattning av kritiken

De tre texter jag studerat har olika utgångspunkter och förklaringar till varför det konstnärliga utvecklingsarbetet bör vara så som de föreslår – ändå kommer de ganska nära varandra eftersom man gemensamt ser tre frågor som de väsentliga:

- Hur skall det konstnärliga utvecklingsarbetet vara till nytta för professionen?
- Hur skall det jämföras med forskning och vetenskapligt arbete?
- Hur skall det skiljas från annat konstnärligt arbete?

Vanligen utgår man i de skriftliga källorna från en romantisk konstidé där konstnären är beskrivare av en verklighet som är oåtkomlig för andra dödliga. Ovillighet att dra några skarpa gränser mot annan verksamhet är också vanlig.

I de fall man betraktar de konstnärliga utbildningarna som utbildningar fäster man sig delvis vid den konstnärliga produkten som kunskapsförmedlande – som "berättar något om verkligheten" – delvis vid kunskap om den konstnärliga processen – som något som kan/bör förmedlas i utbildningen – utan att se till den kunskap som tillämpats och den som uppstår i mötet/upplevelsen.

Den romantiska konstidén, frågan om relevans inom den praktiska disciplinen och önskan att jämställa det konstnärliga utvecklingsarbetet med forskning, ser jag som utslag av den förhärskande esoterismen. Problemet vid anslutningen till högskolan, som skall höja de konstnärliga utbildningarnas status, uppstår i och med de konstnärliga ämnesföreträdarnas motstånd mot vetenskapens objektivitetssökande kunskapsideal – i alla fall vad gäller det konstnärliga området. Upprätthållandet av idén om esoterisk kunskap i konsten står ofta mot en så kallat naivt realistisk vetenskapsyn. Detta *behöver inte* betyda att de enskilda ämnesföreträdarna har en sådan konst- och vetenskapsyn eller att de, som individer, är emot att det utvecklas forskning inom området. Det är som Birger Boman säger: "det finns många som avskyr teoretiserande, som samtidigt är utomordentligt betydelsefulla konstnärer". Traditionen inom området är stark och något av mångtydigheten i till exempel Blå Boken, kan delvis bero på kompromisser – NKU i Göteborg har ju, i alla fall tidigare, anslagit medel till mycket forskningsliknande projekt.

Då man vill låta tekniska och pedagogiska utvecklingsarbeten samsas med konstnärlig, experimentell verksamhet befrias också de förstnämnda från sådana krav som man faktiskt kan ställa på denna verksamhet och man ger därmed utrymme för en onödig kvalitetssänkning. Det konstnärliga utvecklingsarbetet borde kunna utnyttjas också i samband med utvecklingsarbeten som handlar om metod, teknik, material eller pedagogik, utan att de krav som kan och bör ställas på de olika verksamheterna blandas ihop.

Den icke ifrågasättbara skillnaden mellan konstnärliga och andra utbildningars behov av kunskapsgrunder medför inte automatiskt att de konstnärliga utbildningarna måste ha något istället för forskning. Med lika självklar auktoritet skulle ämnesföreträdarna kunnat hävda att något motsvarande inte behövs – våra politiker hade knappast satt sig emot sådana frihetskrav. Nödvändigheten av att skilja konstnärligt utvecklingsarbete från annat konstnärligt arbete kommer – bortsett från JL:s ambition att raffinera det traditionella skråskolesystemet – framför allt att bero av att man ska kunna motivera anslag till sådant

konstnärligt arbete som man önskar bedriva inom institutionerna. Motståndet mot gränsbestämning i förhållande till forskning kan bero av att om en sådan gräns definierades skulle det konstnärliga utvecklingsarbetet inte framstå som jämförbart med forskning.

Den stora förvirringen och den i mer än tolv år bibehållna otydligheten får nog främst ses som en konsekvens av motstridiga intressen. Från politiskt håll finns dels en ambition att höja kvalitén på utbildningarna, dels en ovillighet att avdela resurser till utveckling av forskning inom nya områden. Från konstnärligt håll finns en önskan att skapa utrymme för förlängd utbildningstid och ekonomi för experimentell, konstnärlig verksamhet inom institutionerna. Då detta syftar till lärarnas personlighetsutveckling, skapande av goda förebilder för studenterna och starkare ställning för de konstnärliga utbildningarnas status i konstvärlden, är det förenat med ett motstånd mot krav som förutsätter eller syftar till att utveckla förmåga eller kunskaper utöver de "rent" konstnärliga. Detta kan delvis bero av att man skyddar positioner och privilegier – inte minst bevarande av de normer som inom skräet gäller för meritvärdering. Det kan också ses som en föreställningsmässig bundenhet vid både en polariserad konst- och vetenskapsyn och bilden av en traditionell yrkesutbildning. Eftersom de konstnärliga utbildningarna lärt ut *hur* man ska göra, föreställer man sig att den "vetenskapliga grunden" i utbildningen skulle leda till att man lär ut *vetenskapen om hur* man ska göra. Man tänker sig det konstnärliga kunskapsområdet som ett slags *parallellt alternativ* till det vetenskapliga. Därmed blir fortsatt färdighetsövande på högre nivå jämförbart med forskning.

Föreställningen om det konstnärliga och det vetenskapliga kunskapsområdet som parallella alternativ kan ses som både upprätthållandet av ett skråbevarande skydd *och* som den traditionsbundenhet i föreställningsförmågan som gör det motiverat att skydda det konstnärliga området från så kallat förvetenskapligande.

Vilja att utveckla forskning eller något forskningsliknande finns på olika håll, men önskan att inte stöta sig med traditionen motiverar kanske till en otydlig hållning och ett utpekande av (natur?)vetenskapligheten som något strikt och fullbordat – något man alltså av strategiska skäl då kan ta avstånd ifrån.

Det allra största misstaget var kanske att man under beteckningen "konstnärliga utbildningar" blandade ihop utbildningar för "fri" och "tillämpad" konst. Att man kan/bör ställa vissa kunskapskrav på utövarna av och utbildningarna för tillämpad konst är försvarbart (jag återkommer till detta längre fram).



Högskolereformens intentioner

Högskolereformens motiv var i botten vad man kan kalla en demokratisering av utbildningen. Socialdemokratins ambitioner att göra den borgerliga kulturen och kultiveringen tillgänglig för vanligt folk hade inte förverkligats. Högskoleutbildning var, trots kraftig ökning av antalet studerande under tio år, fortfarande förbehållen fåtalet. Med reformen ville man bland annat höja utbildningarnas värde, både på arbetsmarknaden och inom högskolan för att därigenom göra högskoleutbildning tillgänglig för fler.

De utbildningar som man genom högskolereformen ville föra samman representerar tre traditioner. Den framgångsrika naturvetenskapliga traditionen, där vetenskap och forskning är tätt kopplat till tillämpning i praktiken, kom att framstå som förebildlig. De traditionellt akademiska utbildningarna gav inga meriter på arbetsmarknaden och forskningen inom dessa områden var kanske främst inomvetenskapligt motiverad. De traditionella yrkesutbildningarna gav inga meriter för högre studier och hade ingen forskning som kunde vare sig ge eller ta tillvara, pröva och utveckla den kunskap som tillämpades i praktiken.

Utifrån denna situation *enades man om* målsättningen att utbildningen inom den nya högskolan skulle både bygga på vetenskaplig grund *och* vara inriktad mot yrkesverksamhet.

Detta uppfattade man skulle tjäna de grundläggande mål för högskoleutbildningen som formulerades redan i "U 68" – personlighetsutveckling, välfärdsutveckling, demokrati, internationalisering och social förändring. Där menade man också att "ett samspel mellan grundläggande utbildning och forskning/forskarutbildning bör utvecklas över hela fältet av högskoleutbildningen" (Reg prop 1975:9, s 281).

Högskolans vidgning kopplades också till möjligheten att "inrikta forskningen mot nya områden och för samhället väsentliga problem." (Reg prop 1975:9, s 23).

Man tillmätte kombinationen forskning & yrkesinriktning stor betydelse och ansåg att det skapande och det kritiska förhållningssättet kompletterar varandra – något som var särskilt angeläget när det gällde att utveckla utbildningens problemorientering (Reg prop 1975:9, s 21). Den kritiska attityden uppfattas som en förutsättning för att utbildningen aktivt skall kunna bidra till förnyelse så att traditionella "sätt att utöva olika verksamheter" inte okritiskt övertas (Reg prop 1975:9, s 22). Följande citat får representera de väsentligaste argumenten för den i högskolereformen eftersträlvade samverkan mellan forskning, utbildning och yrkesverksamhet:

"En kritisk medvetenhet, stimulerad av bl. a. utbildningens anknytning till vetenskaplig verksamhet, kan i fråga om yrkesinriktad utbildning bidra till samhällsförändring genom förnyelse av arbetslivet. Samtidigt kan studerande med yrkeserfarenhet och nya former för samspel mellan utbildning och forskning vid utbildningen och yrkeslivet berika utbildningen och forskningen vid universitet och högskolor och bidra till att inrikta dem mot nya problemområden." (Reg prop 1975:9, s 406).

"Av den som utövar ett yrke bör krävas förmåga att se yrkesinsatserna i ett vidare sammanhang, att kritiskt bedöma företeelser som möter i arbetslivet och att medverka till utveckling och förnyelse av yrkesverksamheten. På högskolenivå kan man ställa särskilda krav på att de studerandes förmåga i dessa avseenden skall utvecklas."

All högskoleutbildning skall bedrivas på vetenskaplig grund och ge kritisk skolning. En viktig uppgift för utbildningen är att ge kunskaper och färdigheter som grund för verksamhet inom något – ofta brett – område av arbetslivet". (UbU 1975:17, s 19).

Den akademiska och den yrkesinriktade traditionen ville man därmed tillföra nya kvalitéer och lösningen på detta var yrkesinriktning *respektive* forskningsanknytning – som konstnärligt utvecklingsarbete alltså var tänkt att vara ett parallellbegrepp till.

Man talar om den olika innebörd inom olika delar av högskoleutbildningen som uppgiften att ge *yrkesinriktning* kommer att ha. Som exempel pekar man på utbildningarna på kulturområdet och konstaterar att "Uppgiften blir här en del av det särskilda mål som dessa *har*, nämligen att ge de studerande möjlighet att bidra till utvecklingen och förnyelsen av de konstnärliga uttrycksmedlen" (Reg prop 1975:9, s 421, *min kursiv*).

Forskningsanknytningen är när det kommer till kritan mer komplicerad:

"En vidgad rekrytering till forskarutbildning, en breddad inriktning av forskarutbildningen [...] är, anför departementschefen, väsentliga inslag i den fortsatta utvecklingen av högskolan. Utskottet är ense med departementschefen härom och ansluter sig till uttalandet att ett samspel mellan grundläggande utbildning och forskning/forskarutbildning bör komma till stånd över hela fältet av högskoleutbildning" (UbU 1975:17, s 21).

Men:

"Att förse varje enhet [...] eller varje slag av sådan utbildning med egna permanenta resurser för forskning och forskarutbildning skulle enligt min mening innebära en *från den vetenskapliga verksamhetens synpunkt* olycklig splittring av resurserna." (Reg prop 1975:9, s 426, *min kursivering – det är klart att det skulle vara en "olycklig splittring" av resurserna för dem som för dagen bedriver vetenskaplig VERKSAMHET*).

Argumenten som jag plockat fram här, uppfattar jag som goda försvar för kravet på "vetenskaplig grund" och även om det inte ligger några våldsamt djupa resonemang bakom, så pekar man ut några viktiga poänger med kritisk medvetenhet. Ambitionen att bredda forskningsfältet har med tiden tonats ned och med hänsyn till de skilda traditionernas egna uppfattningar kom också understrykningen av den vetenskapliga grunden att blekna lite. Kravet på utveckling av kritisk förmåga kom också att formuleras svagare i den slutliga versionen av högskolelagen (paragraf 2).

Bakom formuleringen "konstnärligt utvecklingsarbete" låg inga djupare resonemang, men avsikten var ändå att ge de konstnärliga utbildningarna en möjlighet att utveckla något motsvarande forskningsanknytningen (SG). Det var alltså tänkt att på *något* vis bidra till *någon* slags vetenskaplig kunskapsuppbyggnad inom de konstnärliga områdena – även om hur och av vilket slag, lämnades till de insatta att avgöra.

Om den vetenskapliga grunden

Möjligtvis slog de konstnärliga utbildningarna bakut så totalt, inte bara för att skydda den traditionella ordningen – det finns ju varken traditioner eller kompetenser för forskning inom området. Kanske har det delvis grund i en överdriven respekt för vetenskapen – som något helt absolut, objektivt, oemotsägligt och i grunden fullbordat. Den naturvetenskapliga traditionen framstod som rättesnöre för reformerna. Den syn på "vetenskaplig grund" som förmedlas i beskrivningen av U68:s uppfattning om högskolans mål, kan anas i följande: "Den opartiskhet och saklighet som bör präglade undervisningen kräver enligt utredningens uppfattning, förutom respekt för logik och fakta, [...]" (Reg prop 1975:9). Möjligtvis var också denna attityd mer så att säga i luften då, än den finns i de texter som är kvar nu. Såväl "opartiskhet" som "respekt för logik och fakta", är ju på sätt och vis antiteser till det essentiella i konsten.

Konflikten som kravet på vetenskaplig grund kontra den väsentliga avsikten i konsten gav upphov till, är kanske den främsta orsaken till den skapade och upprätthållna otydligheten vad gäller det konstnärliga utvecklingsarbetets funktion. Från konstnärligt håll har detta drivit fram att man dels önskat förändra innebörden i begreppet forskning representerat av följande citat från G Sillén: "Forskning (och särskilt forskning om konst och arkitektur) borde vara mycket mer av rika föreställningar i sig. Något som bejakar osäkerheten, får 'tolkningsglappet' att vibrera och tanken att lyfta" (GS2). Han uppskattar också att någon "äger uppenbart en självkritisk medvetenhet om att forskarambitioner ibland kan bli det mänskliga förnuftets fiende" (GS1).

Det har också, och framför allt, drivit fram försök att *jämställa* eller *parallellisera* det konstnärliga sökandet efter kunskap med forskning. Uppgiften att genom skyddat konstnärligt utövande utveckla estetik och normer för tillämpning, som syftet med K-U-arbetet ("nödvändigt för upprätthållandet av kvalitet i den konstnärliga utbildningen") har uppfattats som analogt med forskningens uppgift att söka – artikulera och pröva – systematiskt framtagen kunskap som är meddelbar, oberoende av person och möjlig tillämpning och som syftar till en *långsiktig, kollektiv kunskapsutveckling*. Estetik och normer för tillämpning är inte oviktigt, men bör hållas på ett så medvetet plan som möjligt – och hör väl för övrigt till ämnet filosofi.

I dessa strävanden har man klart bortsett från att det väsentliga i den vetenskapliga avsikten – det som är syftet bakom de vedertagna

definitionerna av forskning – faktiskt *är* oförenligt med det väsentliga i den konstnärlig avsikten (jag återkommer till detta längre fram).

Utifrån tolkningen av begreppet Konstnärligt utvecklingsarbete genom OECD:s definitioner av forskning & utveckling, har man försvarat sig mot kravet på vetenskaplig grund och sagt att ”den kan aldrig bli den enda grunden och det kan aldrig bli ett mål att nå dithän att konstnärligt utvecklingsarbete skall stå på vetenskaplig grund” (Blå Boken). Men, att det skulle tolkas utifrån OECD:s definitioner var inte sagt och det är ju *utbildningen* som avses ges vetenskaplig grund. Det är inte heller sagt att det för utbildningen skall vara den *enda* grunden. Och för det konstnärliga utvecklingsarbetet är inget alls sagt om vetenskaplig grund.

Högskolelagen har dock använts i olika arbeten för att påvisa att de konstnärliga utbildningarna är ålagda att bedriva utvecklingsarbete – kanske framför allt för att hävda att man därmed borde ha rätt till medel för att bedriva detta arbete – ofta på ett sådant sätt att det framstår som om detta skulle ersätta/motsvara forskningen inom andra områden. Vilka möjligheter och begränsningar som verkligen ges i den slutliga versionen av högskolelagen är intressant att se på utifrån detta:

Uppgifter för högskolan

1 § Inom högskolan skall bedrivas *utbildning, forskning och utvecklingsarbete*.

2 § *Utbildningen* inom högskolan skall bygga på *vetenskaplig grund*.

Utbildningen skall anordnas så att de studerande förvärvar kunskaper och färdigheter samt utvecklar sin *förmåga att kritiskt bedöma företeelser av vitt skilda slag*. Utbildningen skall *främja* att de studerande förbereder sig för skilda yrken eller vidareutvecklar sig inom yrken som de redan utövar. Inom utbildningen skall kunskaper och färdigheter som har vunnits inom arbets- och samhällslivet i övrigt tas tillvara.

All utbildning skall främja de studerandes personliga utveckling.

Som allmänt mål för utbildningen gäller att den ska främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden.

3 § *Forskningen* inom högskolan skall syfta till att vinna ytterligare kunskaper och till att *finna* vetenskaplig grund för utbildning och annan verksamhet.

4 § *Utvecklingsarbetet* inom högskolan skall syfta till att främja utvecklingen inom sådana områden, av konstnärlig eller annan karaktär, som berörs av utbildningen och forskningen.

5 § Verksamheten inom högskolan skall anordnas så att *samband mellan utbildningen, forskningen och utvecklingsarbetet främjas*.

6 § Till verksamheten inom högskolan skall höra att *sprida kännedom om forskning och utvecklingsarbete*. Kännedom skall också spridas om vilka erfarenheter och kunskaper som har vunnits och om hur dessa erfarenheter och kunskaper skall kunna tillämpas.

(Ur SFS 1977:218, *min kursiv*)

Från stycket om "Allmänna föreskrifter om verksamheten inom högskolan" visar jag här bara på fragment och hoppas att min abstraktion inte innebär någon snedvridning i förhållande till vad det är jag vill peka på:

8 § Utbildningen inom högskolan skall omfatta grundläggande högskoleutbildning *och* forskarutbildning.

[...]

14 § Som allmänna principer för forskningen inom högskolan skall gälla att *forskningsproblem får fritt väljas och formuleras, att forskningsmetoder får fritt utvecklas* samt att forskningsresultat får fritt publiceras.

I högskolelagen inleder man i första paragrafen med att fastställa vilka tre verksamheter som skall bedrivas vid högskolan, medan de tre följande beskriver syftena med dessa tre verksamheter. Endast i paragrafen om utbildningen har man formulerat en absolut förutsättning för verksamheten – den *skall* bygga på vetenskaplig grund. Tredje paragrafen fastslår att forskningen faktiskt också skall syfta till att *finna* denna vetenskapliga grund – om man kan just "finna" en vetenskaplig grund är kanske tveksamt och skall det bli meningsfullt så måste man nog tillåta att "finna" omtolkas. Utvecklingsarbetets syfte att främja utvecklingen inom områden som berörs av utbildningen, tilldelar det inte någon kunskapande funktion, även om någon sådan inte är utesluten om man antar att det kan främja utvecklingen.

Den femte paragrafen fastställer de tre verksamheternas relation och den sjätte paragrafen lägger till en fjärde verksamhet – att sprida kännedom – men inget om denna verksamhets syfte.

Att man har hållit fast vid idén om den vetenskapliga grunden och forskningens betydelse för utbildningens innehåll som ett slags kvalitetsgaranti för utbildningen inom högskolan står klart. Däremot finns det inget som begränsar forskningsverksamheten till de etablerade disciplinernas domäner. Tvärtom sägs det i en särskild paragraf (14) att forskningsproblem får fritt väljas och forskningsmetoder fritt utvecklas. Detta skulle ju då kunna tänkas stödja utvecklingen av en egen forskning inom det konstnärliga området. Faktiskt så ger det ju fria händer att utveckla metoder som passar just de forskningsproblem som

får fritt formuleras utifrån det kunskapsintresse som är specifikt för det konstnärliga området!

Fast, i praktiken är det ju inte så att man får så fritt formulera och utveckla. Det måste ju godkännas på förhand av dem som fördelar anslagen – även om de är vid utbildningar med andra kunskapsintressen och inkörda traditioner vad gäller problemformulering och metodval. Och tyvärr säger paragraf 23 att "För forskarutbildning och forskning vid högskolan inom utbildningsdepartementets verksamhetsområde skall finnas fakultetsnämnder" (och sektionenämnder för del av en fakultet) och någon fakultet har de konstnärliga utbildningarna alltså inte erkänts vara i behov av. Och det är klart, att så länge man inte har etablerat någon ny fakultet, så finns det ingen som kan hävda att det behövs medel för att bedriva den avsedda forskningsverksamheten – man undviker i det längsta att etablera en "missnöjeshärd" (SG).

Källförteckning

- Angsmark, G m fl, *Organisation och medelsfördelning inom området konstnärligt utvecklingsarbete*, förslag från UHÄ-arbetsgrupp, 1988.
- (BlåB) Projektgruppen för konstnärligt utvecklingsarbete. *Konstnärligt utvecklingsarbete i Göteborgs högskoleregion*. Rapport utgiven av Göteborgs Högskoleregion, 1989.
- Gromark, Sten, *Fängslande Arkitektur*, CTH, Göteborg 1987.
- Häggström, Cecilia, *Kejsarens Nya Kläder*. Serie 1, No 159, rapport från institutionen för vetenskapsteori, GU, Göteborg 1990.
- (JL) Lundequist, Jerker, "Om det konstnärliga utvecklingsarbetet". Uppsats, 1989 års version.
- (JL1) Lundequist, Jerker, "Herr Gunnar Silléns omvälvning av det vetenskapliga språket", *AT* 1989:9.
- (JL2) Lundequist, Jerker, "Beklämmande var ordet", *AT* 1989:11.
- Musiklexikon*, AB Kulturhistoriska Förlagen, Uddevalla 1979.
- (KO) Orrbeck, Kenneth, *Designutbildningarnas förnyelse och tillväxt – åtgärder för att främja en samlad kunskapsbyggnad*. UHÄ-utredning, 1989.
- (Reg prop) *Regeringsproposition 1975:9, 1975/76:100*, bilaga 10, Utbildningsdepartementet.
- (SFS) "Högskolelagen", *SFS* 1977:218.
- (GS1) Sillén, Gunnar, "Kritik av arkitekturforskningen", *AT* 1989:8.
- (GS2) Sillén, Gunnar, "Beklämmande att Lundequist inte försöker förstå mig", *AT* 1989:10.
- Sjögren, Jan, *Allt går inte att mäta i millimeter*. Slöjdlärlarlinjenämndens skriftserie nr 1, 1985.
- (S&J) Sjöström, G & Jansson, B, *Konstnärligt utvecklingsarbete mm – erfarenheter och frågeställningar*. UHÄ-rapport 1985:23.

(UbU) *Utbildningsutskottets betänkanden* (UbU) 1975:2, 1975:17, 1975/76:17, 1975/76:18, 1975/76:20, 1976/77:20, 1988/89:25, Åttonde huvudtiteln.

Westkott, Marcia, "Feministisk kritik av samhällsvetenskaperna", *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 1983:1.

(KMW) Wogau, K M, *Filosofisk Uppslagsbok*. Lund, 1986.

Personkällor

(BB) Birger Boman, prefekt vid Valand, GU och medansvarig vid "experimentkurs" för konstnärligt utvecklingsarbete vid Valand.

Jörgen Byström, konstnär och NKU-representant sedan starten.

(SG) Sverker Gustavsson, Statssekreterare, Utbildningsdepartementet.

(NHM) Nils-Henry Mörck, tidigare prefekt vid Konstindustriskolan, GU och NKU-representant sedan begynnelsen.

(KO) Kenneth Orrbeck, högskolelektor, Högskolan för Design och Konsthantverk, GU.

(GW) Göran Wallén, Institutionen för Vetenskapsteori, GU och medansvarig vid "experimentkurs" för konstnärligt utvecklingsarbete vid Valand.

(FW) Finn Werne, docent, Formlära, Arkitektur, CTH.

