

Gränser för kulturvetenskaplig kunskapsbildning?

PER-ANDERS FORSTORP, FD, docent, universitetslektor i kultur och mediegestaltning vid Linköpings universitet. Har nyligen tillsammans med Viveka Adelswärd gett ut boken *Människans ansikten. Känslor, karaktärer och karikatyrer (2012). Forskar inom området kunskap, kommunikation och kultur och för närvarande inom tre olika projekt (VR och Norges Forskningsråd) som handlar om globalisering och förändrade utbildningslandskap i olika kulturella kontexter, från Arktis till Indien, Förenade Arabemiraten och Brasilien.*



Att förnya universitetsutbildningen låter för de flesta troligen som någonting bra och önskvärt. Men vad innebär förnyelsen? Är förnyelsen bra *i sig*, dvs. är det alltid bra att någonting utvecklas vidare mot nya mål, även om utbildningen kanske råkar fungera bra? Är det med andra ord alltid bra att söka sig vidare, helst förstås utan att riskera de befintliga kvaliteterna? Eller menas med förnyelse någonting mer speciellt, t.ex. förverkligandet av en särskild (alternativ) ideologi om kunskapsbildningens epistemologi och pedagogik med vilken man laddar själva ordet "förnyelse"?

I VR-projektet "Det gränsöverskridande lärandets innehåll och organisering" (GLIO; Forstorp & Nissen 2011) ställde vi oss bland annat dessa frågor och särskilt hur de kunde besvaras med utgångspunkt från vad som sker i konkreta lärande- och utbildningsmiljöer. Vi valde att använda begreppet "gränsarbete" (*boundary work*) för att beskriva och analysera de aktiviteter som syftar till förändring av verksamheterna. Vi studerade gränsarbete genom långvariga fältstudier i utbildningar som enligt sina programbeskrivningar syftade till att omfatta flera kunskapsområden, dels kultur- och samhällsvetenskap och dels samhälls- och naturvetenskap, dvs. program som strävade efter att överskrida de konventionella sätten att organisera akademisk kunskapsbildning.

När projektet påbörjades 2004 kunde vi märka att intresset på många håll var stort för sådana "gränsöverskridande" verksamheter, men bara efter ett par år och i samband med att projektet avslutades så hade konjunkturen vänt och allt fler talade om en återgång till disciplinerna, även de som tidigare vurmat för någonting mer äventyrligt. Konjunkturen svänger dock snabbt och

det är därför inte överraskande att vägen för "tvärgående" kulturvetenskap på nytt börjar rulla fram (Ekström & Sörlin 2012). Intressant nog använder författarna till *Alltings mått: Humanistisk kunskap i framtidens samhälle* konsekvent ord som "tvärgående" och "integrativ" för att benämna förändring och förnyelse och man märker tydligt att de lika noga undviker ord som "tvärvetenskap" och "interdisciplinart", kanske för att undvika en viss typ av värdering av kunskapsbildning som är kopplade till dem.

När vi diskuterar gränsarbeten som "interdisciplinart", "mångvetenskap", "tvärgående initiativ", eller vad vi nu väljer att kalla det, kan detta betyda många olika saker (Thompson Klein 2010). För det första finns det, som uppräknningen antyder, en bred repertoar av begrepp som används för att syfta på önskvärda former för kunskapsbildning, begrepp som kan tolkas på olika sätt. Det är inte heller så lätt att en gång för alla reda ut begreppen, då det hela tiden tillkommer nya betydelser och tolkningar. Även inom en organisation som Association of Integrative Studies, som sedan 1979 samlar forskare inom området, pågår en ständig diskussion om taxonomi och ideologi knutet till dessa begrepp. För det andra används dessa begrepp strategiskt och selektivt eftersom de så tydligt är kopplade till olika ideologier om kunskapsbildningens medel och mål. Sådana ideologier förstärks ofta genom användning av spatiala begrepp och liminala metaforer som placerar kunskapsbildningen i hierarkiska system (Forstorp 2006).

Låt mig göra tre ytterligare iakttagelser med utgångspunkt från GLIO-projektet och egna erfarenheter från medverkan i utbildningar.

Spelar benämningar någon roll? Många

hävdar säkert synpunkten att det inte spelar så stor roll vilka ord som används för att beskriva förändring; huvudsaken är vad som görs i praktiken och att detta görande uppfattas som kvalitativt värdefullt av dem som är delaktiga. Vi kan illustrera denna synpunkt med utgångspunkt från våra studier. En del utbildningsprogram gjorde verkligen en stor affär av vilken ideologi för kunskapsbildning som användes och för detta syfte kunde ett eller flera av ovanstående begrepp användas. Andra program som t ex professionsutbildningar förhöll sig helt indifferent till den typen av nomenklatur, men bedrev likafullt det vi kan beskriva som gränsarbete genom ett aktivt förhållningssätt till professionen och "avnämarna" liksom med hög grad av eklekticism när det gäller olika vetenskapliga discipliners inbördes förhållanden. Oavsett vilka ord (eller överord) som användes för att beskriva utbildningarna kunde de konkreta lärande- och utbildningsaktiviteterna i praktiken vara relativt likartade. Det enda som skiljde dem åt var egentligen de benämningar som gavs. Precis som många hävdar att benämningar saknar betydelse i relation till konkreta aktiviteter, finns det de som menar att benämningar visst har betydelse och att själva benämmandet/kategoriseringen kan räknas som en substantiell del av lärandeaktiviteten. Här skiljer sig ideologierna åt.

Hur kan vi iaktta gränsarbete i praktiken? Det räcker förstås inte med att någon påstår att en aktivitet är av ett visst slag, t.ex. gräns- eller ämnesöverskridande, eller tvärgående, för att den skall bli just detta även om själva benämningen spelar en roll för att ge en inramning och tolkningsutrymme åt lärandeaktiviteten. I lärande och utbildning finns en rad olika dimensioner att ta hänsyn till och gräns-

arbetet kan pågå i en eller flera av dessa. Snarare än att entydigt kunna svara på om en lärandeaktivitet är eller inte är av det slag som beskrivits ovan, kan man genom sådana studier som vi gjort besvara frågan genom att skapa en profil av hur gränsarbetet ser ut i de olika dimensionerna och deras inbördes förhållanden. De dimensioner vi studerade i projektet var nio och listan är långt ifrån uttömmande: identitet, konflikt/samförstånd, epistemologi, pedagogik, samarbete, retorik, kontinuitet/förändring, mål/motivation samt ramverk (Forstorp & Nissen 2011:16–19, 22–23). I samtliga dimensioner kan aktörerna utföra olika typer av gränsarbete. Dimensionerna kan dessutom stötta alternativt motverka varandra. För att bara nämna ett exempel så kan identitetsarbetet förstärkas av epistemologi, pedagogik, retorik och mål/motivation. En indikation på gränsarbete är alltså förekomsten av gränsarbete i flera av dessa dimensioner samt i vilken utsträckning dessa dimensioner utnyttjas för att stödja varandra – det senare skulle kunna ses som ett tecken på i vilken grad gränsarbetet är integrerat.

Gäller gränserna bara det som sker inom det akademiska? I projektet valde vi medvetet att använda begreppet gränsarbete för att det inkluderar även sådana aktiviteter som inte primärt har som syfte att bearbeta olika vetenskapliga discipliners inbördes förhållanden, utan även sådana aktiviteter som hanterar akademiens förhållande till det omgivande samhället. Sådana externa relationer benämns ofta "transdisciplinaritet" i forskningen om integrativ kunskapsbildning (Thompson Klein 2010) men kallas vanligen "samverkan" i utbildningspolitiska sammanhang. Låt mig illustrera denna aspekt av gränsarbetet med exempel från några utbildningar som jag själv har arbetat med. Jag

medverkade i starten av Medieteknikprogrammet på KTH från 1999 (fram till 2012) och liksom inom alla andra ingenjörsutbildningar så är relationen till omvärlden ganska oproblematiserad. Det är självklart att utbildningen har en aktiv relation till näringslivet och externa innovations- och utvecklingskontexter, och när ordet samverkan på 2000-talet dök upp som ett utbildningspolitiskt påbud var detta att slå in öppna dörrar. Ingenjörsvetenskap har alltid kännetecknats av långtgående samverkan med aktörer i omvärlden. I Medieteknikprogrammet förekom således en synnerligen aktiv form av gränsarbete trots att ord som "integrativ kunskapsbildning" eller "interdisciplinaritet" sällan användes. I en annan utbildningskontext och i ett program som startade vid ungefär samma tidpunkt, Kultur, samhälle och mediegestaltning (KSM) vid Linköpings universitet i Norrköping, har bland annat just samverkan inneburit en nyorientering i relation till kulturvetenskapliga utbildningar. Samverkan innebär att akademiska lärare samarbetar inom utbildningen med aktiva medieproducenter vilket leder till att studenternas får dubbel (s.k. "tvärmedial") kompetens. Samverkan innebär också att utbildningen aktivt samarbetar med kulturinstitutioner utanför universitetet både inom ramen för studentprojekt och för forskning på andra nivåer. Här ser vi två exempel på gränsarbete mellan akademi och samhälle som bägge är framgångsrika men på olika sätt. Själva begreppet för detta gränsarbete, "samverkan", används dock av dem på helt olika sätt. I det ena fallet används det knappt alls men i KSM-kontexten blir ordet centralt för att ge uttryck för utbildningens externa utveckling. Detta kan visserligen förklaras med att samverkan i det förra fallet har en lång historia medan

det innebär en radikal nyorientering i det senare.

Utifrån dessa iakttagelser, vilka är då implikationerna för framtida kulturvetenskaplig utbildning och forskning? Intresset för förändring/förnyelse i ”tvärgående” eller annan riktning följer konjunkturer och går alltid i vågor. Sådan dynamik i kunskapsbildningens teori och praktik är en viktig drivkraft för kunskapsutveckling i allmänhet, en vilja att förnya och utveckla sökandet efter olika sätt att fråga och olika sätt att svara. I kulturvetenskaplig utbildning och forskning är gränsarbetet även fortsättningsvis en viktig aktivitet.

REFERENSER

- Ekström, Anders & Sörlin, Sverker, 2012. *Alltings mått: Humanistisk kunskap i framtidens samhälle*. Stockholm: Norstedts.
- Forstorp, Per-Anders, 2006. ”Liminala metaforer och gränsarbete i den högre skolan: Kulturstudier och gränsernas mening”, i *Utbildning & Demokrati* vol. 15, nr 2, 41–62.
- Forstorp, Per-Anders & Nissen, Jörgen, 2011. *The Contents and Organization of Cross Boundary Learning*. Linköping University Electronic Press.
- Thompson Klein, Julie, 2010. “A taxonomy of interdisciplinarity”, in Frodeman, Robert; Thompson Klein, Julie & Mitcham, Carl (eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press.

SUMMARY

Limits for Knowledge Production in Cultural Studies?

Some findings from the project “The contents and organization of cross boundary learning” are reported and made relevant to the question of how to think the future of learning and pedagogy in cultural studies. In the project, the focus was on “boundary work” in interdisciplinary undergraduate programmes at two Swedish universities. The following three questions are addressed: Are concepts and other language practices of curricular change of any importance? How can we identify interdisciplinarity in a multidimensional grid? Are the limits and boundaries in higher education only those that derives from the inside of the academic world, or also those from the outside?