



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Att iscensätta lärande i estetiska ämnen

Ett exempel från bildområdet



Margaretha Häggström

Uppsats/Examensarbete:	Bilddidaktik: Masteruppsats 30 hp
Program och/eller kurs:	Examensarbete i ämnesdidaktik, PDA462
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2011
Handledare:	Bengt Lindgren
Examinator:	Tarja Häikiö
Rapport nr:	HT11-IDPP-03 PDA462

Sammanfattning

Titel: Att iscensätta lärande i estetiska ämnen – Ett exempel från bildområdet

Författare: Margaretha Häggström

Uppsats/Examensarbete: Bilddidaktik: Masteruppsats 30 hp

Program och/eller kurs: Examensarbete i ämnesdidaktik, PDA462

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Ht/2011

Handledare: Bengt Lindgren

Examinator: Tarja Häikiö

Rapport nr: HT11-IDPP-03 PDA462

Syfte

Det övergripande syftet med studien är att identifiera det specifika lärande som elever kan erövra och kommunicera genom estetiska läroprocesser i bildämnet, sett ur en bildlärarstudentens perspektiv, baserat på två bilduppgifter studenten planerat och genomfört under sin praktikperiod på en gymnasieskola. Ett underställt syfte är att urskilja lärarstudentens uppfattning om lärande, kopplat till dennes utbildning. Förutom lärarstudenten intervjuas en av de deltagande gymnasieeleverna.

Vägledande frågor för studien är:

- Vilken typ av lärande och kunskap bidrar de estetiska ämnena med?
- Hur kan vi använda det specifika lärande som estetiken kan ge, som ett verktyg i skolan som helhet?

I intervjuerna har följande frågeställning varit vägledande:

- Vilka uppfattningar om lärande framträder i gymnasieelevens och lärarstudentens samtal?

Metod

I insamling och produktion av data har jag använt en etnografisk metod, som närmar sig en så kallad självvetnografi, inom vilken man intresserar sig för det som händer i forskarens närmiljö. Det innebär att jag i hög grad har ett inifrånperspektiv och är även en del av studiematerialet, såtillvida att jag till vardags är de deltagande gymnasieelevernas lärare, och handledare för lärarstudenten, vars bilduppgifter utgör studiens objekt.

Analysarbetet har sin utgångspunkt i Knud Illeris läromodell och i en livsvärldsansats. Illeris ger en mycket vid definition av lärande och håller i sin modell fast vid komplexiteten i läroprocesser, och inrymmer psykologiska, biologiska såväl som samhällsvetenskapliga perspektiv och teorier, och jag delar hans helhetsinriktade förståelse av lärande.

Undersökningens ansats utgår från verklighetens komplexitet och jag ser samband mellan Illeris förståelse av läroprocesser, multimodalitet, en etnografisk metod och livsvärldsfenomenologin.

Studien bygger på fältanteckningar från deltagande observationer från lektionstillfällen, intervju med en gymnasieelev, samtal med bildlärarstudent samt foton av gymnasieelevernas iscensättningar av skapade karaktärer. I intervjun med gymnasieeleven närmar jag mig metoden för fotoelicitering. Den omfattande litteraturgenomgången kan därtill ses som en studie i sig, där lärande är centralt och där olika ingångar till estetiska läroprocesser undersökts.

Resultat

De av bildlärarstudenten genomförda bilduppgifter, vilka utgör studiens objekt, utgår från ett slags medagerandets pedagogik som sätter ett dramatiserat berättande i centrum. Dialog och kommunikation är centralt i lärandet och elevernas sinnen och känslor bejakas som vägar till förståelse och kunskap. Det är ett multimodalt lärande som erbjuds i lärarstudentens bilduppgifter. Jag vill särskilt framhålla att eleverna ges möjlighet att lära sig både på ett assimilerande och ackommodativt sätt, och att de elever som orkar/vågar utmana sig själva kan påbörja ett transformativt lärande.

Under ungdomsåren är behovet av identifikation stort och jag ser studiens bilduppgifter som exempel på hur vi i skolan kan ta avstamp i detta behov och samtidigt utmana eleverna att prova nya roller och perspektiv, och därigenom vidga sina erfarenhetshorisonter, sin livsvärld.

Nyckelord: Lärande, estetiska läroprocesser, multimodalitet, visuell litteracitet, iscensättning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Disposition	5
1.3 Förförståelse som utgångspunkt	6
1.3.1 Musiken som berättare	6
1.3.2 Drama som berättare	6
1.3.3 Konst som berättare	7
1.3.4 Estetikens påverkan – en utgångspunkt	7
1.3.5 Lärande – en utgångspunkt	7
1.3.6 Pragmatik – Övergripande perspektiv och en förutsättning	8
1.4 Syfte	8
1.4.1 Övergripande frågor för studien	9
2. Teori	10
2.1 Lärande och kunskap	11
2.1.1 Lärande och biologi	11
2.1.2 Läroförlopp	12
2.1.3 Lärandets tre dimensioner	13
2.1.4 Lärandets typologi – några utvalda begrepp	14
2.1.5 Det livslånga lärandets förutsättningar.	14
2.2 Kunskap	15
2.2.1 Meningsfullhet – en förutsättning	17
2.3 Estetiska lärprocesser	18
2.3.1 Estetik	21
2.4 Vidgat textbegrepp, multimodalitet och dialogicitet	21
2.4.1 Socialemiotik	23
2.4.2 Horisontellt medieringsbegrepp	23
2.5 Visuell kultur, visuell literacitet och media literacitet.	24
2.5.1 Visuell kvalifikation och visuell kompetens	28
2.6 Sammanfattning	29
3. Metod	30
3.1 Etnografisk metod	30
3.2 Livsvärldsansats	31
3.3 Empirins kontext	33
3.3.1 Iscensätta din motsats – Bilduppgift 1.	34
3.3.2 Bild som utgångspunkt – skapa en karaktär som du iscensätter – Bilduppgift 2.	35
3.4 Datainsamling och urval	35
3.5 Intervjuer med eleverna	36
3.6 Samtal med lärarstudenten Kajsa Svensson	37
3.7 Deltagande observation	37

3.8 Bearbetning av data	38
3.9 Sammanfattning	38
4. Resultat och analys	39
4.1 Iscensätt din motsats – Bilduppgift 1	39
4.1.1 Min tvärtom-person	43
4.2 Bild som utgångspunkt – skapa en karaktär som du iscensätter – Bilduppgift 2	50
4.3 Samtal med lärarstudent.	55
4.4 Sammanfattning	61
4.4.1 Vilken typ av lärande bidrar bilduppgifterna i studien med?	62
5. Sammanfattande diskussion	64
5.1 Estetiska lärprocesser	65
5.1.1 Lärande	66
5.2 Hur kan vi använda det specifika lärandet som estetiken kan ge, som ett verktyg i skolan som helhet?	66
5.3 Relevans för pedagogisk yrkesverksamhet och lärarprofession	67
Referenser	70

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Som estetlärare har jag länge försökt besvara frågan om vilken typ av kunskap eleverna tillskansar sig via de estetiska lärprocesserna. Att det rör sig om ett specifikt lärande vittnar både elever och pedagoger om, och en hel del finns att läsa om ämnet, men det är komplext att visa på just det specifika kunskapsbildande som sker.

Det är uppenbart att det skett en stor förändring av bildämnet i och med framväxten av IT och ett slags datorisering därav, och att den nya generationen bildlärarstudenter delvis har en ny syn på bildämnets roll i skolan. Den kommunikativa aspekten har gradvis utvecklats alltmer sedan den infördes i bildämnets kursplan i Lgr 80, och är, påstår jag, mer i centrum nu än tidigare, och framförallt har de nya medierna en klart framträdande roll i de skapande processerna. Jag ser också en större medvetenhet hos studenterna i användandet av bildämnet som kritisk resurs, och som ett sätt att ta plats i det offentliga rummet och som ett stöd för eleverna att bli delaktiga samhällsmedborgare. Studenterna, åtminstone de som jag haft kontakt med, betonar den demokratiska aspekten kraftfullt och de är själva föredömen för ett aktivt deltagande i viktiga frågor som rör skolans värdegrund. Studenterna använder gärna populärkulturen som utgångspunkt och medel för att få till stånd ett kritiskt tänkande hos skoleleverna, och de är själva bevandrade i de sociala mötesplatser som exempelvis Facebook, som eleverna är involverade i. Genom att lärarstudenterna själva arbetar med visuella uttryckssätt under sin utbildning, samtidigt som de under sin praktik i skolan planerar och genomför bilduppgifter med skolelever, utvecklar de sin didaktiska kunskap i ämnet. Därmed blir det värdefullt att studera hur bildlärarstudenterna själva ser på det kunskapande som sker genom estetiska lärprocesser i bildämnet.

Under läsåret 2010-2011 har jag i mitt arbete som lärare på gymnasiet haft en lärarstudent, Kajsa Svensson, som har följt mig under två praktikperioder. Det blev ganska snart tydligt att det var jag som följde Kajsa och idén uppstod att jag skulle undersöka bildlärarstudenters syn på hur de iscensätter lärande och kunskap i bildämnet. Kajsa hjälpte mig att kontakta sina kurskamrater och det blev en grupp som ville delta i min undersökning där tanken var att genomföra en intervjuserie enligt ett visst mönster. Trots intresse och vilja från båda parter lyckades vi aldrig samla gruppen, det var helt enkelt tiden som saknades. Studenterna var samtidigt ute på praktik och arbetade med sina uppgifter och till slut blev våra tänkta intervjuer mest en börda för dem, och jag fick tänka om.

Tanken att välja en eller ett par av Kajsas uppgifter som studieobjekt växte fram, tillsammans med våra samtal om bild och bildämnets betydelse i skolan och för den enskilde eleven. Det blev i sammanhanget intressant att lyfta fram några elevers upplevelser av och synpunkter på dessa uppgifter. I denna uppsats undersöks två olika representationer: elevernas iscensättning av dels sin motsatsperson, dels en skapad karaktär, uttryckt i fotografisk form, samt intervju med en elev om dennes upplevelser av och tankar kring iscensättningen. Dessutom beskrivs lärarstudentens tankar bakom uppgifterna och hennes tankar om elevernas resultat. Uppgifterna gjordes som ett led i lärarstudentens bildlärarutbildning och vi visste inte då att de skulle bli en del av denna uppsats.

1.2 Disposition

Uppsatsen är indelad i fem kapitel. I det inledande kapitlet presenteras bakgrunden till studien och studiens utgångspunkter samt författarens förförståelse. Här återfinns också syftet och studiens övergripande frågor.

Kapitel två är en teorigenomgång och det är i den studiens centrala begrepp förklaras, vilka är grunden för det kommande analysarbetet. Eftersom jag ser komplexiteten i lärprocesser

belyser jag många perspektiv i teoridelen, som därmed får ett stort utrymme i uppsatsen. Teoridelen kan ses som en studie i sig.

I kapitel tre redovisas studiens forskningsmetoder och analysverktyg, och empirins kontext.

Det fjärde kapitlet består av studiens resultat och analys, och i det femte och sista kapitlet förs en sammanfattande diskussion.

1.3 Förförståelse som utgångspunkt

En akademisk uppsats är måhända ett udda sammanhang att lyfta fram sina personliga upplevelser i, särskilt om dessa tilldragelser tar sin början redan i barndomen och breder ut sig genom åren. Likväl kommer jag att göra just så, därför att kommande beskrivningar är så starkt förbundna med hur jag ser på bildämnet, estetik och pedagogik, och med hur jag genom åren arbetat med estetik och pedagogik i förskola, grundskola, gymnasium såväl som i egen regi med kompetensutveckling för lärare.¹

Mycket av min förståelse och förförståelse bottnar i egna upplevelser och erfarenheter av estetiska yttringar. Dessa utgör med andra ord mina bakgrundsföreställningar, vilka gjort mig intresserad av att söka djupare kunskap i litteratur som belyser olika teoretiska perspektiv, vilka i sin tur lett till att min förståelsehorisont förflyttats. Jag vill här kort återge tre, för mig, starka estetiska upplevelser från min barndom och ungdomsår.

1.3.1 Musiken som berättare

När jag var i 6-7-årsåldern lekte jag hos mina sysslingar i Stjärnås. De hade en fantastisk skivspelare för så kallade stenkakor, man kunde nämligen ladda spelaren med tio skivor.² Själv var jag van vid en modernare musikanläggning och modernare musik, varför hela upplevelsen med den gamla, stora skivspelaren, och den för mig ålderdomliga musiken, kändes mycket högtidlig. Ett av musikstyckena hette, om jag minns rätt, *Klosterträdgården*. Stycket var helt instrumentellt sånär som på den visslande huvudmelodin. Från början var visslingen vacker och framfördes i dur, men plötsligt förändras anslaget och melodin övergick i moll och blev sorglig. Kyrkklockor hördes och visslingen blev orolig för att till slut upphöra. Jag förstod att något dramatiskt hände i musikstycket, och jag bad att få höra det igen. Jag och mina sysslingar lyssnade och jag frågade vad melodin hette. Den äldste av sysslingarna berättade då att det handlade om en liten fågel som från början var en lycklig fågel, att den flög in i en vacker klosterträdgård men blev jagad in mot kyrkklockorna, blev träffad av klockorna och föll död ned. Jag sa inte ett ord men inom mig var det uppror av känslor, jag minns att jag blev mycket ledsen och gick hem och grät. Nära 40 år senare pratade jag med mina sysslingar och frågade dem om de mindes melodin. De visste direkt vilket stycke jag avsåg.

1.3.2 Drama som berättare

På lågstadiet, jag gick i första klass, åkte alla klasser för att gå på teater. Jag minns inte alls vad dramat hette eller vad det handlade om. Men jag glömmer aldrig känslan av upplevelsen. På scenen fanns ett stort rött hjärta som dekor, skådespelarna var klädda i varma färger, och jag drogs in i en helt ny värld för mig och det var som om tiden stod still. Helt uppfylld av detta äventyr började jag, väl hemma, bygga en liten scen i kartong där jag placerade ett rött hjärta centralt i sceneriet. Ridåer i rött tyg klipptes till och skådespelare i papp och tyg, vilka jag manövrerade med hjälp av trådar genom en skåra i kartongtaket. Något slags handling

¹ Jag och en kollega startade Magia Bildkraft, som var ett utbildningsföretag som utbildade förskollärare och grundskollärare i att skapa tillsammans med barn. Företaget låg i Göteborg och samarbetade med Kulturförvaltningen via KULF och KULIS, och med ART TIVOLI. Företaget lades ned 1997.

² Stenkakor, eller 78-varvare, var en föregångsskiva till LP-skivor, föregångare till CD-skivor.

med tillhörande sång sattes ihop och det var klart för premiär! Hugade syskon och föräldrar placerades framför det lilla bordet varpå scenen placerats och spelet kunde börja.

1.3.3 Konst som berättare

Bilder blev tidigt betydelsefulla för mig. Då mina äldre syskon lånade kapitelböcker på biblioteket kunde jag låna bilderböcker som jag kunde läsa utan att förstå skriven text. Med hjälp av bilderna kunde jag memorera berättelserna och jag studerade bilderna mycket noggrant. När jag var fjorton år fick jag min första egna konstbok, *Glad Konst*, som jag nästan slitit ut. Där fanns verk av Chagall, X-et Eriksson och Huss-Wallin och så skilda uttryck som popkonstens och sagovärldens, och stoffmåleri av rang. Något år passerade och jag skulle för första gången besöka Göteborgs Konstmuseum. Oförberedd överrumplades jag fullkomligt när jag stod framför Hugo Birgers *De skandinaviska konstnärernas frukost på restaurang Ledoyen*, en av bilderna från *Glad Konst*, och till min egen förvåning började mina tårar rinna.

Dessa tre berättelser bildar, tillsammans med många fler liknande upplevelser, en bakgrund till mina värderingar rörande estetik i sig, och till estetik och lärande. Mina omdömen kan sägas bygga på fakta och smak, om man kan säga att subjektiva upplevelser kan generera fakta. En fråga jag måste ställa mig inför detta arbete är: hur påverkar mina värderingar mina omdömen?

Studiens antagande är att estetiska lärprocesser på ett genomgripande sätt bidrar till ungas förståelse av sig själva och sin omvärld. Det är i förhållande till detta antagande jag belyser ovanstående erfarenheter.

1.3.4 Kommunikation – en utgångspunkt

Ovanstående självupplevda anekdoter har följt mig och blivit fler genom åren och jag har ofta återkommit till dem. När jag i början på 1990-talet, genom Ahlner Malmström som refererar till Gert Z Nordström kom i kontakt med metaforen *bild som språk* anade jag hur man med teoretisk grund skulle kunna diskutera estetiska upplevelser av det slag som ovan skisserats, nämligen som berättelser.³ En kommunikation hade uppstått, där jag varit mottagare, och all kommunikation kräver något slags språk. Den kommunikativa aspekten av bildämnet, och övriga estetiska ämnen, blev central för mig och är en utgångspunkt i denna uppsats.

Marner & Örtegren (2008) framhåller kommunikationsperspektivets fördelar för att det förenar förmågan att skapa och gestalta med att uppleva, kritiskt granska och sprida visuella gestaltningar (Marner & Örtegren 2008. s:22). De menar att skolan inte kan bli en kulturell mötesplats utan den kommunikativa aspekten.

Åsén, som gör en historisk tillbakablick över hur man argumenterat för bildämnet (som fram till 1980 hette teckning) ser att det är redan på 1960-talet som styrdokumentet framhåller den kommunikativa sidan av ämnet för att eleverna ska börja granska budskap som olika bilder förmedlar. I Lgr 80 byts det tidigare namnet för bildämnet *Teckning* mot *Bild* och bildspråket poängteras. Det är i Lpo 94 som bildframställning, bildanalys och bildkommunikation betonas som viktiga medborgerliga kompetenser, och som förutsättningar för att bli en aktiv samhällsmedborgare första gången. Så långt styrdokumentet, men i realiteten har förändringarna inom bildämnet gått långsammare. Åsén skriver att ”skolämnen tenderar att reproducera sig själva” (Åsén 2006: s 118). Både lärare och elever har en tendens att vidmakthålla en traditionell syn på bildämnet som i första hand ett praktisk-estetiskt ämne. Den teoretiska slagsidan i dagens skola bidrar säkert till ett växande behov av alternativa kommunikationsformer till de ofta förekommande skriftliga inlämningsuppgifter elever får i många ämnen.

³ 1970 skrev Nordström och Romilson *Bilden, skolan och samhället*, vilken uppfattades som banbrytande inom svensk bildpedagogik, och genom att se bilden som språk förändrades synen på bilders kommunikativa funktioner, inte minst inom reklam- och nyhetsförmedling.

1.3.5 Lärande – en utgångspunkt

När jag slutade mitt arbete i förskolan 1993 startade jag och en kollega ett utbildningsföretag, där vi i huvudsak utbildade förskollärare och grundskollärare i att skapa kreativt tillsammans med barn. Inför att vi skulle skriva ned våra bildpedagogiska idéer som skulle genomsyra vår verksamhet intresserade vi oss för den lärande dimensionen, och det specifika lärande som bildskapande kunde bidra med. Lärprocesser är en andra utgångspunkt i det här arbetet som får stort utrymme i den kommande teoridelen.

1.3.6 Pragmatik – Övergripande perspektiv och en förutsättning

Jag har i hela min yrkesverksamma tid arbetat i pedagogiska verksamheter, från förskola till gymnasiet och även med vuxna. Jag har haft förmånen att uppleva de estetiska ämnena som något eftersträvansvärt, värdefullt och uppskattat, av såväl barn, föräldrar, ledning och personal. Det var därför med bestörtning jag upptäckte estetikens marginaliserade roll när jag började arbeta på gymnasiet för sex år sedan. Utredningar och artiklar uppmärksammar skolans konservativa syn på kunskap, med uppdelning mellan teori och praktik, mellan förnuft och känsla (se t ex Gustavsson 2004, Hjort 2001, Nobel 2000), och fler påpekar estetikens i omfång förminskade roll i skolan (Bl a Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004, Marnier & Örtegren 2003). Samtidigt har samhället förändrats (utanför skolan) från modernistiskt till postmodernistiskt, inte minst med tanke på *den visuella vändningen* som visar på en förskjutning från ett lingvistiskt, textbaserat paradig till ett visuellt.⁴

Den pragmatiska dimensionen är min drivkraft för att ständigt fördjupa mina kunskaper, och jag eftersträvar ny kunskap som kan komma till gagn för utbildningsväsendet i stort, men också för enskilda lärare, vilket innebär att föreliggande studie består av två steg, där steg två syftar till att lyfta de kunskaper från steg ett som kan komma till nytta i utbildningssammanhang. Jag lägger, i Deweys anda, tyngdpunkten på att inringa för gymnasieskolan viktiga frågor och tillvägagångssätt snarare än att finna lösningar.⁵ I vår föränderliga tid måste även lösningar kontinuerligt förändras, varför det är mer intressant att finna bakomliggande tankar som kan utvecklas efter situationer och nya behov, och att se hur olika tankesätt och agerande får praktiska följder (se t ex Dewey 1985, 1997)

1.4 Syfte

Det övergripande syftet med denna studie är att identifiera det specifika lärande som eleverna kan erövra och nå genom estetiska lärprocesser i bildämnet, sett ur en gymnasieelevs perspektiv och en bildlärarstudent, baserat på bilduppgifter bildlärarstudenten planerat och genomfört under sin praktikperiod på en gymnasieskola. Ett underställt syfte är att urskilja lärarstudentens uppfattning om lärande, kopplat till dennes utbildning.

Jag vill nå bortom det sedvanliga argumenterandets retorik som vi bilddidaktiker så ofta placerar oss i, i vår iver att förfäkta bildämnets nytta. Istället vill jag blottlägga den kunskap och det lärande som estetiken i allmänhet och bildämnet i synnerhet kan bidra till, och på så sätt framhålla den estetiska didaktiken som ett verktyg för skolans alla ämnen, samtidigt som de estetiska ämnenas suveränitet accentueras.

⁴ Begreppet "The pictorial turn" myntades 1992 av Mitchell, professor i engelska och konsthistoria, vid University of Chicago. Efter den *språkliga vändningen* (myntat av Rorty 1967 inom kunskapsteori) har ett flertal "vändningar" uppmärksammat och diskuterats, t ex den kulturella, etiska, och som här den visuella, och den estetiska vändningen (se t ex Fjelkestam: 2005 *Den estetiska vändningen*) Dessa vändningar, eller möjligen återvändningar, kan ses som typiska för det postmoderna samhället.

⁵ Jag syftar på Deweys aktivitetspedagogik där teori, praktik, reflektion och handling bildar en enhet, samt Deweys centrala tankar på att utbildning utvecklar vår förmåga till kritiskt tänkande och problemlösning.

De didaktiska frågorna *vad*, *varför* och *hur* är ständigt närvarande i lärares planering av lektioner och är en central del i lärarstudenternas lektionsförberedelser under praktikperioderna. *Vad*-frågan besvaras i många ämneskursplaner medan *hur*-frågan ofta lämnas därhän. *Varför*-frågan är den som rör ämnets syfte i utbildningen och beskrivs i kursplanerna i regel på ett övergripande sätt i generella ordalag. Min intention är att tränga djupare in i *varför*-frågan så att bildämnet syfte tydliggörs och framhävs. Som redan nämnts ovan intresserar jag mig primärt för *lärande* och *kunskapsbildning* genom bildämnet, och inte att finna en mängd positiva effekter som ska försvara bildämnet vara eller icke vara. Därmed inte sagt att jag ifrågasätter estetikens goda verkningar, tvärtom, endast att mitt syfte med uppsatsen är av mer didaktisk art. Det är framförallt den aktiva medierande sidan av didaktiken jag vill undersöka, alltså den som har med att ”lära av sig själv” och ”tillägna sig” att göra.⁶ Enligt Jank och Meyer (1997), två av Tysklands mest framstående didaktik- och pedagogikförfattare, är didaktikens uppgift att dels beskriva undervisningsverkligheten såsom den är, dels föreslå hur undervisningen bör bedrivas för att förbättras.

Studien är gjord på gymnasiet och visar de äldre elevernas arbete med bild och estetik och kan därmed bidra med kunskap till ett område som fortfarande är underrepresenterat i forskning, även om det under senare år kommit betydelsefulla bidrag från bildundervisning på gymnasiet och högstadiet (se t.ex. Öhman-Gullberg 2006, 2008 och Welwert 2010).

Genom att ta del av lärarstudentens planeringar från senaste VFU-praktiken berörs *vad*- och *hur*-och *varför*-frågorna, medan *varför*-frågan genomsyrar intervjun med gymnasieeleven.

1.4.1 Övergripande frågor för studien

Övergripande frågor för studien, och som utgör steg ett och två är:

1. Vilken typ av kunskap och lärande bidrar de estetiska ämnena med?
2. Hur kan vi använda det specifika lärandet som estetiken kan ge, som ett verktyg i skolan som helhet?

En utgångspunkt för uppsatsens lärandeperspektiv är Knud Illeris modell av *Lärandets tre dimensioner* (Illeris 2001).⁷ Litteraturgenomgången är den grund utifrån vilken jag kan besvara fråga ett. Min analys av intervjuer kopplade till elevernas iscensättningar görs kontinuerligt mot bakgrund av litteraturen. Fråga två svaras huvudsakligen av lärarstudentens bilduppgifter och mina tolkningar av dessa. Även dessa tolkningar bygger på litteraturgenomgången.

I intervjuerna har följande frågställning varit vägledande:

3. Vilka uppfattningar om lärande framträder i elevens och lärarstudentens samtal?

Analysen av intervjusvaren görs mot litteraturen.

⁶ Uttrycken är hämtade från Jank & Meyer (1997) som ger det grekiska verbet *didaskhein* en aktivt innebörd och en passiv dito. Det senare har då betydelsen att bli undervisad, att lära.

⁷ Knud Illeris är professor i livslångt lärande på Learning Lab Denmark vid Danmarks Pedagogiska Universitet. Han innehar också en hedersprofessur vid Columbia University i New York.

2. Teori

Vad krävs av mig för att göra denna studie och skriva denna uppsats? Jag måste kunna svara på frågor av skilda slag. Förutom de av mig uttryckligen ställda frågorna, måste jag ha tagit ställning till en rad andra frågor som rör det vetenskapliga förhållningssättet. Det låter sig inte enkelt göras i vårt splittrade, mångtydiga och motsägelsefulla postmoderna samhälle. Det rör sig främst om tre områden med tillhörande frågeställningar: verklighetsuppfattning, kunskapsteori och metodologi. Mina val och formuleringar och svar inom dessa tre områden ska helst hänga samman, och jag ska helst väva in dem som en klar underförstådd röd tråd genom texten. Till min hjälp har jag tagit livsvärldsfenomenologin och etnografien.

Centralt för min studie är *lärande*. Det är den lärande aspekten av arbete med estetik jag vill komma åt, i den mån det är möjligt. Jag har också nämnt att *kommunikation* är en andra utgångspunkt. Jag ser de estetiska ämnena som kommunikativa. Kanhända begränsas min kommande analys av denna min förförståelse, även om jag också ser andra viktiga aspekter av bildämnet. Som lärare betraktas jag som praktiker och visst har jag en pragmatisk inriktning i det avseende att jag vill kunna tillämpa teorier i mitt arbete. Det är även så jag ser denna uppsats – som något att dra nytta av.

I min teoretiska del belyser jag några för studien viktiga vetenskapliga fält, helt utan ambition att ge en översiktlig bild av dem. Möjligen kan genomgången uppfattas som osammanhängande, de teorier jag belyser bildar snarare en arkipelag av synvinklar som är viktiga för mig, än ett stabilt landskap med en utstakad väg. Mina val av teoretiska områden och dess infallsvinklar visar i sig ett slags ställningstagande från min sida. För att belysa *lärande* och teorier om läroprocesser har jag valt att utgå från K. Illeris helhetsinriktade förståelse av lärande. Illeris, som mot bakgrund av både traditionell och modern lärteori, presenterar ett självständigt bidrag inom läroforskningen som genom sitt helhetsperspektiv täcker in ett stort antal områden som är av betydelse för läroprocessen, som exempelvis lärandets förhållande till kroppslighet, självuppfattning, motivation, modern hjärnforskning, lärande i olika miljöer med mera. Jag delar Illeris uppfattning att arbeta med en bred och öppen förståelse av lärande och läroprocesser. När det gäller begreppet *kunskap* berör jag i första hand de definitioner av kunskap som skolväsendet utgår från, uttryckt som olika kunskapsformer, samt den dikotomi som uppstått mellan det som ofta benämns teoretisk kunskap visavi praktisk kunskap, vilket man inom estetiska ämnen försökt att kritiskt bemöta. *Estetiska läroprocesser*, som också är ett centralt begrepp för studien, tillika ett svårdefinierat sådant, redogörs utifrån hur begreppet används i pedagogiska sammanhang. För att fördjupa förståelsen av de estetiska ämnenas språkliga dimension tar jag upp begreppen *det vidgade textbegreppet*, *multimodalitet* och *dialogicitet*, vilka är betydelsefulla för analysen av studiens kommunikativa inslag i form av iscensättningar genom foto. *Visuell kultur och visuell litteracitet* vidgar förståelsen av elevernas representationer.⁸ Jag menar att det finns likheter mellan att vara textanalfabet och bildanalfabet, och att det därmed går att överföra kunskap från andraspråksforskning till forskning om bildundervisning, varför jag också finner det relevant att i litteraturgenomgången belysa hur man resonerar kring litteracitet i allmän litteracitetsutbildning.

I litteraturgenomgången kopplar jag stundtals teorierna till de bilduppgifter som den empiriska delen utgår från, trots att de inte är beskrivna förrän i metoddelen.

⁸ Jag har valt att använda den svenska benämningen visuell litteracitet, istället för visual literacy, dels för att det rent språkligt uppstår problem att böja engelska ord i en svensk språkdräkt, dels för att man inom andraspråksforskningen, vilken jag refererar till, använder den svenska benämningen och stavning av litteracitet (med två t).

2.1 Lärande och kunskap

Lärande omfattar många olika processer och kanske hade det varit välkommet med en enkel modell som förklarar den lärande processen. Nu handlar lärande inte om en allenarådande process som enkelt låter sig förklaras, det rör sig om flera processer som är både komplicerade och komplexa. Det kan tyckas paradoxalt att jag i denna undersökning ändå vill belysa ett specifikt lärande när jag samtidigt påpekar svårigheterna med att göra just så. För att klara mig ur risken att alltför starkt förenkla lärprocessen utgår jag från Knud Illeris lärmmodell (Illeris 2001), eftersom han håller fast vid det komplexa utan intention att reducera det.

Illeris ger en mycket vid definition av lärande:

”Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande.” (Illeris 2001: s 13)

I den här formuleringen ryms flera perspektiv på lärande, som exempelvis socialisation, kompetensutveckling och terapi, vilka enligt Illeris ses som specifika typer av lärprocesser. På samma sätt kan estetiska lärprocesser ses som ett specifikt lärande. Vidare är det svårt att urskilja vad som är socialisation, terapi eller ett slags allmänt lärande i lärprocesserna.

I Illeris modell tas hänsyn till ett flertal vetenskapliga discipliner som psykologi, sociologi, socialpsykologi och biologi, vilka i sin tur har sina olika förgreningar. Just för att belysa vikten av det mångfacetterade begrepp lärande är, poängterar Illeris att de olika disciplinerna med sina olika skolor har något viktigt att bidra med för att vi ska få en helhetsförståelse av begreppet.

Det finns dock två grundläggande villkor att förhålla sig till för att förstå lärande. Först och främst det faktum att vi är biologiska varelser med vissa bestämda möjligheter och begränsningar, alltså vad vår kropp och hjärna kan prestera. Det andra är att vi lever i en fysisk och social omvärld som vi på olika sätt måste interagera med. Jag kommer bara helt kort nedan redogöra för Illeris förklaringar av beskrivna villkor.

2.1.1 Lärande och biologi

Illeris hävdar att alla psykiska processer, dit lärande räknas, utgår från kroppen. Lärandet sker via hjärnan och det centrala nervsystemet som ju är delar av kroppen. Vi måste släppa den åtskillnad mellan kropp och psyke som vi i västvärlden så länge betonat, där vi ignorerat de kroppsliga momenten i lärandet, och istället betona att de kroppsliga aspekterna är den grund vilka våra upplevelser, vårt sätt att vara och lära oss utgår från. Istället har vi betraktat den kroppsliga dimensionen av lärandet som en utfyllnad av det ”riktiga” lärandet.

Kroppens närvaro i lärandet kan visa sig på olika sätt och det är viktigt att kroppen är i balans för att ett lärande ska ske. Betingelser som oro, sorg och bekymmer, nervositet och annan psykiskt obalans påverkar förstås lärandet, men också mer fysisk obalans som hunger, trötthet och smärta försvårar lärandet.⁹

De senaste decennierna har hjärnforskningen utvecklats explosionsartat, inte minst tack vare den avancerade teknikens framfart. Forskningens bidrag är både på det generella planet som till exempel kan visa vilka delar av hjärnan som är aktiva i olika sammanhang, vad de olika centra hanterar och hur impulserna mellan dem rör sig, och på det specifika planet där man bland annat kan påvisa hur det går till när impulser överförs mellan hjärnceller. Trots forskningen kan man inte ge uttömmande förklaringar till de avancerade hjärnfunktionerna

⁹ Under metoddelen nämns Merleau-Ponty livsvärldsbegrepp *vara-till-världen*, vilken utgår från att den levda kroppen är subjekt för alla erfarenheter, som en jämförelse med Illeris resonemang kring att allt lärande utgår från kroppen.

som lärandet består i. Däremot har man upptäckt att det vi kallar förnuftet inte kan fungera oberoende av känslor.¹⁰

2.1.2 Läroförlopp

Trots svårigheter att enkelt redogöra för hur lärprocesser går till, gör Illeris en ansats att beskriva själva förloppet i hjärnan, om än mycket förenklat, vilket jag här kort redogör för.¹¹

Det kan börja med att vi via våra sinnen uppfattar vissa impulser från omvärlden. Ofta rör det sig om flera sinnesmodaliteter som uppträder samtidigt, exempelvis synintryck och ljud. Sinnena skapar därefter en rad ”bilder” utifrån dessa impulser, synintrycken för sig och ljuden för sig. Med bilder avses i sammanhanget både visuella bilder och ljudbilder. Dessa bilder förmedlas sedan vidare till det hjärncentrum som kallas korttidsminnet eller arbetsminnet. Denna förmedling från sinnena till arbetsminnet löper parallellt längs två vägar, dels genom den centrala delen av hjärnan där våra betydelsefullaste känslocentra finns, dels utanför dessa centra. Detta innebär att arbetsminnet får impulser direkt från sinnesintrycken och impulser som återger sinnesintrycken tillsammans med de känslor som upplevelsen aktiverat. Känsloupulserna kommer en aning före de andra impulserna och i detta mycket korta tidsmellanrum kan ögonblickliga känsloreaktioner ske.

Impulserna filtreras också genom förbindelser med långtidsminnet och präglas på sin väg av de minnen som hjärnan direkt och subjektivt finner väsentliga. I långtidsminnet finns spår från tidigare processer som hjärnan nu aktiverar för att kombinera med de nya upplevelserna som orsakar olika reaktioner hos oss. Reaktionerna, som kan vara utåtriktade i någon form av handling eller inåtriktade i form av kroppsliga förändringar, till exempel snabbare andning, kan nu bilda spår i långtidsminnet och aktiveras i samband med nya händelser och ingå i en lärandeprocess. Tyvärr kan vi inte styra långtidsminnet och bestämma vad vi ska minnas eller glömma. Dessutom finns det två typer av långtidsminnen, det *deklarativa* som rör kunskap och händelser, och som är mycket sårbart för glömska, och det *procedurala* som rör procedurer, till exempel hur man cyklar, simmar eller använder språket, och som knappt är tillgängligt för glömskan alls.

Utifrån sin beskrivning konstaterar Illeris att det är särskilt viktigt att de impulser vi mottar sammankopplas med våra känslor, med det innehållsiga området ifråga och med resultaten från tidigare lärande eller tidigare erfarenheter. Utan dessa aspekter kan ett lärande inte komma till stånd, som jag uppfattar Illeris.

Illeris beskriver också att hjärnan är uppbyggd av tre delar. Den bakre, som brukar kallas reptilhjärnan och som består av hjärnstammen och lillhjärnan, den mellersta där vi återfinner en rad centra som bearbetar känslor av olika slag, och den främre som bland annat omfattar arbetsminnet. De tre delarna är tätt förbundna med varandra. För lärandets del betyder det att vi kan lära på olika nivåer. Från medvetna reflexer till nära på automatiserade tanke- och handlingsmönster, till helt medvetna och målinriktade läroförlopp.

Avslutningsvis uppmärksammas hjärnans plasticitet, vilken medför att olika människors hjärnor inte är identiskt strukturerade. Om jag ägnar mycket tid och energi åt en viss aktivitet, kan den uppta större områden av hjärnan, och om en del av hjärnan skadas kan andra delar ta över den skadade delens funktioner, helt eller delvis.

¹⁰ Detta gäller en normal, frisk hjärna. Vid en hjärnskada kan en person mycket väl ha sitt förnuft i behåll och bevarat sin intelligens, men kan få svårigheter att använda intelligensen på ett adekvat sätt. (Illeris 2001: s 26)

¹¹Här kan Illeris ontologiska tillhörighet skönjas, vilken självklart genomsyrar hans tankegångar, om än implicit i hans text. Ett slags dualistisk förklaring framträder i beskrivningen av läroförlopp vilket kan uppfattas motsägelsefullt i jämförelse med hans mer pluralistiska läromodell, se 2.1.3

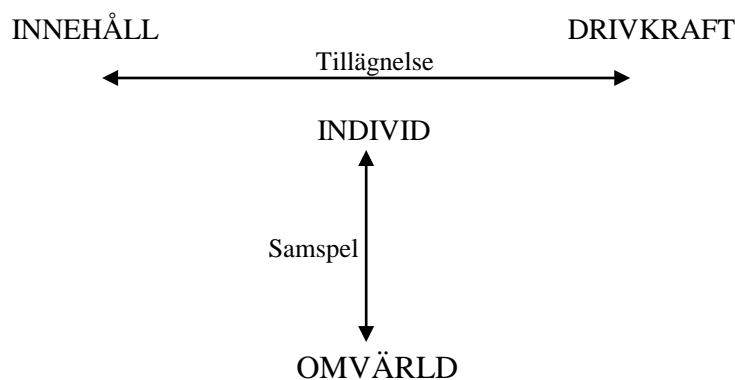
2.1.3 Lärandets tre dimensioner

I Illeris modell över lärande beskrivs två fundamentala processer: tillägnelseprocessen och samspeletsprocessen. Båda dessa processer måste vara aktiva för att vi ska lära oss.

Tillägnelseprocessen utgörs av en individuell psykologisk bearbetning, och tillägnelsen av att de nya impulserna knyts samman med tidigare lärande. Denna process omfattar alltid ett *innehåll* och en *drivkraft*, se figur 1. Innehållet är det som man lär sig, vilket kan vara kunskaper, färdigheter, attityder m.m. Drivkraften utgörs av motivation, känslor och vilja.

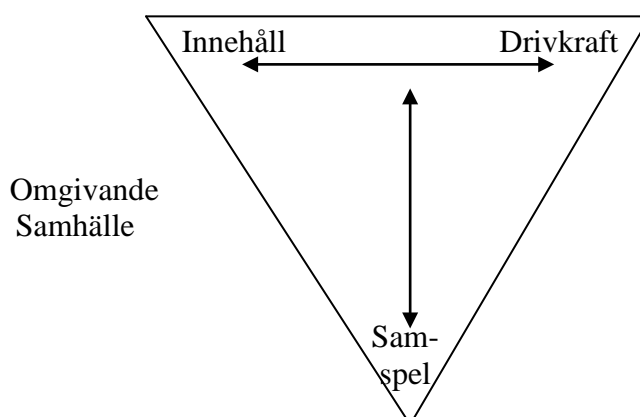
Samspeletsprocessen består av ett samspel mellan individen och omgivningen, vilken pågår hela tiden, och som vi i olika grad uppmärksammar. Uppmärksamhet och förmåga att kunna fokusera är viktigt vid lärande.

Genom att belysa lärande utifrån ovan beskrivna processer, utgår Illeris från både ett psykologiskt och ett sociokulturellt perspektiv i samspel. Det är dessa komplexa processer, som var och en har i det närmaste oändliga möjligheter och förutsättningar, som utgör lärandets grund.



Figur 1. Lärandets två fundamentala processer. Efter Illeris (2001)

Lärandets tre dimensioner består av innehållsdimensionen, drivkraftsdimensionen och samspeletsdimensionen. Enligt Illeris involverar *allt lärande* dessa tre dimensioner. Om man ska kunna förstå och kunna analysera en lärosituation eller ett läroförlopp måste hänsyn tas till samtliga dimensioner. Lärandet äger alltid rum inom ramen för det omgivande samhället. Se figur 2.



Figur 2. Lärandets tre dimensioner. Efter Illeris (2001)

Samspeletsdimensionen inbegriper handling, kommunikation och samarbete. Här utvecklas vår socialitet. Genom drivkraftsdimensionen belyses vår strävan efter en fysisk och psykisk

balans, och här utvecklas vår sensitivitet. Innehållsdimensionen handlar om hur vi skapar mening för att bemästra vår tillvaro, här utvecklas vår funktionalitet.

2.1.4 Lärandets typologi – några utvalda begrepp

Flera är de som genom åren beskrivit olika lärtyper, vi känner igen Pavlov och den klassiska betingningen, Thorndike och trial and error, och Skinner med operant betingning. Jag har inte för avsikt att göra en heltäckande genomgång av olika lärteorier, men konstateras kan att de haft betydelse för hur man sett på lärande i skolan och därmed har de haft stort inflytande på läroplaner och andra styrdokument. Kort handlar de äldre lärtyperna om att förklara *vad* som får lärande att inträffa, medan jag här vill koncentrera mig på *hur* det går till, det vill säga själva tillägnelseprocessen.

De lärperspektiv som Illeris utgår från är å ena sidan det kognitiva och konstruktivistiska perspektivet med Piaget som det stora namnet, och å andra sidan det kulturhistoriska perspektivet med Vygotskij, Leontjev och Luria som förgrundsgestalter.

Assimilation och *ackommodation*, två av Piagets begrepp som betecknar olika typer av lärande, är fundamentala i hans teoretiska konstruktion. I Piagets konstruktivistiska syn betonas att människan själv konstruerar sin förståelse av omvärlden, vilket utesluter att lärande kan ske som ett slags påfyllande av kunskap från en individ, till exempel en lärare, till en annan individ, till exempel en elev.¹²

Piaget förklarar lärande som en jämviktsprocess, där individen genom *adaptation* aktivt anpassar sig till omgivningen och försöker anpassa omgivningen till sina egna behov. Adaptionen sker i samspel mellan *assimilation* och *ackommodation* och är ständigt pågående.

Assimilation innebär ett lärande som adderas till och bygger ut redan befintlig kunskap. Detta är den vanligaste formen av lärande och hit kan vi räkna huvuddelen av skolans kunskaps- och färdighetslärande, som bygger på att successivt öka kunskaper och färdigheter i olika ämnen.

Ackommodation innebär att man helt eller delvis förändrar etablerade kunskapsstrukturer, förståelsesätt, rörelsemönster m.m. Genom ett ackommodativt lärande får lärandet sin individuella karaktär. *Ackommodationen* är en avsevärt mer krävande process eftersom den innebär att överge ett invariant tänkande eller en förvärvad förståelse. Det ackommodativa lärandet förutsätter att individen har behov eller intresse av ett nytänkande, och att man är tillräckligt trygg i lärandesituationen.

Transformativt lärande är ett djupgående och fullständigt lärande som förändrar inte bara kunskaper utan hela personligheten. Det rör sig om en sorts kris, ofta av existentiell karaktär. Illeris påpekar att allt fler hamnar i existentiella kriser i vår tids explosionsartade förändringstakt och globaliseringens nedbrytning av gränser och modernismens sammanbrott som medfört att traditionella mönster ifrågasätts. Det transformativa lärandet innebär att överskrida våra egna referensramar, för att göra dem mer omfattande, insiktsfulla och flexibla.

2.1.5 Det livslånga lärandets förutsättningar.

Tiller (2000) beskriver fyra grundsatser som utgör kärnan i det livslånga lärandet:

- – Jag är! Gäller självrespekt och respekt från andra. Centrala termer är identitet, värdighet och omsorg. Trygghet är en elementär förutsättning för lärande.
- – Jag förstår! Gäller kunskaper, kompetens och kvalifikationer. Centralt är att lära sig lära.
- – Jag vill! Gäller lust och nyfikenhet och att ha inflytande över sitt lärande. Ambition och vilja till förändring.

¹² Paulo Freire tar också avstånd från det han kallar ”sparbössepedagogik” i *Pedagogik för förtryckta* från 1972. Hans lärteori rör sig främst i samspeleddimensionen, processen mellan individ och samhälle. Genom detta samspel skulle också motivationen till lärande öka.

- – Jag och de andra! Gäller samarbete, sociala nätverk och relationer. Att utveckla empati och social kompetens.

Lärandet är också beroende av följande fyra beståndsdelar:

- Att lära sig veta. Kognitiv och intellektuell dimension.
- Att lära sig göra. Syftar på aktivitet. Att få grepp om vad begrepp står för, och konkret grepp om det man vet.
- Att lära sig vara. I dagligt tal välbefinnande. Olikhet och mångfald är viktigt här.
- Att lära sig leva. Omgivningens empati och värme är viktigt här.

Dessa fyra delar är beroende av varandra och saknas en påverkas lärandet negativt. Tiller visar på ett helhetstänkande, och han poängterar erfarenheternas betydelse för att eleverna ska lära sig. Utan erfarenheter som möter lärostoffet blir det bara en ytlig läroprocess, om vi alls kan tala om process. Utan relevant erfarenhet som korresponderar med det aktuella ämnesområdet blir det snarare information än ett lärande. För skolans del gäller det att arrangera goda didaktiska möten mellan elevernas erfarenheter och lärostoff.

2.2 Kunskap

Lärande är verbet som är en förutsättning för substantivet kunskap, utan lärande, ingen kunskap. Definitionerna av kunskap är åtskilliga och varierande. I skolsammanhang brukar kunskapen delas in i de fyra f:en: *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet* (Carlgren: 92). *Fakta* kan enkelt beskrivas som information om hur något förhåller sig medan *förståelse* är en mer kvalitativ kunskapsform. Dessa båda kunskapsformer är starkt förenade. *Färdighet* ses som en praktisk kunskap, men kan samverka med teoretisk kunskap, som till exempel när barnet lär sig skriva. Det som beskrivs som *förtrogenhetskunskap* hör till den tysta kunskapen, vilken ofta beskrivs som sinnlig. Denna kunskap kräver erfarenhet av något slag.

Förutom de fyra f:en lyfts tre aspekter av kunskap fram, den *konstruktiva* som visar att kunskap är ett sätt att göra världen begriplig, den *kontextuella* som pekar på kunskapens sammanhang och slutligen den *instrumentella* som framhåller kunskapen som redskap (SOU1992: 94).

Gustavsson diskuterar kunskapsbegreppet i flera skrifter (Gustavsson 2004, 2004), och han menar att olika kunskapsformers ställning och deras legitimitet i samhället är en fråga om makt, där det finns en hierarki som ger de praktiska formerna av kunskap en underordnad ställning. Gustavsson ser det som skolans uppgift att förbättra dessa kunskapsformers ställning, ur ett demokratiskt perspektiv, och han anser att det demokratiska kunskapssamhället bygger på ömsesidig respekt för olika verksamheters kunskapsformer. Jag föredrar att den ömsesidiga respekten gäller skolans olika ämnen, för att poängtera att alla ämnen kan och bör innehålla praktiska moment och teoretiska moment, om man alls vill göra sådan uppdelning.

Inom bildämnet ser man två polariserande ståndpunkter, en med mer traditionell syn på ämnet och där ett konstnärligt skapande och färdighetstränande sätts i fokus, en med ett vidare synsätt där den kommunikativa aspekten är i fokus (Marner, Örtegren & Segerholm 2003). Denna polarisering är inte ett fenomen som endast existerar i den svenska skolan, undersökningar visar att det ser likadant ut internationellt (Öhman-Gullberg 2008). De engelska forskarna Addison och Burgess, har i ett aktionsforskningsprojekt bland annat försökt att bredda ämnet (Arts) i en högstadieskola genom att föra in analytiska studier av olika slag (Öhman-Gullberg 2008). De har sett just den starka tradition av ”görandet”, och en genomsyrande föreställning om ämnet som ett andningshål mellan de mer teoretiska ämnena. Samma föreställningar som den nationella utvärderingen 2003 visar. Polariseringen utgör, menar Öhman-Gullberg (2008), en kamp mellan tradition och nytänkande, mellan traditionellt konstnärligt skapande och medieringar som foto, film och digitala gestaltningar. Det finns ett tydligt glapp mellan att producera bilder och att samtala om dem, och skolan måste ge

eleverna tillfällen att arbeta med bild som utgår från de ungas referenser (Duncum 2003, i Öhman-Gullberg 2008).

Hjort (2001) menar att ett samhälles kulturarv speglar synen på kunskap och vetande och ställer sig frågande till att elever får lära sig fakta om kulturarv, får möta samhällets kulturella kontext och arbeta med värdegrundsfrågor men nästan helt utan att möta konstarna. Det är ett utforskande och prövande arbetssätt som hon menar är utmärkande för allt kunskapsarbete, och att det med gestaltande uppgifter i de estetiska ämnena går utmärkt att pröva en frågeställning, både med fastställda villkor och med ett sanningskrav.

De båda pedagogiska riktningar som Hjort beskriver har från början formats inom kyrkan. Det är dels *medagerandets pedagogik* som man under senare delen av medeltiden arbetade efter, dels *envägskommunikationens pedagogik* från den äldre lutheranska traditionen. Skillnaden mellan de två riktningarna symboliseras av människosynen där den förra riktningen ser människan som subjekt, medan den senare ser människan som objekt. I medagerandets pedagogik stod ett dramatiserat berättande i centrum, i envägskommunikationens stod katedern eller predikstolen i centrum. Dialog står mot monolog. Sinnens, känslor och minnen bejakas som vägar till upplevelse och förståelse, och därmed till kunskap, när musik, koreografi och dramatik möter kyrkorummet och dess bilder, färger och dofter. Envägskommunikationen framtvingar tystnad, åttlydnad och bejakar egentligen ingenting hos den som lyssnar. Bilden av eleven som stillastående behållare symboliserar denna pedagogik och idag kan läroböcker ses som förmedlare av detta synsätt.

Saar (2005) utgår i sin studie om konstens metoder i skolan från en socialkonstruktivistisk syn på kunskap. Det innebär att kunskap antas konstrueras i dialog i sociala möten. Kunskap ses som en oavbruten förbindelse och förhandling mellan individen och kontexten. Den socialkonstruktivistiska kunskapssynen problematiserar föreställningen om olika kunskapsformer, som exempelvis de ovan nämnda fyra f: en i svensk skola. Istället vill man uppmärksamma hur olika sammanhang möjliggör (eller inte möjliggör) ett lärande med gynnsamma inramningar, relevanta redskap och utvecklingspotential. Foucault (i Saar 2005) menar att kunskap alltid framträder mellan ett utestängande och ett inneslutande av olika förståelser. I skolan kan man se hur vissa föreställningar om kunskap ges företräde på bekostnad av andra, som exempelvis lek och skapande. Detta blir tydligare ju högre upp i skolan eleverna går, för att i gymnasiet i det närmaste helt exkluderas.

Molander (i Saar 2005) menar att kunskapen finns i den praktiska handlingen, och förankras i dialog, kropp och den fysiska världen. Den förändras kontinuerligt, och därmed förändras också verkligheten. Gestaltandet är centralt, enligt Molander, som menar att kunskap handlar om olika gestaltningar. Både teoretisk och praktisk kunskap innebär att utveckla sin uppmärksamhet och att öva upp sin representationsförmåga.

Saar (2005) beskriver det han kallar *Kunskap med konstnärliga förtecken*, i ett försök att ge en sammanhängande modell av det han benämner *konstens metoder* ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv. Konstens metoder delar Saar in i fyra kategorier:

- Lek, fantasi och som-om-världar.
- Intensitet, närvaro och meningsfullhet.
- Material, uppmärksamhet och värdering.
- Tematisering och variation.

Den första kategorin stämmer bra med det som nedan beskrivs som *det potentiella rummet* (Winnicott 2003), där leken har en stor betydelse. I leken såväl som i konsten kan den reella världen och den förhandlade ses som variabler och inte som fastlåsta konstanter. I lek och konst blandas verklighet och fantasi, och man kan röra sig mellan dessa variabler samtidigt som man kan distansera sig och det oförutsägliga kan hända.

Den andra kategorin har med skärpa och existens att göra. I konstnärliga aktiviteter kan, menar Saar, tid och rum försvinna för att man är djupt involverad och närvarande i en

meningsfull aktivitet. Offentlig intensitet, ett begrepp lånat av Ziehe (1993), uppstår när vi tillsammans upplever något i en konstnärlig aktivitet, som exempelvis när vi sjunger i en kör, spelar teater eller är närvarande vid en konsert. Den gemensamma upplevelsen gör att intensiteten blir starkare och kunskapen tydligare. Ziehe menar att skolan bortser från den offentliga intensiteten i sin strävan efter individualisering, vilket kan innebära att vår självuppfattning desocialiseras eftersom gemensamma upplevelser får sin betydelse i det sociala sammanhanget. Skolan tränar eleven till ett distanserat förhållningssätt, och det är få tillfällen där eleven får ”vara-i” ett innehåll, menar Saar (2005). I konstnärligt skapande och konstnärliga upplevelser är det viktigt att vara just närvarande. Det är i elevens eget inträde i en aktivitet som meningsfullhet skapas.

Den tredje kategorin betonar, enligt Saar, att ett konstnärligt lärande innebär att uppmärksamma det som finns och hur det framträder. Saar framhåller vikten av ett material att utgå från så att eleven inte lämnas åt att skapa fritt utifrån sina fantasier. Det krävs något att uppmärksamma och reagera på om eleven ska kunna träna seendet. Uppmärksamhet på materialet förhindrar ett ensidigt fokus på att lösa uppgifter på ”rätt sätt”.

Den fjärde kategorin, tematisering och variation handlar om att byta perspektiv, låta sig överraskas och att se den skapande aktiviteten som något pågående, även då man själv är klar med en uppgift. Med ett sådant perspektiv på bildundervisning skulle jag formulera det som att en bild aldrig är färdig, det går alltid att utveckla, fortsätta och göra nytt. Man måste inte, men möjligheten finns.

Poängen med de fyra kategorierna är för Saar, att identifiera och sudda ut omotiverade gränser mellan kunskap och upplevelser, och mellan skapande och lärande.

Som en konsekvens av sitt resonemang ovan gör Saar en indelning av estetiken i en svag och en stark, något jag tar avstånd från. Det som Saar pekar ut som svag estetik är när estetiken har en stödjande funktion som inlärningskunskap. Jag väljer hellre att se stödjande funktioner som just stödjande funktioner och benämner de inte som estetik alls. När vi får begrepp som svag och stark estetik missgynnas själva begreppet estetik, anser jag och vi hamnar oroväckande nära begrepp som fin/god och dålig kultur vilket inte gynnat kulturbegreppet i skolan.

2.2.1 Meningsfullhet – en förutsättning

Hinnerson skriver i en artikel ur TILDE nr.13, 2010, om *det lärande mötet*, och han intresserar sig för hur kunskap skapar mening. Ett sätt för läraren att skapa meningsfulla möten, menar Hinnerson, är att låta eleverna i möten med olika artefakter, upprepa den beprövade erfarenheten, alltså att få använda verktyg och redskap som använts i generationer i någon form av skapande process. En orsak till att vi överhuvudtaget frambringar kunskap, och för den vidare, beror just på meningsfullhet. Meningsfullheten är funktionell till sin karaktär, och hjälper oss att förstå hur vi ska agera. Hinnerson drar paralleller till Aristoteles begrepp *techne*, som beskrivs som en produktiv kunskap som *ger mening* åt kunskapsutvecklingen. (Hinnerson 2010: s 46). I den skapande processen utvecklas kunskap som kan användas i andra situationer och för helt andra syften, och i processen ges rikliga tillfällen att reflektera, vilket är en förutsättning för att utveckla nya idéer och finna nya lösningar. Det gäller att omvandla den beprövade erfarenheten till sin egen, att *appropriera*. Hinnerson skriver utifrån sin profession som slöjdlärare men jag ser tydliga paralleller till bildämnet och till min studie.

I nämnda nummer av TILDE skriver Rimstad om lärare som använder samtidskonsten i undervisningen, som ytterligare ett sätt att skapa mening.¹³ Hennes informanter tar också upp vikten av den beprövade erfarenheten i det att de betonar konsthistoriens betydelse för att

¹³ Begreppet samtidskonst skiljer sig från nutidskonst, i det att den söker sig bortom det kända, både vad gäller innehåll och material. Den är i regel samhällskritisk och ofta provocerande i någon mening. Med nutidskonst avses helt enkelt konst som görs nu, utan krav att ta ställning för eller emot aktuella frågor.

förstå samtidskonsten. Som jag läser artikeln är drivkraften för lärarna att skapa meningsfullhet för eleverna, och de menar att samtidskonstens uttryck ligger nära elevernas, vilket väcker elevernas intresse och blir därmed meningsfull för dem. Diskussioner uppstår som annars inte skulle ha uppstått, och eleverna får större självmedvetenhet när de tar ställning och diskuterar åsikter.

I Saars (2005) tolkning av den ryske kunskapsteoretikern Vygotskij, strävar människan alltid att göra olika sammanhang så meningsfulla som möjligt. Till sin hjälp har hon olika tecken, som exempelvis språk, gester, bilder med mera. Det är först i det sociala samspelet som dessa tecken blir meningsfulla. Det är genom kulturen vi har tillgång till olika tecken, och därför tänker vi med kulturens innebörder. Kulturen förändras genom tid och rum. Veresovs (i Saar 2005) tolkar Vygotskijs uppfattningar om det sociala samspelet som en mer aktiv process. Veresov ser mänskliga handlingar som iscensättningar av karaktärer.

Hinnerson ser läraren som den *facilitator* vars uppgift är att väcka frågor, och att frigöra artefaktens inbyggda potential att skapa mening för eleverna. I dialogen ges eleven chans att kommunicera sin erfarenhet och möta andras erfarenhet. På så sätt synliggörs elevernas kunskap och de utvecklar strategier för appropriering.

Andersson (2006) utvecklar i sin avhandling om ungdomars meningsskapande genom gatukonst, Säljö tankar om meningsskapande till att omfatta, inte bara kommunikation och interaktion med andra, utan också kreativa praktiker. Andersson menar att ungdomar skapar mening på ett otal vis, vilket genererar kommunikation och lärande. Inte minst genom identitetsskapande representationer (Se också Göthlund 1997 och Drotner 1999).

Selander och Rostvall (2010) poängterar att hur vi väljer att gestalta något får betydelse för om vi upplever eller betraktar handlingen som meningsfull eller ej, och huruvida handlingen leder till kunskap. Man behöver förstå handlingens syfte för att den ska räknas som kunskap, menar Selander och Rostvall. Som lärare är det därför viktigt att lägga sig vinn om att eleverna förstår varför man arbetar med ett ämnesområde och varför man gör på det sätt man gör och vad som förväntas av eleven. Det sociala sammanhanget, eller inramningen, inverkar på vilka meningar som är möjliga att uppfatta och vem som har tolkningsföreträde. Skolan som institution har sina traditioner när det gäller vilken mening som ska gälla, både explicita och implicita konventioner för vad lärande och kunskap är, något som gymnasieeleverna fostrats in i under hela grundskoletiden. Dessa normer kan vara så djupt rotade att vi inte reflekterar över dem eller ifrågasätter deras varande, och de behöver inte heller motiveras. Istället kan, menar jag, nytänkande och innovativa handlingar ifrågasättas just för sin avsaknad av tradition, både av kollegor och skolledning och av elever och deras målsmän.

2.3 Estetiska lärprocesser

Estetiska lärprocesser är ett begrepp som används allt oftare i pedagogiska sammanhang och innebörden kan skifta. De definitioner jag själv åberopar är de som betonar en medveten kunskapssyn och som vågar utmana den traditionella pedagogik som är förhärskande på gymnasiet. Definitioner av sådant slag finns hos bl. a. Marner & Örtengren (2003), Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius (2004), Austring & Sørensen (2006) och Pringle (2008).

H. Illeris (2006) beskriver den skandinaviska forskningen kring estetikbegreppet och ser i huvudsak två huvudinriktningar, en med filosofiskt och psykologiskt inspirerade teorier där det estetiska beskrivs som ett eget specifikt sätt som individen förstår sin omvärld genom, och en som inspirerats av antropologiska och sociologiska kulturteorier, där det estetiska primärt förstås som en dimension i samhällets sociala och kulturella liv. Illeris redogör för tre nivåer att förstå estetiska lärprocesser utifrån, en epistemologisk, en didaktisk och en performativ nivå, där den sistnämnda överrensstämmer bäst med det som Thavenius benämner *den radikala estetiken*. Den radikala estetiken tar hjälp av konstens metoder – den som samtalar,

ställer frågor, utmanar och påstår saker.¹⁴ Illeris tar hjälp av Ziehes subjektiveringsbegrepp och menar att det är nödvändigt att förhålla sig till ungdomars subjektivering som utgångspunkt för undervisning. Med andra ord måste vi arbeta med de ungas behov av identifikation för att de ska vilja pröva nya strategier och nå ett slags ”decentrerings” och träda ut ur sig själva.

Begreppet *kulturell demokrati*, som växte fram under Community Arts-rörelsen i slutet av 1960-talet, har en renässans till följd av vårt moderna mångkulturella samhälle. Kulturell demokrati inbegriper *empowerment* genom aktiv medverkan i kreativa processer.¹⁵ Efterföljare till Community Arts verkar idag i samarbete med lokalbefolkningen och driver ofta ett radikalt ifrågasättande och kritiskt granskande processer, där deltagarna har frihet att uttrycka tankar, idéer och åsikter (Pringle 2008). Pringle menar att konstpedagogik kan ge unga människor tillgång till kreativa inlärningsprocesser, där de kan fördjupa sin förståelse av den egna kulturen men också ifrågasätta den. Kan vi få eleverna att bli en aktiv del av och ta plats i samtidskulturen har vi kommit en god väg i vår strävan efter kulturell demokrati.

Lind (2010) refererar i sin avhandling till Reggio Emilia och Veia Vecchi, som då var ateljérista där, och som ser det estetiska som en *relation*. Relation människor emellan, mellan människor och ting och mellan olika kunskapsområden. När miljön främjar dylika relationer kan estetiska kvaliteter uppstå. Detta innebär att (för)skolan ska underlätta nya konstellationer och se till att nya möten uppstår som ställer det invanda i ny dager och uppmuntrar till nytänkande.

Estetiska lärprocesser ska förstås i vid bemärkelse, menar Austring & Sørensen (2006), och inkluderar skilda aktiviteter som bild, musik, dans och drama. Dessa aktiviteter ska ses som språkliga uttryck genom vilka vi tolkar vår omvärld och ges möjlighet att kommunicera kring oss själva och världen. Austring & Sørensen är inspirerade av Hohrs tankar och dennes holistiska socialiseringsteori, där begrepp från Piaget och Bolton används.¹⁶ Hohr delar in människans liv i livsåldrar vilka alla har sin säregna metod för lärande. Dessa metoder är lika nödvändiga för oss och följer oss hela livet, som arenor för olika lärmöjligheter. Den första arenan för lärande är *den empiriska* (Känslan), den andra är *den estetiska* (Upplevelsen) och den sista är *den diskursiva* (Analysen).

Den empiriska lärprocessen sker genom ett direkt sinnligt möte med världen. Den estetiska lärprocessen bygger vidare på den empiriska, utan att ersätta den och Hohr kallar processen det estetisk-symboliska mötet med världen. Genom aktivt skapande estetisk verksamhet kan vi bearbeta sinnliga, känslomässiga och reflexiva upplevelser och erfarenheter. Lärprocessen kan ses som en fenomenologisk, hermeneutisk och socialkonstruktivistisk tillgång (Austring & Sørensen 2006: 83)

Målet med den estetiska lärprocessen – som för alla andra lärprocesser – är att erfa och erkänna något nytt. Det innehåll som kan bearbetas genom estetiska lärprocesser berör allt som har med mänskligt liv att göra, hur man upplever livet, hur det känns och erkänns. Hohr

¹⁴ Thavenius och Persson (2004) beskriver ytterligare två former av estetik, nämligen den modesta estetiken och marknadsestetiken. Jag reserverar mig för begreppen då de visar ett slags värdering av vad som är bra och dålig estetik på samma sätt som man tidigare talat om finkultur och skräpkultur. Ett kritiskt förhållningssätt är däremot eftersträvansvärt, menar jag, så att eleverna själva bildar sig uppfattningar om vad som är vad – för dem.

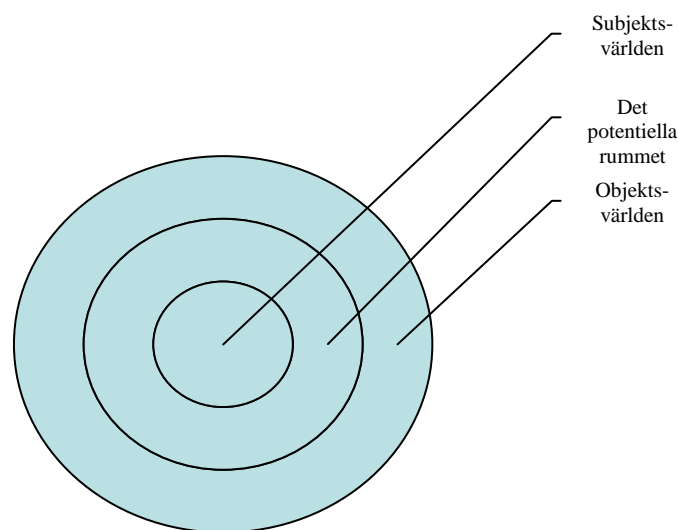
¹⁵ Empowerment som begrepp är närmast ett politiskt begrepp som använts inom klasskamps- och feministiska rörelser, men också inom folkhälsa och skola. ”Egenmakt” är en översättning som används och som syftar till att stärka individens möjlighet till självständighet, få individen att känna att denne har makt över sin egen situation, sina arbetsuppgifter, miljön etc. Se t.ex. www.folkhalsoguiden.se

¹⁶ Jag utgår från att Piaget är känd för en bred majoritet inom utbildningsväsendet, men att inte alla är lika bekanta med Gavin Bolton, dramateoretiker. Tillsammans med Dorothy Heatcote har han i drygt 40 år utvecklat dramapedagogiken i Storbritannien och 2008 utkom Drama för lärande och insikt, vilken består av utdrag från hans tidigare böcker som alla rör drama i utbildning och för lärande. Fram till 1989 ansvarade han för dramautbildningarna vid Durham University, och idag är han adjunct Professor vid Victoria University i Brittiska Columbia, samt gästprofessor vid Universitetet i New York och i Birmingham.

formulerar processen som individens sökande efter förståelse av det att vara människa i världen. Estetikens mest grundläggande funktion är att skapa mening och sammanhang (Hohr 1996).

Den estetiska lärprocessen är transcenderande och kan överskrida vår verklighetsuppfattning.¹⁷ I leken kan vi dö, men bli levande igen, vi kan iscensätta framtidsutopier eller dystopier om vi så vill, och vi kan gestalta världar som vi aldrig varit i närheten av. Till detta krävs en överskridande tankeverksamhet som bygger på våra verkliga upplevelser av världen hopfogade i nya sammanhang. Den estetiska medieringen gör det möjligt att förena osammanhängande, lösryckta och känslomässiga upplevelser till en betydelsebärande helhet.

Förutom Hohrs socialiseringskontext belyser Austring & Sørensen estetiska lärprocesser i en psykologisk kontext, med utgångspunkt i Winnicotts teorier om *det potentiella rummet*, något som tillhör konsten och leken, se modell 4. Det potentiella rummet ställs i kontrast till individens inre värld och den gemensamma yttre världen som omger individen, och bildar ett övergångsområde. Detta område är alltså utanför individen men kontrolleras av henne. I leken, som utspelas i detta potentiella rum, pågår processen att bli en egen individ, leken främjar med andra ord personlighetsutvecklingen. När barnet blir äldre används det potentiella rummet till olika estetiska uttryck och det är här individen använder hela sin personlighet på ett kreativt sätt (Winnicott, D 2003).



Figur 3. Efter Winnicott (2003).

Drotner utvecklar Winnicotts teori och menar att estetisk verksamhet inte självt kan bygga broar mellan den inre och yttre världen men kan skapa en förbindelse mellan dåtid och nutid, det utsägliga och det verkliga. Hon anför tre möjliga nivåer av estetiska lärprocesser: individuell, social och kulturell nivå.

Estetiska lärprocesser, sett ur ett psykologiskt perspektiv, möjliggör för individen bland annat att förena en inre upplevelse av världen med den yttre kontextuella verkligheten, utveckla personlig ”subjekt-i-världen-kunskap” och utveckla sin identitet (Austring & Sørensen 2006: 126)

Saar (2005) har identifierat tre diskurser som beskriver olika föreställningar om estetiskt lärande:

¹⁷ Inom viss fenomenologi är *transcendental* en beteckning för det som är gränsöverskridande. Transcendent – det som ligger bortanför det mänskliga vetandets gränser.

- Som fostran – att fostra och utveckla elevernas konstnärliga sida. Visar en tro på att det estetiska har ett egenvärde, oavsett om eleven lär sig något.
- Som subjektiva upplevelser – ett förhållningssätt som gränsar mot det terapeutiska. Fungerar som ett balanserande av elevens emotioner genom att de får utlopp för olika känslor genom konstnärligt skapande.
- Som stöd – Genom estetiken ges eleven möjlighet att utveckla förmågor inom andra områden, till exempel att eleven blir kreativ även i andra ämnen.

Saar menar att dessa föreställningar begränsar hur man ser på och talar om estetikens roll i skolan, att de i sig är normerande och bildar villkor för estetiska aktiviteter i skolan.

Fryk, som arbetar vid Institutionen för socialt arbete vid Göteborgs universitet, arbetar sedan sex år tillbaka inom lärarprogrammet med samhällspedagogik. Denna inriktning har som syfte att tillföra en ny dimension i lärandet där kulturskapande och medborgarskapande är två centrala teman (Fryk 2010). Tanken är att ”uppgadera handlingsaspekten, bildningstänkandet och det aktiva samspelet med det omgivande samhället” (Fryk 2010). Till dessa teman kopplas delaktighet, nyfikenhet och dialog och Fryk eftersträvar en medvetenhet hos kommande lärare, genom reflektion över hur man som lärare organiserar möten med elever, utifrån om möten verkar frigörande eller disciplinerande. Fryk menar att de estetiska ämnena har en viktig plats för att eleverna ska kunna lära sig att hantera osäkerhet och förändring och öva sin sociala förmåga och träna samarbete och konfliktlösning, för att på så sätt öka sin förståelse av sig själva och sin omvärld. Genom estetiken kan eleverna ge form åt erfarenheter av olika slag och åt elevernas idéer och tankar som dessa erfarenheter ger upphov till.

2.3.1 Estetik

Austring & Sørensen (2006) gör en diger sammanställning av estetikbegreppet från antiken till idag och påvisar olika strömningar och deras betydelse för det estetiska begreppets innebörd. Intressant är att se hur begreppets bredd förändras genom historien, från antikens och medeltidens syn som rymmer en stor bredd där estetiken spänner över den styrande principen (det gudomliga), den moraliska och sociala ordningen (kosmos), staten (samhället) och kulturen, naturen och konsten. Till dessa områden knyts också former för sanning, godhet och skönhet. Mer eller mindre till allt som rör det mänskliga livet.

Under 1700-1900-talen växer intresset för konst och konstnären (som geni), och konst blir nästan synonymt med estetik, och även om estetiken är ett bredare begrepp än konsten har innebörden avgränsats. Man pratar om konstens roll i samhället och en skiljelinje finns mellan å ena sidan ett konservativt synsätt på konsten som representant för det sköna, och å andra sidan konsten som instrument för människans frigörelse. En uppdelning i vetenskapliga diskussioner mellan känsla och förnuft gör att estetiken fräntas sitt logiska tänkande till förmån för intuition, fantasi och sinnlig utlevelse. Estetikbegreppet avgränsas därmed än mer och, menar jag, förminskas till något som knappast har med kunskap att göra. Denna förminskning har trängt in estetiken i en återvändsgränd vilket medfört att vi som förespråkar de estetiska ämnena i skolan hamnat i ett slags försvarsställning, och i underläge gentemot ämnen som anses mer teoretiska. Denna dikotomi är olycklig för alla inom utbildningsväsendet, men framförallt för barn och unga, vilket jag vill återkomma till i diskussionen.

2.4 Vidgat textbegrepp, multimodalitet och dialogicitet

Det vidgade textbegreppet som förekommer i bild- och svenskämnet kursplaner, syftar till att inrymma fler uttrycksformer än det som ryms i ett snävt textbegrepp som avser skriftspråk, och här har de estetiska ämnena en självklar roll, inte bara för att eleverna ska tillägna sig och bearbeta texter, utan som ett sätt för dem att tillägna sig *kunskap*. Skolans problem är den

traditionella rangordningen av olika medieringar där *ordet* har en överordnad ställning, vilket lett till bildämnets marginaliserade roll (Marner, Örtegren och Segerholm 2003).

Inom socialsemiotiken har en multifunktionell syn på kommunikationsformer utvecklats, och utgångspunkten är att all kommunikation är multimodal, alltså består av flera olika betydelsebärande och samverkande tecken (Selander & Rostvall 2010). Lärande ses i detta perspektiv som en process, vilken kännetecknas av en växande förmåga att använda och visa olika tecken och teckensystem. Utan tecknen kan man inte kommunicera sin kunskap, den blir kvar inom oss, varför tecknen är ett led mellan individen och kulturen. Kommunikationen sker via flera olika semiotiska system, som på olika sätt är meningsskapande, vilket gör kommunikationen multimodal. Hur man utformar, eller designar, teckensystem och medier får betydelse för hur man kan kommunicera, och hur de kommunikativa villkoren formas får betydelse för vilka kommunikativa redskap som blir tillgängliga. Man *designar*, med andra ord, en social miljö och dess handlingar, och lärande och kunskap i denna miljö (Selander & Rostvall 2010). Som designer av en lärsituation har man att ta hänsyn till ett antal faktorer, som till exempel att materialet är relevant, överskådligt och ha en tydlig struktur, att tillfälle till interaktion ges samt att hänsyn tas till hur identitetsskapande sker i den aktuella lärsituationen.

Kress kritiserar skolans traditionella synsätt som bygger på att kognition är beroende av skriftspråket, och menar istället att vår kognitiva utveckling omfattar ett flertal representationsformer (Kress & van Leeuwen 2001).¹⁸ Kress pekar på att man inom skolan faktiskt använder sig av ett flertal olika teckensystem i bl. a modeller, visualiseringar och tabeller av olika slag. På samma sätt kan man se lektionen som ett dramaturgiskt upplägg med ett sceneri bestående av olika tecken i form av kroppsspråk, placering i rummet med mera. Det innebär att eleverna har en bred semiotisk repertoar utöver det talade och skrivna språket. Inte minst har de utvecklat ett brett register av olika semiotiska tecken *utanför* skolan, genom ungdomskulturen och i populärkulturen, något som naturligtvis ska ses som en tillgång för eleverna, en tillgång som vi i skolan ska släppa fram, för att också bemöta och där det behövs, problematisera. Öhman-Gullberg (2008), som i sin avhandling undersöker ungdomars teckenskapande i eget filmarbete, betonar vikten av att kunna tydliggöra de olika kommunikationsformernas potentialer och lyfta fram de olika betydelsebärande krafter som de rymmer. Det multimodala perspektivet synliggör just den pluralism olika representationsformer innefattar. Kjällander (2011) har gjort en studie om elevers interaktion, meningsskapande och lärande med digitala lärvärtyg som datorer och digitalkameror, och hon har sett hur elever skapar parallella lärvägar när de hämtar information på Internet. En lärväg är den som de förväntas följa och som är initierad av läraren. Den andra vägen styrs av elevernas egna intressen och den information de stöter på under sitt sökande efter information. Parallellt med "skolkunskapen" lär de sig mycket som lärarna aldrig får ta del av. Kjällander uppmärksammar att eleverna kommunicerar med så många fler tecken än det skriftliga och verbala språket, till exempel med bilder, färger och ljud effekter. Vår tids digitala medier erbjuder en stor mängd uttrycksätt för eleverna att presentera sig och sina arbeten med. Tyvärr syns inte elevernas digitala lärande i skolans resultatmätningar.

I ett paper som lades fram under konferensen Design för lärande i Stockholm 2010, presenterade Danielsson, Graviz och Odelfors ett treårigt projekt som pågått på högskolan i Dalarna, Södertörns högskola och Örebro Universitet, där man låtit studenterna använda multimodala representationer i sina redovisningar. Resultaten visar att studenternas akademiska arbetens reliabilitet ökade, deras analyser blev mer transparenta, särskilt inom områden som vanligtvis är svåra att kommunicera. Vidare observerades att studenterna genom

¹⁸ Begreppet representation får inom socialsemiotiken betydelsen *olika former att företräda, modes*, vilka människor använder i kommunikation med sin omvärld, som t ex bild, musik, tal, kroppsspråk, mimik, klädsel. Det är i den betydelsen begreppet används i uppsatsen.

att använda olika former av uttryck kunde visualisera andra typer av erfarenheter och kunskaper än genom skriven text. Ytterligare en aspekt som studenterna själva uppgav var att de genom att hantera kunskap på ett multimodalt sätt involverade känslor och lärde sig mycket om sig själva.

Marner, Örtegren & Segerholm vill, i den nationella utvärderingen 2003, ge akt på bildämnetns kapacitet att transferera estetiska kompetenser, som exempelvis kreativitet, till övriga ämnen, som en allmän kompetens, något som än mer bör uppmärksammas inför GY11, då estetisk verksamhet inte längre är en obligatorisk kurs och då entreprenörskap ska genomsyra gymnasieskolans alla kurser. Ett entreprenörskap bygger på, som jag ser det, idérikedom, kreativitet och en kommunikativ förmåga, egenskaper som de estetiska ämnena genomsyras av.

Genom sitt dialogicitetsbegrepp kritiserar Bachtin synen på språket som enda förmedlare av ett otvetydigt meddelande till en passiv mottagare. Han framhåller den kommunikativa handlingen och betonar språkets mångsidighet, variation och föränderlighet, och inte minst den kreativa potentialen (Marner, Örtegren & Segerholm 2003: s 20). Författarna anser att dialogicitetsbegreppet är viktigt, inte bara för svenskämnet, utan också för de estetiska ämnena, om en flerstämmighet inrymmer fler medieringar än språket.

Bakhtins talgenrer (Skagen 2003), är indelade i primära och sekundära dialoger, där vardagliga dialoger och till exempel intervjuer räknas till de primära, vilka i regel är muntliga och enkla i sin uppbyggnad. De sekundära är mer komplicerade, som till exempel vissa episka och vetenskapliga texter. Fotografiet ser jag som mer komplicerad i sin form och kan därför definieras som en sekundär talgenre. Bilduppgifter som baseras på iscensättning av den egna identifikationen blir sålunda en blandning av talgenrer, vilket genererar en mer varierad dialog. Det är därmed större chans att ta tillvara elevernas kunskaper när de inte måste förkasta så många uttryckssätt. Bakhtins dialogbegrepp betonar den individuella processen, och vikten av självständiga tankar och varnar för förtryckande diskurser som inte uppmuntrar utveckling. I undervisningssammanhang är det därför avgörande att deltagarna inte begränsas av exempelvis en stram struktur. Skagen skriver att allt lärande är dialog på flera plan, dels en *yttre dialog* mellan olika individer, dels en *inre dialog* som sker inom varje person, och mellan text – eller som här fotografi – och betraktare.

2.4.1 Socialsemiotik

Inom socialsemiotiken uppmärksammas hur samhällets konventioner och mönster uttrycks och visar sig i olika kontexter. Teckenskapandets kommunikativa betydelse är centralt i socialsemiotiska teorier (Kress & van Leeuwen 2001). Socialsemiotiken har utvecklats ur sociolingvistisk teori, och från en kritisk analystradition i England och Australien under sent 1980-tal (Öhman-Gullberg 2008). Förskjutningen från lingvistik mot semiotiken innebär att uppmärksamhet läggs vid att förstå kommunikation och teckenskapande som en mångfald av representationer. Representationsformer som bild, dans och musik kan ses som former för kommunikation, se även ovan om multimodalitet. Istället för att fördjupa sig i semiotikens undergrenar, som till exempel bild- eller kulturesemiotik, intresserar sig socialsemiotiken för hur text, tal, bild med mera samverkar i ett multimodalt fenomen, som exempelvis en lektion.

2.4.2 Horisontellt medieringsbegrepp

Marner, Örtegren och Segerholm uppmärksammar oss på skolans snäva textbegrepp, konstruerat utifrån ett vertikalt och hierarkiskt medieringsbegrepp, vilket bygger på skriftspråkskulturen, och på de konsekvenser denna syn fått för bildämnetns marginaliserade roll i skolan. Det vidgade textbegreppet, som tyvärr är på väg bort från kursplanerna i den svenska gymnasieskolan i och med GY11, rangordnar inte olika semiotiska system, utan välkomnar och uppmuntrar istället användandet av olika medieringar.

2.5 Visuell kultur, visuell litteracitet och mediallitteracitet.

Visuell kultur sträcker sig över, liksom estetik, ett brett forskningsfält. Visualiseringen i det offentliga rummet har under de senaste decennierna genomgått en stark förändring, och gränserna för vad som kan visas vidgas alltmer, något som vi alla men framförallt den uppväxande generationen, naturligtvis påverkas av. De växer upp *i* men också *genom* olika visuella världar som utövar inflytande på deras identitetsskapande. Därmed blir det en angelägenhet för skolan att också utbilda *om* vår visuella kultur. Lindström (2008) har gjort en modell över estetiska lärandestrategier över hur vi pedagogiskt använder eller kan använda estetiska lärprocesser där han använder fyra dimensioner: *om*, *i*, *med* och *genom*. Till dessa kategorier har Lindström lagt till konvergent (entydigt) respektive divergent (mångtydigt) lärande, samt mediespecifikt och medieneutralt lärande.

	Konvergent lärande	Divergent lärande
Mediespecifik	Lära OM Konst och media	Lära I Konst och media
Medieneutral	Lära MED Konst och media	Lära GENOM Konst och Media

Figur 4. Lindström (2008)

När du lär om och med estetiska lärandestrategier håller du dig till ett konvergent lärande, medan när du lär i och genom omfattas ett divergent lärande. Till de mediespecifika dimensionerna hör lärande om och i, medan de medieneutrala dimensionerna rör sig om lärande med och genom. Enligt Lindström finns det ingen hierarki mellan dessa lärandestrategier utan de ska snarare ses som komplement till varandra. I skolan har man traditionsenligt ägnat sig främst åt att lära om och i estetik. Saar (2005) menar att lära med estetik innebär i stor utsträckning att använda estetiskt lärande som stöd, till exempel för att levandegöra eller illustrera ett ämne. Utmaningen för skolan, enligt Saar, ligger i att lära genom estetik, vilket betyder att arbeta med estetiken som medium, vilket kan göras oavsett ämne.

Innebörden i Visuell kultur fordrar en riktning mot de kulturer där bilder utbreder sig och nyttjas, istället för, som brukligt är, att rikta oss mot bilden som fokus för vårt intresse, för att på så sätt undersöka de dominerande seendeformerna i dagens samhälle (Becker i H. Illeris, *Billede, Pædagogik og magt*: 2002). H. Illeris ser en risk att man med visuell kultur som utgångspunkt i bildundervisning signalerar att visuell kultur är något man måste *ut* för att studera, och att det är *de andra* som ska studeras. Om man istället ser kultur som något som skapas och synliggörs i relationer tvingas man att dra in sin blick och spela med den. Som jag förstår H. Illeris handlar det om att inte se sig själv som subjekt och *de andra* som objekt, vilka vi kan observera med vår neutrala blick. Att ensidigt fokusera på hur andra uttrycker sig visuellt, innebär att man missar den mångfald av kultur som representeras i klassen, i undervisningssituationen.

Multimodalitet är en förutsättning för att gripa sig an den visuella kulturens mångfacetterade genrer, formspråk och tekniker. Enligt den nationella utvärderingen i Bild är

bildframställningen det största inslaget i undervisningen, och det rör sig i hög grad av bildframställning av mer traditionellt slag, medan databaserad bildframställning och arbete med rörliga bilder får stå tillbaka.¹⁹ Detta innebär i sin tur, menar Welwert (2010) som i sin avhandling undersöker ungdomars representation av sig själva i och utanför skolan, att avståndet mellan skolans visuella kultur och elevernas och omgivningens visuella kultur, ökar. Här, menar jag, har den nya generationens bildlärare en naturlig ingång och ett stort försprång till att inkludera ett större antal representationsformer så att ämnet blir multimodalt, vilket medför att skolans värld bättre överrensstämmer med elevernas livsvärldar. Studenterna har också härigenom bättre förutsättningar att få med ovanstående fyra dimensioner, och både ett konvergent och divergent lärande. Estetiken spelar en central roll för elevernas identitets- och meningsskapande och, säger Welwert, kan förändra vår syn på kunskap. Drotner (1991), som breddar perspektivet på estetik i sina analyser av ungdomars skapande av identitet genom olika tecken och symboler, visar på hur ungdomar arbetar med att skapa sig själva och sin identitet, och hon menar att de estetiska gestaltningarna är viktiga redskap för att få kunskap om sig själv och sin omgivning.

I föreliggande studie tar Lärarstudenten med sina bilduppgifter avstamp i fältet visuell kultur från två håll: i skolkontexten med en lärarinitierad uppgift, och i ungdomars bildanvändning i sociala medier. Genom visuell kultur belyser man de visuella uttryckens blandningar av stilar, genrer, tekniker och det flertydiga meningsskapande som därigenom äger rum, (se t.ex. Sparrman 2003). Eriksson & Göthlund (2004) poängterar att bilders mångtydiga kommunikationsbärande dimensioner har stor betydelse för dagens unga människors socialisation och identitetsarbete. Genom det senaste decenniets utveckling av teknik för mobiltelefoner med kamera- och filmfunktioner, lättanvända digitalkameror och bildredigeringsprogram för datorer, har möjligheterna att använda foto som representation ökat explosionsartat. Genom de sociala medierna, som exempelvis Lunarstorm, Nattstad, Facebook och Youtube, finns numera en plattform att exponera sig och andra visuellt. Kan skolan tillvarata dessa möjligheter utan att inkräkta på elevernas privata område?

H. Illeris (2008) utvecklar begreppet visuell litteracitet, som man i Danmark tidigare benämnde visuell kompetens. Litteracitet har med läskunnighet att göra och visuell litteracitet har följaktligen med förmåga att kunna läsa bilder att göra. Begreppet har breddats och nyanserats med åren och utmärker de grundläggande färdigheter och kunskaper på det visuella området som alla i skolan har rätt och bör få tillägna sig. Att vara litterat inbegriper såväl att förstå olika typer av visuella uttryck och hur de kommunicerar, och att själv kunna uttrycka sig visuellt, såväl som att kritiskt granska och genomskåda olika visuella representationers funktioner och betydelser. Litteracitet är en fråga om demokrati och delaktighet. Om det skriver Franker, som arbetar på institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet, och som nu, 2011, disputerat med avhandlingen *Litteracitet och visuella texter*. Franker (2011: s 13) beskriver fyra processer genom vilka litteracitet kan utvecklas:

- Kodknäckning – som ger avkodningskompetens.
- Betydelseskopande – som ger semantisk kompetens.
- Textanvändning – som ger pragmatisk kompetens.
- Textkritik – som ger kritisk ifrågasättande kompetens.

Eftersom den visuella kommunikationen i allt högre grad tar över den muntliga och skriftliga funktionen är det nödvändigt att utveckla en visuell litteracitet för att på olika sätt bli aktiv i vårt multimodala landskap. Bilder, precis som andra språkliga utsagor som exempelvis skrift,

¹⁹ Huvudmomenten för bild fördelas i rapportens undersökning på fem moment: bildframställning, bildanalys, bildkommunikation, estetisk orientering och bild & miljö. Dessa moment bygger på Lgr 80:s kursplan, men försvann från kursplanen i Lpo 94. De finns kvar i undersökningen för jämförbarhetens skull. NU-03, ämnesrapport 253.

är kodade meddelanden. Bilder, eller texter, som är producerade utanför vår egen sociala, kulturella kontext, har vi i regel svårare att tolka, eftersom också konventioner för bildtolkning skiljer sig åt mellan olika kontexter (Franker 2011). Franker visar att bilder är positionerade och att de också positionerar läsaren, att läsaren tilldelas en viss identitet. Janks (2010) beskriver hur man kan arbeta med litteracitetsutbildning i tre steg: genom att analysera, dekonstruera och slutligen rekonstruera bilder, eller visuella texters design, som Franker (2011) benämner dem.²⁰

Frågor om litteracitet rör, enligt Franker, ofrånkomligen frågor om makt och status. Att vara litterat eller analfabet visar ett maktförhållande. Ett annat rör statusen mellan skriftspråk och muntligt språk, eller skrift kontra bild som jag redan varit inne på under 2.4. Enligt den kritiska språkforskningen bör utbildning bidra till att stärka eleverna och se dem som aktiva meningsskapare. Om man är en kritisk litteracitetslärare använder man litteraciteten så att deltagarnas medvetenhet om sin egen situation ökar. Poängteras bör att litteracitet inte endast är skolbunden utan skapas i aktiviteter i hela samhället, vilket jag anser är extra tydligt när det gäller bilder. Det medför att vi kan tala om litteraciteter i plural, alla formade i olika sammanhang och av olika aktörer. Och tolkade och rekonstruerade av olika deltagare.

I litteracitetsundervisningen bör *kulturell*, *funktionell* och *kritisk* litteracitet ingå, menar Franker, och refererar till Williams & Snippers begreppsapparat (Franker 2011, 2004).²¹ Om jag kopplar begreppen till grundskolans kursplan för bildämnet ligger betoningen på de två första begreppen även om det i kursplanen återfinns uttryck som ”kritiskt granska” och ”analysera”. Kritisk litteracitet uppfattar jag höra samman med begrepp som empowerment och att man i större utsträckning utgår från elevernas situationer, erfarenheter och den litteracitet de redan besitter, istället för att koncentrera sig på ett slags ”skollitteracitet”. En traditionell bildundervisning riskerar, på samma sätt som annan språkundervisning, att fokusera på elevernas brister och inte på deras resurser.²²

Liberg (2009), professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser, presenterar, utifrån Ivanč (2004) sex undervisningsdiskurser:

- Färdighetsdiskursen – texten är huvudsakligt undervisningsinnehåll. Textens formsida är central.
- Kreativitetsdiskursen – text och läsare/skrivare är undervisningsinnehåll. Textens innehåll är centralt. Eleverna får läsa och skriva om saker de är intresserade av, och deras tolkning av läsandet och uttryck i skrivandet står i fokus.
- Processdiskursen – läsaren/skrivaren är centralt undervisningsinnehåll men nu tillsammans med själva språkhändelsen.
- Genrediskursen – språkhändelsen är centralt undervisningsinnehåll, tillsammans med såväl texten som eleverna. Det viktigaste är att eleverna kan gå in i olika språkhändelser där texterna formats av sina sociala sammanhang.

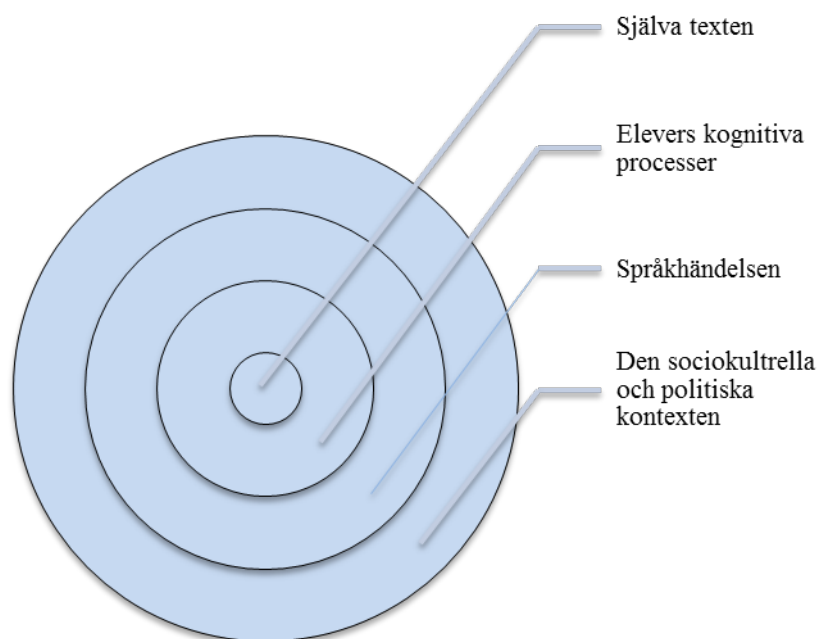
²⁰ Inom andraspråksutbildningen används den genrepedagogiska cirkelmodellen för textbearbetning, vilken består av fyra steg: 1. Bygga upp kunskap. 2. Dekonstruktion. 3. Gemensamt skrivande. 4. Individuellt skrivande. (Se Gibbons 2006), modellen är mycket lik den beskrivna tre-steps-modellen.

²¹ Williams och Snipper förtydligar tre olika dimensioner av litteracitet: *kulturell litteracitet* syftar på kulturellt formad och underförstådd kunskap, vilken krävs för att vi ska kunna delta på ett aktivt sätt i olika sociala, språkliga sammanhang. *Funktionell litteracitet* avser läs- och skrivkunskaper som krävs för att klara sig praktiskt i olika sammanhang, och *kritisk litteracitet* avser läs- och skrivpraktiker som på ett kritiskt sätt utforskar och blottlägger uttalade och underförstådda budskap och ideologiska ståndpunkter.

²² Franker hänvisar till en undersökning av alfabetiseringsundervisning gjord i Sydafrika, där man trots goda ambitioner misslyckades att få deltagarna litterata, vilket Kell som genomförde studien, hävdar berodde på att man nonchalerade deltagarnas litteracitet och vardagserfarenhet (Franker 2011: s 17). Jag menar att man kan dra paralleller till bildundervisning för i Sverige är det fortfarande helt accepterat att som vuxen ”inte kunna dra ett streck” eller förstå sig på bilder, helt enkelt att vara bildanalfabet.

- Diskursen om sociala praktiker – språkhändelsen är centralt undervisningsinnehåll. Läsande och skrivande ses som målinriktade kommunikativa praktiker i ett socialt sammanhang som används för verkliga syften. Olika sätt att ingå i olika språkpraktiker, både i och utanför skolan, gestaltas.
- Sociopolitiska diskursen – har mycket gemenskap med diskursen om sociala praktiker, med tillägg av en politisk dimension. Frågor om makt och identitet är centrala. Läsande/skrivande ses som sociopolitiskt konstruerade praktiker som har konsekvenser för vilka positioner och identiteter eleverna utvecklar. Eleverna förväntas utveckla ett kritiskt förhållningssätt.

Med det vidgade textbegreppet som given förutsättning i skolans kunskapsutveckling, ser jag generellt bild som text och bild som språk. Det går därmed att applicera ovanstående undervisningsdiskurser på bildundervisning i allmänhet. De beskrivna diskurserna är sprungna ur olika historiska, sociala och kulturella sammanhang och finns sannolikt med i lärares yrkespraktik, i olika grad och mer eller mindre explicit. Även kursplaner och läromedel har tillkommit inom dessa diskurser. Som jag uppfattar Ivanic är det viktigt att vara medveten om de här inställningarna till språk och språkundervisning, så att man som lärare anlägger ett brett perspektiv på språk i sin undervisning. Som stöd till en medveten planering av språkundervisning, dit jag räknar bildundervisningen, kan man utgå från Ivanics språkmodell som består av fyra lager:



Figur 5. Fritt efter Liberg (2009)

Dessa fyra lager bör man vara medveten om och uppmärksamma och inkludera, för att inte begränsas av ett snävt textbegrepp där man bortser från hälften eller fler av de språkliga dimensionerna. Syftet med undervisningen avgör vilken dimension eller vilka kombinationer av dem som är i fokus, och hur inslag av de 6 diskurserna kan komma till tals.

På samma sätt som litteracitet och visuell litteracitet täcker både att läsa/avkoda och att skriva/skapa/uttrycka sig innebär medialitteracitet att förstå mediebudskap och att själv kunna skapa mediebudskap. Bamford (2003, 2006), professor vid Wimbledon University i London och som har gjort en omfattande UNESCO-studie med 170 medverkande länder kring bild och medier i utbildning, menar att visuell litteracitet är avgörande för tillgången av

information, kunskapsbildande och för en framgångsrik skola. Inte minst betonar Bamford vikten av att elever får bli förtrogna med olika datorprogram för bildhantering så att de förbättrar sina visuella texter, till exempel vid presentationer och redovisningar, och att de utvecklar en bredare repertoar av tecken för kommunikation. Kjällander (2011) beskriver i sin avhandling ett nytt perspektiv på lärande: design för lärande i en vidgad digital miljö, där lärande ses som teckenskapande multimodala aktiviteter.²³ Hon studerar därigenom hur elever producerar och representerar information och kunskap i situerade aktiviteter. Fokus för Kjällander är den digitala lärmiljön. Även i föreliggande studie finns den digitala lärmiljön representerad i lärarstudentens bilduppgifter.

2.5.1 Visuell kvalifikation och visuell kompetens

Illeris delar in begreppet visuell litteracitet i tre avgränsade begrepp: *visuell uppmärksamhet*, *visuell produktion* och *visuell analys*. Därefter kopplar hon begreppen till Qvortrups kategoriseringar av kunskapsformerna *kvalifikation* och *kompetens*. Kvalifikation innebär, enligt Qvortrup, vetande om omvärlden och omfattar allt det vi kan lära oss vid ”direkt lärandestimulering” (Illeris 2008: s 85). I skolsammanhang i ett ämne kan allt som har med ämnet att göra ingå i kvalifikationsbegreppet. Kompetens är vetande om vetandet, och innebär ett självständigt reflekterande men innefattar också en handlingsaspekt. När man använder sina kompetenser använder man sig av det vetande och de färdigheter man vet att man har, för att lösa en problemställning. I problemlösningen använder man sig av sina kvalifikationer. För att uppnå kompetens är det nödvändigt att vara medveten om och reflektera handlingsinriktat över sina kvalifikationer.

Illeris lägger till *visuell* framför Qvortrups båda begrepp, som övergripande begrepp för sina egna tre termer *visuell uppmärksamhet*, *visuell produktion* och *visuell analys* och beskriver termerna i förhållande till de två begreppen. Det Illeris kommer fram till när det gäller visuella kvalifikationer är att det är tre väsentliga visuella strategier eleverna behöver utveckla. Den första rör *visuell uppmärksamhet* och innebär att vi i dagens visuella komplexitet inte primärt är positionerade som betraktare, utan snarare som deltagare i olika visuella begivenheter. Som sådana tvingas vi utveckla olika synstrategier. Tidigare har visuell uppmärksamhet i bildämnet riktats mot ett objektivet seende för att avbilda verkligheten, för att sedan rikta uppmärksamhet mot ett subjektivt avbildande av verkligheten som just ”jag” ser den för att övergå till ett kritiskt granskande för att avslöja dolda budskap och värderingar. Dessa strategier utmanas idag av den komplexa visuella värld vi lever i.

Den andra strategin rör *visuell produktion*, vilken traditionellt sett inom bildämnet handlat om att hantera olika tekniker, använda olika material, kännedom om olika formspråk och som en särskild förmåga att uttrycka sig två- och tredimensionellt. Nu handlar det om att ha strategiska tillgångar till visuell produktion.

Den tredje och sista strategin som rör *visuell analys*, visar på vikten av att ha strategiska tillgångar till att förstå och analysera visuella funktioner och relationer för att förstå vår tids visuella komplexitet.

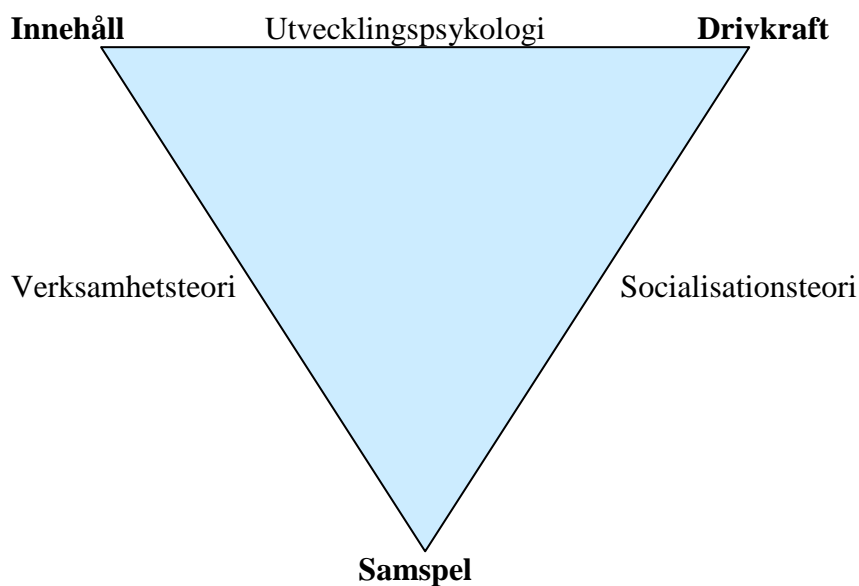
Slutligen definierar Illeris *visuell kompetens* som reflekterad användning av visuella kvalifikationer, förstått som strategiska tillgångar för hantering av visuell komplexitet (2008: s 88) (min översättning).

Jag finner Illeris begrepp intressanta och relevanta för min studie.

²³ Design för lärande utgår från designteori som i sin tur bygger på tre olika pedagogiska/didaktiska idéer: Deweys idé om erfarenhet och aktivt skapande, Sociokulturell idé om situerat lärande och artefakternas roll samt socialsemiotisk idé om multimodalitet. Se Rostvall & Selander (2008).

2.6 Sammanfattning

Teorigenomgången syftar till att lyfta ett flertal perspektiv som är av intresse för lärande och estetik, och för mig och min studie. Den komplexitet som genomsyrar det pedagogiska och didaktiska området låter sig inte, som jag ser det, beskrivas eller analyseras utifrån en enhetlig och stabil teori, utan kräver en sammansatt teoribildning.²⁴ Jag stödjer mig mot K. Illeris teorier om lärandets tre dimensioner som omfattar utvecklingspsykologiska, verksamhetsteoretiska och socialisationsteoretiska teorier. Inom detta fält rör sig och placerar sig de olika teoretiker och forskare som jag hänvisar till. Till exempel rör sig utvecklingspsykologiska riktningar längs med lärfältets övre linje, mellan innehåll och drivkraft, då de i första hand uppmärksammar innehålls- och drivkraftsdimensionen i den personliga utvecklingen, medan den i begränsad omfattning berör samhällsförhållanden (K. Illeris 2007: s 303 f). Illeris lägger stor vikt vid att få med hela lärfältet, och att sträva mot en tyngdpunkt i centrum av modellen, något som jag anser dagens skola också måste sträva mot.



Figur 6. Fritt efter K. Illeris lärteoretiska fält.

²⁴ Liknande resonemang finns hos Brewer & Hunter 2006: Foundations of multimethod research, i Aure 2011.

3. Metod

Arbetet inför den här uppsatsen kan liknas vid att lägga ett komplicerat pussel, där jag från början endast haft en vag bild att utgå från, en bild som endast visade en bråkdel av det färdiga pusslet och där en stor del av bitarna fattades.

Undersökningen för denna uppsats bygger på en Bildlärarstudents praktikuppgifter och hennes tankar kring dem, och på en gymnasieelevs visuella och verbala representationer av uppgiften, samt på fältanteckningar från observationer, såväl passiva som deltagande. I intervjun med gymnasieeleven närmar jag mig metoden för fotoelicitering. Studiens olika metoddelar beskrivs nedan.

Studiens övergripande frågeställningar rör det lärande som sker inom ramen för de estetiska ämnena, framförallt inom bildämnet. Fokus ligger på det som eleverna visuellt gestaltar och muntligt berättar. I insamling och produktion av data har jag använt en etnografisk metod. Analysarbetet har sin utgångspunkt i Illeris lärandedimensioner, se figur 2, och i en livsvärldsansats. Både den etnografiska metoden och livsvärldsansatsen har sina rötter i fenomenologin, vilka jag kort redogör för nedan.

Utförlig beskrivning av empirins kontext sker under 3.3.

3.1 Etnografisk metod

Eftersom jag gör min undersökning i min egen verksamhet har jag ett inifrånperspektiv. Metoden har likheter med det etnografiska angreppssättet, med den skillnaden att jag inte kommer utifrån för att följa en person eller grupp. Det innebär att jag i hög grad är en del av studiematerialet såtillvida att jag till vardags är de deltagande elevernas lärare, och även handledare för lärarstudenten, jag är en del av kontexten. Som observatör har jag både hållit mig i bakgrunden och deltagit i aktiviteterna. Jag inser svårigheterna i att distansera sig från sin egen verksamhet som man är helt insocialiserad i. May (1997) redogör för den feministiska forskningskritiken som bland annat pekar på att uppfattningen att forskarna måste distansera sig från forskningsobjekten bygger på tanken att förnuftet måste skiljas från känslorna. Istället bör forskarna bli medvetna om hur deras egen biografi påverkar och ingår i forskningsprocessen (May 1997: s 35). Traditionell etnografisk kunskap bygger på forskarens egna upplevelser i fält (Andersson 2006).

Studiens likheter med etnografin består just i att vara i den miljö där studien utförs, att delta i de sammanhang och uppleva situationer som blir föremål för studien (se t.ex. Kullberg 2004,1996). En variant av etnografiska studier är den så kallade självvetnografin som intresserar sig för det som händer i forskarens närmiljö (Alvesson & sköldberg 2008). Forskaren har en särskild agenda, i mitt fall att studera lärprocesser, och dokumenterar relevant empiriskt material. Det innebär att jag som undersöker inte måste dokumentera allt som sker, om det inte har med den lärande dimensionen att göra. Det empiriska materialet blir därför inte lika omfattande som i en mer utpräglad etnografisk studie. Eftersom förförståelsen hos den som utför studien bygger på erfarenhet och kunskap om det empiriska materialet minskas tiden det tar för att bli en del av det studerande samhället, som i det här fallet utgörs av skolan och bildundervisning. Min bakgrund som bildlärare bildar den grund mot vilken jag på ett reflexivt sätt kan förstå det jag studerar.²⁵ En medvetenhet om hur min studie formas av min samtid och de debatter som förs här är vitalt, likaså att beakta de åsiktstrender som för närvarande råder (Ehn & Klein i Andersson 2006). En så kallad reflexiv etnografi betonar

²⁵ Reflexivitet ska här förstås som ett slags spegling av det jag studerar mot min förförståelse. Av betydelse är metareflektonen. Ziehe och Giddens markerar att reflektionen inbegriper upplevelser och känslor, såväl som självförståelse och identitetsbildning (K. Illeris 2007: s 93), något som i förlängningen pekar på det lärande som sker även hos den som forskar och som i mitt fall är en drivkraft till att göra den här studien.

vikten av transparens i presentation av studien och dess delar, inte minst forskarens egna förhållningssätt och val samt tolkningar av resultat.

May (1997) diskuterar sex premisser som, förutom att fördjupa forskarens förståelse, stärker undersökningens validitet:

1. **Tid** – ju längre tid i gruppen desto större adekvans.
2. **Plats** – genom att själv befinna sig i den miljö man studerar, ökas förståelsen för hur denna miljö påverkar handlingar inom studien.
3. **De sociala omständigheterna** – ju mer växlande relationer man har till gruppen desto djupare blir ens förståelse.
4. **Språket** – ju mer insatt man är i gruppens sociala kultur och dess språk, desto mer exakt blir tolkningarna. Hit räknas inte bara det verbala språket utan även icke-verbalt språk.
5. **Förtrogenhet** – ju större personligt engagemang i gruppen desto djupare förståelse av handlingars betydelse, och större tillgång till det som sker ”bakom kulisserna”.
6. **Social konsensus** – förmågan att se hur betydelser skapas och delas av människorna i gruppen, vilken ökas ju längre tid man vistas i gruppen, något som enligt May ökar undersökningens reliabilitet.

Dessa sex villkor pekar på styrkan i att studera min egen miljö, eftersom jag lätt uppfyller dem, om än i olika grad. När det gäller punkt tre har jag som lärare en tydlig roll inför eleverna, men när lärarstudenten tar över lektioner blir jag mer som en elev men jag kan aldrig bli elev fullt ut. Det handlar också om den relation jag som lärare byggt upp till mina elever och som har med närhet/distans att göra.

Genom att jag observerat, både passivt och aktivt, det som senare skulle bli denna studie, har jag inte endast ägnat mig åt datainsamling utan också *dataproduktion*, något som Kullberg menar är utmärkande för etnografen. Likaså att de etnografiska studierna undersöker fenomen i *naturliga* miljöer. Det är i en vardaglig undervisningssituation studien görs, inte något som arrangeras enkom för att studeras. Efter varje lektionstillfälle har jag fört anteckningar, främst för att använda vid samtal med lärarstudenten, men som också fungerar som fältanteckningar, med korta beskrivningar och reflektioner.

Kullberg framhåller likheterna mellan lärares och den etnografiska forskarens arbetssätt, varför metoden kan vara lämplig i den aktuella studien. Likheterna rör lärarens och forskarens sätt att förhålla sig till den helhet man verkar i, genom att förstå delarna, vilka tillsammans bildar en helhet som är större än summan av delarna (Kullberg 2004: s 40).

Etnografen undersöker, enligt Kullberg, processer och kontexter. I den här studien är det lärandeprocesser som är föremål för undersökning, och kontexten är bildarbete på gymnasiet.

3.2 Livsvärldsansats

En livsvärldsansats utgår från verklighetens komplexitet (Claesson 2009) och att människan alltid är en del i världen (Segolsson 2011). Världen erfars genom våra sinnen, och vi delar och upprätthåller världen tillsammans med andra. Centralt är tanken att våra erfarenheter, som vi antingen själva upplevt och erfarit eller som förmedlats till oss via andras erfarenheter, ger oss tillgång till världen. Verklighetens komplexitet innebär bland annat att se människan som en historisk individ, och som sådan bär vi det förflutna med oss samtidigt som vi riktar oss mot framtiden. Denna vår historicitet knyter oss till ett, för att tala med Heidegger, ”vara-i-världen”-tillstånd. Som forskare kan man aldrig ställa sig utanför livsvärlden och betrakta den som åskådare, man är i den. Livsvärldsansatsen har sin grund i den filosofiska disciplinen fenomenologi, och genom Heidegger knyts livsvärldsfenomenologin till hermeneutiken (se t.ex. Segolsson 2011, Claesson 2009). Som fenomenolog räcker det inte att betrakta och beskriva fenomenen, man måste tolka dem, och för att kunna göra det måste man förstå dem.

Bengtsson menar att betraktandet ska ha förståelsens struktur och därmed den hermeneutiska cirkelns struktur (Bengtsson 2005: s 16).²⁶

Fenomenologin är, skriver Bengtsson (1988) en *erfarenhetsfilosofi*. Det är först genom erfarenheten som vi får tillgång till "sakerna själva". "Sakerna" är vår konkreta verklighet så som den visar sig för oss och i denna studie utgör sakerna de objekt som är föremål för undersökning, i det här fallet elevernas lärande genom två bilduppgifter. Vår tillgång till sakerna utgör själva erfarenheten och det är genom våra erfarenheter vi bildar kunskap (Segolsson 2011). Fenomen är "det som visar sig". Det kan inte finnas saker som visar sig om det inte finns någon som det visar sig för (Bengtsson 1999, 2005). Det råder därmed en ömsesidighet mellan subjektet som erfar och det erfarna objektet.

Inom fenomenologin menar man att "sakerna" erfars *som* något, vilket innebär att de har en bestämd mening. I studien kan jag därför anta att facebookbilderna visar sig för eleverna *som något*, och detta något har sin grund i tidigare erfarenheter och skiljer sig förmodligen från hur bilderna visar sig för någon annan. När eleverna erfar bilderna gör de det med allt som de förknippar med fenomenet Facebook, något som inom fenomenologin benämns *appresentation* eller *med-erfarenhet*. Mederfarenhet innebär att när vi erfar något gör vi det med ett "större medvetandeinnehåll än vad som är givet i själva varseblivningen av världen" (Kroksmark 2007: s 303). Denna förmåga gör varseblivningen så mycket mer innehållsrik och sammansatt än det vi för ögonblicket upplever. Det handlar också om att innehållet i lärprocessen kan ses i andra sammanhang än det för stunden aktuella (Segolsson 2011).

Vidare har varje erfarenhet sina horisonter. Det betyder att olika personer erfar samma situation på olika sätt, utifrån de personliga erfarenheternas horisonter. Genom att låta eleverna se på och diskutera olika personers bildpresentationer av sig själva på Facebook, kan elevernas erfarenheter klargöras och diskuteras, och genom elevernas iscensättande av sig själva i en tänkt Facebook-sida ges dem tillfälle till självreflektion och reflexivitet. Därigenom kan varje elevs erfarenhetshorisonter förflyttas.

Bengtsson påpekar att vi inte kan välja vilka av våra förvärvade erfarenheter som ska aktualiseras i en konkret upplevelse, och att betydelsen av upplevelsen inte endast beror på tidigare erfarenheter. Det som sker är att ny mening uppstår i samspel med tidigare erfarenheters mening.

Livsvärldsbegreppet benämns *vara-till-världen* av Merleau-Ponty (Bengtsson 1999, 2005), och kan sägas vara en kropps- och subjektteori, där kroppssubjektet är den egna levda kroppen, och den levda kroppen är subjekt för alla erfarenheter. Merleau-Ponty menar att kropp och själ formar en sammansatt helhet och det är med denna helhet vi erfar allt vi möter i världen.

Schütz (Bengtsson 2005) beskriver den vardagliga livsvärlden som överlägsen alla andra ändliga världar, som exempelvis drömmens värld, teater- och konstvärlden eller barnets lekvärld, vilka ses som modifikationer av vardagsvärlden (Bengtsson 2005). När vi i skolan särskiljer teori och praktik, kropp och själ gör vi, som jag ser det, anspråk på att hålla kunskapen inom den "överlägsna" verkligheten, och förpassar kroppens kunskap till de ändliga världarna. Kanske till en lekens värld, eller till de skapande ämnens värld. Men en sådan indelning av kunskaper låter sig inte göras, eftersom allt vi erfar, all kunskap vi bildar, bildas genom den levda kroppen, kroppssubjektet.

Livsvärldsansatsen tar verklighetens komplexitet som utgångspunkt vilket passar bra med det multimodala perspektivet med många representationsformer. Jag ser sambandet mellan den etnografiska metoden och livsvärldsanalysen som självklart; val av metod görs utifrån "förmågan att göra rättvisa åt livsvärlden" (Bengtsson 2005: s 38). Den etnografiska metoden

²⁶ De hermeneutiska cirkeln består av två tolkningsprocesser: en mellan del och helhet, en mellan förförståelse och förståelse, se t.ex. Alvesson & Skoldberg 2008: s 212 och 271. Hermeneutisk spiral är ytterligare en metafor för den tolkande processen inom hermeneutiken, för att visa på en utveckling i förståelsen snarare än ett kretslopp, se t.ex. Thurén 2007: s 61.

inbegriper olika metoder, som direkt observation, intervju, samtal, foto och skriven text – allt för att bättre komma åt och beskriva det jag undersöker. Kroksmark (2007) beskriver en postmodern fenomenologi, som utgår från att all kunskapsutveckling sker hermeneutiskt, alltså genom att vi tolkar, förstår och gör en ny tolkning, allt utifrån vår kultur och i den kontext tolkningen sker. Den postmoderna fenomenologins verklighetsuppfattning bygger på ett antagande om verklighetens komplexitet och förändringsbarhet. Därför ser Kroksmark kopplingen mellan postmodernitet och fenomenologi som naturlig.

Det är inte hela elevernas livsvärldar jag har tillgång till, utan endast en regional livsvärld, det vill säga den del som tillhör skolan, eller ännu snävare – den del som tillhör de aktuella bilduppgifterna. Men eleverna har naturligtvis tillgång till hela sin livsvärld och kan plocka in kunskaper från andra regioner som exempelvis den som tillhör fritiden.

3.3 Empirins kontext

Stigendal (2002) försöker klara ut begreppen naturvetenskap och dess motsvarighet som oftast benämns samhällsvetenskap, dit flera olika vetenskapliga grenar hör, som till exempel sociologi, psykologi och pedagogik. Stigendal menar att vetenskapen bör handla om

”en verklighet vars innehåll vi inte kan ta för given. Det är en verklighet som består av relationer mellan skapande människor. Så vill jag beskriva vetenskapens objekt.” Stigendal 2002: s 69

Detta objekt kallar Stigendal ”den sociala världen”, och den vetenskapliga disciplinen kallar han *socialvetenskap*. I paritet med Stigendals resonemang tillhör min studie socialvetenskapen: relationer mellan skapande människor ingår. Oavsett hur relationerna förmedlas ingår de i den sociala världen. Relationerna i studien försiggår i en skolmiljö som skiljer sig från en traditionell gymnasieskola i det att det är färre elever i grupperna, lektionssalarna är mindre än vad som är vanlig förekommande, lärarna finns tillgängliga för eleverna även då lektionen är slut. I det här specifika fallet äger relationerna rum under lektioner där två eller fler ämnen är representerade, där tonvikten ligger på estetiska lärprocesser. Relationerna förmedlas direkt elever emellan, mellan elev och lärarstudent och elev/lärare. De förmedlas även indirekt via fotografi och film.

Med skapande menar Stigendal ”all mänsklig verksamhet som syftar till att tillgodose tydligt formulerade behov enligt en på förhand uppgjord plan” (Stigendal 2002: s 71). Den sociala världen kräver ett mänskligt skapande, och skapande verksamheter kallar därför Stigendal för primära verksamheter (jämfört med exempelvis att vila). I studien är det arbetet med de båda bilduppgifterna som representerar den skapande verksamheten. Särskilt uppmärksammas det gränsöverskridande arbetet och vilken betydelse det har för individen.

Gymnasieskolan där undersökningen är gjord består av cirka 1000 elever som utbildas inom olika gymnasieprogram. På den enhet som är föremål för studien går 140 elever, som antingen tillhör Samhällsprogrammet eller Naturvetenskapliga programmet. Här läser eleverna i egen studietakt och varje elev har sin egen utformade studieplan, på liknade sätt som KOMVUX vanligen varit utformat. Det innebär att eleverna inte följer en klass utan läser fristående kurser inom ett program, och att kursgrupperna består av olika elever. Lektionstillfällena är färre per kurs och eleverna förväntas ta ett större eget ansvar för sina studier. I gengäld finns lärarna lättillgängliga och kan erbjuda personlig handledning i större utsträckning än brukligt. Enheten är liten, lärare och elever delar flera utrymmen och har tät kontakt. Även kursgrupperna är små, max 14 elever per grupp, men det är sällan fler än 10 elever. Eleverna erbjuds många kurser som vanligen ligger utanför det nationella programmet och får på så sätt ett *specialutformat* program. Till dessa kurser hör flera estetiska och skapande kurser, där undertecknad är involverad. Jag har också varit med och startat flera kurspaket som består av två eller flera kurser där minst en kurs har estetisk karaktär. Tre av

dessa kurspaket är aktuella i denna studie, *Kul med Kultur*, som består av kurserna Världskulturer och Estetisk Orientering och där jag arbetar tillsammans med en annan lärare, och *Berätta mera*, som består av Svenska B och Estetisk verksamhet där jag arbetar som ensam lärare, samt *Kommunicera mera* som består av Estetisk verksamhet med inriktning mot Drama samt Retorik och Svenska C, där jag arbetar med ytterligare en lärare. Lärarstudenten deltar i alla tre kurspaketen och har där introducerat de bilduppgifter som är studiens objekt. Elevernas åldrar varierar från 16 år till 21 år. Lektionssalen där undervisningen ägt rum är inte traditionellt utformad med bänkar och stolar riktade mot läraren. Längst in i den relativt lilla salen finns en liten scen. Oftast ställer vi stolar i en ring mitt på golvet, ibland tar vi bort både bord och stolar, någon gång gör vi ett långbord. Den fjärde gruppen som ingår i studien läser Estetisk verksamhet med inriktning mot Bild, och den består av elever som har Aspergers syndrom och alla läser sitt första gymnasieår. Undervisningen sker i en relativt stor bildsal där det är högt i tak med stora fönster ut mot staden, och takfönster. Fyra stora grupper av bord och stolar rymmer upp mot 30 elever om det behövs. I studien görs ingen åtskillnad mellan elevgrupperna, så att någon grupp uppmärksammas av någon särskild anledning som att vissa elever har aspergerdiagnos.

3.3.1 Iscensätt din motsats – Bilduppgift 1.²⁷

Här följer en beskrivning av de båda bilduppgifter som lärarstudenten iscensatte under sin praktikperiod.

Bilduppgift 1 genomfördes i Kul med Kultur- och Berätta mera-grupperna, samt i Estetisk verksamhet/Bild.

Lärarstudenten inleder sin presentation av uppgiften med ett bildspel där hon visar hur olika personer presenterar sig på Facebook och eleverna bjuds direkt in till att analysera bilderna. Vilken kameravinkel har används och varför? I vilken miljö befinner sig personen och vad berättar den omgivande miljön om personen? Hur är personen klädd, vad håller hon eller han i och vad symboliserar föremålen, klädsel och frisyr? Vad tror ni de här människorna är för några? Vad arbetar de med? Vad vill de berätta för oss? Och så vidare.

Efter samtalet kring Facebook-bilderna presenterar lärarstudenten fortsättningen av uppgiften. Alla elever får en kopia från en ”mina-vänner-bok-sida”, som består av tomma rader där eleven uppmanas att fylla i diverse beskrivningar av sig själv och sina egenskaper. Men istället för att skriva om sig själva ombeds eleverna att skriva om sin tvärtom-person. Det gäller därmed för eleverna att beskriva motsatsen till sina egna preferenser. När eleverna är klara med momentet får de sitta parvis för att intervjua varandra om tvärtom-personerna. Därefter kommer bildmomentet, vilket består i att iscensätta sig själv som tvärtom-person. Tillgång till ett kostymförråd finns, där det förutom kostym även finns peruker, väskor, smycken och annan rekvisita. I salen finns också en liten scen, men det är inget krav att använda vare sig scenen eller kostymförrådet i uppgiften. Eleven uppmanas att tänka på bakgrund och alla detaljer som är viktiga att få med i sin iscensättning. Lärarstudenten förklarar vikten av genomtänkt kameravinkling, komposition och andra för bilden viktiga beståndsdelar. Eleverna hjälper varandra att fotografera iscensättningarna, lärarstudenten hjälper några och ett par elever ber mig att fotografera.

Allteftersom fotografierna är klara, skrivs de ut i fyrfärgstryck på A4-papper och lamineras. På stora gemensamma vita ark placeras fotografierna tillsammans med namn, sysselsättning och en intention: Jag skall - arken sätts upp på en gemensam vägg.

²⁷ Begreppet iscensätta för tankarna till teater och skådespel, men begreppet används också alltmer frekvent i utbildningssammanhang. I studien används begreppet delvis som inom teatern med betydelsen att organisera, arrangera och regissera, delvis som att planera, genomföra och utvärdera lektioner/utbildning med förankring i didaktiska teorier.

3.3.2 Bild som utgångspunkt – skapa en karaktär som du iscensätter – Bilduppgift 2.

Bilduppgift 2 genomfördes i kurspaketet Kommunicera mera. Kurspaketet har tyngdpunkten på drama och muntlig framställning. De flesta eleverna i gruppen gör sin sista termin på gymnasiet och är 19-21 år. Arbetet med karaktären pågick under tre lektioner.

Alla eleverna sitter på stolar i ring när lärarstudenten presenterar uppgiften. Hon har med sig bilder och varje elev får tre bilder var. Eleverna får veta att de ska skapa en karaktär med hjälp av bilderna som utgångspunkt. De får fritt tolka sina tre bilder, och själva skapa ett samband mellan bilderna. Det finns ingen i förväg uttänkt röd tråd att följa. De har en halvtimme till sitt förfogande att skriva ned sina personers karaktärsdrag, vad de heter och kommer ifrån, ja allt de hinner komma på.

När halvtimmen gått utsätts karaktärerna för speeddating. Bord är uppställda med två stolar mittemot varandra. Hälften av eleverna blir placerade vid ett bord, hälften av eleverna ska komma som besökare till borden. De får fem minuter per par för att lära känna varandra och ställa frågor. Tid ges också så att de som suttit vid borden får träffas och de som varit besökare får träffas. När intervjuerna är klara har eleverna inte bara lärt känna varandras karaktärer, utan också fördjupat sin egen karaktär i och med ställningstaganden i olika frågor.

Lektion nummer två startar med att lärarstudenten visar ett klipp från youtube, där Chris Crocker argumenterar för *Leave Britney alone*. En genomgång om argumenterandets retorik ges innan det är dags för karaktärerna att ta form rent fysiskt. Hur ska de se ut, hur uppför de sig och hur presenterar de sig via kläder, gester och mimik? Eleverna får iscensätta sin karaktär och det är dags för eleverna att finna något som deras karaktärer brinner för och vill argumentera för. Alla ikläder sig sin roll och i en kort presentationsrunda berättar karaktären vad de tänker argumentera för. Sedan filmas små korta inslag, som karaktären kan lägga in på youtube, där karaktären argumenterar för något angeläget.²⁸Därefter ska karaktärerna göra en genomtänkt skriftlig argumentation som läggs in på en gemensam blogg, öppen endast för deltagarna.

Under lektion tre är det dags för karaktärerna att mötas på olika sätt i olika dramaövningar.

3.4 Datainsamling och urval

Jag har haft förmånen att följa hela processen med både den iscensättande uppgiften, från det att lärarstudenten presenterade idén, till det att eleverna utförde och reflekterade över den, och uppgiften att skapa en karaktär utifrån bild som du iscensätter. På så sätt har jag kunnat göra observationer av hur uppgifterna presenterades och hur eleverna mottog dem, samt hur de tagit sig an uppgifterna och vad arbetet resulterade i. De flesta eleverna arbetade mycket medvetet med uppgifterna och jag funderade mycket på hur jag skulle välja elever till intervjuer. Flera av eleverna har jag haft tidigare och vi känner varandra ganska väl, andra elever var nya för mig. Jag valde att fråga elever som känner mig, av den anledningen att de vet hur jag fungerar som lärare. De har haft estetiska kurser för mig tidigare och de vet att det är ”högt i tak” under mina lektioner, att det är en tillåtande atmosfär som främjar ett experimenterande arbetssätt. Jag vet att dessa elever är vana vid att reflektera över sitt skapande och sitt lärande då jag låtit dem arbeta med loggböcker i alla kurser. De är också vana vid att jag fotograferar mycket under lektionerna, foton som de får till sina loggböcker för att bättre minnas det de gjort. Därmed är de vana vid att jag distanserar mig som fotograf, samtidigt som jag tränger mig nära med kameran. Urvalet av de i studien medverkande eleverna är dels gjort efter elevernas vilja och intresse att delta, dels efter min egen begränsade tid. Eftersom detta är en mycket liten studie, som kan liknas vid en förstudie till en pilotstudie, har jag inte lagt ned så mycket möda kring urval, vilket förstås är viktigt att tänka på vid en större studie. Slutligen blev det endast en elev som intervjuades.

²⁸ Vilket endast är en fiktiv handling.

Eleverna i studien är informerade om att materialet ska användas i en masteruppsats, som är en offentlig handling, och de är tillfrågade om fotografier av dem får bifogas. Jag förklarade också att bilderna kan göras suddiga eller på annat vis manipuleras för att avidentifiera eleverna. Då de är 18 år och myndiga har inga målsmän behövts tillfrågas. De informerades om syftet – att det är det specifika lärande som estetik och bild kan bidra till, som är studiens objekt.

Fotografier av andra elever är också med som exempel, några av dem är något suddiga för att eleverna inte ville att jag skulle ta med dem annars, andra har eleverna själva förändrat i Photoshop för att inte röja sin egen identitet, och några har jag gjort suddiga av samma anledning.

3.5 Intervju med elev.

Utgångspunkt för intervjun med eleven har varit dennes fotografier av iscensättningar, och på så sätt har jag närmat mig metoden för fotoelicitering, som är en metod som bland annat används inom visuella studier i sociologisk forskning (se t. ex Rasmussen 2004).

Fotoelicitering innebär ”berättande som lockas fram med hjälp av foto” (Rasmussen 2004: s 269). Tankarna bakom metoden är att främja den intervjuades reflexivitet, representation och självrepresentation. Fotografierna fungerar som ett slags tredje part i samtalet, och fokus under intervjun växlar mellan bild och elevens muntliga utsaga, istället för att oavbrutet riktas mot eleven, vilket kan underlätta för eleven att prata och känna sig mer bekväm i intervjusituationen. Ytterligare en fördel med metoden är att fotografier skärper minnet, och samtalet blir mer direkt då objektet för diskussionen finns på bild. Det blir lättare för eleven att beskriva och förklara innehållet i fotografiet och att förmedla egna insikter.

Inom socialsemiotiken har en multifunktionell syn på kommunikationsformer utvecklats, och utgångspunkten är att all kommunikation är multimodal, alltså består av flera olika betydelsebärande och samverkande tecken (Kress & van Leeuwen 2001). I elevintervjun dominerar två centrala tecken: bilden och det talade språket. Andra tecken att ta hänsyn till är kroppsspråk, gester och mimik samt rösttonläge. Dessa tecken är olika representationer, både av bildens innehåll och av det lärande som sker och av eleven som person. Genom sin berättelse kring bilderna presenterar eleven sin syn på bilduppgiften i sig, och dessutom framkommer elevens värden och värderingar. Detta kan naturligtvis åstadkommas även utan fotografierna, men med dem synliggörs elevens reflektioner på fler än ett sätt.

Genom att intervjun med eleven skett via bilderna har jag försökt att ge eleven rollen av subjekt snarare än objekt, vilket i högre grad medverkar till att betrakta den intervjuade som social aktör som aktivt bidrar till att utforma sitt lärande och sin livsvärld. Eleven får mer rollen av expert (expert på sina tolkningar, upplevelser och lärande). I våra samtal beskriver eleven sin livsvärld, samtidigt som hon konstruerar den.

Intervjun av eleven skedde relativt spontant. Jag hade tidigare frågat om hon ville delta i studien men vi lyckades inte hitta någon tid som passade oss båda. Istället kom eleven in till mitt arbetsrum en dag och sa att hon nu hade tid. Jag hade ingen intervjumall med färdiga frågor utan det blev ett öppet samtal med fotona på iscensättningarna som utgångspunkt, en så kallad ostrukturerad eller fokuserad intervju (May 1997).

Det är inte helt oproblematiskt med intervjuer. Jag som intervjuare kan påverka den intervjuade, omedvetet eller indirekt. Själva intervjusituationen kan upplevas konstruerad, där särskilda förväntningar på uppförande och sätt att svara finns. Det faktum att jag känner eleven och är hennes lärare kan också försvåra för eleven och vinkla hennes svar. Det är helt enkelt en balansgång mellan att komma nära och att distansera sig, att vara engagerad och att kunna analysera. Det kan också underlätta för eleven att vi känner varandra och att hon vet att jag inte är ute efter några ”rätta” svar och att vi haft många reflekterande samtal tidigare. Den feministiska forskningen kritiserar tanken på distans och opartiskhet i intervjuprocessen (May

1997), och menar att det rör sig om efterkonstruktioner som sker i samband med forskningsrapporten, vilket innebär en artificiell presentation. Engagemang förespråkas framför distans.

Eftersom den intervjuade eleven känner mig har denne en förförståelse med sig som möjligen kan begränsa henne, samtidigt som hon har en förförståelse av självreflektion och att diskutera syften med olika uppgifter, vilket kan underlätta för henne att svara. Jensen & Karlsson (2000) poängterar att fördomar och förförståelse inte ska ses som begränsningar utan att de ska ses som något produktivt eftersom de utgör förutsättningar för att förståelse alls ska kunna äga rum.

3.6 Samtal med lärarstudenten Kajsa Svensson

Som handledare av lärarstudenter kan man inta olika roller (se t.ex. Birnik 1999, Franke 2010, Handal & Lauvås 2000, Åberg 2009). Franke delar in rollerna i tre: *modell*, *trygghetsskapare* och *medtänkare*. Att se sig själv som modell för lärare anser jag vara begränsande för lärarstudenten, utom möjligen som en modell att förhålla sig till. När lärarstudenten är ny på sin praktikplats är det självklart att jag som handledare tar på mig den trygghetsskapande rollen för att så småningom utmana studenten. Under de uppgifter som beskrivs här, har lärarstudenten kommit en lång bit i sin process mot läraryrket och min uppgift som handledare är att hjälpa studenten att vidmakthålla denna process. Därmed har min roll i stor utsträckning bestått i att finnas till hands som medtänkare.

När jag bestämde mig för att använda min lärarstudents uppgifter i denna studie var jag tvungen att finna en väg där jag släppte den handledande rollen. Jag väntade därför med att intervjua, eller samtala som jag hellre kallar det, tills praktikperioden var över. På så sätt kunde lärarstudenten distansera sig från uppgifterna, eleverna och mig, och jag var inte längre handledare. Vi har haft våra samtal muntligt men framförallt via mejl, och därigenom har följdfrågor kunnat ställas och förtydliganden göras. Genom denna korrespondens ges lärarstudenten möjlighet att reflektera över sina erfarenheter så att den levda erfarenheten omvandlas till en reflekterad erfarenhet. När lärarstudenten sedan formulerar resultatet av sina reflektioner i skriven text sker ytterligare en språklig konstruktion av erfarenheterna. Den här reflexiviteten innebär nya mederfarenheter som bildar nya erfarenhetssammanhang. På så vis kan analysen fördjupas och breddas vid varje konstruktion, och både min och lärarstudentens förståelsehorisont vidgas.

Naturligtvis har jag informerat lärarstudenten om studien och i vilket sammanhang den ingår och lärarstudenten deltar frivilligt.

3.7 Deltagande observation

Deltagande observation uppstod inom socialantropologin och syftar till att forskaren deltar i och engageras i en vardaglig situation eller verksamhet, helt enkelt för att komma nära och på så sätt bättre förstå de människor som man vill studera (se May 1997, Kullberg 2004).

Ytterligare en anledning kan vara en så kallad självvetnografi (Alvesson & Sköldberg 2008), där syftet är att undersöka den miljö man själv är en del av. I min studie närmar jag mig båda perspektiven, att komma nära dem som studeras och samtidigt studera min egen kulturella kontext. Fördelarna är just närheten till det empiriska materialet och en stor flexibilitet i arbetet, samtidigt som det är en risk att selektivt se på företeelser och fenomen. Distansering har jag tidigare nämnt som ett eventuellt problem. För att reducera riskerna kan man, enligt Alvesson & Sköldberg (2008), välja att studera fenomen som man själv inte är så starkt engagerad i. I min studie har jag valt att undersöka min lärarstudents bilduppgifter och inte mina egna, vilket förstås är en stor skillnad. Schütz (i Ferm 2004) beskriver ett ”vi-förhållande”, som kan beskrivas som att mina och elevernas erfarenheter går sida vid sida under en tid. Jag och eleverna kan dela med oss till varandra av våra handlingar och

tolkningar av handlingarna, och därigenom kan jag komma närmre elevernas tankar och reflektioner. Det är dock viktigt att kunna lämna vi-relationen för att kunna teoretisera kring den.

När lärarstudenten presenterade sina bilduppgifter satt jag med i klassrummet bland eleverna. De bakgrundsfrågor jag hade med mig vid dessa tillfällen rörde elevernas uppträdande:

- Hur reagerar eleverna på presentationen av bilduppgifterna?
- Hur agerar de, hur brukar de agera i liknande situationer?
- Hur verkar de uppfatta situationen och uppgiften och hur yttrar sig deras respons i verbala och icke-verbala gester?

Efter varje tillfälle skrev jag ned det jag observerat. Lärarstudenten och jag hade också ett reflekterande samtal efter varje lektionstillfälle.

3.8 Bearbetning av data

Metoden inkluderar deltagande observation med tillgång till foton och film, och intervjuer. I etnografiska studier ligger intresset på fenomen av kulturell karaktär och kring människors uppfattning av olika företeelser. Jag vill komma åt lärarstudentens idéer och tankar rörande bildämnet och det lärande som bildämnet kan leda till, och elevernas uppfattningar om sitt lärande. Jag har tillgång till flera olika uttryckssätt såsom muntliga och skriftliga utsagor, foto och film, vilket gör empirin multimodal till sin natur. Fördelen med det är att jag får ett rikt och varierat material som kan visa ett flerstämmigt resultat snarare än ett samstämmigt. Kombinationen av observation, intervjuer, samtal samt analyser av text och bild/film kan bidra till en kvalitetssäkring.

3.9 Sammanfattning

I metoddelen har den etnografiska metoden och livsvärldsansatsen presenterats, samt empirins kontext med de båda bilduppgifterna, vilka är de centrala studieobjekten.

Forskningsetiska aspekter vävs in i texten kring datainsamling och rörande intervjuer med elev och lärarstudent. När det gäller de foton som ingår i studien har jag gjort förändringar i bilderna för att i möjligaste mån åstadkomma en oidentifiering. Detta har jag gjort trots att eleverna gett sitt samtycke till deltagande, med hänsyn till deras unga ålder och att de möjligen ångrar sin medverkan senare. Förändringarna i bilderna består främst i ökad ljuskontrast och oskärpa. I andra bilder har eleverna själva genom kostymering eller perspektivval förändrats till oigenkännlighet.

4. Resultat och analys

Jag kommer här att redovisa de båda bilduppgifterna var för sig, med tillhörande elevintervjuer, samtal med lärarstudent samt innehåll i fältstudier. Dessutom är foton från bilduppgifterna bifogade.

Elevernas iscensättningar diskuteras utifrån de teoretiska utgångspunkterna kring lärande, estetiska lärprocesser, ett vidgat textbegrepp samt visuell kultur och litteracitet. Ett övergripande perspektiv är den kommunikativa aspekten. Elevernas fotografier analyseras inte efter en bildteoretisk analys, istället har jag velat se på dem utifrån en livsvärldsansats och ur ett bilddidaktiskt perspektiv. Min förhoppning är att analysen kan medverka till att ge en illustration av den komplexa lärandepotential den estetiska verksamheten kan bidra till.

I texten refererar jag till *elev 1* och någon gång till *elev 2*, och till *lärarstudenten*. Från fältanteckningar refereras även till andra elevers utsagor, vilka endast benämns *en elev*.

4.1 Iscensätt din motsats – Bilduppgift 1

I samtidskonsten återfinns ett flertal konstnärer som arbetar med att iscensätta sig själva, till exempel Cindy Sherman, Kate Pendry och Charlotte Gyllenhammar. Aure (2011) benämner i sin avhandling denna typ av konst *performativ reflexivitet*, och hon menar att konstnärerna använder sig av *den andres blick* som en del i sin självförståelse. På samma sätt utmanas eleverna i denna bilduppgift, genom att använda sig själva som modell, att ifrågasätta sina rollidentiteter, om än på ett lekfullt sätt. Stereotypa roller av olika slag kan provas och problematiseras, likaså olika positioneringar såsom subjekt och objekt undersöks.

För att kunna beskriva sin motsats måste eleven vända sig inåt för att förstå sig själv. På så sätt innebär bilduppgiften i hög grad att eleverna får arbeta med sin identitet, vilket för de allra flesta involverar känslor, något som enligt K. Illeris (2001) är en förutsättning för lärande. Uppgiften får en existentiell dimension.

Uppgiften handlade ju mycket om att utgå ifrån sig själv och jag tror att det kan finnas ett behov och intresse av att prata om sig själv och vem man är och så. Men det kan nog samtidigt vara lite jobbigt och utlämnande. Att skapa motsatsen till vem man är, är ju också att prata om vem man är fast på ett indirekt vis.

Lärarstudenten.

Det är utmanande för det visar hur jag är, även om jag visar min motsats, särskilt när man gör det tillsammans med andra. Man lär känna sig själv och varandra.

Elev 1.

K. Illeris (2007) beskriver det motsatsförhållande som består i å ena sidan utbildningssystemets koncentration på ämnesspecifikt lärande, och å andra sidan att ungdomarna själva är starkt upptagna av olika identitetsförhållanden. Särskilt gymnasieskolan påverkas av denna konflikt, menar Illeris, och anledningen är att ämnesinnehåll och lärarnas tänkesätt är förankrade i en tid som inte längre existerar. Tidigare hade ungdomar en stark anknytning till sin familj, en klar könsroll, och en klasstillhörighet som ofta pekade mot ett visst yrkesområde. Dessutom förväntades de unga överta värden och normer från vuxenvärlden. Idag ska ungdomarna själva genom egna val finna sin egen väg. Det innebär i hög grad att hitta sin livsstil och sin personliga identitet. Illeris menar att allt lärande, från högstadiet och uppåt, därmed måste förstås i relation till identitetsskapandet. Ungdomar har idag en oerhörd press att lära sig, inte bara ämnesmässigt, utan allt det som gör dem till vuxna individer, och det gör ungdomstiden till ”de stora ackommodationernas och

transformationernas period” (Illeris 2007: s 242). Reflexiviteten är både nödvändig och många gånger plågsam för identitetsprocessen. För eleven här är det en utmaning.

Drotner (1991, 1999) visar på hur ungdomar använder estetiken för att skapa sig själva i sitt identitetssökande. Med estetik, menar Drotner, alla de tecken och symboler som används inom till exempel musik, mode och design. Influenser hämtas från populärkulturen såväl som inom den egna gruppen. Drotner menar att de estetiska gestaltningarna hjälper eleven att lära känna sig själv, att få kunskap om sig själv.

Inom visuell kultur, där begreppet den visuella vändningen används, påvisas den visuella kulturens kraft att påverka, inte minst den yngre generationen, och det starka inflytande på vårt identitetsskapande olika visuella uttryck har.

När de skulle kolla på utskrivna facebook-profilbilder var det så coolt, tycker jag, hur grymma vissa av eleverna var på att tolka vad bilderna förmedlade. De behärskade verkligen det bildspråket på ett avancerat plan.

Lärarstudenten

Det lärande, som belyser den kunskap eleverna har om och i bildspråket i facebook-bilderna, utgörs av samspeletsprocessen, se K. Illeris *lärandets tre dimensioner* ovan. Det rör samspelet mellan individen och det omgivande samhället. Eleven har införlivat olika koder i sin livsvärld där de blivit till kunskap. Kroksmark (2007) beskriver vår tids förutsättningar för att samspela med det omgivande samhället där bland annat den globala tillgängligheten med ”googlisering, kunskapszappande och digitalisering” är honnörsord (Kroksmark 2007: s 295). De nya förutsättningarna till lärande härigenom har medfört att skolan inte kan kontrollera eller styra elevernas lärande – eftersom det är tillgängligt överallt och när som helst. Inte minst rör det ett lärande som sker kommunikativt mellan människor, exempelvis via facebook. Här har lärarstudenten funnit en naturlig väg att använda vår tids nya redskap till lärande, och det är här, menar jag, som den nya lärargenerationen har ett försprång i och med att de själva i högre utsträckning använder de nya sociala medierna. Även om vi i skolan kanske inte kan styra elevernas lärande i den omfattning som tidigare, kan vi dra nytta av det eleverna lär sig, i vår planering av lektioner och lärande. Ur ett designteoretiskt perspektiv ser man på hur lärare designar en social inramning för lärande men påpekar samtidigt att eleven själv designar sin väg och sin förståelse av de betingelser som erbjudits (Selander 2010).²⁹ Eleverna visar *vad* de förstår genom att visa *hur* de förstår, i sina gestaltningar. Genom kombinationer av olika semiotiska system bildar eleven egna budskap som sedan kan tolkas av andra elever och lärare. All kommunikation består av tolkningar av varandras budskap.

I den här första delen av uppgiften, som ju till stor del handlar om avkodningskompetens och semantisk kompetens, får eleverna chans att visa och dela med sig av viktiga kunskaper de utvecklat i sin visuella litteracitet. De kan läsa bilderna och uppfatta de kodade meddelandena, och också diskutera dem med varandra. I och med att de uppfattar bilder på olika vis ges de också möjlighet att revidera sin förförståelse. Bilderna är producerade inom elevernas kontext vilket underlättar tolkningen.

Efter genomgången får eleverna varsitt papper att fylla i. Det är som i en mina-vänner-bok. De är koncentrerade och ser samtidigt

²⁹ Selander (2010) har utvecklat ett designteoretiskt perspektiv på lärande, och utgår från att design handlar om att forma såväl objekt som villkor för kommunikation, samt att design innebär att skapa (ny) mening. Selander använder också begreppet didaktisk design för hur sociala processer kan formas och utgöra förutsättningar för lärande. Lärare ses som undervisningsdesigner.

väldigt upplivade ut. Ibland skrattar de åt det de själva skriver. Någon tycker att det tar emot att skriva tvärtom för att det blir en ”helt sjuk” person. – Vad ska jag skriva på jag-hatar-raden? (jag uppmanar eleven att tänka på vad hon tycker mycket om).

– Vaddå, ska jag skriva att jag hatar min mamma, det kan jag inte. Några elever blir klara snabbt, några tar längre tid på sig. De flesta tycker att det är en rolig uppgift, verkar det som. De ser glada ut, de skrattar och skakar på huvudet åt det de skriver. När de uppmanas att prata två och två för att beskriva tvärtom-personen gör de det gärna och med glädje. Det blir många skratt.

Fältanteckning.

I Illeris modell över lärandets tre dimensioner beskrivs två fundamentala processer. Det är samspelsprocessen, som jag berörde ovan, och tillägnelseprocessen. Båda processer måste vara aktiva då ett lärande ska ske. Tillägnelseprocessen rör sig mellan lärandets innehåll och lärandets drivkraft. Nya impulser knyts samman med tidigare kunskap och lärande. I bilduppgiften har lärarstudenten gett eleverna impulser från Facebook-bilder, och i en gemensam diskussion har även eleverna gett varandra impulser utifrån sina tolkningar. Dessa impulser binds samman med elevernas förvärvade kunskaper från tidigare, eller med deras förståelse. Deras vana att handskas med liknande bilder och information underlättar tillägnelsen. I nästa moment ska eleverna själva producera ett nytt innehåll i det att de skriftligt skapar en tvärtom-karaktär. Detta innehåll bygger på attityder, på känslor och värderingar. I mina fältanteckningar tycks elevernas drivkraft att arbeta med uppgiften synas, de verkar vara motiverade och ha egen vilja att genomföra uppgiften.

Det är verkligen roligt att arbeta såhär! Man lär sig om sig själv när man får rannsaka sig själv. Elev 1.

Till drivkraftsdimensionen hör just känslor. Att något är roligt att göra ökar i regel motivationen. Känslan av meningsfullhet stärks, enligt Hinnerson (2010), i den skapande akten. Att skapa sin motsatsperson ger eleven mening vilket hjälper denne i sin kunskapsutveckling. På samma sätt som samtidskonstens uttryck ligger nära elevernas, upplevs facebook-bilderna göra detsamma. Eleverna känner igen sig i bildernas uttryck och innehåll, vilket väcker deras intresse och därmed blir uppgiften meningsfull för dem. De diskussioner som uppstår i samband med den introducerande bildvisningen ökar elevernas självmedvetenhet och det tar de med sig in i nästa moment – att skapa sin motsats.

H. Illeris (2006) menar, liksom Ziehe (1982), att vi som lärare måste utgå från ungdomars subjektivering i undervisningen, vilket innebär att möta elevernas behov av identifikation för att de också ska våga pröva nya strategier och gå utanför sig själva. I den här uppgiften får eleverna sina behov av identifikation tillgodosedda, både genom att arbeta med ett socialt medium de är förtrogna med, och genom att direkt arbeta med sig själva som verktyg för att skapa en tvärtom-person. De tvingas gå utanför sig själva men på tryggt avstånd. På så sätt utmanas eleverna också till ett kritiskt tänkande av den egna kulturen.

Mitt främsta syfte med uppgiften var ju att försöka få eleverna uppmärksamma på att man kan se på bilder som ett språk. Att man läser, tolkar och kommunicerar med bilder och att den förmågan inte är medfödd utan något man lärt sig. Jag tror verkligen att förmågan att tolka och kommunicera med bilder bara kommer att bli viktigare och viktigare. Och den förmågan kan man ju faktiskt

träna upp på till exempel bildlektionerna. Det behöver ju inte vara
något man bara lär sig själv. Lärarstudenten

Med begreppet visuell litteracitet betonas bilders språkliga dimension, och inte minst förmågan att kunna läsa bilder. Det är naturligtvis marginaliserande för människor att inte behärska språk, även när det gäller bildspråk, och naturligtvis är skolan en självklar miljö att få möjlighet att tillägna sig och lära sig behärska bildspråk. Särskilt viktigt, enligt Eriksson & Göthlund (2004), är det för ungdomars socialisation och sökande efter identitet. Idag använder sig dessutom alltfler av Internet för att exponera sig själva och andra visuellt, vilket gör det än viktigare att de förstår att och hur bilder kommunicerar. H. Illeris (2008), som talar om *visuell uppmärksamhet*, betonar just att vi idag är att betrakta som *deltagare* i visuella begivenheter, och inte endast som åskådare. Vidare säger Illeris att vi behöver veta hur vi ska förstå och kunna analysera visuella funktioner om vi ska kunna förstå samtiden och dess visuella komplexitet. Det är denna visuella kvalifikation som lärarstudenten åsyftar och vill uppnå genom sina bilduppgifter.

Frankers beskrivning av hur man kan arbeta med litteracitetsutbildning i tre steg genom att analysera, dekonstruera och rekonstruera visuella texters design, speglar mycket väl hur arbetet med att iscensätta sin motsats är uppbyggt. Först analyserar eleverna foton på Facebook, tar ner dem bit för bit, för att slutligen själv skapa en liknande bild. Uppgiften bidrar därmed till visuell litteracitetsutveckling, där kulturell, funktionell och kritisk litteracitet ingår. Som jag ser det är lärarstudenten en *kritisk litteracitetslärare*, eftersom bilduppgiften mycket väl har potential att stärka eleverna och öka deras medvetenhet om sin egen situation. Eleverna utvecklar både visuell litteracitet och mediallitteracitet, något som Bamford (2003) menar är avgörande för en framgångsrik skola.

Den kommunikativa aspekten är central i det vi kallar estetiska lärprocesser (se t.ex. Austrin & Sørensen: 2006, Aulin-Gråhamn, Person & Thavenius 2004). Hohn (1996) ser estetiska lärprocesser som en socialiseringskontext genom vilken vi kan bearbeta sinnliga, känslomässiga och reflexiva upplevelser och erfarenheter. För att återgå till K. Illeris läromodell är den kommunikativa aspekten utmärkande för samspelsaspekten, vare sig individen kommunicerar med andra människor, med artefakter eller med sig själv. Kommunikation är således helt nödvändig för vårt lärande.

Det vidgade textbegreppet omfattar alla de sätt människor kan kommunicera på, och inte minst att inhämta kunskap genom. Bilden får en framträdande roll, och inte endast som ett medieringsverktyg, utan också som ett påfallande växande fenomen i våra livsvärldar. Lärarstudenten uppmärksammar också vikten av att kunna tolka dessa fenomen, och enligt livsvärldsfenomenologin erfar vi dem *som* något. För skolan är det därför viktigt att låta eleverna diskutera sina erfarenheter av bilder, och att låta dem *vara-till-världen* mer konkret, genom att själva bearbeta sina intryck i olika bildskapande aktiviteter. Enligt Merleau-Pontys subjektsteori är den levda kroppen subjekt för elevens alla erfarenheter, och en poäng är därför, menar jag, att låta eleven aktivt använda sin kropp i lärprocessen, eftersom kroppen med alla sinnen är det subjekt som upplever något. På så sätt får eleven tillfälle att använda en multimodal kommunikation med de olika representationsformer eleven har tillgång till. Forskning visar dessutom att högskolestudenter bättre kunde förmedla sina kunskaper och visualisera sitt lärande när de fick använda multimodala representationsformer vid redovisningstillfällen (Se konferensen *Design för lärande* 2010).

Att jobba med foto såhär, alltså, det är att kommunicera. Ju fler sätt man kan kommunicera på desto bättre. Man gör olika tolkningar och så måste man omvärdera sina egna tolkningar. Man

får dela med sig till varandra. Fotot förlänger ens tankar. Som en arm. Elev 1.

Eleven närmar sig här Bachtins dialogicitetsbegrepp, som betonar den kommunikativa handlingen. När eleverna iscensatte sin tvärtom-person, fotograferades, och därefter såg fotografierna för att slutligen sortera och välja bilder, skedde en inre dialog som ger röst åt den *flerstämmiga dialogen*, där även kontexten är invävd. Som jag tidigare nämnt ser jag fotografiet som en sekundär dialog, och som sådan en mer komplicerad form av dialog. När eleverna arbetar performativt med foto involveras ett flertal talgenrer, och dialogen blir därmed mer varierad. I citatet av elev 1 ovan tydliggörs elevens lärande som dialoger på olika plan, som en pågående process mellan inre och yttre dialog.

Samspelesprocessen är påtaglig i elevens uttalande, men också medieringstanken, alltså att eleven använder fotot som redskap för sitt tänkande och för ett slags agerande i världen, och inte minst hur världen varseblir. Med iscensättningarna och fotografierna samspejar också eleverna med varandra i en ordlös kommunikation.

Nu är det dags för eleverna att bli sin tvärtom-person. Några tycker att det är pinsamt att visa sig för varandra, några tycker bara att det är roligt. Några elever hjälper varandra med kläder och peruker, och att fotografera varandra. De flesta verkar mycket medvetna om hur deras karaktärer klär sig, vad de gör och hur de är. Eleverna tar ganska många foton innan de blir nöjda. Bakgrunden ska stämma, miner, gester och positionering. Två av eleverna bestämmer att deras karaktärer är ett par. Fältanteckning.

Som observatör av situationen kan jag avläsa olika tecken hos eleverna, tecken som berättar för mig hur de tar till sig uppgiften och hur de tar sig an den. Där finns osäkerhet blandat med beslutsamhet, begrundande och spontanitet, skratt och allvar. Komplexitet. Några är mer bekväma i situationen än andra. Uppgiften erfars på olika sätt, deras förförståelse ser olika ut och deras mederfarande ger olika tillgångar till hur de ska lösa uppgiften.³⁰ Elevernas intentionalitet gör att de riktar sig, eller förhåller sig på olika sätt till uppgiften. En elev riktar sitt medvetande mot att inte göra bort sig, en annan mot att få klä ut sig och ha roligt medan ytterligare någon elev riktar sig mot hur man gestaltar psykologiska egenskaper. Intentionaliteten är oftast omedveten, och Claesson menar att vi tenderar att upprepa liknande hållning gång efter gång.

Det är tydligt att det här stadiet är mitt i en lärprocess, de lär både genom att rikta sig utåt mot varandra och inåt mot sig själva, och den kommunikativa handlingen är tydligt multimodal. Kroppsspråk i form av gester, miner och hållning avslöjar hur eleverna känner inför uppgiften och hur de tar sig an den. Det kan vara oroande, eller till och med smärtsamt att lära sig, eftersom det kan betyda att eleven måste ge upp tidigare tankestrukturer och ersätta tidigare kunskaper med nya (K. Illeris 2007, Rostvall & Selander, 2010). Av den anledningen kan eleven känna motstånd till att lära sig.

4.1.1 Min tvärtom-person

Inom socialsemiotiken menar man att all kommunikation är multimodal (Kress & van Leeuwen 2001). Eleverna visar också att de har en bred semiotisk repertoar utöver det talade

³⁰ Begreppet intentionalitet utvecklades av Husserl, som *medvetandets riktadhet* (Segolsson 2011). Segolsson menar att begreppet har en psykologisk och kognitiv prägel, men med Merleau-Ponty kan vi även förstå intentionaliteten som kroppslig.

och skrivna språket. De uppmärksammar underförstådda koder, ironiska tilltag och betydelser av klädsel och val av omgivning:

”De var inne och resonerade om bilden på flera nivåer. Typ om en bild som föreställde en tjej med en cigg i munnen som gjorde nån cool gest, sa de att ”bilden föreställer en festbrud som försöker vara cool, men den är nog ironisk, det är antagligen en tjej som inte alls är sån egentligen, som driver med den sortens tjej som försöker vara cool på Facebook.”

Lärarstudenten

Den ironiska aspekten är något flera av eleverna själva använder sig av i framställandet av sin tvärtom-person. Ett slags allvar finns med som botten mot det som sedan gestaltas med humor, eller som rent nonsens i några fall, och det kan vara svårt att se var gränsen går mellan den fiktiva personen och den reella. Själva berättandet är ju i realistisk form men i en fiktiv del av en virtuell verklighet.



Iscensättning 1.



Iscensättning 2.

När man ser iscensättning 1 och 2, är det lätt att förstå begreppet mederfarenhet (appresentation). Eleverna har visserligen skapat personligheter som är deras motsats men någon sorts erfarenhet bygger de iscensättningen på. När eleverna erfar sin personlighet och ska bygga sin motsats-person utifrån den, gör de det med ett vidare medvetandeinnehåll än det som är givet i det motsatta. Om *blyg* beskriver eleven kan *ogenerad* bli det motsatta ordet. Beroende på tidigare erfarenheter framträder innebörden av *ogenerad* på olika sätt för olika individer. Någon kanske tänker utåtriktad, medan en annan tänker fräck och utmanande.

Iscensättning 1 visar en person som röker och dricker alkohol. Valet av den blonda peruken och den ärmlösa rosa klänningen bygger förmodligen på medias framställning av ”den korkade blondinen”, som ansvarslös, lösaktig och lättlurad. För eleven blir detta en låtsasvärld som ligger långt från hennes egen livsvärld. Vad lär sig eleven av sin iscensättning? Att världen ter sig annorlunda utifrån den missbrukande blondin hon iscensatt, och att världen också ser annorlunda på henne. Kanske vidgas hennes perspektiv över olika människors utsatthet? Genom att införliva det främmande och göra det till sitt, får hon tillgång till en annan livsvärld och på så sätt kan hon förkroppsliga ett

ifrågasättande. Hon får en konkret erfarenhet av hur hennes kurskamrater ser på henne och tilltalar henne i egenskap av sin motsats och ur denna erfarenhet bildas, enligt Segolsson (2011), kunskap.

Bakom iscensättning 2 döljer sig en person som inte alls vill vara i centrum, som ogillar interaktion med andra och som är mycket inåtbunden. Hon brukar bära stora långbyxor och stora tröjor och hennes hår är millimeterkort. Hennes motsats måste ju vara tvärtom, hon vill synas, är hurtigt glad och utåtriktad och älskar att bli fotograferad. Hon har en spetsklänning med tajt liv, utan axelband. På huvudet har hon en röd lockig peruk. För mig som observatör till denna förvandling, innebar den starka emotioner. Min upplevelse av situationen är nästan obeskrivlig, och när eleven bad mig att ta en serie fotografier av henne var det svårt att ta till sig att det verkligen var hon. Jag blev rörd och lycklig på samma gång. Eleven visste precis hur hon ville framställas, att ljuset från fönstret skulle falla som det gjorde och att hennes blick skulle riktas rakt in i kameran. Upprymd som jag var av situationen, frågade jag eleven om hon inte i sin nya skepnad skulle passa på att gå in till vår specialpedagog, som hon träffar regelbundet flera dagar i veckan. Eleven tyckte det var en rolig idé, så att hon skulle be att få låna en penna, och för övrigt låtsas att allt var som vanligt. Livad kom hon tillbaka och berättade att specialpedagogen blivit tvungen att sätta sig och att de sedan skrattat tillsammans åt förvandlingen. Jag kan bara föreställa mig den läroprocess bilduppgiften satte igång hos eleven. I den konkreta upplevelsen uppstår, enligt Bengtsson (1999), ny mening i samspel med elevens tidigare erfarenheters mening.

Det är otroligt att se hur många av våra blyga elever verkar leva ut i uppgiften att gestalta sin tvärtom-person. En elev har bett mig att fotografera henne, och bara det är förvånande. Att sedan se hur eleven agerar framför kameran var en upplevelse för mig, jag visste inte att hon skulle våga. Fantastiskt att se.

Fältanteckning.

När vi förstår världen och sakerna i den, så gör vi inte det passivt genom att titta på olika fenomen, utan genom att använda dem, till exempel genom att iscensätta sig själv. Eleverna får en djupare förståelse av innebörden i facebookbilderna de tidigare sett, när de själva skapar egna liknande bilder. De förstår med andra ord fotografierna som "sakerna", (delen) och facebook som deras betydelsesammanhang (helhet). Framförallt förstår de sig själva bättre. Eleverna ges möjlighet att vidga sin förståelsehorisont när det gäller förståelsen av sig själv. De utmanas att tänka efter och definiera sig för att kunna beskriva sin motsats. Kanske upptäcker de något hos sig själva i förvandlingen till "den andra". Genom att explicit arbeta med kroppen som redskap som eleverna gör när de iscensätter sig, tydliggörs Merleau-Ponty tankar kring den mänskliga kroppens betydelse för varseblivning. Kroppen är vår främsta måttstock i vårt förhållande till världen, både när det gäller tid och rum, och dess innehåll (Jensen & Karlsson 2000). Förändringar av kroppen medför förändringar av livsvärlden. En tillfällig förändring, som det rör sig om i iscensättningen, kan medföra en, kanske temporär, förändring av elevens livsvärld. I och med att ikläda sig rollen som "den andra" kan världen ses med andra ögon, och förståelsehorisonten vidgas.

Det innehåll som tillägnelseprocessen här framförallt rör sig kring är attityder och hur man presenterar sig själv genom att visa attityder. Samspeletsprocessen med omgivningen, i form av sociala medier, är tydlig.



En dag klädde vi ut elev 2 till Renis. Hon ville inte vara sig själv. Det var en dag när hon hade jättemycket att göra, hon var så stressad och ville släppa allt. Så vi klädde ut henne och sen gick vi ut och fotograferade henne i olika miljöer. Det var, ja, spränga gränser. Det var värsta stress-reliefen. Vi hade aldrig kommit på det utan dramaövningarna.

Elev 1.

Iscensättning av Renis.

Det som elev 1 beskriver är en handling, klart inspirerad av bilduppgiften, och som går utanför det assimilativa lärandet mot ett överskridande lärande av ackommodativ natur. Elev 2 hade en vilja att betvinga en svår stressituation genom att skapa ett nytt sammanhang, något som K. Illeris betecknar offensiv ackommodation (Illeris 2007). Det ackommodativa lärandet kännetecknas i hög grad av individens egna uppfattningar och specifika sätt att förstå. Något i det som eleven erfarit i bilduppgiften har gett henne en förståelse av iscensättningen som ett sätt att släppa omgivningens (och egna) krav, och genom att bli en annan kunna vara sig själv. Detta är, enligt Segolsson (2011), bildning.

”bildning handlar om en fri process där människan förändrar såväl sitt förhållningssätt till omgivningen som sitt eget tänkande och avgörande i denna process är förmågan att tolka”. (Segolsson 2011: s103).

Segolsson menar att skolan måste *öppna för att öppna upp*, att möjliggöra för eleverna att utnyttja sina tänkanderesurser och att låta både den kollektiva och den individuella erfarenheten och reflektionen vara utgångspunkt för lärandeprocessen. I elevernas tilltag med Renis använder de sina tankars möjligheter och förkroppsligar dem i en iscensättning.

Med utgångspunkt i Winnicotts teorier om *det potentiella rummet*, se modell 4, blir det här påtagligt att den estetiska lärprocessen är transcenderande, alltså att eleverna överskrider sin verklighet och låter en av dem ikläda sig rollen som ren. I det potentiella rummet kan man bli något eller någon annan och uppleva världen utifrån ett nytt perspektiv, och samtidigt vara sig själv. Det är både Renis och eleven som möter omvärlden och kan tolka och omdefiniera den. Utanför det potentiella rummet är det inte möjligt, i subjektvärlden är du hela tiden medveten om att du inte är en ren, och i objektvärlden blir du betraktad som en person som klätt ut sig.



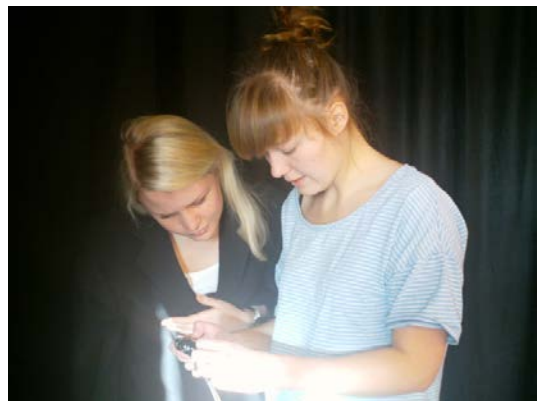
Iscensättning 3.

När iscensättning 3 skulle göras visade eleven ingen entusiasm inför uppgiften, och hon verkade något besvärad av situationen. Men intresse fanns, och en målmedvetenhet. Hon ville visa allt som inte var hon själv och hon bedyrade flera gånger att så här skulle hon aldrig annars fotografera sig och att det är helt otänkbart att hon skulle sätta in en liknande bild på Facebook. Vad är det då som är så stor kontrast? Först det yttre, med peruk och linnet som är urringat och ärmlöst. Det är också posen som signalerar attityd. Blicken rakt in i kameran och de plutande läpparna. V-tecknet. Samtidigt finns det ett allvar i bilden som jag känner igen hos eleven i vanliga fall.

Eleven har antagligen god kännedom om hur unga tjejer presenterar sig på Facebook och i hennes visuella kvalifikation ingår H. Illeris tre kategorier visuell uppmärksamhet, visuell produktion och visuell analys. Hon är ett agerande subjekt (uppmärksamhet) som vet hur hon ska presentera sig genom fotografi (produktion) och hon har analyserat och genomskådat facebook och andra sociala mediers visuella funktion (analys).



Fotografering av iscensättning.



Kontroll och val av bästa bild.

Lärarstudenten erbjuder sig att fotografera eleven, vilket eleven nappar på. Hon vill bli fotograferad på scenen med det svarta draperiet som bakgrund. Det ska vara en close-up-bild och lärarstudenten går väldigt nära eleven. De tar många bilder och kollar i kameran med jämna mellanrum tills eleven känner sig nöjd. Eleven är inte förtjust i att bli fotograferad men som

tvärtom-person sätter hon reglerna för hur bilderna ska tas och hon är ute efter en viss stämning i bilden. De är mycket koncentrerade under arbetet. Fältanteckning.



Iscensättning 4

Som jag ser det är det estetiska uttrycket i iscensättning 4 viktigt för den här eleven, hon har en klar idé om hur det ska se ut när det gäller komposition och ljussättning. Innehållsdimensionen dominerar lärandet här, och innehållet består av bildspråkets olika beståndsdelar men också hur man kan förmedla en stämning samt hur eleven själv ska uppträda och visa sig för att få fram den rätta stämningen i bilden. I Tillers beskrivning av det livslånga lärandets förutsättningar, ligger tyngdpunkten för denna elev i grundsatsen ”jag förstår”. Hon vill lära sig hur hon ska uttrycka en stämning i bilden, hur man arbetar med ljus och skugga och komposition, enkelt uttryckt: hon vill lära sig att göra. Men för att klara av att bli fotograferad är trygghet viktigt, och ”jag är”- dimensionen, med självrespekt och respekt från andra är därför närvarande i läroprocessen. Eleven utvecklar sin uppmärksamhet och sin gestaltningsförmåga. Om jag talar med skolverkets termer, de fyra f:en, involveras fakta, förståelse och färdighet. För att tala om förtrogenhet behöver eleven arbeta med liknande uppgifter och på så sätt bli förtrogen det som i uppgiften innefattar innehållet.

Idag har lärarstudenten introducerat uppgiften med tvärtom-person i asperger-gruppen. Vi var båda lite spända på hur uppgiften skulle mottas, men det gick bra. Eleverna diskuterade inte Facebook-bilderna så mycket, men de engagerade sig mycket i att fylla i mina-vänner-pappret. Att arbeta med sina motsatser tycktes vara en enkel uppgift för dem, de visste precis vad de skulle skriva. Fältanteckning.

Mina-vänner-sida 1.

Tre ord som beskriver mig: Taskig, oartig, arg

När jag blir stor vill jag bli: Städare

Jag gillar: Slagsmål

Jag hatar: Ordning och reda

Till vardags brukar jag ha på mig: Pyjamas

På fest har jag på mig: Nattlinne

Mitt bästa skolämne: Studieteknik.

Eleven som fyllt i sida 1 på mina-vänner-pappret visar att hon/han har full koll på sig själv och sin livsvärld. Flertalet av eleverna i asperger-gruppen har fyllt i på ett likartat sätt, väldigt konkret, och egenskaper som så påtagligt ligger långt ifrån deras egna. Deras motsatspersoner framstår som ironiska kontraster till dem själva, men jag vet inte om ironin är medveten. Klart är att de själva tyckte att det blev mycket komiska personligheter som presenterades. En som-om-värld öppnades för eleverna, där deras motsatta egenskaper och önskningar blev till fantasipersoner, där lek och verklighet blandades.

När lärarstudenten plockade fram kläder, hattar och peruker för aspergereleverna blev det snabbt full aktivitet. Kläder provades och byttes innan de bestämde sig för att bli fotograferade. Många av killarna valde klänningar och kjolar och långhåriga peruker, deras konkreta motsats. Tjejerna valde kostym, keps och hatt. Eleverna blandade friskt och tyckte helt klart att det var roligt att prova kläder som var deras motsats-kläder. En elev testade hur han kunde se ut med ett låtsashuvud så att han blev extra lång, men några kläder hade han ingen lust att prova, förutom en schal. De var inte särskilt noga med bakgrund, komposition, ljus eller andra bildkomponenter. Men däremot var det viktigt hur de stod och riktade ansikte och blick. De var nöjda med bara ett par foton.

Fältanteckning.

Elevernas lek med identiteten genom kläder och kombination av kläder och positionering kan ses som ett försök till det Ziehe kallar decentrering – att träda ut ur sig själva. Samtidigt kan de förstå den egna kulturen och ifrågasätta den. Målet för lärprocesser, estetiska eller ej, är att erfara och erkänna något nytt. Kanske till och med att prova något som tidigare varit förbjudet för dem, till exempel att prova klänningar om man är kille. Austring & Sørensen (2006) menar att eleverna genom estetiska lärprocesser kan bearbeta olika upplevelser, och jag ser att eleverna utvecklar ett slags självreflekterande förmåga genom just denna övning.



Iscensättning 5



Iscensättning 6



Iscensättning 7.

Det var också intressant att de flesta i aspergergruppen inte alls resonerade så (som de andra eleverna gjorde när det gällde facebook-bilderna från olika perspektiv). De beskrev det de såg på bilden, och inte så mycket mer.

Lärarstudenten.

Jag har valt att i studien inte fokusera på aspergergruppen på något annat sätt än övriga grupper, även om det varit mycket intressant att följa utvecklingen i gruppen. Det är helt enkelt en avgränsningsfråga, och en fördjupning i aspergerproblematik skulle ge studien en slagsida åt det specialpedagogiska perspektivet, vilket inte är min avsikt i det här arbetet. Det är lärande jag avser att belysa och många av eleverna som återfinns på den enhet där studien har bedrivits har problematik av olika slag, varför just aspergerdiagnostiserade elever varken är mer eller mindre uppmärksammade i studien.

4.2 Bild som utgångspunkt – skapa en karaktär som du iscensätter – Bilduppgift 2

För många elever kan skapande ämnen framkalla prestationsångest, särskilt när uppgifterna är väldigt öppna och eleven förväntas fantisera fritt och utgå från sina känslor. Plötsligt känner eleven att den varken har fantasi eller känslor. I den här uppgiften fick eleverna tre bilder att utgå från, att fantisera kring och kanske väcktes känslor av olika slag. Saar (2005) upptäckte under sin studie av grundskoleelever i musikundervisning att eleverna behövde något att uppmärksamma och reagera på, och precis så fungerade introduktionen med bild som stimuli – eleverna fick något att förhålla sig till.

Jag tror att det var bra att ha bilderna för att det var tryggt för dem att skylla på att bilderna var fåniga och att de därför var ”tvungna” att skapa fåniga karaktärer. Tryggt att inte behöva stå för det man kom på helt själv.
Lärarstudenten

Man måste ju först tolka bilderna helt fritt. Det var intressant att se hur andra tolkar.
Elev 1.

Sen tyckte jag det verkade som att de började gilla sina karaktärer ganska mycket ändå till slut. Jag tror att karaktärerna också funkade bra som trygghet när de skulle skriva argumenterande text. De vågade kanske ta ut svängarna lite i det de skrev för att det var deras karaktär och inte de som stod för åsikterna.
Lärarstudenten

Det potentiella rummet fungerar som en frizon där eleverna kan ikläda sig andra roller utanför sin elevroll. Hur mycket eleverna vågar tänja på gränserna hänger mycket på hur skolsituationens inramning ser ut och vilket sorts skapande som möjliggörs (Saar 2005). Eleverna måste känna sig trygga i situationen och finna något slags meningsfullhet i skapandet för att få ut något av uppgiften, och för att vilja arbeta vidare med sin karaktär, något de för övrigt gjorde i argumenterande texter. Uppgiften uppmuntrar till ett divergent lärande och eftersom uppgiften i sig är multimodal och ingår i ett kurspaket som består av tre kurser, estetisk verksamhet, retorik och svenska C är den snarare medieneutral. En poäng med Lindstöms modell, se modell 5, över estetiska lärandestrategier, som jag ser det, är att jag som lärare kan reflektera över vilken typ av lärande jag iscensätter, så att jag också blir uppmärksam på om jag ger eleverna möjlighet att utvecklas genom de fyra olika strategierna eller om jag fastnat i något manér.

Eleverna har kastat sig in i uppgiften och det har varit en uppsluppen stämning. Det märks att eleverna känner varandra mer nu, mycket av blyghet har avtagit. Några är redan igång och hämtar kläder.
Fältanteckning.



Bild som utgångspunkt 1. Förberedelse.

Nu är karaktärerna på speeddating. De har mycket roligt, av alla skratt att döma. De går in för gestaltningen och några har till och med bytt dialekt. Det märks att de förvånas av varandras karaktärer. Fältanteckning.



Bild som utgångspunkt 2. Speeddating.

Den performativa akten, alltså att eleverna uppträder tillsammans *med* varandra men också *för* varandra, bidrar till den offentliga intensiteten som uppstår när eleverna får tillfälle att verkligen ”vara-i” den estetiska upplevelsen. Den gemensamma upplevelsen tydliggör och förstärker, enligt Ziehe (1993) kunskapen, och meningsfullhet skapas genom elevens deltagande i aktiviteten. I och med att eleverna kan rikta sin uppmärksamhet mot ”materialet” kan de bortse från sanningskrav och fokusering på att finna ”rätt” lösning. Speeddating mellan två påhittade karaktärer tvingar eleverna att byta perspektiv, inte bara på sig själv utan också på den andre. Samtidigt som de överraskas av varandras nya personligheter, måste de reagera i stunden och motreagera genom att själv uppträda som den andre. För Saar, som vill sudda ut gränserna mellan kunskap och upplevelse, mellan skapande och lärande, kan arbetet med denna bilduppgift sägas illustrera konstens fyra kategorier, se 2.2.1.



Bild som utgångspunkt 3. Karaktären skapas.

Man sätter sig in i det på ett annat sätt – även om det är på låtsas. Det ger mer, det är roligt helt enkelt. Det gör att man kommer ihåg bättre.

Elev 1.

Saar (2005) ser leken som viktig i konstens kunskapsteori. I uppgiften att skapa en karaktär blir leken mycket närvarande, de iscensätter inte bara sig själva i rollen av en karaktär, utan också en som-om-värld som de själva kan kontrollera och förändra. I denna värld kan moralen mycket väl vara en helt annan än moralen i elevens livsvärld, symboler och tecken kan användas i nya sammanhang och på nya sätt. Olika sätt att representera sig själv blir gångbara. Gamla erfarenheter kan nyttjas och överdrivas i förvandlingen till en ny gestalt. Erfarenheterna tar vidare form i den argumenterande text som karaktären sedan skriver.

Segolsson (2011) för in *bildningsbegreppets dubbelhet* som en benämning för att formas och samtidigt forma, vilket inbegriper avbildningens principer och producerandets betydelse. När eleverna tolkar sina tre främmande bilder gör de det i en utgångspunkt som är bekant, i sin förförståelse och sina erfarenheter men därefter formar de något nytt. Bildning är en aktiv process som innefattar begreppsparen bilda/avbilda och fri/styrd process. Utbildning och bildning ger uttryck åt den dubbelhet Segolsson åsyftar.

Jag tycker att iscensätta- en- person- utifrån- bilder-uppgiften blev väldigt lyckad och eleverna kom igång så bra på den, och jag tror att en av anledningarna var att de inte var tvungna att komma på allt själva, det blev väldigt kul karaktärer som man kanske inte hade hittat på helt utan associationshjälp från bilderna. Men nu när man fick en bild på en same och vad det nu var, gick det bra att hitta på en helt utflippad new age entreprenör-same...

Lärarstudenten.

Inom den existentiella fenomenologin finns uppfattningen att ”det som visar sig” kan delas in två former (Ferm 2004): vad-het, som står för det föreställda, och att-het som står för det varseblivna. Det föreställda får inga direkta följder för oss, vilket det varseblivna får. Om eleverna inte fått några bilder att utgå från i skapandet av en karaktär hade förmodligen igångsättningsstiden blivit mycket längre. Att bara föreställa oss ett karaktärsdrag utifrån ingenting är med andra ord mycket svårare eftersom föreställningarna i regel inte får några konsekvenser. Det är i varseblivningen vi reagerar och handlar.

Idag har eleverna sett ett inslag från Youtube med Chris Crocker, där han på ett starkt (kanske överdrivet?) känslomässigt sätt argumenterar för att folk ska låta Britney Spears vara ifred. Nu är det dags för eleverna genom sin karaktär att göra ett kort filmat inslag för något som de brinner för, ett slags argumentation.

Några av eleverna har iklätt sig rollen av sin karaktär och filmat sina inslag, här inne på scenen. Det gick väldigt bra, utan omtagningar eller avbrott. Undrar om det gick så bra för att de inte framförde argumenten som sig själva? Fältanteckning.

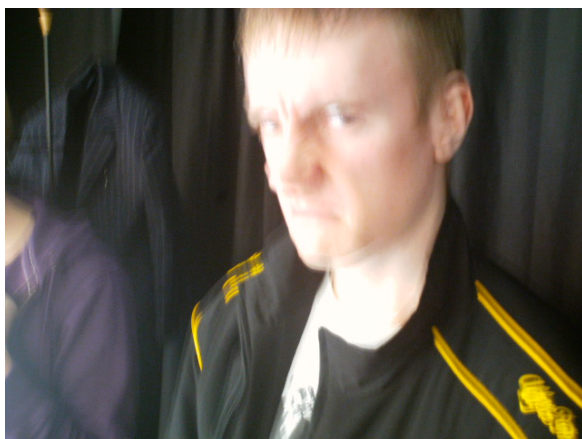


Bild som utgångspunkt 4. Karaktär.

Jag har lärt känna mig själv. Förut, i grundskolan, gillade jag inte bild, det var för mycket regler. Nu har jag inte längre det motståndet, nu har det varit lustfyllt. Man lär sig för att man får uppleva något. Elev 1.

Det är i interaktion mellan organism och omgivning, eller mellan kroppssubjekt och objekt som erfarenhet görs. Den estetiska erfarenheten eleverna får genom studiens bilduppgifter uppstår i själva erfarenprocessen, alltså i den situation där erfarenheten sker (Ferm 2004). Erfarenheten blir detsamma som kunskap. Dewey (1997) anser att det är användandet av sakerna som fyller dem med mening. I det ögonblick när eleverna börjar sin iscensättning blir den meningsfull för dem. Elevens erfarenhet av att skapa en egen facebookbild gör att de tydligare ser konsekvenser av sin handling – och i förlängningen kan förstå vilka konsekvenser det kan få för andra människor som lägger ut bilder på facebook. Eftersom eleverna i studien, i hög grad har erfarenhet av facebook och typiska bilder därifrån, väcks intresset för bilduppgiften som därigenom blir meningsfull för eleverna. De kan aktivt delta i diskussioner och de ökar därmed sin självmedvetenhet då de tar ställning till olika ståndpunkter. Dagens unga, som kan kallas digitala infödingar, kan uttrycka sig med så många språk, förutom det verbala och skriftliga, och genom lärarstudentens uppgifter uppmärksammas elevernas digitala lärande, och erkänns som kunskap. Med visualiseringar presenterar eleverna sina erfarenheter och kunskaper som är svåra att visa med skriven text.

Man skulle kunna göra såhär med alla ämnen. Det är klart att det kan vara svårt, men det går. Historia, till exempel. Symboliskt. Man kommer ihåg det mer för att man får tänka djupare – hur ska man gestalta det? Det blir enklare än att bara läsa. Alla tycker om gestaltning och dramatisering, fast alla vet inte om att de gillar det. Elev 1.

Tiller, som enligt Saar, (2000) beskriver det livslånga lärandets förutsättningar, lyfter också fram fyra beståndsdelar som lärandet är beroende av: att lära sig *veta, göra, vara* och *leva*. Om vi som lärare har ett helhetstänkande på utbildning ser vi till att eleverna får möjlighet att utveckla alla fyra aspekter av lärande. Eleven menar i sitt uttalande ovan att man lär sig *veta* bättre om man också får *göra, vara* och *leva*. I traditionell katederundervisning får eleverna bara lära sig att *veta*. I traditionell bildundervisning får de lära sig att *göra*. Genom lärarstudentens bilduppgift får eleven möjlighet att, förutom att lära sig att *veta* och *göra*, dessutom att lära sig *vara* och *leva*. Erfarenheten lyfts fram som nödvändig för lärande, om inte lärandet ska stanna vid ytinläring.

Det går alltså, om jag förstår eleven rätt, att iscensätta erfarenhet, för att sätta igång en läroprocess. Eleven ska skapa en karaktär som så småningom ska argumentera för något som denne tycker är viktigt. Situationen är konstruerad, och bygger naturligtvis på elevens förförståelse och medfarenhet, men genererar ny erfarenhet och därmed konstrueras ny kunskap. Ferm (2004) definierar erfarenheter som kontextuella, extrakontextuella och personliga (Ferm 2004: s 47). Den kontextuella erfarenheten kan i vårt sammanhang bestå av att vara karaktären Asta som har vissa åsikter som hon argumenterar för. Varje gång eleven sedan ska vara Asta tas den kontextuella erfarenheten fram och hon kan fortsätta argumentera som Asta. Vid ett senare tillfälle ska eleven argumentera, men inte som Asta, utan som sig själv och då stämmer inte Astas argument. Men erfarenheten av att argumentera har eleven nytta av, en erfarenhet som är extrakontextuell. Den personliga erfarenheten av att argumenterat som Asta inför andra elever och inför kameran har lärt eleven att hon kan stå på en scen, kan agera, vågar ta plats och att hon räcker till. De tre erfarenhetsformerna bildar elevens samlade erfarenhet av uppgiften och den tar hon med sig in i alla nya sammanhang.



Bild som stimuli 5. Karaktär.

Det stärker gruppen och grunden i skolan är ju att känna trygghet. Det ger trygghet. Man bearbetar jobbiga känslor, man får upp saker till ytan, sen kan man lägga det bakom sig. Man blir säkrare i sig själv, blir bättre på att prata i grupp. Men det krävs övningar.

Elev 1.

Det är inte ovanligt att man som argument för bildundervisning, och för andra skapande ämnen också, för fram att skapande är viktigt för den personliga utvecklingen, vilket eleven här ger

uttryck för. Lärandet påverkar och kanske förändrar elevens förförståelse på ett ackommodativt sätt och som jag tidigare varit inne på är ungdomsåren en tid då ackommodation och även transformation råder. Den egna identiteten ställs inför genomgripande förändringar, både när det gäller kunskapsstrukturer och känslomönster (K. Illeris 2007). Elevens reflexivitet utgör lärandets och förändringarnas kärna. Kan skolan vara en så trygg plats där eleven på ett medvetet plan kan reflektera över, och som eleven säger, bearbeta jobbiga känslor tillsammans är det mycket bra. Som lärare vill man att undervisning ska beröra och man vill våga arbeta med känsliga och svåra frågor, men man vill inte överskrida en gräns där lektioner blir traumatiska. Lärare har inte kompetens att arbeta med skapande som terapi, något jag själv är angelägen om att framhålla – det är trots allt lärande som är verksamhetens kärna. Det är en balansgång, som så mycket annat i lärares förhållningssätt. Samtidigt ska vi utgå från läroplanen (Skolverket Lpo 94) som fastlägger att ”all verksamhet i skolan ska bidra till elevernas allsidiga utveckling”. Det inbegriper identitetsutveckling.

Även de högskolestuderande i projektet som presenterades under konferensen *Design för lärande* 2010, framhöll den personlighetsutvecklande aspekten av att arbeta multimodalt. De menade att känslor på ett tydligt sätt involverades, något som vanligtvis inte förknippas med akademiska studier. Känslor är avgörande för drivkraftsdimensionen och uppenbarligen påverkas både gymnasieelever och högskolestudenter starkt på uppgifter som känslomässigt engagerar dem.

4.3 Samtal med lärarstudent.

Mycket av det som framkom i våra samtal och som rör de två specifika bilduppgifterna, har jag redogjort för ovan. Här redogör jag för frågor som rör bildundervisning och lärande mer generellt. Följande text presenterar först de frågor som är ställda till lärarstudenten, numrerade och med fetstil, med lärarstudentens svar i direkt anslutning, med indragen text. Därefter presenteras min analys, kopplad till litteraturgenomgången.

- 1. Hur skulle du beskriva det lärande som sker i estetiska ämnen i allmänhet och i bildämnet i synnerhet?**
- 2. Ser du skillnader på typen av kunskap eleven tillägnar sig i estetiska ämnen och andra, traditionellt sett mer teoretiska ämnen, och hur ser i så fall den skillnaden ut?**

”Jag tycker att de här två frågorna är svåra att svara på, på ett konkret sätt. Det känns som att jag borde vara påläst om estetiska läroprocesser och hur de skiljer sig från lärande vid andra ämnen osv, men jag känner att jag kan väldigt lite om det, eller rättare sagt, jag har inte så bra ord att använda för att förklara mina tankar om kunskap inom det estetiska området.(...) Min uppfattning är att alla som har upplevt att arbeta med t.ex. bild på ett bra sätt och som gillar att arbeta med bild känner att det är viktigt och givande. Men det är svårt att förklara exakt vad man lärt sig. Eller hur det gick till. Det är också svårt att säga något allmänt om vilket lärande som sker i bildämnet eftersom det kan vara så olika utformat och ge möjlighet till olika slags lärande beroende på utformningen.”

Avsaknad av begrepp för att förklara det estetiska lärandet gör det naturligtvis svårt att beskriva, klarlägga och utveckla tankar kring lärandet, vilket lärarstudenten ger uttryck för här. Kanske läroprocesser överhuvudtaget är svårt att analysera, och kanhända är det något vi som arbetar med

estetiska ämnen försöker göra i högre grad, än andra ämneslärare och ämnesdidaktiker? Är det så att vi i större utsträckning ser oss nöjda att explicitgöra våra ämnens lärande?

Saar (2005) menar att begreppet estetiskt lärande riskerar att urholkas all den stund allt kan beskrivas som estetiskt (eller kulturellt). Vidare pekar han på att det nästan uteslutande är metoderna som definierar estetiskt lärande, vilket förenklar slutsatserna kring vad estetiska lärprocesser är, helt enkelt att estetiska lärprocesser är något som sätts igång av estetiska metoder. I mitt examensarbete från lärarutbildningen (Häggström & Nordgren 2005) iaktogs främst tre förklaringar till vad estetiska lärprocesser står för: som estetisk verksamhet, som inlärningsmetod antingen genom att stoff presenteras genom estetisk form eller att eleverna får bearbeta stoff med hjälp av estetik, eller som inlärningsmetod som bottnar i ett synsätt där man utgår från konstnärens angreppsmetoder, som exempelvis att ifrågasätta, främmandegöra, utgå från det angelägna och att tänka i nya banor.

Myndigheten för skolutveckling skriver att ”estetiska lärprocesser innebär att kommentera och reflektera över kvaliteter i livet och omvärlden med hjälp av sinnen och intellekt” (Saar 2005: s 11). En dylik lärprocess kan ske i vilket skolämne som helst, menar jag. Det är ytterst sorgligt om det skulle vara begränsat till de estetiska ämnena allena, särskilt på gymnasiet där estetisk verksamhet försvinner som kurs. Det är inte förbehållet de estetiska lärprocesserna att engagera sinnen och intellekt, utan alla lärprocesser utgår från sinnen och intellekt (Austring & Sørensen 2006, Høhr 1996, K. Illeris 2007, Kress & van Leeuwen 2001, Merleau-Ponty i Bengtsson 1999, Saar 2005, Tiller 2000, m.fl.).

Kanske kan uttalandet från lärarstudenten visa på bildlärarutbildningens inställning till kunskap och lärande. Om lärarstudenter inte får med sig begrepp och tankar kring lärande när de ska ut på praktik men ändå visar en stor idériedom och kreativitet i skapandet av bilduppgifter, kan det tolkas som att bildundervisningen på universitetsnivå, likt den i grundskolan enligt NU-rapporten, främst handlar om *görandet*. Det kan också vara så att det finns en outtalad uppdelning mellan det lärarstudenten ska studera och tillägna sig under sina allmänpedagogiska studier och under sina ämnesstudier. Här har det bilddidaktiska inslaget i utbildningen en vital roll, och viktigt är, menar jag, att den bilddidaktiska diskussionen förs så snart studenterna börjar sina bildämnesstudier. Den lärande dimensionen måste följa lärarstudenten under hela utbildningen, inte bli små nedslag då och då, oavsett vilket/vilka ämnen studenten läser. Kroksmark (1997) menar att lärarstudenterna genom de senaste lärarutbildningsreformerna, fått allt färre utbildningstimmar i pedagogik och undervisningsmetodik, vilket jag kan bekräfta från min egen lärarutbildning (jag tog min lärarexamen 2005). Begreppet metodik var då helt borttaget och i det närmaste tabubelagt som diskussionsobjekt i utbildningen. Konsekvensen blir att lärarnas undervisningsstrategier blir deras privata, och de blir också svåra att kommunicera och därmed finns risk för att den viktiga pedagogiska diskussionen ute på skolorna avstannar.

Efter egna funderingar på hur det verkligen förhåller sig med teoristudier för bildlärarstudenterna kontaktade jag åter lärarstudenten för en följdfråga:

Följdfråga 1. Du säger att du borde vara mer påläst om estetiska lärprocesser, menar du med det att du tycker att ni borde ha mer teori kopplat till utbildningen?

”På första LAU-kursen var det mycket teorier, främst variationsteori, för det är ju den dom gillar bäst. Meningen var nog mest att vi skulle börja fundera på ”vad är lärande?” osv. Ganska övergripande och på en lite filosofisk nivå som kanske var lite över huvudet på mig som var ny i den världen av tänkande, men de sa ganska ofta att det var tänkt som en sådan ”kom igång och tänk på de här grejerna- kurs” och att det nog skulle vara förvirrande i början men att det skulle landa så småningom. Vi har haft lite teori på HDK också, men det har varit

ganska lite. Vi fick ett häfte som beskrev pedagogik utifrån tre teorier och så fick vi skapa lektioner utifrån dem och så pratade vi om det sedan. Bra lektion faktiskt. (...) Vi pratar aldrig med varandra om lektioner eller upplevelser från skolans värld utifrån ett teoretiskt perspektiv, eller jo det gör vi väl indirekt, för vi analyserar ju hela tiden grejer som händer och hur lektionen fungerade och vad som inte funkar och hur man kan förändra, men vi backar aldrig upp det vi säger med forskning, eller teorier. Och det känns som en brist faktiskt. Om man tänker sig att typ en psykolog skulle göra på samma sätt, typ -Ja, jag säger till patienten att de ska göra lite såhär och tänka lite sådär, för jag vet att det funkar och jag tycker att det verkar vettigt, men jag vet inte var mina idéer kommer ifrån, jag kör på magkänsla. Det hade ju varit absurt. Så det är väl det som är den stora bristen. (...) Det blir ju problem när man ska förklara för andra, som inte har insikt eller inblick i det man gör. När man ska förklara eller motivera varför man gör som man gör. Hade man kunnat dunka till med en riktigt fet teori, med tung forskning och feta fina ord när man ska motivera sina val eller diskutera med kollegor, föräldrar eller elever så hade det varit enklare och proffsigare, och man hade sluppit bekräfta bilden av bildläraren som en flummig hippie. Så alltså, det hade inte skadat med mer teori på utbildningen. Hur ska vi prata om det vi gör i skolan?"

Det kan tyckas att ovanstående diskussion hamnar något utanför min frågeställning men lärarstudentens kunskap om lärande är avgörande för hur hon sedan ser på det lärande hon iscensätter. Att lärarstudenterna sinsemellan diskuterar lektionsinnehåll och upplägg är naturligtvis oerhört värdefullt för den kommande yrkeskompetensen och läraridentiteten, men som lärarstudenten påpekar är det inte tillräckligt att reflektera kring sitt görande utan att ha någon referensram att utgå från. Maltén (1995), som utgår från Ogdens rollanalys, visar på fyra dimensioner som tillsammans bildar lärares identitet. En självskrivna dimension bygger på den pedagogiska grundsynen, i vilken en genomtänkt syn på kunskap ingår. Till den pedagogiska grundsynen hör interaktion mellan elevsyn, samhällssyn och kunskapssyn, vilka tillsammans utgör den bas utifrån vilken läraren gör sina val inför iscensättning av lärsituationer. Här är naturligtvis teorier oumbärliga om vi ska kunna tala om ett vetenskapligt förhållningssätt. Den pedagogiska grundsynen måste också relateras till läroplanens värderingar.

Kernell (2002) beskriver läraryrkets komplexitet och dilemman, och pekar på lärarutbildningens uppgift att utveckla och hos studenterna förankra pedagogiska begrepp. Inte minst för att, som yrkesexpert, kunna beskriva och förklara praktikens alla frågor, de vi kallar didaktiska frågor. Begrepp och teorier ska ge en trygghet när vi som lärare gör våra val, det är utifrån kunskap om olika teorier vi så småningom blir säkra i vår yrkesroll och vet vad vi vill åstadkomma. Med begrepp kan vi möta föräldrars oro, elevers (ibland provocerande) uppfordringar och ifrågasättande, och när så behövs ställa politiker till svars.

3. Vilken typ av kunskap vill du iscensätta med dina VFU-uppgifter?

"Mina uppgifter har främst syftat till att fokusera på kunskapen om visuella uttryck som 'språk'. Att bilder kan tolkas och ge information till den som tolkar dem, och att olika visuella uttryck kan användas för att kommunicera olika saker."

Den språkliga dimensionen i grundskolans bildämne är tydligt uttalad. Tillsammans med tankar om det vidgade textbegreppet och multimodalitet ligger lärarstudentens intentioner i fas med skolans styrmedel. Fördelen med att utgå från den kommunikativa aspekten i bildundervisningen, vilket också Marner & Örtengren framhåller i NU 03-rapporten, är att den inrymmer både skapande och gestaltande, och upplevelse, kritisk granskning och analys. I gymnasieskolans kurs Estetisk verksamhet finns inte den kommunikativa aspekten uttalad, vare sig i kursbeskrivning eller i ämnesbeskrivning. När gymnasiereformen genomförs under hösten 2011 förändras kurserna, och estetisk verksamhet försvinner. Istället kommer *Estetisk kommunikation* som ny kurs, men till skillnad från estetisk verksamhet är den nya kursen inte obligatorisk. Det är positivt att det kommunikativa perspektivet betonas, men naturligtvis beklagligt att man inte ser de estetiska kurserna som en angelägenhet för alla gymnasieelever.

När man ser bild som språk bör man vara medveten om att även språk och språkundervisning kan betraktas ur olika synvinklar, vilket Ivančić uppmärksammar i 6 språkdiskurser, se vidare under 2.5. Fokus för innehållet i undervisningen förflyttar sig från texten (bilden) som centralt innehåll i färdighetsdiskursen, till sociala sammanhang, makt och identitet som centralt i de sociokulturella och politiska diskurserna. Traditioner eller faser har beskrivits när det gäller bildämnet, vilka också återfinns i de 6 diskurserna (Nordström, Åsén 2006). Nordström beskriver tre traditioner: en teknisk, en konstpsykologisk och en bildspråklig tradition och Åsén beskriver tre faser: teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel. Dessa traditioner och faser är naturligtvis förenklingar av verkligheten men visar att tyngdpunkten i ämnet förskjutits under olika perioder. Åsén menar att tidigare synsätt lever kvar ”som historiska avlagringar” (Åsén 2006: s 107) och bärs upp av olika lärare, underförstått att äldre tänkesätt är förlegade. Själv motsätter jag mig ett ”antingen-eller-tänkande” där det finns rätt och fel ingång till bildämnet, även om jag kan tillstå att de äldre synsätten inte är tillräckliga. Därför finner jag Ivančićs teorier användbara som verktyg för både lärare och forskare, se 2.5.

Även en lärare som utgår från den kommunikativa aspekten kan ha ett snävt textbegrepp som i färdighetsdiskursen. Kan man ha de fyra språklagren från modell 6 (texten, de kognitiva processerna, språkhändelsen och den sociokulturella och politiska kontexten) med som utgångspunkt i planering av lektioner, breddas också perspektivet på språk, vilket är viktigt för att ge mening åt det kommunikativa i bildspråket. Det finns en risk att man tar begrepp för givna, och att begrepp används oreflekterat. Inte minst begrepp från skolans styrdokument, eftersom man som lärare läser och använder dem så ofta. De kan tappa sin innebörd och bli till tomma ord, så att man säger sig ha ett kommunikativt perspektiv på bildundervisning samtidigt som man undervisar som man alltid har gjort. Begreppen är värdeladdade och man vet vilka begrepp som ligger i tiden, vilka man förväntas använda sig av, men man har inte själv trängt in i begreppens fulla betydelse. Därför är de fyra språklagren och de 6 diskurserna värdefulla att utgå från och att själv reflektera över.

Jag har deltagit i lärarstudentens planering och genomförande av sina bilduppgifter och vi har fört en fortlöpande diskussion om bildämnet och dess nytta etcetera. Trots att lärarstudenten själv menar att hon inte ”är så påläst” visar hon ett textbegrepp som inbegriper de fyra språklagren och det finns drag av olika diskurser i hennes olika delmoment. Detta tillsammans visar att lärarstudenten kan hantera det komplexa i bildspråksundervisning.

Följdfråga 2. Varför valde du just Facebook-bilder att arbeta utifrån, vilka tankar låg bakom?

”Dels för att jag tyckte att det var en rolig form att presentera sin tvärtom-person på. På något sätt skulle ju bilderna visas och då tyckte jag att det var ett roligt sätt att göra det som en Facebook-

wall. Uppgiften behövde ju någon slags inramning. Att bara göra en bild av sin motsats kan man ju göra på hundra sätt med hundra tekniker, i och med att de skulle göra det som en facebookbild så blev det lite avgränsat och inramat. En annan anledning var att jag själv är intresserad av sättet man kommunicerar med bilder på Facebook. Alltså vilka medel och metoder folk använder för att presentera sig själv via bilder på sig själv. Jag har också funderat en hel del själv på hur man läser det här bildspråket, vilka koder som finns i bilderna som man medvetet och omedvetet plockar upp och skickar ut. Det var därför jag valde att eleverna också skulle arbeta med det. För det känns väldigt aktuellt och viktigt och intressant att prata om den sortens bildspråk.

Kjällander (2011) som i sin avhandling visar att elever designar/konstruerar sitt lärande multimodalt, betraktar dagens elever som ”digitala infödingar”, vilket visar sig i deras interagerande i de digitala medierna (Kjällander 2011: s 159).³¹ Digitala infödingar arbetar medvetet när de gör olika val som hur, varför och när de går in i en text. När lärarstudenten använder sig av digitala medier som Internet och digitalkamera visar hon en öppenhet och flexibilitet gentemot eleverna, och lärsituationen blir mer jämställd mellan elev och lärare. Eleverna blir mer deltagande och får större frihet att använda en lärväg de föredrar och är vana vid. Här visas ett intresse för elevernas kulturer och ett bildningsideal som skiljer sig markant från gymnasieskolans förhärskande undervisningstradition, och jag ser bilduppgiften som en möjlig väg att göra undervisningen mer angelägen för eleverna. Här visas respekt för elevernas livsvärldar samtidigt som de utmanas att gå utanför och vidga sina världar. Det multimodala perspektivet på kommunikation blir synligt och elevernas förmåga att använda olika representationsformer uppmuntras och stimuleras.

Kjällander (2001) visar i sin avhandling att eleverna utvecklar och positionerar sig utifrån multipla identiteter, till exempel en virtuell digital identitet, samtidigt som de utgår från en reell identitet. Dessa positioneringar är just det som lärarstudenten visar intresse av, alltså hur eleverna presenterar sig själva med olika tecken och teckensystem. Kjällander (2001) ser elevernas olika teckenanvändningar, exempelvis layout, ljud, musik, text m.m. som tecken på lärande och lärvägar som ofta är både kreativa och djupgående. Hon påpekar dock att det är ett lärande som sällan uppmärksammas av lärare. I lärarstudentens bilduppgift finns förutsättningar att uppmärksamma dessa tecken, och att se dem som lärande, likvärdiga med andra tecken som till exempel skrift.

4. Hur skulle du beskriva det lärande som du själv tillägnar dig i de gestaltande uppgifter du deltar i på HDK (bildlärarutbildningen i Göteborg)?

”Det handlar mycket om att lära mig att tänka i nya banor, att ifrågasätta de idéer jag har om saker och att lära mig att våga prova nya saker eller nya vägar för att utvecklas i mitt skapande. Det är också mycket fokus på processen, att lära mig få syn på, beskriva och reflektera över min egen lärandeprocess.”

³¹ Ungdomar som har vuxit upp i den digitala tidsåldern (födda 1987 eller senare) har ett helt nytt sätt att tänka. De är vana vid att snabbt få information, att hålla igång parallella processer och göra många saker samtidigt (multitasking). Problem uppstår när digitala immigranter (lärarna) med minst en fot kvar i det förflutna, ska undervisa elever som helt behärskar det digitala språket. (Se Prensky 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, från *On the Horizon*. NCB University Press, Vol 9 No 5, Oktober 2001.)

Som lärandet beskrivs här tycks bildläroendervisningen syfta till ett lärande av mer ackommodativ art, att lära sig att tänka nytt.

De diskurser som läroendestudenten ger uttryck för här är i första hand kreativitetsdiskursen och processdiskursen. Det är både texten/bilden och studentens själv som är det centrala undervisningsinnehållet, och studentens eget intresse, egna tolkningar och uttryck i skapandet står i fokus, samtidigt som själva språkhändelsen är viktig. Däremot säger inte läroendestudenten något om det sociala sammanhanget, vilket betonas i de tre senare diskurserna, inte heller någon politisk dimension med frågor om makt och identitet. Emellertid visar läroendestudenten i sina bilduppgifter för gymnasieeleverna, att hon vill uppmärksamma eleverna på den sociopolitiska positionen, vilken betydelse deras representationer kan få och konsekvenser därav.

5. Hur ser du på bildämnetts roll i skolan, vilka är ämnetts viktigaste funktioner?

”De viktigaste funktionerna är 1) att man kan lära sig att tänka kreativt och hitta kreativa lösningar på problem. Det är en viktig förmåga att ha i livet oavsett vad man gör och jag tror att det är något man kan träna upp genom att arbeta med bild. 2) att man kan lära sig att tolka bilder och kommunicera på andra sätt än genom text. Alltså att lära sig ett visuellt språk. 3) att lära sig se, beskriva och reflektera över det man lär sig.”

Under punkt 1. rör sig läroendestudenten främst i innehållsdimensionen i K. Illeris läroendemodell. Det utesluter inte att innehållet i sig påverkar drivkraftsdimensionen. Den kommunikativa aspekten under punkt 2. rör förstås samspelsdimensionen. Alla dimensioner är viktiga för att ett lärande ska komma till stånd, men i olika sammanhang ligger tyngdpunkten mer eller mindre på någon av de tre dimensionerna.

Läroendestudentens uppfattningar om ämnetts roll och funktioner har med H. Illeris (2008) tre, tidigare diskuterade visualiseringsbegrepp att göra: visuell uppmärksamhet, visuell produktion och visuell analys. Qvortrup, professor i sociologi vid Universitetet i Oslo, preciserar två former av kunskap, kvalifikation och kompetens. I kvalifikationsbegreppet ingår allt det eleven kan lära i, om, med och genom ett ämne. H. Illeris placerar sina tre visualiseringsbegrepp i det hon benämner visuell kvalifikation. Läroendestudenten har ett medagerandets pedagogisk inriktning som är mycket lik Illeris term visuell uppmärksamhet, där hon betonar den deltagande funktionen och vikten av att utveckla olika seendestrategier. Det som läroendestudenten menar med att ”kommunicera på andra sätt än genom text” går hand i hand med Illeris beskrivning av visuell produktion som idag handlar om att utveckla strategier för att uttrycka sig visuellt. Visuell analys innebär just det läroendestudenten uttrycker i att kunna tolka bilder (och att kunna använda sig av sina tolkningar). I punkt tre är läroendestudenten inne på det vi kallar metarefleksion och som Illeris menar är en förutsättning för visuell kompetens. Kortfattat kan läroendestudentens perspektiv på bildundervisning sägas ligga i linje med det man inom visuell literacitet lyfter fram – att lära sig behärska det visuella språket så att man både förstår och kan använda sig av det.

Sammantaget tycker jag att läroendestudenten visar att hon har teoriorienterade grunder för sin praktik, även om hon själv inte tycker att hon läst tillräckligt eller kan orientera sig bland begrepp. Didaktikern Weniger (genom Jank & Meyer 1997) menar att praxis-teorier, liknande dem som läroendestudenten ger uttryck för, hör till första gradens teorier. Andra gradens teorier bygger på ett reflekterande arbetssätt, vilket läroendestudenten visar i sina reflektioner efter det att bilduppgifterna är genomförda i elevgrupperna. Det är också då läroendestudenten kan bilda teorier kring varför det gick som det gjorde, vad man kan förändra och utveckla i uppgiften och vilken typ av lärande uppgiften bidrog till. Den typen av teorier innebär att läroendestudenten vidgar sin förståelsehorisont. Tredje

gradens teorier är genomarbetade vetenskapliga teorier. Jank & Meyer pekar på svårigheterna att röra sig mellan praxis-teorier och vetenskapliga, oavsett riktning. Anledningen är den komplexitet som inryms i den pedagogiska undervisningssituationen, den låter sig inte enkelt förklaras i någon lagbundenhet. Lärarstudenten kan inte vara säker på att hennes bilduppgifter kommer att fungera på liknande sätt vid en upprepning i en annan klass, annan skola eller i andra åldrar. Men hennes nyvunna erfarenhet kan framledes *handledda* hennes agerande.

4.4 Sammanfattning

Lärarstudenten har designat en social inramning för lärande där eleverna får möjlighet att exponera sin visuella litteracitet, och det framkommer att eleverna är duktiga på avkodning, betydelseskapande, bildanvändning och att de har ett utvecklat ett textkritiskt förhållningssätt. De visar också att de har en bred semiotisk repertoar.

Genom att använda Facebook som utgångspunkt och redovisningsform närmar sig lärarstudenten elevernas kultur, deras livsvärldar, och lärsituationen blir mer jämställd – det är inte säkert att lärarstudenten kan mer än eleverna. Elevernas delaktighet och frihet ökar när de får använda en lärväg de föredrar och är vana vid.

Eleverna ges tillfälle att använda en multimodal kommunikation med olika representationsformer och med sina visualiseringar presenterar de sina erfarenheter och kunskaper, vilka kan vara svåra att kommunicera med skriven text. Det visar sig i studien att det går att iscensätta erfarenhet, i syfte att sätta igång en lärprocess, och trots att situationen är konstruerad kan den generera ny erfarenhet och på så sätt konstrueras ny kunskap.

Erfarenheter kan definieras som *kontextuella*, *extrakontextuella* och *personliga*. Dessa tre erfarenhetsformer bildar elevens samlade erfarenhet av den aktuella uppgiften och denna samlade erfarenhet tar eleven med sig in i alla nya sammanhang.

Lärarstudentens perspektiv på bildundervisning kan sägas ligga i linje med det man inom visuell litteracitet lyfter fram: att lära sig behärska det visuella språket så att man både förstår och kan använda sig av det. Den kommunikativa aspekten är central i lärarstudentens undervisningssyn.

Här visas också ett bildningsideal som skiljer sig markant från gymnasieskolans förhärskande undervisningstradition. Elevernas förmåga att använda olika representationsformer uppmuntras och stimuleras, och elevernas olika teckenanvändande ses som tecken på lärande.

Den personlighetsutvecklande aspekten av att arbeta multimodalt framhålls av den intervjuade eleven. De fyra beståndsdelarna, som lärande är beroende av: att lära sig veta, göra, vara och leva, får eleverna möjlighet att utveckla genom de båda bilduppgifterna som är studiens objekt. Eleven ger uttryck för *bildningsbegreppets dubbelhet*, att formas och att forma.

Det potentiella rummet tillåter eleverna att överskrida gränser och bli något de (vanligtvis) inte är, och elevernas lek med identiteten kan ses som decentrering – att de träder ut ur sig själva. När eleverna använder *performativ reflexivitet* genom att iscensätta sig själva som någon annan, ifrågasätter de sina egna rollidentiteter, och använder den andres blick som en del i sin självförståelse. Bilduppgifterna bidrar i hög grad till att eleverna får arbeta med sina identiteter och uppgifterna får därmed en existentiell dimension. Eleven ansåg att uppgifterna var utmanande just för att de avslöjar hur man är, men hon poängterar också att man lär känna sig själv och varandra. Uppgifterna är meningskapande i och med att de utgår från ungdomars subjektivering, deras behov av identifikation. I den stund eleverna börjar sin iscensättning blir den meningsfull för dem, och det är i själva erfarendeprocessen som kunskap bildas.

4.4.1 Vilken typ av lärande bidrar bilduppgifterna i studien med?

Som redan påtalats har livsvärldsfenomenologin sin grund i den levda erfarenheten, som medför antagandet att det är i livsvärlden som all erfarenhet sker och kunskap bildas. Om eleverna i studien aldrig tidigare hade hört talats om Facebook hade det varit svårt för dem att förstå vad fenomenet stod för. Nu har de erfarenhet av Facebook och kunde sätta samman kunskap om bildinnehåll, som till exempel perspektiv och komposition, med bilderna de blev presenterade för. Denna sammankoppling blir till något nytt, nytt erfärande som de tar med sig tillbaka in i livsvärlden. Med denna syn är erfarenhet detsamma som kunskap.

Lärprocesser är komplexa, något som framkommer i studien. Uppgifterna upplevs utifrån varje elevs unika sätt att erfara, och eleverna riktar sig eller förhåller sig, på olika sätt till uppgiften.

Utifrån K. Illeris läromodell av lärandets tre dimensioner (innehåll, drivkraft och samspel) och de två fundamentala processerna (tillägnelse- och samspelsprocessen), kan konstateras att lärande är synnerligen individuellt. Eleverna erfar samma situation, alltså lektionerna med de båda bilduppgifterna, på olika vis, utifrån de personliga erfarenheternas horisonter. Med de här bilduppgifterna som grund kan varje elevs erfarenhetshorisonter utmanas och förflyttas. Under mina observationer kunde jag iaktta hur varierande eleverna förhöll sig. Vissa elever var vana vid både Facebook och att arbeta med drama och iscensättningar, och att diskutera reflexivt. Några elever hade ingen vana av vare sig det ena eller andra, medan ytterligare andra elever hade vana av antingen det ena eller andra innehållet. Med denna mångtydighet som utgångspunkt kan jag belysa den *potential till lärande* som de estetiska ämnena kan bidra till.

Som framkommer i studien, ges eleverna möjlighet att lära sig både på ett assimilerande och på ett ackommodativt sätt. Ackommodationen är en mer krävande process, och mina observationer, elevens genmäle och lärarstudentens bedömning visar på att ett ackommodativt lärande kommit till stånd. För de elever som utmanat sig själva kan ett transformativt lärande ha påbörjats.

De fyra grundsatserna *jag är, jag förstår, jag vill* och *jag och de andra*, som Tiller beskriver som det livslånga lärandets förutsättningar, lyfts i studiens bilduppgifter, likaså lärandets fyra beståndsdelar att lära sig *veta, göra, vara* och *leva*. Tillsammans visar lärarstudenten genom de båda uppgifterna ett helhetstänkande på lärande, där man inte gör åtskillnad på känsla och tanke.

I Skolverkets beskrivning av kunskap och lärande lyfts tre aspekter av kunskap fram, *den konstruktiva, den kontextuella och den instrumentella*. Som jag ser på lärarstudentens bilduppgifter kan de uppfylla alla tre, särskilt framträdande är den kontextuella aspekten där kunskapens sammanhang poängteras.

Ett lärande som utmärker sig i studien är det som det potentiella rummet erbjuder. I detta gränsland mellan elevernas inre värld och den gemensamma yttre världen tillåts eleven att experimentera med en fiktiv verklighet, med sitt identitetsskapande och att utveckla en personlig subjekt-i-världen-kunskap.³² Här utmanar eleven sig själv, sitt erfärande och testar nya sätt att tänka, att känna och agera, vilket ökar elevens möjligheter att själv styra sitt liv. Eleven får tillfälle att "vara-i" upplevelsen, både som sig själv och genom att byta perspektiv och bli någon annan. Genom de identitetsskapande representationerna kommunicerar eleverna och skapar mening, vilket i sig leder till ett lärande. I iscensättningarna kan eleverna fördjupa förståelsen av den egna kulturen, exempelvis facebook-världen, samtidigt som de kan ifrågasätta den. På så sätt blir de en aktiv del i samtidskulturen.

Bilduppgifterna i studien bidrar till en ökad kommunikativ förmåga genom att eleverna fått använda multimodala representationsformer. Eleverna ges också möjlighet att påbörja litteracitetens fyra processer (kodknäckning, betydelseskapande, textanvändning och

³² Subjekt- världen syftar på den levda kroppen och Heideggers vara-i världen-tillstånd.

textkritik). Elevernas visuella kvalifikation breddas och den visuella kompetensen ökar när de engagerar sig i uppgifterna. Eleverna övar upp sin visuella litteracitet såväl som media litteracitet. Allt det som eleverna gör i den digitala miljön är tecken på lärande, och allt det de gör inom ramen för bilduppgifterna är tecken på lärande.

5. Sammanfattande diskussion

I studien vill jag komma åt det specifika lärande som eleverna tillägnat sig genom estetiska lärprocesser. Det är naturligtvis ett alltför stort anspråk, och förmodligen låter det sig inte alls göras, att ge en generell bild av estetikens lärandepotential. Det lärande jag presenterar rör den estetiska lärprocess jag funnit i *den här* studien.

För att kunna studera ett estetiskt lärande har jag valt att följa en bildlärarstudent i genomförandet av hennes två praktikuppgifter som jag varit en del av. Detta ser jag som studiens objekt. De båda bilduppgifter som lärarstudenten genomfört med eleverna utgår klart från ett slags medagerandets pedagogik, där eleverna ses som subjekt. Medagerandets pedagogik, med sina rötter i senmedeltiden, satte ett dramatiserat berättande i centrum, något som har likheter med de bilduppgifter eleverna arbetat med i den här studien. Dialog och kommunikation är centralt i lärandet, och elevernas sinnen och känslor bejakas som vägar till upplevelse och förståelse. Lärarstudenten utgår från, vilket visade sig vara helt riktigt, att eleverna redan tillägnat sig kunskaper om Facebook, vad det är och hur det kan användas. När det gäller bildkomponenter får eleverna en miniföreläsning om komposition, kameravinklar med mera. I Bilduppgift två förs fakta in när det blir dags för eleverna att skriva argumenterande text. Det krävs något slags färdighet när det gäller hantering av kamera och filmkamera, på samma sätt som det krävs något slags förtrogenhet för att stå modell för fotografierna, och för att agera framför kameran och argumentera. Konkluderande kan sägas att bilduppgifterna i studien, i olika omfattning, innefattar de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Facebook och liknande sociala forum har en stark dragningskraft, inte minst på grund av sin transnationella karaktär. Du kan nå vilken del av världen du vill på ingen tid alls. Du kan nå människor du inte sett eller talat med på årtal, vilket i sig kan vara kittlande. Det innebär också att du blir bekräftad om och om igen. Varje inlägg du gör kan besvaras av alla dem du valt in i din Facebook. Att använda sig av Facebook, och andra sociala forum via Internet, kan för många elever innebära att skolarbetet blir mer lockande och mer intressant och att motivationen att lära ökar.

Drivkraftsdimensionen är avgörande för ungdomar då identitetsprocessen är central i ungdomsåren. Behovet av identifikation är stort och jag ser studiens bilduppgifter som exempel på hur vi i skolan kan ta avstamp i detta behov och samtidigt på ett lekfullt sätt utmana eleverna att träda ut ur sig själva, prova nya roller och perspektiv, och därigenom vidga sina erfarenhetshorisonter, sin livsvärld.

En genomgång av det specifika lärande som framkommit i studien gjordes ovan under 4.4.1, varför jag här endast framhåller ett fåtal av de tidigare nämnda aspekterna.

Särskilt vill jag framhålla att eleverna ges möjlighet att lära sig både på ett assimilerande och ackommodativt sätt, och att de elever som orkar/vågar utmana sig själva kan påbörja ett transformativt lärande. Här finns en kärna, tror jag, i begreppet estetiska lärprocesser, som skulle skilja dessa lärprocesser från andra lärprocesser, sett till resonemangen hos bland andra Aure, Illeris & Örtengren (2009), Austring & Sørensen (2006) och Bamford (2006). Eleverna ges möjlighet att gå utanför ämnens ramar och att få arbeta med sin egen identitet och existentiella frågor på ett sätt som vi i skolan, enligt många av de forskare och författare jag refererar till i litteraturgenomgången, sällan tar oss tid att göra.

Som bildlärare vill jag också betona att eleverna i studien tränat sin förmåga att behärska det visuella språket, så att de både förstår det på ett djupare plan och kan använda sig av det. Genom diskussioner om Facebook-bilder har de kunnat knäcka en bildgenrekod och sett dess betydelsebärande tecken så att de också själva kunnat göra bilder inom genren. Framförallt har de lärt sig tolka och analysera genren på ett kritiskt och självreflekterande sätt. Inte minst har elevernas kommunikationsförmåga och multimodala förmåga ökat.

5.1 Estetiska lärprocesser

Estetiska lärprocesser är, som jag ser det, ett problematiskt begrepp. När jag först kom i kontakt med begreppet hade det stor attraktionskraft på mig, då dess innebörd oftast, kanske rent av alltid, bygger på en positiv värdering av de estetiska ämnena och det lärande de förväntas åstadkomma.³³ Denna positiva värdering delar jag utifrån vad jag själv personligen upplevt inom estetiska ämnen och det jag observerat som pedagog inom bild och drama. Att man som pedagog har en positiv inställning till sina undervisningsämnen och det lärande de kan bidra till är förmodligen en förutsättning för att ett lärande överhuvudtaget ska komma till stånd hos de elever man undervisar. Det problematiska är snarare att man lägger till termen *estetiska framför lärprocesser* och inte nöjer sig med lärprocesser, eftersom man därigenom pekar ut estetiska lärprocesser som *det Andra*.³⁴ Genom en dylik andrafiering framställs och differentieras estetiska lärprocesser som något främmande, annorlunda och som avvikande från normen, med risk för att också betyda underlägsenheten det överordnade begreppet lärprocesser. Det normerande har makten och de estetiska lärprocesserna marginaliseras.

Ett andra problem är när förespråkarna för estetiska lärprocesser ser sig som ett slags subkultur i förhållande till skolkulturen och som sådan positionerar sig och bedömer andra ämnesförespråkare som den Andra kulturen. I litteraturen finns sådana tendenser (se t ex Aulin-Gråhamn, Thavenius & Person 2004, Hjort 2001, Nobel 2000 och Saar 2005). Marner och Örtegren (2003) gör en tabell där instrumentella lärprocesser ställs mot estetiska lärprocesser, i vilken bland annat fakta ställs mot upptäckt och förväntad kunskap ställs mot förvånande kunskap. Den positiva värderingen av de estetiska ämnernas genererande av kunskap medför samtidigt en överlägsenhet och nedvärderande attityd gentemot allt det som är utanför den egna subkulturen. I syfte att lyfta de estetiska lärprocessernas suveränitet skapar man dikotomier och i sämsta fall motsättningar mellan olika ämnens syn på lärande, vilket naturligtvis är olyckligt.

I inledningen ger jag tre exempel som belyser upplevelser inom det estetiska fältet, vilka fått stor betydelse för min förståelse av begreppet estetiska lärprocesser. Jag säger också att jag redan från studiens början antar att estetiska lärprocesser på ett genomgripande sätt bidrar till ungas förståelse av sig själva och sin omvärld, vilket också denna studie visar. Många av oss som arbetat med eller på annat vis kommit i kontakt med någon form av konst, oavsett om det är bildkonst, musik, drama, dans eller poesi, har upplevt att vi gör något utöver det skapande, något som har med den egna personligheten att göra, något som har med livet att göra och ofta har det existentiella dimensioner. På samma sätt förhåller det sig med gymnasiekurserna estetisk verksamhet och estetisk orientering, vilka båda ingår i studien. Eleverna lär sig något som spränger kursmålens gränser men som återfinns i läroplanen, nämligen att stärka elevernas självkänsla och identitetsskapande. Det är stort att vi i skolan kan arbeta med lärprocesser som är stärkande för elevernas identitet. De estetiska ämnena kan bidra till ett sådant arbete, det visar föreliggande studie. Det specifika lärande som sker i exempelvis bildämnet är naturligtvis avhängigt uppgiftens beskaffenhet. Det specifika lärandet i studentens uppgifter hänger samman med hur uppgiften och lärsituationen designas. Uppgifterna har tydligt med identitet att göra och genom att ha ett multimodalt perspektiv på lärande är det svårt att peka ut vad i uppgiften som gett upphov till vilket lärande.

Poängen med att använda begreppet estetiska lärprocesser är, som jag ser det, att föra in en kunskapssyn och en metodik i andra ämnen än de estetiska. De iscensättande uppgifterna kan fungera mycket bra i historieundervisning, inom samhällskunskapen, religionsämnet eller i

³³ Jämfört med begreppet lärande, som jag uppfattar som värdeneutralt, och som inrymmer både positiva och negativa aspekter.

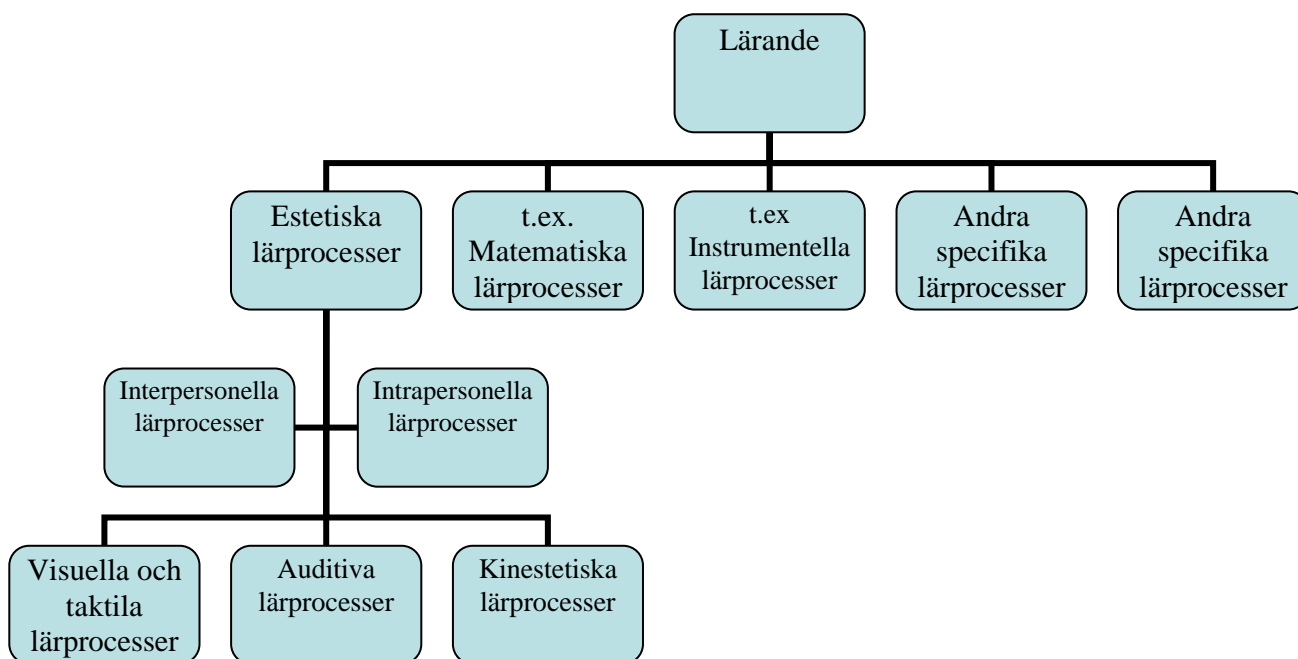
³⁴ Begreppet den Andre har funnits med i filosofiska diskussioner i århundraden. Den franska filosofen de Beauvoir utvecklade begreppet den Andre i förhållande till makt- och förtrycksrelation, inte minst mellan man och kvinna, i *Det andra könet*.

litteraturstudier i språkundervisningen. Men för att det inte endast ska bli en metod som sätter lite färg på undervisningen måste man förstå vilken typ av lärande det kan leda till, vilken undervisningsdesign som krävs för att lärandet ska bli ackommodativt och se att det finns teorier och forskning som visar på det specifika lärande som sker med hjälp av estetiska lärprocesser.

5.1.1 Lärande

Mitt ambivalenta förhållningssätt till begreppet estetiska lärprocesser grundar sig i att jag å ena sidan vill påvisa det specifika lärande estetiken bidrar till, som jag upplevt själv och iakttagit hos mina elever, och å andra sidan mitt didaktiska förhållningssätt som vill framhålla den lärande dimensionen, såsom K. Illeris beskriver den.

Om jag håller fast vid min tes att det sker ett specifikt lärande genom de estetiska ämnena, menar jag också att det på motsvarande sätt sker ett specifikt lärande inom andra områden, låt säga inom matematiken. På så sätt skulle även ett matematiskt lärande kunna uppfattas som det Andra, vilket kanske också görs. Lärande får då fungera som paraplybegrepp som innefattar många olika specifika lärprocesser, där estetiska lärprocesser är en sådan. Estetiska lärprocesser kan i sin tur delas in efter mediespecifika lärprocesser där bild bidrar med det visuella och taktila området, musik det auditiva och dans det kinestetiska.



Figur 7. Egen modell.

5.2 Hur kan vi använda det specifika lärande som estetiken kan ge, som ett verktyg i skolan som helhet?

Som studien visar är det ett multimodalt lärande som erbjuds i lärarstudentens bilduppgifter. Lärprocesserna som estetiken kan sätta igång, när bilduppgifter tar avstamp i elevernas identifikationsbehov och med sociala medier som verktyg, bidrar till att bryta den alienering många elever känner inför en mer traditionell undervisning. De bidrar också till att trotsa polariseringen mellan tradition och nytänkande, mellan känsla och förnuft och mellan görandet och tänkandet. Lärprocesserna kan inrymma allt, om eleverna arbetar med varje moment i bilduppgifterna. Kunskap om ett traditionellt bildskapande behövs för att på ett

medvetet sätt kunna arbeta med bildkomponenter som komposition, ljus och skugga med mera. Det krävs nytänkande förmåga för att sätta ihop delar till en ny helhet som i bilduppgiften med att skapa en karaktär med bilder som utgångspunkt, eller för att skapa sin motsatsperson. Eleverna uppvisade olika känslor i arbetet, som glädje och oro inför iscensättningens förvandlingar, och tillfredställelse av att klara utmaningarna.

Omdömesförmåga och förnuft krävs för att ta ställning till karaktärernas utformning. Analys av bilder, andras och egna, sätter igång tankeprocesser, och görandet får sitt utlopp både i bildskapandet och i agerandet. Utifrån livsvärldsansatsen är erfandet och erfarenheten detsamma som kunskap, och erfandet görs med kroppen, varför en dikotomi mellan teori och praktik är obefogad.

Som jag ser det kan de estetiska lärprocesserna i denna typ av bilduppgifter utvecklas på individuell, social och kulturell nivå. Uppgifterna är identitetsutvecklande för den enskilde individen, samtidigt som de är mycket kommunikativa. De är också en del av vår samtidskultur där Internet utgör en central punkt, och också en del av samtidskonsten där många konstnärer arbetar med just iscensättningar av personligheter. Uppgifterna verkar frigörande (i motsats till disciplinerande). Undervisningen anpassas efter elevernas förutsättningar istället för tvärtom, och det är läraren/pedagogen som anpassar undervisningen. Jag ser det som angeläget att poängtera att det inte är läraren som skall anpassa sig, utan undervisningen som ska anpassas efter eleverna. Det är därmed inte läraren som är i fokus, det handlar istället om undervisning med eleven i fokus. Bilduppgifterna i studien är inte särskilt trendkänsliga, de går att förändra och utveckla. Anpassningsbarheten är hög, vilket är ett måste om uppgifterna ska vara elevfokuserade. Det primära för läraren är att skapa de bästa förutsättningarna för lärande, inte att vara en ”bra lärare” – det är sekundärt.

Av betydelse är den didaktiska designen, alltså hur pedagogen organiserar lärprocesser, och hur denne formar förutsättningar för lärande. Om läraren vill åstadkomma en nytänkande undervisningssituation, kanske en traditionell möblering och traditionell sal motverkar den intentionen. Förväntningar på hur undervisningen ska bedrivas förändras om det exempelvis finns en scen i salen, eller om salen är utformad som en konstnärsateljé. Vidare är det viktigt att omsorgsfullt planera undervisning så att man som lärare har klart för sig vilka processer man är med och sätter igång, för att medvetandegöra det lärande som iscensätts. Hur lärare väljer bland olika meningsskapande resurser, påverkar hur eleverna i sin tur kan gestalta världen. Multimodalitet och visuell litteracitet är en angelägenhet för skolans alla ämnen, precis som det skrivna språket en gång var det, och som vi idag tar som en självklarhet. Språkets mångsidighet kan utnyttjas i alla ämnen, och kan då leda till en demokratisering av undervisningen och kunskapsbegreppet, eftersom fler elever kan bli aktivt delaktiga. Litteracitetsundervisning går ut på att analysera, dekonstruera och rekonstruera, och det sammanfattar tydligt hur jag tycker att man kan använda estetikens lärandepotential i andra ämnen. En medvetenhet om vad ett vidgat textbegrepp innebär är centralt om du ska iscensätta ett multimodalt lärande.

5.3 Relevans för pedagogisk yrkesverksamhet och lärarprofession

Att skolan under de senaste 10-15 åren brottats med problem på många områden är knappast någon nyhet. Skolan är inte längre någon central plats för ungdomars kunskapssökande, och lärarna och läromedlen förmår inte entusiasmera eller engagera eleverna (se t ex Sernhede 2006; Nobel 2000). Kritik har riktats mot skolans bristande förmåga att utvecklas, och bristande intresse för ungdomars kulturer, vilket medfört att skolans förhärskande bildningsideal är omodernt och förlegat. Stigendal (2002) menar att skolan stannat kvar i en form av modernitetens vetenskapsteori, där man inom skolans värld utgick från en given kunskap. Kunskapen var inte ifrågasatt, den byggde på ”de stora berättelserna” och deras

”sanningar”.³⁵ Vår tid har för länge sedan rusat ifrån modernitetens skolkunskap förutom, paradoxalt nog, i skolans värld. Denna realitet innebär för elevernas del en tröghet som förhindrar kreativitet och nytänkande. Skolan måste finna nya vägar att möta eleverna, med respekt för deras världar och samtidigt väcka nyfikenhet att gå utanför dessa världar, så att varje individ vidgar sina förståelse- och kunskapsgränser. Lyckas vi inte möta elevernas behov tappar de intresset för skolan, skolan måste kännas angelägen och viktig, och där måste vi aktivt arbeta med värdegrundsfrågor – frågorna om livet självt. Att inte tillvarata de estetiska ämnens möjligheter och de estetiska uttryckssättens dragningskraft är en misshållning med elevernas resurser, och en underlåtelse av deras demokratiska rättigheter. Det är på tiden att skolan äntligen gör upp med sin förlegade kunskapssyn som särskiljer tanke och känsla och istället ser individen som det kroppssubjekt hon och han är. Snedfördelningen inom skolan mellan skriftspråkets kommunikation och andra kommunikationsformer som exempelvis visuell kommunikation har redan lett till generationer av elever som slutat att teckna, måla, musicera, dansa och uttrycka sig med drama och rörelse. De nya sociala medierna utvecklar vår visualitet och ger oss nya verktyg att kommunicera med. Detta medför, som jag ser det, nya sätt att tänka och uppfatta världen, och nya sätt att förankra sitt lärande. Precis som det skrivna ordet en gång möjliggjorde läsandet, vilket också förändrade människornas tänkande och agerande, kan de nya sociala plattformarna via medierna förändra oss och vår livsvärld. Det är inget som skolan ska ta avstånd ifrån, snarare ta avstamp i.

När GY11 genomförs hösten 2011 försvinner Estetisk verksamhet som obligatoriskt ämne, och risken är stor att gymnasieskolan åsidosätter de estetiska läroprocesserna helt. Kompetensen ligger naturligtvis hos estetiklärarna, men hur ska denna kompetens tas tillvara? Det är angeläget att klargöra och beskriva det lärande som sker i en estetisk läroprocess, och visa på den specifika kunskap eleverna kan tillgodogöra sig genom estetiken, och påpeka det faktum att gymnasieeleverna går miste om detta lärande. Förutom denna studie visar forskning och litteratur på de estetiska läroprocessernas förmåga att stödja ungdomars identitetsskapande (se t.ex. Öhman-Gullberg 2008, Welwert 2010, Bamford 2006), varför det är olyckligt att man just under gymnasietiden fråntar eleverna möjligheten att aktivt arbeta med estetik. Det kommer visserligen att finnas en teoretisk möjlighet att välja estetiska kurser som individuellt val, och som programfördjupning inom vissa program, men då konkurrerar kurserna med alla de ämnen som är fördjupningar av programmet, och det finns ingen garanti att skolorna erbjuder mer än en estetisk inriktning.

Öhman-Gullberg (2006) pekar på bristen av teorier och funktionella begrepp i forskning som rör estetiska uttrycksformer i skolans värld, såväl nationellt som internationellt, trots att frågor om estetik och lärande diskuterats och debatterats i ett flertal rapporter. I skolan råder alltså en stark uppdelning mellan praktik och teori och det lärande som sker genom estetisk gestaltning kontra ett lärande via traditionella kognitiva processer.

Som jag ser det är det viktigt föra upp frågan om läroprocesser i estetiska ämnen på lärutbildningen, så att alla blivande lärare har kunskap om betydelsen av estetik i skolan, och om hur man kan arbeta med en estetik som motsvarar synen på den radikala estetiken, visuell litteracitet och multimodalitet. Det gynnar ett divergent lärande, vilket borde ligga i skolans intresse oavsett elevernas ålder. Forskning kring elever och bildämnet har i stor utsträckning rört de yngre åldrarna, något som jag i den här studien velat korrigera.

Denna studie kan bidra till en diskussion kring de estetiska ämnena i allmänhet och bildämnet i synnerhet, och deras roll i skolan. Jag ser det som en viktig uppgift för bilddidaktiken som akademiskt ämne, att kunna påvisa den kunskapsbildning ämnet i skolan kan understödja och hur den nya bildlärargenerationen kan bidra med ett mediespecifikt

³⁵ Ett övergripande drag inom postmodernism/poststrukturalism är att angripa s.k. *grand narratives*, eller stora berättelser som ägare av sanningar. Se t.ex. Alvesson & Skoldberg (2008).

kunnande till andra ämneslärare. Inte minst är det viktigt att peka på den politiska roll bildundervisningen kan utgöra för unga människor i det samtida samhället, och visa den kritiska potential och funktion det lärande och den kunskap har, som eleverna tillskansar sig genom estetiska lärprocesser, varför ett av målen för bilddidaktiken torde vara att blottlägga bildundervisningens politiska dimension. Men det går utanför den här studien och blir därför mitt förslag till fortsatt forskning.

Referenser

- Ahlner Malmström, E (1991) *Är barns bilder språk?* Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Andersson, C (2006) *Rådjur och raketer. Gatukonst som estetisk produktion och kreativ praktik i det offentliga rummet.* Stockholm: HLS Förlag.
- Alerby, E, Kansanen, P & Kroksmark, T (red) (2000) *Lära om lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M & Sköldberg, K (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Aspers, P, Fuehrer, P & Sverrisson, Á (2004) *Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, D & Dash, P (2005) *Social and critical practices in art education.* Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Aulin-Gråhamn, L, Persson M & Thavenius, J (2004) *Skolan och den radikala estetiken.* Lund: Studentlitteratur.
- Aure, V (2011) *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser.* Stockholm: Stockholms universitet.
- Aure, V, Illeris, H & Örtegren, H (2009) *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer.* Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.
- Austring, B & Sørensen, M (2006) *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser.* København: Socialpædagogisk bibliotek Hans Reitzels forlag.
- Bamford, A (2006) *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education.* Münster: Waxman
- Bamford, A (2003) www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper-pdf. *The Visual Literacy White Paper.*
- Bengtsson, J (1988) *Sammanflätningar. Husserls och Merley-Pontys fenomenologi.* Göteborg: Daidalos
- Bengtsson, J (red) (1999, 2005) *Med livsvärlden som grund.* Lund: Studentlitteratur.
- Birnik, H (2010) *Handledande samtal.* Lund: Studentlitteratur.
- Burmark, L (2002) *Visual Literacy. Learn to See, See to Learn.* Alexandria Virginia: Association för Supervision and Curriculum Development

- Carlgren, Ingrid (1992) *Kunskap och lärande. Bildning och kunskap*. Stockholm: Skolverket. Liber Förlag.
- Claesson, S (2002) *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studnetlitteratur.
- Danielsson, H, Graviz, A & Odelfors B (2010) *Multimodal Representations and the Construction of Knowledge*. Paper to the Conference för Learning. Stockholms Universitet.
- Dewey, J (1985,1997) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Drotner, K (1991) *At skabe sig - selv. Ungdom, æstetik, pedagogik*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Drotner, K (1999) *Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderligt landskab*. Valby: Borgens forlag.
- Elsner, C (2000) *Så tänker lärare i estetiska ämnen. En fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer*. Stockholm: HLS Förlag.
- Elsner, C (1988) *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm:HLS: förlag.
- Ferm, C (2004) *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Luleå: Luleå tekniska universitet och musikhögskolan i Piteå.
- Franke, A (2010) *Praktikhandledning – Att låta lära och att lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Q (2011) *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Fryk, L (2010) Samhällspedagogikens syn på lärande och pedagogens ansvar i en globaliserad värld. I *Utbildning på vetenskaplig grund. Forskning om undervisning och lärande 4*. Stockholm: Stiftelsen SAF & Läraförbundet.
- Gibbons, P (2006) *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gustavsson, B (red) (2004) *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B (2005) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustavsson, B & Wahlström, N (2004) *Vetandet, kunnandet och klokheten – tre former av kunskap och hur dessa framträder i gymnasieskolans kursplaner*. Örebro Universitet och Skolverket.
- Hinnerson, B (2010) Artefakten och det lärande mötet. Ur *TILDE nr 13 2010 – Ämnesdidaktik i de estetiska ämnena*. Umeå: Institutionen för de estetiska ämnena Umeå Universitet.
- Hjort, M (2001) *Konstarter och Kunskap*. Stockholm: Carlssons förlag.

- Hohr, H & Pedersen, K (1996) *Perspektiver på Æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforening.
- Häggeström, M & Nordgren, M (2005) *Estetiska läroprocesser. Metod och kunskapssyn*. Göteborg: Göteborgs universitet. C-Uppsats.
- Illeris, H (2008) Visuelle kvalifikationer og visuelle kompetencer – bidrag til en begrebsdiskussion. Ur: *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Illeris, H (2006) Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv. Ur *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Uppsala universitet och Vetenskapsrådet.
- Illeris, H (2002) Billede, *Pædagogik og magt – postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K (2001) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Jank & Meyer (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I Uljens, M (red) (1997) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Janks, H (2010) *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jensen, O & Karlsson, H (2000) *Aktuell samhällsteori och arkeologi. Introduktion till processuellt och postprocessuellt tänkande*. Lindome: Bricleur.
- Jewitt, C (2010) Didaktik som multimodal design. I *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Kernell, L-Å (2002) *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjällander, S (2011) *Designs for Learning in an Extended Digital Environment. Case studies of Social Interaction in the Social Science Classroom*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Kress, G & van Leeuwen, T (2001) *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold
- Krokmark, T (1997) Undervisningsmetodik som forskningsområde. I Uljens, M (red) (1997) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T (2007) Funktionalistisk handledning i grupp – på postmodernistisk grund. I *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B (2004, 1996) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C (2009) www.did.uu.se/carolineliberg/documents Broar mellan ämnesbaserad språkundervisning och språkbaserad ämnesundervisning. PowerPoint. Uppsala Universitet.

- Lind, U (2010) *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Lindström, L (2008) *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Maltén, A (1995) *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Marner, A & Örtegren, H (2003) *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och lärprocesser i ett mediaspecifikt och medieneutralt perspektiv*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Marner, A, Örtegren, H & Segerholm, C (2003) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Marner, A & Örtegren, H (2008) *Bild. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- May, T (1997) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nobel, A (2000) *Hur får kunskap liv? Om konst och eget skapande i undervisning*. Stockholm: Statens kulturråd. Liber förlag.
- Pringle, E (2008) Kultur, lärande och konstpedagogikens föränderliga roll. Ur *Konst och Pedagogik*. Gävle: Gävle konstcentrum.
- Rasmussen, K Fotografi och barndomssociologi. I Aspers, P, Fuehrer, P & Sverrisson, Á (2004) *Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Rimstad, Å (2010) Samtidskonst og undervisning. Vegleing og vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar. Ur *TILDE nr 13 2010 – Ämnesdidaktik i de estetiska ämnena*. Umeå: Institutionen för de estetiska ämnena Umeå Universitet.
- Rostvall, A-L & Selander, S (red) (2010) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Saar, T (2005) *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Segolsson (2011) *Lärandets hermeneutik. Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Jönköping: Högskolan i Jönköping
- Selander, S & Kress, G (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S & Rostvall, A-L (2010) Design och meningsskapande – en inledning. I *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S (2010) Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Sernhede, O (2006) Skolan och populärkulturen. Ur *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Uppsala universitet & Vetenskapsrådet.

- Skolverket (2009) *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket.
- Sparrman, A & Torell, U & Åhrén-Snickare, E (red)(2003) *Visuella spår. Bilder i kultur- och samhällsanalys*. Lund: studentlitteratur.
- Thurén, T (2007) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.
- Tiller, T (2000) *Lärandets sol. I Lära om lärande*. Alerby, E, Kansanen, P & Kroksmark, T (red) (2000) Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M (red) (1997) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Welwert, G (2010) *"Bilderna påminner mig om mig själv". En studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer*. Malmö: Malmö högskola.
- Winnicott, D (2003) *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ziehe, T (1982) *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Åsén, G (2006) *Varför bild i skolan – en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Uppsala universitet & Vetenskapsrådet.
- Öhman-Gullberg, L (2006) *Movere. Att sätta kunskap i rörelse*. Malmö: Malmö Högskola
- Öhman-Gullberg, L (2008) *Laddade bilder. Representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande*. Stockholm: Stockholms universitet.