



INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Tankecollage som metod för lärande genom estetiska lärprocesser

- en fallstudie där studenters erfarenheter av visuell
gestaltning inom högre utbildning står i centrum

Linda Bacstig

Masteruppsats:	30 hp
Program/kurs:	S2DID DIM70Ä
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	VT 21
Handledare:	Margareta Häggström
Examinator:	Anna-Lena Lilliestam
Medexaminator:	Tarja Karlsson Häikiö

Abstract

Master's thesis:	30 hp
Programme/course:	S2DID DIM70A
Level:	Second cycle
Term/year:	Spring 2021
Supervisor:	Margareta Häggström
Examiner:	Anna-Lena Lilliestam
Co-examiner:	Tarja Karlsson Häikiö
Report no:	
Keywords:	aesthetic learning processes, visual methods, higher education, university, art based educational research, art education

The aim of this essay is to further deepen the knowledge about the student experience of artistic visual methods applied in a university setting. The objective is also to explore the impact and contribution of aesthetic experiences and processes in higher education. The research field regarding students' experiences of teaching and learning through artistic visual methods is relatively unexplored (Cronquist, 2020; Harwood, 2007). This study is based on the assumption that aesthetic experiences are a form of learning (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003; Austring & Sørensen, 2011; Eisner, 2002; Hetland, 2013; Karlsson Häikiö, 2014).

Furthermore, this study has a sociocultural perspective (Bakhtin, 1981; Dysthe, 2003; Marner, 2005; Säljö, 2000; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998) where learning is recognized as a communicative process where meaningful activities are at the center. Learning is more widely understood as a change in the individual's way of seeing, experiencing, and understanding different aspects of the world (Marton & Booth, 2000).

To investigate the purpose of this study, the author has conducted a case study at a preschool teacher program at a university. The case study consists of a workshop where the preschool teacher students at the program work with artistic visual methods to deepen the understanding of theoretical concepts. The empiric material is collected through a survey and through audio recording. The questionnaire is processed through a thematic analysis (Braun & Clark, 2006). To describe and create an understanding of the aesthetic learning process, the workshop is analyzed through two lenses of aesthetic learning processes (Baccstig, 2021; Lindström, 2008b, 2012).

The result shows that the students experienced the artistic visual method as useful to develop an understanding of both their theoretical concept and aesthetic learning processes as a form of a

cognitive process. The result of the study further shows that the students describe the workshop as exciting, interesting and that the workshop offered an opportunity to meet resistance (Bakhtin, 1981) in the process of deepening the understanding of theoretical concepts. Furthermore, the result shows that artistic visual methods can contribute to active learning environments and motivate students to develop new perspectives on a course content by processing the subject matter through an aesthetic expression.

The analysis of the workshop through the two lenses of aesthetic learning processes shows that learning in an aesthetic process can be described as a synthesis that holds both divergent and convergent goals, where the means to achieve these goals are both media-specific and media-neutral (Marner & Örtégren, 2003). Furthermore, the analysis shows that teaching through aesthetic learning processes contains simultaneous lines of both impression, expression and reflection.

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Disposition	3
1.3 Studiens centrala begrepp	3
2 Tidigare forskning	6
2.1 Studenters erfarenheter av undervisning inom högre utbildning	6
2.2 Estetiska lärprocesser	7
2.2.1 Processen i estetiska lärprocesser	9
2.2.2 Estetiska lärprocesser inom högre utbildning	10
3 Teori	13
3.1 Sociokulturella perspektiv	13
3.1.1 Interaktion och appropriering	13
3.1.2 Mediering	14
3.1.3 Sammanfattning	15
3.2 Stöttningsteori	15
3.3 Modeller av lärande genom estetiska lärprocesser	16
3.3.1 Lärande om, i, med och genom visuell gestaltning	16
3.3.2 Modell av en estetisk lärprocess	17
4 Metod	22
4.1 Studiens karaktär	22
4.2 Fallstudie	23
4.2.1 Studiens kontext och urvalsgrupp	24
4.3 Metod för datainsamling och analys	25
4.3.1 Enkät	25
4.3.2 Analys och bearbetning av enkät	26
4.3.3 Workshop ”Tankekollage”	28
4.3.4 Didaktiska utgångspunkter	29
4.4 Studiens trovärdighet	30
4.5 Etiska överväganden	31
4.6 Metoddiskussion	32
5 Resultat	34
5.1 Sammanfattning ”Studenternas förväntningar”	34
5.1.1 Positiv spänning	35
5.1.2 Förväntan	36
5.1.3 Svårt och oklart	37
5.2 Sammanfattning ”Studenternas erfarenheter av workshopen”	37
5.2.1 Roligt och intressant	38

5.2.2 Att vara i process.....	39
5.2.3 Svårt	39
5.2.4 Oförändrad förståelse	40
5.3 Sammanfattning ”Studenternas utveckling”	40
5.3.1 Förändrad förståelse	41
5.3.2 Ingen utveckling.....	42
5.3.3 Workshopens moment ur ett studentperspektiv	42
5.4 Visuell gestaltning genom en lins av estetiska lärprocesser.....	44
5.4.1 Intuitiv teckning och bildsamtal.....	44
5.4.2 Teckna begrepp	45
5.4.3 Bildspel	46
5.4.4 Materialpresentation.....	46
5.4.5 Reflektion med medstudent.....	47
5.4.6 Kollagearbete	48
5.5 Sammanfattning ”Visuell gestaltning genom en lins av estetiska lärprocesser”.....	49
6 Diskussion.....	51
6.1 Den visuella gestaltningens potential.	51
6.1.1 ...som aktivt lärande	52
6.1.2 ...som motivation.....	53
6.2 Didaktiska konsekvenser.....	54
6.3 Slutsats	55
Referenslista.....	57
Bilagor.....	62

Figurförteckning

Figur 1 – Modell över lärande om, i med och genom visuell gestaltning.....	17
Figur 2 – Arts PROPEL.....	18
Figur 3 – Hohn och Pedersens modell.....	19
Figur 4 – Illeris modell	19
Figur 5 – Wiklunds modell.....	20
Figur 6 – Modell över processen.....	21
Figur 7 – Workshopen sett genom Lindströms modell	49
Figur 8 – Workshopen sett genom Baccstigs modell	50

Diagram

Diagram 1 – Studenters förväntningar inför workshop.....	35
Diagram 2 – Studenternas upplevelse av att arbeta med visuell gestaltning.....	38
Diagram 3 – Beskriv hur din förståelse för ditt begrepp utvecklats	41
Diagram 4 – Vilka delar i workshopen hjälpte dig att komma framåt?.....	43

1 Inledning

Hösten 2020 arrangerade jag en utställning i foajén på högskolan där jag arbetar. Utställningen bestod av bilder som studenter på förskolläraryrket utbildningen skapat som en del i en större examinationsuppgift. Som vanligt när jag arbetar med att hänga en utställning fick jag en hel del glada tillrop, -Va fint det blir! eller -Kul att det händer nått! Både lärare och studenter brukar uppskatta när den relativt sparsmakade entréhallen lysas upp av studentarbeten. Denna gång slog det mig när jag stod och hängde att fler än vanligt kom fram och frågade vad det var för bilder jag hängde. Jag berättar gärna, men så där i foajén med en bit snöre i munnen och en sax i ena handen finns inte utrymme för en särskilt fördjupad beskrivning. Så därför blev jag väldigt glad när en kollega frågade om jag kunde tänka mig att ställa upp på en intervju för ett reportage i ett nyhetsbrev som ENCELL *Nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande* skulle ge ut på temat *Lärande genom konst*. I intervjun fick jag möjlighet att beskriva vad studenterna arbetat med, men det fanns också utrymme att reflektera över vad konst och estetiska lärprocesser kan bidra med inom högre utbildning på ett mer allmänt plan. Jag säger i intervjun att jag tror att de estetiska erfarenheterna och processer har mycket att erbjuda studenterna, men att vi som arbetar inom de estetiska ämnena måste bli bättre på att beskriva hur denna typ av lärprocesser kan se ut i en högskolekontext. Jag tyckte själv som lärare, att workshopen var ett roligt undervisningsmoment och jag har lagt mycket tid på att planera strukturen men också på att iscensätta klassrummet. Som pricken över i säger många studenter att de tyckt det varit roligt att vara med på momentet. Så långt är allt bra, läraren tycker det är roligt att undervisa och studenterna verkar nöjda. Men att ”få möjlighet” eller ska jag i stället säga ”tvingas” att formulera sig kring sin undervisning väckte både nyfikenhet och frågor hos mig. Dels kring vad workshopen faktiskt medger i form av lärande genom estetiska lärprocesser. Dels frågor kring vad studenterna egentligen tycker och tänker om undervisningsformen, ser de workshopen som ett lärtillfälle eller ett roligt event? Jag bestämde mig därför att den studie jag skulle genomföra så här i slutet på min masterutbildning skulle fokusera på studenternas upplevelse av att arbeta med visuell gestaltning men också undersöka workshopen närmre utifrån teorier kring lärande genom estetiska lärprocesser.

I samband med att jag bestämt mig för att göra en studie som har min egen undervisning och studenternas erfarenheter av den samma i fokus, fick jag ett lästips av en kollega där Bolander-Laksov och Scheja (2020) behandlar idén om akademiskt lärarskap. ”Akademiskt lärarskap kan beskrivas som ett förhållningssätt där lärare kontinuerligt och systematiskt reflekterar över, utforskar och utvecklar den egna pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenters lärande” (2020 s. 9). I texten skriver de om tre olika dimensioner av det akademiska lärarskapet. Dels den individuella dimensionen där lärarens reflektioner över personliga erfarenheter av olika undervisningssammanhang är en viktig plattform för utveckling av den egna undervisningen.

Dels en andra kollegial dimension där lärare inom högre utbildning synliggör reflektioner och argument kring den egna undervisningen i dialog med kollegor och andra. Samt en tredje, institutionell dimension, som utforskar de institutionella ramar som en avdelning, en institution, eller ett lärosäte skapar för att stimulera ett systematiskt utforskande av utbildningsverksamheten (a.a). Jag ansåg att det var ett bra tillfälle att utnyttja den tid som ett avslutande mastersarbete tar i anspråk till att på ett mer systematiskt sätt utforska min egen undervisning utifrån teorier om estetiska lärprocesser och på så sätt skapa ett bidrag till den kollegiala dimensionen.

I boken *Learning to Teach in Higher Education* skriver Ramsden (2003) att trots att vi vet att högskolan är en undervisningsmiljö i förändring bedrivs mycket undervisning utifrån idén att studenterna lär det den läser eller det läraren talar om i till exempel föreläsningar eller seminarier (Ramsden, 2003; Hedin 2006; SUHF, 2016). Ramsden (2003) menar att detta är en föråldrad syn på lärande men att ”We can improve our teaching by studying our students’ learning - by listening to and learning from our students” (Ramsden, 2003 s. 6). Harwood (2007) menar att det saknas forskning där studenters röster kring undervisning och lärande i högre utbildning inom estetiska uttrycksformer ges utrymme. Hon anger två förklaringar; dels att forskningsfältet är relativt ungt och dels att lärare inom de estetiska ämnena generellt är dåliga på att dokumentera sin undervisning (a.a) något som också Cronqvist (2020) påpekar utifrån en svensk kontext.

I mitt arbete med att söka tidigare forskning gällande studenters erfarenheter av visuell gestaltning inom högre utbildning har Harwood och Cronqvists konstaterande bekräftats. Föreliggande studie kan alltså beskrivas som ett försök att på ett systematiskt sätt utforska ett visuellt gestaltande undervisningsmoment ur ett studentperspektiv då det saknats forskning på området.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av visuella metoder i undervisning på högskola, genom att pröva och undersöka en visuell högskoledidaktisk metod vars ändamål är att stötta studenter i processen att fördjupa sin förståelse för teoretiska begrepp. Ett vidare syfte är att undersöka vad estetiska erfarenheter och lärprocesser kan bidra med inom högre utbildning.

- Hur beskriver studenterna sina erfarenheter av ett moment med visuell gestaltning i arbetet med att fördjupa sin förståelse för olika teoretiska begrepp?
- Hur kan lärandet i ett visuellt gestaltande moment beskrivas och förstås genom en lins av estetiska lärprocesser?

1.2 Disposition

Uppsatsen är indelad i sex kapitel. I det inledande kapitlet presenteras bakgrunden till studien samt syftet och studiens övergripande frågeställningar därtill en genomgång av studiens centrala begrepp. Kapitel två ger läsaren en orientering av tidigare forskning som är relevant i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Kapitel tre är en teorigenomgång där de begrepp som utgör grunden för analysen av empirin presenteras. Här presenteras även de modeller (linser) som används i analysarbetet. I kapitel fyra redovisas studiens forskningsmetoder, empirins kontext och de analysverktyg som används. Det femte kapitlet består av studiens resultat och analys och i det sjätte och sista kapitlet förs en sammanfattande diskussion.

1.3 Studiens centrala begrepp

För att skapa en kontext och ett sammanhang för studien vill jag börja med att ge en bakgrund till hur jag i studien förstår visuell gestaltning kopplat till lärande.

While learners come to understand content, methods, and lenses of academic disciplines through art integration, they also acquire a new perspective on that information. This new perspective is the “knowledge” of art integration. In other words, in contrast to knowledge in academic disciplines often considered information, knowledge in art integration is not information per se but a new perspective on information. This knowledge is often characterized as a personal, embodied understanding of academic information generated by aesthetic experiences rooted in the interaction of the senses and the mind (Irwin, Kind, Grauer, & de Cosson i Marshall, 2014).

Citatet ovan är tänkt att utgöra en beskrivning av den plats från vilken jag blickar ut över de möjliga fält av tidigare forskning som kan tänkas utgöra bakgrund till föreliggande studie. Under mitt arbete med studien har det blivit väldigt tydligt för mig att den diskussion jag kan föra utifrån studiens resultat är avhängig hur jag beskriver studiens kontext och ansats så väl genom de teorier som ligger till grund för min analys av empirin som den tidigare forskning som utgör studiens sammanhang. För att förtydliga detta sammanhang har jag därför valt att inleda med att beskriva visuell gestaltning som en särskild form av kunskapande praktik där så väl tanken som tankeprocessen kan ges en synlig gestalt.

Estetik har genom historien förknippats med konst och läran om det sköna. I sin mest ursprungliga betydelse kan estetik definieras som ”det sinnliga” eller en slags förnimmelsekunskap (Burman, 2014). Men om en lärprocess kallas estetisk för att den bygger på sinnesintryck eller att vår kunskap om något beror på förnimmelserna av detta något kan man ställa sig frågan -Är inte alla lärprocesser i någon mån estetiska? Citatet ovan ska förstås som ett slags definition som ligger till grund för förståelsen av estetik och lärande i föreliggande studie,

nämligen att i en estetisk lärprocess är den kunskapande processen och det möjliga lärandet *beroende av* någon slags estetisk erfarenhet.

Begreppet estetisk lärprocess är inte kopplat till något specifikt konstnärligt uttryck. Föreliggande studie undersöker *en* visuell uttrycksform. I texten använder jag benämningen *visuell gestaltning* då jag skriver om själva uttrycksformen och *estetisk lärprocess* när jag skriver om själva läroprocessen.

I boken *The Arts and the Creation of Mind* diskuterar Eisner (2002) konstens koppling till kognition och lärande. Han menar att det visuella tänkandet som utvecklas i arbete med visuell gestaltning är ett av fundamenten i all kunskap. Genom konsterna lär vi oss att se de vi inte lagt märke till och att känna det vi inte har känt och på så vis utvecklas vårt tänkande. Eisner lyfter fram två kognitiva funktioner; dels att lära oss att lägga märke till världen dels att konsten erbjuder en möjlighet att stabilisera det flyktiga (a.a).

En bärande tanke i Eisners resonemang är att lärande i estetiska ämnen kan utveckla sofistikerade och komplexa tankebanor som kan vara värdefulla i olika lärsituationer. Eisner menar att eleven i visuell gestaltning får möjlighet att lära genom att uttrycka något med ett material. När materialet sedan är laddat med en viss avsikt så har det förvandlats till ett medium för dessa avsikter.

Materialet både möjliggör och begränsar, vilket innebär att det också kan föreslå hur arbetet ska fortsätta. Skapandeprocessen kan förstås som en dialogisk process mellan den skapande och materialet (Eisner, 2002). Lärande genom estetiska uttrycksformer beskrivs av Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) som ett möte mellan den egna personen och andra och annat. Mötet sker via ett medium, en form, en gestaltning, en berättelse eller ett konstverk. Ett sådant möte kan innebära en estetisk upplevelse eller erfarenhet, men det är först när mötet förändrat ens tankar, föreställningar och handlingar som det har inneburit en estetisk läroprocess (a.a). Austring och Sørensen (2011) beskriver det som att den estetiska processen kan förstås som ett sätt att ge tanken form vilket också är den underliggande meningen med den workshop som utgör fallet i föreliggande studie:

An aesthetic learning process is a learning method where you transform your impressions of the world into aesthetic form expressions through aesthetic mediation in order to be able to reflect on and communicate about yourself and the world (Austring & Sørensen, 2011 s. 5).

Arbete med visuell gestaltning innebär ett förhållningssätt till undervisning som kopplar samman personliga, gemensamma och historiska erfarenheter för att ge dem gestalt och symbolisk form för att underlätta begreppsbildningen och förståelsearbetet (Austring & Sørensen, 2011). I antologin *Texter om konstarter och lärande* skriver Karlsson Häikiö (2014) att det är genom att väva samman den konstnärliga gestaltningen med en didaktisk reflektion som en annan typ av lärprocess skapas:

Konsten som metod erbjuder en mer associativ metodik än linjär/logisk och där konstnärliga uttrycksformer skapar ett lärande som jämfört med en mer traditionell eller akademisk kunskapsbildning bygger på handling, praktiskt arbete (Karlsson Häikiö, 2014, s. 163).

Eisner (2002) lyfter i sin text fram vikten av medvetna lärare som riktar lärprocessen mot att utveckla och fokusera elevernas tänkande kring objekten för att skapandet ska bli en kunskapande process. ”Teaching in the arts is very much concerned with helping students learn how to see the interactions among the qualities constituting the whole (2002, s. 76)”.

I artikeln *Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement?* redogör Eisner (1999) för sin undersökning av forskning gällande så kallade transfereffekter mellan ”arts education” och elevers studieresultat. I studien genomför han en kritisk granskning av den då aktuella forskningen gällande just transfereffekter som publicerats i sex tongivande tidskrifter inom fältet under tio år. Ett resultat av genomgången är att det inte går att finna några statistiskt säkerställda transfereffekter mellan lärande ”in the arts” och lärande i andra ämnen så som matematik, språk och historia osv (Hetland & Winner, 2001; Winner & Cooper, 2000). Eisner påpekar i slutet av artikeln att det är viktigt att undersöka konstens bidrag till lärandet utifrån andra premisser än direkta transfereffekter kopplat till lärande i andra specifika ämnen. Ellen Winner och Lois Hetland, två av de forskare som tidigare också skrivit om just avsaknaden av transfereffekter, ställde sig även de kritiska till att de flesta studier gällande lärande och konst fokuserat för mycket på lärande i ”de andra” ämnena. De menar att man misslyckat med att dokumentera det tänkande som lärs i de estetiska ämnesområdena, den form av tänkande som Eisner berör i boken *The Arts and the Creation of Mind* (Eisner, 2002). Winner och Hetland flyttade därför fokus i sin egen forskning från den konstnärliga handlingen och vad den kan medföra för lärandet i andra ämnen till att undersöka de tankestrategier som eventuellt utvecklas genom undervisning i och genom konst. I boken *Studio Thinking* (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2013) publiceras resultaten från en studie där syftet varit att undersöka just vilka tankestrategier som utvecklas inom de estetiska ämnesområdena. Studien har en etnografisk ansats där forskarna observerat och dokumenterat bildundervisningen vid två högstadieskolor i USA. Genom att studera hur lärare planerar och genomför sin undervisning samt undersöka hur eleverna responderar på undervisningen synliggjorde de åtta kompetenser och tankevanor som eleverna utvecklade. Kompetens att förstå visuella världar (understand art worlds) och kompetens att använda tekniker och material (develop craft) kan båda ses som kopplade till kunskaper i och om bild. De identifierade vidare kompetens; att engagera sig och att vara uthållig (engage and persist), att utforska (stretch and explore), att observera, (observe), att uttrycka sig (express), att reflektera (reflect) men också kompetens att föreställa sig (envision). Ovanstående utläggning ska förstås som en bakgrund mot vilken föreliggande studies kunskapsbidrag ska förstås.

2 Tidigare forskning

I följande kapitel beskrivs tidigare forskning utifrån tre områden som var för sig bidrar till att sätta föreliggande studie i ett sammanhang. Inledningsvis fokuseras studenters erfarenheter av undervisning inom högre utbildning där jag också kommer att lyfta några faktorer som visat sig påverka studenters lärande i en positiv riktning. Vidare redogör jag för forskning kring estetiska lärprocesser för att avsluta med en del kring förutsättningar för estetiska lärprocesser inom högre utbildning.

2.1 Studenters erfarenheter av undervisning inom högre utbildning

Som jag nämnde tidigare i inledningskapitlet har jag haft svårt att hitta exempel på studier som undersökt studenters erfarenheter av visuell gestaltning i högre utbildning. I sökningar i databaserna SwePub, och Supersök¹ blir det tydligt att det finns få vetenskapliga texter gällande studenters erfarenheter av visuellt gestaltande metoder inom högre utbildning varpå jag har valt att bredda mitt fokus genom att utöka sökningarna till studenters erfarenheter av undervisning inom högre utbildning över lag. Jag har även valt att lyfta in andra typer av publikationer och texter där studentperspektiv på undervisning ges utrymme.

Skriften *Studentens lärande i centrum-Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan* (Lundberg, 2013) är ett sådant exempel. Texten har som syfte att ge ett studentperspektiv på undervisning inom högre utbildning varpå den utgör en viktig bakgrund till föreliggande studie. I skriften hävdas att undervisningen inom högre utbildning till stor del inte speglar aktuell forskningen om lärande och undervisning på högskolenivå. Den forskning som Sveriges förenade studentkårer (hädanefter förkortat SFS) hänvisar till utgår från begreppen studentaktivt och studentcentrerat lärande (a.a). Studentaktiva lärandeformer har ett brett stöd i pedagogisk forskning och teoribildning (Biggs & Tang 2011; Hedin, 2006; Pettersen; 2008; Ramsden 2003). I projektet *Lärande på hög nivå* (Hedin, 2006) fick ett stort antal lärare och studenter vid Uppsala universitetet möjlighet att tillsammans analysera hinder och föreslå lösningar på olika pedagogiska frågor. Att studenterna ska ges möjlighet att vara aktiva tyckte båda parter var viktigt, men samtidigt svårt att åstadkomma. Lärandet ska förstås som "aktivt" när studenten genom aktiv reflektion konstruerar kunskap (Lundberg, 2013). Marton och Booth (2000) beskriver lärande som en förändring i individens sätt att se, hantera, erfara och förstå olika aspekter av världen.

Forskning (Hedin 2006; Ramsden, 2003) visar vidare att förhållningssättet till det egna lärandet påverkar vad studenten i slutändan lär. I huvudsak har två strategier för lärande identifierats,

¹ Sökordskombinationen "visuell gestaltning" + "högre utbildning" gav 0 träffar i såväl Swepub som Supersök. "Visuell gestaltning" + "universitet*" gav 4 träffar i Swepub och 3 träffar i Supersök dock var ingen av dessa relevanta för studien.

ytrinriktat och en djupinriktat (Ramsden, 2003). Den ytrinriktade lärstrategin kan beskrivas som att studenten lär olika fragment av kunskap utan att leta efter sammanhang eller relatera till egna erfarenheter. Den djupinriktade lärstrategin kan beskrivas som att studenten försöker förstå meningen och det huvudsakliga budskapet, samt försöker göra kopplingar till tidigare kunskaper och erfarenheter (a.a). Den senare strategin leder dels till en djupare förståelse dels till att öva studenternas förmåga att tänka självständigt och kritiskt.

Elmgren och Henriksson (2010) menar att den faktor som skapar bäst förutsättningar för djupinläring och på så vis har störst betydelse för studieresultatet är den motivation som uppstår i lärsituationen. Begreppet motivation har inget entydig betydelse. De flesta motivationsdefinitioner kan sammanfattas som att motivation är en drivkraft till handling i en viss riktning. ”Motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas samman och ger våra handlingar färg och glöd (Imsen, 2006, s. 457)” vilket uttrycks lite mindre poetiskt av Ahl som konstaterar att motivation är ”det som får människan att göra något” (Ahl, 2004, s. 20). Imsen (2006) beskriver också motivation som en lustbetonad förväntan, som antingen beror på en inre glädje över det man gör, eller ett hopp om framtida belöning. Hon menar vidare att motivation är en grundförutsättning för inläring och att bidra till att skapa motivation är en av lärarens viktigaste uppgifter.

SFS menar vidare att ett studentperspektiv bör finnas med i utbildningens alla moment. SFS lyfter också fram att det allt för sällan diskuteras vad studenterna tycker om sin utbildningskvalitet (Lundberg, 2013). Studentperspektivet i undervisningens alla moment är något som också diskuteras i rapporten *Utveckling av undervisning och examination i högre utbildning* (Johansson, 2018). Johansson skriver om vikten av att så väl undervisningen som examinationsformerna är både studentaktiva och studentcentrerade. Hon ger vidare exempel på ett flertal pedagogiska modeller vars ambition är att ge studenterna möjlighet att möta autentiska utgångspunkter och uppgifter som relaterar till de kommande yrkeslivet så som Problembaserat lärande (Pettersen, 2008) och Case-metodik (Nordqvist, Sundberg och Johansson, 2011). Johansson (2018) skriver vidare om studentaktiva inslag i undervisningen och ger exempel rollspel, laborationer, flipped classroom och bloggar. Jag vill i detta sammanhang utifrån så väl studenternas beskrivningar gällande vad de efterfrågar i utbildningen som forskning kring lärande inom högre utbildning lyfta fram lärande genom estetiska lärprocesser som ytterligare en pedagogiskmodell för aktivt lärande.

2.2 Estetiska lärprocesser

Estetiska lärprocesser är ett begrepp som används i styrdokument så väl inom den obligatoriska skolan som inom högre utbildning men det är ett brett begrepp som saknar en entydig definition (Hansson-Stenhammar, 2015; Lindstrand & Selander, 2009; Lindström, 2008a). Enligt Lindström

(2008a) kännetecknas svensk forskning inom fältet av försök att definiera estetiska lärprocesser vartefter olika begrepp utvecklats både för att förklara men också för att definiera den estetiska verksamhetens betydelse för lärande generellt (Hansson Stenhammar, 2015). Aulin Gråhamn, Persson och Thavenius (2004) använder begreppen *modest* och *radikal* estetik för att beskriva och tolka estetiska erfarenheter i utbildning. Författarna menar att det finns en utbredd missuppfattning kring estetiska inslag i undervisning där estetiken i stor utsträckning används för att göra undervisningen mer lustfylld och underlätta lärande i andra ämnen än de estetiska. De menar att denna modesta syn på estetik har bidragit till att marginalisera estetiska inslag och perspektiv i skolan. En modest syn ställs mot en radikal estetik som kan användas som ett så väl undersökande som kritiskt förhållningssätt i undervisningssammanhang:

Styrkan hos konsten är tvärtom att nyfikenheten och frågorna, motsägelserna och osäkerheten får finnas. [...] En radikal estetik skulle inte utesluta det konfliktfyllda eller oförutsägbara. Den skulle kunna utmana konventionerna och vanetänkandet genom att främmandegöra sådant som vi uppfattar som självklart, vända på perspektiven och ställa saker på huvudet (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004, s. 120).

Även Saar (2005) väljer att uttrycka skillnader i hur en beskriver och tolkar estetiska erfarenheter som motsatser i form av *svag* och *stark* estetik. Gustafsson (2008) väljer motsatsparet *bekräftande* och *gränsöverskridande paradigm*. Marner och Örtegren (2003) skiljer på *kreativa* och *instrumentella* lärprocesser. Marner och Örtegren (a.a) menar vidare att användningen av begreppet estetiska lärprocesser kan medföra att de olika estetiska uttrycksformerna ses som ett sammanhållet uttryck, vilket kan bidra till att kärnan, de specifika kunskaperna i uttrycksformen, riskerar att osynliggöras och försvinna. De menar att det inom varje estetisk uttrycksform finns en kärna av kunskap som behöver tydliggöras vilken de kallar *mediespecifik* kunskap. Ett *medieneutralt* perspektiv innebär att de estetiska ämnena används för att utveckla kunskap inom olika områden och teman utan fokus på något specifikt medium.

Anne Bamford publicerade 2006 *The Wow Factor, Global research compendium on the impact of the arts in education*, en studie vars ambition var att kartlägga och utvärdera estetiska lärprocesser ur ett globalt perspektiv. Utifrån studiens resultat beskriver Bamford en skillnad mellan lärande *i* och *genom* konst (*in and through the arts*) benämningar som kan liknas vid mediespecifikt och medieneutralt lärande. Lärande *i* konst handlar om lärande och undervisning där fokus ligger på ämnesspecifika kunskaper inom olika material, tekniker och uttrycksformer. Lärande *genom* konst fokuserar det lärande som möjliggörs genom att arbeta med konstnärliga uttryck men som har som mål och mening att utveckla kunskaper som ligger utanför konstens område. Estetiska lärprocesser möjliggör enligt Bamford (a.a) en kunskapsutveckling där studenten erbjuds att koppla samman upplevelser, kunskaper, erfarenheter och analys till en helhet. Hon menar vidare att det är lärarens uppdrag att iscensätta lärandesituationer som gör att

studenterna känner lust och motivation i kunskapsutvecklingen. Ett överraskande resultat i Bamfords studie var att om de estetiska momenten hade låg kvalitet, exempelvis att undervisningen lämnade lite utrymme åt elevernas egna tankar och erfarenheter eller var allt för mall-styrda, försämrades elevernas kunskapsutveckling. Bamford menar därför att det är viktigt att lärare har kompetens att undervisa så väl i och genom estetiska lärprocesser. Vikten av den ämnesspecifika kompetensen är en faktor som även framhålls av Dunn och Stinson (2011) som undersökt betydelsen av lärarens ämneskompetens kopplat till drama i undervisningen.

Lindström (2008a, 2012) vidareutvecklade begreppen *i* och *genom* konst till en modell för estetiska lärprocesser som också innefattar lärande *om* och *med* konst. Modellen kan sägas sammanföra de två föreställningar om estetik i utbildning som jag redogjorde för tidigare; modest och radikal estetik och mediespecifikt och medieneutralt lärande, vilket öppnar upp för en mer pluralistisk förståelse av lärande genom estetiska lärprocesser. Jag kommer beskriva modellen mer ingående i studiens teorikapitel då modellen utgör den lins genom vilken jag beskriver det möjliga lärandet i den workshop som utgör fallet i föreliggande studie.

Marie-Louise Hansson Stenhammar (2018) menar att begreppsparen; modest-radikal, svag-stark instrumentella-kreativa lärprocesser men också Lindströms modell faller tillbaka till en föråldrad syn på lärande som antingen praktiskt eller teoretiskt (a.a). Hon menar vidare att denna typ av förklaringsmodeller och uppdelningar inte bidrar till att utveckla det bilddidaktiska fältet då de upprätthåller en så väl dikotomisk som hierarkisk syn på kunskap. Trots Hansson Stenhammars kritik gällande alltför dikotomiska beskrivningar av olika former av estetik är det min avsikt att använda Lindströms modell för att undersöka såväl mål som medel i workshopens utformning. Jag anser vidare att modellen kan fungera som ett sätt att synliggöra komplexiteten och bredden i så väl planeringen som upplevelsen av visuellt gestaltande moment inom utbildning varpå den utgör en fruktbar modell i föreliggande studie.

2.2.1 Processen i estetiska lärprocesser

Vad är det som gör en lärprocess estetisk? Att förstå estetiska lärprocesser som en modell där perception (reception), produktion (i någon estetiskt uttrycksform) och reflektion är viktiga delar är en relativt etablerad syn gällande vad som konstituerar en estetisk lärprocess (Häikiö 2007; Lindström, 2008a; Wiklund, 2009). Eisner (2002) lyfter fram vikten av medvetna lärare som riktar lärprocessen mot att utveckla och fokusera elevernas tänkande kring det som produceras för att gestaltandet ska bli en kunskapande process. Det räcker alltså inte att producera något inom ett estetiskt uttryck för att en estetisk lärprocess ska ta form, utan perception/reception så väl som reflektion är lika viktiga delar. Jag kommer i studiens teorikapitel återkomma till några olika modeller av processen i den estetiska lärprocessen för att utifrån dessa presentera en egen variant av modell som vidare får utgöra den lins genom vilken jag beskriver processen i den workshop som utgör fallet i föreliggande studie.

2.2.2 Estetiska lärprocesser inom högre utbildning

Estetiska lärprocesser är som jag skrev tidigare i texten ett brett begrepp som saknar en tydlig definition. Forskning inom fältet har kännetecknats av försök att definiera estetiska lärprocesser och synliggöra den estetiska verksamhetens betydelse för lärande generellt. Det är vidare ett begrepp som används genom alla skolformer från förskola till högre utbildning. Föreliggande studie intresserar sig för hur studenter inom förskollärautbildningen beskriver sina erfarenheter av att arbeta med visuell gestaltning, det är därför intressant att under rubriken tidigare forskning fokusera just visuell gestaltning inom högre utbildning. Som jag nämnde tidigare i texten gav sökningen gällande visuell gestaltning och högre utbildning/universitet* få träffar i SwePub och Supersök. Jag valde därför att använda ”estetiska lärprocesser” i mina sökningar då begreppet också innefattar visuellt gestaltande lärprocesser. Sökkombinationen ”estetiska lärprocesser” + ”högre utbildning” gav två träffar i Swepub, båda konferensbidrag (Häggström 2018; Lindgren 2015). ”Estetiska lärprocesser” + universitet* genererade 55 träffar varav 11 var referegranskade. Flera av dessa träffar var kapitel publicerade i antologierna; *Konst och lärande* (Burman (red), 2014) och *De estetiska ämnenas didaktik: Utmaningar, processer och protester* (Lidén, von Schantz, & Thorgersen (red.), 2018)

Burman (2014) menar att estetiska lärprocesser numera är ett etablerat begrepp inom universitets- och högskolevärlden och att det vid flera lärosäten bedrivs såväl undervisning som forskning om estetiska lärprocesser. Han skriver vidare att undervisningen till övervägande del sker inom lärarutbildningar av olika slag och handlar till stor del om att göra blivande lärare medvetna om hur estetiska uttrycksformer mer eller mindre systematiskt kan användas i undervisningen. Undervisningen syftar också till att uppmärksamma blivande lärare på hur det estetiska på olika sätt finns närvarande i alla skolans ämnen, inte bara inom de ämnen som traditionellt benämns som estetiska som bild, musik och slöjd utan också i svenska, historia, matematik och så vidare. Burmans beskrivning kan också generellt sägas gälla för undervisningen på den högskola som utgör föreliggande studies kontext. Att undervisningen i estetiska uttryck och lärprocesser främst handlar om att ge estetiska perspektiv på undervisning kopplat till lärande i andra ämnen är något som också diskuteras av von Schantz:

Kan vi inte bara släppa den här evinnerliga diskussionen om vad estetiska lärprocesser är och göra det vi gör? Det känns som om vi måste pressa fram något som bara gör oss osäkra och frustrerade i stället för att helt enkelt göra det vi är bra på och beskriva det vi gör i våra ämnen och verkstäder...
(von Schantz, 2018 s. 202).

Citatet är hämtat från texten *De estetiska ämnenas didaktik: Utmaningar, processer och protester* (Schantz, 2018) och är en replik från von Schantz kollega då lärarkollegiet vid *Enheten för estetiska lärprocesser* vid Stockholms universitet samlats för att diskutera begreppet estetiska lärprocesser. Von Schantz beskriver det som att kollegiet värjer sig mot, eller har svårigheter med,

att definiera vad estetiska lärprocesser kan innebära inom högre utbildning och vidare att kollegiet visar ett slags motstånd mot att formulera en gemensam agenda. Å ena sidan framstår estetiska lärprocesser som ett självklart görande i den dagliga verksamheten, å andra sidan tycks detta görande svårt att verbalisera.

Denna svårighet att sätta ord på vad estetiska lärprocesser är adresseras också av Boberg och Högberg (2014) som menar fram att vi som arbetar med estetiska lärprocesser har ett praktiskt kunnande som vi behöver sätta ord på. Von Schantz (2018) skriver vidare att estetiska lärprocesser ofta betraktas och benämns som något annat, något sär-skilt från det vanliga. Hon skriver att de estetiska lärprocesserna både marginaliseras och exotiseras genom denna annanhet.

– som en kryddblandning av betydelse men som inte är absolut nödvändig. Den ska vara en ingrediens i lärarutbildningens ämnesdidaktiska kurser för att svara mot Lgr 11, men utan någon självklar plats något som är kostnadskrävande och som ibland kan vara lite svårt att begripa och veta vad man ska göra med (von Schantz, 2018 s. 213).

I von Schantz text utvecklar sig motståndet till en lek med ord där omskrivningar som ”(o)estetiska lär(o)processer” och ”estetiska lärprotes(t)er” tar form (von Schantz, 2018). Von Schantz beskriver och problematiserar ett slags beställningskultur där de olika lärarutbildningarna skickar önskemål vad gäller estetiska lärprocesser i relation till specifika ämnen eller kurser som matematik- eller språkkurser till institutionen för *Enheten för estetiska lärprocesser* varpå lärarna vid enheten upplever att de har lite att säga till som gällande ramarna för undervisningen. Von Schantz menar på att denna beställningskultur marginaliserar estetiska lärprocesser till en form av instrumentella exempel på hur bild, dans, drama och musik kan bidra till skolelevs lärande i andra ämnen (a.a). Ett dilemma som också adresseras av Burman (2014).

Utifrån ovanstående beskrivning blir ordleken med begreppet estetiska lärprocesser både viktig och intressant genom att de synliggör strukturella svårigheter för undervisning med och genom estetiska lärprocesser. Omskrivningar som kan tolkas på olika sätt:

1. Som att inslagen i de olika kurserna i form av korta workshops kan upplevas fungera som proteser, det vill säga konst-(gjorda) element som kommer utifrån för att ersätta något som saknas i undervisningen i övrigt.
2. Lärarnas (och även studenternas) protester mot de alltför korta och därför ytliga inslagen.
3. Estetiska lärprocesser som protester mot ett alltför styrt och målinriktat lärande där mätbara resultat är i fokus.
4. Enstaka verkstäder i estetiska gestaltungsformer motsvarar snarast punktinsatser, det vill säga icke-processer (o-processer), och inte det vi menar med

processer som normalt sker över tid, är integrerade i undervisningen och pågår kontinuerligt (von Schantz, 2018 s. 205).

En studie som är intressant i förhållande till begreppet estetiska lärprocesser, estetiska lärprocesser inom högre utbildning och föreliggande studie är *Artistic Classroom Activities What Skills Can Students Learn* (Davidson, 2018). I studien jämför Davidson två par av klassrumsaktiviteter/lektioner på ett universitet i USA. Urvalet består av 27 studenter som läste kursen "Sociology of American Culture". Den data som samlades in bestod av studentenkät, lärarens observationsanteckningar och studenternas bilder. I studien undersöks fyra hypoteser: Jämfört med konventionell undervisning kommer konstnärliga klassrumsaktiviteter förbättra studenternas: (1) förståelse för kursinnehållet (2) kommunikativa kompetenser (3) uppmärksamhetsnivån och (4) intresse för ämnet. De klassrumsaktiviteter som undersöks i studien består av 4 lektioner uppdelade i par. Lektionerna utgör ett par då de haft samma mål för undervisningen. Målet för det första paret av lektioner var att studenterna skulle "erhålla information i en särskild fråga". Den mer traditionella klassrumsaktiviteten var en diskussion medan den "konstnärliga" klassrumsaktiviteten bestod i att studenterna genomförde en kausal skiktanalys i form av teckning. Det andra lektionsparet hade som mål att "skapa förståelse för olika intressenters positioner i en fråga". Här bestod den mer traditionella klassrumsaktiviteten av en intressentanalys där studenterna fick skapa diagram och den mer "konstnärliga" klassrumsaktiviteten bestod av ett rollspel.

Studiens resultat visar på att båda formerna av undervisning ger ungefär samma utslag vad det gäller studenternas förståelse för kursinnehållet, uppmärksamhetsnivån och intresse för ämnet. De mer "konstnärliga" klassrumsaktiviteterna förbättrade dock studenternas kommunikativa kompetens. Davidsson (2018) lyfter i sin diskussion att "konstnärliga" aktiviteter är lika användbara som mer traditionell undervisning. Mer "konstnärliga" klassrumsaktiviteter kan vara bättre att använda om det också är ett mål att utveckla studenternas kommunikativa kompetens. Hon skriver vidare att studenternas ovana att arbeta med mer "konstnärliga" klassrumsaktiviteter kan ha påverkat resultatet.

3 Teori

I följande kapitel beskriver jag de teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp som ligger till grund för hur jag betraktar, tolkar och analyserar så väl studenternas erfarenheter av att arbeta visuellt med teoretiska begrepp som vilket lärande som blir synligt i det visuellt gestaltande momentet. Jag kommer vidare att beskriva de teoretiska modeller jag använder för att förstå och beskriva studiens empiri i förhållande till studiens syfte och frågeställningar.

3.1 Sociokulturella perspektiv

Föreliggande studie har ett sociokulturellt perspektiv på lärande som övergripande teoribildning. Det sociokulturella perspektivet kan idag inte förstås som *ett* perspektiv eller *en* teori utan som en övergripande benämning för ett antal närbesläktade teorier om människors lärande och utveckling (Jakobsson, 2012). Gemensamt för dessa teorier är att de utgår från Lev Vygotskijs kulturhistoriska perspektiv på lärande (Vygotskij, 1978, 1986). Hans texter blev kända i västvärlden under 1960-talet och har framför allt under de senaste 20 åren påverkat synen på lärande och utveckling i den svenska utbildningskontexten. Det är genom tolkning av Vygotskijs tankar och via begreppsutveckling som det sociokulturella perspektivet fått störst genomslag. Jag kommer i analysen av studiens empiri att använda begrepp som har sitt ursprung i Vygotskijs texter och som sedan (vidare)utvecklats av bland annat Roger Säljö (2005), James V. Wertsch (1998), Mikhail Bakhtin (1981) och Anders Marner (2005).

3.1.1 Interaktion och appropriering

Sociokulturella perspektiv på lärande utgår från en pragmatisk syn på kunskap, dvs. att kunskap konstrueras genom praktiska aktiviteter där människor samverkar inom en social gemenskap (Dysthe, 2003). Ett grundläggande antagande är att lärande består av olika kommunikativa processer där meningsskapande aktiviteter står i centrum. En grundtanke inom det sociokulturella perspektivet är att lärande leder till utveckling. Har någon form av utveckling skett har detta föregåtts av ett lärande (Säljö, 2005). Detta påstående ska förstås mot mer behavioristiska teorier där utveckling kommer före lärande. Lärande ska också förstås som en aktiv process. Enligt Vygotskij (1978) lär människan i sociala sammanhang i *interaktion* med sin omgivning, en individs tänkande har alltid sitt ursprung utanför individen. Individen gör tänkandet till sitt eget genom att *internalisera* tanken i den egna personen. Internalisering kan ses som en process där den lärande först lär sig utföra någonting i ett socialt sammanhang, i relation till en *verklig* någon eller något. Därefter utförs det av den lärande själv, i förhållande till en *fiktiv* någon eller något (Marner & Örtengren, 2003). Vygotskij talar om *yttre* och *inre* processer där det finns en rörelse utifrån och in. Begreppet internalisering har kritiserats av bland annat Wertsch (1998) för att ge en allt för förenklad bild av lärande. Wertsch menar att det är lätt att missförstå begreppet som en enkel överföring från en yttre till en inre dimension. Han menar att det är en mer komplex

interaktion som försiggår i en lärprocess och föreslår i stället Bakhtins begrepp *appropriation* som benämning på förmågan att göra en kunskap till sin (a.a.). Begreppet *appropriation* kan förstås som "the process of making something one's own" (Bahktin, 1981 s. 53) Både Bakhtin (a.a.) och Wertsch (1998) betonar att lärande är en process fylld av motstånd och att det krävs aktivitet för att kunna *appropriera* en färdighet eller ett tankegods (a.a. s. 141). Wertsch (1998) menar vidare i linje med Bakhtin att *appropriation* handlar om att ta något från andra för att göra till sitt. I *appropriation*en ligger betoningen på den lärandes egen aktivitet och egna förhållningssätt i lärandet (a.a.). Alex Kozulin (2003) gör en distinktion mellan *appropriation* av fakta och *appropriation* av medierande resurser. *Appropriation* av fakta definieras som reproduktion eller upprepning av fakta som exempelvis att lära sig att Stockholm är huvudstaden i Sverige. Däremot menar han att *appropriera* eller utveckla förmågan att använda kartan som ett medierande redskap hjälper personen att hitta huvudstäder i alla länder.

3.1.2 Mediering

Lärande sker i sociala samspel och i mötet mellan människor men också i samspelet mellan människor och kulturella redskap (Säljö, 2005). Vygotskij menar att människan inte har möjlighet att uppfatta världen direkt utan att vi tänker i omvägar med hjälp av kulturella redskap (Jakobsson, 2012). Kulturella redskap ska i detta sammanhang förstås som de resurser vi människor använder för att tänka, kommunicera, agera, minnas och problemlösa med. Dessa redskap kan vara materiella så som böcker, bilder, kartor och tekniska hjälpmedel av olika slag men också immateriella så som begrepp, modeller, processer och vetenskapliga teorier (Säljö, 2005). Vi använder dessa redskap för att *mediera* våra kunskaper. Mediering kan beskrivas som att "de kulturella redskapen förmår att aktivera, trigga eller driva tänkandet och handlingen framåt. En kan också uttrycka det som om att de tillgängliga kulturella resurserna möjliggör själva tanken och tänkandet och att vi så att säga »tänker med hjälp av eller via dem»" (Jakobsson, 2012 s. 153).

Språket är ett viktigt medierande redskap i en lärprocess (Dysthe, 2003; Säljö, 2000; Vygotskij, 1986). Det talade och skrivna språket gör det möjligt för oss att bearbeta, kommunicera, samla och spara erfarenheter av olika slag. Varje form av medierande redskap har sina för- och nackdelar. Wertsch (1998) menar att varje mediering innebär såväl hinder som möjligheter och att kulturella redskap är föränderliga och ständigt bör utvecklas. Wertsch skriver vidare att när man synar en medieringsforms potential kan man inta två olika perspektiv, är glaset "halvfullt" eller "halvtomt"? Wertsch menar att Vygotskij har ett "halvfullt" perspektiv på språket som medierande redskap och lyfter fram Kenneth Burkes "halvtomma" perspektiv för att skapa en mer nyanserad bild av språket som medierande redskap. Burke (1966) menar att språket också begränsar. "[...]language imposes powerful constraints on us as we try to understand and act in the world" (Wertsch, 1998, s. 40).

Anders Marner (2005) menar att bilden är ett viktigt medierande redskap som erbjuder andra möjligheter än det talade och skrivna språket. Marner skriver vidare genom att underskatta bildens betydelse som medierande redskap skapas en *vertikal/hierarkisk* syn på mediering som inte passar i en tid och en verklighet som blir allt mer bildburen (Marner, 2005). Marner förespråkar en *horisontell* syn på medieringsbegreppet och menar att kognition inte endast äger rum i språket utan även andra tecken- och betydelsesystem bör ges en central funktion som medierande redskap i olika typer av lärprocesser (Marner & Örtegren 2003, Marner 2005). Marner (2005) menar vidare att det är viktigt att fråga sig vad man kan göra, tänka och uppleva via olika former av medieringar.

3.1.3 Sammanfattning

Workshopen i föreliggande studie är planerad så att studenterna ges möjlighet att interagera med varandra i praktiska aktiviteter där de förväntas använda visuella kommunikativa processer för att utveckla sin förståelse genom att skapa mening. Denna intention placerar workshopen i en sociokulturell undervisningspraktik. Vidare utgår planeringen av workshopen från en horisontell syn på medieringsbegreppet där bildspråket har en framskjuten plats. Begreppet mediering kan förstås som det sätt vi använder kulturella redskap för att skapa förståelse, ett slags samverkan mellan tänkande och görande (Eisner, 2002). Såväl själva gestaltungsprocessen som de olika material med dess egenskaper och själva fotografiet av tankekollagen, vilket jag återkommer till, kan i föreliggande studie förstås som medierande redskap. Dels för att appropriera fakta i form av fördjupade kunskaper kring teoretiska begrepp kopplat till examinationsuppgiften *Språk i virvlande processer*, som beskrivs längre fram i min studie, dels för att appropriera medierande resurser kopplat till examensmålen inom förskolläraryrket.

3.2 Stöttningsteori

Jerome Bruner utvecklade en stöttningsteori (scaffolding) utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Enligt Bruner (2002) är undervisningens uppgift att stötta elever i arbetet med att skapa mening och förstå sammanhang inom olika områden och inte bara reproducera information och fakta. Kan studenten *skapa mening* har den också nått fram till ett djuplärande inom området (a.a.). Bruner framhåller att sättet lärare strukturerar sin undervisning på är viktigt för att djuplärande ska bli möjligt.

Till en början användes stöttningsbegreppet för att beskriva personell stöttning där en person leder/stöttar den som lär i lärprocessen. Bruner utvecklade sin teori bland annat genom att undersöka hur föräldrar interagerar med sina barn för att utveckla språket (Bruner, 1960). Vidare undersökte han tillsammans med Wood och Ross den interaktion som sker mellan lärare och elev i relation till problemlösning (Wood, Bruner & Ross 1976). Allteftersom utvecklades begreppet till att även innefatta stöd bestående av olika artefakter eller genom olika kulturella redskap.

Nu mera beskrivs olika former av stöttning, till exempel instruerande stöttning, förberedd- oförberedd stöttning och ömsesidig stöttning. Instruerande stöttning (Saywer, 2006) är det du som lärare förbereder när ett nytt område ska introduceras. Vad ska undervisningsmomentet bestå av för att skapa en förståelse för området? Stöttnigen kan vara uppgifter, instruktioner, mallar men också en närvarande lärare som kan erbjuda handledning. Förberedd stöttning (Bush & Saye, 2002) är planerad i förväg, när läraren eller kurslaget vet att ett innehåll i en kurs kan upplevas som komplext planeras moment in där studenter ges möjlighet att pröva en idé, teknik eller ett material. Oförberedd stöttning (Simons & Klein, 2007) är det som sker när du som lärare går runt i klassrummet och diskuterar studenternas arbete. Ömsesidig stöttning (Holton & Clark, 2006) är när studenter ges möjlighet att arbeta tillsammans i par eller grupp. Då ges studenterna möjlighet att lära av varandra och genom diskussion möjliggörs en fördjupning av kunskapen som övergår till metakunskap (Häggström, 2017). Stöttning bör enligt Puntambekar och Kolodner (2005) ske med en mångfald av metoder.

Ett syfte med workshopen som studeras i föreliggande studie är att stötta studenter i processen att fördjupa sin förståelse för teoretiska begrepp. Det är därför intressant att undersöka workshopens moment utifrån olika former av stöttning. Det är vidare intressant att undersöka vilka moment som studenterna anser som viktig för deras arbete med att fördjupa förståelsen för olika teoretiska begrepp.

3.3 Modeller av lärande genom estetiska lärprocesser

Utifrån den bakgrund av begreppet estetiska lärprocesser som jag skrivit fram under rubriken *Tidigare forskning* vill jag nu ge en närmare beskrivning av de modeller av lärandet och processen kopplat till estetiska lärprocesser jag kommer att använda för att undersöka det visuellt gestaltande moment som utgör fallet i föreliggande studie.

3.3.1 Lärande om, i, med och genom visuell gestaltning

Som jag nämnde under rubriken *Tidigare forskning* vidareutvecklade Lindström (2008b, 2012) begreppen *i* och *genom* konst till en modell för estetiska lärprocesser som också innefattar lärande *om* och *med* konst (figur 1). Modellen kan sägas sammanföra två föreställningar om estetik i utbildning; modest och radikal estetik och mediespecifikt och medieneutralt lärande. Modellen öppnar upp för en pluralistisk förståelse av lärande genom estetiska lärprocesser. Lindström skiljer på *mål* och *medel* i sin tankemodell kring estetiska lärprocesser. De två kolumnerna definierar vad som är *målet* för lärandet, vad ska lärandet leda till? Ett konvergent mål kan förstås som fast och på förhand bestämt medan ett divergent mål är mångtydigt och inte helt och hållet förutsägbart. De två raderna definierar genom vilka *medel* målen ska nås. Medlen är antingen mediespecifika eller medieneutrala. Lärande *om* konst innefattar mediespecifikt konvergent kunnande, allt från hur du hanterar material och teknik till kunskaper om konstnärer,

bildgenrer och stilar. Lärande *i* konst innefattar mediespecifikt divergent kunnande kring material och tekniker för att åstadkomma visuella effekter, förmedla ett budskap eller uttrycka en stämning. Det kan också innefatta tankar kring hur bild skapar betydelse och mening, reflektioner där svaret inte är givet från början. Lärande *med* konst innefattar en integration av estetiska uttryck och stoff från andra ämnen. Lärande *genom* konst innefattar olika förhållningssätt och övergripande kompetenser som kan tillägnas genom estetiska projekt (Lindström, 2008b, 2012). Lindström skriver vidare att det inte finns en hierarkisk tanke i modellen, ingen kombination av mål och medel är överlägsen andra utan modellen är tänkt att bidra till en pluralistisk förståelse av estetiska lärprocesser (a.a.). Jag kommer använda Lindströms modell i min analys av workshopen för att undersöka såväl mål som medel för det möjliga lärandet i workshopen. Jag ämnar vidare använda resultatet från analysen att diskutera studenternas erfarenheter av att arbeta med visuell gestaltning för att fördjupa sin förståelse för teoretiska begrepp.

Figur 1

Modell över lärande om, i, med och genom visuell gestaltning

		MÅL	
		Konvergent	Divergent
MEDEL	Mediespesifikt	Lärande om visuell gestaltning	Lärande i visuell gestaltning
	Medieneutralt	Lärande med visuell gestaltning	Lärande genom visuell gestaltning

Kommentar: Egen modell efter Lindström (2008b, 2012)

3.3.2 Modell av en estetisk lärprocess

Att förstå estetiska lärprocesser som en modell där *perception (reception)*, *produktion (i någon estetiskt uttrycksform)* och *reflektion* är viktiga delar är en relativt etablerad syn gällande vad som konstituerar en estetisk lärprocess (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003; Lindström, 2008a).

Häikiö (2007) menar att själva processen kan sägas beså av så väl instrumentella (mediespecifika) som meningsskapande (medieneutrala) dimensioner och det är när dessa

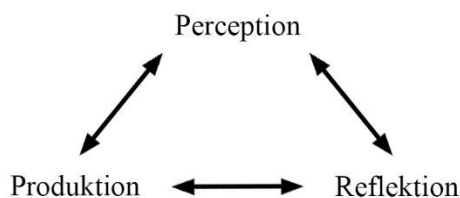
dimensioner av gestaltande förenas genom processer av perception, reception, gestaltning, och reflektion som ett kunskapsbildande genom en estetisk lärprocess blir möjlig (a.a).

Det finns flera modeller av ovanstående process framskrivet i så väl internationell som svensk forskning. Jag kommer vidare att lyfta fram några exempel som kan ses som tongivande. Dessa exempel utgör bakgrund och referenser till den modell över processen jag använder i min analys av den workshop som utgör fallet i föreliggande studie.

Formen för modellen av den estetiska lärprocessen har sitt ursprung i projektet Arts PROPEL (figur 2) som i mitten på 1980-talet tog form genom ett samarbete mellan Harvard University och Pittsburghs kommunala skolor. Målet för projektet var att undersöka vad som konstituerande lärprocesser inom de konstnärliga ämnena och vidare hitta modeller för att synliggöra lärandet för så väl elever som lärare. Ett resultat av samarbetet är modellen Arts PROPEL. Även om studien var inriktad på att hitta modeller för lärande inom specifika konstarter har den modell som togs fram haft betydande påverkan på hur en estetisk lärprocess beskrivs än idag. Ordet PROPEL är en akronym där PRO står för production där R också representerar reflection. PE står för preception och L för learning (Winner & Simmons, 1992).

Figur 2

Arts PROPEL



Kommentar: Egen modell efter Winner & Simmons (1992)

I modellen Arts PROPEL förklaras produktionsfasen som den centrala komponenten i modellen. Det är här som eleverna ges möjlighet att utforska och undersöka såväl en fråga, en idé som ett koncept genom en konstnärlig teknik eller material. Perception (att bli varse sin omgivning) och reflektion (formulera sina tankar kring det som skapats eller är på väg att ta form) kommer och går i processen där produktionen hela tiden fungerar som en slags nod (a.a).

I Vetenskapsrådets rapport *Uttryck, intryck och avtryck - Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* beskriver Illeris (2006) en modell liknande Arts PROPEL i kapitlet *Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv*. Illeris modell sätter dock inte produktionen i centrum

på samma vis som Winner och Simmons gör. I texten utgår Illeris inledningsvis från Hohn och Pedersens (2001) psykologiska perspektiv på estetik och lärande. De menar på att det är via sinnen vi tar del av och deltar i världen, men det vi uppfattar, känner, upplever behöver reflekteras och bearbetas för att bli användbar erfarenhet om vi är intresserade av estetikens koppling till lärande (Liknande Eisners resonemang tidigare i texten). Hohn och Pedersen talar om tre erfarenhetsformer som bygger på och kompletterar varandra; känsla, upplevelse och tanke/analys där upplevelsen är en form av estetisk kognition som kan fungera som ett sätt att binda samman känsla och tanke/analys.

Figur 3

Hohn och Pedersens modell

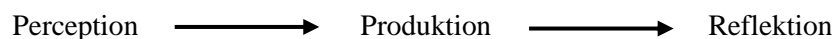


Kommentar: Modell efter Hohn & Pedersen (2001)

Illeris utvecklar modell i en mer didaktisk riktning där hon inte på samma vis gör en uppdelning av känslan och tanken som Hohns och Pedersens. Pilarna ska i Hohns och Pedersens modell förstås som att upplevelsen (den estetiska kognitionen) knyter samman känsla och tanke medan pilarna i Illeris modell ska förstås som en progression.

Figur 4

Illeris modell



Kommentar: Modell efter Illeris (2006)

Wiklund (2009) ger i boken *När kulturen knackar på skolans dörr* exempel på en spiralformad modell av en estetisk lärprocess. Wiklund definierar *perception* som förmågan att se delarna i helheten och förstå sammanhanget. En fas i processen där du "blir varse" om något. Begreppet perception kan delas in i flera olika former beroende på vilka sinnen som är involverade. Visuellt, kognitiv och till exempel olfaktorisk (doft) perception. Reflektionsfasen handlar om att tolka och bearbeta det som lärs eller förstås. Reflektion har i detta sammanhang fått betydelsen; bearbeta, pröva och ge tid (Wiklund, 2009, 2013). Produktionsfasen handlar kan förstås som ett görande, exempelvis ett gestaltande där eleverna visar och manifesterar sitt kunnande. Men Wiklund menar också att produktionsfasen kan handla om att vrida och vända på en fråga eller ett lärostoff med hjälp av ett estetiskt uttryck. Wiklund beskriver processen som en spiral där de olika delarna följer varandra. Wiklund lyfter fram att processen kan starta i så väl en reflektion som i perception (Wiklund, 2013).

Figur 5

Wiklunds modell

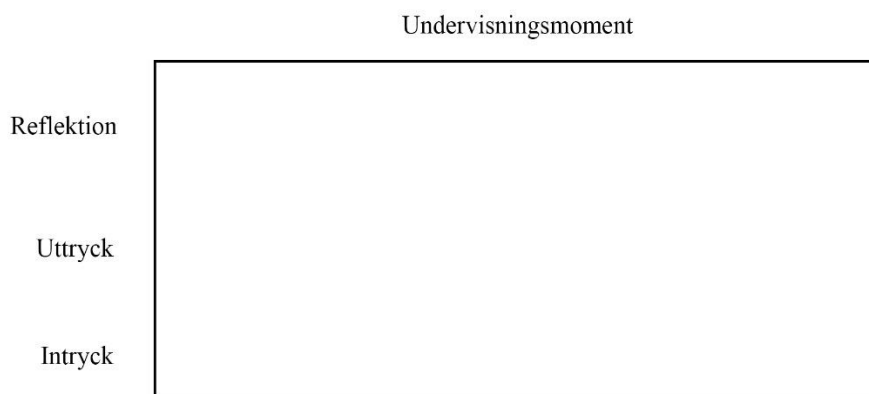


Kommentar: Egen modell efter Wiklund (2009)

Jag kommer i analysen av workshopen som utgör fallet i föreliggande studie använda mig av en egen modell över undervisningsprocessen. Modellen är skapad med impulser från ovanstående exempel och är ett exempel på en modell som jag själv använder när jag planerar undervisning. Modellen är utformad som en lång rektangel. Rektangeln är tänkt att symbolisera undervisningens ramar i tid och rum. Det går vidare att dela upp rektangeln i delar som representerar de olika undervisningsmoment du som lärare planerar. Denna didaktiska struktur genomströmmas sedan av tre samtida stråk jag i denna modell valt att kalla intryck, uttryck och reflektion (utifrån: Hohn & Pedersen, 2001; Illeris, 2006; Wiklund, 2009; Winner & Simmons, 1992). I modellen ska begreppet intryck förstås som den del i processen där studenter får intryck av andra och annat men inte vilka intryck som helst utan de medvetna möjliga intryck som läraren har förberett, en iscensättning av ett klassrum, en presentation, en känsla, ett möte med medstudenternas produktioner osv. Uttryck ska förstås som den del i processen där studenterna ges möjlighet att bearbeta ett innehåll via något estetiskt uttryck. Reflektionen är den del av processen där studenterna ges möjlighet att analysera, reflektera och tänka kring så väl själva gestaltningsprocessen som det som gestaltats. Modellen innehåller stråk av intryck, uttryck och reflektion liknande de modeller jag refererat till tidigare men jag har valt att skapa en modell där stråken kan förstås som mer samtidiga. Modellen gör det möjligt att synliggöra de olika aktiviteter och undervisningsmoment jag som lärare planerat att studenterna ska få möta. Modellen har varit produktiv i mitt analysarbete då den fungerat som en hjälp att synliggöra samspelet mellan de delarna som utgör helheten.

Figur 6

Modell över processen



Kommentar: För tillämpning av modellen se sidan 50

4 Metod

Utifrån studiens syfte och frågeställningar har jag valt att genomföra en fallstudie. Fallet utgörs av en workshop inom förskollärarytbildningen på högskola som jag såväl planerat som genomfört. I metodkapitlet ämnar jag redogöra för såväl studiens kontext och urvalsgrupp som de metoder jag använt för att samla in och analysera empirin och jag vill börja med att beskriva studiens karaktär och min position i förhållande till materialet.

4.1 Studiens karaktär

Studien har en kvalitativ ansats. Bryman (2011) definierar kvalitativ metod som en forskningsstrategi där tonvikten oftare ligger på ord och tolkning än på kvantifiering vid både insamling och analys av data. En kvalitativ ansats lämpar sig för studier vilka har som mål att beskriva och tolka världen, inte ge exakta svar på exempelvis mängd eller frekvens (Ahrne & Svensson, 2011). Jag har dock använt mig av datainsamlingsmetoder som ofta förknippas med kvantitativa studier så som enkät, men mitt arbete med respondenternas svars ska förstås utifrån en kvalitativ ansats. Studien har en konstruktivistisk epistemologisk ansats. Det vill säga att kunskap och sanning konstrueras i samspel mellan människor.

It is the view that all knowledge (...) is constructed in and out of interactions between human beings and their world and developed and transmitted within an essentially social context (Crotty, 1998, s. 42).

Jag har i föreliggande studie två roller; dels som undervisande lärare, dels som forskare. Som lärare har jag varit inblandad i såväl planeringen som genomförandet av workshopen och som forskare har jag dels bestämt, vilket material jag ska samla in och sedan bearbetat och analyserat det samma. Jag har med andra ord varit tydligt deltagande i hela forskningsprocessen. Studien hämtar inspiration från andra arbeten där forskaren varit deltagande i produktion, insamling och bearbetning av empirin (Fredriksen, 2011; Johansson, 2016). Deltagande kan inte beskrivas som en forskningsmetod utan är en dimension av datainsamlingen, analysen och tolkningen av studien och säger ingenting om själva tillvägagångssättet. Fredriksen (2015) menar att inom deltagande forskning behöver inte forskaren försöka vara objektiv utan bör i stället vara transparent och redovisa sin påverkan på forskningsfältet och resultatet. Deltagande forskning känns igen i fenomenologiska ansatser och tillvägagångssätt där tolkningar delvis utgår från forskarens levda erfarenhet och där forskaren använder flera sidor av sig själv, sina kompetenser och erfarenheter. I arbetet med föreliggande studie har jag främst haft två roller, lärare och forskare. Denna rollkombination kan ses som problematisk då min objektivitet kan ifrågasättas men jag vill mena att den i stället utifrån studiens syfte möjliggör en bredare förståelse av det aktuella fallet. Inom studiens epistemologiska ansats ryms också tanken att forskaren alltid påverkar sitt resultat och

att det därför är viktigt att ange sin position i studien. Jag har valt att placera studien inom fältet Art Based Educational Research (ABER) (Barone & Eisner, 2012; Bresler, 2006; Finley, 2008). På svenska används ibland begreppet estetik-baserad utbildningsforskning men inte särskilt frekvent varför jag valt att använda den engelska termen. ABER-forskaren använder sig av sina sinnen på ett aktivt sätt, utnyttjar känslor och kroppsliga erfarenheter för att koppla sig empatiskt till det som studeras. Förståelsen som uppnås är på samma gång kognitiv, emotionell och kroppslig (Bresler, 2006). ABER-forskare är ofta en del av den kontext som studeras och har klart för sig att andra forskare skulle kunna komma till helt andra slutsatser genom att studera samma område. En mångfald av tolkningar anses vara av värde. En presenterar sitt resultat på ett sätt som engagerar läsaren att koppla sig empatiskt till forskarens erfarenheter. Genom estetiska grepp väver forskaren samman forskningsprocessens olika delar. En ABER måste kunna återskapa sin levda erfarenhet och ta vara på kontexterna forskningen var genomförd i och förmedla känslor (Fredriksen, 2015). Fredriksen (a.a) beskriver fyra kriterier för ABER:

1. ABER- använder alla aspekter av sig själva när de konstruerar nya förståelser: sinnen, kroppen, upplevelser, fantasi och intellekt.
 2. De är tolkande och skapar mening utifrån sina egna erfarenheter.
 3. De tillerkänner att sätten som forskningsresultaten presenteras på är väsentliga för lärarens meningsskapande.
 4. ABER har en tendens att sudda ut gränser mellan vetenskap och konst.
- Fredriksen (2015, s. 312)

Jag ämnar presentera fallet för läsaren på ett utförligt och åskådligt sätt genom att använda flera sinnen. Jag använder mig av så väl fotografier, teckningar, modell som direkta citat från respondenterna. Stukát (2011) menar att det kan vara lämpligt att använda en kombination av metoder för att uppfylla studiens syfte och besvara dess frågeställningar. Jag har valt att samla in mitt empiriska material genom studentenkät och ljudupptagning av workshopen.

4.2 Fallstudie

Fallstudier lämpar sig för studier där fokus ligger på att undersöka verkliga händelser i konkreta sociala sammanhang. Fallstudien kan vara särskilt lämplig när händelsen präglas av komplexitet och då många variabler spelar in. Det blir möjligt att beskriva ett studieobjekt i detalj genom att redogöra för olika aspekter av en given situation. Formen lämpar sig om det är ett avgränsat fenomen som ska undersökas. Fallstudien gör det möjligt att studera hur det är att vara deltagare i en viss situation/aktivitet och deltagarnas upplevelser och beskrivningar av händelsen kan synliggöras (Denscombe, 2014). Deltagarnas egna röster bör enligt Cohen (2011) höras direkt i materialet. Exempel på fallstudier inom fältet som inspirerat mig är Marie-Louise Hansson Stenhammars avhandling *En avestetiserad skol- och lärandekultur: en studie om lärprocessers*

estetiska dimensioner från 2015 och Anna Jonsson Widéns avhandling *Bildundervisning i möte med samtidskonst: bildlärares professionella utveckling i olika skolformer* från 2016.

4.2.1 Studiens kontext och urvalsgrupp

För att ge läsaren en bakgrund till den visuellt gestaltande metoden som utgör fallet i föreliggande studie vill jag börja med att beskriva examensmålen i förskolläraryrket vid högskolan där studien är genomförd. I utbildningsplanen för förskolläraryrket anges vilka examensmål som ligger till grund för utbildningen i sin helhet. Under rubriken kunskap och förståelse finns angivet att studenterna efter avslutad utbildning ska kunna ”Visa kunskap om praktiska och estetiska lärprocesser” (Jönköping University, 2016) och under ”innehåll” står det vidare att studenterna förväntas utveckla: ”Kunskaper och färdigheter i att använda praktiska, estetiska och digitala verktyg” (a.a) och att detta ska integreras i utbildningens olika kurser.

När kursen *Didaktiskt arbete i förskolan II* arbetades fram 2016 fanns en uttalad ambition från det dåvarande kurslaget att kursen inte bara skulle ha ett teoretiskt innehåll kring estetiska lärprocesser utan också låta studenterna lära *med* och *genom* praktiska och estetiska lärprocesser. I planeringsarbetet var vi flera lärare med olika kompetenser som bidrog till utformandet av kursen. Utifrån ambitionen att låta studenterna lära såväl *med* som *genom* estetiska lärprocesser blev föreliggande workshop en del av en i övrigt skriftlig examination. Workshopen utgör ett exempel på integrering av praktiska och estetiska lärprocesser i undervisningen.

Vid högskolan där studien är genomförd läser studenter kursen *Didaktiskt arbete i förskolan II* under sin sjunde och sista termin på förskolläraryrket. Kursen ges på helfart under tio veckor, omfattar 15 högskolepoäng och är på avancerad nivå. Terminen då studien genomfördes deltog 74 studenter i kursen. Workshopen ingår som ett icke obligatoriskt moment i en av kursens examinationer, individuell skriftlig inlämning, *Språk i virvlande processer* som omfattar 4,5 högskolepoäng (bilaga 1). I den individuella skriftliga inlämningen ska studenterna skriva en krönika kring språkande i relation till förskoledidaktik. För att utveckla de förskoledidaktiska idéer som studenten vill lyfta ska de välja en filosof/pedagog att tänka tillsammans med i skrivandet.

Examinationsuppgiften introduceras vid kursstart och studenterna erbjuds att under de följande veckorna delta vid seminarium som fokuserar barns språkande utifrån olika filosofer/pedagoger så som Gert Biesta, Ofelia Garcia och Lev Vygotskij. Sex veckor in i kursen ska studenterna ha meddelat undervisande lärare utifrån vilken filosof de önska skriva sin krönika och efter ytterligare en vecka inbjuds studenterna att delta i en gestaltungsworkshop. Tanken med workshopen är att erbjuda studenterna tillfälle att genom visuellt gestaltande arbete, tillsammans med sina kurskamrater, fördjupa sin förståelse för de begrepp och teorier som är bärande hos den filosof de valt att tänka tillsammans med i sin krönika. Studenterna har informerats om att de ska

ha med sig minst ett citat eller ett begrepp som de vill arbeta med till workshopen (bilaga 2). Workshopen genomförs i ateljén på högskolan i grupper om 14 till 18 studenter. I ateljén finns en stor mängd material av olika slag framplockat och sorterat efter egenskaper så som färg, transparens, textur osv. Materialet är ordnat som en buffé. Det finns en egen bänk till varje student utifrån de restriktioner kring distansering som rådde vid tiden. Det var totalt fyra workshops som varade cirka en och en halvtimme. Alla workshops genomfördes under en och samma dag. Sammanlagt 60 studenter deltog. Vi var två lärare i rummet, jag som var ansvarig för workshopen som helhet och min kollega som fungerade som handledare och bollplank i gestaltungsarbetet.

4.3 Metod för datainsamling och analys

4.3.1 Enkät

Enkäter är bra att använda om en vill ha många svar men inte tid eller möjlighet att intervjua alla deltagare (Stukát, 2011). Fler svar kan dels ge studien större trovärdighet, dels ge större möjlighet att generalisera resultatet i jämförelse med intervjuer av ett fåtal deltagare. Det är viktigt att frågorna utgår från syfte och de frågeställningar som ligger till grund för studien. Med fokus på frågeställningarna, hur studenterna beskriver sina erfarenheter av att arbeta med visuell gestaltning och för att identifiera vilken moment i workshopen som beskrivs som viktiga, skapade jag en enkät som samtliga studenter som närvarade vid workshopen ombads att svara på.

Jag valde en enkät med öppna frågor (bilaga 3). Det finns för- och nackdelar med både öppna och slutna frågor i enkäter (Larsen, 2018). Slutna frågor, med på förhand givna svarsalternativ, kan fungera som en hjälp att göra frågan mer begriplig. Tydliga svarsalternativ underlättar också arbetet med att sammanställa resultatet. En fördel med öppna svar är att respondenten ges möjlighet att själv formulera sig kring frågan och påverkas inte på samma sätt som av förutbestämda alternativ. Dock är det ett större och mer komplext arbete att analysera svaren vid öppna frågor (a.a.). Jag valde att skapa en enkät med öppna frågor för att få så individuella beskrivningar som möjligt och på så vis ett rikare material. Efter själva frågan följde ett antal blankrader. Jag valde vidare att möjliggöra för respondenterna att svara på en av frågorna i både text och bild. Något som visade sig svårhanterligt i analysarbetet varför jag valde bort studenternas svarsbilder i resultatåtergivningen. Enkäten är i sin utformning anonym och saknar bakgrundsfrågor kring till exempel kön eller ålder då sådana aspekter saknar relevans för studiens syfte.

Enkäten är indelad i tre områden med totalt sex frågor. Ett första område som skulle besvaras innan själva workshopen satte i gång (fråga 1). Ett andra område med frågor som besvarades under workshopen (fråga 2 och 3) och ett område som besvarades när workshopen var slut (fråga 4, 5 och 6). Jag valde detta upplägg då jag önskade ta del av studenternas erfarenheter i olika

skeden av workshopen. I en avslutande del ombads respondenterna att sätta ett kryss om de samtyckte till att materialet användes för vetenskapliga studier kring gestaltande arbete inom högre utbildning. De respondenter som skulle kunna tänka sig att medverka i en intervju ombads skriva sitt namn (för dessa respondenter blev enkäten inte längre anonym). Dessa respondenter har dock inte kontaktats då det material som samlats in i enkäten är tillräckligt intressant och omfattningsrikt för att besvara föreliggande studies syfte och frågeställningar.

Risken för en låg svarsfrekvens är större om enkäten bygger på öppna frågor än om den bygger på slutna frågor (Larsen 2018; Stukát 2011). Svarsfrekvensen i föreliggande enkät är dock relativt hög. Alla studenter som medverkade vid workshopen svarade på frågorna. 55 av 60 studenter gav vidare sitt samtycke till att jag använder deras svar.

I slutet av workshopen ombads studenterna att lämna enkäten. Jag tog bort de som inte gav sitt samtycke till att medverka för att sedan ge varje enkät ett nummer för enklare hantering; E1, E2, E3 osv. Varje enkät utgör en analysenhet, vilket ger 55 analysenheter. Jag transkriberade de handskrivna enkätsvaren till ett digitalt dokument. Jag har valt att lägga samman svaren från alla respondenter under de enskilda enkätfrågorna. Detta då jag utifrån studiens frågeställningar intresserat mig för studentgruppen som helhet och inte den enskilde studentens beskrivningar av att arbeta med en visuellt gestaltande metod.

4.3.2 Analys och bearbetning av enkät

Jag har gjort en tematisk analys av enkätsvaren. Tematisk analys beskrivs av Braun och Clark (2006) som ett flexibelt sätt att identifiera, analysera och presentera teman i studier med ett rikt och omfattningsrikt material. Det är vidare en metod som går att kombinera med olika teoretiska ramverk. Analysarbetet består av sex steg; bekanta sig med materialet, hitta initiala koder, söka efter teman, granska teman, definiera och namnge teman och sist presentera resultatet i en rapport. Braun och Clark (a.a) ger ingen exakt definition av vad som utgör ett tema men lyfter fram att det bör fånga något viktigt och representativt i datamaterialet. De menar vidare att teman aldrig själva ”framträder” ur ett material utan lyfter fram att forskaren har en aktiv roll i vilka teman som arbetas fram och det är viktigt för studiens trovärdighet att detta arbete skrivs fram på ett transparent och tydligt sätt. Ett tema behöver inte utgå från frekvens utan det viktiga är att de teman som skrivs fram går att koppla till studiens syfte och dess frågeställningar. Jag har vidare valt att möjliggöra underteman för att på ett tydligt sätt ange bredden i studentgruppens svar. Jag visar vidare hur stor del av helheten ett tema utgör som diagram i resultatåtergivningen då det också är en intressant aspekt av resultatet utifrån studiens syfte och frågeställningar. Under rubriken *Studiens trovärdighet* diskuterar jag problematiken kring att skriva fram teman mer ingående.

Jag har haft en såväl induktiv som deduktiv ansats när jag arbetat fram studiens teman. Till största del har jag använt en induktiv ansats då jag förhållit mig relativt förutsättningslöst till respondenternas svar och skapat teman och kategorier utifrån innehållet i texterna (fråga 1, 4 och 6). I arbetet med fråga fem har jag dock utgått från en på förhand skapad mall utifrån de moment som ingick i workshopen. Braun och Clark (2006) skiljer vidare på semantiska och latent teman. Semantiska teman utgår från en ordagrann förståelse av respondenternas svar medan ett latent tema också bygger på tolkning av eventuell underliggande mening kopplat till kontext och de teoretiska perspektiv som analysen tar avstamp i. Arbetet med att skapa teman inleddes med att jag läste alla enkätsvaren på den specifika frågan och letade efter ord och tydliga beskrivningar som återkom i svaren och utverkade grupper efter det. Detta tillvägagångssätt medförde att jag fick väldigt många grupper med få svar i varje. Jag valde därför att lämna den semantiska tolkningsproceduren för att skapa latent teman där jag på ett tydligare sätt använde min kunskap kring studiens kontext samt min erfarenhet som den undervisande läraren i workshopen. Följande svar får utgöra ett exempel på hur min erfarenhet av workshopen hjälper mig att tolka studenternas svar. ”Spännande att se hur olika men också lika man upplever de olika känslorna”, (E2, enkätfråga 2). För att göra en rimlig tolkning av citatet behöver en känna till att studenterna som en inledande övning i workshopen ombads teckna olika känslor och att de sedan fick ta del av varandras teckningar i ett kort bildsamtal. Här blir mina dubbla roller som lärare och forskare till en styrka i arbetet med att analysera materialet.

I arbetet med respondenternas svar upptäckte jag att vissa svar var innehållsrika och inte gick att placera in i ett enskilt tema i sin helhet. Detta medförde att jag delade upp vissa av svaren i meningsenheter. En meningsenhet är en meningsbärande del av texten och kan utgöras av stycken, hela meningar eller ord som hör ihop i sitt sammanhang och i sitt innehåll (Graneheim & Lundman, 2004). I några fall har jag delat upp respondenternas svar i två eller tre meningsenheter vilket medför att antalet svarsenheter skiljer sig åt mellan de olika frågorna.

För att det ska blir tydligt för läsaren har jag valt att i min återgivning av studiens resultat inleda med en kort beskrivning av hur jag bearbetat studenternas svar. Följande citat får utgöra ett exempel på hur jag gått till väga när jag delat upp ett svar i två meningsenheter. ”Jag förstår begreppet på ett mer abstrakt nytt sätt där jag kunde tänka mer på utforskande och förståelse för tolkningar och olikheter än när jag skriver. (E19, enkätfråga 4).” I min bearbetning hör citatet i sin helhet till det övergripande temat *Förändrad förståelse*. Detta tema har vidare underteman där jag valt att placera ”Jag förstår begreppet på ett mer abstrakt nytt sätt där jag kunde tänka mer på utforskande...” i undertemat *Förändrad förståelse för begrepp* medan ”...och förståelse för tolkningar och olikheter än när jag skriver” placerats i undertemat *Förändrad förståelse för tolkning*.

4.3.3 Workshop "Tankekollage"

För att ge läsaren förståelse för det visuellt gestaltande moment studenterna genomför kommer jag här kort återge workshopens upplägg och olika delar. Jag har valt att i redogörelsen använda jag-form för att tydligt visa att läraren som har iscensatt och leder workshopen och forskaren som genomför studien är samma person. Beskrivningen utgår från en ljudupptagning av workshopen för att kunna ge en så korrekt beskrivning som möjligt. Jag även valt att presentera workshopen med hjälp av bilder. Dessa bilder refereras till som bilagor.

Den grundläggande idén och inspirationen till workshopen är hämtad från boken *Teckna med konstnären inom dig* (Edwards, 1987). I boken skriver Edwards om intuitiv teckning som ett sätt att ge tanken form. Edwards lyfter fram författaren George Orwells och hans essä *New words* (1940) i vilken Orwell menar att ord har begränsade och ibland begränsande möjligheter att beskriva komplexa fenomen. Han menar att orden är linjära och måste läsas från ett håll till ett annat, medan bilden på ett mer direkt sätt går att förstå simultant. En bild har inte heller på samma sätt en början och ett slut till skillnad från en text. Edwards menar att teckning kan vara ett sätt att göra tanken synlig och en av övningarna som återfinns i boken utgör grunden till workshopens första moment.

Workshopen inleds med att jag beskriver dess bärande tanke som kort kan sammanfattas till att använda visuell gestaltning för att utveckla, synliggöra och samtala om tankar kring och förståelse för de olika begrepp som studenterna arbetar med i uppgiften *Språk i virvlande processer*. Workshopen har namnet *Tankekollage*. Som första övning ombeds studenterna gestalta sex ord genom intuitiv teckning (vrede, glädje, ordning, depression, möte och lugn). Teckningarna ska vara abstrakta och studenterna får enbart arbeta med linjer, former, mellanrum, komposition och penntryck för att återge orden i bild (bilaga 4). Övningen tar cirka fem minuter och när alla i rummet är klara ombeds de lägga sina bilder på sex olika platser i klassrummet, en plats för varje ord. Studenterna delas in i sex grupper som får i uppgift att sortera vars ett av orden och de ombeds att skapa någon typ av ordning bland teckningarna genom att titta efter likheter och skillnader i hur klasskompisarna valt att gestalta sina ord. Även detta moment tar cirka fem minuter. Därefter går vi runt i klassrummet och varje grupp presenterar "sitt ord".

I nästa moment ombeds studenterna läsa igenom det citat eller texter de har med sig och fokusera på ett bärande begrepp för att sedan utifrån samma instruktioner som i övningen med orden skapa en intuitivteckning utifrån begreppet. Nu får studenterna bara någon minut på sig. När de är klara ber jag dem tänka på en annan aspekt av sitt begrepp och skapa ytterligare en teckning, även denna gång är tiden knapp. När studenterna har två skisser av sina begrepp/citat visar jag ett bildspel med abstrakta målningar – alla i färg. Bilderna är valda utifrån orden studenterna arbetade med i den första övningen och jag lyfter under bildvisningen färgens kommunikativa egenskaper i arbetet med att skapa uttryck genom visuell gestaltning. Konstverken i bildspelet

var; Mark Rothko, *Untitled* (1969); Mark Rothko, *Orange and Yellow* (1956); Jackson Pollock, *Untitled*, (1950); Hilma af Klint, *Urkaos, nr 16*, (1906/07); Hilma af Klint, *Duvan, nr 2*, (1915); Piet Mondrian, *Composition with Red, Yellow, Blue, and Black* (1921).

Efter bildvisningen presenterar min lärarkollega det material som finns framdukat i salen. Kollegan poängterar att även materialen i sig kan sägas ha kommunikativa egenskaper; till exempel att en transparent plast har ett annat uttryck än ett ogenomskinligt grovt papper, en sten ett annat uttryck än en fjäder (bilaga 5).

Efter materialpresentationen får studenterna sätta i gång med sitt kollagearbete. Här fungerar någon eller båda av de begrepps-, citatteckningar de gjort tidigare som en initial skiss. När de kommit en bit på väg med kollaget ska de samtala med en klasskompis om sitt kollage och hur de tänkt kring sitt begrepp/citat i förhållande till sin gestaltning (bilaga 6). Utifrån detta samtal görs eventuella förändringar och när studenten känner sig nöjd ombeds hen att fotografera sitt kollage (bilaga 7). Fotografiet kommer utgöra utsidan till examinationsuppgiften *Språk i virvlande processer* samt ställas ut tillsammans med en kort beskrivning av begreppet/citatet i en gemensam utställning på högskolan (bilaga 8, 9).

4.3.4 Didaktiska utgångspunkter

Jag kommer vidare i texten beskriva några av de val jag ställts inför under planeringen av workshopen, vilka jag valt att kalla didaktiska utgångspunkter. Dessa didaktiska utgångspunkter kommer jag att återkoppla till i studiens resultatdel. Jag kommer främst att fokusera tre utgångspunkter; studenternas tidigare erfarenheter av visuell gestaltning, tiden och material.

Som jag tidigare beskrivit under rubriken *Studiens kontext och urvalsgrupp* är workshopen inte bara en del av den planerande undervisningen inför examinationsuppgiften *Språk i virvlande processer* utan också ett tillfälle för studenterna att lära genom estetiska läroprocesser utifrån examensmålen inom förskolläroprogrammet. Min erfarenhet utifrån att jag arbetat som bildlärare inom högre utbildning i åtta år är att studenter har ganska lite erfarenhet av att arbeta med visuell gestaltning. För det stora flertalet studenter är det, sedan ämnet Estetik verksamt togs bort som obligatorisk ämne i gymnasieskolan, bildundervisningen i grundskolan som är deras senaste lärtillfälle *i* och *om* bild. Även om studenterna vid olika tillfällen under sin utbildning getts möjlighet att lära och redovisa sina kunskaper *genom* och *med* bild är tillfällena då studenterna getts möjlighet att träna de mediespecifika kunskaperna få. Jag har därför valt att låta studenterna arbeta abstrakt och möta en relativt enkel bildskapande metod; kollage². Jag har vidare valt att låta studenterna pröva själva gestaltningsmetoden, att kommunicera via abstrakta uttryck, tillsammans som en första övning i workshopen. Övningen avslutas med att studenterna får ta del

² Jag har valt att benämna kollage som en relativt enkel bildskapande metod utifrån att du arbetar med "färdiga" element som sammanfogas på olika sätt för att bygga en bild i stället för att du så att säga ska skapa något från början.

av varandras teckningar. För att fylla på med mediespecifik kunskap valde jag vidare att låta studenterna ta del av ett bildspel med konstbilder.

Tiden du möter dina studenter är vidare en avgörande faktor i planeringen av undervisningen. Premisserna för denna workshop, utifrån kursens övergripande planering, var att jag skulle träffa alla studenter i en och en halv timme. Då estetiska läroprocesser är just en process innehållande såväl intryck, reflektion och produktion är tiden för workshopen att betrakta som relativt kort. Jag valde därför att förbereda flera olika moment tänkta att stötta studenten och så att säga hålla tempot uppe ända fram till att studenterna börjar arbeta med sitt enskilda kollage. När du har kort om tid samt ett stort antal studenter med relativt små erfarenheter av visuell gestaltning behöver du som lärare också planera vilka material studenterna ska erbjudas. Jag valde att låta studenterna möta ett stort antal olika material – vilka genom sina fysiska egenskaper som till exempel att de är transparenta, stickiga, mjuka – kan sägas inneha kommunikativa egenskaper. Övervägande del av materialet var återvinningsmaterial som också efter att studenterna fotograferat sina bilder gick att återanvända. Kollage i återvinningsmaterial är vidare en teknik och ett material som inte innefattar torktider eller tar stor plats i anspråk. Ovanstående didaktiska utgångspunkter utgör en bakgrund till analysen av workshopen som görs i studiens resultatåtergivning.

4.4 Studiens trovärdighet

För att bedöma kvalitet och diskutera trovärdighet i vetenskaplig forskning, används ofta begreppen validitet och reliabilitet (Bryman 2011; Stukát, 2011). Dessa begrepp har sitt ursprung i en kvantitativ forskningstradition och innefattar att man mäter det som avses att mäta på ett tillförlitligt sätt (Stukát, 2011). Vid bedömningen av kvalitet i kvalitativa studier diskuteras oftare om studiens resultat är rimliga och att forskaren gör trovärdiga tolkningar (Ahrne och Svensson, 2011; Stukát, 2011). Validitet i kvalitativ forskning kan också beskrivas utifrån att studiens resultat är plausibelt och trovärdigt och det är vidare viktigt att ta hänsyn till mängden och slaget av empiriskt material som resultatet bygger på. Forskaren arbetar alltid med representationer och konstruktioner av den sociala verkligheten, därför är plausibiliteten och trovärdigheten i de resultat som forskaren formulerar viktiga faktorer vid bedömningen av kvalitet i kvalitativa studier (Bryman, 2011; Hammersley, 1992). Hammersley (1992) perspektiv innefattar att vi aldrig kan vara helt säkra på att en redogörelse eller beskrivning är sann eftersom det inte finns någon möjlighet att få tillgång till den verklighet som beskrivningen utgår ifrån. De beskrivningar som en forskare kan få tillgång till benämns som subtilt realistiska redogörelser. ”Vi måste bedöma validiteten i anspråken (på sanning) på grundval av tillförlitligheten eller giltigheten i de belegg som anförs som stöd för dem” (Hammersley, 1992 s. 69). För att visa på föreliggande studiens *rimlighet* kommer jag i diskussionskapitlet förhålla studiens resultat till tidigare forskning. För att stärka studiens *tillförlitlighet* har jag försökt att redogöra för såväl studiens design som dess resultat på ett transparent och tydligt sätt (Ahrne & Svensson, 2011).

Utifrån att studien görs inom fältet Art Based Educational Research presenteras det aktuella fallet i både text och bild för att bidra till läsarens meningsskapande (Finley, 2008). Jag använder vidare flera direktcitater från enkäterna för att skapa transparens i studien som helhet men också för att låta deltagarnas röster höras direkt i materialet (Cohen, 2011). Hammersley (1992) menar som jag angav tidigare att mängden och slaget av empiriskt material som resultatet bygger på är en aspekt av kvalitet i kvalitativa studier. För att få en stor och representativt urvalsgrupp har alla som närvarade vid workshopen fått möjlighet att ge uttryck för sina erfarenheter via en enkät. Majoriteten av deltagarna valde att svara på enkäten vilket stärker studiens trovärdighet (Stukát, 2011). För att bidra till studiens validitet ombads studenterna beskriva sina erfarenheter i direkt anslutning till workshopens olika moment. Denna aspekt är av intresse då jag i studiens resultatåtergivning beskriver studenternas erfarenheter innan, under och efter genomförd workshop.

Enkäten bestod av öppna frågor. Utifrån studiens syfte är valet att ställa öppna frågor en viktig aspekt av studiens design och dess validitet. Öppna frågor leder inte på samma sätt som givna svarsalternativ respondenternas tankar i en specifik riktning utan ger utrymme för egna formuleringar och ovanliga eller oförutsedda svar (Bryman, 2011). En nackdel är att de kräver mer av respondenten, som kan bli avskräckta från att svara då de måste formulera sig med egna ord. Detta var inget problem i föreliggande studie då svarsfrekvensen på enkätens olika frågor är hög. En aspekt av öppna frågor som kräver en vidare diskussion är att bearbetningen av svaren är mycket mer komplex än vid slutna frågor (a.a). I genomförandet av den tematiska analysen uppkom under arbetets gång olika tolkningsproblem, inte minst gällande vad som utgör ett tema men också vad som skiljer ett tema från ett annat. En problematik jag bemötte genom att upprepa analysprocessen vid ett andra tillfälle några veckor senare. Då min uppdelning i meningsenheter och placering i teman liknade varandra båda gångerna (om än inte fullständigt) valde jag att arbeta vidare med resultatet.

Föreliggande studie har som syfte att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av visuella metoder i undervisning på högskola. Utifrån studiens konstruktivistisk-epistemologiska ansats och kvalitativa karaktär vill jag vara tydlig med att studiens resultat inte ger en beskrivning av studenters erfarenheter av visuella gestaltningsmetoder i allmänhet, utan resultatet är avhängigt studiens kontext. Kontexten utgörs av såväl examinationsuppgiften *Språk i virvlande processer* som förskolläraryrket som övergripande examensmål.

4.5 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2017) finns det fyra huvudsakliga krav på forskning; krav på *information, samtycke, konfidentialitet* och *nyttjande* samt skrivelser och riktlinjer om anonymitet och integritet. Jag har förhållit mig till kravet på *information* dels genom att jag skrev ett anslag

på kursens studieplattform samt att i workshopens inledning presenterade studiens preliminära syfte och att jag skulle samla in material via en enkät. Jag informerade vidare att det var frivilligt att delta i studien och att det i slutet av enkäten fanns en ruta som de skulle kryssa i om de *samtyckte* till att deras svar fick användas för vetenskapliga studier kring gestaltande arbete inom högre utbildning. Där stod vidare att materialet kommer behandlas *konfidentiellt* och inte vara spårbart till individ. När enkäterna var inlämnade tog jag bort de enkäter som saknade samtycke och gav resterande ett nummer. Det fanns ytterligare en ruta att kryssa i för de studenter som även samtyckte till att jag fick kontakta dem för en intervju. För dessa studenter var enkäten inte längre anonym. Eftersom jag under arbetet med studiens design valde bort intervju som metod tog jag i digitaliseringsprocessen bort namnen och gav även dessa enkäter ett nummer. Vad gäller *nyttjandekravet* har deltagarna informerats om att materialet ska användas för vetenskapliga studier kring gestaltande arbete inom högre utbildning. Mot denna bakgrund anser jag att jag förhållit mig till Vetenskapsrådets angivna riktlinjer.

4.6 Metoddiskussion

För att möta studiens syfte och svara på dess frågeställningar har jag valt att genomföra en fallstudie. Fallstudier lämpar sig för studier där fokus ligger på att undersöka verkliga händelser. Formen lämpar sig för om det är ett avgränsat fenomen som ska undersökas (Denscombe, 2014). I föreliggande studie har fallet utgjorts av en workshop i förskollärarytbildningen vilken är så väl verklig som avgränsad. Studien syftar till att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av visuella metoder i undervisning på högskola och fallstudien gör det möjligt att studera hur det är att vara deltagare i en viss situation/aktivitet (a.a). Att fallet utgörs av en workshop jag själv som lärare är ansvarig för är något som kan diskuteras utifrån två perspektiv, så väl ur ett problematiskt som ett berikande. Lärar/forskar rollen kan ses som problematiskt då studenterna kan känna press att ge svar de tänker att jag vill ha. Även att själva workshopen inte var ett examinerande moment finns alltid en maktobalans att ta hänsyn till i relationen mellan lärare och student (Thornberg, 2013). Jag har dock valt att se lärar- och forskarrollen ur ett andra perspektiv; som en tillgång utifrån att jag som lärare har kunskap om workshopens olika delar och kan därför som forskare göra en rimligare analys av studenternas svar.

De metoder som använts för att samla in empirin är en enkät och en ljudinspelning av workshopen. Enkäten var utformad så att studenterna fick tid att svara på frågorna i direkt anslutning till workshopens olika delar. Detta kan ha medfört att några studenter kände sig tvingade att svara på frågorna men bidrog å andra sidan till en hög svarsfrekvens och bidrog till att jag kan följa studenternas beskrivningar av sina erfarenheter genom workshopens olika moment. I arbetet med att analysera studenternas svar på enkätfrågorna blev det tydligt att fråga fyra ”Beskriv hur din förståelse för ditt begrepp/citat utvecklats under workshopen?” hade kunnat formulerats på ett annorlunda sätt för att få ”bättre” svar. 18% av de svarande har angett en

beskrivning av sitt begrepp så som de förstod det efter workshopen. Eftersom jag inte har tillgång till hur de beskrev sitt begrepp innan workshopen kan jag därför inte se hur förståelsen utvecklats.

Jag valde även att göra en ljudinspelning av workshopen i sin helhet som jag sedan transkriberat. Ljudinspelningen har under arbetet med studien fungerat som ett ”facit” av vad som faktiskt sas under workshopen och jag har flera gånger gått tillbaka i texten för att se vad jag verkligen kommunicerade till studenterna. Tanken var att jag bara skulle spela in min egen röst vilket också var den information jag gav till studenterna. Myggan var väl synlig och jag meddelade studenterna att jag spelade in. När jag senare transkriberade inspelningen blev det tydligt att ljudupptagning också innehöll studenternas röster. Jag valde att inte skriva in studenterna i transkriberingen, men faktumet väckte tankar kring att inspelningsmomentet kan ha hindrat studenter från att exempelvis ställa frågor om de inte ville råka hamna på inspelningen.

För att söka svar på frågeställningen *Hur beskriver studenterna sina erfarenheter av ett moment med visuell gestaltning i arbetet med att fördjupa sin förståelse för olika teoretiska begrepp?* har jag valt att bearbeta studenternas svar på enkäten genom en tematisk analys. Den tematiska analysen lämpar sig för studier med ett rikt och omfångsrikt material, vilket stämmer väl in på föreliggande studie (Braun & Clark, 2006). Som jag tidigare adresserat under rubriken *Studiens trovärdighet* upplevde jag en viss osäkerhet i arbetet med att skriva fram olika teman varpå jag genomförde analysen två gånger. Denna osäkerhet hade kanske kunnat motverkas genom att jag genomfört bearbetningen av svaren tillsammans med en kollega och på så vis stärkt studiens resultat via interbedömmarrelabilitet.

För att söka svar på frågeställningen *Hur kan lärandet i ett visuellt gestaltande moment beskrivas och förstås genom en lins av estetiska lärprocesser?* har jag i analysarbetet använt en modell över lärande *om, i, med* och *genom* estetiska lärprocesser (Lindström, 2008b) och en modell över själva processen (Baccstig, 2021). Det kan vara värt att nämna att om jag använt andra modeller i arbetet hade också resultatet blivit ett annat. Jag valde dessa modeller utifrån att de är eller utgår från etablerade som förklaringsmodeller inom fältet (se kap. Tidigare forskning).

5 Resultat

I kapitlet presenteras de resultat som framkommit genom analysarbetet av såväl studenternas enkätsvar som analysen av den visuellt gestaltande metoden. Resultatåtergivningen utgår från studiens frågeställningar:

- Hur beskriver studenterna sina erfarenheter av ett moment med visuell gestaltning i arbetet med att fördjupa sin förståelse för olika teoretiska begrepp?
- Hur kan lärandet i ett visuellt gestaltande moment beskrivas och förstås genom teorier om estetiska lärprocesser?

För att svara på frågeställning ett har jag valt att inleda med att redogöra för teman utifrån studenternas förväntningar *inför* workshop för att sedan ge en beskrivning av de teman som framkom i analysen av studenternas beskrivningar av sina erfarenheter *efter* att workshopen var genomförd. Vidare kommer jag att redogöra för *den utveckling* som studenterna beskriver kopplat till processen att fördjupa förståelsen för teoretiska begrepp. För att underlätta för läsaren har jag valt att inleda resultatåtergivningen gällande studenternas erfarenheter av workshopen med en sammanfattning av resultatet.

För att ge en ytterligare översiktlig bild presenteras även resultatet i form av diagram. Efter sammanfattningen ges läsaren möjlighet att ta del av en mer utförlig beskrivning av de teman och underteman som jag tagit fram. Den utförliga beskrivningen har en mer kvantitativ karaktär vilket kanske kan ses som underligt i en kvalitativ studie. Jag har dock gjort det valet för att bidra till en transparens kring mitt arbete med att ta fram de olika teman som utgör beskrivningar av studenternas erfarenheter av visuell gestaltning. Av samma anledning låter jag också läsaren ta del av flera direkta citat från studenternas beskrivningar.

Frågeställning två besvaras genom en redogörelse av den analys som genomförts av workshopen utifrån de två analytiska modeller (linser) kopplade till estetiska lärprocesser som presenterats i teorikapitlet. Jag har valt att dela upp analysen i rubrikerna *Lärande* och *Process*. Under rubriken *Process* kommer jag också att beskriva de olika former av stöttning som blivit synliga i analysen.

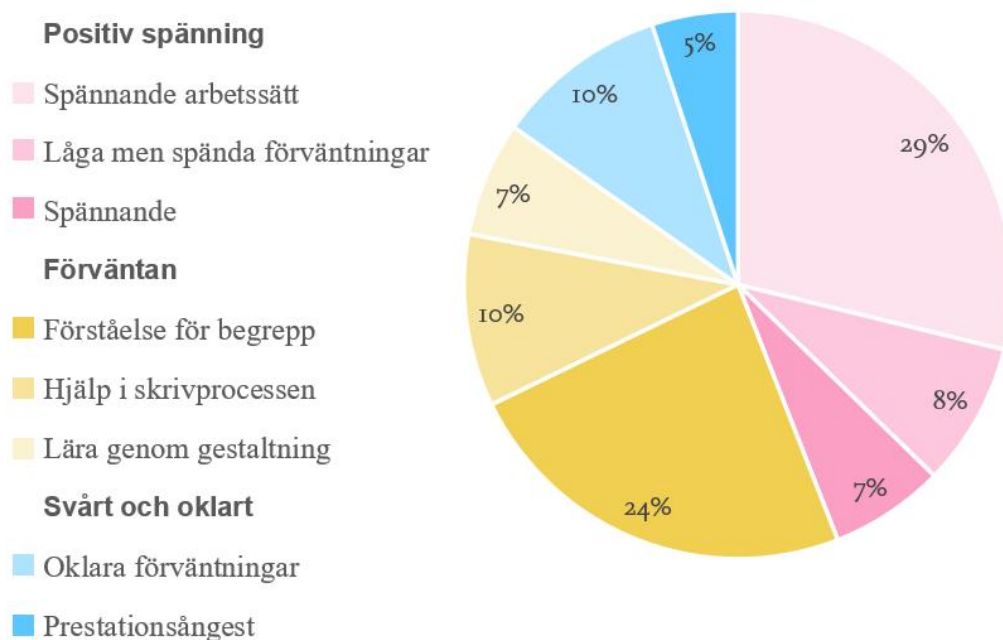
5.1 Sammanfattning ”Studenternas förväntningar”

För att undersöka studenternas förväntningar inför det visuellt gestaltande momentet ställde jag i studentenkäten frågan: ”*Beskriv kortfattat dina förväntningar kring att arbeta gestaltande med ditt begrepp/citat*” innan workshopen satte i gång. Studenterna ombads besvara den första frågan i enkäten när de kommit på plats i ateljén. Alla 55 studenter svarade på frågan. I min analys av svaren har jag skapat 59 meningsenheter som jag placerat in i tre övergripande teman; *Positiv spänning*, *Förväntan* och *Svårt och oklart*. Dessa övergripande teman innehåller vidare underteman som beskrivs närmre under de olika rubrikerna.

Det visar sig att de deltagande studenterna i hög utsträckning tycker det ska bli roligt och spännande att arbeta med förståelsen av sitt begrepp via visuell gestaltning. Analysen visar också att studenterna träder in i workshopen med en förväntan om att den ska bidra till deras fortsatta arbete med examinationsuppgiften både utifrån att de förväntar sig att få en fördjupad förståelse för sitt begrepp och att momentet ska vara en hjälp i skrivprocessen. Denna förväntan om fördjupad förståelse kan förstås utifrån att workshopen är situerad i en utbildningskontext. Studenterna har ombetts förbereda sig inför momentet och vet dessutom att de ska fortsätta arbeta med begreppet efter workshopens slut. Resultatet visar på att det finns en tilltro till visuell gestaltning som medierande redskap trots att momentet är nytt för de flesta studenter. Flera studenter skriver att de tycker det ska bli spännande för att de ska få pröva något nytt – något annan än vad de är vana vid att göra. Vidare blir det tydligt för studenterna när de kommer in i ateljén att det ska hända något i detta specifika sammanhang då salen de kommer till är iscensatt på ett sätt som är tänkt att väcka nyfikenhet och uppmuntra till aktivitet. Det finns också en mindre andel studenter ger uttryck för mer negativa känslor utifrån att instruktionerna inför workshopen känns oklara och att det ger prestationsångest.

Diagram 1

Studenternas förväntningar inför workshop



5.1.1 Positiv spänning

Det adjektiv som förekommer med störst frekvens i studenternas svar på enkätfråga 1 är ordet spännande³. Som jag har tolkat studenternas svar rör det sig om en positiv spänning varför jag

³ När jag transkriberat alla svar på enkätens första fråga körde jag texten i programmet Wordcloud. Wordcloud är en webbapplikation som dels skapar så kallade "ordmoln" men kan också fungera som ett

valt att skapa ett övergripande tema som jag kallar *Positiv spänning*. Inom temat ryms 44% av svaren. Inom detta tema går det att särskilja tre underteman; *Spännande arbetssätt*, *Låga men spända förväntningar* och *Spännande*. Det största undertemat, *Spännande arbetssätt* (29%), innefattar svar där studenterna skriver fram att det är just arbetssättet/gestaltningmomentet som gör att de tycker det ska bli spännande, som till exempel: ”Intressant och spännande att få ge citatet en form av bild (E17).” och ”Det ska bli spännande att uttrycka/förstå sitt citat genom att göra något praktiskt (E22).” Inom kategorin återfinns även svar som inte explicit skrivit ordet spännande men som jag valt att placera in i kategorin utifrån en latent tolkning av svaren (Braun & Clark, 2006) som till exempel: ”Att få upptäcka och uppleva något nytt. Att möta ett material och få nya idéer utifrån sina tidigare erfarenheter förståelse synliggöra sina tankar praktiskt (E42).” och ”Att det ska vara en rolig workshop där man ska lära sig nya saker och få förståelse för att skapandet också är viktigt och inte bara ord (E11).”

Det andra undertemat, *Låga men spända förväntningar* (8%), innehåller svar där studenterna beskriver relativt låga eller inga förväntningar på workshopen men ändå ger uttryck för en positiv inställning såsom: ”Jag har inte direkt några förväntningar mer än att det ska bli kul och spännande (E19).” Det minsta undertemat, *Spännande* (7%), består av svar där studenten gett uttryck för att det ska bli spännande men inte explicit uttrycker en positiv känsla, men heller inget negativt. Därför har jag placerat in dessa svar inom det övergripande temat. En student skrev: ”Spännande att utforma ett ord till ett skapande (E18).”

5.1.2 Förväntan

41% av svaren ryms inom det övergripande tema jag valt att kalla *Förväntan*. Inom temat finns tre underteman förväntan om; *Förståelse för begrepp*, *Hjälp i skrivprocessen* och *Att lära genom gestaltning*. Det största undertemat *Förståelse för begrepp* (24%) innefattar svar där studenten anger att de just förväntar sig en fördjupad förståelse för sitt begrepp: ”Jag hoppas kunna få djupare förståelse för mitt citat och mina begrepp (E33).” och ”Mina förväntningar är att få en djupare och bredare förståelse kring mitt utvalda citat (E53).” Svaren inom undertemat hålls samman av att studenterna beskriver en förväntan om att workshopen ska bidra till deras lärande utan att ange på vilket sätt workshopen kan bidra eller vad denna fördjupade förståelse ska leda till.

Det andra undertemat, *Hjälp i skrivprocessen* (10%), innefattar svar där studenterna tydligt anger att de förväntar sig att den fördjupade förståelsen ska hjälpa dem i deras arbete med att skriva sin krönika: ”Att få en fördjupad förståelse för begreppet/citatet och på så vis komma framåt i skrivandet (E34).” och ”Att få en större förståelse och fördjupning kring mitt citat som kan hjälpa

enkelt sätt att räkna på frekvensen av ord i ett textmaterial. Om man bortser från hjälpverb, som få och ska var adjektivet spännande det ordet som återkom med störst frekvens.

mig att skriva min krönika (E51).” Svaren inom undertemat hålls samman genom att de anger en riktning för vad workshopen ska leda fram till.

Det tredje undertemat, *Lära genom gestaltning* (7%), består av svar där studenterna på något vis anger att det är just det gestaltande momentet som kommer att fördjupa deras förståelse för begreppet/citatet: ”Jag förväntar mig att jag kommer kunna sätta mig in mer i citatet/begreppet genom att laborera med gestaltning (E48).” och ”Har en förväntning av att kunna få se begrepp/citat i nytt ljus genom gestaltning (E45).” Svaren inom undertemat ger uttryck för en tilltro till visuell gestaltning som ett sätt att lära.

5.1.3 Svårt och oklart

Det finns några studenter som anger att de tycker det ska bli svårt och att instruktionerna inför det gestaltande momentet upplevs som oklara. Jag har valt att skapa ett tema som jag gett namnet *Svårt och oklart*. 15 % av svaren ryms inom två underteman; *Oklara förväntningar* och *Prestationsångest*. Svaren inom undertemat *Oklara förväntningar* (10%) ger uttryck för att studenterna inte förstår vad som förväntas av dem som exempelvis: ”Svårt, inte helt greppat vad som förväntas av oss (E25).” men också svar där arbetssättet beskrivs som svårt och oklart: ”Vet inte riktigt vad jag förväntar mig känner mig lite snurrig. Hur ska jag gestalta ett begrepp? Finns det rätt eller fel? Vilka material har jag att tillgå? (E27).”

Det andra undertemat, *Prestationsångest* (5%), utgörs av svar som ger uttryck för negativ spänning och där ordet prestationsångest återkommer som exempelvis: ”Mina förväntningar är att det kommer bli svårt att man kommer känna en slags prestationsångest (E28).”

5.2 Sammanfattning ”Studenternas erfarenheter av workshopen”

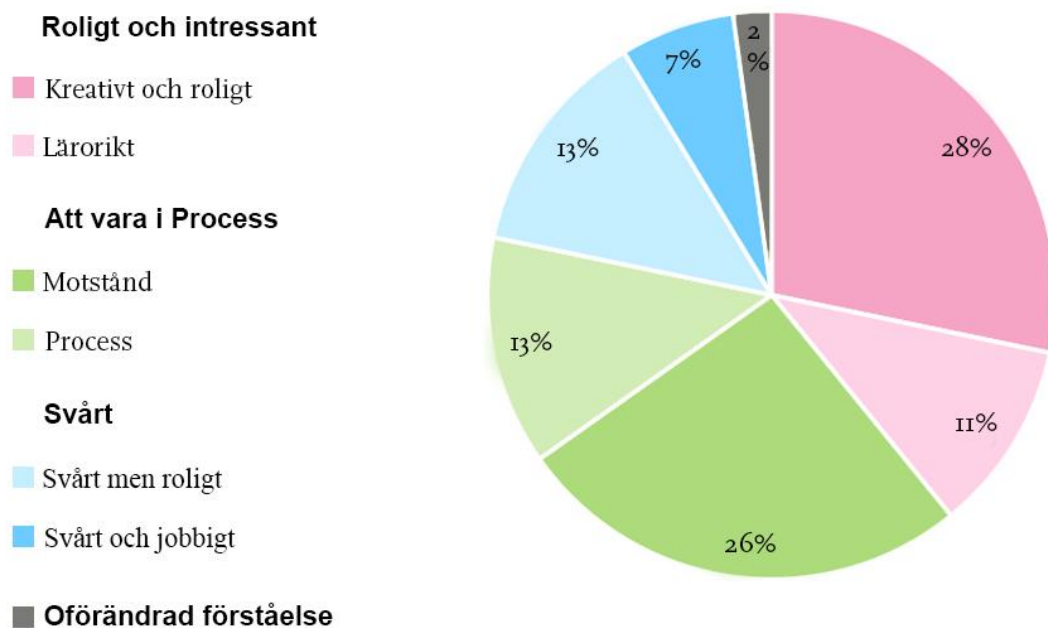
För att undersöka studenternas upplevelse efter genomförd workshop ställde jag i studentenkäten frågan: ”*Beskriv kortfattat i bild och text din upplevelse av att arbeta visuellt som en del i en textuppgift*” efter workshopen slut. Jag har valt att bortse från svarsbilderna då empirin blev än mer komplex. Av 55 studenter har 51 valt att svara på frågan men fem av dessa har bara svarat med en bild vilket ger 46 hela textsvar på frågan. Vid analys av studenternas svar har jag denna gång inte delat upp svaren i meningsenheter utan jag har arbetat med hela svar som jag delat in i fyra övergripande teman; *Roligt och intressant*, *Att vara i process*, *Svårt* och *Oförändrad förståelse*.

Det visade sig att de deltagande studenterna i hög grad beskriver workshopen som en till övervägande del positiv erfarenhet. En stor andel av studenterna beskriver det som roligt och intressant, att de fått möjlighet att tänka utanför boxen och att det varit intressant att arbeta på ett annat sätt än vad de vanligtvis gör. Flera studenter är vidare tydliga med att de tyckt det varit lärorikt och utvecklande. En lika stor andel anger att de upplevt att de varit i process där

undertemat *Motstånd* är särskilt intressant utifrån studiens teoretiska ingångar där lärande kan förstås som en process fylld av motstånd (Bakhtin, 1984; Wertsch, 1998). Det finns de studenter som upplever att det varit svårt men ändå roligt att pröva en gestaltande metod. Känslan av svårighet kan också tänkas ha bidragit till studenternas lärande efter som det kräver aktivitet för att komma över eller förbi en svårighet. Det finns också några studenter som upplevt det som både svårt och jobbigt, motståndet kan för dessa studenter tänkas ha blivit alltför stort.

Diagram 2

Studenternas upplevelse av att arbeta med visuell gestaltning



5.2.1 Roligt och intressant

En stor andel av studenterna beskriver det visuellt gestaltande momentet som *Roligt och intressant*, 39% av svaren ryms inom detta tema. Det går att särskilja två underteman; *Kreativt och roligt* och *Lärorikt*. Undertemat *Kreativt och roligt* (28%) innehåller svar där studenterna ger uttryck för en positiv känsla som exempelvis: "Ett kul sätt att jobba (E19)." till mer utvecklade svar där studenten också ger uttryck för vad det är som gör momentet roligt: "Glädjefullt att få arbeta med annat än med det skrivna ordet. Underbart att få vara kreativ och inte bara vara innanför boxen (E30)." Det som håller kategorin samman är betoningen på positiva känslorord så som glatt, inspirerande och kul. Även i undertemat *Lärorikt* (11%) finns en positiv grundton men med en betoning på att det också varit lärorikt såsom "Roligt intressant och lärande och utvecklande (E11)." och "För mig är det glädje och mer förståelse och att man skapat nytänk/förståelse (E38)." En student beskriver det som att: "Det hjälpte mig att samla tankarna och se utifrån ett perspektiv jag kanske inte skulle sett själv" (E14).

5.2.2 Att vara i process

En stor andel av studenterna beskriver sina erfarenheter från workshoppen som ett slags process; 39% av svaren ryms inom temat *Att vara i process*. Det som är gemensamt för svaren inom temat är att de flesta skrivit utifrån sina svarsbilder. Det finns exempel på svar där studenten tydligt refererat till tecken i sin bild som exempelvis: ”Molnet symboliserar att jag till en början att jag var förvirrad, men sedan när jag blev färdig och hade fått ned min idé så kände jag ett lugn och jag kände mig inte lika förvirrad längre (E26).” och exempel där det inte är lika tydligt såsom; ”Man kan inte alltid se och förstå allt på en gång, utan banan går upp och ned, och till slut går man här ifrån med nya tankar och funderingar (E15).” Då jag i mitt material även har tillgång till studentens teckning kan jag dock se att hen gjort en beskrivning av sin bild i svaret.

I svaren går det är särskilja två underteman *Motstånd* och *Process*. Det största undertemat *Motstånd* (26%) innefattar svar där studenten beskrivit ett motstånd i processen som exempelvis; ”Först var allt plant ingen idé/tanke, sen tog det stopp, sen gick det lättare, sen stopp igen. Efter att fått arbeta ett tag och reflektera en stund gick det bara på automatik (E35).” och ”Det var lite trögt och svårt i början men när man börjat laborera med materialet blev det lättare och till slut ett resultat (E36).”

Det andra undertemat *Process* (13%) innefattar svar där studenterna beskriver sina erfarenheter av workshoppen som en process men utan att formulera sig kring ett motstånd utan snarare en rörelse vilket följande citat exemplifierar; ”En virvlande process framåt” (E45). och ”En idé som växte sig större och större med hjälp av de olika momenten” (E32).

Som jag berörde tidigare har jag valt bort svarsbilderna ur empirin då jag tyckte materialet blev allt för komplext men det är ändå värt att nämna som ett resultat då det visar att studenterna som svar på frågan försökt att göra tanken synlig genom visuell gestaltning. Utifrån Kozulin (2003) kan svarsbilderna indikera att studenterna inte bara använde visuell gestaltning för att appropriera fakta utan att de approprierat intuitiv teckning som ett medierande redskap.

5.2.3 Svårt

En grupp av studenter beskriver att det varit svårt att arbeta gestaltande med en textuppgift. Temat *Svårt*, utgör 20% av svaren. Det går dock skönja en ganska stor skillnad i hur studenterna beskriver sina upplevelser varpå temat innefattar två underteman; *Svårt men roligt* och *Svårt och jobbigt*. De flesta av svaren faller inom undertemat *Svårt men roligt* (13%). I flera av svaren är det tydligt att det var svårt i början för att sedan bli lättare och roligare som exempelvis: ”Det var svårt i början, visste inte vad jag skulle göra. Sen kom brytpunkten, då blev det lätt, roligt sen spännande. Tankarna yrde och jag skulle vilja fortsätta med skapandet av mening precis som mitt begrepp (E60).”

Undertemat *Svårt men jobbigt* (7%) innefattar svar där det inte finns någon positiv underton ”Svårt, jobbigt, prestationskrävande, ångest” (E5). och ”Lite stressad att komma på något, att förstå sitt citat och sedan skapa något, svårt” (E51).

5.2.4 Oförändrad förståelse

I arbetet med att analysera studenternas beskrivningar av hur det varit att arbeta visuellt med en textuppgift fanns det ett svar som inte platsade in i något av de övergripande teman jag arbetat fram. Studenten skriver ”Oförändrad kunskap/förståelse (E28)” som svar på frågan. Detta svar sticker ut då det är det enda av sitt slag men som med tydlighet talar om att workshopen inte bidragit till att utveckla vare sig kunskaper eller förståelse. Även att temat *Oförändrad förståelse* bara utgörs av ett svar har jag ändå valt att se det som ett tema då svaret inte platsar inom något annat tema.

5.3 Sammanfattning ”Studenternas utveckling”

Studenterna ombads besvara fråga 4 ”*Beskriv hur din förståelse för ditt begrepp/citat utvecklats under workshopen?*” när de var färdiga med workshopen. Även denna fråga har besvarats av alla studenter. I min analys av svaren har jag skapat 62 meningsenheter som jag placerat in i tre övergripande teman; *Förändrad förståelse*, *Ingen utveckling* och *Beskrivning av begrepp* vilka vidare innehåller underteman. Jag har valt att lämna temat *Beskrivning av begrepp* utanför en fördjupad analys trots att de utgör 18% av svaren då temat återspeglar just beskrivningar av begrepp exempelvis; ”Att makten finns i mitten av allt. Makt är stort, tar mycket plats. Man kan (begrepp-frigöra) någon på olika sätt (E4).” och ”Begreppet erfarenhet är svårt att gestalta. Erfarenheter är olika och olika har olika erfarenheter. Men att olika erfarenheter kan i mötet blir gemensam erfarenhet” (E13). Utifrån svaren inom temat har jag ingen möjlighet att veta huruvida studenten beskriver en utveckling då jag inte vet hur de beskrev sitt begrepp innan workshopen varpå jag valt att inte fördjupa mig i temat.

Det visar sig att de deltagande studenterna i hög utsträckning uppfattat att workshopen inneburit en förändrad förståelse. Lärande beskrivs av Marton och Booth (2000) som en förändrad förståelse, varpå jag valt att se studenternas beskrivningar av sin förändrade förståelse som en beskrivning av deras lärande. Majoriteten beskriver att det är förståelsen för begreppet som utvecklats men också att de utvecklat en förståelse för visuell gestaltning som ett medierande redskap i arbetet med att appropriera kunskaper om teoretiska begrepp. Flera studenter beskriver att själva gestaltningen gett ett motstånd som varit till hjälp att trigga tänkandet och driva handlingen framåt.

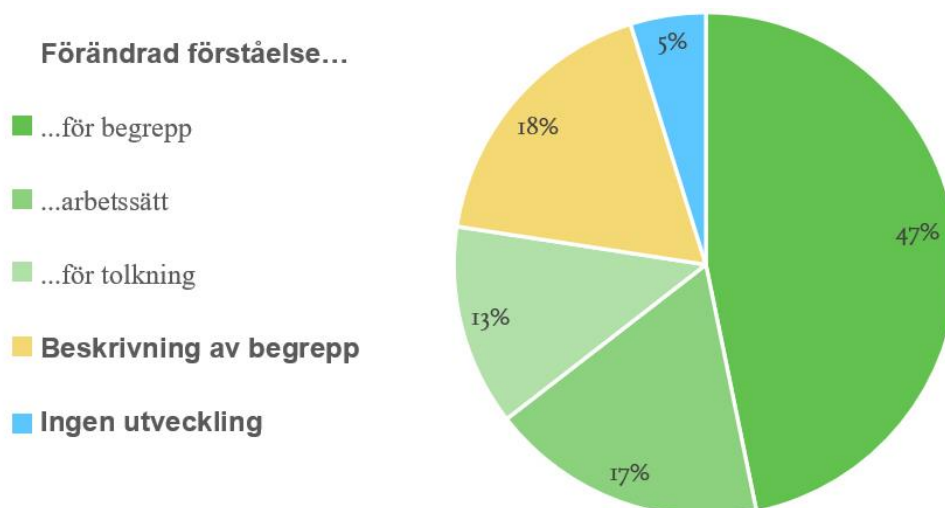
Marnier (2005) menar att bilden är ett viktigt medierande redskap som erbjuder andra möjligheter än det talade och skrivna språket, något som också beskrivs av studenterna i föreliggande studie. Flera studenter anger rent bildmässiga aspekter som viktiga för att fördjupa förståelsen för

teoretiska begrepp som form, färg, perspektiv och de beskriver att de ”fått syn” på saker i och med bildens visualitet. Skisserna och bilderna har fungerat som en samtalsplattform som gett studenterna möjlighet att interagera med varandra. Denna interaktion har synliggjort att ett begrepp kan förstås på olika sätt och är beroende av tolkning.

En liten del av studenterna beskriver det som att ingen utveckling skett. Att så pass många av studenterna i workshopen beskriver en förändrad förståelse är intressant att synliggöra, såväl i förhållande till examinationsuppgiften *Språk i virvlande processer* – där studenterna specifikt beskriver att de utvecklat sin förståelse för begrepp – som i förhållande till examensmålen inom förskolläraryrket eftersom studenterna också beskriver att de utvecklat mer generella kompetenser kopplade till estetiska läroprocesser.

Diagram 3

Beskriv hur din förståelse för ditt begrepp utvecklats



5.3.1 Förändrad förståelse

Flertalet studenter beskriver någon typ av förändrad förståelse eller förändrat vetande. 77% av svaren har jag placerat in under det övergripande temat *Förändrad förståelse*. Inom temat går det att särskilja fyra underteman; förändrad förståelse för *begrepp*, *arbetsätt*, *tolkning* och *lärande som en process*. Det största undertemat innehåller svar som på olika sätt beskriver en *förändrad förståelse av begreppet* (44%). Det som håller samman temat är att studenterna på något vis angett *på vilket sätt* deras förståelse för begreppet förändrats. De beskrivningar som återkommer med störst frekvens är *djupare*, *tydligare* och *större*; exempelvis ”Jag har fått ett mer djup i hur jag kan tänka när jag försöker skriva fram min text (E33).” ”Det blev mer tydligt (E35).”

I några svar går det vidare att utläsa vad det är som bidragit till den förändrade förståelsen genom att studenten lyfter fram specifika moment i workshopen; ”Jag har nu fått en mer tydligare förståelse. Mitt citat var ganska komplext men efter att ha fått göra ett tankecollage blev det

lättare att förstå (E53).” och ”Man har fått en djupare förståelse för sitt citat genom att man har fått djupdyka i sina tankar, delat med sig av sina tankar med andra och att gestalta det på ett abstrakt sätt (E22).”

Ytterligare svar beskriver just själva bilden med dess konkretion som avgörande för den förändrade förståelsen. ”...en bild kan göra att vi kan uttrycka något mer konkret (E1).” och ”Jag har nu fått en färg och en slags form för mina begrepp (E52).” och ”Jag känner att mitt begrepp från citatet blivit mer greppbart. Att kunna få se det lite mindre och överskådligt (E45).”

Det näst största undertemat beskriver *förändrad förståelse för arbetsättet* (14%) och kan illustreras utifrån följande citat; ”Jag har fått en förståelse kring hur man kan illustrera ett citat, en tanke genom ett tankecollage, att jobba på ett annat sätt än vad jag tidigare gjort (E26).” Inom detta tema faller också svar som beskriver att metoden öppnat upp för andra sätt att tänka; ”Fått tankar kring begreppet på ett annat sätt och tänkt så som jag tidigare inte tänkt (E8).”

Ett lika stort undertema innehåller svar där studenten angett att de fått en förändrad förståelse för *tolkningsprocessen*. (13%) beskriver att workshopen synliggjort hur begrepp kan förstås och tolkas på många olika sätt, exempelvis; ”Det blev tydligt att valt begrepp kan gestaltas och förstås på flera olika sätt men även hur det kan kopplas till andra begrepp som då trädde fram (E24).”

Det minsta undertemat innefattar svar där studenterna beskriver en förändrad förståelse för lärandet som en process; ”Begreppet blev mycket lättare att tackla och förstå genom att vara i processen med gestaltningen (E48).”

5.3.2 Ingen utveckling

Ett fåtal studenter beskriver att det inte skett någon utveckling av förståelsen för deras begrepp/citat. 5% av svaren ryms i temat *Ingen utveckling*. Här har jag inte skapat några underteman eftersom det rör sig om tre svar, men det går att skönja skillnader mellan svaren. En student ger uttryck för att workshopen snarare haft motsatt effekt; ”Jag hade nog tänkt för mycket på det innan workshopen och hade svårt att gå utanför den idén. Förståelsen för begreppet djupnade inte utan jag fastnade i att jag inte kunde få fram min bild så som jag ville genom gestaltningen (E57).”

En annan skrev att avsaknaden av utveckling berodde på att ”Jag hade ganska bra koll på begreppet innan så det utvecklades inte jättemycket. Mest att jag fick använda min fantasi och skapande förmåga (E56).”

5.3.3 Workshopens moment ur ett studentperspektiv

I enkäten ombads studenterna att svara på frågan ”*Vilka delar i workshopen hjälpte dig att komma framåt?*”. 52 av 55 studenter har svarat på frågan och i min analys av svaren har jag skapat 72 meningsenheter. För att underlätta analysen av workshopen ur ett studentperspektiv har

jag delat in workshopen i sex delar; *Intuitiv teckning och bildsamtal*, *Teckna begrepp*, *Bildspel*, *Materialet*, *Reflektion med medstudent* och *Gestaltningensarbete*.

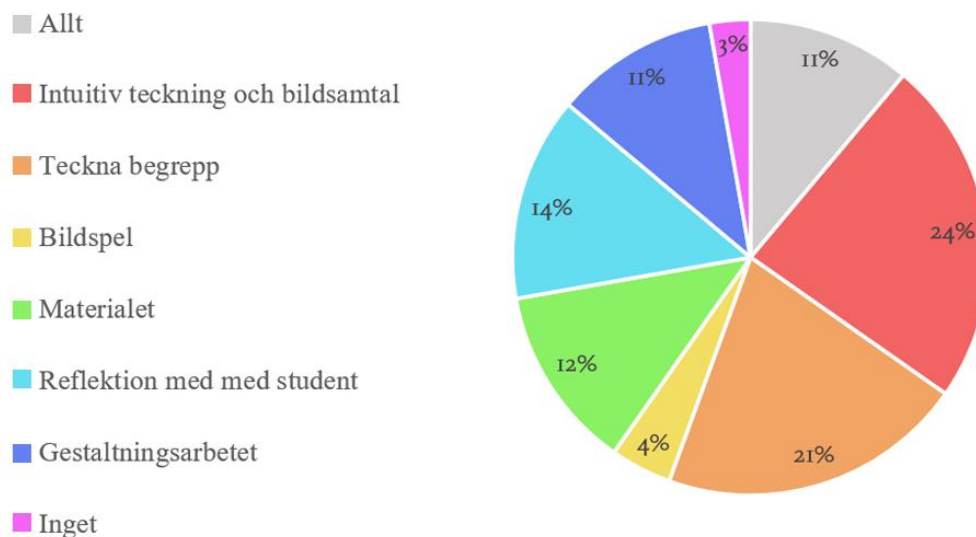
11% av de svarande angav att *Alla* moment har hjälpt dem vidare och 3% att *Inget* moment hjälpt dem vidare i deras arbete. 24% angav att den inledande övningen *Intuitiv teckning och bildsamtal* hjälpte dem framåt. 21% angav *Teckna begrepp* och 14% angav att *Reflektionen med en studiekamrat* var viktig. 12% angav att såväl mötet och arbetet med själva *Materialet* hjälpte dem att komma vidare och 11% av svaren angav själva *Kollagearbetet*. 4% anger vidare att *Bildspelet* var det moment som hjälpte dem att komma vidare i arbetet.

Det är intressant att notera att en övervägande majoritet angav att det var de mediespecifika bildmomenten som drev processen framåt, såväl övningarna som det mer direkta skissande kopplat till deras begrepp och materialet. Studenterna uppskattade att de fick möjlighet att lära känna de medierande resurserna innan de gick in i det faktiska arbetet med tankekollaget.

Utifrån att lärande sker i sociala samspel och i mötet mellan människor (Säljö, 2005) är det vidare intressant att lyfta fram att många studenter angav de tillfällen de ombetts interagera med andra som viktiga för deras fortsatta arbete, dels bildsamtalen samt tillfället där studenterna ombads reflektera tillsammans.

Diagram 4

Vilka delar i workshopen hjälpte dig att komma framåt?



5.4 Visuell gestaltning genom en lins av estetiska lärprocesser

För att beskriva det möjliga lärande och processen i den workshop som utgör fallet i föreliggande studie har jag valt att ”titta på” workshopens ingående moment genom två olika linsar. Linsarna utgörs av de två modeller (Baccstig, 2021; Lindström, 2008b, 2012) som presenterades i studiens teorikapitel. För att skapa en struktur för analysen kommer jag att använda den uppdelning av workshopen som beskrivs under rubriken 5.3.3 *Workshopens moment ur ett studentperspektiv* som grund. Workshopen som helhet och några didaktiska utgångspunkter finns beskriven i studiens metodkapitel. Denna beskrivning utgör en bakgrund till analysen.

I analysen presenteras ytterligare data hämtat från enkäten i vilken jag även ställde frågor som studenterna ombads svara på i direkt anslutning till två av workshopens moment; *Intuitiv teckning och bildsamtal* och *Samtal med medstudent*. Jag ämnar även redogöra för olika former av stöttning kopplat till workshopens olika moment. Workshopen i sin helhet är en form av förberedd stöttning (Bush & Saye, 2002) då kurslaget vet att det är ett komplext arbete att skriva en krönika utifrån teoretiska begrepp kopplat till barns språkande i förskolan.

5.4.1 Intuitiv teckning och bildsamtal

Lärande

Workshopens inledande moment *Intuitiv teckning och bildsamtal* kan genom Lindströms modell betraktas som ett undervisningsmoment som fokuserar lärande *om* och *i* visuell gestaltning. Momentet är tänkt att ge studenterna möjlighet att utveckla sina mediespecifika kunskaper gällande visuell gestaltning. Undervisningsmomentet fokuserar på att lära studenterna *om* abstraktion vilket kan ses som ett specifikt uttryck och en bildgenre. Momentet fokuserar vidare lärande *i* visuell gestaltning då studenterna i själva teckningsmomentet utmanas att gestalta de olika känslorna genom att använda olika typer av linjer, variera penntryck och komposition. I den påföljande bildsorteringen får studenterna sedan ta del av andras teckningar och bildsamtalet kan också förstås som ett lärande *i* visuell gestaltning genom att studenterna erbjuds en möjlighet att reflektera kring uttryck och budskap genom att samtala om skillnader och likheter i teckningarna.

Process

Momentet *Intuitiv teckning och bildsamtal* innehåller så väl intryck, uttryck som reflektion. Intrycken består av så väl den beskrivning jag som lärare ger av tecknandet som ett sätt att kommunicera tankar som den utmaning studenterna uppmanas anta i övningen att gestalta olika ord genom teckning. Den producerande delen är det individuella tecknandet där studenterna ombads använda så väl allmänna bildspråkliga betydelsebärande element som egna erfarenheter för att genom teckning ge uttryck för de ord som utmaningen angav. Den reflekterande fasen av

momentet utgörs av bildsamtal i grupp där studenterna ombeds sortera teckningarna genom att leta efter likheter och skillnader i uttrycken inom de olika ordgrupperna.

Den didaktiska utgångspunkten för momentet var att studenterna skulle få möjlighet att pröva den pedagogiska idén i workshopen från början till slut, en slags miniprocess. Sett genom en sociokulturellt lins fungerade denna första miniprocess som ett möjligt tillfälle för studenterna att med hjälp av varandra pröva att kommunicera via ett abstrakt formspråk. Detta är det moment i workshopen som flest studenter (24%) angett som viktigt för deras fortsatta arbete. Direkt efter momentet var genomfört ombads studenterna att via enkäten svara på frågan ”Hur upplevde du momentet?” Alla studenter valde att svara på frågan. Utifrån min analys av studenternas svar framgår det med tydlighet att studenterna upplev momentet som utmanande och roligt, en gestaltungsform de inte prövat tidigare. Närmre en tredjedel av svaren uttrycker vidare att det varit särskilt intressant att få ta del av varandras bilder och att upptäcka att de som grupp framställt så pass lika men ändå olika tolkningar av orden. Flera studenter kommenterar att detta har stärkt den i det fortsatta arbetet.

Som jag nämnde tidigare i texten under rubriken *Didaktiska utgångspunkter* är studenternas relativt små erfarenheter av visuell gestaltning ett didaktiskt dilemma i planering av gestaltande moment varpå jag valt att i workshopens inledande del vara tydligt instruerande i mina anvisningar och låta studenterna möta en relativt ”enkel” bildskapande metod. Momentet kan ses som en form av instruerande stöttning (Sawyer, 2006) tänkt att förbereda studenterna inför kommande arbete. Bildsamtalen kan vidare sägas vara en form av ömsesidig stöttning (Holton & Clark, 2006) där studenterna gavs möjlighet lära med hjälp av varandra genom så väl bildsamtalen som genom att få möjlighet att se varandras teckningar. Övningen kan förstås som en möjlighet för studenterna att appropriera kunskaper om den visuellt gestaltande metod som vidare ska fungera som ett medierande verktyg i arbetet med att fördjupa deras förståelse för teoretiska begrepp.

5.4.2 Teckna begrepp

Lärande

Nästa moment i workshopen består i att *Teckna begrepp*. Sett genom Lindströms modell är momentet att betrakta som både mediespecifikt lärande *i* och medieneutralt lärande *med* visuell gestaltning. Skillnaden från föregående övning gällande lärande *i* bild är att studenterna nu ska gestalta sitt begrepp genom att använda mediespecifika kunskaper kring hur de kan förmedla olika budskap och uttrycka sig visuellt, men målet med övningen är medieneutralt; nämligen att studenterna ska börja bearbeta sitt teoretiska begrepp. Lärande *med* visuell gestaltning innefattar en integration av det visuellt gestaltande arbetet och det studenterna läst kring sitt teoretiska begrepp inför workshopen.

Process

Momentet *Teckna begrepp* innehåller främst delar av reflektion och uttryck. Nu utgår studenterna från sina ”egna” begrepp och inleder med att reflektera över en möjlig förståelse av sitt ” eget” begrepp till skillnad från första övningen där alla studenter utgick från samma ord. Momentet innehåller även en del *intryck* då erfarenheterna från föregående övning är ett viktigt *intryck* som studenterna har med sig in i arbetet med att skissa sitt eget begrepp. 21% av studenterna beskriver momentet som viktigt för deras kommande arbete.

Detta moment kan ses som en form av förberedd stöttning (Bush & Saye, 2002) med ett fokus på att leda studenterna vidare i arbetet mer fokuserat utifrån studenternas individuella arbete. Här fick studenterna möjlighet att gå tillbaka in i tecknandet men påfyllda av intrycken från klasskompisarnas arbete. I själva akten att teckna ett begrepp ställs studenten inför utmaningen att stabilisera den flyktiga tanken (Eisner, 2002) genom olika markeringar på pappret och tecknande kan förstås som ett sätt att skapa mening hos begreppet.

5.4.3 Bildspel

Lärande

Sett genom Lindströms modell kan momentet *Bildspel* betraktas som ett undervisningsmoment som fokuserar ett mediespecifikt konvergent lärande *om* visuell gestaltning då studenterna får se exempel på hur konstnärer inom genren (abstrakt konst) använder färg som ett betydelsebärande element. Momentet kan samtidigt sägas ge möjlighet till ett mediespecifikt divergent lärande *i* visuell gestaltning genom att studenterna får reflektera över färgens betydelse för att sedan använda den kunskapen vidare in i sitt eget gestaltningsarbete.

Process

Den didaktiska utgångspunkten för momentet *Bildspel* var att ge studenterna ”nya” *intryck* inför det kommande arbetet. Tidigare i workshopen har studenterna arbetat med blyertspenna vilket genererar svartvita teckningar. Genom bildspelet introduceras studenterna för ytterligare ett betydelsebärande element inom visuell gestaltning, nämligen färgen. Momentet kan även förstås som ett *reflekterande* moment då studenterna ombeds att fundera på och diskutera i klassen vad de olika bilderna har för uttryck. En liten andel av studenterna, 4%, beskriver bildspelet som viktigt för deras fortsatta arbete. Även detta moment i workshopen utgör en form av instruerande stöttning (Sawer, 2006).

5.4.4 Materialpresentation

Lärande

Presentationen av materialet fokuserar ett mediespecifikt konvergent lärande *om* visuell gestaltning. Genom presentationen fick studenterna möjlighet att skapa en förståelse för materialens representativa egenskaper genom att få exempel på hur till exempel en pappersremsa

kan ändra uttryck beroende på om den viks, knycklas eller rivs. Här lyftes även materialens metaforiska egenskaper fram som ett möjligt betydelsebärande element, som att ett sprucket spegelglas kan ses som en bildmässig metafor för olycka eller att en spiral kan fungera som en bildmässig metafor för utveckling.

Process

Momentet *Materialpresentation* är tänkt att ge studenterna *intryck* som de kan ta med sig vidare in i sitt eget arbete. Men momentet innehåller också en del *reflektion* då läraren ställer frågor kring materialen som studenterna ombeds fundera över, till exempel vilket material som upplevs tyngst eller lättast osv. Momentet är en form av förberedd instruerande stöttning (Sawer, 2006). Såväl presentationen av som arbetet med de olika materialen, beskrivs av 12% av studenterna som en viktig del av workshopen.

5.4.5 Reflektion med medstudent

Lärande

Målet med momentet *Reflektionen med medstudent* utifrån en första skiss av kollaget kan genom Lindströms modell förstås som konvergent då det är studenternas kollage i förhållande till det begrepp de arbetar med som ska diskuteras. Medlet är medieneutral och därför kan lärandet beskrivas som *med* visuell gestaltning. Momentet kan vidare förstås som medieneutralt, divergent lärande *genom* bild utifrån att studenterna ges möjlighet att utveckla övergripande kompetenser gällande lärande och kunskapsutveckling genom estetiska lärprocesser.

Process

Reflektionen med en medstudent innehåller både *intryck* och *reflektion*. Intrycken består i att ta del av medstudentens tankar samt visuella uttryck. Reflektionen sker både över kompisens kollage, men momentet innehåller också en reflektion över det egna arbetet så här långt. Momentet kan förstås som en form av ömsesidig stöttning (Holton & Clark, 2006) där studenterna gavs möjlighet att lära med hjälp av varandra genom såväl diskussion som genom att ta del av varandras kollage. Efter att studenterna genomfört sitt samtal ombads de besvara frågan ”Vilka reflektioner delade du och din studiekompis med varandra?”. 52 av 55 studenter valde att svara på frågan.

Det visar sig att de deltagande studenterna i hög utsträckning uppfattat momentet som givande och att begreppet blev än mer tydligt då de ”tvingats” förklara sin skiss för kompis. Att sätta ord på sina tankar genom att exempelvis ”peka in i bilden” har för många studenter varit viktigt och bidragit till utvecklingen av förståelse för begreppet:

Vi råkade båda ha begreppet erfarenhet vilket ledde till intressanta diskussioner kring hur vi delar våra erfarenheter med varandra vilket vi direkt kopplar till

interkulturalitet. Vi ser hur du kommer från olika vägar där vi möts i mitten där erfarenheterna blandas (E14).

Några studenter anger att samtalet synliggjorde hur olika de förstått begreppet; ”Att våra tankar skilt sig mycket trots samma filosof” (E3). Att möta ett motstånd i form av någon annans tankar utvecklar också det egna tänkandet.

Ett andra stort temat inom svaren kan förstås som att studenterna bekräftat varandra. I temat ryms svar som; ”Vi berättade för varandra vad vi skapat. Vi pratade om vad alla former betydde” (E53) och ”Vi har hjälpt varandra och gett kontinuerlig feedback och det är spännande att få ta del av varandras processer. Leder till nya tankar i sitt eget skapande” (E43).

5.4.6 Kollagearbete

Lärande

Kollagearbetet kan i förhållande till examinationsuppgiften *Språk i virvlande processer* förstås som workshopens huvudmoment. Här fokuseras ett såväl medieneutralt som konvergent lärande *med* visuellgestaltning där förståelsen för begreppet utgör lärandemålet. Lärandet kan vidare beskrivas som divergent lärande *i* visuell gestaltning då studenterna nu ska gestalta sitt begrepp genom att använda mediespecifika kunskaper kring hur en kan förmedla olika budskap och uttrycka sig visuellt. Utifrån att närmre hälften av studenterna anger att deras förståelse för begreppet fördjupats, kan momentet faktiskt sägas ha bidragit till ett lärande med visuell gestaltning. Konsten har som Eisner (2002) skriver fungerat som ett möjligt sätt för studenterna att utveckla sofistikerade och komplexa tankebanor, vilket är värdefullt i en lärsituation.

Som Eisner (a.a) vidare skriver har studenterna i momentet getts möjlighet att lära genom att uttrycka något med ett material. När materialet sedan blivit laddat med en viss avsikt så har det förvandlats till ett medium för dessa avsikter. *Kollagearbetet* kan i förhållande till examensmålen inom förskolläraryrket förstås som ett moment med fokus på lärande *genom* visuell gestaltning. Ett divergent men också medieneutral lärande där studenterna erbjuds en möjlighet att skapa förståelse för hur visuell gestaltning kan förstås som en estetisk lärprocess. Lärandet *genom* visuell gestaltning kan också sägas ha uppmärksamats av studenterna då över en tredjedel ger uttryck för att workshopen fördjupat deras förståelse för mer divergenta förmågor som exempelvis förståelse för arbetssättet, tolkning och att vara i process.

Process

Workshopens avslutande moment *Kollagearbete* innehåller delar av *intryck*, *uttryck* och *reflektion*. Utan intrycken från workshopens tidigare moment hade uppdraget att gestalta ett teoretiskt begrepp med hjälp av olika material varit en svår uppgift för studenterna. I det gestaltande momentet växlar studenterna mellan reflektion och uttryck. Varje tillägg behöver

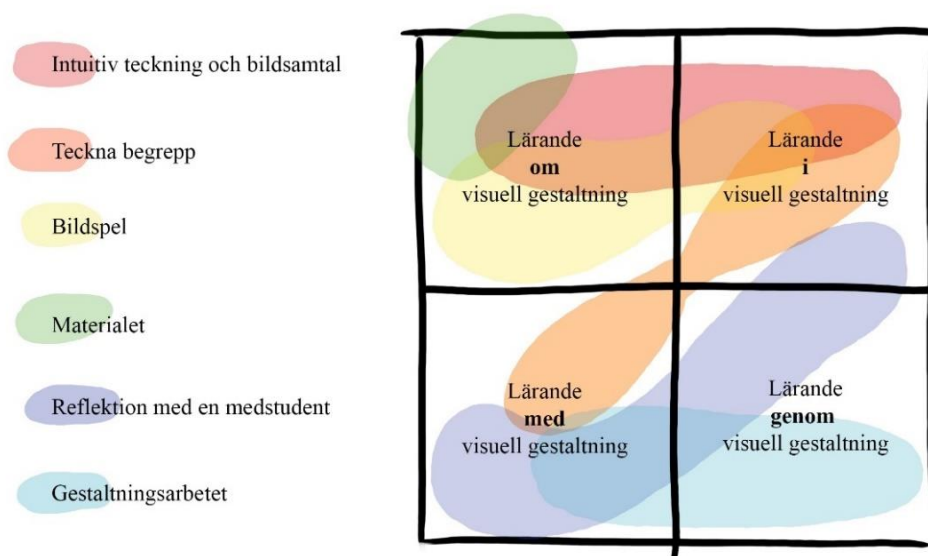
reflekteras utifrån den skillnad delen gör för helheten. Själva fotografiet som blir den produkt studenterna får med sig från workshopen är nu vidare tänkt att fungera som en stöttning i arbetet med att skriva krönikan. Bilden kan också förstås utifrån att den utgör en illustrativ stöttning för de personer som kommer att läsa krönikan *Språk i virvlande processer* då fotografiet utgör utsidan till krönikan.

5.5 Sammanfattning ”Visuell gestaltning genom en lins av estetiska lärprocesser”

Genom att använda Lindströms modell i min analys av workshopen har det med tydlighet framkommit att workshopens moment använt såväl mediespecifika som medieneutrala medel för att stötta studenterna i arbetet med att utveckla förståelse för teoretiska begrepp. De olika momenten har vidare haft både divergenta som konvergenta mål. Nedanstående modell är tänkt att illustrera det mångfasetterade lärandet som blivit möjligt i workshopen.

Figur 7

Workshopen sedd genom Lindströms modell

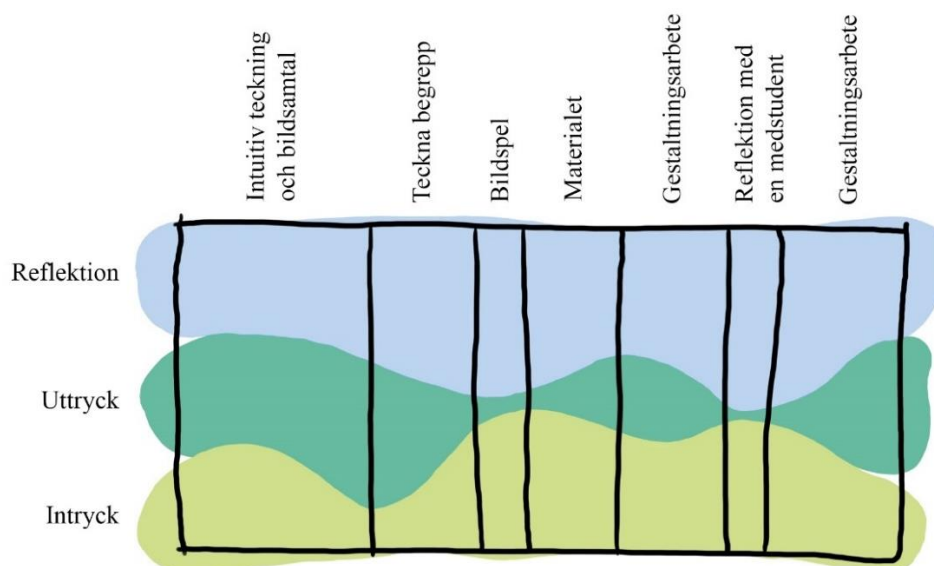


Kommentar: Egen illustration av analysen av workshopen sedd genom Lindströms raster.

Genom analysen av workshopen utifrån Bacstigs modell där intryck, uttryck och reflektion utgör stråk i en undervisningsstruktur har det blivit synligt att undervisningen i den workshop som utgör fallet i studien har en samtidighet i processen. Modellen synliggör vidare den struktur jag som lärare skapat för att stötta studenterna och rikta lärprocessen mot att fokusera och utveckla tänkandet utifrån skapandet (Eisner, 2002).

Figur 8

Workshopen sedd genom Bacstigs modell



Kommentar: Egen illustration av workshopen sedd genom Bacstigs modell.

6 Diskussion

I studiens diskussionsdel har jag valt att lyfta fram några delar av studiens resultat som jag funnit såväl angelägna som intressanta. Jag inleder att diskutera den visuella gestaltningens potential som läroprocess och vidare som ett sätt att skapa såväl studentaktiv som motiverande undervisning. Jag avslutar diskussionen med några didaktiska konsekvenser av studiens resultat för mig som undervisande bildlärare och lärare i ett kurslag på ett lärosäte.

6.1 Den visuella gestaltningens potential...

Utifrån föreliggande studies resultat, som med tydlighet visar att studenterna upplever att de utvecklat sin förståelse för både teoretiska begrepp som för visuell gestaltning, vill jag återkomma till några av de tankar kring estetik som lärande jag skrev fram under *Studiens centrala begrepp* då resultatet ligger i linje med Eisners (2002) resonemang gällande konstens bidrag till lärandet. Majoriteten av studenterna beskriver att den visuellt gestaltande metoden har bidragit till att de utvecklat en fördjupad förståelse för sitt begrepp genom att skapa en bild av hur de förstår begreppet där och då. Kollagearbetet har alltså för de flesta studenter fungerat som ett sätt att göra tänkandet synligt och erbjudit en möjlighet att stabilisera den flyktiga tanken i form av ett kollage (Eisner, 2002).

Resultatet visar vidare att studenterna getts möjlighet att utveckla kognitiva förmågor genom gestaltungsarbetet som exempelvis förmågan att föreställa sig ett komplext begrepp i bild, att uttrycka sig med hjälp av bilden som kommunikationsform och att reflektera med kollaget som projektionsyta. Utvecklingen av kognitiva förmågor genom visuell gestaltning ligger i linje med var Hetland med flera (2013) sett i sina studier. Jag tycker det är ett intressant resultat att studenterna lyfter fram att den förändrade förståelsen de upplever sig ha utvecklat inte entydigt handlar om förståelse för sitt begrepp. Resultatet påvisar att workshopen också öppnat upp för en bredare kunskapsbildning till exempel i form av förståelse för tolkning och en kroppslig erfarenhet av att vara i process.

I analysen av workshopen via Lindströms modell blev det tydligt att en stor del av workshopens moment ägnades åt mediespecifik kunskapsutveckling *om* och *i* visuell gestaltning. Därför är det intressant att ställa Davidsons (2018) studie jämte föreliggande studie för att synliggöra några skillnader gällande just det mediespecifika lärandet. Syftet med Davidsons studie (2018) var att undersöka huruvida studenterna ansåg att de utvecklade mer eller mindre förståelse för kursinnehållet, uppmärksamhetsnivå, kommunikativ kompetens och intresse för ämnet vid en jämförelse av "traditionella" och "konstnärligt gestaltande" klassrumsaktiviteter. Resultatet i Davidssons studie visar att studenterna upplevde sig utveckla lika god förståelse vid traditionella som konstnärliga klassrumsaktiviteter i alla delar utom vad det gällde kommunikativ kompetens. Här ansåg studenterna att den mer konstnärliga klassrumsaktiviteten bidragit mer till deras utveckling. Davidson skriver i sin diskussion att studenternas ovana att arbeta med mer

”konstnärliga” klassrumsaktiviteter kan ha påverkat resultatet, vilket jag också utifrån min erfarenhet som bildlärare tänker är troligt.

Det finns en betydande skillnad mellan dessa båda studier; nämligen möjligheten för studenterna att lära känna den gestaltungsform som de förväntas använda för att utveckla kunskaper *med* och *genom*. Resultatet i föreliggande studie visar vidare på att studenterna också uppskattat möjligheten att få att tillägna sig mediespecifika kunskaper då de moment som flest studenter anger som viktiga för deras fortsatta arbete är just de mediespecifika momenten. Analysen av processen visar vidare att studenterna först prövar den gestaltande metoden tillsammans innan arbetar vidare med det egna begreppet. Jag har valt att göra ovanstående jämförelse då det jag tycker den lyfter fram en viktig aspekt av lärande kopplat till det estetiska som adresseras av så väl Bamford (2006) som Dunn och Stinson (2011), nämligen vikten av lärare som har ämnesspecifik kompetens att undervisa såväl *i* och *om* som *med* och *genom* estetiska läroprocesser.

Min analys är vidare att det inte räcker med att läraren har ämneskompetens, utan det behövs utrymme i kurser och organisation av kursinnehåll för att en läroprocess där studenterna ges möjlighet att via intryck, produktion och reflektion, lära så väl om, i, med som genom estetiska uttryck. Föreliggande studie visar att det genom ett samarbete mellan olika lärarkompetenser i ett kurslag, tidigt i planeringen av ett kursinnehåll går att utveckla kunskapande processer med studenternas lärande i fokus.

Jag snuddar i min redogörelse av tidigare forskning vid begreppet transfereffekter (Eisner, 1999; Hetland, 2000). Jag vill förtydliga att jag i min studie inte undersöker huruvida ett arbete med att skapa ett kollage gör så att studenterna lär sig teoretiska begrepp per se utan jag har intresserat mig för att undersöka visuell gestaltning som en form av stöttning av studenterna i arbetet med att utveckla förståelse för teoretiska begrepp.

6.1.1...som aktivt lärande

Studiens resultat visar att studenterna erbjudits möjlighet till såväl intryck, produktion och reflektion som till att en stor andel studenter också beskriver att de upplevt sig vara i en process som medfört en förändrad förståelse. Att en så pass hög andel av studenterna beskriver att workshopen varit en process är ett intressant resultat utifrån att det visuellt gestaltande momentet utförs på relativt kort tid.

I de motstånd mot förutsättningar för estetiska läroprocesser inom högre utbildning som tar sig uttryck i von Schantz (2018) ordlek (o)estetiska (o)processer formuleras en kritik mot att den korta tid studenterna möter de estetiska uttrycken försvårar en möjlig process. Detta är ett motstånd som jag också ansluter mig till, men föreliggande studie visar, både i min analys av workshopen som studenternas beskrivningar, på motsatsen. En tänkbar anledning till att studenterna upplever workshopen som en läroprocess kan vara att den ingår som en process bland

andra processer i examinationsuppgiften *Språk i virvlande processer*. Den ligger så att säga inte vid sidan av utan mitt i.

Workshopen var vidare uppbyggd av olika aktiva småprocesser. Det går att skönja en progression där studenterna i början av workshopen lär tillsammans och i interaktion med varandra för att allt eftersom de approprierat kunskaper om visuell gestaltning som ett medierande verktyg, arbetar mer självständigt.

Studentaktiva lärandeformer har ett brett stöd i pedagogisk forskning och teoribildning (Biggs & Tang, 2011; Hedin, 2006; Pettersen; 2008; Ramsden 2003) och är också en lärandeform som skrivs fram som eftersträvansvärd när studenter ges möjlighet att formulera sina tankar kring undervisning på högskola (Hedin, 2006; Lundberg, 2013). Lärandet ska enligt Hedin (2006) förstås som ”aktivt” när studenten genom aktiv reflektion konstruerar kunskap. Jag vill i detta sammanhang – utifrån så väl studenternas beskrivningar av sina erfarenheter av workshopen som forskning kring aktivt lärande – lyfta fram lärande genom estetiska lärprocesser som ytterligare en möjlig pedagogisk modell för aktivt lärande (Johansson, 2018). Undervisning *om, i, med* och *genom* estetiska uttryck erbjuder en såväl studentaktiv som studentcentrerad undervisning där studenterna ges möjlighet att genom aktiv reflektion konstruerar kunskap samtidigt som undervisningen kan bidra till att öva studenternas förmåga att tänka både självständigt och kritiskt.

6.1.2 ...som motivation

Resultatet visar att studenterna har en positiv och förväntansfull inställning när de kommer till workshopen. Det är ett intressant resultat sett utifrån tidigare forskning gällande motivation som en viktig faktor för lärande. Imsen (2006) beskriver motivation som en lustbetonad förväntan, som antingen beror på en inre glädje över det man gör, eller ett hopp om framtida belöning. Så den positiva spänning och förväntan som en majoritet av studenterna ger uttryck för kan också förstås som att de är motiverade för uppgiften och denna motivation kan vidare underlätta lärandet.

Elmgren och Henriksson (2010) menar att den faktor som skapar bäst förutsättningar för djupinläring och på så vis har störst betydelse för studieresultatet är den motivation som uppstår i lärsituationen. Intressant att notera är att studenterna har en så pass positiv inställning redan när de kommer till workshopen. Det väcker vidare frågor om huruvida studenter i allmänhet känner en positiv spänning och förväntan inför de undervisningsmoment som ingår i deras utbildning. Detta är en fråga som föreliggande studie inte ger något svar på men däremot medger de beskrivningar som studien faktiskt genererat en möjlighet till att fundera på anledningar till vad som bidrar till studenternas positiva och förväntansfulla inställning. Von Schantz (2018) skriver att det estetiska ofta ses som något annat inom akademien. Undervisningen sker till exempel i

andra salar, ofta med andra lärare. Denna annanhet kan tänkas bidra till den positiva spänning som en stor andel av studenterna ger uttryck för innan workshopen. Men det finns också en risk som von Schantz med kollegor identifierar där de estetiska inslagen inom utbildningen blir punktinsatser och får form av ett event som när det är klart och färdigt upplevts som roligt men inte gör större avtryck än så, vilket von Schantz (a.a) benämner som en lärprotes.

Studiens resultat pekar dock mot att studenterna både fått syn på och kan beskriva en utveckling som skett i form av en förändrad förståelse och att studenterna också uppmärksammat att denna förändrade förståelse kommer att vara en hjälp i vidare arbetet. Den positiva känslan finns kvar när studenterna ombeds beskriva sina erfarenheter efter att workshopen var slut. Resultatet är också intressant utifrån motivation som en viktig faktor för lärande (Elmgren & Henriksson, 2010; Imsen, 2000). Studenterna förväntas nu arbeta vidare med sitt skrivprojekt och erfarenheterna från workshopen kan tänkas motivera dem vidare in i skrivprocessen. Här är det värt att notera att workshopen ju faktiskt bara är en del av en större lärprocess som kommer till uttryck i examinationsuppgiften *Språk i virvlande processer*.

6.2 Didaktiska konsekvenser

Jag vill nu lyfta fram några didaktiska konsekvenser av studiens resultat för mig som enskild lärare och som lärare i ett kurslag. Som enskild lärare inom de estetiska ämnena känner jag mig styrkt av studiens resultat. Resultatet visar att visuell gestaltning är en fungerande metod för att stötta studenter i arbetet med att utveckla förståelse för teoretiska begrepp. Resultatet visar vidare att studenterna har en positiv inställning som bidrar till att utveckla deras lärande genom att de är motiverade att ta sig an en aktiv lärsituation.

Genom att analysera processen genom en lins av estetiska lärprocesser har jag synliggjort vikten av en process som innehåller samtida stråk av så väl intryck, uttryck som reflektion. Genom att analysera mål och medel för lärandet har jag synliggjort vikten av att låta studenterna utveckla sin visuella kompetens genom undervisning där de mediespecifika lärandet *om* och *i* visuell gestaltning ges utrymme för att möjliggöra lärande *med* och *genom* visuell gestaltning.

Som lärare i ett kurslag är det intressant att synliggöra studiens resultat i ett bredare perspektiv. Begreppet estetiska lärprocesser återfinns i både lärandemål och som innehåll i såväl förskollärarytbildningen som de olika grund- och ämneslärarytbildningarna. Dessa skrivningar medför att lärare inom de estetiska ämnen ofta undervisar i många kurser med skiftande förutsättningar. Jag väljer här att skriva fram de gynnsamma förutsättningar som workshopen i föreliggande studie omgärdas av, vilka skiljer sig från exempelvis de förutsättningar von Schantz (2018) beskriver där det estetiska blir något annat.

Vad det gäller workshopen i studien såg premisserna annorlunda ut, något som är värt att notera och som jag också tror har påverkat studiens resultat i positiv riktning. Som nämnts var vi flera

lärare från såväl förskollärautbildningen som den estetiska avdelningen som var med i planeringsarbetet när kursen *Didaktiskt arbete II* skulle skrivas fram. Detta samarbete möjliggjorde för det estetiska att inte på sammavis bli *det andra* i en negativ bemärkelse, utan den estetiska kunskapsbildningen har setts som ett av flera sätt att utveckla kunskaper om teoretiska begrepp kopplat till barns språkande i förskolan. En bidragande orsak till studenternas positiva inställning både inför och efter workshopen kan bero på att de ser att momentet ingår i ett större sammanhang. Detta sammanhang har varit möjligt att iscensätta genom ett samarbete mellan den "beställande institutionen" och den estetiska kompetensen. På ett övergripande plan visar resultat av min studie att det krävs förutsättningar för samarbete mellan olika lärarkompetenser i kurslagen för att den estetiska dimensionen i lärarutbildningen inte bara ska ta sig som en estetisk lärprotes eller för den delen en estetisk (o)process.

6.3 Slutsats

Studiens syfte bestod i att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av visuella metoder i undervisning på högskola. Studiens resultat visar på att studenterna känner spänning och förväntan inför workshopen som utgör fallet i föreliggande studie. Vidare visar resultatet att studenterna upplevt att workshopen hjälpt dem att utveckla förståelse för såväl sitt teoretiska begrepp som för visuell gestaltning som en form av kunskapande process. Studiens resultat visar att studenterna beskriver workshopen som rolig, intressant och att workshopen erbjudit ett tillfälle att möta ett motstånd i processen att fördjupa förståelsen för teoretiska begrepp.

Studiens kunskapsbidrag till forskningen kan sammanfattas som att visuellt gestaltande metoder kan bidra med en både motiverande och aktiv undervisning där studenterna ges möjlighet att utveckla nya perspektiv på ett kursinnehåll genom att bearbeta innehållet genom ett estetiskt uttryck.

Lärandet i en estetisk lärprocess kan beskrivas som en syntes med plats för både divergenta och konvergenta mål där medlen för att nå dessa mål kan vara såväl mediespecifika som medieneutrala. Ett intressant resultat är att studenterna lyfter fram det mediespecifika lärandet som viktigt varpå läraren som undervisar måste ha både ämneskompetens och ge det mediespecifika lärandet utrymme i undervisningen. Kunskapsbidraget består vidare i att undervisning genom estetiska lärprocesser innehåller intryck, uttryck och reflektion varpå undervisningen måste planeras så att en samtidig ström av dessa tre delar ges ett faktiskt utrymme. Undervisningen behöver planeras så att studenterna ges möjlighet att lära såväl *om*, *i* som *med* och *genom* det estetiska uttrycket.

Att ägna detta master arbete åt att undersöka studenters erfarenheter av en workshop jag så väl planerat som genomfört har för min egen del varit väldigt intressant och lärorikt. Jag upplever att

jag genom att få ta del av studenternas erfarenheter fått en fördjupad förståelse för så väl det möjliga lärandet som själva lärprocessen i undervisning genom estetiska lärprocesser.

Min förhoppning är dock att studiens resultat inte ska stanna hos mig utan läsas av andra som är intresserade av att utveckla undervisning genom estetiska lärprocesser inom högre utbildning. Studien är tänkt att utgöra ett bidrag till den kollegiala dimensionen av det akademiska lärarskapet (Bolander-Laksov & Scheja, 2020) genom att jag synliggör reflektioner, argument men också studenters erfarenheter kring en pedagogisk praktik.

Referenslista

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande: en kunskapsöversikt och problematisering*. Myndigheten för skolutveckling.
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan: slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000-2003*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Austring, B. & Sørensen, M. (2011). *Aesthetics and Learning*. University College Sjælland (Zealand), s. 1-5.
- Bachtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas P.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Bresler, L. (red.). (2007). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: Fourth Edition*. Open University Press, UK.
- Boberg, K. & Högberg, A. (2014). Estetiska lärprocesser i skola och lärarutbildning. I A. Burman (red.), *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Bolande-Laksov, K. & Scheja, M. (2020). *Akademiskt lärarskap. SULF:s skriftserie XLII*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Bruner, J.S. (1960). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Bruner, J.S. (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Burman, A. (red.). (2014). *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Brush, T. A., & Saye, J. W. (2002). A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment. *The Journal of Interactive Online Learning*, 1(2)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cronquist, E. (2020). *Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i utbildningen av bildlärare: Om vikten av transformativ beredskap i förändringsprocesser*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.

- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Edwards, B. (1987). *Teckna med konstnären inom dig: En vägledning till förnyelse, fantasirikedom och kreativitet*. Stockholm: Forum.
- Davidson, S. (2018). Artistic Classroom Activities: What Skills Can Students Learn? *Journal for Learning through the Arts*, 14 (1). <http://dx.doi.org/10.21977/D914136830>
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. (Fifth edition). Maidenhead: Open University Press / McGraw-Hill Education.
- Dunn, J. & Stinson, M. (2012). Learning through emotion: Moving the affective in from the margins. *International Journal of Early Childhood*, 44 (2), 203–218.
- Dysthe, O. (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, E.W. (1999). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72, (3), 143-149, DOI: 10.1080/00098659909599615
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Elmgren, M. & Henriksson, A.S. (2010). *Universitetspedagogik*. Norstedts Förlagsgrupp AB
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Fredriksen, B. C. (2015). *Förstå med kroppen: barns erfarenheter som grund för allt lärande*. (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Finley, S. (2008). Arts-based research. I Knowels, G. J. & Cole, A.L. (red.), *Handbook of the arts in qualitative research* (s. 71-81). New Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Gardner, H. (1989). Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. *Studies in Art Education*, 30 (2), 71–83. <https://doi.org/10.2307/1320774>
- Gustafsson, B. E. (2008). *Att sätta sig själv på spel: om språk och motspråk i pedagogisk praktik*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004): Qualitative Content analysis in Nursing Research. Concepts, Procedures and Measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Hansson Stenhammar, M. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur : en studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. [Doktorsavhandling]. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Hansson Stenhammar, M-L. (2018). Learning and Knowledge in Relation to Artistic Study-A Critical Reflection on a Dualistic Knowledge Tradition. I Karlsson Häikiö, T. & Eriksson, K. G. (red.), *Art-based education: an ethics and politics of relation*. Göteborg: HDK.
- Hammersley M. (1992). *What's wrong with ethnography?: methodological explorations*. London: Routledge

- Harwood, E. (2007). "Artists in the academy: Curriculum and Instruction." I Bresler, L. (red.) *International handbook of research in Arts Education* (s. 313-331). Dordrecht: Springer
- Hedin, A. (2006). *Lärande på hög nivå. Idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Uppsala universitet, Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande.
- Hetland, L., & Winner, E. (2001). The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows. *Arts Education Policy Review*, 102 (5), 3–6.
<https://doi.org/10.1080/10632910109600008>
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. (2013). *Studio Thinking: Volume 2 – The Real Benefits of Visual Arts Education*. Upplaga 2. New York: Teachers College Press.
- Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37 (2), 127–143.
<https://doi.org/10.1080/00207390500285818>
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på estetiske læreprocesser*, Viborg: Dansklærerforeningen
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska lärprocesser: artielierista i förskolan*. [Doktorsavhandling]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Häggström, M. (2017). Gemensamma berättande målningar. I Häggström, M. & Örtengren, H. (red.), *Visuell kunskap för multimodalt lärande*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Häggström, M. (2018, 9-11 oktober). Lärarutbildning utan estetiska ämnen – Förlorad kompetens för lärarstudenter: En betraktelse av konsekvenser för elevers lärande när nyexaminerade lärare för lägre åldrar saknar utbildning i estetiska ämnen [Abstract]. *Det akademiska lärarskapet, Västerås*. Tillgänglig:
<https://nu2018.se/wpcontent/uploads/2018/09/Abstracts.pdf>
- Illeris, H. (2006). Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv. I Lundgren, U (red.), *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling, lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. [Elektronisk resurs]. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 17, (2-4) 152-170. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-2943>
- Jonsson Widén, A. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst : bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Johansson, C. (2016). *Den ofria viljan -en autoetnografisk studie om konstnärligt kunskapande och rum för blivanden*. [Masteruppsats], Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/46704>
- Johansson, M. (2018). Inledning. I Johansson, M. och Johansson L.E. (red.), *Studentaktiva lärande- och examinationsformer - Bidrag från universitetspedagogisk konferens 2017* (s. 7-20) Universitetspedagogiska enheten, Karlstads universitet: Karlstad. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-68699>

- Jönköping University. (2016). *Utbildningsplan för förskolläraryrket LGFO7*
Tillgänglig: https://kursinfoweb.hj.se/program_syllabuses/LGFO7.html
- Karlsson Häikiö, T. (2014). Bedömning och examination i bildläraryrket. I Lindgren, M., Karlsson Häikiö, T. & Johansson, M. (red.), *Texter om konstarter och lärande* (s.167–176). Göteborg: Art Monitor.
- Konzulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. I A. Konzulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen, A.K. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.
- Lindgren, M. (2015, 22-23 april). Estetiskt lärande i skolan - utmaningar och möjligheter i ett spänningsfyllt pedagogiskt fält [Keynote-presentation]. *Praktiska och estetiska läroprocesser i skola och högre utbildning, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping*. Tillgänglig: <https://gup.ub.gu.se/publication/215775>
- Lindstrand, F. & Selander, S. (red.). (2009). *Estetiska läroprocesser*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2008a). *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindström, L. (2008b). Estetiska läroprocesser om, i, med och genom slöjd. I *Slöjd vidgar perspektiven KRUT. Kritisk utbildningstidskrift* 133(134), 57-70.
- Lindström, L. (2012). "Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study". I *JADE International Journal of the Art & Design Education*, 31 (2), 166-179.
- Lundberg, F. (2013). *Studentens lärande i centrum: Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan*. Stockholm: Sveriges förenade studentkårer.
- Nordqvist, J., Sundberg, K. & Johansson L. (2011). *Case: verktyg för professionslärande*. Stockholm: Liber
- Marner, A., & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla : estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling.
- Marner, A. (2005). *Möten & medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Print & media: Umeå universitet.
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55 (2), 104–127. <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922>
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersen, C. R. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Puntambekar, S. & Hubscher, R. (2005). Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed?, *Educational Psychologist*, 40 (1), 1-12, DOI: 10.1207/s15326985ep4001_1

- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge
- Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.
- Schantz, U.V. (2018). Estetiska lärprocesser eller estetiska lärprotes(er)? Om motstånd, motspråk och restprodukters upprättelse. I Lidén, A., Schantz, U.V. & Thorgersen, K. (red.), *De estetiska ämnenas didaktik: utmaningar, processer och protester*. Stockholm: Stockholm University Press.
- SFS 1992:1434. Högskolelagen. Stockholm: Justitiedepartementet
- Simons, K., & Klein, J. (2007). The Impact of Scaffolding and Student Achievement Levels in a Problem-based Learning Environment. *Instructional Science*, 35 (1), 41–72.
<https://doi.org/10.1007/s11251-006-9002-5>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- SUHF. (2016). *Framtidens lärandemiljöer* [Elektronisk resurs] rapport från SUHF:s arbetsgrupp. Stockholm: Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF).
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. (2. uppl.) Stockholm: Liber
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wiklund, U. & Turlock, L. (2009). *När kulturen knackar på skolans dörr*. Sveriges utbildningsradio.
- Wiklund, U. (2013). *Föra tanken vidare: reflekterande arbetssätt i skolan*. Stockholm: Läraförbundets förlag.
- Winner, E. & Cooper, M. (2000). Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Casual Link between Arts Study and Academic Achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 11-75.
- Winner, E. & Simmons, S. (1992) *Arts propel A handbook for visual arts*. Cambridge, Ma: Harvard project Zero.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), 89-100.

Bilagor

Bilaga 1 – Examinationsuppgift

Inlämningsuppgift - Språk i virvlande processer

Mål – 1,3,7

Ansvarig lärare – XXX

Examinerande lärare – XXX

Poäng – 4,5

Vetenskaplig metod – teoretisk syntes, kommunikation av teoretiska perspektiv till allmänheten

Betyg – U/G/VG

Uppgiftsinstruktion

Du ska skriva en filosofisk krönika riktad till en målgrupp i samhället. Börja gärna med att läsa exempel på krönikor som du hittar i tidningar eller på nätet. Krönikan ska handla om barns språkande i relation till förskoledidaktik. Fokus ska i första hand inte ligga på barns språkutveckling eller förskolläraens språkande. För att utveckla de förskoledidaktiska idéer du vill lyfta ska du välja en tänkare att tänka tillsammans med i skrivandet.

Du ska meddela på Canvas vilken tänkare du valt senast kl X den XX. I processen ingår också att skapa ett abstrakt tankecollage utifrån ett valt citat av din tänkare. Tankecollaget ger dig möjlighet att bearbeta, i estetisk form, dina idéer och funderingar tillsammans med din tänkare.

För mer information om tankecollaget, kontakta X.

Uppgiftsprocessen är indelad i tre delar a, b, och c. Du ska:

- a) Skapa ett tankecollage
- b) På ett konstruktivt sätt ge kamratrespons på samtliga texter i din projektgrupp under en gruppdiskussion i samband med vernissagen
- c) Skriva en krönika på ca 1200 - 1600 ord som diskuterar förskoledidaktik i relation till barns språkande,

Filosofisk krönika:

Du ska utgå från en tänkare, till exempel Mikhail Bakhtin, Gunther Kress, Jonna Bornemark, Gert Biesta, Jean Piaget, Karen Barad, John Dewey, Gilles Deleuze, Judith Butler, Ofélia Garcia, Jim Cummins, eller Paulina Gibbon. Du får gärna ge förslag på någon annan tänkare men denne måste godkännas av ansvariga (skicka dessa i första hand till X).

Du får inte välja Vygotskij eller Malaguzzi i denna uppgift.

När du har valt en tänkare ska du läsa en längre text av denne och välja ut ett citat (mellan 20 och 100 ord) i vilket du hittar inspiration för idéer du tycker är viktiga. Du ska sedan tydligt utifrån citatet diskutera relationen mellan barns språkande och en förskoledidaktisk praktik.

Uppgiftsprocessen kräver betänketid och en utvecklad förståelse för tänkarens idéer för att kunna göra och skriva fram en gedigen tolkning. Krönikan ska skrivas med ett professionellt språk och en kommunikationsstil som tydligt riktar sig mot en målgrupp utanför universitetsvärlden, t.ex. förskollärare, vårdnadshavare till barn i förskola, politiker, osv. Ange vald målgrupp på krönikans framsida. I stället för en akademisk text ska du skriva en text som skulle kunna finnas med i en dagstidning eller en yrkestidskrift. Vi förväntar oss inte att du refererar enligt APA, utan nämner de författare och/eller böcker du eventuellt hänvisar till i den löpande texten. Valt citat anges med hänvisning till sidnummer. Ingen referenslista behövs.

I krönikan ska du:

- Ha bilden på ditt tankecollage och identifiera vald målgrupp på första sidan
- Skriva en inledning där du lyfter fram en fråga rörande barns språkande och förskolans didaktiska praktik
- Presentera ditt valda citat (max 100 ord) som hjälper dig att behandla din fråga
- Koppla samman dina idéer med en händelse från praktiken
- Utveckla dina idéer genom att väva in och beskriva vägledande begrepp från din tänkare
- Lyfta en tydlig poäng i din avslutning

OBS! Senast X ska du mejla ut ditt utkast på krönikan till din kamratbedömningsgrupp. Därefter ska du läsa de utkast din grupp skickar dig och förbereda kamratresponsen inför X.

På vernissagen den X presenterar du bilden på ditt tankecollage. I samband med vernissagen som kommer att genomföras i mindre grupper träffas ni i era kamratbedömningsgrupper och ger varandra feedback, vilket ni kan använda för att redigera krönikan inför inlämning den X.

Varje grupp kommer att vara schemalagd 1,5 h antingen förmiddag eller eftermiddag den X. Ansvariga lärare kommer att besöka grupperna vid bokade tider för att svara på eventuella frågor och lyssna på den pågående kamratdiskussionen. Den feedback du ger ska vara konstruktiv, så specifik som möjligt och utgå från din förståelse av hur väl utkastet svarar an uppgiftsbeskrivningen samt hur du skulle bedöma det utifrån betygskriterierna.


Betygskriterier

U: Krönikan uppnår inte kriterierna för G.

G: Uppgiften har genomförts i enlighet med uppgiftsbeskrivningen. Krönikan kommunicerar professionellt och effektivt till vald målgrupp om barns språkande i förskolan. Krönikan visar på en påläst och bearbetad förståelse för relationen mellan vald teoretisk utgångspunkt, barns språkande och didaktiska konsekvenser för förskolans praktik.

VG: Alla kriterier för G ska vara uppnådda. Krönikan är välgenomtänkt och nyanserad. Det är mycket tydligt vilka nya tankar författaren (dvs studenten) vill väcka för målgruppen och varför de spelar roll i förskolans praktik.

Bilaga 2 – Information till studenter på lärplattformen Canvas



Tankekollage
Linda Bacstig
Alla sektioner

1 okt 2020 kl 10:47

Hej!

Här kommer information angående workshopen "Tankekollage".

Inför workshopen ska du ha läst din valda filosof, valt ut något eller några begrepp/citat som du uppmärksammat i din läsning. Det kan vara begrepp/citat som du tycker är viktiga, svårbegripliga eller bärande utifrån den text du läst.

Du kommer under workshopen arbeta med ditt material genom en gestaltande process för att utveckla och förhoppningsvis fördjupa din förståelse för de begrepp/citat du valt att arbeta med.

Vi kommer att mötas i Ateljén Ha108 i grupper enligt nedanstående schema.

8.30-10: E, F, G, H
10.15- 11.45: M, N, O, P
12.30-14.00: A, B, C, D
14.15- 15.45: I, J, K, L

Hälsningar Linda och [REDACTED]

Extra info!

Under workshopen kommer jag att samla in material som jag hoppas kunna använda i min kommande masterstudie. Jag skulle bli glad om så många som möjligt kunde tänka sig att bidra till studien genom att svara på några frågor (anonymt) under workshopen.

Det preliminära syftet med min studie är att pröva och undersöka en visuell högskoledidaktisk metod vars syfte är att stötta studenter i processen att fördjupa sin förståelse kring begrepp och teorier (kopplat till barns språkande i förskolan.) Studien syftar också till att ge ett studentperspektiv på visuella metoder i undervisning på högskola.

Hälsningar Linda

Bilaga 3 – Enkät

Tankecollage

Innan vi sätter igång

Beskriv kortfattat dina förväntningar kring att arbeta gestaltande med ditt begrepp/citat.

Under workshop

Hur upplever du momentet? (Intuitivt tecknande)

Vilka reflektioner delade du och din studiekompis med varandra?

Efter workshop

Beskriv hur din förståelse för ditt begrepp/citat utvecklats under workshopen?

Vilka delar i workshopen hjälpte dig att komma framåt?

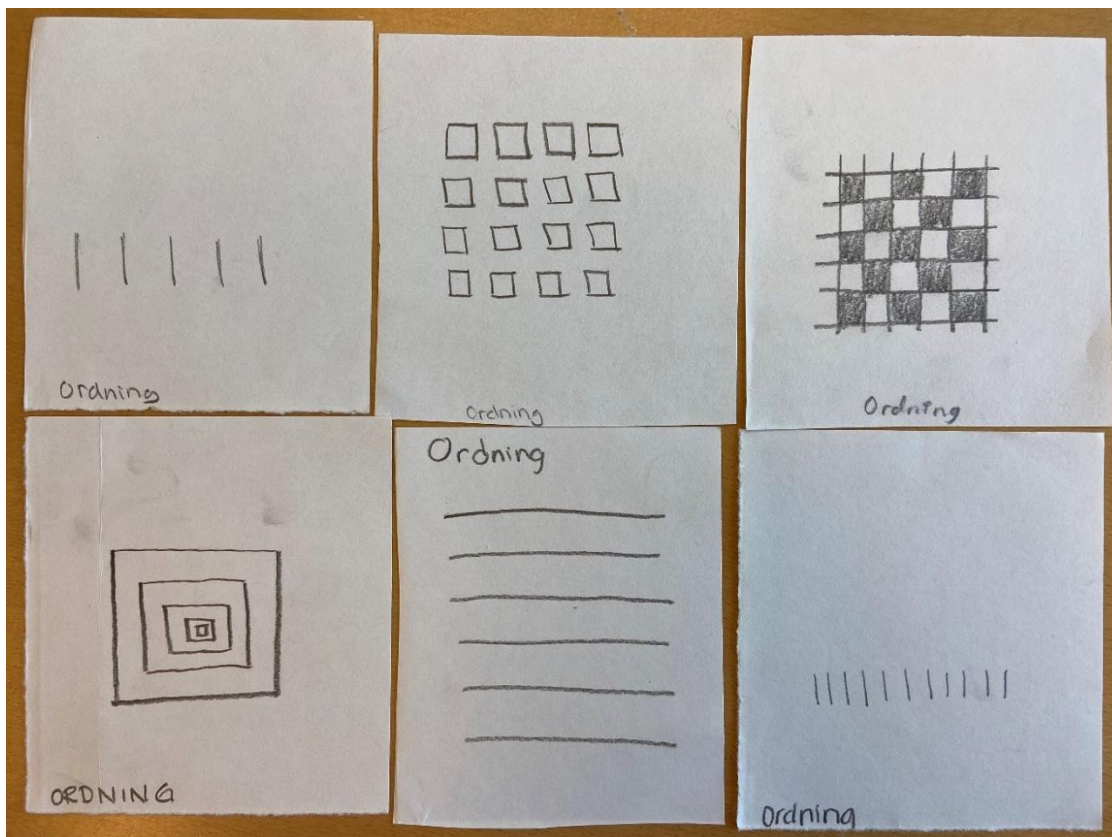
Beskriv kortfattat i bild och text din upplevelse av att arbeta visuellt som en del i en textuppgift.
(Teckna utifrån samma instruktioner som övningen där du arbetade med orden!)



Jag samtycker till att detta material får användas för vetenskapliga studier kring gestaltande arbete inom högre utbildning. Materialet är avpersonifierat och kommer inte vara spårbart till individ.

Om du kan tänka dig att ställa upp på en kort intervju angående workshopen ombeds du skriva ditt namn här så att jag kan kontakta dig angående tid. (Intervjun sker förslagsvis på Zoom)

Bilaga 4 – Studentteckningar



Bilaga 5 – Materialexempel



Bilaga 6 – Fotografi av studentsamtal



Studenterna diskuterar utifrån filosofen Gert Biesta och begreppet ”motstånd”.

Bilaga 7 – Fotografering av färdigt kollage



Studenten har arbetat utifrån filosofen Jean Piaget och skriver vid utställningen ”Assimilation & Ackommodation tagna till det extrema”

Bilaga 8 – Bild från utställningen



Bilaga 9 – Studentexempel



Studenten har arbetat utifrån filosofen Ofelia García och har gett sitt tankekollage namnet "Den transspråkande floden".

Studenten skriver som information till bilden vid utställningen:

Det finns inte en bro mellan språken. Det är i floden där språken möts och ständigt är i rörelse. Språk är som vattendroppar som landar i floden, där blandas språken som bildar ett forsande levande vatten (språk) som hela tiden skapar nya vattendrag (nya uttryck och förståelser).



Studenten har arbetat utifrån John Dewey och citatet "Att dessa utifrån påtvingade mål är så vanliga och accepterade inom utbildningen leder till att tonvikten och uppmärksamheten läggs vid förberedelsen för en avlägsen framtid och att både lärarens och elevens arbete blir mekaniskt och slaviskt".