

”Det är ungefär som på bilden faktiskt.”

En klassrumsstudie av social interaktion

mellan fem ungdomar som samarbetar kring en taktil bild

Marguerithe Ingesson



Konstfack, Institutionen för bildpedagogik

Bildpedagogik 91-120 hp. allmän inriktning 2007-2008

Examensarbete 15 hp.

Handledare: Cecilia Andersson

Opponent: Karin Thorsander

Datum för examination: 2008-05-29

Abstrakt

Jag beskriver i detta arbete en klassrumsstudie där fyra seende och en synskadad elev samverkar kring ett taktilt bildarbete. Undersökningen har fokus på den sociala interaktionen mellan ungdomarna. Den metod som använts har främst varit etnografinspirerad, där jag dokumenterat med hjälp av filmkamera tre olika lektionstillfällen, när eleverna gjorde en taktil bild av en känd konstbild. Bearbetningen har skett via en induktiv analys där målet har varit att utgå från mitt filmade material för att hitta vilka former av interaktioner som uppstått under just det ögonblick kameran har fångat handlingarna mellan eleverna.

Syftet har varit att få en insikt i hur kunskaper om hur synskadade ska få ökade tillgångar till bilden och bildämnet på grundskolan. Den frågeställning som varit aktuell har fokuserat på hur elever med synskada kan integreras i klassrumsundervisning i ämnet Bild och vilken form av interaktion som uppstått mellan eleverna.

Eftersom även den pedagogiska rollen inbegripits beskrivs också skolverkets riktlinjer för att hjälpa elever med synskada eller andra funktionella handikapp att nå målen i kurs -och läroplaner. Jag redogör också för hur instanser i samhället vill skapa bättre resurser, material och undervisningsmetoder och utöka samarbetet mellan olika aktörer som dessa barn möter i skolan. Vidare visas hur tidigare forskning beskriver bemötandet och integreringen av elever med synskada i undervisningen. Eftersom detta är ett underbeforskat område hoppas jag att min undersökning kan vara ett litet steg i kunskaper om synskadade och bilduppfattning.

Innehållsförteckning	Sidan
INLEDNING	4
BAKGRUND	4
SYFTE	6
FRÅGESTÄLLNING	7
URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR	7
MATERIAL/EMPIRI/ETIK	8
METOD	9
TEORI OCH TOLKNINGSRAM	10
TIDIGARE FORSKNING	12
BEARBETNING AV MATERIALET	15
RESULTAT	16
DET FÖRSTA MÖTET I KLASSRUMMET	16
SAMMANFATTNING	19
DET ANDRA MÖTET I KLASSRUMMET	19
SAMMANFATTNING	23
TREDJE MÖTET	23
SAMMANFATTNING	24
ANALYS AV TEMAN	25
INTERAKTION	25
INSIKT OCH FÖRSTÅELSE	28
FÖRGIVETTAGANDE	30
PEDAGOGEN	34
BEGRÄNSNINGARNAS TILLGÅNG	36
DISKUSSION OCH REFLEKTION	37
SLUTORD	40
KÄLLFÖRTECKNING	41
BILAGOR	46

INLEDNING

Denna etnografinspireerade klassrumsstudie, beskriver tre lektioner i bild och vilken form av interaktion som äger rum mellan fyra seende elever från årskurs 9 på en f-9 skola och en synskadad elev som också går i årskurs 9 på en annan skola. De diskuterar och genomför ett taktilt bildarbete tillsammans.¹ Taktil bild innebär att en konstbild utformas så att den går att känna med känselsinnen.

Arbetet beskriver också skolverkets uppdrag till grundskolan "en skola för alla", som ska sörja för rätt till lika utbildning och kunskapsutveckling. Eftersom skolverkets mål riktar sig till alla elever på grundskolan, och barn med funktionella handikapp skall integreras i den vanliga skolan, så även för barn med till exempel synskada i olika grad, aktualiseras frågan om hur lärarna kan skapa en bra skolsituation för alla. Detta arbete redogör därför också för hur pedagogiskt arbete kan skapas kring ett bildarbete, där både seende och en synskadad elev deltar. Jag beskriver också tidigare forskningen om hur synskadade formar sin uppfattning av omvärlden och pedagogens roll i arbete med de synskadade eleverna.

Alla medverkande i undersökningsgruppen som presenteras i arbetet är helt anonyma med fingerade namn för att skydda deras identitet, enligt anonymitetskravet.

Den undersökning som jag bedrivit hoppas jag blir värdefull för arbetet i bildundervisning för synskadade elever, eftersom de mer och mer skall integreras i all undervisning, och ett bidrag till bild och synskadade därför att det ses som ett underbeforskat område.

Bakgrund

En av avsikterna med undersökningen har varit att se på hur man som pedagog kan skapa förutsättningar för olika former av interaktion mellan de seende och synskadade i ämnet Bild. Detta för att "en skola för alla", medför en integrering i skolan av barn med olika funktionshinder. Genom denna integrering har även dessa elever kommit att stå under skolverkets mål och kurs-och läroplaner i grundskolan.

¹Begreppet synskadade användas enligt Westman Agneta, Östlund-Hägglund Katarina, (2006), Rapport: *Kan man läsa bilderböcker för barn som är blinda?* Solna, Specialpedagogiska institutet, resurscenter syn, Stockholm (SIT). Gunn Imsen använder uttrycket synhindrade som kan förefalla mer övergripande, men är ett översatt begrepp från norskan, (1998), *Elevens värld* (tredje uppl.), Oslo: (övers. Gunvor Silving) s. 262, Synskada definieras i Westman m.fl. som "den som har så nedsatt syn att det är svårt eller omöjligt att läsa vanlig text, att med synens hjälp orientera sig eller har motsvarande svårigheter i den dagliga livsföringen. Normal synskärpa 1,0 Världsorganisationen (WHO1980) har definierat de olika grader av synskadade på följande sätt: måttlig synsvaghet; synskärpa ;03-0,1. Uttalat synsvag; 0,1-0,05. Gravt synskadad och blind; synskada mindre än 0,05. Westman m.fl. s.5, den senare kategorin benämns i denna forskning.

Skolverkets senaste nationella utredning 2003 (NU -03) visar att de flesta lärares inställning till sin pedagogiska verksamhet var att bildämnet sågs som ett hantverksämne och ett kommunikativt ämne där eleverna fick möjligheter att utveckla sina kreativa förmågor.²

Nu-utredningen menar att bildämnet bör vara mer kommunikativt än bildskapande. Detta för att skära genom samhällets sociala skiljelinjer, samt för att integrera ”förmågan att gestalta, skapa och uppleva, kritiskt granska och sprida visuell gestaltning.”³ För att uppnå målen i ämnet bild måste de således förstå bilden som språk eftersom bild som språk, finns med i Skolverkets läroplan 1999. Där uttrycks det hur viktigt detta språk är för identitetsskapandet och omvärldstolkningen.⁴

Skolverkets bestämmelser i skolformsförordningar, rektors ansvar gentemot specialskoleförordningen (1995:401) och den individuella utvecklingsplanen för specialskola är de normer som råder i skolan för elever med olika funktionshinder.

Kompetensprojekt syn – en förstudie, gjord av Ulla Sturæus, har som mål att definiera den kompetens Specialpedagogiska institutet (SIT) som helhet behöver för att nå de övergripande målen i det nationella synuppdraget och skapa en kompetensutvecklingsplan för synskadade i de pedagogiska frågorna. Detta ansvar ligger primärt hos kommunerna, som satsar olika på elever med synskada, beroende på var i landet man bor. De skiftande behoven bör lösas i en samverkan mellan de olika aktörerna, kommuner, syncentraler, habiliteringen och Specialpedagogiska institutet.⁵

Specialpedagogiska institutets informationsskrift *Lika värde Lika möjligheter*, beskriver kommunens ansvar att ge alla elever utbildning av hög kvalitet, oavsett funktionshinder för att nå målen i skolan. För detta krävs kompetens inom skolan som bl.a. kan fås genom Specialpedagogiska institutets kurser och utbildningar och undervisningsmaterial.⁶

I dagens bildrika samhälle och med dess stora massmediala utbud har bilden en större innebörd för alla. Foton, media, reklam och visuella bilduttryck försar genom öron och ögon. Det budskap och den kommunikation som sker genom bilder, når också de synskadade, men på ett annat sätt än genom synen. Yvonne Wærn m.fl. visar hur viktig bilden är för alla i

² Skolverkets nationella utredning av grundskolan. 2003 (NU -03) Bild. Pdf1412(1) s. 9,10

³ a.a. s.27, 28 ff.

⁴ Skolverket kursplaner grundskolan ämnet Bild (1999)Kursplanen är lika för alla skolformer, samt (NU -03) Bild.s.33, <http://www3.skolverket.se>

⁵SIT, samt Sturæus Ulla(2007) Rapport, Kompetensprojekt syn- en förstudie, Specialpedagogiska institutet s.11 ff.

⁶<http://WWW.sit.se/print/Specialpedagogik/Om+oss/Publikationer> *Lika värde Lika möjligheter* 2007-11-06

den vardagliga kommunikationen. ”Det är alltså lätt att hitta exempel där bilder har betydelse för vårt tänkande.”⁷

I *Möten med bilder* (2004) beskrivs bild som kommunikation och språk av författarna Anette Göthlund och Yvonne Eriksson⁸. De menar att bildspråket måste transformeras om till det talade/ skrivna språket för att beskriva bildens symboler och innehåll: ”Bildens gestaltande och spatiala symbolsystem måste överföras till språkets linjära och sekventiella”⁹. Denna överföring skapar också nya synvinklar av den därför att en ”bils utseende varierar /.../beroende på vem som berättar.”¹⁰

För mig som bildpedagog har intresset att arbeta med bild anpassad till synskadade successivt byggts upp genom olika projekt. Det började med ett samarbete med länssjukhuset där temat på en konstutställning genomförd av årskurs 8 var ”Medicin i konst”. Denna idé växte småningom till ”Konst för synskadade” där elever från årskurs 8 året därpå gjorde taktila bilder. De presenterade också fakta om konstverken, konstnärerna och stilarna, på cd-inspelningar.

Ungdomssektion från De Synskadades Riksförbunds bjöds in för att känna på de taktila verken och lyssna på cd-inspelningarna. För några av dem var det deras första möte med taktila gestaltningar av kända konstverk. På grund av de oväntade positiva reaktionerna från dessa synskadade ungdomar i deras möte med konsten började jag fundera på hur konst och bildämnet skulle kunna göras mer tillgänglig för synskadade i skolan och i samhället. När jag började undersöka vad som fanns inom forskning i fråga om bild anpassad för synskadade fann jag att den var relativt begränsad. Detta var min erfarenhet av synskadade som jag bar med mig när jag startade detta projekt. För att öka förståelsen för bild och synskadade undersökte jag vad som görs för att skapa så goda lärandemiljöer som möjligt för dessa elever.

Syfte

I denna studie har huvudsyftet varit att undersöka vilken form av interaktion i arbetet kring en taktil bild som uppstår mellan eleverna i en grupp där en av dem är synskadad. Detta vill jag göra för att se om det är möjligt att integrera elever med synskada i det praktiska bildarbetet i ämnet Bild på grundskolan.

⁷Wærn Yvonne/ Pettersson Rune/ Svensson Gary, (1998), *Bild och Bildföreställning*, Stockholm: Studentlitteratur

⁸Göthlund Anette/ Eriksson Yvonne, (2004), *Möten med bilder*, Lund: Studentlitteratur

⁹ a.a. s. 159

¹⁰ a.a. s.160 s.8 ff.

Jag kommer också att se på vilken roll pedagogen spelar för gruppen med den synskadade i för integreringen i klassrumsundervisningen i ämnet bild. Jag menar att när man undersöker lärandet, begrepps- och kunskapsbildningar ur ett sociokulturellt perspektiv är interaktionen mellan de olika grupperna viktig för att skapa olika sätt och former för samarbete som skapas i kollektiva gemenskaper.¹¹

Frågeställning

- På vilket sätt kan elever med synskada integreras i klassrumsundervisningen i ämnet Bild?
- Vilken form av interaktion uppstår i ett gemensamt bildarbete mellan seende och synskadade?

Urval och avgränsningar

Den aktuella studien gjordes på en kommunal F-9 landsortsskola där det går ungefär 750 elever. Verksamheten är uppbyggd i enheter där varje arbetslag har sina lärarrum och jobbar i stort sett med samma elevgrupper, men de estetiskt/praktiska ämnena arbetar lagövergripande. Jag jobbade som bildlärare på denna skola.

Undersökningen förbereddes genom att jag kontaktade de målgrupper jag ansåg vara relevanta för min undersökning. Jag ville ha med både seende och synskadade elever. Efter att jag presenterat undersökningen och dess mål, valde fyra elever från årskurs 9 från landsortsskolan att medverka i projektet. Samtliga av dem hade redan året innan deltagit i projektet "Konst för synskadade". De seende var elever från den aktuella landsortsskolan där jag var undervisande bildlärare, således kände de mig och var väl förtrogna med skolmiljön och bildsalen där de hade en klocktimma bild i veckan.

I den större närliggande orten har elever med olika funktionshinder integrerats på en 6-9 skola, där specialresurser finns samlade för att möta dessa elevers behov. Efter kontakt med skolans studievägledare samt presentation av hur undersökningen skulle gå till och vilket syfte den hade, fick jag kontakt med en elev från årskurs 9 som är gravt synskadad, vilket innebär att hon har två olika synfel som heter nystagmus och opticushypoplasi.

¹¹ Säljö Roger,(2000), *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Nordstedts s. 23

Material/empiri/etik

Som en introduktion och förberedelse till undersökningen gjorde jag en mikroetnografisk studie. Jag var observatör och videofilmade när 13 elever samtalande om hur de skulle kunna beskriva en bild för synskadade. I denna studie analyserade jag hur samtalet utspelade sig för att se vilka utsagor och vilken tillfällig diskussion som skapades kring den godtyckliga eller allmänna syn de hade vid det aktuella tillfället om hur de trodde synskadade upplevde konstbilder, och hur man skulle förklara bilder för dem. De utgick från frågan: ”Hur skall man förklara en känd konstbild för en synskadad person?” Viktiga resultat i denna mikrostudie var att eleverna efter 25 minuters diskussion kom fram till att man måste skapa begrepp för olika material, färger och beskrivningar i bilderna. Syftet med mikrostudien var att komma fram till vilka formella frågor som skulle lämpa sig i den kommande studien.

Jag gjorde också som en förberedelse för undersökningen ett besök på syncenter i Stockholm där rektor Elisabeth Thorell beskrev arbetet med hur synskadade barn ges en begreppsuppfattning. Samtalet på 45 minuter bandades med hennes tillåtelse. Jag fick också vid detta tillfälle se en film, gjord av Lena Löwenhielm som var bildlärare på den numera avvecklade Tomtebodaskolan. Filmen handlade om hur pedagogerna arbetade med synskadade barn för att skapa begreppsuppfattningar. Av Thorell fick jag tips på litteratur, webbadresser, kurser och material. I min undersökning höll jag mig till ämnet Bild, där jag fokuserade på målen att uppnå i kurs och läroplaner och betygskriterier för år 9.¹²

Min undersökning är en etnografinspirerad dokumentation av en klassrumssituation, där aktörerna samlades vid tre olika tillfällen under 6 månader och det insamlade filmmaterialet är 40+45+30 minuter långa. Jag dokumenterade med hjälp av videokamera, dagboksanteckningar och digital stillbildskamera och har ett rikt material. Jag valde att begränsa min undersökning till observationer och etnografiska dokumentationer och valde bort att göra enskilda intervjuer med aktörerna, därför att jag endast ville studera så objektivt som möjligt vilken typ av interaktion som uppstod mellan eleverna.

Aktörerna har fått fingerade namn i presentationen, istället för numrering eller bokstäver detta för att skapa en lättillgängligare och personligare text. All information har behandlats enligt PUL, vilket innebär att innehållet skyddas mot all form av utlämning av uppgifter.¹³

Allt material är konfidentiellt och kan endast användas i forskningsändamål av mig i denna uppsats och den skyddade identiteten sker enligt anonymitetskravet. Inget fotomaterial som kan identifiera de medverkande kommer att publiceras. Alla resultat som presenteras i

¹² Se bilaga 1

¹³ (www.vr.se samt www.datainspektionen.se)

arbetet är garanterat anonymiserat. Deltagarna hade rätt att av egen vilja lämna projektet om de själva ville utan negativa följder.

De två seende pojkarna fick heta Tor och Tim, de två seende flickorna kallades Isa och Liv och den synskadade eleven fick namnet Kim, namn som jag gav dem under min bearbetning av materialet. Föräldrar och vårdnadshavare till eleverna fick underteckna ett formulär där de gav sitt samtycke till att deras barn deltog i undersökningen.¹⁴

De data jag valde ut att använda, vaskades fram genom att jag såg igenom mitt material åtskilliga gånger. Jag skrev också ner allt som sades, gester, miner och annat som jag upptäckte i mina filmer. Utifrån detta såg jag mönster och utsagor som utgjorde teman i mitt resultat.

Metod

Även om jag inte använder mig av en renodlad etnografisk undersökningsmetod, har jag ändå följt det tillvägagångssätt som etnografen förespråkar. Birgitta Kullberg beskriver verktyget i etnografiska klassrumsstudier. Hon redogör för konkreta förslag till arbetssätt och hur läraren ska förhålla sig till sin egen datainsamling. Läraren/forskaren uppmuntras att ”inta ett konstruktivt kritiskt, nyfiket, ifrågasättande förhållningssätt, för att genom detta stärka lärarrollen och bidra till att definiera en viktig roll för läraren i kunskapsutvecklingen.”¹⁵ Eftersom det empiriska fältet utgjordes av den skola jag jobbade på innebar det en närhet till fyra av aktörerna, men hoppas jag att min roll som lärare förhoppningsvis inte hindrade utan utvecklade en bra relation till undersökningsgruppen. Den synskadade eleven kände jag inte sen tidigare, vilket innebar att jag fick skapa en relation till henne under arbetets gång.¹⁶

Jag har förhållit mig till gruppen som en deltagande observatör där jag genomfört formella och informella intervjuer under det framåtskridande arbetet. Kullberg menar att forskaren kan generera och ringa in, känna igen och göra möjligt att se fenomen i sin etnografiska studie genom att följa detta mönster.¹⁷

I kvalitativa etnografiska undersökningsfält försöker forskaren se individen som en unik varelse som tänker och handlar rationellt och under frihet, vilket innebär att varje individ uppfattar omvärlden på sitt sätt. Alltså var jag som observatör uppmärksam på hur de olika individerna uppfattade de olika situationerna och sammanhangen. I mitt arbete har jag sett på vilken form av interaktion som uppstår i klassrummet och på vilket sätt det förhandlats fram

¹⁴ Se bilaga 2

¹⁵ Kullberg Birgitta (2004), *Etnografi i klassrummet*, (andra uppl.) Lund: Studentlitteratur, s. 83 ff.

¹⁶ a.a s. 14, 101

¹⁷ a.a. s.53

idéer och ståndpunkter mellan eleverna i arbetet med bilden, ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen(eller ett utsnitt av världen)”.¹⁸

Kullberg anser att det metodologiska fältet främst präglats av hur genomförandet och intervjuerna skall förberedas, utföras och analyseras.¹⁹ Mitt genomförande och utarbetande av frågorna hade som utgångsläge att leda in eleverna på ett samarbete genom ömsesidig påverkan, resonemang eller tankeutbyte, eftersom frågorna utgick från den grundläggande frågan om hur de skulle kunna göra en konstbild taktill.²⁰

Utgångsfrågorna ringade in området och fördjupningsfrågorna som ställdes under arbetets gång ringade in nya företeelser, strukturer och framför allt nya innebörder. Detta för att lyfta elevernas medvetande och planerande för att nå målen. Det följer den metod som Kullberg kallar för ”upptäckens väg”, därför att en etnografisk situation inte helt kan förutsägas men utvecklas.

Precis som jag kategoriserat mitt etnografiska undersökningsfält, enligt Kullbergs metod, så sker det induktiva analysarbetet, utifrån dessa kategorier som materialet delas in i, i form av betydelser, samtal, berättelser, förklaringar, redogörelser och anekdoter. Materialet kan sedan kategoriseras utifrån teman. Det är inte nödvändigt att hålla sig till enbart en metod utan ”hur man väljer och använder redskapen beror på projektets problemformulering, frågor och räckvidd.”, när man utformar sitt projekt efter dess karaktär.²¹

Teori och tolkningsram

De olika teoretiska områden som ligger till grund för min undersökning kommer att behandlas på ett eklektiskt sätt då de blandas för att hitta vilka typer av sociala sammanhang som kommer fram i min empiriska undersökning.

För att ge underlag och ett sätt att se på mitt material redogör jag här nedan för vägen dit och vilka teorier jag använt. Teorierna kommer att beskrivas som ett begreppssystem som bildar den ram kring vilken frågeställningen kretsar. Tillsammans skapar teorierna fokus på undersökningsmaterialet för att ge det ett värde, en förklaring. Bakgrundsteorierna ligger på en konstruerad nivå för att leda fram till de framträdande synsätten som blir relevanta för denna undersökning. Även om teori kan ses som redskap av etablerade begrepp som beskriver kunskapsförhållande vilka är system som har inbördes relationer och som inte grundar sig på

¹⁸Fairclough Norman, (1995), *Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Pearson Education, samt Burr Vivien, (1995), *An introduction to social constructionism*. London/ New York:Routledge s.7

¹⁹Burr s. 46

²⁰Kullberg, s. 49, 51, samt, Winther Jørgensen Marianne / Philips Louise, (1999), *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur, s.117 ff.

²¹Jørgensen/ Phillips m.fl. s. 107 s. 114 s.81

vardagskunskaper utan teoriskapandet av redan grundade teorier, menar Kullberg att en teoribildning innebär att nya kreativa processer som ger nya idéer och resultat.²²

Vivien Burr, socialkonstruktionist, som forskar om socialpsykologi skriver om mediapsykologi, populärkultur och genus, i Winther/Jørgensen m.fl. Hon menar att forskaren själv genom sin läsning skapar teorier och metoder. Socialkonstruktionister menar att det de kallar för reflexivitet, innebär att man använder sina egna teorier på sina forskningsfält, en form av kunskapsproduktion alltså.²³ Jag inriktar mig på en deskriptiv, beskrivande syn på mitt etnografinspirerade material, för att se på den sociala interaktionen mellan eleverna. Jag kommer att fokusera på det sociokulturella då jag menar att lärandet och möjligheter till en interaktion mellan eleverna uppstår genom den sociala processen i samspelet mellan dem.

Winther Jørgensen och Marianne / Philips Louise menar att man som forskare kan ha diskursanalysen som utgångspunkt, även om man inte följer den som teorisk helhet. Eftersom jag söker efter vilket sätt det uppstår kommunikation mellan eleverna och vilka interaktioner som sker kommer fokus att ligga på den sociala interaktionen och ”hur text och tal är retoriskt organiserade i den sociala interaktionen”.²⁴

Potter & Wetherell, som inte använder ordet diskurser utan föredrar att använda ”tolkningsrepertoar”, om samma företeelser som brukar kallas diskurser, menar att människans användning av diskurser och olika sätt att tolka och tala varierar efter det sociala sammanhanget. De fokuserar på hur text och tal inriktas mot sociala händelser det vill säga hur människor behandlar varandra för att dra fördel av det de gör och vad det innebär för de berörda. De menar att det kan vara svårt att avgöra vad som är diskurser när fältet står nära forskaren. Detta gäller framförallt i socialt konstruerade betydelsesystem som kunnat ha varit annorlunda. Med det menar de att mycket upplevs som självklarheter och inte ses som forskningsresultat av forskaren på grund av närheten till fältet.²⁵

Eftersom jag gjort min forskning på en elevgrupp som ingår i min vanliga klassundervisning har jag valt att se vad som kan tolkas utifrån de sociala händelserna, som ett perspektiv omkring mitt arbete och försökt att avslöja det som kanske inte upplevs som nya sensationella upptäckter i mitt empiriska material, utan letat efter det som upplevs ur de olika aktörernas synvinkel, genom min tolkning.²⁶

²²Kullberg. s. 45, 68,70, 111f.f s. 175, 176, 179, 183

²³Burr i Jørgensen/ Phillips m.fl. s.112

²⁴ a.a s. 66,69

²⁵ Potter & Wetherell i Jørgensen/ Phillips m.fl. s. 115

²⁶ Burr Vivien, (1995), *An introduction to social constructionism*, London/ New York: Routledge, s 28

Relevant för min undersökning är Olga Dysthe, professor i forskning om lärande och samspel som menar att man lär sig genom att i det kommunikativa språket skapa nya kunskaper. Dysthe anser att de sociokulturella studierna inbegriper situationer, aktiviteter och interaktion mellan aktörer. Hon ser på flera olika aspekter i kunskapsinhämtning, där både yttre och inre aspekter är viktiga. Sådana aspekter är individen och gruppens funktion, tanke och talat språk, som framförallt skapas genom social interaktion.²⁷ I denna uppsats kommer jag att ha det empiriska fältet, en grupp i ett klassrum, och den sociokulturella synen på språk, vem säger vad och hur och social interaktion, vad händer mellan aktörerna, som grund. Meningen är att känna igen, se på samband i sociala sammanhang och se vilket samarbete som finns mellan eleverna. Analysen fokuserar genom ett kvalitativt induktivt synsätt, på hur språket i klassrumssituationen används, just i den tillgängliga händelsen och de dialoger som används inom ett bestämt sammanhang, i detta fall, bildarbetet kring en taktill bild, för att upptäcka hur eleverna konstruerar en gemenskap för att lösa hur de ska jobba med sin taktilla bild.

Jag analyserar framförallt att de sociala interaktioner som uppstår i gruppen både mellan eleverna och mellan mig och dem. Detta gör jag med induktivt och abduktivt, vilket innebär att jag ser på meningar som skapas i mitt material i första hand, men också i en jämförelse med teori och forskning. Vivien Burr beskriver att de sociala betingelserna inte är begränsade utan även om någon föds in i ett visst system eller roll finns det möjligheter att bryta sig ur ett beteende eller en roll och skapa nya betingelser.²⁸ Även om olika mönster och ordningar, sätt att tala och förstå världen ingår i samtalet för att ingå i ett socialt sammanhang sker en öppen dialog. Detta på så sätt att allt får finnas med och uttalas i en diskussion men allt har inte möjlighet att ingå eller accepteras i det slutliga valet av handling, vilket visas i min klassrumssituation. Den ringar in hur vi bildar den sociokulturella uppfattningen vid varje tillfälle, vare sig vi är seende eller synskadade.

Tidigare forskning

Jag har i den förberedande planeringen undersökt teoretiska och metodiska forskningsfält om bild och bildutveckling för elever med synskada. Detta för att få en uppfattning om var forskningen står i dag och vad som gäller för det fält jag utforskat, uppfattningen om bild och bildförståelse för synskadade. Denna uppfattning kan till viss del kallas en ”flytande

²⁷ Dysthe Olga, (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund: studentlitteratur. s. 230, 232 samt 248 f.f

²⁸ a. a. s.63

signifikant”, och peka ut definitionen på en myt, ett begrepp, i mitt fält vad som allmänt anses om gruppen synskadade.²⁹

Forskaren Lilli Nielsens arbetade på 70-talet, fram metoder och arbetssätt med små synskadade barn. Hon utgick från de färdigheter barnen hade och gjorde program för lekträning för att skapa nya kontakter och intryck för barnens utveckling, samtidigt som hon gav dem ett språk för de olika handlingarna och ökade deras omvärldsuppfattning. Till den tidigare forskningen ansluter Nielsens artikelsamling *På väg mot en metodik*, där hon redovisar sitt forskningsarbete med de flerhandikappade barnen.³⁰

Fotografen och författaren Thomas Bergman beskriver i en antropologisk studie intervjuer med synskadade barn på Tomtebodaskolan. Han berättar om deras handikapp och om hur de upplever seende barn och vuxnas attityd mot dem. Några intressanta reflektioner som barnen gör, visar att de är mycket självmedvetna om sitt handikapp, men inte upplever det som det hinder vi seende skulle tro.³¹

Yvonne Eriksson beskriver i *Att känna bilder*, hur hon genom forskning kring bild och synskadade kommit fram till hur undervisningen om taktil bild upplevs av seende och synskadade. Hon redogör också för vilka metoder och material som hon anser lämpa sig i undervisningen och hänvisar då främst till de specialmaterial som finns som tex. plattor och ritmuffar som finns att beställa på Specialpedagogiska institutet (SIT).³²

En annan tillgång till arbetet med taktila bilder och synskadade är *Känsla för känselbilder* av Birgit Karlström och Karin Laggar. De beskriver hur arbetet med elever på förskolenivå och upp till gymnasiet kan gå till väga. Även detta är en lärarhandledning baserad på lång erfarenhet i undervisningen av synskadade. Det som måste vara grundförutsättningarna är enligt författarna att ge eleverna bättre förutsättningar att ta till sig taktila bilder genom form, material och struktur. Detta kopplar de till kurs- och läroplaner som både skall fostra och lära i en enhet, och skolans mål som skall ge identitet, förmågor och ge delaktighet i kultur.³³

Kan man läsa taktila bilderböcker för barn som är blinda, Katarina Östlund Hägglund, Agneta Westman, Specialpedagogiska institutet- Rapport om arbete med barn som är gravt synskadade och även flerhandikappade, vars syfte är att klargöra gravt synskadade

²⁹Fairclough s.141, s. 45, s. 68,70, 111f.f, samt Jørgensen/ Phillips m.fl. s. 35, 47,57,173, s. 141, samt Burr s.44

³⁰Nielsen Lilli (1978), *På väg mot en Metodik* (övers. Margareta Finnhammar/ Birgit Milton, (1982)Solna: RPH-syn

³¹Bergman Thomas, (1976),*Fingrar som ser*, Stockholm: Liber

³²Eriksson Yvonne, (1997), 1 *Att Känna bilder*, Eriksson Yvonne, (1997), 2 *Från föremål till taktil bild*, Eriksson Yvonne (2001) *Bilder som roar och klargör*, Stockholm RPH syn

³³Karlström Birgit/ Laggar Karin, (2000), *Känsla för känselbilder*, Stockholm

barn upplever bilder, och i hur mötet med "...bilderböcker ser ut är det viktigt att utgå från en jämförelse med seende barn." ³⁴ Rapporten beskriver hur eleverna tillsammans med seende vuxna gjorde en taktil bok om sig själva. Projektet ledde fram till ett ökat samspel mellan aktörerna och främjade barnets utveckling.

Om hur luckor i bildseendet påverkar tänkandet och omvärldsuppfattningen, och hur de måste fyllas beskriver Bernhardt-Löwenhielm i *Bild och form*. Hennes lärarhandledning beskriver lektionsförslag och användbara material för undervisning av synskadade barn i ämnet bild. Hennes erfarenhet från Tomtebodaskolan är ett betydelsefullt bidrag till diskussionen om synskada och bild. Hon visar hur viktigt det är att genom taktila exempel få eleverna varseblivna om material och taktil känsla och att hitta former, rumslighet och överföring av dessa på nya material. Hon jobbade med bilden inom alla ämnesområden som tex. kartor, bildämnet, rumsuppfattning och miljöer, inte enbart bildämnet alltså. ³⁵

Gunn Imsens bok, *Elevers värld* beskriver bilder, språk och tänkande som en pedagog bör ha i arbetet med elever som har syn-och hörselsvårigheter. Hon redogör för de olika representationsminnen som olika personer har, och visar genom den kanadensiske psykolog, Allan Paivi, att vi har två slags minnen, konstruktioner eller antaganden, ett för föreställningar och ett för lagring av abstrakt kunskap. De visuella och konkreta begreppen är lättare att minnas än de abstrakta, vilket påverkar "deras [de synskadades] inlärningsprocess genom att stimulera dem till att använda sin fantasi och bilda föreställningar och inte minst genom att läraren använder ett visuellt språk i sin undervisning." ³⁶ Även elever med synskada måste få inre bilder och kunskapsbegrepp, bl.a. genom att få lyssna och utforska med kroppen. Imsen visar att skolan kan lösa undervisningssituationen för dessa elever, främst genom att använda taktila och auditiva medel som är anpassade för synskadade elever. ³⁷

Lärare av i morgon diskuterar skolans värld och tillför olika synvinklar på lärarrollen. Ference Marton och Ingrid Carlgrens menar att det centrala i lärarrollen är att bidra till elevernas personliga utveckling som goda samhällsmedborgare men att nya reformer skapar nya krav på lärarrollen i takt med utvecklingen i samhället. Så genom att försöka i den egna undervisningen vara en självkritisk pedagog mellan elev- pedagog- skola kan gamla invanda mönster angripas. ³⁸

³⁴Westman m.fl. s.27 ff.

³⁵Bernhardt-Löwenhielm Lena, (1999), (5.e uppl.) *Bild och form*, del 1,2 s.7 ff.

³⁶Imsen s.154

³⁷a.a. s. 262, 155, 263

³⁸ Marton Ference/ Carlgrens Ingrid, (2001), *Lärare av i morgon*, Stockholm, s.12, 80

De refererar inte till synskada men visar att det är viktigt som pedagog att kunna ta tillvara på de förmågor en elev bär med sig. Detta framförallt i de fall då något fattas kunna bistå och utveckla aktuella förmågor eller ”liknande förmågor”.³⁹ Det är intressant att se att de menar att de inte kan tala om vad som bidrar till utvecklingen i skiftande situationer utan snarare att man bör lära sig urskilja vad som är kritiskt och väsentligt och fråga sig själv hur man bör handla därefter. Genom hur vi konstruerar kunskap skapar vi oss olika syner på samma typ av kunskaper ofta grundade på personliga och utökade erfarenhet.

Howard Gardners bok *Så tänker barn och så borde vi undervisa*, belyser olika sätt att lära in och lära ut. När det gäller elever med synskada kan det han skriver om begränsningar tillämpas. Han menar att begränsningar styr funktioner och kunskapsinhämtning, i positiv mening därför att ”Det är tack vare djupa begränsningar som /-- [vi] -/ släpper in produktivt liv i vår värld.”⁴⁰ Han menar således att det är begränsningar som möjliggör förbättring, förmågan att finna nya vägar och kreativitet och dessutom undanröjer fördomar där en sannare begreppsvärld skapas. Dessa idéer är viktiga när man söker efter nya uttryckssätt för sin pedagogiska verksamhet, för hur arbetssättet kan bedrivas och planeras i nya pedagogiska roller för elever med nedsatt eller saknad synförmåga.

Bearbetning av materialet

Min analys har utgått från dokumentationerna vilka jag bearbetat genom att jag först har transkriberat ner samtalet, därefter har jag skrivit det som skett omkring samtalet, gester, ljud och annat som jag observerat. Denna bearbetning av materialet har analyserats i tre steg först en berättande resultatdel, sedan en analys och tolkning samt en avslutande diskussion. Forskaren skriver ner allt, ”narrativt, beskrivande, analyserande och tolkande”, som upptäcks i löpande text, vilken kodus selektivt.⁴¹ Det inbegriper en innehållsanalys där en tolkning ges och jag beskriver vad jag tror sig se i materialet. Kullberg kallar det för ”... det system av begrepp, som ingår i den specifika studie som behandlas.”⁴² Dessa fält har analyserats med hjälp av triangulering mellan de tre olika fälten: min egen klassrumsstudie, bakgrund och den tidigare forskningen. Jag tolkar mitt material induktivt med inslag av abduktivt analys, vilket innebär att jag ser på meningar som skapas i mitt material i första hand, men också i en jämförelse med teori och forskning.

³⁹ Marton m.fl.s. 24,123,135-138

⁴⁰ Gardner Howard, (1998), *Så tänker Barn och så borde skolan undervisa*, Jönköping: (övers. Anita Segerberg) s. 183,184, samt s. 242-246, s.265-266

⁴¹ Kullberg s. 160

⁴² a.a s. 175

Trots denna noggrannhet måste det ändå finnas utrymme för fältets särart för att hitta det speciella. Analysen av materialet präglas av vad Kullberg kallar för tankehopp, vilket innebär att de kreativa villkoren är väsentliga för den etnografiska undersökningen, eftersom den öppnar nya vyer och nya upptäckter görs när gränser överskrids. Exempel på detta är det intuitiva och det som påträffas via försök och misstag, som kan hittas i analysen.⁴³ Men samtidigt måste jag begränsa mig när det gäller observationerna, och fokusera på synbara ”kritiska situationer”. Kullberg menar att forskarens uppgift är att skapa mening i informationen, vilka samtal som utspelade sig och hur samarbetet utvecklades i gruppen som finns i materialet.⁴⁴

När jag sökte efter olika teman i mitt material, lät sig materialet i princip tematisera sig självt. Jag fann vissa återkommande mönster som slutligen kom att ges rubriker efter vad som dominerade innehållet, dessa har delats in i teman: **Interaktion, Insikt och förståelse, förgivettagande, begränsningarnas tillgång** och **pedagogen**. Dessa data som tematiseras, bildar synsätt som jag upptäcker och föder nya idéer om innehållet. I slutdiskussionen reflekterar jag över vad jag uppfattat i klassrumssituationen och vilka slutsatser jag dragit av min undersökning för att se hur det förhåller sig till syftet och frågeställningen.

Resultat

Det första mötet i klassrummet

Vid det första planeringstillfället i bildsalen var det bestämt att alla fem eleverna och jag skulle närvara. Kim kom några minuter innan den övriga gruppen. Hennes mamma hade skjutsat henne, de läste igenom samtyckekravet som aktörerna i undersökningen skulle underteckna. Mamman verkade lite tvekande, men Kim sa bestämt att hon *ville* vara med. Jag förtydligade att det var frivilligt och att de medverkande kunde dra sig ur när de ville, att anonymiteten var ett måste och att ingen i undersökningen skulle kunna identifieras eller kännas igen vare sig i text eller i bild. Kim och mamman bestämde att Kim skulle vara med och papperet skrevs under. Sedan lämnade hon Kim hos mig efter en försäkran om att vi skulle hjälpa henne till sin skjuts, efter lektionen.

Jag lät klassrumsdörren stå öppen eftersom vi inväntade de andra och jag såg att Kim vände sig mot den öppna dörren gång på gång. Utanför passerade ständigt elever som var på väg till andra lektioner, och ljuden strömmade in i salen. När några elever tittade in och frågade lite om andra arbeten visade Kim oro, hon kunde troligtvis inte hinna med att

⁴³Kullberg. s.87-90

⁴⁴a.a , s. 85

registrera situationen eller vad som skedde runtomkring. Hon visste inte om det berörde henne och verkade därför lite stressad. Jag förklarade att det var elever som ville fråga om sina bilduppgifter. Kim slappnade av och vi började småprata lite, hon frågade mig vad jag hade för ämnen och vi fick tillfälle att prata lite om mina ämnen svenska och bild. Hon frågade om det var okey att gå runt lite och satte sig sen. Hon undrade vad vi egentligen skulle göra och jag menade att jag skulle berätta det när de andra också kommit till lektionen.

Därefter kom Liv, Isa, Tor och Tim in i rummet. Jag bad dem presentera sig, vilket de gjorde och med namn och satte sig. Jag placerade om dem för att få med dem i kamerabild. På bordet hade jag lagt ut deras tidigare taktila bilder som gjordes året innan i samband med utställningen "Konst för synskadade". Någon frågade efter ett specifikt tidigare taktilt arbeten som inte fanns med på bordet. Kim verkade känna sig osäker eftersom hon inte visste vad de andra syftat på. Jag förklarade för henne att de gjort ett litet tredimensionellt rum efter en målning av konstnären van Gogh som heter "Ett rum" och att arbetet hade försvunnit på grund av ett misstag. Jag bad sedan de seende eleverna presentera en del av de taktila bilderna som låg på bordet. De förklarade och skickade dem till Kim, som kände över ett "självpporträtt" i lera föreställande Picasso och hon gav kommentaren: "Åh... så detta är Picasso!"

De seende informanterna beskrev material och tekniker i en del taktila bilderna som de inte själva varit med om att göra, men eftersom klasserna hade följt varandras arbeten med stort intresse visste de mycket väl vilka konstnärerna och stilar som använts var och på vilket sätt de andra jobbat.

Kim kände också med händerna över en soppburk, som skulle föreställa den kända popkonstbilden av Andy Warhol på vilket de hade ersatt texten med punktskrift. Efter att länge känt över burkens sidor konstaterade hon att det gick att läsa punktskriften, men att den inte var korrekt. Medan Kim läste på burken och förklarade hur mycket hon förstätt av texten satt de andra alldeles tysta och väntade.

Därefter presenterade jag hur de skulle kunna jobba med ett liknande projekt, och att de kunde börja fundera på och prata om hur de skulle jobba med bilden tillsammans.

Efter detta började hela gruppen tala om hur de tillsammans skulle kunna göra en bild av ett konstverk och hur de skulle lösa det rent praktiskt. Jag tog upp nästa fråga igen, och frågade Kim om hon tyckte att de skulle utgå från något konstverk hon redan kände till. Hon berättade att hon kände till konstnären Claude Monet och hade gjort ett skriftligt arbete om honom i ämnet i Bild i sin skola.

Eleverna bestämde att de ska jobba med en bild av konstnären Monet. Kim drog sig till minnes att hon tyckte väldigt mycket om en bild som Monet målat som heter ”De promenerande”. Några av de andra eleverna hade jobbat med Monets näckrosor, så de fick en förenande referens, genom att de också kände till och hade på olika sätt jobbat med Monet. De hämtade en bok om Monet, en likadan som Kim använt i sitt arbete. De gav henne gott om tid att hitta den bild som hon gillade. Kim tittade noga och eftersom hon har begränsad synförmåga kunde hon se bilden om hon tittade mycket nära i boken.

Tillsammans diskuterade de vilka material de kunde använda. De pratade om textil, sand, ståltråd och gräs. Kim ville gärna ta in andra sinnen, som lite skogsdoft och även ljud när de promenerande går på gången och fågelkvitter. De andra tyckte det var bra.

Efter diskussionen om vilka sinnen som skulle representeras i bilden sammanfattade Kim: ”... syn det är ju hur bilden ser ut, hörsel det kan ja vara fågelljud och så ju...” Tor tyckte också att de kunde förstärka alla färger i bilden för att göra den tydligare.

Jag ställde en fråga om hur stor bilden skulle vara, jag ville gärna att de skulle fundera på det, eftersom tidigare forskning menar att det är svårt för synskadade att uppfatta allt för stora ytor. De diskuterade storleken på bilden och pratade om att de kunde ha ett A-3 papper. Jag undrade om Kim kanske skulle tappa kontakten med motivet om det blev alltför stort, men efter att ha känt över papperet, tyckte Kim att det kunde vara större, så alla detaljer blev tydliga. Isa tyckte inte att det fick vara för litet. Jag frågade henne om hon trodde att det var ett för litet papper. Efter att vi pratat om papperets storlek tyckte Kim att de faktiskt kunde jobba med ett A-2 format och de andra nappade på det och de utgick från det formatet.

I slutet av lektionen övergick samtalet till vardagsprat om problemet med att vara synskadad när det var vinter. Någon tyckte att det var jobbigt med halkan och ljuset som blev av snön. Som synskadad tyckte Kim att gropar var jobbigast. Kim blev tyst som hon brukade när hon funderar på något och samtalet om ämnet mynnade ut i att Kim tog ordet och mycket bestämt sammanfattade hur det skulle arbeta och sa:

”Men vi gör den bilden ...(syftade på ”De promenerande”)... å vi gör de på ett sånt här papper...”(höll handen på A-2 papperet).

Samtalet fortsatte om vilka material de skulle jobba med, så småningom tyckte Kim att de skulle komma fram till en slutsats och hålla kontakten via mobilen.:

” Ni kan ju alla få mitt mobilnummer å så ibland kan... å så kan jag få era. Så har vi kontakt med varandra å berättar lite för mig via sms.... och vill ni att jag skall komma ner så gör jag det.” De kom överens om att det var en bra lösning, bytte telefonnummer och följde Kim till sin skjuts.

Sammanfattning

I detta första möte diskuterade de först och främst hur de skulle jobba med projektet. De hade fått fria händer av mig att planera, gå vidare och besluta hur de skulle genomföra arbetet. De hade utgått från en bild och konstnär som Kim kände till, och som också de andra var bekanta med. De andra relaterade till de material de arbetat med tidigare och Kim tillförde nya tankar om hörsel och doft. Kim valde alltså att de seende skulle göra bilden och allt eftersom arbetet skred framåt skulle de hålla kontakten. Eftersom jag hade gett dem fria händer att planera var det helt deras eget val.

Det andra mötet i klassrummet

Det gick lite trögt med kontakterna De seende hade haft mycket att göra i andra ämnen och Kim hade ringt dem och mig flera gånger, för att höra om arbetet gick framåt. Kim hade också haft mycket att göra i sin skola. Efter två månader och tät kontakt mellan aktörerna via sms och mobiltelefon, bestämde de sig för att det var dags för en ny träff. En av killarna, Tim var inte med på grund av sjukdom, och den första stunden var jag med, sedan lät jag kameran rulla på för dokumentation utan mig.

Kim kom lite tidigare än de andra eleverna ledsagad av sin mamma. Denna gång lämnade mamman henne med ett leende på läpparna och en försäkrade sig om att vi skulle följa henne till bussen, efteråt. Kim upplevdes som säkrare och fann sig snabbt tillrätta i rummet och hängde av sig sin jacka och väska på en stol. Jag hade fortfarande elever från den tidigare lektionen som dröjt sig kvar lite. Denna gång greppade Kim snabbt situationen och när jag förklarade att det var elever från lektionen innan sa hon snabbt ”jag förstår” med ett leende.

De andra kom in i rummet och de hälsade mer avspänt på varandra denna gång och började genast prata om sitt arbete, som de plockade fram. Kim frågade hur det hade gått och kände på bilden flera gånger och gav uttryck för mycket positiva reaktioner: ”Är det den... ååå...”Bra... jag tycker faktiskt det var bra! ...”

Någon i gruppen svarade genom att ursäkta sig att bilden inte var riktigt färdig eftersom det fattades lite papper där och en buske någonstans.

Kim kände lite till på bilden och fastnade för en detalj i bilden och undrade vad den föreställde: ”Vad var nu detta?”

Liv förklarade att det var den promenerande mannens hand och hela gruppen skrattade, eftersom den var lite klumpigt gjord. Därefter fortsatte Kim att känna över bilden och följde kvinnan i bilden och Isa förklarade att det var kvinnans klänning.

Hon ledde också Kim genom bilden med sin egen hand och förklarade att benet var lite långt. Kim ville inte riktigt hålla med, kanske för att hjälpa dem lite på traven och sa: ”Jag förstår... Jag tycker faktiskt det var bra!”

Efter att hon vänt och vridit på det och känt mycket noga över bildens strukturer ännu en gång utbrast hon: ”Alltså jag måste faktiskt säga att det var jättefint och jättekul jag vet inte om jag skulle kunna göra det bättre, jag vet faktiskt inte det...”

Isa och Liv sa inget. Kim fortsatte under det att händerna följde bilden med att ge uttryck för beundran av bilden, och sa: ”Jättefint verkligen” , för att få lite gehör från de andras sida.

Jag påpekade att de tillsammans säkert kunde göra en sådan bild och frågade om den kändes och liknade ”De promenerande” Kim kände ännu mer på bilden och tittade också noga i boken: ”Jag måste sitta och tänka lite hur det är... Jaa det är det!”

Liv tog över och började prata om hur de skulle jobba vidare med bilden och hur de skulle göra det gröna gräset. Även Tor kom in i samtalet, eftersom de än så länge bara målat en bakgrund till det som skulle bli gräs på bilden. Eftersom han inte tyckte att det kändes som gräs ville han komma fram till ett annat material och de kom in på en lång diskussion hur gräset skulle vara. Men Kim tyckte inte spelade någon roll, utan att det var bra som det var. De andra ville verkligen göra något som kändes som gräs och Liv tyckte ändå att de kunde testa med ett mjukt tyg, som de pratat om sist och hämtade lådan med mjuka tyger.

Kim fick känna på det tyg de pratat om sist, de kände på tyget men kom fram till att det var för mjukt för att kännas som gräs.

De plockade fram fler tyger som hade lång lugg men inte var gröna och Kim ville känna på ytan och sa: ”Får jag känna på det då”... tänkte lite och sa ”detta möjligtvis...” Tor tyckte däremot att det kändes som mossor. De fnissade lite. Isa kom med fler tyger som var lite strävare men hade fel färg, hon menade att man kunde måla på tyget. Kim höll med att de tygerna var bättre och kände fram och tillbaka över de olika alternativen och bestämde ett tyg som hon tyckte kändes som gräs. Kim kände på det tyg som verkade passa bäst igen och sa: ”Detta skulle kunna gå... Ibland känns faktiskt gräs så här lent eller vad tycker ni i så fall går detta ifall det är någon annan färg som grönt sånt här.”

Efter att ha tittat igenom slöjdens lådor hittade de lite tyg som var strävt och grönt. Kim tyckte att det verkade bra och prövade tyget på bilden och sa: ...”grönt... sånt...detta är rätt så bra om vi sätter det här då...” (pekade lite fel).

Tor såg det och rättade till misstaget och frågade: ”ska inte det vara här?” Isa verkade tycka

att det var lite klumpigt av Tor och försökte släta över det hela med att säga: ”lite högre upp”... Tor fann sig snabbt och fortsatte genom att säga:” det är det gröna här... här är gränsen där är mer svart (syftade på skuggor i bilden) buskarna och det är mer på stigen där”.

Kim tittade noga på bilden i boken och kände med handen över den taktila bilden och kom ihåg hur motivet var placerat i bilden. Hon jämförde bilden i boken med den taktila och återkom till hur hon tyckte att resultatet ändå rätt blivit likt. Hon undrade också vad de andra ansåg”...eller vad tycker ni?”

De andra tvekar lite, eftersom de inte verkade lika nöjda, men hon tröstade dem och sa att :”Nej men ni har gjort ett bra arbete tycker jag faktiskt”.

Gruppen satt lite tyst och visste inte riktigt hur de skulle gå vidare. Jag ställde en fråga med anknytning till vad som sades sist och undrade om de kunde jobba vidare med iden om vanligt grus och att få skillnaden mellan gruset och gräset. När jag fyllde i att det var för att de ville få fram skillnaderna mellan det mjuka och det hårda i bilden kom minnena från träff ett fram.

Jag tog lite bilder av gruppen och Kim funderade lite medan jag tog bilderna, och föreslog att de skulle ha dessa bilder som minne när allt det här var klart. Hon ville också ha lite bilder på gruppen ”...så vi minns att ja just då gjorde vi det o det vilka som var med förstår ni?” .

Kim betonade verkligen ordet minns för att visa att minnet relaterar till annat som hänt runt dessa tillfällen de träffats, bilden, arbetet och personerna. Eftersom inte Tim var med undrade jag om de ville göra det nu eller vänta tills han var med. De bestämde sig för att vänta tills han var med

Jag föreslog dem att jobba lite med bilden eftersom de hade lite tid innan Kim skulle åka hem.

De började prata om hur de skulle lösa problemet med sanden på grusgången och var grästet och sanden skulle vara. Kim satt och lyssnade när de andra pratade och Liv och Isa bestämde att de skulle gå ut för att och hämta sand.

Under tiden som de pratade om hur och var de skulle ta sanden satt Kim och lyssnade av situationen, och sa: ”Men jag tänkte på en sak... ska vi ta det i bara händerna eller hur ska vi göra ska vi ta med nåt?” Isa sa snabbt: ”Nej vi tar en bunke eller något eller bara en plastpåse”.

Efter den försäkran bestämde sig Kim för att följa med ut och föreslog: ”... jag tänker faktiskt hänga med ut då även om det kanske inte går så jättefort hänger jag i alla fall med...” De andra väntade på Kim och gav henne tid att ta på sig jackan och hämta sin käpp.

Kim förklarade: ”Jag ska bara ta min käpp här också i och med att jag inte är här så mycket det är faktiskt bara andra gången...” Hon vände sig till Tor, som stannade kvar och sa: ”...men då kommer vi tillbaka om en stund...”

När de kom tillbaks var eleverna själva inför kameran. Kim vände sig till Tor och förklarade hur sanden såg ut: ”... visserligen är det ibland större stenar på såna där gångar... ah men det får gå med sånt eller vad tycker ni, vad tycker du....???” Tor tyckte att det var väldigt mycket sand, de andra skrattade och menade att det inte var något problem, antingen kunde de spara det som blev kvar eller också kunde de hälla ut det.

De diskuterade hur de skulle få fast sanden och kom snabbt fram till att limpistolen inte fäste på de små kornen utan vanligt flytande Marvinlim blev bäst. Tor beskrev hur gången skulle gå och var de skulle lägga limmet. Liv kom på att de skulle behövt träpinnar också till grenarna och att de kunde tagit lite träpinnar också när vi ändå var där ute.

De började ta fram lim och penslar. Liv tog fram penslar till alla så att alla skulle kunna vara med och limma dit sand. De nynnade och trallade medan de arbetade. Isa sa: ”Penslar till alla för alla kanske vill pensla” (hällde upp lim). Hon ville engagera alla i gruppen.

Under hela denna aktivitet satt Kim tyst och väntade på vad som skulle hända. Hon satt med handen i sandboxen och kände på strukturen under tiden ”Jag känner faktiskt för att känna häri lite.”

Hon satt och följde de andra i sandarbetet. Efter en stund kom kommentaren:”...jag sitter bara å tittar på”. Liv erbjöd Kim att pensla, men Kim avböjde erbjudandet med att säga: ”...neej... då kan det bli hur som helst”. Tor ville att Kim skulle bre på sand och förklarade att det vita i limmet inte skulle synas utan att det bara var sanden som skulle framträda och Kim förstod att sanden skulle kännas efter att limmet torkat och att det var det som var vitsen med att använda sand.” ... det var ju därför vi tog in sand ju...”

Under tiden pratade de sina skolor, var de bodde och vilka intressen de hade. Kim berättade också för de andra om vilken typ av synskada hon hade, vilket de andra tog som helt naturligt. Isa sa att hon också hade linser och var ljuskänslig, men Kim sa att inga linser kunde hjälpa hennes synfel. Tor undrade om det hade något med linsen att göra eftersom skadan hade ordet ”optikus” i sig...”helt logiskt”, enligt Tor.

De diskuterade om Kim skulle komma någon mer gång och avslutades mötet med att de själva bestämde att ”de behövde en gång till” för att färdigställa bilden. De hade helt lämnat mig utanför och tagit större ansvar att nå det mål de ville.

Sammanfattning

I detta andra möte var stämningen mycket mer avslappnad. Efter att Kim känt noga på bilden kom de snabbt igång med det fortsatta arbetet och målmedvetet med bildarbetet.

Efter att jag låtit kameran rulla samtalande de avspänt om både bilden och sina respektive skolor. Även om de inte var riktigt nöjda med vissa delar i bilden, gick de vidare och utvecklade de andra desto mer. De var mycket noga med att komma fram till enhetliga beslut om materialet och känslan för hur materialet motsvarade verkligheten, inte bilden. Någon kom ett förslag som diskuterades och sedan genomfördes när de kom fram till ett enhetligt beslut. Den som var mest säker på material och vad de skulle använda för tekniker var Tor. Han ledde deras arbete mest när kameran rullade utan mig.

I det senare materialet var det mycket elevprat och de upptäckte flera gemensamma utgångspunkter och jämförde sina skolsituationer. Kim kände hela tiden på sanden medan de andra monterade dit tyg och sand.

Tredje mötet

När de träffades sista gången gick Kim fram till bordet genast och tyckte att: ”vi ska väl sitta runt detta bordet som vanligt.” Hon klappade bordet med händerna och skrattade litet. De andra placerade sig runt bordet och lade fram arbetet.

Kim kände på bilden och utbrast: ”ÅÅÅ, var det så det blev med sanden?”...”ååå..ska jag vara ärlig tycker jag faktiskt att det blev jättebra.” De andra beskrev att det bara var grenarna som fattades och att de missat lite färg, som skulle dit. De visade mer noga nu med sina händer var de missat och behövde måla i, och de sa vilka nyanser de skulle använda.

Efter detta började de prata om att byta mejladresser och att ta lite kort nu när alla var med för att få dokumenterade minnen. Efter att ha bytt mejladresser, frågade Kim: ”Ok vad ska vi göra nu?”. Liv frågade vidare till gruppen: ”Tim vad ska vi göra nu?” Tim beskrev att de skulle måla klart och sätta dit grenar, de visade med händerna på bilden när de pratade om hur de skulle jobba vidare.

Kim undrade hur mycket grenar som behövdes. De andra förklarade att det inte var så mycket. De diskuterade om det skulle vara av ståltråd eller riktiga grenar Kim föreslog att de skulle gå ut och hämta grenar. ”... dom som ska gå ut går jag med” . Kim förklarade vad hon behövde ha med sig ut, sin käpp och sina solglasögon. Isa tyckte att några kunde gå ut och de pratade om de som var kvar kunde bland annat måla det sista.

Eftersom jag märkte att de jobbade mycket bra lämnade jag dem själva i det fortsatta arbetet. (därefter bröts filminspelningen på grund av ett missförstånd mellan eleverna). När de kom in jobbade de ganska snabbt med bilden och följde den plan de hade för att färdigställa bilden.

Eftersom inspelningen hade avbrutits bestämde vi när jag kom tillbaks att de istället skulle prata om resultatet.

Så vi satte oss ned och pratade om bilden lite. Kim tyckte: ”Det är ju riktigt fint och bra faktiskt, ett bra resultat. Isa tyckte att det ”var ungefär som på bilden.” Kim bad att få boken så hon kunde ”kolla.”. Kan jag få se i boken lite?” Kim: ”Det är ungefär som bilden faktiskt.” Kim jämförde bilden i boken noga med den taktila bilden. När de pratade om bilden kände alla på motivet.

Jag bad dem också beskriva hur de tyckte att arbetet varit. Kim tyckte att det ”varit jättebra och fint och allt.” Tim tyckte att det varit ”jodå det har väl varit ganska så...lite sådär” (syftade på resultatet) så Liv tyckte att det varit ganska bra.”...förutom kläderna då...” Kim tyckte att: ”... men alltså vi har ju...(tvekade)... ni har jobbat mest och så och jag har varit med lite då och då”. Jag undrade om de kunde ha gjort något annorlunda. Tim tyckte att det varit ok, kanske gräset som kunde varit riktigt. Han var inte med när de andra valde ”tyggräs”.

Kim ville att hela gruppen skulle hålla kontakten efter att arbetet var klart. Vi tog också en massa kort. Huvuddelen av det sista mötet gick åt till att ta foton och byta mejladresser. Efter alla foton ville jag leda in dem igen på att prata om bilden. Jag förklarade att man i vanliga fall gjorde väldigt förenklade bilder för synskadade, men Kim hade aldrig sett sådana bilder och de ville hellre övergå till att ta mer foton.

Sammanfattning

Det sista mötet var alla redan inne i roller. Kim undrade genast vad som var kvar att göra och Tim visade med händerna över bilden vad som skulle göras och förklarade också vilka nyanser som fattades. De visste rätt så klart vilka som skulle göra vilket moment i bilden och när grenarna var hämtade var den snart klart. De jobbade målmedvetet under tystnad. Det centrala i den träffen blev fotografering, och utbyte av adresser. Kim tog själv initiativ till att gå ut för att hämta grenarna. Hon var också mycket imponerad av hur deras tidigare arbete med sanden på grusgången hade blivit.

Analys av teman

Interaktion

När de seende presenterade de tidigare arbetena som jag lagt fram på bordet hade de mycket förkunskaper de kunde referera till. De kände genom sitt skolarbete till de konstverk och de stilar som låg framför dem. De hade också genom sitt seende mött de flesta bilder redan tidigare i vardagen, ute i samhället. När de berättade om, beskrev, och tolkade de material och arbetssättet de använt sig av, så pejlade så att säga in vad de visste och ville också överföra den kunskapen till Kim. När Kim fick se Picassoreliefen, var det en av höjdpunkterna i samtalet. De andra hade gjort en bild som gav henne ett ansikte på någon som hon känt till men inte tidigare sett och hon blev glad när hon kunde få en inre bild genom den taktila bilden av konstnären. När Kim blev hänförd över det taktila porträttet av Picasso fogade hon sina nya erfarenheter till det namn hon redan kände till. Hon varseblev genom känslan hur hans ansikte såg ut. Alla processer vi genomgår ger oss nycklar till att finna nya kunskaper. Dialogen i denna växelverkan var viktig för att de skulle hitta ett bestämt perspektiv.⁴⁵

Efter att ha presenterat arbetet för gruppen, hade de till en början lite svårt att hitta en gemensam utgångspunkt. Jag hade ställt frågan hur de skulle kunna samarbeta och de började genast fundera på praktiska lösningar samt hur de skulle bygga upp bilden. Det de bestämde rörde inledningsvis inte bilden så mycket utan de sökte interaktion genom att prata om gemensamma saker som alla känner till, åka buss, besvär när det var snö och simning. Jag upplevde det som om de ville finna en punkt att ta avstamp från. Efter att jag upprepat att de kunde diskutera hur och på vilket sätt de skulle jobba med bilden verkade de ha ringat in utgångsläget för diskussionen. Jag såg här viktigt det var att vara tydlig med vad jag ville ha sagt eftersom eleverna inte förstod min tankegång.

Någon kände till Monets näckrosor och Kim hade också gjort ett skriftligt skolarbete om Monet där hon mindes en bild som hon tyckte mycket om. I hennes inre kom associationer fram. När de format sig kring ett gemensamt språkbruk och kring samma idéer hur de skulle jobba med Monetbilden började de leta efter gemensamma lösningar, för att förändra den till en taktil bild. Nu hade de hittat en gemensam dialog, genom att alla kände till något om Monet. Splittring som ledde till permanens eller enighet var när de diskuterade fram hur de skulle genomföra arbetet. De hade alltså frilagt olika skärningspunkter från vilka de sedan skapat eniga strukturer, kring bildarbetet. I denna situation uppstod också ett gemensamt betydelsesystem, vad de skulle utgå från. Jag hade gett dem förslaget att jobba med en bild

⁴⁵ Jørgensen/ Phillips m.fl. s. 72

eller konstnär de redan kände till och de valde att samarbeta kring Monetbilden. De seende eleverna gav Kim gott om tid att hitta bilden på de promenerande.

Interaktion uppstod när de diskuterade vilka material de skulle använda och fattade beslut om det. De förde en diskussion länge om vilket tyg som passade bäst till gräs. De diskuterade också mycket om andra sinnen som kunde tas med i bilden, som lukt och ljud. Det var Kim som kom med idéerna till detta men de andra var snabba med att associera till olika intryck. När de seende letade efter material ville de verkligen ge Kim mycket tid för att hon skulle bli nöjd. De var noga med att Kim kände med handen över de olika materialen. Och de andra följde hennes exempel med handen, troligtvis för att känna den taktila gräskänslan. Fairclough menade att erfarenheter kunde ge nya kunskaper, här var det de seende som lärde sig att känna på motivet genom att följa Kims exempel. I denna situation kunde jag tydligt se att eleverna skapade förståelse för en ny situation, och lärde av varandra.⁴⁶

Liknande interaktion uppstod när de diskuterade hur stor bilden skulle vara, de kände och jämförde olika storlekar på papperet och Kim bestämde sig för det stora. Valet av bildstorleken förvånade mig lite, då hon föredrog det stora formatet på bilden. Visserligen var det hela på planeringsstadiet ännu och hon kanske inte kunde föreställa sig slutresultatet. I Erikssons arbete med reliefbilder för synskadade håller hon sig till A-4 formatet.⁴⁷ De andra hade tänkt sig ett mindre papper, eftersom de tog fram ett A-3, men efter att ha lyssnat på Kim gick de på hennes linje.

Redan när Kim kom andra gången märkte jag att hon var mycket mer hemmastadd, vilket inte var så konstigt eftersom hon både hade kunskap om vad som väntade henne och gruppen hade lärt känna varandra när de både ringt och skickat sms. Under lektionen infann sig en avspänd atmosfär. De plockade genast fram bilden och började samtala kring den. I Kims fall visste hon nu vad det var de skulle jobba med och att hon också varit med och utformat idéerna till bilden. Hon var mycket förväntansfull över hur resultatet hade blivit. De andra däremot var inte riktigt nöjda med hur långt de hade kommit och del detaljer som var lite oproportionerliga.

Vid träff två hade de olika uppfattning om bilden. Responsen var stor hos Kim medan de andra inte alls var nöjda med arbetet, men de utgick från det befintliga resultatet och utvecklade bilden vidare. De hade fixerat detta tillfälligt och gick vidare. Även om de hade helt motsägelsefulla uppfattningar knöts det samman kring den socialt enande praktiken.

⁴⁶ Fairclough . s. 71 s. 10, 16

⁴⁷ Eriksson (2007)2 inledningen

Denna gång gav de seende Kim mer tid och var även noggrannare i sitt sätt att visa och beskriva och de visade med handen det de beskrev i det fortsatta arbetet och vad det var som fattades i bilden. När de beskrev de olika delarna som var färdiga av arbetet förtydligade de det som Kim upplevde som otydligt. Samtidigt peppade Kim dem genom att hon var mycket positiv och uppmuntrande i sina kommentarer. Det skedde ett ömsesidigt utbyte dem emellan kring bilden.

Val av material var väldigt viktig för gruppen. De var noga med hur ett material skulle kännas och lät alla känna med sina händer innan de bestämde sig för vad det blev. Det slutliga valet låg ganska mycket hos Kim. Men de bestämde ändå material tillsammans för att nå känslan och att det skulle passa naturen i bilden. De ville komma nära verkligheten. Eriksson beskriver hur saker ska beskrivas ”En bild är vanligen en överföring av en visuell bild /.../ofta rör det sig om/.../konstbilder./.../ Då man överför en bild till en reliefbild blir bilden med nödvändighet förändrad. För att bilden skall kunna uppfattas som taktil måste den vara tydlig och logiskt förenklad i form.”⁴⁸ I min grupp letade eleverna efter alternativa material. De visste inte vad forskningen säger om att göra en bild så enkel som möjligt, utan ville finna något som passade Kim, och alla engagerade sig och hade synpunkter på materialet. Det verkade inte i första hand att vara målet att bilden skulle likna den målade bilden utan en verklig promenad. De skapade enighet kring materialet och ökade kunskaperna till förlagan, och samtalet om olika material var vägen dit. De kanske hade funnit en tillfällig fixering, de hade enats om vad det var de skulle utgå från vid i varje specifik samtalsituation.

Sådan grupp känsla skapades också när de enades kring arbetet med grusgången i bilden. Trots att Tor inte följde med ut, verkade det som om Kim ville att han skulle vara en del av gruppen, eftersom hon försäkrade honom om att de snart skulle komma tillbaka, och när de kom in ville de ha hans medgivande till ”skörden”. Kim ville förvara att de tog så mycket sand, vilket visar att hon var en del av gruppens beslut när de var ute. Hon hade också del i det de gjort. Dessutom beskrev hon situationen på det sätt som hon skulle vilja ha samma aktivitet beskriven för sig. Hon talade om att de tagit finare sand än vad som borde vara verkligheten för att passa bildens syfte.

Liv försökte också få med Kim i limarbetet, men i denna situation valde hon att vara en iakttagare, men delaktig ändå genom att prata med de andra om varför hon inte ville limma. När inte Kim tog del av det praktiska arbetet förklarade Tor hela tiden vad de gjorde och hur resultatet skulle bli. Skärningspunkter framträdde när Liv ville att alla skulle ta del i arbete och ville dela ut penslar till alla. Kims val att inte hålla på sand, utan istället sitta

⁴⁸ Eriksson.1 s. 31

bredvid och känna på sandens struktur visade att hon gjorde ett medvetet val, även om hon inte deltog var hon närvarande och fixerade situationen tillfälligt. Man kan väl vara med och limma sand även om man sitter bredvid. Även om olika syn på arbete uppstod och gav dem olika ståndpunkter visar det att det är viktigt som individ att ha kontroll över sin egen situation, vilket också ger trygghet och säkerhet. Denna trygghet och kontroll kan förändras efter utökad kunskap.⁴⁹ De andra förklarade också noga för henne vad som händer med limmet och sanden när det torkat de var måna om att även om hon inte limmade skulle veta vad de gjorde. De beskrev arbetsmomenten när de tog fram materialet.

Sådan kunskap tog Kim med sig när de sedan hämtade grenar vid den sista träffen då hon förekom dem genom att själv föreslå att de skulle gå ut och hämta grenar och att hon ville följa med. I denna specifika situation lade hon till en ny roll som fungerade för tillfället i denna grupp.⁵⁰ Denna samhörighetskänsla infann sig också när Kim ville att de skulle ta ett gruppfoto. Hon ville ha ett kort ett minne från inte bara att de gjort arbetet utan också hur och vilka som var med. Nya kunskaper skapas genom att man tar till sig och bearbetar ny information och mönster för hur handlingen skulle göras var grundlagda.

Det verkade som om de inte brydde sig om att de filmades, det kan bero på att jag ofta låtit de seende använda kamera i andra sammanhang och att jag också dokumenterat andra arbeten. Ibland när de haft lite tid över har de börjat på lite olika filmprojekt. En del blir klara andra inte, men de var vana att vara i bild. ”Det blir bra”, var en återkommande kommentar. ”Ska vi göra”, var också något som ofta kom upp. ”Vad ska vi nu göra?”, var också ett led i hur de ville gå vidare. De ville ha en gemenskapskänsla ett samspel. För dem var målet en färdig taktill bild där känslan när de rörde bilden var det som de lagt vikt vid. De var mycket nöjda med bilden när de träffades den sista gången.

Insikt och förståelse

Det första mötet började lite spänt. När mamman läste samtyckekraven blev det hela mycket konkret för henne och hon visste inte riktigt om hon ville låta dottern medverka. Vi hade alla tre olika uppfattningar om projektet. Jag som hade ändamålet klart för mig, Kim som nyfiken och förväntansfull och mamman som troligtvis var för dåligt informerad om projektet då den tidigare informationen som nått henne hade kommit via dottern. Kim ville vara med och tog över situationen genom att bestämma att hon *skulle* vara med.

⁴⁹Burr s. 65

⁵⁰Jørgensen/ Phillips m.fl. s. 114

Burr skriver om att det ofta handlar om att hitta de gemensamma erfarenheterna för att neutralisera olika positioner, men framförallt för att hitta samma utgångspunkter i resonemang för att förstå vad som gäller i ett visst sammanhang.⁵¹ I vårt samtal kom vi fram till en syn efter att förtydligat syftet med projektet. Jag hade kunnat förekomma denna situation genom att ha tagit kontakt med mamman tidigare. Våra olika synsätt inbegrep samma del av verkligheten men istället för att kämpa kunde vi slutligen knyta ihop dem i en förening så att vi kunde enas om en gemensam lösning.

Eleverna pratade också om vilka i gruppen som skulle göra arbetet. Efter en lång diskussion bestämde Kim att de andra skulle göra bildarbetet och hålla kontakten med henne under tiden. Hon ville att de skulle komma fram till ett beslut. Det var intressant att hon fattade detta beslut, jag kan inte tolka varför, men det kunde vara flera bakomliggande orsaker. Dels tyckte hon att det var jobbigt att åka till skolan på grund av dåliga förbindelser, dels kanske hon inte kände sig tillräckligt trygg i gruppen ännu eller också tyckte hon inte att hon hade tillräckligt med tid. Samtalet i gruppen visade att de undersökte varandras åsikter, de ville pejla in vilka regler som gällde vad de skulle tycka eller vad de skulle ringa in för fält att utgå från.

Efter diskussion om pappersstorlek valde Kim pappersstorlek och tyg till gräset. Hon är ingen dominant person, men även här verkade det som om hon ville komma fram till beslut. När Kim verkade känna att hon fick kontroll över situationen, blev hon själv deltagande och eleverna diskuterade olika alternativ och ett valdes.

Kim fick visa sina kunskaper när hon kunde tyda det som stod på ”soppburken”, eftersom hon kunde punktskrift. De andra hade gjort ett försök, som var rätt så bra, men det var hon som hade nyckeln till lösningen. Hon visade en kunskap som de andra inte hade och genom den kunskapen fick hon visa vad hon kunde och en plats i gruppen. De andra hade kunskaper om ”soppburken”, som de överförde till Kim och hon överförde sina delar med sig av sina kunskaper till de andra.

När de skulle hämta sanden och limma var det de seende som tog initiativ och ledde arbetet eftersom de visste var de skulle lägga på limmet och sanden. När de skulle nästa gång skulle hämta grenar var det Kim som tog tag i arbetet för att få bilden helt klar, då hon hade kontroll över situationen och tog ledningen i det momentet. Hennes roll i processen blev till stor del att komma fram till olika beslut, både hon och de andra kände det kanske som om de gjorde bilden till henne. När Isa tog Kims hand, för att hon skulle få känna på bilden var detta för att hon ville hjälpa Kim på traven genom sin handling.

⁵¹ Burr s. 44, 49, 53,57 samt kap.4

När Kim ville veta vad vi skulle göra Kim söka hon en kontakt med mig, och samtidigt ha lite kunskap om situationen innan de andra kom in. Jag blev istället auktoritär för att jag ville ge de andra samma chans till information samtidigt och då blockerade jag vår interaktion, och om än i ett gott syfte, något som i denna situation var onödigt. Jag kunde mycket väl ha förklarat vad vi skulle göra och repeterat det igen när de andra kommit in i rummet. När jag inte berättade för Kim vad vi skulle jobba med skapades en skärningspunkt som blockerade vårt samtal. Genom vuxenauktoriteten hade jag makt, speciellt som ansvarig och lärare. Studien gjorde mig medveten om att det var en lärarroll, som jag följde eftersom det visade hur jag agerade och reagerade just då.

Samma sak gjorde jag när jag med min förkunskap försökte leda in dem på det de bestämde sist om gruset och genom att ställa intervjufrågorna. Jag ställde Kim mot väggen när jag frågade om hon tyckte att bilden liknade de promenerande, det uppstod en konflikt i gruppen, eftersom jag ställde de seendes resultat mot vad jag förutsatte att Kim förväntade sig. Jag uppfattar mig själv som jag pådrivande i min lärarroll vid dessa tillfällen.

Förgivettagande

Alla individer har olika sätt att förstå världen. I mitt första möte med Kim var min avsikt att jobba som under en vanlig lektion, alla dörrar var öppna och det passerade elever ut och in i rummet. Jag blev snabbt medveten om vikten av att hitta gemensamma utgångslägen och att finna samma referenser var grundläggande. Kim verkade också spänd när hon inte fick grepp om vad som hände runt omkring henne, som när jag lät klassrumsdörren stå öppen och hon hela tiden oroligt vände sig mot dörren. Jag blev medveten om hur viktigt det var att inte ta något för givet när jag samarbetade med henne utan istället försöka ge henne den tid det krävdes för att hon skulle uppfatta och få grepp om omgivningen och det som skedde runtomkring. Redan då märkte jag att hon blev tyst när hon orienterade och kände in olika situationer.

Jag tänkte på att jag måste ge alla i gruppen samma referenser och först skapa en trygghet och ett förtroende för situationen innan arbetet kunde börja. Speciellt för henne, som inte tidigare kände till miljön och aldrig träffat mig eller de andra eleverna tidigare. Det är väldigt viktigt för den synskadade att ha kontroll över vad som sker runt omkring, vilket även Nielsen beskrev.⁵²

När de seende eleverna första gången kom in i bildsalen började de direkt prata om det som låg framme på bordet. De hade ännu inte börjat tänka på att Kim inte fått

⁵² Nielsen s. 13

förhandsinformation och inte visste vad de pratade om. Det jag sedan såg i mitt analysarbete av dokumentationerna var att de seende till en början pratade ganska fort och inte gav Kim den tid hon behövde för att känna in bilderna med sina händer. De seende var inte vana att samarbeta med en synskadad och tog mycket för givet i både kroppsspråk och förförståelse. Om många pratade samtidigt blev det svårt att urskilja vem som säger vad. Jag noterade det särskilt innan våra ”lektionstillfällen” då andra elever som inte skulle vara med kom in och pratade. Nielsen ökade sin forskningsgrupps omvärldsuppfattning genom att utgå från situationer barnen redan var familjära med och Kim och de andra hittade motiv som alla kände till.⁵³

Eriksson m.fl. skriver att ”Seendet är konstruerat så att man i allmänhet sorterar in det som är i synfältet i förgrund och bakgrund.” Med tanke på detta och bristande erfarenheten att förklara en bild för en synskadad görs troligtvis misstaget i början att man utgår från vanan och beskriver bilder med utgångspunkt från den seende. Eriksson m.fl. beskriver hur det är formen som gör utseendet och det är också den som ger bilden, därför uppfattar också människor bilder olika. Om man som synskadad möter en ”bild” för första gången är det ännu viktigare att få den logiskt förklarad. Berättaren måste utgå från en punkt och följa ett visst mönster för att ge en så bra bild som möjligt av innehållet.⁵⁴

Eriksson förklarar att det är stor skillnad att se och känna på en bild. ”För att identifiera något via känseln är man oftast beroende av ytterligare information och då främst verbal, det vill säga beskrivning.”⁵⁵ Som berättare av en bild bör man även om det ingår kända komponenter, som till exempel ett ansikte identifiera det och beskriva inbördes relationer i sammanhanget som åt vilket håll ansiktet är vänt, om det ler, blundar eller andra detaljer.

Anders 9 år i Bergmans intervju undrar: ”Hur ska vi ... kunna veta hur saker ser ut?”⁵⁶ Och han ”tycker att det skulle finnas mycket mera bilder och saker, som vi blinda barn fick känna på./.../ Om det är saker och så där, vill man ju känna på dom, men för många vuxna så får vi inte det.”⁵⁷

Löwenhielm menar att det ställs stora krav på dem som jobbar med synskadade och hon har i sitt arbete med synskadade barn nått den slutsatsen att det viktigast för den taktila upplevelsen ger en omvärldsuppfattning och en upplevelse av bilders kommunikation via en

⁵³ Nielsen s. 14

⁵⁴ Eriksson/Göthlund (2004), s. 39

⁵⁵ Eriksson, I (1997) s. 53

⁵⁶ Bergman s. 14

⁵⁷ a.a s. 6

gemensam språklig referens. De hade inte skaffat sig förståelse eller börjat dra fördel av varandras kunskaper för att kunna utveckla ett bra samarbete med varandra.

Andra förgivettaganden var i min pedagogiska roll då jag inte varit tillräckligt tydligt. Jag stod själv inför en ovanlig situation, jag hade aldrig förr arbetat med en elev som är synskadad. Jag minns den oväntade reaktion som vi mötte på utställningen ”Konst för synskadade”. Då hade vi placerat ut bilder med tillhörande cd-spelare i biblioteket, men inte tänkt på att de inte kunde hitta från bild till bild själva. Vi fick ta dem i handen och leda dem dit, sen fick vi hjälpa dem att ta den första kontakten med bilderna genom att ta i händerna och hjälpa dem med att lyssna på inspelningarna. Som seende tar man alldeles för mycket för givet. Burr beskriver också hur språket gör sociala och kulturella konstruktioner, visserligen i helt andra sammanhang än synskada, men interaktionen kan leda till nya sociala konstruktioner och referenser och utgångspunkter.⁵⁸ Synskadade tillgodogör sig omgivningen genom den taktila känslan och vill skapa en konsensus mellan det upplevda och det tänkta, vilket ibland inte tillåts av de seende på grund av okunskap.

När de hela gruppen pratade om hinder med att vara synskadad under vintern verkade det som om Kim inte gillade att de kom in på hennes handikapp, det var ju inte därför hon var där. I dessa positioner bestämde hon vad som fick sägas och inte sägas. Det informella småpratet pratet var också ett sätt att frilägga positioner och hitta sociala roller i gruppen. Hon deltog i samtalen men övergick snabbt till bildarbetet. Liknande situationer presenterar Bergman i sina intervjuer med barnen på Tomtebodaskolan. Tord som var ”nio år gammal” tyckte att ”fötter också kan se”, han hade alltså hittat annat för att kompensera förlusten av sin syn. Bergman menar att det är de seende som skapar hinder. Han beskriver egentligen det styrka som ger de synskadade kraft genom sitt handikapp att skapa förståelse som kan påverka och förändra synen och kunskaperna om dem.⁵⁹ När de pratade om snö och synskada kan jag nog ganska säkert säga att även om de pratade om att det var jobbigt hade de helt olika referenser till vad som var jobbigt.

Däremot var det Kim som själv valde att berätta om vilken typ av synskada hon hade och hur det påverkade henne. Hennes synskada kunde inte hjälpas med linser, vilket Isas kunde. Men ändå knöts resonemanget samman med att det var jobbigt, trots att referenserna var så olika, och samtalen skapades nya sociala erfarenheter och gemenskaper. I denna situation gav Kim de andra endast den information hon själv ville och som hon själv valde, jag uppfattar det inte som om hon ville ha några sympatier utan det visade snarare att hon

⁵⁸ Burr s. 56

⁵⁹ a.a. s.70

alltid beskrev allt som hon tog del av mycket noga. På samma sätt visar det hur hon var van vid och ville få det som hände runt henne förklarat, för att skapa en gemenskap.⁶⁰ Hon ville gärna sammanfatta vad som hänt genom att fatta ett beslut. Jag tror inte hon gjorde det för att hon är dominant utan för att försäkra sig om att situationen var så som hon uppfattade den och beskrev den. Hon visade mycket diplomati, och när de andra ursäktade sig för att bilden inte var så bra, förstärkte hon sina beröm med att hon *verkligen tycker* att den var bra. Denna reflektion återkom även när hon deltagit i arbetet.

Andra situationer som uppstod var att Kim var tvungen att få full insikt i hur de skulle hämta sanden för att förstå vad de skulle göra och jobba vidare med den. En seende kan med sin syn få förhandsinformation om en situation vilket inte den synskadade får. I Kims fall visste hon inte var och hur de skulle hämta sanden. Karlström m.fl. tar upp att det hos det blinda barnet ofta finns en motvilja att i nya föremål därför att de inte har någon förhandsinformation. Hon beskriver hur de ofta bara lite snabbt känner på ytan av ett föremål eller ett material. Därför är det viktigt att de får mycket information och att andra ger beskriver vad som ska hända.⁶¹ De seende hade referenser till hur de skulle ta med sig sanden, medan Kim var tvungen att läsa av deras konversation och försäkra sig om på vilket sätt innan hon följde med ut. Kim avvaktade med att följa med ut tills de andra hade förklarat vad som hände när Kim begärde att få veta hur det hela skulle gå till. Kim satt tyst tills det verkade som om hon ringat in vad det var som hände eller sades omkring henne, ett mönster jag såg återkomma. De hade genom konversationen kommit fram till samma sätt att förstå arbetet. Denna referens tog hon sedan med sig när hon senare hämtade grenar. När detta var klart fanns det inte längre olika sätt i gruppen att uppfatta hur de sedan skulle göra med pinnarna. Dysthe menar att det är i den sociala gruppen som individen skapar nya kunskaper och om det är så kan denna erfarenhet som Kim fick med sig vara ett bra exempel på detta.⁶²

Kim ville inte vara med och limma dit sanden. Hon kanske kände att de jobbade för fort. I Bergmans intervjuer kommer det fram att en synskadad tjej känner sig ”dum” när hon var med seende, för ”Jag kan inte göra lika mycket som barn som ser. Hon tror också att en del människor menar att hon gör saker sämre för att hon inte ser och att ”jag (känner) mig dum när jag är med seende”. Jag vet inte hur Kim kände sig, men hon satt tyst och funderade medan de andra jobbade på. När de andra erbjöd henne att vara med och limma trodde hon att det kunde bli hur som helst. Hon tyckte också att huvudsaken med sanden var att det skulle

⁶⁰Jørgensen/ Phillips m.fl. s.97

⁶¹Karlström / Laggår s. 15

⁶²Dysthe s. 31

kännas på bilden, och kände med handen i bunken med sanden. Den taktila upplevelsen av sanden verkade viktig för Kim.

Om man inte vet vad som händer runt omkring en, så kanske man inte kastar sig in i arbetet med liv och lust. Det kunde också vara så att hon inte tyckte om att ta i sanden, som jag beskrivit ovan. Hur det än var valde hon att endast titta på. Kim verkade vara en person som noga kände och läste av situationer som hände runt omkring henne genom att vara en stilla observatör. Hon kom själv att kommentera detta vid nästa träff då hon menade att de andra gjort det mesta jobbet medan hon mest tittat på. I det praktiska arbetet blev det oftast så att de seende gjorde det mesta men Kim deltog genom samtalet och engagerade sig på så sätt.

I hennes skola har de gjort sitt bildarbete skriftligt, vilket var acceptabelt, men nu skulle hon ta del av massa praktiska moment som innebar kladd och precision. Dessa val i liknande situationer har beskrivits av forskarna som jobbat med elever med synskada och är inget specifikt för henne. Att ta i nya material och okända föremål kan upplevas som mycket obehagligt.

När Kim berättade för de andra om vilken typ av synskada hon hade, vilket de andra tog som helt naturligt, försökte både Tor och Isa sympatisera med henne. När hon kände hur sanden hade blivit efter det att den torkat fanns också referenser till hur hon föreställt sig det och hur det blivit.

Pedagogen

Jag hade i min iver planerat att förbereda en del frågor för att lotsa gruppen framåt, och för att få igång det pedagogiska mötet mellan eleverna. Inledningsvis bad jag de seende att berätta om sina tidigare taktila arbeten. Min tanke med att lägga fram dessa de tidigare arbetena på bordet var att de skulle få en inkörsport till sitt eget kommande arbete. Genom att prata om bilderna och hur de jobbat ville jag också att de skulle få kontakt med varandra. Jag hade tänkt att projektet skulle genomsyras av elevdemokrati, men jag frågade mig om jag borde vara mer ledande. Efter det presenterade jag syftet med att de skulle träffas, för att göra ett liknande projekt. Jag hade t.ex. med tanke på den tidigare forskningen tagit upp frågan om hur stor bilden skulle bli. Jag blev överraskad av att Kim bestämde sig för ett så stort format, med tanke på vad bl.a. Eriksson beskriver om att det är viktigt att synskadade måste ha kontakt med hela ytan för att få uppfattning om innehållet.

Vid möte två, återknöt jag till vad de bestämt tidigare för att få dem att genomföra arbetet som de först hade planerat. Detta ledde till att de arbetade tillsammans med bilden vid

den träffen. När Kim tyckte att hon inte kunde ha gjort bilden bättre själv, ville jag lyfta arbetet med att poängtera att de säkert skulle kunna gjort det tillsammans.

Ett annat exempel på pedagogiskt tänkande var när jag lät valet av bilden utgå från något som alla aktörerna redan hade förkunskaper om. Däremot jag i trampade i lärarfällan när jag ville se elevernas resultat, nå ett mål för dem som jag tänkt mig, en likadan bild som förlagan, jag hade faktiskt tänkt att motivet i bilden skulle vara det viktigaste för dem, för lärare vill gärna se resultat. Eriksson beskriver hur utformningen av en bild bör vara i relief och måste ha en enkel och tydlig form för att kunna avläsas.⁶³ I denna bild fanns både relief och tyger, ståltråd, gips, lera och andra material. Elevernas målsättning hade varit att jobba med så många olika material som möjligt för att ge så många upplevelser och känslor i bilden som möjligt.

När de körde fast ville jag som pedagog gärna driva på för att få arbetet att gå framåt därför att jag blev stressad inför tystnaden. Jag tyckte att jag hade ett stort ansvar att projektet ledde till något och ville att de skulle hålla fast vid vad de bestämde sig för. Jag som både sett och skrivit ner det som sades sig, hade mycket bättre kontroll över vad de bestämde under den tidigare träffen. Den kontrollen utnyttjade jag nu.

Jag beskrev arbetet som att *de* gemensamt skulle prata om idéer och hur *de* skulle jobba ihop, bestämde vad *de* skulle göra. Jag som lärare intog mitt lärarperspektiv, en fälla som är alltför lätt att falla i. Lärarrollen är viktig för elevernas personliga utveckling och gamla invanda mönster kan brytas genom att reflektera och bli medveten om hur man agerar i klassrummet.⁶⁴ När jag sett mig själv på film och sett hur bra gruppen samarbetade vågade jag släppa dem mer och mer och lämnade dem ensamma framför kameran. Dysthe menar att en pedagog kan se det som en process i elevers lärande när man vågar släppa dem mer och mer, och ge dem större ansvar man litar på eleverna. Lärandet medieras och förmedlas genom att ge eleverna redskap att nå sina mål med.⁶⁵

Alla borde spela in sig själva för att se hur man agerar, även om det känns jobbigt att se sig själv. När jag inte var tydlig i min lärarroll, som jag tyckte den skulle vara, tog de över och pratade om mer praktiska och vardagliga saker som bussar och snö. Det såg jag först som något störande men insåg att det var ett viktigt led i elevernas sociala interaktion.

⁶³ Eriksson 1 (1997) s. 14, Eriksson 2(1997)s. 34, Eriksson (2001) s. 24

⁶⁴ Imsen s. 263

⁶⁵ Dysthe s. 45

Begränsningarnas tillgång

För att nå målen i bild behöver inte en synskadad elev göra alla moment eller bilder. Enligt skolförordningen 1995:66,2§ så kan vissa undantag göras. Det sägs att om ”särskilda skäl föreligger” kan man bortse från målen att framställa bilder.⁶⁶ Kim tog del på det sätt som passade henne när hon kunde och de andra gjorde det rent praktiska som hela gruppen kommit fram till. När Kim kände av punktskriften på soppburken visade det hur viktig all omgivande information som vi överöses med i den vardagliga kommunikationen är för vår begreppsuppfattning och tidigare erfarenheter. Ofta utgår vi från förståelsen i en seendes värld. Eleverna som tidigare gjort soppburken, hade forskat om Warhol, kände till mycket om popkonsten, sett bilder som de kände igen och trodde att de visste hur man skrev punktskrift. I denna situation hade de seende redan en föreställning om vad som stod på burken. För Kim var det första mötet med denne konstnär men Kim som kan punktskrift kunde läsa den förklarade att den inte var helt korrekt. Det visar att arbetet med den taktila bilden som begränsningar där bilduppfattningar utgår från den seendes perspektiv och arbetet med synskadade formulerar sig kring materialet och metoder, i stället för att utgå från den synskadades uppfattningar. Den seendes upplevelse bör istället överföras till den icke seendes upplevelser genom kommunikationen via bilders innehåll och tolkning och vice versa.⁶⁷

Funktionernas begränsningar är en tillgång och bör inte ses som ett hinder, där reflektion och återkoppling hos pedagogen har en central roll för skapande av elevens nya begreppsvärldar och ta till vara eller forma nya förmågor, enligt Gardner, såväl som Imsen.⁶⁸

Det är viktigt att som pedagog lyfta fram de olika begränsningarna som kan förekomma i en grupp. Begränsningen blev i detta sammanhang en tillgång eftersom Kim kunde punktskrift och de andra satt tysta och väntade på ”tydningen” eftersom de visste att det var Kim som var experten i detta sammanhang och att det blev viktigt med hennes utlåtande. Hon kunde få ge tillbaka av sina kunskaper till de andra. På samma sätt var en liten kille, som Bergman beskrev, glad över att han kunde något som de andra inte kunde. Han var bättre än seende barn på att ”läsa punkt. Och dom kan ju inte känna med fingrarna på olika saker och veta vad det är.”⁶⁹ I samtalet och situationen bildades vissa skärningspunkter när de hade skilda uppfattningar om vad som kunde stå på burken. I denna situation var det också den erfarenhet som Kim bar med sig som påverkade hur hon reagerade och tänkte. Hon överförde

⁶⁶ Löwenhielm (skolförordningen 1995:66,2§) s.9

⁶⁷ Wærn m.fl.(1998), Westman m.fl. s.27 ff.

⁶⁸ Gardner s. 265 f.f, samt Imsen s. 263

⁶⁹ Bergman s. 58

också den erfarenheten till sina kompisar. Det blev inga diskussioner eftersom de seende visste att det var Kims revir och hon som innehade de rätta kunskaperna.

Diskussion och reflektion

Jag har i min undersökning sett på mötet mellan elever och interaktion kunnat vilken form av interaktion och kommunikation som uppstått kring det taktila bildarbetet i klassrummet. Den interaktion som uppstod var naturligtvis mycket tolkningsbar från min sida. En händelse kan ses från olika vinklar där olika syn på samma händelse som maktrelationer, sätt att tänka eller hänsyn kan leda till att interaktionen skapar dialoger.

I denna studie handlade det om att ge eleverna redskap för att samarbeta kring sin bild. Elevernas samtal om hur de skulle göra en bild var från början det som tolkades av mig, jag sökte efter tendenser och mönster i deras samarbete. Vid den närmare genomläsningen insåg jag att allt som de småpratade om påverkade interaktionen och resultat de kom fram till. Genom interaktionen i språket byggdes relationer upp kring en gemensam bild praktiskt. Men den sociala situationen rörde sig om olika planer kring samma objekt, för att nå ett mål genom elevernas samarbete. Isa som till exempel i deras vardagssamtal och småprat försökte att hitta gemensamma referenser. Det handlade inte om taktik utan vanliga vardagssamtal. För mig blev det ett störande moment eftersom jag ville se samarbete, jag ville att det skulle följa min planering, en typisk lärarfälla!

Till en början var Kim osäker i gruppen och kanske inte riktigt visste om hon ville vara med i det praktiska arbetet. Denna osäkerhet var helt bortblåst vid det andra mötet och det berodde troligtvis på att hon smält alla intryck, kände sig mer som en del av gruppen och helt enkelt ville vara med och arbeta med bilden i fortsättningen.

Eleverna blev så småningom mycket noga med att alla var med på det de skulle göra. Även om olika personer fattade valet i de olika situationerna var de ändå ense och jag uppfattar det som resultatet av kommunikation. Ingen lämnades utanför i samtalet utan det de gjorde var resultat av ömsesidig påverkan. Ofta så var det korrigeringar i målet eftersom de inte alltid blev nöjda med något de gjort. Även om de från början hade olika uppfattningar om val, så kom de genom kommunikationen fram till lösningar, som val av grenar istället för tråd och olika mjuka tyger i val av gräs, samt grus istället för bara målat. För varje träff utvecklade nya mål och kunskaper om hur de skulle jobba vidare med sin bild.

När de andra gången bestämde sig för att göra den tillsammans var också ett demokratiskt beslut, en gemensam syn på det fortsatta arbetet. Jag såg vid flera tillfällen att de samarbetade kring demokratiskt beslut vilket stärkte gruppkänslan som till exempel när de

lade nästan hela sista träffen på att ta kort. Roller hade brutits upp, nya kontakter hade knutits och förts samman till den grupp som fungerade i detta sammanhang.

Alla kände till konstnären Monet, vilket gjorde att de enades kring ett verk av honom. Det var för min del inte så väsentligt vilket verk de valde utan hur de jobbade eftersom målet var vad som skedde kring bilden. Men att de valde en bild som alla kände till gav undersökningen en bättre förutsättning eftersom de kunde börja jobba direkt med bilden och alla visste genast vad de pratade om. För eleverna var målet att nå så nära en verklighet som möjligt. De var inte ute efter att göra de promenerande som bild utan som en promenad. Att deras samtal kretsade så mycket kring materialet visade just detta. De hade kunnat valt att göra en gipsplatta som karvades ur, men de valde att använda material som vara så nära verkligheten de kunde komma.

De olika val som fattades av Kim var ofta relaterade till att hon ville komma fram till olika beslut. När olika alternativ skulle väljas lät ofta den övriga gruppen Kim göra det valet och det kunde bero på att de tänkte att de gjorde bilden för henne Dessutom var det självstyrd beslut som hon fattade när hon själv fick insyn i olika situationer. Denna kunskap gav förmåga att avgöra egna beslut, vilket också gav trygghet och säkerhet i andra situationer.

Flera roller framträdde mellan eleverna. När de seende presenterade vad de tidigare hade jobbat med var de säkra på att de gjort ett bra jobb och de hade kontroll över de tidigare produkterna och saknade till och med några. När Kim som kunde läsa punktskriften som dessutom inte riktigt stämde stärkte hon sin roll i gruppen och de andras tystnad kunde bero på att de antagligen var spända på om det stämde. Bergman beskriver hur stolta barnen på Tomtebodaskolan var för att de kunde läsa blindskrift vilket inte deras seende kompisar kunde. På samma sätt fick Kim visa dem vad hon kunde.

Även om en i gruppen var synskadad och de andra seende var det inget som till slut efter att de nya rollerna formats hindrade samarbetet. Däremot växte under arbetets gång nya villkor, betingelser och bildade en förståelse kring det praktiska arbetet fram.

Informationen och samverkan mellan eleverna var också stundom förgivettagande. Jag såg att Kim var van vid att andra inte tänkte på henne som synskadad, hon var ju integrerad i en vanlig klass. Det var positivt tycker jag, men jag såg att det krävdes mycket koncentration av henne att lyssna av situationer för att sedan sammanfatta det. Det upplever jag som hon gjorde som ett redskap för att få grepp om situationen.

Jag tycker att det fanns fina exempel på hur de skapade en trygg situation för Kim som när Isa hon ledde Kims hand över den taktila bilden. Den förståelse för varandra som jag såg i gruppen handlade mest om att ge tid för att ringa in utgångspunkter, som när de seende

gav Kim tid att känna på det de gjort med Monetbilden, materialen och förbereda sig för att gå ut. Aktörerna var också måna om att alla var med på besluten. Att få kontroll över en situation var också en möjlighet att påverka sin egen situation vilket gav säkerhet sådan kontroll som också utökar vår kunskap och förändrar vår uppfattning.

Vid de tillfällen då de seende inte gav tid att ta in intrycken var det inget som jag upplevde att de gjorde avsiktligt utan det handlade om att inte ge den synskadade vare tid eller tillräckligt med information, samma misstag som jag gjorde.

I min slutsats har jag också sett att det går att göra konstbilden mer åtkomlig och kommunikativ för en synskadad. Genom att jag lät både seende och en synskadad integreras i samma klassrumssituation vilket bör vara den mest realistiska situationen märkte jag också att de mål och läroplaner som finns för grundskolan gick att genomföra. Eleverna nådde på endast tre möten ett resultat som vi var mycket nöjda med. I samarbetet dem emellan var det som vilken grupp som helst i en klass. Den kommunikation de förde överförde bildens innebörd till en tolkad och kommunikativ upplevelse vilket gav bildernas mening ännu djupare innebörd som språk och utökad bildtolkning.

Det som allmänt anses om gruppen synskadade är att det kommunikativa är mycket viktigt och att det fält man jobbar med måste utgå från den synskadades begreppsvärld, men ändå förklaras med de seendes språkbegrepp. I min grupp hade eleverna inte några material som var avsedda för synskadade utan lämnades av mig helt till den egna fantasin. Detta för att jag inte ville låsa dem vad den tidigare forskningen kommit fram till. När eller snarare om jag får möjlighet att integrera en elev med synskada i min klassrumsundervisning kommer jag att använda mig av dessa specialanpassade material om eleven själv vill.

Min roll som pedagog utvecklades också under projektets gång. Först överarbetade jag min intention. När jag placerade de tidigare bilderna på bordet var tanken att det skulle ge dem en start till deras projekt, men det kunde lika gärna vara så att dessa bilder låste dem vid tidigare arbetssätt.

Likaså såg jag när jag studerade mig själv och eleverna på filmerna att gruppen jobbade bättre och bättre ihop och jag släppte dem mer och mer för att till slut låta dem jobba helt utan mig.

Om jag skulle få en elev med synskada av så svår grad som Kims skulle det inte vara några problem att göra en individuell utvecklingsplan även i ämnet Bild. Eftersom eleven med synskada deltog och engagerade sig i uppgiften skulle det inte heller vara några problem att även betygsbedöma ett praktiskt bildarbete. Nu använde inte eleverna något av det material som används på SIT, men om man jobbade utifrån dessa skulle det praktiska arbetets mål

kanske bli lättare att uppnå. De erfarenheter jag fått med mig i min undersökning har varit att även om någon har begränsad synförmåga blir ändå bilden en del av vardagen.

Om samarbetet i min grupp hade fortsatt kunde kanske fler metoder och arbetssätt ha kunnat utvecklas. De kanske också hade blivit säkrare i sina roller och kanske hade Kim velat delta mer med det praktiska arbetet. Jag kunde också ha låtit henne samarbeta med en elev för att känna större trygghet, när hon gjorde det praktiska.

I Kims fall gillade hon verkligen bilden av ”de promenerade” och var mycket nöjd med resultatet. Så de fick ”ett bra resultat”.⁷⁰

Slutord

Det har varit en intressant forskning att se hur interaktionen och samarbetet har fungerat mellan eleverna. Jag tycker också att det varit bra att få insikt om att det egentligen inte är så stor skillnad att undervisa elever med synskada om man tar hänsyn och utformar undervisningen utifrån dens behov och förutsättningar. Det handlar mycket om att ge eleverna redskap att jobba med oavsett handikapp eller förutsättningar. I denna studie handlade det om att ge eleverna redskap för att samarbeta kring sin bild. Det som jag upplevde som positivt var att de seende eleverna tog mer och mer hänsyn till Kim och var mer förklarande i olika moment, även i det sociala samspelet ju längre tiden gick och ju mer de kom varandra närmare.

Mycket som skedde mellan eleverna som nya roller och gruppbildningar är sådant som jag ser i andra klasser var dag och var kanske inte någon större överraskning, men det var ändå ett bidrag till att skapa interaktion dem emellan.

Även om en i gruppen var synskadad och de andra seende var det inget som till slut efter att de nya rollerna formats hindrade samarbetet. Däremot växte under arbetets gång nya villkor, betingelser och bildade en förståelse kring det praktiska arbetet fram.

Resultatet styrdes helt av eleverna vilket var positivt eftersom det visar att bild faktiskt genom kommunikation kan leda till en bild som åtkomlig och kommunikativ för en synskadad.

Jag har också som pedagog blivit mer kritisk när jag har haft möjlighet att analysera min roll och mitt agerande, vilket varit en nyttig bieffekt av hela forskningen och erfarenheter som berikat min undervisning i mitt vardagliga arbete.

⁷⁰” Kim” s.23

Vad jag också tagit med mig är intresset för fortsatta studier om bild och synskada. Jag hopas i framtiden kunna undersöka om det går att utveckla någon form av undervisningsmaterial för elever med synskada, vilket jag redan diskuterat med Elisabeth Thorell på SIT .

Ytterligare en vinkling av temat Konst för synskadade som skulle vara intressant att genomföra är en utställning med taktila konstverk båda från kända konstnärer och andra verk som skulle kunna ge de synskadade samma positiva upplevelse som de ungdomar jag mötte och som inspirerade mig att forska inom detta område. Kan konstens vidgas till fler dimensioner för denna grupp?

Källförteckning

- Bergman Thomas, (1976), *Fingrar som ser*, Stockholm: Liber.
- Bernhardt-Löwenhielm Lena, (1999), (5.e uppl.), *Bild och form*, del 1,2 Stockholm: Synpedagogiskt resurscentret.
- Burr Vivien, (1995), *An introduction to social constructionism*, London/ New York: Routledge.
- Dysthe Olga, (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Yvonne (2001) *Bilder som roar och klargör*, Stockholm: SIH Läromedel, Solna.
- Eriksson Yvonne, 1 (1997), *Att känna bilder*, Stockholm: SIH Läromedel, Solna.
- Eriksson Yvonne, 2 (1997), *Från föremål till taktil bild*, SIH Läromedel, Solna.
- Fairclough Norman, (1995), *Critical Discourse Analysis*, Edinburgh: Pearson Education.
- Gardner Howard, (1998), *Så tänker Barn och så borde skolan undervisa*, Jönköping: (övers. Anita Segerberg)
- Göthlund Anette/ Eriksson Yvonne, (2004), *Möten med bilder*, Lund: Studentlitteratur.
- Imsen Gunn, (1998), *Elevens värld*(tredje uppl.), Oslo: (övers. Gunvor Silving)
- Karlström Birgit/ Laggår Karin, (2000), *Känsla för känselbilder*, Umeå: SIH läromedel.
- Kullberg Birgitta (2004), *Etnografi i klassrummet*, (andra uppl.) Lund: Studentlitteraturen.
- Marton Ference/ Carlgrens Ingrid, (2001), *Lärare av i morgon*, Stockholm: Lärarförbundet.
- Nielsen Lilli,(1978), *På väg mot en Metodik* (övers. Margareta Finnhammar/ Birgit Milton, (1982)Solna: RPH-syn.
- SIT, Solna, Specialpedagogiska institutet, resurscenter syn, Stockholm
- Skolverkets nationella utredning av grundskolan, 2003 Bild NU -03
[www.skolverket.se/sb/d/193/url/pdf/1412\(1\)](http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/pdf/1412(1))
- Skolverkets kursplaner grundskolan Bild samt Skolverkets betygskriterier grundskolan Bild:
<http://www3.skolverket.se>
- Sturaeus Ulla. Rapport, (2007) *Kompetensprojekt syn- en förstudie*, Specialpedagogiska institutet.
- Säljö Roger, *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, 2000, Stockholm: Nordstedts
- Wærn Yvonne/ Pettersson Rune/ Svensson Gary,(1998), *Bild och Bildföreställning*, Stockholm: Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen Marianne / Philips Louise, (1999), *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur.
- Westman Agneta, Östlund-Hägglund Katarina, (2006),Rapport. *Kan man läsa bilderböcker för barn som är blinda?* Solna, Specialpedagogiska institutet, resurscenter syn, Stockholm.

Bilaga 1

Bild inrättad 2000-07

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Bilder har framställts och införlivats med människans språk- och begreppsvärld genom hela hennes kända historia. Bild och bildkonst ger därför unika möjligheter till studier och reflektion kring människors sätt att tänka, skapa och uppleva sig själva och omvärlden i olika tider och kulturer och utgör en viktig del av det kulturarv skolan skall förmedla. Bilder och bildarbete är också i sig ett redskap för utveckling och lärande.

Utbildningen i ämnet syftar till att utveckla såväl kunskaper om bilden som kunskaper i att framställa, analysera och kommunicera med bilder. Den skall utveckla lust, kreativitet och skapande förmåga, ge allmänbildning inom bildområdet och leda till att eleven skaffar sig en egen ståndpunkt i en verklighet med stort visuellt informationsflöde.

Bilder och olika former av konstnärlig gestaltning öppnar möjligheter till att formulera frågor, uppleva och reflektera över egna och andras erfarenheter samt stimulerar förmågan att kritiskt granska och pröva sina ställningstaganden. Kunskaper om bilder och bildkommunikation är en viktig förutsättning för att aktivt delta i samhällslivet. Utveckling av bildförmågan ökar barns och ungas möjlighet att använda sin kulturella yttrandefrihet vilken rymmer såväl rätten att bilda egna åsikter som att utöva inflytande. Utbildningen hävdar barns och ungdomars rätt att till fullo delta i det konstnärliga och kulturella livet samt garanterar dem, tillsammans med samhällets kulturinstitutioner och fria kulturliv, rätten till kulturell mångfald.

Utbildningen uppövar förmågan att se, känna på och reflektera över den yttre och inre miljöns form, färg och funktion samt miljöns betydelse för trivsel, arbetslust och utbildningsresultat. Utbildningen tillgodoser behovet av skönhet och viljan att aktivt förbättra den egna miljön.

Kunskaper om bild och bildframställning har stor betydelse för arbetet i skolan och för elevernas övriga liv och verksamhet. Bildspråket är en av flera vägar till kunskap och personlig utveckling. I arbetet med bilder gestaltas erfarenheter och produceras kunskap som blir synlig, gripbar och möjlig att förmedla. Genom sin estetiska och kommunikativa karaktär kan bildämnet bidra till att främja skolan som kulturmiljö, kulturarbetet i undervisningen samt delaktighet och eget skapande.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i bild sträva efter att eleven

- utvecklar sitt kunnande för att främja lust och vilja att på ett personligt sätt framställa bilder med hjälp av hantverksbaserade metoder och tekniker samt metoder inom dator- och videoteknik,
- blir medveten om bilden som språk och dess roll och användning i skilda sammanhang och kulturer samt utvecklar förmåga att kommunicera med hjälp av egna och andras bilder,
- utvecklar förmågan att analysera och samtala om bilder och förståelse av att bilden bär betydelser, skapar mening och har ett innehåll utöver det föreställande,
- tillägnar sig såväl en bild- och kulturhistorisk allmänbildning som kunskaper om arkitekturens och formgivningens betydelse för den egna miljön,
- blir förtrogen med kulturverksamhet inom bildens område samt dess professionella yrkesutövare.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Bilder fascinerar, berör, informerar och påverkar människor, medvetet eller omedvetet. Bildspråkets olika funktioner och sammanhang speglar också människors villkor och relationer, motiv och ambitioner.

Bilden är nära kopplad till seendet, till sättet att betrakta och bli betraktad. Den bild vi skapar oss är inte en spegling av det oskyldiga ögats objektiva registrering. Mediernas integrering av bilder, ord och ljud spinner en väv av betydelser och skapar mening som bidrar till att påverka seendet. I ämnet ingår att granska medievärldens sätt att framställa klass, etnicitet och kön.

Bildområdet har sin egenart som uttrycksform och omfattar allt från barnbild, konstbild och massbild till arkitektur, formgivning och design. Bildspråket kännetecknas av att det är rikt på tekniker och visuella berättarformer som spänner över ett vitt fält av bildkoder. Det är ett språk som uppvisar olika grader av realism och mer symboliska framställningsformer samt rumsliga egenskaper och relationer.

Bilden har en växande betydelse i informationssamhället. Dagens bild- och mediesamhälle präglas i hög grad av den globala bildkulturen. Bilden har en framträdande plats i kommersiella sammanhang och spelar en viktig roll i opinionsbildningen. Populärkulturen rymmer den styrande och dominerande bildkategorin i barns och ungas liv och har en medskapande roll i deras konstruktion av identitet, kunskap och kultur. Bildens ökande mångfald, informationsteknikens tillväxt och förändringarna i villkoren för bildproduktion förändrar snabbt bildningsstrukturen inom kulturområdet.

Bilder uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp. Kommunikationen i dag sker i stor utsträckning genom kombinationer av olika medier som ställer krav på ett gränsöverskridande arbete. Motsvarande gäller för områden som arkitektur, formgivning och design.

Bildämnet har sin inriktning mot kunskaper i att skapa bilder och former, bildkommunikation samt i att avläsa, tolka och analysera bilder och former i olika samhällens och kulturers traditioner inom konst- och populärkultur.

I bildämnet ingår även att framställa såväl två- och tredimensionella bilder som rörliga bilder för att utveckla olika sätt att se och skapa. Gestaltningen oavsett medium förutsätter kunnighet om teknik och metoder men också kunskap om hur bilden fungerar som språk och kommunikation. Arbetet med olika medier ställer krav på koordination, kompromisser och kollektiva läroprocesser.

Bildämnet utvecklar iakttagelseförmåga och kreativt seende. Det kan handla om att bryta bildens verklighetsprägel och göra bildytan, filmytan och tv-skärmen synlig. Det kan betyda att skärpa blicken i förhållande till en bild men också att kunna vända bort blicken från bilden som sådan och se de sociala och kulturella mönster som skapar konventioner. Det kan dessutom handla om att vända blicken mot skolan som fysisk miljö och att granska den som arkitektur, rum och formspråk, upptäcka nya färg- och formmässiga lösningar och andra oupptäckta möjligheter samt väcka nyfikenhet, intresse och lust att förbättra.

Inom bildämnet ryms huvudansvaret för elevernas bildspråkliga utveckling samtidigt som alla ämnen har ett ansvar för att skapa en ökad medvetenhet om den visuella världen, bilders olika funktioner i skola och samhälle samt bildarbetets betydelse i elevers lärande.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall

- kunna framställa bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker,
- kunna använda egna och andras bilder för att berätta, beskriva eller förklara,
- ha grundläggande förmåga att granska och tolka bilder och former,
- känna till några bildkonstnärer och deras verk.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- ha förmåga att se och framställa bilder och former med hjälp av traditionella och moderna metoder och tekniker,
- kunna använda egna och andras bilder i bestämda syften,
- kunna analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda, nyheter och information i form av tredimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder,
- ha kännedom om och kunna beskriva bilder från skilda tider och kulturer, känna till några framträdande bildkonstnärer samt vara orienterad om aktuella verksamheter inom bildområdet.

Bedömning i ämnet bild

Bedömningens inriktning

Bedömningen i ämnet bild gäller elevens förmåga att tolka, förstå, framställa och använda bilder. Det är ett kunnande som kommer till uttryck i graden av självständighet och variation i sättet att skapa bilder och former, undersöka bildmässiga problem och finna kreativa lösningar. Vidare skall bedömningen uppmärksamma elevens säkerhet i och förmåga att kommunicera med bilder för att nå ut med sitt budskap.

Andra faktorer som kan vägas in i detta sammanhang är elevens drivande roll i skapande processer som förutsätter samarbete och kollektiva läroprocesser. Ytterligare en bedömningsfaktor är elevens förmåga att kritiskt granska bilder och kunna reflektera över bildens uttryck och innehåll liksom dess roll i olika sammanhang.

Bedömningen skall även gälla elevens kännedom om utmärkande drag i västerländsk konst, populärkultur, arkitektur och design under olika historiska epoker samt konst- och kulturtraditioner i andra kulturer. En bedömningsfaktor i detta sammanhang är elevens förmåga att upptäcka och kunna reflektera över hur konst och populärkultur åtskils och flätas samman i bildutbudet samt kunna se sin egen roll som medskapare och konstruktör av identitet, kultur och kunskap.

Kriterier för betyget Väl godkänt

Eleven skapar uttrycksfulla bilder och former med hjälp av såväl traditionella metoder och tekniker som moderna visuella medier och tillämpar ett kritiskt förhållningssätt i arbetet.

Eleven använder bilder i kombination med andra gestaltungsformer för att kommunicera idéer och tankar i bestämda syften.

Eleven tolkar bilder självständigt och förstår termer och grundläggande begrepp inom bildområdet samt har tillägnat sig ett språk om bild och använder det i bildsamtal.

Eleven jämför och finner särdrag i olika kulturella och konstnärliga uttryck samt placerar några framträdande bildkonstnärer och deras verk i tiden.

Eleven känner till aktuella verksamheter inom bildområdet.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänt

Eleven arbetar utifrån egna idéer, finner förebilder, söker metoder och tekniska lösningar i olika konst- och bildtraditioner och bearbetar på ett konstruktivt sätt idémässiga, formmässiga och praktiska problem som uppstår i det egna bildarbetet.

Eleven använder bilden i kombination med andra uttrycksformer för att kommunicera egna tankar och idéer och sätta frågor under debatt.

Eleven använder bildområdets termer och begrepp, analyserar och värderar bilders funktioner i skilda sammanhang samt har ett personligt förhållningssätt till bilder av olika slag.

Eleven beskriver och reflekterar över några väsentliga delar av bild- och kulturhistorien, gör estetiska jämförelser samt har blick för kulturella och konstnärliga särdrag.

Eleven har god kännedom om aktuella verksamheter inom bild- och kulturområdet. Skolverket 2008-05-21

Bilaga 2

Samtyckekrav till alla informanter och dess vårdnadshavare i forskningsprojektet:

Taktila bilder – en diskursiv analys av interaktionen mellan seende och synskadade elever i en bildsal.

Jag, Marguerithe Ingesson, undervisande Bildlärare på Nättrabyskolan, har vid sidan om min undervisning möjligheten att bedriva ett forskningsprojekt här på Nättrabyskolan.

Projektet kallas Taktila bilder, vilket innebär att kända konstbilder utformas så att elever med synskada skall kunna utveckla och fördjupa sina kunskaper och möjligheter om bilder.

Projektet genomförs med en liten grupp seende elever som samarbetar med synskadade elever, dels för att för att öka elevernas interaktion och samarbetsförmåga och dels för att utveckla taktila bilder.

Dessa tillfällen kommer att dokumenteras genom anteckningar och photoelicitering (digitalfoto/film) av mig, enbart för att lättare kunna analysera materialet och inte publiceras.

All information kommer att behandlas enligt PUL, vilket innebär att innehållet skyddas mot all form av utlämning av uppgifter. (www.vr.se samt www.datainspektionen.se)

Allt material är konfidentiellt och kan endast användas i forskningsändamål av forskaren (mig).

Inget fotomaterial som kan identifiera de medverkande kommer att publiceras.

Alla resultat som presenteras i arbetet är garanterat anonymiserat.

Deltagarna har rätt att av egen vilja lämna projektet om de själva vill utan negativa följder.

Eftersom eleverna i forskningsgruppen är över 15 år har de själva rätt att välja att delta i forskningen, men jag anser det ändå lämpligt att ni vårdnadshavare blir informerade och att jag har ert samtycke.

Den forskning som jag bedriver är mycket värdefull för eleverna och skolan, eftersom elever med synskada mer och mer skall integreras i all undervisning, och bild och synskada än så länge ses som ett underbeforskat område. Därför kan ert bidrag till detta ha stor betydelse för vidare forskning och utveckling av undervisningsmetoder här på skolan och förhoppningsvis andra skolor. Som forskare tackar jag på förhand!

Marguerithe Ingesson

Jag samtycker till att eleven: _____ deltar i forskningen.

Vårdnadshavares namn: _____

Namnförtydligare: _____

Barnets namnteckning: _____

Ort: _____ Datum: _____