

I ögat på en tonåring

En studie om förutsättningar för kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande i bildpedagogiska praktiker

Harriet Persson- Bäcklund



Elevarbete år 9 – Mitt liv, av Catrin Hedlund



Konstfack, Institutionen för bildpedagogik
BILDPEDAGOGIK D, 90 – 120 hp, allmän inriktning 2007 - 2008
Examensarbete 15hp
Handledare: Kajsa Tegnér
Opponent: Marguerithe Ingesson
Datum för examination: 2008 05 29

Abstract

Med den här studien har jag velat undersöka förutsättningar för att realisera gällande styrdokuments skrivningar om kollektiva lärprocesser och elevers subjektskapande, genom att iscensätta ett litteratur- och bildprojekt i en klass i år 9 i min bildpedagogiska praktik. Genom att dokumentera och reflektera över processen har jag sett att dessa förutsättningar kan skapas, men att de olika ramfaktorer som finns, i vissa fall försvårar realiserandet. Det handlar till exempel om tidsaspekter, schematekniska frågor, elevers förväntningar, bildämnets traditioner och en brist på en samsyn mellan pedagoger angående människo- och kunskapssyn och dess konsekvenser för praktiken.

Perspektivet har också vidgats ut från den egna praktiken, till att omfatta hur några andra aktörer tolkar och realiserar våra styrdokuments skrivningar. Enskilda intervjuer har gjorts på två friskolor; med en pedagogista på en Reggio Emiliainspirerade skola, en Freinetpedagog, samt med en kommunal skolchef och en kommunalt anställd bildlärare i en annan kommun. Där fann jag en stor samsyn beträffande hur man såg på förutsättningar för att främja kollektiva lärprocesser och elevers subjektskapande. De skillnader som kunde spåras hade organisatoriska förklaringar, utifrån min tolkning av de båda kommunalt anställda representanternas berättelser. De talar bland annat om brist på samsyn och tid för pedagogiska diskussioner, samt organisatoriska problem.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Innehållsförteckning	3
Inledning	4
Bakgrund och studiens kontext	5
Kollektiva lärprocesser och elevers subjektskapande	5
Reggio Emilia- filosofi	7
Freinetpedagogik	8
Bildämnets utveckling och dess styrdokument	9
Syfte	13
Frågeställning	13
Urval och avgränsning	14
Empiri/ material	15
Metod	17
Teori/ Tolkningsram	21
Socialkonstruktionism	21
Några relevanta begrepp för denna studie	23
Läroplansteori- ramfaktorer	25
Bearbetning, analys och en första tolkning	26
Min bildpedagogiska praktik	26
Utvecklingsberättelse	27
En multimodal diskursanalys och första tolkning av min bildpedagogiska praktik	30
Styrdokumentet med dess människo- och kunskapssyn	30
Demokrati, dialog och kommunikation	32
Lärprocesser	33
Dokumentation och reflektion	34
Populärkultur	35
Miljö och organisation	36
Intervjuer	37
En sammanfattande analys och första tolkning av intervjuerna	41
Ett sammanfattande resultat och tolkning	42
Diskussion	44
Källförteckning	46

Inledning

The real voyage of discovery consists
not in seeing new landscapes,
but in having new eyes.
Marcel Proust¹

Föreliggande arbete tar avstamp i min bildpedagogiska praktik i år 9, i en kommunal grundskola. Sedan 1975 har jag haft anställning som pedagog, först som förskollärare och från januari 1996 som grundskollärare i år 4- 6. Hösten 2002 övergick jag till att undervisa i ämnet Bild i år 7- 9. Med denna bakgrund och utifrån de kurser och litteratur jag läst inom området, har jag allt mer funderat på bildämnets didaktik och bilders och skapandets roll i kunskapsprocesser. Det är inte heller ovanligt att man som bildlärare får frågan, av elever, om varför bildämnet finns i skolan. I juni 2005 presenterade jag en C- uppsats i bildpedagogik, som behandlade vad elever tänker och vad styrdokument och forskning säger om bildämnets del i lärandet. Jag fann där att olika diskurser fanns bland eleverna angående bildämnets berättigande, men också att styrdokument och den forskning jag tittade på, talade om bilder och bildarbete som betydelsefulla redskap för lärande och utveckling.² Inte minst i en tid då individen så starkt står i fokus i skolans värld med bland annat individuella utvecklingsplaner, är det enligt mitt sätt att se viktiga aspekter i lärprocesser, att sträva efter att elever får många möjligheter att lära med och av andra och att sätta detta i relation till den egna personen, att skapa sitt subjekt i olika situationer. För att försöka utmana en praktik, krävs det ur ett postmodernt perspektiv, enligt Elisabeth Nordin- Hultman, en undersökning av vilka oformulerade tankar och teorier som styr det pedagogiska tänkandet och handlandet, då det är praktiker och miljöer som ”skapar” barnens olika förutsättningar.³ Som jag ser det kan en del vara att titta med nya ögon på sin egen verksamhet, för att återknyta till Marcel Proust ord ovan. Ett kompletterande sätt kan vara att vidga perspektivet till att även omfatta hur andra tolkar och realiserar skolans styrdokument beträffande kollektiva lärprocesser och elevers subjektskapande och att ställa detta i relation till den egna verksamheten.

Kollektiva lärprocesser och subjektskapande är vida begrepp som kommer att behandlas utförligare längre fram i denna studie. Jag vill bara här ge en kort introduktion till min tolkning av dem. Kollektiva lärprocesser innebär inte att alla arbetar med och lär samma saker

¹ Kullberg, B. (2004) *Etnologi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. S.195

² Persson-Bäcklund, H. (2005) Vad tänker eleverna om bildämnets del i lärandet och vad säger styrdokument och forskning? Högskolan i Gävle.

³ Nordin- Hultman, E. (2006) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB. S.195f.

tillsammans, utan bygger på tanken att det finns samband mellan konstruerandet av kunskap och sociala processer. Subjektsbegreppet är brett, med många olika tolkningar. Inom diskurspsykologin ses det inte som något fast, utan som något som skapas i diskurser och vi kan inta olika positioner i olika kontexter, beroende på tillgängliga diskursiva resurser. Denna studie strävar efter att undersöka förutsättningar för att främja kollektiva lärprocesser och subjektskapande i min bildpedagogiska praktik.

Även om min ingång är influerad av Vygotskij och det socialkonstruktionistiska tänkandet, kan man inte bortse ifrån att jag under mina år som pedagog mött och påverkats av olika influenser, teoretiker och styrdokument. Störst betydelse för formandet av min kunskaps- och människosyn har nog Reggio Emilia- filosofin och Freinetpedagogiken haft. För att få en fördjupad insikt i hur dessa båda synsätt tillämpas med tonåringar och sätta detta i relation till min fallstudie, har intervjuer gjorts med en Freinet- lärare, tillika lärarutbildare och en pedagogista på en Reggio Emilia- inspirerad friskola. För att vidga perspektivet ut från min bildpedagogiska praktik och dess förutsättningar, har även intervjuer gjorts med en kommunal skolchef och en bildlärare år 7- 9, i en mellansvensk kommunal grundskola. Vid bearbetningen av resultaten har utfallet av min fallstudie och informanternas tolkningar av våra styrdokument slutligen knutits ihop. Utgångspunkten för min studie har jag därför valt att formulera som följer:

Från intryck till uttryck – En undersökning om förutsättningar för att realisera styrdokumentens skrivningar om kollektiva lärprocesser och elevers subjektskapande hos några olika aktörer, samt i ett bildpedagogiskt projekt där tonåringar visualiserar sina tankar och ställningstaganden, utifrån bearbetningar av en skönlitterär text.

Bakgrund och studiens kontext

Kollektiva lärprocesser och elevers subjektskapande

”Children, of necessity, develop from both the inside out and outside in.”⁴ Dessa ord är Elliot W. Eisner´s. Han menar att arbetet i en bildsal också ska beaktas för sin sociala och kommunikativa funktion och inte bara för det materialspecifika. Det är av stor betydelse för lärprocessen att pedagoger är medvetna om och använder sig av detta. Han hänvisar till Lev Vygotskijs socialkonstruktionistiska tankar, men hävdar också att John Dewey redan år 1901 skrev om kontextens betydelse för lärandet, att dessa var oskiljbara och om vikten av att skapa

⁴ Eisner, W. E. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press. S.93

möjligheter för elever att lära av varandra. Detta situerade lärande, som Eisner kallar det, var ett av progressivismens goda kännetecken för att främja lärandet menar han, både för att finna mening med de teoretiska studierna, men också ur en demokratiaspekt. Han uttrycker sig också så här, i min fria översättning: Man måste komma ihåg att elever inte lär sig något på en gång. De lever och arbetar i en kontext, en miljö som är skapad av en mängd aktiviteter och händelser. Bildsalen (the "Art Room") erbjuder eleverna möjligheter att utveckla deras uthållighet, utforska sin individualitet, att dela vad de lärt med andra och att lära sig från andra, sådant de inte redan kan. Det ger dem möjligheter att vara rörliga och följa sina individuella visioner. /.../ Det är en komplex och föränderlig miljö där en stor variation för tänkande och lärande möjliggörs.⁵ Ett gott exempel på situerat lärande är det arbetssätt som tillämpas i Reggio Emiliaförskolor i Italien, menar Eisner. Barnens beundransvärda grafiska framställningar är produkter av en lång social grupprocess av undersökande, diskussioner och reflektioner, en process som barnen vet tas på allvar av pedagogerna.

Kollektiva läroprocesser bygger alltså på tänkandet, att eleverna är medkonstruktörer av kunskap i en social interaktion med andra. Hillevi Lenz Taguchi använder i stället begreppet "kooperativa" läroprocesser, som hon menar refererar bättre till det pågående samarbetet, än "kollektiva" som hon ser som något gemensamt och sammanfattande.⁶ I våra gällande styrdokument använder man sig dock av skrivningen kollektiva läroprocesser, varför jag väljer den formuleringen också. Med den starka betoningen av bilders betydelse som språk, som en kommunikation och interaktion med andra, så får man anta att det är vad som avses. Även de många skrivningar om individualisering och att möta varje elev på dess nivå, talar för att se uttrycket kollektiva läroprocesser som att vi lär genom kommunikation och i samspel med andra och inte som något kollektivt, enhetligt masslärande av viss given, gemensam fakta.

Elisabeth Nordin Hultman har i sin avhandling undersökt svenska och engelska förskolemiljöer och de villkor de utgör för barns identitets- och subjektskapande, samt olika sätt att se på kontextens betydelse och hur barn är och blir sedda och hur de ser sig själva. Idag sker en stor fixering av diagnostisering av hur barnet är och barnet ses som ett fast substantiv. I stället borde vi se barnet som ett verb menar hon, något som är i ständigt görande, med möjligheter till olika positioneringar, av sig själv och andra. Subjektet är något i ständig rörelse och förändring. "Självet finns inte, som i ett modernistiskt tänkande, huvudsakligen placerat i ett "inre" tanke- och känsloliv, eller som ett "bakomliggande" psyke

⁵ Ibid, . S .69

⁶ Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd- dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag. S. 145

eller medvetande. Istället skapas – konstitueras - det i handlandet, och i de möjlighetsvillkor som miljön och situationernas händelseutveckling utgör.”⁷ Här har pedagogens medvetna och omedvetna tänkande och handlande en stor betydelse. Enligt Nordin- Hultman har vi bland annat ibland kvar den modernistiska synen i vårt sätt att tänka och uttrycka oss, och använder metaforer som till exempel ”innerst inne...” eller ”mitt rätta jag”.⁸

Reggio Emilia- filosofi

Reggio Emilia är en stad i norra Italien. Efter andra världskrigets slut startade några kvinnor ett daghem där och bad om hjälp av pedagogen Loris Malaguzzi. Området behövde byggas upp efter kriget och hade lidit svårt av fascismens härjningar. Alla behövdes, även kvinnorna, vilket inte den katolska kyrkan ansåg. Man kan säga att ”etiska, pedagogiska och politiska ställningstaganden” låg bakom den pedagogiska framväxten.⁹ Man ville skapa en demokrati med fredliga, jämlika individer. Genom att tillämpa detta synsätt praktiskt med barnen, att se dem som kompetenta människor med lust och förmåga att utvecklas och som medskapare av kultur och kunskap på lika villkor, ville man skapa ett nytt samhälle. Man prövade sig fram med olika verktyg. Detta är något som fortfarande är typiskt för detta synsätt. Precis som barnen hela tiden lär genom att uppmuntras att tänka själv, pröva hypoteser innan man ställs inför fakta, så ser pedagogerna i Reggio Emilia sig som personer som ständigt är beredda till förändring. Det pågår ett ständigt forskande för utveckling. För att kunna möta och utmana barnen krävs att man noggrant gör sig medveten om vad de tänker, kan, gör och vill veta. Därför görs löpande dokumentationer och reflektioner. Arbetet sker i nära samarbete med hemmen, vilket också medför att dokumentationen visualiseras. Men visualiseringen görs också för att synliggöra processen för barnen och utgöra en utgångspunkt för fortsatt arbete utifrån reflekterande samtal.

För att barnen ska kunna utveckla alla sina språk, krävs en noga genomtänkt miljö och att material för olika uttrycks- och utforskningsätt finns att tillgå. Mest omtalade och synliggjorda kanske ateljéerna kan sägas vara. Veà Vecchi är en av de ateljéer, utbildade bildpedagoger, som arbetat där i många år. Hon menar att en ateljé ska vara en central del i en skolas verksamhet och delta i kunskapsbyggandet, ”för att erövra världen”. Det viktiga är arbetsprocessen där barnet får använda sitt expressiva och poetiska språk. Det får inte vara

⁷ Nordin- Hultman, E. (2006)

⁸ Ibid, s.158

⁹ Lenz Taguchi. H s.110

någon tillfällig aktivitet utan måste vara återkommande under längre tid. Genom att följa processen och dokumentera den på olika sätt, inser man hur lite man egentligen vet om barns föreställningar och strategier, menar hon. Det är processen som ska synliggöras, inte i första hand produkten. Tiderna förändras snabbt och många nya moment kommer numera in i barns liv. Om vi inte lyssnar och ger dem respons kan inget läras in eller ut. Det är en viktig uppgift för pedagogerna, att skapa situationer där barnen får tillfälle till att nyttja sina olika språk, uttryckssätt, för att växa och utvecklas på olika sätt.¹⁰

Lenz Taguchi beskriver deras arbete så här: ”Pedagogerna i Reggio Emilia beslutar om ett ämne för ett projektarbete, med utgångspunkt från barnens intresse av sin omvärld, som de sedan konsekvent planerar, dokumenterar och driver tillsammans med barnen i en förhandlande process.”¹¹

Freinetpedagogik

Célestin Freinet var en fransman, som efter att ha drabbats av en lungskada under första världskriget, skapade en pedagogik som kommit att kallas ”Arbetets pedagogik” eller ”Freinetpedagogik”. Tillsammans med sin fru Elise var han verksam som pedagog i Frankrike. Hans sjukdom medförde svårigheter att tala högt och länge. Detta gjorde att han sökte efter alternativ till dåtidens traditionella katederundervisning. Bland annat började han ta med eleverna utomhus och använda verkligheten som utgångspunkt för lärandet. Men han hade också politiska och ideologiska skäl för sin pedagogik. Freinet var socialist och verkade i en tid då mycket hände ute i Europa. Två världskrig, fascismens härjningar i Spanien, nya pedagogiska strömningar inom skolforskning var några saker som påverkade och engagerade honom och han strävade efter att utveckla en praktik som realiserade hans människo- och kunskapssyn. Viktigt var att arbeta för att utjämna klasskillnaderna. Freinets elever var mest fattiga landsortsbarn som han ansåg hade lite gemensamt med läroböckernas värld och han menade att i rätt miljö och med lämpliga metoder har alla möjlighet till utveckling och lärande. Det krävs meningsfulla uppgifter som engagerar barnen, sådant de vill undersöka och förstå. Detta innebär att man måste lyssna till barnen, göra dem delaktiga i planering och utformning av arbetet. Det kollektiva arbetet, där helheten är större än delarna, där man hjälps åt, tar ansvar för den gemensamma miljön och för sig själv och andra är viktiga bitar på vägen till att bli en fungerande demokratisk medborgare. Att tillåtas och ges tid och möjligheter till

¹⁰ Vecchi, V. / Giudici, C. (ed.) (2004) *Children, Art, Artists*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children srl.

¹¹ Lenz Taguchi (2000), s.111

trevande försök, att experimentera, undersöka på olika sätt, med olika sinnen är också förutsättningar för att lärande ska uppstå, enligt Freinetpedagogiken. Handens och hjärnans arbete värderas lika, är varandras förutsättningar och många möjligheter till verkstads- eller ateljearbete ska finnas. Freinets hustru Elise var även konstnär och sägs vara den som gett bilden och övrigt skapande stort utrymme i praktiken och teorin. En annan övertygelse är kommunikationens betydelse, att arbeta mot mottagare. Detta medför att en välarbetad produkt också är viktig. För att eleverna skulle kunna skriva ner sina upplevelser och dela med sig av sina arbeten till andra, införde Freinet tryckeriet. Detta möjliggjorde också kommunikation med andra skolor. När barnen själva lärt sig att ta ansvar för sina arbeten var läxor onödiga, ansåg Freinet. Likaså tyckte han inte om betyg, då han menade att dessa begränsade barnens inställning till att bara lära sig det som skulle betygsättas. Célestin och Elise Freinet skrev flera skrifter för att sprida sin syn på pedagogiken. Bland annat formulerade Celestin Freinet trettio konstanter, som ”samtliga andas respekt för barnet såsom varande en egen person med eget värde.”¹² I dessa redovisar han sin syn på barns utveckling och vilka metoder skolan ska använda sig av. Under hela sin yrkesverksamma tid var paret Freinet utsatta för kritik från oliktankande och motarbetades på olika sätt. Bland annat internerades Celestin Freinet nästan två år under andra världskriget, felaktigt anklagad för terrorism. Men deras pedagogik hade fått flera anhängare och började spridas, bland annat till Sverige, där freinetrörelsen Kooperativa Arbetets Pedagogik bildades 1977. Idag finns pedagoger i vårt land som verkar i Freinets anda, alltifrån förskola till universitet. För en utförlig läsning om Freinets pedagogiska tankar, hänvisas till exempel till Inger Nordhedens bok.¹³ Hon har även skrivit flera böcker som berättar om hur de arbetar på Freinetskolan Kastanjen utanför Stockholm. En annan som skrivit om makarna Freinet, deras liv och pedagogik är Britt Isaksson.¹⁴ På baksidan av boken kan man läsa:

” I Freinets pedagogik ligger fyrtio års beprövad kommunikationserfarenhet som bara är att bygga vidare på för dagens skola med dess elektroniska hjälpmedel och krav på en ny lärarroll- rådgivarens, handledarens, den roll som Freinet ansåg vara den enda rätta för en lärare.”¹⁵

Bildämnets utveckling och dess styrdokument

Genom tiderna har direktiven i skolans styrdokument, angående bildämnet varierat. Hans Wetterholm är en av dem som har inventerat den tidigare forskningen som utgjort grund till

¹² Nordheden, I. (2006) *Det trevande försöket*. Norsborg: Förlag Kastanjen. S.28

¹³ Ibid.

¹⁴ Isaksson, B. (1996) *Lust att lära*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

¹⁵ Ibid.

olika skrivningar.¹⁶ Ämnets marginalisering, anser han är delvis förklarligt med tanke på dess historia. Han menar också att: ”Om bildundervisningen under de tidigare skolåren inte förekommit i ordnade former, kan problem uppstå för eleverna då de senare möter en ämneslärare. Elevernas förmåga att uttrycka sig i bild kan vara så outvecklad att de ser sina egna bilduttryck som obrukbara.”¹⁷

Gunnar Åsén talar också om att bildämnet genomgått många olika förändringar genom åren, mer än de flesta ämnen. Diskussionerna har varit och är livliga omkring dess utformning och berättigande. Han säger sig göra en förenklad historisk indelning av ämnets utveckling; ”teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel”.¹⁸ Detta har lett till att vissa traditioner lever kvar och nya kommer till och ämnet blir allt bredare. I nu gällande styrdokument betonar man framställandet och analys av bilder, samt kunskaper i att kommunicera med bilder främst som ”viktiga medborgerliga kompetenser”, med betydelse för personlig utveckling, men också för aktivt deltagande i samhället.¹⁹ Även Åsén menar att bildämnet ofta marginaliseras och ges litet utrymme i dagens skola och ser en utveckling av en treämnesskola, med engelska, svenska och matematik som de viktigaste ämnena. Han hänvisar också till den nationella utvärderingen NU03, där man fann att bildämnet fortfarande, liksom föregående utvärdering tio år tidigare, dominerades av framställning av bilder, trots styrdokumentens betoning på bildens kommunikativa aspekter. Åsén hävdar att de olika styrdokumenterna genom åren ofta speglar rådande samhällsbild, medan dess verkställighet i praktiken gått långsamt. Detta kan ha olika förklaringar. En kan vara att gamla traditioner lever kvar och det är omöjligt att helt bortse ifrån dessa, att nollställa en institution och dess aktörer, säger Åsén. En annan tänkbar anledning är den materiella situationen, med brist på modern teknik, liksom svårigheter att arbeta undersökande i stora klasser. Men man måste också se på skolan och dess innehåll i stort. Den roll som de så kallade praktiskt- estetiska ämnena kommit att spela för många elever, som ett tillfälle att arbeta praktiskt i motsats till de teoretiska ämnena, kan vara en bidragande faktor. Åsén anar ”ett växande behov av alternativa kommunikations- och uttrycksformer i en alltmer teoretiserad skola.”²⁰

¹⁶ Wetterholm, H. (2001) *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar och elever gör bilder*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan

¹⁷ Ibid. S. 185

¹⁸ Åsén, G., *Varför bild i skolan?* i *UTTRYCK, INTRYCK, AVTRYCK- lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Lundgren, U.P.red (2006). Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 107

¹⁹ Ibid. S.117

²⁰ Ibid. S. 119

En av de ansvariga för den ovan nämnda utvärderingen NU 03, Anders Marner, använder sig av två begrepp; ”centripetalt och centrifugalt”, för att beskriva två motsatta sätt att se på konstvärlden idag.²¹ Detta får enligt honom, konsekvenser för bildundervisningen. Resonemanget stödjer sig på semiotikern Göran Sonessons två definierade processer inom modern och samtida konst. Den centripetala processen strävar inåt för att avgränsa det väsentliga som definierar ”god” och ”riktig” konst. Där hör inte populärkultur och informationstekniska produkter hemma. Kontentan blir en krympande konstvärld. Dess motsats är en centrifugal, utåtsträvande rörelse. Nya fenomen kommer in och definieras som konst. Som exempel på konstnärer nämns Marchel Duchamp och hans pissoar och Andy Warhol, vars verk betraktas som konst då de placeras i ett rum för konst, till exempel en konsthall. Därmed växer konstvärlden. Enligt Marner innebär detta för bildämnet, att man ”måste ställa sig frågan om vad kultur och konst är. Ett traditionellt konstbegrepp i bildämnet är inte längre relevant.”²² Bland annat tillämpandet av moderna medier för samtida relationell konst visar på alternativ. Dagens teknik, med till exempel foto och film ligger nära våra ungdomar och måste brukas mer i skolan, anser Marner. Om de traditionella teknikerna får för stort utrymme, på bekostnad av modern och digital teknik i dagens informationssamhälle, så leder det till att bildämnet får en minskad betydelse. Förutsättningar att skapa estetiska lärprocesser finns med dessa tekniker, där idéer snabbt kan realiseras med gott resultat och kommunikativa aspekter förverkligas.

Helene Illeris diskuterar runt begreppet positionering i relation till bildpedagogisk praktik.²³ Hon stödjer sig på den tyske pedagogikforskaren Thomas Ziehe och hans tankar om att inte vara låst i en viss roll, självcentrering, utan få möjligheter att träda ut ur sig själv. Detta får konsekvenser för bildpedagogisk praktik, menar hon. Eleverna måste erbjudas handlingsmöjligheter som utmanar till att ställa det egna jaget i olika relationer och kanske på nytt sätt. Detta kräver både reflektioner och praktisk handling. Hon ger ett praktiskt exempel: Eleven får välja ett konstverk, som denna/denne avfotograferas med och bestämma varför valet görs. Detta leder sedan till diskussioner om verket och vidare till konkret bildskapande. Positioneringen är då flyttad från konstverket i sig och en traditionell bildanalys, till det nya verket, det vill säga fotot på verk och elev. Hon kallar det att ha en ”doppelblik”, att både

²¹ Marner, A. (2005) *Möten och medieringar*. Umeå: Umeå universitet. S.54

²² Ibid. S.67

²³ Illeris, H. *Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv i UTTRYCK, INTRYCK, AVTRYCK- lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Lundgren, U.P.red (2006) Stockholm: Vetenskapsrådet S.88

handla och välja själv och se sig själv handla och välja.²⁴ Man ser sig själv på ett nytt och annat sätt.

I den nu gällande kursplanen kan man läsa: ”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.”²⁵ Där slås alltså fast att bilder och bildarbete är ett redskap för utveckling och lärande. Iakttagelseförmågan och det kreativa seendet utvecklas genom arbete med bilder och olika konstnärliga uttryckssätt. Genom gestaltande öppnas möjligheter till att ställa frågor omkring sig själv, andra och omvärlden. Då man arbetar med bilder och bildkonst skapas ”unika möjligheter” till att studera och reflektera omkring hur människor tänker, skapar och upplever sig själva och sin omvärld, i olika kulturer och genom historien.²⁶ Att utveckla kunnandet på olika sätt, är viktigt enligt kursplanen, då bildspråket är ett av de arbetsredskap man har i skolan. Där hävdas att: ”Gestaltning 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.”²⁷

Monica Lindgren, som forskat omkring kultur och estetik i skolan, hänvisar till Lars Lindström och exemplifierar olika sätt att arbeta i skolan på följande sätt:²⁸

- Att arbeta **i** konsten rymmer hantverket, görandet.
- Att arbeta **om** konsten handlar om konsthistoria och kulturkännedom
- Att arbeta **med** konsten är när vi till exempel tar hjälp av konsten för att illustrera, eller inspirera till ett tematiskt arbete.
- Att arbeta **genom** konsten innebär att vi startar i konsten och går vidare, använder konsten och dess utforskande och reflekterande processer för att få fatt på olika saker.

Lindgren menar att vi kan gå in i konsten genom barnens frågor, men också att vi ska fråga oss som pedagoger, vad som är våra mål och syften. Det är stor spännvidd att vara medveten om konst som konstnärligt uttrycksmedel kontra pedagogiskt verktyg. Hon lägger ingen värdering i detta, utan menar att det är pedagogens uppgift att välja det lämpligaste och reflektera över detta, utifrån avsikten. Enligt min tolkning av strävansmålen, så krävs det också olika perspektiv och ingångar, för att arbeta mot dessa.

²⁴ Ibid., s.89

²⁵ Skolverket (2000) *Grundskolans kursplaner och betygsriterier*. Stockholm. Fritzes. S. 10

²⁶ Ibid. S.8

²⁷ Ibid. S.10

²⁸ Luleå 2007 12 14 Egna föreläsningssanteckningar.

Eleverna i år 7 - 9 har för närvarande ämnet Bild en timme per vecka, dvs. totalt ca. 40 timmar på ett läsår. Det är många mål som ska uppnås och strävas mot och då ämnet har huvudansvaret för detta och det i övriga ämnen tillämpas bildarbete i varierande grad, så känns det angeläget att försöka kombinera ihop arbeten som berör så många strävansmål som möjligt, för att utnyttja ämnet och tiden maximalt. Det är också bra, enligt mitt sätt att se det, om man kan samarbeta med andra ämneslärare. Det ger, förutom tidsvinsten, bland annat större möjlighet till förståelse och meningsfullhet och fler reflektionstillfällen. Kursplanen i ämnet föreskriver också gränsöverskridande arbete, då dagens kommunikation ofta kräver en kombination av olika medier, som exempelvis tal, bild, musik och/eller text.

En annan viktig aspekt som kommer in när man arbetar i år 9 och kan ha betydelse för elevers agerande, är att elevernas arbetsprocesser och färdiga arbeten ska betygssättas beträffande måluppfyllelse av kännedom om konst och kultur; framställning; förståelse och tolkning samt användandet av bilder. De nationella målen och betygsstegen är allmänt hållna och det åligger skolorna att lokalt bearbeta och precisera dessa.

Syfte

Avsikten med min studie är att undersöka ett arbetssätt som syftar till att främja kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande och dess förutsättningar, genom några olika aktörers berättelser samt med ett projekt i min bildpedagogiska praktik i en klass i år 9.

Frågeställning

De frågeställningar jag använt mig av för att uppnå syftet med undersökningen är:

- På vilket sätt kan ett arbetssätt bestående av litteraturläsning, skisser, samtal, reflektioner och arbete med bilder och former, skapa förutsättningar för kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande i en klass i år 9? Vilka hinder och förutsättningar kan jag identifiera?
- Hur tolkar och realiserar några olika aktörer inom skolan gällande styrdokuments skrivningar om kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande? Vad kan deras berättelser säga om hinder och förutsättningar för detta specifika arbetssätt?

Urval och avgränsning

Den ena delen av min undersökning består av en fallstudie, med etnografisk karaktär, som jag avsåg att utföra för att undersöka förutsättningar för kollektiva läroprocesser och elevers subjektsskapande, i min bildpedagogiska praktik. Utifrån elevernas litteraturläsning och arbetet kring detta var avsikten att elevernas tankar och upplevelser skulle få möjligheter att komma till uttryck. Min uppgift var att fånga upp dessa och se till att de hade de lämpliga verktygen för sitt undersökande, skapande och reflekterande, men också att dokumentera och reflektera över processen, samt att förankra detta med strävansmålen. Därför var inte heller slutdatum för arbetet möjligt att fastställa, utan processen kom att fortgå under vårterminen, till dess att vi ansåg den färdig. Beroende på vad vi fick fatt på under arbetets gång så lades arbetet upp. Tyngdpunkten kom att ligga på den bildpedagogiska praktiken, där elevernas litteraturläsning endast utgjorde en utgångspunkt. Den sistnämnda kom därför inte att analyseras närmare. Avsikten med studien är inte heller att mäta något resultat angående elevers lärande och subjektsskapande, utan att titta på min roll och de förutsättningar jag är medskapande i och dess utfall i praktiken, genom att analysera och diskutera runt de uppkomna situationerna.

Den andra delen består av intervjuer med en Freinetlärare, tillika lärarutbildare, en pedagogista på en Reggio Emilia- inspirerad friskola, en kommunal skolchef och en bildlärare år 7- 9, i en mellansvensk kommunal grundskola, som berättar om hur de tolkar och realiserar våra gemensamma styrdokument. Detta har gjorts för att försöka få ett vidgat perspektiv genom att ringa in andra diskurser än den egna praktiken och se om det finns skillnader och likheter mellan denna och de olika informanterna och vad det eventuellt kan tillföra min praktik beträffande förutsättningar för kollektiva läroprocesser och elevers subjektsskapande. Valet av informanter har gjorts av praktiska skäl och personkännedom och kontakt har tagits av mig, för att avtala tid om besök och intervju.

Vid bearbetningen av resultaten har slutligen de båda delarna knutits ihop, genom en jämförande diskussion mellan utfallet av min fallstudie och informanternas tolkningar och berättelser av våra styrdokument. Studien strävar inte efter att peka på en konstant sanning, då vår värld med dess olika möjligheter till positioneringar ständigt förändras, utan vill visa på en möjlig tolkning av förutsättningar för kollektiva läroprocesser och elevers subjektsskapande i några olika kontexter och sammanhang. Kullberg kallar det att ”följa upptäckandets väg”, när

man i kvalitativ forskning arbetar utifrån att skapa teorier, med syfte att blottlägga för att kunna dra slutsatser och nå ny kunskap.²⁹

Empiri/ material

Tanken med samtalen och bild- och formuppgifterna var att eleverna skulle utgå från sig själva och sina liv. Jag tror att det är av stor vikt, inte minst när man arbetar med tonåringar, att de får fundera runt sig själva och sin identitet och att försöka uppfylla det som sägs i läroplanen: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild individ finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.”³⁰

En aspekt som kommer in är de moderna tekniker som finns i ungdomarnas värld. Bildflödet idag blir allt större, liksom de tekniska möjligheterna. De traditionella bild- och formteknikerna tenderar dock att få det största utrymmet i undervisningen. Anna Sparrman pekar på att ”det visuella får sin betydelse genom interaktion och är en del av vardagens sociala samspel mellan människor.”³¹ Det diskursanalytiska perspektiv som Monica Lindgren har i sin avhandling, innebär att hon som sin teoretiska inramning ser språket som producent snarare än som spegel av vår omvärld. I studien ses människors sociala liv och identitet som konstruerade i diskursiva praktiker.³² Den engelske författaren Aidan Chambers har gett ut flera böcker, där han pekar på vikten av samtalets betydelse för en ökad förståelse av det lästa. Till hans metod om att läsa och prata om det lästa, skulle jag vilja lägga till annat skapande. Med tanke på det vidgade textbegreppet, där bilder används tillsammans, eller i stället för andra uttrycksformer som till exempel tal och text och det bildflöde vi möter idag, känns det mycket angeläget att fundera kring kollektiva lärprocesser och tonåringars konstruktion av det egna jaget, självbilden.

Ämnesintegrering förespråkas i styrdokumentet och därför var min avsikt att nyttja detta inom Bild, Svenska och Historia, i ett projekt med en av mina klasser i år 9. Studien utfördes i klassen under deras ordinarie lektioner i Bild, som är 60 minuter per vecka. Klassen består av 19 elever, 4 flickor och 15 pojkar, varav en flicka varit frånvarande under hela projekttiden. Valet av grupp berodde på att läraren i svenska var öppen för samarbetet.

²⁹ Kullberg, B: (2004) S.53

³⁰ Skolverket (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes. S.3

³¹ Sparrman, A. (2006) *Barns visuella kulturer*. Lund: Studentlitteratur. S.12

³² Lindgren (2006) *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Högskolan för scen och musik. S 66

Jag är också en av mentorerna i klassen, vilket innebär att vi känner varandra rätt väl, vid det här laget. En praktisk aspekt som vägdes in var att lektionerna i tid följde på varandra.

En annan aspekt som kommer in, är en lärares krav att bedriva undervisningen mot de strävansmål för ämnet, som läroplanen anger, liksom att skrivningen i kursplanen realiseras: ”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.”³³

Valet av bok har skett i samråd med svenskläraren. Förutom den litterära läsupplevelsen var tankarna bakom, att det är en mängd existentiella frågor som berörs i boken och som borde kunna intressera tonåringar och utgöra underlag för samtal och bild- och formskapande. Den berättar också om andra världskriget, som eleverna i år 9 studerar under vårterminen. På detta sätt hoppades vi också kunna skapa en förförståelse för deras fortsatta studier. Av praktiska skäl för svenskämnet skulle läsningen vara avklarad till jullovet. Dess konsekvenser för min studie återkommer jag till under resultatavsnittet.

Utgångspunkten för projektet var Aidan Chambers bok *Vykort från Ingenmansland*, som vi läste och arbetade oss igenom tillsammans på olika sätt.³⁴ Två av pojkarna läste en annan bok tillsammans med en specialpedagog. Deras praktiska arbeten kom att anpassas allt eftersom. Chambers bok handlar om en vilsen engelsk tonårspojke som kommer till Amsterdam, för att delta i en ceremoni för stupade soldater. En av dem var hans farfar. Jacob, som pojken heter, möter olika människor och situationer och funderar mycket på sig själv och sin identitet. Parallellt genom hela boken finns också kapitel som berättar om farfaderns öde under andra världskriget. Efter lämpliga avsnitt kom vi att prata om det lästa och gestalta detta i olika bild- och formtekniker, kopplat till olika konstnärer, från skilda tidsepoker. Eleverna uppmanades också skissa och skriva ner tankar och händelser i en loggbok. Tanken var att arbetena skulle fotograferas och läggas in för bearbetning i dator och som slutprodukt skulle eleverna göra bildspel på sina arbeten, för att se helheten. Av olika tekniska och organisatoriska skäl ströks detta och eleverna gjorde i stället ett multimediaarbete, tillsammans med Medie- programmet på gymnasiet. Vi hade också samtal omkring det arbete vi utfört. Läsningen av boken skedde i samarbete med en lärare i Svenska, på dess ordinarie lektionstid, samt på fritiden. Bild- och formarbetet leddes av mig och dokumenterades med hjälp av fältanteckningar och loggbok, för vidare reflektion, bearbetning och teoretisk förankring.

³³ Skolverket (2000), S.8

³⁴ Chambers, A. (1999, 2007) *Vykort från Ingenmansland*. Stockholm: En bok för alla.

De enskilda intervjuerna med andra pedagoger, som varat en till två timmar, har förberetts med öppna frågor utifrån hur man tolkar, realiserar och talar om våra styrdokument.

Intervjuerna bandades för senare bearbetning. Inledande frågor har ställts, men i övrigt har intervjuerna utformats till samtal, där informanterna har fått tala fritt omkring sin människo- och kunskapssyn och jag bara tagit upp sådana frågor de inte själva kommit in på. Mitt syfte har varit att inte avgränsa, utan försöka samla så mycket information som möjligt. På Freinetskolan och den Reggio Emilia- inspirerade skolan, har jag också fått en guidning i lokalerna, vilket dokumenterats med foton. Där skedde också informella samtal.

Intervjumaterialet bearbetas i efterhand, ur ett diskursanalytiskt perspektiv. Informanter har varit :

- En pedagogista, pedagogisk utvecklare som också undervisar i Bild och Franska på friskolan. Skolan startades 2004 och har i nuläget 186 elever från förskoleklass till och med år 8. Hösten 2008 finns även år 9.
- Freinetpedagogen har arbetat drygt trettio år med Freinetpedagogik och är numera verksam som universitetslärare. Hon var med om att starta friskolan 1994 som nu har 220 elever, från förskola till och med år 9.
- En kommunal skolchef. Hon har tidigare undervisat i bland annat SO, samhällsorienterande ämnen, i grundskolan och intresserar sig för Reggio Emilia- pedagogik. Bland annat har hon gjort studiebesök på förskolor i Reggio Emilia.
- Den kommunalt verksamma bildläraren undervisar i Bild och SO, i år 7- 9 i en mellansvensk stad. Hon började arbeta i januari 2004.

Metod

Inledningsvis var jag intresserad av hur pedagogerna egentligen tänker i den nu över världen spridda Reggio Emilia- filosofin. Vilka är de bakomliggande teorierna? Hur är det hos oss? Kan vi omsätta deras tankar till svensk skolsituation? Därför iscensattes ett projekt i en klass i år 9, med avsikt att pröva detta.

Under arbetets gång har nya insikter och frågor väckts, vilket lett till en reviderad frågeställning. Ett utökat perspektiv har blivit hur man tolkar och realiserar våra gemensamma styrdokuments skrivningar om kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande inom Freinetpedagogiken, på en Reggio Emilia- inspirerad skola, i en annan kommunal grundskola, samt hur en kommunal skolchef tolkar dem.

Enligt Birgitta Kullberg så utformar forskaren i en etnografisk studie, ett "batteri av frågor", som utgångspunkt för sitt arbete.³⁵ Dessa kan förändras under studiens gång, beroende på vad man får syn på. Det är också avhängigt om det handlar om att titta på hur en verklighet ser ut, eller hur människor uppfattar denna. I mitt fall kan man säga att jag är intresserad av båda perspektiven. Dels vill jag titta på min bildpedagogiska praktik och dess förutsättningar för kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande, vad man får syn på och kan gå vidare med och dels är jag intresserad av vad jag kan lära av hur andra tolkar och realiserar våra gällande styrdokument, beträffande detta. Den övergripande frågan som är för omfattande för att avhandlas i sin helhet i denna studie, kan formuleras som följer: Hur kan man knyta tonåringars arbete inom bildämnet till skolans demokrati- och kunskapsuppdrag? Jag har därför valt att koncentrera mig på att titta på förutsättningar för kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande, som jag ser som en viktig del i detta.

Christina Wehner- Godée refererar till forskare och pedagoger som Gunilla Dahlberg och Loris Malaguzzi (en av Reggio Emilia- filosofins skapare och talesman) som talar om mångfald och "ett tvärvetenskapligt tänkande", det vill säga att man tar del av olika discipliner och pedagogiska filosofier när man formar sin egen pedagogiska grundsyn.³⁶ Därav också det vidgade perspektivet med intervjuer av andra tolkare av styrdokument och bildpedagogisk praktik.

Min undersökning har inslag av olika forskningsmetoder. Ett första steg var att utföra en form av aktionsforskning. Dess syfte är att forska på den egna praktiken, sig själv, för att förändra. Enligt Karin Rönnerman så följer man processen i en situation som man har iscensatt, ställer frågor till den och reflekterar över och analyserar fortlöpande det man får syn på.³⁷ Som metod användes bland annat loggbok; jag skev ner tankar, planeringar, genomförande, resultat och annat innan och efter lektionen. Detta bearbetades i efterhand. Här har reflektioner spelat en stor roll. Reflektion är ett sätt att distansera sig och därmed möjlighet att få syn på sitt eget agerande, menar bland annat Silwa Claesson.³⁸ Eleverna har också haft en bok för reflektion och skisser utifrån den bok de läst.

Reflektion som en forskningsmetod talar också Peter Emsheimer om. Bland annat hans tankar har inspirerat till bearbetningsfasen av min fallstudie. När vi behöver förstå något på ett djupare sätt kan vi låna element från forskningsområdet, för att få redskap. Man samlar in data som systematiseras, bearbetas och analyseras, för att slutligen diskutera resultatet. Emsheimer

³⁵ Kullberg, B. (2004) S.47

³⁶ Wehner- Godée, C. (2000) *Att fånga lärandet*. Stockholm: Liber. S. 31

³⁷ Rönnerman, K. (2004) *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

³⁸ Claesson, S. (2002) *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

hänvisar till Moon, som använder metaforen ”pusselläggande”, när det gäller lärande genom reflektion.³⁹ Dock är det önskvärt att inte bara hitta en rätt pusselbit, utan söka flera tänkbara lösningar. För att försöka få syn på så mycket som möjligt om det undersökta i min bildpedagogiska praktik, har försök gjorts att i denna anda bearbeta det insamlade materialet i flera steg. Först har materialet plockats isär, inspirera av den multimodal diskursanalysen och fört in som exempel under de olika teman som intervjuerna med olika pedagoger kom att handla om,. Tillvägagångssättet förklaras närmare under avsnittet om teorier och tolkningsram. Sedan har en utvecklingsberättelse skrivits. Detta har gjorts för att som bakgrund försöka få en helhetsbild att utgå ifrån för vidare analys och tolkning, för att bland annat se om det finns strukturer som dominerar. Utifrån detta har sedan ytterligare analys med multimodalt perspektiv gjorts. Genom olika bearbetningsmetoder ges tillfällen till divergens och slutligen har tolkning gjorts utifrån perspektivet om förutsättningar för kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande.

Min fältstudie har också en etnografisk karaktär, då jag försöker se och förstå den bildpedagogiska praktiken utifrån elevernas och andra utövares perspektiv och lära mig av detta. Anette Göthlund använder begreppet ”etnografisk inspirerad,” då hon inte helt följt metoden.⁴⁰ Kanske är det ett lämpligt begrepp för min studie också, då bland annat inga deltagande observationer kunnat utföras. Birgitta Kullberg talar också om att som forskare behöver man fundera över frågor som till exempel vilken människosyn och kunskapssyn man själv har.⁴¹ Det handlar om att undersöka skolkulturen och vilka förutsättningar som finns för kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande, utifrån vårt gemensamma arbete och andra praktikers tankar och tolkningar. Reflekterande samtal med klassen och en del enskilda elever, informanter, skedde under projektets gång och efter det att eleverna hade färdigställt sina visualiseringar och filmer. Fältanteckningar skrevs och sammanställdes i loggbok / dagbok. Triangulering, att se saker från olika håll och med olika redskap, är en viktig aspekt att beakta. Insamling av data genom intervjuer och besök på Freinetskolan och den Reggio Emilia- inspirerade skolan och intervjuer med två andra föreläsare för kommunal skola, kan ses som en form av detta, liksom olika tvärvetenskapliga metoder som använts för undersökning och analyser.

Enligt diskursteorin så är aldrig identitet fast, utan alltid relationellt organiserat. Här utgör Monica Lindgrens doktorsavhandling en referenspunkt. Hon har undersökt lärare och

³⁹ Emsheimer, P. Hansson, H. Koppfeldt, T. (2005) *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur. S. 180

⁴⁰ Göthlund, A. (1997) *Bilder av tonårsflickor. Om estetik och identitetsarbete*. Linköping: Tema kommunikation. S. 36

⁴¹ Kullberg (2004) s.46

skolledares sätt att beskriva sin verklighet när det gäller skolan och de estetiska ämnena.⁴²

Hon citerar Potter & Wetherells skrivning om att det inte finns någon fast metod för diskursanalys, utan ett brett teoretiskt ramverk, med olika tankar och förslag inbyggda. Detta innebär, enligt henne, att man får designa sin egen väg utifrån många olika metodiska och teoretiska resonemang, särskilt om man i sin diskursanalys inspirerats av Foucault. Hon hänvisar till Burr och att det som skiljer en sådan analys från en traditionell analys av kvalitativ karaktär, är de teoretiska ramarna. Ett diskursanalytiskt perspektiv inspirerat av Vivien Burrs text, blir en komplettering i denna studie, för att få fatt på olika rådande sätt att handla utifrån, tänka och tala om styrdokument och bildpedagogisk praktik, i en svensk skola idag. Burr talar om sex steg, utifrån en analys av Willig, som kan utgöra exempel på hur en diskursanalys kan se ut.⁴³ Dessa återges här, i min översättning och tolkning, då jag sett dem som användbara i min studie för bearbetning och tolkning av intervjuerna:

1. Identifiering av diskurser genom att undersöka alla de olika sätt varpå ett objekt refereras till, i en text. Vad pratar man om?
2. Lokalisering av diskurserna genom att bestämma vilken sorts bild som målas upp av objektet, i olika diskursiva konstruktioner. Hur pratar man om olika funna teman?
3. Handlingsorientering- vad görs eller uppnås med dessa konstruktioner och vilka är dess effekter på handlingar och gentemot subjekten? Vilka lärprocesser kan man se?
4. Positionering står för identifiering av möjliga subjektpositioneringar inom diskurserna. Vilka förutsättningar kan man se beträffande elevers subjektskapande?
5. Identifiering av subjektpositioners möjliga praktiker, handlingar. Vilka förutsättningar kan man se beträffande kollektiva lärprocesser?
6. Identifiering av subjektivitet; vilka erfarenheter, tankar och känslor subjektens positioneringar medför. Tolkning av förutsättningar för kollektiva lärprocesser och elevers subjektskapande.

”Det analytiska ramverket” talar Mats Börjesson om.⁴⁴ Han menar att man redan har bestämt det, när det gäller att tolka och styrka resultatet. Därför måste man vara medveten om vad man själv anser och vilket perspektiv man väljer. Som forskare definierar man diskursen genom sitt perspektivval och analyserad samtalsordning. För att fördjupa vår insikt om hur bland annat kunskap konstrueras, måste man förstå de diskurser som är aktuella. Enligt Börjesson behövs nya och andra bilder av världen och därför menar han att det är viktigt att vi

⁴² Lindgren, M (2006)

⁴³ Burr, V. (2003) *Social Constructionism*. East Sussex: Routhledge. S. 171

⁴⁴ Börjesson, M. (2003) *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur, s.176

söker efter olika möjligheter till tolkning. Man måste då förhålla sig reflexiv och sträva efter att förstå vilka handlingar som skapar mening inom diskursen.

Här kommer ju också aspekten att vara forskare i en välkänd praktik in. Medvetna och motiverade val måste göras.

Teori/ Tolkningsram

Socialkonstruktionism

Även om min ingångspunkt är socialkonstruktionism, så är det som tidigare nämnts, viktigt att ha ett tvärvetenskapligt perspektiv. Inom Reggio Emilia- filosofin har man heller aldrig velat skriva fast sig vid en teori, utan vill ständigt vara i utveckling och hämta stöd från olika inspirationskällor. Det som de strävar efter är en fast förankrad grundsyn. Piaget, Dewey, Vygotskij, Freinet, Freire, Montessori är bara några av dem som inspirerat. Detsamma gäller för Freinetpedagogiken, där dess grundare Célestin Freinet verkade i den tid då dessa tidigare nämnda tänkare och pedagoger var verksamma.

I sina fyra premisser som binder ihop det socialkonstruktionistiska fältet, talar Vivien Burr om att ha en kritisk inställning till självklar kunskap, att vi förstår världen historiskt och kulturellt specifikt, att kunskap och sociala processer har samband, liksom kunskap och social handling. Hon tar också upp diskurs- och identitetsbegreppen. "Our identity is constructed out of the discourses culturally available to us, and which we draw upon in our communications with other people."⁴⁵

Hillevi Lenz Taguchi definierar ett konstruktionistiskt synsätt som att man ser på världen, miljön och människorna, som något som är i ständig förändring och att man själv, mer eller mindre medvetet, är delaktig tillsammans med andra i denna. Vi konstruerar all kunskap tillsammans med andra. Det är ett synsätt som står i motsats till traditionell förmedling av kunskap och undervisning med frågor och rätta svar. Hon citerar Michael Foucaults uttryck "Everything is dangerous" och anspelar då på att förändring kan medföra risker, men också möjligheter.⁴⁶ Dessa är kopplade till maktbegreppet. Det utgör en risk om ett synsätt eller tolkning dominerar över ett annat och det då uppstår en diskursiv regim. Men då det alltid finns möjligheter till förändringar, som vi alla är delaktiga i, kan man finna alternativ till tolkningar och synsätt. Enligt mitt sätt att se, så handlar mycket i skolans traditionella värld

⁴⁵ Burr, V. (2003) S 106

⁴⁶ Lenz Taguchi, H.(2000) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag. S. 9

fortfarande idag om att ta emot och försöka lära och förstå världen. Vi föds in i en kultur som vi ska anpassa oss till.

Enligt Strandbergs tolkning av den ryske tänkaren Lev Vygotskij, så förhåller vi oss till verkligheten på två sätt; vi reproducerar och vi skapar nytt. Han citerar Vygotskij som menar att: ”Kreativitet kallar vi sådan mänsklig aktivitet som skapar något nytt, oavsett om det är ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre.”⁴⁷

Strandberg pekar på interaktionens betydelse, som de socio-kulturellt historiska varelser vi är. Det som finns inne i oss har skapats i yttre aktiviteter tillsammans med andra och med specifika hjälpmedel i en viss kulturell miljö, innan de blir till inre processer. Strandberg menar att eleverna hela tiden arbetar med sina relationer och uppfattningar om sig själva och världen. Genom interaktion med andra, kan de låna från andra sådant de inte ännu har och därmed utmanas till utveckling. Då finns det hopp om ”kvalitativa språng”⁴⁸.

Han menar att nyckelordet aktivitet har fyra olika kännetecken; *sociala*- det vi har med oss skapas och har skapats i interaktion med andra, *medierade*- mellan oss och världen finns hjälpmedel och tecken (medierande artefakter), *situerade*- den kontext, den situationen, det rummet där lärandet sker och *kreativa*- vi omskapar det vi får till oss, vilket leder till utveckling. Omsatt till arbetet med detta projekt så var tanken att hela gruppen läser samma bok, som sedan bearbetas vidare genom skisser och samtal och utifrån vart detta leder så används olika bilder och skapande material. Samtal och arbete sker i bildsalen tillsammans med andra (vilket kan ge sina impulser för att skapa egna bilder och former) för att slutligen sluta cirkeln med interaktion, reflektion och samtal utifrån de färdiga skapelserna. Processen pågår kontinuerligt genom boken.

Motivationen för en bilduppgift är viktig. Strandberg menar ju att det först måste finnas yttre aktivitet och att eleverna måste ha möjligheter till interaktioner med lärare och andra elever, för att det ska bli en inre motivation. De måste förstå poängen och motivet med uppgiften. Genom valet av förebilder, samtalens utformning, hur styrt materialvalet är osv. så uppfattas och blir resultaten olika. Beroende på syftet med en uppgift är det nödvändigt att tänka sig för. Detsamma gäller vilken pedagogroll man antar.

⁴⁷ Strandberg, Leif (2006) *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag. S.99

⁴⁸ *Ibid.*, s. 137.

Några relevanta begrepp för denna studie

Multimodalitet är ett begrepp som används bland annat av Anders Marner och Hans Örtegren. De stödjer sig på Gunter Kress sociala kommunikationsteori med tankar och arbeten om att kognitiv utveckling hör samman med många olika uttrycks- eller representationsformer, olika ”modes”.⁴⁹ I vårt samhälle och i skolan har de olika representationsformerna olika styrka att leda framåt till subjektskapande, på olika sätt. De samspelar och kan vara svåra att särskilja, då de står i förhållande till varandra, även om skriftspråket ofta anses dominera i skolan. Vi kombinerar och använder oss av allt fler olika, över tid föränderliga tecken enligt Kress. Denna utveckling sker parallellt med utvecklingen av subjektiviteten. Som individer skapar vi själva mening, snarare än återskapar den, utifrån intresse och omformar situationen efter behov. Inom semiotiken talar man om intryck och uttryck av bilder och enligt Marner och Örtegrens tolkning av Kress tankar, så är relationen mellan detta dubbla teckenbegrepp beroende av de intressen de olika deltagarna i en kommunikationsprocess har. Kress ser det som ett lärande, när tillgängliga representationsformer, tecken, omformas till nya tecken. Innehållet i materialet ses som ett medium som genom kulturen bearbetas till medel för meningsskapande och representation. En annan som ansluter sig till detta synsätt är Lisa Öhman- Gullberg. I sin studie har hon utgått ”från ett antagande om att text och bild som semiotiska system har likheter i möjligheten till betydelseskapande.”⁵⁰ Hon använder Kress och van Leeuwens tankar omkring multimodalitet som ett analysverktyg i sin studie omkring elevers filmskapande, genom att ställa frågor till materialet, med dess många olika kommunikationsformer. Olika former för kommunikation, menar hon, används av yngre barn utifrån tillgänglighet, för att gestalta eller berätta något. Ju äldre de blir desto mer anpassas detta till det som accepteras kulturellt eller socialt. En del uttrycksformer värderas högre och sätts i centrum, till exempel läs- och skrivfärdigheter och andra får en mer undanskymd tillvaro. Våra meningsskapande processer är styrda av olika faktorer som vi lär oss fungerar i olika diskursiva sammanhang, som tankar om vad som ger mening, vem som får tala, eller vad som kan sägas eller göras. Med detta perspektiv så använder sig Öhman- Gullberg av Kress och van Leeuwens fyra begrepp, som de menar skapar och utgör de multimodala diskurserna vari vi deltar. Detta kan även i delvis omarbetad form, vara användbart för mig, när jag tittar på min bildpedagogiska

⁴⁹ Marner, A.& Örtegren, H. (2003) *En kulturskola för alla*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. S.32

⁵⁰ Öhman- Gullberg, L. (2006) *Movere. Att sätta kunskap i rörelse*. Malmö: Malmö högskola. S.33

praktik. Dessa begrepp, som de benämner strata, väljer Öhman- Gullberg att kalla för plattformar, liksom valet av ordet kommunikationsformer i stället för modes :

- Diskurs fokuserar vilka diskurser som är dominanta för det specifika i undersökningen.
- Design belyser konstruktionen av idéer och berättande i relation till uppgiftens innehåll och dominerande diskurser.
- Produktion är den plattform där gestaltning i någon form sker, vilket i sin tur kan leda vidare till fortsatt gestaltning.
- Distribution utgår från de olika kommunikationssätt som bland annat utvidgats av dagens moderna teknologi. Här har Öhman- Gullberg utökat plattformen till att även diskutera elevers inflytande och offentligheten i skolan.

Dessa plattformar betonas av Kress och van Leeuwen som svåra att särskilja och att de var för sig producerar ny mening och kunskap, i omtolknings- och transformeringsprocessen. Genom studier av dessa faktorerers samverkan, kan det enligt Öhman- Gullberg finnas möjligheter att studera elevers lärande i vissa situationer. Liksom olika tecken kan tydas att ha mening inom semiotiken, så menar Kress att det är likadant med språkliga yttranden i sociala sammanhang, som används med motiv att uttrycka innehåll. **Socialsemiotikens** fokus är olika teman, tolkningar av sociala processer av betydelse, som då bildar en sorts text. Karaktäristiskt för dessa teman är att de är socialt organiserade mönster, till exempel vardagliga handlingar och dessa benämns presentationer. När dessa återskapas med hjälp av olika kommunikationsformer blir de till representationer, som försöker beskriva erfarenheter, förståelse eller kunskap om företeelser och begripliggöra dessa för andra. Översatt till vår bildpedagogiska praktik, så innebär det att elevernas presentationer av kollektiva upplevelser och egna tankar återskapas visuellt och i samtal till representationer. I dessa sociala sammanhang finns alltid någon form av maktstruktur, vad som är tillåtet att tänka, säga och göra. **Makt** är ett begrepp som även inom det diskursiva fältet ges olika innebörd och funktion, enligt bland annat Monica Lindgren. En gemensam grundinställning är dock ”hur en viss form av kunskap erövrar makt genom att utesluta andra kunskapsvägar”.⁵¹ Hon ansluter sig till Foucaults definition av maktbegreppet. Han menar, enligt henne, att vår västerländska kultur försöker hindra inträngandet av oönskade diskurser, genom att försvåra människors tillägnande av dessa. Vidare hör kunskap och makt samman, genom att maktrelationer krävs för att kunskap ska utvecklas och vissa diskurser godtas. Maktbegreppet är för stort för att diskuteras vidare här och för vidare läsning om hur Monica Lindgren ser på detta, hänvisas till

⁵¹ Lindgren, M. (2006) S.50

hennes avhandling.⁵² Här ska bara påpekas att: ”Makten reglerar vilka erfarenheter som görs möjliga i skolan och hur elevers och lärares medvetenhet och identitet utarbetas.”⁵³ Detta får inte förstås som att makt bara är negativ, utan den kan också vara produktiv då den producerar kunskap. I skolans värld sätter den dock vissa ramar, som till exempel mål och riktlinjer och diskussioner om normalisering, inklusion och exklusion. Men med makt följer också ett motstånd och Lindgren utgår i sin studie från att språket producerar vår omgivning och inte ska förstås som sanningar. Detta innebär att kunskap betraktas som kulturellt och socialt bundna. Förhållningssätt som hela tiden omvandlas i nuet, formar vår människosyn och syn på världen. Här används begreppet **governmentality**, för att förklara sambandet mellan inställning och en viss **styrning**, hur människor handlar och uppför sig utifrån förhållningssätt. Detta har också betydelse för hur man ser på individer, som **objekt** eller **subjekt**. I sin studie ser Lindgren **diskurs** ”som en social praktik där objekt och subjekt skapas i interaktion och handling, via specifika makttekniker.”⁵⁴ Subjekt och objekt är alltså något föränderligt, beroende av tidigare diskursiva praktiker och med flera möjligheter att positionera sig. Det relevanta blir då inte att klargöra vad subjektet är, utan hur det formas beroende på olika faktorer i egen social praktik, men även i relation med andra grupper eller situationer. Som en produkt av diskurserna ses människan som bärare och representant för flera flexibla och fragmenterade identiteter i tal och handling. Det är alltså möjligt att välja en subjektposition i ett sammanhang och en annan i ett annat sammanhang. Detta kan förstås som att till exempel vara pedagog innebär en annan subjektposition än att vara mamma eller hustru.

Läroplansteori- ramfaktorer

”Den historiska utvecklingen skapar inte bara traditioner och föreställningar om skola och utbildning, utan också villkor för undervisning som bl a hänger samman med hur skolan styrs och regleras.”⁵⁵ Citatet är hämtat ur Pettersson och Åséns avhandling från 1989. De knyter an denna skrivning till den ramfaktorteori som ursprungligen utarbetades och användes av Urban Dahllöf 1967 och sedan av Ulf P. Lundgren. Det Dahllöf visade med sin undersökning var att ett antal begränsande faktorer påverkar undervisningsprocessen och resultatet, vad som är möjligt och inte möjligt att göra i en speciell undervisningssituation. Därför måste man ta

⁵² Ibid, s. 49 – 67.

⁵³ Ibid., s.51

⁵⁴ Ibid., s.67

⁵⁵ Pettersson, S. & Åsén G. (1989) *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag. S.57

hänsyn till dessa, när man vill studera undervisningen och dess resultat. De ramar som Lundgren använde sig av i en avhandling från 1972, var kursplanemål, olika kursmomentens ordning och tidsaspekten, den tid olika elever, beroende av förkunskapsnivå, behövde för att lära vissa saker. Deras studier ledde till en rad frågor omkring organiserandet av skolvärlden, som är aktuella än idag. Pettersson & Åsén använder sig av uttrycket ”pedagogiska rum”, för att med hjälp av ramfaktorteorin resonera omkring vad som är utmärkande för klassrum och skola.⁵⁶ De menar att detta uttryck signalerar att det finns vissa begränsningar, men att dess verksamhet inte är begränsad till en särskild aktivitet. Dessa gränser har kommit till genom mänskliga beslut, på lokal eller central nivå. Många faktorer spelar in. Det kan vara politiska beslut på ideologisk grund eller ekonomiska aspekter som budget, vilket i sin tur påverkar bland annat klasstorlekar, lärartäthet och materialtillgång. Klassammansättningar är också att beakta. Tiden för ett ämnes utrymme, är en annan faktor som sätter gränser i praktiken. Men även andra faktorer har betydelse för utfallet, menar man och nämner bland annat olika traditioner och föreställningar som praktikens olika deltagare bär med sig in i skolan. Men även rummet har en historia med bland annat ämnestraditioner och en historisk förankrad skolkultur, som bidrar till en viss stabilitet mot förändringar. Dahllöf gör i sina arbeten en skillnad mellan ramfaktorer som ligger utanför lärare och elevers kontroll och ramfaktorer som kan påverkas av undervisningsprocessens aktörer.

Nyckelbegrepp : Styrdokument, bildpedagogiska praktiker, kunskapssyn, människosyn, kollektiva lärprocesser, subjektskapande, kommunal grundskola, Reggio Emilia- filosofi, Freinetpedagogik.

Bearbetning, analys och en första tolkning

Min bildpedagogiska praktik

Enligt Lindgrens tolkning av Foucault, så produceras subjekt genom diskurs på två sätt; genom människor som personifierar förväntade kunskaper eller attribut, till exempel homosexuella eller vansinniga och genom att erbjuda plats för människor som intar vissa subjektspositioner, som att framföra vissa för diskursen relevanta åsikter. I Foucaults sista verk, menar Lindgren att han öppnar upp för en friare syn på subjektet i sociala strukturer där

⁵⁶ Ibid., s.58

makten är svagare, att själv få ett visst handlingsutrymme att positionera sig där man känner att man hör hemma. Då uppstår ett motstånd, en diskursiv kamp. Inom diskurspsykologin får subjektet en större möjlighet till handling, än hos poststrukturalisterna. Identiteter skapas beroende på vilka diskursiva resurser som finns att tillgå och människor intar olika positioner i samhället. Detta uttrycker också Nordin- Hultmans när hon talar om att se barnet som ett subjektet i ständig rörelse och att omgivande faktorer till stor del avgör hur barnet positioneras eller positionerar sig. Syftet med denna studie var att undersöka ett arbetsätt som strävar efter att främja förutsättningar för elevers subjektsskapande och se vilka hinder och förutsättningar som finns i min bildpedagogiska praktik. Genom att skapa möjligheter för eleven att utgå från sin kontext och interagera med andra, finns förutsättningar till vidare steg i lärandet. Det kollektiva lärandet möjliggörs i samtal och i olika gemensamma visualiseringar.

Här bearbetas och analyseras det projekt som har utförts av mina elever och mig. För att få en ingång till analysen och för att i ett senare skede kunna ställa den bildpedagogiska praktiken i relation till informanternas utsagor, användes som ett första steg de teman som intervjuerna kom att handla om, som grund för analysarbetet. Utifrån dessa gjordes en första uppdelning av det dokumenterade projektet, inspirerad av det multimodala perspektivet med diskurs, design, produktion och distribution som plattformar, som jag tolkat på ett eget sätt för att passa mitt projekt. Detta gjordes för att försöka få syn på de olika uttryckssätten, mina och elevernas och de förutsättningar för kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande detta medför. Med diskurs avses här det vi skapas av och skapar med de ramar och möjligheter som finns för vårt sätt att tala och handla. De olika plattformarna, men även olika teman går ibland in i och överlappar varandra. Utifrån sammanställningen görs här som nästa steg en linjär utvecklingsberättelse om fältarbetet. Som ett tredje steg analyseras senare denna, ur ett djupare multimodalt perspektiv, utifrån teman som enligt mitt sätt att se det, är nära knutna till och delvis förutsättningar för syftet med projektet.

Utvecklingsberättelse

I början av projektet, när de hade läst ett avsnitt av boken, delade jag ut skissboken och bad dem skissa det de först kom att tänka på. Jag var nyfiken på vad de fastnat för. Jag sa att skissandet var för att få fatt på tankarna, inte för att visa upp. De flesta valde olika händelser under kriget - sönderbombade hus, när de gömde sig i källaren, skadade soldater, fallskärmschoppare etc. Men det fanns även med cafébesöket med den gamla damen Alma, liksom sammanstötningen med transvestiten Ton. Eftersom de blev klara fick de i uppgift att

skissa en dröm de haft. (Jacob berättar i boken om en återkommande dröm han har.) Sista stunden pratade vi om vilka olika händelser de skissat. Jag ställde efter första lästillfället frågan om Jacobs reaktion, när han upptäckte att den söta flickan var en pojke? Flera kommenterade hur de skulle ha reagerat: ”skämmigt, äckligt, besvärande, snopet”. Det var sedan återkommande prat om ”homo” och ”bög” (utifrån händelser och personer i boken). Den gången var alla flickor frånvarande av olika skäl. Efteråt bestämde jag mig att ta fasta på drömtemat och arbeta utifrån Chagalls bilder. Jag hade läst i Brit Paulsens bok *Hvis skor fikk taer*⁵⁷ och inspirerats av hennes idéer om surrealistisk konst i skolan. Min tanke var att det icke helt föreställande inte skulle hämma uttrycken. Jag pratade en tid senare med svenskläraren om det återkommande ”bögrpratet” och vi började fundera om vi skulle arbeta med genusfrågor och olika sexuella läggningar under vårterminen. Detta blev dock inte av pga. tidsbrist. I stället bestämde vi vid ett senare tillfälle att låta dem göra film, på temat ung idag, då media också hör till svenskämnet och vi fått en inbjudan från gymnasieskolans mediaprogram.

Jag visade efter någon veckas läsning en OH- bild av Chagalls målning *Jag och min landsbygd*, som vi tolkade tillsammans. Jag berättade sedan lite om Chagalls liv och vi tittade på ytterligare tre av hans målningar: *The Fiddler*, *Lantliv* och *Marsfältet*. Vi sammanfattade det vi såg och jag ställde frågan om man kunde känna, som på bilden att man svävade i luften och fick svaret av glädje, lycka. De fick i uppgift att, inspirerad av Chagall, måla en dröm, ett minne eller framtidsdröm. 1 timme är kort tid och de hann bara börja fundera. Arbetet med drömbilden fortsatte nästa arbetspass. En del hade svårt att komma igång då. Vi pratade om det och det löste sig. Då hade jag också satt upp en affisch i klassrummet av Chagalls *Lantliv*. I slutet av lektionen visade jag en affisch med ett självporträtt av Rembrandt. Hans namn stod på den. ”Det är ju han med näsan”, konstaterade någon. I boken är Jacob på museibesök och ser Rembrandts målningar och känner igen sig själv i en bild. Jag ville visualisera en målning för dem, men också höra om de upplevt att de känt igen sig i något. Där fick jag inget gensvar. Jag hade också börjat inse att alla inte läst lika långt. Det kom nya kommentarer om att det skulle ha varit en bättre bok. Är boken för svår? Är de för unga för den? Är det dags att tänka om? var frågor jag ställde mig i det läget. Efter en vecka av skollov och sedan Prao, praktisk yrkesorientering, då eleverna var utspridda på olika praktikplatser, dvs. efter tre veckor, skrev jag upp frågor att fundera på, på tavlan: Vad får vi syn på; tankar, känslor, händelser? Vad berör? Skriv ner ord och fundera på varför du väljer just dem! Skissa olika

⁵⁷ Paulsen, B. (1999) *Hvis sko fikk taer*. Tano Aschehoug

miljöer, skissa någon inre bild du gjort dig! Hur föreställer du dig de olika personerna? Vad kan vi gå vidare med, hur? Eleverna skrev eller skissade i sina skissböcker om hur de föreställde sig de olika personerna, skissade olika miljöer och skrev ord om känslor eller tankar om boken. Däremot kom inga tankar om hur man kan arbeta vidare.

Vid sista tillfället före jul, då boken skulle vara färdigläst, inledde vi med att titta på René Magrittes bild *The False Mirror*, ögat som återspeglar moln. En elev sa att det återspeglas det han ser. Jag bad dem att några minuter under tystnad reflektera över det de läst- olika teman, händelser, ord saker, känslor och så vidare. Sedan fick de uppgiften att två och två på ett vitt A2 papper skissa upp ett stort öga och göra collage med valfria bilder, som speglade deras läsning. Vad såg Jacob - Vad ser du? Det blev många samtal runt det lästa, men trots att vi hade två lektionspass på oss så hann vi inte klart utan fick fortsätta när vårterminen började.

Efter att bilderna var klara blev nästa steg att samtala utifrån dessa om det de hade gjort och varför de valt de olika bilderna. Vi var då framme i slutet av januari och hade fått erbjudandet från gymnasiets mediaprogram om samarbete. Deras elever planerade två och två ett multimediaarbete, utifrån svensklärarens och mitt önskemål om temat ”ung idag”. De presenterade sina förslag för våra elever vid besök hos oss och vi planerade det praktiska och tidsmässiga tillsammans. Beroende på vad våra elevgrupper valde, så fick de olika uppgifter att samla material, som foton, film, musik etc. Teman blev; skotrar, flickors och pojkars datoranvändning, skolidrott, om att bo i Kalix från en humoristisk sida, samt stuntman- trick på slalomskidor bla. Veckan därpå arbetade våra elever i grupper under 1 ½ dag i gymnasiets lokaler, tillsammans med sina handledare. Svenskläraren och jag fanns delvis där också.

Efter detta hade vi samtal om hur vi skulle kunna gå vidare. Ser vi något vi vill undersöka? När jag tittat igenom mina anteckningar hade jag sett att man kunde hitta fem K:n att jobba vidare kring; konst, känslor, kärlek, krig och kön. Jag presenterade de fem K:n jag sett och vi pratade om detta. Eleverna önskade att arbeta med lera, vilket vi senare också gjorde. De bestämde att temat för detta skulle vara att uttrycka en känsla. Det blev bland annat en hand (”man känner med handen”) en skoter (”en befriande känsla”) ett ansikte etc. Efter detta har eleverna fått i uppgift att fundera på vad de, utifrån måluppfyllelse, bör arbeta med resterande tid av år 9. Där har enskilda samtal förts och utifrån mina rekommendationer enskilt arbete utförts, vilket ligger utanför denna studie.

En multimodal diskursanalys och första tolkning av min bildpedagogiska praktik

Detta projekt har pågått från slutet av september till slutet av mars. Under dessa månader har vi arbetat i konsten, med konsten, om konsten och genom konsten, på olika sätt. Genom att skriva ner utvecklingsberättelsen om fältarbetet med reflektioner i flera steg, kom jag att få syn på olika diskurser, vilka presenteras som rubriker nedan:

Styrdokumentet med dess människo- och kunskapssyn

Diskurs: I *Lpo94* sägs: ”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en enhet.”⁵⁸

Som en övergripande ram, med olika möjligheter till positioneringar, kan gällande styrdokument, Lpo 94 och kursplanen i Bild ses. Dessa är allmänt skrivna och lämnar friutrymme för olika tolkningar och eventuell diskursiv kamp, utifrån kontext, dess deltagare och den människo- och kunskapssyn man som pedagog har. Min läsning och försök till realiserande av styrdokumentet och dess effekter, är det som undersöks i denna studie. Tidigare redovisade utvecklingsberättelse, som bygger på dessa skrivningar kan ses som ett sammanfattande exempel på detta. Denna kontext bryts sedan ner i andra diskurser, betydelseskapande i sammanhanget.

Design: Med den målsättning jag formulerat för mig själv ville jag tillämpa multimodalitet, aktivera olika sinnen, skärpa blicken, få dem att undersöka – nå insikt och kunskap genom skapandet. För att främja subjektskapandet skulle vi i boksamtalen börja med deras föreställningar, vad de tror, tänker, vet. Inre bilder skulle bli yttre bilder i en dokumenterad och reflekterad process. Frågor jag ställde mig i det läget var: Hur kan man lyfta fram olikheter? Hur kan man få alla delaktiga? Hur ska detta dokumenteras och vilka möjligheter till reflektion kan skapas? Hur kan vi använda varandras kompetenser och synliggöra förmågor? Uppmuntrar miljön till kollektivt lärande? Jag insåg att det var stora frågor och att svårigheterna kunde bli många, då det var helt annorlunda än de var vana att tänka och arbeta i skolan.

För att vi skulle kunna samarbeta med svenskämnet sattes elevernas litteraturläsning igång redan vecka 39, av svenskläraren. Jag hade gjort en plan på hur långt de skulle ha läst varje vecka, för att hinna klart boken till jullovet. Planen delades ut till eleverna. På bildlektionen direkt efteråt introducerade jag projektet och syftet att jag ville undersöka vår bildpedagogiska

⁵⁸ Skolverket (2006) s.6

praktik och att jag skulle skriva en rapport om hur vi arbetar. De hade inga kommentarer på detta. Då var jag inte klar över frågeställningar och inriktning. De undrade också om valet av bok och jag motiverade med att vi trodde att vi kan hitta saker och frågor i den, som vi kan fundera och arbeta vidare med. Jag hade läst boken än en gång och hittat olika teman och ämnen som jag föreställde mig skulle vara lämpliga att fördjupa i samtal och praktiskt skapande. Samtidigt hade olika idéer till bildarbete börjat ta form hos mig.

Läsning, skissande, samtal och visualiseringar har varit den genomgående arbetsgången under hösten till dess boken var färdigläst. Två av pojkarna läste en annan bok tillsammans med en specialpedagog. Deras praktiska arbeten kom att anpassas allt eftersom och visualiseringarna omkring det lästa kunde knytas till deras bok. En del korta samtal fördes mellan dem och mig utifrån deras läsning, i övrigt fanns de med och kunde delta i de gemensamma samtalen.

Produktion: Under projektets gång har vi fört fortlöpande samtal om det lästa och gjort gestaltningar med olika medier. Eleverna har gjort olika skisser knutet till läsningen, målat en enskild bild av en framtidsdröm, inspirerad av Marc Chagall, gjort collage två och två om bokens handling utifrån René Magrittes målning av ett öga, ”*The False Mirror*”, arbetat i lera med att uttrycka en känsla och gjort ett multimediaarbete med musik om att vara ung idag, i samarbete med Mediaprogrammet på gymnasieskolan. En närmare analys av vad de olika momenten inneburit, ges som exempel under olika följande diskurser.

Distribution: Olika kommunikationssätt har använts. Eleverna har gjort visualiseringar i olika material, enskilt och i grupp. Beroende på olika faktorer som gruppammansättning och positionering, läsförmåga och läsförståelse, så har eleverna varit olika aktiva deltagare i samtalen. Att diskutera omkring en litterär gestalts känslor och upplevelser kan ses som ett främmandegörande av till exempel könsroller. Min roll har varit iscensättarens, men i övrigt har strävats efter att eleverna och jag ska vara medskapare i kunskapsprocesserna. Detta arbetssätt kan nog sägas vara relativt nytt för eleverna, liksom beträffande att läsa, skissa, samtala och gestalta en litterär upplevelse. För egen del har dokumenterandet efter lektionerna varit svårt att hinna förverkliga ibland, dels på grund av ovana, men också av praktiska skäl, då bildlektionen följts av personalmöte.

Sammanfattning: Som ett horisontellt medieringsbegrepp och strävan efter helhet, tolkar jag det ämnesöverskridande arbetssätt som har tillämpats. Ett vidgat textbegrepp har använts, liksom ett multimodalt arbetssätt, där valet av mediering har bestämts av syftet, ibland av mig och ibland utifrån eleverna. I vilken omfattning mentala processer har skett, liksom kunskaper

ur dialoger, kan inte det här materialet mäta. Möjligtvis kan elevernas utsagor vid samtal ge en fingervisning, liksom deras visualiseringar utifrån representationer av kollektiva och enskilda tankar och upplevelser, även om artefakterna inte analyserat i efterhand av mig, för denna studie. Vissa förutsättningar har dock funnits. Miljön har varit flerstämmig och eleverna har haft flera möjligheter att utgå från sig själva och sin värld. Likaså har möjligheter till att delta i samtalen om olika etiska frågor varit många.

Demokrati, dialog och kommunikation

Diskurs: Utgångspunkt är socialkonstruktionism och i projektet är begrepp som samtal och samarbete i fokus, liksom flerstämmighet och möjligheter att göra egna och gemensamma val och visualiseringar. Vid samarbete måste också demokratiska beslut fattas.

Design: Vygotskijs medieringsbegrepp och tankar om interaktionens betydelse blir här centralt. Beroende på de redskap eller verktyg som står till förfogande, kan resultatet bli olika. Eleverna har i projektet kunnat utgå från egna tankar utifrån sin läsning och skissande och har sedan erbjudits möjligheter till att dela detta med andra. Skissboken var tänkt som ett sätt att synliggöra de egna tankarna för dem själva, men även för mig då alla inte uttalar sig spontant i klassrummet. Visualiseringarna har bestått av enskilt arbete utifrån gemensam bildanalys och tolkning och av arbeten i olika gruppkonstellationer. Noterbart i sammanhanget är också den ojämna könsfördelningen med maximalt 3 flickor och 15 pojkar närvarande.

Produktion: Ett exempel kan vara när jag visade en OH- bild av Marc Chagalls målning ”*Jag och min landsbygd*”. Flera elever var engagerade och hade olika synpunkter. Det var dock inte alla som yttrade sig. En teori jag har är att det i klassen har utvecklats ett mönster om vem som spontant talar inför alla och ger uttryck för sina tankar. Vidare kan man i det här läget bara spekulera om den ojämna könsfördelningens betydelse, bland annat vid det myckna pratet om homosexualitet, bland pojkarna. Dessa båda saker måste dock beaktas, genom att variera kommunikativa aktiviteter i olika gruppkonstellationer och ge olika möjligheter och verktyg att uttrycka tankar och känslor. Tysta elever i ett sammanhang visade sig i andra vara mycket aktiva och pratsamma, som till exempel vid filmproducerandet eller när de arbetade två och två med collaget utifrån bokens handling. Det vidgade textbegreppet med att här berätta om sig själv i bild, är ju också en form av kommunikation och dialog. Att förflytta perspektivet till att utgå från eleven och dess kontext kan ses som en form av flerstämmighet, om utrymme för en uppgift ges för egna ställningstagande och val av innehåll och uttryckssätt. Detsamma gäller vid samtal om hur man kan arbeta vidare.

Distribution: Inom socialsemiotiken, som grundar sig på analys av språkets sociala funktion, ses ju alla tecken som uppkomna ur och ständigt omformulerbara i specifika sociala situationer, beroende på behov och syften hos teckenskaparen. Till detta skulle jag villiga tillägga möjligheter. I en klassrumssituation är det många olika faktorer som spelar in. Inte minst blir makt, styrning och governmentality betydelsefullt. Vilka tillåts att tala, av vem och om vad? Vad sägs inte? Vilka ramfaktorer styr? Många samtal i olika former har dock förekommit under projektets gång. Det var livliga diskussioner under tillverkningen av collaget med tidningsbilder, utifrån bokens handling, vilket kan ses som ett sätt att tillämpa demokratin i praktiken. Det visade sig också att eleverna tagit fasta på olika saker och ibland fick förtydliga sina val av bilder för varandra och mig. Här arbetade eleverna i frivilliga, könshomogena par. Betecknande för det samlade resultatet är också att det förekommit flera olika uttryckssätt i visualiseringar och samtal om olika känslor, som kärlek, glädje, sorg, ensamhet och rädsla. Eleverna menade ju också att det var lättare att uttrycka sig med bilder och att man pratat om sådant man annars inte talar så mycket om.

Lärprocesser

Diskurs: Under projektets gång har vi arbetat i, om, med och genom konsten. Grundtanken som projektets uppläggning utgått från, är att vi lär i interaktion med andra och att i interaktion mellan olika kommunikationsformer så skapas betydelse. Däremot är inte avsikten med denna studie att mäta något uppnått resultat av lärande, utan att undersöka förutsättningar och se eventuella hinder för kollektiva lärprocesser och elevers subjektskapande. Öhman-Gullberg talar i sin avhandling om Kress socialsemiotiska teori om lärande, vilket han kallar meningsskapande, och menar att: ”Meningsskapande betyder i relation till de multimodala perspektiven att en individ utifrån sitt intresse i en viss situation omformar situationen för att passa de behov mot vilket hon eller han är orienterad.”⁵⁹ Vi är dock aldrig fria från påverkan av de sociala sammanhang eller diskurser vi vistas, eller vistats i och har behov av att lära oss tolka och fungera i olika sociala situationer. Som jag tolkar detta så kan kommunikationen som uppstår i ett sammanhang, som till exempel runt en aktivitet i en bildsal med andra ord utgöra en förutsättning för lärande, men att det finns olika faktorer som inverkar. Detta stöds även av Vygotskijs interaktionsteori. De olika medierande artefakterna som finns att tillgå, den kontext som förekommer och det omskapande av det vi får till oss, är nyckelord för aktivitet och förhoppningsvis kan vi då lära något.

⁵⁹ Öhman-Gullberg, L. (2006) S. 34

Design: Planeringarna inför lektionerna har gjorts utifrån ett multimodalt perspektiv, för att ge utrymme för så många uttryckssätt som möjligt. Avsikten har också varit att arbeta med och införliva så många strävansmål som möjligt i de olika aktiviteterna. Detta innebär, enligt mitt sätt att tolka dem, att arbeta i, om, med och genom konsten förhoppningsvis utvecklar kunnandet och främjar lusten och viljan att arbeta med olika tekniker och material, ger kännedom om konst och kultur, att man ser nyttan av bildspråket och kan använda bilder i olika syften, att man utvecklar förmågan att tolka och samtala om bilder och förstår att bilder har betydelser utöver det föreställande.

Produktion: Att arbeta i konsten rymmer de olika tekniker som har använts. Dessa är collage med tidningsbilder, arbete i lera, tecknande och måleri med olika valfria typer av färger samt multimediaarbete. Vi har arbetat om konsten och pratat om Chagall och Magritte, tolkat deras bilder och arbetat med dem som inspiration. I boken eleverna läste fanns också en berättelse om Rembrandt och en beskrivning av hans tavlor på ett museum i Amsterdam. Vi tittade också på ett självporträtt av Rembrandt för att se om eleverna, liksom Jacob i boken hade gjort, känt igen sig i en bild. Där mötte jag dock inget synbart gensvar. Genom hela projektets gång har vi också arbetat genom konsten, genom att undersöka med konsten som utgångspunkt och medium, i ämnen som utgått från elevernas kontext och tankar. De olika konstnärernas namn har nämnts då och då av eleverna, under projektets gång.

Distribution: De olika lärprocesser beträffande bild- och formskapande som förekommit, har resulterat i olika visuella artefakter. Vilka lärprocesser som förekommit i övrigt kan i nuläget bara elevernas egna utsagor vittna om. Vid ett utvärderingssamtal om vårt projekt sa eleverna att det är enklare och roligare att visa med bilder än att skriva, angående att redovisa läsning av en bok. Man kan göra fler saker, det är lättare att uttrycka sig med bilder. Det går fortare också. Man pratar om olika saker, saker man annars inte skulle prata så mycket om. En av mina reflektioner är just också att flera av pojkarna återkommit till pratet om homosexualitet. När jag tittat i deras skissböcker kan jag också se att de reflekterat över sin läsning, på olika sätt i bild och text. Där finns uttryck som ”usch”, ”äckligt” etc.

Dokumentation och reflektion

Diskurs: Som jag ser det kan ett verktyg att realisera läroplanens skrivning om de fyra F:n; fakta, färdigheter, förståelse och förtrogenhet, vara att använda dokumentation och reflektion i lärprocesser. Det kan vara ett sätt att synliggöra sina tankar, för sig själv och andra. Detta har vi försökt att tillämpa i vårt projekt.

Design: Min tanke och förhoppning var att eleverna skulle använda skissboken parallellt med sin läsning, för att nedteckna sina tankar och upplevelser. Kanske kunde jag ha styrt och varit mer tydlig i inledningsstadiet, då detta arbetssätt var helt nytt för eleverna.

Produktion: Skissboken delades ut i samband med att läsningen startades och eleverna uppmanades att använda den parallellt med boken. Den användes också till att skissa och skriva ner tankar omkring frågor jag ställde, som hur de föreställde sig olika personer, eller tankar de hade omkring olika situationer utifrån handlingen i boken. (Se utvecklingsberättelsen) Detta gjordes för att de först skulle reflektera över sina egna intryck, innan de konfronterades med andra, men också för att ”de tysta” skulle ha en möjlighet att göra sina röster hörda.

Distribution: Det var svårt att få alla att komma ihåg att ta med skissboken. Vid varje bildlektion var det någon som glömt den. Detta kan vara ett tecken på att de inte såg den som viktig eller att de inte var vana vid det. När jag uppmanade dem att använda den vid läsning, sa en pojke: ”Får man det? På svenskan läser man och på bilden ritas man.” Några hade sedan efter upprepad uppmaning, skissat under läsningen.

Populärkultur

Diskurs: Läroplanen slår fast att undervisningen ska ”med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.”⁶⁰ En tolkning av detta kan vara att i skolan utgå från elevens kontext och kultur. Detta har varit en strävan i hela projektet. Genom samtal och visualiseringar har återkoppling skett till elevernas värld. Det tydligaste exemplet torde dock vara deras multimedieproduktioner.

Design: Vi fick ett erbjudande från Media- linjen på gymnasieskolan om ett samarbete. Deras tredjeårselever skulle genomföra ett handledarprojekt och behövde elever att handleda. Detta passade oss utmärkt, då våra tekniska resurser är minimala och all forskning och egen erfarenhet pekar på att de traditionella teknikerna dominerar i bildämnet. (Se t.ex. den nationella utvärderingen NU 03) Beslutet lades på oss, beträffande tema.

Produktion: Svenskläraren och jag bestämde oss för att temat skulle vara ”Ung idag,” för att anknyta till ungdomarnas kontexter. Vid ett möte med Media- programmets elever och pedagoger och mig, talades om flera olika förslag som deras elever arbetat fram. Dessa presenterade vi sedan för våra elever, som fick välja ingångspunkt utefter intresse. Vi hade

⁶⁰ Skolverket (2006) S. 4

förslag på gruppindelning, vilken sen delvis reviderades av eleverna. Vid en träff på vår skola lades sedan planeringen upp och det bestämdes vad våra elever skulle ha gjort till veckan därpå, då vi skulle besöka dem för praktiskt arbete. De fick i uppgift att ha fotograferat, alternativt filmat, samt valt ut musik att använda. Nästkommande vecka arbetade våra elever 1 ½ halv dag med sina handledare, på de sistnämndas skola, med att färdigställa sina produktioner.

Distribution: Mina intryck var att våra elever verkligen tog det på allvar och arbetade intensivt. Kan det ha berott på att de upplevde arbetet som meningsfullt, då det utgick från deras kontext och mediet var relativt nytt i skolsammanhang? Detta kan endast spekuleras omkring. Arbetet ledde dock till mycken konversation och övning i demokratiska beslut, med ett gemensamt ansvar i gruppen för att färdigställa produkten. ”Så här tycker jag, eller vad tror ni?” En reflektion jag gjorde då, var att annars vanligtvis tysta elever var mycket pratsamma och aktiva. Efteråt var det positiv respons från eleverna, som exempel sa de: De hade fått lära sig att intervjua, lärt sig teknik, haft kul, jobbat bra ihop och lärt känna varandra bättre (detta sagt av en mixad grupp av två flickor och två pojkar som inte vanligtvis samarbetar). De sa vidare att det hade varit lärorikt, roligt att få komma bort från skolan, att de lärt sig olika program, prövat olika situationer, fått bra, färdigt resultat. Två av arbetena fick vi med oss och utlovades resterande DVD- skivor nästföljande dag. Till vår stora sorg och besvikelse har vi fortfarande, trots ett flertal påstötningar inte fått dem.

Miljö och organisation

Diskurs: Det här aktuella projektet utspelar sig i en bildsal, i en kommunal skola i år 9 och beträffande multimediarbetet på en gymnasieskola. Man kan se att det är en många olika diskurser som här blir aktuella och som kämpar om utrymme och innebär olika möjliga positioneringar. Det handlar bland annat om vilken inställning man har till ämnet, dess status liksom tron på den egna förmågan, förväntningar om praktiskt arbete och synen hos eleverna om lärarens agerande och hur man själv som pedagog ser på eleverna och tillämpar sin roll. Ämnesintegrering är en annan aktuell diskurs, liksom att eleverna är medvetna om att deras processer och arbeten ska bedömas och betygssättas. Genusperspektivet kan också ha betydelse för utfallet. Pojkarna dominerar till antalet, vilket kan ha styrt utformningen av samtalen. Till detta kommer andra ramfaktorer som bland annat grupp sammansättning, materialresurser, olika tidsaspekter och schematekniska frågor.

Design: Eleverna i den aktuella klassen kommer till bildsalen 1 timme / vecka, vilket är deras sista lektion för dagen. Lektionen direkt föregående är lästimmen. Bildsalen är rymlig och

eleverna har möjligheter att placera sig fritt i grupper, runt stora bord. På grund av olika faktorer så kom bildlektionen vid vissa tillfällen att utgå. I det här projektet har dock utrymme getts, av andra lärare, för att arbeta sammanhängande 1 ½ dag med filmproduktion. Som tidigare nämnts har projektet planerats för att innehålla olika kollektiva och enskilda arbeten, ur en multimodal utgångspunkt. Likaså har föresatsen varit att möta och utgå från varje elev och dess kontext, att inkludera alla. Som exempel kan nämnas att två av pojkarna läst en annan bok med en specialpedagog. De har dock funnits med vid samtalen och bildarbetet och deras praktiska arbete kom att anpassas allt eftersom och visualiseringarna knöts till deras bok. En del korta samtal omkring det lästa fördes också, mellan dem och mig.

Produktion: Miljön och organisationen för detta projekt har beskrivits löpande i denna studie, varför detta inte behandlas vidare här.

Distribution: Det totala utfallet av projektet utgör hela distributionen. Olika ramfaktorer har påverkat resultatet, beroende av tillfälle och aktivitet. Flerstämmighet har eftersträvat, men i vissa situationer har jag av olika anledningar styrt inriktningen, då jag ansett att det varit en förutsättning för att gå vidare. Min lärarroll har varit iscensättarens, vilket är delvis nytt för eleverna i olika ämnen och ett utvecklingsområde på vår skola, som jag ser det.

Intervjuer

De olika aspekterna hämtade från min tolkning av Vivien Burrs förslag på diskursanalys, används som ett första skede för bearbetning, analys och tolkning av intervjuerna.

Analysmodellen i sex olika steg finns i metoddelen på sidan 20 i denna studie. De två första stegen som identifierar och lokaliserar diskurser, vad man pratar om och hur man pratar om olika teman, har använts som en första sammanställning och analys av materialet, där funna teman eller diskurser bildar rubriker under vilka de olika svarskategorierna sorterats in, för vidare analys och tolkning om hur man talar om dessa och vad det innebär för kollektiva lärprocesser och subjektsskapande. Dessa teman är: Styrdokument / Pedagogiska förgrundsfigurer, Demokrati, Kunskapssyn / Människosyn, Läroprocesser, Inkludering-Exkludering, Skapandets del i praktiken, Dialog och kommunikation, Miljö / Organisation, Populärkultur, Betyg och bedömning, samt Dokumentation / Reflektion. Därefter har vidare analys gjorts med de resterande stegen från Burrs analysmodell, av hur de olika informanterna talar om kollektiva lärprocesser och elevers subjektsskapande och redovisas här nedan.

Här i de olika analysstegen ges olika exempel på min tolkning av praktisk tillämpning, med sammanställning av informanternas ord ur de olika praktikerna. Något resultat om effekter är

av naturliga skäl inte möjliga, eller önskvärda att mäta. I stället kan man prata om förutsättningar i de olika miljöerna, sedda utifrån informanternas berättelser.

- **Handlingsorientering- vad görs eller uppnås med dessa konstruktioner och vilka är dess effekter på handlingar och gentemot subjekten? Vilka lärprocesser kan man se hos eleverna?**

Pedagogistan: Lärandet ses som en ”spagettiröra”, ett rhizomatiskt system, rötter som går in i varandra. Det är inte ett linjärt lärande, inte A före B. Det blir ett djuplärande när det korsar, skolerfarenheter eller hemma. Lärandet ska finnas i en kontext, samband med elevens värld och man ska kunna förstå varför man lär. Skolan är en del av samhället. Det är en ständig utmaning att våga utforska, som pedagog och elev, att våga använda 100 språk, fantasi, ha ofärdiga svar, släppa det man kan. Eleverna fick skriva egna hypoteser när de börjar franskan om vad de trodde de skulle lära sig. Vi jämförde sedan med målen och det stämde mycket väl. Sedan gjordes gemensam planering. Kriterierna är kända av eleverna. Inför utvecklingssamtal får de fundera på mål, verktyg, egen insats, fortsättning, egen bedömning själva, tillsammans med hemmen och pedagogerna. Den lokala arbetsplanen ses som ett levande dokument som behöver omarbetas ibland.

Freinetpedagogen: Det finns mycket i läroplanen som Freinet skulle ha hållit med om, som internationalisering, planering, utvärdering, miljöperspektiv, medbestämmande. När man är med och bestämmer så når man sina mål bättre. Det är inget speciellt för Freinetpedagogiken- det tycker alla, men den är mer konsekvent, inga tydliga måsten som Waldorf eller Montessori, men man jobbar och undersöker med verkligheten som utgångspunkt. Den är också mer kollektiv. Varje barn ska lära sig ta ansvar, städa, sköta djur. Gruppen är oerhört viktig för lärandet, men också för det sociala lärandet, att ta ansvar tillsammans och inte bara varje individ.

Skolchefen: Man kan omsätta kunskap i bild och text. I skolan fokuseras text. Man kan lära genom konsten, bild är underskattad som verktyg i lärandet. De fyra F:n, är ett sätt att använda bilder för förståelsen. Vi tar bort, ser rätt och fel på vägen. Kunskap behövs till pedagoger om bild som uttrycksmedel. Elever som har det svårast mår bäst av kreativa processer, får flera språk, möjligheter att uttrycka sig. Vi måste behålla så många uttrycksätt som möjligt, så länge som möjligt. Det är en kunskaps- kontroll är inte det primära, ”Grisen blir inte tjockare ju fler gånger man väger den” utan man måste fylla på och utveckla människan till demokratiska medborgare, hitta bättre metoder att nå alla.

Bildläraren: Delaktighet är viktigt, öva på livet som svenska medborgare, genom att vara med och bestämma. Det är svårt, eleverna är inte vana. Man måste träna dem, det brukar gå efter ett tag. Man kan sätta upp mål tillsammans t ex. nästa arbetsområde utifrån pedagogisk planering och från Lpo's mål och kriterier- hur, inriktning, fokus? Det är viktigt att veta vad, hur, varför och hur gå vidare, för att göra bättre. Det gäller både elever och pedagoger. Man måste sätta upp ramar innan, syften osv. Det händer mycket, som kan leda i annan riktning pga. elevers tankar. Eleven behöver reflektera för att förstå sitt lärande. Det kan göras mot lektionernas syfte och mål. Om vi bara rusar fram utan reflektion, är det som ett tåg utan känd destination.

- **Positionering står för identifiering av möjliga subjekspositioneringar inom diskurserna. Vilka förutsättningar kan man se beträffande elevers subjektskapande?**

Pedagogistan: Vygotskij är "husguden." Man måste ha respekt för varje människa. Varje barn är unikt, se individen och ta hänsyn till tankar och erfarenheter och möta på rätt nivå, Zpd. Det är inte vi pedagoger som kan allt, men vi måste vara medvetna om vad vi vill och hur vi handlar. Värdegrunden, med synen på subjektivitet, att olikhet berikar, förhandling, att ge och ta och vara beredd till förändring samt synen på lärandet som "spagettiröra" i en kontext, i ett samband med elevens värld och att man förstår varför man lär, är grunden till demokrati, 100 språk. Världen förändras ständigt, vi måste lyssna och vara beredda till förändring. $1+1 = 3$, vi lär mer tillsammans.

Freinetpedagogen: 9:orna har "Mästaråret", då de jobbar hela vårterminen med ett jag-projekt. De gör en mask som symboliserar dem själva, linoleumtryck i form av bomärke till skolans väggtextil sedan flera år, de inreder en lägenhet på matte / teknik, skriver en låt och gör ett sånghäfte. Projektet utmynnar i en installation en majkväll där var och en visar upp och berättar om vad de gjort- "Det här är jag!" Följande dag visas det för övriga skolan och sedan rivs installationen. De får också åka i grupper om 4 till universitetet och berätta om sin skola för studenter. De guidar också gäster på skolan.

Skolchefen: I rätt omgivning kan man lyckas bättre. I Reggio Emilia kallar man miljön för den 3: e pedagogen. Har vi glömt det? Viktigt vilka signaler vi sänder ut, är eleverna viktiga? Miljön ska stimulera, det ska finnas kreativa utmaningar. I Kina med Feng Shui är hela miljön viktig. Det är viktigt att inkludera, ge mer tid till de som inte passar. Nu pratar man mer om att lyfta ut. Vi måste väva ihop ämnen. Läroplanens kunskapssyn delas till fullo. Se varje

människa som har rätt att ges möjligheter. Kunskap skapas utifrån mig, jag är där jag är och ska ges möjligheter att internalisera kunskaperna.

Bildläraren: Vygotskij, främst möta barnet på sin nivå, även Dewey och Bifrostskolan har inspirerat- utgå från ett ämne och undersöka på alla möjliga vis. Olika influenser, men i grunden handlar det om vilken kunskaps- och människosyn man har. Styrdokumentet är bra, men en fråga om hur man tolkar dem. Det finns en stor frihet och en grundsyn att följa med att alla ska få samma, med att utgå från eleven och det som är bäst för varje individ, se till individen och låta den utvecklas i sin egen takt. Det är svårt som ny lärare att veta begränsningar, man får jobba hårt för att hitta sin egen tolkning. Det är för lite tid och ibland intresse, till pedagogiska diskussioner. Skolans organisation stämmer ibland inte med Lpo. Det blir en kollision då den är stelbent och läroplanen är modernare. Detsamma gäller med lärarutbildningen och jag efterlyser en skola som är utformad efter dagens lärarutbildning och tar tillvara expertisen. Lpo är realiserbar, men det krävs omorganisation och resurser.

- **Identifiering av subjektpositioners möjliga praktiker, handlingar. Vilka förutsättningar kan man se beträffande kollektiva lärprocesser?**

Pedagogistan: Reggio Emiliafilosofin är inte en metod som fastnat i tiden som t ex. Montessori, utan ett synsätt, inspiration, filosofi och kärleksförhållande till människor, barn och vuxna. Man har en enorm respekt för och ser barn jämställda med vuxna, beträffande att tänka, ha erfarenheter, reflektera och lösa problem. Världen förändras ständigt och vi pedagoger måste tänka och lyssna med ”stora öron” och vara medvetna om vad vi vill. Detta innebär att det inte är självklart att man t ex. läser Vikingatiden i just år 3, utan utgår från barnens intressen och tar fasta på när det uppstår. Man måste våga använda 100 språk och utforska på olika sätt.

Freinetpedagogen: Det är viktigt att få vara med och påverka. Det vi kan påverka föder kreativ energi. Gruppen är oerhört viktig för lärandet, men också för det sociala lärandet. Man tar ansvar tillsammans i praktiken och ser delaktighet som viktigt. Demokrati är en förutsättning för det mesta. På skolan fattar man beslut tillsammans. Elever och personal har stormöte 1g /vecka. Tematiskt arbete utgår från elevernas tankar och vad de vill veta mer om. Processen kan följas av andra genom att arbeten finns uppsatta på väggarna och växer fram, allt eftersom.

Skolchefen: Gruppens betydelse för lärande är oerhört viktig. Är man ensam får man inte möjligheter att testa och återerövra kunskap. I små skolor får man inte utmaning att återtesta, förankra sin kunskap i kollektiva läroprocesser. Gruppen skapar läroprocessen. Ett exempel

från Reggio Emilia är där gruppen diskuterade och prövade sig fram till lösning med speglar, för att visualisera en demonstration med lerfigurer. Ett annat exempel var hur barnen samtalande, tittade, tolkade och frågade varandra om hur få rätta färger osv. vid en målaraktivitet.

Bildläraren: Man behöver samordna olika ämnen. Det blir lösryckt när det blir för sällan, blir myrsteg framåt. Man paketerar in kunskap i små paket. Det ska man akta sig för utan i stället bygga pussel med olika ämnen för att få en helhet. Trygghet är jätteviktigt, man kan inte lära utan trygghet. Lpo är realiserbar, men kräver omorganisation och resurser, då en del ramfaktorer saknas. Kanske behövs fler andra vuxna i skolan. Vi måste ha en öppenhet och våga tänka nytt, mångfald.

En sammanfattande analys och första tolkning av intervjuerna

Utifrån dessa intervjuer är det omöjligt att utröna vilka erfarenheter, tankar och känslor subjektens positioneringar medför, om man som jag gör här som subjekt avser eleven. Däremot anser jag att alla informanterna framhåller vikten av kollektiva läroprocesser och att främja möjligheter till subjektskapande. Alla talar om vikten att se varje individ och möta den på rätt nivå, för att hjälpa eleven att gå vidare och förankra lärandet i verkligheten. Det finns en stor samsyn beträffande de flesta teman som avhandlats, i informanternas berättelser. Samtliga informanter berör att det finns utrymme att tolka våra styrdokument utifrån sitt synsätt. De båda företrädarna för kommunala skolan säger dock att det avsätts för lite tid till att hitta sin tolkning och förankring i praktiken, liksom att tid saknas för reflektion och pedagogiska diskussioner om bland annat bedömning. Bildläraren talar också om att det krävs omorganisation och resurser för ett realiserande av Lpo 94. Det är bara skolchefen som inte direkt namnger några pedagogiska förgrundsfigurer, men hon säger att hon delar Reggio Emilias kunskapssyn till fullo. Både pedagogistan och Freinetpedagogen framhåller att det inte är någon låst metod som t ex. Montessori, utan ett sätt att se på barn och lärande och enligt Freinetpedagogen en mer konsekvent pedagogik att jobba och undersöka med verkligheten som utgångspunkt. Likaså lyfter hon fram det kollektiva ansvaret och gruppens betydelse och ser individcentreringen som för långt driven. Det berör också skolchefen som menar att styrdokumentens skrivningar om individen, drivits för långt på bekostnad av gruppen. En stark betoning på gruppens betydelse för lärandet har även bildläraren och pedagogistan. Freinetpedagogen gör själv en jämförelse mellan deras pedagogik och Reggio Emiliafilosofin: ”Inom Freinetpedagogiken dokumenterar man med barnen, gör produkter.

Allt annat är lika: Tänkandet kring det kreativa arbetet, samtalen med barnen, demokratin.” Vid mina besök på den Reggio Emilia- inspirerade skolan och Freinetskolan, såg jag flera dokumenterade arbeten som eleverna gjort, för att synliggöra sitt lärande. Det som pedagogistan sade, som jag också tolkat till dokumentation och förutsättningar för subjektskapande var att man måste ”lyssna in barnen, med stora öron”, vara beredd till förändring och synliggöra lärandet. I övrigt fick jag inget intryck av något systematiskt dokumenterande av pedagogerna, dvs. att de dokumenterade pågående processer. Däremot dokumenterade eleverna själva sitt lärande i olika böcker de skapade.

Mitt material är begränsat till att bara omfatta fyra olika representanters berättelser om deras syn på olika pedagogiska aspekter och ska inte ses som en absolut sanning, eller representativ för andra än min tolkning av dessa informanters berättelser. Det som i det här materialet kan sägas skilja representanter för kommunal skola från den Reggio Emilia- inspirerade skolan och Freinetskolan, är det som de båda kommunala representanterna antytt, att det i den behövs fler pedagogiska diskussioner för att uppnå en samsyn omkring barn och lärande och att finna en fungerande organisation i praktiken för detta. Hos de två förstnämnda tas inte problem med dessa aspekter upp, utan man har förankrat sin människo- och kunskapssyn i ett arbetssätt som är accepterat och välkänt hos dess aktörer och kommit fram till en i praktiken fungerande organisation, samtidigt som man är beredd till diskussioner och förändring om så krävs. Eller som skolchefen uttryckte det:

” Det krävs samsyn i skolan, samtal. Det är aldrig en färdig pedagogik. Det behöver frigöras mer tid till reflektion. Ett genomförande av nya infallsvinklar kräver utbildningsinsatser, nätverk, tid för diskussioner.”

Ett sammanfattande resultat och tolkning

Syftet med min studie var att undersöka förutsättningar för främjandet av kollektiva lärprocesser och elevers subjektskapande i min bildpedagogiska praktik, samt att genom intervjuer med några andra aktörer se hur de tolkar och realiserar detta.

Min slutsats från projektet med eleverna och från intervjumaterialet är att det dels handlar om vilken människo- och kunskapssyn man som pedagog har och hur detta realiseras, men också om de ramfaktorer som finns och vilka diskurser som finns och tillåts, samt hur eleverna väljer och tillåts välja sina subjektspositioner i dessa. Här är begreppen makt, styrning och governmentality centrala. Hur jag som pedagog väljer att positionera mig, liksom om jag ser

eleven som subjekt eller objekt har betydelse för lektionernas utformning och utfall. Men det handlar också om de traditioner som finns inom skolan och ett ämne, som till exempel pojken som undrade om man verkligen fick skissa på lästimmen, eller den syn eleven har på sitt eget bildskapande och ämnet berättigande i sig. Här kan man fundera på Wetterholms tankar. Vilka erfarenheter har eleverna av bilders del i lärandet och vilken tro har de på sin egen förmåga? Vid samtalen i helklass tillåts kanske inte heller alla diskurser att komma fram. Vissa elever kan ange tonen för vad som är tillåtet att tycka och säga. Här kan också genusperspektivet och gruppsammansättning beaktas. Med det projekt vi genomfört, så anser jag ändå att det är en möjlig väg för att främja kollektiva lärprocesser och subjektskapande. Det är många informella samtal som har förekommit under tiden för gestaltande. Eleverna uttryckte ju också att det var lättare och roligare att bearbeta läsningen med bilder och att man pratat om sådant man inte annars pratar så mycket om. Dock ser jag flera organisatoriska förändringar som skulle gagna syftet bättre. En är tidsaspekten. Det är svårt att hålla ett intresse vid liv i en process över en längre tid, om det är långt mellan tillfällena. 1 timme är också kort tid för ett arbetssätt som rymmer många moment. Det finns också en risk att bildämnet's mediespecifika karaktär kan hamna i bakgrunden av samtalen, på grund av ramfaktorn tid, även om den kommunikativa aspekten är viktig och en elev uttryckte att det var lättare att visa sina tankar med bilder. När de fick arbeta sammanhållet med Mediaprogrammet under 1 ½ dag, upplevde jag dem motiverade och tillfreds med sig själva och varandra. Där är det ett stort misslyckande för oss, att vi inte fått tag i alla färdiga produkter. En annan förändring som skulle underlätta det här beskrivna arbetssättet vore om det på skolan fanns en större samsyn och tillämpning av kreativa liksom kollektiva lärprocesser, oftare och i fler ämnen. Detta finner jag styrk av de samtal vi bland annat haft om hur vi skulle kunna gå vidare. Eleverna har ibland haft svårt att komma med idéer och verkar ha förväntat sig att jag har lösningen. Detta framkom också i intervjumaterialet från kommunala skolors representanter.

Intervjuerna visar att det finns organisatoriska skillnader, mellan de olika aktörerna. De hänvisar till samma pedagogiska förgrundsfigurer och beskriver sin människo- och kunskapssyn på liknande sätt. Freinetläraren och pedagogistan vittnar om att det på skolan finns en samsyn och att gällande styrdokument och pedagogiska situationer diskuteras och förankras i arbetslaget. Den kommunala skolchefen och bildläraren talade, som tidigare nämnts, om att detta ibland saknas i skolan.

Diskussion

Det finns många faktorer att beakta för att realisera våra styrdokuments skrivningar om kollektiva läroprocesser och elevers subjektskapande.

Vår skolchef talade ju om att det behöver frigöras mera tid för reflektioner och pedagogiska diskussioner i skolan, då det aldrig finns en färdig pedagogik. Då vår nu gällande läroplan lämnar ett stort friutrymme för tolkningar, måste arbetslag sträva efter en samsyn. Annars finns risker att man fokuserar på olika saker, som till exempel driver individualiseringen för långt, menar skolchefen, på bekostnad av gruppen. I den här studien har detta beaktats genom att iscensätta olika kollektiva arbeten. Den kommunala bildläraren menar också att skolans organisation ibland inte stämmer med Lpo 94. Det blir en kollision då den är stelbent och läroplanen är modernare. Detsamma gäller med lärarutbildningen och det efterlyses en skola som är utformad efter dagens lärarutbildning och tar tillvara expertisen, då Lpo 94 är realiserbar, men det krävs omorganisation och resurser. Skolan hänger inte med teknologiskt, det behövs mer resurser för att uttrycka sig digitalt menar bildläraren. Vidare hävdas att ämnet har låg status hos en del pedagoger och elever och att bild som kommunikation kan vara långt ifrån en del elevers värld. Detta är ju faktorer som har framkommit i den nationella utvärderingen för bildämnet också. Min uppfattning är att ämnets traditioner, med ett praktiskt bild- och formskapande lever kvar hos många elever och pedagoger. Många gånger får man höra, vid teoretiska moment och samtal, att ”ska vi inte börja snart”. Samtidigt vill jag instämma i avsaknaden av teknisk utrustning. Med en dator i bildsalen är det en långdragen process, att arbeta med digital teknik i en klass.

Elliot Eisner menar ju att bildsalen är viktigt också ur en social aspekt och i mitt projekt har jag sett olika exempel på gruppens betydelse och det är något mina fyra informanter från andra praktiker också framhåller. Samtliga säger att man lär mer tillsammans. Vid både besöken på Reggio Emilia- inspirerade skolan och Freinet-skolan har informanterna också refererat till Elisabeth Nordin- Hultman och hennes tankar om synen på subjektet som något i varande och förändring, samt miljöns betydelse för detta. På dessa skolor har också eleverna olika ansvarsbitar för skolans skötsel. Gemensamt för samtliga informanter är också olika uttryck om multimodalitet, att använda, ta tillvara och stimulera så många uttryckssätt som möjligt, liksom vikten av att arbeta tematiskt och utifrån eleverna själva.

Slutligen ska bara som en sammanfattning sägas att ett arbetssätt med läsning, skisser, samtal, reflektioner och visualiseringar med olika material kan användas för att främja kollektiva läroprocesser och elevers subjektskapande, men min uppfattning är att syftet uppnås

lättare och med bättre resultat, om en samsyn runt eleven och kunskaper finns på skolan. Det anser jag styrk av egna erfarenheter och mina informanternas berättelser. Deras pedagogiska tankar och tillämpning i praktiken anser jag vara något för varje pedagog att sträva efter att förverkliga, så det inte blir som i Loris Malaguzzi dikt nedan. Den finns återgiven i lite olika former, men jag använder här den något förkortade variant som citeras i *Exemplet Reggio Emilia*.⁶¹

”Ett barn har hundra språk
men berövas nittionio.
Skolan och kulturen
Skiljer huvudet från kroppen.
De tvingar en att tänka utan kropp
Och handla utan huvud.
Leken och arbetet,
Verkligheten och fantasin
Görs till varandras motsatser.”

Eller är det kanske som Inger Nordheden uttryckte det redan 1996:⁶² ”Med Lgr 80 kom skolan nästan ikapp Freinetrörelsen, med Lpo 94 kom den en bit till. Nu måste vi gräva djupare där vi själva står, för att kunna få skolan att gå vidare och ta barns kommunikationsbehov och lust att lära på allvar.” Vid samtalet på Freinetskolan berättade pedagogen också att hon inför Lpo 94:s tillblivelse varit med om att uppvakta en av dess utformare, Ulf P. Lundgren, angående risken med för stark betoning på individen, på bekostnad av gruppen. Han menade då att en förutsättning för att realisera styrdokumentet och nå målen, var att man arbetar tillsammans. Min förhoppning är att den här studien kan ses som ett inlägg i debatten om en skola som tar barns kommunikationsbehov och lust att lära på allvar och inser vikten av interaktionens betydelse i lärprocessen. Det finns många frågor som inte kunnat besvaras här och som fortsatt forskning vore det intressant att mer ingående som observeratör studera tonåringars subjektskapande i praktiken, liksom kollektiva lärprocesser inom skolan i allmänhet, men bildämnet i synnerhet.

⁶¹ Grut, K. (red.) (2005) *Exemplet Reggio Emilia*. Stockholm: Premiss Förlag. S. 13

⁶² Isaksson, B. (1996) S. 85

Källförteckning

Burr, V. (2003) *Social Constructionism*. East Sussex: Routhledge.

Börjesson, M. (2003) *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Chambers, A. (1999, 2007) *Vykort från Ingenmansland*. Stockholm: En bok för alla.

Claesson, S. (2002) *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Eisner, W. E. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.

Emsheimer, P. Hansson, H. Koppfeldt, T. (2005) *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.

Grut, K. (red.) (2005) *Exemplet Reggio Emilia*. Stockholm: Premiss Förlag.

Göthlund, A. (1997) *Bilder av tonårsflickor. Om estetik och identitetsarbete*. Linköping: Tema kommunikation.

Kullberg, B. (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, H. (2000) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.

Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd- dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

Lindgren, M (2006) *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Högskolan för scen och musik.

Lundgren, U.P.red (2006) *UTTRYCK, INTRYCK, AVTRYCK- lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Marner, A. (2005) *Möten och medieringar*. Umeå: Umeå universitet.

Marner, A. Örtegren, H. (2003) *En kulturskola för alla*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nordin- Hultman, E. (2006) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB.

Paulsen, B. (1999) *Hvis sko fikk taer*. Tano Aschehoug.

Pettersson, S. /Åsén, G. (1989) *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag.

Rönnerman, K. (2004) *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2000) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2000) *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Sparrman, A. (2006) *Barns visuella kulturer*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, Leif (2006) *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Vecchi, V. / Giudici, C. (ed.) (2004) *Children, Art, Artists*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children srl.

Wehner- Godée, C. (2000) *Att fånga lärandet*. Stockholm: Liber.

Wetterholm, H. (2001) *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar och elever gör bilder.* Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.

Winter Jørgensen, M. och Philips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod.* Lund. Studentlitteratur.

Övriga källor:

Egna anteckningar (2005 03 12) Föreläsning av Monika Lindgren om diskursanalys. Högskolan i Gävle.

Persson-Bäcklund, H. (2005) Vad tänker eleverna om bildämnet del i lärandet och vad säger styrdokument och forskning? *C-uppsats*, Högskolan i Gävle.

Egna anteckningar (2007 12 14) Föreläsning av Monica Lindgren om kultur och estetik i skolan. Kulturens hus i Luleå.

Egna anteckningar.(2008 02 02) Föreläsning av Tarja Häikiö om barns estetiska läroprocesser. Högskolan i Gävle.