

# ”Det känns som man är mellan den stressade staden och den lugna skogen.”

En studie om när en konstnärlig metod används ämnesövergripande i grundskolans senare år

Ewa Bladh



Konstfack, Institutionen för bildpedagogik  
Magisterkurs i bildpedagogik, 91-120 hp, 2011/2012  
Examensarbete 30 hp  
Handledare: Helena Danielsson  
Opponent: John Erlandsson  
Datum för examination: 20120525

## Abstrakt

**”Det känns som man är mellan den stressade staden och den lugna skogen”** - En studie om när en konstnärlig metod används ämnesövergripande i grundskolans senare år

**’It feels as if you are between the stressful city and the serene forest’** - A Study of an Artistic Method Used in Interdisciplinary Context in a Compulsory school, Year 6-9

Studiens syfte är att se vad som händer när elever använder sig av en konstnärlig metod i grundskolans senare år och förankra den undersökta undervisningsmetoden på en vetenskaplig grund. Studiens teoretiska ram utgörs av socialkonstruktionismen och visuell kultur. De frågeställningar som studien söker svar på är: ”Vilka förmågor utvecklar elever genom att arbeta med en konstnärlig metod?” och ”Hur blir elevers förmågor synliga i representationer och iscensättningar i arbetet med en konstnärlig metod?” Den empiriska utgångspunkten är elevrepresentationer, i form av tal, skrift, bild och film, samt detta kompletteras med inspelade processamtal. Kopplat till begreppet visuell kultur är den undersökta konstnärliga metoden en undervisningsstrategi som ger eleverna möjligheter att undersöka sina för-givet-taganden om en plats. I den använda konstnärliga metoden väljer de en specifik position att betrakta platsen från. Denna distansering ger eleverna möjlighet att se platsen på ett nytt sätt och genom att visualisera sin förståelse i en iscensättning, skriver de en annan berättelse om den undersökta platsen. Studien visar att eleverna i sina representationer synliggör förmågor som finns inskrivna i styrdokumentet, både ämnesspecifika förmågor och förmågor som handlar om hur eleverna konstruerar och presenterar sig själva. En grundläggande tanke i socialkonstruktionismen är att subjektet konstrueras genom språket, och i de inspelade processamtalen blir det tydligt hur eleverna genom den konstnärliga metoden konstruerar egen och kollektiv identitet.

Nyckelord: estetiska läroprocesser, diskursanalys, grundskola, konstnärlig metod, multimedialitet, socialkonstruktionism, visuell kultur, ämnesövergripande tema.

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Introduktion.....	5
1.2 Bakgrund.....	5
1.2.1 Det konstvetenskapliga fältet	6
1.2.2 Grundskolans styrdokument Lgr11	6
1.3 Syfte.....	6
1.4 Frågeställningar.....	7
1.5 Urval och avgränsning.....	7
1.5.1 Plats för studien och urval av informanter	7
1.5.2 Beskrivning av vår konstnärliga metod	8
1.6 Empiri.....	9
1.7 Metod.....	9
1.7.1 Etnografi	9
1.7.2 Visuell metod	10
1.7.3 Intervju	10
1.7.4 Diskursanalys	10
1.7.5 Diskurspsykologi	11
1.8 Teori och tolkningsram.....	11
1.8.1 Socialkonstruktionism	11
1.8.2 Visuell kultur	12
1.8.3 Visuell kultur som undervisningsstrategi	12
1.9 Tidigare forskning.....	14
1.9.1 Visuell kommunikation och didaktikdesign	14
1.9.2 Estetiska lärprocesser	15
1.9.3 Konstens metoder och konstnärlig forskning	15
<b>2. Bearbetning och analys</b> .....	<b>16</b>
2.1 Fältarbete 1 och 2.....	17
2.1.1 Fältarbete 1 - objektiv undersökning	17
2.1.2 Fältarbete 2 - subjektiv undersökning	20
2.1.3 Analys av Fältarbete 1 och 2	21
2.2 Labbarbete 1 och 2.....	22
2.2.1 Labbarbete 1 - platsens underliggande betydelse	23
2.2.2 Labbarbete 2 - planera iscensättning	23
2.2.3 Analys Labbarbete 1 och 2	25
2.3 Fältarbete 3 - iscensättning på platsen.....	26
Bild 18-27: Bilder ur dokumentationsfilmen.	28
2.3.1 Analys av iscensättning	29

2.4 Redovisning - planering och genomförande .....	29
2.4.1 Analys av redovisning .....	31
2.5 Utvärdering.....	32
2.5.1 Analys utvärderingstexter .....	33
2.6 Sammanfattning av analyserna.....	33
<b>3. Tolkning och resultat.....</b>	<b>34</b>
3.1 Visuell kultur och den konstnärliga metoden .....	34
3.2 Styrdokumentet och den konstnärliga metoden .....	35
3.2.1 Fältarbete 1 och 2 .....	35
3.2.2 Labbarbete 1 och 2 .....	36
3.2.3 Fältarbete 3 .....	37
3.2.4 Redovisning .....	38
3.2.5 Utvärdering .....	38
3.3 Sammanfattning av tolkning och resultat .....	39
<b>4. Slutdiskussion .....</b>	<b>40</b>
4.1 Metodreflektion och framtida studier.....	40
4.2 Visuell kultur.....	40
4.3 Samtidskonst och socialkonstruktionism.....	41
4.4 Identitetskonstruktion .....	42
4.5 Ämnesförmågor .....	42
Källförteckning.....	44
Tryckta källor .....	44
Otryckta källor .....	46
Bildförteckning.....	46
Bilagor .....	47
Bilaga 1 Sammanställning av den konstnärliga metoden och insamlat material .....	47
Bilaga 2 Brev om tillåtelse att delta i undersökningen .....	48
Bilaga 3 Kompletteringsförfrågan .....	49
Bilaga 4 Intervjufrågor .....	50
Bilaga 5 Grundskolan styrdokument Lgr11 .....	51
Bilaga 6 Stinas dikt .....	53

# 1. Inledning

## 1.1 Introduktion

Denna studie har sin utgångspunkt på en kommunal F-9 skola, i södra Sverige, med estetisk profil, där jag är pedagog och undervisar i bild och svenska. Den estetiska profilen innebär att skolan använder sig av estetiska lärprocesser. Estetiska lärprocesser kan kortfattat sägas innebära att eleverna använder varierade uttrycksformer såsom ord, bild, ljud och rörelse i samband med sitt kunskapande.<sup>1</sup> Eleverna i årskurserna 6-9 gör dels en skriftlig rapport, dels en konstnärlig rapport, vilka är ämnesövergripande till sin karaktär.<sup>2</sup> I den skriftliga delen används en vetenskaplig metod och i den konstnärliga delen en konstnärlig metod.<sup>3</sup> Det är denna konstnärliga metod som jag vill undersöka i studien. Den innebär att eleverna undersöker en plats eller en *site* utanför skolan. Den valda platsen undersöks såväl objektivt och som subjektivt, sedan sammanställs observationerna. Därefter arbetar eleverna sig fram till platsens *underliggande betydelse*, som sedan iscensätts på platsen.<sup>4</sup> Iscensättningen dokumenteras till redovisningen. Den konstnärliga metoden som används av eleverna, är processinriktad, därför vill jag studera vad som händer i processen. Genom studien vill jag även förankra denna konstnärliga metod på vetenskaplig grund.

## 1.2 Bakgrund

Skolan i studien startades år 2000, av den kommunala Kulturskolan, med uppdraget att vara en grundskola med en estetisk profil. Detta skedde bland annat mot bakgrund av de statliga satsningar som kommit att kallas *Kultur i skolan* och *Kultur för lust och lärande*.<sup>5</sup> Rapporterna *Kultur och estetik i skolan* och *Skolan och den radikala estetiken*, som Lena Aulin-Gråhamns och Jan Thavenius skrivit tillsammans med Magnus Persson, har inspirerat när skolans den estetiska profilen utvecklats.<sup>6</sup> Även boken *En kulturskola för alla* av Anders Marner och Hans Örtegren har spelat en stor roll i denna utveckling.<sup>7</sup> På senare år har Anna-Lena Rostvall och Staffan Selanders bok *Design för lärande* bidragit med begrepp från didaktikdesign, till det som skolan menar är estetiska lärprocesser.<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Estetiska lärprocesser definieras mer utförligt längre fram i arbetet, se 1.9.2.

<sup>2</sup> Skolan har valt att benämna båda delarna *rapport* för att peka på deras likvärdighet, även om den konstnärliga rapporten inte har den form som en skriftlig rapportform vanligen har.

<sup>3</sup> Den konstnärliga metoden i studien kommer att beskrivas mer ingående längre fram. Se 1.5.2.

<sup>4</sup> Begreppet *den underliggande betydelsen* kan kort sägas vara detsamma som platsens budskap eller berättelse.

<sup>5</sup> <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/464> *En strategi för kultur i skolan*. Ds 1998:58, s. 6.  
<http://www.regeringen.se/sb/d/8420/a/62760> *Tänka framåt, men göra nu - Så stärker vi barnkulturen*. SOU 2006:45. s. 37. Se även: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=722> och <http://www.skolverket.se/publikationer?id=518>.

<sup>6</sup> Thavenius, Jan (2005). "Om den radikala estetiken", *Utbildning & demokrati 2005*, vol 14, nr 1, s 12.

<sup>7</sup> Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003). *En kulturskola för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediaspecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

<sup>8</sup> Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.) (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

### 1.2.1 Det konstvetenskapliga fältet

Den samtida konstens processinriktade och undersökande arbetsätt, samt dess inriktning på främmandegörande av förutfattade meningar stämmer överens med den konstnärliga metod, som undersöks i studien.<sup>9</sup> Den konstnärliga metoden har även inspirerats av konceptkonstens syn på konsten som vetenskaplig-filosofisk undersökning. Begreppen *sites* och *non-sites* som används i skolans konstnärliga metod har hämtats från den platsspecifika konsten, där exempelvis konstnären Robert Smithson utför aktioner och skapar miljöer på olika *platser*, vilka dokumenteras och förs in i gallerirummet, *icke-platsen*. I studien är *siten* en plats utanför skolan och *non-siten* är skolan.<sup>10</sup> Samtidskonstens utveckling från objekt till process är en annan utgångspunkt för utvecklandet av skolans konstnärliga metod. De iscensättningar som eleverna gör kan ha formen av installationskonst, performancekonst eller sociala aktioner, vilket också är utmärkande för konsten inom postmodernismens vidgade konceptbegrepp.<sup>11</sup>

### 1.2.2 Grundskolans styrdokument Lgr11

I kursplanen för bild kan man läsa att: ”Bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden.”<sup>12</sup> Under rubriken *Syfte* står det vidare att:

Undervisningen i ämnet bild ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur bilder skapas och kan tolkas. Genom undervisningen ska eleverna få erfarenheter av visuell kultur där film, foto, design, konst, arkitektur och miljöer ingår. [...] Undervisningen ska också ge eleverna möjligheter att diskutera och kritiskt granska olika bildbudskap och bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om bilder i olika kulturer, både historiskt och i nutid.<sup>13</sup>

Genom att kursplanen lyfter fram miljöer inkluderas även natur- och stadslandskap i begreppet visuell kultur.<sup>14</sup> I Kommentarmaterial till kursplanen i bild skrivs också om arbetsätt:

Att arbeta undersökande, med fokus på problemlösning, innebär att utforska frågeställningar utan givna lösningar. Det arbetssättet ger eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att formulera problem, undersöka olika ämnesområden och teman samt att genom en bildskapande arbetsprocess komma fram till en lösning som kan presenteras. [...] Ett undersökande och problemlösande sätt att arbeta kan också uppmuntra till att experimentera, reflektera samt pröva och ompröva idéer.<sup>15</sup>

## 1.3 Syfte

Aulin-Gråhamn och Thavenius menar att fältet, estetiska läroprocesser, karaktäriseras av tro och visioner, snarare än av teoretisk och empiriskt välgrundade kunskap. De anser att teoretisk och empirisk forskning av

---

<sup>9</sup> Edwards, Folke. (2000) *Från modernism till postmodernism. Svensk konst 1900-2000*. Lund: Signum, s. 359.

<sup>10</sup> Wallenstein, Sven-Olov (1996). ”Det utvidgade fältet - från högmodernism till konceptualism”, *Konsten och konceptbegreppet*. Stockholm: Konsthögskolan. s. 132 ff.

<sup>11</sup> Edwards, Folke. (2000) *Från modernism till postmodernism. Svensk konst 1900-2000*. Lund: Signum, s. 351.

<sup>12</sup> <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (2012-01-02), Lgr 11, s. 20.

<sup>13</sup> <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (2012-01-02), Lgr 11, s. 20.

<sup>14</sup> <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2556> (20120510), Kommentarmaterial s. 7.

<sup>15</sup> Ibid., s. 8. I bilaga 5 finns Läroplanens (Lgr11) övergripande kapitel, samt delar ur *Skolverkets allmänna råd*, samt andra delar av kursplanen i bild, eftersom den konstnärliga metoden är ämnesövergripande finns även exempel från kursplaner i andra ämnen med i samma bilaga

fältet är en bristvara, samt att undervisning och teori bör utvecklas tillsammans.<sup>16</sup> Undersökningens övergripande syfte är därför att utgöra ett bidrag till den empiriska forskningen genom att se vad som händer när elever använder sig av en konstnärlig metod i grundskolans senare år. Studien vill också bidra till den teoretiska forskningen genom att förankra den undersökta undervisningsmetoden på en vetenskaplig grund, vilket styrdokumentet för grundskolan efterfrågar.

## 1.4 Frågeställningar

Frågeställningar för studien är:

- *Vilka förmågor utvecklar elever genom att arbeta med en konstnärlig metod?*
- *Hur blir elevers förmågor synliga i representationer och iscensättningar i arbetet med en konstnärlig metod?*

Förmågor inbegriper här förmågor som finns inskrivna i kursplanerna, samt förmågor som handlar om hur eleverna konstruerar och presenterar sig själva, eller identitetsutveckling, som finns inskrivet i läroplanens inledande kapitel.<sup>17</sup>

## 1.5 Urval och avgränsning

### 1.5.1 Plats för studien och urval av informanter

Studien är gjord på en undervisningspraktik där jag är en av tre pedagoger. Undersökningen är gjord under Tematid, vilket innebär tre 80-minuters pass i veckan. Läsårets tema från f-klass till årskurs 9 har planeringsnamnet *Civilisation - vad är det och vem har bestämt det?* Beroende på temats innehåll väljs en plats som den konstnärliga rapporten ska utgå från. Platsen som ingår i just denna studie är en park med byggnader och spår från olika tider, och här finns även flera museum.

Jag har valt att genomföra studien med elever som jag undervisar för att undersöka den specifika undervisningsmetod som används. Elevgruppen består av två klasser med ca. 20 elever i varje, de har delats i grupper med fyra personer. När förfrågan om deltagande skickats ut till föräldrarna, visade det sig att i två grupper, en i åk 6 och en i åk 7, ville och fick alla vara med, därför är det från dessa två grupper som material samlats in.<sup>18</sup> I bearbetning och analys redovisas materialet från informantgruppen i åk 7, eftersom materialet blev så omfattande. Utifrån mitt syfte och mina frågeställningar har jag valt att redovisa *en* process istället för att välja ut delar ur båda gruppernas process, genom begränsningen kan analysen

---

<sup>16</sup> Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan: slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000-2003*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, s. 37 ff.

<sup>17</sup> <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (2012-01-02), Lgr 11, s. 6.

<sup>18</sup> Se bilaga 2.

fördjupas. Det är alltså 4 elever i åk 7 som är mina informanter. En tilläggsförfrågan skickades ut, om medgivande till att filma redovisningen, eftersom jag inte hade möjlighet att delta under redovisningstillfället.<sup>19</sup> Samtliga elever är anonymiserade i texter och bildinnehåll. Eventuella namn är fiktiva och bilderna redigerade och valda så eleverna inte ska kännas igen. Därmed har rådande forskningsetiska principers fyra huvuddkrav beaktats: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav.<sup>20</sup>

### **1.5.2 Beskrivning av vår konstnärliga metod**

Grunden för studien är den konstnärliga metod som eleverna använder i den konstnärliga rapporten. Metoden har arbetats fram av pedagoger på skolan i studien. Den innebär en analys av en plats, *site*, som resulterar i en iscensättning som dokumenteras och redovisas på skolan, som icke-plats eller *non-site*.<sup>21</sup> Den använda konstnärliga metoden innehåller flera delar. Först besöker eleverna platsen för att undersöka den objektivt, denna del kallas för *Fältarbete 1*. De dokumenterar platsen med hjälp av anteckningar, skisser, foto och inspelat ljud.<sup>22</sup> Innan besöket på platsen diskuteras vad eleverna kan ställa för frågor när de är på platsen. Några exempel på frågor är: vad ser jag, vad hör jag, vilka spår finns av människor och handlingar, vad är kultur och vad är natur? Tillbaka i skolan sammanställer de sina observationer till en objektiv beskrivning av platsen, vilken kan bestå av skriven text, foto och skisser. *Fältarbete 2* infattar en subjektiv undersökning av platsen. Tillvägagångssättet är detsamma som tidigare, men här förs elevernas egna åsikter, tankar och känslor in i analysen. Den här gången har de med sig frågor som: vad känner jag, vilken sinnesstämning, vilka texter, vilka symboler, vilka färger och former, vilka ljud finns på platsen? Efter det subjektiva fältarbetet sammanställs observationerna och därefter skriver eleverna en poetisk text, vanligen en dikt, som beskriver platsen. I nästa del sammanställer eleverna resultaten av sina undersökningar genom att jämföra sitt material. Denna fas kallas *Labbarbete 1*. Nu ska de få fram hur den objektiva läsningen hänger ihop med den subjektiva. Så småningom kommer de fram till en tolkning av platsens underliggande betydelse. Sedan följer *Labbarbete 2*, då eleverna ska arbeta fram en iscensättning av platsens underliggande betydelse. Därefter ska iscensättningen utföras på platsen, vilket blir *Fältarbete 3*. Iscensättningen dokumenteras av gruppen. Slutligen sammanfattar och utvärderar eleverna processens olika delar, vilka används som underlag för redovisningen tillsammans med dokumentationen från iscensättningen.

---

<sup>19</sup> Se bilaga 3.

<sup>20</sup> Anvisningar för examensarbeten i Konstfacks lärarutbildning. Rev. 2011-08-31.

<sup>21</sup> Jfr. 1.2.1.

<sup>22</sup> Eleverna använder här ofta sina mobiler som verktyg. Under arbetet har de tillgång till varsin dator och de skriver sina texter i google.docs. Där kan de dela dokument med varandra och med oss pedagoger, för att få respons och handledning.



## 1.6 Empiri

Den empiriska utgångspunkten är elevernas konstnärliga rapporter och de representationer, i form av tal, skrift, bild och film, som ingår i den konstnärliga metoden.<sup>23</sup> Empirin består av sexton sidor enskilda elevtexter från den objektiva undersökningen till utvärderingen av hela arbetet och en sida gemensam elevtext, som informantgruppen gjorde inför sin redovisning. Till detta kommer foto tagna av eleverna och skisser de gjort, samt ett bildspel och en dokumentationsfilm, vilken är cirka 1 minut. Materialet består också av tre timmars inspelade processamtal, som transkriberats till tjugofem sidor. Jag har gjort en gruppintervju, på cirka tjugominuter, som transkriberats till sex sidor.<sup>24</sup> Dagboksanteckningar från mina observationer består av nio sidor, dessa har gjorts efter varje tillfälle. När eleverna förberedde och utförde sina iscensättningar, har min skrivna dokumentation föregåtts av foto. Slutligen finns en filmad redovisning.<sup>25</sup> Materialet är insamlat under en period av nio veckor. Intervjun är gjord veckan efter att elevernas arbete med den konstnärliga rapporten avslutats.

## 1.7 Metod

Metoddelen har två delar, etnografi gäller som metod för materialinsamling och diskursanalys används som metod för materialanalys.

### 1.7.1 Etnografi

Etnografi är en metod för att systematiskt samla in, bearbeta, analysera och tolka material. Den utgår från tanken att man kan förstå andra människors sätt att till exempel lära, genom deras olika uttryckssätt, vilket är en grundtanke för denna studie.<sup>26</sup> Den etnografiska metoden är lämplig för undersökningar av processer och kontexter, vilket gör den användbar utifrån studiens syfte.<sup>27</sup> Etnografens roll är att vara deltagande observatör och som sådan måste hen kunna inta många olika perspektiv och bli medveten om saker som andra kan ta för givet och dokumentera vad hen ser. Min roll som observatör kan sägas vara aktiv deltagare, det vill säga att jag deltar aktivt i de aktiviteter som studeras. Den aktivt deltagande rollen innebär att jag växlar mellan en roll som pedagog som handleder eleverna och en roll som distanserad observatör.<sup>28</sup>

---

<sup>23</sup> Se sammanfattande bilaga 1.

<sup>24</sup> Intervjufrågor se bilaga 4.

<sup>25</sup> Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet. 2.*, [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 14, 153 ff och 176.

<sup>26</sup> Kullberg (2004), s. 11 f.

<sup>27</sup> Ibid., s. 45.

<sup>28</sup> Ibid., s. 12, 94 ff.

### 1.7.2 Visuell metod

Detta är en studie på elever snarare än en studie med elever, eftersom de inte har varit med och påverkat ämnesvalet eller vilket material som ska samlas in. Eleverna i informantgruppen har dock producerat en stor del av den data som ingår som källor i undersökningen. Delar av denna data är visuell.<sup>29</sup> Dessutom innehåller studien foton tagna av mig, vilka används i tolkningsprocessen tillsammans med det andra materialet. De har en underordnad betydelse och kompletterar inspelningar som gjorts av informantgruppens samtal och dagboksanteckningarna.<sup>30</sup>

### 1.7.3 Intervju

Intervju som metod är vald för att fördjupa förståelsen och få vissa aspekter av elevernas process förtydligad. Studiens intervju kan betecknas som en semistrukturerad intervju.<sup>31</sup> Jag hade färdiga frågor som skulle besvaras, men var inställd på att låta de intervjuade utveckla sina tankar om de ämnen som togs upp. Intervjun är en gruppintervju och därigenom ville jag få deltagarna att svara som del av en grupp och inte som enskilda individer, eftersom frågorna handlade om den gemensamma processen. Gruppintervjuer gör det möjligt för deltagarna att lyssna på varandras svar, vilket kan få dem att utveckla svaren eller att komma med alternativa svar och belysa frågan ur flera perspektiv.<sup>32</sup>

### 1.7.4 Diskursanalys

Studiens avslutande analysmetod är hämtad från det diskursteoretiska fältet.<sup>33</sup> Diskursanalysen utgår från att det är genom språket människor får tillgång till verkligheten och att det är med hjälp av språket representationer av verkligheten konstrueras.<sup>34</sup> En diskurs är kortfattat ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen”.<sup>35</sup> Diskurser innehåller inte enbart talspråk och skriftspråk, utan även bilder och platser ingår. Allt som kan läsas och få mening kan sägas vara ett uttryck för en eller flera diskurser och kan därför refereras till som *text*, menar Burr.<sup>36</sup> Diskursanalysen syftar inte här till att få reda på vad eleverna i

---

<sup>29</sup> Thomson, Pat (red.) (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge, s. 7 f.

<sup>30</sup> Rose, Gillian (2007). *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. 2. ed. London: Sage, s. 237 ff.

<sup>31</sup> Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber, s. 415.

<sup>32</sup> Denscombe, Martyn (2009) *Forskningshandboken-för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, s. 235 ff.

<sup>33</sup> Kullberg (2004), s. 176.

<sup>34</sup> Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur, s. 15.

<sup>35</sup> Ibid., s. 7.

<sup>36</sup> Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. 2. ed. London: Routledge, s.66.

urvalsgruppen verkligen menar eller hur verkligheten egentligen ter sig. Snarare handlar analysen om att se på ”det som faktiskt sagts eller skrivits” för att upptäcka ”vilka mönster det finns i utsagorna”.<sup>37</sup>

### **1.7.5 Diskurspsykologi**

Analysmetoden i denna studie ligger närmast diskurspsykologin, som intresserar sig för människors aktiva användning av diskurser i interaktion.<sup>38</sup> *Diskursiva praktiker*, som exempelvis skolan, är en form av praktik som bidrar till att *konstituera* identiteter och relationer.<sup>39</sup> Dessa identiteter kan höra samman med de *subjektpositioner* som de diskursiva praktikerna konstruerar för oss. Till dessa positioner finns förväntningar hur individen kan vara och vad hen kan säga och inte säga. Att tala blir detsamma som att konstruera en identitet.<sup>40</sup> Vilket utrymme för motstånd och vilket handlingsutrymme individen har varierar inom olika angreppssätt inom diskurspsykologin. Begreppet *tolkningsrepertoar* kan användas synonymt med diskurs för att peka på de diskursiva resursernas flexibilitet.<sup>41</sup> Tolkningsrepertoar kan liknas vid en verktygslåda som används för att konstruera kunskap och handlingar.<sup>42</sup> De olika representationer som eleverna använder kan ses som en tolkningsrepertoar, som ger eleverna resurser för att konstruera versioner av verkligheten och sig själva.<sup>43</sup> Diskurspsykologin intresserar sig för hur människor konstruerar versioner av sig själva och hur de presenterar sig själva.<sup>44</sup>

## **1.8 Teori och tolkningsram**

### **1.8.1 Socialkonstruktionism**

Socialkonstruktionismen ifrågasätter våra för-givet-taganden om världen och oss själva. Vår kunskap och förståelse av världen är inte någon spegelbild av en objektiv verklighet utan en följd av vårt sätt att kategorisera. Hur vi kategoriserar är historiskt och kulturellt specifikt.<sup>45</sup> Världen konstrueras med hjälp av språket och det innebär att även subjektet konstrueras i språket. Idén att personligheten finns någonstans inom oss ifrågasätts av socialkonstruktionismen. Språket ses inom socialkonstruktionismen som något mer än bara ett verktyg för kommunikation. Att använda språket ses som en form av handling och genom det reproduceras föreställningar och kategorier varje dag. Kunskap är därför inte något som en person har eller

---

<sup>37</sup> Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 28.

<sup>38</sup> Burr (2003), s. 17, 102; Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 28.

<sup>39</sup> Ibid., s. 67.

<sup>40</sup> Ibid., s. 48, 106.

<sup>41</sup> Burr (2003), s. 150; Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 112 f.

<sup>42</sup> Burr (2003), s. 59 f.

<sup>43</sup> Ibid., s. 59 f.; Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 114.

<sup>44</sup> Burr (2003), s. 167.

<sup>45</sup> Ibid., s. 2 ff.

inte har utan det är något människor konstruerar tillsammans.<sup>46</sup> När eleverna samspelar i en läroprocess, konstruerar de inte enbart världen utan även sig själva. Vem de upplever sig vara i egna ögon och i andras är beroende av språket. En grundläggande tanke i socialkonstruktionismen är möjligheten till alternativa subjektpositioner och att subjektet alltid kan konstrueras på ett annorlunda sätt än det är konstruerat.<sup>47</sup> De diskursiva positioner som erbjuds eleverna i en interaktion kan därför spela en viktig roll för i vilken utsträckning de har möjlighet att förhandla till sig en tillfredsställande identitet. Människor kan aktivt sträva efter att placera sig själva i en viss diskurs i den sociala interaktionen med andra. De kan även tillskriva andra subjektpositioner genom hur de betraktar och tilltalar andra.<sup>48</sup>

### **1.8.2 Visuell kultur**

I bildämnets nuvarande kursplan bildar visuell kultur och visuell kommunikation ämnets begreppsram.<sup>49</sup> Begreppet visuell kultur betecknar hela samhällets utbud av bilder, texter och ljud.<sup>50</sup> Marita Sturken och Lisa Cartwright menar att seendet är en praktik<sup>51</sup> Mie Buhl refererar till dem och menar att visuell kultur är en seendepraktik, men också en praktik för handling och konstruktion av identitet. Hon menar att vi genom att visualisera vår förståelse av omvärlden skapar mening, men visuell kultur är också en reflektion över denna praktik.<sup>52</sup> Istället för att se på bilden som ett objekt fokuserar visuell kultur på *visualitet*, liktydigt med olika *sätt att se*. Visuell kultur kan sägas handla om *de fyra B:na: bilder, betraktare, blick och begivenheter*. Där bilder innefattar ”alla visuella fenomen som vi väljer att se som *bilder*”. Beträktaren är *de som ser*, samt de positioner som de ser ifrån, medan blick handlar om *sätt att se*. Visuella begivenheter omfattar hela den situation där man ser, menar Helene Illeris.<sup>53</sup>

### **1.8.3 Visuell kultur som undervisningsstrategi**

Buhl och Flensburg tar upp tre begrepp för visuell kultur som undervisningsstrategi. *Visuella fenomen* är en bred benämning som innefattar allt som är visuellt tillgängligt.<sup>54</sup> Visuella fenomen kan vara konstituerade även genom arkitektur och platser. När eleverna rör sig på olika platser använder de en rad olika förmågor,

---

<sup>46</sup> Burr (2003), s. 5 ff., 32, 47, 104.

<sup>47</sup> Ibid., s. 48.

<sup>48</sup> Ibid., s. 113-120.

<sup>49</sup> Lindström, Lars (red.) (2009) *Nordic visual arts education in transition: a research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 17 f.

<sup>50</sup> <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2556>, (20120510) Kommentarmaterial s. 7.

<sup>51</sup> Sturken, Marita & Cartwright, Lisa (2001). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press, s. 10.

<sup>52</sup> Buhl Mie, (2004) ”Visual culture as a strategy of reflection in education.” *Nordisk Pedagogik*, vol.24. Oslo. s. 277

<sup>53</sup> Illeris, Helene (2004). ”Från ’klassisk bildning’ till ’visuell kultur’ - historiska och aktuella strömningar i skandinavisk bildpedagogik”. *Bild i skolan* nr 3, (2004), s. 10 f.

<sup>54</sup> Buhl, Mie & Flensburg, Ingelise (2011) *Visuel kulturpedagogik*. Köpenhamn: Hans Reitzels förlag, s. 75.

en del är fysiska andra är kulturella. Det påverkar de föreställningar som eleverna får om en plats och hur de kan använda den.<sup>55</sup> Betydelsen av en plats blir därför aldrig fixerad utan är relationell.<sup>56</sup> I den *Visuella begivenheter* flyttas fokus från det visuella fenomenet till hela seendesituationen och hur den är konstruerad. Författarna refererar till Illeris, som menar att en performativ handling är en visuella begivenhet.<sup>57</sup> Begreppet *handlingsyttrande*, är liktydigt med performativitet, och används i sammanhanget för att fokusera på hur subjektet blir till genom handlingar.<sup>58</sup> *Visuell kultur som reflektionsstrategi* ger eleverna möjligheten att se något på ett annat sätt, som de tidigare sett på ett bestämt sätt.<sup>59</sup> Buhl och Flensburg skriver om positionering och menar att den kan anta en performativ dimension, då den valda positionen iscensätts eller kommenteras. Det reflexiva består i att vara medveten om att andra positioner går att intas.<sup>60</sup> I ett undervisningsperspektiv blir meningen eller betydelsen av objekt eller platser synlig när eleverna intar en distanserad position. Performativitet eller iscensättning är en form av reflektion och eleverna kan därigenom utveckla ett förhållningssätt som ställer nya frågor om vad till exempel en plats är.<sup>61</sup>

Brent Wilson förespråkar ett platsbyte i bildundervisningen från klassrummet till en plats mellan skolan, samtidskonsten och den visuella kulturen, vilken benämns som *a para-site alongside the main site*. Där *para-site* kan förstås som en parallell plats eller berättelse till den stora berättelsen.<sup>62</sup> Visuell kultur hör samman med olika kritiska perspektiv och kan kopplas till en kritisk pedagogik.<sup>63</sup> En bildundervisning inspirerad av kritisk pedagogik kan ses som en praktik där kopplingar görs mellan olika diskurser och praktiker. Visuell kultur blir då en kritisk praktik, som analyserar kulturen och gör nya eller andra berättelser. Den undersöker det synliga och det osynliga, menar Tavin.<sup>64</sup> Paul E. Bolin och Duog Blandy förespråkar *material culture* som är ett vidare begrepp än visuell kultur, som innefattar alla ”human-made and modified forms, objects and expressions manifested in the past and in our contemporary world”. Material culture innebär även en metod för att undersöka kulturen genom att använda fysiska objekt som källor.<sup>65</sup>

---

<sup>55</sup> Buhl & Flensburg (2011), s. 87 ff.

<sup>56</sup> Ibid., s. 128.

<sup>57</sup> Ibid., s. 91 ff.

<sup>58</sup> Ibid., s. 134.

<sup>59</sup> Ibid., s. 97.

<sup>60</sup> Ibid., s. 29, 132.

<sup>61</sup> Buhl (2004), s. 289 f.

<sup>62</sup> Wilson, Brent (2003). ”Mapping the Content of Art Education”. *Studies in Art Education* (2003) Vol. 44, Issue 3, s. 214- 225.

<sup>63</sup> Bolin, Paul E. & Blandy, Doug (2003) ”Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education”. *Studies in Art Education* (2003) Vol. 44, Issue 3, s. 247.

<sup>64</sup> Tavin, Kevin M. (2003) ”Wrestling with Angels, Searching for Ghosts”. *Studies in Art Education* (2003) Vol. 44, Issue 3, s. 201.

<sup>65</sup> Bolin & Blandy (2003), s. 247 ff.

## 1.9 Tidigare forskning

I forskningsöversikten har jag valt att koncentrera mig till avhandlingar, uppsatser och rapporter som belyser studiens position i förhållande till forskning inom det estetiska ämnesfältet, i relation till grundskolans senare år. Eftersom studien undersöker en konstnärlig metod är det även av intresse att se vad det finns för forskning om hur samtidskonsten och konstnärliga metoder används i ett lärande.

### 1.9.1 Visuell kommunikation och didaktikdesign

Visuell kommunikation är en del i bildämnetts kunskapsbas och därför utgör forskning inom detta fält en grund för studien. Begrepp från fältet didaktikdesign ingår i det som skolan i studien menar är estetiska lärprocesser. *Multimodalitet* är ett sådant begrepp, vilket handlar om människors användning av olika *modes*, som tal, skrift, bild, gester, rörelse, framträdande och ljud, för att skapa mening.<sup>66</sup> Modes kan sägas vara kulturellt formade *resurser* för meningsskapande och kommunikation.<sup>67</sup> Eleverna kan sägas använda olika multimodala resurser för att representera sin kunskap.<sup>68</sup> Selander och Rostvall skriver om multimodal kommunikation och menar att elever visar kunskap genom kommunikation med olika semiotiska resurser.<sup>69</sup> Selander och Kress menar att lärandet kan ses som en ökad förmåga att använda skilda resurser eller teckensystem.<sup>70</sup> Det val av teckensystem och medier, som eleverna gör, får konsekvenser för vilket kunskapsinnehåll som kan representeras.<sup>71</sup> Varje resurs har sina specifika möjligheter.<sup>72</sup> Mening kan skapas på flera sätt, genom olika resurser och medier som samverkar i en kommunikativ process.<sup>73</sup> Flera avhandlingar har gjorts som undersöker elevers visuella representationer i form av film, utifrån multimodal teoribildning. Lisa Öhman-Gullbergs avhandling och även hennes licentiatstudie undersöker filmprojekt i skolans senare år. Båda syftar till att studera hur elever använder sig av visuella representationer för att skapa mening i ett skolsammanhang.<sup>74</sup> Även Helena Danielsson undersöker i sin avhandling skapande med

---

<sup>66</sup> Stein, Pippa (2008). "Multimodal Instructional Practices", *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, s. 871

<sup>67</sup> Kress, Gunther R. & Van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, s. 21.

<sup>68</sup> Lindstrand, Fredrik (2006). *Att göra skillnad: representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2006, s. 55. Se vidare 1.9.1.

<sup>69</sup> Rostvall & Selander (2008), s.13.

<sup>70</sup> Selander, Staffan & Kress, Gunther R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt, s. 49.; Rostvall & Selander (2008), s.13.

<sup>71</sup> Ibid., s. 19.

<sup>72</sup> Kress, Gunther R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, s. 3.

<sup>73</sup> Kress & Van Leeuwen (2001) s. 111.

<sup>74</sup> Öhman-Gullberg, Lisa (2008). *Laddade bilder: representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande*. Diss. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet, s. 17. Öhman-Gullberg, Lisa (2006). *Movere - att sätta kunskap i rörelse: en analys av ett ämnesintegrerat arbete i bild och samhällskunskap*. Licentiatavhandling, Malmö högskola, s.11.

video och media som språk eller kommunikativ handling.<sup>75</sup> Fredrik Lindstrands avhandling bygger på studier av ungdomars arbete och berättande med film, med fokus på frågor kring representation, identitetsarbete och lärande, samt hur elever skapar skillnad. Med skillnad avser han lärande som förändring.<sup>76</sup>

### **1.9.2 Estetiska lärprocesser**

Vad estetiska lärprocesser innebär råder det viss oenighet om liksom varför man använder dem. Hur de kan användas varierar också, men *hur* de används hänger ihop med vad man anser att estetiska lärprocesser kan vara.<sup>77</sup> Aulin-Gråhamn och Thavenius menar att en estetisk lärprocess är *ett* perspektiv i lärandet. ”Estetiska lärprocesser är ett möte mellan *egna* upplevelser, erfarenheter och kunskaper och *andras*.” Detta möte sker via ett *medium* och om mötet förändrar tankar, föreställningar och handlingar har en estetisk lärprocess ägt rum.<sup>78</sup> Tillsammans med Persson förespråkar de *en radikal estetik*, som karaktäriseras av kritisk analys av ”stora frågor” genom konsten.<sup>79</sup> Den radikala estetiken kan främmandegöra sådant som ses som självklart och samtidigt kan den gestalta det som görs osynligt i samhället.<sup>80</sup> Tomas Saars skriver om *den svaga estetiken* och *den starka estetiken* och undersöker vad som händer när olika ämnen bearbetas genom gestaltande och konstnärliga metoder. I den förstnämnda förändras inte kunskapsinnehållet, men det kan ses ur andra synvinklar. I den starka estetiken kan det ursprungliga kunskapsinnehållet och den lärande individen förändras.<sup>81</sup>

### **1.9.3 Konstens metoder och konstnärlig forskning**

Glen Coutts och Timo Jokela lyfter fram projekt från olika länder där samtidskonsten använts i ett lärande.<sup>82</sup> Bland annat skriver Maria Huhmanarniemi om en universitetskurs där studenterna använder en metod liknande den konstnärliga metod som jag undersöker. Undersökningsmetoden har olika dimensioner bland annat; undersökande av en plats som en objektiv, subjektiv och textuell helhet. Studenterna uppmuntras att undersöka omgivningen med hjälp av kamera och skisser. Metoden innehåller

---

<sup>75</sup> Danielsson, Helena (2002). *Att lära med media: om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. Diss. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, s. 124 f.

<sup>76</sup> Lindstrand (2006), s. 17, 23.

<sup>77</sup> Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket, en bit på väg: analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland, s. 165-171.

<sup>78</sup> Aulin-Gråhamn & Thavenius (2003), s. 122.

<sup>79</sup> Lindström (2009), s. 22.

<sup>80</sup> Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, s. 60-72.

<sup>81</sup> Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet, s. 29, 95 ff.

<sup>82</sup> Coutts, Glen & Jokela, Timo (red.) (2008). *Art, community and environment: educational perspectives*. Bristol, UK: Intellect.

analys, planerande och skapandet av ett konstverk, dokumentation av processen, utförande av verket, samt utvärdering.<sup>83</sup> Eva Cronquist skriver i sin magisteruppsats om vad ett samtida konceptuellt platsspecifikt konstbegrepp kan innebära för bildämnet. Hennes undersökningsmaterial är från studenter som gått kursen *Samtidskonst i pedagogiskt perspektiv* på Linnéuniversitetet. Undersökningen har ett studentperspektiv och sätter inte samman resultatet med grundskolans styrdokument. I kursen använder studenterna en *site-nonsite* metod, liknande den konstnärliga metod som är i fokus för min studie. Hon skriver i sitt resultat att: det samtida konceptuella platsspecifika konstbegreppet kan förändra bildämnet så att det blir analyserande och ämnesövergripande.<sup>84</sup>

I forskningsprojektet *Kunskapens framträdandeformer* har flera högskolor och forskare samverkat och Anette Göthlund, professor vid Konstfack, har varit projektledare. Studiens syfte har varit att få kunskap om vad som händer när studenter använder sig av multimodala verktyg och olika medier för att gestalta kunskap, samt se hur kunskaper framträder i deras lärprocesser. Resultaten av forskningen visar att det finns fördelar med att ”låta teoretiska, performativa, gestaltande, visuella, multimodala och konstnärliga” diskurser samverka.<sup>85</sup> Det *dubbla perspektivet* karakteriserar den *konstnärliga forskningen*. Vetenskapsrådet menar att konstnärlig forskning ”utvecklar metoder som sammanför tolkning, konstnärlig insikt, kritisk reflektion och argumentation i flera kommunikations- och representationsformer”. Forskningsmetoderna som ingår är vanligen performativa och konstnärlig produktion ingår som en del i syftet att kritiskt undersöka samhällsfenomen eller synliggöra andra perspektiv.<sup>86</sup>

## 2. Bearbetning och analys

Efter flera genomläsningar har jag valt att enbart redovisa material från informantgruppen i åk 7. Analysens fokus ligger på *elevernas material från platsen, deras skrivna texter, de inspelade elevsamtalen och elevernas dokumentation av sin iscensättning, samt deras redovisning*.<sup>87</sup> Jag har valt att prioritera det materialet som eleverna producerat, samt de inspelade processamtalen. Valet av fokus är gjort utifrån studiens syfte och frågeställningar: *Vilka förmågor utvecklar elever genom att arbeta med en konstnärlig*

---

<sup>83</sup> Huhmanarniemi, Maria (2008). ”Art, community and environment: educational perspectives.” Bristol, UK: Intellect. s. 82 f.

<sup>84</sup> Cronquist, Eva (2011). *Samtidskonsten och bildämnet i skolan*. Umeå: Umeå universitet, s. 1 f., 50.

<sup>85</sup> [www.vr.se](http://www.vr.se), *Kunskapens framträdandeformer. Ett projekt om kunskapsutveckling och en högskolepedagogik med dubbelt perspektiv: teori och gestaltning* s. 1-5.

<sup>86</sup> [www.vr.se](http://www.vr.se), *Ämnesöversikter 2010. Kommittén för konstnärlig forskning och konstnärligt utvecklingsarbete*, s. 5 f.

<sup>87</sup> Elevernas skrivna texter avser både det de formulerat vid de två inledande fältarbetena, liksom det som producerats enskilt eller i grupp vid labbarbete 1 och 2, samt även en planeringstext skriven inför redovisningen och de utvärderingstexter eleverna skrivit efter sina redovisningar.



metod? och *Hur blir eleverns förmågor synliga i representationer och iscensättningar i arbetet med en konstnärlig metod?* I den fördjupade läsningen av materialet har jag försökt att inte enbart identifiera teman som kan härledas från studiens frågeställningar och den teoretiska ramen utan även försökt vara öppen för nya teman.<sup>88</sup> I bearbetningen av materialet har sökts efter mönster i elevernas olika texter och vad som faktiskt sagts eller skrivits.<sup>89</sup> Materialet har placerats i följande kategorier: synliggjorda förmågor utifrån styrdokumentet, språkliga representationer om hur verkligheten kan vara konstruerad, konstruktion av individuell identitet och kollektiv identitet, motstånd och anpassning till skolan som diskursiv praktik.

## 2.1 Fältarbete 1 och 2

Här beskrivs och analyseras elevernas material från den objektiva och subjektiva undersökningen. Strukturen för presentationen har följande ordning: Utdragen placeras först i sin kontext genom exempelvis dagboksanteckningar. Därefter presenteras utdrag ur elevers texter utifrån de kategorier som används för att strukturera materialet. Sist följer en analys av materialet.

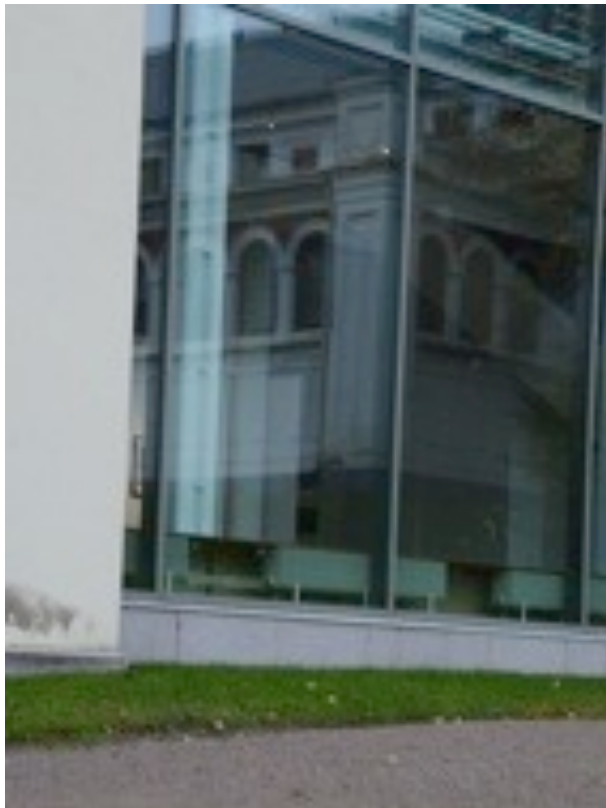
### 2.1.1 Fältarbete 1 - objektiv undersökning

Eleverna besöker *siten* eller platsen två gånger under sin objektiva undersökning. Informanterna har kombinerat skisser med skriven text eller använt dessa separat, vidare har de använt stillbilder för att dokumentera platsen inför sin objektiva text.



<sup>88</sup> Rose (2007), s. 164 f.; Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 122.

<sup>89</sup> Ibid., s. 28.



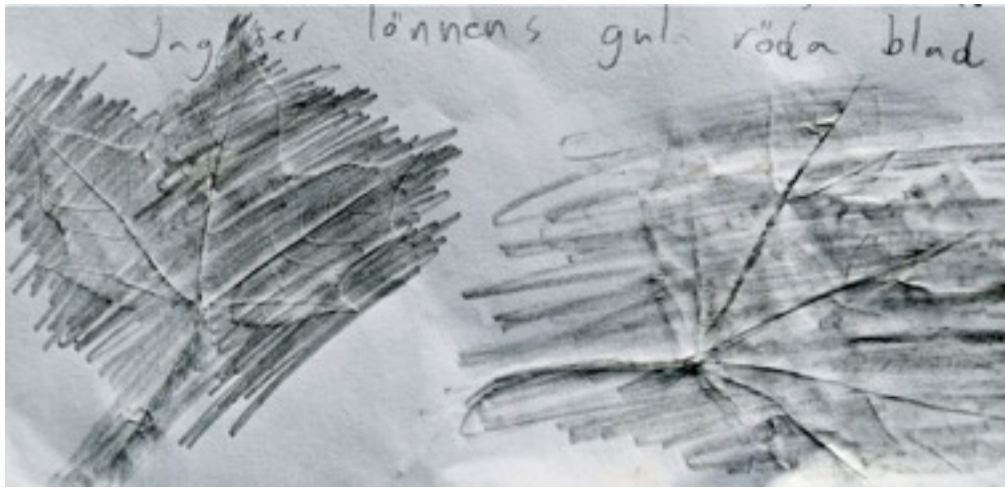


Bild 1-8: Elevbilder från den objektiva undersökningen.

I den objektiva texten är det endast en elev som har använt sig av bilder i form av foto. Trots att vi pedagoger har påpekat att den objektiva texten kan innehålla text, foto och eventuellt även skisser.<sup>90</sup>



Bild 9: Elevbild från den objektiva texten.

I elevernas texter söker jag innehåll som är beskrivande, för att se hur de på olika sätt har förståelse av vad begreppet objektiv innebär. I grunden handlar det om hur elevernas analysförmåga synliggörs och vilka kunskaper de har om hur bilder kan tolkas.<sup>91</sup>

Bakom de husen fanns det en kvarn som såg väldigt gammal ut för att träet såg väldigt slitet ut. (Ruben)  
Museiparken är omringad av ett rött staket för att förtydliga var museiparken ligger. (Stina)

Elevernas texter kan ses som representationer om hur verkligheten kan vara konstruerad, eftersom det enligt diskursanalysen är genom språket människor får tillgång till verkligheten.<sup>92</sup> I texterna ser jag därför på om

<sup>90</sup> Dagboksanteckningar 20110921

<sup>91</sup> Se. 1.2.2 och bilaga 5.

<sup>92</sup> Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 15.

elevernas tankar om världen blir synliga. Exempelvis noteras deras utsagor om vad begreppet kultur innebär.

Det spår från människor jag hittade var välskött gräs [...] Kultur är det som människor skapat.(Emmy)  
Fotspår i gruset från människor, men gräset och buskarna är naturens verk även fast människorna har klippt dom så buskarna har en rundare form.(Stina)  
Av naturen såg jag jord, träd, löv och gräs. Naturen var planterad av människor som bestämt var naturen skulle växa på vissa platser...(Markus)

Eleverna skriver i sina objektiva texter hur platser påverkar hur man rör sig och vad man kan göra.

I parken kan man vara hur man vill. I parken fanns det en slingrad grusväg. Där var det tänkt att man skulle gå.  
(Emmy)  
Där betar man sig oftast lugnt men om man har lust kan man nog dansa, springa eller hoppa runt där också. Människor blir lugna och fridfulla eller spralliga av platsen, på grund av det gröna gräset, ljuden och färgerna.  
(Stina)

När eleverna skriver om platsen positionerar de sig på olika sätt till platsen och objekt på platsen, genom sitt användande av olika pronomen. Dessa uttryck lyfts fram, för att se om deras val av ord kan säga något om identitet.

Jag ser också buskar, träd, cyklar, bilar [...] Inne på gården ser jag en väderkvarn, som är brun.(Emmy)  
Men mest hör man tystnaden.(Emmy)  
Men man hör inte vatten, som tillhör naturen. Men man slipper höra luftkonditioneringen från husen i närheten.  
(Stina)  
På platsen hörde jag ljud [...] Man kunde också höra regnet när det nuddade marken.(Markus)  
Det finns en lekstuga för barn [...] den ser lekfull ut.(Stina)  
...lekstuga som man kan leka i...(Stina)  
På gräset fanns en koja som man kunde leka i...(Markus)

### 2.1.2 Fältarbete 2 - subjektiv undersökning

Liksom vid den objektiva undersökningen har eleverna besökt *siten* två gånger.<sup>93</sup> En informant har inte skrivit någon subjektiv sammanfattande text, utan har skrivit en dikt med en gång.<sup>94</sup> I sin subjektiva analys har eleverna till uppgift att föra in egna tankar och känslor om platsen. Jag söker innehåll som beskriver deras förståelse av begreppet subjektiv.

Det jag känner här är lite halvdött.(Emmy)  
den söta lekstugan, jag blir glad.(Stina)<sup>95</sup>

En av eleverna funderar i sin subjektiva text på det som inte hörs.

vad hör jag inte? Vad borde jag höra? vatten, luftventilation?(Stina)

Utifrån begreppet tolkningsrepertoar söker jag i texterna exempel som kan synliggöra elevernas tankar och kunskaper om hur verkligheten är konstruerad. Elevernas texter kan ses som representationer om hur verkligheten kan vara konstruerad.

Det känns man är mellan den stressade staden och den lugna skogen, för man hör inte så mycket bilar som åker i stan och ljuset från höghusen.(Ruben)  
Denna plats gör nog att man slipper tänka på jobbet och stressen, så man blir nog lugnare och kanske till och med gladare. (Markus)

<sup>93</sup> Dagboksanteckningar 20110928

<sup>94</sup> Se Bilaga 6.

<sup>95</sup> Jag har valt att redigera elevernas texter enbart om förståelsen påverkas.

För i tiden var detta nog ingen lugn plats med lite människor utan nästan tvärtom. Mycket människor och man blir inte av med stressen utan tvärtom, här lärde man känna stressen.(Markus)

Eleverna resonerar i sina subjektiva texter om hur platser påverkar hur man rör sig och vad man kan göra.

Här är det ingen som springer utan här går man lugnt och skriker inte.(Markus)  
S skyltar, som visar vägen, i den lilla parken, jag kan väl hitta själv? Idiotiskt, jag blir trött.(Stina)

När eleverna skriver om platsen positionerar de sig på olika sätt till platsen, till exempel genom sitt användande av olika pronomen.

Fasst det är en lekstuga [...] Ibland undrar jag om små barn sitter där och bygger massa sandslott.(Emmy)  
Jag känner mig fri från staden, fri från samhället, fri från stress.(Ruben)  
Jag känner mig lugn, inte stressad. jag känner lugnet för att man är instängd av husen, man kommer bort från bilarna och om världen, man kommer bort från alla problem.(Markus)  
Mina steg blir fortare, jag springer, hem igen, men jag ska gå hit igen, imårgon, eller någon annan dag, för här kan jag tänka, som jag gjorde nu, ta det lugnt.(Stina)

I elevernas texter söker jag uttalanden om anpassning eller motstånd till den konstnärliga metoden eller skolan som diskursiv praktik.

jag stannar, solen försvinner, vad gör jag här? jag går, dom röda små husen, vad gör dom här?(Stina)

### **2.1.3 Analys av Fältarbete 1 och 2**

I Fältarbete 1 och 2 har eleverna uppmuntrats att arbeta på ett undersökande sätt, vilket kommentarmaterialet till kursplanen i bild lyfter fram.<sup>96</sup> Eleverna har använt sig av visuell metod för att samla in material i sin objektiva och subjektiva undersökning av siten, men sedan använder de sig *inte* av visuellt material i sin text om platsen, förutom en av eleverna. Sina bilder har de använt som underlag för att skriva sina texter. Utifrån styrdokumentet har eleverna här getts förutsättningar att ”undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder”.<sup>97</sup> Deras representationer har undersökts för att se hur de visar sin förståelse av begreppet objektiv och subjektiv. Eleverna visar sin förståelse av begreppet objektiv genom de beskrivande utsagor de gör. Ruben skriver att kvarnen ser gammal ut, inte att den är gammal. I sina texter visar eleverna vad begreppet subjektiv kan innebära när de för in sina egna känslor om platsen. Stina uppmärksammar även vad hon borde höra på platsen, men inte hör. Eleverna har i denna del getts möjlighet att diskutera och granska olika bilder, samt fått erfarenhet av visuell kultur, där till exempel arkitektur och miljöer ingår.<sup>98</sup> Utifrån ämnet svenska har eleverna getts förutsättningar att formulera sig i skrift och skriva olika typer av texter.<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> Se. 1.2.2.

<sup>97</sup> Ibid.

<sup>98</sup> Ibid.

<sup>99</sup> Se bilaga 5.

I materialet uppmärksammas vad eleverna skriver om begreppet kultur och där blir elevernas tankar om hur verkligheten kan vara konstruerad synliga. Eleverna för resonemang om vad som är natur och kultur. Att kultur är något som vi människor gjort är de överens om, men de inser samtidigt att begreppet inte är fast. Markus och Stina reflekterar över att människorna har planterat naturen och att människorna påverkar naturen genom att till exempel klippa buskarna. I elevernas subjektiva texter blir deras tankar om världen synliga, till exempel har de konstruerat motsatserna lugn och stress, i sin jämförelse av platsen och den övriga staden. Markus gör i sin text en jämförelse mellan platsen nu och då. ”Förr i tiden var detta ingen lugn plats med lite människor utan tvärtom [...] här lärde man känna stressen.” I sina texter kan eleverna visa sin förmåga att: ”analysera historiska och samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner”.<sup>100</sup>

Eleverna resonerar i sina objektiva och subjektiva texter om hur platser påverkar hur man rör sig och vad man kan göra. Emmy skriver att man kan vara hur man vill. Men platsen sätter även gränser, Emmy analyserar den slingrande grusvägen på följande sätt: ”Där var det tänkt att man skulle gå.” Platsen påverkar också genom de känslor eleverna uppfattar att platsen förmedlar. ”Människor blir lugna och fridfulla eller spralliga av platsen, på grund av det gröna gräset, ljuden och färgerna”, skriver Stina. I sin subjektiva dikt konstaterar Stina att: ”Skyltar, som visar vägen, i den lilla parken, jag kan väl hitta själv? Idiotiskt, jag blir trött.” Hon förhåller sig här kritisk till platsen och hur besökaren ska röra sig där. När eleverna skriver om platsen positionerar de sig på olika sätt till platsen genom sitt användande av olika pronomen. I sina objektiva texter använder eleverna antingen pronomenet *jag* eller *man*. Pronomenet *jag* ger ett mer personligt intryck, medan *man* kan vara ett sätt att distansera sig på olika sätt till platsen eller förhålla sig mer objektiv. Speciellt tydligt blir det i förhållande till ”lekstugan” på platsen. Där flertalet elever skriver att *man* kan leka där eller att barn och vuxna kan leka där, de innefattar sig själva i *man*. Ingen skriver dock att *jag* kan leka där. Eleverna använder pronomenet *jag* mer i sina subjektiva texter. I sina subjektiva texter visar eleverna också ett motstånd till den konstnärliga metoden eller skolan som diskursiv praktik. Stina undrar vad hon och de små röda husen gör på platsen.

## 2.2 Labbarbete 1 och 2

*Labbarbete 1* innebär att eleverna sammanställer resultaten av sina tidigare undersökningar, för att få fram hur den objektiva undersökningen av platsen hänger ihop med den subjektiva undersökningen. Processen

---

<sup>100</sup> Se bilaga 5.

syftar till att de ska komma fram till platsens underliggande betydelse.<sup>101</sup> Därefter, i *Labbarbete 2*, arbetas en iscensättning av platsens underliggande betydelse fram. Här beskrivs och analyseras främst de inspelade processamtalen.

### **2.2.1 Labbarbete 1 - platsens underliggande betydelse**

I mina dagboksanteckningar har jag skrivit om den underliggande betydelsen:

Vi [elevgruppen och pedagoger] samtalade om vad begreppet *den underliggande betydelsen* kan betyda. De [eleverna] kom fram till: vad platsen betyder, vad den har för budskap, varför den gjorts som den gjorts, vad den har för grund, vad betyder den egentligen, hur ”dom” tänkte att platsen ska vara.<sup>102</sup>

I intervjumaterialet kommer det fram att gruppen först arbetat enskilt med att jämföra sin egen objektiva och subjektiva text, för att sedan delge varandra vad de kommit fram till.<sup>103</sup>

Jag tror jag kommit fram till mitt. Ska jag säga? När man går i platsen känns det dött inga människor. När man fortsätter lite till kommer man till en plats med massa träd. Som har alla höstens färger. Där tänker man inte på sina problem, där njuter man bara, man slappnar av. Det är platsens underliggande betydelse, att man slipper sina problem. Man stoppar tiden.(Emmy)

Stina?(Markus)

Ja.(Stina)

Ska alla säga vad de kommit fram till eller? Då säger jag. Denna platsen gör mig lugn, ingen stress. Alla problem är som bortblåsta från mitt huvud, man kommer bort från omvärlden och slipper tänka. Detta är en plats man kan gå till om man behöver tänka igenom sitt liv eller bara kom bort från stressen och jobbet.(Markus)

Ruben?(Markus)

Min underliggande betydelse för mig är att det är en plats man kan ta det lugnt på och vara borta från stress.(Ruben)

Okej Stina?(Emmy)

Mm.(Stina)

Ja? Säg vad det är du skrivit.(Emmy)

Men det är typ det ni sagt redan.(Stina)

Vi hade typ samma allihop eller?(Emmy)

Markus går här för att be en pedagog komma, eftersom de inte vet vad de ska göra. Efter en stund kommer en pedagog.

Ska vi sammanfatta alla eller?(Ruben)

Ska jag? Vi typ alla som är här, det blev nästan samma grej. Så vår sammanfattning blev: Att man slipper sina problem. Man stoppar tiden typ och så ja...(Emmy)

Jag skulle säga, ingen stress, inga problem, bara lugn.(Markus)

Men typ det är nästan samma grej. (Emmy)

Jag skrev bara så här: Man kan ta det lugnt. Vara bort från alla stress.(Ruben)

Ja, vad skrev du?(Pedagog)

Men jag, vi har typ skrivit likadant.(Stina)

Man liksom kommer bort från allting. Man slipper tänka kan man säga.(Markus)

### **2.2.2 Labbarbete 2 - planera iscensättning**

Därefter fortsätter gruppen med att arbeta fram sin iscensättning. Vid första tillfället var Emmy och Ruben närvarande. Nästa gång är Markus med och då fortsätter de sin process.

Vad var det för idéer vi hade igår?(Markus)

Satsen stoppa tiden... vi ska visa det på något sätt.(Emmy)

<sup>101</sup> Begreppet *den underliggande betydelsen* kan kort sägas vara detsamma som platsens budskap eller berättelse.

<sup>102</sup> Dagboksanteckningar 20111011.

<sup>103</sup> Intervju gjord av Ewa Bladh med informantgruppen 20111123.

Ja, men hade ni inte kommit på några idéer?(Markus)  
Vi måste komma på hur vi ska göra. Vill verkligen få det här stoppa tiden. Eller hur?(Emmy)  
Vi kan sätta upp lappar.(Ruben)  
Olika känslor när man kommer in typ. I början så typ bara...(Markus)  
Stressad. I början är man stressad...(Emmy)  
Stressen kommer bort.(Markus)  
Mm.(Ruben)  
Jag känner lugnet komma.(Markus)  
Och så...(Emmy)  
Nu stoppas tiden.(Markus)  
Mm.(Emmy och Ruben)  
Vid en bänk eller nåt.(Markus)

Markus går iväg på schemabrytande aktivitet och Ruben och Emmy fortsätter att planera.

Sen när ni formulerar lapparna, så tänk på vad det ska stå på lapparna. Det är viktigt.(Pedagog)  
Men stressen ska vi ha med.(Emmy)  
Jag kan skriva lapparna.(Ruben)  
Ja. Det kan väl vara färgen vit, det är så där tråkigt, eller?(Emmy)  
Ja, vitt kan vi ha, vitt på lapparna.(Ruben)  
Inte på alla, kanske. Typ när tiden stoppar kanske...(Emmy)  
Nån sån här...Inte nån sån kall färg utan...(Ruben)  
Men det är kallt med stressen, det var därför jag tänkt vi kunde ta vitt.(Emmy)  
Ja.(Ruben)  
Stressen rinner är borta...(Emmy)  
Rinner av. (Ruben)  
Då kan vi ta en lite varmare typ...(Emmy)  
En röd.(Ruben)  
Kanske inte riktigt röd, för vi har inte kommit så långt ännu. Typ, kanske gul.(Emmy)  
Ja. Gul eller så.(Ruben)  
Ja. Och så känner du lugn. Det kan vara röd eller typ lila eller nånting.(Emmy)  
Lila.(Ruben)  
Ja och så typ stoppa tiden. Kan väl vara...svart. Då blir det motsatsen till det i början.(Emmy)  
Och...(Ruben)  
Motsatsen till stressen.(Emmy)

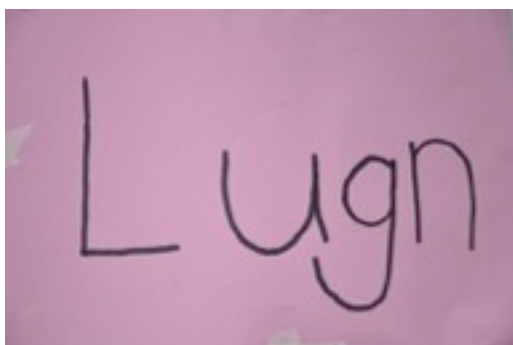
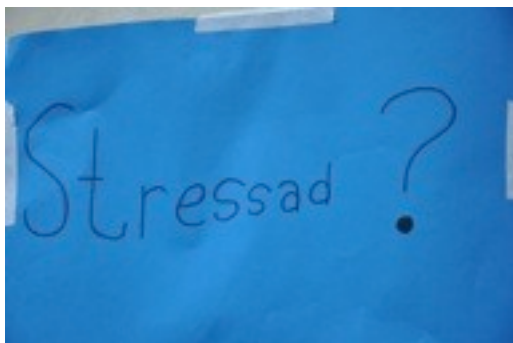


Bild 10-13: Elevbilder på lappar till iscensättningen.



Därefter diskuterar om de ska ha något lugnt ljud och om de ska spela in fågelkvitter på platsen för att sedan spela upp. När Markus kommer tillbaka förklara de hur de tänkt.

Ska vi sätta in sådär musik vid...(Markus)  
Ja, ljud tänkte vi. Alltså typ något lugnt.(Emmy)  
Lappar med vitt...Vad menar ni med färgerna?(Markus)  
[Ruben och Emmy förklarar]  
Kan vi inte ha en lapp innan platsen typ? Å så en pil.(Markus)  
Ja, det kan vi ha.(Emmy)  
Ok, först står det stress, sen står det, stressen rinner av en, och sen typ... lugnet...lugnet strömmar in genom lungorna...Känner lugnet...(Markus)  
Det är bra.(Emmy)  
Ska vi visa pilar hela tiden så man...?(Markus)  
Mm.(Emmy)  
Så man går efter dom.(Markus)  
Det gör vi. Och sen kommer man tillbaka till samma ställe.(Ruben)  
Kan vi inte ta och filma in om det är typ en människa. Eller får nån av oss göra den rundan.(Ruben)  
Jag kan filma.(Emmy)

I intervjumaterialet berättar Emmy om hur de tänkte när de valde sin iscensättning.

Det var ju tanken i början att bara skulle ha skyltar, alltså bara vanliga lappar såhär, men vi kom fram till att det blir inte samma grej om vi ska förmedla känslor, då ville vi ha varmheter och kallhet, så det blev olika färger. Och så blev det bra så, sen var det massa andra grupper som hade exakt samma grej, då blev vi lite såhär halv ned..., alltså vi blev lite sura såhär, då kraschade allt lite, då tänkte vi vill inte göra exakt samma grej och vi fyllde i... kom på pilar, så det blev som en bana så man kunde följa känslorna. Och det blev lite udda från alla andra plus att det var väldigt bra.(Emmy)  
Vad var det som var bra med det?(Intervjuare)  
Dels för att det var ingen som gjorde det och att man helt enkelt kan följa känslorna in i liksom stoppa-tiden-världen...(Emmy)<sup>104</sup>

### **2.2.3 Analys Labbarbete 1 och 2**

Analysen är här inriktad på elevernas talhandlingar. Elevernas olika texter, i ett vidgat textbegrepp, kan ses som verktyg för att konstruera kunskap, versioner av verkligheten och sig själva.<sup>105</sup> Genom att tala eller inte tala konstruerar eleverna enskilda och kollektiva identiteter. I sitt tal positionerar Markus sig som ledare och ansvarig för att driva processen. Även Emmy använder en drivande tolkningsrepertoar i delar av processen. Båda försöker exempelvis få Stina med i processen. När Markus varit frånvarande och kommer tillbaka ber han Emmy och Ruben förklarar hur de tänkt och sedan fortsätter gruppen att utveckla sina idéer, med Markus som ledare. Ruben positionerar sig inte som aktiv genom sitt tal, utom när han och Emmy planerar hur lapparna ska se ut. Stina använder sig av en mer passiv repertoar. Hon läser inte sin underliggande betydelse, utan säger att den är ungefär som de andra. Deras delaktighet kommer dock fram i andra delar av materialet. Under hela labbarbete 1 och 2 använder Emmy och Markus en förhandlingsrepertoar kring vad som är platsens underliggande betydelse. Emmy sammanfattar vad gruppen kommit fram till med att säga att deras underliggande betydelse är den hon skrivit. Då säger både Markus och Ruben vad de kommit fram till. Markus sammanfattar: ”Man liksom kommer bort från allting. Man slipper tänka

<sup>104</sup> Intervju gjord av Ewa Bladh med informantgruppen 20111123.

<sup>105</sup> Burr (2003), s. 59 f.

kan man säga”. Denna förhandling blir senare också synlig i redovisningen. Eleverna har i processen med att ta fram platsen underliggande betydelse och planera en iscensättning av den, getts förutsättningar att utveckla sin förmåga att formulera problem, undersöka teman, samt i en bildskapande process komma fram till en lösning som kan presenteras.<sup>106</sup> Med sin iscensättning vill de få fram att platsen stoppar tiden och att platsen ger lugn. De har i processen arbetat mot kunskapskraven i bild:

Eleven kan i det bildskapande arbetet bidra till att utveckla idéer inom olika ämnesområden genom att [...] bearbeta andra uppslag och inspirationsmaterial. Under arbetsprocessen bidrar eleven till att formulera och välja handlingsalternativ som leder framåt.<sup>107</sup>

Informantgruppen planerar att använda olika modes eller resurser för sin representation, som färger, skriven text, ljud och pilar. När Emmy och Ruben samtalar om hur lapparna ska se ut synliggör de tankar om vad olika färger har för funktion. De vill förstärka känslan av lugn med musik eller ljud. Pilarna vill de använda för att deras iscensättning ska skilja sig från andra grupperns iscensättningar och för att leda betraktaren genom iscensättningen. Genom pilarna får de även in rörelse. I processen har gruppen arbetat med hur de kan använda bild för att kommunicera och uttrycka olika budskap.<sup>108</sup>

### 2.3 Fältarbete 3 - iscensättning på platsen

*Fältarbete 3* innebär att gruppen gör sin iscensättning på platsen och att den dokumenteras inför redovisningen på non-siten, det vill säga skolan. Materialet i denna del består av beskrivning och analys av elevernas dokumentation av iscensättningen, samt av mina dagboksanteckningar och de fältnotiser i form av foto som tagits under fältarbetet.

Gruppens tanke var från början att filma andra som kom till platsen och följde deras pilar, men redan under sin planering var de medvetna om att det inte är så många i parken. Därför väljer de att filma när två ur gruppen följer iscensättningen, som består av pilar och lappar. Emmy är inte närvarande under iscensättningen.



<sup>106</sup> Se 1.2.2 och bilaga 5.

<sup>107</sup> Ibid.

<sup>108</sup> Se bilaga 5.



Bild 14-17: Bilder från iscensättning.

Elevernas dokumentation är en 51 sekunder lång film. Filmen inleds med att Markus och Stina är på väg till platsen. En pil leder dem in i parken, de följer den och kommer fram till skylten där det står: "Stressen rinner av en". Sedan följer de en ny pil och kommer fram till skylten med "Lugn", vilket det även står på nästa skylt. Promenaden går vidare i parken och de blir ledda till ett trädet, med skylten: Stoppa tiden. Slutligen kommer de fram till en bänk med en pil framför sig, där sätter de sig och tar det lugnt. Stina går genom filmen oftast några steg framför Markus och Markus gör en liten extra runda som också filmas. Ruben har filmat iscensättning så att betraktaren hela tiden ser Stina och Markus bakifrån, utom i slutet när de sätter sig på bänken. Oftast filmas de i helbild. När de kommer fram till skyltarna zoomas dessa in så betraktaren ser dem tydligt. Inför redovisningen har gruppen sedan redigerat filmen så att det är stumfilmsliknande gitarrspel under hela filmen, utom precis i slutet, då det är helt tyst. De har också gjort så att filmens hastighet är högre när Stina och Markus går, men vid skyltarna har filmen en lägre hastighet så betraktaren hinner läsa vad det står på skyltarna. När de satt sig är hastigheten också låg.





Bild 18-27: Bilder ur dokumentationsfilmen.

### **2.3.1 Analys av iscensättning**

I den konstnärliga metoden ska iscensättningen vara multimodal och eleverna ska välja de resurser eller modes som bäst kommunicerar platsens underliggande betydelse. Informantgruppen använder skriven text och pilar i sin iscensättning. Med sin iscensättning vill de få fram: Ingen stress, inga problem, bara lugn, slipper tänka, denna plats stoppar tiden. Genom texten på lapparna som de satt upp på platsen vill de få fram att stressen rinner och ersätts av lugn. Pilarna leder besökaren till en bänk där hen kan ta det lugnt. I arbetet med iscensättningen har eleverna getts möjligheter att skapa bilder med digitala och hantverksmässiga tekniker, verktyg och material, och de har prövat hur dessa kan kombineras för att skapa olika uttryck.<sup>109</sup> Tanken med iscensättningen var från början att betraktaren eller besökaren på platsen skulle göra en promenad genom parken som de stakat ut med pilarna, men eftersom parken hade få besökare fick de inte så många reaktioner på sin iscensättning. Dokumentationen består därför av en film när Stina och Markus följer pilarna genom parken. Inför redovisningen har de kompletterat filmen med musik för att tydligare få fram sin underliggande betydelse, under sin planering samtalande de om att ha musik på platsen, men så blev det inte. De har också lagt in olika hastighet i filmen för att få fram sin underliggande betydelsen tydligare. Ruben positionerar sig här som teknikskunnig, vilket även kommer fram på andra ställen i materialet. Han har valt att filma Stina och Markus bakifrån när de följer den utstakade promenaden, vilket gör att betraktaren får ett förstapersonsperspektiv och går på med bakom eleverna. Genom att kameran zoomar in skyltarna kan betraktaren också läsa samma skyltar som Stina och Markus läser på sin promenad. De olika medierna i dokumentationen är tänkta att samverka och förstärka varandra. Eleverna har i processen arbetat mot kunskapskraven i bild:

Eleven kan framställa olika typer av berättande och informativa bilder som kommunicerar erfarenheter, åsikter och upplevelser med ett enkelt bildspråk och delvis genomarbetade uttrycksformer så att budskapet framgår.<sup>110</sup>

I svenska och i NO finns uttryckt att undervisningen skall bidra till att eleverna utvecklar förmågan att framställa texter där ord, bild och ljud samspelar.<sup>111</sup>

## **2.4 Redovisning - planering och genomförande**

Här beskrivs och analyseras de inspelade processamtalen när informantgruppen planerar sin redovisning. Informantgruppen har även skrivit en text som stöd för sin redovisning som kompletterar de inspelade samtalen.

---

<sup>109</sup> Se bilaga 5.

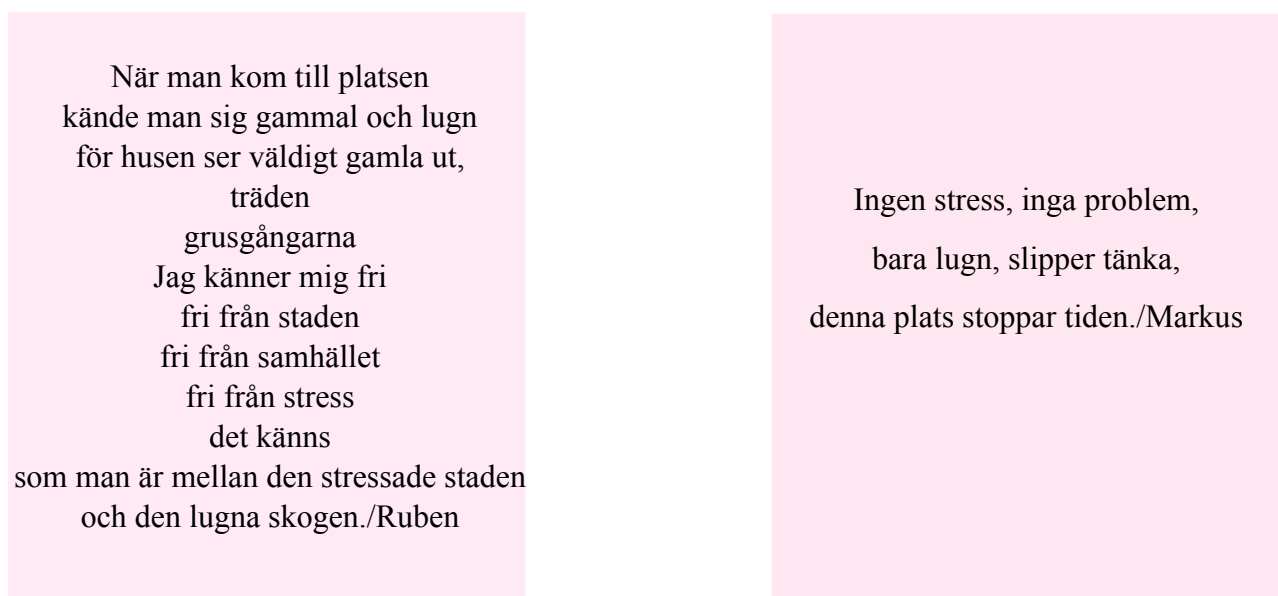
<sup>110</sup> Ibid.

<sup>111</sup> Ibid.

I följande avsnitt arbetar de med sin presentation. De pratar omväxlande om presentationen och filmen.

Vad är den underliggande betydelsen?(Ruben)  
Det var ju...Vi kan göra så här, jag säger det, en dikt nästan.(Markus)  
Filmen har jag.(Ruben)  
Ska vi lägga in filmen? Ska vi plocka bort lite eller ska vi visa hela?(Markus)  
Vi kan klippa lite till i iMovie.(Ruben)  
Varför tar du inte med det?(Stina)  
Jag tänker snabbspola här. Och ta bort de här scenerna.(Ruben)  
Man borde ju se dom.(Stina)  
Det är det vi ska göra, ska visa dom sen.(Ruben)  
Du måste... för att göra.(Stina)  
Så blir det bara så här.(Ruben)  
Hur gjorde du det? Kan man pausa så man ser lappen?(Markus)  
Det är det jag ska göra.(Ruben)  
Där var det ju med, när vi såg lappen.(Stina)  
Så stoppar vi tiden här.(Ruben)  
Still...(Stina)  
Det blir fett bra. För det går så snabbt och stressigt.(Markus)  
Kan inte nån läsa upp sin dikt då?(Markus)  
Jo.(Stina)  
Vem vill göra det?(Markus)  
Inte jag. Men min är jättelång.(Stina)  
Jag kan säga denna, för den skrev jag också sen, men lite senare. Den är som den är den underliggande betydelsen också. Ska jag säga den?(Markus)  
Där är typ min dikt.(Ruben)  
Om du vill säga din så kan vi säga båda det spelar ingen roll.(Markus)

Markus har gjort en dikt av den underliggande betydelsen.



Figur 1: Rubens och Markus dikter till redovisningen.

Iscensättning är nästa va?(Markus)  
Avbryt. Vi behöver musik här.(Ruben)  
Vi tar den här.(Ruben)  
Kan vi inte gör så att i slutet avtar den typ...så stoppas tiden verkligen. Så man inte hör något i slutet.  
(Markus)  
Typ här...(Ruben)  
När vi sätter oss. Kan man inte få så den går ner så där?(Markus)  
Jo, det gör det nog.(Ruben)  
Tona ut.(Stina)

Men det vet jag inte. Man drar upp ljudet manuellt. Så då testar vi då...(Ruben)  
Det är fan fet bra ju Ruben, jag fattar inte hur du gör. Går du på bildskola fortfarande?(Markus)  
Ja.(Ruben)  
Det är så jävla perfekt att det stannar så liksom att det går långsammare.(Markus)

Gruppen gör ett gemensamt dokument som de skriver ut som stöd för sin redovisning. Utifrån den filmade redovisningen hörs det att de till viss del följer sitt dokument. Stina börjar med den objektiva undersökningen. Sedan fortsätter Ruben som talar om den subjektiva undersökningen och läser sin dikt. Emmy som varit frånvarande är med på redovisningen och ska enligt planeringen berätta vad den underliggande betydelsen är, här följer hon inte manus utan säger: ”Stoppar tiden”. En sida i bildspelet har rubriken *Iscensättning* och där har de lagt in foton på pilarna och lapparna.



Bild 28 och 29: Bilder ur bildspelet.

Deras dokumentationsfilm är också inlagd i bildspelet. Gruppen gör även en summering, där utvärderar de sin iscensättning och menar att det inte var så många som följde pilarna och lapparna, men några gjorde det. De säger i sin summering att man kan bli påverkad av rummet om man följer lapparna och att de är nöjda med sin iscensättning. Gruppen får frågor på den sista meningen i Rubens dikt, vilken lyder: ”Det känns som man är mellan den stressade staden och den lugna skogen.” De förklarar att de menar att platsen finns i staden men den är ändå inte där.

#### **2.4.1 Analys av redovisning**

Genom sitt tal och sina handlingar konstruerar eleverna här identiteter, till vilka det finns förväntningar hur de kan vara, men också vad som kan sägas. I arbetet med att redigera filmen intar Ruben en ledande och teknikkunnig position. Stina visar sin kompetens på området, genom olika kommentarer till Ruben. Dessa positioner intar de även när de ska lägga till musik. Detsamma gäller när de ska lägga in bilder i bildspelet, vilket dock inte finns med som utdrag. Stina och Ruben ansvarar för filmens redigering, medan Markus ansvarar för presentationens upplägg. Markus kommer med idéer hur filmens innehåll kan lyftas fram tydligare och framhåller Rubens skicklighet. Samtliga intar en elevposition som anpassar sig till skolan som diskursiv praktik.

Genom redovisningen ges de möjligheter att ”presentera olika ämnesområden med bilder”.<sup>112</sup> Kursplanen i svenska pekar på att undervisningen ska innehålla muntliga presentationer, där digitala verktyg kan användas som hjälpmedel.<sup>113</sup> Informantgruppen använder sig av olika representationsformer, som kroppsspråk, tal, skriven text, stillbilder och film i redovisningen. Under redovisningen gör gruppen en utvärdering av sin iscensättning och de menar att besökaren kan bli påverkad av rummet om hen följer lapparna. De får frågor om Rubens dikt, som avslutas med meningen: ”Det känns som man är mellan den stressade staden och den lugna skogen.” De menar att platsen finns i staden men den är ändå inte där. Kommentarmaterialet i bild lyfter fram att genom att låta eleverna arbeta med undersökande arbetssätt kan de uppmuntras till att reflektera, samt pröva och ompröva idéer.<sup>114</sup> Under den konstnärliga metodens delar har eleverna getts möjlighet att tolka såväl samtida som historiska bilder och visuell kultur, samt att föra enkla och till viss del underbyggda resonemang med kopplingar till egna erfarenheter, andra verk och företeelser i omvärlden.<sup>115</sup>

## 2.5 Utvärdering

Här beskrivs och analyseras elevernas utvärderingstexter. Utdragen ur elevernas texter presenteras utifrån två övergripande utvärderingspunkter: *hur hänger iscensättningen ihop med den underliggande betydelsen?* och *samarbetet i gruppen*. Den första frågan inbegriper huvudsakligen kategorierna: synliggjorda förmågor utifrån styrdokumentet och språkliga representationer om hur verkligheten kan vara konstruerad. Den andra frågan inbegriper mer kategorin: konstruktion av individuell identitet och kollektiv identitet. Analysen är uppdelad utifrån de två frågorna.

I dagboksanteckningarna kommer det fram att vi pedagoger poängterade vikten av att fundera på hur iscensättningen hänger ihop med den underliggande betydelsen, eftersom det inte kom fram så tydligt i redovisningarna.

vi tänkte på platsen, om då kom orden fram. Ingen stress, inga problem, bara lugn, slipper tänka.(Emmy)  
Där hade alla skrivit ungefär likadant. Vi hade med att det var lugnt och att den stoppar tiden och att man kan gå dit om man är stressad.(Stina)  
Vi gjorde ju en dikt om platsen efter den subjektiva texten och tog en till vår underliggande betydelse för att den passade ihop med platsen så bra tycker vi.(Ruben)  
Sedan skulle vi komma fram till vad som var den underliggande betydelsen. Då på eget intesiativ, kom vi i gruppen fram till att skriva en text som sammanfattade den subjektiva texten. [...] Detta har ”de” nog gjort medvetet, för ”de” har byggt husen som gör att det blir instängt och en lugn atmosfär, ”de” har planterat träden som gör att det blir finare och inte en övergiven plats.(Markus)  
Jag tror att en bidragande faktor till att vi kom fram till en bra iscensättning som passade ihop med den underliggande betydelsen var att vi jobbade i grupp och alla var aktiva och visade engagemang.(Markus)

---

<sup>112</sup> Se bilaga 5.

<sup>113</sup> Ibid.

<sup>114</sup> Se 1.2.2.

<sup>115</sup> Se bilaga 5.



De har även skrivit om arbetsprocessen och samarbetet i gruppen.

Och samarbetet har varit toppen. Alla har gjort lika mycket. på genomförandet så delade vi upp arbetet.(Emmy)  
Det som var bra med arbete var att alla var ense om vad vi skulle göra, ingen blev utanför, alla fick säga vad vi tyckte. Och jag tyckte det var jätte bra samarbete.(Stina)  
I gruppen så käns det som jag gjorde allt jobb i slutet för att det var ingen annan som jobbade än jag. När vi pratade i gruppen var alla med och det funkade bra tycker jag. Gruppen har funkat bra tycker jag.(Ruben)  
jag tycker denna rapport gick bra, framförallt för att vi tog ansvar, var aktiva och visade engagemang och det tycker jag att jag och min grupp gjorde, för vi kom med mycket nya ider och satt ofta i en grupp och koncentrerade oss på arbetet. Det gjorde att vi hade väldigt bra dialoger och alla var aktiva i dialogen. Om vi inte hade jobbat i grupp så mycket hade inte vi fått ut det bästa möjliga av våra texter och dikter.(Markus)

### **2.5.1 Analys utvärderingstexter**

I utvärderingstexterna synliggörs elevernas tankar om hur iscensättningen hänger ihop med den underliggande betydelsen. Flickorna lyfter inte fram hur den underliggande betydelsen hör ihop med deras iscensättning. De är överens om att platsen är lugn och stoppar tiden. Pojkarna i gruppen tycker att deras underliggande betydelse stämmer bra på platsen, men hur de olika delarna hänger ihop reflekterar inte heller de över. Markus menar att anledning till att de kom fram till en iscensättning som passade med den underliggande betydelsen var att de jobbade i grupp och att alla var aktiva och visade engagemang. Markus är medveten om att platsen inte bara blivit den plats den verkar vara och hans tankar om hur verkligheten kan vara konstruerad blir därmed synliga. ”Detta har ”de” nog gjort medvetet, för ”de” har byggt husen som gör att det blir instängt och en lugn atmosfär, ”de” har planterat träden som gör att det blir finare och inte en övergiven plats”.<sup>116</sup> Kursplanen i SO pekar på att eleverna ska ges förutsättningar att ”reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar”.<sup>117</sup> I sina texter om samarbetet i gruppen konstruerar eleverna egen och kollektiv identitet. Emmy tycker att samarbetet har varit toppen och att alla har gjort lika mycket. Ruben skriver däremot i sin text att det känns som han gjorde allt jobb i slutet. När Stina positionerat sig som aktiv under filmredigeringen har alltså inte Ruben upplevt det så. När gruppen har samtalat tycker Ruben att alla var med och att det fungerade bra. Stina lyfter fram att alla var ense om vad de skulle göra, att ingen blev utanför och alla fick säga vad de tyckte. Hon konstruerar en gruppidentitet utifrån sammanhållning. Detsamma lyfter Markus fram, men han pekar också på fördelen med att jobba i grupp. I den konstnärliga metoden har eleverna getts möjligheter att kunna ”...arbeta både självständigt och tillsammans med andra...”.<sup>118</sup>

## **2.6 Sammanfattning av analyserna**

Analyserna har gjorts utifrån de frågeställningar som studien har. I analysen av Fältarbete 1 och 2 har jag lyft fram de olika kategorier som jag bearbetat och analyserat elevernas objektiva och subjektiva texter

---

<sup>116</sup> Markus utvärdering.

<sup>117</sup> Se bilaga 5.

<sup>118</sup> Ibid.

utifrån. I analysen av Labbarbete 1 och 2 har fokus mer varit inriktat på elevernas talhandlingar och hur de använder tolkningsrepertoar för att konstruera versioner av verkligheten och sig själv. I analysen av Fältarbete 3 har jag intresserat mig för hur informantgruppen har använt olika modes eller resurser i sin iscensättning. I processen när eleverna planerat och genomfört sin redovisning har analysen inriktats på både talhandlingar och på analys av själva redovisningen. Slutligen har elevernas utvärderingstexter analyserats. Analyserna har gjorts utifrån kategorierna: synliggjorda förmågor utifrån styrdokumentet och språkliga representationer om hur verkligheten kan vara konstruerad, konstruktion av individuell identitet och kollektiv identitet. I samtliga analysdelar har materialet på olika sätt knutits till styrdokumentet för grundskolan.

### 3. Tolkning och resultat

Den övergripande teori som jag valt att tolka analyserna utifrån är socialkonstruktionism, vilken diskursanalysen är nära kopplad till. Jag har som tolkningsram även valt att betrakta den undersökta konstnärliga metoden utifrån visuell kultur. Bearbetningen av materialet utifrån tolkningsramen syftar till att koppla resultatet till studiens syfte och frågeställningar. Studien syftar till att se vad som händer när elever i grundskolans senare år använder sig av en konstnärlig metod, samt att förankra den undersökta undervisningsmetoden på en vetenskaplig grund. De frågeställningar som studien är tänkt att ge svar på är: *Vilka förmågor utveckla eleverna genom att arbeta med en konstnärlig metod?* och *Hur blir elevernas förmågor synliga i representationer och iscensättningar i arbetet med en konstnärlig metod?*

#### 3.1 Visuell kultur och den konstnärliga metoden

Illeris, Buhl och Flensburg skriver om *visuell begivenhet*, som innefattar hela den situation när man ser. I den visuella begivenheten ingår bilden, betraktaren och blicken. Museiparken som eleverna undersöker kan ses som en bild. Den kan även benämnas som ett *visuellt fenomen*, eftersom däri innefattas allt som är visuellt tillgängligt och konstitueras genom exempelvis arkitektur och platser. Betraktaren omfattar de som ser, i det här fallet eleverna, och de positioner de intar, här är elevpositionen övervägande, men eleverna intar även andra positioner i förhållande till platsen och i förhållande till sig själva och andra. Blick är detsamma som sätt att se. Elevernas blickar är tänkta att vara analyserande, men platsen inbjuder även till andra sätt att se, som betraktare har eleverna även egna intentioner som styr betraktandet.<sup>119</sup> Visuell kultur som undervisningsstrategi är ett sätt att närma sig visuella fenomen, där frågor ställs snarare än att färdiga svar ges, vilket gäller även för den undersökta konstnärliga metoden. Eleverna ges möjligheter till att undersöka en plats med objektiva och subjektiva ”glasögon”. Till stöd för sina observationer har de frågor

---

<sup>119</sup> Illeris (2004), s,10 f.; Buhl & Flensburg (2011) 75 f, 87, 91 ff.

som de kan undersöka platsen utifrån. I metoden finns heller inga färdiga svar på vad eleverna ska komma fram till. Visuell kultur, liksom den konstnärliga metoden, kan ses som en kritisk praktik, som analyserar kulturen. Med den konstnärliga metoden som eleverna använder undersöker de det synliga och det osynliga. Där det osynliga kan likställas med platsens underliggande betydelse.<sup>120</sup> Visuell kultur *som en strategi för reflektion* gör att eleverna kan få syn på sina för-givet-taganden. När eleverna arbetar fram platsens underliggande betydelse väljer de en specifik position att betrakta platsen från. Denna distansering ger dem möjligheter att se platsen på ett nytt eller annat sätt. Eleverna visualiserar sin förståelse av platsen genom en iscensättning, då konstrueras mening och deras förmågor blir synliggjorda.<sup>121</sup> De skriver då en ny eller annan berättelse om platsen.<sup>122</sup>

## 3.2 Styrdokumentet och den konstnärliga metoden

### 3.2.1 Fältarbete 1 och 2

Eleverna har uppmuntrats att arbeta på ett undersökande sätt och de har getts förutsättningar att söka svar på frågor med hjälp av undersökningar, samt utforska och analysera samspel mellan människa, samhälle och natur.<sup>123</sup> I denna del av den konstnärliga metoden har eleverna använt sig av visuell metod för att undersöka platsen och därigenom blir det tydligt att seendet är en praktik. Deras bilder, i form av skisser och foto, får mening i relation till de övriga resurser de använt i sin undersökning. Den konstnärliga metoden är i denna del *multimodal*, men elevernas objektiva och subjektiva undersökning har resulterat i en *monomodal* text. Genom att använda olika slags bilder i sin undersökning visar de sin förmåga att undersöka olika ämnesområden med bilder. I Fältarbete 1 och 2 har eleverna visat att de kan formulera sig i och kommunicera i skrift, genom att skriva olika typer av texter.<sup>124</sup> Sett utifrån didaktikdesign får det val av teckensystem eleverna gör konsekvenser för vilket kunskapsinnehåll som kan representeras.<sup>125</sup> I informantgruppens representationer, i form av skrivna texter, blir elevernas analysförmåga synlig. De visar genom ordval att de kan göra en objektiv och en subjektiv analys.<sup>126</sup> I användande av pronomina *jag* och *man* positioner de sig också på olika sätt till platsen, därigenom ger de uttryck för hur de vill presentera sig själva.<sup>127</sup> En flicka har även fått fram vad som är dolt på platsen, vilket visar på en utvecklad

---

<sup>120</sup> Tavin (2003) s. 290.

<sup>121</sup> Buhl (2004), s. 277-289; Buhl & Flensburg (2011), s. 97.

<sup>122</sup> Wilson (2003), s. 214-225; Tavin (2003), s. 201.

<sup>123</sup> Se 1.2.2 och bilaga 5.

<sup>124</sup> Ibid.

<sup>125</sup> Rostvall & Selander (2008), s. 19.

<sup>126</sup> Se s. 20.

<sup>127</sup> Burr (2003), s. 167.

analysförmåga.<sup>128</sup> I sina texter visar de också sin förmåga att reflektera kring hur verkligheten är konstruerad, när de resonerar kring att kultur är något som människor gjort, men samtidigt inser de att natur och kultur är begrepp som inte är fixerade.<sup>129</sup> En av pojkarna gör i sin analys av en jämförelse mellan platsen nu och då, och visar därigenom en utvecklad analysförmåga.<sup>130</sup> När eleverna rör sig på olika platser använder de en rad olika förmågor, en del är fysiska andra är kulturella och det påverkar hur de uppfattar platsen.<sup>131</sup> I Fältarbete 1 och 2 kommer eleverna fram till att platser påverkar hur man rör sig och vad man kan göra. De ser platsen som en diskursiv praktik som konstruerar enskild och kollektiv identitet. Den undersökta konstnärliga metoden som seendepraktik erbjuder därmed eleverna möjligheter att inta olika positioner till platsen och konstruera olika identiteter och versioner av verkligheten i förhållande till platsen.<sup>132</sup>

### **3.2.2 Labbarbete 1 och 2**

Den konstnärliga metoden i studien ger eleverna möjligheter att se något på ett annat sätt, som de tidigare sett på ett bestämt sätt. Genom att eleverna intar en distanserad position blir platsens mening eller betydelse synlig. Den underliggande betydelse som eleverna kommer fram till påverkar deras föreställningar om platsen. Elevernas reflexiva förmåga består här av att de är medvetna om den position de valt och vet andra positioner kan intas. Det vill säga eleverna inser att den underliggande betydelse som de kommit fram till, är en bland flera betydelser.<sup>133</sup> I sitt tal konstruerar eleverna sig själva och hur de vill framstå i förhållande till andra. Under processen med att ta fram den underliggande betydelsen och att planera hur den ska iscensättas, blir denna identitetskonstruktion synlig. En flicka och en pojke använder sig av förhandlingsrepertoar för att positionera sig som subjekt.<sup>134</sup> Pojken är den som kommer att framstå som ledare genom processen.<sup>135</sup> Ulrika Dahl menar att konstruktion av identitet inte enbart är relationell utan den påverkas också av maktrelationer i samhället.<sup>136</sup> Sett ur ett genusperspektiv blir elevernas förhandling ett uttryck för genusordningen i samhället. Genom sitt tal uppfattas den andra flickan och pojken som mer passiva i processen. Deras val av repertoar tolkar jag inte som ett motstånd till skolan som diskursiv praktik,

---

<sup>128</sup> Se bilaga 6.

<sup>129</sup> Burr (2003), s. 2 ff.

<sup>130</sup> Se s. 20.

<sup>131</sup> Buhl & Flensburg (2011), s. 89.

<sup>132</sup> Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 48, 67 f., 106.

<sup>133</sup> Buhl & Flensburg (2011), s. 29, 97, 132; Buhl (2004), s. 289 f.

<sup>134</sup> Burr (2003), s. 48, 106, 113, 167.

<sup>135</sup> Se s. 23 f.

<sup>136</sup> Dahl, Ulrika (2005). *"Det viktigaste är inte vad extremisterna tycker utan vad den stora majoriteten gör": från hatbrott och homofobi till heteronormativitet och intersektionalitet : en kunskapsinventering och situering av forskning.* Stockholm: Forum för levande historia, s. 23.

eftersom de genom sina skrivna texter, visar sin delaktighet. I sitt tal har de däremot intagit en tyst subjektsposition. I skolan som diskurs talas det om ”de tysta flickorna” som kategori, men inte om ”de tysta pojkarna”, pojkarna förväntas istället ta en stor del av talutrymmet. Gruppen anpassar sig i processen till skolans diskurs och vad de ska och kan göra.<sup>137</sup> Genom sina samtal synliggör informantgruppen hur deras iscensättning utvecklas för att få fram att den undersökta platsen stoppar tiden och ger lugn. De planerar att använda olika modes eller resurser in sin representation. Här är lärandet en teckenskapande process, där eleverna är medvetna om att varje resurs har specifika möjligheter.<sup>138</sup> När två elever planerar gruppens iscensättning och de lappar den innehåller, reproducerar de utifrån ett intersektionellt perspektiv den västerländska kulturens föreställningar om färgers betydelse.<sup>139</sup> Elevernas förmåga att utveckla idéer och bearbeta olika uppslag blir synliga i processen och de visar också att de kan formulera och välja alternativ som leder arbetet framåt. De synliggör också sin förmåga att formulera problem, undersöka teman, samt i en bildskapande process komma fram till en lösning som kan presenteras.<sup>140</sup>

### 3.2.3 Fältarbete 3

Elevernas analys- och reflektionsförmåga resulterar i en visuell representation, vilket är ett sätt att visa sin förståelse av världen på.<sup>141</sup> Den positionering eleverna valt inför platsen antar en performativ dimension i iscensättningen. Denna performativa handling är utifrån visuell kultur ett *handlingsyttrande*. Genom att interagera med en plats, som elever gör i sin iscensättning, utvecklar eleverna repertoar för att konstruera nya versioner av verkligheten. Den undersökta platsens betydelse blir härmed relationell istället för fixerad.<sup>142</sup> I iscensättningen synliggörs elevernas förmåga att kommunicera med bilder för att uttrycka budskap. Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier förstärker eleverna sina texters budskap, vilket nämns i kursplanerna för svenska och NO.<sup>143</sup> Eleverna skapar mening genom att olika resurser och medier samverkar i en multimodal kommunikation.<sup>144</sup> Genom att använda text, färg och pilar i sin iscensättning får de fram den underliggande betydelsen. Inför redovisningen har de valt att lägga på ljud och olika hastighet på filmen, för att tydliggöra denna ytterligare. Den pojke som filmade har medvetet valt förstahandsperspektiv och utsnitt, därför får betraktaren en tydlig upplevelse av den valda underliggande

---

<sup>137</sup> Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 48, 63.

<sup>138</sup> Lindstrand (2006) s. 55; Kress (2010), s. 3.

<sup>139</sup> Se s. 24.

<sup>140</sup> Se 1.2.2 och bilaga 5.

<sup>141</sup> Buhl (2004) s. 290; Selander & Kress (2010), s. 37.

<sup>142</sup> Buhl & Flensburg (2011), s. 29, 128-134.

<sup>143</sup> Se bilaga 5.

<sup>144</sup> Rostvall & Selander (2008) s. 13; Kress & Van Leeuwen (2001), s. 111.

betydelsen. Därigenom synliggörs hans förmåga att kommunicera med filmmediet, samt hans förmåga att skapa bilder med digitala tekniker och verktyg.

### **3.2.4 Redovisning**

I planeringen av redovisningen konstruerar eleverna genom sitt tal sig själva och hur de vill framstå i förhållande till andra, till positionerna finns förväntningar hur de kan vara och vad som kan sägas. I arbetet med att redigera filmen positionerar sig en av pojkarna som teknikkunnig.<sup>145</sup> En av flickorna försöker genom sitt tal positionera sig som teknikkunnig, men hon lyckas inte förhandla till sig den positionen. Dessutom framhåller den av pojkarna som positionerat sig som ledare pojkens skicklighet.<sup>146</sup> Sett ur ett genusperspektiv blir pojkens position som teknikkunnig ett uttryck för genusordningen i samhället, där teknikkunnande vanligen förknippas med pojkar.<sup>147</sup> Informantgruppen intar en elevposition som anpassar sig till skolan som diskursiv praktik och de konstruerar en kollektiv identitet som ansvariga elever.<sup>148</sup> I redovisningen synliggörs elevernas förmåga att presentera olika ämnesområden med bilder, samt att de kan förbereda och genomföra en muntlig presentation med hjälp av digitala hjälpmedel. Informantgruppens redovisning är multimodal och deras förmågor blir synliga genom olika representationer, som tal, skrift, stillbilder och film. I summeringen av processen synliggörs deras förmåga att ”reflektera, samt pröva och ompröva idéer”.<sup>149</sup> De för då fram tankar om hur verkligheten kan vara konstruerad och menar att platser påverkar subjektet. Gruppen får frågor från övriga elever om en av dikterna, som avslutas med meningen: ”Det känns som man är mellan den stressade staden och den lugna skogen”.<sup>150</sup> De menar att platsen finns i staden men den är ändå inte där, vilket visar att de kan tolka samtida och historiska bilder och visuell kultur. Eleverna har genom metoden utveckla ett kritiskt förhållningssätt som ställer nya frågor om vad till exempel en plats är.<sup>151</sup>

### **3.2.5 Utvärdering**

I elevernas utvärderingstexter blir det tydligt att de har svårt att i skrift förklara hur iscensättningen hänger ihop med den underliggande betydelsen. Markus visar i sin skrivna text att platsen inte bara blivit den plats den verkar vara, utan att ”de” medvetet har konstruerat den.<sup>152</sup> Han synliggör här en

---

<sup>145</sup> Se s. 30 f.

<sup>146</sup> Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 48; Burr (2003), s. 113.

<sup>147</sup> Dahl (2005), s. 23.

<sup>148</sup> Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 48, 67 f., 107.

<sup>149</sup> Se bilaga 5.

<sup>150</sup> Se s. 31.

<sup>151</sup> Buhl & Flensburg (2011), s. 97, 29, 132; Buhl (2004), s. 289 f.

<sup>152</sup> Se s. 33.

kunskap om att det finns olika diskurser inom platsen och att ”de” har tolkningsföreträde.<sup>153</sup> Härigenom blir hans förmåga att ”reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar synlig”.<sup>154</sup> I utvärderingstexterna skriver eleverna om samarbetet i gruppen. Den av pojkarna som positionerade sig som tenikkunnig skriver i sin text att han har fått göra allt jobb i slutet, att en av flickorna har positionerat sig som teknikkunnig uppmärksammar han inte, vilket kan ha att göra med de förväntningar som finns knutna till subjektpositioner och vad subjektet då kan göra.<sup>155</sup> Han kan vilja presentera sig som teknikkunnig, eftersom det kan vara en position att eftersträva sett ur ett genusperspektiv. Övriga i gruppen konstruerar en gruppidentitet utifrån sammanhållning. En flicka lyfter fram att alla fick säga vad de tyckte, men jag har positionerat henne som tyst.<sup>156</sup>

### 3.3 Sammanfattning av tolkning och resultat

Studien visar att eleverna utvecklar följande förmågor:

- att kommunicera med bilder, att skapa bilder med digitala tekniker och verktyg, att undersöka olika ämnesområden med bilder, att presentera olika ämnesområden med bilder, att tolka samtida och historiska bilder och visuell kultur, att utveckla idéer och bearbeta olika uppslag liksom att formulera och välja alternativ som leder arbetet framåt, att formulera problem, undersöka teman, samt i en bildskapande process komma fram till en lösning som kan presenteras, att reflektera, samt pröva och ompröva idéer,
- att formulera sig i och kommunicera i skrift, att förbereda och genomföra en muntlig presentation med hjälp av digitala hjälpmedel, att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier för att förstärka texters budskap, att reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar,
- att lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra, att analysera och att reflektera kring hur verkligheten är konstruerad, att positionera sig till platser och andra elever, att konstruera sig själva.

Förmågorna blir synliga genom multimodala representationer, skrivna ord och texter, visuella representationer i form av skisser, foton, rörlig film och bildspel, samt genom tal, ljud och musik.

---

<sup>153</sup> Burr (2003), s. 2 ff.

<sup>154</sup> Se bilaga 5.

<sup>155</sup> Se s. 33.

<sup>156</sup> Burr (2003), s. 48, 113.

## 4. Slutdiskussion

### 4.1 Metodreflektion och framtida studier

Min studie är utifrån socialkonstruktionismen en diskursiv konstruktion, som inte ger den enda möjliga framställningen av den studerade konstnärliga metoden, utan den är *en* version.<sup>157</sup> Utifrån studien går det inte att dra några generella slutsatser eller mena att samtliga elever, som använt den konstnärliga metoden, har utvecklat de framskrivna förmågorna. Men enligt min tolkning har eleverna i just den här specifika undersökta processen utvecklat förmågorna. Eftersom studien är gjord på en praktik där jag själv är delaktig och engagerad, har jag medvetet försökt att distansera mig och inta ett reflexivt förhållningssätt. För att ge en så fullständig bild av den konstnärliga metoden som möjligt, har den studerats från olika perspektiv och ett multimodalt material har samlats in.<sup>158</sup> Jag har valt att fokusera på det material som eleverna producerat och låtit läsaren ta del av utdrag från elevernas representationer, för att låta empirin tala. Strävan har varit att i möjligaste mån redogöra för hur jag gått tillväga i analys- och tolkningsarbetet, för att göra studien så genomskinlig som möjligt.<sup>159</sup> Under forskningsprocessen har en mängd val gjorts, som hade kunnat göras annorlunda. Resultatet hade kunnat bli ett annat om den andra gruppens material redovisats eller om en annan åldersgrupp valts som informanter. Resultatet hade också kunnat bli ett annat om materialet haft ett annat omfång eller om andra metoder valts för studien. I framtida studier vore det intressant att göra en longitudinell studie och följa en grupp elever från åk 6 till åk 9 eller koppla den nu undersökta konstnärliga rapporten till den skriftliga rapporten som eleverna gör. Elevernas olika representationer skulle också vara intressanta att analysera ur ett intersektionellt perspektiv, där t.ex. ras/etnicitet, genus, klass, ålder, sexualitet, funktionsduglighet och hälsotillstånd beaktas.

### 4.2 Visuell kultur

Genom studien har visuell kultur lagts till det som skolan i studien menar är estetiska lärprocesser. Visuella kultur som tolkningsram ger vår konstnärliga metod en teoretisk grund. I visuell kultur finns det kritiska perspektiv som, jag menar, saknas i visuell kommunikation, där fokus är på designen av lärandet, men där innehållet inte lyfts fram. Den konstnärliga metoden och visuell kultur är kritiska praktiker där ett specifikt innehåll granskas. Innehållet kan vara från den visuella kulturen, men det kan också vara en analys av de konstruktioner som finns i samhället. Kopplat till begreppet visuell kultur som reflektionstrategi ger den konstnärliga metoden eleverna möjlighet att se något på ett annat sätt. Eleverna undersöker sitt för-givet-

---

<sup>157</sup> Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 111.

<sup>158</sup> Sohlberg, Peter & Sohlberg, Britt-Marie (2009). *Kunskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod*. 2. uppl. Malmö: Liber, s. 237.

<sup>159</sup> Winther Jørgensen & Phillips (2000), s. 123.



tagna om platser och i förlängning konstruktioner av verkligheten. Performativiteten eller iscensättningen som ett handlingsyttrande ger dem möjlighet att konstruera nya versioner av verkligheten och att producera andra kategorier än de som reproduceras dagligen. Härigenom är den konstnärliga metoden en metod som erbjuder eleverna alternativa subjektspositioner. Begreppet *material culture* överensstämmer egentligen mer med den konstnärliga metoden än visuell kultur, eftersom eleverna undersöker vilka ljud som finns på platsen och hur olika objekt känns. I sin subjektiva undersökning för de också in sina känslor och därför utgår de *inte* enbart från det som är visuellt tillgängligt.<sup>160</sup> Wilsons tankar om ett platsbyte för bildpedagogiken från klassrummet till en plats mellan skolan, samtidskonsten och den visuella kulturen, stämmer överens med de tankar som vi pedagoger har med den konstnärliga rapporten. Denna plats benämns som *a para-site alongside the main site*, där *para-site* kan översättas till en parallell plats eller berättelse, till den stora berättelsen.<sup>161</sup>

### 4.3 Samtidskonst och socialkonstruktionism

I det skolan i studien menar är en estetisk lärprocess ingår *den radikala estetiken* och den utgör en utgångspunkt för den undersökta konstnärliga metoden. Det främmandegörande av förutfattade meningar som finns i den radikala estetiken finns också i samtidskonsten.<sup>162</sup> Samtidskonstens processinriktade och undersökande arbetssätt har inspirerat när den konstnärliga metodens utvecklats. Utvecklingen från konsten som objekt till process, har paralleller med den konstnärliga metoden, eftersom den färdiga slutprodukten inte är i fokus utan processen. I förlängningen innebär detta att kunskap inte ses som ett objekt utan är något som konstrueras i en process. Flera av samtidskonstens bakomliggande teorier delar socialkonstruktionismens anti-essentialism, det vill säga att den sociala världen och människor inte har någon essens eller autentisk kärna. Socialkonstruktionismen är den övergripande teori som knyter ihop samtidskonsten och den konstnärliga metoden. Genom studien blir även socialkonstruktionism en uttalad grund för den konstnärliga metoden. En pedagogisk konsekvens av socialkonstruktionismens tankar blir en undervisning som berör frågor om hur verkligheten och subjekt konstrueras och reproduceras, genom olika representationer.<sup>163</sup> Undervisningen kommer därmed att behandla identitet och maktrelationer. Pedagogen kan härigenom ”utmana elevernas föreställningar i förhållande till såväl vetenskapliga som erfarenhetsbaserad kunskap samt till normer, värderingar och perspektiv”.<sup>164</sup>

---

<sup>160</sup> Bolin & Blandy (2003), s. 249 f.

<sup>161</sup> Wilson (2003), s 214-225.

<sup>162</sup> Persson & Thavenius (2003) s. 60-72.

<sup>163</sup> Burr (2003) s. 47, 104 ff.

<sup>164</sup> Se Bilaga 5.

#### **4.4 Identitetskonstruktion**

Genom att följa hela elevernas process har jag fått syn på vad som händer när elever i grundskolans senare år använder sig av en konstnärlig metod. Jag hade inte förväntat mig ett resultat som skulle vara så inriktat mot identitetskonstruktion, men i de inspelade processamtalen blir det tydligt hur eleverna genom den konstnärliga metoden konstruerar egen och kollektiv identitet, samt även konstruerar identitet för varandra. Skolan som diskursiv praktik sätter också tydliga ramar för de identiteter som eleverna kan konstruera och eleverna i informantgruppen vet vad som förväntas av dem och vad de kan göra inom diskursen. Som pedagog kan jag fråga mig om det finns utrymme för motstånd till skolan som diskursiv praktik. Är den konstnärliga metoden för strukturerad? Sett ur ett genusperspektiv funderar jag också på om det fokus som finns på arbete i grupp och därmed muntliga processer gynnar pojkarna eller iallafall pojkar som inte är tysta. Den pojke som genom sitt tal kom att framstå som ledare i gruppen fick stort inflytande på processen, samtidigt lyfter han fram att tack vare att de arbetade i grupp blev deras arbete bra. De övriga i gruppen lyfter även de fram att alla samarbetade, fick säga och tycka vad de ville.

#### **4.5 Ämnesförmågor**

Studien visar att den undersökta undervisningsmetoden ger eleverna möjlighet att utveckla förmågor i ämnens kursplaner. I processen har eleverna använt och utvecklat flera kompetenser och förmågor, dessa har blivit synliga genom olika resurser och medier i elevernas representationer. Som pedagog reflekterar jag över om eleverna är ovana att använda bilder som text, eftersom enbart en elev använt bild i sin objektiva och subjektiva text. Har den skrivna texten för stort fokus i den konstnärliga metoden? Är skolan som diskursiv praktik en kontext där eleverna förväntas använda skriven text, även om vi pedagoger uttrycker något annat. Sett ur ett genusperspektiv är det samtidigt så att "den tysta duktiga flickan", i studien, synliggör sina förmågor i den skrivna texten. Studien visar att den undersökta konstnärliga metoden är multimodal, vilket gör att eleverna har möjlighet att synliggöra sina kunskaper på flera sätt. Den konstnärliga metoden är en metod som utvecklas och förändras hela tiden. Utifrån studien ser jag möjligheter att utveckla vår konstnärliga metod ytterligare, genom att exempelvis lägga större fokus på användandet av visuellt material för att presentera undersökningen av platsen. Platsen skulle också kunna undersökas mer multimodalt, med exempelvis metoder från det naturvetenskapliga fältet, eleverna skulle också i högre grad kunna använda sin kropp som en resurs i undersökandet. Den konstnärliga metoden skulle även kunna utvecklas mot att bli en platsspecifik diskursanalys, genom att andra frågor ställs till platsen. Sett ur ett livsperspektiv funderar jag på vad eleverna utvecklar för kunskaper i den konstnärliga metoden. Är den undersökta konstnärliga metoden en visuell forskningsmetod som eleverna kan använda i

andra sammanhang?<sup>165</sup> Förbereder metoden eleverna för att i framtiden bedriva konstnärlig forskning?<sup>166</sup>  
En av skolans äldre elever menar, i *Bild i Skolan*, att hon nog har lärt sig att se saker på ett annat sätt genom den konstnärliga rapporten och dess konstnärliga metod.<sup>167</sup> I sin utvärdering skriver en elev i åk 8 följande:

Varje gång jag kommer till en ny plats nu tänker jag på de frågorna man ska tänka på när man skriver en objektiv- och en subjektiv text, om det skulle väcka uppståndelse om man gjorde en iscensättning där.

---

<sup>165</sup> Thomson (2008), s. 79.

<sup>166</sup> [www.vr.se](http://www.vr.se), *Ämnesöversikter 2010. Kommittén för konstnärlig forskning och konstnärligt utvecklingsarbete.*

<sup>167</sup> Dzedina, Annika (2011). *Ett sätt att uttrycka sig*. Bild i skolan. Nr 2, 2011, s. 38.

## Källförteckning

### Tryckta källor

- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan: slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000-2003*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Bolin, Paul E. & Blandy, Doug (2003) "Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education". *Studies in Art Education* (2003) Vol. 44, Issue 3.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Buhl Mie, (2004) "Visual culture as a strategy of reflection in education." *Nordisk Pedagogik*, vol. 24, s 277-293. Oslo.
- Buhl, Mie & Flensburg, Ingelise (2011) *Visuel kulturpedagogik*. Köpenhamn: Hans Reitzels förlag.
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. 2. ed. London: Routledge.
- Couts, Glen & Jokela, Timo (red.) (2008). *Art, community and environment: educational perspectives*. Bristol, UK: Intellect.
- Dahl, Ulrika (2005). *"Det viktigaste är inte vad extremisterna tycker utan vad den stora majoriteten gör": från hatbrott och homofobi till heteronormativitet och intersektionalitet : en kunskapsinventering och situering av forskning*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Danielsson, Helena (2002). *Att lära med media: om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. Diss. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Denscombe, Martyn (2009) *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dzedina, Annika (2011). "Ett sätt att uttrycka sig". *Bild i skolan*. nr 2, 2011.
- Edwards, Folke (2000). *Från modernism till postmodernism: svensk konst 1900-2000*. Lund: Signum.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket, en bit på väg: analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Huhmanarniemi, Maria (2008). "Art, community and environment: educational perspectives." Bristol, UK: Intellect.
- Illeris, Helene (2004). "Från "klassisk bildning" till "visuell kultur" – historiska och aktuella strömningar i skandinavisk bildpedagogik". *Bild i skolan* nr 3, 2004.
- Kress, Gunther R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, Gunther R. & Van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Lindstrand, Fredrik (2006). *Att göra skillnad: representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Diss. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete: Stockholms universitet.
- Lindström, Lars (red.) (2009) *Nordic visual arts education in transition: a research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Marnar, Anders & Örtengren, Hans (2003). *En kulturskola för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Stein, Pippa (2008). "Multimodal Instructional Practices", *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rose, Gillian (2007). *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. 2. ed. London: Sage.
- Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.) (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.
- Selander, Staffan & Kress, Gunther R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Sohlberg, Peter & Sohlberg, Britt-Marie (2009). *Kunskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod*. 2. uppl. Malmö: Liber.
- Sturken, Marita & Cartwright, Lisa (2001). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Tavin, Kevin M. (2003) "Wrestling with Angels, Searching for Culture". *Studies in Art Education* (2003) Vol. 44, Issue 3.
- Thavenius, Jan (2005). "Om den radikala estetiken", *Utbildning & demokrati* 2005, vol 14, nr 1, s. 11-33.
- Thomson, Pat (red.) (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Wallenstein, Sven-Olov (1996). "Det utvidgade fältet - från högmodernism till konceptualism", *Konsten och konstbegreppet*. Stockholm: Konsthögskolan.
- Wilson, Brent (2003). "Mapping the Content of Art Education". *Studies in Art Education* (2003) Vol. 44, Issue 3.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Öhman-Gullberg, Lisa (2008). *Laddade bilder: representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande*. Diss. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.

Öhman-Gullberg, Lisa (2006). *Movere - att sätta kunskap i rörelse: en analys av ett ämnesintegrerat arbete i bild och samhällskunskap*. Licentiatavhandling, Malmö högskola.

### **Otryckta källor**

Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2698> (2012-01-02)

Cronquist, Eva (2011). *Samtidskonsten och bildämnet i skolan*. Umeå: Umeå universitet.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-45163> (2012-01-03)

*En strategi för kultur i skolan* Ds 1998:58. (2012-01-22)

<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/464>

Kommentarmaterial till kursplanen i bild

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2556> (2012-01-02)

*Kunskapens framträdandeformer. Ett projekt om kunskapsutveckling och en högskolepedagogik med dubbelt perspektiv: teori och gestaltning.*

[www.vr.se](http://www.vr.se) (2012-02-12)

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (2012-01-02)

*Tänka framåt, men göra nu - Så stärker vi barnkulturen*. SOU 2006:45

<http://www.regeringen.se/sb/d/8420/a/62760> (2012-01-22)

*Ämnesöversikter 2010. Kommittén för konstnärlig forskning och konstnärligt utvecklingsarbete.*

[www.vr.se](http://www.vr.se) (2012-05-16)

### **Bildförteckning**

Bild 1-9, 10-13, 18-27, 28-29: Bilder tagna av eleverna.

Bild 14-17 och framsidebild: Bilder tagna av Ewa Bladh

## Bilagor

### *Bilaga 1 Sammanställning av den konstnärliga metoden och insamlat material*

<b>Den konstnärliga metodens olika delar</b>	<b>Insamlat elevmaterial</b>	<b>Mitt material</b>
Fältarbete 1 -objektiv undersökning av platsen	Elevtexter, skisser, foto	
Fältarbete 2 -subjektiv undersökning av platsen	Elevtexter	
Labbarbete 1 -sammanställning av resultat	Elevtexter	Ljudinspelning av elevsamtal
Labbarbete 2 -arbeta fram en iscensättning	Elevtexter	Ljudinspelning av elevsamtal
Fältarbete 3 -utföra iscensättningen	Elevernas dokumentation	Fältnotiser bestående av foto
Redovisning -redovisa hela processen	Grupptext och elevernas bildspel	Filminspelning
Utvärdering -utvärdering av hela processen	Elevtext	
		Dagbok efter varje lektion
		Inspelade intervju

## ***Bilaga 2 Brev om tillåtelse att delta i undersökningen***

Hej!

Jag, Ewa Bladh, skriver just nu en magisteruppsats i bildpedagogik på Konstfack. I min uppsats kommer jag att studera den konstnärliga rapporten som eleverna på 6-9 arbetar med under temat. För att få in material till min undersökning kommer jag att spela in ett antal elever när de samtalar. Inspelningarna kommer att göras under några tillfällen fram till v. 44.

Resultatet kommer att sammanställas i min uppsats som så småningom kommer att finnas offentligt.

Medverkan är helt frivillig. Materialet kommer endast att användas i min undersökning. Ingen av de medverkande kommer att namnges i studien.

Jag hoppas att ert barn får tillåtelse att delta i undersökningen. Jag är tacksam för svar under vecka 37.

Mvh

Ewa Bladh

[eva.bladh@skola.vaxjo.se](mailto:eva.bladh@skola.vaxjo.se)

---

Vi/jag godkänner vårt barns medverkan i undersökningen. (Det går också bra att maila mig.)

---

underskrift



### ***Bilaga 3 Kompletteringsförfrågan***

Hej!

#### **Kompletteringsförfrågan**

För att få in material till min undersökning har jag spelat in ett antal samtal. Dessa inspelningar är nu klara.

Förra veckan filmade vi elevernas redovisningar som dokumentation. Min fråga är därför om jag kan använda även detta material i min undersökning.

Resultatet kommer som tidigare att sammanställas i min uppsats som så småningom kommer att finnas offentligt.

Materialet kommer endast att användas i min undersökning. Ingen av de medverkande kommer att namnges i studien eller finns med på bild.

Om ni inte samtycker till detta, hör av er.

Mvh

Ewa Bladh

[eva.bladh@skola.vaxjo.se](mailto:eva.bladh@skola.vaxjo.se)

#### ***Bilaga 4 Intervjufrågor***

**Intervjufrågor riktade till den grupp som ingår i urvalet i undersökningen av den konstnärliga rapporten.**

#### **Frågor utifrån insamlat material i åk 7**

Hur har ni, utifrån vad Du minns, samarbetat i gruppen innan ni kom fram till platsens underliggande betydelse? Utveckla varför ni gjorde det valet?

Vad anser Du har bidragit till att utveckla samarbetet och vad har kunnat skapa hinder?

Har ni använt er av ett gemensamt dokument när ni arbetade fram platsens underliggande betydelse?

Om ja:

Vilken betydelse har, enligt Din uppfattning, det gemensamma dokumentet haft för er process?

Om nej:

Hur arbetade ni, enligt vad Du minns, med den gemensamma uppgiften när ni inte hade ett gemensamt dokument?

Berätta vad det var som gjorde att ni kom fram till så lika betydelser av platsen?

Hur kommer det sig, enligt Din uppfattning, att ni gjorde en dikt av platsens underliggande betydelse?

När ni förberedde er iscensättning tog ni flera beslut om utformningen. Hur tänkte Du i valet av olika färger och stilar/typsnitt på de skyltar ni satte upp på platsen? Utveckla.

Varför gjorde ni valet att skriva stress i datorn, enligt Dig?

Hur kommer det sig, utifrån vad Du minns, att ni valde att fråga folk vad de tycker om platsen?

Övriga synpunkter?

## ***Bilaga 5 Grundskolan styrdokument Lgr11***

### **Grundskolans styrdokument**

I det inledande kapitlet i Läroplanen står att läsa: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade.”<sup>168</sup> Samt vidare att: ”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.”<sup>169</sup> I Läroplanens kapitel 2.2 *Kunskaper* står bland annat: ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga.”<sup>170</sup> Läraren bör enligt *Skolverkets allmänna råd*:

- utmana elevernas föreställningar i förhållande till såväl vetenskaplig som erfarenhetsbaserad kunskap samt till normer, värderingar och olika perspektiv.<sup>171</sup>

### **Kursplanen i bild**

Syftestexten i inledningen av kursplanerna ”anger vad undervisningen ska syfta till, det vill säga vilka kunskaper eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom undervisningen.”<sup>172</sup> I bildundervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- kommunicera med bilder för att uttrycka budskap,
- skapa bilder med digitala och hantverksmässiga tekniker och verktyg samt med olika material,
- undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder, och
- analysera historiska och samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner.<sup>173</sup>

I delen om bildanalys i det *Centrala innehållet* för åk. 7-9 kan man läsa att undervisningen ska behandla frågor om bl.a. identitet och maktrelationer och ”hur dessa perspektiv kan utformas och framställas.” Dessutom ska bilders och arkitektoniska verks verkan och budskap analyseras. Undervisningen ska innehålla ”ord och begrepp för att kunna läsa, skriva och samtala om bilders utformning och budskap.”<sup>174</sup> Att jag valt att enbart skriva om analysmomentet beror på att den konstnärliga metoden främst är en analysmetod, men den innehåller även delarna *Bildframställning* och *Redskap för bildframställning*. Här väljer jag att enbart ta med *Kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs 9*, eftersom det för övriga betyg endast är vissa ord som ändras, detsamma gäller även kunskapskraven för åk. 6.

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9

Eleven kan framställa olika typer av berättande och informativa bilder som kommunicerar erfarenheter, åsikter och upplevelser med ett enkelt bildspråk och delvis genomarbetade uttrycksformer så att budskapet framgår. I arbetet kan eleven använda olika tekniker, verktyg och material på ett i huvudsak fungerande sätt och prövar då hur dessa kan kombineras för att skapa olika uttryck. Dessutom kombinerar eleven former, färger och bildkompositioner på ett i huvudsak fungerande sätt.

---

<sup>168</sup> <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (2012-01-02), Lgr 11, s. 6.

<sup>169</sup> Ibid., s. 10.

<sup>170</sup> Ibid., s. 13.

<sup>171</sup> <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2698> (2012-01-02), Allmänna råd, s. 13.

<sup>172</sup> Ibid., Allmänna råd, s. 6.

<sup>173</sup> <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (2012-01-02), Lgr 11, s. 20.

<sup>174</sup> Ibid., s. 22.

Eleven kan i det bildskapande arbetet bidra till att utveckla idéer inom olika ämnesområden genom att återanvända samtida eller historiska bilder och bearbeta andra uppslag och inspirationsmaterial. Under arbetsprocessen bidrar eleven till att formulera och välja handlingsalternativ som leder framåt. Dessutom kan eleven presentera sina bilder med viss anpassning till syfte och sammanhang. Eleven kan också ge enkla omdömen om arbetsprocessen och visar då på enkla samband mellan uttryck, innehåll, funktion och kvalitet i bildarbetet.

Eleven kan tolka såväl samtida som historiska bilder och visuell kultur och för då enkla och till viss del underbyggda resonemang med kopplingar till egna erfarenheter, andra verk och företeelser i omvärlden. Dessutom beskriver eleven bildernas och verkens uttryck, innehåll och funktion på ett enkelt sätt med viss användning av ämnesspecifika begrepp.<sup>175</sup>

## Kursplaner i andra ämnen

Den konstnärliga metoden i studien är ämnesövergripande. Eftersom jag förutom bild undervisar även svenska behandlar jag det lite mer ingående än de andra ämnena, där andra pedagoger ansvarar. I svenska ska eleverna ges förutsättningar att: ”formulera sig i och kommunicera i tal och skrift.”<sup>176</sup> I åk. 7-9 kan man läsa i det centrala innehållet att eleverna ska arbeta med: ”att skriva olika typer av texter”, ”skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar.” Dessutom ska undervisningen innehålla: ”muntliga presentationer” och ”olika hjälpmedel, till exempel digitala verktyg, för att planera och genomföra muntliga presentationer.”<sup>177</sup> De kunskapskrav i svenska för betyg E i slutet av åk 9 som är kopplat till detta är:

Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbindning samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra enkla muntliga redogörelser med i huvudsak fungerande struktur och innehåll och viss anpassning till syfte, mottagare och sammanhang.<sup>178</sup>

I de Naturorienterade ämnena (NO) syftestext står följande som kan vara relevant för den konstnärliga metoden.

Vidare ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att söka svar på frågor med hjälp av både systematiska undersökningar och olika typer av källor. [...] Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar förmågan att samtala om, tolka och framställa texter och olika estetiska uttryck med naturvetenskapligt innehåll.<sup>179</sup>

I de Samhällsorienterade ämnena (SO) ska eleverna ”ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att”:

- reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar,(Sh)
- utforska och analysera samspel mellan människor, samhälle och natur i olika delar av världen.(Ge)<sup>180</sup>

<sup>175</sup> <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (2012-01-02), Lgr 11, s. 24.

<sup>176</sup> Ibid., s. 222.

<sup>177</sup> Ibid., s. 225 f.

<sup>178</sup> Ibid., s. 230 f.

<sup>179</sup> Ibid., s. 111.

<sup>180</sup> Ibid., s. 199, 160, 186.

## *Bilaga 6 Stinas dikt*

Museiparken,  
det är grönt,  
och kallt.  
Tyst,  
det ända  
jag hör är vinden,  
i mina öron,  
det är kallt,  
trappan jag sitter på är kall,  
ett löv faller ner från ett av dom få träden,  
lekstugan är färgglad,  
ensam,  
och dyster, ett lugn sprider sig i min kropp,  
solen kommer fram,  
jag blundar,  
njuter av värmen,  
gräset, stenarna.  
Där finns det bilar,  
gråa, dystra,  
känner mig uttråkad,  
av allt det gråa,  
och dystra som finns i färgerna,  
lyktorna som står lite här och var är släckta,  
dystra.  
Skyltar,  
som visar vägen,  
i denna lilla parken,  
jag kan väl hitta själv?  
Idiotiskt,  
jag blir trött,  
reser mig upp,  
från den kalla trappan,  
det vita huset bakom mig är,  
stort, tråkigt, dyster,  
solen kommer fram,  
skönt,  
jag börjar gå framåt,  
det blir skönt att få röra på mig,  
det gröna gräset,  
den söta lekstugan,  
jag blir glad,  
jag stannar,  
solen försvinner,  
vad gör jag här?  
jag går,  
dom små röda husen,  
vad gör dom här?  
Jag vet inte,  
vad hör jag inte?  
Vad borde jag höra?  
vatten,  
luftventilation?  
Mina steg blir fortare,  
jag springer,  
hem igen,  
men jag ska gå dit igen,  
imårgon,  
eller någon annan dag,  
för här kan jag tänka,  
som jag gjorde nu,  
ta det lugnt,  
solen kommer fram./Stina