

Bild, biologi och många slags hjärtan

Om ungdomar, deras lärare och ämnesintegrerad undervisning

Christina Hedenström



Bild 1. Karins omslagsbild till Kärlekshandboken
Foto: Christina Hedenström

Konstfack, Institutionen för bildpedagogik
BILDPEDAGOGIK D, 91-120 hp allmän inriktning, vt 2011
Examensarbete 15 hp
Handledare: Cecilia Andersson
Opponent: Lena Richert
Datum för examination: 20110526

Abstrakt

Med utgångspunkt i den aktuella debatten om svenska elevers vikande kunskaper i och intresse för naturvetenskap behandlar jag i mitt arbete hur elever och lärare talar om ämnesintegration och lärande i ett sammanhang där bild och biologi möts. Genom observationer kompletterade med samtal har jag följt en grupp åttondeklass elever och deras lärare under en period av ämnesintegrerat arbete. Det empiriska material som på så sätt samlades har jag sedan bearbetat och tolkat ur socialkonstruktionismens perspektiv och med hjälp av diskursanalytiska metoder.

Ett av mina syften var att undersöka hur elever och lärare beskriver och uppfattar den ämnesintegration man i sin skola ägnar sig åt. Arbetssättet beskrevs med ord som ”roligt” och att man bättre förstår hur saker ”hänger ihop” genom helhetstänkande. Genom ämnesintegration ska det sammanlagda stoffet bli lättare att förstå och skolarbetet blir roligare. Trots talet om sammanhang och helheter uppfattar eleverna bild och biologi som klart skilda ämnen både i fråga om innehåll och metoder; ”Biologi är fakta, bild är känslor”.

Ett annat syfte var att belysa elevers och lärares förväntningar på ämnesintegrationen. Bildlärares förväntning är att möta motiverade elever när bildarbetet finns i ett sammanhang med andra ämnen. Eleverna förväntar sig att få uttrycka sig själva och sina känslor genom bildämnet medan man i biologin söker svar på redan formulerade frågor.

Det tredje syftet berör vad elever och lärare upplever ske kunskapsmässigt genom arbetssättet. Min tolkning leder till slutsatsen att man väljer att beskriva att lärandet blir mer effektivt (mer kunskap på kortare tid) när man arbetar ämnesintegrerat. Slutligen diskuterar jag möjligheterna till ett förändrat synsätt på naturvetenskap och bild som oförenliga kunskapsperspektiv.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	1
1.1 INTRODUKTION	1
1.2. BAKGRUND.....	1
1.2.1 Naturvetenskaplighet	3
1.2.2. Ny läroplan för grundskolan och ett reformerat gymnasium	4
1.3 SYFTE.....	5
1.4 FRÅGESTÄLLNING	5
1.5 URVAL OCH AVGRÄNSNING	5
1.6 EMPIRISKT MATERIAL OCH DATAINSAMLING	6
1.7 METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	6
1.7.1 Observationer och samtal	7
1.7.3. Analysetoder	8
1.7.4. Etiska överväganden.....	9
1.8 TEORI OCH TOLKNINGSRAM	9
1.8.1. Socialkonstruktionism	9
1.8.2. Diskursanalys som teori	10
1.8.3. Kunskap och lärande.....	11
1.9 TIDIGARE FORSKNING	12
2. BEARBETNING OCH ANALYS.....	16
3. TOLKNING OCH RESULTAT	31
4. SLUTDISKUSSION	34
5. KÄLLFÖRTECKNING	36
5.1 TRYCKTA KÄLLOR	36
5.2 INTERNETKÄLLOR	37
5.3 BILDFÖRTECKNING	38

1. Inledning

1.1 Introduktion

Skolan är en välbekant arena för mig. Förutom att ha varit i elevrollen under flera perioder under mitt liv har jag varit i olika lärarroller återkommande sedan jag var 16 år gammal. Mitt intresse för människan som social varelse fick mig att studera sociologi och bildskapande har sedan barndomen varit en del av min identitet. Med ökade erfarenheter av sociala sammanhang väcktes mitt intresse för pedagogik. När jag började mina lärarstudier var min plan att bli naturvetenskapslärare för yngre elever men efter att ha läst de inledande kurserna ändrade jag inriktning och blev i stället samhällslärare för äldre elever. År 2008 inledde jag mina studier i bildpedagogik. Mina möten med människor, både inom skolan och andra arenor har gett mig många anledningar att reflektera över kunskapens natur, människans drivkrafter till lärande och de vägar som leder till kunskap och förståelse.

Efter att ha provat både rollen som pedagog i teoretiska ämnen och den som bildpedagog har jag ytterst sällan upplevt att kunskapsformer som hör till det estetiska fältet utövas i samspel med andra eller tillmäts något värde vad gäller att bidra till förståelse av olika (natur)vetenskapliga fenomen. Däremot har mycket av den kurslitteratur som förekommit under min lärarutbildning berört området. Skillnaden mellan mina erfarenheter och det som litteraturen förmedlat har gjort mig nyfiken på att fördjupa mina kunskaper och erfarenheter i frågan.

1.2. Bakgrund

Grundskolans styrdokument berättar vad eleverna ska studera i ämnen som bild, biologi, fysik och kemi. Bland de många mål elever ska uppnå i grundskolan finns bland annat att de känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga kunskapsområdena.¹ Eleverna ska ha utvecklat förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för samhällets kulturutbud. Dessutom ska de kunna använda så många uttrycksformer som möjligt; där är bild en av formerna. Kursplanerna talar om att eleverna ska utveckla sin förmåga att skapa och kommunicera med bilder.² Undervisningen ska stärka elevernas lust att arbeta med bilder och möta deras behov att bearbeta, gestalta iakttagelser och uttrycka åsikter, känslor och erfarenheter. Att få

¹ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet. Lpo 94.* (2002) Stockholm: Skolverket

² Utbildningsdepartementet. *Kursplaner för grundskolan.* (1994) Stockholm:Fritzes

kunskaper i och erfarenheter av att tolka, analysera och kritiskt granska bilder är exempel på andra kursmål. Kunskaper i naturvetenskap är en förutsättning för förståelse och handlingsberedskap i samhälls- och vardagslivet. Om eleven lyckas erövra kunskaper om till exempel energins flöden och livets villkor och utveckling kan han eller hon ta ställning i miljöfrågor, utveckla vanor som sparar naturresurser och skonar miljön.

I gymnasiet, där eleverna själva valt vilken karaktärsinriktning deras utbildning ska ha, ska de oavsett program, närma sig ett allt mer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka.³ Bland de generella kunskapsmål som eleven ska nå finns förmågan att observera och analysera omvärlden från ett ekologiskt perspektiv som det enda mer uttalade målet med naturvetenskaplig anknytning. Mål som jag uppfattar som kopplade till eget arbete i ämnet bild saknas men gymnasieeleven ska kunna söka sig till ”övrigt kulturutbud” (det andra som räknas till kulturen är sak- och skönlitteraturen) som en källa till kunskap, självinsikt och glädje. Det är i kursplanerna för kärnämnen (som alla läser oberoende av programval) naturkunskap och estetisk orientering i bild man kan hitta närmare förklaringar till varför kunskaper i naturvetenskap och bild skulle ha värde. Naturvetenskapliga kunskaper, är enligt kursplanen, till för att man ska kunna ta ställning i frågor som är viktiga för individ och samhälle. Eleven ska också få förståelse för naturvetenskapens arbetssätt och resultat.⁴ Meningen med estetisk verksamhet (bild, dans, musik, formgivning eller teater) är att den ska utveckla och stimulera till kreativitet och lust att använda estetiska uttrycksmedel för uttrycka tankar, känslor och handlingar.⁵ Vid en jämförelse mellan grundskolans och gymnasiets läroplaner framstår det om den kunskapsform som bild beskrivs vara för grundskoleeleven inte längre är gångbar för när han eller hon blir gymnasieelev. Inte heller verkar förmåga till kreativt skapande och bildkommunikation särskilt nödvändiga kunskaper att fortsatt bära med sig.

Ulla Lind beskriver i sin doktorsavhandling *Blickens ordning* hur den dominerande diskursen talar om bildämnet: ”... en romantisk uttrycksestetik, ett trevligt, ganska svårt men föga nyttigt ämnesområde ...”.⁶ Att hålla fast vid den här uppfattningen låser möjligheterna för bildämnet att utvecklas till den visuella kunskapsform som utvidgade arbetsformer skulle kunna innebära.

³ *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94* (2002) Stockholm: Skolverket

⁴ *Kursplan för ämnet Naturkunskap*, hämtat 20110326 från www.skolverket.se

⁵ *Kursplan för ämnet Estetisk verksamhet*, hämtat 20110326 från www.skolverket.se

⁶ Lind, Ulla. (2010) *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Diss. Stockholms universitet

1.2.1 Naturvetenskaplighet

Enligt uppslagsboken är naturvetenskap en samlingsbeteckning för de empiriska vetenskaper som utforskar naturen och lagarna för dess processer.⁷ I det naturvetenskapliga idealet finns det två säkra källor till kunskap; det som vi kan iaktta med våra sinnen (empirisk kunskap) och det vi kan räkna ut med vårt förnuft (logik). Det finns en verklighet som kan observeras och denna verklighet kan den som studerar hålla i sär från sig själv. Den här verkligheten låter sig fragmentiseras och experimenteras med och genom experiment avslöjas sanningen om verkligheten och dess lagar, regelbundenheter och mönster. De resultat som experimenten leder till kan prövas genom att man upprepar experimenten. Naturvetenskaparens kunskap om verkligheten (om den är alstrad under vetenskapliga former) är objektiv och går alltid att beskriva i tal/skrift- eller matematiskt språk

Vetenskaplig kunskap växer (den är kumulativ). Med tiden kommer man att veta mer och mer och mer. Vetenskapssamhället erkänner inga amatörer. En legitim forskare har genomgått långvariga och strikt reglerade utbildnings- och socialiseringsritualer (akademisk utbildning). De resultat vetenskaplig forskning kommer fram till är offentliga. Sist men inte minst viktigt är att vetenskapare inte fuskar med sina resultat eftersom forskare ständigt kritiskt granskar varandras arbeten. I realiteten finns invändningar mot alla punkterna i den ovan ideala beskrivningen. Vetenskapens objektivitet, experimentets förmåga att kunna avslöja allt eller principen att vetenskapliga forskningsresultat alltid är offentliga är några.

Till föreställningar om naturvetenskaplighet hör den om ”de två kulturerna”, där naturvetenskaparnas motpol är humanisterna.⁸ I denna konstruktion ingår att uppfatta konst (estetiska uttrycksformer) som naturvetenskapens motsats. Det förstnämnda skulle med detta sätt att se kunna beskrivas som befriat på kravet på empiri, objektivitet och upprepbarhet. I stället blir känslor, subjektivitet och fantasi legitima inslag i den kulturens verksamheter. Madeleine Hjort diskuterar i *Konstarter och kunskap* de grundläggande skillnader som sägs finnas mellan vetenskap och konst.⁹ Hon ser både likheter och skillnader mellan verksamheten i ”de två kulturerna”. Bägge arbetar till exempel med verkligheten som utgångspunkt men med olika logik, verktyg och gestaltning av sanning. Vetenskaplig- och konstnärlig kunskap, är enligt Hjort, olika uttryck för mänskligt idéarbete och vetande.

⁷ *Filosofilexikonet*. (1995) Lübecke, Poul. (red.) Borås: Forum

⁸ Snow, C.P. (1961) *De två kulturerna*. Uddevalla: Bo Cavefors Bokförlag

⁹ Hjort, Madeleine (2001) *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlssons

1.2.2 Former för kunskap

Läroplanerna för grundskola och gymnasium talar om att kunskap inte är ett entydigt begrepp och att kunskap kommer till uttryck i många former.¹⁰ De former man talar om är fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet. Dessa kunskapsformer, säger man, förutsätter och samspelar med varandra. Här sägs också att skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till enkelhet.¹¹ I skolarbetet skall de intellektuella så väl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekternas uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. I läroplanen för de frivilliga skolformerna finns också skrivningen att undervisningen inte ensidigt får betona den ena eller den andra kunskapsformen.¹² I skolans vardag är, enligt min erfarenhet, förhållandena inte i överensstämmelse med läroplanens skrivning. Här finns en hierarkisk ordning som implicit (i bästa fall) berättar om vad som är viktigare än annat att kunna och vilka kunskapsformer och vilka uttryck för dessa som är bättre eller mindre viktiga än andra.

Samtidigt bekymrar sig bland andra politiker, företrädare för högre utbildning och näringsliv för att kunskapsnivån inom naturvetenskap (något som hör till ordningen ”viktigt att kunna”) sjunker bland de svenska eleverna. Eleverna själva undviker i hög grad att söka till naturvetenskapliga utbildningar och de elever som är i naturvetenskaplig utbildning (i grundskola eller gymnasium) beskriver den inte sällan som tråkig och/eller svår.¹³

1.2.2. Ny läroplan för grundskolan och ett reformerat gymnasium

Från höstterminen 2011 kommer grundskolan att arbeta efter en ny läroplan (Lgr11) och de nya gymnasieeleverna kommer att möta en verksamhet som ser lite annorlunda ut än de tidigare elevernas (GY11).

I läroplanen för grundskolan i avsnittet 2.2 *Kunskaper* har man lagt till det estetiska kunskapsområdet som ett område där, som likt det naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska, eleven ska känna till och förstå grundläggande begrepp. En annan förändring är att förmågan att använda moderna teknik som ett verktyg för

¹⁰Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet. Lpo 94. (2002) Stockholm: Skolverket

¹¹Ibid. Avsnitt 1: Skolans uppdrag

¹²Skolverket (2002).. Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94. Stockholm: Skolverket. Avsnitt 1.2 Kunskaper och lärande

¹³Rapport 344, Attityder till skolan 2009. Hämtat 20110202 från www.skolverket.se

kunskapssökande, kommunikation och lärande finns bland målen.¹⁴

Bland förändringarna i gymnasieskolan finns till exempel att det tidigare kärnämnet estetisk verksamhet försvinner. I stället ska eleverna ges möjlighet att välja minst en estetisk kurs inom det individuella valet som omfattar 200 timmar under en treårig utbildningsperiod. Då inte längre alla gymnasieprogram, som tidigare, kommer att ge grundläggande högskolebehörighet, kommer det individuella valet också att vara den möjlighet eleverna på vissa program har att skaffa sig denna behörighet genom att läsa behörighetsskapande kurser.¹⁵

1.3 Syfte

Syftet med mitt arbete är att undersöka hur elever och lärare som arbetar med ämnesintegration mellan bild och naturvetenskap uppfattar och beskriver den verksamhet de deltar i. Genom observationer och samtal vill jag belysa de förväntningar elever och lärare har på det arbetssätt där olika ämnen möter varandra. Jag vill också undersöka vad man som elev och lärare upplever sker kunskapsmässigt. Ännu finns inte särskilt mycket forskat på området och min förhoppning är att mitt arbete i någon mån skulle kunna vara ett bidrag till den diskussion som pågår om undervisningsmetoder, kunskapsnivåer och måluppfyllelse i naturvetenskapliga ämnen.¹⁶

I förordet till Skolverkets publikation *Den andra möjligheten*, hävdas att kultur och estetiska lärprocesser kan bidra till ökad måluppfyllelse. Här talas om ett fördjupat arbete där det estetiska arbetet ingår kring språk-, läs- och skrivutveckling. Jag vill pröva hur den tanken bär när det gäller naturvetenskap.¹⁷

1.4 Frågeställning

Vilka diskurser blir synliga i ämnesintegrerat skolarbete?

Hur talar elever och lärare om lärande och ämnesintegration när biologi och bild ingår som delar?

1.5 Urval och avgränsning

Jag har undersökt undervisningssituationer med elever i årskurs åtta. Fokus har varit riktat

¹⁴Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) Hämtat 20110210 från www.skolverket.se

¹⁵Gymnasieskola 2011. Pdf-fil från Skolverket. Hämtat 20110210 från www.skolverket.se

¹⁶Statens kulturråd (2007) *Hinder och framgångsfaktorer för samverkan kulturliv och skola* (KUR 2007/4360),

¹⁷Tham, Amelie. (2008) *Den andra möjligheten – estetik och kultur i skolans lärande*. Hämtat 20110202 från www.skolverket.se

mot situationer där skolämnet bild medvetet ”använts” i syfte att öka begreppsförståelse inom den naturvetenskapliga sfären (biologi, fysik, kemi). Jag kommer således inte att ägna mig åt att undersöka om ämnesintegration innebär något för bildämnet ”gott eller illa” eller vilka konsekvenser ämnesintegration får för elevernas kunskaper i ämnet bild.

Med begreppet ämnesintegration menar jag användning i en skolpraktik av kunskaper och tillvägagångssätt från två eller flera ämnesområden. Skillnaden, för mig, mellan ämnesintegration och tematiskt arbete är att i det senare kan olika ämnen komma till användning men behöver inte alltid användas för att belysa samma aspekt av ett tema. Ett klassiskt exempel på tematiskt arbete är arbete med olika länder. Där ingår ofta bildämnet för att dekorera/illustrera. Ett lands flagga kan vara bildämnets bidrag till temat. I ett ämnesintegrerat arbete är alla ingående ämnen styrda mot samma objekt för studierna. Är det biologiska hjärtat objektet för studierna tar kunskapen gestalt i olika form (former som hämtats från olika ”ämnen”) – som till exempel text, tal, rörelse, drama, visuella uttryck, ljud etc. Med begreppen estetisk verksamhet/estetiskt arbete menar jag visuella uttrycksformer, drama, dans/rörelse eller musik. Konstnärlig gestaltning är produkterna av estetisk verksamhet/estetiskt arbete.

I upptakten av mitt arbete hade jag svårigheter att hitta studieobjekt. Efter att ha undersökt hur olika skolor inom Sundsvalls kommun presenterade sin verksamhet på sina hemsidor kontaktade jag dem som uppgivit att man endera arbetade tematiskt, hade ett arbetssätt där naturvetenskapen genomsyrade undervisningen eller arbetade med ämnesintegration. Jag förstod då att många verkade ha arbetssätten mer som en vision än något som var del av en vardagsverksamhet.

1.6 Empiriskt material och datainsamling

Min empiri består av fältanteckningar, samtal, intervjuer (det som jag spelat in har jag transkriberat) och fotografier. Jag har under en tre veckor lång period återkommande besökt elever från en åttonde klass och deras lärare från en mindre skola i en medelstor stad. De observationer jag gjort har jag kompletterat med längre samtal med bildläraren Birgitta och eleverna Astrid, Sanna, Sara, Elin, Rasmus och Karin (vilka samtliga i sina verkligheter heter något helt annat).

1.7 Metod och tillvägagångssätt

Genom att använda en etnografiskt inspirerad metod har jag försökt närma mig svar på hur elever och lärare ser på ämnesintegration mellan bild och något naturvetenskapligt ämne. Pat Thomson,

professor i utbildningsvetenskap, hävdar att barn och ungdomar är kapabla att ge expertutlåtanden om sina erfarenheter.¹⁸ ”Indeed, the perspective of children and young people are of interest to contemporary social scientist precisely because they offer specific and unique insights - about their everyday lives at home and school and their view and hopes for their futures / .../.”

Jag är intresserad av de inblandades upplevelser/tolkningar av det som händer. Genom att använda den kvalitativa forskningsansats som etnografi är, har jag undersökt hur elever och lärare själva förstår den verksamhet som pågår och som de är en del av. Vad gör man? Hur gör man? Var gör man? Vilka gör vad? Vem bestämmer vad, hur, när och var? Varför gör man (vilket syfte har integrationen mellan ämnena)? Upplever sig de medverkande nå eventuella syften?

Elever och lärare är inte att uppfatta som någon slags homogen grupp utan som de individer de faktiskt är. Deras åsikter, handlingar och val har ett värde och deras utsagor bör tas på allvar och kan användas för att synliggöra bilder av lärande. De kan lära mig hur lärande kan vara.

1.7.1 Observationer och samtal

Jag har under min undersökning, som Birgitta Kullberg, filosofie doktor i pedagogik och didaktik, beskriver det, försökt inta undersökningspersonernas perspektiv och se världen genom deras ögon.¹⁹ Det blir de som lär mig om hur de tänker och handlar. I huvudsak har jag varit observatören som inte har någon annan social roll än forskarens. Mitt argument för att inte vara den totala deltagaren, den som aktivt deltar i själva undervisningen, är att den tidsrymd jag har haft till förfogande för min studie inte varit tillräcklig. Min praktiska erfarenhet av etnografiskt arbete innan den här undersökningen var mycket begränsad och jag bedömde att en mycket längre tid på fältet hade varit nödvändig för att jag skulle ha kunnat lära mig behärska tekniken att snabbt och ofta växla mellan mina roller som aktör och observatör.

De samtal jag fört med elever och lärare är en väsentlig del av min undersökning. Jag har också genomfört några kortare intervjuer. Genom att i möjligaste mån undvika intervjusituationen till förmån för det mera löst strukturerade samtalet hoppades jag finna mer oväntade svar och reflektioner. Jag ser både skillnader och likheter mellan de samtal jag är inblandad i och hur en intervju kan vara upplagd. Även om min förhoppning är att informanterna uppfattat samtalen som informella och avslappnade har jag ju planerat och förberett dem i viss mån. Jag har ett i förväg uttänkt ämnesinnehåll och jag ställer frågor. Men jag har varit beredd på att låta samtalet ta andra vägar om situationen inbjudit till det. Jag har också haft en beredskap på att ta ett steg tillbaka som

¹⁸ Thomson, Pat (red). (2008) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London: Routledge

¹⁹Kullberg, Birgitta. (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

samtalsledare om det visat sig att andra vill föra samtalet vidare.

Ett sätt att stimulera samtalslusten kan vara att använda en variant av fotoelicitering. Fotoelicitering, som den beskrivs av Gillian Rose, professor i kulturgeografi, är ett forskningsverktyg som erbjuder både fler och andra möjligheter till insikt om fenomen än vad det talade eller skrivna språket kan göra.²⁰ Genom att låta bilden stå i centrum för det mer eller mindre strukturerade samtalet mellan den forskande och de utforskade kan samtalet komma att bli rikare både till form och innehåll. Bilder har förmåga att trigga igång både minnen, känslor och åsikter. Genom att samtala runt en bild kan man undvika de rutinsvar som är en risk vid intervju-situationer. Min variant av fotoelicitering är att samtala med eleverna runt de bilder som skapas i den ämnesintegrerade undervisningen. Min förhoppning är att på så sätt få mer detaljerad bild av hur mina informanter ser på den verklighet i vilken bilden ingår. Rose påpekar att bildsamtal också tillåter de intervjuade att reflektera över sådant som de vanligtvis inte tänker på.²¹ Detta har varit väsentligt för min ambition att besvara min frågeställning.

1.7.3. Analysmetoder

Den analys jag gör av mitt material är bland annat inspirerad av Kullbergs beskrivning av etnografiskt arbete.²² Jag har observerat i kortare pass, dragit mig undan för att anteckna och återvänt till fältet. Fältanteckningar har jag sammanställt efter varje avslutad observation. Texten är i form täta beskrivningar där jag berättar, beskriver, analyserar och tolkar kontinuerligt.²³

Den skriftliga information jag samlat in från elever och lärare blir tillsammans med mina täta beskrivningar möjligheter att se på det som händer från olika perspektiv. Att se (saker, situationer, processer) från flera sidor (olika elevers, lärares och mina egna) och att använda flera källor ger större förståelse och kan också bidra till att ge undersökningen större reliabilitet. Jag kan själv också skapa andra perspektiv än mitt eget genom att pröva att ta olika roller; se med andra ögon. Hur upplever jag som elev/lärare denna situation, instruktion, dialog, artefakt etc.?

När jag samlat in händelser och utsagor som beskriver ett förhållande och är beredd att göra en analys har jag gått till teorier jag under planeringen sett som intressanta och användbara för min undersöknings syfte. Kullberg framhåller att det inte är förrän i det fortlöpande analysarbetet som

²⁰Rose, Gillian. (2007) *Visual Methodologies*. London: Sage

²¹Ibid. s. 243.

²²Kullberg, (2004) s. 65 ff.

²³ Notiser och annat empiriskt material som sammanställts i berättande, beskrivande, analyserande och tolkande form.

teorierna ska komma till användning.²⁴ Ute på fältet ska de ”glömmas” bort.

Med hjälp av begrepp från diskursanalysen har jag sedan bearbetat mitt material. I avsnitt 2. *Bearbetning och analys* förklarar jag mer utförligt hur jag gått tillväga.

1.7.4. Etiska överväganden

Det är, enligt Pat Thomson, allmänt vedertaget att när man forskar om och med barn begär man tillstånd från föräldrarna.²⁵ Den studie som jag gör berör äldre barn och ungdomar som själva både har förmåga att ta ställning och bör ta ställning till sin medverkan. Men eftersom studien har innefattat barn under 15 år jag via ”veckobrevet” meddelat föräldrarna om min närvaro, dess syfte och vilka etiska spelregler jag hållit mig till.²⁶ Jag gav i brevet ut både mitt telefonnummer och min mejladress så att de skulle ha möjlighet att ta kontakt om man hade invändningar eller frågor.

Det var viktigt att i den inledande fasen på fältet förklara syftet med min studie, hur jag skulle arbeta och hur resultatet skulle komma att användas. Det är lika viktigt att också förklara att även om elevens medverkan är obligatorisk i undervisningssituationerna har eleven rätt att säga nej till intervjuer eller avkrävas svar på frågor från mig i samtalssituationer. Ingen skulle känna sig tvingad att ingå i min undersökning. När jag behövde kompletterande intervjuer begärde jag tillstånd till det från den som jag önskade intervjua och i de fall jag citerar någon är svaren anonymiserade. Ingen har heller behövt känna sig utesluten från att vara med på grund av läs- och skrivsvårigheter – detta är också något som jag tydligt förklarat. De elever och lärare som namnges har fått fingerade namn. Jag har även anonymiserat skolan och dess geografiska hemvist. Staden är inte så stor och skolan välkänd i regionen vilket gör den lätt att identifiera. I min text kallar jag därför skolan för skolan.

1.8 Teori och tolkningsram

1.8.1. Socialkonstruktionism

Det finns många sätt att se på och undersöka begreppet kunskap. Att välja ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är i mycket att fjärma sig från det naturvetenskapliga normalidealet; objektivitet, mätbarhet och att pröva resultat genom upprepningar av situationer.

Socialkonstruktionismen utmanar föreställningar om att kunskap baseras på objektiva

²⁴Ibid. s.178

²⁵Thomson, P.(2008)

²⁶Ur *Forskningsetiska principer – fyra huvudkrav*, Vetenskapsrådets ämnesråd för humaniora och samhällsvetenskap, www.vr.se

observationer och antagandet att det finns en verklighet som går att avtäcka genom observation.²⁷ Kunskapen är aldrig tagen för given, det finns inget som inte kunde vara annorlunda eller kan förhålla sig på annat vis. Vi människor organiserar våra erfarenheter och upplevelser i kategorier som vi övertagit av de som finns före oss. Kategorierna är skapade i socialt samspel och är inte av naturen eller någon bortommänsklig kraft. Därför är inte heller kategorierna orubbliga – erfarenheterna skulle kunna hamna i helt andra ”lådor”. Sett ur socialkonstruktionismens perspektiv är kunskap och attityder produkter av den tid och kultur vi lever i och beroende av sociala och ekonomiska förhållanden. Kunskapen kommer inte till oss från en yttre objektiv och fast verklighet utan konstrueras i sociala processer. Tillsammans ”gör” vi kunskap. Vår (eventuella) gemensamma syn på verkligheten skapas i det som händer mellan oss i vardagen. Men för detta gemensamma konstruerande krävs ett språk. Enligt socialkonstruktionismen föregår språket tanken.²⁸ Begrepp och kategorier tar vi i bruk i det att vi utvecklar vår förmåga att använda språket och på så sätt reproducerar vi då också begrepp och kategorier.

Kunskap och socialt handlande hör ihop, menar Vivien Burr, professor i psykologi. Alla de handlingar vi utför har sitt ursprung i de kunskaper vi tillsammans konstruerat. Hur vi väljer att förstå får konsekvenser för vad vi gör. Vissa handlingar blir då adekvata i förhållande till hur vi ser ett fenomen, andra inte.

Descriptions or constructions of the world therefore sustain some patterns of social action and exclude others. Our constructions of the world are therefore bound up with power relations because they have implications for what is permissible for different people to do, and for how they may treat others.²⁹

All vår kunskap är perspektivberoende, det finns inga objektiva fakta. Beroende på perspektiv kan den skapade kunskapen sägas tjäna somliga intressen mer än andra. Vilket inte betyder att det ena perspektivet är sannare än det andra.

1.8.2. Diskursanalys som teori

I nära förhållande till socialkonstruktionismen står diskursanalysen med dess olika infallsvinklar - diskursteori, kritiskt diskursanalys och diskurspsykologi. Utgångspunkten är att sociala fenomen aldrig kan vara färdiga eller totala.³⁰ Inga betydelser kan för alltid slås fast – något kan vara möjligt men det kan också förhålla sig på annat sätt. Detta leder till ständig strid om hur samhälle och identitet ska förstås vilket får sociala konsekvenser.

²⁷Burr, Vivien. (2003) Social Constructionism. London: Routledge

²⁸Ibid., s. 8

²⁹ Ibid. s.5

³⁰Winther Jørgensen, M., och Philips, L. (2000)

”Kategorier talar om vilken sort vi ser”, säger Mats Börjesson.³¹ Han menar att för att världen ska framträda i någon meningsfull form så behöver vi kategorier. Med hjälp av kategorier kan vi också upptäcka andra möjliga kategorier – i motsatsförhållanden och som jämförelse.

Vi föds in i och lever våra liv i diskurser. Beroende på social domän har vi (förut)bestämda sätt, diskurser, att tala om (tal, skrift eller i andra uttrycksformer) och ge betydelse åt världen.

I diskursen försöker vi skapa entydighet; vad som är möjligt att säga och göra och vad som inte är det. Även om vi reproducerar diskurser förändras dessa samtidigt men det finns en tröghet som motverkar stora och snabba förändringar. Vi uppfattar mycket som så självklart att vi inte kommer på att ifrågasätta det rådande.

Diskursernas byggstenar (det vi uttrycker) benämns tecken vare sig det är fråga om ordens språk eller andra uttrycksmedel. Inget enskilt tecken har någon betydelse i sig självt utan får sin mening i relation till andra tecken. Tecken och teckenkedjor (tecken relaterade till varandra) är i ständig rörelse. Diskurser kan föra en kamp sinsemellan om att ge just sin betydelse åt ett tecken som förekommer i fler diskurser än en. Diskursanalysen syfte är att upptäcka de processer där vi kämpar om tecknens betydelser och vilka betydelsefixeringar som kommer att uppfattas som självklara. Diskursanalysen, menar kommunikationsforskarna Winther Jørgensen och Phillips, kan avslöja vilka myter om samhället som implicit finns i våra sociala handlingar.³² Ett teckens betydelse är alltid kontingent, tillfälligt och avhängigt sitt sociala sammanhang.

1.8.3. Kunskap och lärande

Kunskap är ett mångtydigt begrepp. Ett sätt att se på kunskap är att det handlar om kvantitet –ju mer fakta du kan räkna upp desto mer kunskap har du. Kunskap handlar då i huvudsak om reproduktion – att återge budskap, komma ihåg. Att förstå kunskap i det här ovan beskrivna perspektivet innebär att lärande är att överföra och i hjärnan bevara en så noggrann bild som möjligt att det jag som individ har sett och hört. Det här perspektivet tar inte med i beräkningen andra sinnesupplevelser än syn och hörsel. Inte heller känslorna är inblandade i lärandet och kunskapsproduktionen. Här har inte heller sociala samspel någon plats.

Andra sätt uppfatta kunskapens kan vara att se dess ursprung i social interaktion. Den finns mellan individer och utvecklas i samspel då vi försöker förstå varandra och den situation vi befinner oss i.³³ Det sätt på vilket människan förstår världen är dessutom alltid beroende på hennes sociala

³¹ Börjesson, Mats.(2003) *Diskurser och konstruktioner*. Lund: Studentlitteratur s.89

³²Ibid. s. 47

³³Schoultz, Jan. (2002). I *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

och kulturella erfarenheter, liksom av den kontext i vilken hon befinner sig.³⁴

Den amerikanske filosofen John Deweys idéer har och har haft stort inflytande över svensk skola och lärarutbildning. Enligt honom, nås kunskap genom handling och tänkandet är ett instrument för handlandet.³⁵ Kunskap får man genom aktiv manipulation, experiment och observation av omgivningen. För Dewey är barnets sociala aktiviteter utgångspunkten för undervisningens innehåll och det praktiska arbetet blir en väg att härleda vetenskapliga begrepp och fenomen ur. Deweys lärande process är tvåsidig – en psykologisk och en social sida. Ingen av sidorna kan underordnas den andra men den psykologiska är grundläggande. Uttrycket ”lära genom att göra” hör samman med Deweys syn på det praktiska arbetet som vägen att härleda vetenskapliga begrepp och fenomen ur. Basen för barns och ungdomars lärande var det som han uppfattade som ursprungliga grundläggande former för social aktivitet: matlagning, klädsömnad, hantverksämnen. Erfarenheter från sådana expressiva och konstruktiva aktiviteter kommer att leda till kunskaper också inom andra områden. Att dela in undervisningen i olika ämnen var för honom att våldföra sig på barnets natur.

I den kvalitativa undersökning jag ägnar mig åt är en annan utgångspunkt att det inte finns några konstanta sanningar. Det är mera en fråga om sannolikheter som existerar periodvis och i sitt särskilda sammanhang. Jag kan inte heller frikoppla mig själv från det jag undersöker. Jag är en del av det hela och kan inte undkomma – den verklighet jag uppfattar är just min och med stor sannolikhet bara min.³⁶ För att fungera tillsammans med andra (i den lilla gruppen, den större, i samhället) kan det vara av vikt att försöka komma till förståelse hur andras upplevelser av verkligheten kan te sig.

Jag har för denna undersökning valt att se kunskap och lärande som något mer än enbart kognition - något som både är socialt samspel och som något som händer inom individen. Jag räknar inte bort att känslor och samtliga sinnen har betydelse för lärandet.

1.9 Tidigare forskning

När Jan Thavenius, professor i litteraturvetenskap, 2002 blickade ut över forskningsfältet såg han inget som tycktes honom särskilt omfattande i förhållande till annan forskning om skola och pedagogik.³⁷ En av anledningarna, menar han, vara att det inte fanns så mycket empirisk forskning

³⁴Säljö, Roger. (2000) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

³⁵Dewey, John. (1980) *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur

³⁶Burr, V. (2003)

³⁷Thavenius, Jan. (2002) *Estetik och skola – några synpunkter på forskningsläget i Aulin-Gråhamn* (red.) (2002) Kultur,

eller teoretiska diskussioner att förhålla sig till. En annan anledning till att de praktisk-estetiska ämnena inte var så beforskade var att dessa aldrig uppfattats som lika viktiga som andra skolämnen. Thavenius skriver i sitt bidrag till *Kultur, estetik och skola*: ”Det är min uppfattning att fältet präglas av en stark produktion av tro och förhoppningar. Man hänvisar oftare till vad man tror och hoppas än till kunskap som är teoretiskt eller empiriskt baserad”.³⁸

Det finns en hel del publicerat inom området men mycket är beskrivningar av olika projekt snarare än forskning. Mycket av det som är publicerad vetenskap när det gäller integration mellan naturvetenskap och bild handlar om förskolebarn och yngre elever.

På Institutionen för bildpedagogik, Konstfack, har ämnesintegration varit aktuellt som uppsatsämne. Studenterna Annika Hellman, Hanna Herder och Carina Rudolph Lundberg har samtliga intresserat sig för ämnesintegration men med olika fokus.³⁹ I huvudsak har de gjort sina undersökningar där integrationen varit mellan bild och ämnen som samhällskunskap, historia, psykologi eller svenska. Hellman har undersökt elevers samspel med varandra i ett filmprojekt och hon fann bland annat att arbetet med estetisk gestaltning erbjöd en frizon för undersökande och experimenterande arbete. Arbetsformen innebar också förändrade möjligheter till ansvar och kontroll över sitt lärande för eleverna. Herder har studerat vilka förutsättningar som krävs för att lärare ska kunna använda ämnesintegration. Hennes slutsats är att en kontinuerlig kommunikation mellan lärare och mellan lärare och elever är avgörande för integrationens resultat. Rudolph Lundberg kommer i sin C-uppsats fram till liknande resultat. En lyckad ämnesövergripande undervisning är beroende inte minst av inställningen från skola och kollegor. Andra viktiga faktorer hon lyft fram är samtalets plats i skolan och att det spelar roll att innehållet i bildämnet och dess potential som integreringsämne är bekant för fler än enbart bildläraren.

Sylvia Benckert, universitetslektor i fysik, har undersökt de föreställningar om objektivitet som finns kring ämnet fysik.⁴⁰ Hon ifrågasätter dels den beskrivningen men också de metoder som är kännetecknande för undervisningen i ämnet. Hon menar att de finns en mängd föreställningar knutna till maskulinitet dolda bakom den förmenta fasaden av könlöshet och opersonlighet. Hon

estetik och skola. Delrapport utredningen Kultur och skola. Hämtat 20110315 från <http://dspace.mah.se8080/handle/2043/1294>

³⁸ Ibid. s.65

³⁹ Hellman, Annika (2010) *Handlingsutrymmen i en estetisk lärprocess. Elevers arbete med rörlig bild i ett ämnesintegrerat projekt på gymnasiet*. Konstfack: Bildpedagogik D. Herder, Hanna (2006) *1+1=3? En studie om vilken roll ämnesintegrering kan ha i grundskolans högre årskurser och gymnasiet*. Konstfack: Fördjupningskurs i bildpedagogik 61-80 p, examensarbete 10 p. Rudolph Lundberg, Carina (2009) *Brobygge i skolan. Bildämnets potential i ämnesövergripande undervisning*. Konstfack: Bildpedagogik C.

⁴⁰ Benckert, Sylvia. (1997) *Är fysiken könlös?* i Nordborg, Gudrun (red.). (1997) *Makt och kön*. Stockholm: Symposion

efterlyser en undervisning där fysikens historiska utveckling, tillämpningar och anknytning till dagens samhälle integreras. Andra arbetssätt skulle inte bara leda att kommunikationsförmågan (skriftlig, muntlig och social) skulle tränas utan det skulle också innebära att fler kvinnor skulle finna fysikämnet intressant och relevant.

Inom pedagogisk forskning finns begreppet transfer. Det innebär att kunskap från ett ämnesområde överförs till ett annat. Genom att till exempel sammanföra arbete i bild med arbete i kemi skulle eleven kunna ha större möjligheter till att skaffa sig kunskap, både i bild och kemi. I den litteratur jag gått igenom har den förmodade effekten varit i riktning mot ökad förståelse för det teoretiska genom arbete med det praktisk-estetiska. Jag har hittills inte funnit någon artikel som talat om större kunskaper i bild genom arbete med, till exempel, kemi. Just transfereffekter är ett argument som förs fram som ett argument för att integrera estetiska ämnen som bild med ämnen som man beskriver som mer teoretiska (samhällskunskap, naturvetenskap, matematik).⁴¹ Det finns undersökningar gjorda på området men även om forskarna tycker sig se samband mellan konstnärligt arbete och teoretisk förståelse i andra skolämnen har det inte hittills gått att bevisa detta samband – vare sig med statistik eller kausalt.⁴²

I Learning Through the Arts (LTTA) (ett treårigt forskningsprojekt genomfört 1999-2002 i Kanada) där man undersökt effekterna av ”förstärkt” praktisk-estetisk undervisning på ämnena språk och matematik. Förstärkningen innebar att professionella konstnärer arbetade direkt med eleverna i skolan.⁴³ Konstnärerna har tillsammans med ordinarie lärare kommit överrens om ett kursinnehåll och forskare har med både kvantitativa och kvalitativa metoder följt arbetet. Katherine Smithrim, professor i utbildningsvetenskap och Rena Upitis, professor i konstutbildning, fann att resultaten i det matematiska kunnande som har med beräkning och uppskattning förbättrades över tid i de skolor som hade haft förstärkt undervisning. Glädje, uppmärksamhet och motivation var ord som, enligt forskarna ofta återfanns i intervjumaterialet. För dem hör orden ihop med begreppet engagemang och är något som bör undersökas vidare.

Ellen Winner, professor i psykologi och Lois Hetland, docent i konstutbildning, å andra sidan, kom till slutsatsen att sociala bakgrundsfaktorer spelar större roll än konstnärligt arbete för

⁴¹Aulin-Gråhamn, Lena. (red.) (2003) *Kultur, estetik och skola*. Hämtat 20110222 från <http://dspace.mah.se8080/handle/2043/1294>

⁴² Lindström, Lars.(2002) *Att lära genom konsten* i Hjort, M. m.fl. (2002) *Kilskrift – om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: Carlssons samt (2009) *Nordic Visual Arts Education in Transition*. Bromma: Vetenskaprådet

⁴³ Smithrim, Katherine. och Upitis, Rena. *Learning through the Arts: lesson of Engagement* i Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, Vol.28, No ½ (2005) sidorna 109-127. Canadian Society for the Study of Education. Hämtat 20101006 från <http://www.jstore.org/stable/1602156>

elevers studieresultat i sin studie av samspelet mellan estetiska och teoretiska ämnen.⁴⁴ De hävdar att det positiva samband som kan ses mellan estetisk verksamhet och studieresultat handlar om kulturella styreffekter. Winner har också tillsammans med Monica Cooper, doktor i neurologi undersökt tidigare forskning inom området.⁴⁵ Efter att granskat forskningsstudier såg man få som kunde sägas vara vetenskapliga.

För min undersökning har Ylva Dahlmans avhandling *Kunskap genom bilder* haft särskild betydelse. Den handlar om universitetsstuderande som med henne som lärare läst kursen *Formlära för natur- och samhällsvetare*.⁴⁶ Kursens syfte var att studenterna skulle träna arbete med bilder som en metod till att utveckla kunskaper inom sina olika områden. Syftet med hennes avhandling var att ”... blottlägga och förstå de kognitiva processer som utvecklar kunskap genom bildarbete”. Hon ville genom studenterna få svar på om de fann att de lärt sig något genom bildarbetet och i sådana fall hur det hade gått till. Resultatet visade att flertalet studenter ansåg att de blivit bättre problemlösare, fått ökat självförtroende, utvecklat andra sätt att se omvärlden och mer kommit att förstå processens betydelse. Studenterna uttryckte också i hög utsträckning att man upplevde att det fanns en koppling mellan formlära och andra studier och att deras egna andra studier hade påverkats av den estetiska verksamheten. Dahlmans slutsats är bland annat att:

Medvetet arbete med bilder innebär att rationellt oförenliga erfarenhetskategorier sammanförs och att världen därigenom artikuleras i nya former. Detta sker genom att motståndet mot att lämna bekanta kategorier förmås kapitulera. Föreställningsförmågan ökar därmed och världen framstår som mer komplex genom att flera möjliga alternativ visar sig och förmågan att planera, formulera och lösa problem växer.⁴⁷

Också Tomas Saars arbete ”*Konstens metoder och skolans träningslogik*” har varit till nytta för mig som inspirationskälla.⁴⁸ Han fann, att trots att lärarna i teorin ansåg att skapande och konstnärliga arbetssätt var viktiga, riktades skolans praktik mot att färdiga svar, reproducera procedurer och skriftliga kunskapsformer. Saar urskiljer tre olika diskurser; de estetiskt aktiviteterna

⁴⁴ Winner, Ellen. och Hetland, Lois. *The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link* i Journal of Aesthetic Education, Vol.24. No. ¾ special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows (Autumn – Winter, 2000) sidorna 3-10. University of Illinois. Hämtat 20101006 från <http://www.jstore.org/stable/3333636>

⁴⁵ Winner, Ellen och Cooper, Monica. *Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement* i Journal of Aesthetic Education, Vol.24. No. ¾ special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows (Autumn – Winter, 2000) sidorna 11-75. University of Illinois. Hämtat 20101006 från <http://www.jstore.org/stable/3333637>

⁴⁶ Dahlman, Y. (2004) *Kunskap genom bilder*. Uppsala: SLU

⁴⁷ Ibid. s. 206

⁴⁸ Saar, Tomas. (2005) *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstads universitet

ses som fostrande, som stödjande för lärande i andra ämnen eller som subjektiva upplevelser som bidrar till elevens personlighets utveckling. Genom begreppen svag och stark estetik urskiljer han hur estetiska metoder kan komma till användning på olika sätt inom skolan. Med det förstnämnda kan man förstå hur ett givet kunskapsinnehåll gestaltas med hjälp av konstnärliga uttryckssätt, det sistnämnda handlar om att det konstnärliga uttryckssättet förändrar det ursprungliga kunskapsinnehållet. Det ena kan fungera som effektivt inlärningsredskap, det andra utmanar, skapar förändring och kräver engagemang.

Den tidigare forskning som jag här ovan redogjort för har varit mitt sätt att något orientera mig i det område som min undersökning också hör hemma i. Även om inte alla undersökningar varit exakt i linje med mitt arbete har det varit värdefullt att få en bredare förförståelse när jag varit ”ute på fältet”. Det har bidragit till att jag fått syn på några av mina egna ta-för-givet-föreställningar vilket har varit till hjälp i observationerna och samtalen med lärare och elever.

2. Bearbetning och analys

När jag analyserat mitt material har jag försökt följa, om än något fritt, Norman Faircloughs modell för diskursanalys.⁴⁹ Jag har utgått från att diskurs bidrar till att konstituera social identitet, sociala relationer och kunskaps- och betydelsesystem.⁵⁰ Att använda språk, vare sig det är skrift, tal eller bild, ses här som kommunikativa händelser. En kommunikativ händelse har tre olika dimensioner; den är *text*, den är *diskursiv praktik* och den är *social praktik*. Med text menas inte bara det som uttalas i tal och skrift, det kan också vara visuellt material. Genom att undersöka en texts konstruktion (text), dess produktion och konsumtion (diskursiv praktik) samt se på den sociala praktik som den är en del av kan man närma sig svar på frågan vilka sociala konsekvenser en viss diskursordning innebär.

När jag analyserat texten har jag gjort genom att bland annat ge akt på tillfällen av tvekan, upprepningar, tystnad, ordval, förändring av talstil med mera i talet. Här har begreppen *transivitet* och *modalitet* kommit till användning som verktyg. Med transivitet menas hur händelser och processer binds samman (eller inte) med subjekt och objekt av talaren. Det kan också förklaras som ”Vem som beskrivs göra vad mot vem kopplas till sociala, kulturella, ideologiska, politiska eller

⁴⁹ Ibid. s.66-154, samt Bergström, Göran och Boreús, Kristina (red.) (2005) Textens mening och makt. Lund: Studentlitteratur, s.305 - 358

⁵⁰ Winther Jørgensen, M. och Phillips, L. (2000)

teoretiska faktorer.”⁵¹

Modalitet berättar om talarens grad av instämmande i en sats. Talaren kan uttrycka att han eller hon instämmer mer eller mindre genom ordval som till exempel: är, tycker, kanske. En särskild form av modalitet kallas *hedge*. Det innebär att en talare modererar, ”dämpar” sitt påstående med ord som till exempel liksom och lite. En hög grad av instämmande (hur starkt något påstås) kallas *hög affinitet*, en moderad modalitet betecknas som *låg affinitet*.

I den diskursiva praktiken har jag försökt få syn på om, och i så fall hur lärare och elever (endera som producenter eller konsumenter av text) använder sig av diskurser som redan finns.

Slutligen har jag undersökt om den diskursiva praktiken i min studie verkar reproducera eller bidra till förändring av diskursordningen. I sammanhanget används begreppet *hegemoni* för att beteckna tillstånd där en diskurs dominerar över andra i en diskursordning.

Ingen vanlig skola

Skolan där jag gjort min undersökning ligger strax utanför den mellanstora stadens centrum. Här går cirka 200 elever i klass 6 – 9. Eleverna kommer inte bara från stadens närområde utan också från mindre samhällen utanför. Skolan startades av en grupp engagerade föräldrar och drivs av en ideell förening. Det är fler som vill gå här än det finns platser. Därför finns ett kösystem där den som först lämnat in sin ansökan hamnar först i kön. I huvudsak tar man bara mot nya elever i årskurs 6. Läsåret är i stort sett indelat i temaveckor och basveckor. Att arbeta med tema innebär att man integrerar delar från olika ämnen där delarna tangerar varandra i innehåll syfte och/eller mål. Meningen med integration är att ge eleverna bättre förutsättningar att se helheter i stället för delar, hur saker och ting hänger ihop och påverkar varandra. Under basveckorna läser man ämnena separat eftersom ”det är svårt att få in allt stoff från olika ämnen i teman...”⁵² Här gör man från skolans sida ett påstående med hög affinitet. Trots att integration skildras som något mycket positivt för lärande tvekar man inte att slå fast att allting går inte att lära genom ämnesintegration.

Eleverna är indelade i mentorsgrupper om 12 – 15 elever i varje. Varje morgon, om man inte har idrott och hälsa på schemat, träffas man i sin mentorsgrupp för att planera dagens arbete. Inomhus har eleverna tofflor på fötterna och ljudvolymen är låg, oavsett om det är rast eller arbete. Ljudvolymen till trots upplever jag att något som är karaktäristiskt för skolan är de ständigt pågående samtalen – mellan elever, mellan lärare och mellan lärare och elever.

Lärarna beskriver det som att det är ”tillåtet” på skolan av att vara intresserad att lära. Man

⁵¹ Hallgren, Emma och Johansson, Malin. (2007) *Mångfald, en diskursanalys av ett begrepp i tiden*. Göteborgs universitet: C-uppsats, Socionomprogrammet

⁵² Hämtat från skolans reklamfolder 20110502

beskriver också för mig vad en ”värsting” kan vara på den här skolan:

(Språkläraren Lars): Det är ju dem vi kan ägna en hel kvart åt att prata om när de varit nere på Ica och köpt en läsk.

(Bildläraren Birgitta): Ibland tänker jag att man är bortskämd. Man borde kanske hälsa på i den verkliga världen.

I: Det här är väl också den riktiga. En av dem.⁵³

(Bildläraren Birgitta): Ja, det är ju ingen anledning att sänka ribban för uppförande bara för att det är värre på andra ställen. Jag började jobba på en annan skola efter utbildningen i Umeå. Under det tredje året började jag fundera på om jag inte skulle börja jobba som sekreterare i stället. Jag trivdes med eleverna men stämningen där var; så här gör man för så har vi alltid gjort. Jag hade så mycket idéer men - Och så startade den här skolan med just de tankarna jag hade. Där hade jag bild, punkt. Här ligger bilden jämsides med nästan alla ämnen.⁵⁴

Bildläraren trivs med sitt arbete på den här skolan. Hon dämpar sitt påstående om att hon skulle vara privilegierad med att inleda sitt påstående med en hedge: ”ibland”. Den egna skolan skiljer sig från den ”vanliga”. Den kan till och med vara så ovanlig att den inte upplevs som verklig. Att hon inte har någon större lust att återknyta kontakten med den ”vanliga” skolan kan spåras i hedgen ”borde”.

Transivitet: I lärarnas sätt att tala om eleverna och kulturen på skolan som framkallas bilden av någon som är avvikande, i motsats till en tänkt normalelev. Det finns inga värstingar här. Eleverna är trevliga, artiga, samarbetsvilliga och studieintresserade. Genom att tala om andra skolor (deras elever) som värre och den ironiska beskrivningen av den egna skolans värsting framstår skolan som befriad från konflikter – till skillnad från hur det är i den vanliga skolan. Jag får också intryck av att lärarna upplever att skolan tillåter dem själva ett friare tänkande och handlade – jämfört med andra skolor.

Tema

Det som i många andra skolor kallas undervisning i Sex och samlevnad har på skolan blivit en del av Kärlekstemat. I temat ingår NO, SO, svenska, engelska, moderna språk, musik och bild. Alla ämnen har sina uppgifter för eleverna att lösa; skaffa fakta om preventivmedel, könssjukdomar, anatomi och reproduktion, debattera om bland annat aborter, skriva noveller och dikter, komponera text och musik till en kärlekssång, måla en expressionistisk bild av en kärlekkänsla och skapa omslag till det häfte, Kärlekshandboken, som är slutprodukten av elevernas kunskapande. I Kärlekshandboken samlar eleverna ihop alla sina lösningar på de uppgifter man fått i de olika

⁵³ I är Christina Hedenström

⁵⁴ Samtal mellan Christina Hedenström och två lärare på skolan 20110315

ämnen som ingår i temat. Temat beskrivs av lärare och elever som ”det roligaste” av alla teman. När jag frågar bildläraren om temat har förändrats över tid säger hon:

Vi har försökt bevara ganska mycket lika eftersom det har mottagits så otroligt positivt av eleverna, att det här är en period som dom tycker är jätterolig. När man pratar med nior: Åh, kommer du ihåg när vi hade kärlekstema? Det är så mysigt, man går bara omkring och mår bra och det är ju typ samma sak med eleverna också. Det är mycket känslor och så där. Men de frågar ju till och med mig om kärlek och sex och grejor och det är ju inget konstigt för alla är - [4s] Alla lärare som är med i temat är som på något sätt tillgängliga för dem under det här temat. Alltså; det är kärlek, det är ok nu med alla och jag kan fråga vem jag vill. Och det är ganska fränt.⁵⁵

Att få så väl lärare som elever att må bra framstår som ett starkt argument mot förändring av sex och samlevnadsundervisningen på skolan. Bildlärarens plötsliga tystnad i sökande efter ord (tvekan) kan indikera att hon anser att det inte bara är ämnena som är integrerade utan också lärarna - alla är de lika mycket värda som kärlekslärare.

Kärlekstemat i biologisalen

Det här mitt första möte med skolans elever. Vi är i biologisalen som är ljus och luftig. Fem flickor sitter längst bak i en rad med arbetsborden tätt tillsammans. Längst fram sitter fem pojkar som möblerat ihop sina bord så att det sitter som runt ett stort bord. Biologiböckerna är framme, skrivböcker och temahäften också. På ett rullbord ligger fördjupningslitteraturen. Böckerna har titlar som Fittfakta och Kukkunskap. Många påkallar samtidigt biologiläraren Majas uppmärksamhet. Jag lägger märke till att det skiljer mellan vad och hur pojkar och flickor vill. Flickorna är mer instrumentellt inriktade – vill ha hjälp med att få eller hitta rätt svar i boken. Pojkarna vill testa hypoteser, delge associationer och få frågeställningar vidareutvecklade.

Nu kommer pojkarna in på pojkfenomen. De lyssnar mycket uppmärksamt på sin lärare. Vart tar sperman vägen om man inte har utlösning på flera år? Kan spermierna simma om man skulle få utlösning när man simmar? Kan en tjej bli med barn om hon simmar samtidigt? Bildas det ny sädesvätska samtidigt som man får utlösning? Om man har sex ofta bildas det mer testosteron då? Det senare hör samman med en idé frågeställaren har om att effektivisera kroppsbyggnadsträningen. De ställer frågor, lyssnar och ställer följdfrågor.

Anabola steroider är olagligt, säger Maja.

”Varför får tjejerna ta mer kvinnliga hormoner när inte vi får ta anabola”, säger en pojke.

”Om vi tar tjejhormoner, vad händer då”, undrar en annan.

Maja förklarar att det blir bröst och ljusare röst till exempel.

”Kommer vi att kunna amma då?”

⁵⁵ Samtal mellan Christina Hedenström och bildläraren 20110329

”Få barn?”

”Vad pratar ni om”, ropar en av flickorna.

Hon upprepar frågan men ingen bryr sig om att svara.

Men flickan ger sig inte. Hon snappar upp att samtalet mellan biologiläraren och pojkarna handlar om könsbyte.

”En i Big Brother har gjort det”, upplyser hon dem om.

”Blir man lesbisk om man gör om sig till tjej?” frågar en pojke.

”Är man fortfarande kille även om man ser ut som en tjej”, frågar en annan.

”Tänk om man möter en sån´ på krogen”, säger en tredje med lätt fasa i rösten.

”Är det lättare att bli tjej än kille?”

”Om tjejen tar anabol - Det får de ju inte göra!”

Nu pratar man tvärs över rummet. Både pojkar och flickor. Men man skriker inte. Man kommer in på sport, om en kvinnlig friidrottare som misstänktes vara dopad med manligt könshormon så att hon presterade på en mans nivå.

”Hon såg ju ut som en man”, säger en flicka.

En av pojkarna testar den ”smarta” idén om att byta kön för att få tävla mot kvinnor och vinna, på biologiläraren.

”Om en kille blir tjej får han tävla mot tjejer då”?

Är det här det normala för skolan? tänker jag. Så mycket interaktion mellan elever och lärare – samtal, frågor som föder frågor och associationer. Men när jag tänker efter är det en (läraren) som blir tillfrågad som auktoritet och andra (eleverna) som ställer frågor, förväntar sig svar och får ofta svar. Sällan studsar frågorna tillbaka till elevgruppen för diskussion. Biologilärarens tal präglas av en hög grad av affinitet, hon har svar med sanningsanspråk. Under den här observationsstunden smyger det sig in fler diskurser än den naturvetenskapliga/biologiska. Redan existerande diskurser tas i bruk; sport-, populärkultur (en flicka tar för givet att alla vet vad Big Brother är), genus-och värdediskurser kopplas ihop med eller blandas med den naturvetenskapliga. Transivitet: Pojkarnas tankelek om flickor som de ”andra”, de ”avvikande” manifesteras. I talet om det manliga i förhållande till det kvinnliga framställs ”mannen” som aktiv, den som förhåller sig till en självklar kvinnlighet. Samtidigt uttrycker ingen flicka önskan om att omvandla sig till pojke.

Ämnesintegration och tematiskt arbete

”Ämnesintegration så gott det går, med hjälp av temaarbete.” Så uttrycker sig bildläraren Birgitta

om sin skolas arbetssätt.⁵⁶ Hon beskriver det som att ge eleverna en helhetssyn på det de lär sig – att allt hänger ihop. Men det handlar också om att samla ihop stoff som berör flera ämnen för att undvika upprepningar. Genom att lärarna tillsammans diskuterat och inventerat vilket stoff varje ämne ska bearbeta och vilka naturliga knutpunkter det finns mellan olika ämnen kommer man fram till de olika teman som eleverna möter under sina fyra år på skolan. ”... så gott det går...” är en hedge kan tyda på att Birgitta ser brister i arbetssättet som inte stämmer överrens med den pedagogiska diskurs som definierar ämnesintegration på skolan. Ett ämne verkar hamna utanför.

Det har varit väldigt svårt att på ett naturligt sätt bland in matten. ”Jag tror det har lite att göra med att man varit rädd att släppa ämnets tid för någonting man inte riktigt vet vad det blir av”, säger hon.⁵⁷

Elevernas förklaringar till meningen med att arbeta tematiskt stämmer väl överens med bildlärares. Det handlar om att inlärningen blir mer effektiv genom helhetssyn, upprepning och genom att ha roligt. ”Det blir mer koncentration. Det fastnar bättre. Man samlar allt samtidigt så att i stället för lite kärlek blir det lite mer”, säger Karin.⁵⁸

Karin tycker det är kul att det hänger ihop. När det blir mer sitter det i huvudet bättre. Men hon säger samtidigt att det är fortfarande olika ämnen man arbetar i. Trots att hon uttalar sig med stark affinitet om metoden visar hon samtidigt en medvetenhet om att ämnesintegration kan vara något annat än tematiskt arbete.

Saras inställning till tema är tydlig genom det sätt hon upprepar ord som är synonyma med ”roligt”. Hon är också tydlig med att jag ska förstå genom att förtydliga med ett exempel:

Man jobbar med tema därför att det är kul. Annars är det ingen som jobbar. Man jobbar mer om det är roligt. Man lär sig bäst när man jobbar med tema. Det återupprepas hela tiden, då blir det lättare. Vi snackar kärlek hela tiden – till exempel i Tjejsnack om saker vi kan använda på NO:n och bilden. Det blir kulare och det är lättare att hålla koll. Man har också något att se framemot. Helt plötsligt händer det något. Man vaknar till.⁵⁹

Andra elever förklarar anledningen till tematiskt arbetssätt på liknande sätt: ”Det är mycket roligare”, ”man lyssnar mera när man har tema”, ”det fastnar i huvudet därför att man tjar om”, ”alla teman är roliga”, ”jag lär mig bäst i tema”, ”man ser samband”. Men det gäller inte alla. ”Jag tror själv att jag jobbar lika [bra]. För när jag jobbar inriktar jag mig, jag ställer in mig; det här ska jag jobba med, säger Sanna.⁶⁰ Sannas sätt att ge stark betoning på ordet här kan vara ett sätt för

⁵⁶ Samtal mellan Christina Hedenström och bildläraren 20110329

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Karin 20110329

⁵⁹ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Sara 20110329

⁶⁰ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Sanna 20110329

henne att visa att hon inte är lika beroende av ”lustfaktorn” som sina kamrater. Även om hon och jag var ensamma under samtalet är hon medveten om vilka uttalanden som kan anses som korrekta i frågan. Eleverna talar ju ofta sinsemellan om ”roligt” i samband med det tematiska arbetssättet.

Kärlekstemat i bildsalen

Klockan är strax efter 12 denna gråblåsiga onsdag. På morgonen har bildläraren gått igenom expressionismen med den grupp om sju flickor och fem pojkar som finns här inne. Hon instruerar. Eleverna ska skaffa sig utrymme, inte sitta så tätt. Det finns tre stafflier. Vilka vill ha dem? Astrid och hennes kamrater är snabbt framme och tingar stafflierna. De ställer stafflierna i en cirkel. Ett kommer aldrig till användning under detta pass. Tre pojkar sitter vid ensamma bord, två sitter i varsin kortända av två bord tätt ihop. Flickorna sitter i två grupper med bord som är sammanförda till öar. Här finns inga bord där pojkar och flickor sitter blandade med varandra. Ljudnivån är låg.

”Vi vill ha musik”, hörs från flera håll. Det följer en kort diskussion om vilken kanal som ska vara på.

”Ta rockklassiker!”

”Ta inte rockklassiker!”

När musiken ljuder ökar också ljudstyrkan bland eleverna – men bara tillfälligt.

Flickorna diskuterar sina skisser. Jag har förstått av samtal mellan bildläraren och eleverna att alla ska färglägga sina skisser innan får sätta igång att måla med redimix på boardbitarna. När bildläraren går ut i våtrummet för att ordna med färgen går Astrid fram till radion, byter kanal och höjer volymen. Tre pojkar diskuterar bildidéer. En flicka frågar:

”Får man göra bakgrunden nu?”

”Varför skulle du inte få göra det?”, svarar Birgitta. Hennes metod att möta elevernas frågor skiljer sig från biologilärarens. Hennes svar kan lika gärna vara en motfråga som ett svar.

En flicka försöker förklara för en annan elev som inte varit närvarande vid morgonens genomgång vad expressionism är. Hon visar bilder på kända konstverk för att förtydliga (Lindström, van Gogh, Munch). De är de bilder som bildläraren använt under genomgången. Hon tar lärarrollen. Det accepteras av den andra. Astrid har bestämt vilken av skisserna hon ska jobba efter och färglägger med färgpennor. Birgitta som rör sig runt bord och stafflier i bildsalen förklarar för en flicka att det spelar stor roll också vad hon skriver om sin bild.

”Vilken typ av kärlek vill du visa med din bild?”

Birgitta samtalar med några elever om hur tanke och bildarbete kan samarbeta.

”- - -” frågar en pojke [jag hör inte hans fråga]

”Var har du kontrasterna och penseldragen då?” undrar hon.

”Jag ska rita dig – äkta kärlek vill säga”, säger en pojke till kamrat. Med humor utmanar pojken den rådande kärleksdiskursen i bildsalen. Öppen homosexualitet är inget tema som förekommer i någons bild. Eller så är det som det låter; ett sätt att säga att han verkligen gillar den andre.

”Tack för att du gör en ros åt mig”, säger en pojke till Birgitta. Hon har inte gjort någon ros, det här är hans sätt att förhandla.

”Men det behöver väl inte vara en ros? Huvudsaken är väl att det är något som växer. Att det är en symbol för att det inte är hopplöst”, svarar hon.

”Det kan ju vara en potatis”, säger en annan pojke.

En pojke kommer in och visar sin skiss för Birgitta.

”Kan man göra så här?”

”Varför skulle det inte kunna vara det?”, säger hon.

Det är mycket coachning i samband med att hon pytsar ut färgklickar på plastlock – det pratas om färger (symbolfunktioner, blandningar och färgval), penseldrag. Många är med i diskussionerna.

Birgitta sänker musikvolymen och berättar för eleverna att hon kommer att ta rast och att de själva får planera in sina raster. Jag går runt och frågar vilka kärlekkänslor eleverna valt att gestalta: Kärlek till musik, olycklig kärlek, hopplös kärlek, förblindad kärlek, lycklig kärlek, trogen kärlek. Det mycket kärlek och tjockt med färg.

När Birgittas fikapaus är över, coachar hon pojkarna, särskilt Jonas propsar på uppmärksamhet. Hon säger att hon tror att han krånglar till det. En annan pojke bidrar med förslag till problemlösning.

”Det behöver ju bara vara ett streck”, säger Birgitta. Det viktiga är vad det står för. Det behöver inte vara föreställande, det kan vara en form.

”Kan jag göra en ballong?”, frågar Jonas.

”Visst”, säger hon. Nu är det många som trängs runt henne för att få färg på sina paletter.

Jag frågar flickorna vid ett av borden om de målar eller tecknar på NO:n också.

”Bara om man ska visa hur något i kroppen fungerar”, säger en flicka.

NO-lärarna ritar på tavlan och man tittar på bilder. Bara omslaget och baksidan till kärlekshandboken är obligatoriskt bildarbete. Man får, om man vill, göra bilder till de andra uppgifterna – men det är inget tvång. ”Jag ritar alltid, till och med när jag inte får rita. Ola [matematik-NO-lärare] tror inte att elever lyssnar om man ritar och inte tittar på honom”, säger Sara. I det flickorna tillsammans säger framställs NO:ns bruk av bilder och vad man får göra med pennorna där som strängt reglerade.

Jonas frågar Birgitta om hjälp igen. Han har inte kommit så mycket längre än innan hennes fikapaus.

”Du vågar inte riktigt lita på den aning du har”, säger hon.

Det följer flera frågor: ”Kan man - - ? Kan man - - - ?” Han ser inte glad ut.

Ordet våga återkommer några gånger i replikväxlingen mellan lärare och elev.

”Måste det vara föreställande?”, undrar han.

”Ja”, säger hon.

”Varför?”

”Det ska förstås kärlek. Du ska uttrycka en känsla.”

”Kan jag göra runda ringar?”

”Det är inte meningen att du ska göra några perfekta hjärtan”, säger hon.

Jonas utstrålar tvekan och osäkerhet.

”Det blir jåkligt bra även om jag inte ens ansträngt mig”, säger Leila, flickan som gick miste om genomgången. Hennes sanningsanspråk (hög affinitet) är inte att ta miste på samtidigt som hon är förvånad över att det gick så lätt och blev så bra. Att lyckas utan att anstränga i ämnet bild är ett exempel på transivitet som visar på Leilas förhållande till ämnet och som bidrar till konstruktionen av den bildestetiska diskursen.

Jonas fyller sin vita bakgrund med en mängd små pastellfärgade hjärtan.

Klockan är 13:35, ljudnivån är lägre och två pojkar dansar. Kanske med varandra. Kanske för varandra eller för de andra. Nu går eleverna omkring och tittar på varandras bilder. Astrid har sedan en tid arbetat med den skriftliga delen. Leila tar också itu med skrivandet efter att inte ha gjort något alls under den senaste halvtimmen (förutom att skrubba bort färg från sitt bord på order av Birgitta).

Jonas har nu kommit loss. Alla former har nu lösts upp till förmån för ett tjockt myller i olika färger. Borta är pastellerna. Färgen vallar sig på bilden.

”Vad ska det där symbolisera?” frågar pojken som sitter vid samma bord.

”Glädje”, svarar han. Han har efter viss kamp valt att för att ta en ny väg. Hans uttalande kännetecknas av hög modalitet. Han är säker på vad han gjort.

Under den här observationen blir de olika ledarstilarna i biologi- och bildsal tydliga. Där biologiläraren fungerar som en auktoritet som förväntas ha svar, framstår bildläraren mer som en coach, som försöker få eleverna att utveckla egna lösningar. Lärarna handlar i linje med sina ämnens traditionella diskurser. Elevrollen är också en annan i bildsalen. Interaktionen är fortfarande stark mellan lärare och elever men den är större mellan eleverna än den var på biologin. Den diskursiva praktiken visar att eleverna använder sig mer påtagligt av varandra för sitt lärande i

bildsalen. Även om bildläraren är den högsta instansen är eleven också kompetent att komma med inlägg. Hur flickeleverna gör i biologiklassrummet skiljer från hur de gör i bildsalen. I det ena rummet koncentrerar man sig på att hitta rätt svar, i det andra prövar man idéer i lika hög grad som pojkeleverna. I bildsalen har också eleverna ett annat förhållande till den egna kroppen; man rör sig. Eleverna går omkring, lämnar ibland salen, byter platser, dansar, ändrar sittställning.

De skillnader jag lägger märke kan ha sin förklaring dels i ämnespraktiken; man ”gör” olika i biologi och bild, men också själva rummet har betydelse. Bildsalen har öppna ytor med arbetsbord som öar, det andra rummet är mindre och tillåter inte särskilt stor variation i möblering. Samtidigt är mina observationstillfällen för få för att kunna säga att på biologin ”är” det så här.

Åtskillnad

Det finns en medvetenhet bland eleverna att ämnen verkar inom olika diskurser. Astrid, i likhet med många av sina kamrater, gör en tydlig åtskillnad (hög affinitet) mellan ämnena biologi och bild.⁶¹ Det är två ämnen som handlar om helt olika saker. Det, det ena är, är det andra inte.

”Bild är mera känslor, biologi är fakta, inte känslor. På biologin uttrycker man inte känslor”, säger Astrid med eftertryck.⁶²

Bilder man skapar blir också bättre om man lägger ner känsla i det man gör, menar hon. I ämnet bild kan man, till skillnad från till exempel ämnet matematik, inte göra fel. Det förra beskriver hon som personligt, det andra inte. ”Bilderna är roligare. Jag tycker om att uttrycka mig. I biologin finns ett svar på allting”, säger Astrid.⁶³

Karin har inte haft biologi i tankarna när hon arbetat med sina bilder. ”Eftersom vi jobbat med bild kanske vi inte har tänkt. Det kan vara att man inte tänker på det. Det kommer ju från olika håll”, säger hon.⁶⁴ Det hon säger kan tolkas på olika sätt. Ett sätt att förstå är att Karin menar att i hennes bilder finns influenser från de ämnen som ingår i temat men att integrationen är så fullständig att biologin inte går att urskilja ur ”helheten”.

Jag frågar Sanna om vilken roll det spelar att bildämnet finns med i temat. Först säger hon utan tvekan att hon tycker det är ”jättekul” för hon tycker om att måla.⁶⁵

⁶¹ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Astrid 20110329

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Karin 20110329

⁶⁵ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Sanna 20110329

”Om vi bara läst om det här och inte fått måla själva skulle det ha blivit svårare att förstå. Jag kom ju på det här [syftar på sin expressionistiska bild som ligger framför henne] - jag har målat annorlunda innan, inte expressionistiskt. Det här hade jag inte kommit på om jag bara läst – därför blir ju bilden som ett inlärnings –”

Enligt Sanna handlar hennes bild om avundsjuka. Jag frågar Sanna om hennes bild hänger ihop med kärlekstemat svarar hon: ”Det gör den inte. Absolut inte. Här känner jag igen mig själv mer. Liksom här – blå, när man ser några, oh Gud, tänk om jag fick vara med dem. Det här är ju som en kärlekskänsla. Det kanske är det som är med temat? En känsla av kärlek? Någon sorts kärlek. Sanna provar tanken att koppla sin bild till de andra ämnena som ingår i kärlekstemat.

”Kanske musiken, men inte så mycket”, funderar hon. Mest är det nog dikterna hon skrivit på engelska, svenska och franska. ”Alla dikterna kan vara relaterade till den här bilden”, säger Sanna.

I sitt svar håller hon sin förklaring strikt till att handla om lärandet inom ämnet bild. Hon ser till en början inte heller någon koppling mellan temat och sina bilder – något som hon tidigare gjort när hon talat om förhållandet SO och NO. Men när hon hör sig själv tala om sin bild kommer hon på att bilden kan ”passa” in. Hedges som ”kan” och ”kanske” markerar hur hon modifierar sin tidigare så säkra ståndpunkt när hon provar giltigheten i en eventuell ny utsaga.

Många hjärtan men inget sex

Åttornas bildvärldar domineras, åtminstone under kärlekstemat, av hjärtan – hjärtan i många olika varianter, hjärtan med många olika symboliska betydelser. Det är hjärtan som svävar förankrade av trossar i moln, hjärtan som när man tittar riktigt nära är två profiler som möts i en kyss, hjärtan i kedjeform, taggtrådomgårdade hjärtan, nottecken som hjärtan, hjärtformade pupiller, hjärtan som mönster, pastellfärgade hjärtan, röda hjärtan, grå hjärtan. Och alla hjärtan har sin betydelse.

Sexualitet är biologins område, den romantiska kärleken tar plats på bilden. I mina vandringar runt bildsalen ser jag ingen bild där sexualitet skildras. Till slut känner jag att jag måste ställa frågan: ”Har ingen gjort någon bild med sex?”



Bild 3. Sannas expressionistiska bild.
Foto: Christina Hedenström



Bild 5. En elevs omslagsbild. Foto:
Christina Hedenström

Först hörs ett samfällt nej. Sedan säger någon: ”Jo, Patrik”, och visar mig en uppslagen skissbok. Sidan är fylld av små figurer, parvis uppställda och uppradade på ett näst intill fornegyptiskt vis. Den högra spalten går lätt att känna igen som kvinnor eftersom de har klotformade stora bröst. (men inga genitalier). De vänstra figurerna har varken bröst eller genitalier. I detta fall av avsaknad är min tolkning att de är män. Varje rads par har sina ansiktsuttryck. Det finns en text under: ”Love is many faces”. Mer naket än så blir det aldrig.

Bild 3. Patriks skiss till Kärlekshandboken.
Foto: Christina Hedenström



Endast vid enstaka tillfällen anar jag att något kan ha råka spilla över från biologin till bilden. Ett exempel är Astrids omslagsbild till kärlekshandboken. ”På framsidan är det två siluetter. Liksom ansikte mot ansikte och mellan dem blir det ett hjärta. Det uppstår kärlek. Det är två personer. Jag har inte gett dem något kön”, säger Astrid.⁶⁶

Att hon väljer att poängtera könlöshet kan vara ett sätt att markera mot den dominerande diskursen eller/och visa sin öppenhet för att kärlek gäller alla, inte bara heterosexuella.

Ett annat exempel är Karins tolkning av Astrids bild ovan. ”Ja, jag tyckte min kompis bild var lite NO. Jag tyckte det var en livmoderhals. Men hon hade inte tagit det så. Det var inte det hon menade med sin bild.”⁶⁷

Det Karin säger här, motsäger det hon tidigare sa om att man inte tänker när man har bild. Det visar att istället på att hon dels är en aktiv tänkare även då ämnet är bild, dels att dessa tankar ibland handlar om biologi. Jag hittar bara en elev som klart och utan tvekan menar att bild och biologi har med varandra att göra. ”Om man gör en fortplantning [i bild] måste man ju kunna något [om biologi].”⁶⁸ Hon uttrycker sig med en stark modalitet. Fortplantning är ett ord jag inte hört i bildsalen förut.

Den bildestetiska diskursen

Meningen med att ha bildundervisningen är för många elever att de ska tränas på att bli skickligare

⁶⁶ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Astrid 20110329

⁶⁷ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Karin 20110329

⁶⁸ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Elin 20110329

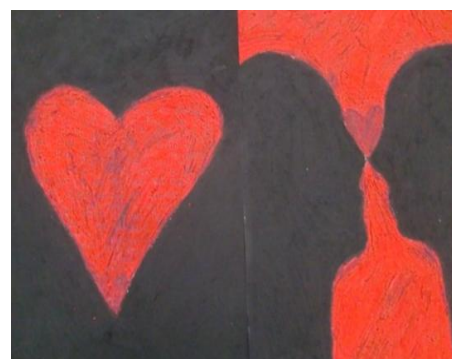


Bild 4. Astrids omslag till kärlekshandboken.
Foto: Christina Hedenström

på att uttrycka sig i bildform. I omslaget till Kärlekshandboken blir också bildämnets roll som verktyg för dekoration och illustration påtaglig.

”Det skulle vara något fint på omslaget”, säger Astrid.⁶⁹

Det ”fina” kommer till uttryck i söta nallar, blommor, fladdrande band med textbudskap och en mångfald av dekorativa hjärtan. Men bildämnet betyder också kommunikation för de elever jag observerat, lyssnat på och samtalat med.

”Det började som en känsla. För det här är inte riktigt avundsjuk. Den blev mer -. Den vill hit [visar på en riktning med handen över tavlan, uppifrån och ner]. Den är som mer efterlängtd, känns det som. Ögonen kommer liksom ner på dom röda gubbarna i hörnet. Allt är som draget ner till dom, så att man liksom förstår.”⁷⁰

Eleverna talar ofta om metaforer och symboler som viktiga inslag i sina bilder. Det framstår som betydelsefullt använda ett bildspråk som delas av flera. Det är viktigt att kunna göra sig förstådd, att ge betraktaren chans att avkoda. Färger, storleksförhållanden, form och riktning står för något.

”När man tänker på kärlek dyker det upp bilder i huvudet. Döskalle betyder inte kärlek”, säger Rasmus.⁷¹ Han berättar att han har haft problem med den expressionistiska bilduppgiften.

”Jag fick ett utbrott. Det fick inte bli en beskrivning [avbildning]. Jag är en sådan som jobbar med smådetaljer. Jag tänkte: Vad ska jag göra? Det är ju så här i vanliga fall; man tränar på att till exempel rita och blir bättre och bättre. Men nu skulle jag ner på dagisnivån. Det var svårt. Jag blev förbannad. Jag försökte om igen. Inget dök upp. Jag såg alla andra jobba. Jag slog näven i väggen. Jag var frustrerad. Bild är mitt favoritämne jag vill prestera – på topp.”⁷²

I samtalet med Astrid är både en bildestetisk diskurs och en skolan-som-fostrande-diskurs aktuella. Bilden finns på schemat för att eleverna ska lära sig om sig själva:

”Man blir bättre som person”, säger hon.⁷³

Andra elever säger likande saker; att bilden är till för att skolan vill att eleverna ska ge uttryck för sina känslor – att det finns ett värde med känsloutryck.

Identitet

Ett exempel på biologi i bilden är Saras ”anatomiska” hjärta.⁷⁴ Men hennes förklaring är en helt annan än den jag förväntade mig.

”Alla andra har gjort vanliga hjärtan. Jag vill inte vara vanlig. Alla andra är tjejer”, säger

⁶⁹ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Astrid 20110329

⁷⁰ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Sanna 20110329. Se bild 3.

⁷¹ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Rasmus 20110322

⁷² Ibid.

⁷³ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Astrid 20110329

⁷⁴ Se denna uppsats titelsida.

hon och skrattar.⁷⁵

Rasmus tillhör också dem som inte vill vara ”vanliga”. Det markerar han på nästan samma sätt som Sara. I hans bilder finns inga hjärtan alls – vare sig som symbol eller det anatomiska.

”Jag har svårt för att vara vanlig.”⁷⁶

”Det här är kärlek för mig”, säger Rasmus och demonstrerar sin expressionistiska bild.⁷⁷ Bilden är mörk. En regnbåge sträcker sig diagonalt över ytan och i bildens övre del hänger något fikonformat som innesluter en vit prick. ”Musiken är mitt allt. När jag har det jobbigt hjälper mig musiken. Det är som en medicin eller en drog som hjälper mig över dystertiden. Därför har jag målat den som en regnbåge. Allt annat är svart. Det här – här uppe är en pung – liksom början till livet. Ursäkta mitt manliga ...” Här hör jag inte vad han säger men vill inte störa hans tankegång.



Bild 6: Rasmus expressionistiska bild.
Foto: Christina Hedenström

”Den lilla vita pricken är jag. Jag som jag en gång var. Musiken är det jag lever för”, säger han. Sara och Rasmus använder den diskursiva praktiken för att markera identitet. De är inte som andra.

Tema och bildens roll

Både lärare och eleverna på skolan talar ofta om hur viktigt det är att det är roligt för att man ska kunna lära sig. Birgitta, till exempel, säger att: - ”... har man en lustkänsla lär man sig mer.”⁷⁸

Att göra det roligt hör, enligt henne, också samman med att låta eleverna ha inflytande över sitt arbete. Att till exempel ge dem spelrum att välja när och var (även om det är begränsat till att vara inom skolans fysiska område) man utför sina arbetsuppgifter.

Det tematiska arbetet spelar roll för hur bildämnet uppfattas, menar hon.

”Det är väldigt få som skiter i att jobba eller i att komma. De anstränger sig och de vill vara duktiga. Så ämnets status har höjts. Det är ju tack vare temaarbetet och det är säkert för att det är kopplat till någonting och inte bara löst taget”, säger hon.⁷⁹ Genom att använda passiv form tonar Birgitta ner sin egen roll för bildämnets ökade status. Det ökade värdet beror på att bilden får sällskapa med andra ämnen.

⁷⁵ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Sara 20110329

⁷⁶ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Rasmus 20110322

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Samtal mellan Christina Hedenström och bildläraren 20110329

⁷⁹ Ibid.

Få elever ser samband mellan lärande i biologi och det man arbetar med på bilden. Den huvudsakliga meningen med bildämnet, verkar enligt eleverna vara, att man ska ”uttrycka sig” och att det handlar om personliga känslor som ska komma till uttryck. Att man säger så här kan ha att göra med att man utgår utifrån det aktuella temat. Andra teman kan innebära att eleverna uppfattar andra kopplingar mellan ämnena. För Moa, till exempel, innebar temat Medeltiden och arbetet på bilden med handskrift att hon lärde sig om just medeltidens skrivkonst; handgrepp, material, tidsperspektiv på arbete med mera.

Elin menar till en början att det man arbetar med inom bilden inte har någon effekt på vad hon lär sig i biologi. På min direkta fråga om hon tycker det är stor skillnad mellan ämnena bild och biologi svarar hon först ja utan att tveka, Det blir en kort paus. Sedan säger hon långsamt:

”Fast egentligen inte... På biologin kan man också rita för att förstå. Analysera gör man både på bilden och på biologin.”⁸⁰ När Elin ställs inför frågan förbinder hon processer med ämnen på ett för henne nytt sätt.

Motstånd mot skolans diskursordning?

Det finns inget krav från lärarna att till exempel biologistoffet ska komma till användning när eleverna arbetar med bild. Det finns inte heller någon tanke att bild (som elever producerar) är någon metod i arbete med biologi. Det finns heller inget förbud mot någondera. Men för eleverna verkar det vara ganska självklart vad man gör i vilket sammanhang. Den här uppfattningen understöds också av de bilduppgifter som hör till kärlekstemat. Förutom att göra ett fint omslag till Kärlekshandboken ska de arbeta expressionistiskt och ta del av konsthistoriens expressionistiska bilder med dess särdrag samt producera en egen expressionistisk bild. Deras bilduppgift är att skildra en kärlecks känsla. Att bildarbetet har den här inriktningen kan vara en konsekvens av bildlärarens strategi för att ge bildämnet utrymme samtidigt som kursmålen täcks in. Genom att hävda att bild är ett fantastiskt verktyg till alla ämnen har bildläraren, enligt henne själv, lyckas skaffa bildämnet mer tid än den annars skulle ha haft.

”Jag har lyckats nästla mig in i stort sett varje tema, säger Birgitta.”⁸¹

Jag tolkar ordvalet som det är fråga om en pågående balansgång för att legitimera den rikliga förekomsten av ämnet bild. Bilden får vara med om tid inte tas till bildundervisning från de perioder som ligger mellan de olika temaperioderna, genom att integrera teknikträning och övriga kursmål i temauppgifterna och hävda dess värde som verktyg. Hon har varit aktiv för att verka för att andra

⁸⁰ Samtal mellan Christina Hedenström och eleven Elin 20110329

⁸¹ Samtal mellan Christina Hedenström och bildläraren 20110329

ska uppfatta att bildämnet spelar roll för elevernas lärande. Samtidigt kan hon inte påminna sig, trots att hon tar en paus för att tänka efter, att någon kollega har gett uttryck för att bilden har haft betydelse för elevernas generella lärande.

”Jag vet inte...[2s]Har inte tänkt på det.[5s]Det är ganska mycket våra elever. Jag tror det blir våra elever... man jobbar med tema, man ser eleverna arbeta. Jag tror inte man tänker så eller så tänker man så. Jag vet inte. Det där var en lurig fråga.”

Men hon uttrycker sin oro för att ämnet reduceras till att bara bli ett verktyg och illustration till andra ämnen. Det finns en beredskap hos Birgitta att göra motstånd mot det här. Hon hävdar att hon har eget ansvar att ta strid. Hon säger:

”Men det är ju upp till mig att säga ifrån och se möjligheterna med mitt ämne i stället för att liksom bara flyta med.”⁸²

3. Tolkning och resultat

Att använda diskursanalys som metod är ett sätt att komma underfund med vilka betydelser aktörer ger det de gör och säger. I den begränsade sociala kontext som skolan utgör finns inte en diskurs, utan flera som verkar samtidigt. De diskurser som jag undersökt, tillhör skolans diskursordning, och formar och formas av sin kontext. Om jag i diskursanalysen utgår från diskursordningen (istället för antagandet att det bara är fråga om en diskurs) kan spelet mellan diskurserna synliggöras. För min del har det inneburit att till exempel undersöka vilka olika diskurser som är aktuella i det sociala rum som undervisningssituationerna utgör. Bild och naturvetenskap kan av tradition sägas höra till två separata diskurser där eleven eller hans eller hennes lärare kan hamna i konflikt med sig själv om han eller hon uppfattar att det finns motstridiga krav på hans eller hennes handlingar när man arbetar ämnesintegrerat.⁸³ I den ena förutsätts ett förnuft utan känslor och en enda verklighet att undersöka, i den andra finns förväntas eleven använda sina känslor och sin fantasi. Här finns då möjligheten att se vilka konsekvenser det som ses som självklarheter i den ena eller andra diskursen kan medföra för hur elever och lärare agerar.

Jag har i undersökningen försökt identifiera vilka diskurser som är mest aktuella i de kommunikativa händelser som utspelas i handlingar, samtal och bilder. Eleverna använder i viss mån existerande diskurser (med ursprung utanför skolpraktiken) för att uttrycka sig i skolans

⁸² Ibid.

⁸³ Winther Jørgensen, Marianne och Phillips, Louise. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

diskursordning. Det visar sig bland annat i talet om manligt och kvinnligt i biologiklassrummet. Där spår av sport-, genus-, värde- och populärkulturdiskurser blir synliga.

Men det finns också diskurser som är mer renodlat kopplade till skolpraktiken. De naturvetenskapliga och bildestetiska diskurserna framträdde tydligt. Det fanns inga förväntningar bland eleverna att diskurserna skulle överlappa varandra i det ämnesintegrerade arbetet.

Diskursen om skolan som fostrande förekommer också. Ämnet bild kan göra eleverna till bättre människor. Men det finns även ett bestämt sätt att tala om skolans arbetssätt, en pedagogisk diskurs. Elever och lärare har ringat in ett gemensamt sätt att berätta om hur, vad och varför man ämnesintegrerar och arbetar tematiskt. Ämnesintegration och tematiskt arbete är uttryck för ”helhetssyn” som underlättar för eleverna att se sammanhang och kopplingar. Arbetssättet gör skolarbetet roligare. Att ha roligt gör det lättare att lära.

Ett mönster som framträder starkt är elevernas beskrivning att delar ger den tematiska helheten. Det är inte fråga om någon sammansmältning av ämnen. Helheten går att plocka isär som ett legobygge där eleverna är medvetna i vilken låda (diskurs) varje byggbit hör hemma.

I den diskursiva praktiken visar eleverna tydligt sin uppfattning att bild och biologi är två separata diskurser. Diktomitänkande förekommer som uttryck för skillnaden; är/är inte fakta, har/har inte svar. När Elin talar om likheter mellan ämnena (att bild och biologi bägge kan innehålla analys och rita) utgör hon ett undantag. Att det skulle utgöra ett tecken till begynnande förändring är knappast en rimlig tolkning.

I skolans pedagogiska diskurs är förklaringen som konstrueras runt ämnesintegration och tematisk arbete att lärandet blir mer effektivt av ”helhetssyn”, repetition och ”lustfyllt lärande”. Ett undantag utgörs av matematikämnet vilket kan tydas på att ämnet är starkt nog i sig själv för att legitimera ”utanförskap”. Men detta är något som faller utanför min undersökning.

Hegemoni råder i skolans diskursordning i fråga om ämnens innehåll och mål. Det finns ingen öppen kamp mellan de framställningar som görs om innehåll, syfte och mål med ämnesintegration och det tematiska arbetssättet. Genom att betrakta och bearbeta ett område ur flera perspektiv kommer eleven att uppfatta de samband som finns och därigenom se ”helheten”. Helheter som syftar till att ge eleven bättre förutsättningar att hantera tillvaron. Elever och lärare säger ungefär som skolan reklamfolder och hemsida.

Men samstämmigheten har dock sina gränser. Där den pedagogiska diskursen säger att bild är ett verktyg för lärande i andra ämnen är inte eleverna till fullo med. De flesta uppfattar att bildarbete inte har någon koppling till lärande i till exempel biologi. Bild- och biologiämnena kan utgöra exempel på ojämlika maktförhållanden där biologin uppfattas som ”mer värd”. Men bildlärarens strategiska förhållningssätt till ämnesintegration och tematiskt arbete utgör i sin tur

exempel på motstånd mot detta förhållande. Motståndet har lönat sig ur hennes perspektiv då bild fått högre status för eleverna vilka dessutom fått ökad undervisningstid i ämnet. Bildläraren använder uttrycket ”lyckats nästla in mig”. Ordvalet kan vara ett uttryck för att hon för en aktiv kamp för sitt ämnes roll. Men finns inga tecken på att varken lärare eller elever erkänner bild som uttryck för en kunskapsform fullt jämförbar med andra.

Vare sig man ser sina bilder som dekoration, illustration eller uttryck för de personligt upplevda känslorna är kommunikation det eleverna gör med sina bilder. Bilderna har alltid en mening. Bilderna verkar vara avsedda att tolkas av någon. Även om eleverna beskrivit att bildarbete skiljer sig från biologiarbete genom att det inte finns givna svar i det ena ämnet framstår det som viktigt för eleverna att deras bildspråkliga meddelanden når fram. Här är ett område där det faktiskt kan bli ”fel”. Det är i bildsalen och i det arbete eleverna utför här som utrymme finns för eleverna att ”inte vara vanliga” eller att ”visa sig”. Då lämnar man inte åt slumpen i den bilddiskursiva praktiken vilka färger, former och symboler som ger bilden mening. Eleverna hämtar sina förlagor, modeller och betydelsebärande element från arketypiska symboler. Det är allt från det hjärtformade hjärtat och regnbågen via barnkammartapeten till populärkulturens motiv i tatueringar, serier, bok- och skivomslag med mera som ingår i bildens kärleksdiskurs.

Elevernas omslag och expressionistiska bilder skildrar i huvudsak en hetero – och tvåsam romantisk kärleksrelation. Om de inte handlar om avsaknad av den samma. Den relativa frispråkighet som jag upplevde under biologiarbetspasset fanns inte i bildsalen trots att det ofta sägs att vi lever i en genomsexualiserad värld. Eleverna i min undersökning är i den utvecklingsfas där sexualitet är ett laddat ämne; nyfikenhet, lust, fascination, rädsla, äckel, blygsel är bara några av alla de komplicerade känslor som är aktuella. Därför förvånades jag av avsaknaden av sex i elevernas bilder. Det kan handla om att eleverna är medvetna om vad som passar sig och inte i skolan – ett utslag av endera politisk korrekthet eller strategiska val i tro att inte äventyra sitt betyg. Men att sexualiteten är närvarande i elevernas tankar också i bildsalen är tydligt eftersom man så tydligt har kontroll över vem som möjligtvis kan ha producerat en bild med ett innehåll som snuddar vid det sexuella. Eleverna verkar ha lagt restriktioner på sig själva och den kulturella yttrandefriheten lyser med sin frånvaro.⁸⁴

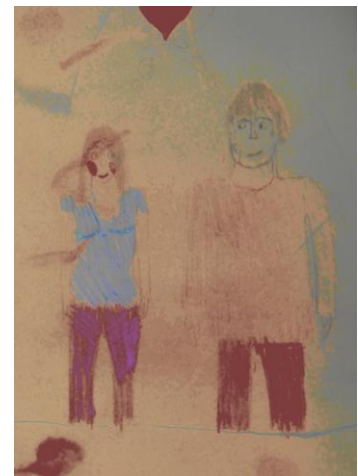


Bild 7. En elevs skiss till omslagsbild
Foto: Christina Hedenström

Det är genom den diskursiva praktiken där människor använder sitt språk för att producera

⁸⁴ Lind, U. (2010)

och konsumera text som text kan forma den sociala praktiken och formas av den. Den diskursiva praktik jag tagit del av i skolan reproducerar den existerande diskursordningen. Genom fortsatt särhållande mellan naturvetenskap och bildestetisk verksamhet upprätthålls uppfattningen att det ena är viktigt men svårt och tråkigt medan det andra är terapi och känslouttryck utan större kunskapsvärde.

Konsekvenser av reproduktion/förändring: Sett endast utifrån de erfarenheter jag fått av denna lilla undersökning finns det föga fog för att tro att någon sammansmältning eller korsbefruktning kommer att äga rum mellan det naturvetenskapliga och det bildestetiska. Det finns få tecken på förändring. Den diskursiva praktiken reproducerar den existerande diskursordningen. En verklighetssyn kommer fortsatt att härska där naturvetenskapen är byggd på fakta utan känslor medan känslouttryck och stämningar hänvisas till den konstnärliga domänen.

Genom att inte överskrida, blanda eller omforma diskurserna tas inte den potentiella förmåga som finns till kreativt tänkande och handlande tillvara fullt ut.

4. Slutdiskussion

Utgångspunkten för min undersökning var det vikande intresset för naturvetenskap bland ungdomar som visar sig i allt sämre kunskaper och svagt söktryck till naturvetenskapliga utbildningar. Fenomenet är oroande då behovet av bland annat naturvetenskaplig kunskap och forskning blir allt större för att vi ska komma tillrätta med de problem mänskligheten står inför. I avsaknad av eller med svaga kunskaper betyder dessutom att vi som samhällsmedlemmar saknar möjligheter att kritiskt granska information och förslag till åtgärder. Som pedagog faller det sig naturligt för mig att koppla kunskapsbrist till brister i skolans arbetsmetoder. Men det är också där jag söker lösningarna. Jag drar mig inte heller från att söka hos gamla hjältar. Redan 1897 varnade John Dewey för att livlöshet, tristess, formalism och rutin var de största hoten mot utbildning.⁸⁵ En del har hänt sedan dess, annat är sig likt. Ämnena i sig, menade Dewey, är inte utgångspunkten för kunskap. De är stöd för problemlösningsarbetet.

I samband med uppsatsarbetet har jag haft ett flertal diskussioner med kollegor och äldre elever (som inte ingått i studiens empiri) om ämnesintegration kontra ”ren” naturvetenskaplig undervisning. Många är intresserade men få verkar beredda att pröva. Det finns en rädsla att tappa ”djupet” i de nu existerande skolämnena.

Diskurser skapar normer. De styr vad som kan och inte kan uttalas i ljud, skrift eller visuella

⁸⁵ Dewey, J. (1980)

uttryck. Att använda diskurser och genrer på ett nytt sätt eller från andra diskursordningar är enligt den kritiska diskursanalysen en väg till förändring.⁸⁶ En förändring kan leda till att man gjuter liv och lust i skolans sätt att hantera biologi, fysik och kemi. Det skulle till exempel kunna vara att ta fasta på de tankar som eleverna ger uttryck i ”fel” diskurs (den biologiska eller den bildestetiska). Genom att ge gestalt åt funderingar om kropp, kön, sexualitet och samlevnad kommer undervisningen att framstå som mer relevant än rutinmässiga kondomövningar. En elev vars kreativitet får näring genom metodmångfald kan med största sannolikhet ordna den saken själv. Genom att låta elevernas undersöka sina frågor i biologiklassrummet vidare med bildestetiska metoder utvecklas både deras biologikunskaper och bildämnet till att räknas som ett av flera likvärdiga sätt att skapa kunskap.

Den gamla läroplanstexten lever vidare i den nya:

”Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. 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.”⁸⁷

Min undersökning visar att biologi för eleverna är kunskap av endast en sort - fakta. Om biologi och andra naturvetenskapliga ämnesområden reduceras till att bara handla om fakta i elevernas ögon kommer då naturvetenskapen att attrahera framtida studenter, forskare, yrkesutövare? Kommer vi, om naturvetenskapen fortsätter att uppfattas som objektiv, och ideologi- och känslobefriad, på rätta grunder kunna skaffa oss det underlag som behövs för de viktiga beslut som vi gemensamt måste fatta i viktiga frågor?

I mitt arbete valde jag att se verkligheten ur socialkonstruktionismens perspektiv. I det finns inga objektiva fakta.⁸⁸ Därför är de resultat jag kommit fram till att betrakta som ett sätt av många andra att förstå hur elever och lärare på en skola i Sverige i mars 2011 ”gör” ämnesintegrerat arbete.

⁸⁶ Winther Jørgensen, M., och Philips, L. (2000)

⁸⁷ *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)*

⁸⁸ Burr, V. (2003)

5. Källförteckning

5.1 Tryckta källor

- Bergström, G. och Boreús, K. (2005) *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism 2.ed.* London: Routledge Oxford
- Börjesson, Mats. (2003) *Diskurser och konstruktioner*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlman, Y. (2004) *Kunskap genom bilder*. Uppsala: SLU
- Dewey, J. (1980) *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur
- Filosoflexikonet* (1995) Lübecke, P., (red.) Borås: Forum
- Hallgren, Emma och Johansson, Malin. (2007) *Mångfald, en diskursanalys av ett begrepp i tiden*. Göteborgsuniversitet: C-uppsats, Socionomprogrammet
- Hellman, A. (2010) *Handlingsutrymmen i en estetisk lärprocess. Elevers arbete med rörlig bild i ett ämnesövergripande projekt på gymnasiet*. Konstfack: Bildpedagogik D
- Herder, H. (2006) *1 + 1 = 3? En studie om vilken roll ämnesintegrering kan ha i grundskolans högre åldrar och gymnasiet*. Konstfack: Fördjupningskurs i bildpedagogik 61-80 p Examensarbete 10 p
- Hjort, M. (2001) *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlssons
- Kullberg, B. (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lind, U. (2010) *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Diss. Stockholms universitet
- Lindstrand, F. och Selander, S. (red.) (2009) *Estetiska lärprocesser*. Polen: Studentlitteratur
- Lindström, L. (2002) *Att lära genom konsten* i Hjort, M. m.fl. (2002) *Kilskrift – om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: Carlssons
- Lindström, L. (red.) (2009) *Nordic Visual Arts in Transition*. Bromma: Vetenskapsrådet
- Läroplan för det frivilliga skolformerna. LPF 94* (2002) Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet. LPO 94* (2002) Stockholm: Skolverket.
- Nordborg, G. (1997) *Makt och kön*. Stockholm: Symposion
- Rose, G. (2007) *Visual Methodologies*. London: Sage
- Rudolph Lundberg, C. (2009) *Brobygge i skolan. Bildämnets potential i ämnesövergripande undervisning*. Konstfack: Bildpedagogik C
- Saar, T. (2005) *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstads universitet
- Snow, C.P. (1961) *De två kulturerna*. Uddevalla: Bo Cavefors förlag
- Strömdahl, H. (red.) (2002). *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Thomson, P., red. (2008) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London och New York: Routledge
- Utbildningsdepartementet. (1994) *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes
- Winther Jørgensen, M. och Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

5.2 Internetkällor

- Attityder till skolan 2009. Rapport 344*. Skolverket. Hämtat 20110201 från www.skolverket.se
- Aulin-Gråhamn, L. m.fl. (2002) *Kultur, estetik och skola*. Hämtat 20110315 från <http://dspace.mah.se8080/handle/2043/1294>
- Forskningsetiska principer – fyra huvudkrav*. Vetenskapsrådets ämnesråd för humaniora och samhällsvetenskap. Hämtat 20110202 från www.vr.se
- Gymnasieskola 2011*. Pdf-fil. Hämtat 20110210 från www.skolverket.se
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)*. Hämtat 20110210 från www.skolverket.se
- Programme for International Student Assessment. PISA*. (2009) Hämtat 20110202 från www.skolverket.se
- Smithrim, K. och Upitis, R. *Learning through the Arts: Lessons of Engagement* i Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol. 28, No. 1/2(2005), pp. 109-127 Canadian Society for the Study of Education. Hämtat 20101006 från <http://www.jstor.org/stable/1602156>
- Tham, A. (2008) *Den andra möjligheten – estetik och kultur i skolans lärande*. Hämtat 20110202 från www.skolverket.se
- Winner, E. och Cooper, M. *Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement* i Journal of Aesthetic Education, Vol. 34, No. 3/4, Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows (Autumn - Winter, 2000), pp. 11-75 Published by: University of Illinois Hämtat 20101006 från <http://www.jstor.org/stable/3333637>
- Winner, E. och Hetland, L. *The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link* i Journal of Aesthetic Education, Vol. 34, No. 3/4, Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows (Autumn - Winter, 2000), pp. 3-10. University of Illinois Hämtat 20101006 från <http://www.jstor.org/stable/3333636>

5.3 Bildförteckning

Bild 1. *Saras hjärta. Omslag till Kärlekshandboken.* 20110322 Foto: Christina Hedenström

Bild 2. *Karins expressionistiska bild.* 20110322 Foto: Christina Hedenström,

Bild 3. *Fredriks skiss till omslag till Kärlekshandboken.* 20110322 Foto: Christina Hedenström

Bild 4. *Astrids omslag till Kärlekshandboken.* 20110322 Foto: Christina Hedenström

Bild 5. *En elevs omslagsbild.* 20110322 Foto: Christina Hedenström

Bild 6. *Rasmus expressionistiska bild.* 20110322 Foto: Christina Hedenström

Bild 7. *En elevs skiss till omslagsbild.* 20110322 Foto: Christina Hedenström