

Att göra konst är inget hokus pokus

Om att göra en konstnärlig process begriplig och användbar i en undervisningskontext

Birgitta Larsson Byström



Konstfack, Institutionen för bildpedagogik

Läroartutbildning, inriktning Konst och lärande vt 2013

Kompletterande examensarbete inom bildpedagogik 15 hp

Handledare: Elin Låby

Opponent: Niklas Park

Datum för examination: 2013-08-30

Abstrakt

The making of art is no magic

I mitt arbete som lärare i bild på gymnasiet återkommer ständigt frågan om vad det är som gör att konst är konst, vad den ska vara bra för och hur en gör konst. I synnerhet om en inte är duktig på att teckna och måla. Elever säger ofta ”jag kan inte rita så det där med bild är inget för mig”. I det här arbetet har jag undersökt om det är möjligt att göra en konstnärlig arbetsprocess begriplig och användbar i en undervisningskontext. Med utgångspunkt i arbetet med att skapa ett eget konstnärligt verk har jag gjort en modell för elever att använda när de själva ska göra konst. Syftet är att skapa och undersöka metoder för en inkluderande undervisning, där elever oavsett tidigare vana vid och förförståelse för konst kan få syn på att konst kan berätta. Samt att hitta motivation till eget skapande och verktyg att själv göra konst. Genom att följa elevers arbete under ett projekt där de fått använda modellen i skapandet av ett eget konstnärligt verk och genom att intervjua eleverna om deras arbetsprocess, har jag undersökt om de varit hjälpta av metoden. Jag har även undersökt om de fått syn på och fått en ökad förståelse för vad konst kan vara och hur de själva kan använda denna ”kanal” för kommunikation.

Det teoretiska perspektivet är framför allt postmodernism och poststrukturalism. Att det vi gör, det vi blir och är skapas i en kontext. Att makt och kunskapande är tätt sammanvävda och att verkligheter skapas inom en rådande maktordning.

I undersökningen tycker jag mig få bekräftat att det inom bildundervisning råder en ämneskonception, där lärare och elever fortfarande ser på konst som något som handlar om hantverksmässigt ”duktighet” eller något som uttrycker konstnärens känslor eller något som ”ska” vara unikt för att ha ett berättigande. Den här synen menar jag skapar avstånd och bidrar till att bild/ konst känns som något oviktigt och mindre angeläget att såväl ta del av som att ägna sig åt själv.

Modellen fungerade mycket bra. Den skapade en tydlighet vilket medverkade till att arbetet med att göra konstverk upplevdes som angeläget för eleverna. Det framkom i intervjun att eleverna använde modellen på olika sätt. Eleverna har bidragit med värdefulla tankar, idéer och diskussioner om vikten av struktur, men också av ord och hur de används. Jag tycker mig ha fått syn på nya perspektiv och möjligheter att utveckla metoden utifrån resultatet av undersökningen.

Nyckelord: *Bildpedagogik, estetiska lärprocesser, inkluderande pedagogik, konstnärliga arbetsprocesser.*

Innehållsförteckning

Abstrakt	2
1. Inledning	4
1.1 Introduktion	4
Konst är inget hokus pokus	6
Stödstrukturer	7
1.2 Bakgrund	7
1.3 Syfte	9
1.4 Frågeställning	9
1.5 Empiri	9
1.6 Urval och avgränsning	10
1.7 Metod	10
1.8 Teoretiska perspektiv	11
Estetik i lärande	11
Postmodernism och poststrukturalism	12
Normkritisk pedagogik	12
1.9 Tidigare forskning	13
Estetiska lärprocesser	13
Scaffholdings	14
Inkluderande pedagogik	14
2. Bearbetning och analys	16
Vårsalong 2013	16
Intervjun	16
Om att arbeta efter en modell och börja med ett vad	17
Om uppgiftens utformning och om tydlighet	18
Om struktur som hjälp för slutrapporten	20
Om förkunskap eleverna tillägnat sig genom det vi gjort tidigare i kursen	21
3. Tolkning och resultat	22
Strukturens betydelse - innehåll och form	22
Upptäckten att konst kan berätta	23
4. Slutdiskussion	25
Att göra konst till ett begripligt hokus pokus	25
Källförteckning	28
Tryckta källor	28
Otryckta källor	28
Internetkällor	28
Bildförteckning	29
Bilagor	30

Inledning

Introduktion

En av mina största drivkrafter är att förstå och att sätta i sammanhang. Det är också det som driver mig som pedagog. Att skapa förutsättningar för elever att få syn på och förstå sammanhang. Det jag brinner för allra mest är att skapa förståelse för den samtida konsten och dess möjligheter att berätta. Jag är intresserad av att undersöka hur jag kan ge eleverna verktyg att själva göra konst och berätta genom estetiska uttryck. Och mer specifikt, om det finns strukturer i den konstnärliga processen som går att överföra till något begripligt som är användbart i undervisning.

Med bakgrund i ett eget konstnärskap, en magisterexamen från Kungliga Konsthögskolan och erfarenhet av att arbetat i konstnärliga processer under många år, har jag intresserat mig för just dessa frågor. Fiewel Kupferberg skriver i *Estetiska lärprocesser* om konstnärligt skapande som pedagogisk förebild och vikten av att studera konstnärliga processer i syfte att ge inspiration till nytänkande inom pedagogik. Jag ställer mig dock frågande till den beskrivning av konstnären som Kupferberg gör. Hen beskrivs som en person som i första hand arbetar intuitivt och praktiskt.

Också konstnärer kan vara välskolade och känna till Foucault, Derrida och andra stora teoretiker. Men till skillnad från forskning är syftet med det kreativa arbetet i ett konstnärligt sammanhang inte att utveckla en begreppslig förståelse eller göra en rationell rekonstruktion av inneboende mening. Snarare handlar det här om att förmedla djupt personligt förankrade upplevelser på ett allmängiltigt och autentiskt sätt.¹

Jag förstår det som att Kupferberg säger att forskaren är logisk, gör medvetna val och söker lyfta upp och hitta förklaringar i sitt arbete. Medan konstnären gör det motsatta. Arbetar intuitivt, följer sina impulser och inte har någon idé om vad arbetet ska resultera i. Vidare fortsätter Kupferberg att beskriva vem konstnärens publik kan vara. Han skriver att det i sista hand kan vara en närstående hos vilken konstnären söker förståelse eller uppmärksamhet. Jag förstår inte riktigt vad Kupferberg avser med i sista hand, men ställer mig frågande till påståendet. Jag vill tro att den samtida konstnären både har en vilja att berätta, en medvetenhet om vad hen vill berätta och hur hen går tillväga i den egna arbetsprocessen. Konsten kan handla om såväl samhälle, politik och globalisering som personliga, existentiella

¹ Kupferberg, Fiewel(2009) ”Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten”, Lindstrand, Fredrik och Selander, Staffan(red), *Estetiska Lärprocesser*, Lund: Studentlitteratur AB, s.106.

frågor. Men i det personliga finns ett allmänvärde som handlar om identifikation och igenkänning. Där kan jag gå med på Kupferbergs resonemang om att publiken/ betraktaren kan få tillgång till egna upplevelser och kanske smärtpunkter genom att ta del av konsten.² Konstnären Carl Hammoud arbetar med måleri med motivet kontorsmiljöer. Hammouds arbete beskrivs på följande sätt i tidskriften *Art Lover*:

Carl Hammoud intresserar sig för kontorsmiljöer därför att det är platser där man administrerar idéer. Han föreställer sig att det typiska kontorsgörat innebär att förvalta, utveckla och använda en idé om något. Oftast rör det sig antagligen om hur man optimerar produktion, eller hur man mest effektivt tillhandahåller en tjänst med hänsyn till logistik och kostnader. Men poängen säger han är att man arbetar med olika slags tänkta system som kontrollerar den verkliga världen. Denna värld vänder han upp och ner på. Målningarna blir på så vis bilder av konflikten mellan människans vilja och människans natur, där allt som oftast vår natur segrar. För hur väl lyckas vi kontrollera världen eller oss själva?³

Hammoud arbetar med måleri och har en tydlig idé om vad han vill undersöka. Hans måleri tar upp frågor om samhällsstrukturer men också om människans villkor. En annan konstnär som intervjuas i samma tidskrift är Gunnel Wählstrand som arbetar med tuschlivering. Wählstrand säger så här om sin arbetsprocess med en serie bilder som har hennes pappas fotografier som förlaga:

Då kom jag på att jag inte kan göra snabba grejer för då kommer bilderna ta slut. Jag måste göra tvärtom. Långsamt. Jag bestämde mig för att göra det i tusch och att försöka lägga mig så nära fotografiet som möjligt. Att det skulle få ta tid. *Varför valde du just den tekniken?* – Det var väldigt viktigt att det hela tiden skulle rimma med motivet. Att man inte kan ändra, att det är ett förlopp precis som livet och historien. (senare i samma intervju) Jag gillar också att processen är som att framkalla ett fotografi. Fast väldigt långsamt. Att det går från ljus till mörker. Att man sparar ut det ljusa hela tiden.⁴

Wählstrand formulerar sig om sin arbetsprocess på ett sätt som visar att hon gör medvetna val. Hon har en idé om hur processen går till och hon väljer material utifrån det hon vill berätta. För mig är dessa båda exempel på konstnärer som har en stor medvetenhet om *vad* de vill berätta och *hur* de går tillväga för att göra det. Ingen av dessa beskriver att det är bekräftelsen av den egna personen som är drivkraften i deras arbete. Den konstnärliga processen används för att undersöka, lyfta upp och synliggöra frågor i samtiden och/ eller existentiella frågor. Att begreppsliggöra. Det här vågar jag påstå är signifikant för en stor del av den samtida konsten och dess utövare. Konstnären gör medvetna val omkring såväl frågeställningar som material

² Kupferberg (2009) s. 106.

³ Flink, Maja (2009) ”Aktuellt/ intervju med tre konstnärer”, i *Art Lover* -2/2009.

⁴ Carlsenfors, David (2009) ”Alla älskar Gunnel”, i *Art Lover* -2/2009.

och kan formulera sig omkring hur arbetsprocessen gått till. Det jag vill undersöka i det här arbetet är hur en kan använda konstnärliga processer som pedagogisk förebild och att skapa förståelse för hur de kan gå till.

Konst är inget hokus pokus

Konsten är inte längre per definition ett uttryck för konstnärens personliga känslor på samma sätt som den kunde vara under modernismen. Konst behöver inte längre vara något mystiskt, ett hokus pokus som bara kan göras och förstås intuitivt. Eller som bara görs och förstås av en utvald grupp människor. Den är inte heller nödvändigtvis något vars syfte är att provocera eller chockera. Båda dessa uppfattningar möter jag ofta både som konstnär och lärare.

Professor Anders Krüger formulerar sig kring synen på konstens funktion i samhället och, inte minst konstnärens funktion i samhället. Här krävs ett slags paradigmskifte. Från föreställningen om konstnären som geni och/ eller provokatör till, som Krüger menar, en socialt intelligent konstnär som kan arbeta med människor och som använder sitt konstnärskap för utbyte av idéer inom olika kunskapsområden. Krüger menar att detta skulle medverka till att konsten och konstnären inte längre är något främmande och svårbegripligt.⁵ Jag finner Krügers tankar viktiga då jag också tror att det är nödvändigt att plocka ner konsten från den piedestal den hamnat på. *Men* jag tror också på att det är viktigt att i samma diskussion vara tydlig med att det inte finns ett lika-med-tecken mellan det lättbegripliga och det som har ett existensberättigande. Konst måste också få vara svår, smal och otillgänglig, en kanal för människans tankar och idéer uttryckta från ett subjektivt och oberoende perspektiv. Det är att göra den begriplig för så många som möjligt, att belysa, formulera sig kring och att se de sammanhang konsten görs och finns i som är den stora uppgiften för pedagogen. Inte minst ur ett demokratiskt perspektiv då det handlar om människans rätt att få uttrycka sig fritt, men också att ge så många som möjligt förutsättningar att både förstå och använda denna kanal.

Kupferberg är inne på tankegångar om att pedagogen bör låta elever arbeta mer som en konstnär gör.⁶ Vi behöver alltså börja med att ta reda på hur konstnärer gör. Det är förmodligen inte heller så att det bara finns ett sätt att göra på. I det här arbetet undersöker jag *en* metod utifrån min egen konstnärliga process i ett specifikt projekt (bilaga 1).

⁵ Krüger, Anders (2002) Katalogtext till Umeå Konsthögskolas avgångsutställning *Departure*, Bildmuseet Umeå.

⁶ Kupferberg (2009) s. 116.

Stödstrukturer

Det jag upplever händer om elever inte får ramar eller verktyg i den konstnärliga arbetsprocessen, är att de som har en vana vid eller är väldigt intresserade av ämnet oftast förstår och klarar av att genomföra uppgiften och att dessutom reflektera och analysera kring den. Däremot faller många elever igenom och gör (i bästa fall) det de blir tillsagda att göra utan att egentligen uppnått en större förståelse. Varken för syftet med uppgiften eller vad de gjort och varför. Det som händer är att eleven ofta gör det som hen känner till och är van vid istället för att söka nya utmaningar och på det sättet göra nya upptäckter. Olga Dysthe skriver i ” *Det flerstämmiga klassrummet*” om begreppet ”scaffolding” (ungefär byggnadsställningsfunktion) eller stödstruktur.⁷ Uttrycket är hämtat från byggnadssektorn, där en reser en ställning under en begränsad tid medan byggnadsarbetet pågår.⁸ Hon skriver om vikten av stödstrukturer lärare kan skapa för elever i form av ramar i undervisningen. I Dysthes text handlar undervisningen om skrivande, men jag tänker att förhållningssättet är användbart i flera pedagogiska kontexter.

Bakgrund

Jag undervisar i kursen estetisk kommunikation, som är obligatorisk på estetiska programmet på gymnasiet. Så här står det om ämnets syfte i kursplanen:

Undervisningen i ämnet estetisk kommunikation ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i att kommunicera med estetiska uttrycksmedel. Såväl traditionella konstnärliga metoder som ny teknik ska behandlas i undervisningen. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla färdigheter i metoder, tekniker och redskap för att interagera och samverka med medskapare och publik. Relationen mellan å ena sidan utövarens avsikt att nå fram till, beröra och bli förstådd och å andra sidan mottagarens tolkning och förståelse ska uppmärksammas. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar lust att arbeta med konstnärliga processer och ge dem möjlighet att utveckla förståelse av hur betydelser kan skapas och uppfattas och hur man kan kommunicera om dem.⁹

Det här är andra året jag undervisar i kursen. Utifrån mina erfarenheter från föregående år vill jag undersöka om det går att utveckla det didaktiska upplägget omkring följande punkter - med fokus på punkt ett - som är en del av det centrala innehållet i kursen.

- Grundläggande konstnärlig produktionsprocess från idé till färdig gestaltning.

⁷ Dysthe använder en egen variant av stavning av ordet scaffolding, nämligen scaffolding.

⁸ Dysthe, Olga (2006) *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund: Studentlitteratur AB, s. 56.

⁹ www.skolverket.se 2013-03-15

- Presentation av färdig gestaltning.
- Möte med publik eller betraktare.

Elevens uppgift är alltså att skapa ett konstnärligt verk från idé till färdig gestaltning. För att kunna göra det behöver hen veta vad ett konstnärligt gestaltande är för något, vad det består av. Men också vad som är möjligt att berätta genom konsten, vilka frågor som tas upp och på vilket sätt. Här behöver en både se konst, prata om konst, använda begrepp och att analysera - ”det var inte förrän vi pratade om det som jag såg det”, som en elev sa - men också själv göra konst, reflektera över processen och pröva begreppen på sitt eget arbete. När jag ser på min undervisning i backspeglarna har jag upptäckt att den varit för otydlig och strukturlös. Jag har inte formulerat tillräckligt tydligt för eleverna vad en konstnärlig process är eller gett dem verktyg att arbeta med. Jag tror att det går att få fler elever att utmana sig själva och komma längre i sin kunskap genom att skapa ramar och strukturer kring ett konstnärligt gestaltande, på samma sätt som i andra lärprocesser. Min upplevelse är att den bild av konstnärligt skapande som jag skrivit om ovan fortfarande råder till stor del bland såväl lärare som elever. Det verkar som att både den tekniskt-mimetiska traditionen och den konstpsykologiska metoden som uppstod i början av 1900-talet gäller i hög grad.¹⁰ Bildämnet används för att elever ska uttrycka sitt inre på samma sätt som modernismens konstnärer gjorde och/ eller få arbeta utifrån materialet, ”med händerna”. I Skolverkets ämnesrapport i bild pekar man på vilken ämneskonception som i praktiken ofta råder omkring bildämnet. Det verkar finnas en motsättning mellan skapandeförmågan och den kommunikativa förmågan vad det gäller bildämnet. ”Bildarbetet blir en affär mellan elevens uppfinningsförmåga och de hantverksbaserade material och metoder som används i arbetet.”¹¹

Dessutom ska eleven komma på allting själv. ”Vi får inte visa dem (eleverna) vad de ska göra, det måste de ju hitta på själva”, som en kollega sa vid ett tillfälle. Hur ska eleven kunna hitta på som hen inte vet något om? Konst - precis som annan mänsklig aktivitet – skapas i och ur sammanhang och i dialog med omvärlden. Konstnären är inte autonom utan förhåller sig till och interagerar med det sociala rum och den position hen har.¹²

¹⁰ Bohlin, Pia (2007) *Att förstå poängen med det hela – en studie av koncept i ämnet Bild under 1900-talet och samtida praktisk bildpedagogik på grundskolans högstadium*, Magisteruppsats i bildpedagogik, s. 5.

¹¹ Marner Anders, Segerholm Christina, Örtegren Hans (2005) Ämnesrapport i Bild, Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, RAPPORT 253, Skolverket, s. 144.

¹² Illeris, Helen (2002) *Billeder, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur, s. 43.

Syfte

Med utgångspunkt i den konstnärliga processen i ett eget skapat verk ”*Bodyparts*” (bilaga 1) har jag undersökt om det går att skapa en användbar modell för gestaltande arbete i en undervisningskontext. Jag dokumenterade min egen konstnärliga process i arbetet med ett specifikt verk. Ur detta skapade jag en modell i form av en loggbok med tio punkter att använda i undervisningen (se bilaga 2).

Syftet var att undersöka om elever kan få en ökad förståelse för hur ett konstnärligt arbete kan gå till och att skapa verktyg att använda i gestaltande arbete. Syftet var också att skapa en inkluderande undervisning där så många elever som möjligt kan tillämpa och förstå detta. Samt att skapa förståelse för och ge tillgång till konst som kommunicerande medel.

Frågeställning

Hur kan en specifik modell användas i gestaltande arbete? Kan denna modell skapa en ökad förståelse för en konstnärlig arbetsprocess och skapa en mer inkluderande undervisning, där så många elever som möjligt genom att tillämpa en specifik modell bättre förstår sin arbetsprocess och blir hjälpta i sin konstnärliga framställning?

Empiri

Elever i årskurs ett på det estetiska programmet på gymnasiet arbetade under ca tio veckor med att göra ett konstnärligt verk från idé till färdig gestaltning. Som undervisande lärare följde jag deras arbeten. Samt tog del av den arbetsprocess som de beskrev i loggböcker som de fått för ändamålet. I loggböckerna fanns reflektionsfrågor som var kopplade till den skapande processen i arbetet med verken. Frågorna, som tidigare nämnts var utformade utifrån ett eget verk ”*Bodyparts*” och den dokumenterade arbetsprocessen omkring det verket, som i sin tur ligger till grund för den modell eleverna hade att utgå från. Min roll under projektet var handledarens där jag ”aktiverade och coachade snarare än föreläste och testade”¹³. Slutligen intervjuade jag ungdomarna när projektet var färdigt om vad de upplevt som användbart i den modellen som de hade att arbeta utifrån samt om de upplevt att de fått

¹³ Kupferberg (2009) s. 116.

en ökad förståelse för hur en konstnärlig process kan gå till.

Urval och avgränsning

Arbetet var avgränsat till en klass på 28 elever och ett projekt som påbörjas och avslutas inom ca tio veckor. Av dessa elever gjorde jag ytterligare en avgränsning gällande antalet elever vars arbetsprocess jag studerade närmare. Det rörde sig om totalt sex informanter. Fyra flickor och två pojkar. Detta för att få ett hanterbart material att bearbeta och analysera. Jag strävade också efter en jämn könsfördelning. Jag observerade i första hand elever som valt att arbeta med gestaltande som är av visuell karaktär (eftersom det är min profession snarare än t ex musik eller scenisk gestaltning, vilket eleverna också hade möjlighet välja att arbeta med i det här projektet). Eftersom jag har undervisat de här eleverna under nästan ett års tid och känner dem rätt väl så kunde jag göra ett strategiskt urval. Genom att jag ”väljer situationer och informanter som man på förväg vet är intressanta” i syfte att undersöka om modellen är användbar inte bara för de elever som redan har en god förståelse och förutsättningar för konstnärliga arbetsprocesser.¹⁴ Jag valde därför informanter med såväl god förståelse och goda förutsättningar som de med mindre god förståelse och förutsättningar grundat på elevernas tidigare resultat i liknande arbeten.

Att kontrastera fall eller liv som är olika i ett antal hänseenden ger en studie en bredd och ett djup som man måhända inte får, om man väljer fall och liv som är lika varandra och där samma mönster upprepas i datamängd efter datamängd.¹⁵

Metod

I min roll som konstnär har jag undersökt min egen process i arbetet med att göra ett konstnärligt verk. Under tiden med arbetet dokumenterade jag processen i text och bild. Utifrån dokumentationen har jag skapat en modell som jag avsåg att använda i undervisningen (bilaga 2). Modellen bestod av tio steg att följa samt reflektionsfrågor till varje steg vars syfte är att hjälpa eleverna att få syn på vad de gjort, hur de gjort det och hur de kan gå vidare i sitt arbete med att skapa ett konstnärligt verk.

¹⁴ Stensmo, Christer (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare*, Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB, s 30.

¹⁵ Ibid, s.116.

Min undersökning tog därefter formen av en etnografisk studie där jag använde mig av kvalitativa forskningsmetoder.¹⁶ Då jag har undersökt utvecklingen i ett undervisningsbaserat lärande har jag haft rollen som deltagande observatör.¹⁷ Där jag skiftat uppmärksamhet mellan rollen som aktivt lyssnande, observerande och analyserande, vilket ingår i en lärares yrkesroll. Jag har också försökt anta ett utifrånperspektiv, där såväl gruppen och de egna upplevelserna granskas i syfte att få en ökad förståelse för det som händer i situationen.¹⁸ Jag har även gjort en så kallad etnografisk intervju. Intervjun är i form av ett seminarsamtal med syftet att samtalet ska leda till nya upptäckter omkring hur informanternas lärande gått till. Det är alltså förberett och planerat med ett antal frågor att utgå från, men i övrigt öppet (bilaga 3). Syftet är att möjlighet ska ges att både samla information och väcka tankar så att kunskap utvecklas.¹⁹

Teoretiska perspektiv

Estetik i lärande

Estetiska lärprocesser är ett relativt nytt forskningsfält som befinner sig i olika skärningspunkter mellan konst, konstnärliga praktiker, estetik, estetiska verksamheter, vetenskap och forskningspraktik.²⁰ Inom området råder idéer om hur estetik och konst definieras. Men också om vad som händer i en praktiskt, gestaltande arbetsprocess. Fältet kopplar ihop estetiska praktiker med idéer om de lärandeprocesser som uppstår i det gestaltande arbetet. ”Här finns också en likhet med en lärandeprocess som lägger något till individens förståelse av världen.”²¹ Min undersökning handlar om att det i en undervisningskontext är nödvändigt att göra någon slags definition av vad konsten kan vara, hur den kan göras och användas. Dels för att ge elever verktyg för eget konstnärligt skapande, men också för att skapa förståelse för hur konsten kan användas som bärare av betydelser och meningsskapare.

¹⁶ Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur, s 53-54

¹⁷ Ibid, s. 92.

¹⁸ Ibid, s. 96-97.

¹⁹ Ibid, s. 109.

²⁰ Lindstrand, Fredrik, Selander Staffan (2009), *Estetiska Lärprocesser*, Lund: Studentlitteratur AB, s. 122.

²¹ Ibid, s. 12.

Postmodernism och poststrukturalism

Jag har inspirerats av Illeris diskursanalys om det postmoderna, som handlar om synen på konsten som bärare av olika betydelser och konstnären som en social varelse som skapar utifrån en kontext.²² Men också att vi som betraktare befinner oss i en eller flera kontexter och att vi tolkar utifrån den eller dessa. Här är den poststrukturalistiska bildsemiotiken användbar som begrepp.

Forestillingen om billedet, ikke som en repraesentation, som kan aflaeses som et symptom på noget andet, men som en visuel begivenhed, der indgår i et dynamisk og foranderligt net af relationer, som på deres side også har tegnkarakter – det kan vaere fysiske omgivelser, sproglige diskurser, andre billeder, ikke sprogligt formulerede kulturelle koder for hvordan man ser på billeder osv.²³

Konsten är följaktligen ett uttryck för den verklighetsuppfattning vi delar i en kulturell kontext, konstverket (bilden) står i relation till sitt sammanhang snarare än att vara en representation av något. Att som Illeris skriver förhålla sig till kulturbegreppet och bildbegreppet relationellt orienterat.²⁴ Motsatsen är – vilket jag uppfattar till stor del som en rådande uppfattning bland vissa kollegor och elever - att Konstverket representerar en slags oemotsagd sanning, där det mytiska Konstverket är en representation för mänskligheten. En verklighetsuppfattning som har sin utgångspunkt i ett egocentriskt, maskulint, kristet, vitt, vuxet, medelklassperspektiv.²⁵

Normkritisk pedagogik

Ett begrepp som har kommit att bli aktuellt i den pedagogiska diskursen är normkritisk pedagogik. Denna har utvecklats ur forskning som rör heteronormativitet och utbildningskontexter ur ett feministiskt och queerteoretiskt perspektiv.²⁶ Ett normkritiskt förhållningssätt grundar sig i en poststrukturalistisk kunskapssyn. Makt och kunskap är tätt sammanvävda. Sannhet och verklighet skapas genom diskurser inom den rådande maktordningen.²⁷ Det finns normer inte bara kring kön och sexualitet, utan även kring könstillhörighet/ intersexualitet, klass, etnicitet, funktionsduglighet, religion/ trosuppfattning

²² Illeris (2002) s.

²³ Ibid, s. 235.

²⁴ Ibid, s. 235.

²⁵ Ibid, s. 225.

²⁶ Bromseth, Janne (2010) "Förändringsstrategier och problemförståelse: från utbildning om den Andra till queerpedagogik", Bromseth, Janne och Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Centrum för genusvetenskap, s. 29.

²⁷ Ibid, s. 40.

och ålder (diskrimineringsgrunderna)²⁸. Det normkritiska förhållningssättet handlar alltså inte om att alla normer ska upplösas utan om att synliggöra normerna, dess konsekvenser och makt. Därmed blir det möjligt att göra val gällande kunskapande och social interaktion. Val som syftar till en inkluderande undervisningssituation.²⁹ Som pedagog bör jag vara medveten om hur jag ser på mina elever, mina egna förväntningar och eventuella fördomar. Jag bör också göra medvetna val om det material jag väljer och exempel jag visar. Vad representerar de, vilken bild av världen förmedlas, från vems perspektiv? ”I slutänden handlar kunskapande alltid om vilken berättelse som får plats på vilka premisser och vilka kroppar som får existera inom dessa ramar och med vilka konsekvenser.”³⁰

Tidigare forskning

Estetiska lärprocesser

Inom fältet estetiska lärprocesser har jag funnit Fredrik Lindstrands text om lärprocesser i arbetet med film användbar. Han har undersökt vilka delar eller moment det praktiska arbetet med filmskapande består av. Lindstrand tar också upp vikten av att fundera kring arbetsordningen i gestaltungsprocessen. De elever som ingår i Lindstrands undersökning får själva resonera sig fram till hur de arbetat. Frågan om var arbetsprocessen har sin början belyses i ett återgivet resonemang där en elev säger ”Jag tror att man ska ha budskapet först och sen komma på idén.”³¹ Det eleverna kommer fram till, så som jag tolkar det, är att budskapet, *vadet* är en möjlig och kanske rentav nödvändig utgångspunkt i en konstnärlig process. Som jag tidigare nämnt är *vadet*, temat, frågeställningen det som min modell börjar i. Av den anledningen att, som jag också nämnt att konst – i synnerhet samtida konst – nästan alltid har ett budskap. Att börja med att formulera vad man som konstnär vill undersöka eller berätta genom sitt verk är en tydlig och konkret början på en konstnärlig arbetsprocess.

²⁸ www.do.se 2013-06-18

²⁹ Björkman, Lotta (2010) ”En skola i frihet – med ”misstagens” hjälp”, Bromseth, Janne och Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Centrum för genusvetenskap s. 156.

³⁰ Bromseth (2010) s. 49.

³¹ Lindstrand, Fredrik (2009) ”Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland”, Lindstrand, Fredrik och Selander, Staffan, *Estetiska Lärprocesser*, Lund: Studentlitteratur AB, s. 164-165.

Scaffholdings

Det som skiljer min undersökning från Lindstrands är att jag från början gjort en arbetsordning eller stödstruktur för eleverna att utgå från (bilaga 2). Den börjar i ett vad och leder så småningom till ett hur och slutar i en reflektion om vad som hände, varför och hur verket kan utvecklas. Min tanke är att stödstrukturen ska ge eleven oavsett intresse och förförståelse för konstnärligt arbete, en möjlighet att tillägna sig kunskap om processen, skapa ett konstnärligt verk samt att få syn på vad hen gjort och varför.

Att arbeta med stödstrukturer i undervisningssammanhang skriver Olga Dysthe om i sin forskning omkring skrivande. Det handlar om att skapa goda förutsättningar för elever att komma igång med, förstå och klara av uppgifter. Ett projekt som beskrivs i *”Det flerstämmiga klassrummet är”* ”I search”-projektet där eleven övar sig i uppsatsskrivande. Det lärarna gjorde var att skapa en stödstruktur för skrivprocessen genom att dela in processen i överkomliga och hanterliga delar och att ställa upp tidsramar. Dialogen mellan lärare och elev var grunden för att föra processen framåt.³² På liknande sätt har jag delat in mina elevers arbetsprocess i delar samt gjort en tidsplan. Metoden syftar till att hjälpa eleverna att tänka igenom och organisera tankar och idéer för sitt skapande.³³

Inkluderande pedagogik

Rasoul Nejadmehr lyfter i sin föreläsning om inkluderande pedagogik upp frågor omkring dialogen och det inkluderande mötet som en nödvändighet i undervisningssammanhang. Han menar att olikhet är grunden till kunskap och att vi hela tiden kritiskt måste granska och analysera våra egna ståndpunkter. Han frågar också vems perspektiv/ sanning som styr vetenskap och kunskap och talar om en kognitiv demokrati och att kunskap är en skapande, öppen, relationell process.³⁴ Vi måste fråga oss vem eller vilka som är inkluderade när kunskap skapas och vem eller vilka som är exkluderade. Om de pedagogiska strukturerna är gjorda för och passar en viss typ av elever så sker, menar jag, en exkludering. Några punkter i Nejadmehr föreläsning som inspirerat mig:

- En pedagogik baserad på intellektuell jämlikhet – inte bara som elev utan som människa med förmåga att tänka
- En öppen process präglad av interaktion, ömsesidigt erkännande och inkluderande möten

³² Dysthe (2006) s. 132.

³³ Ibid s. 157.

³⁴ Nejadmehr, <http://urplay.se/Produkter/160082-UR-Samtiden-Bok-och-bibliotek-2010-En-inkluderande-pedagogik>, 2013-04-29

- Tåla osäkerhet, mångtydighet och ambivalens beträffande olika tolkningar
- Var och en aktiv deltagare i kunskapsproduktion

Nejadmehr själv definierar sitt synsätt som att det bygger på kontinental filosofi, där tankar inom till exempel poststrukturalism, feminism och marxism råder och analytisk filosofi som karaktäriseras av vikten vid begreppsanalys och språkets funktion i mänskligt liv och tänkande.³⁵ Nejadmehr lyfter upp och ifrågasätter sanningsbegreppet och talar om den kunskapssyn som styr skolan. Det kan verka motsägelsefullt att som jag gör att å ena sida förespråka mer struktur och ramar kring undervisningen och att å andra sidan tala om en inkluderande hållning där elevens röst ska göras hörd och där läroprocessen ska präglas av interaktion mellan elev och lärare. Jag tänker att det inte behöver vara en motsättning. Det handlar inte om att eleven ska styra sin undervisning. Det är pedagogens uppgift. Däremot kan jag som pedagog skapa förutsättningar för eleven att göra sin röst hörd. Jag tänker att det ska gå att skapa *inkluderande strukturer*, men också att utmana eleven genom att visa på och påstå sådant eleven inte visste fanns, i syfte att vidga elevens medvetande och visa på möjligheter. Jag kan också själv lära mig av mina elever, få tillgång och syn på nya infallsvinklar och kunskap om sådant jag inte visste fanns. Lotta Björkman talar om misstagens potential och om lärares auktoritet:

Men om jag ser att auktoriteten ligger i något annat, som tryggheten att vara en person som har till uppdrag att i ett tydligt ledarskap men tillsammans med eleverna vidga bilden av världen så kommer det inte kännas farligt. Då är det en del av den kunskapande processen, både för mig och för eleverna. Det handlar alltså inte om att jag abdikerar mitt ledarskap i klassrummet, snarare att jag öppnar upp det vilket i sin tur kan generera till och med större auktoritet.³⁶

Björkman talar också om metodik och att kunskapande kan börja i ett praktiskt arbete, erfarenheten av att ha gjort något eller varit med om något gör att kunskapen förankras. Reflektionen kommer in som en hjälp att sätta ord på det en varit med om. Därefter generaliseras kunskaper och sätts i ett större sammanhang. Lärares roll är att med hjälp av fakta och analys utveckla detta till strukturell förståelse.³⁷

³⁵ Ibid

³⁶ Björkman (2010) s. 160.

³⁷ Björkman (2010) s. 173.

Bearbetning och analys

Vårsalong 2013

Som tidigare nämnts så har elever i årskurs ett arbetat i ett projekt som går ut på att skapa ett konstverk från idé till färdig gestaltning samt att presentera sin gestaltning. Detta utmynnade i en utställning. Projektet fick namnet *Vårsalong 2013*. När projektet startade fick eleverna ett kompendium som bestod av presentation av uppgiften, tidsplan, exempel på konst som lyfter upp olika frågeställningar, loggboken med de tio punkterna, anvisningar för slutrapport, punkter av det centrala innehållet i kursen estetisk kommunikation samt betygsmatriser för såväl gestaltande som skriftlig del av projektet (bilaga 2). Det är elevernas arbete under de tio veckor projektet pågick som intervjun grundades på. Under andra veckan av projektet blev de elever jag valt ut tillfrågade om de ville delta i undersökningen. Den information jag gav till eleverna vad det gällde urvalet var att det skett delvis slumpmässigt, att jag ville ha en grupp som bestod av lika många flickor som pojkar och att de hade valt att arbeta med visuell gestaltning i sina projekt.

Intervjun

Intervjun genomfördes i det klassrum (bildsalen) där eleverna arbetat med projektet. Det var en neutral plats för både mig och informanterna. Jag försökte skapa en avslappnad stämning genom att ordna fika och började intervjun med att småprata lite om projektet samt att påminna om vilka delar det och kursen bestått av.³⁸ Intervjun skedde i form av ett samtal med frågor att utgå från snarare än att svara ”rätt” eller ”fel” på. Fokus på frågorna var om informanterna upplever att de fått en ökad förståelse för hur en konstnärlig arbetsprocess kan gå till och vad det var som eventuellt gjorde att de förstod bättre. Samt om de upplevt att de blivit hjälpta i sitt arbete med att själva göra konst genom att använda sig av den modell jag tidigare nämnt, det vill säga loggboken (bilaga 3). Både informanterna och jag benämns med begynnelsebokstaven i förnamnet. Intervjun spelades in med hjälp av röstmemo-funktionen på min mobiltelefon. Jag informerade informanterna om att ingen annan än jag kommer att lyssna på inspelningen, att jag skulle transkribera intervjun och att jag inte heller lämnar ut deras namn eller något annat som gör att de kan kännas igen.³⁹ Efter bearbetning av intervjun utkristalliserades fyra områden som vårt samtal kom att handla om.

³⁸ Kullberg (2004) s. 121- 123.

³⁹ Kullberg (2004) s. 124.

Om att arbeta efter en modell och börja med ett vad

Den första delen av intervjun kom att handla om eleverna upplevt att de fått en ökad förståelse för konst och hur de kan göra när de själva gör konst genom att följa de tio stegen i loggboken. Samt om konst som förmedlar ett budskap. Flera uttryckte att de innan de gjorde det här arbetet inte varit medvetna om vad de gjort och varför när de arbetet med bild till exempel i grundskolan. Något som kom upp nästan genast var att de var inte är vana vid att tänka på att konstverk kommunicerar ett budskap. De var därför inte vana vid att i börja i ett vad (se loggboken punkt 1). Som A sa: ”jag måste säga att en av de största förändringarna med att hålla på med bild som man gjorde i grundskolan är att nu i den här kursen så håller vi jättemycket på med det här med frågeställning och så, med att konst faktiskt ska tala för sig själv och faktiskt säga nånting.” och så fortsatte hen ” det kan jag säga att det är ganska svårt, att få den att tala för sig själv, att inte bara göra nånting som ser fint eller bra ut.” Här tycker jag mig få bekräftat den ämneskonception som råder inom bildämnet. Nämligen att eleven är van vid att göra bilder med utgångspunkt i sitt individuella skapande och sin uppfinningsförmåga snarare än sin kommunikativa förmåga.⁴⁰ Eleverna är vana vid att utgå från material och/ eller motiv snarare än från en frågeställning i sitt arbete. På min fråga om A haft hjälp av loggbokens tio punkter svarade hen: ” jag har gjort lite omvänd ordning men det är i alla fall bra att ta med alla de här delarna så att jag inte glömt nåt.” Hen fortsatte: ”jag tyckte om beskrivning av arbetsprocess, jag hade kanske lite svårt att fylla i från början men att bara eftersom då insåg man att man liksom hade en viss struktur man gick efter i vanliga fall, vad man började med och vilken ordning man gick efter.” T sa: ”asså om vi inte haft loggboken så skulle det va, vad, hur ska man säga flummigare, man skulle inte veta exakt vad man gjorde allt blir bara tydligare, man vet exakt vad man har gjort och vad man använde och vad man behövde för arbetet och vad arbetet menar.” F fyllde i ”jag tycker att det är så, eller att jag inte hållit på så mycket med sånt här, sen tidigare just, bild och sånt där och just därför så hjälpte loggboken mig ganska mycket, genom att man liksom får en struktur så blir det mycket lättare, annars blir det som T sa, lätt luddigt.” Det verkar som att Dysthes tankar om stödstrukturer är överförbara i arbete med bild. Genom att dela upp elevens arbetsuppgift i överblickbara delar i såväl skrivande av en text (Dysthes fall) som i att göra ett konstverk skapas en tydlighet för eleven.⁴¹ Vi kom också att resonera kring om eleverna trodde sig kunna ha hjälp av själva strukturen inför framtida arbeten. T hade fått syn på att hen borde börjat i själva *vadet*. Den här gången hade hen börjat i en annan ände och uttryckte: ”man lär

⁴⁰ Marner Anders, Segerholm Christina, Örtegren Hans (2005) s. 144-145.

⁴¹ Dysthe (2006) s. 132.

sig ju mycket av det här, alltså när man reflekterar kring vilka misstag man gjorde och man lär sig att använda det här verktyget på ett bättre sätt nästa gång, så där, man följer strukturen bättre.” Eleven hade alltså själv fått syn på att arbetsprocessen skulle blivit enklare om hen börjat i vadet. I Lindstrand beskrivning av elevers process i arbetet med att göra film verkar det vara naturligt att börja med vadet, berättandet. Jag tänker att det kan bero på att film är mer förknippat med berättande och budskap än bildkonst. Det finns också etablerade strukturer för hur en går till väga i filmskapande. Så som att börja med ett synopsis, en kortfattad beskrivning av vad filmen ska handla om.⁴²

Eleverna upplevde att loggboken varit till hjälp för att ”lära känna sig själv, sin egen process”, som A sa. Men också att det går att använda frågorna i loggboken när en ska analysera konstverk eftersom en får syn på vilka beståndsdelar verk kan bestå av. Samt att en kan ”kolla av med sig själv” så att en inte glömt någon del i arbetsprocessen. Här tänker jag på Nejadmehr som talar om att skapa en inkluderande undervisning genom lärarens syn på eleven som en aktiv, intellektuell människa med förmåga att tänka. Där undervisningen baseras på en öppen process präglad av interaktion och inkluderande möten.⁴³ Genom att ge eleven den här ramen ger jag eleven utrymme att skapa sin egen process, få syn på sina egna ”misstag” och lära av dessa. Som lärare kunde jag skapa ett stödjande ramverk utan att upphäva den enskilde elevens ”ägande” av och kontroll över sitt arbete.⁴⁴

Om uppgiftens utformning och om tydlighet

Nästa område vi kom att tala om handlade om hur kompendiet eleverna hade att arbeta utifrån, var utformad. De började med att tala om det utrymme för egna anteckningar, skisser och funderingar som fanns under varje punkt i loggboken. Eleverna tyckte att det var bra och att det faktum att det är vita blad utan linjer gjorde att de kände sig friare i vad de ”fick” göra med utrymme. E sa: ”en sak som jag tyckte var ganska skön med loggboken, det var att det inte var rader utan papper som man kunde rita och skriva och göra punkter och att det var ganska mycket, att det var tjockt så att det var mycket luft liksom.” F instämde: ”när det blir rader så blir det så här, ska jag skriva så här mycket?” hen fortsatte: ”om det bara så här vitt så kan man skriva stort om man känner för det och man kan anpassa lite mer liksom hur det ser ut.” Vidare gav eleverna förslag om att genom att lägga till fler tomma blad i kompendiet så kan utrymme skapas för sådant som inte faller under någon av rubrikerna eller om en har

⁴² Lindstrand (2009) s. 158-159.

⁴³ Nejadmehr (2010)

⁴⁴ Dysthe (2006) s. 132.

behov av att göra fler skisser. Här tänker jag att även utformningen av en uppgift kan vara mer eller mindre inkluderande och även bjuda in till ett aktivt deltagande i lärprocessen. Inom en modell går det att skapa utrymme för elevens egna behov och olika sätt att ta sig an en uppgift. Nejadmehr talar ju om inkluderande strukturer och att kunskap skapas genom olikheter, kanske framförallt i mötet med ”den andre”.⁴⁵ Men jag tänker att olikheten också kan handla om att ge utrymme att få ”göra på sitt eget sätt”. Att skapa arbetssätt som gör att eleven får möjlighet att påverka undervisningen, vilket i sin tur skapar en känsla av att hen ”äger” sin egen lärandeprocess. Det framkom också att det var bra att allt material var samlat i ett häfte. Att få lösa blad gör att det blir svårare att hålla reda på allt. M sa: ”eftersom häftet var så pass tjockt så blev det inte att man slängde bort det, så kan det lätt bli att man liksom tappar bort ett tunt häfte och så skulle man ändå förvara det här”. M syftade till att det fanns lådor där vi samlade ihop elevernas kompendier efter varje lektionspass. Kompendiets tjocklek gjorde att det kändes ”viktigare” vilket bidrog till att eleverna tog fram och använde det. Eleverna diskuterade också om att de skrev i sina loggböcker i slutet av lektionerna. E sa: ”jag tycker att det är så himla bra att alla i gruppen skrev loggbok. För då blev det som att man kom ifrån det ett tag så kunde alla tänka lite och utveckla sina egna idéer och så när man möttes igen var det bra för gruppen, för arbetet.” diskussionen fortsatte.

F - ”det är svårt när man är många som ska formulera samma sak”

E - ”om det bara är ett papper och alla ska skriva samtidigt för då är det lätt att det inte är alla som bidrar”

A - ”en som gör allt...”

F - ”även att man tycker lite olika”

E - ”om man själv skriver lite och går undan så får man lite nya idéer”. E fortsatte: ”så att i min grupp pratade man lite med varandra efter att man skrivit lite, men jag tänkte liksom så här...(hen återger delar av ett samtal)”

Slutligen tog eleverna upp en punkt i loggboken som de kände sig frågande till. Det var punkt 2, faktainsamling. Eleverna upplevde att punkten var otydlig. De förstod inte riktigt vad de skulle skriva under den här punkten. F: ”för jag fattade liksom inte, eftersom att så mycket var egna idéer. Jag tänkte liksom att man ska gå och googla fakta liksom. Men det var en lite luddig punkt som inte riktigt passade...”

När jag undersökte mitt eget arbete i projektet ”Bodyparts” var det här en punkt som jag upplevde att jag hade stor nytta av. Jag tyckte mig få både tidigare uppfattningar om ämnet

⁴⁵ Nejadmehr (2010)

bekräftade, men också nya infallsvinklar och idéer. För mig var det självklart att göra en ”omvärldsanalys” kring ämnet och att placera mitt eget arbete i en kontext. Det var ett sätt att ge mig själv ”input” och att sortera var i ämnet jag själv skulle positionera mig. Men mina elever uttryckte att de kände sig hämmade av den punkten. På något sätt uppstod det en krock mellan ”att en ska hitta på själv” som ju F resonerar kring ovan, och att tänka att en arbetar i en kontext även i ett konstnärligt arbete. Jag möts ofta av att eleverna har något slags krav på sig att när de arbetar med skapande. Det ska vara något ”sant” och unikt som uttrycks genom konsten och att det unika kan inte uppstå om en gör något som liknar det någon annan gjort. Det här är något som ju tidigare nämnts präglar synen på konsten och som elever i hög grad bär med sig. Illeris talar om att bilder (bildkonst, min anmärkning) inte är något avgränsat som bara kommer inifrån eller utifrån, det är något som tillkommer i en situation och som förhåller sig relationellt till sitt sammanhang.⁴⁶ Det är ett postmodernt förhållningssätt som fortfarande inte fått genomslag i skolan. Så följde ett resonemang om själva *ordet* faktainsamling. Fler elever ville hellre använda ordet inspirationsinsamling, som de tyckte kändes lättare att förhålla sig fritt till. En elev påpekade att ordet faktainsamling kan uppfattas som tråkigt och oinspirerande och göra att en hoppar över den frågan. Jag kan förstå och respektera elevernas åsikt men vet inte om jag riktigt vill gå med på det. På ett sätt tänker jag att ordet inspirationsinsamling kan förstärka bilden av att göra konst ska vara något som bara görs med inspiration som drivkraft. I själva verket ligger det ju nästan alltid ett stort och enträget arbete bakom konstverk. För mig blir det att göra konsten till något oseriöst och flummigt. Det bekräftar återigen mina tankar om den rådande synen på konst och konstnärligt skapande jag tidigare nämnt. Kanske får jag ändå tänka om angående detta. Om jag nu vill arbeta på ett inkluderande sätt och *med* eleverna bör jag kunna ompröva mina egna ståndpunkter och ”omlära”.⁴⁷ Ordens betydelser är ju något som definieras och omdefinieras utifrån ett poststrukturalistiskt förhållningssätt.

Om struktur som hjälp för slutrapporten

I det här projektet skrev alla elever en slutrapport om sin arbetsprocess (se bilaga 2). Slutrapportens frågor följde i princip loggbokens struktur och tanken var att om eleven skrivit utförligt i sin loggbok så skulle den fungera som underlag för rapporten. Syftet var att underlätta för eleven i skrivarbetet. En del av intervjun kom att handla om på vilket sätt eleverna varit hjälpta i sitt arbete med rapporten genom att använda loggboken. Även här

⁴⁶ Illeris (2002) s. 220.

⁴⁷ Björkman (2010) s.158-159.

visade det sig att eleverna använt loggboken på lite olika sätt. ”jag tyckte att jag skrev den här slutrapporten ganska snabbt, alltså jag fick hela strukturen på direkten. Det kändes som att jag hade gjort typ halva uppsatsen när man hade gjort alla frågor och sen var et bara att göra klart”, uttryckte T. M resonerade om att hen inte trott sig behöva loggboken för sin slutrapport, men efter att ha kollat i den så fanns det saker hen glömt och som hen kunde lägga till. F berättade att hen inte använt rapporten som underlag men sa ”även att man har skrivit ner det gör ju att det sitter mer i minnet än om man bara tänker liksom.” På så vis kom loggboken till nytta för eleverna utifrån deras olika sätt att ta sig an och arbeta med uppgiften.

Om förkunskap eleverna tillägnat sig genom det vi gjort tidigare i kursen

Det sista området vi talade om handlade om den förkunskap eleverna tillägnat sig genom tidigare moment i kursen. Jag har tagit med några punkter som jag tänker är särskilt intressanta att lyfta upp i den här undersökningen. Den första punkten handlar om att ha ord och begrepp för det en gör och hur det kan vara till hjälp i en arbetsprocess. Under kursen har vi haft ett moment med semiotisk bildanalys med fokus på begreppen:

- Analys = ta isär för att undersöka
- Denotativ = det vi ser, hör det uppenbara
- Konnotativ = våra associationer – individuella och kulturella
- Tolkning = vad verket berättar
- Kontext = sammanhang
- Symbol = tecken, representation
- Metafor = bildlig liknelse
- Förhöjning= det som gör att verket väcker frågor till exempel surrealism, förminska/ förstora, annan kontext, material och så vidare.

Vi tittade på konstverk och använde begreppen för att ”ta isär” och analysera verken.

Eleverna fick också göra en egen analys av valfritt verk. Med utgångspunkt i de bilder eleverna gjort i projektet talade vi om begreppen symbol, denotation, konnotation och förhöjning. T hade gjort en bild som skulle föreställa Stalin som i sin tur skulle representera staten (bild 1). Budskapet i T:s bild vara att det finns ett överförmynderi omkring vissa saker i samhället, särskilt om en är ung och begränsad i vad en är tillåten att göra.

T - ”så använde jag ett sånt här kommunistmärke och så...” (hammaren och skäran)

F - ”precis, det tänkte jag på.”

A hade arbetat med bilder där det uppstod en krock mellan den moderna flickan och bilden av sagornas prinsessor. Hen hade därför använt symboler från sagovärlden i kombinationer som

efter en stunds tittande kan uppfattas som hotfulla (bild 2-4). Eleverna menade att de i det här arbetet börjat använda symboler och förhöjning på ett mer medvetet sätt för att förstärka budskapet i bilden och för att skapa associationer (här använde de begreppen denotation och konnotation) hos betraktaren. M och F berättade att de delvis gjort om sitt verk i samband med presentationen/ utställningen eftersom de fick syn på att verkets budskap inte var tillräckligt tydlig.

A - ”jag tycker att en av de viktigaste sakerna som vi lärde oss att när vi gjorde vårt konstverk i höstas så gjorde vi ett collage som blev mer som en redovisning, men sen sa du eller ML (min kollega) att man måste liksom vända på nånting.”

B (det är jag) - ”som en förhöjning?”

A - ”ja, alltså annars blir det bara en redovisning. Det har hjälpt mig jättemycket, det hade bara slutat med att jag gjort nåt som såg fint ut istället för att det faktiskt talade om nånting.”

Nästa punkt som kom upp var att eleverna tidigare under kursen arbetat i ett liknande projekt där de fick göra konstverk om normer med utgångspunkt i diskrimineringsgrunderna.

Erfarenheten av att en gång gjort ett liknande arbete var något eleverna uppgav att de haft nytta av, att få göra och göra om och på så sätt få syn på vad en kan förbättra nästa gång.

Flera elever uttryckte att de genom normprojektet fått syn på att konst kan förmedla ett budskap. Den sista punkten som eleverna hänvisade till som viktig i deras kunskapande var alla de exempel på konst i olika genrer vi visat och diskuterat kring under kursen. Här hade vi lärare gjort ett genomtänkt urval av konstgenrer och konstnärer vad det gäller kön, etnicitet, ålder tema/ frågeställning och så vidare.⁴⁸ De verk och konstnärer eleverna lyfte upp som intressanta och inspirerande var särskilt verk av Makode Linde (som lyfter upp frågor om etnicitet) och M.I.A och Romain Gavras musikvideo ”Born free” (som har sin utgångspunkt i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, artikel 1, *varje människa är född fri*).

Eleverna uttryckte att de fått syn på att det inte bara är måleri och skulptur som kan vara konst utan nästan vad som helst, vilket de inte vetat om eller tänkt på innan.

Tolkning och resultat

Strukturens betydelse – innehåll och form

Att själva modellen/ loggboken var en hjälp för eleverna framkom i flera svar. Loggbokens punkter var till hjälp för att komma igång med arbetet och för att återkoppla och komma ihåg

⁴⁸ Bromseth (2010) s. 43.

vad en gjort förra lektionen vilket bidrog till att det blev lättare komma igång nästa lektion. Det framkom också att det för eleverna blev en tydlighet, både i vad den konstnärliga processen består i och vad som förväntades av eleven i hans arbete med att själv framställa ett konstverk. Det faktum att arbetsuppgiften var uppdelad i överblickbara delar gjorde att den upplevdes som möjlig att ta sig an och komma igång med. Eleverna var hjälpta av att få en struktur, ett ramverk kring uppgiften. Det skapade en trygghet och ett fokus på det de skulle göra. Det visade sig att även utformningen av kompendiet hade betydelse för hur eleverna tog sig an och genomförde uppgiften. Eleverna diskuterade tjockleken på kompendiet (ovan). Vilket, menade de bidrog till upplevelsen av att det var ett viktigt dokument, värt att hålla reda på. Det är stor skillnad på att få ett material som känns genomarbetat och ”på riktigt” och där alla delar finns samlade mot att få lösa papper som dessutom försvårar framför allt för elever som har svårigheter med struktur och koncentration. Det uppstod också en diskussion kring hur eleverna aktivt använt loggboken för att utveckla sina egna tankar om arbetet och sedan ”tagit tillbaka” tankarna till gruppen och på så sätt utvecklat det gemensamma arbetet. Diskussionen är intressant då den visar på att loggboken och det faktum att jag ”tvingade” eleverna att skriva i den i slutet av varje lektion hjälpte dem att få syn på processen (att gå undan och få nya idéer genom skrivandet) men också att det underlättade grupparbetet. Alla gavs möjlighet att ta ansvar för att driva processen framåt. Det blev inte bara de ”duktiga” som gjorde/ fick göra allt. Även de mindre ”duktiga” fick möjlighet/ var tvungna att bidra till arbetet. Det visade sig att eleverna använde loggboken på lite olika sätt och från olika håll både under själva arbetsprocessen och i skrivandet av slutrapporten. De elever som förhöll sig friare till loggbokens punkter i det gestaltande arbetet, förhöll sig också friare till loggboken när de skrev sin slutrapport. Eftersom jag följt de här eleverna ett år och känner dem, kan jag se att det är de osäkrare och i vissa fall svagare eleverna som följt anvisningar och struktur mer noggrant. De elever som gjort lite efter eget huvud, är generellt de elever som är vana vid att arbeta självständigt och som ofta har höga resultat på sina arbeten. Att eleverna använde och var hjälpta av mallen/ loggboken på olika sätt var en ny upptäckt för mig, men något jag blev positivt överraskad av. Jag tolkar det som att loggboken faktiskt gett eleverna verktyg i sitt skapande arbete och möjlighet att tillgodogöra sig kunskap utifrån olika förutsättningar och lärandestrategier. Vilket är att arbeta inkluderande.

Upptäckten att konst kan berätta

Något som framkom tydligt i undersökningen var att eleverna inte var vana vid att se på konst som något som kan berätta om viktiga saker. Eleverna uttryckte att de under hela kursen

verkligen fått syn på detta. Jag tolkar deras svar som att det gjorde att flera av dem faktiskt började omvärdera konst. Från något som en gör för att det bara ska vara fint, men kanske lite meningslöst, till något som kan vara ett verktyg för berättande. Därmed kan det också kännas angeläget och viktigt och något som en kan använda för att göra sin egen röst hörd. Det uppstod en intressant diskussion om att konst ska vara ”sann och unik”. Det tolkar jag som att eleverna är präglade av den rådande synen på konst samt av den bildundervisning de har erfarenhet av som i hög grad fortfarande utgår från den tekniskt- mimetiska och konstpsykologiska tradition som råder och av Konstverket som representation och sanning. Konstnären ses till viss del som en udda figur och konstskapande som något mystiskt som kommer ”inifrån” och att det som kommer inifrån måste vara något unikt för att ha ett berättigande. Just kravet på det unika och sanna tänker jag är en begränsning. Det är en frihet att tillåta sig prova vad som helst utan att tänka på att ”jag måste göra något eller komma på något som ingen annan har kommit på eller gjort.” Det här hänger också ihop med nästa punkt som eleverna diskuterade, vilken gällde ordet *faktainsamling*. Där det för eleverna verkade uppstå någon slags motsättning mellan att göra något unikt och att arbeta kontextuellt med sitt skapande. Det senare verkar inte ingå i elevernas bild av hur en gör konst. Som jag tidigare nämnt så känner jag mig kluven till om jag vill ändra punktens namn till *inspirationsinsamling*, som var elevernas förslag. Jag slog upp orden för att klargöra skillnaden i betydelse hos dem. Ordet *fakta* betyder information. Ordet *inspiration* betyder ingivelse, motivation, sporre, gnista, påverkan. Här tänker jag att ordet *fakta* ändå ligger närmare det jag var ute efter i det här sammanhanget. Men att fakta kan ge inspiration. Genom att se hur andra tänkt och gjort, får jag inspiration till att göra på nya sätt. Det gör att jag också befinner mig i en kontext utifrån den frågeställning jag valt att behandla i mitt konstnärliga verk. Vilket skapar förutsättningar för bredd och djup i arbetet.

Till skolan kommer elever med olika förförståelse inom olika områden. Ofta *väldigt* olika förförståelse. Undersökningen visar, tänker jag att det går att skapa förståelse, men att det är en process som består av flera delar och att olika elever tillägnar sig och använder det de lär sig på olika sätt. Under kursen har eleverna fått möjlighet att flera gånger arbeta i liknande projekt i mindre skala, samt att reflektera kring arbetet. De har också fått se många olika exempel på konst som *berättar* – vilket fått dem att få syn på att det går att göra konst på sätt de inte visste innan. De uttryckte att detta sammantaget gett dem större rörelsefrihet, de kände att de kunde göra mycket mer och det blev underordnat om resultatet blev ”fint” eller inte. Ett viktigt verktyg eleverna tillägnat sig var begreppen de lärt sig använda genom den konstanalys vi ägnat tid åt. Att få syn på att konstverk består av olika delar och att få ord och

begrepp för detta var något eleverna uppfattade som hjälpsamt. Både på så sätt att de upplevde sig förstå konst på ett nytt sätt men att det också var till hjälp i det egna arbetet. Inte minst skapade det förståelse för ”det konstiga i konsten”. Det vill säga det vi benämnde som förhöjning – att förändra bilden på något sätt så att frågor uppstår – vilket också gjorde att eleverna fått syn på när något ”blir konst i stället för bara en vanlig redovisning”, som en elev uttryckte.

Slutdiskussion

Att göra konst till ett begripligt hokus pokus

Vad är konst? Får jag ofta som fråga från elever i mitt arbete på en gymnasieskola, men även från andra människor i andra sammanhang. Ofta ställs frågan med ett utmanande tonfall och inte sällan följs den av, det kan väl vara vad som helst, alla kan väl göra konst nu för tiden? Det korta svaret är ja. Konst kan i vår postmoderna tid faktiskt vara vad som helst och göras av vem som helst. Jag har själv haft anledning att fråga mig vad konst är och varför det ska ha ett berättigande. Det har ”tvingat” mig att undersöka och formulera mig omkring just precis detta. Det jag återkommer till är att konst är ett språk vi kan tillägna oss, som ger oss möjlighet att uttrycka oss omkring hur det är att vara människa och omkring saker som händer i vår samtid. Konsten ger möjlighet till ett subjektivt berättande som på samma sätt som personliga upplevelser alltid är ”sanna” utifrån vilka vi är och var vi ifrån kommer. Hanna Arendt, filosof (1906-1975) sa, ”Konst är tanken förtingligad”. Det är mitt favoritcitrat. Det går alltså att göra ett ting av sin tanke. En målning, skulptur, installation, text och så vidare. Det är det som är att gestalta. Våra tankar kan ingen ta ifrån oss och om vi kan dela dem med varandra genom att göra konst-ting av dem så kan vi få veta viktiga saker om varandra eller om sådant som händer omkring oss. Konsten kan utgöra ett alternativ till kommersialiseringen i samhället och är ett viktigt fundament i ett demokratiskt samhälle. Det handlar om att varje människa har rätt att uttrycka sig fritt och från sitt eget perspektiv. Kupferberg ställer sig frågan om det är möjligt att använda sig av konsten i ett fruktbart samspel med den pedagogiska kontexten och vad som kan motivera elever att vilja använda sig av konsten som kommunicerande medel. Som bildpedagog kan jag göra den här kommunicerande kanalen begriplig för så många elever som möjligt och att ge eleven verktyg att såväl förstå det som uttrycks genom konsten som att själv kunna använda den för att göra min röst hörd. Jag tänker att i arbete med bildundervisning så är den enskilt viktigaste frågan, som ofta ställs av elever

och som jag behöver kunna svara på som lärare är: *varför ska jag göra konst? Vad ska jag ha det till?* Min undersökning visar att om jag börjar undervisningen i en *frågeställning*, ett vad så skapas en förståelse för vad en kan använda konsten till. Då blir det angeläget och viktigt för eleven att syssla med detta hokus pokus som konst ofta uppfattas som.

Jag tänker att en inkluderande undervisning består av olika delar. Den första handlar om hur jag bemöter eleven, vem jag utgår från att hen är och att jag är medveten om att jag själv är en del av en norm som avspeglar sig i det jag säger och gör. Den andra delen handlar om att visa på exempel som både utmanar eleven att upptäcka nytt, men att också väcka nyfikenhet och tankar om att ”det här skulle jag också kunna göra”. Den tredje handlar om att ge eleven ord och begrepp för det vi arbetar med. Den fjärde, som fokus har varit på i den här undersökningen handlar om att skapa inkluderande strukturer, verktyg för eleven i sitt arbete med att framställa konstverk. Den modell som har jag skapat och undersökt i det här sammanhanget är *en av*, som jag tänker mig flera olika smodeller som en kan arbeta utifrån. Eleverna har ju också som undersökningen visat använt den på lite olika sätt, vilket jag tänker är något som borde gå att utveckla. Att upptäcka och tillåta många olika sätt att arbeta på tänker jag är en nödvändighet. Jag har en egen erfarenhet av när jag själv var i början av min konstnärliga utbildning, då hade jag fått inpräntat i mig att en alltid måste börja med att göra en skiss innan en fick börja göra bilden ”på riktigt”. Det här begränsade mig i flera år innan jag insåg att jag faktiskt kunde göra precis som jag ville. Mitt konstskapande var mitt konstskapande och det kunde ingen annan styra över.

Det jag tror är nödvändigt i bildundervisning, om vi vill att den ska handla om att bild är en språklig och kommunicerande företeelse, är att undersöka själva *strukturerna* för konstnärligt arbete. Det är först då vi kan få syn på vad det konstnärliga skapandet består i och vilka frågeställningar som lyfts upp eller uppstår i konsten. Det är också genom att undersöka och få förståelse för strukturerna vi kan, som Kupferberg efterlyser ge elever verktyg att ”arbeta som konstnärer”. Om lärare fortsätter att undervisa (vilket flera undersökningar visar och mina elever vittnade om) utifrån enbart material eller motiv så kommer en sällan till kärnfrågan i konstutövande. *Vad ska vi ha det till?* Då finns det också en stor risk att bildundervisning uppfattas som meningslös. I synnerhet för den som inte är ”duktig” och kan göra ”fint”. Om bildundervisningen ska vara angelägen bör vi kunna svara på vad vi ska ha konsten till. Nämligen som ett viktigt verktyg att kommunicera genom, att lyfta upp frågor om oss som människor och om sådant som händer omkring oss, men också som identitetsskapare och rum för tankar och idéer.

Avslutningsvis vill jag lyfta upp möjliga frågor att undersöka vidare. Att göra en större studie där flera olika konstnärers arbetsprocesser analyseras och omarbetas till didaktiskt material, tror jag skulle vara användbart, då det finns behov av att hitta nya metoder för bildundervisning.

Källförteckning

Tryckta källor

Bohlin, Pia (2007), *Att förstå poängen med det hela – en studie av koncept i ämnet Bild under 1900-talet och samtida praktisk bildpedagogik på grundskolans högstadium*, Magisteruppsats i bildpedagogik.

Björkman, Lotta (2010) ”En skola i frihet – med ”misstagens” hjälp”, Bromseth, Janne och Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Centrum för genusvetenskap.

Bromseth, Janne (2010) ”Förändringsstrategier och problemförståelse: från utbildning om den Andra till queerpedagogik”, Bromseth, Janne och Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Centrum för genusvetenskap.

Cartsenfors, David ”Alla älskar Gunnel”, i *Art Lover* -2/2009.

Dysthe, Olga(2006), *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund: Studentlitteratur AB.

Flink, Maja (2009) ”Aktuellt/ intervju med tre konstnärer”, i *Art Lover* -2/2009.

Illeris, Helen (2002) *Billede, paedagogik og magt: postmoderne optikker i det billedepaedagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Krüger, Anders (2002), Katalogtext till Umeå Konsthögskolas avgångsutställning *Departure*, Bildmuseet Umeå.

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

Kupferberg, Fiewel(2009), ”Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hypermodernitet”

Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.) *Eстетiska Lärprocesser*, Lund: Studentlitteratur AB.

Lindstrand, Fredrik (2009) ”Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland”, Lindstrand, Fredrik och Selander, Staffan (red), *Eстетiska Lärprocesser*, Lund: Studentlitteratur AB

Marnér Anders, Segerholm Christina, Örtegren Hans (2005) Ämnesrapport i Bild, Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, RAPPORT 253.

Stensmo, Christer (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare*, Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Otryckta källor

Intervju med elever

Internetkällor

Diskrimineringsombudsmannen, www.do.se
Nejadmehr, <http://urplay.se/Produkter/160082-UR-Samtiden-Bok-och-bibliotek-2010-En-inkluderande-pedagogik>
Skolverket, www.skolverket.se

Bildförteckning



Bild 1, elevarbete, teckning 2013 "Stalin"

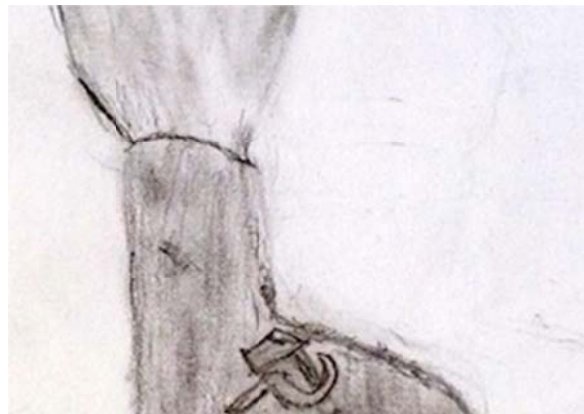


Bild 2, elevarbete, teckning 2013, "Stalin", detalj



Bild 3, elevarbete, fotocollage, 2013 "Törnrosa"



Bild 4, elevarbete, fotocollage, 2013 "Rapunzel"

Bilagor

Bilaga 1, Bodyparts – en konstnärlig process

Bilaga 2, Vårsalong – kompendium

Bilaga 3, Intervjufrågor