



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Reflektion

- En strategi för kreativitet och lärande med mening i  
ämnet Bild

Sara Norén

Kurs: LAU370

Handledare: Fil Dr Tarja Häikiö

Examinator: Fil Dr Henric Benesch

Rapportnummer: HT2010-6030-02



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## ABSTRACT

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Reflektion - En strategi för kreativitet och lärande med mening

**Författare:** Sara Norén

**Termin och år:** HT 2010

**Kursansvarig institution:** Sociologiska Institutionen, Högskolan för Design och Konsthantverk

**Handledare:** Fil Dr Tarja Häikiö

**Examinator:** Fil Dr Henric Benesch

**Rapportnummer:** HT2010-6030-02

**Nyckelord:** reflektion, John Dewey, Lev Vygotskij, estetiska läroprocesser, kreativitet, konst

My study aims to examine the concept of reflection, what it means and also link it to working with reflection in the learning process, primarily focusing on art and creativity.

The main question in this paper is: What does it mean to reflect? and: How can you work reflective in a creative process? In order to answer my questions I have used a qualitative textual analysis on a range of texts dealing with reflection, primarily focusing on the educational field. The results of the analysis are then linked to my own experiences including art educational work with emphasis on contemporary art.

My results show that there are many similarities between the process of reflection and the creative process. Both involves exploration, investigating the processes which emanate from something that is interesting, surprising or disturbing. It emanates from your own thoughts, but is at the same time creating a distance from them. The distance means that you catch sight of yourself and your pre-understandings and opens up to other possible perspectives, which in turn deepens your understanding of yourself and of the world. Working with a reflective process requires, amongst others, time, structure and security. Methods and resources for this are often lacking in school. My study shows that working with art and aesthetic learning processes can provide strategies, and a good entry to, the process of reflection in learning, as art by its nature is often based on contradictions, is illogical and has no easy answers or given truths.

Vad tjänar det till att skaffa sig ett visst mått av geografiska och historiska informationer, att skaffa sig förmågan att läsa och skriva, om individen under processens gång förlorar sin själ: Om man förlorar förmågan att uppskatta det som är värdefullt och inte ser de värden som allt detta måste relateras till, om man inte vill använda det man lärt sig och, framför allt, om man förlorar förmågan att se det meningsfulla i framtida erfarenheter när de väl inträffar?<sup>1</sup>

- John Dewey

Barn och ungdomar måste i ökad utsträckning få möjlighet att reflektera, analysera, redovisa och gestalta sitt vetande på skilda sätt genom olika språkformer.<sup>2</sup>

- Ur Lärarutbildningskommitténs betänkande SOU 1999:63.

---

<sup>1</sup> Rodgers, Carol, 2007. "Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet" s. 49-80 i Brusling, Christer & Strömquist, Göran (red.), 2007 (upplaga 2:2), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur: Lund. S. 56. (Ursprungligen på originalspråk i Dewey, John, 1938. *Experience and Education*. New York. S. 49)

<sup>2</sup> Lärarutbildningskommittén. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. SOU 1999:63, s.56 hämtad 2010-12-10 på <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/01ff9c9c.pdf>

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>5</b>
1.1 UTGÅNGSPUNKT .....	5
1.2 SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH AVGRÄNSNINGAR .....	5
1.2.1 Syfte.....	5
1.2.2 Frågeställningar .....	6
1.2.3 Avgränsningar .....	6
1.3 METODER OCH MATERIAL .....	7
1.3.1 Mina metoder.....	7
1.3.2 Mitt material .....	8
<b>2. TEORI OCH FORSKNINGSÖVERSIKT .....</b>	<b>9</b>
2.1 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER MED RELEVANS FÖR MIN ANALYS .....	9
2.1.1 John Dewey .....	9
2.1.2 Jennifer Moon.....	9
2.1.3 Lev Vygotskij .....	10
2.1.4 Estetiska läroprocesser och den radikala estetiken .....	10
2.2 TIDIGARE FORSKNING KRING REFLEKTIONSBEGREPPET .....	11
<b>3. REFLEKTION SOM BEGREPP OCH METOD .....</b>	<b>14</b>
3.1 BEGREPPET REFLEKTION I STYRDOKUMENT OCH KURSPLAN.....	14
3.1.1 Lpo94.....	14
3.1.2 Kursplaner i översikt .....	15
3.1.3 Kursplan för ämnet Bild .....	15
3.2 VAD INNEBÄR BEGREPPET REFLEKTION?.....	16
3.3 REFLEKTION SOM PROCESS OCH SKAPANDE AV MENING .....	18
3.4 REFLEKTION I GEMENSKAP.....	19
3.4.1 Bildsamtal.....	21
3.4.2 Främmandegörande .....	21
3.4.3 Konstpedagogiskt arbete.....	22
3.5 REFLEKTION GENOM FANTASI OCH KREATIVITET.....	24
3.5.1 Fantasi och kreativitet enligt Vygotskij.....	24
3.5.2 Estetiska läroprocesser och konstens metod.....	25
3.5.3 Varför konstens metod?.....	27
3.6 REFLEKTION I PRAKTIKEN .....	28
<b>4. RESULTATDISKUSSION.....</b>	<b>31</b>
<b>5. LITTERATURLISTA.....</b>	<b>34</b>
5.1 OTRYCKTA KÄLLOR .....	34
5.2 TRYCKTA KÄLLOR .....	34
5.3 BILAGOR .....	36

# 1. INLEDNING

## 1.1 Utgångspunkt

Ordet reflektion har spunnit som en röd tråd genom hela min utbildning på universitetet, vilken främst har bestått i studier på lärarprogrammet med inriktning Bild och Form samt fristående kurser i konstvetenskap och sociologi.<sup>3</sup> Jag har uppmanats att skriva reflekterande analyser, att reflektera kring mitt eget lärande, att reflektera över min skapandeprocess, att reflektera kring elevers lärande, att analysera konstverk med utgångspunkt i egna reflektioner och så vidare. Att tänka, skriva och agera reflekterat har betonats som en viktig del i det egna lärandet, som ett sätt att bearbeta och fördjupa de kunskaper man har tillskansat sig. Emellertid har djupare förklaringar kring vad reflektion egentligen innebär, riktlinjer för vad som förväntas av en reflekterande text och metoder för hur man kan angripa en situation på ett reflekterande sätt ofta saknats. Resultatet har blivit en djupgående känsla av att det är viktigt att reflektera, men en avsaknad av en ordentligt grundad kunskap kring det egentliga syftet med reflektionen, metoder för hur man går tillväga när man reflekterar och förståelse för begreppet.

Detta glapp blev tydligt när jag vikarierade som lärare i Estetisk verksamhet på gymnasienivå för några år sedan. Eleverna fick loggböcker för tankar och reflektion, men jag lyckades inte förmedla meningen med dessa böcker på ett sätt så de förstod vad som förväntades av dem. Resultatet blev att de ordentliga eleverna skrev i loggboken för att de visste att jag ville det. Den tänkta reflektionen blev ett tvång och liktydig med att skriva vad de hade gjort den dagen. ”Idag har jag ritat ett träd”, ”Idag har jag varit i stan och fotograferat” och så vidare. I mina funderingar kring vad som gick fel insåg jag att reflektion för lärande kräver mer än goda intentioner och ett skrivhäfte där eleverna kan skriva ner sina tankar. Därför har jag bestämt mig för att ägna examensarbetet åt att fördjupa mig i reflektionen och dess funktion, med förhoppning att även närma mig en användbar strategi för hur man kan använda sig av reflektion i undervisning och lärande.

## 1.2 Syfte, frågeställningar och avgränsningar

### 1.2.1 Syfte

Min undersökning har ett tudelat syfte, där grundtanken är att först få en djupare förståelse för vad begreppet reflektion egentligen innebär, och sedan applicera och problematisera resultatet med utgångspunkt i hur man kan arbeta med reflektion i undervisning. Jag vill ge reflektionen mening genom att koppla den till en praktik. Därför kommer jag att sätta in mitt resultat i en undervisningskontext och se hur man skulle kunna arbeta med reflektion kopplat till bild och konst, både utifrån bildanalys och eget skapande. Min förhoppning är att utarbeta en idé kring hur denna typ av tankar kan göras till en naturlig del i arbetet med både andras och egna bilder.

---

<sup>3</sup> Numera har inriktningen Bild och Form bytt namn till Bild och Visuell Kultur.

## 1.2.2 Frågeställningar

Min undersökning kommer att utgå ifrån en rad frågor som ringar in mitt tudelade syfte. Dels frågor kring begreppet reflektion och dess innebörd, dels frågor som mer specifikt behandlar reflektion som metod.

### *Reflektion som begrepp*

Vad innebär det att reflektera?

Vad betyder begreppet?

Hur skiljer sig reflektion från andra typer av tänkande?

Varför ska man reflektera?

### *Reflektion som metod*

Hur kan man arbeta reflektivt i en skapande process?

Hur kan man arbeta med reflektion i ämnet bild?

Varför är det viktigt att reflektera kring det egna skapandet och hur gör man för att eleverna ska tillägna sig den förståelsen och faktiskt reflektera och synliggöra sin process?

## 1.2.3 Avgränsningar

Under arbetet med denna uppsats har jag insett att ämnet reflektion är oerhört brett, med en mängd olika ingångar och definitioner av begreppet. Jag har därför valt att lyfta fram några av de grundläggande dragen inom den pedagogiska forskningen kring reflektion med relevans för min undersökning. Reflektion betonas ofta som professionsutveckling, som ett sätt för lärare att utveckla den egna praktiken. Detta är mycket intressant och jag kommer att närma mig dessa idéer då de är en självklar del av forskningen på området. Dock syftar min undersökning till att undersöka en mer generell koppling mellan reflektion, lärande och skapande, så forskning kring lärarrollen får ingen framträdande plats. Förknippad med detta fält är också Michael Polanyis begrepp *tyst kunskap*.<sup>4</sup> Teorier kring denna oartikulerade kunskap har fått stort genomslag, och lyfts ofta upp i samband med reflektion. Dock är även det ett område som är allt för stort för att kunna behandlas tillfredsställande i denna uppsats.

Det hade naturligtvis varit bra om jag kunde testa mina idéer på en skolklass, men detta är inte praktiskt genomförbart. I resonemanget kommer jag istället utgå från egna tidigare erfarenheter som konstpedagog, lärare och student och förhoppningsvis ha möjlighet att använda mig av mitt resultat i en framtida yrkesverksamhet.

---

<sup>4</sup> Se exempelvis Polanyi, Michael, 1969. *Knowing and Being*. The University of Chicago Press: Chicago

## 1.3 Metoder och material

### 1.3.1 Mina metoder

#### *Kvalitativ textanalys utifrån olika diskurser kring begreppet reflektion*

I avsnittet med tidigare forskning kommer jag utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv gå igenom hur reflektionsbegreppet används idag. För att kartlägga begreppet reflektion kommer jag sedan använda mig av kvalitativ textanalys i uppsatsens analysdel. Det är en metod som syftar till att fånga in textens delar och kontext för att se hur dessa verkar i en helhet eller samverkar till att skapa en helhet. Metoden brukar ställas mot den kvantitativa textanalysen där man istället söker förekomsten av ett på förhand bestämt innehåll. Den kvalitativa ansatsen ställer krav på en aktiv och noggrann läsning, där det som är relevant för undersökningen lyfts upp och behandlas.<sup>5</sup> Vidare ska den kvalitativa textanalysen ses som något mer än en sammanfattning av den lästa texten. Esaiasson m.fl. menar att man som skribent berättar en historia med hjälp av den text man har läst, och skapar något nytt utifrån de tankar den väcker. De beskriver vidare ett analysredskap som går ut på att ha ett öppet förhållningssätt till materialet och ”ställa frågor” till texten.<sup>6</sup> I min läsning kommer jag därför utgå från de frågeställningar min undersökning syftar till att besvara och beskriva begreppet reflektion utifrån de strukturer och mönster som utkristalliserar sig under den kvalitativa läsningen av de källor jag har valt. Dessa är texter som behandlar begreppet reflektion ur olika perspektiv, främst pedagogiskt och filosofiskt vilket ger en möjlighet att belysa reflektionen ur många vinklar och se hur olika författare tolkat samma teorier och begrepp.

Det finns en kritik mot att det kvalitativa angreppssättet är allt för subjektivt och ovetenskapligt, då vetenskapen av tradition har ansetts objektiv och kvantitativt mätbar. Dock menar jag, och större delen av det humanistiska forskningsfältet, att man har mycket att vinna med kvalitativa metoder. Så länge man redovisar den egna utgångspunkten och förförståelsen, samt noggrant motiverar de val man gör och argumenterar för sina resultat går det att få fatt på en annan sorts förståelse om världen än genom de kvantitativa undersökningarna, som snarare söker förklara världen än förstå den.<sup>7</sup>

Ett vanligt sätt att se på tolkning är den hermeneutiska tolkningsprocessen. Den kan beskrivas som en cirkel (eller spiral) och kännetecknas av att man ständigt rör sig mellan att se på de enskilda delarna och den helhet de bildar. Både delar och helhet vägs in i tolkningen.<sup>8</sup> Även tolkarens förförståelse är viktig enligt hermeneutiken, då vi alltid utgår från våra egna tidigare erfarenheter när vi tolkar. Utifrån dessa förstår vi och avgränsar vårt problem. Det är viktigt vid läsning av andras texter att komma ihåg att de alltid har tolkat sitt material utifrån sin förförståelse, vilken ofta är outtalad. Därför kan det vara av vikt att känna till vilken kontext det man tolkar befinner, eller befann, sig i, men också att man är medveten om sitt eget sammanhang och förförståelse.<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Esaiasson, Peter m.fl, 2009, tredje upplagan. *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik: Stockholm. S. 237

<sup>6</sup> Esaiasson m.fl., 2009. S. 243.

<sup>7</sup> Esaiasson m.fl., 2009.

<sup>8</sup> Gilje, Nils & Grimen, Harald, 2006. *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Daidalos: Göteborg

<sup>9</sup> Gilje & Grimen, 2006.

### *Konstpedagogiskt arbete med didaktisk reflektion*

Under 2009-2010 arbetade jag som konstpedagog på några olika utställningslokaler i västra Sverige. Gemensamt för dessa var att de visade samtidskonst.<sup>10</sup> De didaktiska erfarenheter jag har med mig från det arbetet kommer att vävas in i den kvalitativa textanalysen för att exemplifiera, förtydliga och fördjupa resonemangen. Exempel från mina erfarenheter, som lärare i Estetisk verksamhet och som bildlärarstudent, kommer också lyftas fram. Förhoppningen är att arbetet med uppsatsen genom detta också kan fungera som en reflektion kring min egen praktik.

Merparten av tiden som konstpedagog arbetade jag på Röda Sten i Göteborg och genomförde där visningar och höll museilektioner utifrån främst två utställningar.<sup>11</sup> Under hösten var vi en del av Göteborgs Internationella Konstbiennial och visade verk av sex konstnärer. Fem verk var videoinstallationer och ett verk var en bok.<sup>12</sup> Temat för konstbiennalen 2009 var *What a wonderful world*, och gemensamt för verken var att de på olika sätt fokuserade på människan och hur vi förhåller oss till världen omkring oss. Utställningen under våren var en separatutställning med konstnären Sisley Xhafa, kallad *2705 baci...\**, vilket betyder 2705 kyssar och syftar på det antal dagar Silvio Berlusconi hade suttit vid makten i Italien när utställningen öppnade. Även Xhafas konstnärskap berör frågor om identitet och världen, här med utgångspunkt i hans bakgrund som flykting från Kosovo, livet i exil och som del av en minoritet i Italien.

### **1.3.2 Mitt material**

I min litteraturgenomgång har några texter varit centrala. Mikael Alexanderssons kapitel "Reflekterad praktik som styrform" i *Styrning på villovägar, Den svårfångade reflektionen* av Peter Emsheimer, Hasse Hansson och Thomas Koppfeldt och Carol Rodgers kapitel om John Dewey, "Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet", i *Reflektion och praktik i läraryrket* har alla gett god inblick i reflektion som begrepp.

Lars Lindströms kapitel "Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt" och "Att lära genom konsten. En forskningsöversikt" samt Lev Vygotskijs bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* har varit bra ingångar i teorier kring kreativitet.

Till mitt material hör också mina visningsmanus och anteckningar som gjorts efter museilektionerna, vilka jag har använt för att friska upp minnet gällande den pedagogiska verksamheten.

---

<sup>10</sup> Samtidskonst definieras i denna uppsats som konst skapad i vår samtid vilken på något sätt undersöker, kommenterar, problematiserar eller diskuterar den tid vi lever i. Den kan presenteras i vilket uttryck och teknik som helst, var som helst och hur som helst. Gemensamt för de utställningar jag har arbetat med har varit att verken ofta lyfter fram personliga erfarenheter som på samma gång sätter fingret på mer allmänmänskliga frågor och dilemman. Se exempelvis Sandberg, Eva-Lotta (red), 2007. *Give Me 5, ett modellskapande konstprojekt med konstnärer i skolan*. Konstkonsulenterna i Västra Götalandsregionen, för en djupare genomgång av begreppet.

<sup>11</sup> För mer information om Göteborgs stads museilektioner se: [www.museilektioner.se](http://www.museilektioner.se) eller Norén, Sara & Ilis, Marit, 2009. *Ett äventyr för själen* - en studie av Göteborgs Konstmuseums museilektioner kopplat till skolan. B-uppsats Lau210, Göteborgs Universitet.

<sup>12</sup> Se Bilaga 1 för konstnärs- och verkförteckning.



## 2. TEORI OCH FORSKNINGSOVERSIKT

I detta kapitel ges först en presentation av uppsatsens teoretiska utgångspunkter för att följas av en kort redogörelse av tidigare forskning kring reflektionsbegreppet, främst inom det pedagogiska fältet.

### 2.1 Teoretiska utgångspunkter med relevans för min analys

Jag kommer här kortfattat gå igenom de teoretiker och teorier som min uppsats främst grundar sig på.

#### 2.1.1 John Dewey

John Dewey är en av de tänkare som har betytt mest för vår tids forskning och praktik inom det pedagogiska fältet. Han verkade under första halvan av 1900-talet men har än idag stort inflytande. Dewey var en av företrädarna för den amerikanska pragmatismen, en teoretisk inriktning som kan sägas syssla med nytta, där en kunskaps värde bestäms av hur nyttig den anses vara. De menade att människors idéer och teorier får mening först i konkret användning, genom handlande.<sup>13</sup> Böcker som *How We Think, Democracy and Education* och *Experience and Education* citeras flitigt i allt från forskningsrapporter till studentuppsatser. I dessa beskrivs reflektion som en utforskande och kreativ process genom vilken erfarenhet omvandlas till kunskap. En process som kännetecknas av ett speciellt sätt att tänka. Det reflektiva tänkandet kan hos honom liknas vid en vetenskaplig forskningsprocess där man rör sig från erfarenhet till teori, från teori till erfarenhet och så vidare, i en ständig rörelse framåt.<sup>14</sup> Vidare kännetecknas reflektionen enligt Dewey av ett kreativt förhållningssätt och nyskapande, av kritiskt tänkande och ifrågasättande samt en förändring av tidigare föreställningar.<sup>15</sup> Syftet med reflektionen kan sägas vara att skapa förståelse kring en situation som är oklar. Denna förståelse ska sedan leda till att man utifrån den förändrar sitt handlande i liknande situationer.<sup>16</sup>

#### 2.1.2 Jennifer Moon

Moon gör i sin bok *Reflection in Learning & Professional Development* en grundlig genomgång av teorier kring reflektion och lärande, och utvecklar ur dessa en egen teori om reflektion som lärprocess. Hon menar att reflektion är en viktig del i lärande, och att de är intimt sammanlänkade. Utifrån tidigare forskning skapar hon en karta över lärande, och kategoriserar in det i fem steg, *uppmärksamma, skapa en uppfattning, skapa mening, arbeta med mening* och *transformativt lärande* [min översättning].<sup>17</sup> Kartan tar sin början i att vi varseblir eller upplever något och belyser sedan hur vi bearbetar detta och skapar mening. Moon beskriver reflektionsprocessen som ett pussel där delar av verkligheten som från början

---

<sup>13</sup> Alexandersson, Mikael, 1999. "Reflekterad praktik som styrform" s. 9-72, I: Alexandersson, Mikael (Red), 1999, *Styrning på villovägar*. Studentlitteratur: Lund, S. 34-35 ; Läs kapitlet "Den amerikanska pragmatismen" i Miegel, Fredrik & Johansson, Thomas, 2002. *Kultursociologi*. Studentlitteratur: Lund, för en kort redogörelse av pragmatismens grunddrag.

<sup>14</sup> Rodgers, 2007. S. 77

<sup>15</sup> Alexandersson, 1999. S. 35

<sup>16</sup> Emsheimer, Peter, 2005. "Reflektionsteorier." S.35-52, I: Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse & Koppfeldt, Thomas, 2005. *Den svårfångade reflektionen*. Studentlitteratur: Lund. S. 38

<sup>17</sup> Moon, Jennifer A, 1999. *Reflection in Learning & Professional Development*. Kogan page: London. S. 148

inte hängde samman läggs bredvid varandra och skapar en ny bild av världen. Hon menar att reflektion blir viktig för lärandet när skapandet av mening stöter på motstridiga uppgifter, komplikationer eller situationer utan tydliga svar.<sup>18</sup>

### 2.1.3 Lev Vygotskij

Vygotskij är en av förgrundsgestalterna inom den sociokulturella teorin om lärande, där huvudtesen är att lärande sker i en social gemenskap. Såväl övergripande samhällsdiskurser som konstellationen i en mindre grupp, till exempel skolklass eller ett kompisgäng, påverkar vad vi har möjlighet att lära och vad vi faktiskt lär oss. Vygotskij var intresserad av att förstå hur vårt medvetande och dess högre psykologiska processer fungerar. Han menade att vi lär och utvecklas genom att vårt medvetande med hjälp av medierande redskap bearbetar, internaliserar, det vi upplever i socialt samspel med andra och världen. Till detta hör också hans tankar kring metakognition och reflektion som för Vygotskij är en naturlig del i utvecklingen av våra högre psykologiska processer. *Den närmaste utvecklingszonen*, vilket kan sammanfattas som vår potentiella utvecklingsmöjlighet i en kontext och är beroende av vår tidigare kunskap och erfarenhet, hör också ihop med dessa tankar om människans utveckling och lärande.<sup>19</sup>

Jag utgår också från Vygotskijs tankar om kreativitet och fantasi som avgörande för människans liv och utveckling. För Vygotskij finns ingen motsättning mellan fantasi och verklighet, utan han ser det som två sidor av samma mynt där de erfarenheter vi gör i verkligheten tolkas och ges mening genom vår kreativa fantasi.<sup>20</sup>

### 2.1.4 Estetiska läroprocesser och den radikala estetiken

Jag utgår också från Lars Lindströms ingång i begreppet estetiska läroprocesser. Han menar att de grundar sig i ett problemlösande och undersökande sätt att arbeta, där man i den skapande processen ständigt rör sig mellan tanke och praktiskt skapande. Arbetet kännetecknas av ett öppet förhållningssätt där produkt och kunskap utvecklas allt eftersom, utan tydliga svar och ett givet slutresultat.<sup>21</sup> Vidare är han också en förespråkare för användande av portfolios i undervisningen. Han menar att dessa, använda på rätt sätt, kan fungera som ett sätt att samla och synliggöra denna arbetsprocess för elev och lärare.<sup>22</sup> Även Anders Marner och Hans Östegren betonar estetiska läroprocesser och menar att dessa bör ha inslag av både praktiskt skapande och teoretisk reflektion.<sup>23</sup>

Jan Thavenius myntade begreppet den radikala estetiken och menar att vi har mycket att vinna på att använda detta arbetssätt i skolan. Genom de estetiska läroprocesserna och ett sätt att se på konst och estetik där innehåll och arbetsmetoder betonas och ges mening, där skapande

---

<sup>18</sup> Moon, 1999. S. 152-161

<sup>19</sup> Dysthe, Olga & Igland, Mari-Ann, 2003. "Vygotskij och sociokulturell teori" s. 75-94 I: Dysthe, Olga (red), 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund.s. 78-79

<sup>20</sup> Vygotskij, Lev, 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos: Göteborg

<sup>21</sup> Lindström, Lars, 2007. "Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt", . S 7-32 I: Björn Sundmark (red) *EDUCARE* 2007:1. Malmö: Malmö Högskola s. 10-11.

<sup>22</sup> Lindström, Lars, 2007. S. 22-24

<sup>23</sup> Marner, Anders & Örtegren, Hans, 2003. *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus, nr. 16. Myndigheten för skolutveckling.

inte bara fungerar som en ytlig pausverksamhet utan som ett sätt att skapa kunskap, kan vi koppla samman skolan med världen och dess mångfald, öka elevernas förståelse av den och koppla den till deras egna upplevelser.<sup>24</sup>

## 2.2 Tidigare forskning kring reflektionsbegreppet

Det finns många olika ingångar i begreppet reflektion och det har definierats och använts olika genom historien. Problematisera, tänka, skapa en egen förståelse, upptäcka sig själv och tänka kritiskt är alla definitioner av reflektion, som i praktiken innebär helt olika saker.<sup>25</sup> Det medför en avsaknad av ett gemensamt förhållningssätt och förståelse av vad som egentligen menas med begreppet reflektion i forskning, styrdokument, utbildning och så vidare.<sup>26</sup> I detta avsnitt kommer jag att fokusera på reflektionens roll inom pedagogisk forskning, då det är detta fält min uppsats riktar sig emot.

Men först en kort etymologisk redogörelse. Själva ordet reflektion är sammansatt av de latinska orden *re* och *flectere*, vilka betyder åter, tillbaka och böja, vända. Alltså att återvända, att tillbakaböja, att vända tillbaka.<sup>27</sup> I Svenska Akademiens Ordlista beskrivs reflektion som återkastning, återspeglig, eftersinnande tanke, tyst anmärkning och att reflektera som att återkasta, återspegla, tänka, eftersinna, ägna tankar åt något.<sup>28</sup>

Sedan 1990-talet har reflektion blivit ett allt vanligare begrepp, främst med inriktning mot hur man som lärare kan förhålla sig till sin praktik. Den ses som en resurs för lärare att få kunskap om och utveckla det egna arbetssättet, få syn på mål och syfte med den egna undervisningen och bli en mer självständig och professionell pedagog. Fokus ligger också på ett handlingsinriktat synsätt där reflektionen syftar till att titta på ens eget handlande eller ses som en handling i sig själv.<sup>29</sup>

Reflektionen slog igenom i skola och lärarutbildning samtidigt som Sveriges skolor kommunaliserades. Det innebar en ökad frihet för skolor och kommuner att själva utforma sin undervisning, vilket Alexandersson lyfter fram som en av anledningarna till att reflektion betonas i allt högre grad.<sup>30</sup> Genom att lärarna reflekterar över sin praktik blir de också mer medvetna om hur de handlar och varför, hur väl de uppfyller mål, vad eleverna lär sig, hur den egna undervisningen går till och så vidare. Ökad förståelse av sig själv bidrar till en ökad förståelse för skolans praktik, vilket i förlängningen blir ett medel för att ett skolsystem baserat på måluppfyllelse ska kunna fungera optimalt.<sup>31</sup>

Även inom lärarutbildningen är reflektion vanlig och studenterna uppmanas ofta att reflektera kring praktik, litteratur och olika problem de stöter på under utbildningen.<sup>32</sup> I ett internationellt perspektiv är reflektion också aktuellt. Jag har i arbetet med denna uppsats

---

<sup>24</sup> Thavenius, Jan, 2004. "Den radikala estetiken" i Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004. *Skolan och den radikala estetiken*. Studentlitteratur: Lund.

<sup>25</sup> Alexandersson, 1999. S.24-25

<sup>26</sup> Alexandersson, 1999. S.25.

<sup>27</sup> Bengtsson, Jan, 2007. "Vad är reflektion?" s.81-96. I: Brusling, Christer & Strömquist, Göran, 2007. Upplaga 2:2. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur: Lund. S. 86

<sup>28</sup> Hämtat 2010-12-01 kl 12:05 på <http://www.svenskaakademien.se/web/Ordlista.aspx>, s. 745.

<sup>29</sup> Alexandersson, 1999.

<sup>30</sup> Alexandersson, 1999. S. 22-24

<sup>31</sup> Alexandersson, 1999. S.22-24.

<sup>32</sup> Alexandersson, 1999.

kommit i kontakt med texter av forskare från den engelsktalande delen av världen. De uttrycker liknande tankar. Ett exempel är det amerikanska skolväsendet där reflektion och ett utforskande arbetssätt ska fungera som en norm vilken både elever och lärare ska sträva emot.<sup>33</sup>

Det finns en lång rad forskare, som kan lyftas upp i ett kapitel om tidigare forskning, men jag har valt att fokusera på ett fåtal.<sup>34</sup> Donald Schön är en av pionjärerna på området och måste nämnas. Dessutom har jag valt att hänvisa till texter av David Kolb, som utvecklade sin modell under 1970-talet och Kenneth Zeichner, som främst varit verksam från mitten av 1980-talet och framåt. De har båda intressanta ingångar i ämnet.

Donald Schön utvecklade under 1970-80-talet Deweys tankar kring reflektion och är idag en av de viktigaste reflektionsteoretikerna. Uttryck som *den reflekterande läraren*, *reflekterad praktik*, *reflektion i handling* och *reflektion om handling* lyfts ofta upp inom den pedagogiska forskningen och kommer alla från Schöns böcker *The reflective practitioner*, *Educating the reflective practitioner* och *The reflective turn*.<sup>35</sup> Precis som Dewey menar Schön att reflektion är ett uttryck för människans önskan att ge mening till och förstå en erfarenhet.<sup>36</sup> Han presenterade en teori som utgick ifrån hur professionella praktiker, till exempel lärare och vårdpersonal, skapar kunskap genom sin praktik. Praktikern reflekterar över sin undervisning och utvecklar genom detta ny kunskap och insikt kring den egna verksamheten. Utifrån denna nya kunskap förändrar man sedan sin praktik. Schön menar att den som reflekterar uppfattar en situation, funderar över, granskar och värderar den, vilket resulterar i en lösning som prövas på situationen. Situationen svarar då på vårt förändrade beteende, eller ”talks back” som han kallar det, och vi reflekterar över den nya situation som uppstått och så vidare. Ett ständigt lärande i, om och genom den praktiska situationen.<sup>37</sup>

Kolb är mest känd för sin modell över hur vi lär genom våra erfarenheter, ”the experiential learning model”. Den är utformad som en cirkel och består av fyra steg:

1. En konkret upplevelse av en erfarenhet.
2. Observation och reflektion
3. Skapande av abstrakta begrepp och generaliseringar
4. Aktivt testande av de abstrakta begreppen, experimentera.<sup>38</sup>

Reflektionen fungerar i denna modell som ett sätt att forma om de egna faktiska upplevelserna till abstrakta teorier och begrepp. Vidare omformas erfarenheten i varje steg, när man går från att uppleva till att observera och reflektera skapas en ny form av erfarenhet, och i steget från observation och reflektion till abstraktion omformas den igen, och så vidare.<sup>39</sup> Emsheimer betonar att det Kolb undersöker är hur lärande blir till, hur vår kunskap utvecklas och går från ett stadium till nästa. Det räcker inte med att uppleva saker, vi måste göra något med våra erfarenheter för att de ska bli fulla av mening.<sup>40</sup> Moon menar att Kolbs bidrag inom

---

<sup>33</sup> Rodgers, 2007. S. 49

<sup>34</sup> Läs gärna Mikael Alexanderssons kapitel i Alexandersson, Mikael (Red), 1999, *Styrning på villovägar*. Studentlitteratur: Lund för en intressant genomgång.

<sup>35</sup> Bengtsson, 2007. S. 82-84

<sup>36</sup> Alexandersson, 1999. S. 38

<sup>37</sup> Alexandersson, 1999. S. 38-45

<sup>38</sup> Emsheimer, 2005. S. 42-43

<sup>39</sup> Moon, 1999. S. 25

<sup>40</sup> Emsheimer, 2005. S. 43-44

reflektionsdiskursen var att han kopplade ihop reflektionen med lärande. Det är den som gör att vi utifrån våra erfarenheter skapar mening.<sup>41</sup>

Zeichner delade upp reflektionsbegreppet i tre nivåer: teknisk, praktisk och kritisk reflektion. Den tekniska reflektionen kännetecknas av reflektion kring vilka hjälpmedel som bör användas för att nå ett visst mål. Praktisk reflektion syftar till att lyfta upp förförståelse, undervisningens förutsättningar och kopplingen mellan lärare och styrdokument. Den kritiska reflektionen koncentrerar sig på större frågor kring etik och moral vilka kan leda till ett öppnare sinne. Hans teorier kring reflektion kretsar inte kring situationen på samma sätt som Deweys och Schöns, istället är det tänkandet och att distansera sig från den egna praktiken för att få syn på den som fokuseras. Att tänka om tankar, så kallat metatänkande, utgör reflektionen.<sup>42</sup>

Som jag nämnde i inledningen av detta avsnitt finns det många olika sätt att tolka och se på begreppet reflektion vilket har skapat en otydlighet kring vad det egentligen innebär att reflektera, även inom det pedagogiska forskningsfältet. Alexandersson påpekar att det finns ett problem med utbildningssystem och pedagogisk forskning som betonar vikten av och uppmanar till reflektion, men utan att ha en tydlig och samlad bild av vad det egentligen innebär.<sup>43</sup> Även Rodgers menar att det har uppstått några problem med denna vurm för reflektion i dagen utbildningssystem. Det finns ingen tydlig definition på hur reflektion skiljer sig från andra sätt att tänka, vilket gör att det blir svårt att behärska och använda något man inte riktigt vet vad det innebär. Denna brist på gemensamt språk och användning får till följd att forskning kring reflektionens effekter är svår att genomföra, vilket i sin tur leder till att begreppet riskerar att förlora sitt värde.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Moon, 1999. S. 24- 25

<sup>42</sup> Emsheimer, 2005. S. 39-41.

<sup>43</sup> Alexandersson, 1999. S. 24-25

<sup>44</sup> Rodgers, 2007. S. 49-51

### 3. REFLEKTION SOM BEGREPP OCH METOD

I detta kapitel ges först en genomgång av reflektionens plats i grundskolans styrdokument och kursplaner. Sedan följer en fördjupad genomgång av begreppet reflektion i relation till olika teorier men också skolans styrdokument för ämnet Bild. Med hjälp av kvalitativ analys av texter som behandlar reflektion kommer jag att ringa in begreppet och koppla det till bild och skapande genom teorier kring fantasi, kreativitet och estetiska läroprocesser. Resonemangen kommer att belysas ytterligare utifrån exempel och tankar från mina egna erfarenheter som konstpedagog, lärare och student.

#### 3.1 Begreppet reflektion i styrdokument och kursplan

Den svenska skolan befinner sig just nu i en brytpunkt beträffande styrdokument och kursplaner, då en helt ny läroplan för förskola, grundskola och gymnasium kommer börja gälla från och med hösten 2011. Dock är dessa styrdokument inte färdiga när denna uppsats skrivs. Då min utbildning dessutom är riktad mot Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 och kursplanen i Bild från år 2000 har jag valt att titta på de dokument som gäller idag.<sup>45</sup>

##### 3.1.1 Lpo94

Lpo 94 kom till i samband med att det svenska skolsystemet kommunaliserades, vilket gjorde att kommunerna och de enskilda skolorna fick en ökad makt att utforma den egna undervisningen. Läroplanen fokuserar därför på *vad* eleverna ska lära sig och *varför* detta är viktigt. *Hur* detta lärande ska gå till är upp till skolorna att avgöra.<sup>46</sup> Då reflektion främst handlar om denna hur-fråga, nämns begreppet endast vid ett tillfälle i Lpo 94 under rubriken 2.2 *Kunskaper*. Stycket handlar om att skolan har ansvar för att eleverna lär sig sådant som är nödvändigt att kunna för deras egen del och för att fungera i samhället, samt utvecklar eleverna till harmoniska, nyfikna och utforskande medborgare som känner lust inför lärande. Som ett mål att sträva mot nämns att:

- Skolan skall sträva efter att varje elev /.../ lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att
- formulera och pröva antaganden och lösa problem,
- **reflektera** [min betoning] över erfarenheter och
- kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden,<sup>47</sup>

Hansson menar i *Den svårfångade reflektionen* att detta är en mycket vag uppmaning till reflektion, då de erfarenheter det ska reflekteras över kan vara precis vad som helst. Det är dessutom mycket snäva metoder som erbjuds. Att lyssna, diskutera och argumentera handlar alla tre om det verbala språket. Möjlighet till reflektion med hjälp av andra typer av språk och gestaltning nämns inte alls.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 kommer i fortsättningen benämnas med förkortningen Lpo 94.

<sup>46</sup> Hansson, Hasse, 2005. "Reflektionsbegreppet i styrdokument", S. 53-75, I: Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse & Koppfeldt, Thomas, 2005. *Den svårfångade reflektionen*. Studentlitteratur: Lund.

<sup>47</sup> "Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94", S. 35-51., I: 2008, *Lärarens handbok*, 8:e upplagan, Studentlitteratur: Lund. S. 42

<sup>48</sup> Hansson, 2005. S. 54.

### 3.1.2 Kursplaner i översikt

Främst är det inom de humanistiska och praktiska ämnena som eleverna uppmanas att reflektera, medan de mer naturvetenskapligt orienterade ämnens kursplaner enligt Hansson inte tar upp det alls. Intressant är också att begreppet reflektion har olika innebörd beroende på vilket ämnes kursplan man läser. Bland annat kan man uppmanas att reflektera ”inåt”, över sig själv, egna ställningstaganden och arbetsprocesser eller över andras texter, bilders uttryck, symboler och riter eller specifika begrepp, som exempelvis kärlek och identitet. Vidare uppmanas eleverna att reflektera över, och förstå, omvärlden och göra jämförelser med den egna verkligheten, samt att genom kritisk reflektion kunna göra väl övervägda och medvetna val.<sup>49</sup> Tillsammans täcker den reflekterande praktiken i de olika ämnena in ett stort fält, dock domineras skolan än idag av en undervisning med få ämnesövergripande inslag. Det för med sig att reflektionen får olika betydelse beroende på i vilket klassrum man befinner sig för tillfället. Detta kan leda till en förvirring för eleven kring vad som förväntas och en förlust för respektive ämne. Man missar en chans att lära av varandras arbetssätt och att inom skolvärlden få en gemensam syn på reflektionens innebörd och möjligheter.

### 3.1.3 Kursplan för ämnet Bild

I kursplanen i Bild för det obligatoriska skolväsendet uppmanas eleverna till reflektion i högre grad än i de andra ämnena. Här nämns begreppet vid 6 tillfällen, både rörande ämnets syfte och bedömning.<sup>50</sup> I det stycke som inleder kursplanen står:

Bilder har framställts och införlivats med människans språk- och begreppsvärld genom hela hennes kända historia. Bild och bildkonst ger därför unika möjligheter till studier och **reflektion** [min betoning] kring människors sätt att tänka, skapa och uppleva sig själva och omvärlden i olika tider och kulturer och utgör en viktig del av det kulturarv skolan skall förmedla.<sup>51</sup>

För att några rader längre ner följas av:

Bilder och olika former av konstnärlig gestaltning öppnar möjligheter till att formulera frågor, uppleva och **reflektera** [min betoning] över egna och andras erfarenheter samt stimulerar förmågan att kritiskt granska och pröva sina ställningstaganden.<sup>52</sup>

Vidare betonas också att ämnet Bild ”uppövar förmågan att se, känna på och **reflektera** [min betoning] över den yttre och inre miljöns form, färg och funktion samt miljöns betydelse för trivsel, arbetslust och utbildningsresultat.”

#### *Bedömning*

Det som ska bedömas enligt kursplanen är ”elevens förmåga att tolka, förstå, framställa och använda bilder.”<sup>53</sup> Att aktivt undersöka och kreativt lösa de bildmässiga problem man ställs inför, att vara självständig och prova olika sätt att framställa bilder och att kunna förmedla ett budskap med hjälp av bild är några exempel på vad kursplanen tar upp som viktiga kunskaper. Förutom dessa kriterier som fokuserar på det egna skapandet nämns också ”elevens förmåga att kritiskt granska bilder och kunna **reflektera** [min betoning] över bildens

---

<sup>49</sup> Hansson, 2005. S. 54-56

<sup>50</sup> Kursplan för Bild, 2000. Hämtad på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 2010-11-19

<sup>51</sup> Kursplan för Bild, 2000

<sup>52</sup> Kursplan för Bild, 2000

<sup>53</sup> Kursplan för Bild, 2000

uttryck och innehåll liksom dess roll i olika sammanhang.”<sup>54</sup> Kopplat till konsthistoria, populärkultur, arkitektur och design i västvärlden samt kulturella traditioner i andra delar av världen bedöms bland annat ”elevens förmåga att upptäcka och kunna **reflektera** [min betoning] över hur konst och populärkultur åtskiljs och flätas samman i bildutbudet samt kunna se sin egen roll som medskapare och konstruktör av identitet, kultur och kunskap.”<sup>55</sup> Dock är det bara i betygskriterierna för betyget Mycket väl godkänt som reflektionen nämns, där står att ”Eleven beskriver och **reflekterar** [min betoning] över några väsentliga delar av bild- och kulturhistorien, gör estetiska jämförelser samt har blick för kulturella och konstnärliga särdrag.”<sup>56</sup> Detta kan jämföras med kriteriet för betyget Väl Godkänt där eleven istället ”jämför och finner särdrag i olika kulturella och konstnärliga uttryck samt placerar några framträdande bildkonstnärer och deras verk i tiden.” För att få MVG räcker det alltså inte med att känna till några kända konstnärer ur konsthistorier och veta vad de har gjort och när, man måste också känna till vad som är väsentliga delar av denna historia och beskriva samt reflektera kring detta.

### 3.2 Vad innebär begreppet reflektion?

Vad är det i begreppet reflektion som skiljer det från att tänka och fundera? Hur gör man egentligen när man reflekterar över och kring upplevelser, erfarenheter, fenomen och så vidare? Min upplevelse innan arbetet med denna undersökning var att reflektion i första hand syftar till en djupare eftertanke än vad det innebär att fundera, med målet att få en större förståelse kring någonting, antingen det egna jaget eller en företeelse i omvärlden. Dock har jag efterhand förstått att begreppet är betydligt mer komplicerat än så och att det inte finns ett entydigt svar på dessa frågor.

Bengtsson lyfter fram de tre vanligaste innehållsdefinitionerna av begreppet och menar att:

1. Reflektion kan ses som något som sker i ett handlande
2. Som en rent kognitiv verksamhet helt skild från handlandet eller
3. Som att reflektionen i sig är ett handlande som syftar till ett utforskande av självet.<sup>57</sup>

Gemensamt för alla är att reflektion ses som ett sätt att förstå oss själva, vårt handlande och våra upplevelser. Genom denna förståelse av vårt medvetande kan vi sedan tolka och säga något om världen runt omkring.<sup>58</sup> När vi reflekterar försöker vi förstå meningen med exempelvis en händelse, en text eller ett agerande på två nivåer. För det första den faktiska meningen av upplevelsen och för det andra varför vi tillskriver upplevelsen just den betydelsen. Hur man tänker och varför man tänker så. Reflektion gör det därmed möjligt att distansera sig från det som undersöks och få en överblick, men ger också den egna upplevelsen och erfarenheten mening.<sup>59</sup>

Vårt medvetande tolkar de intryck som når oss från omvärlden genom ett raster av tidigare erfarenheter. De utgör vår förförståelse och påverkar hur vi ser på och vilken mening vi tillskriver nya upplevelser. Utan denna förmåga att strukturera och sortera erfarenhet hade vi haft svårt att fungera i en verklighet fylld av intryck, där mängder av bilder, människor,

---

<sup>54</sup> Kursplan för Bild, 2000

<sup>55</sup> Kursplan för Bild, 2000

<sup>56</sup> Kursplan för Bild, 2000

<sup>57</sup> Bengtsson, 2007. S. 84

<sup>58</sup> Alexandersson, 1999. S. 26

<sup>59</sup> Alexandersson, 1999. S. 7



händelser, föremål och så vidare passerar oss varje minut. Dock innebär denna sortering via tidigare erfarenheter att vi också missar intryck som skulle kunna vara relevanta eller ge oss nya och annorlunda perspektiv. Det går inte att kliva utanför sitt eget medvetande, men genom ett reflekterande förhållningssätt kan vi skapa distans till oss själva och få syn på denna sorterande förförståelse. Genom reflektion kan vi öppna upp för andra perspektiv och bredda den egna upplevelsen av världen.

Att reflektera handlar alltså om att ge mening till erfarenheter, och är en process som skapar ny kunskap om oss själva och världen. Dewey menar att de känslor och attityder vi har med oss in i det som ska reflekteras är viktiga för detta kunskapande. Om vi är omotiverade, stressade eller rädda är chansen relativt liten att något positivt kommer ur arbetet, och lärandet riskerar att blir inskränkt. Istället bör vi närma oss vårt problem med ”hängivenhet, rättframhet, vidsynthet och ansvar” för att reflektionen ska resultera i vidgad kunskap.<sup>60</sup> Hängivenheten kan sägas stå för nyfikenhet kring det ämne man utforskar. Rättframhet för att våga lita på den egna erfarenheten i processen och samtidigt förmågan att distansera sig från självet och se till hela den omgivande kontexten. Vidsynthet syftar till förmågan att vara öppen för att prova olika perspektiv, och ansvar till att fundera över konsekvenserna av det man tänkt.<sup>61</sup>

I boken *Den svårfångade reflektionen* definierar Emsheimer, Hansson och Koppfeldt det reflekterande tänkandet som målinriktat och menar att det görs med utgångspunkt i en upplevd situation och med ”någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya samt söka lösningar på frågeställningar”. Meningen med reflektion måste alltså vara mer än att fundera över problemet man ställs inför. Tankarna ska också leda en vidare och skapa en ny förståelse, nya strukturer och väcka nya frågor.<sup>62</sup> Detta gör fantasi och uppfinningsrikedom till viktiga beståndsdelar i reflektion. När vi ger mening till våra erfarenheter och sorterar dem utifrån tidigare upplevelser ser vi också dess potentiella mening i en möjlig framtid. Förmågan att föreställa sig det som skulle kunna inträffa och jämföra den gjorda erfarenheten med andra möjliga är viktigt för det reflektiva tänkandet och skapandet av nya tankestrukturer och kunskap.<sup>63</sup>

För Dewey kan erfarenhet vara i stort sett vad som helst där det förekommer en interaktion mellan en person och dess omgivning eller miljö, t.ex. att prata med någon, att läsa en bok, att fundera kring en idé eller att vandra i skogen. Detta kan låta som triviala ting, men Dewey menar att en erfarenhet genom interaktion alltid leder till en förändring hos både person och omgivning. ”Genom att samspela med omvärlden förändrar vi den, samtidigt som vi förändras av den.”<sup>64</sup> Hur vi tolkar dessa nya erfarenheter är beroende av våra tidigare erfarenheter, vilka tillsammans formar den egna verklighetsuppfattningen. Denna avgör också vilken mening vi hämtar ur en viss erfarenhet, vilket värde vi ger denna och hur den i sin tur påverkar vår samlade syn på världen. Enligt Rodgers menar Dewey att reflektion har som funktion att hjälpa oss i denna process av omformande av erfarenhet till mening, och fördjupa den.<sup>65</sup>

---

<sup>60</sup> Rodgers, 2007. S. 71

<sup>61</sup> Rodgers, 2007.

<sup>62</sup> Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse & Koppfeldt, Thomas, 2005. *Den svårfångade reflektionen*. Studentlitteratur: Lund. S.5

<sup>63</sup> Rodgers, 2007. S. 59-60

<sup>64</sup> Rodgers, 2007 S. 55

<sup>65</sup> Rodgers, 2007.

### 3.3 Reflektion som process och skapande av mening

Dewey menar att reflektionen startar i mötet med en gjord erfarenhet som fångar vår uppmärksamhet på något sätt. Det är önskan att skapa mening i och förstå denna erfarenhet som driver oss till att reflektera.<sup>66</sup> Till en början kan upplevelsen vara svår att förstå, och vi känner förvirring inför den, men enligt Dewey har ett reflekterat tänkande möjlighet att förflytta oss från röran till ökad förståelse och, i varje fall tillfällig stabilitet. Det är vår önskan att nå denna känsla av insikt och förståelse som sätter igång utforskandet av problemet och reflektionsprocessen, vilken kan liknas vid den vetenskapliga forskningsprocessen.<sup>67</sup> Grovt förenklat kan den delas in i fyra faser:

1. Att ställas inför en erfarenhet eller ett problem som skapar osäkerhet och göra spontana tolkningar.
2. Att beskriva erfarenheten ur olika perspektiv, med hjälp av en tydlig struktur för att kunna distansera sig från problemet.
3. Att analysera erfarenheten genom egna hypoteser och andras teorier.
4. Att pröva hypotesen i praktiken, vilken då visar sig fungera eller ge upphov till nya tankar och frågor.<sup>68</sup>

Min tolkning av Alexanderssons tankar, om samma process, belyser den ytterligare. Han menar att vi rör oss mellan olika möjliga lösningar, vi observerar och söker stöd i tidigare erfarenheter för att få en bättre inblick i och förståelse av situationen. Nästa steg innebär att vi intellektualiserar denna och ställer upp olika möjliga hypoteser. I detta steg rör vi oss ut på okänd mark och börjar pröva möjliga lösningar. Det är viktigt att inte stanna vid första bästa svar som verkar fungera, risken är då att vi missar andra relevanta, eller kanske avgörande, infallsvinklar på situationen. Vi måste under denna process vara kritiska mot de egna tidigare erfarenheterna och vara öppna för att de kan komma att behöva transformeras. Till slut prövar man i praktiken den bästa lösning man kommit fram till.<sup>69</sup> Alexandersson problematiserar Deweys uppfattning att reflektionen alltid uppstår i en praktisk situation, och menar att det ger en alltför snäv definition av vad som kan vara utgångspunkt för reflektion. Som forskare är problemen man brottas med ofta mer abstrakta och teoretiska.<sup>70</sup> Dock anser jag att Rodgers i sin fördjupning kring Deweys texter beskriver hans tankar kring erfarenhet kopplat till reflektion, och menar att det är interaktionen med något i omvärlden som är det viktiga. Det är en definition där både en teoretisk text och en praktiskt upplevd situation passar in.<sup>71</sup>

Moon menar att vi bör se på reflektionsprocessen som ett pussel och inte som en cirkel, vilket ofta är fallet. Cirkeln som modell representerar en sluten form som omöjliggör progression. Genom att istället använda metaforen pussel vill hon peka på att reflektion är en process för att förstå något vi inte förstår. Vi kopplar samman olika divergerande element av verkligheten, som vi kanske inte såg samband mellan tidigare. Det måste alltså finnas flera bitar att relatera till varandra, vilka kan utgå ifrån iakttagelse, skapande, tänkande, teori, handling och så vidare. Genom reflektion rör man sig mellan dessa delar och fogar dem samman.<sup>72</sup> Dock menar jag att metaforen pussel är lite väl statisk, även om bit läggs till bit sker det i ett pussel enligt en förutbestämd mall. Det skulle göra reflektionsprocessen mer

---

<sup>66</sup> Alexandersson, 1999. S. 35

<sup>67</sup> Rodgers, 2007. S. 60-61

<sup>68</sup> Rodgers, 2007. S. 62-68

<sup>69</sup> Alexandersson, 1999. S. 36-37

<sup>70</sup> Alexandersson, 1999. S. 35

<sup>71</sup> Rodgers, 2007. S. 55

<sup>72</sup> Emsheimer, 2005. S. 45

styrd än vad jag uppfattar att Moon menar. Även Emsheimer kritiserar metaforen eftersom en reflektionsprocess också innebär att man plockar bort bitar man tidigare lagt, kopplar ihop gamla delar med nya, och ackommoderar ny kunskap, något som pusslets struktur omöjliggör.<sup>73</sup> Jag väljer istället att se denna process som att bygga med Lego. Bitar i olika storlek och färg fogas samman till en ny helhet, vilken är möjlig att bryta sönder och där varje del kan flyttas och fästas på ett helt nytt ställe under processens gång.

Vidare påpekar Moon att man genom att dela upp reflektionsprocessen i tydliga stadier skapar en steg-för-steg-struktur vilken på pappret förenklar den komplicerade process som försiggår i oss. Hon menar att vi genom detta riskerar att abstrahera verkligheten för mycket och missa viktiga bitar i kunskapen om hur vi lär och reflekterar, egentligen. Den reflekterande processen har inte alltid har en tydlig projektion framåt utan hoppar fram och tillbaka mellan de olika stegen och väver dem samman i en komplicerad väv av meningsskapande.<sup>74</sup>

### 3.4 Reflektion i gemenskap

Att tänka utan att dela med sig av det man tänkt gör tanken ofullständig, menar Dewey. När vi förmedlar våra tankar blir de synliga för oss på ett annat sätt, och chansen ökar att vi blir medvetna om styrkor och svagheter i våra resonemang. Man kan säga att vi skapar en distans till våra egna tankar och ser på dem utifrån. Andras ögon på, och tankar om, det vi formulerat gör också att vi ser på våra egna idéer ur nya infallsvinklar och breddar den egna förståelsen. Rodgers menar att samspelet med andra också kan ge oss större motivation till att arbeta med reflektion, vilket kan vara en svår process att hålla igång på egen hand. Med möjlighet till stöd och samtal under arbetets gång, och tillgång till andras synpunkter, är det lättare att se den egna processen som meningsfull och relevant.<sup>75</sup>

Detta resonemang kan strykas under ytterligare med hjälp av den sociokulturella synen på lärande, som menar att man lär och utvecklas i sitt sammanhang, i rådande kontext och beroende på situation. Vygotskijs teori om de högre psykologiska processerna handlar främst om att vi lär oss och utvecklas genom social aktivitet. Vygotskij menade att dessa processer kunde vara både kulturella och kognitiva, så som språk, matematik, tecknande, berättande och logiskt minne, begreppsbildning, selektiv uppmärksamhet och så vidare. Alla har sitt ursprung i sociala aktiviteter, men på två nivåer. Vygotskij menar att vi först upplever och handlar med stöd i den sociala gemenskapen, för att sedan överföra detta till vår inre psykologiska värld, det internaliseras och görs till vår egen kunskap. Det är den sociala aktiviteten som medierar, förmedlar, vår språkutveckling, vårt logiska minne och vart vi riktar vår uppmärksamhet. Även symboler och tecken kan mediera dessa psykologiska processer.<sup>76</sup> Inskrivet i symbolerna finns vår kultur, vilken förs vidare genom användningen av dem. De kan ses som de praktiska och intellektuella resurser vi har för att förstå vår värld och handla i den. Vi lär och utvecklas alltså genom att externa processer internaliseras med hjälp av dessa kulturella, medierande, redskap.<sup>77</sup> Vår utveckling i det sociala samspelet gör att vi kan tillägna oss den stora erfarenhetsbank som utgörs av andras upplevelser, både gällande människor i vår närhet och i vår större historiska och kulturella kontext. Hur vårt medvetande utvecklas är

---

<sup>73</sup> Emsheimer, 2005. S. 45

<sup>74</sup> Moon, 1999. S. 35

<sup>75</sup> Rodgers, 2007 s. 68-70

<sup>76</sup> Bråten, Ivar, 2007a. "Om Vygotskijs liv och lära" s. 7-32, I: Bråten, Ivar (red), 2007. *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur: Lund. S. 14-15

<sup>77</sup> Dysthe & Igland, 2003. S. 78-80

på så vis beroende av när och var det äger rum.<sup>78</sup> En viktig aspekt av Vygotskijs teori är att människan inte passivt tar emot och formas av sin omvärld, utan att vi aktivt och medvetet bearbetar och internaliserar de intryck vi tar emot. Ju mer utvecklade våra högre psykologiska processer är desto mer kompetenta är vi att sälla och avgöra vad som är relevant. Detta hör intimt samman med begreppet metakognition, som kan sägas bestå av två kompetenser, att känna till sin kognition, exempelvis minne, uppmärksamhet och kunskap, samt att ha kontroll över sina kognitiva processer. Ju mer utvecklat medvetande, desto mer insikt i, kunskap om och makt att reglera detsamma har vi.<sup>79</sup>

För Vygotskij var språket ett av de viktigaste redskapen för denna kontroll och reglering av självet. Han observerade barn som ställda inför en svårighet började tala högt med sig själva, och menade att detta är ett steg i utvecklingen till ett självreglerande medvetande. Man löser inte problemet impulsivt utan genom att resonera med sig själv. I skolåldern övergår talet till tankar och resonandet fortgår ordlöst.<sup>80</sup> För Vygotskij var skolan viktig för att göra barn medvetna om sina kognitiva processer och göra dem självreglerande. Genom att öva deras förmåga till problemlösning och kognitiva processer utvecklas dessa och barnen blir mer medvetna om exempelvis minne, tänkande och uppmärksamhet.<sup>81</sup> Kompetens och makt över sitt eget lärande kan också antas hänga samman med en reflekterande process.<sup>82</sup> Vygotskijs teori om *den närmaste utvecklingszonen* kan sammanfattas som vår utvecklingspotential i en viss situation, utifrån vår tidigare kunskap och erfarenhet. I en kommunicerande grupp finns möjlighet att gemensamt dela med sig av dessa kunskaper och tillsammans utveckla en djupare kunskap om något som man inte skulle kunna nå på egen hand.<sup>83</sup>

En annan sociokulturell teoretiker är Roger Säljö. Han beskriver språk och kommunikation som avgörande för vårt lärande, och menar att det fungerar som länken mellan oss och vår omgivning. Genom att dela med oss av våra erfarenheter lär vi om oss själva, och utifrån omgivningens reaktioner lär vi oss också om den. Språket har gett oss förmåga att tänka utanför oss själva, och utanför den faktiska situation vi befinner oss i.<sup>84</sup> En invändning kan dock vara att Säljö främst fokuserar på det talade och skrivna språket, men glömmer att det också finns andra typer av språk som kan fylla samma funktion. Vårt samhälle fokuserar främst på skrift- och talspråk, vilket ger tanken väldigt snäva ramar att hålla sig inom och begränsar därmed våra möjligheter att reflektera. Att istället använda fler sätt att uttrycka sig på och ge fler representationsformer utrymme vidgar tankens möjlighet att hitta nya vägar. Då man närmar sig ett problem på många olika sätt ökar chansen att få syn på det ur olika perspektiv. Detta försvårar enkla snabba lösningar, men ökar förståelsen för fler av problemets dimensioner genom att närma sig dess komplexitet. Hur problemet är gestaltat, dess representationsform, avgör hur vi ser på det. Det skrivna, det verbala, det rumsliga, det kroppsliga, det visuella, det taktila, det audiella med mera, allt påverkar hur vi upplever något och kan medverka till en djupare förståelse.<sup>85</sup>

---

<sup>78</sup> Bråten, 2007a. S. 16

<sup>79</sup> Bråten, Ivar, 2007b. "Vygotskij som föregångare inom metakognitiv teori" s.60-79, I: Bråten, Ivar (red), 2007. *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur: Lund. S. 60-61, S. 68-69

<sup>80</sup> Bråten, 2007b. S. 70-71

<sup>81</sup> Bråten, 2007b. S. 74

<sup>82</sup> Bråten, 2007b. S. 77

<sup>83</sup> Dysthe & Igland, 2003. S. 80-83

<sup>84</sup> Säljö, Roger, 2000. *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma: Stockholm. S. 67

<sup>85</sup> Eimsheimer m.fl, 2005. S 6-7

### 3.4.1 Bildsamtal

Ett sätt att arbeta med gemensam reflektion och utbyte av perspektiv är genom samtal om bilder i grupp. I ett sådant samtal kan man behandla både det egna skapandet och andras verk. I en reflekterande process kan det vara givande att använda sig av en kombination. Andra som har arbetat med samma tema som en själv kan hjälpa till med att bredda det egna perspektivet och fantasin, och andras tankar om ens egna verk kan fungera på samma sätt.

Koppfeldt lyfter i kapitlet ”Bild och bearbetning” ur *Den svårfångade reflektionen* upp reflektion genom bilder.<sup>86</sup> Reflektion behöver någonting att utgå ifrån, ett problem eller en situation. Koppfeldt menar att bilder kan fungera som ett sådant problem att reflektera kring, och att de även kan fungera som hjälp vidare i en reflektionsprocess. En bild befinner sig inom en viss kontext utifrån vilken vi tittar på och tolkar den, men bilden har inte bara en möjlig tolkning utan är mångtydig. Genom att upptäcka olika tolkningsmöjligheter, genom att vända och vrida på bildens innehåll, får vi också en bredare förståelse för den och de frågor den behandlar.<sup>87</sup> Koppfeldt tar också upp frågor som kan vara bra att använda i ett reflekterande arbete med en bild. Exempel på dessa är: ”Vilket är sammanhanget bilden verkar i? Vad visas och hur? Vad kan du med bildens hjälp sätta ord på och kanske skapa begrepp av som inte varit möjliga utan den? Vad kan vi göra med den? Vad gör den med oss?”<sup>88</sup>

Koppfeldt menar vidare att man i reflektion kring en bild med fördel kan använda den som en sorts bollplank. Man skickar en tanke mot bilden som tar emot den med en studs som skickar den tillbaka. Genom att närma sig bilden, ”ge sig på” den, får vi något ur den. Vi tar in i vårt medvetande det vi hämtat ur bilden och känner och tänker kring detta för att sedan åter ge oss på bilden med den nya bearbetade tanken vi har om den, och så vidare.<sup>89</sup> Dessutom menar Koppfeldt att vi i tolkning av en bild utgår ifrån oss själva och våra tidigare erfarenheter. När vi möter en bild gör vi det ofta utan kunskap om upphovsmannen/kvinnans intention med bilden, vilket gör att vi i tolkningen väver in våra egna föreställningar i arbetet med att förstå den och tolkningen blir på så sätt också en självreflekterande handling. Genom andras bilder kan vi få syn på oss själva.<sup>90</sup> Reflektion som kopplas till en specifik situation eller problem, och inte bara rör sig kring rent teoretiska resonemang, hjälper oss alltså att distansera oss från, och få syn på, våra bilder av verkligheten.<sup>91</sup>

### 3.4.2 Främmandegörande

Att föreställa sig något annorlunda än hur det visar sig är ett välkänt semiotiskt grepp, främmandegörande, vilket kan vara användbart i reflektion genom bildsamtal. Genom att byta ut något i en bild kan man få den att uppfattas helt annorlunda, och därmed bredda blicken. Att fundera över hur bildens innehåll förändras om vi byter ut en gammal person mot en yngre, ett ord till något annat, en bil mot en cykel. Det kan tyckas trivialt, men ofta hjälper det

---

<sup>86</sup> Bilder syftar i detta sammanhang inte bara till en tvådimensionell tavla eller ett foto, utan till något som är framställt av material och går att känna, ta, titta eller peka på.

<sup>87</sup> Koppfeldt, Thomas, 2005. ”Bild och bearbetning”, s. 107-127, I: Emsheimer, Hansson & Koppfeldt, 2005. *Den svårfångade reflektionen*. Studentlitteratur: Lund. S. 112-114

<sup>88</sup> Koppfeldt, 2005. S. 114

<sup>89</sup> Koppfeldt, 2005. S. 108-110

<sup>90</sup> Koppfeldt, 2005. S. 112

<sup>91</sup> Emsheimer, 2005. S.37.

oss att få syn på innehåll och aspekter vi inte uppfattat tidigare, att sätta hjärnan ”i rörelse”, att skaka om den första läsningen av ett innehåll.<sup>92</sup> Vi gör det svårare för ögat och hjärnan att läsa bilden och skapar en fördröjning som gör att tanken hamnar utanför de invanda mönstren.<sup>93</sup> Främmandegörande går också att applicera utanför själva bilden och sätta i ett större sammanhang, vilket för oss tillbaka till Moon och förenandet av element, pussel- eller legobitar, som vid en första anblick inte passar tillsammans. Många semiotiker har rört sig kring samma problem, genom främmandegörande placeras något bekant i en främmande miljö och ny mening kan uppstå. Vi dekonstruerar, vi skapar en ny kombination av element.<sup>94</sup>

Ett exempel på detta från min egen verksamhet är samtalen kring verket *Volare* av Sisley Xhafa. Verket gjordes när Xhafa var relativt nyanländ till Italien och består av en video där han iklär sig sin stereotypa bild av en italienare. Han är välkommen, i fin kostym, en liten tangorabatt, ett kroppsspråk med stora gester och dessutom sjunger han sången *Volare*. Många av besökarna trodde att det var Italiens nationalsång då det är en låt man verkligen förknippar med just Italien. Dock lyckas han inte förkroppsliga den typiske italienaren trots alla de rätta attributen, kostymen sitter lite skevt, skorna är lite fel, sången lite falsk trots att den sjungs med en fantastisk inlevelse. Många fnissar åt hans försök att bli någon han inte är. *Volare* fungerade som en utmärkt ingång till ett samtal om stereotyper kanske just för att det var så tydligt att han försökte, men inte riktigt lyckades. Vi hamnade ofta i diskussioner om det finns något som är en typisk italienare, går de runt och sjunger *Volare* i finkostym hela dagarna? Vad är det som gör att vi direkt kopplar dessa attribut till ett land och ett folk? Att det rör sig om just stereotyper blev tydligt när vi bytte ut Italien mot Sverige. Om vi skulle göra samma sorts film fast om det svenska, vad skulle vi lyfta fram då? Förslagen haglade på vad som är typiskt svenskt. Nationalsången, Magnus Uggla, folkdräkt, falukorv, blont hår och så vidare. Detta var dock saker som väldigt få eller ingen av eleverna förknippade med sig själva, vilket gav upphov till spännande samtal om svenskhet, identitet och stereotyper i många av grupperna. Att byta ut den italienska mannen mot en italiensk kvinna och arbeta med främmandegörande på samma sätt satte också fingret på många föreställningar om genus vi bär med oss.

### 3.4.3 Konstpedagogiskt arbete

Mitt konstpedagogiska arbete har influerats mycket av den kunskap kring det sociokulturella perspektivet jag har tillägnat mig under utbildningen till lärare. Fokus har lagts på det gemensamma lärandet och samtalet, där vi talar om hur vi känner inför verken, vad de får oss att uppleva och tänka, istället för att direkt utgå från konstnärens intention. Dagens konstpedagogik grundar sig i besökarnas personliga erfarenheter av ett konstverk, och använder ofta olika experimenterande arbetssätt för analys och reflektion. Det är sällan man vet vad som kommer att diskuteras när en skolklass kommer på besök, det är det gemensamma utforskandet som ger nya infallsvinklar, skapar och ger mening åt upplevelsen. Via samtalet får man också syn på, och distans till, sina egna tankar när de kommuniceras och på andras sätt att se. Det är en utmaning att som pedagog hålla sig öppen och skapa ett tillåtande klimat där besökarna vågar tänka fritt. Om man lyssnar på gruppens tankar och ställer frågor som hjälper dem utveckla dessa inför varandra och sig själva finns möjlighet att genom gemensam reflektion bredda upplevelsen och förståelsen av konstverk, varandra och världen. Detta är ett sätt att arbeta som lyfts upp i flera texter om konstpedagogik, bland annat i skriften *Se Mer! – Samtidskonst och lärande* som gavs ut i samband med Göteborgs

---

<sup>92</sup> Koppfeldt, 2005. S. 122

<sup>93</sup> Marner & Örtegren, 2003. S. 80-81

<sup>94</sup> Marner & Örtegren, 2003. S. 81

Internationella Konstbiennial 2009.<sup>95</sup> Där finns en "lathund" helt uppbyggd kring frågor som är enkla att använda med konstovana grupper.<sup>96</sup> Den grundar sig på olika bildanalytiska metoder, men har förenklat dem till tydliga frågor som hjälper betraktaren att arbeta mer med verket och tränga djupare än vad man gör vid en första enbart visuell upplevelse. Frågorna berör det första intrycket, material och teknik, färger och former, innehåll, kontext och så vidare och fungerar som en bra ingång för gemensam reflektion kring ett konstverk. Genom dem ger man också eleverna redskap för hur man kan angripa och tolka ett verk, hjälper dem att skapa en mer mångfasetterad bild av det och att sätta ord på känslor och upplevelser.

Min upplevelse är att det gemensamma samtalet, där jag främst tog rollen som handledare och frågeställare, verkligen fungerade. Det gav utrymme för elevernas egna tankar, positiva som negativa, och lät dem utveckla dessa tillsammans. De flesta klasser som besökte mig på Röda Sten hade sällan eller aldrig besökt oss eller andra museer för samtidskonst, och var ovana vid den typ av konst vi visade. Att utgå från deras intryck i mötet med konsten fungerade därför väl. Det lät dem ställa sina frågor, vi kunde prata om varför de tyckte konsten var konstig, eller häftig, och avdramatisera besöket genom att göra det till deras. Det var ofta ett svårt arbete men min upplevelse var att grupper med konstovana elever enklare tog till sig denna typ av "lektion". Antagligen beror det på att man inte har skolats in i idén om att man kan läsa konstnärens inre i konsten och att tolkningen blir ett sätt att förstå och komma närmare den inre drivkraften. Självklart är denna typ av tolkning också relevant och intressant, men utgår man från att en tolkning av ett verk alltid måste utgå från konstnären själv riskerar man att missa väldigt många intressanta samtal. Detta upplägg var också oerhört givande för mig. Trots att jag hade lektioner och pratade om samma verk flera gånger i veckan fick jag alltid med mig nya pusselbitar som gav spännande insikter och tankar. Inte alltid i enlighet med konstnärens intention, men som slog an känslor i mig vilket gav verket fler dimensioner. Ibland undrar jag om inte alla dessa museilektioner gav mig mer än de besökande eleverna, då de kom till mig en timme eller två och omöjligen kan ha fått med sig lika mycket. Dock hoppas jag att de frågor vi diskuterade och de tankar som väcktes, positiva eller negativa, kan ha fått igång en tankeprocess som leder vidare.

Det finns dock röster som menar att konsten riskerar att förlora sitt egenvärde när den används som medel för att diskutera viktiga frågor eller som belysande exempel. Bland annat fick den konstpedagogiska handledning, som gavs ut i samband med Göteborgs Internationella Konstbiennial 2009, kritik för sin ambition att hjälpa besökaren "reflektera kring och arbeta vidare med frågeställningar som rör historia, politik, migration, religion, språk, kultur, etik, moral och identitet."<sup>97</sup> Anna Brodow Inzaina menar att risken finns att konstupplevelsen blir allt för instrumentell, samt att lusten och glädjen i att möta konsten genom den egna upplevelsen hamnar i skymundan, när besöket på museet fokuserar på kontext, diskurs och konstnärens metod.<sup>98</sup> Jag menar dock att det ena inte behöver utesluta det andra. Genom att utgå från besökarnas egna upplevelser hamnar de i centrum, samtidigt som konstnärens intention och verkets kontext naturligt vävs in. På så sätt får eleverna ta del av konst, undersöka och lära känna den samt reflektera över de tankar och frågor som väcks i mötet och koppla det till deras egna upplevelser och liv.

---

<sup>95</sup> Noble, Elenor & Roxhage, Ann-Sofi, 2009. *Se mer! Samtidskonst och lärande*. Göteborgs Internationella Konstbiennial: Göteborg

<sup>96</sup> Se bilaga 2.

<sup>97</sup> Noble & Roxhage, 2009.

<sup>98</sup> Brodow Inzaina, Anna, 2009-09-31. *Studiematerial till döds* hämtad 2010-12-06 på [www.svd.se](http://www.svd.se)

## 3.5 Reflektion genom fantasi och kreativitet

För att bryta invanda tankemönster och se en erfarenhet eller ett problem ur nya perspektiv bör det, som jag visat ovan, angripas från olika håll, med hjälp av olika infallsvinklar och teorier som till synes inte har något gemensamt. Dessa kan hjälpa oss att se på problemet med nya ögon. Men för att upptäcka dessa möjliga och omöjliga kombinationer är det nödvändigt att vi använder vår fantasi och kreativitet, den är alltså en viktig ingrediens i det reflekterande tänkandet.<sup>99</sup>

### 3.5.1 Fantasi och kreativitet enligt Vygotskij

Lev Vygotskij, som redan nämnts ovan, är en teoretiker som har kopplat samman fantasi och kreativitet med lärande och utveckling. Vygotskij beskriver sitt sätt att se på detta i boken *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Han menar att det finns två typer av handlingar, reproduktiv eller kreativ. I den reproducerande återskapar vi sådant vi redan upplevt medan en kreativ handling är all aktivitet där vi skapar något nytt, oavsett om det är en faktisk produkt eller en tanke. Hjärnan är ett organ som har förmåga att både spara och minnas tidigare erfarenheter samt att bearbeta och kombinera dessa för att skapa någonting nytt. Ett exempel på detta är hur vi genom tidigare erfarenheter kan skapa oss en föreställning om hur någonting har varit, men också hur det skulle kunna bli i framtiden. Denna förmåga kallar Vygotskij för fantasi, och menar att det är människans förmåga att fantisera som ligger till grund för vår värld och vår kultur, och som ständigt för oss vidare. Allt skapande, som idéer, uppfinningar, konst eller musik, grundar sig på vår kreativa förmåga att kombinera gjorda erfarenheter och element som lagrats i hjärnan och föreställa oss något annat som ännu inte finns, eller som vi ännu inte känner till.<sup>100</sup>

En vanlig föreställning om fantasi är att den är skild från verkligheten. Vygotskij menar tvärtom att all fantasi består av element som vi har hämtat ur egna erfarenheter och upplevelser i verkligheten. Ju mer vi har upplevt, ju rikare vår inre erfarenhets- och kunskapsbank är, desto mer har också fantasin att använda som byggstenar i sitt skapande. För att bli kreativa människor bör vi alltså vidga våra liv och utsätta oss för vitt skilda impulser och erfarenheter.<sup>101</sup> Vidare menar Vygotskij att vi inte enbart är beroende av våra egna upplevelser, vi kan också använda andras. Genom att sätta sig in i någon annans beskrivning av en företeelse kan vi med hjälp av vår fantasi göra oss en bild av den. Det kan gälla en beskrivning av stenålderns bosättningar, en teori om svarta hål eller ett konstverk som beskriver maktrelationer, gemensamt för alla är att de breddar vår egen kunskap, världsbild och erfarenhet.<sup>102</sup> Också känslor är viktiga för kopplingen mellan verklighet och fantasi. Vygotskij skriver att hjärnans förmåga att se samband och koppla ihop element gör att den pusslar ihop intryck som får oss att känna på ett likartat sätt, med en liknande ”affektiva ton”, även om de inte har något egentligt samband. Det gör att vi bland annat kan leva oss in i bilder och känna starkt inför dessa, något element i dem får hjärnan att associera till känslan.<sup>103</sup> Vidare lyfter Vygotskij upp fantasins förmåga att faktiskt bli till verklighet. Allt som har skapats är exempel på denna kreativa process där hjärnan föreställer sig något nytt som ännu inte existerar och ger det gestalt. I detta är både det intellektuella och det

---

<sup>99</sup> Emsheimer, 2005. S. 6-8

<sup>100</sup> Vygotskij, Lev, 1995. S. 11-16

<sup>101</sup> Vygotskij, 1995. S. 17-20

<sup>102</sup> Vygotskij, 1995. S. 20-22

<sup>103</sup> Vygotskij, 1995. S. 22-25



emotionella lika viktiga. Känslan fokuseras på ett uttryck, en idé, som gör den konkret.<sup>104</sup> Detta kan appliceras i allt skapande, konst, teorier, bruksföremål och så vidare. Man plockar ner fantasin, får syn på den och ger den form.

Till sist vill jag kort beskriva Vygotskijs idé om den kreativa skapandeprocessen, vilken grundar sig i något slags behov eller önskan kopplad till den omgivande kontexten. Som nämnts passerar mängder av information och intryck oss hela tiden, dessa utgör grunden för våra erfarenheter. Dessa intryck sorteras, struktureras och delas upp utifrån vår bild av verkligheten. Den komplicerade verkligheten bryts ner i mindre beståndsdelar, dissocieras, och vissa bitar uppmärksammas och bevaras i medvetandet medan andra försvinner obemärkt förbi. Vygotskij menar att denna process är det som är grunden i vår intellektuella utveckling och det som gör att vi kan tänka abstrakt. När dissocieringen har ägt rum är det sedan fantasin som fogar samman de kvarvarande bitarna i nya konstellationer så att de formar en meningsfull och sammansatt bild av någonting. Först när fantasin har tagit form och gestaltats i en yttre bild är processen klar.<sup>105</sup>

Det är med utgångspunkt i Vygotskijs teorier tydligt att det finns ett samband mellan vår utveckling av högre medvetandeprocesser, metakognition och kreativitet. Fantasi är en förutsättning för problemlösning och utveckling av medvetandet, och den kreativa processen kan hjälpa oss att förändra vårt tänkande och få en större medvetenhet om oss själva och världen. Vi blir medvetna om vad vi tänker och varför, vilket ger oss makt och möjlighet att förändra och utveckla dessa tankar.

### 3.5.2 Estetiska läroprocesser och konstens metod

Lars Lindström beskriver den skapande kreativa processen som en ständig rörelse mellan idé och praktiskt skapande. Utgångspunkten är en idé eller ett problem, utifrån vilket man sedan provar olika lösningar, skissar och testar sig fram. Utifrån det man visualiserat, en konkret gestaltning av idén, kan man få distans till den egna tanken och bedöma det man gjort. Vad fungerar? Vad fungerar inte? Idén utvecklas och testas på nytt. Det är svårt att från början veta vad slutresultatet blir i en sådan process, vilket också är det som gör att vi utvecklas och lär under arbetets gång.<sup>106</sup> De estetiska läroprocesserna utgår ofta från detta undersökande sätt att arbeta. Man förhåller sig problemlösande, testar olika lösningar och undersöker det man arbetar med på djupet.<sup>107</sup> Även reflektionen är en naturlig del i denna process, och jag menar att många likheter kan dras mellan Deweys reflektionsprocess och den estetiska läroprocessen. Genom att vi formulerar vår tanke i fysisk form får vi syn på den och kan betrakta den utifrån och tillsammans med andra. Processen leder förhoppningsvis också till fördjupad förståelse och ny kunskap.

Det finns många filosofer och forskare som belyser konsten och konstnärens speciella förmåga att säga något om verkligheten. Alexandersson lyfter i sin rapport *Den konstnärliga blicken – en studie om konstnärers reflektion* upp bland andra Merleau-Ponty, Heidegger och Buber, och menar att de alla har betonat konstnärens förmåga att genom gestaltning visa på

---

<sup>104</sup> Vygotskij, 1995. S. 25-26

<sup>105</sup> Vygotskij, 1995. S. 31-37

<sup>106</sup> Lindström, 2007. S. 10-11.

<sup>107</sup> Lindström, Lars, 2002. "Att lära genom konsten. En forskningsöversikt", s.107-131, I: Hjort, Madeleine (red) *Kilskrift – om konstarter och matematik i lärandet*. Carlssons Bokförlag: Stockholm

essensen i tillvaron.<sup>108</sup> Som exempel på konstnärlig praktik lyfter Alexandersson konstnären Matisse och en bild när han befinner sig i sin ateljé, hållandes en enormt lång penna vilken konnoterar en pekpinne. Stående på några meters avstånd ritar/pekar Matisse på en tavla i arbete och, menar Alexandersson, sätter fingret på det centrala i gestaltande. Förmågan att distansera sig från det egna och på samma gång kunna peka på viktiga beståndsdelar och vara i detta egna. Man rör sig mellan det egna subjektet och det gestaltade objektet, och möjliggör en distans genom vilken man kan bli mer medveten om sig själv och sitt skapande.<sup>109</sup> Resultatet av Alexanderssons studie är en cirkulär modell över reflekterat skapande. Han menar att det först handlar om att få till stånd ett *möte* mellan konstnär och konstverk, som ett samtal mellan den som skapar och det som skapas. Vidare uppstår ett *brott* som gör att man inte återskapar samma verk om och om igen, och man måste besluta om ett *vägval* för hur man ska agera. Samtidigt utvecklas en *inlevelse* som gör att man till slut handlar – skapar något utifrån den inre processen. Både det konkreta handlandet och intellektuella överväganden hänger alltså samman i en reflekterande skapande process enligt Alexandersson.<sup>110</sup>

Ett sätt att fördjupa både gemensam och enskild reflektion samt lärande kan alltså vara att röra sig bort från det talade språket och arbeta med skapande på flera nivåer. Både med tanke och hand. Men för att bildskapandet ska fungera som en reflekterande process räcker det inte med att man gör en bild, det behövs någon tanke bakom strecken eller formen. Utifrån det vi sett i analysen ovan behövs det speciella metoder, utgångspunkt i ett problem, en distansering från sig själv och ens föreställningar. Att endast beskriva precis vad man har gjort, ritat en bil, byggt en låda och så vidare utgör inte reflektion, men i processen med att rita en bil har man fattat en rad beslut, förenklat, lyft fram essensen av vad bil är och hur man vill kommunicera just bil. Koppfeldt beskriver det egna bildskapandet som att man griper om världen. Man tar sig an den och försöker förstå den.<sup>111</sup> När man ”gör sig en bild” av en situation skalar man bort onödigt information och lyfter fram det man anser är av vikt för händelseförloppet och berättelsen. På samma sätt avgränsar och väljer man innehåll när man skapar en konstnärlig bild. Att sortera, vad som är väsentligt och inte, innebär samtidigt att man bearbetar materialet, vilket kan ske både medvetet och omedvetet.<sup>112</sup> Det är denna process som utgör reflektion och som bör förstås och förmedlas.

Ett museibesök eller en lektion har sällan mycket tid till sitt förfogande, men det går ändå att utforska ett verk eller ett tema på många sätt. Under Göteborgs Internationella Konstbiennial höll jag i en lektion som hette ”Får man leva som man vill?” vilken utgick från konstnären Love Enqvists verk *Diggers and Dreamers*. Enqvist reste runt i världen under några år och besökte samhällen som grundats av människor med gemensamma drömmar om hur de ville leva, människor som försökt att skapa sin egen utopi. Han samlade sedan sin dokumentation av dessa samhällen i en bok. I denna bok tittade vi först gemensamt. Sedan samtalade vi om dessa samhällen och hur de var uppbyggda, vilka ideal de grundade sig på och så vidare. Slutligen gick vi till verkstaden för att i mindre grupp skissa fram våra egna utopier. Det enda kravet var att samhället skulle skapas precis där vi befann oss, på ytan under Älvsborgsbron, annars hade grupperna fria händer. Idéerna skulle vara i centrum, inte utförandet. Resultatet blev världar både väldigt lika vår egen, men också helt annorlunda. Ett festivalsamhälle, ett

---

<sup>108</sup> Alexandersson, Mikael, 1996. *Den konstnärliga blicken – en studie om konstnärers reflektion*. Rapport nr. 265:10, Småskrifter från Institutionen för metodik, Göteborgs Universitet. S. 4-6

<sup>109</sup> Alexandersson, 1996. S. 6

<sup>110</sup> Alexandersson, 1996. S. 14-15

<sup>111</sup> Koppfeldt, 2005. S. 108

<sup>112</sup> Koppfeldt, 2005. S. 114-115

under vattnet, ett för jordbruk helt avskilt från staden omkring, ett där grundarna var kungar och vi andra deras slavar och så vidare. Det blev mycket diskussioner i grupperna om hur de ville ha det, många funderingar, kompromisser och snilleblixtar. Syftet med lektionen var att sätta igång tankar kring hur vi lever våra liv, hur vår stad fungerar och ser ut. Om det skulle vara på ett helt annat sätt, hur skulle det då kunna vara? Tillsammans tittade vi sedan på våra utopier och diskuterade likheter, olikheter och val.

### 3.5.3 Varför konstens metod?

Vad fyller det då för poäng att arbeta med konst på det här viset? Vad har museibesöket och konstsamtalet som vanligtvis kanske saknas i skolundervisningen? En viktig del är frånvaron av sanningar, mätbar fakta och enkla svar. Åsa Mårtensson skriver om konst i inledningen till *Konst och pedagogik*: ”En egenskap som hela tiden gör sig påmind i mötet med konst är det paradoxala. Konst, precis som livet självt, tar sig friheten att vara ologisk, och däri finns mycket att hämta”.<sup>113</sup>

Jag har märkt att många elever har svårt för detta. Min upplevelse är att de till en början enbart frågar vad konstnären menar och inte vågar berätta om sina egna upplevelser och känslor av rädsla för att svara ”fel”. Kanske är de så inskolade i den vanliga undervisningen att de i situationer med lärare och pedagoger har svårt för att släppa kontrollen och det invanda skolbeteendet? Jan Thavenius lyfter detta i *Skolan och den radikala estetiken* och menar att dagens skola gynnar den rationella och tydliga kunskapen, där ett svar är det sanna och riktiga. Elevernas egna erfarenheter och upplevelser ges lite plats och de förväntas lära sig den information som andra förmedlar till dem. Lärandet sker också uppdelat ämnesvis, sällan kopplat till den omgivande världen och utan ett tydligt sammanhang. Ett instrumentellt lärande. Istället förespråkar Thavenius en ”konstens metod” där känslor och fantasi får ta plats jämtes med intellektet. En metod som är utforskande och grundad i nyfikenhet, med motsägelser och frågor utan svar, eller med många möjliga. Thavenius menar att vi genom att blanda in ett sådant arbetssätt i skolan har mycket att vinna, till exempel kan vi få elever som aktivt söker kunskap och undersöker, och ett tänkande som utmanar det vi tar för givet, som kastar om våra perspektiv och ”ställer saker på huvudet”.<sup>114</sup> Konstens metod kan hjälpa till att göra världen mer personlig. Genom att arbeta öppet och skapande med både andras kunskap och vår egen kan vi, när det fungerar som bäst, få en mer inkluderande bild av världen kopplad till upplevelser, vetenskap, motsägelser och annat.<sup>115</sup>

Lars Lindström är inne på samma spår och menar att man har mycket att vinna med ett användande av estetiska läroprocesser i alla ämnen. Skolan har ett stort problem med att elever har svårt att tillämpa sina ämneskunskaper utanför skolan, svårt att se samband och dra paralleller. Han menar att man inte kan tala om lärande och besittande av kunskap innan de behärskar detta, och förordar ett mer ämnesövergripande och undersökande arbetssätt i skolorna med utgångspunkt i den estetiska läroprocessen för att nå dit. Om man arbetar på detta sätt kan eleverna bli kreativa och reflekterande människor som lär för livet istället för till prov och för betyg.<sup>116</sup>

---

<sup>113</sup> Mårtensson, Åsa (red.), 2008. *Konst och pedagogik*. Gävle konstcentrum & Kulturrådet: Gävle

<sup>114</sup> Thavenius, 2004. S.120-121

<sup>115</sup> Thavenius, 2004. S. 121-122

<sup>116</sup> Lindström, Lars, 2002. ”Att lära genom konsten. En forskningsöversikt.” I: Hjort, Madeleine (red) *Kilskrift – om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: Carlssons Bokförlag. S 107-131

### 3.6 Reflektion i praktiken

Men hur får vi våra elever att arbeta kreativt och reflekterande? Hur får vi dem motiverade och engagerade, så trygga att de vågar kasta sig ut i ett lärande utan trygga säkra svar? Hur skapar vi en förutsättning för den reflekterande processen utifrån elevens egna erfarenheter och problem?

Lars Lindström menar att detta är förmågor som kan och bör tränas hela tiden. Som lärare kan man skapa uppgifter där de själva får formulera problemet de ska undersöka. Man kan låta dem sätta sig in i en annan persons kläder, exempelvis en konstnär, och låta dem skapa utifrån samma frågor och problem. Göra parafraaser eller presentera olika möjliga lösningar på samma uppgift och så vidare.<sup>117</sup> Också forumspel kan vara en bra ingång i reflektion, då denna typ av aktivitet ger en möjlighet att inte bara prata och ställa hypoteser, utan att faktiskt testa andra sätt och perspektiv i praktiken.<sup>118</sup>

Några faktorer Lindström lyfter upp för att arbetet ska kunna resultera i en kreativt, reflekterande och undersökande process är bland andra tid för ordentlig fördjupning i ett fåtal idéer och material, en miljö där man vågar chansa och ta risker, en variation mellan eget skapande, att titta på andras skapande och reflektera kring detta och att själv utvärdera sitt eget och andras arbete och få konstruktiv feedback på det man gjort.<sup>119</sup> I boken *Zon Moderna* beskrivs en rad konstpedagogiska projekt där Moderna Museet har bjudit in konstnärer och ungdomar till projekt som sträcker sig över en längre period. Eleverna, som kommer från olika skolor och inte känner varandra i början av projekten, får tillsammans med konstnären utforska en aktuell utställning på Moderna Museet och skapa ett eget konstprojekt utifrån de tankar och frågor som väcks genom arbetet med den befintliga utställningen. Upplägget varierade mellan de olika terminerna, men gemensamt var att grupperna arbetade med ett specifikt tema under hela perioden och kom tillbaka till museet många gånger, ofta någon dag i veckan under flera månader.<sup>120</sup> Just denna långa process är genomgående i min analys av reflektion kopplat till skapande. Att arbeta reflekterat kräver tid. Det är inte något man hastar igenom de sista tio minuterna på bildlektionen, utan ett sätt att arbeta som bör följa med i medvetandet under hela skapandeprocessen. En utmaning är att integrera arbetssättet i en undervisning där timmarna i skolan ofta är korta och ett museibesök varar en till två timmar. Önskvärt vore att få möjlighet att arbeta kontinuerligt med en grupp under en längre tid för att nå ända fram. En medvetenhet om svårigheterna och ett arbetssätt där eleverna får prova på att närma sig konsten utifrån sina egna förutsättningar, är en bit på vägen.

En förutsättning för gemensam reflektion är också ett öppet och tillåtande klimat, där man vågar yppa sina inre tankar, där man vågar säga "fel" sak, eller inneha en annorlunda åsikt. Där dessa egenskaper snarare ses som något positivt som lyfter det gemensamma samtalet till nya höjder, fördjupar det med andra perspektiv och infallsvinklar. För att uppnå detta krävs också att deltagarna i samtalet befinner sig på en jämlik nivå. Eriksson och Korp belyser detta utifrån sitt eget gemensamma arbete och menar att det var först när de kände varandra och kunde slappna av som de fungerade som jämlikar och en gemensam reflektion kunde uppstå.<sup>121</sup> Detta är två faktorer som gör att gemensam reflektion ibland kan vara svår att

---

<sup>117</sup> Lindström, 2007

<sup>118</sup> Emsheimer, Hansson & Koppfeldt, 2005.

<sup>119</sup> Lindström, 2007. S. 12-13

<sup>120</sup> Moderna Museet, 2006. *Zon Moderna*. Moderna Museet: Stockholm

<sup>121</sup> Eriksson, Lotta & Korp, Helena, 2007. "En hund i backspegeln" s. 223-244 I: Brusling, Christer & Strömquist, Göran, 2007. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur: Lund. S. 243

genomföra i dagens skolundervisning då man inte kan utgå ifrån att alla kan, vill eller vågar dela med sig av sina tankar. Att skapa ett klimat där alla känner sig trygga i situationen och gruppen är därför av största vikt.

Som en metod för reflektion förordar Lindström den så kallade portföljmetodiken och menar att den är bra för att lyfta fram och synliggöra läroprocessen för både elev och lärare, och underlätta ett samspel mellan reflektion och skapande. I portföljen förvaras inte bara färdiga arbeten, utan allt från processen som skisser, idébeskrivningar, mindmaps, fakta om det problem man arbetar med, förebilder och så vidare. Allt som har kommit upp och påverkat arbetet ska bevaras. På så sätt ökar möjligheten att följa den egna arbetsprocessen och förhoppningen är att man genom detta kan ta kontroll över sitt eget lärande och att reflektionen fördjupas.<sup>122</sup>

De loggböcker jag som lärare i Estetisk verksamhet lät mina elever använda var ett försök att närma mig detta arbetssätt, men ju mer jag har trängt in i ämnet desto tydligare har det blivit varför de inte fungerade tillfredställande. De angrep bara det verbala, och lämnade alla andra steg i den reflekterande och kreativa processen utanför. Även formen, en skrivbok, försvårade för eleverna att redogöra för alla steg i processen. Idéer, filmer, ljud, skisser, foton med mera, ingenting av detta kunde förmedlas på ett enkelt sätt i boken. Eleverna saknade också hjälp och tydliga strukturer för hur reflekterandet skulle gå till. Elever som är vana vid ett arbetssätt med tydliga färdiga svar och få ämnesövergripande kopplingar behöver mycket stöd för att de ska förstå vad som förväntas av dem. Ett sätt att hjälpa dem i processen är att som pedagog ställa rätt frågor, i handledning och för dem att besvara i en eventuell loggbok.<sup>123</sup>

Under mina studier på HDK användes en slags portfölj, men istället för en fysisk sådan dokumenterades processen elektroniskt genom en blogg på internet. Alla studenter hade en egen blogg där man kontinuerligt skrev ner sina tankar och redovisade vad man gjort, var man fått inspiration och hur tankarna gick. Möjligheten fanns att gå tillbaka och se vad man gjort och för andra att läsa och kommentera. Dessutom upplevde jag att man genom att tvingas formulera sina tankar så att andra kunde förstå dem faktiskt fick syn på vad man egentligen tänkt och gjort.<sup>124</sup> Något som är ännu ett exempel på den möjlighet till distans och perspektiv som reflektionen ger, och på det formulerandet av den egna tanken som Dewey menar sker i gemensam reflektion.

Emsheimer menar att reflektion inom lärarutbildningen, i motsats till detta, allt mer har kommit att handla om en slags metareflektion, att tänka på vad man tänker. Ofta försvinner den praktiska delen, där man kopplar reflektionen till en faktisk situation, helt.<sup>125</sup> Resultatet kan då bli att man enbart diskuterar de egna föreställningarna, resonerar om teorier utan att förankra det i en praktik och hamnar i ett postmodernt tänkande där verkligheten endast är ett resultat av sociala konstruktioner och våra idéer om dessa. Det är i högsta grad intressanta tankar, men kopplat till utbildning och pedagogik finns risken att resonemangen blir allt för abstrakta och att man rör sig allt för långt ifrån elever, klassrum och det liv och de relationer man trots allt har att förhålla sig till varje dag. Medvetenheten om att världen ter sig olika för

---

<sup>122</sup> Lindström, 2007. S. 22-24

<sup>123</sup> För exempel på frågor som kan ställas se exempelvis Karlsson, Sten-Gösta. & Lövgren, Staffan, 2001. *Bilder i skolan*, Lund: Studentlitteratur

<sup>124</sup> För den som vill läsa mer om reflektion via skrivande finns bland annat Maria Hammaréns inspirerande kapitel "Writing as a Method of Reflection" och "Skill Storytelling and Language: on Reflection as a Method" i Göransson, Bo, Hammarén, Maria & Ennals, Richard (red), 2006. *Dialogue, Skill & Tacit Knowledge*. Wiley:West Sussex

<sup>125</sup> Emsheimer, 2005. S. 35-36

alla och att det vi ser som verklighet är konstruerat av oss, utifrån rådande normer och uppfattningar, är dock viktigt att bära med sig och förhålla sig till även i den praktiska verksamheten.

De lektioner jag har genomfört ger några ingångar till hur man kan arbeta med reflektion, men det finns såklart ett otal ingångar i hur man kan koppla samman en reflekterande och en skapande process. Som vi sett kan det också vara givande att använda flera uttrycksätt för att utforska ett tema.

## 4. RESULTATDISKUSSION

Jag påbörjade den här uppsatsen med ambitionen att sätta mig in i reflektionsbegreppet och verkligen förstå dess diskurs, dess funktion och dess betydelse. Jag önskade mig en tydlig och självklar definition som skulle sätta huvudet på spiken och sen slå spiken i kistan men så blev inte fallet. Ju mer jag läste och reflekterade desto tydligare blev det att jag hamnat i en snårig skog. Det gjorde uppsatsarbetet både svårare och mer intressant. Min ambition har varit att lyfta fram några av de aspekter som jag har funnit mest intressanta och som kan hjälpa till att belysa mina frågeställningar. Så, vad är det då jag har kommit fram till?

För att något ska kunna kännetecknas som reflektion bör det alltså utgå ifrån att vi ställs inför ett problem, något som förvånar oss och/eller gör oss osäkra. Detta startar en process som kännetecknas av ett öppet undersökande och utgår från vår upplevelse. Under processens gång ställs möjliga hypoteser. Vi testar dessa mot egna föreställningar och andras. Utifrån resultatet förändras sedan vår ursprungliga uppfattning och så vidare. Denna process fortgår tills vi fått en djupare förståelse och rätt ut den förvirring som tidigare rådde. Vi har skapat ny meningsfull kunskap.

I min undersökning kan vi se att Deweys syn på reflektionsprocessen har många likheter med den kreativa skapande processen. Man skapar ny kunskap genom ett undersökande sätt att arbeta. Jag menar att estetiska läroprocesser kan fungera som ett utmärkt sätt att arbeta med reflektion och göra den mer konkret, i skolan och överallt. Genom att man utgår från elevernas egna upplevelser och kunskap kan vi öka deras motivation och fånga deras nyfikenhet. I utforskandet av det som förvånar och förvirrar, enskilt och gemensamt, ges möjligheter att koppla samman vitt skilda perspektiv, en vidgad förståelse av världen och ökad kunskap om det egna lärandet och den egna personen.

Genom reflektion ges möjlighet att få distans till det egna tänkandet, vi kliver utanför vårt medvetande och får syn på vår förförståelse. Detta är enligt Vygotskij av stor vikt för att kunna påverka vårt lärande och vår utveckling, för att få makt över och insikt i våra kognitiva processer, och öppna upp för nya perspektiv. För att kunna göra detta är fantasi och uppfinningsrikedom viktiga beståndsdelar.

Konst och skapande i olika former kan fungera som en igångsättare av och hjälp i denna reflektion. Få oss att se och börja ifrågasätta våra egna fördomar och föreställningar, skaka om oss och få oss att börja fundera utanför de gamla vanliga ramarna för vår tanke. Reflektion genom konst kan ge ett lärande som inkluderar, breddar och inte räds det komplexa, istället för ett lärande som förenklar, reducerar och enkelt kan mätas. Jag menar att det som är svårt att sätta fingret på ofta är det som är det viktigaste, frånvaron av tydliga svar, möjligheten till ovisshet och fantasi måste också ges utrymme, särskilt i skolan. Både lärare och elever behöver en skola som tillåter fördjupning utan givna mål och resultat, en skola som uppmuntrar nyfikenhet och bredd där alla är viktiga och läraren inte redan vet svaren på sina frågor. En skola där man utforskar det egna, det inre, i kombination med det som finns utanför i samhället. Det gör omvärlden mer relevant och kopplar den egna identiteten till bredare kunskap och insikt än det ämnesvisa lärandet i skolan och ger en ingång till att istället lära för livet.

Tittar vi på reflektionsbegreppet i kursplanen för ämnet Bild är det tydligt att reflektion inte kopplas ihop med det egna skapandet. Fokus ligger på att med hjälp av reflektion analysera

bilder som redan finns, som ett redskap för bildanalys och kritiskt tänkande eller för att jämföra olika konsthistoriska uttryck med varandra. Eleverna uppmanas att reflektera över andras bildmässiga lösningar och ställningstaganden men ingenstans nämns att reflektion kan vara applicerbart på den egna skapandeprocessen. Kanske ses det som så självklart att man genom att lära sig om det andra gör och har gjort kan koppla det till sig själv, sitt skapande och den egna verkligheten? Jag tror inte det är så enkelt. Är man ovan vid att arbeta med en kreativ skapande process menar jag att det behövs en tydlig struktur för att eleven ska förstå vad som förväntas och hur man ska göra för att reflektion ska bli en viktig del i hela processen. Det finns många olika metoder för hur detta kan gå till, varav några exempel som jag har använt i praktiken lyfts fram i uppsatsen. En strategi är att arbeta med samtal och bildanalys i grupp där bland annat främmandegörande är en användbar strategi. Genom att byta ut element i en bild kan vi se den på nya sätt, fördjupa förståelsen för dess innehåll och bredda vår egen tolkning. Genom att titta på en video där en konstnär försöker gestalta en typisk italienare väcks frågor om vad som händer om vi byter ut honom mot en typisk svensk. Vad är en typisk svensk? Finns det en sådan? Att ställa frågor till konsten vi möter och utforska den i grupp fyller en viktig funktion. När vi gemensamt delar med oss av erfarenheter får vi både syn på våra egna och andras tankar. Ibland håller vi med, ibland gör vi det inte, oavsett breddas vårt perspektiv.

Reflektionen hjälper till att synliggöra den egna arbets- och lärprocessen och skapa medvetenhet. Jag tror vi har mycket att vinna på att låta handen och hjärtat komplettera hjärnan i den reflekterande processen. Genom att koppla samman teori och praktik kan tanken utveckla handens arbete och låta det handen skapar påverka och utveckla tanken. Tillsammans har de potential att nå längre än var för sig och ger oss och våra elever möjlighet till ett nyfiket och öppet utforskande som leder till meningsfullt lärande, med reflektion som ett naturligt inslag i hela processen. I bildämnet krävs en undervisning där det gemensamma samtalet och utforskandet kring andras bilder kombineras med eget skapande. Genom att få syn på andras sätt att lösa ett bildmässigt problem och angripa en fråga får man verktyg att lösa egna, och möjlighet att få syn på sin egen process. En växelverkan mellan analys och skapande, genom exempelvis bildsamtal i klassrummet, besök på museum, handledning, dokumentation genom portfölj eller bloggande där man lyfter sina tankar och sin arbetsprocess och att aktivt skapa egen bild menar jag är nödvändigt för att föra in en reflektionsprocess som betyder något i bildklassrummet.

Dewey ser reflektionen som en inbyggd process i den mänskliga hjärnan, som automatiskt startar upp när vi upplever något som vi inte förstår. För att skapa mening i röran börjar vi reflektera. Jag kan inte låta bli att undra över detta och den otydlighet som finns kring reflektionsbegreppets definition. Om denna reflektionsprocess nu är naturlig för oss, hur kommer det sig att den är så svår att få grepp om, så svår att praktisera både på egen hand och med elever? Jag tror det är vårt nuvarande skolsystem med sin struktur och sitt pressade tidsschema som försvårar. Det är ett system som inte uppmuntrar till tänkande eller utforskande och som inte ger utrymme för en process som saknar entydiga svar och givna sanningar. Information skiljs från varandra genom ämnesmurar, sammanhang och kopplingar lämnas åt sidan för att tiden inte räcker till. Vi lämnar eleverna utan att ge dem möjlighet till och metoder för djupare förståelse. Kanske ligger det något i Deweys idé om att utbildning och lärande hjälper oss att bli goda demokratiska medborgare, inte för att vi genom den förstår den "sanna" och "rätta" kunskapen, utan för att den hjälper oss att vara kritiska. Till oss själva, till andra, till propaganda och enkla sanningar. Genom att använda ett reflekterande arbetssätt tror jag att vi kan utveckla en förståelse för andra och en öppenhet gentemot deras infallsvinklar, en medvetenhet om att den egna åsikten är färgad av den egna kontexten och en



kompetens att tränga djupare in i ett problem. Istället för att nöja oss med enkla förklaringar tar vi ett steg till, vi kanske hoppar, hänger i taket, gräver en grop och vidgar perspektiven. Det är viktigt både för den egna individen och för samhället i stort. Utifrån detta blir det än viktigare att definiera reflektion, att få en djupare förståelse för vad det innebär och en praktisk kunskap om hur man kan göra. Annars finns risken att reflektionen om några år kommer att uppfattas som en ogenomtänkt modefluga utan relevans för lärande. En risk som är påtaglig idag då resultat som är lätta att observera och mäta prioriteras från politiskt håll. Därför är det viktigt att fortsätta arbeta med att skapa fungerande metoder för att arbeta med reflektion i bildämnet, och i förlängningen i skolan i stort, samt ge tid och resurser till ett sådant arbete.

När jag nu efter avslutat utbildning tar steget i ut skolan kommer jag att jobba vidare med att i praktiken testa de tankar kring reflektion som lyfts i denna uppsats. Min idé är att testa olika sätt att arbeta med reflektion och jämföra dessa sinsemellan, att i en klass arbeta med dokumentation av arbetsprocessen i en elektronisk portfölj i form av en blogg och i en annan med en mer analog variant i form av loggbok och portfolio. Jag kommer att låta eleverna utgå från ett brett tema med många ingångar, till exempel konflikt, lycka eller tid, där deras egna ingång i, och upplevelse av, temat blir utgångspunkten. Vidare kommer jag verkligen betona vikten av att dokumentera hela skapandeprocessen, inte bara slutresultatet, och kontinuerligt arbeta med en växelverkan mellan eget skapande och att undersöka och arbeta med andras bilder. Löpande under bildkursen kommer jag vänja eleverna vid att titta på, tänka kring och prata om bilder genom att varje lektion införa någon typ av bildanalys, både kring egna, klasskamraters och andras konstbilder, i grupp och enskilt. Tanken är att skapa ett klimat där bildanalys blir en naturlig del, där man kommer bort från ett tänkande kring fint och fult och mer fokuserar på innehåll, uttryck och process.

## 5. LITTERATURLISTA

### 5.1 Otryckta källor

#### 5.1.1 Internet

Brodow Inzaina, Anna, 2009-09-31. *Studiematerial till döds* hämtad kl 15:30 2010-12-06 på:  
[http://www.svd.se/kulturnoje/konst/studiematerial-till-dods\\_3539027.svd](http://www.svd.se/kulturnoje/konst/studiematerial-till-dods_3539027.svd)

Göteborgs stads museilektioner se: [www.museilektioner.se](http://www.museilektioner.se)

Kursplan för Bild, 2000. Hämtad 2010-11-19 kl 11:27 på:  
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3869/titleId/BL1010%20-%20Bild>

Medverkande konstnärer, Röda Sten. Hämtad 2010-12-26 kl 20:28 på:  
<http://goteborg.biennial.org/om-biennalen/historik/2009/medverkande-konstnarer/>

SOU 1999:63, Lärarutbildningskommittén. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Hämtad 2010-12-10 kl 09:30 på:  
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/01ff9c9c.pdf>

Svenska akademiens ordlista Hämtat 2010-12-01 kl 12:05 på:  
<http://www.svenskaakademien.se/web/Ordlista.aspx>, s. 745.

#### 5.1.2 Studentuppsatser

Ilis, Marit & Norén, Sara, 2009. *Ett äventyr för själen - en studie av Göteborgs Konstmuseums museilektioner kopplat till skolan*. B-uppsats, Vt 2009, Lau210, Göteborgs Universitet.

### 5.2 Tryckta Källor

Alexandersson, Mikael, 1996. *Den konstnärliga blicken – en studie om konstnärers reflektion*. Rapport nr. 265:10, Småskrifter från Institutionen för metodik, Göteborgs Universitet.

Alexandersson, Mikael, 1999. ”Reflekterad praktik som styrform” s. 9-72 i Alexandersson, Mikael (Red.), 1999, *Styrning på villovägar*. Studentlitteratur: Lund.

Alexandersson, Mikael (Red.), 1999, *Styrning på villovägar*. Studentlitteratur: Lund

Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan, 2004. *Skolan och den radikala estetiken*. Studentlitteratur: Lund

- Bengtsson, Jan, 2007. "Vad är reflektion?" s.81-96. I: Brusling, Christer & Strömquist, Göran, 2007. Upplaga 2:2. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur: Lund
- Brusling, Christer & Strömquist, Göran (red), 2007. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur: Lund
- Bråten, Ivar, 2007a. "Om Vygotskijs liv och lära" s. 7-32, I: Bråten, Ivar (red), 2007. *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur: Lund
- Bråten, Ivar, 2007b. "Vygotskij som föregångare inom metakognitiv teori" s.60-79, I: Bråten, Ivar (red), 2007. *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur: Lund
- Bråten, Ivar (red), 2007. *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur: Lund
- Dysthe, Olga (red), 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund
- Dysthe, Olga & Igland, Mari-Ann, 2003. "Vygotskij och sociokulturell teori" s. 75-94 I: Dysthe, Olga (red), 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund
- Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse & Koppfeldt, Thomas, 2005. *Den svårfångade reflektionen*. Studentlitteratur: Lund
- Emsheimer, Peter, 2005. "Reflektionsteorier." S.35-52, I: Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse & Koppfeldt, Thomas, 2005. *Den svårfångade reflektionen*. Studentlitteratur: Lund
- Eriksson, Lotta & Korp, Helena, 2007. "En hund i backspegeln" s. 223-244 I: Brusling, Christer & Strömquist, Göran, 2007. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur: Lund
- Esaiasson, Peter, m.fl, 2009, tredje upplagan. *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik: Stockholm
- Gilje Nils & Grimen, Harald, 2006. *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Daidalos: Göteborg
- Göranzon, Bo, Hammarén, Maria & Ennals, Richard (red), 2006. *Dialogue, Skill & Tacit Knowledge*. Wiley: West Sussex
- Hansson, Hasse, 2005. "Reflektionsbegreppet i styrdokument", S. 53-75, I: Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse & Koppfeldt, Thomas, 2005. *Den svårfångade reflektionen*. Studentlitteratur: Lund.
- Karlsson, Sten-Gösta. & Lövgren, Staffan, 2001. *Bilder i skolan*, Studentlitteratur: Lund
- Koppfeldt, Thomas, 2005. "Bild och bearbetning", s. 107-127, i Emsheimer, Hansson & Koppfeldt, 2005. *Den svårfångade reflektionen*. Studentlitteratur: Lund
- "Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94", s. 35-51, I: *Lärarens handbok*, 2008, 8:e upplagan. Studentlitteratur: Lund

- Lindström, Lars, 2002. ”Att lära genom konsten. En forskningsöversikt”, s. 107-131, I: Hjort, Madeleine (red), 2002. *Kilskrift – om konstarter och matematik i lärandet*. Carlssons Bokförlag: Stockholm
- Lindström, Lars, 2007. ”Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt”, s. 7-32, I: Björn Sundmark (red) EDUCARE 2007:1. Malmö Högskola: Malmö
- Marner, Anders & Örtegren, Hans, 2003. *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus, nr. 16. Myndigheten för skolutveckling: Stockholm
- Miegel, Fredrik & Johansson, Thomas, 2002. *Kultursociologi*. Studentlitteratur: Lund
- Moon, Jennifer A, 1999. *Reflection in Learning & Professional Development*. Kogan page: London
- Mårtensson, Åsa (red.), 2008. *Konst och pedagogik*. Gävle konstcentrum & Kulturrådet: Gävle
- Noble, Elenor & Roxhage, Ann-Sofi, 2009. *Se mer! Samtidskonst och lärande*. Göteborgs Internationella Konstbiennial: Göteborg
- Rodgers, Carol, 2007. ”Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet”, s. 49-80, I: Brusling, Christer & Strömqvist, Göran (red), 2007. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur: Lund
- Sandberg, Eva-Lotta, 2007. *Give Me 5, ett modellskapande konstprojekt med konstnärer i skolan*. Konstkonsulenterna i Västra Götalandsregionen
- Säljö, Roger, 2000. *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma: Stockholm
- Thavenius, Jan, 2004. ”Den radikala estetiken”, s.97-124, I: Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004. *Skolan och den radikala estetiken*. Studentlitteratur: Lund
- Vygotskij, Lev, 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos: Göteborg

## 5.3 Bilagor

**Bilaga 1.** Konstnärs- och verkförteckning på Röda Sten under Göteborgs Internationella Konstbiennial 2009

**Bilaga 2.** Lathund i att se och uppleva samtidskonst ur *Se mer! Samtidskonst och lärande*.

**Bilaga 1.** Konstnär- och verkförteckning på Röda Sten under Göteborgs Internationella Konstbiennial 2009. Hämtad 2010-12-26 på; <http://goteborg.biennial.org/om-biennalen/historik/2009/medverkande-konstnarer/>

## MEDVERKANDE KONSTNÄRER

### RÖDA STEN

ROSA BARBA (född 1972 i Italien, bor och verkar i Tyskland) □ **The Empirical Effect** (2009) □ Med intresse för icke linjärt berättande och filmiska referenser arbetar Rosa Barba ofta med skulpturala 16 mm filminstallationer. Genom att blanda fiktion och verklighet skildrar hon hur människor reagerar i extrema situationer. Hennes nya verk iscensätter en evakuering av ett område nära den aktiva vulkanen Vesuvius, som påvisar det absurda i hur människor försöker framstå som tillräckliga och organiserade när tillvaron blir som mest oförutsägbar och riskfylld.

CANDICE BREITZ (född 1972 i Sydafrika, bor och verkar i Tyskland) □ **Working Class Hero (A Portrait of John Lennon)** (2006) □ Candice Breitz arbetar framför allt med fotografi och videoinstallationer och hon intresserar sig för den kommersiella populärkulturen, dess påverkan och genomslagskraft. I videoverket *Working Class Hero (A Portrait of John Lennon)* återskapar tjugofem hängivna fans hela Lennons första soloalbum "John Lennon/Plastic Ono Band". Fansen filmades individuellt, men upplevs i det färdiga verket som en grupp vilken i sin tur inbegriper ett kraftfullt kollektiv.

LOVE ENQVIST (född 1974, bor och verkar i Sverige) □ **Diggers and Dreamers** (2009) □ En stor del av Love Enqvists arbete berör människors relationer med och till varandra, hur dessa ständigt förändras och därmed påverkar samhällsutvecklingen. Genom att ifrågasätta och reflektera över hur vi lever kan vi se vardagen ur ett nytt perspektiv. Konstboken *Diggers and Dreamers* bygger på en mängd utopiska visioner som uttrycks genom arkitektur, samhällsaktiviteter och personliga reflektioner världen över.

AMIT GOREN (född 1959, bor och verkar i Israel) □ **Kafa** (2009) □ Amit Goren har under många år arbetat som manusförfattare, regissör och producent av både dokumentärfilm, spelfilm och videokonst. I Gorens verk sammanvävs Israels dramatiska historia och samhällsliv med det egna personliga sökandet. I det nyproducerade videoverket *Kafa* framställs en brutal verklighet med ett poetiskt och visuellt bildspråk, där det israeliska

samhällets sociokulturella mångfald finns representerad bland filmens förövare.

CATHERINE SULLIVAN (född 1968 i USA, bor och verkar i USA/Tyskland) □ **The Ice Floes of Franz Joseph Land** (2003) □ Catherine Sullivans konst behandlar den globala ekonomins orättvisor genom referenser till historia, teater, avantgardefilm och samtidskonst. Med ett dadaistiskt anslag utgår *Ice Floes of Franz Joseph Land* från originalet till den musikal som uppfördes när tjetjenska rebeller tog skådespelare och publik som gisslan på en teater i Moskva 2002. I verket utforskar Sullivan gränserna mellan skådespelare, roller, publik och verklighet.

ALEXANDER VAINDORF (född 1965 i f.d. Sovjetunionen, bor och verkar i Sverige) □ **Present Unfinished / EUR Chronicle** (2009) □ Alexander Vaindorf presenterar sitt nya verk *Present Unfinished / EUR Chronicle*. EUR, ett utopiskt projekt i form av monumental arkitektur, avsåg att visa upp den italienska fascismens storhet inför världen. Projektet har delvis kommit att realiseras och EUR är idag inte bara en historisk plats utan även en förort i Rom där de flesta av byggnaderna kommit att användas som kontor och av departement. Verket betraktar den ursprungliga orealiserade idén, dess historiska arv och innebörd, hur den har omformats och diffuserats under påverkan av dagens samhälle. Det undersöker hur den visuella representationen av historia, politik och makt i det offentliga rummet förändras, och över tid ger ny innebörd samt skapar ett nytt kollektivt minne.

