



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# En bilddidaktisk självstudie om undervisning i en klass på Introduktionsprogrammet

Annika Westlund



LAU690

Handledare: Anette Olin

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: VT11–2910–401



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

#### Examensarbete inom lärarutbildningen

<b>Titel:</b>	En bilddidaktisk självstudie om undervisning i en klass på Introduktionsprogrammet
<b>Författare:</b>	Annika Westlund
<b>Termin och år:</b>	vårterminen 2011
<b>Kursansvarig institution:</b>	Sociologiska institutionen
<b>Handledare:</b>	Anette Olin
<b>Examinator:</b>	Anita Franke
<b>Rapportnummer:</b>	VT11–2910–401

**Nyckelord:** aktionsforskning, lärares förhållningssätt, bildämnet, introduktionsprogram

#### SAMMANFATTNING

Syftet med studien är att fördjupa förståelsen av vad som sker under sex bildlektioner i en gymnasieklass på Introduktionsprogrammet. Syftet är också att utveckla kunskap kring aktionsforskningsmetoden som ett skolnära forskningsredskap för lärarprofessionen, genom att här anknyta till didaktisk forskning.

Under 4 veckor genomförs ett antal bildlektioner i klassen. Samtidigt dokumenteras händelserna på olika sätt. Studiens insamlade material bearbetas sedan via reflektion, klassificering och kategorisering, för att skapa en distanserad bild av vad som hänt. Via en aktionsforskande ansats vidarekopplas det bearbetade resultatet till andra forskares synsätt, i en fortsatt diskussion. På så vis eftersträvas en fördjupad förståelse för bildämnets och lärarens möjliga funktion för eleverna i denna klass på Introduktionsprogrammet. I studiens resultat framträder bl.a. bildämnets kompatibilitet med ett ”naturligt lärande”, vilket kognitionsforskare menar har betydelse för lärande. I resultatet framträder även vikten av lärarens förhållningssätt i klassrummet i relation till att eleverna finner mod och motivation att delta i studiens övningar. Litteratur kring bl.a. arbetsallianser och motivationsarbete används i diskussionen. Elevernas individuella behov framstår också som en aktiv faktor i klassrummet, vilket diskuteras i ljuset av bildämnets möjliga funktioner och lärarens roll i klassrummet. Några betydelsebärande slutsatser kring klassrumspraktiken tycks således utkristallisera sig i materialet. En konklusion är också att själva aktionsforskningen som metod tycks kunna bidra till analys av vad som sker i klassrummet. Metoden bidrar dessutom till viss spridning av tankar och reflektioner, på så vis begränsas inte lärandet till endast studiens författare utan får också en inverkan på en större krets. Lärares profession ska enligt lag vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – här provas ett sätt att implementera den nya skollagen.

## FÖRORD

Hösten 2010 informeras vi om att C-uppsats på lärarprogrammet ska genomföras enskilt p.g.a. nya skärpta bedömningskriterier. I sökandet efter en dialogisk situation under examensarbetet uppstår möjlighet att välja Aktionsforskning som metod, där gemensam reflektion är en del av processen. En för mig grundläggande önskan om att arbeta och diskutera ihop med elever och lärare - för det verkligt stimulerande i detta - blir på det viset till fullo uppfyllt i den studie som under vt-11 genomförs i en klass på Introduktionsprogrammet.

Jag vill först och främst tacka två personer: klasslärare 1 och 2, studiens viktiga ”kritiska vänner” och deltagare i processen. Ni vet själva vilka ni är. Under hela studien har ni bidragit i processen med engagemang, skarp blick och konstruktiva kommentarer – en ovärderlig start på mitt liv som lärare. Utan er medverkan hade denna studie inte varit möjlig att genomföra.

Jag vill också rikta ett stort tack till Anette Olin, aktionsforskare vid Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, GU och tillika min uppsatshandledare. Tack för generösa och stimulerande inblickar i din kunskapsbank, för engagerad processuppföljning och för uppmuntran och klargörande tankar när textkaos slog till som värst!

Det finns fler personer inom skolväsendet som för mig haft stor betydelse för hopp och tilltro till lärarutbildning och till den befintliga skolans värld. Jag vill särskilt tacka tre personer för deras inspirerande uppenbarelser: Marianne Göthlin; pedagog, Nvc-tränare och grundare av Skarpnäck Fria skola, Sthlm, Ilse Hakvoort, docent i pedagogik och Christine Engström, universitetsadjunkt, de senare båda vid institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, GU. Ni har i olika skeden avgjort saken.

Ett särskilt extra stort tack till min familj och mina vänner som stöttat genom hela studietiden. Jag är oerhört tacksam för att jag med er hjälp har givits möjlighet och styrka att genomföra en utbildning till, på vuxna dar. Tack allihop!

*Annika Westlund*

Göteborg 17/9 2011

<b>INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>SYFTE .....</b>	<b>2</b>
<b>AVGRÄNSNING .....</b>	<b>2</b>
<b>TEORETISK BAKGRUND .....</b>	<b>3</b>
DEN DIDAKTISKA TRIANGELN .....	3
BILDÄMNET.....	3
ELEVEN OCH LÄRAREN.....	5
<b>TEORI OCH METOD.....</b>	<b>6</b>
AKTIONSFORSKNING – EN SPIRALISK RÖRELSE .....	7
McNiff.....	7
Aktionsforskande självstudie .....	8
Genomförande.....	8
Spiralen .....	9
Analys.....	9
Validitet.....	11
Verktyg.....	12
Etisk hänsyn.....	13
<b>GENOMFÖRANDE AV PROJEKTET I KLASSEN.....</b>	<b>15</b>
FÖRHANDSINTERVJUER.....	17
BESKRIVNING AV LEKTIONERNA .....	18
1. Ritgymnastik.....	18
3: Färger – vad är det? .....	19
4. Titta på bilder - Arbeta med det man vill - Välja färger till klassporträttet.....	19
5. Klassporträtt - Arbeta med det man vill.....	19
6. Serier.....	20
EFTERHANDSINTERVJUER OCH -REFLEKTIONER.....	20
<b>RESULTAT OCH ANALYS.....</b>	<b>21</b>
OM BILDLEKTIONER, KONTAKT OCH DIALOG.....	21
1. Första lektionen: Ritgymnastik .....	21
2. Dialog om vad vi ska göra .....	23
3. Ett rum för samtal.....	24
4. Bildsamtal och dess utvecklingspotential .....	25
OM KOMPLIKATIONER I KLASSRUMMET .....	26
1. Bråk i klassrummet.....	26
2. Röra i klassrummet.....	26
3. Om att hata bildlektioner.....	27
4. Elever som mår dåligt.....	28
OM ENGAGEMANG OCH VILJAN ATT DELTA.....	29
1. Man behöver lite färg... och lite LIV.....	30
2. Om en elevs vilja att delta .....	31
3. Om särskilt intresse för Klassporträttet .....	32
4. Elevernas röster om bildämnet.....	33
INTRODUKTION TILL TOLKNINGSFÖRDJUPNING .....	35
ELEVEN OCH LÄRAREN .....	35
Om emotionella tillstånd som gynnar lärandet .....	35
Om arbetsallianser .....	36
Om förtroendefull empati och subtila tecken.....	36
Perspektivseende och kontextualisering.....	37
Lärarens egna behov i klassrummet.....	38

<b>BILDÄMNETS MÖJLIGHETER I UNDERVISNINGEN OCH LÄRANDET .....</b>	<b>39</b>
<i>Om kursplanen i bild och elevers personliga utveckling.....</i>	<i>39</i>
<i>Om det naturliga lärandets grunder .....</i>	<i>40</i>
<i>Om nyfikenhet, kompetens och ömsesidighet i klassrummet.....</i>	<i>40</i>
<i>Om bildämnet som ett ämne med flera dimensioner .....</i>	<i>42</i>
<i>Om bildämnet som ett ämne för att få kontakt med känslor.....</i>	<i>42</i>
<i>Om att orden dominerar skolans kommunikation .....</i>	<i>44</i>
<i>Ord från det ordinarie klassrummet, efter studien.....</i>	<i>45</i>
<b>DISKUSSION .....</b>	<b>46</b>
<b>LÄRARENS LÄRANDE.....</b>	<b>46</b>
<i>Vilket lärande har här skett?.....</i>	<i>46</i>
<i>Hur kom jag fram till det?.....</i>	<i>47</i>
<i>Några begränsningar och svagheter.....</i>	<i>47</i>
<i>Vad är det då som uppfattas som trovärdigt? .....</i>	<i>48</i>
<i>Vilka verktyg kan jag ta med mig?.....</i>	<i>49</i>
<i>Om praktikerns egen process.....</i>	<i>49</i>
<i>Några ord om de kritiska vännerna och vad som hände sen.....</i>	<i>50</i>
<i>Förslag till fortsatt forskning.....</i>	<i>50</i>
<b>NU FINNS DET MÖJLIGHET ATT TÄNKA DJUPARE .....</b>	<b>51</b>
<b>LITTERATURFÖRTECKNING.....</b>	<b>52</b>
<b>BILAGA 1: LEKTIONSINNEHÅLL .....</b>	<b>55</b>
<b>BILAGA 2: IDAG-PAPPER .....</b>	<b>66</b>
<b>BILAGA 3: INTERVJUFRÅGOR .....</b>	<b>67</b>
<b>BILAGA 4: FÖRÄLDRA/ELEV-INFORMATION.....</b>	<b>70</b>

## INLEDNING

*"Alla barn har särskilda behov. Alla barn har särskilda kompetenser."*

*Marianne Göthlin, pedagog och cert. Nvc-tränare, citat från studiebesök april 2011, Skarpnäck Fria skola, Sthlm*

Enligt Sveriges nya skollag 2010:800, kap.1:paragraf 5, ska lärares profession vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I alla tider har lärare förmodligen gått oändligt många steg på den beprövande praktikerns väg för att finna goda förhållningssätt i skolans värld. Riktningen är nu förtydligad: en vetenskaplig grund ska också finnas parallellt.

Som nyutbildad lärare finns hos mig ett intresse för att undersöka professionella möjligheter för skapande av en stimulerande koppling mellan teorins och erfarenhetens poler. Lärarutbildningen själv har i mina ögon stångats med denna problematik: hur skapas en koppling mellan teori och praktik så att den upplevs meningsfull av lärarstudenter? En intention med detta arbete är att belysa ett försök att koppla ihop de olika former av kunskap som skollagen åsyftar.

I september 2011 finns 1709 elever inskrivna på Introduktionsprogrammet i Göteborg. Som tidigare utbildad bildkonstnär med särskilt intresse för elever med låg skolmotivation har jag en tilltro till utvecklingsmöjligheterna inom de estetiska ämnena för alla elever, men kanske särskilt för de elever för vilka skolan innebär svårigheter. Inför möjligheten att genomföra en aktionsforskande studie blir jag nyfiken på om jag via examensarbetet på ett meningsfullt sätt kan öka min egen och andras kunskap kring frågan: hur kan bildämnet användas i en klass på Introduktionsprogrammet?

Projektet genomförs under våren 2011 som en aktionsforskande bilddidaktisk självstudie i en klass på Introduktionsprogrammet. Genom ett systematiskt arbete i en specifik praktik strävar jag i studien efter att söka kunskap kring hur didaktik på ett generellt plan kan vara till hjälp i en lärares arbete. Genom att skapa ett möte mellan klassrummets praktik och didaktisk teori, via en aktionsforskande metod, strävar jag också efter att lära mer om hur jag själv kan utvecklas i min profession; som medmänniska, som kollega och som lärare för ungdomar i ämnet bild. Förhoppningsvis äger studien också en konkret funktion för deltagarna och eventuellt även i någon mån för en större omgivning på skolan. Genom att använda en aktionsforskande metod undersöker jag också metoden i sig, i syfte att bli bekant med redskap inför skolutvecklingsarbete, i ett kommande arbetsliv.

Det kan inför läsningen vara bra att känna till att fokus i examensarbetet ligger vid att :

- 1) formulera en intention
- 2) genomföra självstudien i praktiken (iscensätta en handling)
- 3) bearbeta resultatet (följa processen, beskriva den, reflektera över det som sker, bearbeta materialet) i sökandet efter empiri.
- 4) tolka resultatet i ljuset av andra teoretikers synsätt.
- 5) diskutera huruvida arbetet har bidragit till ökad professionell kunskap, dels i en specifik bilddidaktisk undervisningssituation och även genom själva metoden; aktionsforskning.

En annan påminnelse för läsaren är att jag i studien utgår från min position som nybliven lärare, med den erfarenhet och kunskapsbank jag själv i ögonblicket då har eller inte har. I texten redovisas här nedan den teoretiska bakgrund som används i de resonemang som senare förs in i resultatdelens tolkningsfördjupning. Denna teoretiska bakgrund kan också sägas ingå i min egen förståelse på området, vilken därmed också i viss mån påverkar studiens hela upplägg och genomförande. Marianne Göthlin; stockholmsbaserad pedagog och lärarutbildare med ett internationellt arbetsfält, är ett exempel på en professionell pedagog med ett uttalat både teoretiskt och erfarenhetsbaserat synsätt bakom sin lärarhållning. Jag lånar i inledningen härovanför hennes ord för att ange vilken syn på elever och deras möjligheter som jag själv ansluter mig till och vilken också därför existerar som en subtil men viktig grundhållning i bottenlagren på denna studie.

## **SYFTE**

Syftet med studien är att fördjupa förståelsen av vad som sker under sex bildlektioner. Tre didaktiska variabler används för att tolka studiens material:

- Vilken betydelse får/har lärarens förhållningssätt i klassrummet?
- Vilken betydelse har elevens behov och känslor för lärsituationen?
- Vilken betydelse har bildämnet, så som det här används, i klassrummet?

Syftet är också att utveckla kunskap kring aktionsforskningsmetoden som ett skolnära forskningsredskap för lärarprofessionen, genom att anknyta till didaktisk forskning.

## **AVGRÄNSNING**

Examensarbetet på lärarutbildningen är av en C-uppsats omfång. Den aktion som här genomförs kräver ett omfattande arbete, likaså den påföljande textbearbetningen. Vissa avgränsningar är därför önskvärda. I studiens teoretiska bakgrund prioriteras här didaktisk forskning då det är studiens främsta riktning. I metoddelen begränsas teorin till tre aktionsforskarens synsätt, vilka anses ge relevant vägledning i uppsatsutformningen.

## TEORETISK BAKGRUND

*Didaktik avser läran om undervisning i alla dess möjliga former vad gäller innehåll, metoder, aktörer och praxis. Didaktiken handlar om den breda problematik som på olika sätt påverkar pedagoger, lärare, och utbildare i deras yrkesvardag.*

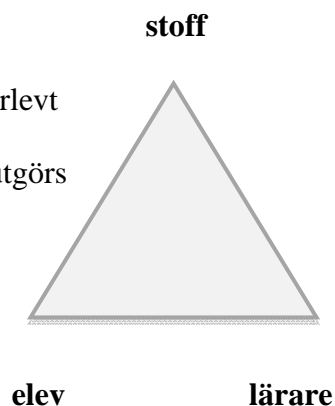
*Att använda ett didaktiskt anslag ger en djupare förståelse för undervisningens "inre väsen", dvs att man på ett vetenskapligt sätt tar sig an problem och möjligheter i undervisningssituationen till motsats från metodiken som inte ställer dessa frågor utan där upprepar man modeller och praktiska situationer som använts i skolan tidigare.*

*SkolPedagogens Didaktiska webbplats 2011-08-28*

I bearbetningen av studiens material används en mycket gammal modell för studerande av det som här ovan benämns som undervisningens "inre väsen". Modellen kallas den didaktiska triangeln. Här fungerar den didaktiska triangelns vingspetsar som struktur även för studiens teoretiska inramning.

### DEN DIDAKTISKA TRIANGELN

Den didaktiska triangeln är en didaktisk modell vilken i sin enkelhet överlevt andra politiska och tidsbundna modeller under lång historisk tid. Silwa Claesson beskriver i boken *Lärares hållning* hur triangelns vingspetsar utgörs av de tre komponenter som alltid finns i ett undervisningssammanhang; *eleven, läraren och stoffet*. Triangeln kan användas för att belysa t.ex. vilka delar som är i fokus i en undervisningssituation och vilka/vilken som för tillfället inte uppmärksammas: en visuell modell för analys. (Claesson 2009:20).



### BILDÄMNET

*Den kommande människan uppnår allt med hjälp av den skapande fantasin; att orientera sig i framtidens värld och skapa ett beteende, som grundar sig på denna framtid och utgår från den, är den allra viktigaste funktionen hos fantasin. Och i den mån som det pedagogiska arbetets viktigaste uppgift är att styra skolbarnets beteende så att barnet förbereder sig för denna framtid, är en utveckling och övning av barnets fantasi en av de viktigaste uppgifterna i processen att förverkliga detta mål. Formandet av en skapande personlighet som strävar mot framtiden initieras med hjälp av en skapande fantasi som tar gestalt i nuet*

*Lev S Vygotskij (1995:100)*

Vygotskij menar att fantasi är någonting som alla människor har. Två sorters grundläggande mänskliga handlingar kan urskiljas enligt Vygotskij (1995:11ff). Den *återskapande* handlingen innebär att människan upprepar tidigare erfarenheter eller återupplivar tidigare



intryck, och är förknippad med minnet. Den andra typen av aktivitet, den *kreativa*, innebär att hjärnan kombinerar, bearbetar och skapar nya situationer och beteenden ur tidigare erfarenheter. Fantasin, eller den kreativa aktiviteten, är lika viktig för det vetenskapliga området som för skapande på konstens område och är också central för att kunna orientera sig i framtidens värld. I boken "Fantasi och kreativitet i barndomen" pekar Vygotskij på den vuxnes möjlighet att guida barnet i de kreativa processerna. Han går särskilt in på hur elevens utveckling på bildområdet är en process där den vuxne behöver hjälpa eleven vidare genom dess olika åldrars olika behov av stöd och adekvata uppgifter (1995:87 ff). Översatt till dagens skolverklighet tycks ett viktigt ansvar för elevens kreativa utvecklingsprocess kunna ligga hos bildämnesläraren, en process vars framskridande är viktig för att stimulera och utveckla den framtidens skapande gestalt som beskrivs i citatet ovan. Studien här bottenar i Vygotskijs syn på den skapande fantasin som en viktig, funktionell mänsklig resurs.

Aulin-Gråhamn, Persson&Thavenius gör på uppdrag av utbildningsdepartementet en analys av hur skolan på 2000-talet ser på skolans förhållande till konsten och det estetiska. Här beskrivs en *modest* estetik som varandes en estetik som är ickeifrågasättande och anspråkslös och har som enda syfte att träna fantasi och inlevelseförmåga. Där Vygotskij pekar på det reella värdet av människors skapande fantasi frågar sig Thavenius: fantasi i förhållande till vad? Här varnas för risker med att hylla "medfödda" estetiska begrepp som fantasi; de kan då leda rakt in i ren, ganska tom, esteticism (2003:58 ff) Ett annat begrepp som barn och ungdomar utsätts i hög grad för, menar Thavenius, är *marknadsetetiken*, som ofta formuleras och styrs av ekonomiska intressen (2003:55 ff). Mot dessa två diskuteras ett tredje, en i skolan mer önskvärd syn på estetik: den *radikala* estetiken (2003:60 ff). Utifrån ett radikalt estetiskt förhållningssätt utgår man ifrån att eleven har något viktigt att säga, en egen viktig röst. Den radikala estetiken innefattar både fantasi, känslor och intellekt, i en strävan efter en förening av handens och hjärnans kunskap.

*Skolan domineras av en rationalitet som karakteriseras av att det är de teoretiska praktikerna som har företräde. De gynnar främst ett abstraherande kunskapssökande och motsägelsefri kunskap.//...//En radikal estetik skulle inte utesluta det konfliktfyllda eller oförutsägbara. Den skulle kunna utmana konventionerna och vanetänkandet genom att främmandegöra sådant som vi uppfattar som självklart, vända på perspektiven och ställa saker på huvudet.*

*Aulin-Gråhamn, Persson&Thavenius (2003:71-72)*

Thavenius definitioner kring bildämnets användande i skolan idag kan användas som verktyg i analysen av bildämnets funktion i skolan. Bildämnet presenteras i denna studie i en strävan att stödja elevens egna tankar, känslor och vilja. Intentionen är också att eleverna ska uppfatta att det finns utrymme för det mer oförutsägbara på ett meningsfullt sätt under bildlektionerna. Genom sättet som lektionerna här presenteras på, och i användandet av både konventionella och mer okonventionella material och innehåll, iscensätts här en mer radikaliserad hållning till bildämnet.

Anders Marner, professor i bilddidaktik vid Umeå universitet, ger några formuleringar som också fungerar som teoretisk klangbotten till ämnesinnehållet i denna studie. Marner menar att där den teoretiska vetenskapen syftar till att få fatt på "det generella" syftar konsten, och bildämnet, till att få fatt på "det specifika". Han pekar samtidigt på hur en gängse uppfattning om bildämnet i skolan fortfarande kan vara att man ser ämnet som *enbart* forum för ett personligt uttryck eller fritt skapande, vilket har likheter med den "modesta estetik" som Thavenius beskriver. Marner säger vidare att det vore en inställning som riskerar att orsaka besvikelser, då man bland annat också behöver lära sig att förstå mediet på ett instrumentellt plan, alltså att "lära in och öva språket" för att verkligen kunna använda det på ett

meningsfullt estetiskt plan; kunna uttrycka sig konstnärligt genom bildämnet. Han menar att det är viktigt att tala om estetiska lärprocesser i skolan, men varnar för att man genom att använda ett sådant generellt begrepp riskerar att ”trolla bort” kunskapen om de estetiska ämnenas ämnesspecifika djup och möjligheter. Marner menar att elever måste få umgås med de så kallade estetiska ämnena på djupet, över tid (Marner: *Gör skolan till en Aha-upplevelse*, Bild i skolan #2/11:34)

Han formulerar:

*man måste gå i närkamp med mediet, första omgången kanske det gör motstånd, man blandar fel färger, ställer in kameran på ett konstigt sätt//... //det är inte bara eleven som gör något med mediet – mediet gör något med eleven också*

Marner, A. Bild i skolan #2/11

Det lilla smörgåsbord jag erbjuder eleverna under lektionerna här kan sägas vara en sorts mix mellan en liten närkamp med några olika material, både friare/uppstyrda övningar, bildvisningar och stunder av samtal och reflektion. Hur innehållet presenteras för eleverna påverkas i studien också av att jag tidigare varit verksam som bildkonstnär och har sju års konsthögskoleutbildning som bakgrund. Det innebär att jag har en kännedom om processer, material och metoder som troligen fördjupar och bidrar till en större närkamp med mediet, som Marner efterlyser. Under lektionerna har eleverna även möjlighet att påverka planeringen av innehållet. Anders Marner talar också om vikten av att använda ämnets kommunikativa sida fullt ut, att fullborda den kommunikativa processen, genom att presentera och visa upp vad man har gjort (Marner, Bild i skolan #2/11:36). I studien genomförs det på så sätt att allt bildmaterial som kommit ut ur studien omgående blir uppmonterat på väggar i bildrum, klassrum och tillslut också i skolans café.

## ELEVEN OCH LÄRAREN

I studien arbetar vi med elever som inte har nått upp till kunskapsmålen i grundskolan. Så här säger grundskolans styrdokument om skolans och lärarens ansvar för elever som har svårt att nå målen:

*Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.//...// Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen*

*Lgr 11: Skolans värdegrund och uppdrag*

Uppsatsstudien utformas utifrån ovanstående citat, en viktig utgångspunkt för mitt förhållningssätt i klassrummet är att jag vill ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov. I Silwa Claessons antologi ”Undervisning och existens” undersöks skolans och lärarens vardag i en hermeneutisk och fenomenologisk tradition, d.v.s. där vi, liksom i denna studie, får förståelse för skeenden genom beskrivningar och tolkningar av vad som händer i skolan. Annika Lilja talar i kapitel 4 om värdet av *arbetsallianser i klassrummet*. Hon definierar en sådan arbetsallians som det mellanmänniska umgänge mellan lärare och elev som inte direkt har med ämneskunskaper eller ämnesdidaktik att göra. En sådan allians handlar enligt Lilja om att elever och lärare följs åt i elevernas utveckling mot sociala mål och

mot lärandemål. (Claesson, 2011: kap 4) I studien används arbetsalliansen för att diskutera vad som sker under lektionerna.

Håkan Jenner, professor i pedagogik i Växjö, belyser även han vikten av samspelet mellan lärare och elev, dock från ett lite annat håll. Jenner understryker att motivation inte är en egenskap hos eleven, utan en följd av de erfarenheter man tidigare gjort och det bemötande man nu får. I studien uppstår t.ex. en rad situationer där tidigare skolerfarenheter eller elevens dagsform tycks spela roll för hur eleverna upplever lärsituationen i klassrummet. Jenner lyfter fram faktorer i lärarens förhållningssätt som t.ex. kontextualisering och perspektivering och beskriver dem som avgörande för mötet med elever i svårigheter. (Jenner 2004:18ff).

I klassen där studien utspelar sig är det inte ovanligt att eleverna upplever svårigheter också i livet utanför skolan. Hos eleverna tycks kunna finnas både svårdefinierade och trängande känslor och behov i klassrummet. Detta kan antas påverka förmågan att sitta ner på en stol och koncentrera sig på skolämnen. Marshall Rosenberg, PhD i klinisk psykologi och grundare av Center for Nonviolent Communication är verksam på flera internationella samhällsområden bl.a. inom skolutveckling. Här formulerar Rosenberg sin syn på känslornas plats i skolan:

*I 21 år gick jag i olika amerikanska skolor och jag kan inte minnas att en enda person under hela denna tid frågade vad jag kände. Känslorna kändes helt enkelt inte viktiga.//...// Istället för att vara i kontakt med oss själva tränas vi i att bli styrda av andra. Vi lär oss att använda huvudet och fundera på "vad tycker ni andra att vi ska säga och göra?"*

*M. Rosenberg, "Nonviolent Communication - ett språk för livet" (2003:51)*

Rosenberg talar om att skapa en *Livsberikande utbildning* i motsats till den *Dominansutbildning* som han menar ofta råder i skolans värld. I en Livsberikande samarbetsform, i såväl skola som i en familj eller i en annan organisation, strävar man efter samarbete och frivillighet. Empatisk kontakt både med sig själv och andra är ett fundamentalt förhållningssätt i strävan efter att bidra till och berika livet för alla. (Rosenberg *Lära för livet* 2003:20ff) I en Nonviolent communication-praktik (Nvc-praktik) ses omdömen och bedömning som hinder för kommunikation, där istället empatisk kontakt berikar och stimulerar kommunikation och inre motivation. (Rosenberg *Lära för livet* 2003:30). I Rosenbergs förhållningssätt finner jag stöd för tesen att eleverna egentligen alltid helst vill samarbeta, vill delta i en lärgemenskap, trots en ofta uttryckt motsatt hållning. Här finns alltså ytterligare ett fundament till studiens utformning och genomförande. I studien finns heller inget bedömningsmoment, vilket är en faktor som eventuellt påverkar studiens utfall, dock utan att vi i materialet kommer in på det närmare. Istället förs genom studiens gång *en dialog* kring vad det är vi gör och vill göra.

## TEORI OCH METOD

I detta avsnitt är avsikten att redogöra för teori och metod bakom denna självstudie utförd i en klass på Introduktionsprogrammet under våren 2011. Arbetet görs i en aktionsforskande ansats, vilket innebär att här används ett perspektiv med en särskild syn på kunskapsbildning. Ett aktionsforskande förhållningssätt kan sägas innebära att man upprättar en relation mellan handlandet i praktiken och tänkandet om praktiken. Centralt blir då för praktikern att: ställa frågor om praktiken, iscensätta en handling eller en aktion, följa processen och reflektera över den. Genom att systematiskt arbeta i denna struktur är en strävan att förankra generell

teoretisk kunskap i den egna specifika praktiken, och på så sätt göra den ökade kunskapen väl anpassad för just den verksamhet man själv är verksam i (Rönnerman 2004:13 ff). Arbetet är på så vis mer undersökande än kritiskt till sin natur, och syftar till att via ett möte mellan studiens material och forskning på området komma till en större insikt i vad som sker. Eller, med aktionsforskaren Karin Rönnermans ord, är syftet att:

*...gå från det kända – pröva det okända och därefter relatera den nya kunskapen till den egna erfarenheten. Genom diskussion och reflektion såväl individuellt som kollegialt skapas ny förståelse för verksamheten och valen blir i större grad genomtänkta och utprovade.*

(Rönnerman 2004:24)

## **AKTIONSFORSKNING – en spiralisk rörelse**

Aktionsforskning som metod låter sig beskrivas som ”en ansats som tar utgångspunkt i praktiken, verkar för ett samarbete mellan forskare och praktiker och verkar för en forskning som leder till förändring” (Rönnerman 2004:13). Metoden är här vald för sin koppling mellan praktik och teori.

Aktionsforskning utförs här av praktikern; uppsatsförfattaren, under guidning av aktionsforskare Anette Olin i rollen som handledare. I studien används Jean Mc Niffs, Karin Rönnermans och Anette Olins syn på aktionsforskning för teoretisk stringens i tillämpning av metoden.

I denna studie har först gjorts en insamling av empiri i form av klassrumsarbete som dokumenterats på olika sätt. Den empiri som här åsyftas är endast dokumenterade händelser, i form av inspelat material eller nedtecknade tankar/konversation, vilket sedan förs till tolkning/analys genom systematisk bearbetning i form av reflektion, kategoriserande och skrivande.

### **McNiff**

*”In our opinion, one should not tell others how to do action research”*

Så uttrycker sig Jean Mc Niff, en av världens ledande aktionsforskare, och syftar på att metoden enligt författarna personligen bör utvecklas och erfaras av praktikern för att ge verklig mening till processen (Mc Niff, Lomax, Whitehead 1996: intro). Hur står sig då en metod som kan tyckas ha så lösa ramar? Mc Niff menar att en god aktionsforskning har samma karaktäristika som all forskning, men att den också har sin speciella karaktär. Hon citerar Lawrence Stenhouse, vars beskrivning av forskning som ”*systematic enquiry made public*” enligt Mc Niff är fullt applicerbart även på aktionsforskning (1996:12). Inom aktionsforskning tillåts dock i högre grad forskarens egna intervention, också utifrån egna värdegrunder.

Enligt Mc Niff innefattar en god aktionsforskning:

1. Ett engagemang i utbildningsutveckling
2. En särskild forskningsfråga
3. Att man sätter ”Jaget” i centrum av forskningen
4. En särskild sorts aktion som är informerad, engagerad och syftar till något

5. Systematisk insamling för att fånga data med validitet
6. Autentisk beskrivning av aktionen
7. Förklaringar till aktionen
8. Nya sätt att presentera forskning på
9. Validitetsanspråk möjliga att göra med hjälp av resultatet
10. Offentliggörande av aktionsforskningen

(Mc Niff, Lomax, Whitehead 1996:16 ff)

Huruvida studien är samstämmig med ovanstående kriterier är inte författarens sak att avgöra, men kriterierna är det strävansmål som avsetts i konstruktionen av hela arbetet.

### **Aktionsforskande självstudie**

Själva begreppet aktion kan här sägas indikera att något ska iscensättas och prövas, av den praktiker vars praktik ska studeras (Rönnerman 2004:14-15). Här förs bildämnet in i en klass, för att undersöka vad som då sker. I studien utgår jag som praktiker från mina egna erfarenheter och den redan integrerade kunskap jag har som människa, konstnär och pedagog. Att som deltagare forska i sin egen praktik kan av vissa forskningskretsar anses ogörligt. Enligt professor Mikael Alexandersson är det istället genom just självreflektion som lärare kan distansera sig till den egna verksamheten (Anita Eriksson i Rönnerman 2004:181). När det gäller aktionsforskande pedagoger finns beskrivningar av svårigheten i att se sig själv och sin roll i den praktik man utforskar. Ett sätt att hantera den problematiken är att vara tydlig med egen förståelse och processutveckling för att synliggöra och medvetandegöra problemet, för att på så vis kunna få med problemet i trovärdighetsresonemangen. (Lena Folkesson i Rönnerman 2004:120). I studien görs självreflektionen i flera omgångar, via af-metodens spiralstruktur; i samband med genomförandet och sedan flera vändor till igenom bearbetnings/analysfas och även genom teoretisk anknytning.

### **Genomförande**

Hur studien konkret förbereds och genomförs ute i klassrummet återfinns i ett eget kapitel. Här beskrivs istället hur utvecklingen i den undersökande processen framskrider.

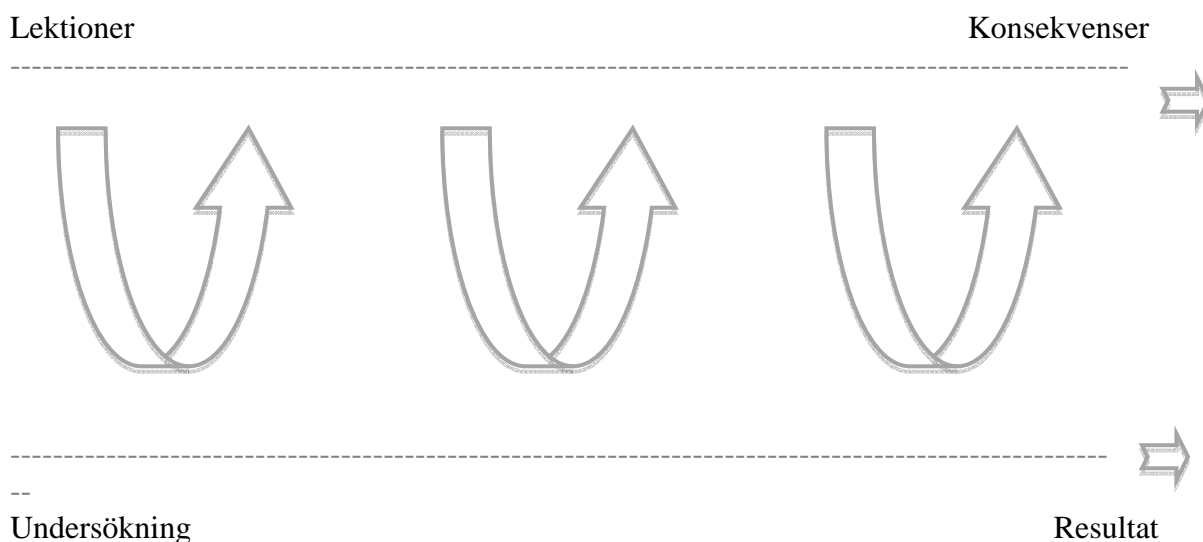
Från första kontakt med handledare Anette Olin upplevs att praktikerns egna frågor och intresseområden är i fokus under studien. Här följer handledaren arbetet, lyssnar och iakttar processens framskridande med klargörande och systematiserande metodiska tips och tankar. Med hjälp av handledarens erfarenhet från forskarvärlden får studien en tydligare form och även en för självstudien viktig kritiskt granskande blick.

Under studiens genomförande i klassrummet finns två personer som följer processen varje dag, i praktiken, och även flera gånger i veckan i de reflekterande samtal som förs i loggböckerna. Dessa kallas inom aktionsforskning för "kritiska vänner" och kan gärna vara fler än en till antalet. Mc Niff beskriver en viktig kvalité hos den eller flera personer som deltar i arbetet som någon som är "willing to discuss your work sympathetically" (McNiff 1996:30). Den kritiska vännens funktion är att bidra till reflektion och distansering och därmed stärka validiteten i studien. Här är det klassens två klasslärare som agerar kritiska vänner, under kodnamnen "klasslärare 1 och 2".

Samtidigt som handledaren är kritiskt granskande under arbetets gång ges ett respektfullt utrymme till mig och mina funderingar som praktiker. Det är ett förhållningssätt som jag kopplar till Mc Niffs uttalande om "not to tell others how to do", för att istället stötta och hjälpa till med avkodning av underliggande intentioner hos aktionsforskaren, bidra till distansering av processen genom t.ex förslag på verktyg för klassificering och kategorisering. Så går genomförandet till här – handledaren fungerar som en sorts ryggrad, där hennes kunskaper säkrar kvalitén i processen. Handledarens teoretiska hållning knyts på så vis på ett konkret sätt till praktiken. Det som i genomförandefasen av studien upplevs som tydligt av mig som praktiker: att genomföra och samtidigt samla data och reflektera med kritiska vänner, handledare och elever; denna känsla förändras så småningom. Analys- och skrivfasen blir sedan mycket mer komplicerad, här upplevs handledarens roll som oerhört viktig.

## Spiralen

Det finns en sorts rörelse genom den aktionsforskande processen som skrider från genomförande i praktiken till tänkande och teoretisk reflektion, till praktiken igen, o.s.v.; en sorts spiralrörelse.



I studien startar den aktionsforskande spiralen genom att förberedelser görs, viss teori läses. Så småningom görs intervjuer i praktiken innan studien; sex lektioner genomförs sedan i klassrummet. Varje lektion filmas, loggbok förs av mig på dator efter varje undervisningstillfälle, i vilken de kritiska vännerna sedan reflekterar. Ibland går texten flera varv oss emellan, innan nästa lektion. Här sker en liten distansering och ett teoretiskt resonemang redan. Processen fortsätter efter lektionerna, där författaren genomför en systematisk genomgång av materialet/studiens empiri, varvat med reflektion och teoretisk anknytning, under handledning, för att så småningom landa i ett resultat. Arbetet med studien rör sig på så vis mellan praktik och teori mot ett resultat grundat på konsekvenser av aktionen.

## Analys

Anette Olin beskriver hur observation i sig inte innebär någon systematisering, och därför inte på ett tydligt sätt kan synliggöra vad som kan vara intressant i det pågående arbetet. Olin beskriver hur kategorisering av materialet blir ett sätt att granska vad som upplevs och på så vis skapa en distans (Olin i Rönnerman: kap 7).

Hur analysen görs är en central del av arbetet – hur har urvalet skett, på vilka grunder?

## Fas 1

När lektionerna är avslutade vidtar ett arbete där alla intervjuer och lektionsmaterial skrivs ut på papper, för genomläsning. Videomaterialet används i princip endast som stödmaterial, för kontroll av det som tas upp i övrigt material. (Här görs en avgränsning, då det inte finns tid att gå igenom filmernas material på samma noggranna vis som textmaterialet.) Första genomläsningarna görs förutsättningslöst i sökandet efter vilka händelser eller upplevelser som kommenteras på ett framträdande sätt, eller syns tydligare, i studiens empiri (dvs det insamlade materialet). Lektioner och intervjuer skrivs ut i fler exemplar för att få material som kan klippas isär. I materialet framträder återkommande händelser som här samlas under rubriker som t.ex. ”lust, koncentration, engagemang”, ”mod”, ”ämnets möjligheter”, ”rum där samtal uppstår”, ”samarbete” eller ”röra i klassrummet”. *Antalet tillfällen* som varje sådan kategori framträder räknas också i denna första genomgång av materialet och på så vis åskådliggörs vissa mer frekventa händelser. Stora mindmaps tillverkas, en för varje lektion, där liknande data får gemensam färg för att visualisera materialets innehåll på ett mer distanserat och reflektionsfrämjande vis. (Allt som rör lektionsinnehållet får t.ex. här en egen färg. Händelser där elever uttrycker känslor får färg, händelser där interaktion mellan lärare och elev kommenteras får färg, incidenter får färg, o.s.v.) Lektionerna särskiljs i delar och sammanfogas utifrån de nya strukturer som uppstår i sökandet efter följbara strukturer och ökad förståelse för vad som ha skett under lektionerna. Efter att i samråd med handledare ha tagit mig igenom hela materialet på detta undersökande vis, upplever jag att det behövs ett tydligare verktyg för fortsatt analys av materialet: trådarna är så många att jag stundtals känner vanmakt över informationsmängden. Tre ”områden” eller grupperingar, träder dock fram och äger större dignitet, betraktat utifrån frekvens och/eller framträdande karaktär.

## Fas 2

Processen får i detta skede ny stringens av handledaren: nu är det dags att iaktta lektionerna utifrån den didaktiska triangelns vingspetsar, efter den distansering till materialet som hittills har skett. Ytterligare scanning av alla lektioner och intervjuer genomförs. Materialet läses igen med sökning efter elevperspektivet, lärarens perspektiv och ämnesinnehållets perspektiv. En arbetskrävande process, samtidigt som den upplevs ge helt nya inblickar i förhållanden och samband. Ett nytt omfattande skrivet material kommer till här, där lektionerna granskas tre gånger om, utifrån de nya perspektiven. Denna nya kategorisering ger en annan bild av skeenden i klassrummet, Tidigare nyss upplevda ganska röriga och spretiga händelser låter sig nu betraktas i ett samspel som det kan bli möjligt att fördjupa sig i.

Jag väljer sedan att i resultatsdelen starta med en mer öppen, beskrivande del, där tre större ”områden” ur empirin, hämtade utifrån arbetet i fas 1, granskas :

- 1) Om bildlektioner, kontakt och dialog
- 2) Om komplikationer i klassrummet
- 3) Om engagemang och viljan att delta

Detta görs för att ge läsaren en inblick i situationen i klassrummet och samtidigt ge en bild av var jag som praktiker och forskare har befunnit mig i materialet. Med avstamp i de kategoriseringar som görs i fas 1 uppstår alltså de *narrativer* som utgör resultatdelens första, mer berättande del. Anette Olin beskriver i sin avhandling hur tillkomsten av en sådan text i verkligheten är synnerligen komplex. Hon refererar till Ricoeur, vilken menar att handlingar och händelser i praktiken kan bli förstådda genom narrativer. Den ”skriffaestelse” som görs i bearbetningen här är en metod som Ricoeur beskriver som ett distansnerande, för forskningen positivt moment (Ricoeur i Olin 2009:96). För att som forskande praktiker få ett verkligt grepp om helheten i materialet krävs enligt Olin ett antal genomläsningar som i sig möjliggör att materialet ”talar till forskaren”. Olin beskriver också hur en övergång så småningom uppstår hos forskaren; från att ha haft ett inifrånperspektiv, som aktör, till en mer distanserad forskarroll (Olin:96 ff). I denna studie låter sig den berättande delen skrivas och genomläsas många gånger, för att omformuleras och omflyttas ett flertal gånger, utan att frånga det empiriska grundmaterialet. (Idag vill jag ytterligare gå in i materialet för att framförallt rensa i texten, men låter bli; det var så här det blev.)

För att åstadkomma en för arbetet central tolkningsfördjupning bearbetas resultatet; narrativerna, i ljuset av andra forskares och erfarna praktikers synsätt. Att skriva fram resultats- och analysdelens tolkningsfördjupning är här nästa sväng i spiralen, där praktikerns sätt att se på materialet ytterligare processas mot en än mer distanserad blick på materialet. I framskrivandet av del två: tolkningsfördjupningen, blir distanseringen tillslut ytterligare genomförd. Jag upplever hur mitt eget lärande fördjupas: mina egna perspektiv har genom bearbetningen förflyttats från aktörens till en mer forskande hållning.

## Validitet

Anette Olin redogör för Andersons fem validitetskriterier inom aktionsforskning (Olin/Anderson i Rönnerman 2004:134). Resultatet från studien sammankopplas här med dessa fem kriterier, för att ge en bild av hur studien kan uppfattas ur validitetssynpunkt.

\* *Demokratisk validitet*: Att alla som berörs av studien involveras eller att man ser till att alla perspektiv tas i beaktande i studien.

Här: Elevernas föräldrar informeras via brev (se bilaga 4) och lämnar sitt godkännande i de fall det behövs. Flera elever är myndiga. Både elever och lärare i studien deltar vid flera tillfällen i samtal kring att vi gör en studie, hur den görs och varför. Skolan och dess ledning är informerad och följer vad som sker på så vis att flera kollegor, rektor och skolchef kommer på besök i klassrummet vid olika tillfällen för att se och höra hur vi arbetar. I själva arbetet försöker jag också tänka mig in i hur det kan upplevas av de deltagande att vara med, vi pratar vid flera tillfällen om kamerans närvaro, om att det ska skrivas en uppsats om vad vi gör och vad som händer som kommer att finnas tillgänglig för andra att läsa osv. Min upplevelse är att dialogen i klassrummet tycks säkra att förståelse och inblick i projektet finns hos alla inblandade på ett tillfredsställande sätt.

\* *Resultatsvaliditet*: att fullfölja en aktionsforskningsspiral och inte nöja sig med att diagnosticera ett problem eller införa en lösningsstrategi.



Här: Det är lätt att tro att man nästan är klar när studien är avslutad och materialet insamlat och utskrivet. I detta fallet har allt avlöpt på ett tillfredställande sätt, folk är glada, intervjuerna är underbara att läsa i sina utskrivna helheter. Vissa saker framträder redan och det är lätt att tycka att det är här arbetet kan avrundas. Med resultatsvaliditet inom aktionsforskningen menas här dock att materialet fullföljer spiralen och därmed också gör det djupare arbete med en större distansering, teoriansknytning och framskrivande av resultat som avses även inom denna studie.

\* *Katalysisk validitet*: Stärks om deltagarna kommer till att omdefiniera saker.

Här: Jag upplever att studien innebär en ny utgångspunkt för mig i ett klassrum. Detta beskrivs i diskussionsdelen. Dessutom har de två klasslärare som deltagit på flera sätt uttryckt att de i studien upplevt nya perspektiv kring sina elever och även kring sitt eget arbete på skolan.

\* *Processvaliditet*: Utomstående får möjlighet att bedöma värdet av processen och hur heltäckande metoden synliggör problemet.

Här: Då studien är en examensuppsats kommer detta kriterie att uppfyllas. Anette Olin kan också sägas bidra till processvaliditeten i studien, i sin roll som forskare och handledare.

\* *Dialogisk validitet*: När kritisk vän eller annan aktionsforskare skapar kritisk och reflekterande dialog.

Här: I studien finns två kritiska vänner som dagligen deltar kring studiens genomförande och reflektioner kring den. Parallellt med dem finns aktionsforskare Anette Olin, handledare, som ytterligare bemöter och ifrågasätter processen.

## Verktyg

Olika verktyg används här för att samla in information om vad som egentligen händer under lektionerna. Intentionen är att fånga upp flera vinklar av vad som har hänt; elevernas perspektiv och de vuxnas perspektiv via samtal och loggböcker och också mer objektiva källors information, här via en filmkamera eller en bandupptagning av intervju.

*Loggbok* ska i aktionsforskning användas som en källa, i vilken man kan följa sin process och dit man sedan kan gå tillbaka och få tillgång till tidigare funderingar om vad som har skett (Rönnerman 2004:20) I studien skrivs en loggbok efter var lektion, i vilken det sedan diskuteras i tills det är dags för nästa lektion.

Mc Niff definierar viss sorts datainsamling som ”autentiska beskrivningar av det som har hänt” (”authentic description of the action” 1996:19). Till denna kategori hör: *intervjuer med bandspelare och observation med hjälp av filmkamera*. Bandspelare används här vid intervjuer innan första lektionen och vid intervjuer efter alla lektionernas genomförande, i materialet benämns de som förhands- och efterintervjuer.

Intervjuerna genomförs i första hand för att skapa kontakt och för att få en liten ”hum” om hur eleverna eventuellt tänker kring ämnet bild. I utskrifter har jag sedan transkriberat intervjuerna, d.v.s. uttryckt det talade språket i text. För uttolkning har jag hållit mig till en design som följande:

Symboler	Förklaring
-----	-----
...	kortare tvekan
lite mera LIV	en märkbar rösthöjning eller ökning i intensitet
mm	betyder här: ja, uttryckt utan att öppna munnen
//...//	några ovidkommande ord eller någon mening har tagits bort, utan att förändra centralt budskap

*Filmkamera* används i studien under hela lektionerna. Den placeras innan lektioner i ett diskret hörn av rummet, riktad mot den plats där mest verksamhet troligen ska utföras. För att den inte ska störa mer än nödvändigt får den i möjligaste mån vara ifred under lektionen, d.v.s. jag håller inte på och flyttar fokus om vi flyttar oss i klassrummet osv. Ett par elever mixtrar lite med den vid några tillfällen, vilket justeras under lektionen, men så småningom tycks den bli så gott som bortglömd. Filmmaterialet används här främst som autentiskt minne; jag tittar efter varje lektion, men går också tillbaka för att kontrollera vissa situationer; vad var det egentligen som hände, i de sammanhang som upplevs svårtydda eller som uttyds olika av oss klaslärare. Materialet består av c:a 11 timmar film från de sex lektionerna.

Utöver ovanstående verktyg har också intervju med rektor och skolchef gjorts och dagliga samtal med de två kritiska vännerna och kollegor genomförs. Detta är studiens datainsamlingsredskap, men också redskap som i sig bidrar till samspel och relationer.

## **Etisk hänsyn**

Enligt humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet kan det grundläggande individskyddet beskrivas utifrån fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet:www 2011).

I studien här deltar elever i åldern 16-20 år vilka går på en skola för elever som inte har nått kunskapsmålen i grundskolan. Hur detta ska hanteras i texten behöver tas i beaktande inför studiens utformning, då viss information eller vissa händelser som passerar i klassrummet under studiens gång är information som eventuellt skulle kunna uppfattas som känslig av någon. I studien har flera sakförhållanden tagits bort, vilka enligt författaren skulle kunna uppfattas besvärande. Det finns dock ett stort etiskt värde i att föra fram skolfrågor kring de elever som studien handlar om – detta låter sig endast göras genom att till en viss gräns beskriva elevernas situation.

Alla deltagare i studien är väl informerade om studiens syfte från början, vilket även nämns i genomförandebeskrivning. För att vara säker på att alla deltagare återkommande ska kunna reflektera över vad de ingår i så tas det faktum att det som sker i klassrummet också ska skrivas om i en uppsats upp vid flertalet tillfällen. Det är helt frivilligt att delta vilket också påpekas flertalet gånger. Alla elever under 18 år bör ha målsmans godkännande, vilket här inhämtas, se bilaga 4.

I all text har fiktiva namn använts på deltagarna för att undvika möjlighet till identifiering. Det finns en möjlighet att deltagare i studien skulle kunna identifiera varandra ur materialet, vilket är något som diskuterats med klaslärare; kan innehållet i studien på något vis vara

svårt för eleverna att läsa, om de någon gång gör det? Det som återfinns i texten är information som inte tros föranleda en negativ reaktion hos någon av deltagarna. Studien antas ha störst vetenskaplig relevans för de vuxna som arbetar inom skolan, för att eventuellt kunna bidra till diskussionen kring utveckling av en skola för elever på Introduktionsprogrammet. Värdet av materialet bedöms som tillräckligt stort för att föranleda de beskrivningar som här ges av eleverna och deras individuella göranden och uttalanden. Det finns också en förhoppning om att elevberättelserna upplevs positiva då de också beskrivs utifrån grundtanken att alla barn har särskilda behov – alla barn har särskilda kompetenser.

## GENOMFÖRANDE AV PROJEKTET I KLASSEN

I det här kapitlet beskrivs studiens upplägg och genomförande. För mer detaljerad inblick, se bilagor

### Förberedelser

Terminen innan examensarbetet kontakter jag olika personer kring olika uppslag för ett examensarbete som kan kännas meningsfullt. Så småningom får jag syn på möjligheten att genomföra en bilddidaktisk studie i en klass på Introduktionsprogrammet med aktionsforskning som metod. Handledare Anette Olin och kursledare för examensarbetet ger grönt ljus för projektet. Min tidigare Vfu-handledare visar intresse för idén om fortsatt samarbete och meddelar så småningom att hennes kollega också är positiv; de är villiga att ta emot mig i sin klass under våren 2011. Detta avgör saken. Rektor på den aktuella skolan ger sitt godkännande och en planering av studien kan börja ta form.

### Planering

I januari sker en liten informell träff med klasslärarna. Startdatum och slutdatum bestäms, även antal lektioner och själva formen för studien: att 6 bildlektioner à 2 timmar åt gången kommer att hållas, där elevernas närvaro är frivillig. Jag ansvarar för innehåll och genomförande och klassens två lärare planeras fungera som kritiska vänner i reflektioner kring studien. Loggbok kommer att föras under hela studien; där kan samtal föras kring vad som händer, utöver de samtal som förs dagligen i skolmiljön. Vi kommer också överens om att klasslärarna deltar och gör samma övningar som eleverna i möjligaste mån, för att även de få en djupare känsla för lektionsinnehållet. Arbetsnamnet för studien är i detta skede: *"Vad händer när man sätter till ämnet bild i denna klass på Introduktionsprogrammet?"*

### Tidsomfattning

Genomförandet av själva studien på skolan pågår under sju veckor, inklusive för- och efterarbete såsom intervjukompletteringar, montering av klassporträtt m.m.. Skrivprocess och bearbetning av materialet efter studiens slut tar c:a 10 veckor, en längre tid än vad jag själv inser när jag sätter igång arbetet.

### Skolan där studien genomförs

Skolan är en kommunal gymnasieskola och erbjuder under vårterminen 2011 flera olika grenar i den skolform som då fortfarande av vissa benämns Individuella programmet. Under hösten 2011 kommer skolformen att omtalas som Introduktionsprogrammet, och även till viss del byta innehåll. Elevgruppen är densamma (och formellt heter programmet redan Introduktionsprogram). De flesta av eleverna på skolan är inte behöriga till gymnasieskolans nationella program och är mellan 16 och 20 år gamla. Ämnen som bild, dans, musik, drama eller idrott finns under våren inte som valbara ämnen på skolan. För att undvika identifikation av vilken skola studien utförs på väljer jag att inte mer detaljerat gå in på vilka studiegrenar som erbjuds.

### Beskrivning av situationen i klassen

En tid innan studien ska sätta igång besöker jag skolan och klassen för att säga hej. I mötet med klasslärarna och de 7-8 närvarande av klassens 18 elever märks det att detta är en klass där alla elever har olika specifika behov och bakgrunder. Det är dock inte ovanligt – så är det ju i alla klassrum. Skillnaden är att här att alla ungdomar har någon form av skolproblematik sedan tidigare. Det kan även finnas ett visst mått av besvärliga livssituationer brevid skolan,

för flera av klassens deltagare. Det är ingen självklarhet att det finns intresse hos eleverna att delta i en bilddidaktisk studie med en främmande lärare. Förutsättningen för att det ska kunna finnas hugade som vill delta i studien är troligtvis att kontakt skapas, att nyfikenhet och tilltro till det meningsfulla i att delta väcks. Intervjuerna som görs innan lektionerna sätter igång, och de mer finstämda samtal som intervjusituationen möjliggör tycks hjälpa till med att skapa viss nyfikenhet.

Under de sju veckor jag är i klassen nås jag sedan, som gästande lärare, av viss mer specifik information kring vad som finns runt omkring eleverna i klassen. För flera elever i klassen är kriminalitet, psykisk och fysisk ohälsa eller drogproblematik något som kan finnas i deras omgivning utanför skolan. Ett par elever bor i olika former av stödboende. Flertalet elever i klassen har alltså en relativt tuff situation runt omkring sig på mer eller mindre nära håll.

Situationer som hänger ihop med de förhållanden som nyss beskrivits är en realitet för elever och lärare i klassen. Om en elev upplevt en besvärlig händelse utanför skolan påverkar det både den elev det gäller och ofta även de andra runt omkring. Den elev som är mitt uppe i något akut problem kommer vanligtvis inte i det skedet, men han eller hon kommer ändå ofta till skolan trots pågående problem. Skolan, klassrummet och klassens lärare tycks för många elever vara en viktig stabilitet i tillvaron. I klassen arbetar minst två lärare samtidigt för att lotsa eleverna i och kring skolarbetet. Ganska ofta upplevs att det skulle behövas fler gemensamma krafter runt eleverna för att tillräckligt möta upp de behov som finns i klassrummet.

### **Deltagande**

Under alla moment som genomförs i studien är det ovisst hur många elever som kommer att delta. Det är generellt så att flera elever i klassen kan vara frånvarande, och inför studien är det därför svårt att gissa hur uppslutningen kommer att bli. Det är något som jag räknar med kan komma att se ut precis hur som helst-beredskap finns innan för ett eventuellt mycket liten anslutning. Det är svårt att på ett överskådligt sätt ge en rättvisande bild av hur deltagandet ser ut, då eleverna kommer och går på olika vis vid olika tillfällen. Kort sagt är närvaron varierande, något som är vanligt i klassen. För att ändå ge ett riktmärke kring deltagande i studien redovisas här antal deltagare i de olika delmomenten i genomförandefasen (häri inräknas också de elever som visat intresse under en längre stund av lektioner, men inte alltid deltagit aktivt under längre stund):

---

*Förhandsintervjuer:* 7 elever

<i>Lektion 1:</i> 8 elever	<i>Lektion 2:</i> 10	<i>Lektion 3:</i> 5
<i>Lektion 4:</i> 5	<i>Lektion 5:</i> 9/+5 extra	<i>Lektion 6:</i> 10

*Efterhandsintervjuer:* 7 elever

*Hejdå-fika:* 12 elever

---

Uppslutningen under studiens gång upplevs tydligt positiv av klassens lärare, de ser under denna termin vanligen ett lägre antal deltagare i vissa perioder. Av eleverna deltar här två stycken under alla lektionerna inklusive extralektionen. 13 av klassens elever deltar till och från, men upplevdes ha kontakt med vad vi gör på ett mer passivt sätt vid många tillfällen under hela processen. De deltar ibland aktivt; allt från vid ett eller två tillfällen till fyra-fem lektioner.

## **FÖRHANDSINTERVJUER**

Veckan innan första bildlektionen intervjuas sju elever. Det är de som är på plats, som jag får möjlighet att fråga och som också är villiga att ställa upp.

Syftet är att skapa kontakt, och också få veta mer om elevernas förkunskaper och deras syn på bildämnet. Frågorna är planerade innan, men används inte alltid allihop – viktigast är att skapa kontakt i samtalet. Intervjuerna faller väl ut på så sätt att de elever som finns tillgängliga för intervju vill dela med sig av sina reflektioner, och viss kontakt skapas. De inspelade samtalen bildar därmed en användbar grund inför studien. För intervjufrågor se bilaga 3.

## BESKRIVNING AV LEKTIONERNA

Lektionerna kan beskrivas som ett smörgåsbord av olika bildövningar. Intentionen är här att erbjuda övningar som till sin utformning kan: 1) stärka och stimulera elevernas mod och lust att uttrycka sig i bild och 2) stärka och stimulera elevernas tankar kring sig själva och sin omvärld samt 3) utgöra grund för vidare reflektion kring bildundervisningens möjligheter och svårigheter. Lektion ett planeras av mig utifrån grundintentionerna och hur jag med insamlad information uppfattar klassens klimat och elevernas förkunskaper. Från och med lektion två planeras innehållet utifrån ovan redovisade intentioner i kombination med vad som i dagsläget tycks vara lämpligt och vad eleverna själva vill. Se bilaga 1 för lektionsinnehållet mer specifikt. .

Dessa lektioner genomförs:

### 1. Ritgymnastik

- Hitta mitt
- Testa penna
- Co-operation

*Syfte :*

Syftet är att genom enkla och helst oprövade teckningsövningar skapa förväntan och lust inför bildstudien samt att åstadkomma en trivsam och avdramatiserad bildlektion. Eleverna ska i möjligaste mån bli nyfikna på bildämnet och försäkras om att eget deltagande är ofarligt och spännande. Genom övningarnas karaktär kommer eleverna i kontakt med sin fantasi och får möjlighet att uttrycka denna. Eleverna ges också några basala tekniska grunder inom teckningsområdet.



Bild 1. Co-operation

### 2. Tre porträtt – Känn efter vad du vill hela tiden

- Find your space
- Skuggporträtt
- Färgporträtt

*Syfte:*

Dagens innehåll kretsar runt eleven själv: tre sorters självporträtt ska undersökas.

Intentionen är att via dessa övningar fortsätta ge eleven en känsla av att det ska vara roligt att vara med på bildlektionerna och att deltagande inte förutsätter någon särskild förkunskap; endast vilja och modet att vara med. Genom att göra icke-traditionella porträttövningar som alla kan göra rör vi tillsammans om lite i grytan: vad vill jag, vad tycker jag om, och varför gör jag det? Lektionen handlar främst om att känna efter hos sig själv; vad vill jag själv?



Bild 2. Färgporträtt

### 3: Färger – vad är det?

- Primär - Sekundär
- Fult - Fint
- Fyra ord

#### *Syfte:*

Genom att titta på olika konstnärers färgbruk, prova att blanda färg och göra några övningar utan rätt och fel ska vi undersöka vad färg kan vara. Genom övningarna kan eleverna få en inblick i att färg är en användbar och betydelsebärande del i olika bilduttryck, och något man kan lära sig mycket om.



Bild 3. Fyra ord: sorg

### 4. Titta på bilder - Arbeta med det man vill - Välja färger till klassporträttet

#### *Syfte:*

Att följa elevernas önskemål: att utgå från det de själva stimuleras av och vill göra.

Lektionen erbjuder då olika möjligheter att uttrycka sig i bild via rikligt med olika material som man kan prova under trygga former. Genom att först titta på lite bilder av andras verk och sedan arbeta i en verkstad tillsammans, under guidning, kan eleverna stimuleras av sitt egna, varandras och andras arbete.

Lektionen syftar också till att planera klassporträttet på ett stimulerande och demokratiskt vis.



Bild 4. Fritt elevarbete

### 5. Klassporträtt - Arbeta med det man vill



Bild 5. Fritt elevarbete

#### *Syfte:*

Att arbeta fram den stora bilden utifrån de färger eleverna valt och på så vis få fram den bildkonstruktion som uppstår när skuggorna, som löper in i varandra, färgläggs del för del.

Att genom övningen uppleva hur konkreta former kan upplösas och övergå i mer abstraktion.

Att träna på att vara noggrann i bildframställningen och se vinsterna med det.

Att träna på att tänka efter före.

Att träna på att vara noggrann med materialen och se vinsterna med det.

Att praktisera färg- och formtänkande utifrån ett samarbets- och helhetsperspektiv: vi måste förhålla oss till vad de andra gjort här.

Att eleverna ges möjlighet att uppleva delaktighet och arbetsglädje i samarbetet.

Att, när man är färdig, fortsätta att göra något man vill med de material som står till buds.



## 6. Serier

- Gör en enkel serie på två minuter - övning
- Gör manus och en serie

### *Syfte:*

Att prova att göra en liten berättelse i bildform, d.v.s. en serie.

Att utifrån en idé eller impuls visuellt konstruera en berättelse via ett manus och sedan försöka gestalta denna berättelse i färdig form.

Att med berättelsens/serieformens hjälp finna motivation att framställa bilder utan att behöva hindras av om man tror att man kan rita eller ej.

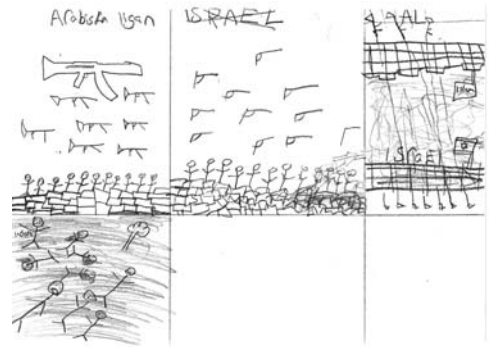


Bild 6. Arabiska ligan

## EFTERHANDSINTERVJUER OCH -REFLEKTIONER

Veckan efter sista lektionen intervjuas återigen sju elever av klassens arton elever.

Intervjuerna görs med de elever som är närvarande och som deltagit i studien. Syftet är att fånga upp några reflektioner som eleverna kan tänkas ha kring vad studien inneburit för dem, utan att göra anspråk på att ge ett heltäckande material. Intervjun fungerar också som en liten avrundning med de elever som deltar – en möjlighet att säga tack för samarbetet.

I maj månad, c:a två månader, efter studiens avslut ber jag studiens två kritiska vänner formulera eventuella efterhandsreflektioner. De sammanfattar tankar som ger materialet en avrundning i form av ett tidsmässigt perspektiv på vad som hänt i klassrummet.

## RESULTAT OCH ANALYS

I detta kapitel beskrivs mer framträdande iakttagelser under projektets gång, med utgångspunkt i det insamlade materialet. Avsikten är här inte att presentera hela studien i detalj, med alla händelser, iakttagelser osv., utan snarare att lyfta fram valda situationer som tillsammans kan beskriva några riktningar i skeendet. Dessa riktningar blir till meningsbärande grunder i uppsatsens diskussion om bildämnets möjligheter och svårigheter i en Introduktionsklass. Urvalet sker utifrån vad som upprepade gånger benämns, eller som på annat sätt framträder särskilt tydligt i det angivna materialet. Ur det insamlade materialet lyfts alltså här ett antal reflektioner och resultat för att sätta ljus över frågan: vad har egentligen hänt här?

Tre olika områden träder fram ur studiens material som en sorts tydligare relief. Här benämns de :

- 1) Bildlektioner, kontakt och dialog
- 2) Komplikationer i klassrummet
- 3) Engagemang och vilja att delta.

Hur kan man utifrån dessa områden förstå och förklara vad det är som händer under studiens gång? Här redovisas först de tre områdena för att sedan i en tolkningsfördjupande diskussion bearbetas med hjälp av den didaktiska triangelns variabler och ett antal andra forskares och praktikers erfarenheter.

### OM BILDLEKTIONER, KONTAKT OCH DIALOG

#### 1. Första lektionen: Ritgymnastik

I klassrummet verkar råda en blandning av skepsis och nyfikenhet. Åtta elever är på plats för att se vad det är som ska hända denna lektion. Ljudnivå och koncentration böljar upp och ner i rummet. Övningarna tar idag plats på golvet i ett för ändamålet omriggat klassrum. Någoting ska gå av stapeln här: det syns. Olika material ligger förberedda, synliga men utan att direkt avslöja vad de ska användas till. Inga förkunskaper kommer att krävas av deltagarna, vilket poängteras. Fem elever deltar aktivt i övningarna. Tre andra elever sitter bredvid, iakttar, kommenterar och kan sägas delta på distans.. .

På lektionsfilmerna kan man så följa vad som pågår mellan människorna som befinner sig i klassrummet. Först finns ett mer informellt samtal mellan elever och bildläraren, sedan tar lektionsintroduktion vid, för att övergå i arbete. Dialog pågår under hela tiden mellan lärare och elever, en kommunikation som består till lika stora delar av kontaktbygge som av pedagogiskt samtal kring lektionsinnehållet.

Det är både i dialogen och i själva det praktiska handgripliga samarbetet kring övningarna som vi skapar kontakt, och påbörjar ett bygge som stegvis kan ge ett gott bildklassrumsklimat, upplever jag. Ämnet i sig tycks ha dragningskraft, det är roligt att se hur energi utvecklas i arbetet med händerna och materialen. Att få fram tankar och idéer med hjälp av linjer och former får denna dag eleverna att vara bredvid varandra under intensivt arbete i c:a 45

minuter. Jag upplever att eleverna har lätt till nyfikenhet och lust i situationen. Flera uttrycker redan att de har önsknings om att göra olika saker på bildlektionerna. Min avsikt att i möjligaste mån ta reda på och utgå ifrån vad eleverna själva vill göra stärks här. Jag vill börja där lusten finns.

Abi, en elev med mycket energi väljer att arbeta själv, bredvid gruppen. På filmen syns tydligt med vilken intensitet detta sker. Han tycks uppenbarligen störas av att behöva vänta en sekund i onödan när hans fantasi sätter fart. Abi löser problemet själv genom att sätta igång och jobba på sitt sätt, vid sidan av oss andra. Detta passar väl in i övningens huvudsyfte; att komma åt ett lustfyllt ritande där idéer får komma fram i ljuset. Här är detta alltså viktigast, och inte alls att be eleverna göra precis på det vis som övningen är presenterad. Vid genomgången efteråt finns både en möjlighet att uppmuntra eleven för hans konstruktiva initiativ vilket också blir en lärdom för övriga gruppen att det går utmärkt att göra såhär: -känn efter hur du själv behöver göra för att komma åt eller hålla kontakten med din lust!

I samtal efter lektionen kommenterar klasslärarna att eleverna klarar att under denna lektion göra nya saker de inte är vana vid. Det är inte alltid fallet i elevgruppen. Min intention; att få eleverna mer nyfikna genom att arbeta på golvet (ovanlig plats) med ovanliga övningar (men ändå med hyfsat bekant material), tycks alltså fungera, men jag förstår via klasslärares kommentarer också att det skulle kunnat vara ett för avancerat steg för klassens elever. Eventuellt är det så för de elever som inte deltar denna dag, de som sitter bredvid och tittar på, det vet vi inte. Att greppa en penna och rita fram något på ett papper till allas beskådan kräver förövrigt lite mod, vem det är gäller. Klasslärare kommenterar efter lektionen att de tycker att de korta, olika övningarna och deras innehåll passar elevgruppen.

Övningarnas karaktär av mer kollektiva övningar eller lek, inte prestation, bidrar troligen till att eleverna vågar delta. Första lektionens innehåll tycks för deltagarna bidra till den förväntningskänsla jag är ute efter; mer saker kan kanske hända som kan vara kul. Klassens lärare kommenterar också att det är bra att övningarna är delvis gemensamma då eleverna är ovana vid det och gärna behöver stärka sin grupp-känsla. Här genomförs övningarna sida vid sida och är gemensamma på så vis att vi sitter nära och arbetar på samma papper eller byter papper med varandra, dock med utrymme för individen. Dagens höjdpunkt är när vi vecklar ut de ännu i sin helhet osedda viktbilderna och tittar på och pratar om dem. Alla verkar gilla att se resultaten: de oväntade och oförutsägbara figurer som vi tillsammans åstadkommit. Leenden, nyfikenhet, vänliga kommentarer duggar under samtalet.

Ett par minuter efter denna trevliga genomgång utbryter plötsligt en ganska aggressiv konflikt ut i rummet. Det är Abi och Barak, ny i klassen denna dag, som ryker ihop. Incidenten hanteras av klassens ordinarie lärare, båda två behövs i den akuta situationen för att medla mellan de två upprörda, utanför klassrummet. Situationen utvecklas på ett konstruktivt sätt, saken hanteras direkt och av vuxna med vana vid konflikthantering. Luften går däremot ur bildlektionen, en lugnande pratstund blir mer meningsfull. När de andra är tillbaka i rummet, en halvtimme senare, genomför vi en liten samling och kommer gemensamt fram till att dagens lektion är avslutad och att det är ok att gå hem för dagen. Välkomna nästa tillfälle – då ska vi göra något annat!

Egna noteringar ur loggboken efter denna dag:

*det är kontakten i rummet som nog är det mest intressanta...inte bildövningarna //...//  
...relationen, samtalet är mkt viktigt.*

Min uppfattning om uppdraget i denna klass förstärks efter denna lektion, och vidare under studien; här handlar det till stor del om ett enda stort och grundtryggande relationsbygge. Flera variabler tycks vara verkningsfulla under första lektionen: lärarens förhållningssätt, rummets nya användning, bildövningar som inte skrämmer och som lämnar utrymme för var och ens egna uttryck både i bild och ord. Under lektionen får vi kontakt och provar att arbeta kreativt tillsammans. Klassens två lärare kommenterar under studiens gång på flera ställen att det faktum att läraren uppfattar och lyssnar till vad eleverna uttrycker, bemöter dem i det och på så vis skapar kontakt; detta spelar stor roll för elevernas vilja att delta.

## 2. Dialog om vad vi ska göra

Efter första lektionen skriver jag i loggboken att jag vill fortsätta signalera så tydligt jag kan till eleverna att jag vill ta hänsyn till deras egna tankar och idéer i lektionsutformandet. Lektionerna planeras fortsättningsvis från gång till gång. Lektionsupplägget tar nu medvetet avstamp i de ingångar till ämnet som kan uppfattas hos eleverna. Under lektion 2, 3 och 4 ser jag till att lämna ut IDAG-papper (se bilaga 2) med några frågor kring dagens lektion. De delas ut efter lektionen under tre av sex lektionstillfällen, mer är inte möjligt p.g.a. olika situationer och stämningar. Klasslärarna kommenterar här att det är oväntat att eleverna vill svara på frågorna i den omfattning de gör. Genom IDAG-pappren får jag en del svar på hur eleverna upplevt lektionerna, och vad de vill, vilket jag sedan kan utgå ifrån i planeringen, och också återkoppla till tillsammans med eleverna. I efterintervjuer med de två elever som deltagit i alla bildlektionerna utspelar sig följande dialog:

*Barak: vissa lektioner har vart, alltså de sista lektionerna har varit jätteroliga, alltså jag säger inte att de första lektionerna var tråkiga, de var också roliga, men*

*Ben: ja men grejen var...*

*Barak: grejen var att du gav oss uppgifter, ibland jag tyckte inte om uppgifterna och sånt du vet..*

*AW: nej*

*Ben: ...man var inte så förberedd*

*Barak: ja*

*AW: ja... och ni sa ganska snart att ni ville arbeta mer själva också...  
...och det ville jag ju veta..*

*Ben: mm, så du tänkte på det... och så blev det..*

*AW: ja..*

*Ben: sen du ändrade dej till att i början av lektionerna, typ de först tio minuterna, skulle vi göra som du säger, resten får vi göra vad vi vill...*

*AW: ja... var det bra..? Det tyckte ni om?*

*Ben: det gick jättebra  
och när vi gjorde serier och så; du sa till oss:” -aa, så gör ni så, och de som vet redan och inte vill lyssna kan gå dit ” och så gjorde vi det...*

*AW: ja, just det*

*Ben: då funkade det bra*

Eleverna uttrycker här att de i början av studien inte alltid tycker om övningarna. Ben säger här: ”...man var inte så förberedd...” Utifrån min tolkning tycks killarna här prata om det svåra i att göra saker som de inte vet vad det är; de är inte ”förberedda”, dvs. har inte gjort något liknande förut. Övningar kan då upplevas lite hotfulla eller på annat sätt problematiska. Killarna talar i detta intervjusamtal troligen även utifrån en punkt där de faktiskt har uppfattat att deras egna röster under bildlektionerna kan bli hörda. Angående serielektionen beskriver de hur de elever som ville arbeta själva kunde göra det och att de som ville ha tips om hur man kunde arbeta med serietecknande kunde välja att lyssna och titta på det. Dessa båda elever verkar trivas med detta utrymme; att inom vissa ramar kunna bestämma själva. Under

de tre första mer uppgiftsorienterade lektionerna arbetar båda eleverna dock jättestarkt även med de mer styrda övningarna, trots en del okoncentration inemellan. Det tycks alltså i realiteten som om båda två får ut en hel del av även de mer styrda lektionerna, men de blir också sedan tydliga med att de vill bestämma mer själva vad de ska göra. Klasslärare 1 kommenterar efter genomförda bildlektioner:

*Generellt tycker jag mig se en öppning från första lektionen och vidare, du hade med fler alternativ redan vid andra lektionstillfället för att fånga upp andra viljor//...// alla behövdes inte ens, men de fanns. Metoden utvecklades också till att vara oerhört lyhörd för synpunkter och elevernas förslag, men du höll alltid tråden, tror att det viktiga var att du lyssnade på alla förslag utan att de behövde slutföras.*

Igenom IDAG-papper, samtal och efterintervjuer uppfattar jag att flera elever faktiskt använder möjligheten att uttrycka vad de skulle vilja göra. Det faktum att lärare och elever återkommande pratar om vilka idéer som finns verkar ha en positiv inverkan på klassrumsklimatet, även om vi inte alltid genomför alla idéer. Denna sorts dialogiska klassrumssituation tycks vara verkningsfull genom hela studien.

### 3. Ett rum för samtal

Ganska snart in i studien börjar klassens lärare kommentera att de hör sina elever prata om saker som de inte pratar om annars, vilket klasslärare 1 formulerar:

*”Det här är ett speciellt rum – här pratas det om saker ”*

Klasslärare 1 menar att hon vid olika tillfällen hör eleverna berätta om händelser och sina tankar på ett sätt som hon upplever att de sällan gör i andra klassrumssituationer. En elev, Ahmad, visar stort intresse för bildlektionerna. Han kommer till sin andra lektion med en bild han har gjort; ett landskap med en gård, hagar och hästar. Jag frågar kring bilden, det visar sig att det i är en plats utanför Göteborg, dit han brukar åka med en vän för att titta på hästar. Under samma lektion får vi nu höra hur han som trettonåring har hjälpt sin farfar att sy betsel till hästar, i det land där han är född. Sadelmakeri var farfaderns yrke och han var känd i flera länder runt omkring för sitt goda hantverk. Under ett ögonblick fläktar plötsligt arabhingstar med svajande manar och juvelprydda betsel förbi i galopp genom klassrummet. Just denna elev har inte tidigare berättat om sin bakgrund och klassens lärare uttrycker att han verkar må mycket bra av det klimat som råder i rummet.

Under sista lektionen där vi tecknar serier kommer en rad olika teman fram i bildberättelseform. Variationen i innehåll och uttryck blir både förvånande och spännande att titta på. En annan elev; Ben, som har uttryckt att han ”inte kan rita”, gör här utan att tveka en uttrycksfull serie i blyerts, rik på bildspråkliga variationer, om Hizbollah och kriget mot Israel. Fler elever ritade detaljerade serier på krigs- eller våldsteman, och är sedan också villiga att sätta ord kring sina bilder.



Bild 7. "I need help from Hizbollah"

Klasslärare 2 skriver efter studien:

*Det som händerna utförde präglade hela stämningen på ett häpnadsväckande och lugnande sätt. Eleverna pratade om saker som det aldrig pratats om förut. T.ex. personliga upplevelser från krigsområden som visualiserades i serietecknande blev till ord allt efter bilder växte fram, det satt ihop och blev tryggt att prata om i detta forum.*

Klassläraren pekar på att det skapas ett bra pratklimat under lektionerna när vi arbetar med våra händer – då uppstår samtidigt plats att prata om vad det är man tänker på. Det kan vara lättare, tryggare, mer konkret att mötas via en bild, eller bara småprata lite medan man sitter och arbetar. Under lektion 4 diskuteras t.ex. en rad olika ämnen: ”-Bor inte alla lärare i hus? Vad har de förståndshandikappade städpraktikanterna nere i matsalen för arbetsförhållanden egentligen? Om jag säger en dum sak till en person, får den personen säga många dumma saker tillbaka till mig då? Vem är smartast: invandrare eller svenskar, hursomhelst - ni ger oss inga jobb i alla fall...” osv.

Samtal pågår under lugna och reflekterande former vid upprepade tillfällen under bildlektionerna, och många olika teman avhandlas. Jag upplever att själva bildämnet genererar samtal direkt utifrån teknik och innehåll i de bilder eleverna gör. Det uppstår även mycket reflektion och samtal när vi arbetar med händerna i en rofylld situation.

#### **4. Bildsamtal och dess utvecklingspotential**

I flera av loggböckerna skriver jag själv om hur jag vill komma åt en bättre dialog kring lektionsinnehållet med gruppen, jag vet vart jag vill komma men lyckas inte alls, tycker jag, med min intention. Klassens lärare hjälper mig flera gånger att förstå att jag behöver se saken i ett annat ljus. Klasslärare 2 och 1 angående en introduktion som jag tyckte blev tråkig:

*Klasslärare 2: I en annan, ”vanlig” grupp (där lyssnande var en mer intränad förmåga) skulle ditt intro säker ha tagits emot annorlunda (dvs fungerat utifrån hur du kanske önskat/hoppats med dialogiskt samtal). Men här är ju det lilla barnet som brinner av lust (tänker nu på xx:s födelsedag //fyra år// och hur jag frenetiskt försökte få henne att lyssna på från VEM presenteren var –sket hon fullständigt i - medan hon slet av pappret med djurisk kraft. Typ ”måste ta för mig NU, annars kanske det försvinner JU!”). Men – dom lyssnande ju ändå och var med samtidigt som endorfinerna sprutade. Att känna in det där och inte nedslås av ”brustna illusioner” och prata på lite ändå (för dom lyssnade säkert) medan görandet går igång av sig självt tycker jag var bra.*

*Klasslärare 1: Tyckte att det funkade rätt bra, en avvägning mellan att träna dem på att lyssna och känna efter vad gränsen går. Så länge någon av dem är intresserad och de andra inte löper amok så tycker jag att detta är en bra träning, de behöver träna på att lyssna i grupp. (För övrigt och helt utanför det här så hade jag Gökboet live i eftermiddags)*

Situationen i klassrummet kan verkligen bölja upp och ner, ibland närma sig lätt kaotiska tendenser. Bäst blir de spontana samtalen i klassrummet, de är både många och intressanta. Här finns en utvecklingspotential, där introduktioner och genomgångar troligen kan få en bättre funktion över tid. Målet är att komma till den reflektion och metakognitiva funktion som bildämnet har möjlighet att generera.

## OM KOMPLIKATIONER I KLASSRUMMET

Under de sju veckor jag tillbringar i klassen får jag inblick i att det pågår en mängd saker i och runtomkring eleverna som utan tvekan också följer med varje elev in i skolans rum. Första lektionens avslut: ett bråk där smockan hänger i luften, blir en tydlig påminnelse för mig som lärarstudent om att eleverna i klassen ofta har mycket annat än lektioner i kroppen och huvudet.

### 1. Bråk i klassrummet

*Hur göra med critical incident?  
Hela lektionen var ju en critical incident?  
Fråga Anette. Till dess: filma hela lektioner.*

*Citat ur loggboken efter lektion ett*

Efter bråket den första lektionsdagen säger de andra eleverna: ”nu vill vi chilla lite”. En lugn, bra stund med lite prat uppstår. Efteråt när eleverna gått hem, känner jag mig ändå helt gråtfärdig och tycker att lektionen blev misslyckad: bara halva tiden genomförs, ingen helhet och en konflikt blossar upp mitt i klassrummet, som jag inte ens hinner uppfatta förrän den är igång... Klasslärare 2 kommenterar händelsen:

*.... projektioner av vuxnas svek haglar och bara den de litar på vågar de tro härbärgerar, och blir de kvar hos i stunden. För det är här och nu som gäller. Att de (de andra eleverna, min anm.) valde att bli kvar hos dig när det var hetsigt är största beviset på tillit och lust i det varande. Dom blev kvar hos dig trots att alternativet (att gå hem, min anm.) var lockande.*

Klassläraren påpekar här att en viss mängd tillit och lust till själva bildstudien och läraren redan tycks ha uppstått; han ser ett bevis på det i att de andra eleverna väljer att stanna kvar i rummet under medlingsprocessen, istället för att bara gå hem. Han hjälper mig att se situationen i ett annat ljus. I filmmaterialet syns hur bråksituationen troligen inte kan undvikas och att många positiva faktorer finns. Den chill-stund som sedan uppstår med eleverna är minst lika värdefull inför kommande lektioner som om vi hade genomfört bildlektionen som den var planerad. Ur en oväntad avrundning på första lektionen kommer en viktig informell pratstund till – bra för tilliten!

### 2. Röra i klassrummet

Ny i rollen som klassledare upplever jag i början att det lätt blir stökigt i rummet, mer koncentration och mindre kaos är önskvärt. När jag tar upp det med klasslärarna menar de istället att det enligt dem är helt ok stämning, att eleverna är helt ”med” och att den eventuella röran mer handlar om ”trivsel och glädjefull hunger” som ena klassläraren uttrycker sig. När jag med lånad distans till situationen tittar på lektionsfilmerna ser jag att i det som i stunden upplevs som viss röra faktiskt tycks finnas trivsel och arbetslust, av en yvig sort visserligen. Efteråt samtalar jag i intervju med eleven Ahmad om vad han har tyckt om olika saker:



Bild 8. Fritt elevarbete

AW: *var det nånting som du tyckte kanske mindre om, som inte var bra?*

Ahmad: *inte var bra...det som var inte så bra, det var inte så för mej; det var inte från bildlektioner, det var från eleverna...från oss. En gång som vi hade lektion, det var jag och några andra, vi började, alltså vi ville bara prata...vi tänkte nej vi vill inte ha bildlektionen idag, vi skiter i allt, alltså det var inte bara bildlektionen, vi skiter i skolan, i svenska och engelska och matte, allt. ...*

AW: *ja, ni var okoncentrerade..*

Ahmad: *ja alla var sån, sen vi gick ut och började leka, och började skratta, inte bara här i lektionen utan, det vara bara det här... det var inte bra..*  
*... det, alltså, det förstörde bildlektionen när jag var här och alla började jobba sig på varandra och sen...*

AW: *vad tycker du att man ska göra då... tycker du att vi ska göra nånting särskilt åt det? kunde man ändra på det...kanske..?*

Ahmad: *hur då?*

AW: *ja... lektionerna kanske, eller jag kanske skulle göra på något vis... kanske nån stränghet eller...*

Ahmad: *ja alltså, du har gjort mycket, mycket för oss, du har gjort... alltså du har gjort mycket för oss i bilden...*

AW: *jag tänkte på när ni blir okoncentrerade... vad tycker du, tycker du att man ska göra nånting åt det?*

Ahmad: *ja man ska göra nåt, man ska inte låta det stanna och vänta, ni kan prata mer enskilt, med varje person själv, inte med de andra eleverna med... Liksom, när du pratar med mig, om andra är med mig; jag kommer att se de andra och jag kommer att fortsätta och va sån, om du tar ut mej och vi ska vara själva... då om du pratar med mig, jag kommer bli ändring och jag kommer att börja jobba och så..*

Mina egna förhoppningar om att komma åt en fördjupning av vad vi gör i bildarbetet, dvs. komma till de reflekterande samtal som jag själv tror är ett av bildämnets styrkor, gör att jag tappar kontakten med realiteten: ungdomarna i rummet är i ett annat läge. Filmmaterialet ger en bra perspektivmöjlighet: det syns och hörs att vi faktiskt arbetar med det lektionsinnehåll, lärande och relationsbygge som jag vill sikta mot, även om det är i en viss röra. Det syns också på minspel, kroppsspråk m.m. att eleverna inte kommer in i klassrummet lugna och redo att ta in saker utan att det här finns en hel del känslor att ta hand om, möta upp, försöka finna plats för och samtidigt som vi ska försöka ha en meningsfull lektion. Detta stärker min tro på var största fokus med kraft behöver vara; där var eleverna är! Som ny lärare i ett klassrum blir jag lugnad av att se på filmerna; det tycks faktiskt vara där vi också befinner oss, under kortare och längre stunder.

### 3. Om att hata bildlektioner

*-Tycker du att det är svårt eller lätt att bli nöjd med saker som du gör i ämnet bild i skolan?  
(frågan ställs innan studien startar till en elev som hoppat av grundskolan i förtid)*

*Kristian: ... jag kan hata det.*

*AW: gör du det?*

*Kristian: ja, för jag kan inte.*

Kristian uttrycker tydligt hur det kan kännas när man inte kan, eller inte tror sig kunna. Då kan man hata det man förväntas göra. Klassens lärare bekräftar att de känner igen elevens reaktion även utifrån andra ämnen och menar att denna position är vanlig bland eleverna i klassen. Man vill inte, man kanske till och med hatar, för att man tror sig inte kunna. Under hela studien finns åtskilliga exempel på hur det ofta lever olika starka och ganska tunga känslor i eleverna, som kan vara svåra för dem att själva ta sig förbi. Kristians känsla av hat blir till en påminnelse om vilken kraft det kan bli i motståndet hos en elev om skolan inte



lyckas avhjälpa hans upplevelse av att inte kunna. Under studien hinner jag förstå att för Kristian finns annat i tillvaron än skolarbete att oro sig för. Det behövs att det uppstår ”de rätta” ingångarna till varje lektion för att han ska vilja och kunna våga vara med. Han verkar trivas bättre med egen tid med lärare till exempel. Detta hinner jag inte, eller lyckas jag inte erbjuda så ofta, vilket troligen bidrar till att han flera gånger avviker för resten av lektionen. Han återvänder dock till nästa bildlektion, och finns på något sätt runt alla lektioner utom en. Jag får en bestämd känsla, också genom efterintervjuerna, av att Kristian (och kanske fler elever i klassen som nu inte deltar) verkligen skulle kunna få ut något av en över tid längre möjlighet att först bekanta sig med och sedan delta i bildlektioner av detta upplägg.

#### 4. Elever som mår dåligt

Under efterintervjuerna fortsätter samtalet med Ahmad. Han har en pressad livssituation, har tidigare varit avstängd från skolan under en termin och nu kommit tillbaka. Han har trivts på bildlektionerna. A. får frågan om det är något han funderar över som han har saknat under bildlektionerna. Kunde jag till exempel ha hjälpt honom mer på något vis? :

- Ahmad: *nej, jag behövde inte din hjälp, jag behövde bara..... att nån ska säga till mej om mitt humör.*  
AW: *jaha, att hjälpa dej att hålla...*  
Ahmad: *ja ibland, bara, ibland behöver jag att nån ska säga till mej: lugna dej, lite så.*  
AW: *ja, för det är för svårt att lugna sej själv ibland?*  
*jag tänkte... häromdagen, så satt du och spelade (på mobilen, red. Anm.) och då ...*  
Ahmad: *jag mådde dåligt!*  
AW: *ja... du mådde inte så bra då*  
Ahmad: *ja*  
AW: *nej... jag såg det*  
Ahmad: *jag tänkte inte på skolan, jag tänkte på något annat... jag var mycket kvar i det i mina tankar*  
AW: *ja...*  
*jag lämnade dig lite med det....tyckte du att det var ok?*  
Ahmad: *ja det var ok.*  
AW: *ja...*  
*det var kanske det du ville?*  
Ahmad: *mm...*

Samtalet ovan handlar om en lektion där det är uppenbart att Ahmad inte mår bra. I klassrummet pågår samtidigt många andra processer. Jag hinner uppfatta att A. ser risig ut när han kommer in. Jag signalerar att jag ser honom, att han är välkommen och att det är ok att bara sitta bredvid om det är vad han behöver. Inget annat verkar vara möjligt utifrån vad jag ser. Han sitter böjd och spelar på mobilen under en lång period av lektionen.

Klasslärare 1 kommenterar loggboksanteckningar:

*Det där är svårt - när han/ngn har för mycket i hjärtat och hjärnan - det går så lätt överstyr och blir störande, de klarar inte att hålla det inom sig det pyser ut. Kanske ett rörelserum hos oss också, eller ett kuddrum med boxboll?? Vi kan säga att eleverna ska gå hem, men de tycker inte om det, det är att bli utestängd, men ibland när det funkar illa är det en markering - här går gränsen. Klasslärare 2 gjorde ngt sådant härom veckan och på A. hade det effekt.*

Klasslärare 2: *Ja det gjorde ont att bli avvisad för A. Också ont i mig i själva avvisandet, vilket i sig är ett misslyckande. Men om eleverna vet att man vill dem väl, och att de är välkomna att prova igen med rätt inställning, ja då är det en metod... men drivkraften ska ju helst komma från lust att vara med redan innan det går så långt...*

Denna gång blir det inte störande; A. är relativt lugn i det han gör och deltar så småningom i lektionen på slutet. Han tar penna och papper och börjar teckna, och ritar då fram en krigsmaskin som enligt honom ska användas till att skjuta ner de andra klasserna på skolan. När han anar hur det eventuellt kan uppfattas av fröken lägger han med ett litet leende till att den ska skjuta.... blommor! Klasslärare 2 kommenterar situationen i loggboken:

*...och sånt där är så viktigt, att den frusnaste själ plötsligt tar annan människas perspektiv, lever sig in, och bemöter därefter. Empati och utveckling av den är så viktigt i vår verksamhet, och uppstår ju bara om en människa upplever att han/hon får så mycket gott, att det blir viktigt att ge tillbaka. Det blir ett gott kroppsminne som spiller över i andra sammanhang. Jag tror bildämnet, med rätt lärare, ger en unik kontakt med inre känslor.*

Jag upplever att det faktum att A. är i en gemenskap är bra för honom i ögonblicket. Till slut gör han också en bild, och verkar för stunden hitta en väg ur den känsla som trycker honom. Kontakt uppstår här, det känns bra. I bildinnehållet synliggör han eventuellt något av sin känsla. Hur man som bildlärare kan förvalta den eventuella djupare innebörden av elevernas bildmaterial är en delikat fråga och ett område som inte behandlas i studien, något jag i denna situation låter gå till diskussion med klasslärarna. Här är en elev som behöver hjälp att reda i sitt liv på olika sätt och skolans redskap tycks här vara för begränsade. Verksamheten har resurser i form av erfarna lärare och kurator/elevhälsoteam, samt en viss kontakt med sociala myndigheter, men det upplevs av alla inblandade som för lite. För att Ahmad ska kunna lyckas i skolan behöver han mer hjälp i sitt liv än vad skolan här kan erbjuda. Situationen är i mina ögon inte ovanlig i denna klass.

## OM ENGAGEMANG OCH VILJAN ATT DELTA

*- Jag märkte inte ens att du höll till på golvet, så uppslukande var bordsaktiviteterna //... // Detta att de drog över på rasten är helt fantastiskt, görandet var viktigare än rasten, åtminstone i några minuter*

*Loggbokskommentar av Klasslärare 1 efter lektion 4.*

Under flera lektioner är det tydligt att arbetslusten är så stor att rast eller lektionsslut, vilket vanligtvis är viktigt för eleverna, nu skulle kunna hoppas över. Efter varje lektion påpekar klassens två lärare på olika vis att de ser ett engagemang i rummet och gruppen. Lektion 2-6 hålls i det mindre rummet, bredvid klassrummet. Det görs av flera skäl: där kan rummet förvandlas till ett bildarbetsrum mer permanent under studien. Rummet är också mer oömt för materialanvändning, kranvatten finns, bilder kan sättas upp överallt, golvet kan användas friare, ommöblering kan stå kvar till nästa gång. En arbetskoncentration uppstår lättare i detta rum, som snart börjar signalera tillbaka vad vi arbetar med, från väggar och golv.

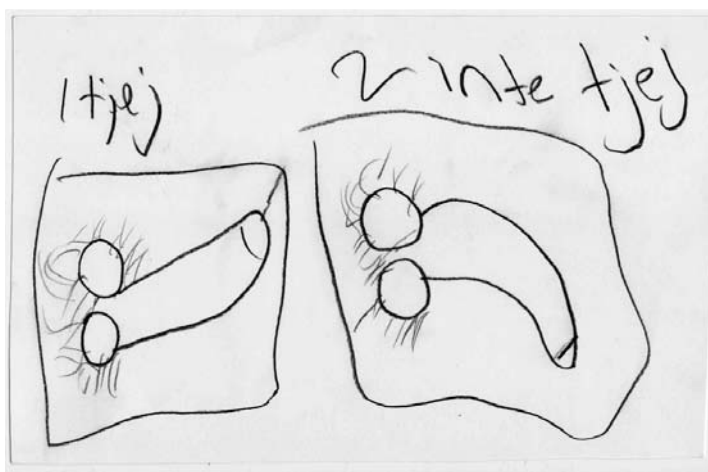


Bild 9. Rita en serie på två minuter

I filmmaterialet syns intensiva arbetsstunder i klassrummet: eleverna verkar trivas med att sitta i det ganska lilla rummet och arbeta tillsammans. Man skickar gärna saxen till sin granne, eller hjälper någon som tappat sitt papper på golvet; en vänlig stämning. Det kan också se ut såhär: elev sitter och dansar, gör glada moves med kroppen hela tiden medan han jobbar: ständig rörelse både i arbetet och i kroppen. Rummet kan upplevas stökigt, någon kanske tar chansen att kolla: kan man rita vad som helst, vad säger fröken då? Okoncentration finns också. På olika sätt syns tydligt under alla lektioner dock längre stunder av trivsel och arbetsglädje i rummet. Det är rörigt i klassrummet stundtals, särskilt under introduktioner där eleverna behöver lyssna en stund; arbetslust syns mer genomgående under arbetet med händerna. Vid små genomgångar i slutet på lektioner, där samtalet handlar om elevernas egna arbeten, kan man se ett mer aktivt lyssnande. Klasslärare 2 sammanfattar i efterhand hur han ser på engagemanget under lektionerna:

*Engagemanget fanns där med kontinuitet, mer än jag upplevt i andra sammanhang, i andra ämnen. De gånger de blev oroligt var främst i samband med övningspresentationer och instruktioner. Inte för att de var för långa, eller tråkiga - tvärtom dynamiska och tempostarka. Min övertygelse var gång på gång att de alltid ville igång burna av lustkänslor, inte hade tid att vänta ens de få minuter som krävdes i väntan. Med orolig menar jag dynamiskt, sällan och aldrig i motspel, man ville argumentera, höras och synas, det vars som att alla sinnen blev påkopplade bara genom att man satt sig i bildforumet.*

Klassläraren beskriver hur det finns en lust att vara igång med arbetandet. Detta upplevs kontinuerligt genom studien. Sinnena kopplas på i bildrummet - stor närvaro finns i arbetet, dock inte alltid vid introduktioner.

En faktor som syns särskilt i filmmaterialet är det mer ovanliga att alla arbetar brevid varandra, klasslärare är med och gör samma sak som eleverna. Två-tre lärare arbetar sida vid sida med eleverna, med samma uppgifter. Det tycks ge en sorts likvärdig känsla i rummet, något vi flera gånger upplever och diskuterar i loggböcker som också det en trolig bidragande faktor till den trivsamma stämning i ett rum där sinnena är aktiva.

## **1. Man behöver lite färg... och lite LIV**

En elev, Isabelle, sjunger hela tiden under lektion 4, hon jobbar mycket intensivt och blir så engagerad under arbetet att hon frågar om hon får fortsätta att måla ut, utanför pappret:

*- Får jag fortsätta måla direkt på bordet?  
- Javisst, det går bra att göra med den färgen, tänk på att du måste ta bort det med diskmedel sedan bara.*

...och så sätter hon fart och täcker ett helt bordshörne med stark färg, snabbt och koncentrerat. Vi pratar lite om färg, impulser, om att följa sin känsla. Isabelle tycks mycket nöjd med sin ”happening”, för att sedan självständigt städa bort färgen efter sig vid lektionens slut. Arbetsglädjen hos henne och de andra i rummet går inte att ta miste på denna dag. Samma elev uttrycker redan innan studien att hon tycker att bild är bra och nyttigt, hon säger också att:

*Det är tråkigt att bara ha svenska, engelska och matte; man behöver lite färg... och lite LIV!*

## 2. Om en elevs vilja att delta

En elev, Barak, väljer att vara med på lektionerna. Det märks att han har kort tålamod med saker som han upplever svåra, han ger då upp på ett tydligt och definitivt sätt: ”jag pallar inte”, och så reser han sig och går. Han visar snart på bildlektionerna att han också kan välja ett mer konstruktivt förhållningssätt: han börjar tala tydligare om när han behöver hjälp, och han vågar sig på att prova lite mer. Under tredje lektionen, färglektionen, tittar vi på en bild av konstnären Marc Rothko. Barak ställer med lite skeptisk min en tydlig fråga till läraren : - Gillar du verkligen den? Bakom denna fråga anar bildläraren en annan intressant undran: Vad är egentligen meningen med att måla något som ser ut som endast röd färg på en målning? Vi diskuterar hur stor målningen är i verkligheten (228 x 150 cm) och hur många lager färg denna specifika konstnär använder när han arbetar för att få fram sina magnifika färgbilder osv. Under femte lektionen, två veckor senare, sitter Barak intensivt koncentrerad och rollar färg på flera ark, lager över lager: stora färgkaskader. Han verkar mycket nöjd med sin arbetsprocess och dess resultat. Också missnöjd, när resultatet på ett ark bara blir brungrått:” varför blir det fult nu? Jag tog ju grönt och rött och..” Det som syns på filmen är att han går in för det han gör till 100%; undersöker, gör om, sparar eller förkastar, provar igen och vill också veta varför det blir som det blir.

Barak är en av alla elever i klassen som jag upplever har en både stark och känslig livsgnista i ögonen. Hans svenska är bra men det finns också språkluckor. Kanske han heller inte alltid helt uppfattar innebörden i olika saker, vilket också kan bidra till en känsla av tveksamhet eller tappad sug, av att ”inte palla”. Utgångspunkten i övningarna är att man ska kunna känna sig nöjd med det man gör, om man vågar försöka. Detta tycks Barak verkligen ta till sig under de första lektionerna: han vågar prova, trots viss tveksamhet och han verkar upptäcka att det duger det han gör; man ser att han blir glad när han förstår att det han gjort fungerar och är bra. Under de sista lektionerna är han med genom att, tycks det, vilja mer aktivt förstå och själv försöka prova det vi gör. Under lektion 5 verkar ett genuint flöde ta plats: här hittar han något som intresserar honom själv. Han arbetar, styr upp, ändrar och provar vidare. Till och med när det inte blir som han önskar vill han nu veta hur det kommer sig – v a r f ö r blir det såhär? Att arbeta med färgen på det sätt han gör tycks i sig ge honom lust. Han har också en liten förförståelse kring att det kan finnas mening i att undersöka färg och färgers påverkan på varandra, sedan tidigare färglektion och Rothko-samtalet.

Sista lektionen, när vi ritar serier, blir det stopp: ”jag kaaan fan inte” när vi ska göra en provserie på två minuter. Efter ett litet samtal väljer han att testa ändå och fram kommer en mycket logiskt konstruerad liten serie om en rund grej som både närmar sig och förflyttar sig i sidled på bilderna:

*- alltså det är en sån rund ring, om du ser längst upp, den är skitliten, samtidigt den blir större, och den flyttar sig, flyttar sig, och blir större, större, större...tillslut man ser bara en halv du vet...*

Så berättar han för en klasskompis i intervjun efteråt, tillsynes helt nöjd över att ha funnit sin egen lösning.

Klasslärarna kommenterar vid flera tillfällen att de ser elevernas mod och kreativa sidor:

*-det är så häftigt att de flesta, inte minst Barak, blivit så modiga och vågar släppa loss skapandet så.*

Vi pratar flera gånger om att B. och flertalet i gruppen verkar trivas bra i bildrummet, och att klasslärarna upplever att den trivseln också spiller in i andra ämnen på olika sätt.

### 3. Om särskilt intresse för Klassporträttet



Bild 10. Detalj ur klassporträtt

Efter lektion 5 blir det en extra dubbeltimme i bild på eftermiddagen, eleverna vill fortsätta arbeta. Klasslärarna ger ok, idag blir det fyra timmars bildlektion. Det är tydligt att det som sker i klassrummet denna dag har dragningskraft på eleverna. Klassporträttet konstrueras utifrån elevernas egna gestaltningsidéer. Genom att belysa sina egna kroppar och skapa gestalter som ritas in på en i förväg grunderad yta, skapas en gemensam bild, som sedan bearbetas vidare. Detta är en aktivitet som pågår från

lektion två ända till slutet av studien. Just denna lektion är det färgsättning, och bilden träder här mer och mer fram i sin slutliga version. Intresset för bildens utveckling är stort, flera gånger arbetas det utanför lektionstid med bilden.

Klassporträttet byggs sakta upp från och med lektion två. På olika individuella sätt låter eleverna sina gestalter överföras på den gemensamma målningen. Arbetsprocessen innefattar olika moment vid olika tillfällen (Bilaga 1; lektionsinnehåll). Ett mål är att få med så många elever som möjligt i denna gemensamma manifestation. Vissa är genast intresserade av arbetet med bilden, andra vågar sig fram först på slutet, någon gör precis bara ett handavtryck men njuter istället stort av att bära overall och bara kretsa runt framställningen av bilden. Eleverna väljer olika sätt att delta och när projektet avrundas är 14 av klassens 18 elever med i porträttet. (Två av de fyra ur klassen som inte är representerade på bilden ville inte vara med i bildverksamheten och de två andra var inte på skolan under bildstudiens gång.)

Sammanfattningsvis deltar alla klassens elever och lärare som varit delaktiga i bildstudien med en bildgestaltning av sig själva i det gemensamma klassporträttet. Arbetsprocessen löper som en röd tråd genom studiens lektioner och projektet utvecklas till en färgstark gestaltning av en klass och dess individer. Det gemensamma resultatet monteras upp efter studien, ramat och glasat, på central vägg i skolan. Det blir ett synligt och uttrycksfullt resultat av klassens arbete, som också verkar glädja och intressera fler elever och personal än deltagarna själva; människor stannar upp och tittar, funderar inför denna gestaltning med många tolkningsmöjligheter.

#### 4. Elevernas röster om bildämnet

Fem elever (av sju tillfrågade) säger, på frågan vad de har tyckt om ämnet bild tidigare, att det varit kul eller roligt, någon säger ”mer roligt än matte eller andra ämnen”. Två elever kommenterar också läraren i sitt svar; den ena säger att läraren ”nog inte kunde” och den andra säger att det var en jättebra lärare som kunde göra allting intressant. Här hörs att dessa elever upplever att det spelar roll hur ämnet presenteras. Det tycks vara fler elever som tidigare uppskattat ämnet än som inte gjort det, utav de elever som får frågan. Jag uppfattar att ämnet verkar ha upplevts relativt givande för dessa elever, trots deras ej så positiva tidigare skolupplevelser.

Efter studien svarar några elever på frågan: vad har du tyckt om bildlektionerna?:

*Amelie: bra*  
*AW: bra tycker du... vet du varför du tycker att det varit bra?*  
*Amelie: kolla på väggarna*  
*AW: du tycker att man ser direkt att det har vart bra, för man ser att...*  
*Amelie: ja, men folk har ju engagerat sig...//...//... så jag tycker att det har vart bra, för alla har vart med på det och alla har tyckt att det vart roligt och det är roligt när folk tycker att saker är roligt //...// det är nåt med att man börjar ju nånstans och sen ser man skillnaden och skillnaden och sen när det är klart, och om det har blivit riktigt bra så blir man ju stolt över det.*

Den elev, Kristian, som innan studien uttrycker att han kan hata ämnet bild säger efteråt:

*Kristian: vi behöver göra nånting med händerna, inte bara sitta framför en bänk hela dan. Man behöver jobba med händerna, och måla och man kopplar av allt...  
...mm... man tänker bara...och har kul*

Ahmad formulerar med flera ord:

*Ahmad: man lär sig mycket och man koncentrerar sig genom bild till nåt annat också...kanske man vet vad man kommer bli sen, alltså man vet...  
...man kan lära sig vad bilder är, liksom vad färger är, att man kan blanda färgen med färgen och... hur man ska jobba med bilder och vad man ska göra för bilder...och man jobbar samarbete tillsammans, alltså det är det bästa tycker jag alltså: allihopa tillsammans...//...// alla mådde bra, alla var trevliga mot varandra på bildlektionerna.*

Några kommentarer från andra tillfällen:

*Karolina: det var kul...att man kunde uttrycka sig fritt på pappret liksom  
Jag tycker att bild borde finnas... jag tycker att det är viktigt att kunna uttrycka sig på ett papper... att liksom kunna få fram sin fantasi och hur man ser på saker.*

*Amelie: det (ämnet bild, min anm.) är mycket mer för känslor och så...*

Man kan utläsa ur elevernas kommentarer att de finner flera positiva saker vid frågor kring bildlektionerna. Ord som ”bra” och ”nyttigt” används, man både ”kopplar av” och kan dessutom tänka samtidigt. Flera elever närmar sig föreställningar om att ämnet ger utrymme för känslor. En elev kommenterar att hon uppskattar en frihet i uttrycksmöjligheten och att i bildämnet kunna få fram sin fantasi/uttrycka sig. Att något konkret kan utvecklas framför ögonen, något som man själv kan se och vara stolt över, beskrivs som positivt.

Kristian, som innan studien beskriver vilket starkt motstånd ämnet ibland genererat hos honom (och även gör under studien vid ett par tillfällen) väljer här istället att beskriva det han tycker är positivt: man kan både koppla av och tänka, jobba... Av andra uttrycks med tydlighet att samarbetet och gemenskapen i rummet varit det viktigaste. Flera elever formulerar också att man kan lära sig mycket i bildklassrummet. I intervjuerna, och under lektionerna, kan utläsas hur bildlektionerna enligt eleverna tycks kunna rymma flera dimensioner och adressera olika sidor i tillvaron; eventuella källor till det engagemang som uppstår på lektionerna i studien.

## INTRODUKTION TILL TOLKNINGSFÖRDJUPNING

I kapitlet Resultat och analys beskrivs mer framträdande delar av studiens resultat i tre olika kategoriserande avsnitt, i ett försök att besvara frågan: vad har egentligen hänt här?

I tidigare text konstateras att det 1) pågår bildlektioner där kontakt och dialog framstår som betydelsefulla ingredienser. Parallellt inträffar även vissa 2) ”komplikationer i klassrummet”; till exempel konflikter eller känslor som tar stor plats. Detta inträffar här ofta sida vid sida med ett i klassrummet 3) tydligt engagemang och en vilja att delta.

Dessa olika skeenden angränsar, eller är i verkligheten ofta kopplade till varandra. De kan vara samtidigt händelser både i tid och rum. I föregående text kopplas dock de olika perspektiven på vad som har hänt isär och beskrivs som tre separata områden. Denna kategorisering görs för att tydligare få syn på meningsbärande faktorer i det som händer under studiens gång.

Genom att använda den didaktiska triangelns modell försöker jag nu fördjupa resultat- och analyskapitlet genom att låta materialet diskuteras på ett nytt sätt. Triangeln med sina tre vingspetsar är en i undervisningssammanhang användbar modell, där elev, lärare och stoff samt interaktionen däremellan, kan ses som centrala faktorer vid en analys av vad som sker i ett klassrum. Med utgångspunkt i dessa didaktiska variabler knyter jag här samman resultat- och analysdelen under rubrikerna 1) Eleven och Läraren och 2) Bildämnets möjligheter i undervisning och lärande. Jag låter det vi ser i materialet, nu under ovanstående två rubriker, här möta andra forskares tankar i en intention att ytterligare förstå och förklara vad som sker i studien.

## ELEVEN OCH LÄRAREN

*Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål måste jag först finna henne där hon är och börja just där. //...// All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå detta: att vilja hjälpa är inte att härska utan att vilja tjäna*

*Sören Kirkegaard, dikt "Till eftertanke" 1859*

När vi tittar på vad som har hänt under studien tycks relationen mellan lärare och elev ha en central betydelse för vad som sker i klassrummet. Klassens lärare understryker vid flera tillfällen att konsekvenserna av elevernas tidigare negativa skolerfarenheter (d.v.s. deras känslor av bl.a. dåligt självförtroende och motvilja inför skolarbete) gör att mötet med läraren blir centralt för att de ska kunna våga och vilja ta till sig en undervisningssituation. Jag provar nu att använda några andra forskares begrepp och tankar kring relationen mellan lärare och elev, för att nå fördjupad förståelse av resultatet.

### Om emotionella tillstånd som gynnar lärandet

I studien kan klasslärarna och jag se flera tecken på hur negativa känslotillstånd förvandlas till mer positiva känslor och att motivation då istället träder fram i klassrummet. Ett beskrivet exempel är Ahmad, vars skolmotivation ofta är begränsad. Han berättar i intervjun om hur



han mår dåligt under en viss bildlektion, ett tillstånd som klasslärare 1 också kommenterar i loggboken. Hon uttrycker frustration över hur man som lärare kan stödja en så starkt känslostyrd situation, en frustration som f.ö. hörs från fler personal på skolan. Peter Gärdenfors, professor i kognitionsvetenskap i Lund, diskuterar i boken "Lusten att förstå" kunskaper från dagens hjärnforskning och skolans värld. Han beskriver hur vi idag vet en hel del om negativa emotioners inverkan på lärande, men påpekar att skolan skulle behöva mer forskning som riktar blicken mot just vilka emotionella tillstånd som istället gynnar lärande (Gärdenfors 2010:68).

Elevers känslor tycks vara påtagliga i detta klassrum emellanåt. Vilken roll kan då jag som nybliven lärare bäst ta i ett klassrum där elevernas inre behov och känslor ibland har så stor plats? Hur låter det sig bäst göras? Under arbetet med studien blir frågan än tydligare: vad säger dagens forskare om hur jag som lärare kan bidra till konstruktiva emotionella tillstånd som främjar lärandeutveckling för elever med känslorna på skaft?

### **Om arbetsallianser**

Enligt Annika Lilja visar forskning hur lärarens relation till eleverna, både som grupp men också relationen till var och en av eleverna, är en av de viktigaste faktorerna för elever med minst motivation (Lilja i Claesson 2011:126).

*Arbetsalliansen innebär att läraren och eleven tillsammans är delaktiga i en utvecklings- och lärandeprocess som ska leda till att eleven lär sig så mycket som möjligt, både om det ämnesinnehåll som anges i skolans kursplaner men också som människa.*

*A. Lilja i Claesson (2011:140)*

I texten riktar Lilja sitt fokus mot den del av lärarens arbete som inte direkt har med ämneskunskaper och ämnesdidaktik att göra. Hon talar om ett "mellanmänniskt umgänge"; en arbetsallians mellan lärare och elev som behöver byggas och sedan underhållas för att vara funktionell. Klasslärare 1 och 2 i uppsatsstudien återkommer vid flera tillfällen till att eleverna i studien blir bemötta på ett individuellt lämpligt sätt, via en inkännande och tillräckligt lyhörd hållning från mig som lärare.

Intentionen bakom det som uppstår mellan mig som lärare och eleverna i klassen kan här sägas ha likheter med det som Lilja beskriver som en arbetsallians. De vuxna i studien kan konstatera att ett lyhört samspel har betydelse. Elever visar och/eller påtalar att samarbete finns i bildklassrummet på ett positivt sätt, vilket tycks vara en betydelsefull faktor för engagemanget i rummet.

### **Om förtroendefull empati och subtila tecken**

Enligt Annika Lilja blir arbetsalliansen särskilt viktig att upprätta när eleven inte klarar att driva på sitt eget arbete (2011:116 ff). Hon pekar på att elever som "inte bryr sig om skolans mål" och som också kan upplevas som "störande av andra elever och lärare" ofta har anledningar till det, i form av problem i eller utanför skolan. På den skola som studien här genomförs råder inga tvivel om att det oftast finns ett



Bild 11. Fritt elevarbete

flertal olika anledningar, både utanför och i skolan, bakom elevernas svårigheter att fungera i klassrummet. Annika Lilja lyfter fram Max van Manen, som talar om vikten av lärarens lyhördhet inför sina elever, han säger att *”det troligen inte finns någon kvalitet som är viktigare för den praktiska pedagogiken än just lärarens förmåga till förtroendefull empati”* *Denna särskilda förmåga innefattar att läraren kan ”urskilja subtila tecken i elevernas röster, blickar, gester och hållning.”* (Lilja/van Manen i Claesson 2011:128 ff.). Med Ahmad som ett av flera exempel upplever jag själv återkommande under studien att en empatisk hållning och förmågan att vara lyhörd inför eleven och dennes känslor och behov tycks vara de viktigaste redskap jag kan använda för att få kontakt och därmed kunna starta en god utvecklingsprocess i klassrummet.

I en komplex klassrumssituation, där många elevers känslor och behov är aktiva, upplever jag denna lyhördhet - enligt Lilja/Manen grunden för byggandet av arbetsallianser mellan elev och lärare - som en av de stora utmaningarna, men också som den mest framkomliga vägen för att öppna upp till den inre motivation, eller egna drivkraft, vilket Annika Lilja beskriver att elever med svårigheter ofta saknar.

### **Perspektivseende och kontextualisering**

Utöver lyhördhet, empatisk hållning, byggande av arbetsallians – finns det fler sätt att kommentera studiens några tillsynes meningsfulla riktningar som har med eleven och läraren att göra? Elever med tidigare dåliga skolerfarenheter har oftast låg motivation inför att lära sig saker i skolan, vilket bekräftas av studiens medverkande lärare. Professor Håkan Jenner säger i likhet med Annika Lilja att relationen mellan pedagogen och eleven är grunden för det pedagogiska mötet. Ett motivationsmöjliggörande möte mellan lärare och elev sker inte i ett vakuum, enligt honom, utan påverkas av en rad faktorer. Lärarens förhållningssätt beskrivs även här som grundläggande för resultatet, bland det viktigaste är dennes *förmåga till perspektivseende och kontextualisering* (Jenner 2004:25). Här finner jag en annan terminologi som eventuellt breddar van Manens ”lyhörda hållning” och som ytterligare kan bidra till förståelsen av hur jag som lärare kan skapa en god arbetsallians med elever i denna klass. Jenner säger att ”läraren behöver kunna se världen med elevens ögon” och även kunna se eleven i dennes kontext, se den situation i vilken eleven befinner sig. Med hjälp av dessa perspektiv kan läraren tillsammans med eleven undersöka vad som är hinder och möjliga lösningar för eleven. Jag upplever själv att jag i klassrummet alltid letar efter de subtila signaler som Manen talar om, vilka kan hjälpa både mig och eleven att förstå vad hon/han själv trivs med, och var hon/han sedan kan våga och vilja ta steg framåt. Genom en dialogisk klassrumshållning och bildövningar som ofta handlar om vad man känner, tänker eller vill, närmar vi oss dessa signalrika marker. För att rätt kunna tolka och stödja eleven upplever jag också att det betyder mycket att jag som lärare verkligen har inblick i vilka krafter som ofta är igång i eleverna. Det spelar roll vilken livssituation de har och hur den påverkar dagsläget; i denna klass blir perspektivseende och kontextualisering mycket meningsfulla verktyg. Klassens lärare uttrycker att de ser ett ämne där också läraren ges ökad möjlighet att uppfatta eleven i fler dimensioner. De menar att de till och med förvånas av att se sina elever visa dessa nya sidor i bildklassrummet. I efterhand säger de två deltagande lärarna att studien också lämnar dem med en viss vanmakt över vad de nu i högre grad upplever saknas i deras verksamhet: fler dimensioner att möta och stimulera eleverna i.

När Kristian starkt och tydligt uttrycker att han ”kan hata” ett ämne för att ”han inte kan”, kan det lätt hända att en överarbetad lärare uppfattar att det t.ex. bara ligger en sorts lat ovilja mot

att prova något nytt bakom ett sådant påstående. Ett större personligt ansvar för lärsituationen skulle då kunna utkrävas av eleven från skolans håll, med risk för fortsatta misslyckanden. Med en istället perspektivisk blick och förståelse för vad denna elev har för livserfarenheter hamnar saken i ett helt annat ljus. En som hatar behöver då troligen istället få adekvat hjälp att komma till ny tilltro, nytt hopp om egen kompetens (och eventuellt till och med även till hatets raka motsats - en känsla av kärlek...).

### **Lärarens egna behov i klassrummet**

Likaväl som det under studiens gång uppstår en rad olika situationer där eleverna är blockerade i lärsituationen, upptäcker jag själv under några lektioner att jag som lärare låter mina egna visioner om lektionsresultat hindra kontakten med vad som verkligen försiggår i klassrummet. En lärares känslor och behov finns också i klassrummet, likaväl som elevernas, vilket jag vid flera tillfällen får tillfälle att reflektera över. Håkan Jenner påpekar att det är viktigt att *läraren strävar efter att vara medveten om egna känslor och behov och hantera dem, så att de inte stör omdömesförmågan*. Ett viktigt verktyg är enligt Jenner *tolerans* inför att mål inte alltid uppnås. Jag märker under studiens gång hur jag har ett sorts behov av att bidra till en viss sorts särskild utveckling hos eleverna. När detta inte alltid lyckas på det sätt som jag hoppats på känner jag mig besviken på mig själv, jag tycker att jag borde ha kunnat hjälpa eleverna till en större koncentration osv.. En del av min energi går åt till en känsla av eget misslyckande, trots att jag tror att jag har distans till situationen. Under studien får jag god hjälp att se några sådana sammanblandningar av egna behov och elevernas helt andra behov, tack vare mina kritiska vänner (klasslärare 1 och 2) och filmmaterialet. Att här kunna få syn på hur mina egna föreställningar och önsknings kostar onödig energi i arbetet, med hjälp av hjälpsamma kollegor och ett filmmaterial som också synliggör situationer på ett tydligt sätt, blir till en positiv upplevelse av nya insikter och utvecklingsmöjligheter.

## BILDÄMNETS MÖJLIGHETER I UNDERVISNINGEN OCH LÄRANDET

*”Bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden”.*

*Lgr 11, kursplan i bild*

Den nya läroplanens kursplan för grundskoleämnet bild inleds med ovanstående ord och konstaterar sedan att bildkunskap och bildkommunikationskunskap är betydelsefullt för oss människor för att vi ska kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Bildlärarens uppdrag i skolan är att guida eleverna till de kunskapsmål som anges i kursplan för ämnet, något som låter sig utformas på olika vis. Hur tycks eleverna påverkas av de lektioner som här genomförs?

### Om kursplanen i bild och elevers personliga utveckling

I kommentarmaterialet till kursplanen i bild uttrycks syftet med bildämnet så här:

Syftestexten i bild beskriver ett ämne som är viktigt för att eleverna ska kunna orientera sig och delta i en värld där människor dagligen möter en mängd visuella budskap och synintryck. Den tecknar också bilden av ett ämne som är av betydelse för elevernas personliga utveckling och identitetsskapande och som kan bidra med kunskaper inför deras kommande yrkesliv. Att kunna förhålla sig till visuella budskap i omgivningen blir möjligt genom kunskap i bildanalys och om hur bilder kommunicerar budskap. Den personliga utvecklingen främjas av att eleverna får möjlighet att arbeta med bildframställning och själv träna sig i att kommunicera med bilder.

(Skolverket 2011:6)

Studien som här görs är en liten studie, vilken kanske inte kan göra anspråk på att åstadkomma en större påverkan på elevernas orienteringsförmåga i omvärlden. Men, kan vi i studiens resultat hitta några tecken som tyder på att bildämnet kan bidra till elevernas personliga utveckling och identitetsskapande? Vad säger eleverna själva om den saken? Här är några påminnelser från tidigare exempel:

*”...man lär sig mycket och man koncentrerar sig genom bild till nåt annat också...”*

*”...jag tycker att det är viktigt att kunna uttrycka sig på ett papper...att liksom kunna få fram sin fantasi och hur man ser på saker”*

*”det är nåt med att man börjar ju nånstans och sen ser man skillnaden och skillnaden och sen när det är klart, och om det har blivit riktigt bra så blir man ju stolt över det.”*

*”...det är mycket mer för känslor och så...”*

Klasslärare 2 kommenterar vad han tror om bildämnet för eleven Ahmad:

*”aldrig har jag upplevt hans blick så trygg, hans kropp så följsamt fokuserad och sinnen så uttrycksfulla i ord och handling //...// om någon någonsin ifrågasätter om bild och kreativa uttryckssätt kan vara helande kommer jag att berätta hans historia och våra iakttagelser”*

*utdrag ur loggbok*

Eleverna själva verkar här, trots en ofta negativ skolinställning, till viss del uppleva att bildämnet faktiskt kan hjälpa dem att tänka, känna och att uttrycka sig själva. Kanske på ett

annat, friare sätt än vad andra ämnen ger möjlighet till. Klassens lärare pratar här i loggbok och efterkommentarer om att ämnet ger stor plats för elevens subjektiva jag – eleven kan utgå från sig själv på flera olika sätt, exempelvis i de mediespecifika val som finns kring bildinnehåll/uttryck, materialval, färg, form, yta osv... Klassens lärare uttrycker ovan hur han upplever att bildämnet till och med fungerar ”helande” för en av de unga killarna. Går det då att finna några mer generella aspekter som här kan antas bidra till det positiva bildklassrumsklimat som vi deltagare i studien upplever? Med avstamp i Lgr 11:s syn på bilders betydelse för människans sätt att tänka och uppleva sig själva väljer jag att leta vid sidan om själva bildämnet först, i syfte att finna bredare bottnar kring elevers lärande och tänkande, i relation till bildämnets mer ämnesspecifika dimensioner. Jag fortsätter att här använda Peter Gärdenfors resonemang kring lärande och jämför det med studiens bildlektioner, för att försöka fördjupa insikten i vilken betydelse bildämnet här kan ha i en klass på IV/Introduktionsprogrammen.

### **Om det naturliga lärandets grunder**

Där Håkan Jenner och Annika Lilja pekar på vikten av lärarens förhållningssätt i lärsituationen menar Peter Gärdenfors, som kognitionsforskare, att skolan måste ta hänsyn till grunderna för människans informella, naturliga lärande, för att sedan ge plats för dessa i klassrummet. Han menar att undervisningssystemet inte tillräckligt beaktar *sambanden mellan känsla, motivation och lärande*. Gärdenfors låter den kognitiva psykologen Jerome Bruner<sup>1</sup> formulera några grundteser kring det naturliga lärandet: viljan att lära är medfödd och går att dela upp i tre huvudmotiv:

- 1) Nyfikenhet: Människans naturliga nyfikenhet är stark från födseln, och den är lekfull!
- 2) Kompetens: det finns en grundläggande vilja att visa att man kan eller klarar av något. Om man själv kan se, och även visa upp, resultatet av vad man lärt sig för andra, så blir man mer motiverad att anstränga sig. Känslan av stolthet tycks i sig vara motiverande..
- 3) Ömsesidighet: människor tycker om att uppnå mål tillsammans med andra. En känsla av social tillhörighet gynnar också lärande av socialt beteende. (Gärdenfors 2011:86)

Känslan av nyfikenhet, av att ha kompetens och av att känna ömsesidighet är alltså viktigt för det mänskliga informella lärandet. Gärdenfors menar att det är viktigt även för skolan att stimulera dessa tre upplevelser hos eleverna. I studiens elevgrupp tycks snarast de motsatta känslorna präglade elevernas tidigare skolerfarenhet: låg nyfikenhet inför skolarbete, en känsla av utanförskap och en generellt låg tillit till egen kompetens.

I studien genomförs en rad bildövningar av olika slag, vilka tycks generera arbetslust och motivation. Kan det gå att finna samband mellan det positiva klimat som infinner sig under lektionerna och det naturliga lärandets tre grundmotiv?

### **Om nyfikenhet, kompetens och ömsesidighet i klassrummet**

I exemplet med eleven Barak, ser vi ett tålamod som tycks sträckas ut med några decimeter under studiens gång. Han är en av de elever som visar intresse på ett sätt som får oss att tro att han faktiskt är just *nyfiken* på vart lektionerna ska ta vägen. Inte på grund av något stort

---

<sup>1</sup> författare till ”the Process of Education”

tidigare intresse för bildämnet, det kan vi inte se att han har. Men han tappar inte sin sug, utan stannar, deltar i alla lektionerna + extralektionen. Han tycks låta nyfikenheten flera gånger segra över det annars mer vanliga motståndet som så lätt får honom att ge upp. Nyfikenhet verkar också stimuleras hos de andra eleverna vid upprepade tillfällen genom studien. Vad är det vi tror ligger bakom detta? Lektionerna är från början konstruerade utifrån en intention om att alla ska kunna och våga delta, d.v.s. *tilltron till den egna kompetensen* i varje övning ska kunna finnas. Övningarna har (utöver den för vissa elever inneboende attraktionskraften i att använda färg- och formredskap) lekfulla och olika ingredienser för att eleverna ska bli just nyfikna, men de ska samtidigt kunna känna tillit till att de kan förstå och bli nöjda med innehåll och egna resultat. Klasslärare 2 uttrycker:

*- Jag tycker det är en otrolig utveckling för var och en, bara på några få lektioner. Anledningarna är nog flera; tillit till frökens välvilja, ökat självförtroende i en avdramatiserad undervisningsform där lust och skapande premieras långt före prestation...*

Han nämner här relationen till läraren som betydelsefull, men också att själva lektionsinnehållet ger eleverna självförtroende, i en situation där lust och skapande värderas högt. Flera elever säger vid flera tillfällen uttryckligen att de vill ”göra mer” och uttrycker även idéer kring vad det skulle kunna vara. Jag upplever genom lektionernas gång att de elever som deltar verkligen får en lite starkare tilltro till den egna *kompetensen* i bildklassrummet. Detta stärks även av klasslärarnas kommentarer om hur elevernas skaparmod glädjer och ibland till och med förvånar dem.

Några elever uttrycker vid några tillfällen också att de ”inte kan”, d.v.s. i n t e känner sig kompetenta, vilket vid dessa tillfällen åsyftar mer traditionell ritkunskap (att kunna rita ”fint” eller korrekt). Kommentarer kommer under de lektioner där eleverna önskar arbeta med ”vad de vill”. Här verkar uppstå en svårighet, kanske särskilt för elever som lätt tappar självförtroendet: i det fria lektionssammanhanget kommer strax en önskan om att i bildväg kunna uttrycka mer exakt det man har tänkt, utifrån elevens egen estetiska föreställning om hur det ska se ut. Ibland kan då det egna fria försöket resultera i att man inte blir nöjd med sin förmåga och då här lätt leda till att man slutar försöka. Jag upplever också att elevernas förkunskaper i ämnet är små, de flesta har liten erfarenhet av hur de rent mediemässigt kan åstadkomma det de önskar. Under studien här tycks de flesta ändå dock ”stå ut” med att resultat inte blir precis som de i stunden vill. Här spelar bildlärarens ämneskunskaper troligen en viss roll för elevens tilltro till att de ska kunna komma vidare i sina lösningar. Utifrån vad vi har gjort uttrycker flera elever på lektioner och på IDAG - papperna nu istället att de vill lära sig mer, och visar här en vilja och en egen motivation kring att lära sig bli mer kompetenta. Detta ser jag som en utveckling; från att bara ”inte tro sig om att kunna” till att ”tro sig om att kunna lära sig att kunna”. Eleverna tror sig om framtida kompetens.

I klassrummet arbetar lärare och elever sida vid sida till största delen av tiden - det verkar finnas något välgörande här; en sorts likvärdighet som vi kallar det här. Kanske är det snarare en *ömsesidighet*, där vi helt konkret ofta hjälper eller använder varandra i olika processer i rummet. Klassporträttet kan också sägas ha ömsesidiga kvalitéer och samlar klassen i en gemensam gestaltning - eleverna verkar mycket nöjda med vad de åstadkommit. Verket hängs upp på central plats i skolans café, skolan bstår med plexiglasmontering och inramning. Resultatet *visas alltså upp ”på riktigt”*, något som enligt Bruner stimulerar motivation, och också Anders Marners menar är en viktig del i bildämnets kommunikativa funktion.

En svårighet vid genomförandet här (likväl som vid alla bildlektioner) är att vissa elever inte alls vågar/vill delta ifrån början i porträtt-projektet. På ett klassporträtt upplever jag det som

symboliskt viktigt att så många som möjligt verkligen får chansen att vara med om de vill. Flera elever tycks behöva både tillräckligt med tillvänjningstid och rätt timing/situation för att kunna ge sig in i detta större projekt. Kring detta projekt blir tillräcklig hjälpsam följsamhet möjlig att erbjuda, något som dock inte alltid är fallet när elevernas behov ofta är många, olika, starka och samtidigt.

I efterintervjuer med eleverna uttrycker två elever att samarbetet i klassrummet; att alla varit tillsammans och arbetat tillsammans, upplevts betydelsefullt under studiens gång.

Det verkar således som om bildämneslektionerna rymmer ingredienser som sammanfaller med det naturliga lärandet: nyfikenhet, känsla av kompetens och ömsesidighet. Ämnet verkar finnas möjligheter att möta upp och stötta elever i den lärandeprocess som Peter Gärdenfors beskriver som "lärande på människans villkor"...(Gärdenfors 2011:265)

### **Om bildämnet som ett ämne med flera dimensioner**

Klassens lärare provar vid flera tillfällen genom studien att formulera i ord vad de upplever som möjligheter inom bildämnet. De uttrycker flera gånger att det inte är helt lätt att hitta formuleringar för sådant som de upplever sker i klassrummet. Klasslärare 1 säger vid ett tillfälle i loggboken:

*- Jag tror att de estetiska ämnena har en inneboende kraft som kan hjälpa oss att se eleverna i fler dimensioner (oss själva också). Också att eleverna kan få syn på sig själva i fler dimensioner.*

Detta kan jämföras med läroplanens skrivning av bildens möjlighet för människan att uppleva sig själv. I sökandet efter fler formuleringar kring denna eventuella bildämnets "inneboende kraft" diskuterar klassens lärare i loggböcker, samtal och intervjuer kring hur bildlektionerna tycks generera starkt gruppkänsla, hur lärare och elever genom bildövningar kan ges möjlighet att få syn på, formulera eller inspireras av känslor och tankar, hur handens praktiska arbete verkar lugna och skapa goda klimat i rummet. Bildämnet, som det används här, tycks i de lektionsdiskussioner och bildinnehåll vi ser här också vara användbart för att stimulera till abstrakt tänkande och analys/reflektion. "Det var som om alla sinnen blev påkopplade", som klasslärare två säger tidigare.

Vi upplever att det i rummet uppstår goda samtal, också att ett separat bildrum i sig tycks vara stimulerande. Formuleringsförsöken är ganska många kring frågan: vad är det som är bra med att öva sig i att uttrycka sig på bildområdet?

### **Om bildämnet som ett ämne för att få kontakt med känslor**

..elevernas innerliga och uttrycksfulla arbete med färger i relation till känslor - hur de uttrycktes i subjektiva symboler och noga genomtänkta färgval utan tvekan om att det var ok. Eller, mer än ok, för alla elever önskade sina alster uppvisade och kommenterade inför gruppen//... // jag jämför igen: den här elevgruppen vill generellt aldrig i något sammanhang att något de gjort ska läsas upp eller kommenteras inför andra. Tilltron för att det var bra, att man gjort något som med självklarhet skulle mötas av acceptans och gillande, fanns där hela tiden i bildarbetet.

*klasslärare 2, i efterkommentarer*

Här uttrycks igen hur bildklassrummet utvecklas till en relativt tillitsfull miljö. I materialet ser vi också tidigare att klasslärare 2 uttrycker att han tror att bildämnet ger en unik möjlighet till kontakt med elevernas inre känslor. Jag uppfattar att läraren här talar om värden som upplevs svåra att komma åt i skolans mer teoretiska ämnen. I studien gör vi övningar där känslor och tankar kan ingå i själva arbetet; hur kan det se ut om man vill göra en bild om arghet tillexempel. I en klass där elevernas känslor är extra aktiva, och ofta tycks hindra skolarbetet, tycker vi att vi ser att bildämnet skulle kunna bidra till att bättre förstå sina egna och andras känslor. I bildämnet finns en liksom inbyggd möjlighet att sätta b å d e bild och ord på sina upplevelser, känslor och tankar. Detta sker på olika vis under studien. Här finns också gott om tillfällen för läraren att påminna eleverna om möjligheten att uttrycka sig s j ä l v a, att man i övningarna på olika små sätt kan ta chansen och undersöka vem man är, vad man vill och känner. På så sätt är bildämnet en arena där eleven kan växa i sin självkännet och självbild/identitet, inom, tycks det, betryggande ramar. Häri tycks också ligga en god möjlighet för det essentiella möte mellan elev och lärare som krävs enligt Lilja/Jenner; bildämnet tycks så att säga vara arbetsalliansfrämjande!

I facktidskriften "Bild i skolan" pågår samtal kring bildämnets möjligheter och egenskaper. Dr. Töres Theorell (läkare och professor emeritus vid stressforskningsinstitutet i Sthlm) med stort intresse för de estetiska ämnena uttrycker deras huvuduppgift såhär:

*"det gäller fundamentala saker som frågan om emotionell differentiering – att estetiska uttryck är så viktiga för att elever ska kunna förstå sina egna och andras känslor".*

*Intervju för Bild i Skolan 03/10*

Emotionell differentiering – att kunna förstå sina egna och andras känslor – låter som en användbar kunskap för eleverna i den klass där studien utspelar sig. I nyligen utgiven kurslitteratur för blivande lärare konstaterar de båda lärarutbildarna Göthlin och Widstrand :

*"Traditionellt sett har skolan inte understött språk för att uttrycka den subjektiva inre världen som handlar om hur vi mår, våra känslor och behov//...//Idag, då läroplanerna betonar att lärare ska utgå från barns behov, saknar pedagoger och elever ett språk för att tolka och förstå behov."*

*Göthlin & Widstrand i Hakvoort & Friberg (2011:130)*

Kanske saknar skolan väsentliga verktyg på det kommunikativa området, som Göthlin och Widstrand påtalar. Här har vi ett ämne med kommunikativa kvalitéer - vad kan då bildämnet betyda för eleverna i denna klass, med tanke på de känslor och behov som i studien syns så påtagligt? Jag jämför här med erfarenheter från det konstpedagogiska seminariet på Nordiska Akvarellmuseet i oktober år 2006, där en grupp forskare, pedagoger, rektorer och museifolk samlades för att formulera erfarenheterna från det fleråriga konstpedagogiska projektets tredje och sista undersökningsområde: "Hur kan konst och kultur stärka skolans arbete med värdegrundsfrågor och elever i svårigheter" (Seminarium III, Kontinua). Projektledarna sammanfattar resultaten från det fleråriga samarbetet:

*"I konsten finns plats för det subjektiva: Min egen känsla och upplevelse är viktig och rätt! Konst och skapande verksamhet inbjuder till att vi medvetet förhåller oss till oss själva och andra. Det personliga engagemanget skapar mening och ger oss motivation att söka kunskap//...// Frågor om känslor och existens kan vara svåra att tala om. Genom konst och kultur kan dessa tankar ta form utanför det egna jaget och därigenom göra det lättare att inleda samtal – med oss själva och med varandra, med historien och samtiden."*

*Lena Eriksson, pedagogisk ledare Nordiska Akvarellmuseet,  
Pia Wretlind, rektor, Åbyskolan (Kontinua 2006:20)*



Vi ser i studiens material att samtal uppstår i rummet på ett sätt som klassens lärare lägger märke till. Klasslärarna menar att det kan vara lättare för eleverna att uttrycka sig via arbetet i bildklassrummet än i andra klassrum, vilket bekräftar Kontinua-projektets erfarenheter. Ämnet verkar ha möjlighet att stärka elevens relation sin egen känsla och upplevelse, vilket kan vara ett sätt att både få tag i det egna språket, skapa motivation och också vara en god arena för meningsfulla samtal om t.ex. moraliska och etiska frågor. Detta tycks i viss mån hända i bildklassrummet. Bildämnet tycks således vara ett användbart verktyg på skolor vars elever har mycket känslor i svajning.

### **Om att orden dominerar skolans kommunikation**

En annan föreläsare vid samma uppsamlingsseminarium var dansprofessor Efva Lilja, som tidigare genomfört ett treårigt forsknings- och konstnärligt utvecklingsarbete med elever på en högstadieskola i Fittja. Kan en sådan studie säga något mer om de estetiska ämnens möjligheter i det sammanhang studien undersöker?

*”Genom konsten kan vi erbjuda barnet rum för det ogripbara. Rum för längtan och förväntan, för missmod, aggressivitet eller glädje //...// Vår snäva definition av språk till den ordbundna grammatiken är ett av den rationella världens handikapp. Så förlorar vi tro och förtröstan på vad vi egentligen vet. Kvar blir bara det vetande som är formulerbart i ord.//...// I vår strävan efter rationalitet och kontroll begränsar vi vårt livsrum. Ordet dominerar all erkänd kommunikation. Vi säger: Svara! Förklara! Begrip! Ändå vet vi att ordet utgör en mycket liten del av vår kommunikativa resurs.”*

*Seminarieföreläsning*

*Efva Lilja, professor och rektor på Dans- och cirkushögskolan i Sthlm (Kontinua 2006:11 ff)*

Efva Lilja tycks mena att konstens uttrycksformer kan adressera andra väsentliga och meningsfulla värden i skolan, där till exempel längtan och känslor kan få utrymme och bli meningsbärande. Hon trycker också på att dessa värden kan hindras av *alltför rationella kunskapsvägar*. Hon talar om våra vanligaste skolkunskapsvägar som kontrollerande och rationella, och som sådana helt dominerande i skolan idag. Den formulering som Lilja här gör av konstens kunskapsvägar liknar klasslärarnas beskrivning av bildklassrummet som en sorts sinnen arena, där vi kan få syn på eleverna i fler dimensioner. Isabelle, den elev som i studien säger att bild är ett ämne där man kan ”känna sig fri, och som kan skänka lite LIV” – kanske även hon pratar om en längtan efter detta större livsrum som E. Lilja tycks peka på. För elever där skolan och världen i övrigt är komplicerad menar Efva Lilja att det finns en stor mening i att hämta kraft från andra domäner än via skolans mer renodlat ordbaserade värld. Bildämnet i skolan skulle enligt hennes synsätt kunna vara en viktig arena där önskningar, längtan och känslor kan få plats och bilda centrala utgångspunkter för lärande och utvecklingsprocesser. I det känslornas klassrum som studien utspelar sig i är det inte främst ord och rationella tankar som vi sysslar med, under lektionerna finns plats för trevande försök och tillsynes ologiska ordlösa krumsprång. Liljas poetiska formuleringar kan också jämföras med läroplanens beskrivning av bildämnet som ett område där eleven kan utvecklas i att uppfatta sig själv.

## Ord från det ordinarie klassrummet, efter studien

Klasslärare 1 säger slutligen:

*En annan sak som jag tänkt på är att det målandet och ritandet som tog fart också på övriga lektioner har försvunnit - är det så att de behöver stimulansen till det kontinuerligt, förmågan att ta till bildmakandet i studierna skulle stimulerat till lärande på alla möjliga håll, att illustrera arbeten, att hitta tillbaka till kraft och koncentration, meditativt osv.*

Klasslärare 2, i efterkommentarer:

*...detta återupprättande av självkänslan spillde över också på andra ämnen och gav mer harmoniserade klassrumssituationer, kollektiv, men också enskilt. Eleverna mädde bra av sitt bildskapande, det goda och tillåtande forumet som skapades i samband med detta....*

Klassens lärare uttalar i loggböcker och efterkommentarer att de upplever att bildstudien, medan den pågår, ”spiller över i andra ämnen” i form av en inspiration och kanske ett självförtroende som också blir användbart på övriga lektioner.

Bildämnets goda effekter tycks alltså inte bara stanna i bildsalen, utan blir något som också tycks komma elever och lärare tillgodo på ett bredare plan. Båda lärarna upplever sedan att effekterna tycks trappas av för att försvinna några veckor efter studien. I boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* påtalar Vygotskij lärarens roll i utvecklandet av bildämnets funktion för elever i högre åldrar – här krävs specifika, adekvata utmaningar för att stimulera till fortsatt utveckling (1995:98). Eventuellt är det så i studien att eleverna upplevt att lektionerna haft en lagom avpassad utformning som just var tillräckligt stimulerande för att hålla utvecklingen uppe.

## DISKUSSION

Studien som genomförs är en bilddidaktisk självstudie om undervisning i en klass på Introduktionsprogrammet. Genomförandet upplevs här av de inblandade som relativt ”lyckat”. Arbetet handlar sedan om att bena ut vad som kan vara de bärande faktorerna i den process som uppstår.

Intentionen i studien är således att, själv och tillsammans med andra, sträva efter att skapa en distans till materialet för att nå en djupare förståelse för vad som sker i det klassrum där lektionerna utspelar sig. Syftet är inte att i första hand kritiskt granska, utan snarare att öppna upp för ny förståelse. Här provas ett tillvägagångssätt som både är förankrat i där jag själv står och som eventuellt kan ge nya eller fler perspektiv till min profession. Hur har det då gått med denna avsikt?

## LÄRARENS LÄRANDE

### Vilket lärande har här skett?

Efter bearbetning av studiens resultat framstår en rad vinklar i det som händer under lektionerna som avsevärt mer tydliga och förstärkta för mig. I den textbaserade delen av arbetet; C-uppsatsens framskrivande, strävar jag efter att vaska fram kärnor i studiens resultat, för att finna nya resonemang och insikter. Utifrån den analys som görs här tycks det som om en stor del av det som sker under lektionerna har likheter med synsätt inom samtida forskning och även med andra erfarna praktikers uppfattning om bildämnetns möjligheter för ungdomar med svårigheter i skolan. Här stolpar jag upp några av de förstärkta insikter som träder fram genom studien för att sedan göra en liten summering av lärandet. Detta kan ses som resultat ur studien:

- Relationen till eleverna i lektionsarbetet spelar en central roll för elevernas möjligheter att kunna utveckla tilltro till sin egen förmåga och därmed en vilja att delta.
- Bildämnet kan fungera arbetsalliansfrämjande: eleven kan genom ämnet träna emotionell differentiering och att uttrycka sig själv. Läraren får därmed ökad möjlighet att genom ämnet se eleven i fler dimensioner och på så vis också ökad möjlighet till kontakt.
- Bildämnet så som det används i studien tycks passa väl in i det *Lärande på människans villkor* som Peter Gärdenfors talar om, ett lärande som syftar till att ta tillvara på elevens naturliga läroprocesser.
- Samspel med kollegor är oerhört givande; att tillsammans diskutera vad som sker i rummet ger utveckling och syre för nya tankar och idéer. För mig, som ny lärare, är det en fantastisk startpunkt för ett kommande yrkesliv i skolans värld.
- Lärares lärande tycks mig i skrivande stund vara ett oändligt uppdrag. Med det menar jag att jag genom en aktionsforskande process, med reflektion och distansering via bearbetning av materialet som verktyg, har fått en kraftigt ökad förståelse för att mitt sätt att arbeta i ett klassrum går att (och bör ständigt) utvecklas för att på ett verkningsfullt sätt bidra till elevers lärande i skolan.

- Jag har lärt mig mer om att hantera mina känslor kring klassrumssituationen. Genom metoden; återkopplingen från Klasslärare 1 och 2, skrivandet och inte minst filmmaterialet, får jag en bättre möjlighet att komma till klarhet än om jag bara ”jobbat på”.

Jag har genom studiens arbete verkligen fått ökad tilltro till värdet av en verkligt lyhörd hållning, av betydelsen av ömsesidighet och samarbete i klassrummet och av att ha en dialogisk hållning när det gäller vad vi gör i skolan. Texter av olika forskare på området; Annika Lilja, Håkan Jenner m.fl., stärker tron på det relationella redskapet. Peter Gärdenfors uppmanar skolan att ta vara på det naturliga lärandet och jag kan se förutsättningar för detta i bildämnet. Man kan här också fundera över samband mellan detta synsätt och den radikala estetikens syn på elev och lärande: skolan bör enligt Gärdenfors hjälpa eleven att känna att denne har kompetens. Thavenius pekar på att en radikal estetik utgår från vikten av vad eleven tycker och tänker om saker och ting. Kontinuuapjektet och Efva Lilja säger från ett konstpedagogiskt håll att konsten är den arena där det finns plats för den egna känslan; att den är viktig och rätt. Det verkar som om bildämnet, om det används med större intention än att bara ”släppa loss fantasin”, (jmf denna intentions fallgropar, enligt Marner och Thavenius), och istället strävar efter att vara en arena för bl.a ”emotionell differentiering” och utveckling av självet, verkar kunna stärka dessa kvalitéer vilka kan vara i fara hos elever med svårigheter i skolan.

Monica Lindgren, forskare i musikpedagogik, ställer frågan: vad händer med elevers ämneskunskaper i exempelvis musik och bild om den sociala utvecklingen hos eleverna så starkt betonas? I studien kommer vi inte till den frågeställningen: det är så intressant att se hur annat utvecklar sig. Däremot är det en viktig fråga att ställa sig. Lindgren diskuterar sedan hur man t.ex. i Värmland (och också i Kontinuuapjektet, min anm.) sjösatt projekt för att på de estetiska ämnesområdena skapa en fördjupad pedagogisk diskussion och ökad reflektion. De estetiska ämnena hamnar enligt henne lätt i förgivettagna föreställningar om endast ett ”görande”. Lindgren uppmanar till att ställa frågor kring det ämnesspecifika: Varför görs saker, Vilken kultur avses, Vilka mål är tänkta att uppnås och Vad lär sig eleverna (Lindgren i KRUT 2008:nr 131:29ff)? Som nyutsprungna bildlärare är detta frågor som jag med säkerhet önskar ha med mig i framtiden.

## **Hur kom jag fram till det?**

Resultatet ur studien har uppstått genom att genomföra studien i klassen och då använda Aktionsforskningens olika redskap för materialinsamling och bearbetning; här får jag ett material. Karin Rönnerman menar att man i aktionsforskningen genom diskussion och reflektion, såväl individuellt som kollegialt, skapar ny förståelse för verksamheten och valen blir i större grad genomtänkta och utprovade. (Rönnerman 2004:24) I studien bearbetas materialet med hjälp av diskussion med kritiska vänner, andra kollegor och prövas även mot andra teoretikers och praktikers synsätt för att utmynna i detta arbete.

## **Några begränsningar och svagheter**

Genom att använda den didaktiska triangelns tre vingspetsar har analysen av undersökningen givits en relativt enkel ram där det blir synligt hur de olika vingspetsarna dels äger sin egna dignitet i ett klassrum och även hur de hakar i varandra och samspekar i klassrummet. Själva den aktionsforskande formen på studien, med sina spiralprocesser där undersökning leder från

reflektion till teori och slutligen till ny reflektion låter sig fint placeras däri. Att syna vad som sker i klassrummet via den didaktiska triangelns modell, kan sägas handla om rörelser och interaktioner mellan de olika vingspetsarna. På samma sätt finns en annan, spiralisk rörelse mellan praktiken och teorin. Här upplever jag själv att det varit till lika delar utvecklande och komplicerande att arbeta med dessa olika ”rörelser” i materialet, empirin och texten. Studien utförs här av en praktiker som aldrig tidigare skrivit en uppsats på akademisk nivå. Den kapacitet som krävs för att få fram ett verkligt stringent vetenskapligt hållbart material är troligtvis för liten här. Det är självklart en brist i materialet. Samtidigt tror jag att det för läsaren blir tydligt att det finns tolkningar och subjektiviteter i materialet, det ”syns” och kan därför ändå fungera. Läsaren kan via en noggrant redovisad process själv förhoppningsvis avgöra hur han/hon ska tolka texten.

Som medaktör i processen behöver praktikern träna på helikopterblicken redan från början: här handlar det om att från första steget försöka se utanför sina föreställningar för att om möjligt kunna uppfatta ”mer” i den verklighet man vill undersöka. Det görs genom att i skrivandet både skriva loggbok för att försöka snappa upp allt som upplevs ske, sedan diskutera i loggen, och så småningom renskriva den och börja söka systematiskt i materialet efter olika tendenser, likheter, strukturer, mönster. Processen redovisas i kapitlet för Teori och Metod. Här uppstår en resultatrikedom, ett stort material kommer ut från den situation vilken ska studeras. Här kan kritik komma in: vem kan vara säker på att det urval som gjorts av författaren verkligen är de mest framträdande faktorerna? Själva processen kring urval av analyspunkter har som den beskrivits varit en lång process och förhoppningsvis kan ett här relativt grundligt beskrivande av processen bidra till att läsaren får tillräckligt med underlag för att själv bedöma relevansen i materialet.

En kritik som ibland riktas mot Aktionsforskning är att metoden är utvecklande för de inblandade men att den inte alltid har den spridningseffekt/förankring i tidigare forskning som annan forskning kan ha. För en praktiker som står inför ett aktionsforskande projekt krävs att tid, kraft och kreativitet riktas mot planering och genomförande i högre grad än vid andra studier, där man inte själv medverkar som aktör. Johan Berlin menar att aktionsforskare i viss mån får ge avkall på de traditionella forskningsidealerna, försöka hantera avvägningen mellan dessa ideal och vad som är praktiskt möjligt att hantera (Berlin i Rönnerman 2004:216). Aktionsforskning används för att undersöka en unik situation där generell teoretisk kunskap kopplas till en specifik praktik och det är i samspelet däremellan under processen som själva forskningsresultatet uppstår. Jag ser självklart ingen motsättning i att, om det hade varit möjligt, lägga tid på att djupare undersöka vad relaterade studier kommit fram till, för att på så sätt ge ytterligare skärpa till studiens klassrumssituation: något som här istället blir en ansats att ta med in i framtida profession och skolutvecklingsarbete.

Utifrån en c-uppsats förutsättningar anser jag trots allt att värdet av studien; elevernas, klasslärarnas, i viss mån kollegiets och framförallt min egen utveckling via projektet tillräckligt väl motiverar dess genomförande på det sätt som den här genomförs.

### **Vad är det då som uppfattas som trovärdigt?**

I Aktionsforskning ligger fokus på den forskande praktikerns process. Lena Folkesson talar dock om hur det är ett problem inom aktionsforskning att de generella trovärdighetskriterier som används vid annan forskning är kriterier som är fastställda av akademiker – en

praktikerforskare skulle kunna behöva andra måttstockar utifrån en vanlig dubbel målsättning; att både förstå och förbättra en praktik (Folkesson i Rönnerman 2004:116).

Genom att utföra studien utifrån en examensarbetande bildlärares horisont, och också tydligt redovisa det, ges på så vis läsaren själv här möjlighet att värdera informationen. Aktionsforskningens fem validitetskriterier, vilka redovisas i kapitlet för Teori och Metod, kan användas som guide vid läsarens validering av denna studie och i övrigt får studiens helhet bidra till det omdöme som vill ges.

### **Vilka verktyg kan jag ta med mig?**

Idag förs en tydlig diskussion kring behovet av lärarens förankring i forskning och teori. Lärarstudenter ska vara forskningsförberedda inför ett kommande lärarliv med "ett livslångt lärande" som yrkesmotto, samtidigt har själva lärarutbildningen till stora delar varit en upplevelse av hur forskning och praktik mycket lätt hamnar i helt åtskilda dimensioner, och sällan "möts de två".

Ingrid Carlgren och Ference Marton ställer i boken "Lärare av imorgon" frågan om vad som skiljer morgondagens lärare från gårdagens. Författarna diskuterar hur dagens föränderliga samhälle kräver unga människor som har färdigheter lämpade för en sådan värld (Carlgren&Marton 2007:227). Här belyses att lärarens uppdrag med nödvändighet behöver förflyttas från syfta till att hinna med läroboken till att bistå eleverna i att kunna orientera sig i omvärlden. (2007:193). I bildämnet handlar det inte så ofta om att hinna igenom boken. Bildämnets utmaningar kan t.ex. idag handla om att förhålla sig till en ny visuell värld på IT-sidan, en värld vilken unga människor dagligen tolkar och använder. Carlgren&Marton konstaterar att förändring bör vara en framträdande aspekt av lärarens arbete, men påpekar också att det är en komplex situation, där läraren inte har kontroll över sin egen yrkesverksamhet eller kunskapsutvecklingen i anslutning till det (2007:84). Likaväl som eleverna behöver rustas för en föränderlig värld, där de ska kunna bilda sig egna ståndpunkter och kunna uttrycka dem kan man anta att det samma gäller för läraren, som ju lever i samma föränderlighet: hon/han behöver också rusta sig för föränderlighet och ny kunskap.

De verktyg jag får med mig ifrån arbetet med studien är flera. Jag har främst fått en skärpt blick för de sammanhang som redovisas i studien. Den blicken är ett redskap i sig – en skärpt blick för de samband som ligger bakom det brus av ansikten, stunder och händelser som vi möter i klassrumsklimatet. Jag har också erfarit styrkan i samarbetet med kollegor, här finns ett mäktigt redskap.

### **Om praktikerns egen uppsatsprocess**

I efterljuset av detta arbete upplever jag att det varit både enormt roligt, svårt och mycket lärorikt att genomföra. Det "roliga" var framförallt att genomföra själva studien, med det fruktbara fokus på, och i, den gemenskap som det innebar. Det var en stark upplevelse att tillsammans med två erfarna kollegor, och i viss mån också *tillsammans* med eleverna, utföra en undersökning under det reflekterande paraply som aktionsforskningen innebär. Det har också varit en kamp. Två aspekter har här varit värst: tiden, vilken snart rann över examensarbetets 15 poäng med råge, och sedan framförallt: ensamarbetet efteråt. Jag har upplevt det som svårt att genomföra det perspektivtagande som studien kräver, en verklig hjärnvändare att försöka lösgöra sig ur händelsers komplexiteter och försöka finna eventuella

tydligare strukturer. Jag vet inte i vilken grad jag har lyckats. Många, många ord och synvinklar har passerat på tangentbordet, och här passas in en ursäkt för omfånget i studien. Ur den här läraren ensam kunde intet mindre eller klokare komma under rådande omständigheter. Tillsammans med en medarbetare tror jag att det hade varit betydligt lättare att gå igenom processen, något som upplevts i samspel med handledare Anette Olin – så fort respons har kommit på texter har tilltron ökat till vad som har bärighet och vad som inte har det – självklart p.g.a. hennes kunniga reflektioner, men också bara att det kommit en blick utifrån. Framförallt har jag verkligen erfarit betydelsen av att diskutera och sammankoppla det jag sett och upplevt med andras kunskap och synsätt. Då har något hänt, något som förankrar kunskapen och gör den tydligare. Motvilligt, pga hur ansträngande jag har upplevt det, vill jag också säga att skrivprocessen har upplevts som en fördjupande faktor i arbetet – att arbeta med orden, söka finna orden till det som hänt och också de ord som är de sannaste, har varit en resa i sig.

Nu, på mitt nya första jobb som lärare, upplever jag att jag har fått nya verktyg för att se på klassrum, elever, mig själv och lärande med, som jag inte hade förut. Den stimulans och reflektion som detta arbete har inneburit gör att jag upplever mig mer rustad i ett klassrum och redo för fruktbara diskussioner på skolans arena.

### **Några ord om de kritiska vännerna och vad som hände sen**

Nu har det gått fyra månader efter studiens avslut på skolan. En ny skoltermin är igång. I förra veckan kom två bildmeddelanden från klasslärare ett, som visar klassrumsväggar fulla med nya bilder. Till studiens ordinarie klassrum har nu ordnats ett bildarbetsmaterial vilket tycks ingå som ett självklart inslag i verksamheten. Klasslärare 1 och 2 säger att de mycket gärna vill utveckla användandet av bild och av fler uttryck, som musik m.m. för eleverna. Det målande och ritande som klasslärarna upplevde stannade av när studien försvann i våras har tagit fart igen – här används just nu bilder som ett mer naturligt inslag i klassrummet. Klasslärare 2 säger i efterhand att han genom att delta i studien ”hittat tillbaka” till sina egna övertygelser.

### **Förslag till fortsatt forskning**

Med erfarenhet från examensarbetet ser jag positivt på att fortsätta undersöka skolans praktik utifrån aktionsforskande grunder. I studien här kan skönjas ett område som kan upplevas eftersatt på många skolor idag: elevers möjlighet att bli hörda och på ett verkligt plan få påverka innehållet i sin egen skolsituation, en rättighet som är inskriven i skolans läroplan. Hur kan elevers röster och medbestämmande se ut i skolan? Hur kan skolan arbeta för utveckling på det området? Det vore också intressant att ta reda på vad ökat elevmedbestämmande eventuellt har för inverkan på motivationen. En sådan forskning skulle kunna ge ytterligare bidrag till den stora frågan: hur kan en demokratisk likvärdighetsfrämjande skola bäst möta alla sina barn? Utförd inom en aktionsforskande ram skulle en sådan forskning även kunna medföra att den skola som aktionen genomförs på skulle få möjlighet att på ett förankrat vis fördjupa sina kunskaper på området.

## NU FINNS DET MÖJLIGHET ATT TÄNKA DJUPARE

I det nya Introduktionsprogrammet finns nu fem alternativ: Preparandutbildning, Programinriktat individuellt val, Yrkesintroduktion, Individuellt alternativ och Språkintröduktion. Eleverna i den klass som här deltagit i undersökningen skulle idag troligen återfinnas i studiegrenen Individuellt alternativ. Hösten 2011 ska ett mer kvalitetssäkrat Introduktionsprogram finnas. Det innefattar bl.a. att grenen Individuellt alternativ nu lagstadgat ska innehålla ”andra insatser som är gynnsamma för elevens utveckling”. Styrdokumenten anger dock inte vad som avses med detta. Enligt skolverket kan det till exempel vara olika former av motivationsinsatser. Intentionen inför det nya är tydlig:

*I samband med övergången från Individuella programmet till Introduktionsprogrammet ges nya möjligheter att utveckla utbildningarna.*

*ur skriften ”Introduktionsprogram, stödmaterial”, Skolverket (2011).*

De eventuella insatser som planeras bör utgå från den enskilde elevens behov. Tre diskussionsfrågor ges i Skolverkets stödmaterial kring Introduktionsprogrammets Individuella alternativ. De är riktade till skolhuvudmän och rektorer, och handlar om hur de ser på utvecklingsmöjligheter av utbildningen:

- 1) Hur arbetar ni för att identifiera elevens behov och förutsättningar? Hur kan det arbetet utvecklas?
- 2) Vilka insatser som gynnar elevens kunskapsutveckling är aktuella hos er?
- 3) Vem/vilka samarbetar ni med kring sådana insatser? Hur kan det samarbetet utvecklas?

Med dessa ord från Skolverket vill jag avrunda denna bilddidaktiska självstudie. Själv har jag fått en fördjupad insikt om viktiga samband i det klassrum jag är intresserad av. Jag tar chansen att symboliskt rikta skolverkets frågor än en gång till alla de som planerar och ansvarar för de utbildningar som idag ges till elever på Introduktionsprogrammen och på alla skolor i Sverige. Nu finns chansen att reformera den skola vi erbjuder. När frågorna ovan avhandlas önskar jag att följande ord kan utgöra en ledstjärna, bland flera:

*”Det finns en lust eller drift att koncentrera människors insikter till det nödvändigaste. Den är lika stark hos skolpolitiker och byråkrater som hos ledarskapstänkare. Men den är farlig. Det är i mötet med det främmande och överraskande, den egna förflugna associationen, den andra människans skapande fantasi, den okända kulturen eller den avvikande författaren som något nytt kan komma”*

*Sven Eric Liedman (2001) ”Ett oändligt äventyr”*



## LITTERATURFÖRTECKNING

Aulin-Gråhamn, L. Persson, M. Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Författaren och Malmö Högskola: Reprocentralen.

Carlgren, I. & Marton, F. (2007). *Lärare av imorgon*. Lärarförbundets förlag.

Claesson, S. (2009). *Lärares hållning*. Förf. och Lund: Studentlitteratur.

Claesson, S. (2011). *Undervisning och existens*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå*, förf. och Stockholm: Natur och Kultur.

Kirkegaard, S. (1859). Dikt: *Till eftertanke*. Information om utgivare saknas.

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Myndigheten för Skolutveckling.

Liedman, S.E. (2001). *Ett oändligt äventyr*. Stockholm: Bonniers.

Liedman, S.E. (2011). *Hets*. Stockholm: Bonniers.

Nordiska Akvarellmuseet (2006). *Hur kan konst och kultur stärka skolans arbete med värdegrundsfrågor och elever i svårigheter - Kontinua, seminarium III*. Skärhamn: NAM publikation.

Mc Niff, J., Lomax, P., Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. New York: Routledge.

Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik* ACTA Universitatis Gothoburgensis.

Rosenberg, M.B. (2003). *Lära för livet - Non Violent Communication i skolan: för bättre resultat, färre konflikter och fördjupade relationer*. Svensbyn: Friare Liv Konsult.

Rosenberg, M.B. (2003). *Non Violent Communication- - ett språk för livet*. Friare Liv Konsult, Svensbyn.

Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Förf. och Malmö: Studentlitteratur.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

### Enskild artikel i samlingsverk

Berlin, J. (2004). Aktionsforskning – en problematisering. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (kap. 11). Red. och Malmö: Studentlitteratur.

Eriksson, A. (2004). Att skapa en kurs i aktionsforskning. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (kap. 9). Red. och Malmö: Studentlitteratur.

Eriksson, L. & Wretling, P. (2006). Om projektet Kontinua. I Nordiska Akvarellmuseet publikation nr 38 *Hur kan konst och kultur stärka skolans arbete med värdegrundsfrågor och elever i svårigheter - Kontinua, seminarium III Kontinua, seminarium III* (s17). Skärhamn: NAM publikation.

Folkesson, L. (2004). Aktionsforskning – på vems villkor? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (kap 6). Red. och Malmö: Studentlitteratur.

Göthlin, M. & Widstrand, T. (2011). Nonviolent Communication. I I. Hakvoort & B. Friberg (Red.), *Konflikthantering i professionellt ledarskap* (s 130). Red. och Malmö: Gleerups.

Lilja, A. (2011). Arbetsallianser i klassrummet I S. Claesson (Red.), *Undervisning och existens* (kap 4). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Lilja, E. (2006). Om konsten som ett sätt att förstå sig själv. I Nordiska Akvarellmuseet publikation nr 38 *Hur kan konst och kultur stärka skolans arbete med värdegrundsfrågor och elever i svårigheter - Kontinua, seminarium III* (s 11-15). Skärhamn: NAM publikation.

Olin, A. (2004). Att utveckla skolan inifrån som utvecklingsledare. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (kap. 7). Red. och Malmö: Studentlitteratur.

### **Skolans styrdokument**

Skolverket (2011). *Lgr 11: Skolans värdegrund och uppdrag*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Skolverket (2011). *Lgr 11: Kursplan i bild*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Utbildningsdepartementet (2010). Skollag (2010:800) *Inledande bestämmelser kap.1 paragraf 5* hämtad 28/8 <http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800#K1>

Skolverket (2011). *Introduktionsprogram – stödmaterial 11:1236* Stockholm: Skolverket/Fritzes.

### **Tidskriftsartikel**

Lindgren, M. (2008). Kultur och estetik i skolan – vad och för vem? *KRUT; Kritisk utbildningstidskrift*, #131 2008(3)

Lilja, E. (2011). Att kunna tänka bortom det jag redan vet. *Bild i skolan* 2011(1)

Marner, A. (2011). Gör skolan till en Aha-upplevelse. *Bild i skolan* 2011(2)

Marner, A. (2008). Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen. *KRUT; Kritisk utbildningstidskrift*, #131, 2008(3)

Theorell, T. (2010). Ju mer vi är tillsammans... *Bild i Skolan* 2010(3)

### **Webb**

SkolPedagogens Didaktiska webbplats

Hämtad 28/8 2011 från <http://sites.google.com/site/skolpedagogen/didaktik>

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 22/9 2011 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

### **Bildförteckning**

Bild 1-11      Författaren

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Pedagogiska institutionen  
Annika Westlund

## **BILAGA 1: LEKTIONSINNEHÅLL**

### **LEKTION ETT**

25/2

#### **Ritgymnastik**

Information gavs igen till eleverna om varför jag är i klassen under dessa veckor, att det finns en kamera i rummet och varför. Alla som vill vara med måste ha papper under-skrivna innan nästa gång. Idag hade jag med mig ritgrejer och jag berättade att jag hade några olika övningar som jag gärna ville göra med dem. Bänkar var undanflyttade och en arbetsplats riggad på golvet, för att ge omväxling och skapa nyfikenhet i rummet .

#### **Introduktion:**

Med stöd av ett ”piktogram” på tavlan: ett öga, en hand och 50/50, pratade vi om att både ögat och handen är lika viktiga verktyg när man ritat.

Man behöver TITTA lika noga som man gör!

Människor kan göra bilder på många sätt fotografera, rita, måla, klippa ihop, photoshopa. Idag skulle vi välja att just rita lite.

Samling på golvet för att testa olika ritövningar.

#### **Övning ett: ”Mitten – experiment”**

Starta samtidigt. Var och en tar sig från kanten på samma mycket stora papper, med hjälp av en blyertslinje, till det man uppfattar som mitten, utan att korsna någons linje.

Syfte:

Att våga sig på att greppa pennan och förstå att det var allvar med att alla kunde vara med och att man inte behövde ”kunna” rita för att vara med. Övningen handlar också om att se hur man själv gör och hur andra gör – att vi alla har lite olika tolkningar av en uppgift, och olika mått på saker, olika stil.

## Övning två : ”Testa pennen” (hand- och pennundersökning)

Fram med alla fyra pennsorterna: tre blyerts av olika hårdhet och en tusch + ett småpapper till var och en.”Ok – nu ska vi undersöka lite vilken pennsort du tycker är skönast. Tag lillpappret och gör en oval i till vänster på pappret och sedan skuggar du den lite såhär, till hälften ungefär, och sedan tar du i SOM SJUTTON på andra halvan – så! Nu ser man hur denna pennen funkar. Den heter HB och är en normal, vanlig skrivpenna. Ok. Tag nu den rosa pennen, nån som ser vad den heter, 2B yes. Det är hur man beskriver en blyertspennas mjukhet. Denna är alltså lite mjukare, och ger därför lite mer svärta. Ok – gör samma sak, en oval, skugga halva löst och sedan andra halvan HÅRT : så blir det med 2B.” Och så samma med 6B, och tuschpennen.

Syfte:

Att ge eleverna en chans att bara ”greja” med olika pennor, försöka känna lite på pennor och papper, på ett litet papper (7 x14 cm) för att vara lagom överskådligt. En övning som på ett enkelt sätt ger inblick i lite tekniska fackkunskaper och valmöjligheter kring ritning.

## Övning 3 ”Co-operation” eller ”Hemliga Damen”

Vikta (35x70 cm) papper delades ut till cirkeln av elever på golvet.

En klassisk ritövning, men i ett ovanligt stort format, och som brukar vara kul att göra i alla åldrar. - Ok, denna rit-övning är bra för att se hur flera personer kan åstadkomma intressantare varelser man själv skulle komma på. På första viket: en huvudbonad, på vilket sätt man själv vill.. På nästa vik: Huvud, Kropp (antal armar bestämmer man själv) sedan Ben, sedan Fötter...

Syfte:

Att samarbeta, göra ngt ur sin fantasi, tillsammans.

Märka att samarbete kan vara lättare och roligare än att komma på själv, och blir bra också. Resultaten kan också användas som roliga underlag för framtida arbetsstunder

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Pedagogiska institutionen  
Annika Westlund

## LEKTION TVÅ

2/3

### Två porträtt + en färgövning

Hela tiden: känn efter vad du själv vill.

#### Förberedelser

Lilla rummet iordningställs genom att bänkar lyftes undan och arbetsytor frigörs på golvet. Skiva (120x250) för klassporträtt riggas mot väggen. Overheadprojektor på plats, Tejp, blyertspennor, collagematerial, saxar, limstift, färgövningspapper.

#### Introduktion:

Välkomna till bildlektionen, idag är det något annat på smörgåsbordet. Återigen lite om ögat/handens samarbete när man vill göra en bild. Men, det är också mycket viktigt att också känna efter!

#### Första porträttet:

-Tänk er att varje människa i varje stund har lite olika behov av ett bra utrymme runt sig. Det kan vara så att man vill ha ett litet ”space” runt sig själv. Om du skulle försöka känna in det spacet just nu, och rita upp det, hur skulle den då se ut?

Tag varsin tejprulle. Välj sedan en plats i rummet där du känner dig bekväm. Tejp-rita sedan fram en yta som du tycker att du vill ha som din, just nu. Find your space! Du får inte tejpa in på någon annans område, av respekt för varandra.

#### Syfte:

Att se och prata lite om att bilder av en själv kan se ut på många sätt. Vi har olika behov, som också kan variera.

#### Andra porträttet:

-Kolla på skivan vid väggen. Där har du möjlighet att göra ett porträtt av dig själv, med hjälp av din skugga. Genom att lysa på dig själv med en overheadapparat kan du själv välja hur du vill skapa en skugga och låta den ritas av. Jobba två och två. Använd blyertspenna. Du får nu lov att gå/rita in på någon annans figur, men med respekt.

Syfte:

Att samarbeta, prova olika former, känna efter, tänka lite och sedan genomföra.

### **Färgövning:**

Finn färger som du verkligen tycker om och klistra in dem i papprets runda cirklar.

Undersök vilka färgtoner du gillar.

Ofta syns det på det man har på sig, eller saker som man har omkring sig, vad man tycker om för färg.

Leta upp den rätta nyansen!

Liten genomgång av resultaten efteråt.

Syfte:

Att känna efter/undersöka vad man själv tycker, söka upp det man gillar, uppskatta sitt val genom att sätta in det i cirklarna på ett papper så att färgvalen blir synligt och fint presenterade.

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Pedagogiska institutionen  
Annika Westlund

## LEKTION 3

9/3

### Färger: vad är det?

Förberedelser:

Lilla klassrummet iordningställs genom att material placeras vid lilla bordet, akvarellfärg, tempera, lösa akvarellpapper, skivor att montera på, tejp, penslar, vattenburkar  
Bilder av olika konstnärer tas fram som lektionsmaterial

### Introduktion:

För mycket länge sedan trodde människor att färg uppstod i striden mellan ljus och mörker. Idag vet vi mer. Men vad är färg då? Det finns inget enkelt svar.

Tre saker påverkar främst hur man uppfattar färgen:

- 1) ljuset
- 2) objektet (hur ytan på stolen, vattnet, ansiktet reflekterar ljuset)
- 3) synen hos den som ser färgen

Visning av några bilder på olika konstnärers och konsthantverkares sätt att använda färg.  
(M.Rothko, Banksy, P. Hellsing, T. Reuterberg, F. Kahlo, E. Agelii m.fl.)

### Övning 1 Primär - sekundär

Det finns tre primärfärger : gult, rött, blått  
Emellan dem (om man placerar dem i en triangel) ligger orange, lila, och grönt  
Dessa tre, tillsammans med vitt och svart kan ge alla andra färger

Tejpa fast akvarellpappret på skivan, tejpa sedan fram sex rutor.  
Dela en av dem till två också.

Måla en primärfärg i taget, i ruta ett.

Blanda fram sekundärfärgerna som finns emellan dessa tre färger:



Grönt, orange och lila. Måla i ruta två

Syfte:

Att få lite kunskap och kännedom om grundfärgerna och deras samband

## **Övning 2 Fult - Fint**

I rutan som är i två delar: måla färger du tycker är fula i den ena, färger du tycker är fina i den andra

Fråga: Är brunt alltid fult? Vad är fult?

Syfte: Att fundera över färgers känslomässiga och symboliska innehåll och uttryck

## **Övning 3 Fyra ord**

Nu, fyra ord: Gladhet, Ilska, Kärlek, Sorg

Måla hur orden känns, med de färger du tycker passar.

Använd helst bara färgen, och gör så inte föreställande, men det är ok om det är så du absolut vill.

Syfte:

Att undersöka hur man kan uttrycka dessa ord med färg papper och pensel som verktyg. Abstrahering kan föra oss närmre upplevelsen av färgen, penseln och papprets sinnliga uttryck, och kan eventuellt föra närmre känslan av ordet också. Syftet är att bidra till en upplevelse och förnimmelse av färgens olika möjligheter.

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Pedagogiska institutionen  
Annika Westlund

## LEKTION FYRA

11/3

### **Kolla lite på bilder - Göra vad man vill - Bestämma färg**

#### **Introduktion :**

Nya inspirationsbilder på väggarna uppe idag. (olika teckningar, Petter Hellsings samarbetsbroderier om flyktvägar till Sverige, Pokémonbilder, mangaserier, foton från Zimbabwiska grottmålningar m.fl.)

Samtal kring bilderna. Vad för bilder har människor för 12000 år sedan gjort i grottorna i Zimbabwe? Vad kan man ha bilder till? Till att beskriva något, eller komma ihåg saker, eller bara ha roligt...?

Syfte: Att ge inspiration till dagens egna görande genom att visa andra människors olika sätt att använda bild på.

#### **1. Göra vad man vill**

Material: Olika papper, tidningar, saxar, pennor, rollers, klister, färg, potatisar, collagematerial m.m.

Varsågoda att ta för er – här finns grejer. Eleverna hade bildrummet tillförfogande och satt vid stora och lilla bordet och arbetade.

#### **Syfte:**

Att ge fritt spelrum för eleverna att kasta loss själva, med guidning för den som ville.

Att svara upp mot elevernas önskemål om att få göra själva.

Att ge tillfälle att prova flera olika material och metoder.

#### **2. Välja färger till klassporträttet:**

Välj två färger som ni gillar mycket.

Klipp ut färgproverna ur en tidning, måla fram dem eller finn något föremål som har den färg

ni tycker om.

Av dessa ska vi välja ut sex färger som vi tycker blir bra till stormålningen.

**Syfte:**

Att eleverna ska få inblick i att valet av färg kan vara en innehållsrik fråga.

Att eleverna känner delaktighet i valet av färg till sin målning.

Att val av färger sker på ett sätt som samtidigt medger lite samtal och guidning. Målningen ska sedan hänga ute i skolans gemensamma lokaler.

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Pedagogiska institutionen  
Annika Westlund

## LEKTION 5

16/3

### Måla stora klassporträttet + arbeta med eget

Material: Rollers, olika penslar, 6 tillblandade färgnyanser i akryl + allt övrigt material

Genomgång med varje elev som dök upp: viktiga grundregler idag:

Akrylfärg torkar rätt snabbt och går då inte bort på kläder. Var försiktig! Använd rena penslar i färgburkarna – blanda inte.

Ner med penslar i vatten om du ej använder dem.

Var noga med din pusselruta, för att få bilden så uttrycksfull som möjligt .

Samtal kring hur vi skulle gå tillväga med ”klassporträtts-pusslet”..

Liten förlaga fanns att titta på, för att visualisera hur bilden skulle komma att bli.

Detta är en ganska komplex övning: från att se hur ens egen skugga ser ut till att tänka bort den formen och istället betrakta en rad pusselbitar som uppstår när ens egen skugga möter andras och överlappar.

Alla bitar ska ha färger som inte finns närmast runt omkring och man behöver också backa bak i rummet ibland och titta på vilka färger som behöver återkomma där just du målar, för att helheten ska bli bra.

**Syfte:** Att få fram den spännande bildkonstruktion som uppstår vid skugg-projicering på detta vis.

Att träna på att vara noggrann i bildarbetet och se vinsterna med det.

Att träna på att tänka efter före.

Att träna på att vara noggrann med materialen och se vinsterna med det.

Att praktisera färg-och formtänkande utifrån ett samarbetsperspektiv: vi måste förhålla oss till vad och hur de andra gör här.

Att känna delaktighet.

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Pedagogiska institutionen  
Annika Westlund

## LEKTION 6

18/3

### Prova att göra en serie

#### Introduktion:

Vad är en serie? Kort diskussion om detta. En serie är som en liten berättelse, ibland med text och ofta med minst två bilder i följd. Kan en serie även vara bara en bild? På väggarna kring bordet satt idag flera olika bildexempel från seriernas värld, med utgångspunkt i olikheter i uttrycket; enklare exempel och mer komplexa serier, även barn- och vuxenserieexempel. Visade lite Öivind Fahlström och visade hur han också gjorde tredimensionellt m.m..

#### Syfte:

Att visa att allt möjligt går att göra serier om och att man kan välja att använda sin fantasi, sina känslor, sina upplevda minnen, sina egna tankar eller någon annans när man ska göra sin serie.

Material: Olika blyerts, tuschpennor, olika pappersstorlekar, smörpapper, pennvässare, sudd, collagematerial

### 1. Gör en serie i två rutor om vad som helst, på två minuter

Först ett enkelt exempel på whiteboarden:

Ruta ett: En stol med mus på, svansen hänger ner från stolssitsen..

Ruta två: en tom stol, endast mussvansen på väg ut genom rutan i högermarginalen.... Vad har hänt här?

”-En katt” ropade eleverna och vips ritades ett katthuvud in i vänstermarginalen och serien var klar.

Följdes av litet samtal om enkelhet, om att försöka visa en rörelse, något som rör sig eller flyttar på sig.... det kan vara mycket enkelt att få en serie som funkar.

Tidsram för övningen: två minuter

Gemensam genomgång av det roliga resultatet.

## 2. Gör en egen serie

Genomgång av hur du kan börja med att göra ett litet manus där du planerar vad du vill ska hända.

Få igång fantasin genom att tänka på något: roligt, pinsamt, läskigt, sjysst, tråkigt, härligt... Eller; börja med en plats, en person, en sak... och se om du kommer på något. Allt kan bli till en serie!

Här bestämmer du hur lång serien ska bli (ej för många rutor 2-3 är lämpligt).

Visa hur du vill berätta din historia i grova drag.

Var inte rädd för att rita om, sudda i manuset. När man gör ett manus först är det lättare att rita "rent" sedan, och därmed bli nöjd med slutresultatet.

Om du vill använda text så kan du välja hur den ska finnas: i en pratbubbla, i serierutan, utanför?

Manusidén kunde inte genomföras då eleverna ville börja direkt med sina färdiga serier. Jag lät det vara så.

Arbete i serieform, med mycket samtal samtidigt, utfördes.

Gemensam genomgång av elevernas serier som avrundning.

Syfte:

Att planera och undersöka sin berättelse genom att göra ett manus och att där fundera över hur man bäst får fram det man ville säga.

Sedan prova att genomföra sin idé till en färdig serie, och därmed genomarbeta de bild- och kommunikationsfrågeställningar det innebär att göra en serie.

**BILAGA 2: IDAG-papper**

IDAG

DATUM eller DAG

Här kan du skriva något som du tyckte var bra med dagens lektion:

Vad tyckte du var mindre bra?

Är det något du vill ändra eller skulle vilja?

Namn:

## **BILAGA 3: INTERVJUFRÅGOR**

### **Intervjufrågor till elever före projektet**

#### **VAD HAR DU TYCKT SJÄLV**

---

Har du haft ämnet bild när du gick i grundskolan?

Vad har du tyckt om det ?

Har det varit något bra med det?

Kan du säga något om varför?

Var det något som inte var så bra med ämnet bild ?

Varför det?

Har du gjort bildaktiga grejer i andra ämnen : något kul med färg, bilder, text, klippt, klistrat, tillverkat?

Vad har du tyckt om det?

Hade ämnet varit roligare för dig om ni hade kunnat arbeta på nåt annat sätt tror du?

#### **VAD TROR DU?**

Tror du att det finns något bra för dig med att ha ämnet bild i skolan?  
( bra just nu när du går på XXX, bra för dig mer allmänt ?)



Om du skulle vara med på lektionerna, vad skulle du vilja att vi gjorde?

Tror du att du vill vara med på våra lektioner i mars?

## **Intervjufrågor till lärare före projektet**

### **VAD HAR DU TYCKT SJÄLV**

---

Har du haft ämnet bild när du gick i skolan?

Vad har du tyckt om det ?

Har det varit något bra med det - varför det?

Tycker du att något varit mindre bra - varför det?

Har du i ditt arbete som lärare arbetat med färg, bilder, text, klippt, klistrat, tillverkat?  
Vad har du tyckt om det?

Har du tänkt att du skulle vilja utveckla detta

### **VAD TROR DU?**

Tror du att det finns något bra för dig med att ha ämnet bild i skolan?  
( bra just nu när du går på XXX, bra för dig mer allmänt?)

Om du skulle vara med på lektionerna, vad skulle du vilja att vi gjorde?

Tror du att du vill vara med på våra lektioner i mars?

Bilaga 3

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Pedagogiska institutionen  
Annika Westlund

## **Intervjufrågor efter projektet**

Är det något som du har tyckt om att göra på bildlektionerna?  
Varför?

Något du har tyckt mindre om? Varför?

Något du skulle ha velat att vi gjort men inte gjorde?

Kunde jag ha hjälpt dig på något sätt?

Tror du att det skulle vara bra för elever att ha bild på Yfc?

Varför?

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Pedagogiska institutionen  
Annika Westlund

## **BILAGA 4: FÖRÄLDRA/ELEV-INFORMATION**

**Till elever och föräldrar i klass XX**

**Göteborg 10/2 2011**

---

**Hej!**

Jag heter Annika Westlund och blir snart färdig bildlärare. Tidigare har jag arbetat som konstnär och jag är nu intresserad av hur man kan använda estetiska ämnen på olika sätt i skolan.

**Under mars månad vill jag göra en liten undersökning i ämnet bild tillsammans med elever och lärare i klass XX.**

Undersökningen kommer att pågå under sex lektionstillfällen i mars månad. Det vi gör under dessa lektioner kommer sedan att ingå i den C-uppsats som jag skriver som examensarbete på lärarutbildningen.

Uppsatsen kommer att handla om **vad man kan ha ämnet bild till på XXX**. Bildämnet kan användas på många sätt i skolan och jag kommer att erbjuda ett litet "bild-smörgåsbord" för att se hur ämnet kan användas och utvecklas. Övningarna utgår från kursplanen i bild.

I undersökningen ingår också att ta reda på elevernas och deras lärares åsikter om bildlektionerna, dess upplägg och innehåll. Själva undersökningsmetoden kallas Aktionsforskning. Tanken är att få fram användbara kunskaper om hur man kan göra bra lektioner i bildämnet på Individuella programmet.

Sista veckan i februari kommer jag till klassrummet för att följa klassens arbete under veckan. De tre första veckorna i mars kommer jag sedan att komma till klassen två gånger i veckan i c.a 1,5 timmar/gång. Då kommer de elever som är intresserade att få möjlighet att delta.

Bildlektionerna kommer att vara på skoltid. Om du inte vill vara med så går du bara på de vanliga lektionerna istället.

Vem som helst i klassen kan vara med. Man behöver inte alls vara duktig på att rita, eller ens ha gjort det förut. Det viktiga är bara att vara nyfiken på att prova. Vi kommer att testa flera olika saker som har med bild att göra och förhoppningsvis blir det roliga lektioner! Jag kommer också att visa bilder eller berätta något till varje gång.

Efter undersökningens slut kommer vi att kunna visa det vi gjort nere på Kulturhuset i april, om intresse finns hos deltagarna.

Bilaga 4

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Pedagogiska institutionen  
Annika Westlund

**Eftersom detta ska bli en offentlig uppsats så är det viktigt att ni vet att:**

*Jag kommer att följa de forskningsetiska råd som gäller för undersökningar i skolan. Det betyder att ingen som deltar i övningarna kommer att kunna identifieras i texten av någon utomstående i den färdiga studien. Allt eventuellt intervjumaterial är konfidentiellt och kommer bara att hanteras av mig och de andra tre vuxna som deltar i undersökningen. De vuxna som deltar förutom mig är: ..... och .....*

*(XX:s klasslärare) och Anette Olin (handledare och forskare på Göteborgs universitet, Pedagogen). Under lektionerna kommer en filmkamera att stå påslagen. Kameran är där för att samla in vad som händer under lektionen och hjälpa mig att tänka igenom vad vi gjort. På så sätt får vi en bra undersökning. De enda som kommer att titta på filmmaterialet är jag själv och XX:s klasslärare ..... och .....*

-----  
**UNDERSKRIFT FÖR DELTAGANDE I BILDLEKTIONER**

**mars 2011**

Om du vill delta vill jag be dig om ditt godkännande. Om du är under 18 år ber jag också om målsmans godkännande.

Det är helt frivilligt att vara med.

Du som väljer att vara med kan också ändra dig och avstå, ifall du skulle ångra dig.

**Ja** Vi har blivit informerade och ger tillåtelse till att vårt barn deltar i de "aktionsforskande" bildlektionerna i klass XX under mars månad.

**Nej** Vi har blivit informerade men ger inte vår tillåtelse till att vårt barn deltar i de "aktionsforskande" bildlektionerna i klass XX under mars månad.

**Elevens underskrift:** \_\_\_\_\_

**Målsmans underskrift:** \_\_\_\_\_ **Datum:**

Till dig som är elev i klassen: mycket välkommen att vara med om du tycker att detta verkar kul!

Om du/ni har några frågor eller åsikter så går det bra att kontakta mig via mail nedan.

**Vänliga hälsningar**

**Annika Westlund**

lärarstudent på Pedagogen,  
Göteborgs Universitet

annika.westlund@comhem.