



GÖTEBORGS UNIVERSITET

NO NAME

Fenomenet förförståelse

Josefine Fina Holmqvist

Kurs: LAU690

Kursansvarig institution: Sociologiska Institutionen

Handledare gestaltning: Nike Nilsson Falkholt

Handledare uppsats: Kajsa G Eriksson

Examinator gestaltning: Anna Carlson

Examinator uppsats: Joakim Forsemalm

Termin: VT 2012

Rapportnummer: VT12-6030-02

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: No Name – Fenomenet förförståelse

Författare: Josefine Fina Holmqvist

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Sociologiska Institutionen

Handledare: Kajsa G Eriksson och Nike Nilsson Falkholt

Examinatorer: Anna Carlson och Joakim Forsemalm

Rapportnummer: VT12-6030-02

Nyckelord: förförståelse, relationsfilosofi, bedömning, procedural rättvisa, metakognition

I detta arbete behandlar jag ett ämne jag kommit att sammanfatta med ordet förförståelse som handlar om hur interaktion mellan lärare och elev eller mellan individ och individ ibland kan störas av bakomliggande faktorer. Faktorer som inte har med själva ämnet, mötet, tillfället eller arbetsmomentet att göra. Vid t.ex. betygsbedömning, handledning eller vid samtal kring utförda prestationer kan det centrala i momentet påverkas av lärarens/elevens/individens tidigare erfarenheter och färgas av faktorer som nödvändigtvis inte ligger situationen till gagn.

Termen förförståelse har belysts på två sätt.

Dels genom en konstnärlig gestaltning där själva rummet, eller vägen, mellan individ och individ/företeelse har tolkats och synliggjorts. Dels genom en förklarande och undersökande text med resonemang som tar avstamp ur ett relationsfilosofiskt och sociokulturellt perspektiv och frågar sig hur förförståelsen påverkar lärarens roll i sin yrkesutövning och var tonvikten i möten med elever bör ligga. Resonemanget förhåller sig också till politiska förändringar gällande dagens undervisningsmetoder. Uppsatsens kärna, förförståelsen, ställs i jämförelse med dessa förändringar och kommer fram till hur man kan agera istället för att anta dessa ändrade metoder.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING

1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte och frågeställningar	4
1.3 Metod och genomförande	4
1.4 Teori	5

2. UNDERSÖKNING OCH ANALYS

2.1 En textmässig bild av förförståelse	6
2.2 En konstnärlig bild av förförståelse	6
2.3 En teoretisk bild av förförståelse	8
2.4 Jag och Du, Det, Hon och Han	9
2.5 Buber och lärarens roll	9
2.6 Procedural rättvisa	11
2.7 Metakognitivitet och Yrkesspråk	11
2.8 Artefakter	13

3. SLUTDISKUSSION

14

4. MATERIAL OCH LITTERATUR

4.1 Bildmaterial	16
4.2 Litteraturlista	16

5. BILAGA

1. Konstnärlig processdagbok	18
------------------------------	----

1. INLEDNING

1.1 BAKGRUND

Vad jag valt att närma mig i detta examensarbete kommer utifrån erfarenheter från mina verksamhetsförlagda utbildningsperioder, VFU, på olika gymnasieskolor runt om i Göteborg. Med handledare i ämnet Bild har jag upplevt olika arbetssätt i klassrum och olika vis att hantera bedömning och betygssättning. Vid flertalet tillfällen har jag varit involverad i diskussioner kring att kunna sätta rättvisande betyg och upplevt en väldig noggrannhet i processer för bedömning samt kring elevers arbeten.

Det som mitt arbete bygger på handlar om de tillfällen jag upplevt att trots en stor respekt från lärarnas sida och ett ibland idogt kämpande för att inte sätta fel betyg eller säga fel saker har jag kunnat märka av ett slags etiketterande av eleverna. Någon gång dök orden IG-elev och MVG-elev upp och vid vissa tillfällen märkte jag av ett talande kroppsspråk som kunde tolkas som att det fanns en färdig bild av eleven. Det kunde yttra sig genom mimik och hummande, vilket jag tolkade som gillande och ogillande, och det uppstod oftast innan själva betraktandet av elevernas arbeten hade påbörjats. Upplevelsen var att en del elever, både på ett positivt och ett negativt vis, bedömdes utifrån fler aspekter än bara deras arbete i sig. Det slog mig att detta kanske var ett beteende, det som jag kommit att kalla förförståelse, som gick av bara farten och att man någonstans kan bli påverkad av faktorer man kanske inte kan hejda och att det då förmodligen sker på ett oreflekterat vis.

1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med detta arbete är att ta reda på hur termen förförståelse ser ut utifrån upplevelsen av lärares etiketterande av elever och deras skolarbeten. Jag vill visualisera och ge en bild av hur fenomenet rent fysiskt kan se ut samt undersöka hur man kan arbeta med termen i skolmiljön ifall man uppfattar den som en problematik. Jag närmar mig detta med frågeställningar som:

- Hur kan man beskriva fenomenet förförståelse?
- Är förförståelsen ett fenomen som kanske går att belysa och arbeta praktiskt kring i mötet mellan lärare och elev?

1.3 METOD OCH GENOMFÖRANDE

Jag har genomfört en tolkningsprocess med ett konstnärligt undersökande arbete samt med litteraturstudier inom ramen för hermeneutisk metod.

Den konstnärliga processen startade arbetet och har utgångspunkt i frågan om hur fenomenet förförståelse kan se ut. Arbetet har sedan fortsatt med idéer kring vad som fysiskt skulle kunna symbolisera detta och jag har provat mig fram via olika tekniker och visuella uttryck för att hitta den form som bäst svarat på frågan. Vidare har jag i textarbetet försökt få fatt på startpunkten, eller kärnpunkten för den utökade frågeställningen och har genom ett sociokulturellt perspektiv undersökt vad som kan skapa meningsbärande funktioner för

läraren i sin yrkesroll genom texter som behandlar bedömningssituationer, utvecklingsmetoder, yrkesspråk och eventuellt användbara artefakter.

Metodvalet har utsett sig självt då jag i början av tolkningsprocessen inte visste var arbetet skulle landa. Man kan välja att se arbetet som två delar där det konstnärliga arbetet har sin egen metod och textdelen sin egen i valet av litteraturstudier, eller som en helhet. Jag har valt att se dem båda som en helhet eftersom texten, eller uppsatsen, är en förlängning av det konstnärliga arbetet och båda processer liknar varandra i att undersökningen inte har haft något definierat, precisat mål att röra sig mot.

Genom den konstnärliga processen har jag alltså undersökt möjligheten att förmedla vad termen förförståelse innebär och hur den ser ut. Svaret på frågan ger betraktaren en inblick i min tolkning och samtidigt ges en möjlighet att starta egna tankeprocesser kring termen. Valet av att ge förförståelsen den fysiska formen av lager, eller skikt, som ligger mellan dig och den du möter kommer från tanken att vissa former kan man skala av för att nå kärnan (se blogginlägg: Måndagen den 23:e januari 2012, Holmqvist 2012). Om kärnan, här omvandlat till människan du möter, är människan i sin alldeles egen person, utan påverkan av vad du bär med dig för erfarenheter som kan skymma sikten till den ”alldeles egna personen”. Då blir förförståelse till erfarenhetsskikt som om de medvetandegörs kanske kan skalas bort, eller åtminstone förstås och lyftas upp ifall de är skikt som kan utgöra hinder eller skapa problem som i fallet med etiketterande av elever jag tidigare nämnt. Utifrån den här första insikten om hur förförståelsen kan se ut och förmedlas till betraktare har jag i litteraturstudierna hittat texter som belyst fenomenet och lett mig vidare till faktorer som kan medvetandegöra fenomenet i relation till lärarens yrkesutövande. Insikt om hur din relation med omvärlden och andra i den ser ut leder till insikt om hur man upplevs i sitt yrkesutövande. Hur man kan arbeta med självkännedom i sin yrkesroll leder till arbetsredskap att använda sig av och slutligen leds allt fram till idéer om hur man skulle kunna agera för att nå denna självkännedom som är nödvändig för att bli medveten om sina och andras erfarenhetsskikt.

En upptäckt har alltså lett till en annan och så har utvecklingen skett både i det konstnärliga arbetet och i litteraturstudien. Alla delar av arbetet påverkas av helheten men varje del påverkar också helheten enligt den hermeneutiska cirkeln (Gilje & Grimen 1992, s.187). I slutet av texten finns en bilaga med utdrag ur den processdagbok där jag via en blogg dokumenterat den konstnärliga utvecklingen av detta arbete. Detta är en av de delar som ligger till grund för det färdiga konstnärliga arbetet samt denna litteraturstudie och utdraget har därför också sin plats i den hermeneutiska cirkeln.

1.4 TEORI

I undersökningen har jag utgått från Martin Bubers relationsfilosofiska texter i boken *Jag och Du* som genom ett relationsfilosofiskt perspektiv beskriver människans förhållande till omvärlden. Genom Jonas Aspelins pedagogiska vägvisning av Bubers text, *Den mellanmänniska vägen* har min undersökning fått hjälp att tolkas in i det sociokulturella perspektiv som den grundläggande frågeställningen om hur man kan beskriva fenomenet förförståelse befinner sig i. Fortsatt har möjligheter att besvara frågan belysts genom texter som behandlar bedömning, yrkesutveckling och redskap att kunna använda sig av för praktiskt arbete kring frågeställningen.

2. UNDERSÖKNING OCH ANALYS

I detta kapitel ger jag först tre bilder av hur termen förförståelse kan upplevas ur ett textmässigt, ett konstnärligt och ett teoretiskt perspektiv. Vidare definierar jag individens och lärarens roll ur ett relationsfilosofiskt perspektiv, tar sedan upp medvetandegörande faktorer för termen förförståelse och nämner slutligen redskap att använda sig av i arbetet med självkänedom och insikt kring yrkesrollen som lärare.

2.1 EN TEXTMÄSSIG BILD AV FÖRFÖRSTÅELSE

Tänk dig att du ska ge eleven Johan betyg i ämnet bild. Under terminen har Johan varit närvarande på alla lektioner utom en, han har arbetat noggrant, dykt djupt in i olika teman som funnits, har provat olika nya tekniker och visat prov på framsteg. Han pratar med sina klasskompisar, om allt möjligt som man gör, men också om det de håller på att arbeta med för tillfället. Johan vill däremot inte gärna diskutera sina arbeten med dig, och vid varje försök att öppna upp för en dialog stänger Johan dörren. Han ger ingen riktig respons eller visar på att han ens försöker göra så, utan Johan utstrålar mest att han blir besvärad av situationen. Din reaktion på det här kan se ut på olika sätt. Du kan lämna honom ifred och tänka att en del av det Johan ska göra enligt kursplanen uppfylls ju, eller så kan du t.ex. notera att det är något att prata om på nästa utvecklingssamtal. Det kan ju också vara så att du i ett tidigare skede av ditt liv har haft en arbetskollega, som också hette Johan, och som på samma sätt avvisade dina försök att starta konversationer och lämnade dig med en känsla av att du orsakade besvär och det fick dig att känna dig olustig.

Detta kan man ta som ett grovt exempel på vad som skulle kunna utgöra en negativ erfarenhet av förförståelse. Erfarenheten med den tidigare arbetskollegan kan ha satt omedvetna spår och kan göra att man får ett negativt skikt av tidigare upplevelser att ta sig igenom innan man kan möta eller se Johan på det vis som man som professionell yrkesutövare borde, och i vissa fall kan det kanske påverka beslut du fattar kring Johan. Nu är ju inte alla erfarenhetsskikt negativa. Det kan ju tvärtom vara positiva erfarenheter som rustar dig som person att hantera vissa situationer bättre. Det kan också vara positiva skikt som gör att personer du möter i vissa situationer blir positivt behandlade. Kanske utan att riktigt ha förtjänat det i stunden, vilket t.ex. i en betygs- och bedömningssituation också får en negativ följd.

2.2 EN KONSTNÄRLIG BILD AV FÖRFÖRSTÅELSE

Hur själva fenomenet förförståelse skulle kunna se ut i stunden för möte mellan person och omvärld är det jag visar med min konstnärliga gestaltning. En fysisk bild som visar på vad som kan ske mellan dig och den du möter och vad detta kan bestå av.

Att jag valt att porträttera människor som symboler för dessa erfarenhetsskikt (se 5. Bilaga) som står mellan dig och omvärlden betyder inte att det bara är andra människors påverkan som kan utgöra vad som samlar sig i din minnesbank. Det kan likväl vara upplevelser, förmimmelser, dofter, färger, språk och så vidare. Erfarenheter som både är positiva och negativa. Med dessa mer abstrakta icke-föreställande skikten i tanken påbörjade jag den konstnärliga gestaltningen med skisser i lera, där vägen fram till mötet mellan individ och individ, eller individ och företeelse, innebar olika svårighets- eller lätthetsgrader genom att vara mer eller mindre genomsläppliga och därmed mer eller mindre synliga.

Utformningens grundidé har efter de här skisserna inte förändrats, den som betyder att jag visar på hur man kan se människan du möter på olika snåriga eller raka vis. Ibland är det inte så mycket som ligger mellan dig och den du möter, och ibland som vid fig.1 är det en större massa av något att ta sig förbi.



1. Skiss i lera, Josefine Holmqvist, 2012.

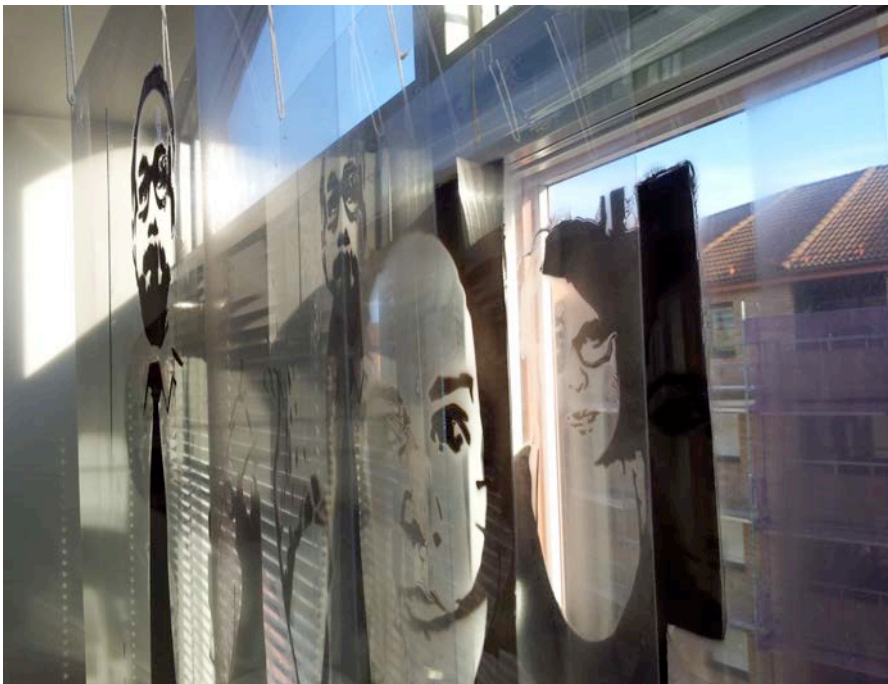


2. Skiss i lera, Josefine Holmqvist, 2012.

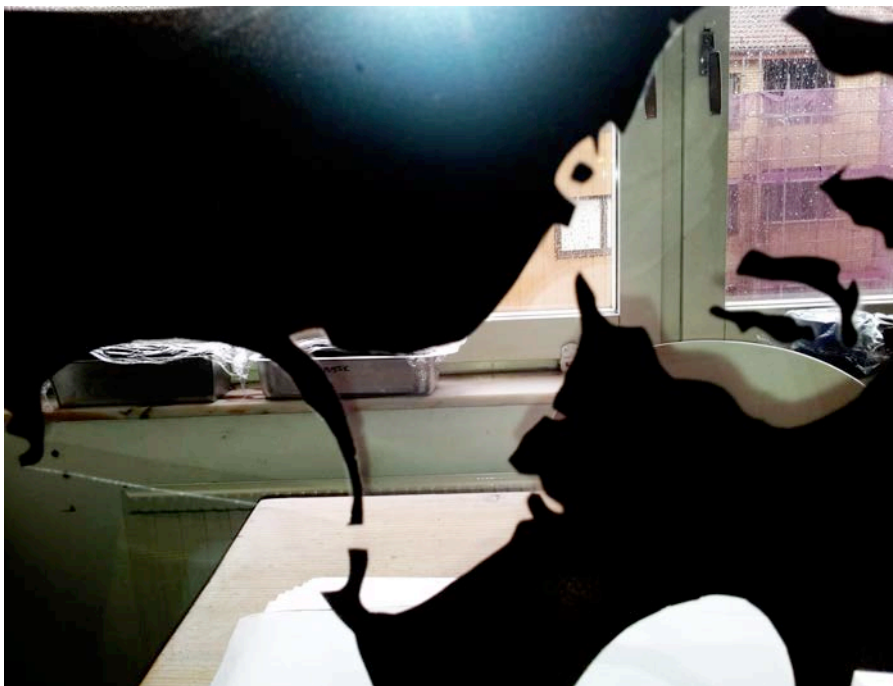


3. Skiss i lera, Josefine Holmqvist, 2012.

Från de här abstrakta skisserna i lera hamnade jag i tankar på vad som kan ha format mig som person och vad som på ett bättre sätt kunde symbolisera vad min egen förförståelse består av och hur den ser ut. I det sammanhanget sätter jag människor i min omgivning och under min uppväxt i främsta rummet. De sociala konstruktioner som omgivit mig hamnar längre upp på listan för att förklara vad som är jag, och därför kändes det som ett tydligare val att porträttera människor i mitt arbete jämfört med mer abstrakta tolkningar av vad ett erfarenhetsskikt kan utgöras av.



4. Erfarenhetsskikt, Josefine Holmqvist, svart färg på polyesterfilm, 2012.



5. Erfarenhetsskikt, Josefine Holmqvist, svart färg på polyesterfilm, 2012.

Det måste poängteras att de människor jag valt att porträttera i mitt arbete mer ska ses som symboler för alla människors erfarenhetsskikt, inte bara mina. Det är visserligen för mig betydelsefulla människor, men inte av den graden utvalda enkom för detta gestaltningsarbete.

Arbetets titel, NO NAME, har på sätt och vis hittat sin betydelse under arbetets gång. Från en början var det bara ett snabbt val för att jag inte visste hur jag skulle namnge arbetet, ungefär som John och Jane Doe, de identifikationslösa. Men titeln har nu kommit att beskriva innebörden väldigt väl där en av grundidéerna handlar just om hur man ska gå till väga för att undvika att låta onödiga element påverka vid t.ex. betygssättning. NO NAME, alltså INGET NAMN, kan betyda att i viss mån avidentifiera eleverns arbeten som en väg att gå för att undvika onödig påverkan av erfarenhetsskikt (Holmqvist 2012).

2.3 EN TEORETISK BILD AV FÖRFÖRSTÅELSE

Om man ska tolka förförståelse ut ett teoretiskt perspektiv vänder man sig närmast till Edmund Husserl och den livsvärlds fenomenologiska ansatsen. Den beskriver hur världen upplevs genom ett förgivettagande som visserligen gör att människan har en uppfattning om hur omvärlden ser ut, men vi möter den genom en förförståelse av hur den ser ut. Det går inte att vara objektiv, utan beskrivningen av världen och livsvärlden går genom människans upplevelser av den. Ur hermeneutisk-fenomenologisk tradition hittar man Hans-Georg Gadamer vars horisontbegrepp förklarar att förförståelsen kan verka begränsande. Förståelsen av hur man ser livsvärlden är begränsad till givna tillfällen och horisonten som utgör gränsen för kunskapen bör vidgas (Claesson 2009, s.58-60). Det här beskriver vad jag undersöker i mitt arbete, att synen på dig själv i omgivningen, omvärlden och i sociala sammanhang kanaliseras via dig själv och dina erfarenheter. En objektivitet är svår, om inte omöjlig att uppnå fastän det är vad man strävar efter när man möter människor på ett professionellt plan som i skolmiljön. Ibland är man medveten om var man befinner sig och ibland kan man

behöva bli påmind om att erfarenhetsskikten, förståelsen, existerar och att man kan behöva få sin horisont vidgad och framflyttad.

2.4 JAG OCH DU, DET, HON OCH HAN

Bubers pedagogiska tänkande beskrivs som ”äkta relationer är lärandets plattform och det är endast på denna väg som vi når verksamhetens egentliga mål” (Aspelin 2005, s.19).

Inledningen i Bubers bok *Jag och Du* beskriver förhållandet som människan, Jaget, antar till sin omvärld:

Världen är tvåfaldig för människa alltefter hennes tvåfaldiga hållning.
Människans hållning är tvåfaldig alltefter tvåfalden i de grundord hon kan uttala.
Grundord är inte enstaka utan ord-par.
Det ena grundordet är ord-paret Jag-Du.
Det andra grundordet är ord-paret Jag-Det; varvid utan att grundordet ändras också ett av orden Han eller Hon kan ersätta Det. I överensstämmelse därmed är också människans Jag tvåfaldigt.
Ty Jaget i grundordet Jag-Du är ett annat än det som finns i grundordet Jag-Det
(Buber 1923, s.11).

Detta betyder att du som människa, ditt Jag, inte existerar i dig självt utan alltid står i relation till din omvärld och ditt Jag blir ett Jag först när du uttalar orden Du eller Det. Jag-Du innebär relationer till levande väsen och Jag-Det beskriver relationer till ting ”av materiellt eller mänskligt slag” (ibid, s.21). Du blir alltså en existerande människa genom att relatera till din omvärld och det är genom den du formas till att vara den du är och att bli den du blir. Du bygger relationer till omvärlden och beroende av hur de här relationerna ser ut hamnar du antingen i en Jag-Du relation eller i en Jag-Det relation (ibid, s.45).

Det här visar hur jag egentligen inte kan se omvärlden utan att också hela tiden se den och utan den är jag ingen för då ser jag inte. Mitt gestaltande arbete kan i detta tolkas som att sätta ett slags filter framför ögonen. Utan filtret, eller skikten som jag kallat dem, som visar på erfarenheter du varit med om ser du inte och utan erfarenheterna skulle det inte finnas någon omvärld att betrakta.

2.5 BUBER OCH LÄRARENS ROLL

Buber beskriver lärarens roll med att fungera som en kritisk vägvisare på den mellanmänskliga vägen, möten som kännetecknas av längre kontakt, känslor, närhet och personligt bemötande (Aspelin 2003, s.39) där läraren ”fostrar eleverna men står samtidigt i konstant beröring med dem och fostrar på så vis sig själv” (Aspelin 2005, s.33).

En beskrivning av Jagets förhållningssätt till Detet lyder:

Då jag förhåller mig till en människa som mitt Det blir hon ett objekt bland andra objekt, en bestämd punkt i tid och rum, ett medel för mina handlingar, ett föremål i förfluten tid (ibid, s.45).

Att anta detta förhållningssätt kan översatt till en lärares arbetssituation betyda att man lägger mer fokus på själva arbetsinsatsen, handlingen, än på relationen mellan lärare-elev. Man objektifierar det som också kan vara en relation och ett mänskligt möte.

Detta skulle kunna vara en av lösningarna där problematiken förförståelse är lika med hinder. Man låter en avidentifiering av elevens person ske, riktar in sig på det arbete som ligger utanför själva mötet mellan lärare-elev som bedömning, betygssättning, förmedling av kunskap utan kommunikation och dialog inblandad o.s.v. De olika skikt som utgör erfarenheter man som lärare bär med sig får då inte samma utrymme till eventuell påverkan. Man lösgör helt enkelt sitt filter och låter sikten bli klarare och låter inte det som kan vara ett negativt erfarenhetsskikt i den personliga relationen påverka situationen.

Men samtidigt ser Buber på läraryrket som ett av de viktigaste yrken i vilket samhällets öde vilar, där tonvikten i det pedagogiska arbetet ligger i lärare-elev-relationen (Aspelin 2005, s.32), och till sist är det är det endast läraren själv som kan svara på vad som ska göras, och hur, och det bör vara ett svar som inte är baserat på regelverk utan komma från djupet av hjärtat. Vilket igen sätter relationen i yrkesutövandet i främsta rummet (ibid, s.33), och då inte den distanserade, regelinriktade arbetsinsatsen.

Är det då försvarbart att lösgöra sitt filter och röja undan sina skikt för att kunna hantera situationer där man vet eller inte vet att det skulle kunna utgöra en påverkan? Kan man ens det? Förförståelsen finns där ju ändå och din relation till Det rymmer ju också sina skikt och har sitt filter enligt Bubers modell. Så frågan blir om det är mer intressant att undanröja möjligheten till att exempelvis sätta betyg som kan vara färgade av utomliggande faktorer eller att arbeta på självkänedom i dessa situationer?

Pedagogisk verksamhet menar Buber är vägen utan genvägar till framgång, där det grundläggande handlar om att ge svar på tilltal (ibid, s.35). Kan man kanske likställa elevens arbeten i skolan med tilltal? För om det handlar om elevens sätt att förmedla sin, ibland nyförvärvade, obeprövade kunskap, till övriga elever och/eller till lärare, och det kan ses som en slags kommunikation, ett tilltal, då kanske det betyder att bedömning som sker utan elevens närvaro, utan att det uppstår en dialog lärare och elev emellan över vad som bedöms och hur, inte är att svara an på tilltal på ett rakt nog vis.

Om relationen mellan lärare-elev, alltså en relation baserad på Bubers Jag-Du, är den som borde ges större utrymme än den arbetsmässiga insatsen vid bedömning, som kan likställas med Jag-Det, så borde kanske all bedömning och betygssättning ske i närvaro av eleven? Under samtal med eleven och kanske till och med i undervisningssammanhang i klassrummet, såsom den formativa bedömningen förespråkar (Skolverket, 2012).

Inom relationell pedagogik, termen som beskriver ett pedagogiskt förhållningssätt där Jag-Du relationen står i främsta rummet, handlar det inte om att fokusera på emotionella processer mellan pedagog och elev, utan att inta ett förhållningssätt där undervisningen och stoffet förmedlas på ett relationsbaserat vis där kunskaper utvecklas i mötet (Aspelin 2005, s.12). Kort sagt så handlar det inte enbart om att odla nära relationer med dem du möter i skolmiljön, utan att din förståelse för det du rör dig med, undervisar i och ger i mötet med elever är förankrat i just en förståelse för vad det är som sker (ibid, s.168). Man kan dra paralleller till läroplanens värdegrund som menar att det inte är tillräckligt att undervisa om demokrati i dess grundläggande former, utan undervisningen ska också bedrivas i demokratiska former (Lgr 11). På samma vis räcker det inte att enbart utföra arbetsuppgifter i skolmiljön, du måste vara delaktig med hela din person och sträva efter autentiska möten när arbetsuppgifterna utförs (Aspelin 2005, s.173).

2.6 PROCEDURAL RÄTTVISA

Att sätta ett helt rättvisande betyg kan upplevas som svårt och är man inte medveten om att det finns vissa risker så försämras förutsättningarna för att utföra uppgiften ännu mer. En av de etiska principerna kring bedömning kallas procedural rättvisa, där tonvikten ligger på att behandla alla lika. Om du som lärare anstränger dig för att upplevas som rättvis, bygger dina beslut vid bedömning på fakta och inte åsikter, dvs. följer kursplanens kriterier, kan du uppfattas som neutral och pålitlig. Om tillit också uppstår är människan, eller i detta fall eleven, mer benägen att acceptera negativa utfall, som i detta fall skulle kunna betyda sämre omdöme, lägre betyg o.s.v. Likadant fungerar principen procedural rättvisa om man vänder på den. Om man märker att samma krav inte ställs på alla vid betygssättning och om proceduren förändras så börjar ledaren, läraren, att misstros (Alm & Colnerud, 2010).

Att följa den här principen, som stärker likvärdighetsperspektivet, ser jag förutsätter en öppen och konstant dialog mellan lärare och elev kring bedömningssituationer. Kanske en öppenhet i den bemärkelsen att hela gruppen kan ta del av allas likabehandling, för hur kan man annars veta eller känna av ifall den likvärdiga processen ägt rum, ifall man inte kan jämföra den i större sammanhang? Det frammanar i så fall en arbetsmetod där kanske all betygssättning borde ske tillsammans med eleven? Det medger också en större öppenhet i dialog och en större chans att arbeta med principen procedural rättvisa.

Framför allt kan det vara en av faktorerna att använda sig av för att öka självmedvetenhet kring sin person och sitt agerande som lärare. Om man som enligt Bubers relationspedagogiska perspektiv menar existerar genom omvärlden man befinner sig i (Aspelin 2005, s.4) och om förförståelsen och dina erfarenhetsskikt bygger på omvärlden, då ska man kanske hela tiden vistas i direkt kontakt med omvärlden, eller i detta fall skolklassen, när man utför arbetsinsatser som bygger på omvärldens prestationer? Det kanske ökar chansen att märka ifall en av de eventuellt omedvetna handlingarna jag tidigare beskrivit som utgångspunkt för den här frågeställningen dyker upp? Att man istället för att sitta på sitt arbetsrum när man arbetar med betygssättning och bedömning tar med det momentet ut i klassrummet och på något vis arbetar med det i närvaro av eleverna. Då ökar i varje fall chanserna att man arbetar mer utifrån ett relationellt perspektiv och samtidigt hamnar man mer i ett kommunikativt stadium med eleven/klassen.

2.7 METAKOGNITIVITET OCH YRKESPRÅK

Peel, Project for enhancing Effective Learning, eller översatt till svenska Plan, Projekt för Lärande under eget Ansvar, är ett skolutvecklingsprojekt som startade i Australien 1985 och plockades upp av flertalet skolor i Sverige under 1990-talet. Det handlade om skolutveckling som byggde på att lärarna själva blev initiativtagare till förändring och förbättring gällande elevansvar för eget lärande och stimulans kring medvetet lärande (Hägglund & Madsén 1997, s.7). Bakgrunden till projektet låg i flertalet forskningsresultat som visade på elevers svårighet att på djupet ta till sig undervisning inom de naturvetenskapliga områdena samt den ökade tillströmningen av elever på gymnasie- och högskolenivå som utvecklade ett behov av nya undervisningsmetoder. Modellen för projektet, kallad ”collaborative action research”, aktionsforskning, gick ut på att lärarna själva utformade och provade nya undervisningsmetoder baserat på att syna elevernas studiestrategier, och forskares närvaro i arbetsgrupperna hjälpte med att synliggöra mål och ibland konkretisera vissa moment (ibid, s.11).

En central term i Plan-projektet är metakognition, medvetenhet om eller förståelse om den kunskap man har (Nationalencyklopedin [NE.se]). Det är ett begrepp introducerat av John Flavell runt 1970-talet, som kan beskrivas med att man är ute efter det som ligger bakom själva tänkandet, eller under tänkandet, och vad detta bakomliggande gör för att påverka tänkandet. Flavell anser också att människan har en ”kognitiv apparat”, som oberoende av vad tänkandet handlar om lagrar kunskaper och strategier (Hägglund et al 1997, s.34).

Termen metakognition kan alltså ingå i beskrivningen av utgångspunkten för det här arbetet. De där momenten av etiketterande av arbeten och elever jag upplevde som omedvetna handlingar kan beskrivas som att den metakognitiva förmågan behöver ses efter, och symbolerna för detta, erfarenhetsskikten, har här fått ett ramverk i form av den kognitiva apparaten.

Peel-Plan innehåller förutom modeller för att utveckla elevers och lärares metakognitiva tänkande också strategier för lärares undervisningsmetoder, där tonvikten ligger på att utveckla lärarens yrkesspråk. Många forskare har enligt Hägglund och Madsén påpekat att det saknas ett analytiskt språk som gör det möjligt för lärarkåren att beskriva sina erfarenheter, där denna avsaknad påverkar möjligheten att lättare hålla isär tanke och handling (ibid, s.42). Att använda sig av ett utvecklat yrkesspråk, kollegor emellan, vid diskussioner som rör bland annat; planering, teorier om hur lärandet bör se ut och problemlösning, underlättar kommunikationen, och metaspråket¹ man då använder sig av skiljer sig från det vardagliga språket genom att göra ”teori av praktiken”. D.v.s. att förutom att kunna beskriva en händelse för sina kollegor i skolan, kan man när man använder sig av metaspråkliga inslag också formulera en hypotes kring varför händelsen uppstod, och beskriva varför kanske si inte fungerade när så gjorde det. En fördjupad förståelse för händelsen (Colnerud & Granström 2002, s.45).

Gruppspråket eller yrkesspråket fungerar som en viktig faktor när det gäller identitetsskapande och en lärare som inte har tillgång till skolspråket kan riskera problem med just identitetsskapandet eller lärarrollen (Colnerud et al 2002, s.41). Yrkesspråket sägs också vara ”den samlade förståelsen av yrkesutövandet.” En del forskning, hävdar Colnerud, menar att läraryrket bland annat bygger på betingning vilket betyder att man betar sig på ett visst sätt utan att reflektera över hur och varför i ett längre perspektiv.

Om något fungerat, fortsätter man med det – utan att kritiskt granska handlingsmönstret.
Om något inte fungerar, upprepar man inte detta, dock utan att reflektera över orsakerna till varför det inte föll väl ut
(ibid, s.42).

Yrkesspråk är alltså en väsentlig del av utvecklingen mot den professionella läraren. Man kan utveckla en metakognitiv förmåga och en medvetenhet kring sin förförståelse genom kommunikation. Genom det identitetsskapande yrkesspråket kan ett ökat reflektivt tänkande och en större förståelse för lärarrollen skapas och med det kanske också en insikt om hur man påverkas av sin kognitiva apparat och sina erfarenhetsskikt.

Men det kan också finnas fallor med modellen. Vem sätter egentligen tonen för vad som verkar och fungerar som kanon inom skolvärlden?

¹ Inom ramen för yrkesspråk ryms termerna Metaspråk: det språk som man använder för att beskriva och tala om språk (Nationalencyklopedin [NE.se]), Pseudometaspråk: användandet av vackra ord utan en fördjupad förståelse för vad man pratar om, Vardagsspråk och Blandspråk, det sistnämnda en blandning av pseudometaspråk och vardagsspråk (Hägglund et al 1997, s.42).

”Om en etablerad grupp i samhället gör anspråk på att förklara, styra och förändra världen efter sina (felaktiga) tankestrukturer kan det få förödande effekter för klienter eller befolkning” (Colnerud et al 2002, s.47). Detta är i sammanhanget ett sidospår, men i förlängningen handlar det på samma gång om det reflekterande tänkandet – att vidga begreppen och se till en större helhet.

2.8 ARTEFAKTER

Om yrkesspråklig utveckling och en fördjupad insikt om den kunskap man har är delar av vad som kan påverka förståelsen vid tillfällen där förförståelsen och erfarenhetsskikten påverkar ett beteende, hur kan man då arbeta med det?

Ur ett sociokulturellt perspektiv menar man att mänskliga handlingar är en kombination av manuell och intellektuell handling så om vi ska förstå hur människan lär sig och klarar av situationer så bör vi se på hur vi fungerar i samband med artefakter, mänskligt skapade redskap, som utgör en viktig del av de resurser vi använder oss av för att bl.a. skriva, sprida information, kommunicera och förflytta oss. Man kan se dessa artefakter som förstärkare och bärare av kognitiva funktioner som exempelvis minne, koncentration och inlärningsförmåga. Ett exempel är miniräknaren som oändligt mycket fortare och lättare löser svåra uträkningar än vad den mänskliga hjärnan klarar av. Det är inte artefakten som står för tänkandet men det är inte heller brukaren av artefakten som står bakom lösningen eller framsteget – det ligger i hur brukaren/människan använder sig av redskap för att lösa problem behärska sociala situationer (Säljö 2000 s.75-76). Genom dessa redskap där vi har byggt in ”mänskliga kunskaper, insikter, konventioner och begrepp” (ibid, s.80) har vi förändrat vår möjlighet att se på världen. Seendet och tolkningen ligger hos brukaren av redskapet och en väsentlig del av brukarens tolkning av omvärlden ligger i användandet av artefakter. Omvärlden medieras d.v.s. transformeras till den seendes tolkning genom användandet av redskapen och denna mediering kan ske genom mer än fysiskt påtagliga objekt som miniräknaren, datorn, käppen o.s.v (ibid, s.81). Språket vi använder oss av är människans viktigaste medierande redskap (ibid, s.82) och det är med språket vi hanterar problemlösning, diskuterar och kommer fram till olika slags handlingar (ibid, s.91). Människans möjlighet att genom språket ge omvärlden betydelser ger olika perspektiv att använda sig av i praktiska situationer (ibid, s.96).

Vi beskriver alltså vår omgivning och utvecklar en syn på små eller stora samhällen genom att mediera omgivningen. Vi ser, förstår och utvecklas genom artefakter och språk användning. Eftersom detta är en del av vår naturliga utveckling får man anta att den här utvecklingen sker av sig självt och omedvetet i de flesta fall. Att vi använder oss av dessa medierande redskap utan att egentligen tänka på det eller lägga speciella värden i det just då. Men den här viktigaste av artefakter, språket, är kanske det som ligger till grund för hur man kan arbeta på att utveckla sin förförståelse, för att lära sig att identifiera sina egna egenskaper eller erfarenhetsskikt?

3. SLUTDISKUSSION

Anta att läraren, som enskild eller grupp, behöver artefakter på en kontinuerlig basis. För att kunna bli varse sin egen och sina medmänniskors förförståelse. För att gå vidare i sin yrkesmässiga utveckling och för att utveckla ett reflekterat seende kring hur man svarar på elevens tilltal. För att få en fördjupad bild av hur likvärdig behandling ser ut ute i klassrummet och för att se vad det dagliga språkbruket innebär i ett djupare perspektiv. Då kanske en utökad närvaro av forskare som beskrevs i Plan-projektet kan vara en möjlig brygga mellan yrkesutövandet i klassrummet och utveckling av yrkesroll och identitet som lärare?

Man kanske kan se forskares närvaro i skolans vidareutvecklingsarbete som lärarens artefakter? Forskare som hjälper till att låta teoretisk samtid medieras och som kan ge tillskott där mer frekvent fokus på lärarens utgångspunkt behövs, utöver de diskussioner om planeringsarbeten, elevers lärande och förståelse som kan förekomma i skolans ämnes- och arbetslag? Ur ett sociokulturellt perspektiv uppmärksammas tre olika faktorer som viktiga för att förstå lärandet: användning av språkliga redskap, användning av fysiska redskap och kommunikation inom kollektivet (Säljö 2000, s.22). Detta är vad som ingår i en lärares yrkesroll när synen vänds ut mot arbetet i klassrummet, men jag letar efter något som kan ge läraren samma tillskott av utveckling som läraren ger sina elever. Aktionsforskningen fungerar på det vis jag är ute efter, sätter sig i direkt samband med den problematik som gett upphov till frågan och forskare inom området fungerar ofta som både aktörer och forskare (Claesson 2009, s.79). De fungerar alltså både som lärare och observatörer av läraryrket samtidigt. Så en väg att gå för att utvecklas mot att bli en reflekterande yrkesutövande är om man själv uppmärksammar problematiken med förförståelsens erfarenhetsskikt och söker sig mot forskarvärlden, men det är inget som ger alla lärare en möjlighet till utvecklingsarbete på det vis jag menar. Det här tillskottet av utvecklingsarbete tror jag istället är något som borde finnas integrerat i yrkesrollen och på en kontinuerlig basis.

Synen på kunskapsuppdraget är i ständig rörelse och dess grundfokus är vad uppdragets mottagare, eleverna, lämnar skolan med. Nog borde det vara så att förmågan att utföra uppdraget ständigt borde ges möjlighet att utvecklas, mer än på frivillig basis och oftare än genom fortbildning någon eller några gånger om året? Om man går tillbaka till det relationsfilosofiska perspektiv Buber presenterar där relationen Jag-Du anses som den viktigare i pedagogiska sammanhang än relationen Jag-Det, förstärker det ytterligare idén om kontakt mellan lärare som yrkesgrupp och någon eller några att bilda dessa ”äkta relationer som är plattformen för lärande och verksamhetens mål” (Aspelin 2005, s.19) med. Jag säger mig inte veta hur det här integrerade utvecklingsarbetet skulle se ut, men kanske kan en form av mentorskap eller externa arbetsgrupper med fokus på synen av den egna yrkesidentiteten vara vägen.

Skolverket har i år, 2012, beslutat att införa en variant av dessa grupper. 1000 lärare ska utbildas till coacher för att sedan i mindre fokusgrupper sikta på att förbättra undervisningsarbetet för vad utbildningsminister Jan Björklund hoppas blir uppåt 50 000 lärare inom matematikområdet. Syftet är att fler elever i nionde klass ska bli godkända och kunna söka till ett nationellt program inom gymnasieskolan, men också att utveckla matematiklärarnas undervisningsmetoder till en återgång mot den traditionella katederundervisningen. Jan Björklund säger att:

En mycket viktig orsak till varför matteundervisningen inte ger tillräckliga resultat är att det undervisas på fel sätt i klassrummen. Detta blir en övergång till en mer traditionell katederundervisning, det vill säga att läraren förklarar, berättar, instruerar, repeterar och diskuterar i helklass med eleverna.
(Lärarnas Nyheter, 2012)

Det som riktningen här går emot är vid första anblicken alltså en tillbakagång. Mot en slags undervisningsmetod där relationen inte sätts i fokus enligt Bubers Jag-Du-perspektiv, utan antar ett mer behavioristiskt perspektiv där instruktion och repetition kan likställas med betingning, likt det Colnerud beskrev där kunskap tas emot och delas ut på ett oreflekterat vis (se s.12 i texten). Fortfarande kan ett relationellt pedagogiskt synsätt antas inom ramen för katederundervisning, beroende på hur man förhåller sig till undervisningen, men jag ser mer svårigheter med att utveckla de nära relationer och den kännedom om elevens funktion och behov i olika sammanhang som är betydelsefullt för elevens resultat (Skolverket, 2009). Jag kan inte sympatisera med utbildningsministerns slutsatser om att det är de rådande undervisningsmetoderna som står för de ökade klassklyftorna i vårt samhälle (Björklund, 2011) men förstår att sviktande resultat är en av anledningarna till vilja återinföra katederundervisningen utefter resonemanget som framförs.

Att fråga sig varför vissa politiska beslut har fattats är dock inte huvudfrågan här. Vad som vore mer intressant i förlängningen är att fortsatt undersöka hur en sammanslagning av de båda undervisningsmetoderna, dagens mer elevcentrerade form av undervisning och den traditionella katederundervisningen kan se ut. Hur kan man öka betoningen på ett relationellt undervisningsklimat och hur kan man arbeta i dialog med hela klasser samtidigt och dessutom behålla ett Jag-Du perspektiv?

De här lärarna som nu ska utbildas till coacher och alla andra grupper inom lärarkåren plus de elever som står som mottagare tror jag istället skulle vinna på om läraren stärks i sin identitet, får en insikt i vad förförståelse innebär och blir kontinuerligt ”coachad” med fokus på sin egen upplevelse av arbetet i klassrummet, kunskapsuppdraget och mötet med eleven.

4. MATERIAL OCH LITTERATUR

4.1 BILDMATERIAL

Fotograf och upphovsman Josefine Holmqvist.

1. Erfarenhetsskikt, 2012.
2. Erfarenhetsskikt, 2012.
3. Erfarenhetsskikt, 2012.
4. Erfarenhetsskikt, *No Name – Bedömning, ett gestaltande arbete kring lättheten/svårigheten att skala av sin förförståelse vid bemötandet av elever* [Blogg]. Från blogginlägg tisdagen den 13 mars, 2012, Tillgänglig: <http://nonamefinaholmqvist.blogspot.se/>
5. Erfarenhetsskikt, 2012.

4.2 LITTERATURLISTA

Alm, Fredrik & Colnerud, Gunnel. (2010). [Elektronisk]. Betygsfallor för lärarens vardag. *Pedagogiska Magasinet*, 15 september. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2010/09/15/betygsfallor-lararens-vardag> [2012-03-27]

Arevik, Niklas & Arndt, Sten. (2012). [Elektronisk]. Lärare ska lära lärare katederundervisning. *Lärarnas Nyheter*. 3 april. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/04/03/larare-ska-lara-larare-katederundervisning> [2012-05-07]

Aspelin, Jonas. (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Aspelin, Jonas. (2005). *Den mellanmännsliga vägen*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Björklund, Jan. (2011). [Elektronisk]. Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder. *Dagens Nyheter*. 13 mars. Tillgänglig: <http://www.dn.se/debatt/dags-for-lararen-att-ater-ta-plats-i-skolans-kateder> [2012-05-10]

Buber, Martin. (1923). *Jag och Du*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag. (särskild upplaga, 1958).

Claesson, Silwa. (2009). *Lärares Hållning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.

Gilje, Nils & Grimen, Harald. (1992) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Holmqvist, Josefine. (2012). No Name – Bedömning, ett gestaltande arbete kring
lättheten/svårigheten att skala av sin förförståelse vid bemötandet av elever [Blogg]. 13 april.
Tillgänglig: <http://nonamefinaholmqvist.blogspot.se/2012/04/nu-ska-sjalva-gestaltningsarbetet.html> [2012-04-28]

Hägglund, Sven-Olof & Madsén, Torsten. (1997). *Från Peel till Plan – En strategi för utveckling av lärarens och eleverns aktiva lärande under eget ansvar*. Högskolan Kristianstad: Centrum för kompetensutveckling.

Skolverket, Utvecklingsavdelningen. (2010). *Formativ bedömning - bedömning för lärande*. 12 april. Tillgänglig:
http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning [2012-03-27]

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.

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

Metakognition. (2012). *Nationalencyklopedin*. [Elektronisk] Tillgänglig:
<http://www.ne.se/sok?q=metakognition>. [2012-03-25]

5. BILAGA – Konstnärlig processdagbok

Utdrag ur konstnärlig processdagbok, för fullständig version se:

<http://nonamefinaholmqvist.blogspot.se/>

Fotograf och upphovsman där inget annat uppges: Josefine Holmqvist.

MÅNDAGEN DEN 23:E JANUARI 2012

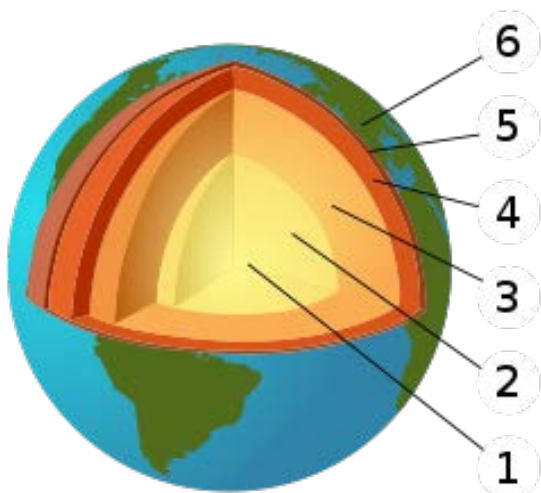
Mitt arbete kommer att handla om hur bedömning inom estetisk verksamhet fungerar med fokus på att kunna bedöma det du som lärare ser just där och då, utan att låta erfarenhet från elevens tidigare arbeten, eller elevens person för den delen, påverka dina beslut.

Bakgrunden till detta kommer från möten med elever och lärare jag haft under mina verksamhetsförlagda praktikperioder på gymnasieskolor runt om i Göteborg. Jag har märkt att hur engagerade, noggranna och rättvisa lärarna än är när det gäller bedömningsarbetet och mötet med elever, så någonstans dyker det ändå alltid upp faktorer som tyder på att eleven kan bli bedömd för andra saker än just det arbete som ska granskas.

Detta jag vill närma mig i det gestaltande arbetet, i beskrivande eller undersökande form. Hur ser det här etiketterandet ut? Är det en mänsklig faktor som inte går att undvika?

MÅNDAGEN DEN 23:E JANUARI 2012

Det jag omedelbart ser framför mig när jag tänker på förutfattade intryck och etiketterande, det där som ibland är så mycket i vägen för att bedöma ett arbete för vad det är, det kan sammanfattas i ett ord: LAGER. Olika skikt av egenskaper, tankar, idéer och erfarenheter.



sv.wikipedia.org/wiki/Geologi



<http://www.architectradure.com>

ONSDAGEN DEN 1:E FEBRUARI 2012

I skiss och samla informationsstadiet har jag börjat prova idéer om lager. Tanken handlar om att det är svårt att bortse från lager av information man samlar på sig. Både den

informationen hos sig själv, den erfarenheten av situationer som gör att man tänker och tycker på ett visst sätt kring ett objekt kanske, och den informationen som blir summan av ens omedelbara intryck av personen som står som upphovsman av ett verk.



Lager av information, där man kan välja att se igenom med en gång, till mitten/kärnan, eller beta sig igenom och hantera allt innan man når mitten.

TISDAGEN DEN 14:E FEBRUARI 2012

Hermeneutik och lager man kan se igenom.

Håller sakteliga på att utforma en struktur på mitt arbete. Texter om förståelse, hermeneutik, dubbel hermeneutik och livsvärldsteori ligger och väntar på att varvas med idéer om att kunna spegla sig genom lager av skulpturala föremål



TORSDAGEN DEN 16:E FEBRUARI 2012

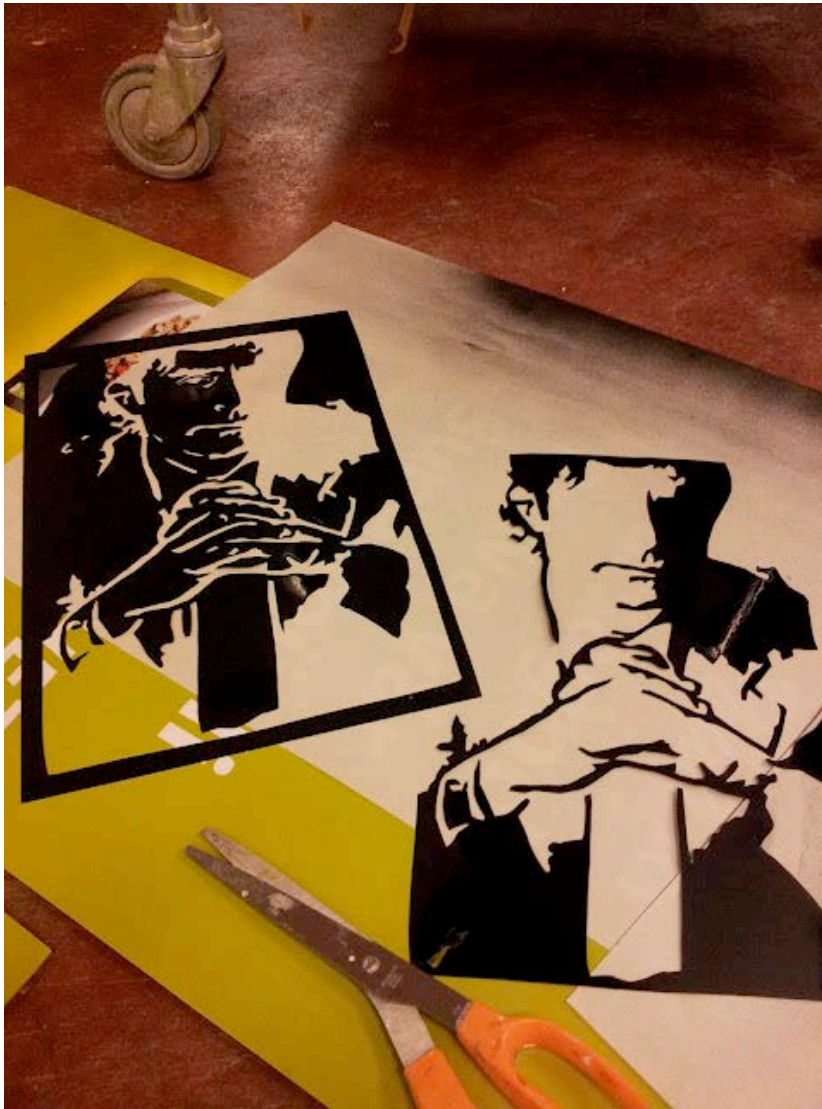
Fortsätter med att prova idén om att spegla sig genom lager av "något". Tänker, igen, att man kan skapa lager av detta något, kanske det ni ser på de tidigare bilderna. Hänga upp de här lagrerna av "något" framför en bild eller spegel med ytterligare en bild på, ett porträtt av en icke namngiven person man möter i frågor där man kan uppleva problematiken med Förförståelse. Testen av hur det kan se ut med målade porträtt på t.ex.spegelglas pågår.



TISDAGEN DEN 28:E FEBRUARI 2012



Test, test, test. Av schabloner jag skurit ut, detaljerade som tusan på sina ställen - och det verkar fungera.



Den här blicken och det här kroppsspråket skulle man kunna stöta på i samtal kring, ja, det mesta. Skepsis snarare än förståelse.

TISDAGEN DEN 13:E MARS 2012

Nu känner jag att jag hittat idén att arbeta utefter. Lager av bilder av människor gestaltade på transparent plast, upphängda på rad så att man kan se igenom dessa hopsamlade kluster av människornas samlade erfarenheter som utgör deras förförståelse.



Just transparensen tilltalar mig. En transparens med hinder (här i form av svart lackfärg) som kanske utgörs av egenskaper hos människor vi möter, där vi tror oss förstå, veta, se och känna, men i själva verket inte kan göra det fullt ut.

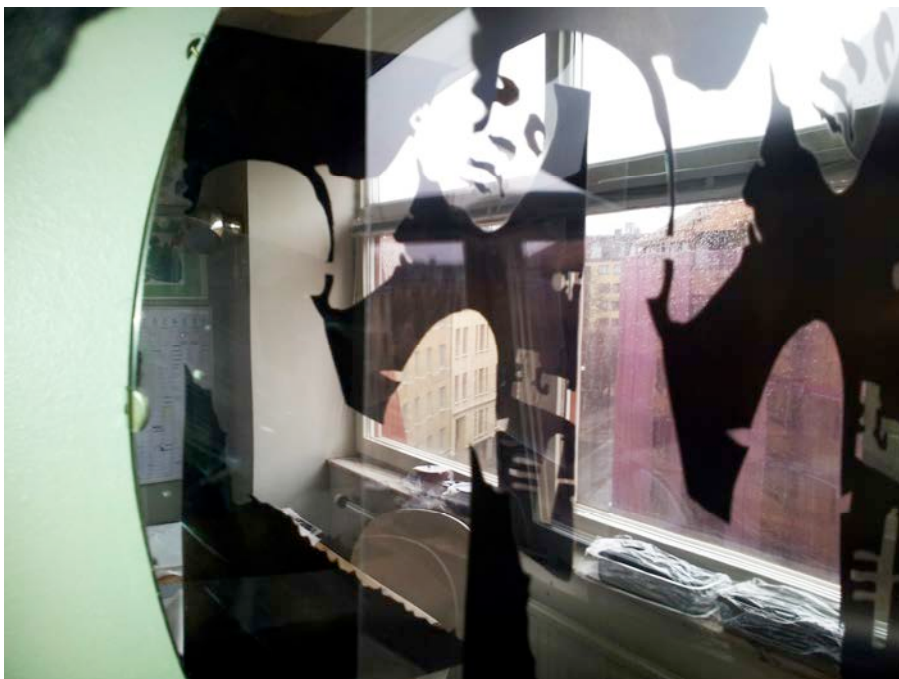


FREDAGEN DEN 13:E APRIL 2012

Nu ska själva gestaltningsarbetet enligt schemat vara till ända, och det är det för mig, någotsånär. Det som återstår är att se hur mitt arbete kan anpassas i lokalen vi ska visa det i. Arbetet med rapporten har börjat och ihopknytandet av säcken tar plats - om det nu kommer att bli en ihopknuten säck eller en som lämnar öppningar för fortsatta frågor.

Mitt färdiga arbete kommer visas hängande, från tak eller trapp eller vad som finns att tillgå i rummet/lokalen där vi hamnar. Det blir en serie av de här spraymålade bilderna av människor, målade med svart färg på transparent plast, och upphängda på rad efter varandra. Bilderna är tänkta att symbolisera lager av samlad erfarenhet, förförståelse, som ibland kan vara till hinder i vissa situationer.

Man kan ställa sig framför raden av bilder och fortfarande ha sikt igenom allt, men det finns element av hinder och det är här svart färg i form av personer som utgör dessa hinder.



Personerna jag valt att avbilda har inte varit avgörande för mitt slutliga urval. Det känns heller inte nödvändigt, från min sida, att berätta vilka de är eller varför de finns med på mina bilder. Men frågan kommer säkerligen dyka upp vid betraktande av bilderna och jag kan lika gärna berätta att personerna kommer från min närhet. Någon är lärare, någon är i sitt liv elev, någon hanterar elever fast på ett annat plan än i obligatorisk eller valfri skola. Någon har lärt mig mycket, och någon kommer förmodligen att lära sig en vacker dag....

Så ja, det finns en liten koppling till temat, men börjar man nagelfara, vem finns det som inte skulle passa in under de breda termerna som betyder att man någon gång befunnit sig i eller kommer att befinna sig i situationer där det här med att bli betraktad på ett vis som kan uppfattas inte helt rätt kommer att förekomma?

Lite problem har jag ju stött på under vägen, och ett av dem var att när jag skurit ut stencilen, porträttet, och spraymålat på plastarket, så kunde färgen "blöda" vid en del av kanterna. Tydligt är plasten lite väl fet som material och färgen inte alltid av bra snabbtorkande kvalitet.

Så även om oväntade bilder uppstod, som en maorituering kring munnen här, så försökte jag hitta olika vägar att lösa det på. Kanske skulle jag måla eller teckna upp bilderna istället?



En lösning kunde vara att helt enkelt printa ut bilderna på plast.
Men resultatet blev för statiskt och kontrollerat.



Nästa idé var att helt enkelt skära bort de delar av bilden som var för utsmetade och inte hörde dit. Om man vill kan man tolka det som att hos vissa individer, eller i vissa situationer, kan det finnas tillfällen då "förståelsehindren" inte ens är där.



Till slut stannade jag alltså kvar i att använda stencil och spraymålning som arbetsmetod. Det blir en tilltalande svärta i bilderna som jag tror lockar eftersom den inte är konstant. Det är också något med arbetsmetoden som gör att jag inte helt kan styra utkomsten - på samma vis som med grafik och gjutning av lera. Jag bestämmer mer själv i början av processen, men mot slutet kan slumpen "ställa" till det och göra arbetet mer levande.



Holmqvist, Josefine (2012). *No Name – Bedömning, ett gestaltande arbete kring kring lättheten/svårigheten att skala av sin förförståelse vid bemötandet av elever*. [Blogg]. Tillgänglig: <http://nonamefinaholmqvist.blogspot.se/> [2012-05-15]