



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Det är så man gör”
En undersökning i hur lärares normerande uttryck
påverkar elevers lärprocesser

Elin Karlsson

Lärarytbildningen, LAU395

vt2014

Handledare: Nike Nilsson & Kajsa G Eriksson

Examinator: Anna Carlsson & Ylva

Sommerland

Rapportnummer: VT14-6030-03

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Det är så man gör” – en undersökning i hur lärares normerande uttryck påverkar elevers lärprocesser

Författare: Elin Karlsson

Termin och år: VT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Nike Nilsson (gestaltning) & Kajsa G Eriksson (text)

Examinator: Anna Carlsson (gestaltning) & Ylva Sommerland (text)

Rapportnummer: VT14-6030-03

Nyckelord: Lärprocess, språk, norm, reflektion, metaperspektiv, normerande uttryck, konstnärlig gestaltning, ämnesövergripande samarbete, mögel, rhizomatiskt växande, rhizom, deltagarnas kreativa yta, lust att lära, kreativitetshämmande skola, anpassning, internalisering, appropriering, sociokulturellt perspektiv på lärande, erfarenhet, innanförperspektiv, normkritisk pedagogik

Sammanfattning: Syftet med denna uppsats är att undersöka hur elevers lärprocesser påverkas när lärare använder normerande uttryck som generaliserar ett beteende som ett allmängiltigt tillvägagångssätt. Intentionen med arbetet är att medvetandegöra problematiken utifrån ett lärarprofessionsperspektiv samt att finna metoder för att undvika och hantera användandet av normerande uttryck för hur elever skall agera. Metoden och materialet som används för att besvara frågeställningen är sprungen ur det konstnärliga gestaltungsarbete som föranledde denna uppsats. Detta har även använts som ett redskap för att lokalisera den didaktiska problemformuleringen. Sociologins övergripande teoribildningar, det sociokulturella perspektivet på lärande samt normkritisk pedagogik är de teoretiska perspektiv som arbetet tar avstamp i. Arbetet diskuterar hur normerande verbala uttryck kan vara skadliga för elevers lärprocesser och ger sedan förslag på möjliga metoder för att undvika och hantera användandet av desamma ges. Språket och orden lyfts bland annat som både bov och lösning på problemet. Vad jag har kunnat utröna har ingen via gestaltungsmetoden tidigare undersökt normerande verbala uttrycks påverkan på elevers (estetiska)lärprocesser och därur kan en skönja detta arbetes bidrag och relevans både för min kommande lärarroll samt yrket i vidare mening.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Bakgrund	4
2. Syfte och problemformulering	5
3. Teoretisk anknytning	6
3.1 Sociologi	6
3.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande	6
3.3 Normkritisk pedagogik	7
3.4 Konstnärliga referenser	7
3.5 Övriga begrepp och teorier	7
4. Metod och material	8
4.1 Gestaltningprocessen	9
4.2 Metaperspektivet	11
4.3 Etiska överväganden	12
4.4 Avgränsningar och materialdiskussion	13
5. Resultatredovisning	14
5.1 Det är så man gör	14
5.2 Avkodning	15
5.3 Tid och lust	16
5.4 Internalisering	17
5.5 Den kreativitetshämmande skolan	17
5.6 Språkpoesi och andra metoder	19
5.6.1 Reflektion och metaperspektiv	20
5.6.2 Rhizomatiskt tänkande	20
6. Slutdiskussion	21
6.1 Didaktiska reflektioner	21
7. Källförteckning	25
7.1 Övriga källor	27

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Slumpen har på flera sätt spelat en stor roll i detta arbete när det gäller att lokalisera både mitt gestaltningsarbete och dess skriftliga motsvarighet. I processens början hade jag svårt att komma igång och under handledningarna uppmanades vi att sätta igång att arbeta med någonting fysiskt så snart som möjligt, för att som det uttrycktes, *är så man gör*. Så istället för att ta mig an arbetet på det sätt jag brukar och för att vara en god och lydig elev gjorde jag som det sades och lät min process bli någon annans egendom än min egen. När jag gjorde detta började jag tvivla på mig själv, min egen röst och förmåga vilket genererade enorm frustration. Men efter reflektion kring *hur* jag kände och framförallt *varför*, kunde jag gå vidare och se att jag ur det jag upplevt hade hittat min ingång. Utifrån dessa insikter började jag fundera över hur påståenden som *det är så man gör* påverkar ens lärprocess. Alltså, vad händer när en träffas av normskapande ord som generaliserar ett beteende som ett allmängiltigt tillvägagångssätt? I detta arbete kommer jag därför belysa hur normerande verbala uttryck kan påverka elevers läroprocesser, samt fundera kring och medvetandegöra hur de påvekar mig i min kommande profession samt hur jag förhåller mig till det. Men även söka efter eventuella lösningar på problemet.

Ungefär samtidigt som min reflektion upptäckte jag att det hade börjat växa mögel på ett av de projekt jag påbörjat och detta hjälpte mig att gå vidare med gestaltningen då möglet lät mig se att andra vägar, än det linjära, för växande och utveckling var möjligt. Detta blev också nyckeln till sammanlänkningen av gestaltning och uppsats. Under gestaltningsprocessen, som jag redogör närmre för i kapitel fyra, fortsatte jag därför med hjälp av en sorts näringslösning att odla mögel i petriskålar för att undersöka och försöka gestalta lärprocesser och utveckling. Genom en processblogg på nätet har kontinuerliga nedslag i tankar uppkomna under gestaltningens gång skrivits ned och hjälpt till att upprätthålla ett metaperspektiv till det upplevda.¹ Detta perspektiv möjliggjorde även att jag kunde inta den lärandes perspektiv och på så vis få ett innanförperspektiv på min undersökning, då jag i denna text använt mig själv och min erfarenhet av en händelse som ett fall exempel. Min erfarenhet är värdefull, skulle jag hävda motsatsen skulle jag också hävda att andra människors erfarenheter inte är det. Genom att lyfta och värdera min erfarenhet uppvärderar jag även andras. Jag värderar således eleven och på så sätt levandegör det som läraruppdraget innebär. Utifrån min egen erfarenhet av en problematisk lärandesituation ges jag möjlighet att studera, reflektera och lättare förstå vad som händer i en lärprocess. Med det sagt menar jag inte att jag generaliserar min reaktion som en allmängiltig sådan, snarare vill jag genom den belysa att elever *kan* reagera på liknande sätt, och på så vis i min kommande lärarroll få verktyg för att hantera och försöka undvika liknande situationer. Skulle jag generalisera så skulle även jag hamna i spåret *det är så man gör*. Eftersom jag skall bli bildlärare riktad mot högre åldrar är det de högre åldrarna jag syftar på när jag talar om elever. Vidare motivering till val av åldersgrupp är dess förmåga att reflektera över sig själv till skillnad från yngre grupper.

Den levda erfarenheten diskuterar, jämför och förhåller jag mig sedan till med hjälp av olika teoretiska perspektiv. Till min hjälp i att belysa inre processer och det sociala har jag bland annat sociologins övergripande teoribildningar som jag vidare redogör i kapitel tre. I samma kapitel presenterar jag också övriga begrepp och perspektiv som senare används i diskussionen, samt vilket kunskapsteoretiskt perspektiv jag utgått ifrån. Då det är styrdokumentet som styr skolans övergripande innehåll och reglerar dess praktik har jag använt mig av läroplanerna i bild, för grundskolans senare del och gymnasiet, för att se om

¹ Processlogg: <http://frokenbildsal.blogspot.com>

det däri finns någon bekräftelse eller motsägelse för mina slutsatser. I slutdiskussionen summerar jag sedan mitt eget lärande då en av mina intentioner med detta arbete är att öppna upp för funderingar kring min kommande lärarroll, samt få verktyg för att hantera uppkomsten av liknande problematik.

Vad jag har kunnat utröna har ingen via gestaltningsmetoden tidigare undersökt normerande verbala uttrycks påverkan på elevers (estetiska)lärprocesser. Däremot finns det flera tidigare arbeten (dock inte via gestaltningsmetoden) som analyserat både lärarnas såväl som elevernas språkbruk och ordval i förhållande till kön, genus och sexualitet med fokus på till exempel jämställdhetsfrågor och elevers identitetsskapande.² Härur kan en då skönja detta arbetes bidrag och relevans.

Sedan början av 1990-talet har en hel del internationell forskning, med utgångspunkt i feministiska och queerteoretiska perspektiv, som rör (hetero)normativitet och utbildningskontexter vuxit fram och från början av 2000-talet har även denna forskning gjort intåg i ett svenskt sammanhang.³ Bland dessa finns bland annat det relativt nya fältet normkritisk pedagogik som fokuserar på synliggörandet och ifrågasättandet av normer och maktstrukturer som gör att vissa personer uppfattas som avvikande samt konsekvenser sprungna därur. I ledet att få syn på normer läggs det inom detta perspektiv stor vikt vid att granska sin egen position där språket och lärares förmåga att se sig själv och sin praktik lyfts som två viktiga aspekter i att uppnå ett inkluderande klassrum.⁴ I detta arbete kommer jag argumentera för vikten av lärarens självreflektion kring sitt språkbruk och sina metoder och har därför till stor del tagit avstamp i, och placerar mitt arbete inom, det normkritisk pedagogiska fältet.

2. Syfte & problemformulering

Syftet är att undersöka hur den äldre elevkategorins lärprocesser påverkas när lärare generaliserar ett beteende som ett allmängiltigt tillvägagångssätt. Intentionen med arbetet är att medvetandegöra problematiken utifrån ett lärarprofessionsperspektiv samt att finna metoder för att undvika eller hantera användandet av normerande uttryck för hur elever skall agera.

Det övergripande syftet kan beskrivas i följande frågeställning:

1. Hur kan elevers lärprocesser påverkas när en lärare generaliserar ett beteende som ett allmängiltigt tillvägagångssätt?
2. Finns det några metoder eller teorier för att undvika eller hantera användandet av normerande verbala uttryck?

² Se till exempel Ambjörnsson, Fanny. *I en klass för sig – genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront förlag, Stockholm, 2004

³ Internationell forskning betyder här nord-amerikansk, brittisk och australiensisk forskning. Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.).

Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring. Universitetsstryckeriet, Uppsala, 2010. s.29

⁴ Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Universitetsstryckeriet, Uppsala, 2010

3. Teoretisk anknytning

3.1 Sociologi

Med inre processer och det sociala som studieobjekt blir det svårt att inte ta hjälp av sociologins övergripande teoribildningar som innefattar allt från samspelet i mötet mellan två människor till internationella relationer. Det övergripande sociologiska målet är att synliggöra, beskriva och förklara de strukturer och den dynamik som är utmärkande för olika former av social interaktion. Men då jag ännu inte lyckats finna en inriktning inom sociologin som jag anser passar mitt syfte och frågeställning på ett tillfredsställande sätt så kommer jag använda mig av de inriktningar som mest fokuserar på individens inre. En sådan inriktning är till exempel emotionssociologin, som används för att förklara bland annat mental hälsa och ohälsa, social handling, (inre) konflikt med mera och som kan komma till användning då denna inriktning studerar hur kulturella normsystem formar och reglerar känslouttryck och det inre emotionella livet hos individer.⁵

Sett ur det sociologiska perspektivet kan inte mänskligt tänkande och handlingar enbart förstås som naturgivna, eller som resultatet av individuellt självbestämmande, utan människan bör också ses som en socialt bestämd varelse.⁶ För att förstå dynamiken i olika sammanhang och grupper behöver en börja med att förstå den enskilda människan och för att förstå denne måste en samtidigt förstå det sammanhang denne påverkar och påverkas av.⁷

3.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Då jag valt att analysera verbala uttrycks påverkan i lärandesituationer kom det sociokulturella perspektivet på lärande till användning, då detta menar att varje språklig framställning inte är en neutral avbildning utan ett eko av tidigare användare. Ur detta perspektiv är lärande huvudsakligen socialt och språket är grundläggande i läroprocesserna. Det sociokulturella perspektivet fokuserar i stora drag dock inte på individen eller dennes inre, då hela perspektivet går ut på förståelsen av att kunskap är något som konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer.⁸ Den sociokulturella teoribildningen förstår lärande och utveckling utifrån interaktionen mellan individ och omgivning utan att någon av dessa över – eller underordnas den andra. *Att kunna* ligger ur detta perspektivs synvinkel i individens förmåga att delta i social praktik där lärande äger rum. Teoribildningen använder sig av begreppen internalisering och appropriering, men i dessa går det att skönja ett dilemma och två vitt skilda perspektiv på lärande. Appropriering framhåller i högre grad elevernas aktiva och selektiva val utifrån vissa erfarenheter och gör dem till sina, medan internalisering handlar om lärande som kulturell reproduktion. Det sociokulturella perspektivets kritik av begreppet internalisering och preferens för begreppet appropriering under senare år tyder på en mer distinkt inriktning mot eleven som aktivt utväljande och bearbetande i förhållande till sina erfarenheter.⁹ Att betrakta lärande som internalisering passar till exempel heller inte in i de moderna kulturella värden som pluralism och reflexivitet och går stick i stäv med det normkritiska pedagogiska fältets tankar om ett inkluderande klassrum. Denna framställning av eleverna som passiviserade och tysta erkänner inte deras förmåga att bidra till sin egen utveckling och lärande liksom att ta avstånd från och selektivt appropriera resurser och normer.

⁵ Nationalencyklopedin, hämtad 2014-05-14. Emotionernas sociologi. <http://www.ne.se/emotionernas-sociologi>

⁶ Svedberg, Lars. *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur, 2007. s.72

⁷ *ibid.*

⁸ Dysthe, Olga (red). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund, 2007. s.41

⁹ *ibid.* s.184-185

Då denna text är uppbyggd kring en reflektion och då arbetet i större drag placeras inom det normkritisk pedagogiska fältet vore det dumt att tala i termer om internalisering då begreppet i sig inte ger utrymme för elevreflektioner. Eftersom jag utgår från elevens perspektiv talar jag istället om lärande som avkodning och appropriering. Jag väljer däremot inte helt bort begreppet internalisering då jag anser det relevant för diskussionen jag för. Valet att applicera det sociokulturella perspektivet på min frågeställning blir därav tydligt.

3.3 Normkritisk pedagogik

Normkritisk pedagogik är som jag nämnde i inledningskapitlet ett tämligen nytt perspektiv inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet men som snabbt vunnit mark både inom en svensk och internationell kontext.¹⁰ Perspektivets fokus ligger i att synliggöra de normer som styr våra föreställningar och värderingar och när detta sedan är gjort kan vi ifrågasätta dem på grund av deras konsekvenser. Och genom att sedan synliggöra privilegier och granska sin egen position, vare sig den är över eller underordnad, kan en få till stånd ett inkluderande klassrum. I förståelsen av detta perspektiv är det viktigt att skilja mellan normkritik och en önskan att upplösa normer helt, då dessa behövs för att socialt samspel i samhället skall fungera och är därför inget som normkritisk teori sätter sig emot. Den icke-förtryckande utbildning som perspektivet förespråkar går att jämföra med den normkritiska ansats som finns inbakad i denna uppsats.

3.4 Konstnärliga referenser

Referenser inom denna kategori finns listade under rubriken *Övriga referenser* och är sådana jag använt och inspirerats av under det gestaltande arbetet och inte så mycket i denna text. Mest inspiration har jag hämtat ifrån konstnärerna Helen Chadwick och Rachel Sussman. Där Chadwicks användande av kroppen, natur och teknik samt det inre och den egna erfarenheten tilltalat och gett riktning åt mitt eget arbete.¹¹ Sussmans fokus ligger i magin som uppstår när tillsynes helt olika fält möts där till exempel ett sådant projekt var att resa världen runt tillsammans med biologer för att fotografera världens idag äldsta levande organismer (2000 år och äldre), som till exempel träd, svampar och lavar.¹² En magi som tilltalar, har hjälpt och inspirerat mig till att arbeta ämnesöverskridande i framtiden.

3.5 Övriga begrepp och teorier

Ett av de övriga begrepp som jag kommer använda mig av är bland annat *det intersubjektiva rummet*. Detta används för att belysa, analysera och problematisera de subtila styrningar och ramar som uppstår och verkar när människor möts.¹³ Det intersubjektiva rummet kan ses som ett metakontrakt av ömsesidiga förväntningar formade och skapade av dess aktörer och ur dessa ramar formas sedan mallar för accepterade sätt att tala och handla.

¹⁰ Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Universitetsstryckeriet, Uppsala, 2010. s.29

¹¹ Östlind, Niclas. *Helen Chadwick – anteckningar om Helen Chadwicks konst med betoning på de tidiga verken*. Liljevalch Konsthall, Stockholm, 2005

¹² Sussman, Rachel. <http://www.rachelsussman.com/>

¹³ Dysthe, Olga. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund, 2001. s.143-161

Eftersom det är just det talade ordets påverkan hos en lyssnare jag valt att undersöka är även talhandlingsteori något som lyfts i denna text. Teorin har sitt ursprung i det filosofiska forskningsfältet och studerar språkliga yttranden ur ett handlingsperspektiv. Inom talhandlingsteori finns det flera grenar men den gren som jag främst använt mig av är den perlokutionära talhandlingen vars fokus ligger i språkliga yttrandens effekter på en lyssnare.¹⁴

Då min frågeställning ställer frågan om elevers läroprocesser kan påverkas kan det vara på sin plats att vidare specificera vad som kännetecknar en sådan. Läroprocesser är ett komplicerat samspel mellan individen och den sociala omgivningen samt mellan känslomässiga, intellektuella och färdighetsmässiga processer inom individen.¹⁵ Och när jag talar om läroprocesser åsyftas de mer konstnärliga men jag utesluter inte att mina slutsatser kan gynna även andra former av läroprocesser. Norm är ett annat begrepp som jag använder mig av, men som är relativt diffust. Enkelt uttryckt är norm det som betecknar vad som anses vara normalt respektive onormalt, vilket i sin tur skapar förväntningar på individers beteende, utseende, livsstil med mera. Den som passar in i normen, det vill säga följer den, bekräftas vanligtvis medan den som avviker riskerar att osynliggöras.¹⁶ Anpassning är ett annat begrepp som lyfts, detta är ett psykologiskt begrepp med anknytning till problemet om hur människan inom de grupper denne tillhör förändrar och anpassar sig till gruppens förväntningar i fråga om attityder, handlingar och beteenden.¹⁷ Vidare talar jag också om socialisation som är samlingsnamnet på alla de processer genom vilka en individ integreras i nya grupper. Utifrån denna process överförs värderingar, föreställningar, normer, och handlingsmönster.¹⁸ Under arbetets gång blev jag också presenterad för begreppet rhizom, ett begrepp sprunget ur biologin men som också inom filosofin, genom filosofen Gilles Deleuze, används som en förklaringsmodell av samhället. Begreppet kan enklast förklaras som en icke-hierarkisk struktur som växer utan början och slut i ändlöst skapade kopplingar i alla riktningar och som inbjuder till en mångfald av användningssätt, nya funktioner och perspektiv.¹⁹ Den är fri i sin utformning, den har ingen början och inget slut och den är alltid i mitten mittemellan saker.²⁰ Inom biologin användes rhizom för att beteckna vissa växters rotsystem som kan växa åt alla håll till skillnad från en vanlig trädrot som enbart förgrenar sig i ändarna där allt är kopplat och går tillbaka till stammen. Dessa rotsystem är svåra att utrota, då de finns kvar även om den synliga plantan ovan jord tas bort. Deleuze gjorde det till sin uppgift att försöka förändra, utmana och tvinga vårt tänkande att välja nya utforskade vägar. Då min frågeställning ställer frågan om det finns några metoder eller teorier för att undvika eller hantera användandet av normerande uttryck känns dennes teorier därför relevanta för detta arbete.

Avslutningsvis, som jag nämnde innan, har jag även använt mig av styrdokumentet för gymnasiet och grundskolan för att se om det finns någon backning för mina slutsatser däri.

4. Metod & material

Gestaltningsarbetet som föranledde denna uppsats har använts som ett redskap för att lokalisera den didaktiska problemformuleringen där också materialet som använts för att närma sig och försöka lösa densamma har sitt ursprung. I kapitel fem diskuterar, jämför och

¹⁴ Nationalencyklopedin, hämtad 2014-05-26. Talhandling: talhandling. <http://www.ne.se/talhandling>

¹⁵ Nationalencyklopedin, hämtad 2014-05-28. Didaktik. <http://www.ne.se/lang/didaktik>,

¹⁶ Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Universitetsstryckeriet, Uppsala, 2010. s.136-137

¹⁷ Nationalencyklopedin, hämtad 2014-05-26. Anpassning: <http://www.ne.se/lang/anpassning/115350>

¹⁸ Seija Wellros. *Språk, kultur och social identitet*. Studentlitteratur AB, Lund, 1998, (upplaga 1:16, 2010). s.17

¹⁹ Mattsson, Helena & Wallenstein, Sven-Olov (red.). *Deleuze och målgäldens veck*. Axl Books, Stockholm, 2008

²⁰ Colebrook, Claire. *Gilles Deleuze: en introduktion*. Bokförlaget Korpen, Göteborg, 2010

förhåller jag mig genom olika teoretiska perspektiv till den från gestaltningen upplevda erfarenheten och genom den försöker jag sedan besvara min frågeställning. Dokumentation av gestaltningsprocessen och reflektioner sprungna därur har kontinuerligt skett i en processblogg på nätet och är även den till viss del ett underlag till denna uppsats.²¹ I detta kapitel refereras specifika blogginlägg för mer översikt i form av fotnoter då det saknas utrymme för längre utdrag.

Eftersom gestaltningen använts som upptakt till denna text kommer jag här därför först att redogöra för dess process och så kallade (slut)produkt. Detta följs sedan av en redogörelse för användandet av metaperspektivet som är den andra angräpningsmetoden på problemet.

4.1 Gestaltningens processen

Under introduktionen för denna kurs uttrycktes det för första gången att en bör arbeta med *någoting fysiskt så snabbt som möjligt* för att *det är så man gör*. Ett uttalande som jag där och då inte reflekterade nämnvärt över. Men under kommande handledningstillfällen kom uttalandet tillbaks och det var först då som jag upptäckte mina splittrade känslor inför det.²² Istället för att ta mig an arbetet med den arbetsmetod jag normalt sett använder, där tanke och inre processer för att lokalisera en ingång kommer först, gjorde jag som det sades och sjösatte en rad olika projekt som mest blev ointressanta och som jag senare kasserade. Jag försökte också effektivisera min process och föregå mig själv genom att se tillbaks på vad jag har behövt för att komma igång i tidigare gestaltningsprocesser och sen börja därifrån.²³ Något jag snabbt märkte inte gick vägen då det mest blev intetsägande och ointressant.²⁴ När jag under en tid provat ett annat tillvägagångssätt än mitt eget utan resultat gjorde stressen entré och jag började tvivla på min förmåga vilket resulterade i känslor av frustration. Och under handledningstillfällena upplevde jag att varken jag, läraren eller mina kurskamrater kunde sätta fingret på vari problemet låg. Kanske för att jag vid det tillfället inte applicerat metaperspektivet eller gett mig själv tid för reflektion. Efter ett tag av uppgivenhet satte jag mig ner och reflekterade kring *hur* jag kände och *varför* (något som jag återkommer till i min diskussion).²⁵ Efter det försökte jag använda metoder som jag lärt mig själv genom tidigare gestaltningsarbeten för att ta mig vidare. I denna process var bloggen till stor hjälp till att lokalisera metaperspektivet, och upprätthålla det processen igenom, då jag där genom att skriva ner hur jag kände kunde föra en diskussion med mig själv samt se och sätta ord på mina tankar och känslor. När jag gjorde detta kunde jag se att uttalandet *det är så man gör* givit upphov till låsningen. Detta för att det inte representerade mitt sätt att lära, att arbeta processbaserat eller min syn på lärande över lag. Jag insåg också att jag från start inte hade ägt min egen process, då jag låtit någon annan diktera villkoren för den.

Utifrån det började jag sedan fundera på hur ovanstående och liknande påståenden påverkar ens läroprocesser och insåg att detta var det jag ville undersöka (både i gestaltning och i uppsats). Ungefär samtidigt som denna insikt upptäckte jag till min stora glädje att ett av de projekt jag startat upp tidigare i processen, kasserat och glömt bort hade börjat mögla.²⁶

²¹ Processblogg: <http://frokenbildsal.blogspot.se>

²² <http://frokenbildsal.blogspot.se/2014/04/tidigare-teman.html#comment-form>

²³ <http://frokenbildsal.blogspot.se/2014/03/examen-vecka-ett.html#comment-form>

²⁴ <http://frokenbildsal.blogspot.se/2014/04/forstoring-fas-ett.html#comment-form>

²⁵ <http://frokenbildsal.blogspot.se/2014/04/reflekterar.html#comment-form>

²⁶ <http://frokenbildsal.blogspot.se/2014/04/research-mogel.html#comment-form>



Först kände jag mig dragen till möglet rent estetiskt men när jag började undersöka det och dess egenskaper kunde jag också se flera metaforiska kopplingar till mina tankar kring lärande och att skapa nya perspektiv.²⁷ Jag började också genom undersökningen se kopplingen mellan naturens och människans processer och kom därigenom i kontakt med begreppet rhizomatiskt växande. Något som fick mig att tänka på lärande, utveckling och att växa som person samt om utrymmet för utveckling och möjligheter att växa får plats inom skolans ramar eller ej. Genom uttalandet *det är så man gör* kände jag mig låst och mitt växande i lärprocessen minskades så ur fortsatt kultivering av mögel i petriskålar, där möglet fått representera dessa processer, har detta undersökts.

Till en början kunde en i petriskålarna inte se om det skulle bli eller ens fanns något mögel då växandet tar tid, de är pågående och under utveckling, något som jag kan se som en direkt metafor för lärprocessen och min (och andra människors) utveckling. Mögel växer sakta i början men tillväxten ökar med tiden, på samma sätt är mänsklig inläring initialt långsam men i rätt miljö och näring frodas den. Miljön påverkar alltså utvecklingen samtidigt som du påverkar den, en poetisk slump som på ett sätt fångar föränderligheten och den pågående tid som en utvecklingsprocess tar.

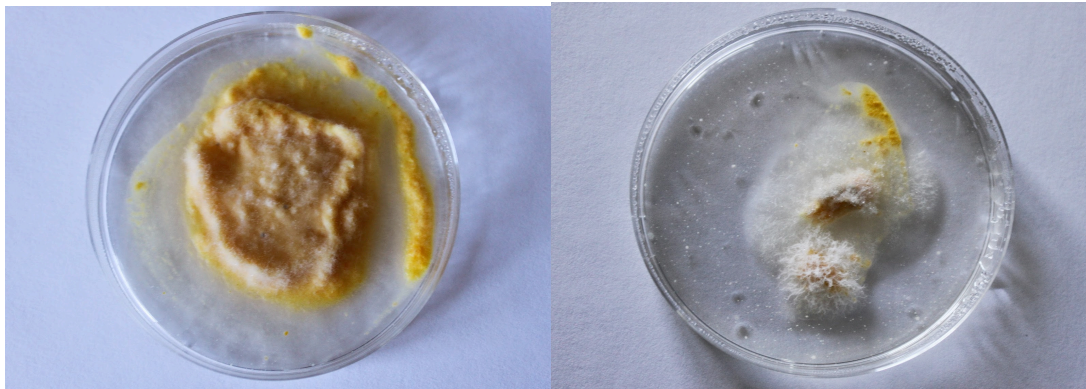


Mögelodlingarna kan kanske också läsas som en (mot)reaktion på uttalandet *det är så man gör*, att hålla sig inom ramarna, där petriskålen utgör ramverket, men ändå gå sin egen väg. Som en metafor för lärande där jag liknar klassrummet och lärprocesser vid ett slagfält mellan olika kunskaper. Människans och svamparnas öden är mer sammanflätade än vad en kan tro, svampar är nämligen förutsättningen för allt liv i vid mening. Detta för att om mögel och andra svampar hade upphört att existera skulle ett mycket viktigt symbiosförhållande i naturen kallat Mykorrhiza gå förlorat. Förhållandet uppstår när svampar lever i symbios med en annan växt, där svampens svamptrådar växer tillsammans med växtens egna rötter och där svampen förser växterna med mineraler och vatten och får socker i utbyte. Växterna är så beroende av att bli försedda med mineraler att om denna byteshandel skulle upphöra så skulle

²⁷ http://frokenbildsal.blogspot.se/2014/04/tankekartan_16.html#comment-form

följden bli matbrist för oss människor och naturen skulle inte återhämta sig på flera miljoner år.²⁸ Ur denna process av byteshandel kan jag skönja paralleller till oss människor och den symbios mellanmännsliga relationer har där vi utbyter olika kapital dagligen för att bygga upp och utveckla oss själva.

I mögelsvamparna kan jag även se det där fula, råa och farliga som jag även läser in i dessa processer. Mögel och andra svampar har nämligen en otrolig anpassningsförmåga och ganska drastiska metoder för att hävda sig i konkurrensen mot andra svampar och organismer där de till exempel utvecklar mer eller mindre bakteriedödande och giftiga ämnen.²⁹ Och en mögelsvamp gör sig av med restprodukter som den inte längre behöver ungefär på samma sätt som när en människa väljer bort eller lägger till vissa kunskaper.³⁰ Jag tänker på möglets rörelser som relationen, anpassningen och symbiosen mellan en lärare och en elev. I det här fallet var jag möglet som försökte, och fortfarande försöker, finna min egen väg och hävda mig så att jag skall kunna växa bäst. Så här i gestaltningsprocessens slutskede är det också min tanke att vid slutpresentationen visa mina mögelodlingar i process, snarare än att ta bildutsnitt av dem, då det är det performativa i växandets process, det pågående och levande som jag vill förmedla. Verket kommer således att se annorlunda ut för varje dag då utställningen pågår.



4.2 Metaperspektivet

Eftersom det var min reflektion ur ett metaperspektiv kring *hur* och *varför* jag reagerat som jag fick mig att gå vidare kom metaperspektivet också att bli en del av metoden för att närma mig uppsatsens frågeställning. *Meta* betyder förled som anger att en verksamhet har sig själv som objekt, t.ex. filosofin om filosofi.³¹ I det här fallet kanske en kan säga att jag reagerat på min egen reaktion, tänkt kring mitt tänkande och reflekterat kring min reflektion.

Metaperspektivet har också givit mig möjligheten till ett innanför – och lärandeperspektiv på problemet då jag som elev fått erfara något som en lärare förmedlat, reagerat på det och sett hur det påverkat mig och min lärandesituation för att sen använda mig av den erfarenheten i detta skriftliga examensarbete så att jag som färdig lärare kan undvika att använda liknande normerande uttryck i min praktik.

²⁸ Fältbiologerna, hämtat: 2014-05-09: <http://www.faltbiologerna.se/faltbiologen/surrealistiska-organismer>

²⁹ Mögel är en sorts svamp. Fältbiologerna, hämtat: 2014-05-09: <http://www.faltbiologerna.se/faltbiologen/surrealistiska-organismer>

³⁰ Fältbiologerna, hämtat: 2014-05-09: <http://www.faltbiologerna.se/faltbiologen/surrealistiska-organismer>

³¹ Svenska Akademiens Ordlista: http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista

4.3 Etiska överväganden

Denna text bör inte ses som någon sorts revansch eller vendetta mot lärarna som myntade ett i stunden ogenomtänkt uttryck. Inte heller är det ett försök att från min sida ikläda sig någon sorts offerroll. Vidare har jag heller inte haft som intention att peka ut eller skada enskilda individer och har därför i linje med forskningsetiska principer noga aktat mig för att skriva ut dem vid namn i arbetet.³² Det är inte heller dessa specifika lärare jag lägger fokus på, snarare hur normerande uttryck i allmänhet kan vara skadliga för läroprocesser. Lärarna talade utifrån sin upplevda erfarenhet kring tidigare elevers gestaltningsprocesser, så jag motsäger mig inte att de inte skulle ha några belägg för uttalandet. Och i sammanhanget kunde en också förstå att intentionerna med uttalandet var goda och för studenternas bästa. Gissningsvis var de även omedvetna om att de upprätthöll och var medskapare till ett exkluderande språk.

Jag har via slumpen iakttagit en händelse och reagerat på den, något som det inte går att förbereda eller planera inför. Men just för att jag utgått från min reaktion på ett uttalande kan det också kopplas till mig och min utbildning och i förlängningen av det också till lärarna. Dock blir balansgången att följa de forskningsetiska principerna till punkt och pricka svår då jag upplever att jag inte kan plocka bort lärarna helt ur min undersökning då hela arbetet, både gestaltningsprocessen och denna text, är sprungna ur det. Skulle jag plocka bort lärarna skulle jag också behöva plocka bort mig själv och anonymisera hela uppsatsen då en läsare fortfarande via mig kan göra kopplingen. Om det skulle göras så försvinner de båda arbetenas tyngd och de fallerar helt. Hade jag till exempel talat om en situation som inträffat under någon av mina verksamhetsförlagda utbildningar eller lyft ett fall från litteraturen hade mitt gestaltningsresultat sett annorlunda ut och min erfarenhet hade gått förlorad. Jag hade heller inte kunnat applicera meta – eller innanförperspektivet och vidare hade inte heller sammanlänkningen mellan gestaltning och text kunnat göras.

Normerande verbala uttryck har förekommit utbildningen igenom, på olika institutioner och av olika lärare men valet att lyfta detta exempel motiveras genom att det under just denna kurs påverkade min gestaltningsprocess på ett så starkt vis. Gestaltningsmetoden är mer fri i sin utformning men det betyder såklart inte att en kan bortse från forskningsetiska rekommendationer och principer. Däremot blir dessa svårare att efterleva. När jag läser Vetenskapsrådets forskningsetiska principer finner jag inte något tydligt svar på var min undersökning skulle kunna positionera sig. Litteraturen talar om etiska förhållningssätt gällande undersökningsformer som exempelvis intervjuer eller enkätundersökningar men de tar inte upp något som kan liknas vid mitt metodval eller exempel vilket gör mig osäker.³³ Enligt dem skall till exempel en god forskare, innan undersökningen tar vid, informera berörda informanter om att deras svar kommer ligga till grund för undersökningen.³⁴ Eftersom jag gjort en iakttagelse som jag inte kunnat planera inför och då gestaltningen varit medlet genom vilket jag fann min ingång och frågeställning var det heller inget som jag kunde förutspå i förväg. Detta för att det centrala i processbaserat arbete ligger i upptäckter längs vägen och att du inte från början har ett uttalat slutresultat. Därför har jag från start inte, via mer formella metoder som litteraturen föreslår, informerat de berörda lärarna om deras roll i min uppsats då jag själv inte kunnat se den först långt senare. Lärarna har däremot fått ta del av vad jag skrivit och fått komma med synpunkter på denna text under ventileringsseminariet

³² Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. 2009. s.12. Hämtad 140611: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

³³ Till exempel: Stukát, Staffan, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur, Lund, 2011. Patel, Runa & Davidsson, Bo. *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur, Lund, 2011. Eller Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wägerud, Lena. *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik AB, 2011 (upplaga 3:4)

³⁴ Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. 2009. Hämtad 140611: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

och de är också väl inlästa på var uppsatsen kommer att publiceras, vilket i sin tur uppfyller en annan av Forskningsrådets punkter.³⁵ De forskningsetiska principerna säger också att om någon av lärarna upplever sig negativt berörda eller orättmätigt kritiserade av mina tolkningar och slutsatser bör värdet av det förväntade kunskapsutskottet vägas mot de negativa konsekvenserna för de berörda av eventuell publicering.³⁶ Om någon av lärarna upplever detta vet jag inte men jag har i största möjliga mån försökt att hålla god ton och vara konstruktiv i mina diskussioner och slutsatser. Och sammanfattningsvis kan en säga att jag i vidare mån försökt följa principerna men avvikit därifrån då de blir svåra att applicera på denna typ av metod samt att jag i största möjliga mån iakttagit försiktighetsåtgärder och varit varsam i användningen av de resultat jag fått.

4.3 Avgränsningar & materialdiskussion

Ett återkommande problem när en utgår från sig själv är balansgången att hålla sig objektiv till sitt resultat. Jag har upplevt det som svårt och ansträngande att använda min upplevelse som fallexempel och att tänka så mycket kring mitt eget känsloliv. Men trots att jag gjort detta upplever jag dock att jag genom att stöta fallet mot teori och att upprätthålla metaperspektivet ändå klarar av balansgången bra då jag samtidigt försöker applicera den på elevsituationer. Det är heller inte min upplevelse jag vill förmedla, snarare teoretisera och reflektera kring hur elever påverkas av liknande processer dagligen och vad det kan göra med dem. En annan form av metod hade kunnat vara möjlig men då hade jag inte kunnat applicera metaperspektivet, något som i sig motiverar gestaltungs metodens relevans och värde för materialinsamlingen inför skrivandet av denna uppsats.

En annan balansgång finns att se i användandet av metaperspektivet som dels kan vara en möjliggörande knuff i rätt riktning men som också kan förvandlas till en bromskloss om du överanalyserar precis alla dina handlingar och uttalanden. Istället för att möjliggöra uppstår en sorts självrensning som gör att du inte kan handla utan att analysera handlingen innan du genomfört den. Förmågan att överväga när du bör applicera metaperspektivet blir viktigt, något som i sin tur kräver att du kan tänka kring ditt tänkande, det vill säga att du behärskar metaperspektivet från första början.

När det gäller valet av ålder på elever var det som sagt inte svårt att göra avgränsningen då jag skall bli lärare mot högre åldrar. Hade jag istället riktat diskussionen mot en yngre åldersgrupp hade förmodligen mitt resultat sett annorlunda ut. Det hade kanske till och med varit svårt att få till då den yngre åldersgruppen till skillnad från den äldre inte kan formulera sig om sig själv och sitt känsloliv på samma sätt som den äldre.³⁷ Det jag reflekterar kring utifrån metaperspektivet som elev i detta arbete applicerar jag på de äldre eleverna därför att min lärandesituation kan liknas mer med de äldre elevernas.

Vad som uppfattas som ett problematiskt uttryck skiljer sig från person till person och en kan därför aldrig med säkerhet veta vilka ord eller uttryck som kan skada. Jag försöker därför med hjälp av teorin (och metaperspektivet) hela tiden vidga mitt synfält och finna fler perspektiv så att jag inte bara kör på i samma enkelspåriga linje. Sen kan jag omöjligt fullt ut sätta mig in i någon annans livsvärld men en kan genom att medvetandegöra för sig själv vilken position en säger eller utgör en handling ifrån vidga sina vyer. En annan begränsning utifrån detta kan

³⁵ ibid.

³⁶ ibid.

³⁷ Goldringer, Barbro. *Tonårstiden: utvecklingen från förpubertet till vuxen ålder*. Wahlström & Widstrand, 1986

ligga i ur vilken position jag som författare i denna kontext väljer att lyfta eller säga saker. Det är därför viktigt att alltid veta vilken position en talar eller handlar ur. Allra främst inom rollen som lärare där du alltid står i en maktposition över dina elever.

Under denna rubrik kan det också vara lämpligt att nämna att det inom emotionssociologin råder delade meningar kring hur emotioner bör förstås. Emotionsforskningen visar att emotioner både är ett resultat av och har en avgörande funktion i sociala processer däremot är det omtvistat hur relationen mellan det sociala och emotioner bör förstås och förklaras. En del forskare vill skriva in förståelsen av emotioner som effekten av sociala interaktioner, dvs. sociala omständigheter orsakar emotionella erfarenheter, där en emotion i sig är en specifik fysiologisk respons. En majoritet hävdar däremot att det sociala även är det som ligger till grund för våra emotioner och det är också därur jag tar avstamp i detta arbete.³⁸

Här kan det kanske också vara läge att nämna att svensk sociologi utvecklades relativt sent men har ändå följt den internationella utvecklingen i större drag, dock har den varit mer empiriskt orienterad än den internationella och då mer styrd mot praktiska sociala och politiska problem.³⁹ Därigenom motiveras mitt val av ett mer övergripande närmande till sociologin.

5. Resultatredovisning

1. Hur kan elevers läroprocesser påverkas när en lärare generaliserar ett beteende som ett allmängiltigt tillvägagångssätt?

5.1 Det är så man gör

Uttrycket *det är så man gör* förmedlar att det finns *ett* tillvägagångssätt och inget mer och att du som elev inte lever upp till det som förväntas av dig om du inte följer det utmålade tillvägagångssättet. Det finns alltså bara ett endaste sätt att lära sig saker på och det är genom detta. Uttrycket målar upp en bild av hur det korrekta sättet att handla ser ut, d.v.s. det sätter en norm för vad som är normalt, respektive onormalt, vilket i sin tur skapar förväntningar på individers handlande där den som följer normen bekräftas och den som inte gör det osynliggörs.⁴⁰ Om en elev uppfattar uttalandet som problematiskt eller inte beror på om denne upplever att dennes egna metoder stämmer överens eller ej med det handlingsmönster som förmedlas.

På lärarutbildningen får vi lära oss vikten av att som lärare ha en bred metodarsenal samt förstå att alla elever lär sig olika, något som helt motsägs av ovanstående uttalande. Eftersom alla personer har olika inlärningsmetoder krävs det att läraren kan visa en stor mångfald av metoder som erbjuder olika sätt att lära.⁴¹ Vidare får vi även lära oss att upprätthålla ett vidgat synsätt på vad kunskap är och hur den förvärvas samt att skapa en arena där olika former av lärande ryms så att varje elev ges möjlighet att utvecklas sin kunskap och kritiska tänkande utifrån sättet som denne lär sig bäst.⁴²

³⁸ Nationalencyklopedin, hämtad 2014-05-14. Sociologi. <http://www.ne.se/lang/sociologi>

³⁹ ibid.

⁴⁰ Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Universitetsstryckeriet, Uppsala, 2010. s.136-137

⁴¹ *Uttryck – lärande, estetik, kommunikation*. Lärarförbundet, #3:2014

⁴² Bromseth, J & Darj, F (red.). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Universitetsstryckeriet, Uppsala, 2010. s.43

5.2. Avkodning

Förklaringar kring varför min reaktion på uttalandet och varför jag inte lyssnade till mig själv finns bland annat att finna inom en rad olika teoribildningar. Ett sådant är det sociokulturella perspektivet där det är den sociala omgivningen och kulturen som är det mest avgörande för hur individens lärande och utveckling sker.⁴³ Inom perspektivet ryms begreppet *det intersubjektiva rummet* som kan användas för att förstå, analysera och problematisera de tillsynes osynliga styrmekanismerna och ramverken inom skolan. Det intersubjektiva rummet kan ses som ett metakontrakt av ömsesidiga förväntningar för accepterade sätt att tala och handla formade och skapade av dess aktörer.⁴⁴ Detta perspektiv låter oss förstå att skolgången är någonting mer än bara undervisningsinnehållet. I klassrumssituationer har sådana ramar särskilt stor betydelse då de förändrar vår förståelse för de olika aktörernas bidrag i rummet. En elevs svar blir ur detta synsätt inte bara en återspeglning av dennes individuella kompetens utan främst en reflektion av dennes lyhörddhet för och bemästrande av koden för vad som är passande uttryck och handlingar.⁴⁵ Uttalandet, *det är så man gör* blir därför så mycket mer än ett ogenomtänkt uttryck, då detta talar om för eleven att det inom denna kontext finns ett handlingsmönster för hur denne skall ta dig an sin uppgift. Genom uttalandet socialiseras eleven in i det önskvärda sättet att handla inom denna kontext.

Det var alltså min lyhörddhet över koden som gjorde att jag försökte passa in i dess mall. Ett tydligt exempel på anpassning då jag korrigerade mina handlingar för att passa gruppens förväntningar.⁴⁶

"Parts of the self and internal objects are split off and projected into the external object which then becomes possessed by, controlled and identified with the projected parts."⁴⁷

Yttre påtryckningar kan ibland också växa sig större än de egna inre övertygelserna så att de överröstas och delvis ersätts, något som vidare kan förklara min reaktion och handling.⁴⁸ Emotionssociologin menar att utan känslor skulle vi inte ha några handlingar, det är alltså emotionerna (känslorna) som gör oss till handlande varelser.⁴⁹ I lärandesituationer är det då kanske inte så konstigt att en reagerar kraftigt då lärande innebär förändring som i sin tur innebär att en lämnar något som varit en del av en bakom sig. Lärande kan då ses som en ganska känslomässig, dramatisk och i vissa fall smärtsam process.⁵⁰

En annan möjlig orsak till mitt handlande finns att finna inom talhandlingsteorin som menar att ord kan vara handlingsbestämmande, även om ordet i sig inte behöver vara identiskt med handlingen, om en handling utlöses till följd av det uttalade ordet. Detta kallas för perlokutionär talhandling, det vill säga ordet leder till handling.⁵¹ I det här sammanhanget ledde det till att jag kände mig låst och misslyckad efter att ha försökt passa mig själv i mallen för hur en enligt läraren skall handla inom denna kontext. Som bekant, är det först i efterhand med metaperspektivet i ryggen som jag kan se vad jag erfarit och att jag genom att anpassa mig till koden gjorde min gestaltningsprocess till någon annans egendom än min egen.

⁴³ Säljö, Roger. *Föreställningar om lärande och tidsandan*, i Selander, S (red), *Kobran, nallen och majjen – tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, 2003. s. 71-90

⁴⁴ Dysthe, Olga. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund, 2001. s.143-161

⁴⁵ ibid.

⁴⁶ Nationalencyklopedin, hämtad 2014-05-26. Anpassning: <http://www.ne.se/lang/anpassning/115350>

⁴⁷ Svedberg, Lars. *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur, 2007. s.132

⁴⁸ Dysthe, Olga. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund, 2001. s.143-161

⁴⁹ Wettergren, Åsa., Starrin, Bengt & Lindgren, Gerd (red). *Det sociala livets emotionella grunder*. Liber AB, Malmö, 2008. s.29

⁵⁰ Folkesson, Lena, *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur, 2004. s.113

⁵¹ Lykke, Nina. *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*, Liber, Stockholm 2009. s.64

I processens inledande stadium försökte jag också effektivisera min arbetsprocess genom att hoppa över olika steg något som fick konsekvenser. Anledningen till dessa försök låg i stressen kring att prestera samt att göra det snabbt. Vanligtvis tar jag mig tid och stressar inte fram resultat men eftersom det sagts att en bör arbeta med *någoting fysiskt så snabbt som möjligt*, försökte jag rätta mig efter det då det lagts fram som det enda rätta. Uttalandet tar inte hänsyn till det faktum att tid är viktigt för lärandet, då det är genom att du ger dig själv tid att smälta och reflektera kring det lärda som kunskaperna faller på plats. Försöker du hoppa över steg i lärandeprocessen eller skynda fram ett resultat lär du dig inte mer, snarare tappar du sambandet mellan kunskaperna.⁵²

5.3 Tid och lust

Det gestaltande arbetets fokus ligger i att tillsammans med studiekamrater utveckla sin egen kreativitet och förmåga att använda sig av erfarenheten från det konstnärliga i förhållande till den framtida professionen. Under denna kurs är handledningstillfällena då till för eleven så att denne skall kunna gå vidare och bli hjälpt i sin arbetsprocess, men genom att tala om hur en skall lära sig, som det ju görs när en säger *det är så man gör*, hålls elevens lust, kreativitet och glädje att lära tillbaka och tiden till att smälta kunskaperna tas bort.⁵³ Eftersom jag upplevt att jag från start inte ägt min process resulterade det i att jag inte känner någon lust inför den även om jag vill det.

Vi får under lärarutbildningen lära oss att elevernas läroprocesser bör få ta sin tid då tanke och sinnliga upplevelser skall integreras till en enhetlig kunskap genom eget utforskande. Vidare får vi också lära oss att nyfikenhet och engagemang först väcks när eleven själv får prova, fantisera och fundera. Genom att denne själv får söka svar på sina frågor befasts också kunskapen. Det viktigaste är att väcka elevens lust och glädje för genom att eleven uppfattar undervisningen som rolig fångas denne av arbetet.⁵⁴ Tid och lust spelar alltså en mycket väsentlig roll i när det gäller processen att avkoda och appropriera kunskaper.⁵⁵

Uttalanden som *det är så man gör* gjorde i mitt fall att jag tappade lust och motivation samt kände mig dum för att jag inte kunde leva upp till det som yttrats. Uttalandet målar upp en snäv beteendenorm då varje enskild elevs arbetsprocess ser olika ut. Skolan som institution sätter även den upp normer för hur elever skall bete sig och vilka kvaliteter som är önskvärda något som i sig kanske inte alltid skapar lustkänslor.⁵⁶ Läroplanen för grundskolan pratar även den om (en livslång) lust (att lära) och att skolan skall främja alla elevers utveckling och lärande.⁵⁷

Om en enda elev i din klass upplever att dennes lärandebehov inte tillgodosetts har du inte lyckats med att nå *alla*. Jag tror att det är svårt att få till i praktiken men det är gott att det står som ett mål även om det inom dessa, i både gymnasiet eller grundskolan, ryms stort tolkningsföreträde vad gäller innehåll. Som lärare har du således relativt stor möjlighet att tolka fritt kring ifall du själv anser att du följer de mål som dessa sätter upp eller i utformandet av din undervisning. Det krävs således att du som lärare besitter en förmåga att kunna reflektera kring din praktik och dina metoder. Distinktionen av vad som ryms inom varje mål ligger i lärarens ensidiga tolkning av dem.

⁵² Imsen, Gunn. *Elevens värld*. Studentlitteratur, Lund, 2006 (4:e upplagan). s.397-398

⁵³ *Uttryck – lärande, estetik, kommunikation*. Lärarförbundet, #3:2014

⁵⁴ Häikiö, Tarja. *Estetiska Läroprocesser*. Föreläsning, Göteborgs Universitet, 2011

⁵⁵ Dysthe, Olga. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund, 2001.s.301-311

⁵⁶ Bartholdsson, Åsa. *På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola* i Skolkulturer, Persson, A (Red.). Studentlitteratur, 2003. s.142

⁵⁷ Skolverket. *Läroplan för grundskolan – Lgr11*. Skolverket, Stockholm, 2011. s.7

I ämnesplanen för bild i gymnasiet kan vi läsa att skolan skall erbjuda metoder som leder till att eleverna utvecklar en öppen attityd och förmåga till nytänkande, idérikedom och personligt uttryck.⁵⁸ Något som blir svårt när en sätter upp normerande ramar och hur varje enskild lärare väljer att tolka detta beror helt på dennes syn på kunskap, lärandeteorier, metodval och egna preferenser. En ytterligare sak som försvårar ovanstående mål är om läraren bara behärskar en metod som enbart omfattar ett sätt att lära sig på.⁵⁹ Om läraren inte lyckas med att förmedla att det finns flera tillvägagångssätt att ta sig an en frågeställning på kan det i lärprocessen stjälpa eleverna i utvecklandet av en nytänkande och öppen attityd. Personligt uttryck ryms heller inte i denna snäva ram.

5.4 Internalisering

Frågorna om *vem* och *hur* en individ är kan endast besvaras med hjälp av de svar som betydelsefulla personer i ens omgivning ger dessa frågor.⁶⁰ Som lärare står du därför i en maktposition i den meningen att du har makten över både elevernas kunskapsbildande, socialisering, och i förlängningen av detta även deras tankevärld.⁶¹ Detta betyder att en lärares definition av hur *man gör* kan starta en genererande process hos eleven, där denne själv dramatiserar och förverkligar de förväntningar som läraren har på denne, som om eleven hade ingått en dold överenskommelse med denne. Denna process kallas för internalisering och innebär att en individ successivt omvandlar omgivningens värderingar till sin inre egendom.⁶² Som jag nämnde i kapitel tre finns det inom det sociokulturella perspektivet ett dilemma i användandet av de två vitt skilda förståelsebegreppen, internalisering och appropriering, av kunskap. Där internalisering ser eleverna som passiva,oreflekterande, tysta och tomma kärl som skall fyllas med rätt ingredienser. Budskapet i uttrycket *det är så man gör* kan endast läsas som ett försök till ovanstående. I detta fall kanske det till och med handlade om en krock mellan två olika konkurrerande kunskapsteoretiska ingredienser som gjorde att såsen skar sig. Kanske till och med en krock mellan två olika generationer av kunskapstraditioner.

5.5 Den kreativitetshämmande skolan

Vilken grundsyn en än kan tänkas ha på lärande så är lust och engagemang avgörande.⁶³ Eva Hoff, forskare och universitetslektor i psykologi vid Lunds Universitet har undersökt kreativitetens villkor i skolan och menar att skolan kan vara kreativitetshämmande.⁶⁴ Detta för att det inom skolan går att skönja en konflikt när det gäller skolans uppdrag att både uppmuntra elevers konstnärliga frihet samtidigt som den skall betygsättas.⁶⁵ Valet att inte göra som läraren säger blir då nästan icke-existerande då vi inom skolans ramar hela tiden skolas (socialiseras) in i att gå i skolan för att bli duktiga elever. Känslan av att inte göra rätt kan ställa till det rejält när det gäller prestation då du i skolan lärs att det är dina resultat och prestationer som räknas. Presterar du inte, är du inte en duktig elev. Om då en elev blir låst utifrån lärarens uttryck blir följden att denne, precis som i mitt fall, inte presterar eller lär sig på det sätt som denne kunnat göra.

⁵⁸ Skolverket, ämnesplan för bildämnet gymnasiet. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=bil&tos=gy>

⁵⁹ Kernell, Lars-Åke. *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur, 2010 (2:a upplagan)

⁶⁰ Wellros, Seija. *Språk, kultur och social identitet*. Studentlitteratur AB, Lund, 1998, upplaga 1:16 (2010). s.17

⁶¹ ibid.

⁶² ibid.

⁶³ Dialog, samspel och lärande. Dysthe, O. Studentlitteratur, Lund, 2001

⁶⁴ *Uttryck – lärande, estetik, kommunikation*. Lärarförbundet, #3:2014

⁶⁵ ibid.

Ute i skolverksamheten, inom högre som lägre utbildning, är det också så att läraren är den som skall bedöma dina prestationer så därför lyssnar, för det mesta, eleverna noga på vad läraren säger.⁶⁶ Även om en lärares intentioner med ett uttalande är goda kan det sända felaktiga signaler till eleverna och förankra en norm som blir svår att komma ifrån. Lärare bör därför vara extra vaksamma och medvetna över vad de säger och ur vilken position de säger det för att inte exkludera. Detta för att du som lärare alltid har makt över elevernas kunskapsinhämtning, något som du aldrig kommer ifrån. Författaren Fredrik Härén menar att människans förmåga till kreativitet och fantasi är den viktigaste drivkraften för den mänskliga utvecklingen och att det är den viktigaste förmågan en människa kan tillskansa sig.⁶⁷ I skolans värld blir dock denna förmåga svårare att förmedla, även om det sätts upp som övergripande mål i läroplaner. Enligt läroplanen för grundskolan skall skolan främja varje människas egenvärde och låta varje enskild elev finna sin unika egenart.⁶⁸ Att uppbåda lusten till detta blir dock svår att finna om normerande ord sätter skygglappar och ramar för hur eleverna skall göra. I läroplanen för bildämnet i gymnasiet står det att eleverna skall ges möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar för och driva sina egna arbetsprocesser.⁶⁹ Men om skolan nu är kreativitetshämmande blir det svårt för eleverna att göra just detta då deras arbetsprocesser, precis som i mitt fall, ändå inte är deras egendom. Om de som jag också genom normerande uttryck för hur de skall agera tappar lusten inför uppgiften blir det nästan omöjligt att driva en arbetsprocess överhuvudtaget.

Som vi nu vet kan ramar vara utvecklingshämmande. I detta fall var de kreativitetshämmande och satte upp en ram för accepterade sätt att lära sig. Elevens förmåga att växa hölls därför tillbaka. Hoff menar att om en sätter upp för snäva ramar, som med uttrycket *det är så man gör*, kommer möjligheten för eleven att tänka själv försvinna – liksom intresset för uppgiften.⁷⁰ Uttrycket blir därför om än mer skadligt i sammanhang där du förväntas utveckla din kreativitet då denna stimuleras genom användandet av en rad olika metoder.

Att hämma elevens kreativa utveckling och växande kan liknas vid trädgårdsskötsel, där skolan är trädgårdsmästaren med en förkärlek för ogräsbekämpning och där eleverna är det bångstyriga ogräset. Till ogräsbekämpningen används styrdokumentet som upprätthållande av en ram, en struktur och mall som du som elev skall passas in i och bedömas efter. Trädgårdsmästaren, skolan, klipper ner din förmåga att, likt rhizomet växa fritt, och bestämmer således vilka sticklingar som skall få växa och vilka som skall ryckas bort. Om kreativiteten är drivkraften och förutsättningen för att kunna växa (åt alla håll) och skolan är kreativitetshämmande hur ska vi då kunna växa överhuvudtaget?

Genom att sätta upp gränser i vårt vanliga sätt att tänka hindrar vi våra tankar från att utvecklas och få eget liv men ser en istället på lärande som rhizomatiskt kan snäva tankemönster luckras upp.⁷¹ Elevernas tankevärld kan, och bör vi aldrig försöka styra, däremot bör vi gödsla den varsamt så att elevernas tankar får liv och deras kreativitet stimuleras och ur det utvecklas. Något som jag ser som hela poängen med bildämnet (och all undervisning över lag) i skolan och det gestaltande arbetet under denna utbildning.

⁶⁶ Bron, Agnieszka & Wilhelmsson, Lena (red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. Liber AB, Stockholm, 2004

⁶⁷ Härén, Fredrik. *Förändring – den viktigaste resursen i en värld av förändring*. Kunskapsdagarna (2007). Föreläsning hämtad 2014-05-20 från: <http://youtu.be/ohHNONAbheE>

⁶⁸ *Läroplan för grundskolan*. Lgr11, Skolverket, Stockholm, 2011.s7

⁶⁹ Skolverket, ämnesplan för bildämnet gymnasiet. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=bil&tos=gy>

⁷⁰ *Uttryck – lärande, estetik, kommunikation*. Lärarförbundet, #3:2014

⁷¹ Colebrook, Claire. *Gilles Deleuze: en introduktion*. Bokförlaget Korpen, Göteborg, 2010

5.6 Språkpoesi och andra metoder

2. Finns det några didaktiska metoder eller teorier för att undvika eller hantera användandet av normerande verbala uttryck?

Ingen undervisningssituation är den andra lik så kanske går det inte att formulera en exakt mall som skall fungera i alla klassrum, på alla skolor med alla elevgrupper och lärare.⁷² Men med ett mer generellt angripningssätt så finns flera möjliga vägar att gå, där jag börjar med språket då det är därur hela detta arbete är sprunget. Som jag påvisat i min ovanstående redovisning kan normerande verbala uttryck i lärandesituationer vara skadliga. Oftast spelar en dessutom rollen som omedveten medskapare till ett språk som exkluderar. Men i vissa situationer blir det extra påtagligt hur svårt det är att finna ord som inte just exkluderar.⁷³ När en talar bör en, speciellt när en talar i termer om makt och inflytande, dröja sig kvar vid dessa för att de blir centrala delar i skolans så kallade fostrande och disciplinerande uppdrag, vars övergripande syfte är att normalisera och göra mångfalden hanterbar. Detta innebär att målet är att förändra och styra elevers beteendepertoarer genom stimulans och disciplinering så att en viss typ av individ blir slutprodukten.⁷⁴ Språket är det viktigaste kulturella redskapet som används av människor för att beskriva, förklara och tänka kring sin omvärld. Det är varken statistiskt eller neutralt och det bestäms av den historiska, de kulturella, kollektiva och individuella sammanhang i vilken det verkar. Våra språkliga verktyg får mening genom interaktion med andra människor och likt traditioner och normer, får också språket vingar och förs vidare.⁷⁵ Ett sätt att synliggöra normer, ifrågasätta förgivettagna sanningar och därigenom bryta utsatthet är att synliggöra språket och orden som upprätthåller dem. Även de minsta beståndsdelarna har betydelse för hur ett skeende eller en person uppfattas av en läsare, hur vi benämner något eller någon kan därför få konsekvenser.⁷⁶ Dock fungerar språket både som ett verktyg för bevarande av *och* förmedlare av vissa värderingar men, som en inte får glömma, även som ett viktigt redskap för att förändra dem.⁷⁷ Just därför kan vi också använda språket till vår fördel, eller som vetenskapsteoretikern Donna Haraway så vackert beskriver det;

”Om vi är språkets fångar så krävs språkpoeter för att vi skall kunna fly från detta fångelse.”⁷⁸

En sådan språkpoetisk handling skulle till exempel kunna göras inom utbildning på högre nivå där det är möjligt att avsiktligt skapa tillfällen för gruppsamtal med dialogisk kvalitet och för ändamålet passande frågeställningar där åsikts – och tolkningsvanor uppmärksammas, och där en med hjälp av varandra får syn på förgivet tagna sanningar och normerande uttryck.⁷⁹ En flerstämmig skola där fler röster får komma till tals och där var och en av de olika rösterna tillför nya perspektiv, vilka i sin tur ökar läropotentialen.⁸⁰ Detta för att vi som människor alltid uppstår i mötet med varandra och för att just samtal som metod är ett utmärkt verktyg för att lära sig att se saker ur ett metaperspektiv.⁸¹ I uttrycket *det är så man gör* ryms bara ett handlingsalternativ. Som språkpoet hade en, om en nu prompt måste använda sig av ramar,

⁷² Kernell, Lars-Åke . *Att finna balanser*. Studentlitteratur, Lund, 2010 (2:a upplagan). s.211

⁷³ Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Universitetstryckeriet, Uppsala, 2010. s.275

⁷⁴ Bartholdsson, Åsa. *På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola*. Ur: Skolkulturer. Persson, A (red.). Studentlitteratur, 2003. s.121-127

⁷⁵ Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Universitetstryckeriet, Uppsala, 2010

⁷⁶ ibid.

⁷⁷ Wellros, Sejja. *Språk, kultur och social identitet*. Studentlitteratur AB, Lund, 1998, upplaga 1:16 (2010). s.27

⁷⁸ Lenz Taguchi, Hillevi. *In på bara benet- en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholms Universitets förlag, 2012

⁷⁹ Bron, Agnieszka & Wilhelmsson, Lena (red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. Liber AB, Stockholm, 2004. s.67

⁸⁰ Dysthe, Olga. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund, 2001. s.301-311

⁸¹ Kernell, Lars-Åke. Webb föreläsning, Göteborgs Universitet, 2014. Hämtat: 140317:

http://web22.ablitem.com/ability/show/xaimkwdlq/20140131_1015_lau325_v14_kernell/mainshow.asp?&STREAMID=1

kunnat formulera sig så här istället; *så här kan man göra*. En liten ändring som hade gjort uttrycket mer öppet för tolkningar samt visat att det finns flera olika sätt att närma sig uppgiften på. Lärarens förmåga att se sig själv, sina språkliga och kroppsliga uttryck är därför viktigt då språkets konstituerande makt kräver ett metaperspektiv av den som utövar det. För om en inte har det så riskerar en att bli en kreativitetshämmare och cykeln återupprepas.

5.6.1 Reflektion och metaperspektiv

Reflektion ur ett metaperspektiv ser jag därför som en annan lösning på problematiken. Har du tänkt kring din praktik och ditt framförande, en kreativ akt i sig, har du enklare att se hur vissa ord eller formuleringar skulle kunna uppfattas som exkluderande. Därigenom kan du också åstadkomma lärprocesser som är meningsskapande och förståelsefördjupande för eleverna, och få till stånd en skola där alla elever upplever att de känner sig trygga och sedda.⁸² Genom detta får också läraren möjlighet att få syn på sin egen roll i kedjan av upprätthållandet och förmedlandet av ett exkluderande språkbruk.

Hoff menar att lösningen finns att finna genom upprätthållandet av en medveten pedagogik.⁸³ Applicerandet av metaperspektivet i min reflektion var det som gjorde att jag kunde ta mig vidare, så kanske kan då också detta vara lösningen i andra lärandesituationer. Och då som lösning för en elev som kört fast i sin arbetsprocess men även för en lärare vars mål är att ständigt sträva efter att förnya sina metoder, då det ju också finns en norm för hur lärare skall bete sig. En cykel av upprätthållande som genom (meta)reflektion är möjlig att bryta. Här ser jag goda chanser och belägg för att som lärare applicera metaperspektivet och ett kritiskt förhållningssätt på sin egen praktik för att få till denna medvetna pedagogik.

I vardagen styrs vi av rutiner och när vi möts av tvivel uppstår en möjlighet till distans som ger oss makten över våra handlingar. En person som enbart styrs av sina rutiner kontrollerar inte sitt eget liv och beteende, eftersom vi då är så pass uppslukade av nuet att vi inte kan se klart. Genom att börja reflektera kommer vi ur rutinerna och kan rikta vårt fokus och handlingar mot framtiden. Det som är dolt, det frånvarande och det avlägsna, är alltså själva grogrunden för tänkandet. Genom att reflektera kan vi styra våra handlingar på ett medvetet sätt. Först när vi reflekterat kring handlingar och erfarenheter kan vi kalla det för kunskap. Kunskap består alltså av en kombination av erfarenhet och reflektion.⁸⁴

5.6.2 Rhizomatiskt tänkande

Inom det sociokulturella perspektivet på lärande läggs störst vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer. Att delta i social praktik där lärande äger rum är därför det mest väsentliga.⁸⁵ Om då den sociala praktiken i sig är det som ligger till grund för en lösning av lärandet, vad händer då?

”Barn och unga kan vara mycket kompetenta i ett sammanhang och raka motsatsen i andra. I somliga rum går det att tänka och i andra står tanken still.”⁸⁶

⁸² Bron, Agnieszka & Wilhelmsson, Lena (red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. Liber AB, Stockholm, 2004. s.67

⁸³ *Uttryck – lärande, estetik, kommunikation*. Lärarförbundet, #3:2014

⁸⁴ Gustavsson, Bengt. *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket, Stockholm, 2002

⁸⁵ Dysthe, Olga. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund, 2001. s.38

⁸⁶ Aulin-Gråhamn, L. Persson, M & Thavenius, J. *Skolan och den radikala estetiken*. Studentlitteratur, Lund, 2004 (1:8 (2010). s.60-61

Om växande är lösningen borde vi kanske inte sätta ramar för den men om de ändå envisas med att finnas där, genom exempelvis styrdokument, bör vi försöka ge eleverna metoder för att kunna växa över dem. Här kan den rhizomatiskt förståelsemodellen på tänkande appliceras, då denna utmanar och försöker ändra vårt tänkande till att välja nya utforskade vägar.

6. Slutdiskussion

Detta arbete har gett mig erfarenheter som är relevanta för mig som blivande lärare, i kommande kapitel tar jag upp några konkreta exempel på didaktiska reflektioner som jag har gjort och hur jag relaterar dessa till min kommande profession med utgångspunkt i frågorna;

- Vad har jag lärt mig?
- Varför/varför inte lärde jag mig?

6.1 Didaktiska reflektioner

En av insikterna är hur viktigt det är att utsätta sig för processens alla stadier då det är ur dem en lär sig och utvecklas.⁸⁷ I början av processen så försökte jag, som bekant, effektivisera den och föregå mig själv genom att se tillbaks på vad jag brukar behöva göra och börja därifrån istället för att från ett blankt blad upptäcka allt eftersom. Nu när jag själv fått uppleva och genomgå flera gestaltningsprocesser upplever jag att jag kan förstå elevernas arbetsprocesser och dess stadier bättre. En annan insikt är den om att alltid lyssna till sin egen röst då det är du och dina ingivelser som gör arbetet. Med det sagt menar jag inte att skolan skall tillåta total anarki, det bör givetvis finnas ramar men en bör ändå balansera dem så att varje lektionstillfället blir till deltagarnas egna kreativa yta.

Under arbetet med denna (och tidigare) gestaltning(ar) har jag också märkt att jag låter mig inspireras av en blandning av olika fält än det strikt konstnärliga, i denna gestaltning lät jag mig exempelvis inspireras av biologi och mykologi. I grundskolan hade jag inte något större intresse för de naturvetenskapliga ämnena, kanske för att jag aldrig upplevde att jag fick dem presenterade på ett för mig begripligt sätt. Att inte få den hjälpen av läraren gjorde att jag tappade självförtroendet och lusten till att lära mig inom de ämnena. Dessa erfarenheter gjorde att jag började fundera kring hur jag själv vill vara som lärare och hur jag kan skapa mig en bredare metodarsenal för att försöka nå och skapa lust hos alla elever. Som jag sa inledningsvis så har detta arbete även stärkt min tro på ämnesöverskridande samarbeten inom skolan. Där en genom tvärvetenskapliga metoder skapar lust och engagemang genom att koppla samman olika ämnen så att till exempel elever som inte känner stor tjusning för bildämnet kan närma sig det via ett annat ämne som de brinner mer för. Att arbeta ämnesöverskridande tillsammans med andra lärare skulle kunna vara ett bra sätt att skapa nya infallsvinklar. Vidare forskningsmöjligheter kring detta går absolut att se. Och när det vidare gäller frågan kring om en kan skapa lustfyllda lärandesituationer ur sina misslyckanden så är svaret utifrån min egen erfarenhet, ja. I början och under gestaltningens gång kände jag ingen lust alls, men nu när jag använt denna text som ett utrymme för reflektion kan jag äntligen känna ett litet pirr av lust i magen.

⁸⁷ Se blogginlägg: <http://frokenbildsal.blogspot.se/2014/04/reflekterar.html#comment-form>

Då också denna undersökning klarlagt en konflikt när det gäller skolans uppdrag att både uppmuntra elevers konstnärliga frihet samtidigt som den skall betygsättas, har denna fått mig att vidare reflektera kring hur jag skall förhålla mig till och lösa balansgången däremellan.⁸⁸ Tidigare forskning eller annan teoretisk anknytning till detta har jag dock inte hittat. Ett annat utvecklingsbehov och eventuella nya forskningsfrågor har uppkommit då jag inte lyckats finna någon aktuell forskning som berör frågorna kring varför lärare tar till och använder sig av ett normerande språk. I min undersökning talade jag om användandet av normerande uttryck som ett eko av föregående användare, ur detta sprang då frågan; *vem* är det egentligen som har sagt åt läraren att det är så här man skall göra? Är det läroverket, rektorn, lärarutbildningen, samhället eller någon annans stämman som ekar i skolkorridorerna?

Vidare förstår jag nu om än mer, också vikten av att i lärarprofessionen reflektera kring sin egen praktik samt ha en bred metodarsenal som inte bara omfattar ett sätt eller några elever, det vill säga visa metodisk variation och snabbt kunna skifta däremellan beroende på kontext, innehåll och elever.⁸⁹ Förmågan att kunna ifrågasätta, förnya och ställa frågor kring sin egen praktik som lärare är viktig även om det kan innebära en smärtsam process. Att ställa frågor till och om sin egen praktik kräver därför mod och kan leda till helt nya infallsvinklar och sätt att förstå, vilket i sin tur kan generera nya frågor. Flera studier visar dock att det är svårt att med kritiska ögon se tillbaka på den verksamhet som en själv är involverad i. Detta gäller i ännu högre grad lärarstudier och nyexaminerade lärare där mötet med stora utmaningar och rädsla att misslyckas inte inspirerar till kritiskt granskande av den egna praktiken.⁹⁰ Att misslyckas och att inte kontrollera sin process är en erfarenhet en inte skuttar av glädje inför men som är nog så viktig att ha. Det farliga är när känslorna sätter gränser för en för att våga se förbi detta och få syn på det substantiella, det vill säga det som skulle kunna göra erfarenheten produktiv.⁹¹ Genom att använda mig av metaperspektivet har jag kunnat öppna ögonen och se att det som föregicks av en rad misslyckanden ändå mynnade ut i något utvecklande. Även om det inte var det jag förväntade lära mig under arbetet. Först upplevde jag inte att jag utvecklades, men att påstå att jag inte utvecklats eller lärt mig någonting vore dumt, då jag fått möjlighet att djupare reflektera kring min kommande lärarroll. Vidare fick jag också genom olika erfarenheter tillfälle att lära mig hur jag lär bäst och pröva dessa metoder för att kunna ta mig vidare.⁹² Jag fick även pröva ett annat tillvägagångssätt än mitt eget vilket var nyttigt då jag genom det kunde lokalisera ett problemområde samt växa mig starkare i mina egna metoder och övertygelser. Att inte ompröva sina metoder leder inte till utveckling och hade jag inte prövat hade jag heller inte kunnat föra denna diskussion då jag inte hade haft något att hänga upp den på.

Och så till sist, men dock kanske den viktigaste insikten under detta arbete är den om hur betydelsefull tiden för reflektion är. Det gäller inte bara reflektion under gestaltungsarbetet utan skrivandet har även fungerat som ett verktyg för reflektion. Reflektion innebär att se tillbaka på det en gjort för att fundera över innebörder och konsekvenser och därmed lära sig för den fortsatta verksamheten. Det är en särskild form av tänkande som uppstår då något förbryllar eller förvånar och som därför leder till funderingar och problemlösning.⁹³ Detta ledde till att jag kunde se kopplingar mellan de mest osannolika delar, som till exempel kopplingen mellan möglet och skolan.

⁸⁸ *Uttryck – lärande, estetik, kommunikation*. Lärarförbundet, #3:2014

⁸⁹ Kernell, Lars-Åke. *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur, 2010 (2:a upplagan)

⁹⁰ Folkesson, Lena, *Perspektiv på skolutveckling*, Studentlitteratur, Lund, 2004. s.113-114

⁹¹ Folkesson, Lena, *Perspektiv på skolutveckling*, Studentlitteratur, Lund, 2004. s.114

⁹² <http://frokenbildsal.blogspot.se/2014/04/tidigare-teman.html#comment-form>

⁹³ Folkesson, Lena, *Perspektiv på skolutveckling*. Studentlitteratur, Lund, 2004. s.113-114

”Genom att reflektera kan vi styra våra handlingar på ett medvetet sätt. Detta har vi återkommande möjligheter till i det vardagliga livet. [...] Det väsentliga i reflekterande verksamhet är att upprätthålla tvivlet. Genom att *tvivla* och *reflektera* kan vi nå kunskap och skaffa oss makt över våra egna handlingar.”⁹⁴

När jag gav mig själv tid för reflektion kunde jag också se vad som skett och återta makten över mitt arbete.⁹⁵ Det är via reflektionen som vi kan nå kunskaper och erhålla makten över våra handlingar. Och det är också först då som vi kan benämna det som kunskap. Kunskap består alltså av erfarenhet och reflektion i en härlig kombination.⁹⁶ Jag ser det därför som viktigt att ge eleverna tid för reflektion så att de själva kan äga sina arbetsprocesser. För var kan en i detta egentligen se elevernas makt över sitt eget lärande? Vad lärarens roll blir om denna tar ett steg tillbaks och låter eleverna ansvara och driva sina egna arbetsprocesser är svårt att svara på. Däremot har jag talat om lärandesituationen som *deltagarnas kreativa yta*, ett begrepp jag själv myntat, men som jag anser är målande för mitt sätt att se på elevernas och min roll i klassrummet. När jag liknar petriskålen från gestaltningen vid skolans ramar liknar jag även lärare och elever vid mögel, i lärandesituationer kan då en tänka att lärarens normerande ord är giftiga ämnen för att hävda sig inför sina elever. Eller om eleven och jag förgiftar varandra, då bör vi försöka finna vår Mykorrhiza i klassrummet så att vi båda kan växa och skapa goda lärsituationer tillsammans. Detta blir mitt mål. Bådas bidrag i rummet är det som tillsammans bildar en bra lärprocess. Jag som lärare sitter inte inne på all kunskap och det kan till och med vara så att mina ramar för vad som är gångbart inte alls stämmer överens med elevens och vice versa. Eleven kanske har mer kunskaper inom ett visst fält eller större potential som lärare än mig i vissa situationer. Istället för att härma sådant som redan varit blir deras lärprocesser och klassrummet till alla deltagares kreativa yta där alla får möjlighet att formulera sig själva varje dag. Där får de under handledning tillsammans skapa sina egna lärprocesser och genom dem lära sig hur de lär bäst.

Ett annat av mina mål blir att låta min undervisning vara av det normmedvetna slaget där en ständigt lägger uppmärksamhet kring vem som görs till norm i allt från till exempel val av material och hur en språkligt formulerar sig i klassrummet.⁹⁷ Vad förmedlar det som sägs och viktigast av allt, exkluderar jag någon? Så länge en ifrågasätter och medvetandegör för sig själv så är processen igångsatt och en kanske tänker ett extra varv innan en exempelvis använder en viss referens. Jag som lärare har särskilt stor makt när det gäller att skapa så positiva utrymmen för lärande och social interaktion som möjligt. Svårigheten i att skapa ramar som inte tar vissa normer och sanningar för givna ligger i att varken objektivitet eller frånvaro av makt är möjlig. Då dessa alltid kommer att finnas. Vad jag däremot kan göra är att förhålla mig transparent till förutsättningarna och samtidigt vara orädd, beredd och nyfiken på att granska och sätta min bild av kunskap, mina elever och mig själv på spel för att finna nya perspektiv.⁹⁸ Samt att hela tiden vara intresserad av att synliggöra hur min makt faktiskt påverkar för att därmed på ett reflekterat och ansvarsfullt sätt använda denna auktoritet.⁹⁹ Jag menar därför att vi som lärare måste släppa taget och riskera vår status som kunskapsgivare för att låta kunskap växa fram i undervisningssituationen. Var den, likt rhizomet, slutar eller bär vet vi inte och har heller inte kontroll över, men om en vill undervisa i sagda anda behövs sammanhang där pedagogiken kan få utvecklas genom experimentella metoder, reflektion och

⁹⁴ Gustavsson, Bengt. *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket, Stockholm, 2002. s.96

⁹⁵ Se blogginlägg från arbetsprocessen: <http://frokenbildsal.blogspot.se/2014/04/reflekterar.html#comment-form>

⁹⁶ Gustavsson, Bengt. *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket, Stockholm, 2002

⁹⁷ Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring. Bromseth, J & Darj, F (red.). Universitetsstryckeriet, Uppsala, 2010. s.43

⁹⁸ *ibid.* s.155

⁹⁹ *ibid.* s.141-155

lärande av varandra.¹⁰⁰ Ett exempel på något sådant kan vara ett (konstnärligt) processbaserat arbetssätt där du med hjälp av till exempel loggböcker för en dialog med eleverna. En metod som jag vill pröva i min egen kommande bildundervisning just för att den gör eleverna delaktiga i sin egen läroprocess vilket bidrar till att lektionstillfället blir till just; *deltagarnas kreativa yta*.

¹⁰⁰ Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring. Bromseth, J & Darj, F (red.). Universitetstryckeriet, Uppsala, 2010. s.152

Källförteckning

- Ambjörnsson, Fanny. *I en klass för sig – genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront förlag, Stockholm, 2004
- Aulin-Gråhamn, L. Persson, M & Thavenius, J. *Skolan och den radikala estetiken*. Studentlitteratur, Lund, 2004 (1:8 (2010))
- Bartholdsson, Åsa. *På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola* i Skolkulturer. Persson, A (Red.). Studentlitteratur, 2003
- Bron, Agnieszka & Wilhelmsson, Lena (red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. Liber AB, Stockholm, 2004
- Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Universitetsstryckeriet, Uppsala, 2010
- Colebrook, Claire. *Gilles Deleuze: en introduktion*. Bokförlaget Korpen, Göteborg, 2010
- Dysthe, Olga (red). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund, 2007
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wägnerud, Lena. *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik AB, 2011 (upplaga 3:4)
- Folkesson, Lena. *Perspektiv på skolutveckling*. Studentlitteratur, Lund, 2004
- Fältbiologerna. <http://www.faltbiologerna.se/faltbiologen/surrealistiska-organismer>
- Gustavsson, Bengt. *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket, Stockholm, 2002
- Goldringer, Barbro. *Tonårstiden: utvecklingen från förpuberttet till vuxen ålder*. Wahlström & Widstrand, 1986
- Häikiö, Tarja. *Estetiska Läroprocesser*. Föreläsning, Göteborgs Universitet, 2011
- Imsen, Gunn. *Elevens värld*. Studentlitteratur, Lund, 2006 (4:e upplagan)
- Kernell, Lars-Åke . *Att finna balanser*. Studentlitteratur, Lund, 2010 (2:a upplagan).
- Lenz Taguchi, Hillevi. *In på bara benet- en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholms Universitets förlag, 2012
- Lykke, Nina. *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*, Liber, Stockholm 2009
- Läroplan för grundskolan*. Lgr11, Skolverket, Stockholm, 2011
- Mattsson, Helena & Wallenstein, Sven-Olov (red). *Deleuze och mångfaldens veck*. Axl Books, Stockholm, 2008

- Nationalencyklopedin. Anpassning: <http://www.ne.se/lang/anpassning/115350>
- Nationalencyklopedin. Emotionernas sociologi: <http://www.ne.se/emotionernas-sociologi>
- Nationalencyklopedin. Identitet: <http://www.ne.se/lang/identitet/209858>
- Nationalencyklopedin. Meta: <http://www.ne.se/lang/meta-/254947>,
- Nationalencyklopedin. Sociologi: <http://www.ne.se/lang/sociologi>
- Nationalencyklopedin. Talhandling: <http://www.ne.se/talhandling>
- Processdagbok: <http://frokenbildsal.blogspot.se/>
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur, Lund, 2011
- Stukát, Staffan, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur, Lund, 2011
- Sussman, Rachel. <http://www.rachelsussman.com/>
- Svedberg, Lars. *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur, 2007 (4:e upplagan)
- Svenska Akademiens Ordlista:
http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_p_a_natet/ordlista
- Säljö, Roger. *Föreställningar om lärande och tidsandan, i Kobran, nallen och majjen – tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Selander. S (red). Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, 2003
- Uttryck – lärande, estetik, kommunikation*. Lärarförbundet. Nr.3:2014
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. 2009. Hämtad 140611: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf
- Vetenskapens Värld, Sveriges Television: Svampar på frammarsch. Sändes 2014-02-03: <http://www.svtplay.se/video/1776130/avsnitt-3-svampar-pa-frammarsch>
- Wellros, Seija. *Språk, kultur och social identitet*. Studentlitteratur AB, Lund, 1998 (upplaga 1:16, 2010)
- Wettergren, Åsa., Starrin, Bengt & Lindgren, Gerd (red). *Det sociala livets emotionella grunder*. Liber AB, Malmö, 2008
- Ämnesplan för bildämnet i gymnasiet*, Skolverket: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=bil&tos=gy>
- Östlind, Niclas. *Helen Chadwick – anteckningar om Helen Chadwicks konst med betoning på de tidiga verken*. Stockholm, 2005

Övriga källor

Bridier Nahmias, Antoine. Magical

Contaminations: http://24.media.tumblr.com/ce8653d9e89e638d60493e8f40396de6/tumblr_mw9h7zENTm1rfxttzo1_1280.jpg

Carter, Scott. Deconstruction: <http://www.designboom.com/wp-content/gallery/scott-carter-crafts-furniture-sculpture-from-deconstructed-walls/scott-carter-deconstructs-the-walls-to-build-furniture-designboom-13.jpg>

Del Nero Daniele. Discard Studies: <http://discardstudies.com/2012/01/02/the-art-of-mould/>

Mapes, Michael. Dissected photographs: <http://www.booooooom.com/wp-content/uploads/2014/01/michael-mapes-03.jpg>

Smith, Keri. *How to be an explorer of the world - portable art life museum*. Penguin Books, London, 2008

Science News: <http://www.wired.com/2010/01/slime-mold-grows-network-just-like-tokyo-rail-system/>

TED-talk. http://www.ted.com/talks/janine_benyus_biomimicry_in_action

<http://www.wired.com/2010/01/slime-mold-grows-network-just-like-tokyo-rail-system/>