



Den relationella konsten och de estetiska läroprocesserna som en väg mot flerstämmighet i undervisningen

Cecilia Ahlqvist, cahfr06@student.vxu.se
Växjö universitet
Institutionen för pedagogik
Vt 2009
Handledare Eva Cronquist

SAMMANFATTNING

Cecilia Ahlqvist

Svensk titel

Den relationella konsten och de estetiska läroprocesserna som en väg mot flerstämmighet i undervisningen

Engelsk titel

Relational aesthetics and the aesthetic process of learning as a method for more polyphonic educationAntal sidor: 27

Den här uppsatsen sammanför den relationella konsten med de estetiska läroprocesserna för att se på vilket sätt de bidrar till flerstämmighet i undervisningen. Uppsatsen bygger på en fallstudie av ett projekt i en högstadielklass (som grundar sig i just det relationella konsten och de estetiska läroprocesserna). Detta projekt belyses utifrån teorierna om flerstämmighet. Data samlas in genom i huvudsak elevenkäter och en intervju.

Frågeställningarna som uppsatsen utgår ifrån rör på vilket sätt projektet kan sägas vara flerstämmigt och hur eleverna upplever projektet ur ett flerstämmigt perspektiv. Resultatet av enkäterna redovisas i tabell 1 och tabell 2 (se bilaga 1 och 2). Intervjuresultatet redovisas i en sammanställning under rubrik *3.3 Sammanfattning av intervjun 2009-04-27*. Projektet är genom sin uppbyggnad kring dialog, och begreppsbearbetning i grupp, flerstämmigt. Flerstämmigheten har inte varit lärarens huvudsakliga mål med sin undervisningsform ändå är han medveten om den och ser den som en form av arbetsmetod som enligt honom finns naturligt i de estetiska läroprocesserna. Det går inte att utifrån enkäten svara på om eleverna i genomsnitt uppfattat projektet som flerstämmigt, men utifrån deras svar går det att se att några av dem har upplevt den både härliga och besvärliga frihet som flerstämmig undervisning ger.

Sökord: estetiska läroprocesser, flerstämmighet, relationell konst

PostadressVäxjö universitet
351 95 Växjö**Gatuadress**

Universitetsplatsen

Telefon

0470- 70 80 00

Förord

Denna uppsats är resultatet utav många timmars funderande kring estetiska läroprocesser, relationell estetik och flerstämmighet. Områden som är både stora och relativt outforskade. Självt är jag inte så stor men väldigt nyfiken. För all hjälp vill jag tacka min: handledare Eva Cronquist, mamma Annette Wennerstål, pappa Dag Ahlqvist, svärmor Cecilia Nordqvist. Samt min sambo för tålamodet.

Innehåll:

| | |
|--|------|
| 1. Inledning..... | s.5 |
| 1.1 Bakgrund/problemdiskussion..... | s.5 |
| 1.2 Tidigare forskning, begrepp och litteraturpresentation..... | s.6 |
| 1.3 Syfte..... | s.7 |
| 1.4 Frågeställningar..... | s.7 |
| 1.5 Metod..... | s.7 |
| 1.5.1 Studie miljö..... | s.8 |
| 1.5.2 Urval..... | s.8 |
| 1.5.3 Intervju och kontakt med läraren..... | s.8 |
| 1.5.4 Enkäten..... | s.9 |
| 1.5.4.1 Bortfall..... | s.10 |
| 1.5.5 Validitet/metoddiskussion..... | s.10 |
| 1.6 Etik..... | s.11 |
| 2. Teori..... | s.12 |
| 2.1 Estetiska läroprocesser och dagens unga..... | s.12 |
| 2.1.1 Vad är estetiska läroprocesser?..... | s.12 |
| 2.1.2 Vilka är dagens ungdomar och varför passar estetiska läroprocesser dem?..... | s.13 |
| 2.1.3 Begreppet 'Performativa visuella händelser'..... | s.14 |
| 2.2 Flerstämmighet, styrdokument och det vidgade textbegreppet..... | s.15 |
| 2.2.1 Demokrati och styrdokument..... | s.15 |
| 2.2.2 Flerstämmighet och dialog..... | s.16 |
| 2.2.3 Det vidgade textbegreppet..... | s.17 |
| 3. Empiri..... | s.18 |
| 3.1 Skolan och läraren..... | s.18 |
| 3.2 Beskrivning av projektet "Is it possible to create a site with language?"..... | s.18 |
| 3.3 Sammanfattning av intervjun 2009-04-27..... | s.19 |
| 3.3.1 Lärarens syn på relationell konst och konstnärlighet..... | s.20 |
| 3.3.2 Läraren om estetiska läroprocesser..... | s.21 |
| 3.3.3 Varför läraren arbetar så här..... | s.22 |
| 3.3.4 Vad läraren anser svårt med arbetssättet..... | s.22 |
| 3.3.5 Läraren om flerstämmighet..... | s.22 |
| 3.4 Sammanfattning av enkäterna..... | s.23 |
| 3.4.1 Sammanfattning av tabell 1..... | s.23 |
| 3.4.2 Sammanfattning av tabell 2..... | s.24 |
| 4. Slutdiskussion..... | s.25 |
| 4.1 Vad är det karaktäristiska i projektet, sett ur ett flerstämmigt perspektiv?..... | s.25 |
| 4.2 På vilket sätt och i vilken grad har eleverna upplevt arbetet med projektet som flerstämmigt?..... | s.26 |
| 4.3 Sammanfattande reflektion..... | s.27 |

Källor

Bilagor

1. Inledning

Under min skolgång har, såvitt jag minns, bildundervisningen till största delen handlat om måleri och skulptur, att framställa bilder. När jag började läsa till bildlärare på universitetet presenterades jag för en helt annan syn på konsten, men framförallt bildämnet. Konsten kunde vara analytisk snarare än estetisk, den hade ett undersökande förhållningssätt. Undervisningen behövde inte vara förmedling av tekniker, den kunde använda konsten i lärosyfte istället för att enbart framställa den!

Läraren som förekommer i den här uppsatsen arbetar med konstens undersökande förhållningssätt som en del i sin undervisning. Han sammanför den med pedagogiken och förenklat kan sägas att läraren iscensätter någonting (i fallstudien rör det sig om ett konsthallsbesök) för att starta ett lärande. Iscensättningen diskuteras och bearbetas sedan utav eleverna i arbetet med att skapa en representation utav iscensättningen. När representationen är färdig startar en ny diskussion kring denna, vilket leder till distansering och metarefleksion kring hela processen. Det är just denna undervisningsmetod som har fångat mitt intresse.

I den här uppsatsen vill jag nu undersöka den här undervisningsformen utifrån begreppet flerstämmighet. Ett begrepp som varit aktuellt under min egen utbildning och som innebär en syn på undervisning som jag gillar. Den flerstämmiga undervisningen grundar sig på en syn på kunskap som konstruerad. Eleven bygger alltså upp sin egen kunskap med hjälp av lärare, vänner, familj, samhälle m.m. Om detta byggande sker i en undervisning där eleverna är aktiva i dialogen med lärare, varandra och omvärlden kallas det flerstämmighet. Genom flerstämmigheten lär sig eleverna att lyssna på varandra med utgångspunkten att tillsammans konstruera en uppfattning av omvärlden (Dysthe, 2007). Olga Dysthe (2007, s.249) som har skrivit boken *det flerstämmiga klassrummet*, menar att det är genom att samtala som eleverna lär sig att anta andras perspektiv och se utanför den egna världsuppfattningen. Detta är grunden för ett demokratiskt förhållningssätt.

1.1 Bakgrund och problemdiskussion

Funderingen som är starten till den här uppsatsen är huruvida flerstämmighet i undervisningen bidrar till en djupare förståelse hos eleverna för demokratiska värderingar. Skolan har i uppdrag att införliva de demokratiska värderingar och normer som vårt samhälle vilar på hos eleverna (Lpo -94, 2006, s.3). Det finns som jag ser det en problematik i att med en mer traditionell undervisningsmetod införliva dessa normer och värden hos eleverna. Jag tror att normerna och värderingarna genom en traditionell förmedling till eleverna blir regler som eleverna lär sig att förhålla sig till. Detta istället för demokratiska värden och normer som är elevernas egna.

I Lpo -94 (2006, s.3) under rubriken skolans värdegrund och uppdrag står att skolan ska verka för att eleverna utvecklar ett demokratiskt förhållningssätt. Detta förtydligas genom en rad olika aspekter på etiska ställningstaganden som skolan ska förankra hos eleven. Människolivets okränkbarhet, allas lika värde, jämställdhet mellan könen och solidaritet gentemot utsatta, är några av dem. Under rubriken *normer och värden* (Lpo -94, 2006, s.8) står att arbetet med att införliva dessa demokratiska förhållningssätt ska vara aktivt och ge eleven möjlighet att uttrycka dessa i de vardagliga handlingarna.

Går det att genom en annan undervisningsmetod, baserad på relationell konstteori och estetiska läroprocesser göra eleverna mer delaktiga i detta ”införlivande” av normer och värden så att det blir deras egna? Det vore enligt mig mer i linje med de mål som de nationella styrdokumenterna pekar ut. Jag utgår ifrån att flerstämmighet i undervisningen är en väg till att arbeta med ”införlivandet” utav dessa demokratiska värden och det är därför jag har valt att titta på den undervisning som utgör uppsatsens fallstudie utifrån ett flerstämmigt perspektiv.

1.2 Tidigare forskning, begrepp och litteraturpresentation

Denna uppsats bygger på tre begrepp, två av dem härrör från det pedagogiska teoriområdet (’estetiska läroprocesser’ och ’flerstämmighet i undervisningen’) och ett är hämtat från det konstvetenskapliga teoriområdet (relationell konst). Uppsatsen bygger också på en fallstudie utav en lärares undervisning som utgår från relationell konst och estetiska läroprocesser. Eftersom dessa begrepp är relativt vida och olika författarens tolkning utav dessa begrepp kan skilja sig något följer här den begreppsförklaring som denna uppsats utgår ifrån.

Bourriaud (2002) beskriver ”*relationell konst*” som ”en grupp konstnärliga praktiker vars teoretiska och praktiska utgångspunkt är i mellanmänskliga relationer och deras sociala sammanhang, istället för i ett privat, autonomt och avgränsat utrymme.” (Bourriaud, 2002, s.113 min översättning) Med den relationella konsten menas i den här uppsatsen alltså en konstform där fokus inte längre ligger på ett föremål och dess form utan på ett innehåll, en mening eller en problematik som lyfts genom en iscensättning. Konstnären har i den här konstsynen inte längre tolkningsföreträde när det gäller verket utan innehållet/meningen/problematiken uppstår i mötet med betraktaren. Verket ses i relation till betraktaren. Detta medför att betraktaren görs delaktig i skapandet utav meningen med verket. Betraktaren måste alltså ha ett aktivt förhållningssätt i mötet med den relationella konsten (Bourriaud, 2002).

’*Estetiska läroprocesser*’ är en pedagogisk teori där lärandet ses som en individs konstruerande utav kunskap utifrån sina sinnesintryck. Estetik kan ses som ett sätt att synliggöra kunskapsstoffet på ett nytt sätt. I estetiska läroprocesser lär man sig alltså genom att med sina sinnen skapa möjlighet att se och reflektera över något på ett nytt sätt. Dessa läroprocesser ses också alltid i ett kontextuellt, socialt och kulturellt sammanhang. (Marner och Örtegren, 2003, s.82-83)

’*Det flerstämmiga klassrummet*’ syftar till att eleverna ges utrymme att aktivt delta i undervisningen. Flerstämmighet, så som begreppet används i den här uppsatsen, betyder att undervisningen sker i en öppen dialog mellan lärare och elever kring stoffet som ska läras. Dialogen ska också finnas mellan elever och mellan individ och stoff. Flerstämmigheten berör också medieringen utav stoffet, det vill säga på vilket sätt arbetet med att införliva kunskapen sker (Dysthe, 2007, s.68). Medieringen av kunskapsstoff kan traditionellt sägas vara tal och skrift, men vi kommer senare i texten också att infoga visuella uttryck, musik eller rörelse. Detta genom att diskutera begreppet ’*det vidgade textbegreppet*’ vilket förespråkar en syn på alla medieringar (till exempel, skriven text, tal, bild, musik m.m.) som likvärdiga men olika användbara för mediering utav olika kunskapsstoff (Marner och Örtegren 2003, s.23).

Arbetet med att sammanföra de två teoriområdena pedagogik och relationell konst är ett relativt nytt forskningsområde. Forskare som t.ex. Helene Illeris håller just nu på med att fastställa begrepp som har med relationell konst och läroprocesser att göra. I hennes senaste

artikel *Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst*, i boken *Estetiska läroprocesser* (2009) redigerad av Lindstrand och Selander, skriver hon om de estetiska läroprocesserna utifrån en syn på konsten som kommunikativ. Det vill säga att konsten finns i mötet med betraktaren och att dess innehåll är beroende utav betraktarens förförståelse och erfarenheter. Hon utgår alltså ifrån en relationell syn på konst och menar att de relationella konstverken öppnar upp för kommunikation mellan individer och mellan individen och konstverket.

Marner och Örtegren skriver i *En kulturskola för alla* (2003) om en syn på kunskap som något av individen konstruerat och som konstrueras genom förnimmelser från alla sinnen. De förespråkar därför en syn på medieringen utav kunskap som multimodal. Det vill säga att skriven text, talad text, bild, musik och rörelse inte ska rangordnas så att den skrivna och talade texten har företräde i undervisning och lärande utan att alla medieringar kan existera samtidigt och utan inbördes konflikt. Detta knyter de sedan till de estetiska läroprocesserna.

Olga Dysthe skriver i sin bok *det flerstämmiga klassrummet*(2007) om flerstämmighet främst med utgångspunkt i det skrivna och talade språket men i den här uppsatsen utgår vi ifrån Marner och Örtgrens ovan nämnda 'vidgade textbegrepp' vilket ger flerstämmigheten en vidare betydelse. Dysthe framhåller dialogen och det sociala som en viktig aspekt i lärandet och går därmed att koppla till den relationella konstteorin och de estetiska läroprocesserna.

1.3 Syfte

Syftet med den här uppsatsen är:

- Att se på vilket sätt ett projekt baserat på relationell konst och estetiska läroprocesser är flerstämmigt.
- Att se hur eleverna uppfattar projektet utifrån flerstämmigheten.

1.4 Frågeställningar

- Vad är det karaktäristiska i projektet sett ur ett flerstämmigt perspektiv?
- På vilket sätt och i vilken grad har eleverna upplevt arbetet med projektet som flerstämmigt?

1.5 Metod

Uppsatsen bygger på resultatet utav en kvalitativ undersökning utav ett projekt i vilket en lärare arbetade utifrån relationell konst och estetiska läroprocesser med en niondeklass. Med en kvalitativ undersökning menas enligt Backman i boken *Rapporter och uppsatser* (1998, s.47) att man ser på omvärlden som konstruerad. Omvärlden finns inte fritt från sociala, individuella och kulturella perspektiv utan upplevs subjektivt beroende av en individs personliga erfarenheter. Därför måste omvärlden också undersökas utifrån dessa förhållanden (1998, s. 48).

Undersökningen är en fallstudie. Backman (1998 s.49) beskriver fallstudien som en undersökning utav ett fenomen i dess verkliga miljö, där gränsen mellan själva fenomenet och

dess kontext inte alltid är givna. Projektet som utgör denna fallstudie genomfördes under fem veckor med start den 27 augusti 2008. Arbetet avslutades dock inte förrän i början av vårterminen 2009 i och med uppspelningen av elevberättelserna och den följande diskussionen på konsthallen.

Data har samlats in genom granskning av dokumentation som producerats i undervisningen. Det rör sig främst om lärarens skriftliga informationsblad till eleverna, lärarens egna skriftliga reflektioner efter projektets genomförande samt ett fåtal bilder och ljudupptagningar av elevernas berättelser. En kvalitativ intervju av läraren samt en enkät till elever där elva av sexton svarade.

Litteraturen har sökts genom referenslistor i litteratur som förekommit i lärarutbildningen, sökning på relevanta begrepp i Växjöuniversitets- och Linköpingsuniversitets bibliotekskatalog samt i sökmotorerna Libris och Eric.

1.5.1 Studie miljö

Det projekt som fallstudien handlar om är en del i ett större samarbete mellan engelskämnet och bildämnet där utvecklandet av elevernas engelska och den visuella kommunikationen är i fokus. Den undersökande metod som bildläraren har vävt samman av estetiska läroprocesser och relationell konstteori utnyttjas som arbetsätt. Detta samarbete sträcker sig från årskurs sex till årskurs nio och under alla lektioner talas och skrivs uteslutande engelska. Eleverna har från årskurs fyra haft engelsk undervisning men från årskurs sex sker all kommunikation, muntlig som skriftlig på engelska. Detta för att eleverna ska få möjlighet att lära sig engelska på ett sätt som liknar hur vi lär våra modersmål. Samarbetet har pågått i ett par år och är alltså inget nytt för eleverna. (se kapitel 3.1 Skolan och läraren)

1.5.2 Urval

Undersökningsgruppen består av en klass i årskurs nio, var av nio pojkar och sju flickor. Eleverna har vana av att arbeta i en undervisningsmetod där tillvägagångssättet är hämtat från den relationella konsten och de estetiska läroprocesserna. Av sexton elever deltog elva i enkätundersökningen, utav dessa var fem flickor och sex pojkar. Gruppen som svarat på enkäten är representativ för klassen.

1.5.3 intervju och kontakt med läraren

I en kvalitativ intervju kan intervjuaren och den intervjuade fritt diskutera ett specifikt område. I intervju med läraren användes en tankekarta (se bilaga 3) för att ringa in det område som skulle diskuteras. Läraren kunde själv vara med och rita i tankekartan för att sammanlänka de olika teorifält som denna undersökning utgår ifrån vilket underlättar kommunikationen kring dessa abstrakta teorier. Diktafon användes för att uppnå full koncentration på dialogen och för dokumentation.

Kontakt med läraren har också skett per telefon och mejl för komplettering utav material och frågor. Före intervjutillfället hölls ett möte där både engelskläraren och bildläraren medverkade för att ge en första bild utav deras gemensamma arbete med engelsk/bild

undervisningen. Detta lade en grund för det fortsatta arbetet. I efterhand kan konstateras att en inspelning utav mötet hade varit värdefull.

Intervjumaterialet har analyserats genom att först transkriberas och sedan sammanfattas i kapitlet 3.3 Sammanfattning av intervjun 2009-04-27. I sammanfattningen har relevans för uppsatsen varit den huvudsakliga utgångspunkten. Många citat har tagits med för att ge läsaren en bild utav läraren. Vissa citat har klippts med hjälp utav [...] därför att de många talljud och omtagningarna som förekommer gör citaten svårlästa. Detta har gjorts utan att påverka citatens innebörd. De citat som är tagna ur lärarens anteckningar från projektet eller instruktioner till eleverna har översatts från engelska utav författaren till uppsatsen. Intervjun finns i sin helhet hos författaren, kontaktinformation finns på första sidan.

1.5.4 Enkäten

Syftet med elevenkäten är att ge en bild utav hur eleverna upplevde arbetet med projektet och för att få svar på om undervisningen har varit flerstämmig. Tre av frågorna är utformade som påståenden som eleven ska rangordna. En fråga svaras på genom X och tre frågor är öppna och kräver egenhändigt formulerade svar. De tre sistnämnda frågorna rör elevens uppfattning av projektet och en reflektion över det egna lärandet. Enkäten delades ut av skolpersonal under en lektion.

Innan enkäten lämnats ut till undersökningsgruppen har en utomstående pojke på sexton år läst igenom den och gett förslag på omformuleringar och dylikt som underlättar förståelsen av enkäten för elever i femton års ålder.

Enkätsvaren har sammanställts i två tabeller (se bilaga, Tabell 1 och Tabell 2). Tabell 1 visar svaren för fråga ett till fyra. Dessa är alternativfrågor där eleven ska rangordna sina svar med hjälp av siffror, där 1 alltid är förstahandsvalet.

En fråga som handlade om hur stor del utav projektet som inneburit på att eleverna själva skulle diskutera eller samtala blev felformulerad. Detta medförde att resultatet inte kan tolkas med säkerhet vilket gör att frågan utesluts ur undersökningen.

I tre utav de resterande frågorna (ett, två och fyra) har resultatet räknats ut genom att enkätsvarens siffror lagts ihop och dividerats med antalet elever som svarat. Eftersom eleverna graderat sitt förstahandsval med nummer ett och stigande är det lägsta genomsnittstal de alternativ som flest elever har ansett stämna bäst. Svartalernativ X har också förekommit med betydelsen att eleverna inte ansett att detta alternativ förekommit. Till exempel är det tre elever som inte har pratat enskilt med läraren om projektet. För att inte ge ett missvisande resultat har dessa X i tabellen skrivits ut som en högre siffra än det högsta svartalernativet. Har det till exempel funnits totalt fem svartalernativ har eleverna också rangordnat dem från ett till fem, där fem då innebär att det alternativet har förekommit men i lägst utsträckning. Det alternativ som eleven då inte anser ha förekommit måste graderas högre än de som har förekommit alltså i ovanstående exempel som nummer sex. Detta för att inte det summerade resultatet ska bli missvisande.

I fråga nummer tre i tabell 1 förekommer ingen gradering, utan svaret ges med ett X för det påstående som eleven anser stämmer bäst. Syftet med denna fråga är att få svar på hur majoriteten utav eleverna uppfattat beslutet kring hur deras representation utav

iscensättningen skulle utformas. Eleverna har också getts möjlighet att skriva till ett eget svarsalternativ.

Tabell 2 består utav tre öppna frågor som eleverna har svarat på genom att själva skriva sin åsikt. Denna del i enkätundersökningen är tänkt att ge en bild utav hur eleverna har upplevt undervisningen. Vissa elever har gett mer än ett svar och då har båda svaren redovisats i tabellen och sammanfattningen utav enkäten.

1.5.4.1 Bortfall

Totalt arbetade sexton elever med projektet men enkätsvaren består totalt utav elva elevers svar därför att fem elever inte var närvarande när enkäten delades ut.

Bortfallet bland de elva eleverna i tabellerna redovisas med fyllda grå rutor. Bortfallet beror antingen på att eleven valt att inte svara på frågan eller för att svaret inte går att tolka med säkerhet. Genomsnittet räknades på antal svar på respektive fråga.

1.5.5 validitet och metoddiskussion

Uppsatsen ger inga generella svar utan är en undersökning utav ett specifikt fall. Detta innebär att de resultat som redovisas endast kan ses som gällande för en specifik undervisning i ett specifikt fall. Resultatet visar ett sätt på vilket man kan se på denna form utav undervisning och hur den kan se ut utifrån ett flerstämmigt perspektiv.

Läraren kom jag i kontakt med genom mina studier och han har valts ut på grund utav att han arbetar med utgångspunkt i den relationella konsten. Jag är medveten om att detta innebär att både jag och läraren har en viss förförståelse av varandra och att detta kan inverka på intervjumaterialet. Anledningen till att jag ändå väljer att intervjua denna lärare är att jag inte har kännedom om någon annan lärare som arbetar med utgångspunkt i den relationella konsten. För att komplettera detta har jag försökt finna en rapport eller artikel om en undervisning eller lärare som arbetar på liknande sätt. Sökning har skett i sökmotorerna Libris och Eric samt på webbplatserna kulturradet.se, skolverket.se och google.se, men utan önskat resultat. Min avsikt är dock att förhålla mig så objektivt som möjligt i min undersökning utav fallet.

Jag är medveten om att kvalitativa intervjuer kan vara vanskliga då intervjuaren lätt leder den intervjuade genom sina frågor, kroppsspråk och annat (Johansson och Svedner 2001, s.27). Min avsikt har dock varit att låta läraren tala så fritt som möjligt.

Enkätundersökningen innefattar elva av de sexton elever som varit delaktiga i projektet som utgör fallstudien. I enkäterna finns också ett bortfall på fyra till tre svar per fråga. Detta medför att enkätunderlaget är litet och resultatet mycket beroende av de individer som svarat. Elevgruppen som har svarat på enkäten anses vara representativ för klassen.

Efter att enkäten delats ut och fyllts i utav eleverna blev det tydligt utifrån deras svar att vissa frågor var svårtydda och felformulerade. Detta gör det klart att en större pilotundersökning hade varit bra.

Lärarens syfte med projektet var inte flerstämmighet, ändå är det vad som i den här uppsatsen undersöks. Frågeställningen rör inte om undervisningen uppnår ett för den uppsatt mål, utan undersöker om en undervisning utformad utifrån den relationella konsten och de estetiska läroprocesserna kan sägas vara flerstämmighet.

1.6 Etik

Av etiska skäl namnges inte medverkande eller platser i uppsatsen. Alla medverkande har tillfrågats och själva valt att delta i undersökningen med vetskap om att deras svar presenteras anonymt. Johansson och Svedner (2001, s.23) skriver att enligt humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, ska alla som deltar i ett vetenskapligt arbete få en begriplig och saklig förklaring till undersökningens syfte och hur undersökningen är tänkt att gå till. Deltagarna ska också ha möjlighet att kontakta författaren till uppsatsen för att ställa frågor om undersökningen samt avsluta sin medverkan. För att göra detta har alla medverkande fått kontaktuppgifter.

De elever som är föremål för undersökningen är inte över arton år och alltså inte myndiga, därför har minst en målsman till varje elev i klassen kontaktats och informerats om att enkäten skulle delas ut. Det var på så vis upp till föräldern och eleven att tillsammans avgöra om de vill medverka. Alla som närvarade i klassrummet när enkäten delades ut tilldelades en enkät för att inte öppet peka ut de som valde att inte medverka. Alla berörda har också fått information om bakgrunden till enkäten och hur enkätsvaren kommer användas.

2. Teori

I detta kapitel behandlas begreppen 'estetiska läroprocesser' tillsammans med 'den relationella konsten' och 'flerstämmighet' tillsammans med 'det vidgade textbegreppet'. Varje underrubrik inleds med en kort förklaring av vad som kommer tas upp och fördjupas sedan kring de centrala begreppen.

2.1 Estetiska läroprocesser och dagens unga

I detta kapitel tittar vi närmare på begreppet 'estetiska läroprocesser' och skapar oss en bild utav det, utifrån några olika författare. Vi ska också titta på varför och hur ungdomar idag är rustade för att möta den relationella konsten och att arbeta i estetiska läroprocesser. I slutet utav kapitlet presenteras också det nya begreppet 'performativa visuella händelser', ett begrepp som ligger i framkant av dagens forskning och som är mycket relevant för den här uppsatsen.

2.1.1 Vad är estetiska läroprocesser?

För att göra oss en bild utav begreppet 'estetiska läroprocesser' kan vi som Marner och Örtegren (2003) skriver i *En kulturskola för alla* börja med att se på begreppet estetik. Detta begrepp har i sin gamla grekiska form aisthesis betydelsen förnimmelse. Enligt Marner och Örtegren (2003, s. 80) kan man då se 'estetik' i begreppet 'estetiska läroprocesser' som att all kunskap till en början skapas genom sinneliga förnimmelser. De talar alltså om kunskap i ett vidgat begrepp där inte bara tanke och reflektion skapar kunskap utan även upplevelser. Marner och Örtegren poängterar dock att "även teoretisk reflektion kan vara en del av den estetiska läroprocessen. Överbetonar vi kunskap från sinnen när det gäller estetiska läroprocesser har vi accepterat dikotomin mellan kropp och medvetande..." (Marner och Örtegren 2003, s.80).

Av tradition har vetenskapen, och därigenom skolan, separerat kunskap i två läger, den högt ansedda verbala kunskapen som skapas genom medvetenhet och tänkande, samt den lägre ansedda "tysta kunskapen" som skapas omedvetet genom görandet. Denna separation bidrar till att all den kunskap som inte är verbal, slås samman till en enhet som ses som motsatt den verbala. På detta sätt separeras teorin och praktiken så att de inte kan stödja varandra, vilket de bör i de estetiska läroprocesserna menar Marner och Örtegren (2003, s.15). Istället förespråkar de en syn på kunskap som möjlig att inhämta på flera sätt, både genom upplevelser och tankar/reflektioner. Detta medför att det finns olika medier för inhämtande av olika kunskap (2003, s.35)(se rubrik 2.2.3 Det vidgade textbegreppet). Estetiska läroprocesser syftar alltså till att sammanföra de sinneliga upplevelserna med det teoretiska/reflekterande så att lärandet kan ske på en bas utav flera olika medier.

Lindstrand och Selander skriver i förordet till boken *Estetiska läroprocesser* (2009, s. 12) att estetiska uttryck tillför verkligheten något som den inte hade från början, man ser alltså verkligheten på ett nytt eller annorlunda sätt genom estetiska uttryck. Marner och Örtegren

2003, s.80) skriver också att genom ett semiotiskt¹ perspektiv på begreppet estetiska läroprocesser kan ”förmimelsen” ses som ett sätt att genom att främmandegöra det studerade, förnimma det på ett nytt sätt. Det estetiska språket, eller uttrycket, kan hjälpa oss att se på saker på nya sätt och därigenom kan vi lära oss.

Estetiska läroprocesser kan alltså ses som ett sätt att genom sina sinnen förnimma ”något” på ett nytt sätt och reflektera kring detta, vilket gör att man tillägnar sig ett nytt sätt att se eller tänka kring detta ”något”. Men vi måste också räkna med de relationella aspekterna av estetik. Illeris skriver i sin artikel *Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst*, i boken *Estetiska läroprocesser* (2009), redigerad av Lindstrand och Selander, om estetik utifrån ett pragmatiskt² perspektiv och menar då att det estetiska kan vara ett sätt att uppleva sig själv i relation till omvärlden (2009,s.94).

I samtida konstformer som installation eller performance, skapas själva konstverket i relation till betraktaren, vilket gör åskådaren till en aktiv deltagare i verket. Detta skulle kunna ge betraktaren, vad Shusterman enligt Illeris (2009,s.96) menar med en somaestetisk upplevelse, alltså en känsla av samhörighet med omvärlden och den aktivitet betraktaren befinner sig i. Det skapar på så sätt en känsla av mening i mötet mellan individen och konstverket.

Om vi lägger till Illeris relationella syn på estetik till det vi redan sagt om estetik som sinnesförmimelse, främmandegörande och skapande av nya synsätt, kan vi konstatera att estetiska läroprocesser bygger på att man med sina sinnen möjliggör nya infallsvinklar på ”något” i ett socialt samspel mellan sig själv och omvärlden.

2.1.2 Vilka är dagens ungdomar och varför passar estetiska läroprocesser dem?

Illeris (2009) skriver i sin artikel *Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst* att dagens ungdomar lever i en verklighet där de ständigt utsätts för paradoxala förväntningar på vilka de är. Detta menar hon gör att de ständigt måste omvärdera det egna jaget (2009, s.90).

Illeris skriver om ungdomarna av idag att ”De är medvetna om att de befinner sig i en övergångsfas, men till skillnad från äldre tider är de inte säkra på att denna övergång någonsin kommer att nå ett slut”(2009, s.90). Hon syftar då på att det som förr ansågs höra till ungdomstiden, som kortvariga kärleksförhållanden, flyttar och ströjobb, idag inte har något ”bäst före” datum utan är en del utav livet. Detta sätt att leva i en ständig förändring medför att ungdomarna enligt Illeris (2009, s.90) har en vana att själva välja mellan oändliga variationer utav livsstilar och identitetskonstruktioner. De unga idag har alltså möjlighet att själv skapa sin identitet, något som ungdomarna enligt Illeris (2009, s.90) också lägger ner en otrolig energi på. När man ser på det i förlängningen är det heller inte konstigt att denna process är så viktig för dem, eftersom det med denna möjlighet kommer ett stort ansvar. Om man misslyckas och inte når dit man hade tänkt sig, beror det endast på en själv (2009, s.91).

¹ Semiotik är vetenskapen om tecken. Människan ses som en teckenskapande varelse och genom att tolka tecken gör vi oss en förståelse utav omvärlden. Tecken kan ses som allt som kan ersätta någonting annat, index, ikoner och symboler. Berger, (1999, s.70)

² Det pragmatiska perspektivet på konst innebär att man tillskriver konsten en funktion samt att konsten aldrig ”står för sig själv” utan ska ses i relation mellan konstnärens mål och publikens tolkning utifrån sina behov och känslor. Berger,(1999 s.24)

Här kan vi se en tydlig koppling till den relationella konsten där innehållet inte från början är givet utan att det är upp till betraktaren att tolka verket. Enligt Illeris (2009, s.92-94) uppskattar ungdomar konsten just för att de kan tolka den utifrån sig själva och göra den till en del i sitt identitetsskapande.

Förr handlade upplevelsen av konst om att rätt uppfatta konstnärens intention med verket. Det fanns oftast ett rätt svar på konsten. Idag arbetar konstnärerna utifrån andra förutsättningar där kommunikationen och relationen mellan omgivning och verk är viktiga. Ungdomarna är öppna för att olika tolkningar och individuella upplevelser kan förekomma samtidigt och de är beredda att ta aktiv del i konsten (Illeris, 2009, s.91). Efterfrågan av aktivt deltagande syns enligt Illeris också i elevernas relation till sina egna läroprocesser. Eleverna engagerar sig i sådant som väckt deras intresse och som alltså har ett personligt värde för deras läroprocess. Detta syns även, enligt Illeris (2009, s.92) i många av de uttalanden kring upplevelserna av utställningar som ungdomar hon intervjuat delgett. De säger ofta att de tycker om en utställning därför att den fångat dem, alltså direkt gett dem en känsla som de tyckt om eller fascinerats av. Ungdomarna talar då om estetik som upplevelser, eller sinneliga intryck som de använder för att skapa sig ett nytt sätt att se på sig själva.

För att sammanfatta kan sägas att Illeris menar att ungdomar till största del ”använder” konsten för att undersöka vem de själva kan vara. De ser på konsten i direkt relation till sig själva och lyfter sällan reflektionerna till en mer social och kommunikativ nivå (2009, s.94). För att föra in lärandeprocessen i ungdomarnas möte med konsten krävs en distans till den personliga relationen och ett engagemang i mer sociala former av kommunikation. Ungdomarna har det öppna diskuterande förhållningssätt som krävs för att kunna arbeta utifrån estetiska läroprocesser och det blir lärarens roll att iscensätta situationer som hjälper dem att lyfta blicken från det personliga planet till det socialt kommunikativa planet (Illeris, 2009, s. 97).

2.1.3 Begreppet 'Performativa visuella händelser'

I sina tankar kring det nya begreppet 'performativa visuella händelser' sammanför Illeris estetiska läroprocesser med den relationella konsten/samtidskonsten. Här följer en beskrivning av hur hon för närvarande ser på detta begrepp.

”Begreppet 'visuella händelser' beskriver de komplexa interaktioner som äger rum mellan betraktaren och det betraktade. Visuella händelser är alltid geografiskt, historiskt, socialt, och kulturellt situerade, och det medför alltid vissa specifika sätt att se. Att arbeta med visuella händelser i lärande sammanhang innebär därför att vara medveten om frågor som 'vem ser på vad?', 'när?', 'hur?', och 'varför?', 'vem har rätt att se på vem?', 'hur ser bilden/objektet/platsen tillbaka på betraktaren?', 'hur skapar visuella händelser särskilda sätt att se?' och så vidare. (Buhl, Flensburg & Illeris 2004)”
(Illeris 2009, s. 98)

Genom att lägga till 'performativa' till begreppet understryks det konstruerande i händelserna, att det som spelas upp är en ”konstgjord” eller ”iscensatt” händelse. Detta kan enligt Illeris (2009, s.98) hjälpa ungdomarna att hålla ett distanserat perspektiv och inte enbart förhålla sig personligt.

Illeris (2009,s.98) menar att det är möjligt att i undervisning arbeta aktivt med utgångspunkt i preformativa visuella händelser och att det inte enbart handlar om att betrakta dem utan att också vara med och skapa dem. För att möjliggöra ett arbete i skolundervisning där eleverna är med och skapar den visuella händelse som även är grund för läroprocessen krävs det att vi förändrar vår syn på de roller vi ofta tar för givna i undervisningen. Detta gör Illeris genom att ”döpa om” de traditionella rollerna, lärare, elev, konstobjekt, o.s.v. till positioner, t.ex. utförarpositionen och betraktarpositionen. Detta ger oss en möjlighet att se förbi de invanda rollerna och inta nya positioner.

Illeris (2009, s.100) menar att vi utöver att använda konsten som grund för samtal kring olika fenomen även kan se den som ett sätt att skapa kommunikationsplattformar i utbildning. Hon skriver så här:

”konsten [kan] bli en ’metod’ i skapandet av sociala sfärer för kommunikation för utbildningsmässiga ändamål”
(Illeris, 2009, s.100)

2.2 Flerstämmighet, styrdokument och det vidgade textbegreppet

I detta kapitel kommer begreppen flerstämighet och det vidgade textbegreppet att utredas. Flerstämmigheten kopplas till styrdokumentet 'Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94'. Lpo 94 är baserad på skollagen från 1994 och innehåller förändringar från 2006. I den slås skolans uppdrag och roll fast och den tas med i den här uppsatsen för att tydliggöra kopplingen mellan flerstämighet och demokrati.

2.2.1 Styrdokument och demokrati

I styrdokumentet för den svenska skolan framhävs att det är skolans uppdrag att i eleverna införliva ett demokratiskt förhållningssätt som stämmer överens med de grundläggande värderingar och normer som vårt samhälle vilar på (Lpo -94, 2006, s.3). Detta bör göras på ett sådant vis att dessa värden och normer blir elevens egna. Detta kan göras genom flerstämighet i klassrummet menar Dysthe (1996, s. 249).

Ett sätt för läraren att i undervisningen ha ett förhållningssätt som möjliggör att eleverna kan ge uttryck för sin förståelse av de etiska värderingar och normer som samhället vilar på kan vara att aktivt arbeta med att främja flerstämigheten i klassrummet. Dysthe (1996,s249) skriver i sin bok *Det flerstämmiga klassrummet* att:

”Ett perspektiv på det dialogiska klassrummet är att det är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. Skolan kommer alltid att vara ett ställe där det auktoritativa ordet och den enstämmiga diskursen har en plats. Det finns fakta som man bara måste lära sig, och det finns lösningar som är odiskutabla.” [...] ”det blir därför än viktigare att all den kunskap som kan diskuteras presenteras på ett dialogiskt och inte ett monologiskt sätt. Det är bara på det viset som barn och ungdomar lär sig lyssna till andras röster, se andras perspektiv och synsätt, ställa frågor och söka efter svar tillsammans med andra.” (Dysthe, 1996, s. 249 översatt av Björn Nilsson)

2.2.2 Flerstämmighet och dialog

Dysthe arbetar i boken "Det flerstämmiga klassrummet" med att definiera just detta begrepp. I sin forskning utgår hon ifrån det talade och skrivna ordet och menar att flerstämmighet är när dessa två texter används samtidigt för att i en dialog belysa en fråga. Begreppet 'dialog' hämtar hon ifrån Bakhtin, som enligt henne använder ett vidgat dialogbegrepp där själva existensen är beroende utav dialogen, eller relationen till andra människor. Dysthe skriver att Bakhtin menar att människan först i mötet med en annan människa kan identifiera sig som just människa (1996, s.63).

Dysthe lägger till 'mening' som en del i dialogbegreppet, en dialog är ett samspel mellan individer som skapar ny mening. Detta innebär att alla parter i en dialog måste vara aktiva i utbytet av mening, t.ex. åsikt, idéer, funderingar, frågor m.m. (1996, s.65) Belyst utifrån detta kan begreppet flerstämmighet beskrivas som en dialog mellan olika individer som tillsammans skapar ny mening eller kunskap. På så vis förstår vi att flerstämmigheten vilar på en konstruktivistisk kunskapssyn. Dysthe (1996, s.46) påpekar att varje individ själv skapar sin kunskap och att ingens förståelse utav någonting är exakt lik någon annans eftersom alla införlivar den nya kunskapen med sin personliga uppfattning av omvärlden. Detta innebär alltså att varje individ själv skapar sin kunskap men att detta sker i relation till andra. Dysthe (1996, s.52) skriver dock att den kunskapsbyggande dialogen också kan förekomma mellan den enskilda individen och själva stoffet, t.ex. en faktatext. Då går individen in i stoffet och är aktiv i mötet med det, sorterar och reflekterar utifrån tidigare erfarenheter.

Ett argument emot denna dialogiska syn på lärande kan röra fakta, eller information. Inläring utav glosor eller årtal i historia sker genom en till synes överföring från läraren/studiemedlet till eleven. Eleven behöver bara minnas vad läraren sagt. Men detta är inte kunskap enligt Dysthe (1996, s.47). För att kunna något måste kunskapen integrerats i elevens tidigare kunskapsstrukturer, alltså knyts till en tidigare erfarenhet eller uppfattning utav något. Detta sker genom att eleven själv kan verbalisera kunskapen. Kunskapen innefattar också egna åsikter eller värderingar vilket gör att upprepning utav vad läraren sagt inte räknas som kunskap (1996, s.47).

När kunskap inte går att överföra från person A till person B utan att båda deltar i en dialog, innebär det att ingen kunskap kan uppstå utanför en social kontext eller utan en relation.

Dysthe (1996, s.222) talar om det monologiska och dialogiska klassrummen. Hon skriver att klassrum givetvis inte kan ses som antingen eller men gör ändå en jämförelse mellan de två motsatserna. Det monologiska klassrummet kan kopplas till den mer traditionella förmedlande undervisningen medan det dialogiska är kopplat till den undervisning som Dysthe själv förespråkar. En monologisk undervisning kan givetvis vara en föreläsning eller genomgång där bara lärarens röst hörs, men också en "fråga-svar-bedömning"³ situation enligt Dysthe (1996, s.222). Dysthe förtydligar dock att all form av undervisning, även föreläsningar, högläsning och enskilda uppgifter har en funktion i undervisningen och att dessa former ibland är mer lämpade (1996, s.52).

Skillnaden ligger i hur frågorna ställs. I ett dialogiskt klassrum används öppna och autentiska frågor. Öppna frågor kan vara sådana som har bestämda svarsalternativ men de ger alltid

³ Bygger på slutna frågor där läraren frågar för att kontrollera att eleven kan. (Dysthe, 1996, s. 58)

eleven möjlighet att själv formulera svaret. En autentisk fråga ställs inte för att kontrollera kunskaper eller för att se vilket svarsalternativ eleven väljer utan för att man faktiskt undrar något och inte har svaret(Dysthe, 1996, s.58).

I ett dialogiskt klassrum följs de svar som eleverna ger upp på ett eller annat vis, exempelvis genom att läraren formulerar en ny fråga som bygger på det eleven sa. Dysthe (1996,s.59) menar att genom att följa upp elevsvaret ger läraren en signal till eleven om att svaret var bra och dialogen förblir obruten. Om läraren istället väljer att ställa en ny fråga helt utan att räkna in elevsvaret bryts dialogen och eleven förstår att svaret inte räckte till.

2.2.3 Det vidgade textbegreppet

Som tidigare nämnts talar Marner och Örtegren (2003, s.15) om det hierarkiska respektive det horisontella medieringsbegreppet. De framhåller att vi bör se alla olika texter, talad, skriven, bildlig-, audiell -, och kroppslig text som likställda i ett horisontellt mediebegrepp. Marner och Örtegren (2003, s.23) skriver vidare att det viktiga är att fråga sig vilken mediering som är bäst lämpad för den specifika situationen. Varje mediering bygger på ett för den specifikt teckensystem. Med tecken menas, inom semiotiken, allt som kan läsas som just ett tecken för någonting annat och ett system är en kod för hur dessa tecken kan sammanfogas och avläsas (Berger, 1999, s.70). Som ett exempel kan bokstäver ses som tecken för ljud och om vi kan bokstävernas system kan vi skriva och läsa dem.

I sin bok går Marner och Örtegren (2003, s.15) djupare in på hierarkin mellan medier och menar att för att teori och praktik inte ska ses som motsatta måste vi börja tänka på medierna som likvärdiga i status men med olika syfte. En skriven text kan på ett mer exakt sätt förklara abstrakta känslor eller fenomen medan en bild är bättre på att återge rumslighet (Marner och Örtegren, 2003, s.15).

Marner och Örtegren (2003, s.29) reflekterar över Dysthes begrepp flerstämmighet och deras tolkning utav begreppet bygger på en öppen klassrumskultur, där eleverna får ta ansvar för sitt lärande och att dialogen sker mellan flera aktörer. Marner och Örtegren(2003, s.30) framhåller att det i dialogen, till skillnad från monologen, inte är det viktigaste att överföra en sanning till mottagaren. Istället är det utbytet utav åsikter och idéer som är viktigt, det är i detta givande och tagande som meningen skapas.

3 Empiri

I det här kapitlet görs en genomgång av fallstudien/"projektet". Projektet presenteras utförligt, enkätmaterial redovisas och läraren får genom intervjun ge sin bild utav projektet. I studien utav fallet är det bildläraren som åsyftas med benämningen "läraren". Att det är bildläraren som är intressant för uppsatsen beror på att det är denne som i sin undervisning arbetar medvetet med att sammanföra estetiska läroprocesser och relationell konst. Om läraren ska också sägas att denne utöver lärare också är konstnär och mycket intresserad utav att finna nya sätt att lära och lära ut, främst då med utgångspunkt i de estetiska läroprocesserna och konsten.

3.1. Skolan och läraren

Skolan där bildläraren arbetar är en mindre grundskola i en mindre stad i Sverige. Skolan är inspirerad utav Bifrostskolans pedagogik och har likt den inga läroböcker. Bifrostskolan startade i Danmark och bygger på att eleven själv ska ta del i forandandet av sin kunskap och sin person. Skolan arbetar tematiskt och ämnesintegrerat med syftet att ge eleverna en helhetsförståelse (*Bifrostskolan och mötet med Leonardo da Vinci*, 2000).

Projektet är en del i ett större samarbete mellan bild- och engelskämnen på skolan. Samarbetet sträcker sig från årskurs 6 till årskurs 9 och syftet är bland annat att lära eleverna engelska genom upplevelser och på ett sätt som ligger närmare det sätt på vilket vi lär oss våra modersmål. Engelskläraren och bildläraren menar att deras ambition är att skapa en undervisningssituation där kunskapen inte är förutbestämd av skolböckerna utan definieras mellan eleverna, läraren och den fråga som undersöks.

Under alla lektioner som ingår i samarbetet engelska/bild (vilket "projektet" alltså gör) talas, skrivs och läses uteslutande engelska. De båda lärarna möts i sin syn på sina ämnen som kommunikativa. De använder bilden och engelskan för att kommunicera och på det viset lär sig eleverna om bildens och engelskans användningsområden samt om det som kommuniceras.

3.2 Beskrivning av projektet "Is it possible to create a site with language?"

Projektet spänner över fem veckor, och dess syfte är enligt lärarens "projektplanering" att eleverna ska lära sig att språk kan användas till fler saker än att berätta om verkligheten. Läraren menar att språk också kan förändra verkligheten. En underliggande mening med projektet är att finna nya sätt att arbeta med engelska i grundskolan samt att finna nya användningsområden för bildämnet i skolan.

Lärarens planering utav projektet ser i punktform ut som följer:

- Klassen besöker Konsthallen och får en guidning på engelska.
- Klassen diskuterar konstverken i mindre och större grupper.
- Eleverna antecknar tankar och känslor från utställningen.
- I skolan diskuteras tankarna och känslorna i grupp för att gemensamt skapa begrepp.
- Alla koncept samlas in i helklass och förs upp på vita tavlan.

- Varje elev får välja ett eller flera koncept som utgångspunkt för en berättelse eller dikt.
- Eleverna samlar in ljud/musik som de tycker passar ihop med berättelse/dikt genom att spela in med sin mobiltelefon.
- Eleverna spelar in sin berättelse/dikt och redigerar det med det ljud/den musik de samlat.
- ”Den nya platsen” skapas på Konsthallen genom att berättelserna/dikterna med tillhörande musik/ljud spelas upp samtidigt.

Med den nya platsen menar läraren att intrycket utav konsthallen förändras till något nytt när det tillkommer (i det fall) berättelser, alltså språk. När eleverna först besökte konsthallen eller ”platsen” fick de ett vist intryck, ”verkligheten” såg ut på ett vist vis, när de sedan lade till språket förändrades intrycket utav platsen (verkligheten).

Efter att den nya platsen skapats på konsthallen följde en ny diskussion där eleverna summerade sina upplevelser utav platsen. Detta för att försöka svara på hur språket hade förändrat platsen. En av eleverna skrev så här om sin upplevelse utav platsen:

”When I stand in the room I got a feeling of embarrass when I hear my voice. Then when the sound from my voice is gone I don't feel so nervous. To hear a lot of sounds from other persons everywhere can also feel some relaxed. When I hear voices from other I think they don't sounds so silly, but when I hear myself I think I sounds like a little child. I think everybody get the same feelings when they hear themselves. When you hear all the story's at the same time you got hard to concentrate to one story so you don't really know what happens in the story's”.

Lärarens anteckningar av elevernas upplevelse visar att den nya platsen upplevdes som främmande eller förändrad när deras berättelser lästes upp. Några av dem, som eleven i citatet ovan, säger att det var svårt att urskilja de olika berättelserna när alla spelades samtidigt. Associationerna rör sig runt mer konkreta begrepp som resande/flygplats till mer abstrakta känslobegrepp som ”getting dizzy” och ”feeling strange”. Till slut började eleverna röra sig runt frågan vad som händer i hjärnan när berättelserna sakta går över till att vara bara ljud.

I lärarens egna anteckningar kring projektet framgår att han själv överraskades utav vad som hände på konsthallen när berättelserna spelades upp. Han skriver att cirkeln på sätt och vis slöts när språket visade upp sin mest ursprungliga form, nämligen ljud. Läraren hade förväntat sig att den nya platsen skulle vara mer knuten till den ursprungliga platsen, där tavlorna och skulpturerna var i fokus, istället förändrades platsen så radikalt att tavlor och berättelserna spunna ur dem inte längre var viktiga. Platsen upplevdes av eleverna som en flygplats eller en officiell plats där fokus hamnade på språket som ljud. Avslutningsvis skriver läraren att:

”Som vanligt har konsten en tendens att väcka fler frågor än den ger svar. Men den tillåter oss att se världen från ett annat perspektiv.[...] Ett annat sätt att förstå. Ett annat sätt att skapa kunskap.”
(min översättning från lärarens engelska anteckningar.)

3.3 Sammanfattning av intervjun 2009-04-27

Grunden till att kunna arbeta på de fria och annorlunda vis som läraren gör är enligt honom själv att skolan i grunden är annorlunda jämfört med den traditionella skolan. Han ställer sig frågan: ”skolan har inga läroböcker, och då ska man ändå skapa en undervisning, hur gör man?”

Anledningen till att läraren inte vill arbeta utifrån läroböcker är att kunskapen eller det som ska läras då redan är bestämt på förväg. Läraren anser att läroböckerna ”läser” mötet mellan eleven och läraren. Det gör enligt läraren att man inte kan ta tillvara på den kunskap som eleven bär med sig eller de frågor som föds i stunden.

Läraren har en syn på kunskap som konstruerad i dialogen eller mötet, och han anser att bildämnet i grunden är kommunikativt. För att hjälpa eleverna att lära vill han utforma undervisningen på ett sådant sätt att eleverna kan vara delaktiga och så att lärandet sker i ett för eleverna relevant sammanhang. Detta gör han genom att hämta sitt arbetssätt ifrån de estetiska läroprocesserna och ifrån den relationella konsten.

3.3.1 Lärarens syn på relationell konst och konstnärlighet

Lärarens definition av relationell konst lyder så här:

”I den relationella konsten iscensätter konstnären en situation istället för att skapa ett objekt. Konstverket består alltså inte av ett objekt som passivt skall beskådas. Konstverket uppstår först när åskådaren på något sätt agerar/reagerar med de förutsättningar som konstnären lagt fram, iscensatt. "Konstverket" uppstår i mötet/ relationen mellan åskådare och det iscensatta.”

(läraren skrivet i ett mejl efter förfrågan 11 maj 2009)

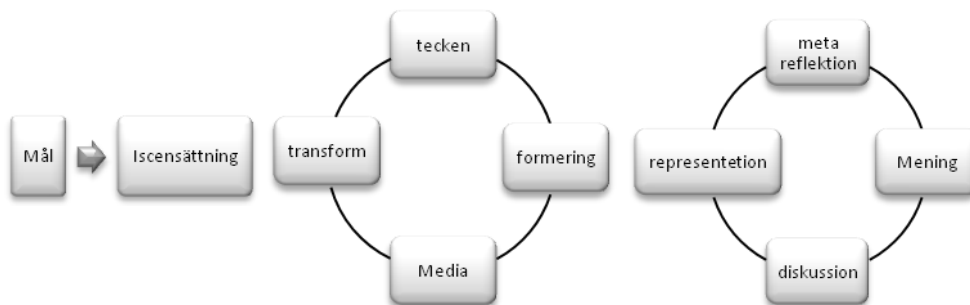
Konsten har enligt läraren flera fördelar när den sammanlänkas med lärandet. Dels är den relationella konsten inte låst till ett visst teckensystem (t.ex. måleri) utan den kan komma till uttryck genom musik, dans, performance, installationer, text, fotografi, måleri m.m. Läraren förtydligar att det inte är konstens form som står i fokus utan dess innehåll, som alltså kan iscensättas på en mängd olika vis. Den andra stora fördelen med konsten är att denna iscensättning också finns i de estetiska läroprocesserna. Det är denna iscensättning som är tänkt att starta själva lärandet menar läraren.

”För att vi ska lära oss någonting så måste vi också bli, det låter dumt att säga berörda, men vi måste bli provocerade på något sätt. Jag ser det liksom så här [...] jag vet till en viss del någonting, jag har den här förståelsehorisonten.. det är ungefär vad jag vet om världen. Lärandet uppstår när någon utmanar den bilden, som jag har utav världen. Och om man bara utmanar ljust [...] kanske jag inte bryr mig om det, jag blir inte provocerad utav det, jag orkar inte eller jag känner inte för det då va.. men konsten har en förmåga att provocera, att använda sig utav det känslomässiga språket, den kan ge en en rak höger”. (läraren, intervju, 2009-04-27)

När läraren talar om att arbeta utifrån konsten väljer han att istället kalla det ”konstnärlighet” eller att ha ett ”konstnärligt förhållningssätt”. Detta förklarar han med att konsten ofta förknippas med en representation utav det goda och sanna, och att konstnären och kritiker då

ofta har tolkningsföreträdare. Han vill hellre se på konsten som en metod, eller ett kritiskt förhållningssätt. För att kunna sammanföra konsten med pedagogiken måste man enligt läraren utgå ifrån en syn på konst som stämmer överens med synen på lärandet. Om man eftersträvar en undervisning där lärandet sker i relation mellan eleven och det som ska läras, medierat genom läraren, eller någon form av text, behöver man utgå från konsten som ett kritiskt förhållningssätt. Annars fortsätter läraren att ha tolkningsföreträdare och möjligheten att konstruera kunskap blir begränsad, menar läraren.

3.3.2 Läraren om estetiska läroprocesser



(Figuren visar en estetisk läroprocess så som läraren ritade upp den under intervjun, läraren har hämtat figuren ur Selanders bok Design för lärande.)

Läraren tänker sig en estetisk läroprocess som startar i vad han kallar en iscensättning, eller en provokation. ”Materialet” som iscensättningen bygger på hämtar han från kursplanens mål, och de mål som han som lärare anser viktiga. Han ställer frågorna ”vad är det vi vill att eleverna både ska uppnå, men också vad är det vi ska undersöka? Vad är stoffet?”, ”är det den analytiska eller den praktiska delen, görandet, som vi är ute efter?”.

Efter att läraren har iscensatt de mål som han vill att eleverna ska arbeta med går processen vidare till transformationen utav iscensättningen. Det är här eleverna börjar bearbeta det som de upplevt i iscensättningen eller provokationen som läraren också benämner det, till begrepp. I transformeringen omarbetas begreppen genom något utvalt teckensystem, i fallstudiens projekt användes det skrivna teckensystemet och detta medierades genom ljud. Eleverna läste in sina skrivna texter och formeringen blev en audiell berättelse.

Formen eller formeringen blir när den spelas upp i konsthallen en representation utav iscensättningen. Läraren menar att ”i den vanliga bildundervisningen så stannar man här, vid form eller representation, alltså du gör någonting så blir bilden som du gjort, den blir slutet på det också va. Men det är det som är själva grejen, här [...] börjar reflektionen på det du gjort. [...] det som sker här egentligen, det är så att man skapar mening med sig själv.”

Diskussionen och metarefleksionen är alltså enligt läraren vad som i en vanlig bildundervisning ofta går förlorat då processen är slut i och med framställningen utav ett objekt. I metarefleksionen knyter man åter till den ursprungliga iscensättningen och ser på representationen utifrån de frågor som formulerades i den. (I projektet utgick man ifrån frågan om man kan skapa en plats med språk, och i metarefleksionen och diskussionen kom eleverna fram till att platsen i alla fall hade förändrats drastiskt och att språket dessutom också förändrades och blev till ljud, enligt lärarens egna anteckningar.)

Genom diskussionen och metareflektionen skapas förståelsen eller meningen, det är alltså här själva lärandet sker. Läraren säger:

”När du igen har skapat ett nytt språk, du tittar tillbaka igen och du har skapat en medvetenhet igenom språket.[...] det är inte förrän du kan säga det som du faktiskt vet det, det räcker inte med att känna det...”

3.3.3 Varför läraren arbetar så här

En fördel som läraren ser med en undervisning utformad på detta vis är att det blir tydligt för eleverna att ämnet bild eller ”konstnärligheten” kan vara ett verktyg för kommunikation. Man använder inte bilden för bildens skull utan för att lära sig mer om världen omkring oss. På samma vis menar läraren att konstnärligheten hjälper eleverna att förstå (i det här fallet) engelskan bättre eftersom den genom iscensättningen knyts till en verklig men dock påhittad händelse.

3.3.4 Vad läraren anser svårt med arbetssättet

Mycket av det svåra ligger som läraren ser det i att omsätta teorierna om estetiska läroprocesser och relationell konst till praktik. Han uttrycker det så här:

”... alla dom här sakerna är jävligt lätt att prata om, och det låter skitbra. Jag har ju läst så pass mycket om alla dom här teorierna och alltihop, [...]det är ju jättemycket som är skitbra... det som är intressant och det som är svårast är att omsätta teori till praktik.”

Ett annat problem ligger i elevernas egen uppfattning om lärande. Läraren säger att eleverna oftast kopplar lärande till traditionell undervisning med glosförhör och grammatik. Problemet ligger i att eleverna inte själva är medvetna om att de lär sig, menar läraren. Att finna ett sätt att tydliggöra för eleverna att de faktiskt lär sig är något läraren och hans kollegor just nu håller på att arbeta med.

Läraren anser också att det ibland kan vara svårt att få med eleverna på att bara prata engelska. Eleverna i de yngre åldrarna har inte så svårt att acceptera att vi ska prata engelska, menar han, medan 13 och 14 åringarna ska ha en väldig självkontroll och inte göra ”pinsamma” grejer. Och det kan vara ett litet problem säger han ”särskilt när man går på stan med en jävla galning som går och pratar engelska hela tiden!”.

3.3.5 Läraren och flerstämmighet

Läraren kopplar flerstämmighet i första hand till tanken att alla elever bär med sig en unik erfarenhet och att detta ska få synas i undervisningen, eller mötet mellan elev och lärare. Läraren menar att för att kunna få igång ett lärande så måste han som lärare kunna fånga in elevernas egenskaper, tillgångar, kunskaper och erfarenheter i iscensättningen. ”också så att inte bara jag är den som lär ut, utan att jag också blir en lärande. Däri är dialogen”

Läraren tar också upp det horisontella mediebegreppet som en del i flerstämmigheten. Enligt honom finns det elever som till och med har bilder som första språk istället för det skrivna.

Läraren ser flerstämmighet som en form av arbetsmetod, vilken han menar finns med i hela den estetiska läroprocessen.

3.4 Sammanfattning av enkäterna

Under denna rubrik följer en sammanfattning utav enkätsvaren. Alla enkätsvar finns i tabell 1 och tabell 2 som bilaga. I följande sammanfattning tittar vi närmare på de alternativ som eleverna i genomsnitt anser stämma bäst och på de svar som är av särskilt intresse för frågeställningen.

3.4.1 Sammanfattning av tabell 1

Fråga 1

I fråga 1 (på vilket sätt har samtal förekommit i projektet?) utesluts fyra enkätsvar eftersom de inte går att tolka med säkerhet på grund utav svårtolkade svar. Utifrån de resterande sju elevernas svar framgår att lärarledda genomgångar eller instruktioner skulle ha varit den mest förekommande samtalsformen. Det måste dock sägas att detta beror på att en elev valt att kryssa att detta alternativ inte förekommit och alltså givit alternativet 6 utav 16 poäng. På andra plats kommer diskussion i helklass med 14 poäng, dock med flest förstahandsval (3) och på tredje plats samtal om arbetet mellan elever.

Samtal mellan den enskilda eleven och läraren kommer på sista plats och har av tre enkätsvar inte förekommit alls. Två elever placerar det sist medan endast en anser att det var den mest förekommande samtalsformen.

Fråga 2

Fråga två går ut på vilket arbetssätt som eleverna har anser vanligast, även här är tre utav elevsvaren för svårtolkat för att kunna tas med i analysen. Däremot är sex utav åtta helt överens om att skrivandet var det vanligaste arbetssättet och lika många var överens om att det näst vanligaste arbetssättet var att spela in ljud. Att titta på bilder ansågs som tredje vanligaste arbetssättet även om tre personer inte anser att detta har förekommit.

Majoriteten av eleverna anser att de inte skissat/teckna, lyssna på musik eller filmat under arbetet. Fotografering hade däremot en väldig spännvidd i svaren, vissa ansåg att de inte gjorts alls medan andra tyckte att det var ett av de mest förekommande arbetssätten.

Fråga 3

På fråga tre svarar majoriteten utav eleverna att det var läraren som bestämde att representationen utav iscensättningen skulle vara en ljudinstallation.

Fråga 4

I fråga fyra, när eleverna svarar på hur de lättast lär sig, måste tre svar tas bort på grund utav svårtolkade svar. Spridningen utav ettor och tvåor är spridd mellan alla de fyra sätt på vilka eleverna i genomsnitt anser att de lär sig lättast. Först kommer dock att läsa faktaböcker och att söka på internet. Som nummer två kommer att uppleva saker tillsammans och sedan diskutera dem. Att diskutera i mindre grupp och att diskutera i helklass kommer på tredje respektive fjärdeplats. En elev anser dock att han/hon inte lär sig något genom att diskutera i mindre grupper. Att prata med läraren kommer på sjätte plats med mycket varierande siffror.

3.4.2 Sammanfattning av tabell 2

Eftersom vissa elever har gett fler än ett svar förekommer här fler svar än antalet elever.

På fråga 1 (vad var roligast med arbetet i projektet) svarar eleverna på följande sätt:

- Fyra av eleverna anser att själva skrivandet av berättelsen/texten var det roligaste.
- Två elever minns inte något roligt med projektet eftersom det var längesedan de arbetade med det.
- Två stycken tycker att det var roligt att spela in sin berättelse/text
- Två elever anser att det var roligt att få en större frihet i sitt arbete.
- En tycker att det var roligt att spela upp berättelsen i konsthallen.

På fråga 2 (vad var svårast med arbetet i projektet) svarar eleverna så här:

- Fem stycken tycker att det svåraste var att komma igång eller att tänka ut berättelsen/texten, en elev menar också att det svåra är att komma in i rätt tankebanor.
- Tre anser att det var svårt att spela in berättelsen/texten.
- Två tycker att det var jobbigt att höra sin egen röst
- Två stycken tycker att projektet var tråkigt för att de inte gillar konst/bild.
- En tycker att det var svårt att förstå vad projektet hade för syfte.

På fråga 3 (vad lärde du dig i arbetet med projektet) svarade eleverna på följande sätt:
(En elev har valt att inte svara.)

- Fyra stycken anser att de lärde sig lite mer engelska eller att skriva lite bättre på engelska.
- Tre anser inte att de lärt sig något
- Tre stycken anser att de lärt sig mer om hur man kan uttrycka känslor eller platser genom ljud.
- En svarar att den lärde sig projektet vilket är väldigt svårtytt.

4 Slutdiskussion

Syftet med den här uppsatsen har varit att se på vilket sätt en undervisning baserad på relationell konst och estetiska läroprocesser är flerstämmig och hur eleverna uppfattar undervisningen. Här följer en diskussion kring frågeställningarna samt en sammanfattande reflektion utifrån syftet.

4.1 Vad är det karaktäristiska i projektet, sett ur ett flerstämmigt perspektiv?

Projektet är genom sin form mycket nära vad Dysthe (1996) kallar flerstämmigt. Läraren strävar efter en undervisning som i huvudsak bygger på gemensam diskussion och där läroböcker inte i förväg kan bestämma vad som ska läras i mötet mellan elev och lärare. På så vis menar läraren att mötet kan ske i en dialog, där alla deltagande är lärande. Men trots lärarens ambition att möta eleverna i en dialog sker enligt genomsnittet, den största delen utav samtal i undervisningen i form utav genomgångar eller instruktioner. Det ska också poängteras att alternativet ”samtal i helklass” skulle ha fått lägst genomsnitt och alltså varit det mest förekommande om inte ett enkätsvar hade menat att detta alternativ inte förekommit. Alternativet har trots allt flest förstahandsval vilket kan tyda på en missvisning i enkäten som placerat det på andra plats. Oavsett hur man ser på rangordningen utav alternativen så är det tydligt att samtal i helklass har förekommit i stor utsträckning. Detta tyder på att projektet har varit flerstämmigt.

Tittar vi på projektet utifrån Marnier och Örtengrens (2003, s.23) vidgade textbegrepp ser vi att det har förekommit fler texter än den skrivna och talade. Enkäten visar att eleverna framförallt skrev men också spelade in ljud/berättelser, fotograferade och tittade på bilder. Det är här lärarens relationella konst kommer in i undervisningen med sin öppenhet inför de olika teckensystemen. I projektet startar läroprocessen med ett besök på en konsthall där eleverna möter en bildlig text i de tavlor och skulpturer som finns där. Denna bildliga text bearbetas sedan genom en skriftlig text som blir till audiell text när elevernas berättelser spelas upp i konsthallen. På detta sätt finner vi flerstämmigheten inte bara i den muntliga dialogen utav även i dialog mellan olika texter och olika teckensystem.

Trots det relativt stora medbestämmandet som eleverna verkar ha haft i projektet syns tydligt att läraren har en ledarposition. Majoriteten av eleverna anser att det var läraren som bestämde att representationsformen skulle vara audiell, även om en elev skriver att ”läraren gav det som förslag” och en annan som kryssat i att läraren bestämde har lagt till ”och var och en”. Jag anser dock att det är nödvändigt för läraren att vara en ledare i klassrummet, kanske är det ännu viktigare i en undervisning där eleverna har stor frihet i delar utav momenten.

För att sammanfatta kan sägas att de mest tydliga kopplingarna till flerstämmighet i projektet är:

- Dess kommunikativa grund där samtalet är det viktigaste verktyget för att bearbeta kunskapsstoffet.
- Dess bruk av flera olika teckensystem.

4.2 På vilket sätt och i vilken grad har eleverna upplevt arbetet med projektet som flerstämmigt?

Om eleverna generellt har upplevt undervisningen som flerstämmig går inte att svara på utifrån enkäten. Däremot kan vi se att fyra av eleverna tyckte att själva skrivandet och berättandet var det roligaste och två ansåg att arbetet i projektet hade varit roligt därför att det gav dem stor frihet. Detta kan ses som ett uttryck för flerstämmighet. Att eleverna uppfattar det positivt att få hitta på och använda sina egna kunskaper för att skriva kan ses som att eleven ensam går i dialog med sina upplevelser utav iscensättningen. Dysthe (1996, s.52) skriver att individen själv kan skapa förståelse genom ett aktivt reflekterande gentemot inlärningsstoffet. Denna form av dialog är också en del i ett flerstämmigt klassrum.

En elev tycker att det var roligt ”att få arbeta med nya medier”, ett uttryck som kan ses som ett tecken på att lärarens medvetna arbete med de estetiska läroprocesserna även är synligt för eleven. Eleven behöver inte vara medveten om vad en estetisk läroprocess är men läraren måste tala om de olika stegen i läroprocessen med dess termer.

Ungefär hälften (5 av 11) anser att det största hindret i projektet, det som var svårast, var att komma igång. Vad exakt som utgör hindret går inte att säga utifrån enkäten men många av svaren handlar om problem med att komma igång med själva skrivandet av texten. En möjlig förklaring till uppfattningen att projektet var ”segt” eller ”drygt” i början kan vara att läraren inväntar elevernas reflektioner kring iscensättningen. Det är utifrån elevernas upplevelse av iscensättningen, de begrepp som eleverna kommer upp med, som läroprocessen fortsätter enligt läraren. Här kan man få en skynt av den frihet som två av eleverna tidigare nämnt att de upplevde i arbetet.

När det kommer till elevernas upplevelse av vad de själva lärt sig är de överlag inte så positiva. Det är en mycket svår fråga att besvara och det ska tas med i tolkningen av den. Den största gruppen (4 stycken) ansåg dock att de lärt sig bättre engelska utav dessa är det endast en som också anser sig ha lärt sig något inom bildämnet. Två andra anser sig också ha lärt sig något inom bildområdet men nämner då inget om engelskan. Hela tre stycken anser att de inte lärt sig någonting. Denna bild stämmer väl överens med lärarens uppfattning att det svåraste med projektet var att göra eleverna medvetna på att de faktiskt lär sig någonting. Om eleverna har lärt sig något eller ej går inte att svara på utifrån undersökningen.

För att sammanfatta kan sägas att vissa elever har upplevt projektet som fritt och några har funnit glädje i det fria skrivandet utifrån begreppen. Det är främst genom dessa uttalanden som slutsatsen kan dras att i alla fall dessa elever uppfattade projektet som flerstämmigt i och med att deras frihetskänsla bottnar i dialogen. Spekulationer kan också göras kring de fem svaren att det svåraste var att komma igång. Enligt mig kan denna svårighet grunda sig i att det var eleverna själva som var tvungna att ta initiativet till sitt skrivande eftersom det var tänkt att komma ur deras personliga upplevelse i iscensättningen. Vilket också kan ses som en indikation på flerstämmighet även om dess resultat i det här fallet inte var positivt för eleverna. Något klart svar på frågeställningen går inte att ge men min uppfattning är att eleverna både har njutit av och brottats med den frihet som en flerstämmig undervisning kan ge.

4.3 Sammanfattande reflektion

Lärarens form av undervisning går direkt ihop med Illeris "performativa visuella händelser". Sambandet mellan Illeris begrepp och lärarens iscensättning är att de båda är konstruerade händelser som kommunicerar med betraktaren/eleven. När Illeris (2009, s.100) skriver att konsten kan ses som en metod för lärande i sociala kommunikationssfärer stämmer det överens med lärarens "konstnärligt förhållningssätt" som skapar möjligheter för lärande i sociala och kommunikativa sammanhang.

Projektet är i grunden kommunikativt och dialogiskt vilket är Dysthes huvudkriterier för flerstämmighet. Med stöd i det kan vi säga att projektet varit flerstämmigt. Det starkaste argumentet för detta är projektets upplägg där diskussionen och begreppshandlingen är det centrala. De många olika teckensystem som har utnyttjats under projektet och mängden olika samtalsformer som har förekommit är också tecken för flerstämmighet.

Läraren menar att flerstämmighet också innebär att han som lärare ska ha utgångspunkten att alla elever är individer med olika erfarenheter och kunskaper, och att dessa måste få komma fram i undervisningen. Det är enligt honom i detta moment, att föra in elevernas tidigare kunskap i undervisningen, som dialogen kommer in. För att detta ska bli äkta ser han sig själv som en lärande och inte bara en lärare. Då har han i likhet med Illeris förslag frångått de traditionella rollerna av lärare/elev och istället skapat olika positioner av lärande och lärare där olika personer kan anta de olika positionerna under olika skeenden i dialogen.

Arbetsättet som finns i projektet kan alltså ses som en undervisningsform som övar elevernas färdighet i att diskutera, föra fram sina åsikter och lyssna på andras meningar. Detta innebär att i denna undervisning övas eleverna konstant i att förhålla sig demokratiskt till varandra, annars fungerar inte arbetet. Det som efterfrågas i Lpo 94, om införlivandet av demokratiska förhållningssätt hos eleverna kan alltså göras genom en undervisning som utformas på detta vis.

När dialogen eller flerstämmigheten lägger grunden till ett demokratiskt samhälle så som Dysthe (1996, s.249) säger, finns det en stor anledning att fortsätta forska kring hur konsten kan bidra i skapandet utav kommunikativa plattformar för lärande i sociala kontexter. Framförallt behövs det lärare som vågar utmana den traditionella undervisningsformen och anta utmaningen att sammanföra dessa teorier med praktiken. För det är som läraren säger i intervjun att:

"... alla dom här sakerna är jävligt lätt att prata om, och det låter skitbra.[men] det som är intressant och det som är svårast är att omsätta teori till praktik."

Källor:

Backman, Jarl, (1998), *Rapporter och uppsatser*, Lund: Studentlitteratur

Bifrostskolan och mötet med Leonardo da Vinci(2000) Danmark: Sama förlag AB

Berger, Asa Arthur, (1999), *Kulturstudier – nyckelbegrepp för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur

Bourriaud, Nicolas (2002) *Relational Aesthetics*, Frankrike: Presses du réel

Dysthe Olga (2007) *Det flerstämmiga klassrummet* (svensk översättning Björn Nilsson)
Danmark: Studentlitteratur

Illeris, Helene, (2009) ”Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst” i
Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan, (red.), *Estetiska lärprocesser*, Lund: Studentlitteratur

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (1998) *Examensarbetet i lärarutbildningen*, Uppsala:
Kunskapsföretaget

Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffa, (red), (2009) *Estetiska lärprocesser*, Lund:
Studentlitteratur

Märner, Anders & Örtegren Hans,(2003) *En Kulturskola för alla – estetiska ämnen och
läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv* Forskning i Fokus, nr.16,
Myndigheten för skolutveckling, Stockholm: Liber

Internetkällor:

Lpo -94, 2004, www.skolverket.se den 3 maj 2009

Bilagor:

- 1) Tabell 1
- 2) Tabell 2
- 3) Tankekarta
- 4) Enkätfrågorna

Bilaga 2: Tabell 2

| Enkät nr: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|---|---|---|--|---|--|--|--|--|---|--|
| Fråga | | | | | | | | | | | |
| 1 Vad var roligast med arbetet i projektet? | Att höra det färdiga resultatet nere i konsthallen. Och att skriva sina texter. | Jag är inte särskilt intresserad utav konst eller bild själv, därför ansåg jag arbetet ganska drygt och tråkigt. Men det som var roligt var när vi skulle spela in berättelserna. | Att vi kunde få lov att bestämma själva, det brukar bli så under "Lärens" lektioner. Vi får diskutera själva och komma fram till lösningar, men "Läraren" låter oss själva för det mesta. | att genom sina egna tolkningar av bilderna och de övriga konstverken skriva ner en berättelse som avspeglade känslorna man fick. | kommer inte ihåg. | Att få varalite mer fr inte bara sitta på en stol och vara lean back. Roligt att vara ute och arbeta med det man tycker är roligt. | Inget | Skriva en text och sedan spela in den. | I princip tycker jag att inget var kul. Jag tycker att det det är meningslöst med konst. | Att få arbeta med nya medier. | Det var kul att kumma på berättelsen och att ta bilder om historien. |
| 2 Vad var svårast med arbetet i projektet? | att höra sig själv i högtalarna var lite pinsamt och jobbigt. Men annars var det rätt lätt och gick snabbt. | att förstå varför vi gjorde det. Det var ju på engelska lektionen, men inte jätte givande i engelska direkt. | Det tar lite tid att komma in i rätt tankebanor. Ibland tar det lite längre tid, ibland går det väldigt snabbt. | att spela in berättelsen. | kommer inte ihåg. | Att spela in sin egen berättelse. | Innan man kommit igång så kan det vara segt. | att spela in. Och att komma på något. | Att allt var på engelska och att fundera på själv. | Att skriva så mycket. | Det jobbigaste var tomgöret och allt onödigt skriv. Lite jobbigt var det att höra sig själv i högtalare. |
| 3 Vad lärde du dig i arbetet med projektet? | Inget nytt. | Inte jätte givande. Men vi övade ju alltid att prata engelska, om man kan räkna det. I konstaväg lärde jag mig inte överdrivet mycket. | Att man behöver inte ha bilder eller synliga medel för att uttrycka en känsla, ett rum eller en plats. Det räcker med ljud för att kunna uttrycka sig. | | engelska, asså bättre engelska. För de var de vi jobbade med. | Att det är roligt om man kämpar för det. | projektet. Jag inte. | Det vet jag inte. | Ett nytt sätt att förmedla tankar och känslor. Också lite mer engelska. | Att man kunde skapa en ny miljö utan någonting man kunde ta på. Inga färger eller något utan bara med ljud. | Jag blev bättre på att skriva text på engelska, inte så mycket mer men det var rätt kul! |

Bilaga 3, Tankekarta

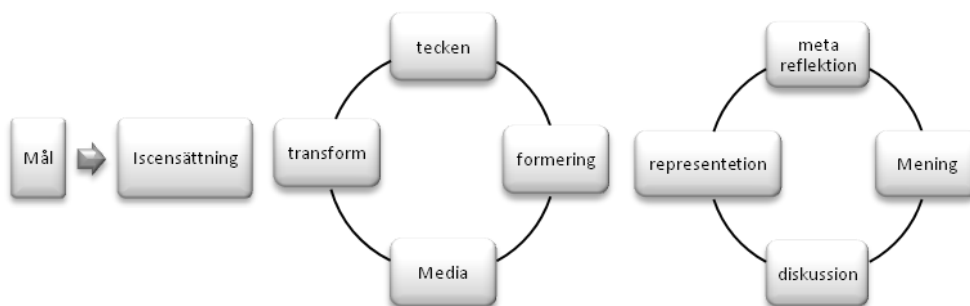
Vad är **Flerstämmighet**?

Flerstämmighet i förhållande till relationell konst och läroprocess?
Eftersträvansvärt? Kan du se den i din undervisning?

Vad är **Estetiska läroprocesser**?

Vilka teorier grundar sig din undervisning på?
Varför arbetar du så?

Vad är **relationell konst**? Teorier/konstformer?
Hur kan man använda den i undervisningen?



(Figuren här målade läraren till under samtalet.)

Projektet

Vad var målet?

Vilka fördelar finns med arbetssättet? Utifrån ämnena (engelska/bild)? För eleverna?
För lärarna?

Vilka nackdelar finns? Hur tacklas de?

Bilaga 4, enkäten (fråga nr 1 har uteslutits ur undersökningen och finns inte med i uppsatsen eller tabellerna)

Tjej Kille

1) Hur stor del utav projektet har gått ut på att ni elever ska prata om arbetet? Sätt nummer i rutorna från 1-5 där 1 är det du tycker är bäst.

- Största delen
Mer än hälften
- Hälften
- Mindre än hälften
- Nästan ingenting

2) På vilka sätt har ni samtalat under projektet? Sätt nummer i rutorna från 1-5 där 1 är det sätt som var vanligast. (om det är något alternativ som ni inte gjorde så sätt ett X i den rutan)

- Du och läraren pratade om arbetet.
- Du och någon (eller några) klasskompisar pratade om arbetet under lektionstid.
- Hela klassen diskuterade arbetet under lektionstid.
- Läraren hade genomgångar eller gav instruktioner inför hela klassen.
- Du tänkte själv på arbetet med projektet, men utan att prata med någon annan om det.

3) Sätt nummer i rutorna från 1-7, där 1 är det som ni gjorde oftast när ni arbetade med projektet. (om det är något alternativ som ni inte gjorde så sätt ett X i den rutan, och vill du skriva till ett eget alternativ går det bra i den sista rutan)

- Vi skrev.
- Vi fotograferade.
- Vi skissade/tecknade.
- Vi spelade in ljud eller tal.

- Vi filmade.
- Vi lyssnade på musik.
- Vi tittade på bilder eller fotografier.
- Annat: _____

4) Hur bestämdes det att era berättelser skulle spelas upp som ljud? (de hade ju kunnat visas som bilder eller skrivna texter) kryssa i rutan framför det alternativ du tycker stämmer.

- Klassen bestämde tillsammans.
- Några elever bestämde.
- Läraren bestämde.
- Annat: _____

5) På vilket sätt har du lättast att lära dig saker? Sätt nummer i rutorna från 1 till 8, där 1 betyder att du tycker det sättet är bäst.

- Du lär dig lättast genom att prata med läraren.
- Du lär dig lättast genom diskussioner i helklass.
- Du lär dig lättast genom diskussioner i mindre grupper.
- Du lär dig lättast genom att skriva anteckningar under lektionerna.
- Du lär dig lättast genom att själv läst faktaböcker eller på internet.
- Du lär dig lättast genom att teckna/skissa minnesbilder under lektionerna.
- Du lär dig lättast genom att uppleva saker, till exempel gå på utställningar som har ett vist tema och sedan fundera över innehållet själv.
- Du lär dig lättast genom att uppleva saker tillsammans med andra och sedan diskutera det ihop.

6) Till slut ska du få svara på tre frågor. Det är viktigt att du ger dig tid att fundera över svaren och skriver så utförligt som möjligt! Om det inte finns tillräckligt med utrymme så skriv gärna på baksidan av pappret!

Vad var roligast med arbetet i projektet?

Vad var svårast med arbetet i projektet?

Vad lärde du dig i arbetet med projektet?

Varmt tack för att du tog dig tid att svara på mina frågor! De kommer vara till stor hjälp!

/Cecilia