



Linnéuniversitetet

Institutionen för kulturvetenskaper

Examensarbete

Bildskapande i ett perspektiv av estetisk läroprocess

Författare: Bratislav Angelkovik



Examinator: Margareta Wallin Victorin

Handledare: Eva Cronquist

Termin: HT12

Ämne: Bilddidaktik, 30 HP

Nivå: Avancerad

Kurskod: GO2394

Linnéuniversitetet
Institutionen för kulturvetenskaper
391 82 Kalmar / 351 95 Växjö
Tel 0772-28 80 00
kv@lnu.se
Lnu.se/kv

Innehållsförteckning

1	Ämnesval.....	1
2	Syfte och frågeställningar.....	1
3	Forskningsöversikt.....	2
4	Teoretiska utgångspunkter.....	3
	4.1 Sociokulturell teori.....	3
	4.1.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling.....	4
	4.1.2 Kultur, kommunikation och artefakter.....	6
	4.2 Mediering.....	7
	4.3 Situerat lärande.....	8
	4.4 Multimodalitet.....	9
	4.5 Dialogicitet.....	11
	4.6 Estetiska läroprocesser i sociokulturellt perspektiv.....	13
	4.7 Kreativitet.....	14
	4.8 Semiotiskt perspektiv.....	15
5	Metod.....	19
	5.1 Tillvägagångssätt.....	19
	5.2 Etiska överväganden.....	19
	5.3 Analysmodeller.....	20
6	Disposition.....	21
7	Resultat.....	22
	7.1 Bildpedagogisk praktik på skolan.....	22
	7.2 Elevernars uppfattningar.....	23
	7.2.1 Mediering i bildämnet.....	24
	7.2.2 Situerat lärande i bildämnet.....	28
	7.2.3 Bildämnet och multimodalitet.....	30
	7.2.4 Bildämnet och dialogicitet.....	33
	7.3 Sammanfattning av intervjuresultat.....	33
8	Analys och tolkning av resultatet.....	34
	8.1 Sammanfattning av analysen.....	34
9	Diskussion av resultatet.....	37
	Referenser.....	40
	Abstract.....	42

1 Ämnesval

I denna studie undersöks hur elever tolkar och upplever att en planerad bildpedagogik påverkar deras lärande och förmågor.

Studien utvärderar hur elevers uppfattningar om deras upplevelser och sinneserfarenheter ser ut i samma bildpedagogiska praktik och hur de medieras i deras bildskapande.

Enligt Lev Semjonovitj Vygotskijs sociokulturella teori (Strandberg 2006, 10-12) lär sig människor genom att uppleva olika erfarenheter i sin sociala omgivning.

Mitt ämnesval handlar om att undersöka och diskutera hur en bildpedagogisk praktik som iscensätter medieringar för lärande kan se ut och upplevas av elever.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att diskutera hur en viss bildpedagogisk praktik som vilar på ett sociokulturellt perspektiv på lärande kan uppfattas av elever avseende lärande och utveckling.

Studien undersöker hur elevers estetiska erfarenheter påverkas av samma pedagogiska praktik och hur denna arbetsprocess påverkar deras uppfattning om lärande i och genom bildämnet.

Frågeställningarna kopplas till bildpedagogisk praktik som iscensätter medieringar och estetiska upplevelser för lärande.

Studiens frågeställningar är därför

- Vad består denna bildpedagogiska praktik av?
- Hur uppfattar elever denna pedagogiska praktik?
- Vad säger elever att de har lärt sig/utvecklat?

3 Forskningsöversikt

I Sverige finns inte så mycket forskning i pedagogiskt arbete utifrån olika kunskapsteoretiska perspektiv med fokus på estetiska ämnen/bildämnet och estetiska läroprocesser. En del användbara böcker som ”En kulturskola för alla” (Marner & Örtegren 2003) och ”Estetiska lärprocesser” (Lindstrand & Selander 2009) betonar att förståelsen av estetiska läroprocesser i ämnesövergripande arbete i skolan skapar stora möjligheter till olika typer av lärande.

Under 1900-talet har olika utvecklingspsykologiska teorier varit dominerande när det gäller hur barns och ungdomars bildskapande har utforskats och bedömts. Bildproduktionen i skolan har sällan förknippats med olika kulturella och sociala faktorer och har studerats på individnivå. Detta synsätt har fått kritik av forskare och teoretiker som menar att kulturens inflytande på barns visuella uttryck har stor betydelse för deras lärande.

I dagens samhälle utmanar de nya kommunikationsmöjligheterna skolans kunskapsmonopol och det skapas helt nya förutsättningar för bildproduktion. Utvecklingen och användningen av olika kommunikationsformer eller semiotiska resurser är beroende av de kulturella och sociala sammanhang som påverkar människan. Samma utveckling skapar nya konsekvenser för de sammanhang som barn och ungdomar växer upp i och formas som individer.

Det multimodala perspektivet som har sin grund i socialsemiotiken gör möjligt att undersöka hur eleverna använder olika meningsskapande resurser inom ett institutionellt lärande för att gestalta och skapa förståelse för komplexa och abstrakta sammanhang.

Idag är de sociokulturella teorierna mest framträdande inom studier av barns bildskapande (Öhman-Gullberg i Estetiska lärprocesser, Lindstrand & Selander 2009, 71-73).

Lindstrand beskriver i sin text ”Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland” (2009) området estetiska läroprocesser utifrån tre aspekter som på olika sätt för samman estetik och lärande:

att lära sig själva *gestaltandet* eller arbetet med estetisk produktion i något hänseende; att lära sig *genom* estetiskt arbete; och att lära sig *om* det estetiska och dess sociala funktioner (Lindstrand 2009, 153).

I denna studie behandlas den tredje aspekten om det estetiska och dess sociala funktioner med fokus på bildämnet där med hjälp av ett medieringsperspektiv ser man elevers estetiska erfarenheter som en del av ett större meningsskapande sammanhang.

4 Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel introduceras läsaren i den sociokulturella teorin och några begrepp som kännetecknar den.

Med hjälp av Lev Semjonovitj Vygotskijs sociokulturella teori och hans efterföljare James V. Wertsch som har vidareutvecklat Vygotskijs teori introduceras läsaren i hur ett sociokulturellt perspektiv och dess viktiga delar kultur, kommunikation och artefakter påverkar människors utveckling och lärande i deras praktiska och sociala liv.

Läsaren introduceras i begreppen: mediering, situerat lärande, multimodalitet och dialogicitet som ses som viktiga begrepp i den sociokulturella teorin.

Utöver dessa introduceras läsaren i begreppen: estetiska läroprocesser, kreativitet och semiotik som fungerar som en stark påverkande faktor i bildämnet.

4.1 Sociokulturell teori

Gunilla Lindqvist menar att Lev Semjonovitj Vygotskij (1896-1934) var den viktigaste tänkaren i sovjetisk psykologi. Vygotskij utvecklade ett synsätt där kunskapsprocessen ses som en mediering där människan skapar tecken eller ”redskap” för att tolka och konstruera sin föreställningsvärld. Enligt Lindqvist kan Vygotskijs bidrag till psykologin jämföras med klassiker som Sigmund Freud och Jean Piaget (Vygotskij 1999, 7).

Strandberg (2006) menar att Vygotskijs texter förmedlar en praktisk, förenklad och självklar pedagogik där människor inte längre stirrar in i den enskilda individens huvud utan beaktar aktiviteter som finns mellan huvuden. Enligt Strandberg menar Vygotskij att inre processer (de som finns inuti huvudet) påverkas av yttre aktiviteter och interaktioner tillsammans med andra människor och med stöd av hjälpmedel i specifika kulturella miljöer.

Människans yttre processer skapar råmaterial för inre processer och utan detta material sker det inget inuti huvudet.

Strandberg bekräftar Vygotskijs texter om att olika psykologiska processer, t.ex. tänkande, lärande, problemlösande, emotioner, vilja o.s.v. inte är produkter av en inre mental idévärld utan fungerar som mänskliga aktiviteter, d.v.s. människors psykologiska processer har sin grund i deras faktiska och praktiska liv där deras aktiviteter: sociala, medierade, situerade och kreativa leder till lärande och personlig/individuell utveckling (Strandberg 2006, 10-11).

The task of the sociocultural approach is to explicate the relationship between human *action*, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical contexts in which this action occurs, on the other (Wertsch 1998, 24).

Wertsch (1998) förklarar att en sociokulturell analys handlar om att förstå hur mänskliga mentala funktioner och aktiviteter är relaterade till kulturella, institutionella och historiska sammanhang (Wertsch 1998, 24).

4.1.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling

Enligt Strandberg (2006) är vår tillgång till interaktioner (när individer påverkar andra individer) det som skapar den nav och aktivitet som all utveckling snurrar kring.

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals (Strandberg 2006, 27, citerat efter Vygotskij 1978, 57).

Strandberg påminner oss om Vygotskijs begrepp ”utvecklingens allmänna lag” som handlar om att all mänsklig utveckling upprepar sig två gånger. Först utvecklas människan genom fysiska och sociala relationer med andra, sedan inom sig själv på en individuell nivå (Strandberg 2006, 27).

Utöver interaktioner och aktiviteter förknippas det mänskliga lärandets progression med Vygotskijs begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” som handlar om skillnaden mellan det jag kan tillsammans med andra och det jag kan själv. Strandberg skriver: ”Det närmast belägna utvecklingssteget en individ inte klarar själv, men klarar tillsammans med en kamrat (som kan lite mer)” (Strandberg 2006, 202).

Roger Säljö (2000) skriver att individens kunskap blir en del av hans/hennes tänkande och handlande genom samspel mellan människor. Sedan kommer kunskapen tillbaka i nya kommunikativa former och byggs in i artefakter eller kulturella redskap, d.v.s. lärande och kunskapsbyggnad handlar om vad individer tar med sig från sociala situationer. Enligt Säljö

lever människor i en sociokulturell verklighet med tillgång till olika slags hjälpmedel som tar dem långt bortom de gränser som deras egna biologiska förutsättningar sätter upp.

En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande är det stora intresset för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. I ett sådant perspektiv sätter man fokus på samspelet mellan kollektiv och individ där den stora frågan handlar om hur den kollektiva kunskapen hos individen kan återskapas, och vilka delar av den kollektiva kunskapen kommer den enskilde individen att behärska. Med redskap eller verktyg menas språkliga eller intellektuella resurser som hjälper oss att handla i en fysisk verklighet, och fysiska resurser (artefakter) som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår och agerar i vår omvärld. Säljö betonar att sociokulturella resurser skapas genom kommunikation och förs vidare med hjälp av kommunikation och enligt honom är detta en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000, 9-22).

Genom att utgå ifrån Vygotskij förklarar Säljö (2000) barnets utveckling genom två utvecklingsprocesser eller nivåer. I den första nivån sker en biologisk mognad som innebär en förmåga att varsebli, ingripa i och samspela med omvärlden, medan i den andra utvecklas den vidare kommunikativa/sociala utvecklingen i ett växelspel mellan barnets biologiska förutsättningar och barnets behov av kontakt med andra människor.

Barnets aktiva inriktning fokuseras mot att få samspela med personer i omgivningen.

Redan ganska tidigt blir den omvärld som barnet samspelar med mycket skiftande om vi jämför olika kulturer, samhällen och historiska epoker (Säljö 2000, 36).

Säljö skriver att barnets uppväxt och utvecklande natur förändrar sig från biologisk till sociohistorisk där barnets utveckling ”övergår från att i huvudsak bestämmas av biologiska faktorer till att ske inom ramen för sociokulturella förhållanden” (Säljö 2000, 36).

Vygotskij (1980, 37) betonar att barnet under sin utvecklingsprocess lär sig inte bara den kulturella erfarenhetens delar, utan även det kulturella beteendets vanor och former, d.v.s. tänkandets kulturella metoder och normer.

Den spontana styrkan i konkret upplevelse är av mycket större betydelse i barnaåldern än styrkan i en fantiserad känsla (Lindqvist 1999, 156).

Enligt Vygotskij (1995) är barnets lek inte en enkel hågkomst av det upplevda utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, d.v.s. barnets lek är ett sätt att kombinera sina upplevda intryck och skapa en verklighet som motsvarar barnets behov och intresse (Vygotskij 1995, 15-16).

Individen konstruerar själv sin förståelse av omvärlden genom sin aktivitet, d.v.s. det som vi redan kan idag (t.ex. vår kunskaps-/informationsgrund i vårt minne) avgör i en större utsträckning det som vi kommer att förstå, uppmärksamma, lära, memorera eller glömma (Säljö 2000, 48-56).

4.1.2 Kultur, kommunikation och artefakter

Begreppet kultur avspeglar en kombination av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som människor upptäcker, skapar och förvärvar genom interaktion med sin omvärld. I kulturen ingår och utvecklas olika hjälpmedel, verktyg och alla fysiska redskap som människan använder sig av i sin vardag/omgivning (Säljö 2000, 29).

Kulturen kan vara både materiell och immateriell och det finns en intim kommunikation mellan dessa två dimensioner. De sätt på vilka människan lär och tar del av kunskaper genom sina erfarenheter är beroende av i vilka kulturella omständigheter man lever.

Mänsklig förståelse förutsätter en bekantskap med kulturella företeelser och kommunikativa textmönster (eller genrer) där betydelsen finns inte i enbart själva texten utan blir beroende av en bakgrundskunskap och individens kännedom av det sammanhang i vilket budskapet har skapats/producerats, d.v.s. en innebörd består inte bara av den summan av de ord som ingår i meningen utan även av extra information som finns mellan samma ord (Säljö 2000, 14-16).

Säljö (2000) poängterar att människor utvecklar konstgjorda verktyg producerade för specifika syften och enligt honom finns inte en enda art på vår planet som har ett språk, ett teckensystem och en förmåga att använda begrepp av symbolisk natur för att kunna kommunicera och samla erfarenheter som människan. Språket är ett verktyg som hjälper människan att bildligt lagra kunskaper, insikter och förståelse om sig själv och sin omvärld. Genom tolkning av upplevda händelser i begreppsliga termer jämför och lär människan av sina egna erfarenheter och utvecklas kunskapsmässigt (Säljö 2000, 30-34).

So when asking about someone's ability level, we are usually asking about someone's skill in functioning with a particular cultural tool (Wertsch 1998, 45).

När man frågar om en annan människas förmåga eller dennes kunskapsnivå, frågar man faktiskt om människans fungerande skicklighet med ett visst kulturellt verktyg.

Wertsch (1998) skriver:

I will note that each individual has particular developmental history of experience with cultural tools, and the particular developmental history she has can provide fundamental insight into what sorts of skills and intelligence she has (Wertsch 1998, 38).

Beroende på individens erfarenhet av kulturella verktyg och andra mänskliga och intellektuella aspekter möjliggörs eller förhindras förståelsen och meningsskapandet av verkligheten.

4.2 Mediering

Mediering är ett begrepp skapat av Vygotskij och den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce (1839-1914) för att täcka in funktionen hos de medier, både manuella och intellektuella och konstnärliga verktyg som människan använder sig av för att kunna kommunicera, orientera sig och kunna fungera/agera i världen (Marner 2006, 8).

Mediering innebär att vårt tänkande och våra förståelsevärldar är framvuxna ur, och därefter färgade av, vår kultur och dess fysiska och intellektuella redskap (Säljö 2000, 81).

Säljö (2000) menar att i ett sociokulturellt perspektiv är det grundläggande att fysiska och intellektuella/språkliga redskap medierar verkligheten för människor i konkreta situationer och de viktigaste medierande redskapen är de resurser som finns i vårt språk.

Enligt Säljö kommer begreppet mediering från tyskans *vermittlung* (förmedla) och betyder att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden (Säljö 2000, 81-82).

Olga Dysthe (2003) definierar begreppet mediering som en förmedling där individen kan användas av alla möjliga typer av stöd i sin inlärningsprocess, oavsett om det handlar om personer eller redskap. På detta sätt kan individen skapa nya praktiska och kognitiva potentialer med möjlighet att omstrukturera sina egna individuella inlärningsmönster. Genom att användas av olika intellektuella, känslomässiga och praktiska resurser överallt förstår individen världen på ett bättre sätt (Dysthe 2003, 45).

Strandberg (2006) betonar att människans relation till världen är indirekt och den sker med hjälp av verktyg, tecken, språk och andra individer. Det som finns mellan världen och människan är relationen, och denna relation är medierad. I detta sammanhang formuleras begreppet tecken som ett tankeverktyg som människan använder i interaktioner och sitt inre prat (Strandberg 2006, 201-202).

James V. Wertsch (1998) beskriver processen ”en medierad handling” eller mediated action som en individuell agent som handlar med hjälp av kulturella verktyg. Agentens medierande verktyg fungerar som förmedlare av mänskliga individuella åtgärder, d.v.s. individen skapar och formar åtgärder med hjälp av verktygens potential. Här finns/existerar individens tankeprocesser eller tänkandet emellan de kulturella verktygen och individen som använder dem (Wertsch 1998, 24).

First, mediated action is always social in the sense that it involves cultural tools from a sociocultural setting, and second, the mediated action is often intermental, or social, in that it involves two or more people acting together in the immediate context (Wertsch 1998, 181).

En medierad handling har alltid en social natur eftersom den är beroende av olika kulturella verktyg från en sociokulturell inställning. Utöver den sociala aspekten är handlingen också intersubjektiv, t.ex. i en situation när flera individer är involverade och agerar tillsammans i en omedelbar kontext (Wertsch 1998, 181).

Wertschs begrepp ”intermental” tolkar jag som ”intersubjektivt” eftersom när flera personer agerar tillsammans i en social situation värderar de kunskaper på olika sätt.

4.3 Situerat lärande

Strandberg (2006) poängterar att människors handlingar och aktiviteter alltid är situerade och äger rum i specifika situationer som kulturella kontexter, rum, platser o.s.v. (Strandberg 2006, 11-12).

Det är lättare att lära sig att läsa i en miljö som innehåller texter än i en miljö som inte gör det. ”Var är du?” är därför en viktig pedagogisk fråga (Strandberg 2006, 12).

Enligt Säljö (2000) är mänskliga handlingar och problemlösningar situerade i sociala praktiker p.g.a. att människan handlar med utgångspunkt i sina egna kunskaper och erfarenheter och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver.

För att intelligensen ska fungera måste den naturligtvis vara motiverad av en känslomässig laddning. En person kommer aldrig att kunna lösa ett problem om det inte intresserar honom (Illeris 2007, 103).

Våra förutsättningar som vi uppfattar vara aktuella i en situation blir faktiskt en utgångspunkt för vårt handlande och agerande. Människan avgör själv om en viss kunskap är relevant och produktiv och hur den fungerar i ett socialt sammanhang eller under en oförutsägbar omständighet. Detta möjliggör en aktiv mänsklig tolkning och ett mått av kreativitet som i sin tur skapar ett situerat lärande. Under sådana omständigheter konstruerar man kunskap genom dynamiskt handlande som är en del av olika sociokulturella kontexter.

Genom kontextualisering fokuseras människans inlärningsprocesser på mer omfattande delar av det interaktiva systemet där lärandet existerar som en integrerad del. Delar och helheter definierar varandra och kontexten ses som det som väver samman en social praktik eller verksamhet och gör den till något som människan upplever som en identifierbar helhet. Det finns inte först en kontext och sedan en handling eftersom det är våra egna handlingar som skapar och återskapar kontexter (Säljö 2000, 128-135).

Dysthe (2003) betonar att karaktäristiskt för en sociokulturell förståelse av kontext är att alla delar är integrerade och bildar en väv där lärandet ingår (Dysthe 2003, 43).

Det mänskliga lärandet expanderar när alla delar i ett socialt sammanhang är integrerade, d.v.s. tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexten.

4.4 Multimodalitet

Marner & Örtegren (2003) refererar till Gunter Kress när de beskriver begreppet multimodalitet. Begreppet multimodalitet kopplas med kommunikation och lärande med hjälp av olika semiotiska resurser som tar hänsyn till människors olika förmågor. Kress är en semiotiker som påstår att många pedagogiska teorier antar att kognition bygger på och är beroende av skriftspråket. Enligt honom är den kognitiva utvecklingen knuten till ett bredare spektrum av representationsformer och varje samhälle använder flera typer av

representationsformer. Dessa representationsformer är olika och har olika potentialer och kognitiva möjligheter eftersom de är kopplade till olika sociala grupper och skapar subjektivitet på olika sätt. Människans kognitiva och emotionella aspekter kan inte särskiljas så lätt i de olika typerna av representationsformer som i samhället och i skolan fungerar i ett samspel. Kress menar att den offentliga kommunikationen i samhället använder allt fler representationsformer och befinner sig i en ständig förändring. Teckenproduktion som individen skapar står i relation till den semiotiska repertoaren som förändras och utvecklas parallellt med utvecklingen av individens subjektivitet (Marner & Örtegren 2003, 32).

Att se helheter och i dem kunna uppfatta detaljer och att förstå skillnader mellan det speciella och det generella är centrala och fundamentala delar av den kognitiva verksamheten (Wetterholm 2001, 34, citerat efter Arnheim 1991).

Relationen mellan semiotikens dubbla teckenbegrepp (uttryck och innehåll) är alltid beroende av parternas olika intressen i en kommunikationsprocess. Individens teckenproduktion fungerar som en transformationsprocess som omformar kulturellt tillgängliga representationsprocesser och genom samma process skapas ett nytt tecken. Enligt Kress är denna process samma sak som lärande eftersom fler typer av medieringar som samtidigt exponeras med hjälp av olika semiotiska resurser utvecklar olika kunskaper hos en individ. I en sådan situation exponeras multimodalitetens positiva syfte, lärandet fungerar snabbare och individens olika förmågor förenas med varandra, t.ex. genom att integrera två olika ämnen i en undervisningssituation (Marner & Örtegren 2003, 33).

Fler typer av medieringar skulle sannolikt innebära att information, kunskap och upplevelser av flera olika slag kunde cirkulera i skolan och bidra till och avsevärt vidga möjligheterna till ett multi- och intermodalt kulturklimat (Marner & Örtegren 2003, 54).

Marner & Örtegren (2003) betonar att den relevanta frågan om begreppet mediering handlar om: vad kan man göra, tänka, uppleva med den här medieringen och det betonas att i "olika betydelsesystem kan olika typer av kunskap medieras" eftersom det ena mediet inte upphäver det andra och alla behövs i en multimodalitet. Språk kan skapa begrepp och avspegla våra reflektioner medan bild kan åskådliggöra rumsliga situationer (Marner & Örtegren 2003, 23).

Enligt Kress (2010) har världen alltid varit multimodal och frågan om vilka användbara teorier som skulle kunna hantera det mänskliga lärandet i en multimodal konstruerad värld är

akut och brådskande. Denna fråga kopplas också med människans identitet och kunskap som stärker individens förmåga att agera i världen tack vare individens konstanta förändring och kunskapstransformation (Kress 2010, 174).

4.5 Dialogicitet

Michail Bachtin (1895-1975) var en rysk språkteoretiker som är känd för teorin om dialogicitet. Hans teori inbegriper en kritik av språkets funktion som ensidig förmedlare av entydig information till en mottagare (Marner & Örtegren 2003, 29).

I boken "Dostojevskijs poetik" (1991) skriver Bachtin:

Det dialogiska sättet att söka sanningen är oförenligt med den officiella monologismen, som gör anspråk på att äga en färdig sanning, och är även oförenligt med den naiva självsäkerheten hos människor som tror sig veta någonting, dvs. tror sig äga vissa sanningar. Sanningen föds inte i en enskild människas huvud, den föds mellan människor, som gemensamt söker sanningen i ett dialogiskt umgänge (Marner & Örtegren 2003, 31, citerat efter Bachtin 1991, 118).

Begreppet dialogicitet kan förknippas med mänsklig utveckling genom dynamisk dialog, till skillnad från allt lärande i form av monolog som inte skapar inspirationsfrågor och tvivel i samma omfattning p.g.a. monologens statiska natur.

För Bachtin (Marner & Örtegren 2003) är det uppmärksamheten på själva talhandlingen och talsituationen som är viktig. Denna uppmärksamhet existerar p.g.a. att individen använder språket i sitt yttrande, men bakom samma yttrande finns språkets system. I varje yttrande finns också något som upprepas och som fungerar i linje med språkets struktur. Marner & Örtegren betonar att begreppet dialogicitet kopplas med heterogeniteten i en dialogisk situation och mellan olika sociala språk och kommunikativa genrer.

Ett exempel på heterogenitet kan vara när en mångfald texter återanvänds och smälter i förhållande till varandra i en social situation. Den dialogiska relationen där texterna bryts mot varandra kallar Bachtin "heteroglossi".

Medieringar i samhällets olika verksamheter är ofta integrerade och skapar en förväntning om att integrationen i skolan också skulle kunna fungera på samma sätt. Om medieringar i skolan separeras från varandra och samlas för sig i skolämnen kan skolans verksamhet präglas av dekontextualisering, d.v.s. i ett allt större oberoende av dagens samhälle.

P.g.a. dessa anledningar poängteras att om vi tillför multimodaliteten till dialogiciteten genom att luckra upp gränserna mellan ämnena i en skola kan olika projekt genomföras, d.v.s. olika ämnen och olika typer av medieringar kan arbeta självständigt på sina egna villkor, men gemensamt (Marner & Örtegren 2003, 30-57).

Enligt Wertch (1998) använde Bachtin begreppet *prisvoit'* (rys.) när han beskrev lärandets natur: "*Prisvoit'* means something like to bring something into oneself or to make something one's one" (Wertsch 1998, 53).

En interaktion av denna typ utvecklar två parallella medvetenheter, vår egen självkänedom och vår kännedom om de andra.

Wertsch (1998) citerar Bachtin i "Mind as action":

To be means to be for the other, and through him, for oneself. Man has no internal sovereign territory; he is all and always on the boundary; looking within himself, he looks in the eyes of the other or through the eyes of the other... I cannot do without the other; I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me (in mutual reflection and perception). (1979, p. 312) (Wertsch 1998, 116).

I en kommunikation och dialog uppkommer en ömsesidig reflektion och perception, d.v.s. när man ser genom ögonen på den andre hittar man inte bara sig själv i den andre, utan även den andre i sig själv (Wertsch 1998, 116).

Men "den som tar emot ett meddelande gör inte alltid en gynnad tolkning, sett från sändarens perspektiv, utan snarare tolkas meddelandet i termer av mottagarens egen föreställningsvärld och kultur" (Marner & Örtegren 2003, 30).

Medvetandet avspeglar sig i ordet, så som solen i en liten vattendroppe. Ordet förhåller sig till medvetandet som den lila världen till den stora, som en levande cell till organismen och som atomen till kosmos (Vygotskij 1999, 474).

Enligt Marner & Örtegren (2003) är bildkommunikation i överförd mening en typ av dialogicitet (Marner & Örtegren 2003, 54).

I boken "Det flerstämmiga klassrummet" (1996) beskriver Dysthe det dialogiska arbetssättet eller det flerstämmiga arbetssättet. Flerstämmighet i skolan existerar när klassrumskulturen är öppen och befordrande och många olika åsikter och tankar är tillåtna i klassrummet, d.v.s. det finns flera olika mottagare när man kommunicerar och samtalar. Elever och pedagoger/lärare delar utrymmet och flera olika arbeten utförs samtidigt (Marner & Örtegren 2003, 28-29).

4.6 Estetiska läroprocesser i sociokulturellt perspektiv

Ordet estetik härstammar från det grekiska ordet "aisthesis" och betyder förnimmelse. Ordets betydelse fungerar som en anledning till att begreppet "estetiska läroprocesser" kan kopplas med all mänsklig kunskap som har sin början i sinnesförnimmelsen.

Begreppet estetiska läroprocesser betonar vikten av mänskliga kunskaper som kan upptäckas och utvecklas med hjälp av våra sinnen (Marner & Örtegren 2003, 80).

Kunskapen som man får genom sinnen finns inte vid sidan av våra kognitiva processer, utan själva kunskapen är en kognitiv process (Marner 2005, 131).

Den estetiska läroprocessen handlar inte enbart om vad man lär sig, utan i hög grad om hur detta lärande sker (Lindstrand 2009, 153).

Enligt Lindstrand & Selander (2009) lägger ett estetiskt uttryck något till världen som inte fanns där tidigare så att denna omständighet liknar en läroprocess som påverkar individens förståelse om världen/sin sociala omgivning som inte fanns i individens medvetande innan (Lindstrand & Selander 2009, 12).

Skolan måste svara för meningsfullhet och kunna beröra, hjälpa eleven att gestalta erfarenheter i världen, stödja eleven att kunna uttrycka sina upplevelser, stödja elevens upplevelse och tolkningsförmåga, ge eleven flera språk, uppmuntra elevers förmåga att kritiskt granska visuella uttryck samt lägga grund till elevens problemlösningsförmåga och kreativitet (Marner 2005, 132).

Enligt Feiwei Kupferberg förenar begreppet estetiska läroprocesser det pedagogiska och det konstnärliga (Kupferberg i Estetiska läroprocesser, Lindstrand & Selander 2009, 108).

Ett annat sätt att förstå begreppet estetiska läroprocesser är att istället för att utgå från ordets etymologi, beakta semiotikens syn på det estetiska, för att om möjligt utifrån den kunna vidga synen på vad som är estetiskt (Marner & Örtegren 2003, 80).

Marner & Örtegren (2003, 80) anser att om man överbetonar kunskap från sinnen när det gäller estetiska läroprocesser har man accepterat uppdelning mellan praktik och teori.

P.g.a. denna anledning bör begreppet estetiska läroprocesser också kunna inkludera teoretiska reflektioner.

4.7 Kreativitet

I bildskapandet avspeglas individernas/elevernas kreativa tänkande och upplevda erfarenhet.

Enligt Vygotskij (1995) grundar sig skapandet alltid på en bristande anpassning ur vilken det uppstår ett behov, en strävan eller önskan (Vygotskij 1995, 35).

Hur individualistisk en skapelse än är, så innehåller det ändå alltid en social koefficient. På så vis blir ingen uppfinning i sträng mening personlig, i den finns alltid bevarade rester av ett anonymt samarbete (Vygotskij 1995, 37).

Marner (2005) skriver att utifrån ett sociokulturellt perspektiv är begreppet kreativitet en entydig motsats till traditionalismen. Kreativitet uppstår inte ur absolut frihet, välmående och frid utan den utvecklas ur bristen, behovet, och problemet i relation till målen. Enligt Marner ligger kreativiteten i skillnaden mellan att göra och att skapa. Att göra är att vila i sin beprövade erfarenhet medan att skapa är att använda sin erfarenhet på ett nytt sätt, d.v.s. det finns ingen möjlighet till nyskapande utan erfarenheter att kombinera ifrån.

Kreativiteten existerar inte oberoende av mänskliga relationer och den kan finnas i en grupp, en miljö och i vardagen. Kreativiteten utvecklas även genom interaktion och användning av olika sociala språk. I en sådan situation återanvänds vårt tal och våra texter i förhållande till varandra eftersom det som sägs är ofta till hälften någon annans formulering.

Detta uppkommer p.g.a. att våra tankar bygger på varandras tankar som visar att kreativitet inte endast är personlig, utan också intersubjektiv. Intersubjektivitet uppkommer när en människas uppfattning delas av andra människor i en större eller mindre grupp.

Marner betonar att alltid ha kontroll över sig själv och veta vem man är kan bli alltför begränsande eftersom vi människor inte bara är fasta/statiska personligheter utan vi förändras i relationerna till varandra genom dynamik. Detta visar att en överdriven subjektivitet kan bli ett hinder snarare än en fördel p.g.a. människans utveckling och konstanta förändring.

Med fokus på det kreativa ska man som lärare ha i åtanke att bejaka elevernas egna initiativ och sin egen motivation eftersom det är de som skapar kreativa skolmiljöer. Att uppmuntra den intersubjektiva kreativiteten i skolmiljön kan utveckla en positiv inlärnings- och undervisningsatmosfär som sprider en positiv energi bland både lärare och elever.

Dagens forskning i bildämnet har ett kulturellt och socialt perspektiv i motsats till tidigare psykologisering och i kursplanerna formuleras bildämnet som ”en integration av bildskapande inom olika genrer” som innefattar både bildstudier och upplevelse.

I bildundervisningen exponeras en social syn på kreativiteten där det kommunikativa inslaget blir mer betydelsefullt i stället för det ensidiga skapandet, d.v.s. det förväntas att kreativiteten omfattar ett mottagarperspektiv, inte endast ett skapandeperspektiv.

Informationen som beskriver bildämnets koncept och formuleras i skolans styrdokument eller läroplan avspeglar ämnets konception. Idag verkar flera ämneskonceptioner parallellt och nya läroplaner och kursplaner modifierar bildämnet på ett sätt som breddar ämnets innehåll.

Denna situation leder till stofffrängsel, urvalsproblem och spänningar mellan olika ämnesföreträdare med olika konceptioner. Denna inställning kan också producera svårigheter att i undervisning och praktik etablera en ny syn på bildämnet (Marner 2005, 27-41).

Vygotskij (1995) skriver:

Kreativitet kallar vi en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapade är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre (Vygotskij 1995, 11).

Min slutsats avseende dagens läroplan (Lgr 11) blir att betydelsen av det individuella känslouttrycket i bildundervisningen inte är preciserad på ett sätt som visar vilken stark förbindelse det finns mellan elevernas individuella känslouttryck och deras kreativitet i bildämnet (Skolverket 2011, 20-29). Detta tycker jag kan vara en anledning som kan påverka bildämnets utveckling och etablering eftersom den mänskliga känslan fungerar som driftkraft som påverkar individens motivation och kreativitet och är betydelsefull för skapandet.

4.8 Semiotiskt perspektiv

Medan ett sociokulturellt vetenskapligt perspektiv studerar likheter och skillnader mellan verktygens/redskapens och tecknens användning i samhället studerar det semiotiska perspektivet begreppet semiotik (Marner & Örtegren 2003, 11).

Semiotiskt sett är dock visuell perception och bild två olika fenomen. Bild är en teckentyp, med uttryck och innehåll på två olika nivåer, medan visuell perception oftast äger rum i samma plan (Marner & Örtegren 2003, 23).

Semiotik betyder teckenlära eller betydelselära och studerar hur någonting betyder, d.v.s. en bild avkodas som ett teckensystem där individen lär sig känna bildens uttryck och innehåll (Marner & Örtegren 2003, 11).

Vi har en medfödd förmåga att ta emot och bearbeta optiska signaler från vår omgivning, men vad vi ser och hur vi ser beror i hög grad på vår erfarenhet, är en fråga om inläring (Berefelt 1992, 10).

Marner & Örtegren (2003) betonar att begreppet främmandegörande är centralt placerat inom det semiotiska perspektivet. Främmandegörande innebär avautomatisering och den medvetet försvårade varseblivningen p.g.a. att perceptionsprocessen kan ses som ett mål i sig som syftar till fördröjning och fördjupning.

Motsatsen till begreppet avautomatisering är begreppet automatisering som avspeglar vårt personliga sätt som gör vår livsvärld till rutin, d.v.s. upprepningar av scheman och mönster. Marner & Örtegren sammanfattar andra teoretikers påståenden som ger oss en bättre bild angående detta begrepp:

Lingvisten Viktor Sklovskij diskuterar begreppet främmandegörande som en verkande kraft i konst och enligt Sklovskij är konstens främsta uppgift att avautomatisera vår varseblivning, d.v.s. att få oss att se med nya ögon på en företeelse. Jan Mukarovsky och Roman Jakobson är två semiotiker som påstår att det estetiska perspektivet spelar en viktig roll även i andra sammanhang än inom konst. Deras påstående visar att den estetiska funktionen inte har endast med sinnesförnimmelse att göra utan funktionens syfte är att på ett helt nytt sätt betrakta företeelser. Främmandegörande kan definieras som en process som möjliggör att förflytta något i sig välbekant till en främmande sfär, d.v.s. att dekonstruera och rekonstruera i större omfattning än att reproducera (Marner & Örtegren 2003, 81).

Denna beskrivning kopplar jag med människans förmåga att kunna omstrukturera sina egna individuella inlärningsmönster och sin livsvärld.

Vidare skriver Marner & Örtegren (2003) att Mukarovsky och Jakobson ser det estetiska som en opposition till det instrumentella (som är till för att tjäna ett syfte vid sidan av det egna).

När en annan semiotiker Jurij Lotman analyserar detta fenomen talar han om kreativitet:

Creative thinking both in science and in art is based on analogy and follows the principle of co-joining objects and concepts which could not be brought together without a rhetorical situation (Marner & Örtegren 2003, 81, citerat efter Lotman 1990, 45).

Enligt Lotman uppstår en spänning i en retorisk situation där tanken eller objektet ses i ett nytt perspektiv, d.v.s. tankar och objekt som tillhör två olika kulturer eller världar förenas. Marner & Örtegren sammanfattar att det är viktigt att tänka på ett nytt sätt i skolan och det konstateras att om man skiljer mellan instrumentella och estetiska funktioner som semiotiken gör, skulle man också kunna skilja mellan instrumentella och estetiska läroprocesser.

Följande modell visar ett försök att ställa instrumentella mot estetiska läroprocesser:

INSTRUMENTELLA LÄROPROCESSER

- Eleven som en behållare för kunskap
- Läraren som förmedlare av redan färdig kunskap
- Enstämmig skolmiljö
- Fakta
- Atomisering
- Fast textbegrepp
- Svar utan frågor
- Automatiserad kunskap
- Reproduktion
- Snävt kunskapsbegrepp
- Ytkunskap
- Förväntad kunskap
- Fasta begrepp
- Entydig kunskap

ESTETISKA LÄROPROCESSER

- Eleven som medskapare i en kunskapsprocess
- Läraren som iscensättare av kunskapssituationer
- Flerstämmig skolmiljö
- Upptäckt
- Transfer, överskridning
- Vidgat textbegrepp, multimodalitet
- Kunskap ur dialog
- Främmandegörande kunskap
- Kreativitet
- Vidgat kunskapsbegrepp
- Djupkunskap
- Förvånande kunskap
- Skapande begrepp
- Mångtydig kunskap

Ur: Marner & Örtegren (2003, 82)

Eftersom i begreppet främmandegörande ligger bl.a. mångtydighet, dialogicitet och kreativitet kan på detta sätt estetiska läroprocesser vara en del av skolans alla ämnen, förutsatt att man där kan se något nytt med andra ögon (Marner & Örtegren 2003, 81-83).

I boken "Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv" betonar Säljö (2000, 232) språkets centrala roll när det gäller det mänskliga lärandet och samtidigt tolkas begreppet varseblivning som något negativt där människor framställs som "fångar under deras egna sinnesintryck".

Marner & Örtegren (2003, 16) kritiserar Säljös påstående eftersom det upplevs och tolkas som om bild kan ses som något som har föregått skriftspråkets utveckling.

Säljö (2000, 81) bekräftar begreppet medierar som något som antyder att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden, men samtidigt när han kommer in på bild upplevs inte att ett sådant perspektiv längre kan fungera (Marner & Örtegren 2003, 16). Även om Säljö tillämpar en modern sociokulturell modell i sin bok, d.v.s. det betonas tecknens bruk i samhället skriver han att skriftspråket historiskt har ersatt användningen av bild...

som om bild var viktig före skriftspråkets utveckling, men inte efter det att skriftspråket etablerats. Som om det inte funnits bilder under de ca. 5000 år som gått sedan skriftspråket började utvecklas (Marner & Örtegren 2003, 16).

Marner & Örtegren (2003) hänvisar till dagens samhälle som är det mest bildtäta i den mänskliga historien och utifrån det konstateras att Säljös påstående är mycket märkligt p.g.a. att en mediering med semiotiska resurser också kan ge likvärdig status som en annan mediering.

En semiotisk analys av bild som mediering visar att bild, precis som språk, är ett teckensystem, med såväl uttryck som innehåll (Marner & Örtegren 2003, 17).

Enligt Marner & Örtegren (2003) har bilden inte som språket två artikulationer men fungerar som ett tecken eftersom uttryck och innehåll i tecknet ligger på två olika plan.

Säljös påstående angående svårighet att kommunicera vissa sorters kunskap i bild bekräftas som riktigt i vissa situationer, men eftersom de olika teckensystemen (uttryck och innehåll) är uppbyggda på olika sätt för att kunna mediera olika typer av kunskap kan det inte vara en anmärkning mot bilden.

Metaforiskt sagt kan man omvänt skulle kunna påstå att det finns en viss typ av kunskap, t.ex. rumslig kunskap, som inte språket lika lätt kan förmedla till skillnad från en bild som kan göra det (Marner & Örtegren 2003, 17-19).

5 Metod

5.1 Tillvägagångssätt

Jag har valt kvalitativ ostrukturerad gruppintervju med fokus på elevernas perspektiv och deras uppfattningar. Intervjufrågorna handlar om ett eller flera frågeområden och formuleras så att de kan uppfattas på olika sätt. På det sättet finns det stor möjlighet att reagera på punkter som kan vara värda uppföljningsfrågor.

Angående ostrukturerad intervju skriver Hartman (2004):

”Den intervjuade tillåts i en viss mån själva påverka vad som tas upp under intervjun, men intervjuaren försöker få samtalet att kretsa runt de ämnen som är relevanta för problemställningen” (Hartman 2004, 281).

Enligt Bryman (2011) brukar kvalitativ forskning alltid vara ostrukturerad. En ostrukturerad forskning underlättar för forskaren att komma fram till aktörernas innebörder och till viktiga begrepp som kan förmedla och förtydliga den empiriska informationen. En kvalitativ forskning anpassas efter förändringar, d.v.s. efter hur saker och ting utvecklas över tid och fokuseras på kopplingarna mellan deltagarnas beteende i olika sociala sammanhang där deltagarna studeras i deras naturliga miljöer. Denna forskning strävar efter en förståelse av deltagarnas beteende, åsikter och värderingar. Dessa beskrivs och förklaras med hjälp av termer och begrepp som kan förknippas med samma kontext i vilken undersökningen har genomförts (Bryman 2011, 372).

Hartman (2004) skriver att det är livsvärlden som bestämmer människornas natur och samma livsvärld gör människorna till det de verkligen är. Kvalitativ forskning fokuseras på människans livsvärld och den mening som individerna själva knyter till sig själva och sina upplevda situationer. Denna mening kan man inte bara undersöka genom observation, utan kunskap om denna mening får man genom fördjupad tolkning, d.v.s. när man själv tolkar sina egna observationer (Hartman 2004, 273).

5.2 Etiska överväganden

Jag har gruppintervjuat fem elever från årskurs nio på en estetiskt profilerad grundskola i Kronobergs län. Hela intervjun har spelats in digitalt och alla elever var äldre än 15 år. Ingen

av eleverna har behövt tillstånd från deras föräldrar eftersom i Sverige finns det krav på målsmäns tillstånd när det gäller intervju med personer under 15 år (Vetenskapsrådet 2002, 9). Skolans och elevernas namn förblir anonyma i denna studie och jag refererar till eleverna som elev A, B, C, D, och E. Syftet med anonymiteten är att öka elevernas vilja att delta fritt i samtalen. I samtalen med eleverna användes i denna studie cirka trettio öppna frågor med förenklad meningsbyggnad och enkla grammatiska konstruktioner som passar elevernas ålder och förståelsenivå.

5.3 Analysmodeller

Hermeneutik är en vetenskapsteori med fokus på att analysera information som trängs bakom texter och ord och som bekräftas av någon annan. Syftet med denna typ av analys är att komma till en djup förståelse om hur individen upplever en situation. Varje individ uppfattar sig själv utifrån sin egen tolkning där man knyter sin mening till situationen där man befinner sig i. Kunskap om en annan individs mening (eller livsvärld) är faktiskt den förståelsen som vi får när vi tolkar individens beteende och försöker leva sig in i hans/hennes egna föreställningar om världen. Som forskare strävar man helt enkelt efter förståelse om hur andra människor uppfattar världen (Hartman 2004, 105-107).

Hartman (2004) skriver att kvalitativa forskningar och deras metodteoretiska grunder kan återfinnas inom hermeneutiken på två olika sätt. Det första sättet ser hermeneutiken som en beskrivning av psykologiska processer hos andra individer genom en tolkning som leder till förståelse. I en sådan situation gör man den andres tänkande till sitt eget. Det andra sättet finns när vi rättfärdigar vår tolkning av ett observerat beteende hos en annan individ med fokus på vår helhetsuppfattning om individen. Denna typ av tolkning är den viktigaste inom kvalitativteori eftersom när man får en helhetsuppfattning om en individ får man ny information som också underlättar att rättfärdiga en ny helhetsuppfattning om samma individ. Denna process kan hjälpa oss att rättfärdiga våra egna tolkningar av ytterligare observerade beteenden hos samma individ.

En traditionell syn på hermeneutisk forskningsprocess när man tolkar och samlar data enligt hermeneutikens regler utan att samtidigt teoretisera kallas analytisk induktion. Analytisk induktion undviker teoretiserande med syfte att inte påverka de intervjuade, medvetet eller omedvetet, d.v.s. all data analyseras i efterhand när datainsamlandet är avslutat (Hartman 2004, 274-276).

6 Disposition

Materialet i denna studie är strukturerat med syfte att introducera läsaren till en bildpedagogisk praktik som vilar på ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

I kapitel 1 och 2 redogörs ämnesvalet/syftet och frågeställningarna.

I kapitel 3 presenteras och diskuteras tidigare forskning.

I kapitel 4 redogörs för den sociokulturella teorin och dess viktiga delar och begrepp med syfte att förtydliga för läsaren en koppling mellan viktiga sociokulturella aspekter och elevernas lärande och resultat.

I samma kapitel introduceras läsaren med tre andra teoretiska begrepp (estetiska läroprocesser, kreativitet och semiotik) som fungerar som en stark påverkande faktor i bildämnet. Begreppet estetiska läroprocesser presenteras p.g.a. att själva begreppet avspeglar vikten av människans/elevens förmåga att upptäcka och utveckla sig själv med hjälp av sina sinnen. Syftet med detta begrepp kopplas med bildämnet och det slutliga resultatet som visar att elevernas utveckling och bildskapande fungerar i ett perspektiv av estetisk läroprocess.

Kapitel 5 behandlar metoden som har använts vid insamling samt analys/tolkning av empirin.

I kapitel 7 redovisas och sammanfattas resultatet av intervjusamtalen. Läsaren introduceras till elevernas uppfattningar där elevernas intervjusvar och beskrivningar kopplas med titlar som är uppdelade i fyra olika kategorier med syfte att påvisa ett samband mellan olika teoretiska begrepp och intervjuresultatet.

I kapitel 8 görs en analys/tolkning av resultatet och en sammanfattning av analysen.

Slutligen görs en diskussion av resultatet i kapitel 9 där jag diskuterar med hjälp av mina teoretiska utgångspunkter och mina personliga erfarenheter. I kapitel 9 redogör jag studiens undersökning och resultat med hjälp av hermeneutiskt tolkande sätt som också avspeglar subjektivitet.

7 Resultat

I följande kapitel redovisas resultatet av intervjusamtalen med eleverna.

Under intervjusamtalen har jag försökt skapa mening i vad eleverna upplever och uppfattar genom att utifrån mina teoretiska utgångspunkter studerar deras svar.

I detta kapitel redovisar jag elevernas svar utan att analysera dem.

Jag börjar dock med en presentation av den bildpedagogiska praktiken eleverna deltar i.

Enligt elev A, B, C och D upplevdes intervjufrågorna som en inspirerande stimulans, och eftersom det handlar om elever som går på en estetiskt profilerad grundskola blev det lättare att fånga in deras upplevelser och uppfattningar p.g.a. av deras intresse för estetik och bild. Elev E har inte visat aktivitet i samma omfattning som de andra under intervjusamtalen men denna omständighet ser jag inte som en stor brist som påverkar min undersökning.

Anledningen till detta är att eleven har på ett väldigt objektivt/ärligt sätt bekräftat att hon i de flesta fallen håller med de andra i gruppen när de berättar och besvarar mina intervjufrågor. Detta underlättar min tolkning och bedömning av hela situationen och min undersökning/summering av min empiri.

7.1 Bildpedagogisk praktik på skolan

Den bildpedagogiska praktiken som tillämpas på den aktuella skolan består av estetiska upplevelser för lärande och kunskapssituationer som kan kopplas med elevernas tidigare sinneserfarenheter. Den bildpedagogiska praktiken iscensätter alla dessa möjligheter som spontant påverkar elevernas lärande och förmågor på många olika sätt. En anledning till detta är möjligheten att anpassa skolmiljön utifrån deras bilduppgifter.

Alla elever har bekräftat att det är viktigt att kunna förändra och anpassa skolmiljön eftersom en sådan möjlighet underlättar att utföra olika aktiviteter i bildämnet.

Enligt eleverna utvecklas kreativiteten bättre i en flexibel skolmiljö som kan anpassas utifrån deras behov eftersom en sådan miljö skapar bättre förutsättningar för estetiska upplevelser och kommunikativa företeelser (relationsmässigt) som också har med mening, innebörd och kreativitet att göra.

Den bildpedagogiska praktiken präglas av samverkan mellan olika teoretiska och praktisk-estetiska moment och samma praktik är betydelsefull för eleverna p.g.a. att de själva får en möjlighet att ta ett stort ansvar för sitt eget lärande. Elevernas arbetssätt i bildämnet präglas av olika arbetsprocesser där diskussion, analys och reflektion är ständigt återkommande. Samma arbetsprocesser påverkar utvecklingen av elevernas perspektivseende. Perspektivseende som egenskap beskriver Jenner (2004) som betonar att det är väldigt viktigt för en människa att kunna gå utanför sitt eget perspektiv och så långt som det är möjligt försöka se världen med andras ögon (Jenner 2004, 25).

Eleverna bekräftar att de utgår från sina egna erfarenheter när det gäller tolkning, dialog, bildanalys och reflektion. Samtidigt fungerar eleverna som medskapare i kunskaps- och utvecklingsprocessen som de själva upplever som en stor frihet som möjliggör att kunna använda sig av alla sinnen för att skapa kunskap med mening. Enligt eleverna var detta faktiskt den viktigaste förutsättningen som utvecklar deras lärande och förmågan att kunna bedöma sig själv och att kunna se saker från olika perspektiv.

Förmågan att tänka visuellt, att se och iakttä, att kunna kategorisera det sedda och föra det till kognitiva koncept, är en huvuduppgift för bildämnet (Wetterholm 2001, 193).

Utom att lära sig att använda alla sinnen för att uppnå nya kunskaper har eleverna också bekräftat att i bildämnet lär de sig utveckla personliga egenskaper att uppfatta olika sammanhang och helheter som påverkar deras tänkande, lärande och kreativitet.

7.2 Elevernas uppfattningar

I detta avsnitt presenteras en noggrann avgränsning av intervjuresultatet, det vill säga empirin.

Slutsatsen av intervjuresultatet tolkas med hjälp av titlar som är uppdelade i fyra olika kategorier som kopplas med anpassningsbara formulerade frågor och mina teoretiska utgångspunkter.

Syftet med en sådan presentation är att bekräfta och förtydliga för läsaren ett samband mellan olika teoretiska begrepp och intervjufrågornas resultat.

7.2.1 Mediering i bildämnet

Med anledning av att förstå elevernas relation till olika hjälpmedel, tecken, språk och andra faktorer och typer av stöd som påverkar deras erfarenhet och mediering har eleverna svarat på följande frågor:

- Berätta hur du använder ditt språk i bildämnet?

Elev D förklarar att utom det vanliga språket kan man också använda sig av många olika språk som samspelar i bildämnet, t.ex. bildspråk. Enligt elev C använder man sig av bildspråk när man förmedlar eller berättar någonting med hjälp av bilder.

Elev D säger:

En bild kan ju alla läsa av, alla. Alla människor i världen... som ett gemensamt språk som alla har, istället för sitt eget.

Elev B tror att bilder ibland kan ge flera meningar och betydelser än bara en enda mening kan göra. Enligt samma elev beror detta på hur erfaren man är med bildspråk och andra ord som man kan använda sig av när man berättar om en bild.

Elev A säger att en bild kan säga mer än tusen ord.

- Hur använder du dina erfarenheter som du upplever i ditt liv utanför skolan i bildämnet?

Elev E svarar att det kan vara olika och kan bero på hur mycket man använder sina bildkunskaper på sin fritid. Elev B ger ett exempel där man ser en byggnad i en bild och säger att alla kan tolka en sådan bild på olika sätt. I en sådan situation kan man använda sig av erfarenheten som man har fått i bildämnet och kan analysera och tolka. Elev B betonar att alla får olika tolkningar men det är ändå erfarenheten som man har fått tidigare som ger dig ditt svar. Elev A säger att om man inte är intresserad av bild så kanske man inte använder tolkningen som det ska.

Elev B tror att alla använder erfarenheter omedvetet och säger:

Han kanske inte gillar bild men han kanske använder erfarenhet som han har fått i bild. När han är ute... när han analyserar och tolkar någonting... så han använder erfarenhet utan att tänka på det.

Elev A bekräftar att vissa upplevda erfarenheter utanför skolan kan reflekteras i bildämnet. Om man är glad ritas inte en ledsen gubbe utan man ritas något som är glatt, eller tvärtom. Elev B säger att om man är glad och har upplevt något fint använder man sina tankar till att rita något positivt men det går också att rita en ledsen gubbe om man har tänkt på det innan. Allt är inte hur man känner eftersom allt beror på tänkandet innan man har börjat arbeta med bilden. Enligt samma elev kan man förmedla budskap och erfarenhet i en bild med hjälp av färg, t.ex. man kan rita en bild för att förklara hur man mår med hjälp av färg på tröjan.

- Vilken betydelse har bilderna i samhället för ditt lärande i bildämnet?

Elev B säger att om man ser en tavla eller en bild utanför skolan så kanske man lär sig på ett sätt som hjälper eleven i skolan. Man kan lära sig utanför skolan och sedan kan man ta med det till skolan. Elev C berättar att samhället påverkar människor väldigt mycket, t.ex. reklambilder och någonting som hänger i staden påverkar de unga hela tiden. Samma elev säger: "Om det är en smal tjej på en bild tänker vi tjejer att vi också vill se ut så". Enligt elev C påverkas de ungas tänkande på reklambilden och på personbilden.

Elev B säger att man också kan tolka bilden fel. Det kanske är personligt och beror på om man är intresserad eller ointresserad av bilden. Eleven tycker att det har med hur man tolkar bilden att göra.

Elev A tror att man kan få inspiration från olika bilder utanför skolan som sedan blir till lärande.

- Är det viktigt för dig att använda dina känslor i bildämnet?

Elev A tror att det är viktigt eftersom man leder ju känslan i bilden när man målar. Om man målar en bild med känsla blir det mycket känslösamt.

Enligt elev E beror det på vad man vill förmedla för känsla också, ifall vill man förmedla en ledsen känsla så kanske man lägger in lite mörka och dystra färger men om man vill förmedla en glad känsla kan man lägga lite ljusare färger.

Elev B tror inte att han använder så mycket känslor när han ritas en bild p.g.a. att han går på tanken och går på det som han har tänkt på.

Elev D tror att det handlar mer om vad man vill förmedla. Enligt samma elev är det viktigt var man lägger in de känslorna som man vill förmedla i bilden.

Elev C tänker på samma sätt som elev D och bekräftar att det har stor betydelse vad man vill få fram eller vad man vill få ut av bilden, d.v.s. det som mottagaren ska känna.

Elev B tror inte att han alltid använder sina känslor i bildämnet men bekräftar att känslorna är viktiga. Elev D och elev A upplever att man alltid använder sina känslor i bildämnet.

- Berätta om du kan göra berättelser med hjälp av bilder?

Elev B berättar att när det gäller berättelser tror han att man använder känslor p.g.a. att man tänker länge och ska göra en berättelse som påverkar andra som ska läsa den. Enligt samma elev har en sådan situation med känslor att göra eftersom om man har bara tanken utan känslan alls kan en sådan berättande bild upplevas som något iskallt. När man gör en berättelse så måste också känslan finnas någonstans i bilden.

Elev A tror att det finns olika sätt att göra berättelse med bilder, t.ex. om man ser i en tidning blir mycket lättare att uppfatta helheten om texten är kombinerad med en bild.

Elev C berättar att om någon skulle spela fotboll så kan man berätta istället för att skriva. Istället för att skriva ner berättelsen så kan man rita den, t.ex. med hjälp av olika färger på tröjorna.

- Berätta hur du kan använda dina upplevelser genom ditt bildskapande?

Elev B berättar att när han upplever någonting som han tycker är bra eller är inte bra får han förmedla det i en bild. Samma elev bekräftar att när han ritar ett ansikte har han upplevt det ansiktsuttrycket någon gång, men det är inte så om han har upplevt något hemskt så att han ritar det på en vanlig bildlektion. De andra eleverna hade samma erfarenhet som elev B.

- Ser du en möjlighet att utvecklas och lära dig något nytt i bildämnet?

Elev B tror att det finns stor möjlighet att utvecklas i bildämnet och han inte tror att det går neråt. Det går mer uppåt och eleverna utvecklas mer vilket är en stor del i bilden säger han.

Elev D påpekar att man lär sig av sina misstag. Elev B har samma uppfattning som elev D och betonar att det är bättre att göra misstag först och lära sig sedan. Samma elev betonar att om man tror att man kan allt är det ingen mening att lyckas.

Elev A säger att om man bara lyckas hela tiden då kanske man redan kan det men misslyckandet är ibland en nödvändighet p.g.a. att man får ny erfarenhet från det som man har misslyckats av.

- Vilken betydelse har bildämnet för att lära sig om sig själv och andra människor?

Elev A säger att man lär sig om sina gränser och vad man kan göra och inte kan göra. På det sättet lär man sig om sig själv, och sedan även om andra människor. Om en elev ritar eller tecknar på ett specifikt/bra sätt då kan man testa sitt eget sätt eller förbättra sin teckning. Då får man kanske hans känslor säger elev B, medan elev A svarar att han tänker mer på konstartekniken som man använder. Enligt elev B kan någon tänka på tekniken medan någon annan på känslorna så att man inte vet vad man menar.

Elev C bekräftar att det är kombinationen som är viktigast, d.v.s. att kunna kombinera känslor och teknik.

Elev B påpekar att om man har en bra teknik men inte få fram en känsla eller ett budskap kan meningsfullheten med själva bildskapandet ifrågasättas. Samma elev ger ett exempel på en bild som visar inga känslor alls. Där har man använt sig av en bra teknik och man har ritat av exakt som det är i verkligheten, men om känslan inte finns i bilden då kommer den personen som ska tolka bilden inte få den. Eleven B förklarar att mottagaren kanske får någon känsla, men inte en riktig känsla. T.ex. om man har kopierat bilden eller om bilden består av komponenter som inte förmedlar mänsklig värme.

Elev A ger ett exempel på Van Goghs "Starry night" och betonar att den bilden har mycket känslor. Det är något som är väldigt ensamt i bilden och det är tack vare tekniken också enligt samma elev.

Eleven B säger att man kan bearbeta sina känslor när man målar eller ritar genom att t.ex. överdriva. T.ex. om man är ledsen kan man rita en mycket ledsen bild som hjälper att få ut sitt budskap snabbare än att bara vara ledsen. Enligt samma elev gör det att man mår bättre i efterhand och det känns som om man pratar med någon annan. Om man inte ska rita ska man prata. Om man inte vill prata ska man rita säger elev B och samtidigt bekräftar att det fungerar för honom och samtidigt lär man sig om sig själv.

Elev A ger ett annat exempel på en bild på en person som tänker och säger ingenting. Samma elev berättar att personen på bilden har en jätte stor hjärna med en massa ord som stannar där inne och det känns som om han pratar så att bilden fungerar som ett språk. Elev A tror också att färgerna i en bild kan fungera som ett språk p.g.a. att med hjälp av t.ex. färgglada, svarta

eller mörka färger kan man förmedla något positivt (glatt) eller negativt (dåligt). Då visar man i sitt språk att man gör, att man känner, vilket också utvecklar ett personligt lärande.

7.2.2 Situerat lärande i bildämnet

Med anledning av att förstå skolans specifika kontexter och skolmiljöer där alla delar som bildar och påverkar elevernas lärande i bildämnet är integrerade har eleverna diskuterat med hjälp av följande frågor:

- Vilken betydelse har verktygen och materialet som används i skolan för ditt bildskapande?

Elev A bekräftar att verktygen och materialet (t.ex. färg, penslar och pennor) som används i bildämnet har väldigt stor betydelse eftersom man aldrig skulle kunna avbilda utan det. Om man ska uppbygga och utforska sin kreativitet kan man göra allt bättre med ett bra hjälpmedel. Elev B tror inte att det skulle vara samma effekt om bildläraren inte hade det verktyg och material som eleverna fick använda idag. Enligt elev B är skapandet beroende av olika material, verktyg och hjälpmedel, t.ex. när man filmar skulle man aldrig få möjlighet att kunna skapa och redigera filmer utan tillgång till kamera och datorer. Samma elev bekräftar att efter att bildläraren har visat hur hjälpmedlet fungerar lär sig eleven vad hjälpmedlet kan tillföra vilket har en stor betydelse för elevens lärande.

- Berätta om det blir lättare att klara en uppgift i bildämnet tillsammans med en skolkamrat som kan lite mer?

Elev C säger att om man sitter med någon som kan lite mer kan man få stöd, kunskap och lära sig. Elev B förklarar att det blir lättare för båda två eftersom en som kan lite kan hjälpa och rätta en annan så att båda två kan lära sig att använda något nytt i bildämnet. Samma elev bekräftar att eleverna lär sig av varandra hela tiden men att det är upp till läraren att skapa en sådan inläringssituation.

Enligt elev C är det viktigt om någon som har mer kunskap sitter och förklarar för eleven eftersom då lär man sig att prata och uttrycka bildspråk och man lär sig det som den andre kan.

- Berätta vad du får ut av att arbeta tillsammans med en skolkamrat?

Elev B bekräftar att man får mer kunskap av att arbeta tillsammans med en kamrat p.g.a. att man är beroende av varandra och på det sättet får man kunskap. Elev A förklarar att eleverna går igenom olika bilder där de lär sig analysera och utbyta positiva erfarenheter. Enligt Elev C är det betydelsefullt att kunna hjälpa någon annan. Samma elev bekräftar att det är viktigt för alla att hjälpa någon och kunna få hjälp tillbaka.

- Berätta vad som händer med dina kunskaper när du inte arbetar med en skolkamrat?

Elev A säger att man inte kan se sina egna fel om det inte finns någon som påpekar på felen, d.v.s. om man jobbar ensam kan man inte se om alla detaljer i det utförda arbetet är korrekt gjorda. Elev C påpekar att om man jobbar själv gör man arbetet utifrån sig själv och sina egna tankar medan när man jobbar med någon annan blir arbetet utfört av båda personerna, från två olika perspektiv. Två olika människors perspektiv blandas in, inte bara en människas perspektiv.

Elev B säger att om man gör en bild själv finns det inte rätt eller fel eftersom det är bara du som kan veta om det är rätt eller fel. Det finns ingen som kan rätta dig, det är bara du som vet vad du tänkte innan och varför du har ritat det.

- Vilka aktiviteter är möjliga att göra i er skolmiljö när det gäller bildämnet?

Elev C bekräftar att eleverna har möjlighet till olika aktiviteter och möjlighet till olika rum i deras bildsalar. I ett rum kan man sätta några stafflier och måla, i ett annat kan man rita på ett kalkeringsbord där det också finns tidningar som man kan få inspiration ifrån. Det finns ett rum där det bara finns datorer, kameror och videokameror så att man kan gå ut och filma. På det sättet får man en bra utemiljö.

Elev B och elev E säger att man behöver bra verktyg för att ha en bra miljö i bildämnet. Enligt Elev E är det viktigt att själva miljön påverkar eleven att känna sig fri när man arbetar i bild, t.ex. ifall man skulle måla någonting så behöver man inte tänka på om man ska spilla någonting på bordet.

Elev D tror att det är viktigt när man jobbar med bild att det är väldigt ljust. Samma elev säger att man har behov av mycket fönster i bildsalen.

Elev C tror att det också är viktigt att själva bildutrymmet ska vara flexibelt så att man kan ändra, flytta, t.ex. ta fram och ta bort stativen och sådant som gör att eleverna kan förändra och anpassa skolmiljön.

Elev A berättar att när man är ute och skissar har man ganska mycket plats ute och det är en aktivitet.

Elev B säger att när man filmar använder man videokamera, sedan använder man olika grafiska dataprogram för att redigera det som behöver och inte behöver till filmen. Med hjälp av en sådan aktivitet lär sig eleven att redigera och filma.

Elev C påpekar att eleven lär sig att tolka filmen också, t.ex. när man redigerar en film så lär man sig hur man kan få en natt och ändra ljusa till mörka partier i en komposition. Samma elev tycker att det verkar spännande att kunna kombinera både bild, film, musik och ljud vilket man gör när man redigerar film. Elev C tycker att det är roligt att göra praktiska saker i skolan och att skapa filmer är en rolig grej. Enligt elev B är det roligt att fotografera.

Elev D och elev B tror att eleverna har tillgång till det mesta. Elev B säger att man inte kan göra en action film... fastän man kan det... om man har stora kunskaper i ett dataprogram kan man redigera filmen.

Enligt elev C kan man ta bort det som inte känns bra i ett dataprogram och man är mer öppen att prova nya saker och man känner sig trygg. När man jobbar med en bild så kanske kan man sudda och måla över men där får man inte göra fel så ofta.

7.2.3 Bildämnet och multimodalitet

Med anledning av bildämnets värde utifrån ett multimodalt perspektiv har eleverna svarat på följande frågor:

- Berätta hur bildämnet kan hjälpa dig i andra ämnen? Kan du ge några exempel?

Elev D säger att eleverna med hjälp av skisser kan beskriva något i många ämnen. I många ämnen använder man skissteknik för att beskriva saker upprepar samma elev.

Elev C berättar att när eleverna skriver rapporter, eller när de skriver på svenska, olika texter om vad som helst lägger de in bilder i texten. På det sättet utvecklar man textens budskap och man förmedlar en text på flera olika sätt än bara löpande text. En stor anledning till detta är att man kombinerar både bildspråket och textspråket.

Elev B säger att inom matematik t.ex. kan bildämnet hjälpa elever på ett bra sätt och han ger ett exempel: Det kan hända att man inte ska skriva ner en lapp, eller eventuellt inte kan förklara någonting, eller läraren tycker inte att man ska skriva för mycket. I en sådan situation kan läraren säga till eleven att rita en bild så att eleven försöker rita den och får ett budskap genom bilden d.v.s. eleven använder bildämnet i ett annat ämne. Elev B bekräftar att det kan bli svårt men det kan samtidigt underlätta.

- Berätta hur andra ämnen kan hjälpa dig i bildämnet?

Elev D bekräftar att analysförmågan som man får i svenskan använder man i bildämnet för att analysera bilder.

Elev B säger att frågans formulering gör att han tänker på ämnet historia. Enligt samma elev får eleverna en stor möjlighet att utgå ifrån bilder när de läser historia eftersom ämnet har mycket med bild att göra. Genom bilder kan man lära sig och uppleva olika historiska perioder och epoker. Elev B betonar att man lär sig ändå mer fastän man inte tänker på det. Elev A förklarar att i ämnet historia ser man ofta på gamla bilder, t.ex. från olika krig och då lär man sig.

- Berätta vad som händer när ni arbetar med ett tema som gäller alla ämnen?

Elev D säger att eleverna brukar skriva konstnärlig rapport där de använder sig av alla ämnen för att få fram vissa frågor och se vad som kommer fram till. Enligt samma elev får man inspiration på det sättet.

Elev B bekräftar att utom konstnärlig rapport finns också skriftlig rapport. I den konstnärliga rapporten använder man sig mycket av det som bildämnet handlar om, t.ex. analys, tolkningar, intervjuer och liknande saker. När eleverna gör de sakerna uppnår de några mål i kanske Svenska, NO, SO o.s.v. Samma elev B säger att eleverna är olika och på det sättet får man med många ämnen just när man använder sig av mycket bild. Det kan påverka elevernas lärande på ett bra sätt.

Elev C berättar att när eleverna jobbar med den vanliga skriftliga rapporten redovisar de för klassen och för andra klasser. I deras presentationer har man texter, bilder, kanske filmer och prat och det gör man genom att kombinera alla dessa olika texter till en presentation för att andra ska förstå. När man jobbar med den konstnärliga rapporten väljer man ut en plats någonstans som man ska göra en subjektiv och en objektiv undersökning på. Sedan gör man

en bildlig eller konstnärlig performance, d.v.s. en iscensättning på den platsen. Det kan vara att någon sätter upp en tavla, eller sjunger, eller gör andra konstiga saker på platsen för att ta reda på hur andra människor reagerar på det. Samma elev bekräftar att hon tycker att detta är mycket positivt och utvecklar eleverna på ett bra sätt.

Elev B betonar att man blir bättre för att använda olika saker samtidigt och säger:

På samma sätt som människor behöver varandra behöver också ämnena varandra för att få fram ett perfekt budskap eller något bra. På det sättet kan vi lära oss mycket och bli kreativa.

Elev A säger att det har mycket med kreativitet att göra och att man utvecklar, utforskar och blir bättre på att analysera saker. Samma elev betonar att man utforskar sin kreativitet med hjälp av den konstnärliga rapporten.

- Brukar ni integrera/kombinera bildämnet med andra ämnen?

Elev C säger att man jobbar framförallt att kombinera bilden med engelska.

Elev B ger ett annat exempel och säger: I fysiken t.ex. om man ska rita någonting som man inte kan skriva kan man använda sig av bild för att räkna av någonting. Eleven säger att samma metod också kan användas i matematik, svenska och i vilket ämne som helst beroende på i vilket sammanhang och vad man ska rita. T.ex. om man ritat ett kärnkraftsverk kan man med hjälp av bilden förklara fyra meningar som förklarar språk i en bild. Samma elev betonar att han vet att man använder bildämnet i flera ämnen och att bilden kan användas för olika saker.

- Är bilderna viktiga i andra ämnen?

Elev C berättar att eleverna har fått datorer för några år sedan och börjat göra lite större enskilda arbeten på datorerna. Man gör en presentation och i den presentationen använder man alltid bilder, musik, ljud och sådant som man har lärt sig i bildämnet, d.v.s. hur man ska kombinera alla och hur de jobbar tillsammans och förmedlar budskap. Det gör man i nästan alla ämnen bekräftar samma elev.

Elev B tror att det är mer att eleverna använder bildämnet som kreativitet inom annat i det verkliga livet, t.ex. på en svensk lektion. Om man har en text så för man in en bild så blir man kreativ och det förmedlas ett eller flera budskap på det sättet.

7.2.4 Bildämnet och dialogicitet

- Berätta hur ett samtal med andra kan påverka ditt bildskapande?

Elev C berättar att det blir enklare om man diskuterar med bildläraren eller en skolkamrat om en bild p.g.a. att ett samtal underlättar och påverkar bildskapandet på ett positivt sätt.

Enligt elev D har diskussioner i bildämnet en stor betydelse eftersom då kan man prata om vad man ser, vad man känner, om kompositionens betydelse, färger o.s.v. Man kan ta med sig sina egna tankar och åsikter om bilden. Samma elev säger att eleverna brukar prata i grupper och diskutera och analysera bilder vilket är positivt.

Elev B tror att det som man lär sig i bildämnet kan man också använda ute i verkligheten.

7.3 Sammanfattning av intervjuresultat

Tillgång till artefakter och interaktioner skapar goda möjligheter som påverkar elevernas utveckling och lärande. Dessa möjligheter skapar olika aktiviteter och handlingar som är situerade och äger rum i specifika kontexter eller skolmiljöer.

I bildämnet använder eleverna alla möjliga typer av stöd i sin inlärningsprocess oavsett om det handlar om personer eller redskap. Samma stöd fungerar som ett slags hjälpmedel som möjliggör deras förmedling av information och mediering.

Flerstämmighet och dialogicitet är en del av elevernas vardag i bildämnet. Detta fungerar till stor del tack vare skolans tematiska arbetssätt där olika ämnen knyts till ett tema där skolan lägger in så många moment från kursplanerna som möjligt.

Multimodalitet har också visat sig skapa ett bra resultat eftersom skolan samordnar flera insatser och behandlingsmetoder vilket utvecklar olika kunskapsnivåer hos eleverna.

I bildämnet lär man sig att förmedla olika budskap genom att kombinera olika saker samtidigt (t.ex. bild och ljud) som kan medvetengöra eleverna om de olika sinnenas kreativa funktion.

Eleverna utvecklas också genom olika konstekniker och lärandeformer, t.ex. genom ritande och semiotisk analys av bild där de kommunicerar med bilder precis som ett språk.

Enligt Vygotskij (1995) utgör ritandet den främsta formen av skapande i tidig ålder (Vygotskij 1995, 87).

Alla dessa lärandeformer utvecklar deras förmågor genom positiva upplevelser och påverkar eleverna positivt i sin driftkraft att lära sig något nytt.

8 Analys och tolkning av resultatet

Resultatet från intervjusamtalen analyseras med hjälp av hermeneutisk analys. Fokus i min analys hamnar inte på alla intervjufrågor eftersom det finns liknande frågor som har formulerats med syfte att stimulera elevernas bredare svar inom en viktig frågeställning.

Vid tolkning och analys kan man dels utgå från sina egna erfarenheter och kunskaper, dels från granskning av specifika perspektiv (Skolverket 2011, 15).

Min syn på lärande är att mänskliga relationer, sociala interaktioner och samarbete mellan människor betraktas som den viktigaste faktorn när kunskap skapas och konstrueras. Med anledning av min syn blir syftet med analysen att bekräfta ett samband mellan mina frågeställningar, de teoretiska begreppen som beskrivs i kapitel 4 och intervjuresultatet.

Frågeställning 1 - Vad består denna bildpedagogiska praktik av?

Denna praktik består av estetiska upplevelser för lärande p.g.a. skolans estetiska profil och dennas sociokulturella syn på lärande som möjliggör ett tydligt definierat ämnesinnehåll i bildämnet. Utöver detta skapar skolans tematiska arbetssätt en multimodal atmosfär som möjliggör utveckling av olika lärandeformer och förmågor hos elever. Alla dessa omständigheter i kombination med bildämnets varierande undervisningssätt som består av en samverkan mellan olika teoretiska och praktisk-estetiska moment utvecklar en flerstämmig bildpedagogik. Denna flerstämmighet expanderar genom ständig interaktion och dialog som t.ex. i bildämnet möjliggörs med hjälp av en fri/reflekterande kommunikation mellan eleverna och bildläraren, bildanalyser i kombination med ett stabilt dialogiskt arbetssätt och skolans sociokulturella medvetenhet. Den bildpedagogiska praktiken består av varierande innehåll och väl planerade praktiska och teoretiska bildlektioner som möjliggör elevernas utveckling av sin kreativitet med hjälp av sina sinneserfarenheter.

Frågeställning 2 - Hur uppfattar elever denna pedagogiska praktik?

Eleverna uppfattar den bildpedagogiska praktiken som en resurs som stimulerar utveckling av deras kunskaper och personliga förmågor som de också kan använda ute i verkligheten/i livet. De uppfattar sig själva som medskapare i kunskaps- och utvecklingsprocessen där de också

får möjlighet att använda sig av alla sinnen för att skapa en meningsfull kunskap och utgå från sina egna erfarenheter när det gäller deras praktiska arbetssätt, tolkning, dialog, reflektioner och bildanalyser.

Frågeställning 3 - Vad säger elever att de har lärt sig/utvecklat?

Eleverna är väl medvetna om sina möjligheter till personlig utveckling i bildämnet. De säger att de utvecklar bildspråk och bildanalytisk förmåga och denna utveckling går bara uppåt. I bildämnet lär de sig om sina egna personliga gränser och om vad man kan göra och inte kan göra. I den bildpedagogiska praktiken lär sig eleverna att förmedla känsla i en bild och olika budskap genom att kombinera olika saker samtidigt (t.ex. bild, text och ljud) som påverkar stimulering/ användning av olika sinnen samtidigt och utvecklar deras medvetenhet om sinnessens kreativa funktion i ett visst moment. Enligt eleverna kan deras upplevda erfarenheter utanför skolan reflekteras på ett positivt sätt i bildämnet som också utvecklar ett personligt lärande och en medvetenhet om sig själv. De lär sig från sina erfarenheter och utvecklar och fördjupar sin förståelse för bildspråket som ett fantastiskt uttrycksmedel som gör att uppleva ett budskap känslomässigt starkare.

8.1 Sammanfattning av analysen

Elevernas lärande om det estetiska och dess sociala funktioner i bildämnet fungerar positivt. Bildläraren ses som en iscensättare av estetiska kunskapssituationer som skapar en flerstämmig skolmiljö där eleverna själva blir medskapare i olika kunskapsprocesser. Enligt eleverna bekräftar ett tydligt definierat ämnesinnehåll i bildämnet lärarens ämneskunskapsförmåga som avspeglar en högre kompetens att bidra med i arbetsprocessen. Dessa faktorer fungerar som viktiga aspekter som skapar ett didaktiskt förhållande som stärker elevernas intresse för bildämnet.

I en flerstämmig miljö skapar man kunskap ur dialog genom samspel mellan andra och man utforskar sin kreativitet och sina förmågor med hjälp av olika kulturella redskap. Samma bildpedagogiska praktik skapar förutsättningar för ett situerat lärande som stöds av elevernas sinneserfarenheter och möjliggör olika typer av medieringar. De estetiska läroprocesserna handlar om att skapa sammanhang där man lär sig att använda alla sinnen för att skapa kunskap.

Eleverna påstår att olika ämnen och typer av medieringar som stöds av olika semiotiska resurser kan arbeta gemensamt utifrån sina egna villkor. Detta avspeglar och skapar en multimodal atmosfär som påverkar elevernas förmåga att skapa och upptäcka på olika nivåer. Eleverna lär sig kombinera texter och bilder som används i alla ämnen, d.v.s. förutom skrivna och talade texter utvecklar eleverna vidgat textbegrepp och förmågan att uppfatta detaljer. Denna typ av lärande kopplas med Marner & Örtegren (2003) som betonar att bildens värde bekräftas, t.ex. genom lärobokens upplägg av text och bild som är mer mottagarorienterat och dialogiskt, och för att fler elever ska utveckla och fördjupa sin förståelse måste fler bilder användas i skolan (Marner & Örtegren, 2003, 34).

Enligt eleverna har deras upplevda erfarenhet i bildämnet och utanför skolan en stor betydelse för deras personliga utveckling och kreativitet. På det sättet influeras även deras bildförståelse av en rad olika faktorer. Marner & Örtegren (2003) skriver att betraktandet av en bild inte kräver den ursprungliga kontexten för bildens förståelse p.g.a. att en bild också kan tolkas även om betraktaren inte känner till ett ursprungligt motiv. Anledningen till detta är att människor/elever använder sin livsvärld (människans primära kunskapskälla som inkluderar både den som upplever som det som upplevs) för att tolka bilder (Marner & Örtegren 2003, 21).

Den kognitiva bilden saknar liv utan inslag av känslomässig inlevelse och den emotionellt laddade bilden blir inte trovärdig utan kognitiva inslag (Wetterholm 2001, 35).

Det semiotiska perspektivet bekräftas enligt eleverna genom deras praktiska arbetssätt när de arbetar med bilder och deras bildspråk och tolkning som påverkar en utveckling av främmandegörande kunskaper, d.v.s. perceptionsprocessen som syftar till fördrojning och fördjupning av automatiseras och man använder sig av en semiotisk analys av bild där man upplever bilden som ett teckensystem med uttryck som innehåll.

Ett sådant sätt att uppleva och tolka/bearbeta information i en bild reflekterar djupkunskap (som kan användas i olika sammanhang) och en utvecklande analytisk förmåga som i sin tur tack vare upplevelsen påverkar elevernas känslomässiga egenskaper och empatiska förmågor.

Kunskap som man får i bildämnet höjer elevens medvetenhet om olika medieringars påverkande funktion över människans utveckling och samtidigt utvecklar elevens olika medieringsförmågor som de också kan använda ute i verkligheten.

9 Diskussion av resultatet

Under intervjusamtalen har jag försökt leva mig in i elevernas beskrivningar och föreställningar med syfte att uppnå rationella och realistiska tolkningar som leder till en objektiv förståelse.

Mitt resultat visar att kommunikationen i bildämnet fungerar som en del av känslomässig upplevelse och oavsett om det handlar om mänsklig- eller bildkommunikation bearbetas elevernas kommunikationsuppfattningar genom deras känslor (medvetet eller omedvetet). En anledning till detta påstående är elevernas stora uppmärksamhet och längre beskrivning av vissa frågor som kopplas med känsla och uttryck i bildämnet. Kognitiva och emotionella aspekter i bildämnet stimulerar elevernas lärande och samtidigt höjer elevernas intresse på nivåer som förbättrar deras nyfikenhet, uppmuntran och motivation.

I bildämnet får eleverna reflektera och ventilerar sina individuella känslouttryck som skapar många unika tillfällen till självreflektion. Detta höjer självkänslan och utvecklar estetiska läroprocesser som avspeglar elevernas förväntningar. Skolans estetiska profil och lärarens ämneskunskapsförmåga som möjliggör och definierar ett tydligt ämnesinnehåll i bildämnet fungerar också som en stor påverkande faktor i formandet av elevernas medieringsförmågor. En flerstämmig skolmiljö där eleverna själva skapar kunskap ur dialog genom interaktion skapar förmåga att kunna bedöma sig själv. Denna förmåga utvecklar och höjer elevernas medvetenhet tack vare den bildpedagogiska praktiken som avspeglar en kombination av teoretiskt och praktiskt lärande genom omväxlande upplevelser i varierande ute- och inommiljöer, d.v.s. eleverna skaffar sig mångtydig kunskap genom att delta i praktiska inlärningsprocesser i olika sociala och fysiska kontexter. Genom det sociala påverkas det inre hos eleverna i relation till deras visuella omvärld som fungerar som en kraftfull resurs för deras lärande. Denna typ av lärande har sina rötter i Vygotskijs tänkande (Strandberg 2006, 27). Med hjälp av samma lärande delar elever erfarenheter med andra elever så att dessa delade erfarenheter blir en gemensam egendom.

Skolans multimodala miljö tillåter användning av kulturella redskap av olika slag som underlättar elevernas utforskning av sin kreativitet och sina förmågor. P.g.a. samma anledning påverkas elevernas kreativitet i bildämnet tack vare möjligheten till olika traditionella och moderna tekniska verktyg. Alla dessa förutsättningar skapar ökade möjligheter till ett situerat lärande i en social situation som eleverna upplever som naturlig.

I samma situation och i bildämnet påverkas elevernas inlevelse och deras vilja till förståelse genom interaktion och dialog med andra elever vilket underlättar identifikationen med den andre. Detta tycker jag är en viktig aspekt som i kombination med skolans sociokulturella syn på lärande utvecklar elevernas perspektivseende (Jenner 2004, 25) och empatiska förmågor, t.ex. i en situation när andra elevers irrationella tankar och beteenden blir begripliga om de förstås mot bakgrund av deras nuvarande situation och livshistoria.

Begreppet perspektivseende kopplar jag med förmågan att ha en god människosyn eftersom denna utvecklande förmåga hos elever underlättar deras sociala integration med andra elever vilket är avgörande för vad man lär sig och på vilket sätt man lär sig.

I den bildpedagogiska praktiken får eleverna olika möjligheter att använda sig av alla sinnen för att skapa en meningsfull kunskap. Samma möjligheter utvecklar olika medieringsförmågor och inlärningsmetoder som kan förknippas med självidentifikation och fördjupad självkänedom tack vare bildämnets varierande/breda innehåll som spontant påverkar elevernas förmågor. Dessa inlärningsmetoder höjer och underlättar elevernas förståelse av omvärlden och det skapas nya praktiska och kognitiva potentialer med möjlighet att man själv lär sig skapa, kontrollera och omstrukturera anpassningsbara personliga inlärningsprocesser som passar olika omständigheter. Detta kan i sin tur positivt påverka medieringen (förmedlingen, överföringen) av elevernas upplevda erfarenheter och höja deras förståelse om medieringens värde i olika sammanhang, men även höja möjligheten att kunna värdera och bedöma sig själv. Alla dessa påverkande faktorer och möjligheter till olika lärandeformer i bildämnet hjälper eleverna att hitta styrkor och ledtrådar i sina starkaste sidor, förutsättningar och begåvningar.

Genom att i bildämnet uttrycka tidigare erfarenheter, upplevelser, tankar och känslor med hjälp av tolkning/bildanalys eller olika konstekniker höjer eleverna sin självkänedom som jag själv upplever som ett mänskligt behov som underlättar deras anpassning i omvärlden. Med hjälp av olika kulturella redskap och medieringar som kan användas i specifika sammanhang och ickebekanta miljöer kan eleverna tänka fritt som i sin tur utvecklar en logisk och analytisk anpassningsförmåga som minskar deras reservation för främmande saker, t.ex. i en situation när man summerar olika/varierande resultat och drar en slutsats. Ett fritt tänkande skapar ett självständigt tänkande som underlättar användningen av elevens intellektuella potential i vilket sammanhang som helst.

Elevernas uppnående självkänedom (medvetenheten om sig själv) genom kreativa handlingar ser jag själv som bildlärarens stora prioritet, uppgift och mål i bildämnet.

Elevernas beskrivningar visar att de lär sig uppfatta detaljer och helheter som också påverkar deras snabbtänkande möjligheter, d.v.s. i bildämnet utvecklar man förmågan att kunna tänka visuellt där med hjälp av perceptionsförmågan lär man sig att kategorisera det som man har sett och iakttagit (Wetterholm 2001, 193). Denna förmåga underlättar elevernas förståelse av abstrakta kompositioner, former/begrepp och utvecklar förmågan att tänka bildligt vilket är en nödvändighet, t.ex. när man försöker analysera och tolka i komplexa och abstrakta sammanhang. Samtidigt påverkar det visuella tänkandet elevernas andra förmågor och medieringar på ett positivt sätt, t.ex. i en situation när man förmedlar upplevelser och erfarenheter med hjälp av sitt språk kan man formulera djupare beskrivningar p.g.a. att det visuella tänkandet stödjer språkförmågan. Genom att bredda sina erfarenheter och kunskaper förbinder/förenar eleverna sina visuella förmågor med sina tänkande förmågor som möjliggör användning av olika medieringar samtidigt och en parallell utveckling av ett flexibelt och personligt tänkande.

Detta påstående baseras på elevernas beskrivningar och min personliga tolkning utifrån mina egna erfarenheter som underlättar min förståelse av elevernas beskrivningar.

Elevernas intervjuresultat visar att deras bildförståelse baseras på semiotiska grunder där man använder sig av förmågan att skilja på uttryck och innehåll som ligger på två olika plan i en bild. Samtidigt upplever man bilden som ett teckensystem som kan avläsas som ett språk. Jag har inte som ambition att gå djupt på semiotik i denna studie och anledningen till att jag har använt Marners och Örtegrens tabell (Marner & Örtegren 2003, 82) är att förstå komplexiteten i estetiska läroprocesser.

De fem eleverna som blev intervjuade har anmält sig frivilligt. Eftersom elevernas tänkande varierar individuellt, d.v.s. präglas av olikhet, påverkas innehållet i läroprocesserna på olika sätt. P.g.a. att sättet som man formulerar en fråga på är mycket avgörande på vilken typ av svar man får har jag försökt behålla en viss flexibilitet under hela intervjun för att kunna hantera variationen i olikheterna mellan eleverna. Elevernas tänkande och resonemang formas utifrån deras språk- och tolkningsförmågor och dessa essentiella anledningar skapar olika förutsättningar för mediering av deras upplevda erfarenhet. Eftersom det ligger i den mänskliga naturen att betrakta andra utifrån den egna personligheten är det viktigt att analysera orsaksförklaringar som i denna studie avspeglas genom elevernas starka tydlighet i deras intervjusvar och beskrivningar. P.g.a. dessa anledningar kan man inte dra slutsats att resultatet fungerar även med andra elever på andra skolor.

Referenser

Otryckta källor:

- Marner, Anders. 2006. *Professionalisering av estetiska ämnen*. Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen. [Elektronisk resurs]
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:154550/FULLTEXT01>
- Skolverket. 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm. [Elektronisk resurs]
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [Elektronisk resurs]
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Tryckta källor:

- Berefelt, Gunnar. 1992. *ABSe om bildperception*. Stockholm.
- Bryman, Alan. 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Dysthe, Olga. 2003. "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande" *Ur Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Jan. 2004. *Vetenskapligt tänkande: Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, Knud. 2007. *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, Håkan. 2004. *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kress, Günther. 2010. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, London.
- Lindstrand, Fredrik och Selander, Staffan. 2009. *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindstrand, Fredrik. 2009. "Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland." *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Red. Fredrik Lindstrand och Staffan Selander. Lund: Studentlitteratur.

- Lindqvist, Gunilla. 1999. *Vygotskij och skolan: Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marner, Anders. 2005. *Möten och medieringar - estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning - Umeå universitet.
- Marner, Anders och Örtengren, Hans. 2003. *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Kalmar, Myndigheten för skolutveckling.
- Strandberg, Leif. 2006. *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fuskklappar*. Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vygotskij, Lev S. 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: Mediaprint.
- Vygotskij, Lev S. 1980. *Psykologi och dialektik*. Malmö: Norstedt & Söners Förlag.
- Vygotskij, Lev S. 1999. *Tänkande och språk*. Bokförlaget Daidalos AB, Uddevalla: Mediaprint 2001.
- Wertsch, James V. 1988. *Mind as Action*. Oxford University Press.
- Wetterholm, Hans. 2001. *En bildpedagogisk studie Lärare undervisar och elever gör bilder*. Studia psychologica et paedagogica, series altera CLVIII Malmö: Institutionen för pedagogik Lärarhögskolan.
- Skolverket. 2011. *Kommentarmaterial till kursplanen i bild*. Stockholm.

ABSTRACT

Bratislav Angelkovik

Bildskapande i ett perspektiv av estetisk läroprocess

Image Creation in a perspective of aesthetic learning process

Antal sidor: 39

I denna studie diskuteras hur en viss bildpedagogisk praktik som vilar på ett sociokulturellt perspektiv på lärande kan uppfattas av elever avseende lärande och utveckling och hur denna arbetsprocess påverkar deras uppfattning om lärande i och genom bildämnet. Studien utvärderar hur elevers upplevelser och sinneserfarenheter ser ut i samma bildpedagogiska praktik och hur de medieras i deras bildskapande. Metoden är kvalitativ där med hjälp av ostrukturerad intervju och hermeneutiskt tolkande sätt analyseras information som trängs bakom ord och beskrivningar. Resultatet visar att kognitiva och emotionella aspekter i bildämnet i kombination med en flerstämmig och multimodal skolmiljö stimulerar elevernas lärande/kreativitet och utvecklar olika medieringsförmågor. Elever utvecklar bildspråk och skapar kunskap ur dialog genom social interaktion. I bildämnet får elever reflektera sina individuella känslouttryck som skapar många unika tillfällen till självreflektion. Man får olika möjligheter att använda sig av alla sinnen för att utveckla nya kreativa/skapande inlärningsmetoder. Bildförståelsen baseras på semiotiska grunder där man skiljer på uttryck och innehåll i en bild och upplever den som ett teckensystem. Man lär sig uppfatta detaljer och helheter och utvecklar förmågan att kunna tänka visuellt där man förbinder/förenar sin visuella förmåga med sin tänkande förmåga.

Sökord: bildskapande, bild, bildpedagogik, bildämnet, bilddidaktik, estetiska läroprocesser, mediering, semiotik, multimodalitet, dialogicitet, flerstämmighet, kreativitet, konst, sociokulturell teori