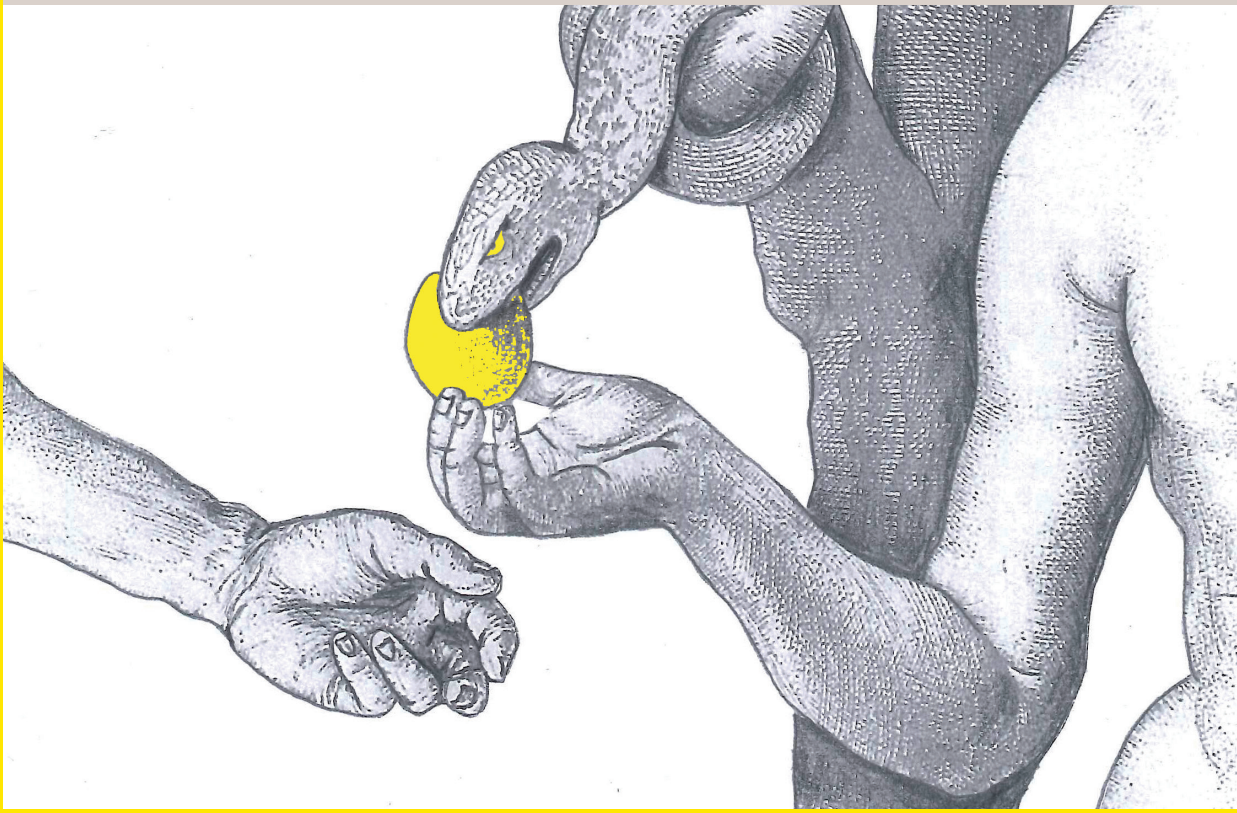
Linnaeus University Dissertations
No 377/2020

Eva Cronquist

Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i utbildningen av bildlärare

Om vikten av transformativ beredskap i förändringsprocesser



LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i utbildningen av bildlärare

– Om vikten av transformativ beredskap i förändringsprocesser

Linnaeus University Dissertations

No 377/2020

SAMTIDSKONSTBASERAT GESTALTNINGSARBETE I UTBILDNINGEN AV BILDLÄRARE

– Om vikten av transformativ beredskap i förändringsprocesser

EVA CRONQUIST

LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i utbildningen av bildlärare – Om vikten av transformativ beredskap i förändringsprocesser
Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik , Linnéuniversitetet, Växjö, 2020

ISBN: 978-91-89081-35-2 (print), 978-91-89081-36-9 (pdf)
Omslagsbild. IN DOLORE, blandteknik, Eva Cronquist
Utgiven av: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö
Tryck: Holmbergs, 2020

Abstract

Cronquist, Eva (2020). *Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i utbildningen av bildlärare – Om vikten av transformativ beredskap i förändringsprocesser* (*Contemporary art-based practice in visual arts teacher education programs: The importance of transformative preparedness in change processes*), Linnaeus University Dissertations No 377/2020, ISBN: 978-91-89081-35-2 (print), 978-91-89081-36-9 (pdf). Written in Swedish with a summary in English.

This dissertation addresses student learning processes in contemporary arts-based practice in visual arts teacher education programs. The arts-based processes studied are based on the explorative method for exploring social and social phenomena. 'Art', as a school subject, is based on scientific foundations that are informed by a 'semiotics of art' perspective. Notwithstanding this, *artistic methods* comprise a large part of the subject. The aim of this dissertation is to deepen our knowledge of the students' experience of the learning processes that are present in contemporary *arts-based practice* in visual arts teacher education programs. Three empirical investigations into two visual arts teacher education programs were conducted. Study I reports on an investigation into an introductory course in contemporary *arts-based practice* where focus was placed on the student's learning processes. The theoretical frameworks used in Study I were hermeneutics, symbolic interactionism, and transformative theory. The results of Study I were reported on in their entirety in a licentiate thesis (Cronquist, 2015), and can be summarised in terms of the concepts 'resistance', 'challenges', and 'alienation and conciliation as a communicative process'. This introductory study gave rise to new questions which demanded both further depth and breadth in their answers. These issues were addressed by investigating an additional art teacher education program and by analysing the more advanced courses in this program, in contrast to the analysis of the introductory courses that were analysed in the first investigation. Study II presents an investigation into the meanings which emerged in the students' experiences of the learning processes in a prescribed contemporary arts-based projects whilst Study III presents an investigation of the meanings with emerged in the students' experiences of learning processes in a prescribed contemporary arts-based independent project, second cycle (Master of arts in secondary education for upper secondary). Study II and Study III take their point of departure in Dewey's 'pragmatism', where human behaviour is considered to be a transactional process between people and their environment. The method of analysis that was used in these studies was inspired by 'practical epistemological analysis' (PEA) (Wickman & Östman, 2014). The object of study, which links all three studies together, addresses deepening our knowledge of the learning processes in contemporary arts-based projects. The results of these studies are revealed in three distinct problem areas namely, the laboratory - explorative problem, the subject-cultural problem, and the methodology problem. The laboratory - explorative problem involves the difficulties which students are

faced with when they are tasked with making independent choices of methods for creative laboratory - explorative workprocesses in art projects. The subject-cultural problem refers to how students carry within themselves their experiences of learning processes from other subjects and how they put them in contrast with their learning experiences in their art classes. The methodology problem reveals to us how scientific research methods and exploratory art methods come to collide with each other (from the students' perspective) in the students' independent art projects. In conclusion, I present a discussion of the questions and challenges that contemporary art concepts can provide to an art teacher education program. 'Transformative preparedness' is highlighted as a central concept which students can use to move forward in their art teacher training when habitual behaviours are challenged. 'Transformative preparedness' is based primarily on the ability to adopt another person's perspective.

Keywords: teacher education program, art teacher education program, contemporary art, art project, contemporary arts-based practice learning processes, transformation, subject culture, artistic project methods

Förord

Att få möjlighet att genomgå en forskarutbildning är en förmån men innebär också en omvälvande process. Många uttrycker denna process som en resa eller som en väg att gå. Ja, jag håller med om detta. Utbildningen har inneburit en lång väg för mig att gå. Med på min resa har jag haft flera betydelsefulla följeslagare. En viktig teoretisk följeslagare har varit utbildningsfilosofen John Dewey vars filosofi bejakar utbildning som en osäker väg. Själva accepterandet av det osäkra har märkligt nog hjälp mig att komma framåt. I efterhand ser jag hur erfarenheterna gett mig nya insikter om mig själv och omvärlden. När jag skriver detta sitter jag i mitt gamla tonårsrum och ser ut över samma vy som en gång i tiden lockade mig ut i världen. Forskarutbildningen har inneburit en mödosam resa, men också ett äventyr. Jag tycker att jag famlat, men i efterhand framstår resans väg på ett underligt sätt som självklar. Många har gått bredvid mig på denna väg och jag är tacksam för allas hejarop och visat tålamod. Några har haft extra stor betydelse och dessa vill jag särskilt tacka. Först vill jag tacka min huvudhandledare Lena Fritzén. Du har följt mig på hela resan. Lyssnande, vis och varmhjärtad har du hållit mig på vägen. När jag slirat av vägen har du på ett självklart sätt fått mig på banan igen. I avhandlingsarbetets slutspurt höll du fyrbåken stadigt lysande framför mig då jag trött och sliten riskerade att falla ner i osäkerhetens mörker. Stort tack Lena för att du varit min ledstjärna! Jag har haft tre bihandledare. Först ett mycket stort tack till Hans T Sternudd som inte enbart bistått i handledningen, utan även i kollegial vardag lyssnat på mitt eviga pladdrande om oändliga stickspår från avhandlingsarbetets alla vrår. Varmt tack Hans för din entusiasm och välvilja! Mina tidiga bihandledare Margareta Wallin-Wictorin och Birgitta Gustafsson vill jag också tacka. Tack Margareta för att du övertalade mig att påbörja forskarstudierna. Du visade mig forskarvägen. Birgitta, tack för att du tog mig på allvar och hjälpte mig att formulera ett pedagogiskt perspektiv på samtidskonst. Detta perspektiv ha haft stor betydelse för mitt avhandlingsarbete. Jag vill också tacka Daniel Sundberg som på mitt slutseminarium opponerade på mitt avhandlingsmanus. Daniel, dina kommentarer och vår diskussion var mycket värdefull och gav mig skjuts framåt på vägen. Tack också för att du alltid tagit dig tid att prata med mig när vi stött på varandra i korridorerna. Tack Per Gerrevall för att du läst och ställt viktiga frågor till mitt arbete, både i samband med slutseminariet och i slutspurten av avhandlingsarbetet. Jag vill också tacka Ann-Christin Torpsten för att du tog dig an uppdraget och språkgranskade mitt manus över juldagarna. Tack till Nämnden för lärarutbildningen som bidragit med medel och på så sätt

möjliggjort mina forskarstudier. Ett stort tack till alla informanter som så generöst låtit mig vara med i undervisningen. Jag vill också tacka alla mina kollegor vid Institutionen för Musik och bild som på olika sätt stöttat mig. Tack Maria, för gott teamwork under åren som vi ansvarade för bildpedagogikämnet samtidigt som vi båda undervisade och bedrev forskarstudier. Ann, för våra spännande diskussioner om konst, Malin, för att jag fått bolla så många funderingar om samtidskonst och bildpedagogik med dig, Anna, för att du gav mig dina forskningstimmar då mina egna tagit slut. Stephanie, stort tack för alla våra intressanta samtal på bussen och för att du hjälpte mig med layout och omslaget för avhandlingen. Robert Ryan, tack för översättningen av sammanfattningen och abstrakt. Tack också till prefekterna Dan Alkenäs och Eva Kjellander Hellqvist för ert stöd. Tack till alla forskningssekreterare som hjälp mig med administration och allt praktiskt under åren. Och till sist, men allra mest, innerligt tack alla kära i familjen för att ni stöttat och hållit ut dessa år! Nu skall vi göra roliga saker tillsammans! Christer, Frida, Nils, Johannes, Petter, Mikael, Mathilda, mamma, pappa, Anders och de små som är på väg ☺

Eva Cronquist, Tjörn 5 januari 2020

Summary

Background and purpose

This dissertation presents an investigation into student learning processes in contemporary arts-based practice projects in visual art teacher education programs which have chosen the theme, 'contemporary art', as the basis for the development of subject knowledge. The art projects which have been studied employ 'artistic research' as an explorative method for the investigation into certain social phenomena. According to the Higher Education Act (1992: 1434), all university education must be based on "scientific grounds or aesthetic grounds and tested experience" (2 § 1). Art, as a subject, is based on scientific grounds which include a visual arts semiotic perspective This entails that pictures are considered to be 'language'. However, the area of 'artistic methods' constitutes a large part of the subject, too. Several higher education institutes across Sweden have chosen contemporary art's methods and approaches as their point of departure, thus social phenomena are then critically examined by means of exploratory methods. With respect to teacher education programs, this situation results in students conducting art-based cultural analyses of society outside the classroom, the result of which are arts-based projects. The work processes that are associated with these arts-based projects instantiate the area of knowledge that is examined in this thesis.

The history of teacher education in Sweden has its roots in both the Folk Education tradition and in the Department of Education's tradition of 'bildning'. This history includes how these two approaches to education can be unified into a single system of education. The content of teacher education programs, teaching methods, and pedagogy have change in pace with certain developments in society. A clear example of this can be found in the historical development of Art as a subject, which underwent radical change during the 1900s. The shift in paradigm, from Art concerned with drawing and draftmanship, to today's semiotic-based visual arts, is a revolutionary process which began at the end of the 1960s and was realised in Lgr 80 (the school curriculum for 1980). The relationship between Art and pedagogy in (Art) teacher education programs has not been without tension. The art-psychological approach based on expressive modernist art has been considered by some to be anachronistic and too narrow an area to be included in Art at school or in visual art teacher education programs, primarily in relation to images found in the mass media and culture.

Despite the fact that Art and the visual arts, during the same period, turned their attention to every-day objects and mass produced images, it was not until the beginning of the 2000s that the common heritage which the visual arts and contemporary art shared with each other was paid attention to. The concept of 'contemporary art', from a visual arts perspective, was claimed to be concerned

with artistic processes which focus on concepts, themes, and meaning-creating processes via exploratory ways of working. This entailed a reflexive approach to that which is being investigated, but also a level of meta-reflexivity where certain thought processes (for example, thinking about what one is thinking about) are characteristic of this approach. 'Contemporary art', as a concept, thus contains a number of self-critical processes. In general, one can say that contemporary art projects are not seen as dealing with the creation of representations of the world, but rather, representations of exploratory scenes. Whilst a new, post-modern approach to the visual arts took place, art in general underwent a similarly radical change in the same direction. Both the visual arts that are based on semiotics and post-modern art thus stood in opposition to modernist art (Smith, 2008).

The use of Art as the foundation for the subject of Visual Arts ceased about 40 years ago. Thus, Visual Art became a subject associated with social studies; a subject where visual imagery and visual representations was studied in society. In the past decades, Art has enjoyed a renaissance of the visual arts in certain teacher education programs in terms of the attention that contemporary art has received. It is thus this reclaiming of Art as the foundation for the subject of Visual Art which this dissertation examines. However, research has shown that, frequently, a tension arises between older conceptualizations of the subject and contemporary art, in cases where students are confronted with experimental contemporary visual art in visual art teacher education programs. These students do not recognise, for example, examination projects, visual culture, and digital media in the way in which they are presented in the visual art teacher education program. Consequently, a 'gap' arises in certain teaching situations in these programs (Welwert, 2013).

The aim of this dissertation is deepen our knowledge of the students' experiences or the learning processes that take place in contemporary art based project work in art teacher education programs. To this purpose, the following research questions are addressed:

- How are these learning processes revealed in the students' interaction with contemporary art-based project work in art teacher education programs? (Study I)
- What meanings are revealed in the students' experiences of learning processes in a staged contemporary art-based project in visual art teacher education programs? (Study II)
- What meanings are revealed in the students' experiences of learning processes in a staged contemporary art-based independent project in visual art teacher education? (Study III).

This dissertation is based on three studies which were aimed at deepening our knowledge of students' experiences of the learning processes in contemporary

art-based projects in visual arts teacher education programs. In Study I, I investigated, at a general level, how these learning processes were expressed in the students' interaction with contemporary art-based projects in the visual arts teacher education program at the first-year level. Study II investigated the meanings which were revealed in the students' experiences of the learning processes in a staged contemporary art-based project in the visual arts teacher education program. In Study III, I investigated the meanings which are revealed in the students' experiences of learning processes in a staged contemporary arts-based independent project in visual arts teacher education programs. Study II and Study III addressed courses at the advanced level in the visual arts teacher education program. The object of investigation which is shared across these three studies involves deepening our knowledge of the learning processes in contemporary art-based projects. In all of the studies, I focused on students' experiences of these learning processes.

Theoretical perspective

The theoretical point of departure in Study I was based on hermeneutics, symbolic interactionism, and transformative theory. The object of study in Study I was the expressions of a transformative learning process which emerged in the visual art students' interaction with a contemporary art-based project work as reported using text and image in their course blogs. The hermeneutic approach in Study I entailed that the expression of the students' learning processes was interpreted with the goal of understanding the students' learning processes in a more profound manner. Symbolic interactionism was used to highlight the interaction between individuals or between individuals and symbols, gestures, and objects, from a relational perspective. Thus, whilst Study I addressed adult learning at a higher education institute, transformative theory was used to reveal these adults' renegotiated learning, that is, where they transform their previous assumptions and those things which they had 'taken-for-granted'.

The renewed theoretical perspective in Study II and Study III was based on an epistemological approach where human action is seen as a transactional process between people and the environment. Experiences are continually added to each other, something which Dewey calls the principle of continuity (Dewey 1983/2005). Experimental problem solving is about creating relationships between action and their consequences in a specific situation, which Dewey (1938/1997) called the empirical method of inquiry. An artistic practice can be viewed in relation to pragmatism's concept of knowledge regarding human both action and experience and the empirical method of inquiry. The art-based project, as instantiated by both an empirical exploratory work and a certain configuration of experience, cannot be separated from its method before the said configuration is completed. Only then can the method be analysed and broken down in terms of materials, tools, method, and so on (ibid.) 'Reflection', from a

pragmatic perspective, involves taking on the other person's perspective in a social situation. It is under such circumstances that transformation and renegotiation becomes possible for individuals. Self-awareness and processes of reflection begin in the individual's experience. Consequently, experiences in the form of habits which are constructed over a long time period are difficult to abandon (Mead, 1934).

Becoming a visual arts teacher involves a three-part learning process of qualification, socialisation, and subjectification. Qualification refers to becoming qualified to perform a job, socialisation entails becoming part of a social context, whilst subjectification involves the process of change which individuals go through during their education (Biesta, 2011). The transformative character of the subjectification process is equivocal and entails taking risks when the individual needs to renegotiate their self-image and world-image (ibid.)

A transformative perspective of learning takes into consideration ways in which learning takes hold of the whole of the person who learns by their experiences and previous knowledge. When individuals move between different cultural affiliations, then their experiences may be shaken and earth-shattering emotions are created (Kraus, 2019). The concept of 'transculturality' reveals this process of relational action in the process of creating new cultural affiliations (ibid.). In teacher education programs, this concept highlights different cultural interactions between subject cultures as different 'tools', 'artefacts', 'behaviours', and 'habits'.

To observe risk-taking as the foundation for people's change processes in education takes time, but it is also dependent on the experience of time. Change processes, in a transformative perspective of education, thus becomes a dilemma if the time which is allocated to an education program is perceived as limited (Rosa, 2005).

The didactic point of departure for this dissertation, which is 'critical-constructive didactics' (Klafki, 1997), informs us that the traditional distinction between What? and How? questions are of subordinate importance (Dewey, 1916/2009). Contemporary art's critical approach to social phenomena does not make it possible for us to slavishly follow pre-established rules regarding the content (What?) and method (How?) in an educational program. 'Critical-constructive didactics' focuses on processes of action, configuration, and change.

Method, analysis, and interpretation

Three empirical investigations into two visual arts teacher education programs were conducted. Study I (at higher education institute 'A') was conducted on an introductory course in contemporary art-based projects. Expression of the students' learning processes were investigated. These learning processes were reported as being emotionally disturbing for the students. This introductory study gave rise to new questions which demanded that they be expanded upon

in terms of both depth and breadth. This involved increased breadth in that (i) an additional teacher education program was subject to analysis; and (ii) the courses (in the programs) that were studied (in Study II and Study III) were at the advanced level (in contrast to the introductory level course that was studied in Study I). The increase in depth was constituted by the fact that the students' descriptions of their work, and their encounters and work with contemporary art-based projects, were analysed in a more profound manner. Study II was conducted at higher education institute 'B' on an advanced-level course. Study III was conducted at higher education institute 'A' on an advanced-level course with an 'independent project'. The independent project, according to the education program description, was based on scientific methods and artistic methods.

The material used in Study I was retrieved from the course blog that was part of the course. This material was considered a natural choice to be analysed, since reflective writing in the blog was part of the course. In total, 12 students were included in the study. Each student had written approximately 25 entries in the course blog during the course. The size of each blog entry was between half a page and a full page of text, which contained the students' reflections over the course and images from the artwork projects that were part of the course. The blog material was analysed by means of a hermeneutic interpretative process.

The empirical material used in Study II included an art-based project for an advanced-level course, whilst the material used in Study III contained an art-based independent project in visual art teacher education which was produced throughout the duration of a whole course. In Study II, the material was a limited artwork project which was based on contemporary artistic practices. The other material that was used for these studies consisted of 25 hours (15 hours for Study II, and 10 hours for Study III) of recorded teaching.

The empirical materials used in Study II and Study III were analysed by using the Practical Epistemological Analysis (PEA) method (Wickman & Östman 2014). The students' reflections during the course and group conversations with the students (after the course was completed) were also analysed according to the PEA method. Pragmatic Epistemological Analysis takes into account the situational-, continual-, and transformative aspects of learning, with focus on how individuals make progress with their activities in specific situations (Caiman, 2015). In such an analysis, the consequences of an individual's relationship-creating actions with respect to learning are revealed (Wickman, 2006/2013). Central to PEA are four analytical concepts, which informed the analyses that were performed. The concepts are: 'stand fast', 'encounter', 'relation', and 'gap'. The recorded teaching materials used in Study II and Study III were transcribed and, after being read through several times, were arranged according to the aims of the analytic concepts 'stand fast', 'encounter', 'relation', and 'gap'. The results of the arrangement were interpreted according to the theories about human behavior and transactional processes discussed above.

Results

The results of the analysis that was performed in Study I (about how learning processes were reported on in the students' encounter with contemporary art based artwork projects in their visual arts teacher education program) allowed for the identification of the following themes: resistance – 'to encounter something which poses a challenge'; challenge – 'to accept the assignment'; distancing – 'to take note of the experience'; and to interconnect – 'to act jointly'. In the analysis, these different themes were shown to possess different features. I discuss these features in relation to the students' expectations and preconceptions, but also as a part of the resistance which the artwork project assignment gave rise to. The students' preconceptions concerning visual arts pedagogy were challenged in terms of their different understandings of Visual Art as a subject, as either something practical or technical, or as something reflexive and possessing critical potential. The course can be seen as a staging of a boundary-crossing discourse which questioned traditional assumptions in Visual Art, as a subject. The resistance created reflexivity, but also a sense of uncertainty, which was expressed in the form of powerful emotions when the students felt that they were being challenged.

The results of the analysis in Study II revealed two salient gaps. The first gap was in the difficulties the student's experienced in creating relationships with the laboratory and explorative aspects of the artwork project in the course that was studied. This gap was called the laboratory - explorative problem. The second gap was made manifest by how the students carried with them their experiences of the learning processes of their second subject (not Art) in their teacher education program. These learning experiences stood in contrast to their learning experiences in Art. This gave rise to a cultural clash between the different subject cultures identified in the analysis and was thus called the subject culture problem.

The results of the analysis in Study III revealed another salient gap, which were the difficulties that the students experienced in creating relationships between research, scientific methods, and exploratory, artistic methods as part of their knowledge development. The encounter between these different methodologies was called the methodology problem and contains dimensions of the self-reflective problem and the time problem. The self-reflective problem refers to the fact that the students, within the timeframe set for the course, showed difficulties in reflexively renegotiating their experiences and understanding of the methodology problem in their independent project work. By employing Biestas' (2011) concept of the 'subjectification process', we come to observe how the transformative character of learning in the program, where renegotiation of the students' self-images and world-images was necessary, slowly came to the fore. The time problem created a stressful situation for the

students in terms of the timeframe that was set for the course. The expression of powerful emotions was also identified in the analysis.

Conclusions

The aim of the dissertation is to deepen our knowledge of the students' experience of learning processes in a contemporary art-based project in a subject-based teacher education program (high school teacher), with Art as the teacher candidates' major subject. The focus of our knowledge interest was on the educational situation's relational character, not on the individual student. Focus was thus directed on relationship-creating actions in the programs' educational practices and what they entailed with respect to Dewey's concept of 'doing/undergoing', as it relates to experiential processes in education. The contribution to our knowledge revealed a number of problem areas, including the laboratory – explorative problem, the subject culture problem, and the methodology problem, which are relevant to visual arts teacher education programs, but also to teacher education programs in general.

These three problem areas can be related to what Dewey calls the representation problem, both with respect to contemporary art and education. In relation to current art practices, the representation problem entails a shift from an art-psychological perspective where a subject is seen as expressing itself. Contemporary art based visual arts pedagogic practices are turned, instead, to situations where phenomena in the world are examined and questioned in configurational practices. The problem which forms the basis of this dissertation thus addresses a knowledge interest which is focused on actions that are performed in the configurational processes; more so than the aesthetic experience of these configurations.

Being unsure/uncertain when habits are challenged

Having that which one has taken for granted challenged and being charged to perform new actions without preparation requires effort. This type of situation is revealed in the form of confusion when un-reflected upon habits are broken during an educational program. Contemporary art-based artwork projects do not only interrupt each student's habits, but also habits that are found in visual arts pedagogy. The insecurity which was revealed by the students was concerned with the trans-cultural processes which the teacher candidates need to go through in their teacher education programs (Kraus, 2012). When a subject in a teacher education program, in this case Contemporary Art, demands that students renegotiate and critically assess what they have taken for granted with respect to their conceptualizations of different university subjects, actions, and methods, then it is necessary to make explicit the teaching traditions that are associated with the different subjects, so as to facilitate the work on change that takes place (Sund, 2014). The normative tradition in Visual Art (as a subject) is

challenged by the methods and approaches of Contemporary Art. This results in uncertainty both within the subject itself but also between different subject cultures which the students encounter in their teacher education programs. It is important that clashes in subject culture are discussed, otherwise there is a risk that one subject culture becomes elevated, at a cost to other subject cultures. In a teacher education program where students move between different subject cultures, they will encounter different traditions concerning knowledge of different subjects. Contemporary art-based artwork projects, which are staged by means of artistic and scientific foundations in the visual arts teacher education program are shown to have problems. The problems lie with the visual-semiotic tradition which is challenged by Contemporary Art and by didactic traditions which, in the Visual Arts (as a subject) are still not developed. The situation, as it stands, might be seen as somewhat trying. Concepts and theories should be developed which take into consideration the transformative and trans-cultural aspects which an education program brings to the fore and, as called for by Biesta (2013), creative acts of education.

Contemporary art based visual arts pedagogy places education in a social perspective with the aim that the students will develop the skill of being able to critically reflect over their participation in a democratic society (Garber & Costantino, 2007). Contemporary art based artistic methods may thus entail the emergence of an independent critical investigation of the world (Klafki, 1997).

However, a didactic perspective which satisfies an independent, exploratory art perspective needs to be developed. Such a perspective would be able to create a common language and common aims in teacher education programs. The students need to be able to recognise themselves as future teachers in a qualification process, as they move between different subject cultures in the teacher education program in which they are enrolled. The exam goals for teacher education programs do not refer to a set of rules about how one should teach in future vocational practices (Klafki, 1997). There is no 1:1 relationship between teacher education programs and school practices. This is especially true for courses at the advanced level, which demand the student display independence with respect to the ability to design and conduct his or her own studies with respect to knowledge development. In the methodology of contemporary art, there exists a distinct meta-perspective but, as discussed in this dissertation, this is a somewhat complicated methodology for students to understand. This more profound understanding of contemporary art-based methods and approaches is not understood by these students and, thus, we run the risk of losing the (socio-)critical potential that can be found in contemporary art.

The need for a pedagogy that is based on contemporary art

Contemporary art-based artwork projects becomes in teacher education, with requirements for didactic perspectives, something else than in an art field outside the academy. What needs to be appreciated is how the students, as they graduate from the teacher education program, can develop by means of subjectification processes as they create their own, unique 'voice'. To be affected by subjectification processes in the courses that they enrol in entails a development of the higher education institute in relation to the cultural context of contemporary art-based artwork projects. Such a unique institute would first need to be provided the opportunity to develop in terms of trans-cultural processes in the teacher education program. This would include providing students with the opportunity to reflect over the differences between different disciplines and subject-cultures. With respect to laboratory – explorative problems and the methodology problem, sole responsibility should not be placed on Visual Arts in the teacher education program. Contemporary Art is concerned with all subjects at the university and school levels. Hartwood (2007) claims that future research areas must engage in cross-disciplinary approaches, since the next generation of artists, within academia, will be educated in a cross-disciplinary approach.

An important tool for Visual Arts (as a subject) can be found in the Lgr 80 curriculum, namely 'image analysis'. Image analysis looks outwards, towards society, as it critically analyses commercial images and advertisements. The methods and approaches that are used in Contemporary Art are not limited to two-dimensional images, but they can be used to study three-dimensional spaces and spatiality, as well as social- and cultural phenomena via three-dimensional, spatial, and social art forms. Didactic methods need to be developed in this context. A pedagogy that is founded on ideas from Contemporary Art would include critical reflection and dialogue, where Art is the subject which can be used to reveal social problems (Klafki, 2000). However, to pursue this, we need a preparedness to confront the uncertainty that is inherent to transformative processes.

Transformative preparedness

This dissertation's contribution to the university pedagogy of teacher education programs is found in its delineation of how transformative processes demand transformative preparedness. 'Transformative preparedness' is a concept which can be used to understand what it at stake in the pedagogic practice when habits are challenged and where expressions of emotions are a part of the educational situation. Transformative preparedness is based on the notion that people act in relation to other people in inter-subjective processes (Dewey, 1983/2005). Transformative preparedness is thus a 'social' phenomenon and includes a preparedness which is based on experience which can be employed to confront

problem situations where habitual behavior is disrupted. Such situations demand creativity with regards to changed behaviors, so as to enable the person to progress through the situation. A person's behavior and linguistic behavior are developed in tandem with everyday events and cannot be viewed as isolated from each other (ibid.). The character of transformative preparedness is not, in itself, rational; it emerges in a situation of resistance which is caused when habits which are un-reflected over are challenged.

People are dependent on challenging social situations if they are to become aware of their actions (Mead, 1934). Transformative preparedness finds its power in the uncertainty which arises when one reflects over one's experiences. It is in this way that people can consciously change their behavior in a new social interaction. The foundation for transformative preparedness is ultimately an ability to take on another person's perspective.

Transformative preparedness is not something one can master once and for all time; instead, it needs to be tested over and over again in social situations, in practice. This involves an approach which is developed by the experience of encountering and overcoming challenges and situations that may have initially felt overwhelming. In these processes, friction and emotions are generated. Thus, transformative preparedness can be viewed as the competence to confront a somewhat arduous process as one encounters the indeterminate and unexpected.

Transformative preparedness entails having the courage to repeatedly engage in processes of change. Contemporary art does not provide us with the most simplest of ways to do this, since it demands continual renegotiation of habits – where one's independence and self-reflexivity are confronted in exploratory configuration processes. The methods behind such configurations cannot be described in advance. A contemporary art based methodological approach in a visual arts teacher education program thus challenges traditional school didactical methods, and demands that they adopt a critical meta-perspective with respect to society and how people take things for granted (Klafki, 2000).

Transformative preparedness entails adopting an approach which allows one to face challenges and take responsibility for creating common purpose with others. As this dissertation has demonstrated, it is no easy task to either do or undergo (in Dewey's sense), but, if an education program is to take artistic inquiry seriously, then it is important that transformative preparedness be considered. Transformative preparedness is a competence relevant to life, even outside the confines of a formal education program, since, amongst other things, globalization and environmental issues demand from us change and renegotiation of our habits and world-view.

Innehåll

DEL I UTGÅNGSPUNKTER 9
1 Inledning 11
1.1 Tre empiriska nedslag i två bildlärarutbildningar 12
1.2 Förändringar i bildämnet, bildlärarutbildning och konstbegreppet 13
1.3 Samtidskonst och utbildning 14
1.4 Konst som skapande handling i pedagogisk praktik 15
1.5 Min förförståelse 16
1.6 Syfte och frågeställningar 17
1.6.1 Avgränsningar 17
1.7 Disposition 18
2 Forskningsfrågans inramning 20
2.1 Lärarutbildningens framväxt 20
2.2 Bildlärarutbildningens framväxt 21
2.2.1 Bildlärarutbildningens historia 21
2.2.2 Bildlärararens uppdrag i grundskola och gymnasium 23
2.2.3 Lokala val för utformning av bildlärarutbildning på Lärosäte A 24
2.2.4 Lokala val för utformning av bildlärarutbildning på Lärosäte B 26
2.2.5 Reflektioner över samtidskonst och bildämnet i dag 27
2.3 Villkor för samtidskonst 28
2.3.1 Samtidskonst som begrepp 28
2.3.2 Samtidskonst i historisk kontext 29
2.3.3 Samtidskonst och representation 31
2.3.4 Vardagligt liv och sociala relationer i konst 33
2.3.5 Handlingsdimensionen i konst 34
2.3.6 Samtidskonst i ett metodperspektiv 35
2.3.7 Samtidskonst i ett pedagogiskt perspektiv 36
2.4 Sammanfattning 37
3 Tidigare forskning 39
3.1 Forskning om bildämnet i skolan i Sverige och Norden 39
3.1.1 Forskning om bildämnet i Sverige 39
3.1.2 Forskning om konst och bildämnet i Norden 42

3.1.3 Bildundervisning och konstpedagogik i ett samtidskonstperspektiv 46
3.1.4 Sammanfattande reflektion 48
3.2 Samtidskonst i internationell bildpedagogisk forskning 48
3.2.1 Forskning om samtidskonst i högre bildpedagogisk utbildning 49
3.2.2 Forskning om sociala och kulturella frågor i samtidskonstbaserad konst- och bildundervisning 50
3.2.3 Konst som utforskande praktik 51
3.2.4 Sammanfattande reflektion 51
3.3 Forskning om samtidskonst och ämnestraditioner i bildlärarutbildning 52
3.3.1 Samtidskonst i bildlärarutbildning 52
3.3.2 Ämnestraditioner i bildlärarutbildning 53
3.3.3 Sammanfattande reflektion 54
4 Teoretiska utgångspunkter 55
4.1 Teoretiska utgångspunkter för Studie I 55
4.1.1 Hermeneutik som tolkande förståelse 56
4.1.2 Symbolisk interaktionism och relationell teori 57
4.1.3 Transformativ teori om lärande 58
4.1.4 Sammanfattning 59
4.2 Relationen mellan teoretiska utgångspunkter för Studie I, II och III 59
4.3 Fördjupat teoretiskt perspektiv för Studie II och Studie III ... 62
4.3.1 Transformation i ett pragmatiskt perspektiv 62
4.3.2 Att gå igenom utbildning – ett pedagogiskt perspektiv på pragmatisk intersubjektivitet 67
4.4 Sammanfattning 71

DEL II SPELET KAN BÖRJA 75
5 Utgångspunkter för Studie I 77
5.1 Syfte och frågeställningar för Studie I 77
5.2 Kursmål och iscensättning för den studerade kursen i Studie I 77
5.3 Studiens genomförande 78
5.3.1 Material och avgränsningar 79
5.3.2 Analysmodell och analysförfarande 80
6 Resultat och analys för Studie I 82

6.1 Att vara i iscensatt lärandesituation 82
6.1.1 Motstånd – att möta det som utmanar..... 82
6.1.2 Utmaning – att anta uppdraget..... 85
6.1.3 Distansering – att se erfarenheten 87
6.1.4 Sammanbinda – att göra gemensamt..... 90
6.2 Att träda ur iscensatt lärandesituation..... 91
6.2.1 Vändandet och vridandet 91
6.2.2 Bakåt-vändandet 92
6.2.3 I-vändandet..... 93
6.2.4 Med-vändandet 94
6.3 Sammanfattning..... 96
6.4 Diskussion 98
6.5 Fördjupade frågor som väcks 101

DEL III ATT SÄTTA ERFARENHETER OCH VANOR PÅ SPEL
..... 103
7 Utgångspunkter för Studie II och Studie III 105
7.1 Syfte och frågeställningar för Studie II och 105
Studie III 105
7.2 Kursmål och iscensättning för de studerade kurserna i Studie II och Studie III..... 106
7.3 Metod och empiriskt material..... 109
7.4 Urval 109
7.5 Material, datainsamling och analysenheter 109
7.5.1 Studie II..... 111
7.5.2 Studie III 112
7.6 Analysmetod och analysförfarande 113
7.6.1 Praktisk epistemologisk analys 113
7.6.2 Utgångspunkter för tolkning av analys för Studie II och Studie III 114
7.7 Metodkritik och metodologiska utmaningar 115
7.8 Tillförlitlighet och generaliserbarhet 117
7.9 Forskningsetiska överväganden över forskarens position och etiska förhållningssätt 118
8 Resultat och analys för Studie II..... 120
8.1 Ett projekt börjar..... 121
8.1.1 Sammanfattning..... 123
8.2 Gestaltningarna växer fram 123

8.2.1 Sammanfattning 125
8.3 Ett projekt redovisas 126
8.3.1 Sammanfattning 129
8.4 Ett projekt är avslutat 129
8.4.1 Sammanfattning 133
8.5 Sammanfattning av praktisk epistemologisk analys av Studie II 133
8.5.1 Laborationsproblemet 134
8.5.2 Ämneskulturproblemet 134
9 Resultat och analys för Studie III 136
9.1 Ett självständigt arbete tar sin början 137
9.1.1 Osäkerhet och oro 138
9.1.2 Tröghet och skörhet 139
9.1.3 Att inte se sig själv och sina erfarenheter – ett dilemma 140
9.1.4 Sammanfattning 141
9.2 Att driva sitt självständiga arbete till gränsen……. av sin förmåga 142
9.2.1 Att stå ut med den sköra processen 142
9.2.2 Att närma sig gränsen 143
9.2.3 Att vara vid gränspunkten 146
9.2.4 Sammanfattning 147
9.3 Avgörandet 147
9.3.1 Gränsöverskridande relationer som brister 148
9.3.2 Gränsöverskridande relationer som leder vidare 149
9.3.3 Transformation och självreflektion 149
9.3.4 Sammanfattning 151
9.4 Tidsbristens uttryck när erfarenheter reflekteras 151
9.4.1 Sammanfattning 152
9.5 Sammanfattning av praktisk epistemologisk analys av Studie III 153
9.5.1 Metodproblemet 153

DEL IV DISKUSSION 155
10 Diskussion 157
10.1 Uttryck för lärprocesser i studenters möte med samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten 157
10.2 Innebörder i studenters erfarenheter av lärprocesser i ett samtidskonstbaserat projekt 15158

10.2.1 Laborationsproblemets innebörd 158
10.2.2 Ämneskulturproblemets innebörd 160
10.3 Innebörder i studenters erfarenheter av 161
lärprocesser i samtidskonstbaserat självständigt 161
arbete 161
10.3.1 Metodproblemets innebörd 161
10.4 Lärande i professionsutbildning 163
11 Avslutande reflektioner 166
11.1 Transformativ förvirring 167
11.2 Osäkerhet när vanor utmanas 168
11.3 Omförhandlingen 169
11.4 Den unika lärararrösten 170
11.5 Behovet av didaktik på samtidskonstens grund 172
11.6 Transformativ beredskap 172
11.7 Att skapa ett gemensamt syfte i bildlärarutbildning 174
Referenser 176

Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i utbildningen av bildlärare

Om vikten av transformativ beredskap i förändringsprocesser

DEL I
UTGÅNGSPUNKTER

1 Inledning

> *Vilken sorts bildlärarroll kommer jag att ha i min framtid? Detta är en väldigt knepig fråga eftersom mycket kan hända under den tiden fram till den dagen då jag blir en bildlärare. Jag har ju en syn på hur en bildlärare ska vara och detta kan ju ändras med tiden under utbildningen. Naturligtvis så har jag blivit formad på ett sätt efter de erfarenheter som jag har varit med om under min studietid från grundskola till högskola. (S1)*

Uttalandet görs av en student i början av en första ämneskurs i bild i ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan, ingång bild.[1] Studenten har just börjat bildlärarutbildningen. Citatet är hämtat från en av de tre delstudier som jag genomfört i avhandlingen. I sin fundering över bildlärarrollen uttrycker studenten både en förväntansfull undran och en osäkerhet. Det finns något av reflexiv klokskap där studenten ger uttryck för en beredskap att möta de omformande lärprocesser som en lärarutbildning kan komma att utmana studenter till att gå igenom. ”Vilken sorts bildlärarroll kommer jag att ha i min framtid?”(S1). Något står på spel i relation till den kommande utbildningens pedagogiska praktik. Det är en spännande situation. Hur det kommer att gå kan ingen i ögonblicket veta något om.

Det är kurser i bild i bildlärarutbildningen som är i fokus i avhandlingen, och då hur studenterna erfar de läroprocesser de möter i dessa kurser. Som lärarutbildare i bild har jag min huvudsakliga erfarenhet från konstfältets konstpedagogiska verksamhet.[2] Det gör att jag särskilt kommit att intressera mig för kurser i bild som vilar på samtidskonstens metoder och förhållningssätt.

Enligt Högskolelagen (1992:1434) ska all högskoleutbildning vila ”på vetenskaplig grund eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet” (2 § 1). Ämnet bild vilar på vetenskaplig grund med ett bildsemiotiskt perspektiv. Det betyder att bilder uppfattas som språk. Konstnärliga metoder utgör en stor del av ämnet. Några lärosäten i landet har valt att ta sin utgångspunkt i den samtidskonst som undersöker fenomen i samhället med kritiska, processinriktade och utforskande metoder.[3] I lärarutbildning betyder det att studenterna gör konstnärliga kulturanalyser i samhället utanför klassrummet vilka ligger till grund för

---

[1] Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, ingång bild är det korrekta namnet på den studerade utbildningen inom lärarutbildning. Men eftersom namnet är långt har jag valt att fortsättningsvis använda bildlärarutbildning som benämning på utbildningen.

[2] Med konstfältets konstpedagogiska verksamhet menar jag det konstpedagogiska arbete som görs på konstmuseer och konsthallar.

[3] Samtidskonst som övergripande begrepp kan ses som den konst som sedan 1980-talet presenterats på konstinstitutioner globalt (Smith 2009).

gestaltningsarbeten. Det är dessa gestaltningsarbeten som upptar avhandlingens kunskapsintresse.

Examensordningen för ämneslärare i bild är den samma som för övriga ämnesinriktningar. Målet är att ” studenten[ska] visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som ämneslärare i den verksamhet som utbildningen avser” (SFS 2010:541). Att ämnena i en ämneslärarutbildning skiljer sig åt vad gäller vetenskaplig grund, innehåll och didaktiska perspektiv är inget som examensordningen beaktar. Det är upp till lärosätet att utforma utbildningen på ett sådant sätt att studenterna kan nå målen.

Mitt kunskapsintresse har ett pedagogiskt praktiskt fokus och är alltså riktat mot bildlärarutbildning som valt samtidskonst som grund för utveckling av ämneskunnande i bild. I de gestaltningsprocesser som studenterna genomgår görs val av tekniker och material i relation till undersökningens resultat, vilket blir innehållet i gestaltningen. Det kan exempelvis handla om undersökning av kulturella platser, arkitektur och mänskliga fenomen som resulterar i en video, ett collage eller en installation. Den kurs som studenten i citat ovan nyss påbörjat vilar på metoder och förhållningssätt i samtidskonst. På liknande sätt som studenten undrar över sin framtida roll som bildlärare, funderar jag över vad utbildningen kommer att göra med studenter som i bildkurser möter samtidskonstens villkor. Min övergripande forskningsfråga är: Vad betyder det för studenter att möta och gå igenom samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildning? Avhandlingens studieobjekt är de processer som studenter genomgår i det samtidskonstbaserade gestaltningsarbetet. För att nå fördjupad kunskap om dessa lärprocesser har jag gjort tre empiriska nedslag.

1.1 Tre empiriska nedslag i två bildlärarutbildningar

Det första empiriska nedslaget (Studie I) gjordes på Lärosäte A i en introduktionskurs i bildämnet i bildlärarutbildningen där samtidskonstbaserat gestaltningsarbete ingick. I Studie I var intresset riktat till de lärprocesser som visar sig i studenternas gestaltningsarbete. Dessa lärprocesser visade sig vara känslomässigt omtumlande för studenterna. Studien publicerades 2015 i form av en licentiatuppsats (Cronquist 2015). En summering av licentiatuppsatsen presenteras i avhandlingens kapitel 5-6.

Den inledande studien väckte nya frågor som krävde både breddning och fördjupning. Breddning i termer av att dels ytterligare en lärarutbildning blev föremål för analys, dels att kurserna som studerades var på avancerad nivå mot tidigare grundnivå. Fördjupningen bestod i att studenternas beskrivningar av sina möten med samtidskonstbaserat gestaltningsarbete analyserades på ett mer fördjupat sätt. Genom att välja en analysmetod med grund i pragmatismen

(Wikman och Östman 2002) blev ett antal problemområden synliga. Studie II genomfördes på Lärosäte B i en kurs på avancerad nivå. Studie III genomfördes på Lärosäte A men nu i kursen självständigt arbete på avancerad nivå. Det självständiga arbetet utgår från såväl vetenskapliga som konstnärliga metoder. Kunskapsobjektet, som binder samman de tre studierna, handlar om att fördjupa kunskapen om *lärprocesser* i samtidsbaserat gestaltningsarbete. I samtliga studier är det studenternas erfarenheter av dessa lärprocesser som är i fokus.

1.2 Förändringar i bildämnet, bildlärarutbildning och konstbegreppet

Bildämnet, i skolan liksom i lärarutbildningen, har genomgått stora förändringar sedan det skapades som ett teckningsämne i mitten av 1800-talet. Olika traditioner och ämneskonceptioner har avlöst varandra. Tre framträdande faser har lyfts i bildämnets historieskrivning. Den första fasen, *teckning som avbildning* som kan ses i ljuset av hur teckningsämnet under 1800-talets första hälft började etableras som skolämne. Den andra fasen, *teckning som uttrycksmedel* innehåller en kritik mot ett avbildningsperspektiv. Kritiken utvecklas i början av 1900-talet och förordar ett estetiskt och individuellt psykologiskt perspektiv på teckningsämnet. Den tredje fasen, *bild som kommunikationsmedel,* växer fram i slutet av 1960-talet och blir basen i bildämnet från och med Lgr 80 (Åsén 2006). Att sammanfatta traditioner inom bildämnet kan bli förenklande men kan ändå belysa hur ämnet har haft olika fokus över tid. Spår av tidigare traditioner finns också kvar som historiska avlagringar vilka i praktiken innebär att ämnet hela tiden breddats (ibid.).

Bildlärarutbildningen har parallellt genomgått stora förändringar. Under 1960-talet växte det fram en diskussion om teckningslärarutbildningen på Konstfack. Diskussionen handlade om en kritik av bildlärarutbildningens estetiska konstperspektiv vilket inte ansågs ta hänsyn till samtida bildmedier som serier, reklam, film och TV. Situationen ledde fram till en ny målsättning för bildlärarutbildningen vilken innebar att bildlärare skulle utbildas för att kunna ge eleverna möjlighet att utveckla kunskap och förmåga att kritisk granska bilder och medier i samhället (Åsén 2006).

Konsten har även den genomgått stora förändringar sedan 1960-talet. Edwards (2000) beskriver förändringen som en utomestetisk revolution. Det innebär att modernismens fokus på bildplanets formella problemställningar som färg, form och komposition har ersatts av konstnärligt arbete med kulturella kontexter (Nordström 1989). Konstfältet med sina olika konstpraktiker, har förändrats i riktning åt ett kritiskt granskande av samhälle och samhällskulturer. Samtidskonst ses utgå från en postmodern grund vilket innebär ett utvecklande av utforskande metoder där olika samhällsfenomen liksom teknik, vetenskap,

mode och reklam undersöks. Så småningom har nya konstformer utvecklats som, förutom visuella element, också innehåller rörelse, tid, ljud och ljus (Edwards 2000).[4]

Konst som grund för bildämnet togs bort för ca 40 år sedan. Det innebar att bildämnet blev ett samhällsämne som studerar bildspråk och bilduttryck i samhället.[5] De senaste decennierna har konsten fått en renässans i bildämnet på vissa lärarutbildningar och då i termer av samtidskonst. Det är detta återtåg av konst som grund för bildämnet som intresserar mig.

1.3 Samtidskonst och utbildning

Samtidskonstbegreppet utgår från ett konceptuellt och språkligt perspektiv vilket kan sägas vila på den språkliga vändningen (Nittve 1987). I det perspektivet ses språket som meningsskapande och inte enbart som representerande. Språket ses inte heller som passivt utan som aktivt (Herbert och Bergstedt 2008). Samtidskonst ska i avhandlingen ses som ett handlingsperspektiv. Den konstnärliga kunskapsbildningen innebär ett utforskande och prövande i praktiken. Dessa prövande processer kan ses som performativa, det vill säga förståelse skapas i den gestaltande handlingen (William-Olsson 2013).[6] Ett performativt handlingsperspektiv på samtidskonst lyfter processbaserade och sociala arbetsmetoder i ett visst kulturellt sammanhang. Den samtidskonstbaserade kunskapsformen får därför en erfarenhetsbaserad innebörd, som en slags ”what-it-is-like kunskap” (Goldie 2007 162) i en direkt erfarenhet, istället för att utveckla kunskap genom att betrakta en representation av något (ibid.).

Kritisk konstfilosofi lyfter fram sociala, politiska och relationella dimensioner i konst. Med den utgångspunkten kännetecknas förändringsprocesser inom konsten som en vridning mot det vardagliga livet. Relationen mellan konst och vardagsliv blir i det perspektivet konstnärens huvudsakliga intresse (Danto, 1981; Bourriaud 1998/2002; Denzeuze 2006). Konsekvenserna av ett socialt och relationellt konstbegrepp har inneburit att utbildningsmässiga dimensioner i samtidskonst på senare tid diskuterats med hjälp av begreppet *The Educational*

---

[4] Formerna för samtidskonst är många och ibland till och med objektlösa eller iscensatta händelser. Konstnärliga iscensättningar har ofta en social karaktär i former såsom happenings och performance. Det vill säga att sociala handlingar ingår i manifestationen av konstverket (Allgårdh och af Malmborg, 2004).

[5] Genom undervisningen i ämnet bild ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att: kommunicera med bilder för att uttrycka budskap, skapa bilder med digitala och hantverksmässiga tekniker och verktyg samt med olika material, undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder, och analysera historiska och samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner (Skolverket 2019a).

[6] Performativitet menar Wallin-Olsson (2013) har att göra med att fullfölja, fullborda, göra klart (från franskans parfornir).

Turn in Art.[7] Det har gett nya möjligheter men också utmaningar i relationen mellan konst och utbildning. The Educational Turn in Art vilar på idén om deltagarkultur inom konstnärlig praktik där gränsen mellan utbildning och konst tunnas ut. Perspektivet har utvecklats i kuratorsverksamheter i konstfältet för att möta sociala och relationella dimensioner i samtidskonst (Graham, Graziano och Kelly 2016). I och med konstens vändning till utbildningsmässiga kvalitéer framträder en ny situation vad det gäller relation mellan utbildning och konst. Förändringens innebörd ger både konstnärer och utbildare möjlighet till nya arbetssätt (ibid.). Det är denna förändring i utbildning som studenten i det inledande citatet kommer att möta.

Redan i början på 2000-talet skrev Becker (2001) att bildlärarutbildningen står inför samhällsförändringar som handlar om digital teknikutveckling, ett förändrat konstbegrepp och teoribildningar som synliggör kulturell kontext i bildämnet.[8] Forskningsfrågan om vad det betyder det för studenter att möta och gå igenom samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen undersöks i avhandlingen genom att studera de lärprocesser som ett förändrat konstbegrepp ger upphov till.

1.4 Konst som skapande handling i pedagogisk praktik

När samtidskonst är en del av den pedagogiska praktiken synliggörs ett problemområde som handlar om relationen mellan direkt erfarenhet och representation av verkligheten. Den amerikanske utbildningsfilosofen John Dewey (1859-1952) menade att utbildning och undervisning distanserar sig från livsvärlden i form av representationer i stället för att möta fenomenet i dess praktik. Dessa representationer handlade om texter och bilder. Den som skall lära kommer då inte i kontakt med fenomenets praktiska konsekvenser och utelämnas till sin föreställningsförmåga (Forssell 2005). Problemet med representationer synliggör spänningsfältet mellan att lära sig genom att betrakta världen eller att handla i världen (Biesta 2011).

Förenklat uttryckt finns ett liknande problem mellan modernistisk expressionism, där subjektet representativt antas uttrycka sig själv i en bild, och postmodern samtidskonst som utforskar och kritiskt granskar fenomen i samhället. Biesta (2018) formulerar ett sådant utforskande förhållningssätt på följande vis:

---

[7] Begreppet *The Educational Turn in Art* utvecklades som en kritik och ett alternativ till föreställningen om utbildning som enkelriktad kunskapsförmedling. Kritiken riktas mot kunskapsöverföring som är inramad av kommersiell industri. The Educational Turn in Art växte fram vid samma tid som den så kallade Bolognaprocessen vars mål var att standardisera universitetsutbildningar inom den europeiska gemenskapen (EU). The Educational Turn in Art kan ses i relation till och en kritik av de så kallade neoliberala influenser som genomsyrar vissa delar av musei- och gallerivärlden (Graham, Graziano och Kelly 2016).

[8] Becker arbetade vid denna tid som professor i bildpedagogik vid Konstfack (1997-2004)

> *Viewed in this way, art itself appears as the ongoing exploration of what it means to be in the world, the ongoing attempt to figuring out what it means to be here, now; to be – here – now. (Biesta 2018, 17)*

Dewey gör en tydlig åtskillnad mellan det han benämner ”art” och ”esthetic” (Dewey, 1934/2005), där ”art” definierar en process av skapande handlingar medan ”esthetic” är en process av perception. Jag placerar min avhandling inom ”art” (konst) som skapande handling. På det sättet kommer de estetiska kvalitéerna i bakgrunden i avhandlingen och de samhällskritiska handlingarna i förgrunden.

1.5 Min förförståelse

Det är utifrån en kritisk, processorienterad och utforskande metod som studenterna genomför de samtidskonstbaserade gestaltningsarbetena. Innehåll för gestaltningar hämtas från yttre sammanhang istället från inre subjektiva uppfattningar. Samtidskonstens metoder utmanar inte bara konventioner om gestaltningsarbetet i bildlärarutbildning utan även föreställningar om representationer i undervisning.

Med erfarenhet både från konstfältets konstpedagogiska verksamhet och som bildlärarutbildare intresserar jag mig för relationen mellan konst och utbildning. Jag har sedan 1980-talet arbetat med konstpedagogik på konsthall och på kulturskola. På 1990-talet började jag tillsammans med kollegor utforska samtidskonstens metoder och förhållningssätt i pedagogisk praktik. Jag kom att delta i ett konstpedagogiskt projekt (Riksutställningar) som hade som mål att utmana den modernistiska diskursen i det konstpedagogiska fältet. För mig innebar projektet ett omförhandlande av min förståelse av samtidskonstens pedagogiska dimensioner. Så småningom blev jag universitetsadjunkt på Linnéuniversitetet. Som universitetsadjunkt undervisar jag bland annat i gestaltningsarbetet i bildlärarutbildningen. Jag är medveten om att min förförståelse både kan vara en nackdel och en fördel. Genom att i alla delar av avhandlingen vara tydlig med mina egna utgångspunkter är min ambition att eliminera eventuella nackdelar. Fördelarna kan visa sig i att jag känner de miljöer i vilken jag genomfört mina studier.

1.6 Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av lärprocesser i samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten i bildlärarutbildningen.

Frågor
Vilka uttryck för lärprocesser visar sig i studenters möte med samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten i bildlärarutbildning? (Studie I)

Vilka innebörder visar sig i studenters erfarenheter av lärprocesser i ett iscensatt samtidskonstbaserat projekt i bildlärarutbildning? (Studie II)

Vilka innebörder visar sig i studenters erfarenheter av lärprocesser i ett iscensatt samtidskonstbaserat självständigt arbete i bildlärarutbildning? (Studie III)

1.6.1 Avgränsningar

Avhandlingen avgränsas till att behandla tre kurser i två olika bildlärarutbildningar i Sverige där gestaltningsarbetet är iscensatt på samtidskonstens grund. De tre studierna fokuserar relationsskapande processer i gestaltningsarbete. Det handlar alltså inte om estetiskt lärande i form av *upplevelser av* konst eller studier *om* konst utan *i* konst med grund i samtidskonstbaserade metoder.[9] I fokus står de lärandeprocesser som visar sig *i* gestaltningsprocesser i termer av *konstpraktik* och inte om att studera ett *konstfält*.

Då estetikbegreppet ofta används i svensk läroplan för grundskolan för att diskutera en viss typ av kunskap i de praktisk estetiska ämnena behöver begreppet förtydligas. Estetikbegreppet har visat sig svårt att använda om man vill fånga de experimenterande aspekterna i gestaltningsarbete.[10] Det har också visat sig att estetikbegreppet sällan definieras i relation till sociala eller individualistiska perspektiv på lärande (Thorgersen och Alerby 2005). Med ett praktiskt kunskapsintresse för bildlärarutbildning som utgår från ett socialt och relationellt samtidskonstbegrepp blir det problematiskt att använda estetik som ett universellt och generellt begrepp i relation till konst. Det är, menar jag, skillnad mellan att estetiskt uppleva en gestaltning eller genomgå gestaltningsprocesser.

---

[9] Lindström (2008) lägger fram en modell över fyra estetiska lärandeformer: om, i med och genom bildkonst och medier.

[10] Den moderna estetiken kan ses i ljuset av hur ”de sköna konstarterna” växer fram som ett begrepp under 1700-talet förankrat i en s.k. amatörism. Ett system av estetisk analys i ett sådant perspektiv intresserade sig främst för betraktarens, läsarens och lyssnarens perspektiv, ej analys av ett konstnärligt producerande (Kristeller 1996).

> *I am interested in looking at art – across the whole spectrum of art disciplines – in a different way, not in term of the logic of intention – and – reception, but in term of the doing art. And what I tend to see there is that art is precisely this ongoing, literally never-ending exploration of what it might mean to exist in and with the world. (Biesta 2017, 66).*

Det finns med Biestas ord ett helt spektrum av konstpraktiker som kan studeras i relation till både bild- och konstundervisning.[11] Med en pragmatisk utgångspunkt studeras i avhandlingen relationskapande processer där individer *går igenom* utbildning och *gör* erfarenheter i de *handlingar* som görs (Öhman 2014). Det är de relationella processerna i bildlärarutbildningen som är i fokus, inte den enskilde studentens eller lärarens uppfattningar. Inte heller intresserar jag mig för bildlärarutbildningens måluppfyllelse.

1.7 Disposition

Avhandlingen består av fyra delar. Den första delen – *Utgångspunkter* - beskriver främst avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter. I inledningen ramas problemområdet in och syfte och frågeställningar formuleras.

I det andra kapitlet *Forskningsfrågans inramning* kontextualiseras forskningsfrågan om vad det betyder för studenter att möta och gå igenom samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen. Fördelat på tre avsnitt i detta kapitel ges en bakgrund till lärarutbildningens historia och framväxt, bildlärarutbildningens historiska sammanhang och samtida kontext och villkor för samtidskonsten.

Kapitel tre presenterar tidigare forskning inom avhandlingens kunskapsintresse och är indelat i tre avsnitt. Först ges en översikt över *forskning om bildämnet i skolan i Sverige och Norden* där ett spänningsfält mellan bildämnet och konst identifieras. Eftersom avhandlingens kunskapsintresse har fokus på ett förändrat konstbegrepp – samtidskonst – i bildlärarutbildningens praktik presenteras därefter internationell forskning som handlar om hur bildundervisning utanför Norden oftast är konstbaserad. Detta görs i avsnitten om *samtidskonst i internationell bildpedagogisk forskning.* Den presenterade forskningen relateras främst till USA och England och den anglosaxiska kontexten eftersom det är främst i den som samtidskonst i konst- och bildundervisning reflekteras. I det tredje avsnittet i kapitel tre presenteras mer specifikt forskning om samtidskonstbaserad gestaltningsmetod i bildlärarutbildning.

[11] Konstundervisning kan bedrivas på fler olika institutioner, till exempel: konsthall, kulturskola, folkhögskola, konstskola med flera utbildningsinstitutioner.

I kapitel fyra redogörs för avhandlingens teoretiska ramverk. Detta kapitel består av tre avsnitt. Det första avsnittet behandlar det teoretiska perspektivet för Studie I.[12] Här redogörs för hermeneutik, symbolisk interaktionism och transformativ teori. I det andra avsnittet diskuteras relationen mellan det teoretiska perspektivet för Studie I och det teoretiska perspektivet för Studie II och III.[13] Sist i kapitel fyra fördjupas det pragmatiska perspektivet.
Den andra delen – *Spelet kan börja* – har presenterats tidigare i den licentiatuppsats som publicerades 2015 (Cronquist 2015). Här har jag valt ut för avhandlingen centrala delar av licentiatuppsatsen såsom studiens genomförande och metod i kapitel fem och resultat och diskussion i kapitel sex. I diskussionen lyfter jag de frågor som varit vägledande för den breddning och fördjupning som görs i Studie II och Studie III.

Den tredje delen – *Att sätta erfarenheter och vanor på spel, två delstudier* – innehåller metodologiska utgångspunkter för Studie II och Studie III. Därefter följer avhandlingens andra och tredje resultatavsnitt. Metoden för Studie II och Studie III presenteras i kapitel sju.

I den fjärde delen – *Diskussion* – diskuteras analysen av avhandlingens resultat från Studie I, II och III i relation till avhandlingens teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Diskussionen presenteras i kapitel tio där avhandlingens forskningsfrågor besvaras. Sist, i kapitel elva, reflekteras några slutsatser om vad ett konstbegrepp i samtiden erbjuder lärarutbildningen.

[12] De teoretiska utgångspunkterna för Studie I har tidigare publicerats i sin helhet i en licentiatuppsats (Cronquist 2015).
[13] Det teoretiska perspektivet för Studie II och Studie III är det samma.

2 Forskningsfrågans inramning

Kunskapsintresset i avhandlingen är riktat mot bildlärarutbildning som valt samtidskonst som grund för utveckling av ämneskunnande i bild. För att förstå bildlärarutbildningens plats i lärarutbildningen redogörs i detta kapitel för *lärarutbildningens framväxt* fram till den senaste lärarutbildningsreformen 2011. Därefter beskrivs *bildlärarutbildningens framväxt.* I avsnittet presenteras också det angränsade området konstpedagogik då samtidskonst har bearbetats pedagogiskt inom detta område. Då lärosäten lokalt har frihet att utarbeta innehåll för ämneskurser presenteras de lokala val som Lärosäte A och Lärosäte B gjort i kurserna som studeras i avhandlingen. Samtidskonstens historia och definition är viktig för avhandlingen kunskapsintresse och läggs därför fram i avsnittet om *villkor för samtidskonst.* Här behandlas definitioner av samtidstidskonst generellt i relation till ett historiskt sammanhang, men också specifikt vad det gäller samtidskonstens sociala, relationella och handlingsdimensioner liksom pedagogiska dimensioner. Sist sammanfattas kapitlet.

2.1 Lärarutbildningens framväxt

Lärarutbildningen har under de senaste 50 åren genomgått många reformer. Bland annat har reformerna handlat om att inordna lärarutbildningen i högskolan. Liknande processer har genomförts för andra professionsutbildningar som till exempel sjuksköterskeutbildningen och konstnärliga högskolor vilka blivit en del av universiteten (Borg 2007).

Under 1800-talet inrättades lärarutbildning för blivande lärare i Sverige vilken delades in i läroverkslärare respektive folkskollärare. Läroverkslärarna utbildades vid universiteten och förskollärare, småskollärare och folkskollärare vid folkskoleseminarier (Hegender 2010). Ämnena musik, teckning och gymnastik ansågs viktiga vid läroverken vilket innebar att man tidigt inrättade lärarutbildningar i dessa ämnen. Teckningslärare utbildades 1859 vid Akademin för de fria konsterna, men flyttades 1879 till Tekniska skolan/Konstfack (Linné 2010). Efter andra världskriget gjordes stora skolreformer vilka påverkade lärarutbildningen. 1950 fattades beslut om att lärarutbildningen skulle vara en yrkesutbildning för ämneslärare, mellanskollärare, småskollärare och speciallärare. Beslutet innebar ett första steg till att skapa särskilda lärarhögskolor med gemensam utbildning av grundskolans lärare (ibid.).

I och med 1977 års högskolereform knöts utbildningar som utbildade förskollärare, fritidspedagoger, vårdlärare och lärare i praktisk estetiska ämnen till universiteten. Den psykologiska grund som lärarutbildningen hade vilat på sedan början av 1900-talet vreds nu i samhällskritisk riktning. Tydligast och radikalast

fick detta sitt uttryck i konstfacks utbildning av bildlärare. Här utvecklades ett bildanalytiskt kritiskt perspektiv vilket ersatte den äldre tekniska och konstpsykologiska traditionen.[14] I och med 1977 års högskolereformen skapades forskningsanknytning för lärarutbildning. Utbildningen skulle vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund och beprövad erfarenhet, samt att de lärare som svarade för utbildningen själva var involverade i forskning. Det innebar även att det blev möjligt för lärare att söka forskarutbildning. Diskussionen om relationen mellan praktiskt kunnande och vetenskapligt vetande tog fart och är fortfarandet aktuell (Linné 2010). I 1988 års lärarutbildning delades lärarutbildning upp i inriktningar grundskola åk 1-7 respektive åk 4-9 och ämneslärare i gymnasiet. Skolverksamheten skulle nu också styras utifrån mål och ramar. De olika gymnasielärarutbildningarna ersattes av *en* utbildning med *en* examen, men med olika ämnesinriktningar. Från 2001 utbildas alla lärare i ett gemensamt lärarprogram med olika inriktningar (ibid.).

2008 kom betänkandet över utredningen om en ny lärarutbildning publicerad i serien Statens offentliga utredningar (SOU 2008). Utredningen föreslog en lärarutbildning med ett antal inriktningar och en gemensam utbildningsvetenskaplig kärna (UVK) vilket också genomfördes. Hösten 2011 startade den nya lärarutbildningen med fyra yrkesexamina: förskollärarexamen, grundskollärarexamen (inriktning mot förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3, grundskolans årskurs 4-6 samt inriktning mot fritidshemmet), ämneslärarexamen (med inriktning grundskolans årskurs 7-9 respektive gymnasieskolan) och yrkesläraexamen. För ämneslärarprogrammet gäller en generell examen oavsett inriktning (SOU 2008 14-17).

2.2 Bildlärarutbildningens framväxt

I följande avsnitt går jag över till att beskriva den historiska kontexten för bildämnet i ämneslärarutbildningen. Då begreppen för ämneslärarutbildningen eller motsvarande har varierat över tid väljer jag att benämna utbildningen bildlärarutbildningen.

Som tidigare nämnts har både bildämnet i skolan liksom bildlärarutbildningen en dramatisk historia i Sverige. Utvecklingen behöver belysas då spår av ämnets olika traditioner finns kvar som historiska avlagringar i dagens bildämne (Åsén 2006).

2.2.1 Bildlärarutbildningens historia

Historiskt kan man urskilja tre faser i utvecklingen av bildlärarutbildningen vilka har bildat tre traditioner. Den första fasen, *teckning som avbildning*, kan

[14] Se vidare avsnitt 2.2

ses i ljuset av hur teckningsämnet under 1800-talets första hälft började etableras som skolämne med utgångspunkt i att utbilda arbetskraft till industri och konstindustri. Den andra fasen, *teckning som uttrycksmedel* innehåller en kritik mot ett avbildningsperspektiv. Kritiken utvecklas i början av 1900-talet och förordar ett estetisk och individuellt psykologiskt perspektiv på teckningsämnet. Den tredje fasen, *bild som kommunikationsmedel* växer fram i slutet av 1960-talet och blir basen i bildämnet från och med Lgr 80 (Åsén 2006).

När bildlärarutbildningen startades 1879 vid Tekniska skolan i Stockholm[15] fanns ett stort behov av utbildad arbetskraft i form av konstruktörer, ingenjörer och arkitekter till industrin. Tekniska färdigheter för dessa yrken ansågs behövas utbildas redan vid läroverket. Läroverken i sin tur behövde utbildade teckningslärare (Nordström 2014). Lärarutbildning i teckning drevs vid denna tidpunkt av en samhällelig nyttoaspekt där målet var att utbilda olika yrkeshantverkare. Karaktären på utbildningen var hård disciplin i relation till hantverkskunnande (ibid.). I takt med att den nya konsten, modernismen, växte fram i början av 1900-talet utvecklades olika inriktningar i konst som symbolism, expressionism och surrealism. Dessa konstriktningar hämtade bland annat inspiration från Sigmund Freuds bok Drömtydning (1900) och psykoanalysen. I och med modernismens olika rörelser kom synen på teckningsämnet och dess relation till barns barndom att påverkas. Det så kallade konstpsykologiska perspektivet växte fram vars fria skapande ställdes mot det styrda arbetssätt som den tekniska traditionen utvecklat (ibid.).

Våren 1967 revolterade studenterna på Konstfacks teckningslärarinstitut. Studenterna var missnöjda med teckningslärarutbildningens auktoritära utbildning och estetiska konstperspektiv som inte ansågs ta tillräckligt med hänsyn till samtida bildmedier som serier, reklam, film och TV. Situationen ledde fram till en ny målsättning för bildlärarutbildningen som innebar att lärare skulle utbildas för att kunna ge eleverna kunskap och förmåga att kritisk granska bilder och medier i samhället (Åsén 2006).

Det bildspråkliga bildämnet utvecklade nya utbildningsområden som foto och film, estetisk orientering och miljökunskap. Estetisk orientering handlade om studier av aktuella bildkulturers yttringar i till exempel film och tv. Miljökunskap behandlade olika sociala miljöer i samhället. Bildanalysen blev ett viktigt analysverktyg i den nya utbildningen liksom den polariserande pedagogiken[16]. 1980 bytte utbildningen namn från teckning till bild och teckningslärare blev bildlärare (Nordström 2014). Konstfack var ensam institution för utbildning av bildlärare mellan 1879-1975 då bildlärarutbildning också startades på Umeå universitet (ibid.).

---

[15] Idag Konstfack

[16] Den polariserande pedagogiken var liksom bildanalysen också den ett resultat av omvälvningarna på 1960-talet. Med hjälp av den polariserade metoden gjordes kritiska undersökningar i projektform i tre steg: iakttaga-formulera, forska-framställa och påverka-utvärdera (Nordström 2014).

2.2.2 Bildlärararens uppdrag i grundskola och gymnasium

För att kunna undervisa i skolans bildämne är det angeläget att veta vad gymnasieskolan respektive grundskolan ställer för krav. I gymnasieskolans läroplan för bildämnet I *Läroplan för gymnasieskolan, 2011* (Skolverket 2019b) beskrivs inledande ämnesområdet som en vidgad syn på bildämnet:

> *Framväxten av en global visuell kultur som påverkar livsstil, yrkesval och identitet har fört in en vidgad syn på vad som är en bild. Ämnet bild ger grundläggande kunskaper inom samtliga områden som återfinns i den visuella kulturen. I ämnet avses med bilder visuella två- eller tredimensionella framställningar som finns inom till exempel konst, formgivning och populärkultur. (Skolverket, 2019b 1)*

I *Läroplan för grundskolan, 2011* (Skolverket, (2019a) finns en liknade text som inleder grundskolans innehåll för bildämnet:

> *Bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden. Vi omges ständigt av bilder som har till syfte att informera, övertala, underhålla och ge oss estetiska och känslomässiga upplevelser. Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga. (Skolverket, 2019a 1)*

Kunskapskraven i bildämnet handlar om att eleverna dels ska kunna framställa egna bilder och former, dels kunna tolka och använda bilder. Ämnesområdet spänner över hantering av tekniker och verktyg för bildframställning till konstvetenskapliga kunskaper. I bildlärarutbildningen behöver blivande bildlärare därför utbildas i bild- och formkonstnärlig produktion inom olika teknikområden liksom utbildas i konstvetenskap, konst- och bildhistoria och i bild- och formanalys. Ämnesområdets bredd ställer krav på ämnesdidaktiken då de blivande lärarna behöver få kunskaper i ämnets didaktik. De olika lärosätena kan själva avgöra lokalt i vilken utsträckning allmänna och särskilda kurser kan studeras av bildlärarstudenten (SOU 2008). Det visar sig i de båda lärarutbildningar som studeras i avhandlingen.

2.2.3 Lokala val för utformning av bildlärarutbildning på Lärosäte A

Lärosätena gör själva lokala val vad det gäller utformning och innehåll i ämneslärarutbildningens kurser (SOU 2008). Högskolelagen (1992:1434), Högskoleförordningen (1993:100) och den senaste lärarutbildningsutredningen (SOU 2008) ligger till grund för dessa val. För att synliggöra kontexten som studenterna befinner sig i Studie I, II, III redogörs i följande avsnitt för de lokala val som gjorts i de studerade kurserna.

I ämneslärarprogrammet för Lärosäte A kan studenten läsa till bildlärare i grundskolan årskurs 7–9 och gymnasieskolan. Båda inriktningarna ger behörighet att undervisa från grundskolans årskurs 1 till gymnasienivå. I inriktningen för årskurs 7-9 läses två skolämnen. Inriktningen omfattar 240 hp och leder till en ämneslärarexamen vilken avläggs på avancerad nivå. Ämnesstudierna omfattar totalt 100 veckor fördelat på två ämnen. I ett av ämnena läses totalt 60 veckor och i det andra ämnet 40 veckor. Det innebär större ämnesdjup i förstaämnet.

Inriktning mot arbete i gymnasieskolan innebär studier i två skolämnen och omfattar 300-330 hp. Den leder till en ämneslärarexamen och avläggs på avancerad nivå. Inriktningen ger behörighet att arbeta som lärare i årskurs 7 t.o.m. gymnasieskolan och för ämnena bild, idrott och hälsa samt musik även för årskurs 1-6. I samband med ansökan till ämneslärare på gymnasium görs ett färdighets- eller antagningsprov. Lärosäte A arbetar, förutom med ämnesteori, ämnesdidaktik, uttalat med konstnärlig gestaltning, konstnärligt utforskande och samtidskonst (Hemsida för Lärosäte A).

Kursplanens utformning i Studie I på Lärosäte A

Kursplan för kurs i Studie I benämns *Bild 1 för gymnasielärare,* och omfattar 15,0 hp. Kursen ges på grundnivå och ingår i ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7- 9 och gymnasiet (samt vuxenutbildning) och utgör den första kursen av två.[17]

Enligt kursplanen har den studerade kursen en introducerande karaktär inom bildämnet och behandlar bildpedagogisk verksamhet för barn och unga. Kursen vilar på en vidgad kunskapssyn och ett vidgat språkbegrepp, där olika former för kommunikation, estetiska lärprocesser och kunskapsutveckling genom estetiskt lärande används. Olika arbetssätt med gestaltningsformer och utvecklandet av konstnärlig kompetens definieras och diskuteras i relation till bildämnet. Studenten introduceras i bildpedagogikens historik och teoribildning. Barn och

[17] Kursen ingår i lärarprogrammet utgör första terminen i inriktningen *Bild och visuell kultur*, 60 högskolepoäng. Kursen ingår i lärarexamen avsedd för undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskoleklass och grundskola år 1-9. Behörig till kursen är student med grundläggande behörighet, samt SvB/Sv2 B, En A, Sa A och Ma A, eller motsvarande. Därtill krävs godkänt färdighetsprov i bild.

ungas identitetskonstruktion behandlas i relation till bildämnet. Studierna belyser ämnesinnehållet med förankringen i ämnesteori, ämnesdidaktik och erfarenheterna från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). I kursen:

- *Tränas studenten i sin förmåga att reflektera kring ämnet bild utifrån ett didaktiskt, konstnärligt/estetiskt, kulturellt/samhälleligt och etiskt perspektiv.*
- *Utforskar studenten på ett problematiserande sätt bildområdets gestaltningsformer.*
- *Introduceras studenten i användandet av IKT och digitala medier vilket också diskuteras i relation till bildämnet och publiceringsriktlinjer.*
- *Utvecklar studenten sin förmåga att dokumentera sitt eget lärande och förmågan att didaktisera sina erfarenheter av förhållandet mellan teori och praktik.*
  (Kursplan för kurs i Studie I)

I kursen ingår workshops och praktiskt konstnärliga arbetsmoment där studenten får utveckla sin gestaltningsförmåga inom bildområdet. Det praktiska gestaltandet knyts till ämnesteori genom litteratur, föreläsningar och studiebesök. Identitetsbegreppet behandlas utifrån individ och grupperspektiv liksom vikten av ett dialogiskt förhållningssätt mellan lärare och elev. Under kursen introduceras studenten i den samtida konstens skiftande uttrycksregister liksom bildteori. Kursen behandlar metoder kring ett undersökande arbetssätt inom bildundervisning genom konstnärlig gestaltning. Kursen är indelad i moment där studentens val av fördjupning och/eller breddning ges utrymme. Utifrån teoribildningar och i samråd med inriktningens lärare formulerar den studerande ett konstnärligt gestaltningsprojekt och en beskrivning av frågeställning, mål och metod. I kursen ingår utvecklandet av den studerandes dokumentations- och presentationsteknik av gestaltningsprocessen. (För fördjupad beskrivning av kursinnehållet se bilaga 7).

Kursplanens utformning i Studie III på Lärosäte A

Kursplan för kurs i Studie III benämns *Självständigt arbete (examensarbete) 3 för gymnasielärare*, 15 hp. Kursen ges på avancerad nivå (A2E avancerad nivå, innehåller examensarbete för masterexamen) och ingår i ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, kombinationen Bild som *ett ämne* och är det andra och sista examensarbetet på avancerad nivå och ger masterexamen.

Enligt kursplanen syftar kursen till att fördjupa kunskaperna i för ämnet bild relevanta gestaltande uttrycksformer samt vetenskapligt akademiskt skrivande och argumentation utifrån examensarbete 2 på avancerad nivå. Examensarbetet

genomförs med utgångspunkt i ett avgränsat och vetenskapligt baserat problemområde och ska baseras på vetenskapliga teorier, metoder, konstnärlig forskning och explorativ metod. Examensarbetet ska ha relevans för fortsatt forskning inom ämnesområdet såväl nationellt som internationellt. Examensarbetet redovisas i en vetenskaplig uppsats samt en för gestaltningen relevant presentationsform som följer formkrav inom aktuell vetenskaplig och konstnärlig praxis. I kursen ingår också att läsa och granska andra studenters arbeten. Examensarbetet utförs med stöd av en eller flera handledare och seminarier utifrån det upplägg som ges av ansvarig institution. (För fördjupad beskrivning av kursinnehållet se bilaga 9).

2.2.4 Lokala val för utformning av bildlärarutbildning på Lärosäte B

Ämnesstudierna i bild på Lärosäte B omfattar 90 hp. Därutöver väljs två ämnen om vardera 45 hp eller ett ämne om 60 eller 90 hp. Om 90 hp i andraämnet läses blir studenterna behöriga för gymnasieskolan i båda ämnena. Ämneskombinationer är möjliga som andra-/tredjeämne med bild som förstaämne, dessa är: biologi/teknik, fysik/teknik, geografi/historia, religion/historia, historia, religion, engelska, svenska som andraspråk, franska, spanska och tyska. Ämneslärarexamen med denna inriktning ger kompetens att undervisa i två eller tre undervisningsämnen. Ämneslärarutbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 omfattar 240 eller 270 hp. Inriktningen innehåller kurser på avancerad nivå om sammanlagt 60 hp. Ämneslärarutbildning med inriktning mot arbete i gymnasieskolan omfattar 300 eller 330 högskolepoäng. Inriktningen innehåller kurser på avancerad nivå om sammanlagt 90 högskolepoäng. I förstaämnet ingår självständiga arbeten om sammanlagt 30 högskolepoäng, varav ett arbete om 15 högskolepoäng på grundnivå och ett arbete (examensarbete) om 15 högskolepoäng på avancerad nivå. Examinationen utformas enligt högskolelagen (1992:1434) och formuleras i lärandemål vilka anges för kurserna (Hemsida för Lärosäte B).

Kursplanens utformning i Studie II

Kursplan för kurs i Studie II benämns *Bild och lärande: Konst, arkitektur, design och det offentliga rummet*. Kursen ges på avancerad nivå (A1N avancerad nivå, har endast kurs/er på grundnivå som förkunskapskrav) och ingår i ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 samt gymnasieskolan. I kursen integreras ämnes- och ämnesdidaktiska studier med 6 högskolepoäng inom utbildningsvetenskaplig kärna.

Kursen syftar till att studenten ska utveckla förståelsen för konst, arkitektur och design med det offentliga rummet som utgångspunkt. Kursen syftar också

till att studenten ska fördjupa sin bilddidaktiska kompetens med fokus på samverkan och forskningsförankring. Studenten ska också fördjupa sina kunskaper om och färdigheter i gestaltande arbete som utforskande metod.

Konst, arkitektur och design studeras med utgångspunkt i 'det offentliga rummet'. Kulturstudier (Culture Studies) utgör kursens huvudsakliga teoretiska ram. I kursen utvecklas det gestaltande arbetet med fokus på tredimensionella tekniker. Design, konst och arkitektur behandlas integrerat och ett designprojekt planeras och genomförs från idé till färdig prototyp. Användandet av gestaltande metod fördjupar metodkunskaperna från tidigare kurser och ger en bilddidaktisk forskningsförankring. Kursens integrerade utbildningsvetenskapliga kärna fokuserar samverkan och forskningsförankring. Bildundervisning sätts i ett större sammanhang dels i förhållande till andra estetiska lärprocesser, dels i samverkan med lokala konstinstitutioner. Vidare analyseras bildämnets diskursiva konstruktion och dess konsekvenser för elevens lärande. (För fördjupad beskrivning av kursinnehållet se bilaga 8).

2.2.5 Reflektioner över samtidskonst och bildämnet i dag

Avhandlingens intresse för samtidkonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen innebär reflektioner över vilket innehåll och vilken roll som samtidskonst kan spela i sammanhanget. Det centrala innehållet för gymnasiekursen *Bild och form 1a1, 50 poäng* är:

- *Betraktande, analys och tolkning av, och även samtal om, eget och andras arbete med bilder. Sammanhangets betydelse för tolkningen.*
- *Grundläggande kompositionstraditioner för två- och tredimensionella bilder samt färglära.*
- *Bildspråkliga grundbegrepp och deras användbarhet i praktiskt bildarbete.*
- *Arbete med konstnärliga processer, enskilt och i grupp. Metoder för idéproduktion, till exempel brainstorming, skissarbete, inspirerande förebilder. Problemlösning i bild.*
- *Gestaltande bildarbete i två- och tredimensionella tekniker i nya och traditionella material, metoder och medier. Bildens uttrycksmedel, till exempel linje, form, färg, ljus och skugga, och hur de hänger samman med det färdiga bilduttrycket.*
- *Bilders funktioner och användningsområden.*
  (Skolverket, 2019b, 2)

Här nämns inte samtidskonsten uttryckligen men arbete med *konstnärliga processer* och *gestaltande bildarbete* i två- och tredimensionella tekniker i *nya* och traditionella material ger möjligheter för samtidkonstbaserat gestaltningsarbete.

I gymnasiekursen *Bild och form – specialisering 100 poäng* anges både ”planering av bildprojekt och arbete i konstnärliga processer” och ”strömningar i samtidskonst och populärkultur som inspiration till konstnärligt arbete”. (Lgr 11, 2019, 16)

Den reflektion som jag gör i samband med forskningsfrågans inramning handlar om hur både bildämnet och lärarutbildning skall kunna utvecklas och förhålla sig till konstnärligt utvecklingsarbete och utveckling av konsten i relation till samhällsutvecklingen.

I ljuset av bildämnets och bildlärarutbildningens historia ses hur ett bildsemiotiskt bildämne växer fram på bildkommunikativ grund. Samtidigt som ett nytt bildämne, på postmodern grund, växer fram förändrades också konst radikalt i samma riktning.

2.3 Villkor för samtidskonst

Eftersom studierna analyserar och diskuterar gestaltningsarbete med grund i samtidskonst behöver samtidskonstbegreppet definieras och kontextualiseras. I avsnittet diskuteras *samtidskonst som begrepp*, *samtidskonst i historisk kontext* och *vardagsliv och sociala relationer i samtidskonsten*. Eftersom handling och metodfrågor är ett centralt begrepp i avhandlingen diskuteras *handlingsdimensioner i konst* och *samtidskonst i ett metodperspektiv*. Avsnittet avslutas med *samtidskonst i ett pedagogiskt perspektiv* och en *sammanfattning.*

2.3.1 Samtidskonst som begrepp

I en vardagsbetydelse står begreppet *samtidskonst* för den konst som skapas i sin samtid, på samma sätt som begreppet *modern konst,* som vardagligt begrepp, kan ses som den konst som är ny. Skillnaden mellan modern konst och samtidskonst i ett konsthistoriskt sammanhang är att samtidskonstbegreppet ses förankrat i konceptuell 1960-talskonst vilket innebär en positionering inom det postmoderna paradigmet för konst i opposition till modernismens konst. Modernismens konst växer fram runt sekelskiftet 1900. Den konceptuellt förankrade samtidskonsten har sedan 1980-talet definierat den institutionaliserade konsten vilken presenteras på konstinstitutioner både nationellt och internationellt. Samtidskonst ingår i dag brett i en global konstkultur (Smith 2009).

I både i historieskrivningen och i praktiken har konst genomgått radikala förändringar sedan 1960-talet (Edwards 2000). Det handlar om att traditionella konstnärliga problem som färg, form och komposition har ersatts med den postmoderna konstens arbete med yttre sammanhang (Nordström 1989). Det kritiska perspektivet i den postmoderna samtidskonsten innebär att utforskande metoder utvecklats vilka undersöker olika områden i samhället. I den nya situationen har nya konstformer skapats (Edwards 2000).

Den konceptuella konstens undersökande grund innebär att en konceptuell planering av innehållet i konstverket görs innan själva utförandet. En samtidskonstnär börjar med att ställa en undersökningsbar fråga i stället för att enbart ta utgångspunkter i ett material eller medium.[18] Konceptuell innehållsmetod i samtidskonst får därför ett reflexivt fokus över de fenomen som studeras.[19] Ett metareflexivt tänkande är karaktäristiskt inom samtidskonst vilket innebär kritiska granskningsprocesser (Godfrey 1998/2011). Själva frågan om när det blir konst ingår på så vis i det konstnärliga arbetet. Generellt kan man säga att den konceptuella konsten använder sig av fyra stycken konstformer: *ready-mades* vilka är objekt från en kulturell kontext, *intervention* handlar om när bilder, texter, ready-mades placeras i en oväntad eller ”annan” kontext[20] och *dokumentation* i vilken verken återges eller presenteras. Dokumentationen kan vara både visuell och i text (ibid.).

Genom att använda samtidskonstbegreppet för att belysa den konst som görs i dag synliggörs hur konst sedan 1960-talet ändrat riktning från produkt till process. Detta innebär att när samtidskonstbegreppet används i såväl ett konsthistoriskt som i ett nutida konstsammanhang står begreppet för en kvalitativ förändring (Karlholm 2014). Denna förändring är världsomspännande vilket innebär att nästan all institutionspresenterad global konst i dag mer eller mindre vilar på en konceptuell grund (Wallenstein 2006). På så vis behöver man skilja på konceptkonst som historisk konstperiod och konceptuell karaktär i konst som ett arv i dagens samtidskonst.

2.3.2 Samtidskonst i historisk kontext

Att reda ut det konsthistoriska sammanhanget för olika riktningar inom konst är komplext och är varken målet eller möjligt att fullt ut genomföra inom ramen för denna avhandling. Men då både studieobjektet och kunskapsintresset i avhandlingen fokuserar samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildpedagogik inom lärarutbildning, behöver historiska utvecklingslinjer och kontexter synliggöras.

---

[18] Förenklat kan sägas att den konstnärliga praktiken fram till postmodern konst utgick från ett mediums hantverksmässiga villkor. I den postmoderna konstens praktik överges hantverksmässiga traditioner till förmån för kontextuellt bundna metoder vilka går utanför det rent hantverksmässiga och inkluderar också sociala undersökningar. (Se inledning och fortsättningen av detta kapitel).

[19] Exempel på konceptuellt samhällsrelaterade och aktuellt innehåll som reflekteras i samtidskonst finns i Peter Johanssons konstnärliga praktik. I Johansson konst diskuteras bland annat svenskhet, nationalism och främlingsfientlighet. (Se Malin Ekmans artikel i Konstnärernas riksorganisation på sidan: http://www.kro.se/node/47. Lyssna även på Sveriges Radio, (2019- 08-26) *Omdebatterade Peter Johansson ställer ut: Jag blir mer och mer förbannad*. https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=161&artikel=7276829).

[20] Egentligen i relation till relationen museum kontra på gatan eller i staden. Man kan säga att interventionen handlar om att flytta artefakter från en kontext till en annan för att på så vis synliggöra vanor i den vardagliga kontexten (Godfrey 1998/2011).

Konceptkonsten under 1960-talet räknas som dess klassiska fas och innebar en explorativ undersökning av olika material och former som kunde användas i konstnärlig praktik. Situationen innebar en expansiv utveckling av själva konstbegreppet i sig själv, liksom relationen till betraktaren. Konceptkonsten nådde sin höjdpunkt under åren 1966-72. Dock hade ett konceptuellt förhållningssätt tidigare manifesterats i den franske konstnären Marcel Duchamps konst, framför allt i hans så kallade ready-made. Det mest kända verket av Duchamp är *Fontän* som består av en pissoar vilken han signerade R Mutt och lämnade in på en utställning i New York 1917.[21] Innan Duchamp gör denna handling hade man knappast ifrågasatt konst. Konst sågs som antingen en målning eller en skulptur vilka representerade ett motiv. Både motivet och målningen togs för självklara. Duchamps *Fontän* däremot utmanade konstbegreppet som representation. Konceptuell konst fanns alltså redan i och med Duchamps konst men konceptkonsten under 1960-talet fullbordar denna (Karlholm 2014).

Konceptkonstens teori vilar till stor del på konceptkonstnären Joseph Kosuths text *Art after Philosophy* (Wood 2002). Här diskuterar Kosuth skillnaden mellan konst och estetik och likhet mellan konst och filosofi. Kosuth menade att konceptkonsten kan vara filosofiska påståenden (Kosuth 1969/2006).[22] Konceptkonstens kritiska perspektiv har inneburit en politisering där kritik mot samhällsfenomen diskuterats, men det finns också ett intresse för mänskliga relationer, kommunikation, kollektiva arbetsmetoder och utbildning. Konceptkonsten startade med att kritiskt granska modernismen men utvecklades under 1970-talet till att bli en kritisk-politisk metod på konceptuell grund (Wood 2002).

Ett typiskt drag i samtida konst är att den kan innehålla ämnen som politik, filosofi, feminism eller olika teman från populärkulturen. Formerna för samtidskonst är många och ibland till och med objektlösa eller iscensatta händelser. Konstnärliga iscensättningar har ofta en social karaktär i former såsom happenings och performance. Det vill säga att sociala handlingar ingår i manifestationen av konstverket. Denna typ av konst kan definieras som relationell (Allgårdh och af Malmborg 2004).

Med det samtida konstbegreppet uppstår en så kallad horisontell situation där inget material, medium eller innehåll är viktigare än något annat. Situationen kan innebära att det blir svårt att avgränsa konstbegreppet. Allgårdh och af Malmborg (2004) menar att denna diskussion fanns redan på 1960-talet, då Arthur Danto i *Art World* (1964) argumenterade för att konst är det som konstvärlden anser är konst. Konsekvenserna blir ett reflexivt konstbegrepp som inte kan

---

[21] Det skall tilläggas att 1982 uppdagades att en väninna till Duchamp, Else von Freitag – Loringhoven, hade lämnat in pissoaren, signerat R Mutt, till utställningen i New York. von Freitag – Loringhoven gick bort 1927, åtta år innan Duchamp tillskrevs verket. Vilket innebar att von Freitag – Loringhovenn inte kom att göra anspråk på verket (Jones 2018).

[22] Kosuth (1969/2006) menar att konst bör skiljas från estetik och att konsten inte behöver vara ett objekt utan lika gärna kan vara ett påstående. Detta påstående går ut på att konstverket är ett konstverk. På så sätt blir ett konstverk ett analytiskt påstående och en undersökning av grunderna till själva begreppet konst.

definieras en gång för alla. Samtidskonsten har många konceptuella drag som innebär att bildkonstnärer arbetar med text, språk och idéer. I den nya situationen där konst inte nödvändigtvis behöver vara ett skapat verk på hantverksmässigt vis behöves dokumentation av gestaltningsprocesser. Konceptkonsten har fått kritik för att den vänder sig bort från det materiella och det visuella. Men situationen kan ses som att konceptkonsten visar på ett nytt sätt att både arbeta med och förstå materialitet och visualitet i relation till de idéer som behandlar och undersöks i konst. Betraktarens situation förändras också i och med denna situation. Det räcker inte längre att inta en kontemplativ inställning till konst. Det konceptuella, det begreppsliga och undersökande förhållningssättet i konst, kräver en aktiv publik som läser, studerar och reflekterar (Wallenstein 2006). Konst får på så vis en ny roll för den så kallade betraktaren. Den nya rollen blir ett erbjudande till att studera konst både på ett konceptuellt vis (ibid.).

2.3.3 Samtidskonst och representation

Den ovan beskrivna konsthistoriska utveckling under 1900-talet har både teoretiskt och praktiskt förändrat dagens samtidskonst. Den största förändringen handlar förmodligen om att konstnärer inte längre ses som experter på att lösa formella problem i en målning eller i en skulptur. Överhuvudtaget är genrebegreppet inte fruktbart inom konst i dag (Wallenstein1996). Samtidskonst handlar inte om att producera konstobjekt som placeras i en viss genre utan om de processer som iscensätts, i vilka konstobjekten ingår, där reflektion över rumsliga, sociala och kulturella kontexter kan göras. Att tillägna sig ett konstverk innebär på så vis att betraktaren behöver bli medveten om det perspektiv som betraktaren ser konstverket utifrån (ibid.).

Kunskapsintresset för avhandlingen handlar om att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av lärprocesser i samtidskonstbaserade gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen. Samtidskonstbegreppet som grund för gestaltningsarbetet synliggörs skillnaden mellan modernistisk expressionism och postmodern samtidskonst som kritiskt granskar fenomen i samhället (Biesta 2018). Samtidskonst som icke-representation behöver på så sätt kontextualiseras.

Samtidskonstbegreppet utgår från ett konceptuellt och språkligt perspektiv som vilar på den språkliga vändningen[23] där språket ses som meningsskapande och inte enbart representerande (Herbert och Bergstedt 2008). Konstnärliga undersökningar under 1900-talet har innefattat språkfilosofiska diskussioner. Språket som representation problematiserade konstnären René Magritte genom

[23] Inom den språkliga vändningen ses språket som meningsskapande i motsats till enbart representerande. Perspektivet innebär att människan skapas i språkliga relationer till sociala och kulturella föreställningar. Språket ses på så vis som handling, en så kallad språkhandling (Herbert och Bergstedt 2008).

en rad målningar. Ett exempel är C*eci nést pas une pipe* (1928/1929).[24] Magrittes utställning *Les mots et les choses* inspirerade sedan Michel Foucault att skriva boken med samma namn. Denna behandlar förhållandet mellan språk, bild och värld. På liknade vis undersökte Magritte samma språkdilemma i sitt måleri. En problematik som Foucault vidareutvecklade i *Diskursernas kamp* (Eriksson 2011).

Ytterligare en konstnär som har tematiserat skillnaden mellan verklighet och representation är Robert Smithson, verksam på 1960-70-talen. 1968 skapade han verket *A Non-site (An Indoor Earthwork)*. Verket bestod av en hexagonalt formad bas med behållare för material från hans undersökning av en plats i Franklin, New Jersey, en så kallad ickeplats eller ”non-sites” (Ursprung 2013). För Smithson var både platsen (site) och icke-platsen (non-site) likvärdiga.[25] Konstverket lyfte relationen mellan platsen för undersökningen och representationen av denna plats på ett dialektisk vis.[26] Smithson själv berättar på ett symposium på White Museum, Cornell University 1969 hur han kom att utveckla en metod för undersökning av relationen mellan verklighetens råa material där ute i naturen och representationer av denna verkligheten inomhus:

> *I developed a method or a dialectic that involved what I call site and non-site. The site, in a sense, is the physical, raw reality – the earth or the ground that we are really not aware of when we are in an interior room or studio or something like that – and so I decided that I would set limits in terms of this dialogue (it´s a back and forth rhytm that goes between indoors and outdoors), and as a result I went and instead of putting something on the landscape I decided it would be interesting to transfer the land indoors, to the non-site, /.../ (Smithson, 1968/1996 178)*

Här diskuteras ett konstnärligt intresse för processer av undersökande i stället för att arbeta med bildplanet. I essän *A Sediment of the Mind* (1968) skriver

---

[24] Titel på svenska är: *Detta är inte en pipa.* Magritt var verksam i början och mitten av 1900-talet. Han gick bort 1967. Magritte och Foucault brevväxlade omkring filosofiska frågor om representationsproblematiken i konst och språk (Eriksson 2011).

[25] Samtidigt som Robert Smithson arbetar med Land Art (1968) börjar han experimentera med en arbetsmetod som han kallar *Sites / Non-sites*. Site är den plats som Smithson undersöker för att sedan göra en gestaltning på, verket *Jetty Spiral* i Great Salt Lake, Utah 1970 är ett av hans mest kända sådant platsspecifikt verk. Non-site är den sammanställande gestaltning som han gör på ett galleri, efter att hela projektet på Siten är genomförd. I non-site används material från platsen såsom skisser, texter, filmer, foton och materia. Allt sammanställs till en helhet. Non-site i galleriet refererar till Site. Det konstnärliga uppstår på så sätt i ett spänningsfält mellan Site och Non-site (Wallenstein 1996).

[26] I synergi med den hegelianska dialektiken så skulle platsen vara tesen, icke-platsen antitesen och ur denna motsättning skapas en syntes (Mussett 2012), vilket innebär att det konstnärliga uppstår i ett spänningsfält mellan Site och Non-site (Wallenstein 1996).

Smithson om geo-abstrakta processer som han ser att sina undersökningar handlar om. Smithson menar att hans konstnärliga praktik består av språkliga och geografiska processer:

> *One cannot avoid muddy thinking when it comes to earth projects, or what I will call "abstract geology". One´s mind and the earth are in a constant state of erosion, mental rivers wear away abstract banks, brain waves undermine cliffs of thought, ideas decompose into stones of unknowing, and conceptual crystallizations break apart into deposits of gritty reason /.../ This slow flowage makes one conscious of the turbidity of thinking. /.../ To organize this mess of corrosion into patterns, grids, and subdivisions is an esthetic process that has scarcely been touched. (Smithson, 1968/1996, 100)*

Smithsons undersökande process av naturen innebär ett organiserande av söndervittrande natur till mönster och estetiska strukturer (Flam 1996). Efter undersökningen i landskapet görs gestaltningen på ett galleri, en Non-site. Gestaltningen ser inte Smithson som en representation av Siten utan mer som ett resultat av konstnärlig undersökning. Smithson bröt på så sätt med föreställningen om konst som representation (O´Sullivan 2006).

I analogi med Smithsons metod kan samtidskonst som icke-representation i ett undervisningsperspektiv ses genom begreppen Site och Non-site. Uppdrag som handlar om att göra undersökningar utanför klassrummet kan ses som Site och de presentationer/gestaltningar som senare gör i gestaltande form i klassrummet, kan ses som Non-site.

2.3.4 Vardagligt liv och sociala relationer i konst

Den konstnärliga vändningen till det sociala och relationella har inneburit att en ny relation mellan konst och vardagligt liv har utvecklats. Denna vändning till det vardagliga har, som ovan nämnds, uppmärksammats av Arthur Danto (1981). Konstnären Duchamps användning av vardagliga objekt (ready-made till exempel verket *Fontän* 1917) utmanade Danto som därmed började undersöka konstbegreppet. Förutom Duchamps verk diskuterade också Danto konstnären Andy Warhols konst. I en utställning 1964 visade Warhol objekt som såg ut som kommersiella emballage. Ett verk *Brillo Box* sysselsatte Danto som menade att detta verk synliggjorde en vändpunkt inom konst där en medvetenhet om själva konstbegreppet i konstverk själv blev synligt. Danto menade att 1960-talets konst därför öppnade en relation mellan konst och filosofi och att det från och med nu behövde varandra (Danto 1981).

De relationella dimensionerna i konst som började undersökas under 1960-talet utvecklades senare under 1990-talet till så kallad relationell konst.

Bourriaud (1998/2002) har diskuterat den relationella konsten och dess relation till samhälle och kultur. Bourriaud menar att samhällets och människors sociala relationer har förändrats radikalt genom visuella medier vilket innebär att människan inte kan skapa relationer utanför det kommersiella. Bourriaud relaterar till Guy Debords *Skådespelarsamhället* (1967), som menar att ett samhälle där människans erfarenheter inte görs direkt utan genom representationer, har suddat ut gränsen mellan representation av livet och livet. Här finns den stora utmaningen för samtida konst (ibid.).

Relationell konst utgår från mänsklig interaktion i sociala kontexter mer än i privat symbolik på det sätt som den modernistiska konsten gjorde. En postmodern relationell konst är ett *levande* i världen. De postmoderna konstnärerna kan sägas fånga världen och livet samtidigt som livet levs, i rörelse så att säga, mer än att skapa visioner om denna värld. Det handlar inte om att utveckla nya konstverk utifrån formella innovationer i färg, form och komposition (ibid.).

En svensk konstnär som arbetar med relationell konst är Elin Wikström som sedan mitten av 90-talet iscensatt sociala situationer inom konst där människor samspelar med varandra. Ett av det mest kända verket är *Hur skulle det gå om alla gjorde så?* från 1993 där Wikström tillbringade tre veckor på ett ICA varuhus. Hon låg där i en säng som en protest mot samhällets överkonsumtion av varor agerad passivt och dagdrömmande i ett varuhus. Verket problematiserade konsumtionssamhället genom intervention (www.modernamuseet.se).

2.3.5 Handlingsdimensionen i konst

Handlingsdimensionen i konst har utvecklats genom aktionskonsten[27] och definieras som:

> *En riktad aktivitet; en process av ändamålsenliga kroppsrörelser i en serie operationer vilkas funktion är att utföra den mer eller mindre medvetet formulerade uppgiften. (Sternudd 2004, 48)*

Det finns olika kategorier av aktionskonst såsom *happenings, event* och *activity*. Happening är ett improvisatoriskt sceniskt verk, eventet är en avskalad vardagshandling som utförs inför publik. Activity är en form av happening eller event som utförs utan publik (Sternudd 2004).

Det konstbegrepp som används i avhandlingen utgår från handlingsdimensioner i samtidskonst med rötter i aktionskonsten. Happening är ett exempel på en form av aktionskonst som influerats av Deweys pragmatism. Happeningskonstnären och universitetsläraren Allan Kaprow läste som ung student på 1940-talet John Deweys *Art as Experience* (1934/2005). Deweys tankar om

[27] Historien om hur modern konst (Contemporary Art) i USA har förändrats handlar till stor del om hur den moderna (Contemporary) erfarenheten (Experience) har förändrats (Kaprow och Kelly 1993/2003).

människans behov av socialt liv och erfarenheter i vardagliga livsprocesser inspirerade Kaprow till att börja skriva om och undersöka konst som erfarenhet. På så vis grundande han sin kommande konstnärliga praktik i pragmatismen. Deweys problematiserande av västvärldens separation mellan konst och vardagligt liv blev en insikt för Kaprow som resten av sitt liv kom att utforska gränsen mellan konst och vardagligt liv. För Kaprow innehöll den konstnärliga praktiken element som observation, engagemang och tolkning av livets processer och vardagliga erfarenheter genom vardagliga handlingar. På så vis definierade och utvecklade Kaprow konstformen *happening* (händelse för erfarenhet) i den sena 50-talet (Kaprow och Kelly 1993/2003).

Från och med 1953 skrev Kaprow en mängd texter om relationen mellan konst och liv. Kaprows utgångspunkt var det som Dewey kallade för den vardagliga händelsen vilken innebar att göra och gå igenom en erfarenhet.[28] Erfarenhet för Kaprow var den konstnärliga praktiken som han såg som ett medium igenom vilket vardagen passerar (Kaprow och Kelley 1993/2003). Centralt i Kaprows texter är att konst handlar om deltagande erfarenhet (ibid.). Deweys största influens på Kaprow ligger ändå i det experimentella förhållningssättet om att göra något som inte gjorts tidigare vars resultat är osäkert. Det var just ett metodperspektiv som gav Kaprow möjlighet att ersätta den klassiska romantiska föreställningen om att skapa mening i konstnärlig praktik. I ett metodperspektiv ses meningsskapandet i vardagligt perspektiv (ibid.). Kaprows förståelse av Deweys *doing is knowing* handlade om att undersöka meningen med vardagligt liv genom att handla i vardagliga livet (ibid.). Ett känt exempel på ett konstverk av Kaprow är *Fluids* (1967). Verket skapades på flera ställen i Los Angeles genom att frivilliga byggde rektangulära strukturer av is. Under några dagar smälte de sedan bort. Kaprow hade valt specifika platser för dessa Happenings såsom utanför Mc Donalds, under några broar och en lyxvilla. Verket riktade kritik både av till exempel företag som anställer arbetande personal på dåliga villkor. Likaså riktades kritiken åt senmodernistisk abstrakt konst vilken han menade vilade på en tanke om ett reducerande till en essens (Ursprung 2013).

2.3.6 Samtidskonst i ett metodperspektiv

Metodbegreppet har sitt ursprung i det grekiska orden meta (efter) och hodós (väg) vilket kan förstås som att följa ett mer eller mindre systematiskt tillvägagångsätt. För de moderna vetenskaperna är detta en viktig förutsättning för kunskapsbildning. Kunskap bör också gå genom logos i en relation till det dia-logiska förnuftet där kunskap kan språkliggöras. Konst å andra sidan, kan ses som en a-logisk insikt vilken innebär att den inte helt kan språkliggöras utan enbart sättas i rörelse. Det innebär att konst inte har något på förhand bestämt slutmål

[28] Det är framförallt Deweys bok *Art as Experience* från 1934, som Kaprow refererade till (Kaprow och Kelly 1993/2003).

utan är i en blivandeprocess. På så vis blir det svårt att lägga fram en metod för konst (William-Olson 2014). Det går inte att metodologiskt förklara konst. Dess kunskapsvärde ligger i de kritiska möjligheter som den konstnärliga praktiken performativt skapar (ibid.). Konstpraktik handlar om en växelverkan mellan utpröva något i görandet och fullborda detta görande på ett performativt vis. Som exempel tar William-Olsson cyklandet:

> *Först när jag hade lärt mig cykla kunde jag verkligen ta mig runt i staden och förstå dess sanna dimensioner.*
> *(William-Olsson 2013, 11)*

Att cykla runt i staden för att undersöka staden innebär att man lärt sig cykla och sedan genom själva cyklandets praktik undersöker den värld som cyklandet görs i. På samma sätt skulle man kunna säga att konstpraktik handlar om att lära sig genom att undersöka den värld som konstpraktiken görs i. Konstpraktiken bär på så vis en dubbel erfarenhetsprincip, å ena sidan en erfarenhetskunskap om att göra konst i sig och å andra sidan en erfarenhetskunskap av världen som möjliggörs genom förmågan att göra konst i konstpraktiken (William-Olsson 2013).

2.3.7 Samtidskonst i ett pedagogiskt perspektiv

I en konstform som Happening kommer handling i fokus mer än formella problemställningar som färg, form och komposition (Goldie 2007). Intresset handlar i stället om processer som iscensätts och reflektion över sociala och kulturella sammanhang. Konstpraktiker som vänder sig bort från konstobjektets formella element riktar därmed intresset till performativa handlingar mer än skapandet av representationer med estetiska värden. Dock kan representationer ingå i dessa handlingar. Situationen innebär att metodfrågan för gestaltad erfarenhet kommer i fokus. Samtidskonstens reflexiva karaktär och krav på självkritiska förhållningssätt ger också ett reflexivt metaperspektiv över fenomen som kan ses som kognitivt (Hannula 2003).[29] Det är med andra ord den kritiska aspekten i konst som rör konstens pedagogiska aspekt och som ger konst ett epistemologiskt värde. William-Olsson (2013) menar att konst är en annan typ av kunskapsform som inte kan fås utanför konstpraktiken men som kan ha lika stora kunskapsanspråk som vetenskap.

I och med socialt iscensatt konstverk har etiska frågor kommit i förgrunden. Bishop (2006) har kritiskt analyserat social och deltagarbaserad konst och ser i

[29] Mika Hannula är skribent, kurator, konstkritiker m.m. och var professor vid Valands konsthögskola 2005-2012. Hannula utgår från en kritisk tolkningsprocess som vilar på medvetna val. Han refererar till Isaiah Berlin som, enligt Hannula, underströk tvånget att göra val som en del av att vara människa. Hannula menar att samtidskonsten, ända från konceptkonsten, har utvecklat självkritiska och reflekterande konstnärliga uttryck och handlingar (Hannula 2003).

dessa etiska dilemman. I den sociala vändningen inom konst kommer det sociala att granskas i kvalitativa termer. Frågan handlar om hur konstnären skall kunna behålla sin konstnärliga frihet i relation till etiska hänsynstaganden när ett socialt baserat konstverk värderas i relation till pedagogiska effekter mer än konstnärliga (ibid.). Dock innebär själva syftet med ett konstverk att skapa en reaktion eller förändring hos betraktaren. Styrkan hos ett verk ligger därför i hur betraktaren svarar på verket. Värdet av ett verk kan därför mätas i termer av förändringens styrka mer än om den överensstämmer med någons estetiska uppfattning (Piper 1970/2006). Ett pedagogiskt perspektiv i samtidskonst kan därför inte enbart handla om hur lärare kan underlätta för elever eller studenters skapande av ett personligt uttryck, eller att uttryck ett själv. Det handlar snare om hur elever och studenter skall kunna ingå i dialog med världen (Biesta 2011).

Ytterligare ett pedagogiskt perspektiv på samtidskonst har utvecklats i relation till curatorfältet inom museivärlden vilket definierats som The Educational Turn in Art, och som nämnts ovan. Begreppet vilar på idén om deltagarkultur inom konstfältet och intar en radikal utgångspunkt till både konst, kultur och utbildning. Perspektivet har utvecklades för att möta sociala och relationella dimensioner i konst (Graham, Graziano och Kelly 2016). Situation mellan utbildning och konst framstår på nytt vis där gränsen mellan pedagogik och samtidskonst tunnas ut. Aktörer inom båda områdena iscensätter sociala handlingar.

2.4 Sammanfattning

Lärarutbildningens historia har sina rötter i både folkundervisningen och i läroverkets bildningstradition och handlar om hur dessa två skolformer sammanförts till en enhetlig utbildning. Lärarutbildningens innehåll, undervisningsformer och pedagogik har förändrats i relation till samhällsutvecklingen. Ett tydligt exempel på ett detta är bildämnets historia som förändrats radikalt under 1900-talet. Paradigmskiftet, från teckningsämne till dagens semiotiskt grundade bildämne, är en omvälvande process som började i slutet av 1960-talet och manifesteras i och med Lgr 80. Relationen mellan konst och pedagogik i (bild)lärarutbildning har inte varit friktionsfri. Det konstpsykologiska förhållningssättet med utgångspunkt i expressiv modernistisk konst har ansetts som otidsenligt och för smalt för bildämnet i skola och bildlärarutbildning, framförallt vad det gäller relationen till massmediala bilder och kultur. Fastän konst under samma period också vände sig till vardagliga objekt och massproducerade bilder är det inte förrän i början av 2000-talet som bildämnet och samtidskonstens gemensamma rötter i postmodernism uppmärksammas. Innebörderna av samtidskonstbegreppet i ett bildpedagogiskt perspektiv ses handla om konstnärliga processer som fokuserar koncept, begrepp och meningsskapande processer och undersökande arbetssätt. Detta innebär ett reflexivt förhållningssätt till det som undersöks men även en metareflexivitet där tankeprocesser, som att tänka om vad man tänker,

är karaktäristiska. Konceptuell samtidskonst innehåller på så sätt självkritiska processer. Generellt kan sägas att samtidskonstbaserat gestaltningsarbete inte ses handla om skapandet av representationer av världen utan om utforskande iscensättningar. Konsthistoriskt finns en länk mellan Deweys pragmatism, där erfarenhet och handling är i fokus, och konstnärlig praktik såsom Kaprows arbete med Happening. I en sådan konstnärlig praktik handlar det inte om subjektiva uttryck, utan om hur individer skall kunna ingå i dialog med världen.

I ljuset av bildämnets och bildlärarutbildningens historia ses hur ett bildsemiotiskt bildämne växer fram på bildkommunikativ grund. Samtidigt som ett nytt bildämne, på postmodern grund, växer fram, förändrades också konst radikalt i samma riktning. Både bildpedagogik på semiotiska grund och den postmoderna konsten var i opposition till modernismens konst (Smith 2009).

3 Tidigare forskning

Forskningen som behandlar bildpedagogik och bilddidaktik är relativt begränsad i Sverige och har därför utvecklas inom närliggande forskningsämnen som pedagogiskt arbete och utbildningsvetenskap (Marner och Örtegren 2015). Från och med hösten 2019 finns dock för första gången möjligheter att bedriva forskarstudier till licentiatexamen inom bildpedagogik vid Göteborgs universitet.[30]

I avhandlingen har jag valt att avgränsa redovisningen av tidigare forskning, på ett övergripande plan, till att handla om samtidskonsten som gestaltande process i bildlärarutbildningen. Eftersom bildämnet i skola och lärarutbildningen följs åt i den nordiska kontexten inleds kapitlet med forskning om bildämnet i skolan i Sverige och Norden.

När det gäller forskning om samtidskonst i bildlärarutbildningen är kontexten främst internationell. Här finns forskning inom avhandlingens kunskapsintresse då bildundervisning internationellt är konstbaserad (Art Based). Den internationella forskning som presenteras fokuserar spänningen mellan traditionell konst och samtidskonst. Trots att forskning om samtidskonst och bildlärarutbildning är begränsad i Sverige så finns forskning. Sist i kapitlet presenteras exempel på sådan forskning i avsnittet *forskning om samtidskonst och ämnestraditionen i lärarutbildning.* Avsnittet innehåller också forskning om ämnestraditioner i bildlärarutbildning då ett samtidskonstbaserat konstbegrepp ses utmana bildämnestraditioner (Welwert 2013). Kapitlet avslutas med en summering och avslutande reflektion över avhandlingens kunskapsintresse i relation till tidigare forskning.

3.1 Forskning om bildämnet i skolan i Sverige och Norden

Inledningsvis beskrivs den forskning i den svenska kontexten därefter görs några nedslag i den nordiska kontexten och då särskilt den danska.

3.1.1 Forskning om bildämnet i Sverige

I kunskapsöversikten *Tilde - Slöjd & Bild, en kunskapsorientering och digitalt bildarbete inom bildundervisning* (Skåreus 2015) lägger Anders Marner och Hans Öregren fram det aktuella kunskapsläget 2015 inom svensk bildundervisning i grundskolan. Översikten togs fram i samband med den nationella utvärderingen av ämnet bild, den så kallade Nationell ämnesutvärdering NÄU 2013

[30] För information se https://fobos.gu.se/

(Marner och Örtegren 2015b). Kunskapsorienteringen omfattar åren 2003-2013.

Estetiska lärprocesser

Estetikbegreppet är centralt i forskning om bildämnets didaktik i Sverige och formuleras ofta som *estetisk läroprocess.* Begreppet belyser estetiska ämnena i ett generellt perspektiv där det ämnesspecifika inte uppmärksammas specifikt. I ett lärandeperspektiv har ett flertal begrepp i relation till *estetisk* lanserats. Exempel är *estetiska arbetsprocesser* (Alexandersson 2000). Tomas Saar (2005) har studerat undervisning i de tidigare åldrarna och menar att det finns en träningslogik i skolan där elever lär sig arbeta på ett linjärt sätt. Saar kallar ett gestaltande arbetssätt som vilar på ett illustrerande förhållningssätt för *en svag estetik.* Dess motsats är *den starka estetiken* som i sin tur formar, prövar, utforskar och modifierar ett kunskapsinnehåll på olika sätt (Marner och Örtegren 2015b)

Estetikbegreppet som har sina rötter i filosofin över den goda konsten och upplevelsen av skönhet eller reflektion över smak. Begreppet har visat sig svårt att använda för att fånga de experimenterande aspekterna i gestaltningsarbete. Det har också visat sig att estetikbegreppet sällan definieras i relation till antingen sociala eller individualistiska perspektiv. Inte heller brukar begreppets ontologiska grund formuleras (Thorgersen och Alerby 2005). Marner och Örtegren (2015b) menar att talet om estetiska läroprocesser sker på bekostnad av det mediespecifika i estetiska ämnen vilket kan leda till avprofessionalisering och amatörisering. Vad som fattas, menar de, handlar om perspektiv på *göra, tillverka, bearbeta, iscensätta*, *laborera* och *skapa i olika medier* (ibid.).

I skolan har begreppet estetik varit förbundet med den konst och de konstnärliga verksamheter som traditionellt accepterats av skolan (Thavenius 2005). För att vidga diskussionen om estetiskbegreppets komplexitet i skolan lägger Thavenius (2005) fram en modell som problematiserar estetikens betydelse i samhället. Modellen innehåller begreppen: *marknadsestetik, modest estetik och radikal estetik.* Modest estetik ses som den estetik som fungerar som vilostunder från det övriga i skolarbetet. Skolan får då problem med marknadsestetiken som styrs av kommersiella intressen. Radikal estetik ses i sammanhanget som ett motbegrepp vilket kan användas i kritisk analys över samhällsfenomen såsom marknadsestetik. Begreppet går tillbaka på konstnärliga traditioner av formmedvetenhet och en experimenterande hållning där en förmåga att gestalta mänskliga erfarenheter av det osäkra, det ofärdiga, det motsägelsefulla vidmakthålls (Thavenius 2005). Jag menar att estetikbegreppet i ett bilddidaktiskt sammanhang ofta refereras till det så kallade konstpsykologiska perspektivet, vilket kan relateras till den modernistiska konsttraditionen i början av 1900-talet.

På senare tid har konstbegreppet liksom konstpraktik i bildämnet börjat diskuteras utifrån andra perspektiv. I boken *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* (2013) lyfter Feiwel Kupferbergs in konstnärliga frågeställningar i den pedagogiska och ämnesdidaktiska diskussionen. Kupferbergs menar att om lärares praxis skall kunna förstås behöver man förhålla sig pluralistiskt till olika teorier och inte ensidigt förkasta eller anamma den ena eller den andra. Dock finns en tröghet i konceptioner av bildämnet. Gunilla Welwert (2013) diskuterar spänning som ofta uppstår mellan äldre ämneskonceptioner och samtidskonst då studenter, som är bärare av äldre uppfattningar, möter ett mera samtida experimentellt bildämne i bildlärarutbildningen. Studenterna känner inte igen till exempel gestaltande examinationer, visuell kultur och digitala medier på det vis som de presenteras i bildlärarutbildningen. På så vis uppstår glapp i undervisningssituationen (Marner och Örtegren 2015b). Det är denna situation, då samtidskonst, kommer in i lärarutbildningen som är intressant för avhandlingen.

Konst och bildämnet

Forskning om relationen mellan konst och bildämnet har främst intresserat sig för klassbesök på konstinstitution och konstprojekt i skolan. Kritik har framförts till projekt där externa kulturarbetare verkat i skolan. Projekten ses utgå från en distributiv konst- och kultursyn vilket innebär att konst ses distribueras till skolan i stället för att produceras i skolan (Hansson och Sommanson 1998). Marner och Örtegren (2015) refererar fenomenet till Trondman (1996) som menar att projekten vilar på så kallad finkultur och inte elevernas egen kultur. Den distributiva kultursynen leder till att estetlärarnas kompetenser osynliggörs då svårigheter att jämka mellan skola och kulturinstitution visar sig svårt (Aulin-Gråhamn 2005). Eriksson och Lindgren (2007) menar att den externa aktören har fokus på konstnärligt uttryck i stället för pedagogik. Vilken innebär att skolans kunskapskrav kommer i bakgrunden.

I ett samnordiskt projekt (Aure, Illeris och Örtegren 2009) har samverkan mellan museer och skola undersökts med syfte att belysa ungdomars möjligheter att ta del av samtidskonst. Resultatet visade att det ibland uppstår kulturkrockar mellan olika förväntningar från lärare och museipedagoger. I rapporten *Att teckna är stort* (Wretlind et al. 2014), från Nordiska akvarellmuseet, presenteras ett projekt som genomfördes i tio skolor i Västra götalandsregionen. Här återfinns konflikten mellan skola och konstfältet. Konstnärerna i projekten synliggjordes medan lärarna och eleverna blev anonyma. Ytterligare en studie där ett konstnärligt projektarbete i skolan studeras har genomförts av Skåreus (2014). Skåreus menar att konstnärer och lärare har olika mål med sitt arbete. Konstnärer driver egna idéer där andra blir verktyg i ett konstnärligt syfte. Det innebär, menar hon, ett instrumentellt förhållningssätt till människor. Yrkesgrupperna,

konstnär och lärare, har olika mål där lärarna lyder under regler och bestämmelser medan konstnären styr den egna verksamheten (Marner och Örtegren 2015b).

I avhandlingen *Bildundervisning i möte med samtidskonst* (2015) diskuterar Anna Widén bildlärarprofessionen i mötet med samtidskonst. Två fallstudier genomfördes på en konstinstitution där fyra olika typer av skolklasser, åk 7-9, gymnasium, folkhögskola och kulturskola fick möta samtidskonst. Studien belyser det motstånd som samtidskonst ger i relation till mötet med traditionell konst vilket, Widén visar på ett spänningsfält mellan konstvärld och skola. Utmaningarna handlar om att transformera samtidskonst till undervisning för att en lyckad kommunikation i pedagogisk praktik skall ske (Widén 2015). Samtidskonstens kritiska metaperspektiv på samhället och människors förgivettaganden innebär, enligt Widén, att det uppstår spänningar mellan samtidskonst och skola. Det gäller framförallt samtidskonstens metoder i relation till traditionella konstmetoder i skolsammanhang. Samtidskonst blir till ett grepp eller en metod i sig som undersöker en kultur mer är processer i en individ. Det psykologiska anslaget i konst tonas på så vis ner till företräde för kommunikativa processer och filosofiska språkliga aspekter. På så vis skulle samtidskonst kunna sammansmälta med skolans traditionella teoretiska kunskapstradition. Men dilemmat ses handla om att ett pedagogiskt arbete i skolan efterfrågar tydliga pedagogiska formuleringar medan samtidskonsten inte låter sig så lätt förklaras. Samtidskonst kräver reflektionshöjd som språkligt behöver utvecklas i ett pedagogiskt perspektiv (ibid.).

Forskning om konst och bildämnet ses till stor del som en relation mellan olika institutioner, skola-, konst- och kulturinstitutioner, men även relationen mellan skola och fri konstnär. Olika spänningsfält visar sig såsom det mellan distributiv konst- och kultursyn och skolans egen kultur. Finkultur ställs mot elevernas egen kultur, konstnärliga uttryck mot skolans läroplaner och kunskapskrav. Kulturkrockar mellan olika förväntningar från lärare och museipedagoger framträder liksom att konstnärer och lärare har olika mål med sitt arbete. Samtidskonstens kritiska metaperspektiv ses också skapa spänningar till traditionella konstmetoder i skolsammanhang. De dilemman som framträder mellan konst och bildämnet menar jag behöver uppmärksammas och studeras.

3.1.2 Forskning om konst och bildämnet i Norden

Då forskning om bildämnet i Sverige är sparsamt (Marner och Örtegren 2015b), och för att bredda bilden av relationen mellan konst och bildämnet i skolan, lägger nedan jag fram några exempel från nordisk bildpedagogisk forskning inom området konst och bildämnet.

Både sammanhang, innehåll och perspektiv på bildpedagogik i skolan skiljer de nordiska länderna. Generellt kan sägas att teman i svenska forskningsstudier

har varit *medierad handling och estetiska lärprocesser*. I danska studier ses temat spänna över *bildkonst och visuell kultu*r, i finska studier har det handlat om *mångkulturalism och konstbaserad forskning*, i isländska studier ses ett *mångfacetterat närmande* till bildpedagogik samt i norska studier har *konst, design och miljöengagemang* fokuserats (Lindström 2008).

I Norge har Venke Aures i avhandlingen *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* diskuterat hur ungas möte med konst kan stimuleras om de blir delaktiga i konst. I *Den Kulturelle Skulesekken. Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts* av Ingvald Digranes (2009) studeras mötet mellan den norska skolan och konst i olika projekt. Här analyseras kollisioner mellan olika värderingar i projekten. Dessa handlar om föreställningar om den så kallade fria konstnären kontra lärare som myndighetsutövare (Marner och Öretgren 2015b).

I Danmark har den bildpedagogiska forskningen haft sin bas i *bildkonst* och *visuell kultur.*[31] Forskare som Ingelise Flensburg, Mie Buhl och Helene Illeris har utvecklat ett forskningsområde om visuell kultur i utbildning vilket förändrat inriktningen på forskningen till en antropologisk utgångspunkt i utbildning. Forskningen behandlar inte bildpedagogik i sig utan hur visuell kultur får betydelse i all utbildning. Detta forskningsområde har bidragit med kunskap om estetiska potentialer i mediautbildning Buhl (2006), Buhl och Hemmingsen (2004). Estetik i museistudier har Illeris (2003, 2004, 2005, 2006) bidragit med. Forskning som fördjupat kunskap om samtidskonst i utbildning är Arvedsen och Illeris (2000), Seligmann och Mathiesen (2004) och Bach Hansens (2001) (Lindström, 2008).

I doktorsavhandlingen *Billede, paedagogik og magt – postmoderna optiker i det billedpaedagogiske felt* (2002) tar Illeris ett sociologiskt och historiskt perspektiv på skandinavisk bildpedagogik. Illeris kritiserar idén om den så kallade stora berättelsen om det verkliga, det sanna och det goda, som hon menar finns i bildpedagogisk diskurs. I artikeln *Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv Udfordringer i en senmoderne virkelighed* i Vetenskapsrådets rapport *Uttryck intryck avtryck - lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (2006) använder Illeris ett kulturteoretiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv för att belysa senmodern kulturell och samhällelig komplexitet. I *Potentials of Togetherness: Beyond Inividualism and Community in Nordic Art Education* (Illeris, 2013) diskuterar Illeris hur bildpedagogik historiskt har fokuserat individuella lärprocesser för att stimulera identitetsutveckling. Under senare tid har denna utgångspunkt utmanats av poststrukturalistiska teorier.

[31]Det danska utbildningssystemet har genomgått stora förändring under 2000-talet vilket inneburit att bildämnet marginaliserats. Ämnet är inte längre ett obligatoriskt ämne i gymnasieskolan och det är inte möjligt att studera bilddidaktik i forskarutbildningen (Lindström 2008).

I Finland diskuteras *mångkulturalism* och *konstbaserad forskning* med fokus på omgivning, miljö, samtidskonst genom etnografiska undersökningar (Mirja Hiltunen 2008). *Kreativa lärprocesser* används både i den svenska och finländska kontexten men i Sverige har fokus varit på *estetisk lärprocess* (Lindström 2008).

Det är framförallt i dansk och finsk kontext som forskning om samtidskonst och bildämnet återfinns. Dock har samnordiska forskningsprojekt genomförts där samtidskonst och visuell kultur i utbildning studerats.

Forskning om samtidskonst och bildundervisning i Norden

Ett forskningsprojekt som undersökt relationen mellan samtidskonst och utbildning är CAVIC (Contemporay Art and Visual Culture in Education) vilket startade 2009 för att utforska kunskap om relationen mellan konst och utbildning. Projektet samlade forskare, konstnärer och doktorander som intresserar sig för samtida sociala, kulturella och filosofiska frågor i bildundervisning i Norden och i Baltikum.[32] Fokus låg på experimentella och performativa alternativ för bildundervisning (Göthlund, Illeris och Thrane 2015).

Motivet för forskningsprojektet handlade om att flera forskare i slutet av 00-talet hade noterat att bildundervisning, som sedan 1970-80-talen hade haft ett engagemang i ett samhällskritisk perspektiv, höll på att försvagas. Utbildningssituationen i en tid av nyliberal utbildningspolitik hade främst fokuserat på elevernas individuella lärande vilket inneburit att utforskande och kvalitativa tillvägagångssätt i forskning fick stå tillbaka till förmån för positivistiska forskningsmetoder. Forskare inom CAVIC ansåg att konst- och bildundervisningens kritiska roll i utbildning behövde återtas, men också omformuleras i relation till internationella strömningar inom områden som visuell kultur och social- och interventionist konst. Forskarna menade också att det fanns ett behov av att förena aktuell nordisk och baltisk forskning som kvalitativt undersökte pedagogiska tillvägagångssätt i visuell kultur och samtidskonst i relation till samhällsfrågor (ibid.).

Forskare inom CAVIC ville, inspirerad av samtidskonstformer som relationell och deltagarkonst, undersöka konst- och bildundervisning som experimenterar med sociala och kontextuella relationer både fysiskt och i digitala former. Forskarna i nätverket menar inte att skapandet av bildprodukter skall tas bort, utan snarare att hela platsen för konst och bildproduktion skulle vara objekt för konstnärligt undersökande, reflektion och förändring där också fysiskt gestaltande ingår. Konst- och bildundervisning kan på det sättet ses som både pedagogiskt och konstnärligt material. De frågeställningar som drivit arbete har varit: Hur kan konstnärliga metoder, teorier och praktik användas och reflekteras över i utbildningskontext och i konstnärliga kontexter? Vilken betydelse kom-

[32] Projektet, seminarier, konferenser och workshop resulterade sedan i antologi *EDGE – 20 Essays on Contemoporary Art Education* (Göthlund, Illeris och Thrane 2015).

mer relationen mellan samtidskonst, visuell kultur och utbildning ha för bildundervisning i framtiden? På vilket sätt hjälper bildundervisning oss att förstå och analysera samtida kulturella, sociala och estetiska praktiker? (ibid.).

Forskningsprojektet sammanfattas med att forskning inom fältet konst- och bildundervisning kan ses i tre perspektiv. Det första utgår från *relationella konstpraktiker* vilka utforskar hur samtidskonst, med grund i deltagarbaserade och socialt grundade konstformer, kan relatera till utbildning och omvänt. Det andra perspektivet handlar om *arts-based research*, vilket uppmärksammar metodologiska och epistemologiska frågor involverade i forskningspraktiken, *i, genom* eller *med* konstnärliga former. Det tredje perspektivet är *visuell kultur* vars fokus är visualitet som socialt konstruerade relationer mellan betraktare och den visuella världen. Området har varit centralt vad det gäller att utveckla en kritisk orienterad forskning inom konstutbildning/bildutbildning de senaste 15-20 åren. Om man utforskar dessa olika perspektiv på relationen mellan konst- och bildundervisning och samtidskonst visar sig flera gemensamma intressen mellan områdena. De kan till och med ibland vara svåra att skilja dem från varandra. Självklart skiljer sig den institutionella ramen åt och särskiljer områdena i praktiken (ibid.). Perspektivet *art based* används för att skapa kunskap i relation till konstnärens egen konstnärliga praktik. I ett utbildningsperspektiv har flera forskare experimenterat med att använda art-based metoder i ett specifikt utbildningsperspektiv. A/r/tography är ytterligare ett område som förhåller sig till bildundervisning i ett bredare perspektiv där dimensionerna artist/researcher/teacher reflekteras.[33] A/r/tography intar på så sätt en mellanposition av epistemologier om *artist, researcher* och *teacher* (ibid.).

Sedan millennieskiftet har visuell kultur varit ett etablerat område för forskning inom konst- och bildundervisning och ämnesöverskridande fält som mediestudier, filosofi, historia och antropologi. Huvudfokus i visuell kultur är studiet av visualitet där seendet ses som aktivt och som en socialt och kulturellt konstruerad praktik. Ett viktigt syfte för pedagogik som vilar på visuell kultur är utvecklandet av den kritiska blicken på det visuella som socialt konstruerat. I Norden utgår perspektivet från kritisk semiotik, konstruktivism och poststrukturalism (Göthlund, Illeris och Thrane 2015).

Under de senaste åren har den internationella forskningen fokuserat på reflexiva och kritiska förhållningssätt i konst- och bildutbildning. Situationen kan ses som en övergång från modernism till postmodernism i konst- och bildutbildning. I de nordiska länderna började denna förändring redan på 1970-talet när visuell kommunikation introducerades i bildlärarutbildningen. Sedan början av 2000-talet har denna utveckling utmanats av neoliberala strömningar vad det gäller utbildningspolicy. Forskning i Norden och i Baltikum har visat på att den mätkultur som på senare år främjats inom skolan och utbildning har försvårat för relationella konstformer och visuell kultur att förändra och utveckla konst-

[33] A/r/tografi är en praktikbaserad forskning där metod förknippas med en erfarenhetsbaserad undersökning (Springgay Stephanie. Irwin, Rita L, Leggo, Carl och Gouzouasis, Peter. red. (2008).

och bildutbildning. Situationen har inneburit att dessa utbildningnar har fått slåss för sin ställning som självständigt ämne och inte enbart vara ett hjälpämne åt andra ämnen. Trots viktiga insikter i visuell kultur och samtidskonst har inte konst- och bildutbildning utvecklats nämnvärt de senaste årtiondena. Den politiska situationen verkar ha paralyserat verksamma inom fältet både i både Norden och i Baltikum (Göthlund, Illeris och Thrane 2015).

3.1.3 Bildundervisning och konstpedagogik i ett samtidskonstperspektiv

Enligt SOU (2008:109). skall det vara möjligt för bildlärarstudenter att förlägga delar av sin VFU utanför skolan. Bildlärarstudenter kan genomföra sin praktik på till exempel museer eller inom Kulturskolan. Inom det forskningsområde som behandlar samverkan mellan skola och kulturinstitution har relationen mellan institutionerna, de senaste åren, visat på att samtidskonsten på konstmuseer ibland kan leda till vissa kulturkrockar mellan de olika förväntningar som både lärare och museipersonal har på museibesöket (Aure, Illeris och Örtegren 2009). Skåreus (2014) menar att aktörer från konstfältet och skolfältet har olika mål med sitt arbete. Då relationen mellan konst och pedagogik de senaste åren främst handlat om estetik och estetisk lärprocess inom skola och lärarutbildning och avhandlingen fokuserar samtidskonstbaserat gestaltningsarbete tar detta avsnitt kort upp konstpedagogik och bildundervisning i ett samtidskonstperspektiv.

I museivärlden har konstpedagogik utvecklats i relation till ett förändrat konstbegrepp (Aure, Illeris och Örtegren 2009). Ett område som kommit att framträda är samtidskonstens roll som *läranderesurs*. I ett forskningsprojekt som undersökt konstpedagogik i början på 2000-talet, genomfört av Venke Aure, Helene Illeris och Hans Örtegren (2009), kartlades och granskade den konstpedagogiska verksamheten på några konstinstitutioner i Norden. Konstinstitutioner var: Kiasma i Helsingfors, Moderna Museet i Stockholm, Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design i Oslo, Nordiska Akvarellmuseet i Skärhamn samt Statens Museum for Kunst i Köpenhamn. Tre olika konstpedagogiska strategier blev resultatet: den konstorienterade som fokuserar på förmedling av kunskap om konst, den upplevelseorienterade som vill underhålla och ge upplevelser åt publiken och den relationsorienterade som har ambitioner att utveckla kommunikation och deltagande. Projektet visade på en skillnad i lärandesyn mellan lärare och konstpedagoger. Lärare förväntade faktakunskaper, medan konstpedagogerna ville få eleverna att tänka själva. Projektet kom fram till att samtida konst behöver konstpedagogik då samtidskonst inte förmedlas tillräckligt av skolan. Utan utbildning eller socialisering i konstfältet kommer delar av befolkningen i praktiken stängas ute från konsten. För att överbrygga glappet mellan skola och samtidskonst skapades i början av 2000-talet flera projekt vars syfte var att engagera lärare till att använda samtidskonst i

skolundervisningen. Moderna Museet och Lärarförbundet gav 2005 ut en introduktion till samtidskonst för skolan, *Samtidskonst för lärare och andra intresserade*. Här beskrevs några av samtidskonstens centrala teman och frågeställningar. 2007 gjordes ett samarbete mellan Västra Götalandsregionen och Göteborgs konsthall som tog fram en handledning för samtidskonst i skolan med titeln *Vadå samtidskonst? En introduktion till samtidskonst för lärare*. Båda publikationerna fyllde ett behov för lärare i skolan som vill arbeta med samtidskonst i bildundervisningen.

Av bildämnets och bildlärarutbildningens historia framgår att ämnet i dag inte vilar på bildkonst som kunskapsbas utan på ett bredare bildbegrepp. Bildundervisningen i Sverige har sedan Lgr 69 vilat på ett brett bildbegrepp med utgångspunkt i bildkommunikation och bildsemiotik.[34] Bild ses som språk och kommunikationsmedel vid sidan av at tala, läsa och skriva (Marner och Örtegren 2015b). Samtidskonst som konstbegrepp och praktik i bildundervisning, både i skolan och på lärarutbildning, kan inte ses som självklar i varken bildlärarutbildningen specifik eller i lärarutbildningen generellt. Både bildpedagogisk praktik och forskning inom konst och samtidskonst inom bildämnet i skolan eller på lärarutbildningen är därför sparsam i Sverige. Internationellt finns däremot flera aspekter av området beforskat. (Se avsnitt 3.1.2.1).

Vad det gäller fortsatt forskning inom ämnet menar Marner och Örtegren (2015b) att denna bland annat bör handla om estetiska lärprocesser, narrativitet, samtidskonst, designprocessen, bedömning och lärares och elevers ämneskonceptioner (ibid.).

Avhandlingens kunskapsintresse ämnar bidra till att fördjupa kunskapen om studenters *erfarenheter* av lärprocesser i samtidskonstbaserade gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen, och då särskilt i relationsskapande processer i utbildning. Kunskapsintresset relaterar inte till lustfylld upplevande i relation till estetiska uttryck. Inte heller är fokus på skolan eller relationen mellan skola och konstfält. På ett generellt plan är det i stället området som behandlar relationen mellan bildämnet och ett förändrat konstbegrepp, som är av intresse. Centralt i denna forskning är samtidskonst som en relationell och social konst (Illeris 2006). Det är i detta perspektiv som avhandlingens kunskapsintresse ställer sig.

[34] I och med 1969 års läroplan för grundskolan tillkom bildkommunikation och miljökunskap i bildämnet, som vid denna tidpunkt benämndes Teckning. Ämnets breddning och ändrande inriktning manifesterades i och med Lgr80 då ämnet bytte namn från Teckning till Bild (Åsén 2006).

3.1.4 Sammanfattande reflektion

Forskning om bildämnet i en nordisk kontext visar olika konfliktlinjer. Ett område handlar om ämneskonceptioner och diskurser som placerar ämnet i marginalen bland skolans andra ämnen. Här ses estetisk verksamhet få den så kallade teoretiska skolan att fungera bättre. En annan konfliktlinje är friktionen mellan skola och kultur- och konstinstitutioner. Situationen försvåras av en romantisk idé om att konst eller konstnären skall tillföra ett lustfyllt lärande som kan förändra skolkulturen. Olika syften och olika yrkesroller kolliderar. I detta spänningsfält drar bildämnesforskningen i tre olika riktningar. En mot det mediespecifika, den andra mot visuell kultur och den tredje mot estetiska lärprocesser. Begreppet estetik och konst används ofta synonymt i skolsammanhang, medan ett avgränsat konstbegrepp som samtidskonst i forskning om bildämnet i skolan sällan används. Vad det gäller fortsatt forskning inom bildämnet menar dock Marner och Örtegren (2015b) att denna bland annat bör behandla samtidskonst (ibid.).

Avhandlingens kunskapsobjekt vill bidra till att fördjupa kunskapen om de *lärprocesser* som studenterna erfar i samtidskonstbaserade gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen. Det handlar inte om lustfyllda upplevelser i relation till estetiska uttryck eller om relationen mellan skola och konstfält. På ett generellt plan är det i stället den tredje konfliktlinjen som behandlar relationen mellan bildämnet och ett förändrat konstbegrepp, som är av intresse.[35] För att fördjupa intresseområdet ytterligare presenteras nedan internationell forskning där några teman lyfts som är relevanta för avhandlingsarbetet.

3.2 Samtidskonst i internationell bildpedagogisk forskning

För att förstå samtidskonstens innebörd för bildämnet i bildlärarutbildningen presenteras nedan internationell forskning där några teman lyfts som är relevanta för avhandlingsarbetet.

Bildundervisning internationellt är konstbaserad (Art-based Education).[36] En sådan utbildning fokuserar på kunskapsbildning genom konstbaserad praktik och konst i relation till utbildningsforskning. Här används olika typer av former för undersökningar, Art-Based Educational Research (ABER)[37] och Art-Based Research (ABR).[38] På så sätt ges många olika sätt att samla in, analysera och

[35] Konstbegreppet och konstpraktiken förändras ständigt. Att fånga innebörden av konst i ett teoretiskt system låter sig inte fullt ut göras. Men genom att anlägga ett teoretiskt perspektiv på konstbegreppet kan konstpraktikers förändringsprocesser belysas (Freeland 2006).
[36] Konstbaserad bildundervisning
[37] Konstbaserad utbildningsforskning
[38] Konstnärlig forskning. I Sverige pågår utvecklingsarbete både vad det gäller konstnärlig forskning (ABR) och forskning om konstbaserad bildundervisning inom lärarutbildning (ABER).

presentera empiriska data vilken utforskats genom konstnärliga metoder som reflekterar kreativ kunskapsbildning (Karlsson och Eriksson 2018).

Biesta (2018) menar att det är viktigt att definiera samtidskonstbaserad bildundervisning (Contemporary Art Based Art Education) i relation till traditionell och modernistisk expressiv bildundervisning. En modernistisk expressiv konst- och bildundervisning vilar på föreställningen om ett autonomt uttryckande subjekt vilket blir problematisk i ett skolsystem som vilar på mätbara resultat. Intresset av unika subjekt som uttrycker sin personlighet finns inte något intresse av i ett sådant perspektiv. Ett bildämne för framtiden behöver gå bortom subjektiv expressionism om det skall överleva (Biesta 2018).

För att belysa en samtidskonstbaserad bildundervisning, bortom expressionism, behöver jag därför lyfta dess centrala teman vilka jag finner i internationell forskning.

I ett internationellt forskningssammanhang diskuteras konstrelaterade frågor i bildundervisning. Urvalet av forskning som presenteras nedan är hämtad från internationell forskningsöversikt (Bresler 2007).[39] Avsnittet diskuterar följande tre teman: *samtidskonst i högre utbildning, sociala och kulturella frågor i konst- och bildundervisning* samt *konst som utforskande praktik.* Dessa tre teman relaterar till avhandlingens kunskapsintresse av samtidskonstbaserad gestaltningspraktik. Den presenterade forskningen relateras främst till en anglosaxisk kontext eftersom det är främst i den som samtidskonst i konst- och bildundervisning reflekteras.

3.2.1 Forskning om samtidskonst i högre bildpedagogisk utbildning

Eve Harwood (2007) summerar evidensbaserad forskning om undervisning och lärande i högre utbildning under 25 år inom disciplinerna; bildkonst, musik, teater och dans. Det visar sig finnas en brist på samtida teoretiska ramverk för konstnärlig utveckling i en undervisningstradition då den ofta vilar på mimetisk och mästare-lärlingstradition. Det finns heller ingen etablerad teori om konstnärlig utveckling inom universitet (Harwood 2007). Harwood gör tre generella observationer över forskningen. Den första handlar om att lärare gör mer än vad de dokumenterar. På så vis skapas en levd läroplan för utbildning. För det andra har studier om Art Education i skola och utbildning en ung historia inom akademin. För det tredje saknas forskning där studentens röst och respons på undervisning i högre utbildning förekommer.

I utbildningssituationen ses en spänning mellan reproduktion och dekonstruktion av tradition. Harwood menar att musikutbildning i allmänhet kan placeras i det traditionella förhållningssättet medan bildkonst ofta intar dekonstruktion som perspektiv. Detta innebär att när musikens läroplaner reformeras

[39] *International Handbook of Research in Arts Education* red. Liora Bresler (2007).

så sker det genom en utökning av musiklitteratur och teknik medan man inom bildkonst dekonstruktivt analyserar och byter perspektiv. Det handlar om själva definitionen av konst, eftersom konstutbildningar just går ut på att arbeta med dessa definitioner.[40] Ritchie (1966) skrev redan för mer än 40 år sedan om denna förändring i bildkonstens läroplan eftersom måleri och skulptur vid denna tid blev mindre beroende av tekniktraditionen. Bildkonst blev svagare definierat vilket fick till konsekvens att det blev svårare att definiera en läroplan för konst i utbildning. Harwood (2007) menar att på 2000-talet kan man motivera konstens fortsatta existens i högre utbildning i tre riktningar. Det handlar dels om samarbeten mellan högre utbildning och det omgivande samhällets konstinstitutioner, dels om hur olika konstarter kan ses som egna discipliner på ett universitet och för det tredje om en ny sorts kunskapsanspråk där konstnärligt arbete i sig ses som en form av utforskande verksamhet. Harwood (2007) utgår ifrån att nästa generation konstnärer (som forskare och lärare) inom akademin kommer att vara utbildade i ett gränsöverskridande förhållningssätt. Hon menar, genom exempel från i Nord Amerika och England, att denna utveckling har startat.

3.2.2 Forskning om sociala och kulturella frågor i samtidskonstbaserad konst- och bildundervisning

Sociala och kulturella frågor är en del av samtida konst och samtida internationell forskning om konst- och bildundervisning i skolan och utbildning. Doug Risner och Tracie E. Costantino (2007) menar att mycket av forskningen om konst- och bildundervisning är influerad av ett sociokulturellt perspektiv. Forskningsfrågorna spänner över ett globalt forskningsfält som bland annat rör rättvisa och jämlikhet i utbildningssammanhang. Intresset fokuserar mänskliga och samhälleliga situationer som till exempel kön, lärostilar och socioekonomiska faktorer. Konst- och bildundervisning ses förhålla sig till konflikter, motstånd och kriser i den sociala världen. Studierna dekonstruerar ofta ett traditionellt västerländskt perspektiv på konst och inramas ofta av feministisk och poststrukturell teori menar Risner och Costantino (2007).

Sociala frågor om visuell- och materiell kultur i utbildning har enligt Elisabeth Garber och Tracie E.Costantino (2007) sina rötter hos utbildare som Dewey. Samtida utbildningsdiskurser som social rättvisa, kritisk pedagogik, feministisk pedagogik, frihetsinriktad pedagogik har också influerat ett område som konst

[40] Utgångspunkterna för konstnärlig praktik har under 1900-talet förändrat dagens samtidskonst. Förändringen handlar, till stor del, om att konstnärer inte längre främst ses lösa formella problem i till exempel en målning eller i en skulptur. Genrebegreppet är på så sätt inte lika fruktbart inom konst längre (Wallenstein1996). Det är det metareflexiva tänkande som är karaktäristiskt inom samtidskonst. Detta innebär kritiska undersökande processer, där även konstbegreppet i sig själv granskas (Godfrey 1998/2011).

och visuell/materiel kultur (ibid.). Dessa bildpedagogiska perspektiv ser att lärare iscensätter utbildning i ett samhällsperspektiv i syfte att hos studenter utveckla kritisk reflektion och deltagande i ett demokratiskt samhälle (ibid.).
Inom konstfältet ses hur generationer av kreativt konstnärligt arbete utvecklat både nya och mixade konstformer. Situationen har skapat en spänning mellan samtida konst och konst- och bildundervisning (Bresler 2007). Förändringen ses som en del av ett postmodernt paradigm vilket också påverkat situationen då konst blir en del av undervisningen (ibid.).

3.2.3 Konst som utforskande praktik

Sullivan (2007) presenterar och argumenterar för att samtida bildkonst kan teoretiseras som en form av utforskande konstpraktik. Konstnärlig gestaltning ses som en kreativ praxis vilken fokuserar form och metod som ett sätt att samla empiriska data. Ett sådant utforskande kan ställas i relation till vetenskaplig forskningspraxis vilken Sullivan menar handlar om att skapa och konstruera tolkningar. Kunskap är inte en objektiv process utan en mänsklig process i interaktion med andra där ny förståelse utvecklas. Resultat av forskning är därför inte bara ett upplysande utan också ett omvandlande. Både forskare och den som beforskas är inblandade i ett dialektiskt förhållande. Denna transformativa situation kan ses som pedagogisk och kreativ (ibid.).

Sociala frågor, med grund i Deweys pragmatism, är en del av den gestaltande praktiken där pedagogiska iscensättningar ses utveckla kritisk reflektion över samhällsfrågor (Sullivan 2007). Området innehåller nya konstformer som påverkar undervisningen. Det gäller framförallt gestaltningsarbete som utforskande praktik. Perspektivet på gestaltningsarbetet fokuserar form och metod och ställs i relation till vetenskaplig forskningspraxis. Både vetenskapligt och gestaltande resultatet ses som omvandlande processer. Situationen kan beskrivas som transformativ (ibid.).

3.2.4 Sammanfattande reflektion

I samtida internationell forskning om samtidskonstbaserad konst- och bildundervisning framkommer att konstfältet utvecklat nya och mixade konstformer vilka utmanar och skapar spänningar inom konst- och bildundervisning. De dilemman som framträder handlar om gränsöverskridande former, metoder och förhållningssätt i samtidskonstbaserat gestaltningsarbete när dessa blir en del i högre utbildning. Då uppstår konflikter till akademins traditionella kultur av olika ämnesdiscipliner. Dessutom synliggörs att undervisning och lärande i bildkonst, musik, teater och dans brister i teoretiska ramverk. Konsekvenserna av ett bristande teoretiskt ramverk leder till en mästare-lärlingstradition.
Om konst skall kunna vara en del av högre utbildning handlar det om en ny sorts kunskapsanspråk med grund i konstnärligt arbete som en form av utforskande

verksamhet. Konstnärlig gestaltning ses i detta perspektiv som en metod för insamling av empiriska data för gestaltningsarbete. Hartwood (2007) menar, att när nya generationer av konstutbildade i samtidskonstens metoder och förhållningssätt börjar arbeta inom akademin kommer akademins disciplinära gränser att utmanas. Framtida forskningsriktningar behöver därför studera området, i relation till studenters lärande i konstnärliga ämnen, i utbildning i högskolan. Det är i det sammanhanget som jag placerat in min avhandling.

3.3 Forskning om samtidskonst och ämnestraditioner i bildlärarutbildning

I avsnittet presenteras tidigare forskning om samtidskonst i lärarutbildning och ämnestraditioner i bildlärarutbildning.

3.3.1 Samtidskonst i bildlärarutbildning

En forskare som studerat samtidskonst i lärarutbildningen är Gunilla Welwert (2013). Welwert har uppmärksammat att bildstudenters förväntningar på bildämnet i högskolan hör ihop med den egna skoltidens bildämne där traditionellt bildarbete får företräde framför digital bild och samtidskonst. Äldre traditioner av bildämnet visar sig skapa spänning till samtidskonstbaserat bildarbete i lärarutbildningen. Kontrasten blir stor till skolans bildpraktik då lärarutbildningen ofta iscensätter experimentellt och undersökande bildarbete (Welwert 2013).

I projektet *Kunskapens framträdandeformer – ett projekt om kunskapsutveckling och högskolepedagogik med dubbelt perspektiv: teori och gestaltning* (Danielsson m.fl. 2011) har syfte varit att utveckla teori och metodologi för kvalitativ forskning inom utbildningsvetenskap för multimediala lärprocesser och gestaltningar. Projektet ser möjligheterna till ökad kunskap och lärprocesser med både teori och gestaltning i examensarbeten. Men gestaltningsarbetet kräver utveckling av begreppsutveckling och ökad förståelsen av lärprocesser liksom kriterier för bedömning av arbeten, ett så kallat dubbelt perspektiv (gestaltande och vetenskapligt). Projektet visar att gestaltande i samverkan med vetenskapligt arbetssätt ökar studenters möjligheter att uttrycka sig varierat viket ger möjligheter till ökad kommunicerbarhet av komplexa fenomen (ibid.).

I artikeln Professionalisering och reflekterad praktik inom högre konstnärlig utbildning i *Pedagogisk forskning (årg. 20 nr 3-4 2015)* diskuterar Tarja Karls-

son Häikiö och Bengt Olsson forskningsprojektet *Bedömning av högre konstnärlig utbildning.*[41] I forskningsprojektet var syftet att analysera bedömningskriterier i praktiken i handledningssituationer, undervisning och examinationer med fokus på den professionella utvecklingen inom högre konstnärlig utbildning. Projektet problematiserar den pedagogiska kultur som finns inom olika konstnärliga utbildningar och lärarutbildning. Forskningen handlade om bristen på begreppsbildning och språkliggörande av undervisning i högre utbildning utifrån föreställningen om att den konstnärliga kunskapen är ”tyst”. Forskningen ville utveckla gemensamma och centrala begrepp (Karlsson Häikiö och Olsson 2015). Vad det gäller förklaringsmodeller för utvecklandet av konstnärlig professionskunskap användes tre förklaringsmodeller i fallstudierna för att definiera praktisk kunskap. Den första modellen vilar på *förtrogenhet och erfarenhet* vilket får till innebörd att imitation av färdigheter och tekniker är i centrum. Den andra modellen är procedurbaserad och utgår från mönster och regler i sociala sammanhang. Den tredje modellen utgår från transformativt lärande, vilket innebär ett gestaltningsperspektiv på lärande (ibid.). Resultatet visade att lärarna i lärarutbildningarna bar på traditioner från sina egna utbildningar men att de förhåller sig till dessa och gör medvetna val av både transformativt och procedurperspektiv på undervisning (ibid.).

3.3.2 Ämnestraditioner i bildlärarutbildning

I den grad som ämnestraditioner problematiseras i lärarutbildningen ses ämnesdidaktik ta sig olika uttryck i olika ämnestraditioner i undervisnings- och forskningskontexter (Brantefors 2016). Varje ämne i lärarutbildning har sina specifika sammanhang och traditioner vilka skapar förutsättningar för olika ämnen. Begreppet selektiva traditioner synliggör hur skolkultur och ämnestraditioner styr undervisningen. Att problematisera ett ämne och dess ämnesdidaktik handlar därför om att undersöka olika sätt hur innehåll, metoder och form i ämnesdidaktik kan utvecklas. Olika ämnesområden visar sig ha problematiserat ämnestraditioner i olika grad. Konsekvensen blir att studenternas förutsättningar för reflektion över ämnestraditioner varierar (ibid.). Brantefors menar att ämnesdidaktisk forskning om ämnestraditioner är bred, men att det är viktiga att fortsätta att fördjupa förståelsen av ämnestraditioner och kulturer i lärarutbildningen. Framförallt gäller det samarbete mellan ämnet och begreppsutveckling och teoriutveckling från forskning (ibid.).

[41] Den konstnärliga undervisning som undersökts har genomförts vid Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet: Högskolan och Scen och Musik (HSM) och Högskolan för Design och Konsthantverk (HDK), sammanlagt åtta fallstudier av lärare som undervisar i konstnärliga ämnen. Följande utbildningarna undersöktes: Bildlärarutbildning, Design-Masterutbildning, Konsthantverksutbildning, Kyrkomusikerutbildning, Pianoundervisning/Musiklärarutbildning, Sångundervisning/Musiklärarutbildning, Sångundervisning/Lärarutbildning, Kammarmusikerutbildning.

Förutom att undervisningen alltid har en historia av traditioner som formar undervisningen tar både studenter och lärare med sig egna erfarenheter och föreställningar om ämnestraditioner in i undervisningssituationen. På det viset ses undervisning inte enbart vila på *en* tradition utan snarare flera (Pettersson och Åsén 1989).[42] Det är inte självklart att lärare och studenter i undervisningen delar uppfattningar om ämnestradition eller vad som skall tillhöra ämnet. Undervisning kan därför inte ses som friktionsfritt i ett ämneskulturperspektiv (ibid.). Ämnestraditioner går inte att nollställa i stället ligger de kvar i lager på lager i verksamheter (Liedman 1997). Tradition är inte statiska utan förändras i relation till förändringar i samhället och nya krav på utbildning. Ämnets fokus och viktighet kan också förskjutas över tid. Bildämnet är ett exempel på ett ämne som har genomgått flera stora förändringar de senaste ca 150 åren (Åsén 2006).[43]

3.3.3 Sammanfattande reflektion

Då konst inte haft en kontinuerlig plats i skolan eller på lärarutbildningen ses hur glapp uppstår när samtidskonst väl tas in i bildlärarutbildningen. Framförallt vad det gäller ett experimentellt och undersökande bildarbete i bildlärarutbildningen. Tidigare forskning visar ett behov av begreppsutveckling för ökad förståelsen av de lärprocesser som samtidskonst i lärarutbildning skapar. Forskning visar också på behov av kriterier för bedömning av arbeten där både gestaltande och vetenskapliga utgångspunkter används, ett så kallat dubbelt perspektiv i bildlärarutbildning. Traditioner från både vetenskap och konst kolliderar i bildlärarutbildningen vilket gör det angeläget att utveckla förklaringsmodeller som skiljer på olika konstnärliga traditioner som imiterande, socialiserande eller transformativa (Häikiö och Olsson 2015). Både gestaltningslärare och vetenskapligt skolade lärare bär på utbildningserfarenheter som styr deras val av ämnestradition på ett selektivt vis, så kallade selektiva traditioner. Vilket får konsekvenser för didaktiska val av innehåll, metoder och form. Situationen i lärarutbildning framstår som en komplex väv av ämnestraditioner där olika traditioner inom konst och bildpedagogik stöter samman.

---

[42] Pettersson och Åsén (1989) kan verka vara en för gammal avhandling att referera till och inte ha någon relevans i dag. Men då forskningsfältet bildpedagogik i Sverige inte är stort används den fortfarande.

[43] Marner, Örtegren och Segerholm (2005) använder begreppet ämneskonceptioner för att synliggöra olika uppfattningar om och de spänningar mellan olika syner på ämnet som kan uppstå. Ämneskonception synliggör på så sätt lärarnas sätt att tänka om sitt ämne, deras självförståelse och ämnets metaperspektiv. Denna avhandling utgår från ämneskulturbegreppet som innebär en transformativ kulturtillhörighet i relation till lärandedimensionerna kvalificering, socialisering och subjektivering i ett samhällsperspektiv där sociala och kulturella möten synliggörs i en transitionsprocessen från en kultur till en annan. (Kraus 2012).

4 Teoretiska utgångspunkter

Avhandlingsarbetet har genomförts i två steg. Först gjordes Studie I vars resultat lades fram i en licentiatsuppstas (Cronquist 2015). Syftet med Studie I fokuserade särskilt uttryck för lärprocesser som visar sig i studenters samtidskonstbaserade gestaltningsprocesser i bildlärarutbildning. Studien väckte nya frågor som krävde både breddning och fördjupning. Breddningen handlade om att involvera en ytterligare lärarutbildning medan fördjupningen handlar om att gå närmare den bildpedagogiska praktiken, var det gäller metoder och förhållningssätt i samtidskonsten gestaltningspraktik. Kunskapsobjektet som handlar om att fördjupa kunskapen om lärprocesser i samtidskonstbaserat gestaltningsarbetet binder samman de tre studierna.

l detta kapitel presenteras teoretiska utgångspunkter för de tre studierna I, II och III. Studie I genomförs i kurs på grundnivå, Studie II genomförs på avancerad nivå med liknade fokus på gestaltningsarbete. Studie III genomförs i kursen självständigt arbete på avancerad nivå.

De teoretiska utgångspunkterna för Studie I har tidigare publicerats i sin helhet i en licentiatuppsats (Cronquist 2015). Här görs en summering av *hermeneutik, symbolisk interaktionism* och *transformativ teori.* Därefter argumenterar jag för relationen mellan teoretiska utgångspunkter för Studie I och Studie II och III där jag utvecklat frågeställningarna i avhandlingens kunskapsintresse. Detta görs i avsnittet om *relationen mellan teoretiska utgångspunkter för studie I, II och III.* Sist i kapitlet läggs ett *fördjupat teoretiskt perspektiv som utgångspunkter för studie II och III* fram, vilket kan ses som en fördjupning det teoretiska perspektivet för Studie I.

4.1 Teoretiska utgångspunkter för Studie I

De epistemologiska utgångspunkterna för Studie I är hämtade från tre övergripande fält: (1) hermeneutik, (2) symbolisk interaktionism och (3) transformativ teori. Inom respektive fält har val av begrepp gjorts med tanke på att skapa ett operativt teoretiskt verktyg att analysera empiriska data för studien. Det övergripande kunskapsintresset i Studie I handlar om vilka aspekter av en transformativ lärprocess som bildlärarstudenter uttrycker i texter och bilder på kursbloggen (se kapitel 5). Eftersom studieobjektet utmanar traditionen för gestaltningsarbetet inom bildpedagogisk praktik, vad det gäller samtidskonst som grund för bildarbete i både skola och i lärarutbildning, fördjupades den hermeneutiska ansatsen med symbolisk interaktionism för att belysa interaktion mellan människor, symboler, gester och ting som intersubjektiva och relationer (Mead (1934/1967); (von Wright 2000); (Lundin 2004); (Gustafsson 2008).

Studie I har ett uttalat fokus på vuxenlärandets omförhandlande karaktär vilket synliggörs genom transformativ teori (Mezirow 2000); (Kegan 2000).

4.1.1 Hermeneutik som tolkande förståelse

Traditionellt ses hermeneutiken som en metod för att förstå texter inom det humanistiska området men kan också ses som en kunskapsteoretisk utgångspunkt för samhällsvetenskaplig forskning (Selander och Ödman 2004). I en hermeneutisk ansats söker forskaren förstå informanten. Processen karaktäriseras av att forskaren tolkar delarna, till exempel vad det gäller språk, begrepp eller människors erfarenheter, för att nå en samlad fördjupad kunskap. Arbetssättet ses inte linjärt, utan som ett *vandrande* mellan del och helhet. Begreppet *den hermeneutiska cirkeln* fångar in denna metodologi. Forskarens roll i det hermeneutiska perspektivet innebär på så sätt en tolkning av informanters tolkningar. Fallstudien är en form för forskning som brukar användas i den hermeneutiska ansatsen eftersom det här handlar om att nå en fördjupad förståelse av ett avgränsat fall (Watt Boolsen 2007).

Den hermeneutiska situationen innebär att förståelsen begränsas av våra så kallade förståelsehorisonter. Tolka innebär då att föra samman olika förståelsehorisonter i en samspelande dialektisk process mellan språk, tolkning och förståelse. Utifrån den hermeneutiska utgångspunkten kan vi aldrig ställa oss utanför oss själva när vi studerar världen då vår förståelse är formad av vårt historiska sammanhang (Gadamer 1960/2002).

I mitt fall handlar min förförståelse av studieobjektet om att jag i pedagogisk praktik arbetat med samtidskonstens undersökande och kritiskt granskande förhållningssätt.[44] Jag ser att situationen ger mig en blick för samtidskonstens pedagogiska element men det kan självklart också vara så att min blick blir styrd. Ödman (1979/2006) menar att tolkningspositionen inte behöver vara helt osäker. Hermeneutikern kan också vara skeptisk och kritisk (Bryman 2011).

I mötet med texter som upplevs som existentiellt konfronterande finns en möjlighet att förändra tidigare förståelse (Ödman 1979/2006). Gadamer (1960/2002) ser det som att verkets horisont och tolkarens horisont smälter samman. Situationen kan ses som ett *mellanrum* där uttolkaren utökar sin så kallad förståelsehorisont (ibid.). Gadamer (1960/2002) diskuterar, som jag tolkar det,

---

[44] Jag har arbetat med konstpedagogik på konsthall sedan 1987 och på kulturskola sedan 1991. I mitten på 1990-talet började jag tillsammans med kollegor utforska samtidskonstens metoder och förhållningssätt. 1997-2001 deltog jag i ett konstpedagogiskt projekt (Riksutställningar) som hade som mål att utmana den modernistiska diskursen på fältet. Projektet utmynnade i vandringsutställningen *Friktioner*. För mig innebar den här perioden ett omförhandlande av min förståelse för det konstpedagogiska fältets metoder och förhållningssätt. 2001-2007 utvecklade och arbetade jag, tillsammans med kollegor, med metoder med grund i samtidskonstbaserad konstpedagogik. 2008 startade jag kursen *Samtidskonst i ett pedagogiskt perspektiv* på Växjö universitet, nu Linnéuniversitetet. Denna kurs är jag fortfarande kursansvarig för.

en metodologi med bas i hermeneutiken där begreppet *spel* får en central roll. Gadamers spelbegrepp tar sin utgångspunkt i konst men frigörs från en subjektiv och underhållande förankring. Att spela är att vara i rörelse med egna och andras erfarenheter där själva spelet kan verka förändrande för de som ingår i det. Att spela är ett sätt att vara:

> *Spelets sätt att vara är således inte sådant, att det kräver ett subjekt, som förhåller sig spelande på det att spelet skall bli spelat. Snarare har spelandet en ursprunglig medial innebörd. Sålunda talar vi t.ex. om att något blir 'spelat' någonstans eller någon gång, att utspelas, att något är satt i spel. (Gadamer 1960/2002, 81-82)*

Gadamer diskuterar ett hermeneutiskt spelbegrepp som innebär att tänkande och språkligt spelande ständigt är i rörelse, fram och tillbaka. Kännetecknet på det hermeneutiska spelbegreppet är ett förhållningssätt där: "Allt spelande betyder att man spelas". (Gadamer 1960/2002, 84)

4.1.2 Symbolisk interaktionism och relationell teori

Människors handlingar ingår i sociala sammanhang där olika uttryck innebär en situation av relationellt meningsskapande (Mead 1934/1967). Språket ses ingå i ett samspel mellan gester och symboler. Perspektivet benämns symbolisk interaktionism. Utgångspunkten är att gester överför mening i sociala situationer och blir en gemensam mening i förkortad version, en s.k. signifikant symbol (ibid.). Språk och medvetande uppstår i relation till signifikanta symboler. Jagkänslan och medvetenheten skapas i interaktionen med signifikanta symboler då människor, i sådana situationer, kan ta någon annans perspektiv gentemot sig själv och på så vis utveckla det som Mead benämner för *den generelle andres perspektiv* (ibid.).[45]

von Wright (2000) har tolkat och rekonstruerat interaktionismen i ett pedagogiskt perspektiv och ser i detta hur undervisning handlar om ett möte mellan människor och människors erfarenheter, tankar, känslor, kunskaper, förhoppningar och färdigheter. Undervisning, menar von Wright, kan därför inte skiljas från det levda utan ses som social interaktion i vilken man deltar. Undervisningssituationen kan därför inte helt förutsägas utan har element av osäkerhet när olika människors erfarenheter möts.

---

[45] Von Wright (2000) menar att perspektivtagandet hänger ihop med Meads självbegrepp som omfattar två aspekter, *I* och *me*. *Me* står för hur individen ser sig själv med andras ögon och *I* står för den subjektiva aspekten. *I* och Me är i en dialektisk relation. Reflektionens kraft innebär att *I* (jag) blir *me* (mig) när jag kommer ihåg vad jag sagt. Det är här kreativitet och upplevelsen av förvåning finns. Självreflektion blir på så sätt en framtidsinriktad aktivitet i ett pågående i nuet i relation till det förgångna (von Wright 2000)

4.1.3 Motstånd – att möta det som utmanar

Kreativitet är beroende av utmanande situationer där människors erfarenheter konfronteras. I sådana möten kan motstånd upplevas då de vanor som är etablerade i människors handlingar utmanas (Lundin 2004). Vi är beroende av utmanande sociala situationer för att bli medvetna om våra oreflexiva handlingar för att på så vis medvetet kunna förändra dessa handlingar i en ny social interaktion. Rolltagande får då betydelse vilket innebär att människan har en förmåga att se sig själv och omvärlden med andras ögon. Rolltagandet innebär då en självreflexiv medvetenhet över kroppsliggjorda sociala vanor (Mead 1934/1967).

På ett liknade sätt resonerar Gustafsson (2008) som menar att när vaneseendet ges motstånd uppstår en möjlighet att skapa distans till det egna jaget och handlandet. I ett pedagogiskt perspektiv ses hur konfronterande möten med det som utmanar förgivettaganden ger energi och därmed möjligheter för ett gränsöverskridande lärande där tidigare konventioner överskrids. Det gränsöverskridandelärandet relateras till en bekräftande lärprocess. Dessa båda processer är varandras förutsättning. Gustafsson formulerar den konfronterande situationen i begreppet *motspråk,* ett begrepp som står för ett möte med andra föreställningar av verkligheten och de förgivettaganden som individer bär på. Lärande handlar här om att omformulera förståelsen av sig själv och omvärlden (ibid.).

4.1.3 Transformativ teori om lärande

Eftersom Studie I behandlar vuxenlärande på högskola används transformativ teori för att synliggöra vuxnas lärande. Den transformativa teorin förklarar den lärprocess där någon transformerar sina tidigare förgivettaganden och samtidigt undersöker dessa. Transformativ teori ser barns lärande som en formativ process i barndomen medan vuxnas lärande handlar om ett omformande av barndomens lärprocesser. Den transformativa lärprocessen innebär att ny förståelse skapas. Processen innehåller både förståelse och handling på ett integrativt sätt. För att en transformativ lärprocess ska ske behöver den studerande formulera och medvetandegöra sina erfarenheter i ett sammanhang (Mezirow 2000). Transformativt lärande har både en individuell och social dimension och medvetandegör hur vi kommer fram till vår kunskap. För att kunna kommunicera och uttrycka erfarenheter behöver vi ett språk. Konst, musik och dans kan ses som språk där mening skapas (ibid.). Tranformativt lärande handlar om problemlösande processer som innehåller en kritisk reflektion över övertygelser. För att kunna förstå något okänt är vår föreställningsförmåga viktig. Ju öppnare och mera reflexiva vi är för andras perspektiv ju större blir vår egen föreställningsförmåga som kan ge oss föreställningar om andra sammanhang (ibid.). Kegan (2000) menar att vi ändrar inte bara mening utan vi ändrar också själva formen genom vilken vi skapar mening.

4.1.4 Sammanfattning

Studie I undersöker utmaningar för bildpedagogik vad det gäller samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i lärarutbildning vilket kommer till uttryck i kunskapsprocesser och kunskapsfält i samtida konstnärligt gestaltande där kritiskt reflexivt förhållningssätt till samhällsfenomen är en del av praktiken (Hannula 2003).

De teorier och begrepp som lagts fram i avsnittet om teoretiska utgångspunkter för Studie I och som utgör grunden i det analytiska verktyget är hämtade från tre övergripande fält: (1) hermeneutik, (2) symbolisk interaktionism och (3) transformativ teori.

Den hermeneutiska ansatsen lyfter de *tolkande och spelande* aspekterna av lärprocesser. Perspektivet utvecklas med hjälp av symboliskt interaktionism. På det sättet lyfts den *intersubjektiva* och *rolltagande* situationen för individer fram då vanor utmanas. I en sådan situation kan individer ta *den generelle andres* perspektiv och se reflexivt på andras erfarenheter. Det analytiska verktyget innefattar också ett pedagogiskt perspektiv. I det pedagogiska perspektivet ses kreativitet beroende av utmanande situationer där människors erfarenheter konfronteras vilket är nödvändigt för att skapa villkor för det oförutsägbara. Begreppet motspråk innefattar en sådan konfrontativ och energiskapande situation som gör det möjligt att överskrida tidigare konventioner. Lärprocessen får i detta pedagogiska perspektiv en omformulerande och tranformativ karaktär. Eftersom Studie I behandlar vuxenlärande på högskola användes också transformativ teori vilken synliggör vuxnas omförhandlande situation i utbildning.

4.2 Relationen mellan teoretiska utgångspunkter för Studie I, II och III

I Studie I undersöktes studenters uttryck för en omförhandlande och transformativ lärprocess i en bildlärarutbildning vilande på metoder och förhållningssätt från samtidskonst. Studien undersökte studenternas möte med en första ämneskurs i bild, vilken utmanade studenternas förförståelse av bildämnets innehåll och metoder. I arbetet med Studie I blev det viktigt att belysa den vuxnes lärande i en utbildningssituation som en omtumlande lärprocess. Den vuxne behöver i en sådan situation reflexivt förhålla sig till sina känslomässiga uttryck för att inte köra fast i studierna.

Resultatet visade aspekter av en transformativ lärprocess vilken studenterna upplevde som känslomässigt omtumlande. Framträdande aspekter som *motstånd, utmaning, distans* och *kommunikation* visade sig i analysen vilka krävde ett reflexivt och kreativt förhållningssätt för att komma vidare i lärprocessen.

Resultatet visade också på den nära relation mellan *vad*, innehållet i undervisningen, och *vem*, den som lär sig i undervisningen, när studenters förförståelse för det studerade ämnet utmanas.

Studie I gav en distanserad blick på *uttryck* för aspekter av studenternas transformativa lärprocesser. I Studie II och III går jag närmare studieobjektet och fördjupar förståelsen av undervisningssituationen.

Det innebär att Studie II och III fokuserar *handlingar* och *erfarenheter* vilket krävt en vidareutveckling av det teoretiska perspektivet. Jag har bibehållit begreppet transformation från Studie I men fördjupat den pragmatiska förståelsen av lärande. Man kan säga att pragmatismen ger mig en möjlighet att förstora utbildningens sociala dimensioner där möten mellan människor och människors erfarenheter, tankar, känslor, kunskaper, förhoppningar och färdigheter ses som betydelsefulla dimensioner av lärande. I pragmatismen fokuseras de följder som individers handlingar och föreställningar innebär (Biesta och Burbules 2003).

Den teoretiska fördjupningen i avhandlingsarbetet kan ses i ljuset av konstnären Per Kirkebys[46] resonemang om teoretisk iakttagelse (Kirkeby 2007):

> *Utan teori ingen iakttagelse (...) För den så kallade "teorin" som styr iakttagelsen har en sida som befinner sig helt nere på tropsim-planet (...) det är där som teoribyggandet, den del av det som blir en Teori, hela tiden pågår i den stora strömmen, i det stora tomrummet. När geologen ligger på sin solvarma klipphäll och med flimmer för ögonen röker en cigarr, utan att veta vad han tänker på, för han tänker kanske inte alls, det är bara kroppen med sina behov och minnen som rör på sig – och när han sen stiger upp och samvetslöst noterar att det hela lika gärna kunde se ut på ett annat sätt. (Kirkeby 2007, 72)*

Jag tolkar det som att Kirkeby menar att människor behöver reflexiv tid för att mogna i sina teoretiska perspektiv. Kirkeby ser med andra ord perspektivvändningen som en mognadsprocess medan livet pågår. Metaforiskt använder han växters vändande och vridande rörelser som drivs av exponering eller retning mot retningskällan, med en karaktär av tropism.[47] Alltså ingen förflyttning utan en vändning mot det som stimulerar och som innebär att det stimulerade växer i denna riktning. I mitt fall har jag låtit mitt teoretiska perspektiv för Studie II

[46] Per Kirkeby (1938-2018) var en dansk konstnär som intresserade sig för natur och geologiska fenomen och miljöer. Kirkeby studerade geologi vid Köpenhamns universitet men övergav akademin för måleriet. I dag finns han bland annat representerad på museer som Art Institute of Chicago, The Museum of Modern Art, New York, Tate Gallery, London och Louisiana Museum of Modern Art I Humlebæk, Denmark (www.artnet.com/artists/per-kirkeby/).

[47] Enligt Svenska Akademien ordlista definieras tropism som den rörelse som fastsittande växter eller organismer genomför i förhållande till en retningens riktning vilken framkallas genom till exempel ljus eller värme. Retning gör att växten böjer sig (www.saob.se).

och Studie III mogna i riktning åt pragmatismen och ett pragmatiskt transformationsbegrepp. Det innebär att jag vrider mig bort från Mezirows (2000) transformativa lärandeteori, som har rötter i en individualistisk syn på lärande, och vänder mig mot Deweys (1916/2009) sociala och intersubjektiva syn på lärande och kunskapsbildning.[48]

I ljuset av Løvlie (2015) finns förbindelse mellan den pragmatiska traditionen, uttolkad av Dewey, och kontinental fenomenologi och hermeneutik. Løvlies argument bygger på begrepp som situation, erfarenhet och rekonstruktion vilka visar på överlappande epistemologier. Situation är ett gemensamt grundantagande för att ha en erfarenhet. Erfarenheter är också relationella på det sättet att ett subjekt relaterar till både material, värld och signifikanta andra. Det innebär att subjektet inte ses som ett ensamt själv utan blir till i relation till andra (ibid.).

Eftersom man i det pragmatiska perspektiv studerar de praktiska epistemologier som visar sig i undervisningssituationen intresserar man sig för individers lärprocesser i relation till vad dessa möter i undervisningssituationen. Glapp kan uppstå mellan det som studenterna redan vet och vad som är nytt i undervisningssituationen. Dessa glapp mellan det som studenten vet, det som står fast, och det som ännu inte står fast (det nya) behöver då fyllas men meningsskapande relationer (Wickman och Östman 2014).

Begreppet *möte* är centralt i licentiatstudien då den behandlar studenters möte med en första ämneskurs i bild, vilken upplevdes som ny och främmande vad det gäller förförståelse för samtidskonstens innehåll, metoder och förhållningssätt. Kursen utmanar förgivettaganden om bildpedagogik i lärarutbildningen. Resultatets första tema i Studie I handlar om *att möta motstånd* och beskriver ett glapp i undervisningssituationen. I ett pragmatiskt perspektiv på pedagogisk praktik kan sägas att samtidskonstens innehåll, metoder och förhållningssätt inte *står fast* hos studenterna. Det andra temat, *att anta utmaningen*, kan i ett pragmatiskt perspektiv ses som det som utmanar i undervisningssituationen. Relationsskapande handlingar görs i både temat *distanseringen,* där studenterna får perspektiv till det studerade ämnet, och i temat *sammanbindandet* som kan ses som en relationsskapande kommunikativ process.

Jag ser det därför som att jag med hjälp av det pragmatiska perspektivet skapar ett förstoringsglas för att i Studie II och III gå närmare den pedagogiska praktiken och därmed kunna fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av lärprocesser i samtidskonstbaserat gestalttingsarbete i lärarutbildningen. Som konsekvens av pragmatismen har Wickman och Östman (2014) utvecklat en analysmodell (pragmatisk epistemologisk analys, PEA) för att analysera det som visar sig i den pedagogiska praktiken. Denna analysmodell används sedan som förstoringsglas i avhandlingens analys.

---

[48] Mezirows användning av begreppet transformativt lärande utgår till stor del ifrån individens omförhandlande av meningsperspektiv vilket inte specifikt involverar sociala eller samhälleliga dimensioner av (Illeris, K 2015).

4.3 Fördjupat teoretiskt perspektiv för Studie II och Studie III

Det teoretiska begrepp som är kittet mellan de tre studierna är *transformation.* Detta begrepp fördjupas i relation till pragmatismens förståelse för lärande i utbildning. Följande avsnitt delas upp i två delar. Det första behandlar pragmatism och människans handlande i ett socialt sammanhang och diskuterar pragmatismens syn på människans förståelseprocesser och kunskapsbildning där *vad* och *vem* ses smälta samman i lärprocesser. Avsnittet benämns *transformation i ett pragmatiskt perspektiv.* Den andra delen behandlar ett pedagogiskt perspektiv på intersubjektivitet och dess pedagogiska konsekvenser vad det gäller osäkerhet, kreativitet och nyskapande. Avsnittet benämns *att gå igenom utbildning – ett pedagogiskt perspektiv på pragmatisk intersubjektivitet.*

4.3.1 Transformation i ett pragmatiskt perspektiv

Människors handlingar ingår i en transaktionell process mellan individen och dennes livsmiljö vilket innebär ständigt omformade av både individ och dennes omgivning. Perspektivet uppmärksammar hur individer använder erfarenheter för att arbeta vidare och samtidigt förändra sina handlingar. Nuet är viktigt i pragmatismen eftersom man ser lärande och kunskapsbildning i relation till livet. De erfarenheter som tidigare gjorts ingår i kunskapsprocessen, där det som ses som sant och verkligt kontinuerligt rekonstrueras (Dewey 1922/2005).

Människor handlar i relation till andra människor, i intersubjektivitet, vilket gör dem beroende av varandra (Dewey 1922/2005). Mellan handlande subjekt uppkommer själva subjektiviteten vilken kommer till uttryck i tal och handling. Språk ses som handling (ibid.). I ett pragmatiskt perspektiv på lärande skapas och omskapas självet i meningsskapande processer samtidigt som ny kunskap och nya förmågor utvecklas. Med utgångpunkt i ett pragmatiskt förhållningssätt kan kunskapsprocesser inte förstås som individuella utan intersubjektiva i sociala processer. Människors individualitet finns intersubjektivt i kommunikationen mellan människor (von Wright 2000).

Gesten är central i sociala situationer (Mead 1934/1967). Så länge människors gester sinsemellan sker friktionsfritt uppstår ingen reflexiv medvetenhet. Det är först när något stör situation, och uppmärksammas, som den andres gest blir ett socialt objekt för reflektion. Denna reflexiva situation är grunden i självmedvetenheten. Kommunikationsprocesser handlar om den process när de kommunicerande subjekten formas och konstitueras kontinuerligt. Förmågan att ta den andres perspektiv är en förutsättning för individer att reflektera över sig själv och andra (von Wright 2000). I utvecklandet av kunskap i en värld av snabb

förändring krävs just att individer utvecklar en förmåga till kritisk reflektion, framförallt när tidigare sätt att skapa mening inte fungerar längre. Processen kännetecknas av en laborerande karaktär. Det kritiskt reflexiva tänkande ger oss därför verktyg för en kontinuerlig, intellektuell och etisk utveckling genom vuxenlivet och gör det möjligt att kreativt möta komplexa utmaningar av föränderlighet i samhället (Field, Belenky och Stanton 2000). Forskningsintresset för avhandlingen handlar om hur samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen uppmärksammas och bryter pågående situationen då samtidskonst i bildlärarutbildning inte kan räknas som reflekterad.[49]

Självet, menar Mead (1934/1967) förändras och omfattar de två aspekterna *I* och *me*. *Me* är den aspekt då individen ser sig själv med andras ögon medan *I* är det subjektiva jaget utan distans. När *I* språkliggörs blir det ett objekt för reflektion, ett *Me*. Relationen mellan *I* och *Me* är en dialektisk process som innebär att en människa kan överraska sig själv när *I*, i reflektionen, blir till ett Me. Det överraskande momentet knyter Mead till *I* aspekten av självet. Just i denna möjlighet till överraskning och förvåning, både över sig själv och andra, finns kreativiteten (ibid.).

Reflexionsprocesser startar i individers erfarenhet (Mead 1934). I processen blir individers värderingar och känslor synliga och möjliga att bearbeta och förändra. Det oberäkneliga i livets situationer, där individers oreflekterade förväntningar konfronteras, innebär en kreativ handlingsberedskap till att bryta med det förväntade (ibid.). Om individer enbart ser sina egna erfarenheter uppstår svårigheter till förändring. Mead benämner detta som självviskhet. För att komma ur självviskheten behöver självet vända sin blick bort från sig själv till det sociala. Det reflexiva tänkandet behöver ständigt erövras (ibid.). Att ta den andres perspektiv och förändras gör att vi omskapar oss själva, men innebär samtidigt att självet förlorar något i processen. Sådana situation skapar därför känslomässiga reaktioner (ibid.).

Vanor som bryts upp

Människans handlingar grundas i vanor som delas med andra (Dewey 1922/2005). När vanemässiga handlingar störs uppstår en problemsituation som kräver kreativitet som gör att handlingen kan förändras och fortgå.

Att förändra något innehåller därför en komplex väv av handlingar som också ligger till grund för erfarenheter och kunskapsbildning. Synen på kunskapsprocessen i ett pragmatiskt perspektiv kan ses som en *väg att gå,* som en metod. Kontinuerligt läggs den ena handlingen till den andra. Erfarenhet blir på så vis samlad. I allt som människor gör samlar hon erfarenheter.

---

[49] I NÄU 2015 framkommer att samtidskonst inte förekommer så ofta i skolans bildundervisning. Ämneskonception i bildundervisningen ses därför ligga nära det Aulin-Gråhamn et al. (2004) kallar modest estetik (Skolverket 2015).

Den pragmatiska blicken ser ett odlat fält som både en kunskapsprocess, ett odlande, och skapande av kunskap. Allt finns i fältet. Dewey säger:

> *'Experience' denotes the planted field, the sowed seeds, the reaped harvests, the changes of night and day, spring and autum, wet and dry, heat and cold, that are observed, feared, longed, for; [...]. (Dewey 1929/2016, 8)*

I metaforen om det odlade fältet framgår den komplexa väv av erfarenheter som bygger upp kunskaper i relation till omgivningen. Erfarenheter som visar på komplexa processer av handlingar vilka löper dag för dag och från år till år. Metaforen fältet uppmärksammar den person som har planterat, skördat men också oroat sig för skörden i torka eller regn, Dewey fortsätter:

> *It also denotes the one who planted who plants and reaps, who works and rejoice, hopes, fears, plans, invokes magic or chemistry to aid him, who is downcast or triumphant. It is 'double-barrelled' in that it recognizes in its primary integrity no division between act and material, subject and object, but contains them both in an unanalyzed totality.*
> *(Dewey 1929/2016, 8)*

Metaforen fältet fångar den pragmatiska kunskapssynen på ett dubbelt sätt där både materia och reflekterad handling ses som sammansatt. Livet är en funktion av omfattande aktivitet i vilken människa och miljö ingår:

> *Life denotes a function, a comprehensive activity, in which organism and environment are included. Only upon reflective analysis does it break up into external conditions-air breathed, food taken, ground walked upon-and intarnal structures-lungs respiring, stomach digesting, legs walking. (Dewey 1929/2016, 8-9)*

Tanke, språk, handling, ting och materialitet ingår i denna process. Det är först då individer reflekterar över erfarenheter som dessa kan analyseras. När *fältet* bryts upp i analysen är först då som man kan få insikt om att luften inandas och mat tas från jorden.

Svårigheten att bryta vanor

Kunskap som utvecklas under lång tid skapar vanor som kan vara svåra att bryta. Dewey (1922/2005) menar att vanor endast kan förändras indirekt genom att ändra förutsättningar i den kontext i vilken vanorna är en del. Det betyder att vanor bekämpas i omgivningen inte hos individen. Dewey (1922/2005) skriver

”Vi måste bearbeta omgivningarna inte människornas hjärtan” (Dewey 1922/2005, 39).

Med den utgångspunkten blir det i ett utbildningsperspektiv viktigt att förhålla sig till den miljö som styr och sätter gränser för lärandet. Att ändra vanor innebär att handlingar konfronteras innan nya vanor etableras. Vanan kan därför ses som det medium som filtrerar de intryck som når vår upplevelse. Att göra nya erfarenheter kan på så vis ses som en process som tonar fram och tonar ut om vart annat i en relation till de vanor som etablerats och nya erfarenheter som görs. Vi vet egentligen inte vad vi lärt oss, utan vi har en dimmig känsla av vad vi lärt oss (Dewey 1922/2005).

Konsekvensen av ett handlingsperspektiv innebär att det vi gör och tänker utgör kontinuitet där varje tidigare handling och erfarenhet ligger till grund för nästa handling (Dewey 1922/2009). Kunskap handlar om dess användbarhet i ett visst sammanhang där mening skapas. Den mening som ökar betydelsen av erfarenheter av tidigare handlingar kräver att kunskapen sätts i rörelse av nya erfarenheter. Här framträder en komplex rörelse mellan de erfarenheter och vanor som ligger till grund för en viss mening i ett visst sammanhang. Det är samtidigt en kontinuerlig rörelse i relation till framtid och det som ännu inte har hänt. Kunskap är inte endast medvetenheten om något, utan ett medvetet användande av kunskap för att förstå vad som händer så att vi kan ” reda ut virrvarret av detaljer genom att få grepp om oss själva och vår omvärld” (Dewey 1916/2009, 395-398).

Att pröva kunskap i kontinuerlig handling

De grundläggande principerna för lärande och kunskapsbildning ingår i kontinuitetsprincipen och den empiriska metoden inom pragmatismen. *Hur* man utför något kan inte separeras från *materialet i praktiken*. Dewey (1916/2009) ger ett exempel på detta genom att beskriva pianospelande:

> *Att spela piano är inte att slumpvis slå på tangenterna. Det är att använda dem på ett ordnat sätt, och ordningen är inte något som existerar färdigt i musikerns händer eller hjärna före aktiviteten med pianot. Ordningen finns i den handlingsplan som utnyttjar pianot, händerna och hjärnan för att uppnå det eftersträvande resultatet. Det är pianots funktion som styrs för att uppfylla dess syfte som musikinstrument. Det är detsamma med den ’pedagogiska’ metoden. (Dewey 1916/2009, 210)*

När någon spelar piano så separerar inte pianospelaren sitt spelande från materialet (i form av noter) och instrumentet. Pianospelaren spelar piano i ett flöde där material och metod flyter ihop. Pianospelaren upplever ingen skillnad mellan

metod, material och handling. Men i reflektion över gjorda erfarenheter behövs ett språk. Språkliggörandet handlar dels om att kunna sätta ord på erfarenheten, dels om erfarenhetsprocessen i sig. I reflektion efter att erfarenheten är gjord blir det möjligt att separera materialet (vad) från metod (hur) och handling (Dewey 1916/2009).

Pragmatismen kan ses som ett redskap för undersökande av handling, en metod som sätter lärande och kunskap i rörelse genom arbete. Metoden ger inga svar utan är ett förhållningssätt som belyser fenomen i livet och dess konsekvenser (James 2003).

Experimentellt problemlösande handlar om att skapa relationer mellan handling och deras konsekvenser i en specifik situation. Detta benämner Dewey som den empiriska metoden, *inquiry* (Dewey 1938/1997).

William-Olsson (2013) har en liknade utgångspunkt när han förklarar metodproblematiken i den konstnärliga praktiken. Skapande har att göra med växelverkan mellan att pröva något i görandet och fullborda detta görande på ett performativt vis. Som i William-Olsons exempel med cyklandet vilket läggs fram i avsnitt 2.4.6. Den konstnärliga praktiken, menar han, sker på ett liknade sätt. Att skapa konst i den konstnärliga praktiken innebär att samtidigt både undersöka och gestalta konstverket. Relationer mellan Deweys empiriska metod sammanstrålar med konstnärliga metoder och förhållningssätt. I detta perspektiv på konstnärlig gestaltning ses gestaltning vara både process och produkt. William-Olsson benämner denna konstnärliga situation performativ kritik (ibid.).

Språkhandling

Ansatsen för Studie II och Studie III vilar på en handlingsinriktad syn på hur kunskap skapas och är hämtad från Johan Deweys transaktionella perspektiv på kunskapsbildning. Här ses möten och meningsskapande som centralt. Utgångspunkten innebär att kunskapsbildning görs genom handlingar i ett visst sammanhang. Språk ses i detta perspektiv som handling (Wickman 2013). Begreppet språkspel synliggör att språk konstitueras i användandet mellan individer där mening och förståelse skapas (Wittgenstein 1953/2012). För att kunna delta i ett språkspel måste du kunna reglerna och hela den kultur som är kopplad till dessa regler. I detta språkperspektiv ses sanning kopplad till användandet av språket i ett visst sammanhang (Wickman 2013). Samtalspartners behöver delta i språkspelet för ett specifikt syfte (ibid.).

Flera länkar finns mellan Wittgensteins och Deweys arbeten. Framförallt handlar det om att mening är något som skapas språkligt i specifika situationer. Ords betydelse ses inte som representationer eller ha någon universell essens utan får sin mening i sin användning. Språk förändras därför i människors gemenskaper (Wickman 2013). På samma sätt som språkspelet hos Wittgenstein

såg Dewey att erfarenhet är beroende av kultur och historia. Språk, i detta perspektiv, är vidgat och innebär också artefakter som till exempel bilder. Bilder ingår på så sätt i bildspråkliga spel (ibid.).

4.3.2 Att gå igenom utbildning – ett pedagogiskt perspektiv på pragmatisk intersubjektivitet

Utbildning handlar inte enbart om att skapa kunskaper om ett ämne utan lika mycket om att bli människa i genomlevandet av utbildning (Biesta 2006). Biesta diskuterar utbildningsfrågan i relation till begreppen *kvalicificering, socialisation* och *subjektifiering*. Kvalifikation handlar om att kvalificera sig för ett yrke, socialisation innebär att bli en del av ett socialt sammanhang medan subjektifieringen har att göra med den förändringsprocess som individer går igenom i utbildning.

Subjektifieringen som process, vilken är särskilt intressant för avhandlingen, vilar på ett intersubjektivt perspektiv (Biesta 2011). Frågan om mänsklighet kommer då inte att handla om vad en människa är, utan hur en människa blir ett subjekt. När pågående handlingar bryts av att något oväntat händer ges individen möjlighet att *bryta in i världen* och bli medveten om sig själv i relation till andra (ibid.).

I en lärarutbildning kan lätt motivation skapas för kvalificering eller socialisation in i en lärarprofession. Men subjektifiering bör också vara en integrerad del i all utbildning (ibid.). De tre dimensionerna samspelar och kan både förstärkas men också komma i konflikt med varandra (Biesta 2013). Begreppen *kvalicificering, socialisation* och *subjektifiering* kan ses som centrala för att förstå utbildning. Dessa förändringsprocesser innebär både risker och risktaganden eftersom de inte går att förutse (ibid.).

Biesta (2013) diskuterar subjektifiering i relation till två gemenskaper som han benämner den *rationella gemenskapen* respektive den *andra gemenskapen*. I den rationella gemenskapen talar någon utifrån en rationell utgångspunkt vilket innebär ett representerande av denna gemenskap och diskurs, till exempel lärarprofessionen. I den rationella gemenskapen är det oviktigt vem som talar eftersom den representativa rösten ses som utbytbar och opersonlig. I utbildningssituationer känner man igen den representativa rösten då den representerar läroplanen med flera rationella diskurser. Det finns situationer då den representativa rösten inte fungerar. Till exempel då någon behöver tala specifikt med någon i en svår situation i livet. I ett sådant samtal är inte rösten utbytbar utan måste framträda som unik med ett unikt tilltal. Det är i en sådan situation som ett unikt subjekt skapas (Biesta 2006). Den unika situationen är alltid överraskande och innebär risker men också ansvar. Det är under specifika situationer som den unika rösten kan bryta fram. Både den rationella och den unika rösten finns i varandra (ibid.). Lärare navigerar mellan sina representativa och unika röster. I ena stunden skall läroplan representeras på föräldramöten och i nästa

stund skall en elev tröstas. Också inom lärarutbildning behöver lärare växla mellan dessa röster.

Transkulturella processer i utbildning

I ett transformativt perspektiv på lärande finns en medvetenhet om att lärande griper in i hela den lärande personen genom individers erfarenheter och tidigare kunskaper. Lärandet är därför ett osäkert företag där ingen kan veta hur det kommer att bli. Transformativa processer i utbildningssituationer skapar på så sätt en skör situation som kan verka skrämmande. Men denna känsla av osäkerhet är en del av den transformativa processen (Kraus 2012).

De didaktiska implikationerna som det transformativa lärande ger i utbildning utvecklar Kraus genom begreppet *transculturality* som kan översättas med transformativ kulturtillhörighet.[50] Kraus sätter transformativ kulturtillhörighet, transkulturalitet, i relation till lärandedimensionerna kvalificering, socialisering och subjektifiering i ett samhällsperspektiv där sociala och kulturella möten synliggörs.[51] Den process av relationella handlingar som sker mellan olika kulturella grupper benäms *transkulturation* vilket står för de olika faser i en omförhandlingsprocess från en kultur till en annan. Processen innehåller också en känsla av att förlora något när kulturella rötter rivs upp, *dekulturation*, och *neokulturation* när individer transformeras in i en ny kultur. Resultatet av dekulturation och neokulturation blir alltid något nytt.[52] Transkulturation beskriver därför en process av att lämna och att bli till på nytt vis. Situationen behöver inte enbart ses i ett etniskt perspektiv utan kan också ses som något som alla mer eller mindre går igenom. Utbildning ingår också i transkulturella processer. Ämneskulturer ramar in verksamheter där mening skapas på ett specifikt vis, både symboliskt, i verktyg eller artefakter men också vad det gäller olika vanor. Både samhällsvetenskapliga såsom naturvetenskapliga liksom estetiska ämnen har sina metodologier som är kulturellt färgade av praktiker. Kulturella metodologier skapar olika kunskap och gör kunskap synlig på olika vis i olika form (ibid.). Transkulturation som perspektiv på ämneslärarutbildning innebär att studenter ingår i olika transformativa processer i hela sin utbildning.

---

[50] Begreppet transculturality kommer ursprungligen från Fernando Ortiz Fernández ([1947] 1995) som utvecklade begreppet för det kubanska samhället där många etniska grupper invandrat (Kraus 2012). Jag använder begreppen transkulturella processer och transkulturalitet.

[51] Kraus bygger sin tolkning av transformativt lärande på fenomenologi och pragmatism där begreppet transformation sätts i relation till både Deweys och Mezirows transformativa syn på lärande. Båda utgår från att individers erfarenheter ingår i ett transformativ lärande. I Mezirows fall ses transformation hänga ihop med förändring i individers meningsperspektiv vilket påverkar individers attityder medan i Deweys fall sker transformationer mera direkt i relation till människors konkreta erfarenheter (Kraus 2012). Kraus perspektiv visar på möjligheter mellan Mezirows och Dewey transformationsbegrepp vilket också ligger till grund för den teoretiska grund som avhandlingens studier utfört på (ibid.).

[52] De försvenskade begreppen dekulturaltion, av engelskans deculturation, och neokulturation av engelskans neoculturation är inte optimalt. Men ändamålsenliga.

Reflektion i ett accelererande livstempo i utbildning

Det reflexiva och kritiska förhållningssättet i konst- och bildutbildningar har i de nordiska länderna kopplats till övergången från modernism till postmodernism i konst. Forskning i Norden och i Baltikum har visat att den mätkultur som främjas inom skolan och utbildning har försvårat för samtidskonstbaserade konstformer att förändra och utveckla konst- och bildutbildningar (Göthlund, Illeris och Thrane 2015). Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete handlar om processer som iscensätts för reflektion (Wallenstein 1996). Sådana processer kräver ett självkritiskt förhållningssätt (Hannula 2003). Det är den kritiska aspekten av samtidskonstbaserat gestaltningsarbete som ger den sitt epistemologiska värde (William-Olsson 2014). Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildning ses i ett förändringsperspektiv utmana till kritisk reflektion. Vanor utmanas och ny kunskap behöver prövas i praktiken. Utbildningssituationen innebär tidskrävande tranformativa processer. Formell utbildning inramas bland annat av tidsramar vilka blir en del av villkoret för undervisningens möjligheter eller svårigheter (Lundgren 1999). Inlärningsresultaten blir på så sätt en funktion av den tid som använts i förhållande till den tid som behövs (ibid.).

Helmut Rosa (2013) har problematiserat tidsbegreppet. Rosa menar att leva i en moderniserad tid innebär en accelererande tillvaro. Orsaken finns i de erfarenheter som människor gör genom tekniska och sociala förändringar i samtiden. Situationen ses skapa en upplevelse av ett accelererande livstempo (ibid.). Den tekniska accelerationen handlar om de teknologiska produktions- och kommunikationsprocesserna i samhället vilka också accelererar de sociala förändringarna (ibid.). Tidsupplevelsen karaktäriseras av så kallad samtidskrympning som innebär en upplevelse av att erfarenhetsrummet krymper (ibid.). Den tekniska accelerationen driver sociala förändringar vilket får till följd att människan upplever behovet av att hänga med, det Rose (2013, 38) benämner ”slipery-slope-fenomenet”. En utbildningssituation som innebär tidskrävande tranformativa processer innebär ett dilemma om den tid som utbildning är inramad i upplevs som accelererande.

Didaktik med handlings-, gestaltnings- och förändringsintresse

Dewey (1916/2009) visade intresse för didaktikens huvudfrågor, särskilt för relationen mellan vad och hur. Han hade ett mera integrativt perspektiv på undervisning än vad den tidiga tyska traditionen förespråkade (Fritzén 1998). I *Democracy and Education* (Dewey 1916/2009) skriver han:

> *Tanken att medvetandet och världen med sina ting och människor är två skilda och oberoende sfärer – en teori som inom filosofin är känd som dualism – leder till slutsatsen att undervisningens metod och lärostoff är olika angelägenheter. Lärostoffet blir en färdig systematisk klassificering av fakta och principer i naturens*

och människans värld. Då får metoden som sin uppgift att beakta hur stoffet i fråga bäst kan presenteras /.../ Metod är aldrig något som ligger utanför materialet. (Dewey (1916/2009, 209-210)

Att dra en tydlig skiljelinje mellan vad och hur är ett uttryck för kontroll, menar Dewey. Det betyder inte att Dewey tar avstånd från undervisningsmetoder. Däremot ser han en fara med rigida didaktiska regler. Den tyske didaktikern Wolfgang Klafki (1927-2016)[53] har ett liknande förhållningssätt till didaktikens integrativa inriktning. I slutet av 1990-talet formulerar han grunderna för en *kritisk-konstruktiv didaktik* (Klafki 1997) där handlings-, gestaltningsprocesser-, och förändringsprocesser är i fokus. I åtta teser beskriver han innehållet på följande sätt:

1. Om en del av kulturen görs till ett innehåll måste beslut fattas av politiker, lärare och elever för att visa att innehållet är angeläget.
2. Den pedagogiska målsättningen är inte dogmatiska regler eller oreflekterade traditioner som inte kan utsättas för kritisk reflektion
3. Den didaktiska analysen ska bestå i att läraren upprätthåller balansen mellan å ena sidan elevens behov och å andra sidan elevens kommande samhälleliga och individuella uppgifter
4. Ämnesdidaktiken har i för stor utsträckning handlat om att skapa en direkt förbindelse mellan den vetenskapliga disciplinen och ämnet för att istället lyfta exempel på hur ämnets vetenskapliga grund kan klargöra samhälleliga problem
5. Lärande är en intersubjektiv process som ska ge utrymme för såväl lärare som elever i konstruktiva lärprocesser
6. Elevernas delaktighet i undervisningen kan inte begränsas till metoder utan ska också inbegripa mål och val av innehåll
7. Innehåll och metoder måste planeras och motiveras i dialog med eleverna
8. Relationen mellan centrala insatser och det som sker i klassrummet bör granskas mera kritiskt
   (Klafki 1997, 222 – 226)

Klafkis inriktning mot handling, gestaltning och förändringsprocesser är intressant i avhandlingen. Samtliga begrepp utgör grunden i de empiriska studierna. Flera av de åtta teserna svarar väl upp mot utbildning som vilar på samtidskonstbaserad gestaltning. Särskilt intressant är punkt 4, menar jag, som i ett didaktiskt perspektiv pekar bort från klassrummet ut i samhället. Men också punkt 2 som

[53] Klafki skrev 1958 *Didaktiche Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. Enligt framstående tyska didaktiker har detta credo allt sedan dess haft avgörande betydelse för den tyska didaktiken. Så småningom utvecklar Klafki ett perspektiv vilket innebär att innehållet går att kritiskt granskas. Därav begreppet *kritisk-konstruktiv didaktik* (Fritzén 1998).

handlar om didaktik som dogmatiska regler. Undervisning på samtidskonstens grund ger, ska det visa sig i empirin, få möjligheter till den typen av regler. De gestaltningsarbeten som studenterna genomgår verkar ha, i ett didaktiskt perspektiv, en nära koppling till den kritiskt-konstruktiva didaktiken (Fritzén 1998).

4.4 Sammanfattning

De teoretiska utgångspunkterna för Studie I togs i *hermeneutik, symbolisk interaktionism* och *transformativ teori.* Kunskapsintresset i Studie I handlar om vilka aspekter av en transformativ lärprocess som bildlärarstudenter uttrycker i texter och bilder på kursbloggen. Hermeneutisk ansats i Studie I innebär att uttryck för studenters lärprocess tolkas och förstås på ett fördjupat sätt. Symbolisk interaktionism används för att belysa interaktion mellan individer eller mellan individer och symboler, gester och ting, ett relationellt perspektiv. Då Studie I behandlar vuxenlärande på högskola används transformativ teori för att synliggöra vuxnas omförhandlande lärande där någon transformerar sina tidigare förgivettaganden. Det teoretiska perspektivet för Studie I innebär en distanserad blick på *uttryck* för aspekter av studenternas transformativa lärprocesser. Studie II och III kräver ett närmare perspektiv. Detta argumenteras för som en fördjupad förståelse av undervisningssituationens intersubjektiva situation. Det intersubjektiva perspektivet för Studie II och Studie III fördjupas genom pragmatismens utgångspunkter för transformationsbegreppet. Konsekvenserna blir att *handlingar* och *erfarenheter* fokuseras.

Løvlie (2015) menar att det finns förbindelser mellan den pragmatiska traditionen och kontinental fenomenologi och hermeneutik. Förbindelserna handlar om gemensamma grundantagande om erfarenhetsgörande processer vilka står i relation till både material och andra individer. Subjektet förstås inte som ett ensamt själv utan i relation till andra.

Begreppet möte, att möta det som utmanar, är centralt i licentiatstudien. Utifrån pragmatism studeras de praktiska epistemologier som visar sig i ett relationellt möte i undervisningssituationen. På så sätt ses pragmatismen som ett förstoringsglas som förstorar relationella möten i Studie II och III. Jag har bibehållit begreppet transformation från Studie I men fördjupat den pragmatiska förståelsen av lärande.

Det förnyade teoretiska perspektivet utgår sammanfattningsvis från en kunskapssyn som ser människans handlande som en transaktionell process mellan människa och miljö. Kontinuerligt läggs den ena erfarenheten till den andra vilket Dewey (1922/2005) kallar för kontinuitetsprincipen. När handlandet fungerar upplevs ingen skillnad mellan material och handling. Det är först vid analys, efter att erfarenheten är gjord, som material och metod kan separeras (ibid.). Konstnärlig praktik kan ses i relation till pragmatismens kunskapsbegrepp om

att göra och gå igenom erfarenheter. Gestaltningsarbete som både ett empiriskt utforskande och som gestaltad erfarenhet kan inte skiljas från metod förrän gestaltningen är slutförd. Då kan metoden analyseras och brytas upp i material, verktyg och metod. Transformation i ett pragmatiskt perspektiv innebär att ta den andres perspektiv på sig själv i en social situation. Självmedvetenhet och reflexionsprocesser börjar alltid i individers erfarenhet vilket innebär en kontakt med erfarenhetens känsla. Vilket hänger ihop med svårigheter att bryta vanor som byggts upp över lång tid (Mead 1934).

Att utbildas till bildlärare innebär en tredelad lärprocess av *kvalicificering, socialisation* och *subjektifiering*. Subjektifieringprocessers transformativa karaktär är osäkra och innebär risktagande när individer behöver omförhandla sin själv- och världsbild. Att lyfta erfarenhetsdimensionen i utbildning innebär att erkänna utbildningsprocesser som både komplexa och svåra. Då utbildningssituationens kontinuitet bryts och det svåra tar över krävs en unik lärarröst som handleder genom svårigheterna. En lärare behöver kunna skifta mellan den representativa och unika rösten i relation till den pedagogiska situationen (Biesta 2006).

Ett transformativt perspektiv på lärande ser att lärande griper in i hela den lärande personen genom individers erfarenheter och tidigare kunskaper. Då individer förflyttar sig mellan olika kulturtillhörigheter kommer erfarenheter i gungning och omskakande känslor skapas. Det didaktiska begreppet tranculturality synliggör denna process av relationella handlingar i processen av att skapa en ny kulturtillhörighet. I lärarutbildningen belyser begreppet olika kulturella möten mellan ämneskulturer liksom olika verktyg, artefakter, beteenden och vanor vilka ingår i ämneskulturer. Tranculturality synliggör också att olika kunskap skapas med grund i olika kulturella metodologier (Kraus 2019).

Som perspektiv på ämneslärarutbildning innebär det att studenter ingår i olika transformativa processer i hela sin utbildning. Situationen betyder för forskningsintresset att grunder i bildämnet som ges i utbildningens grundkurser kommer att förändras innan studenterna kommer tillbaka på avancerad nivå för att fördjupa förståelsens av kunskaper som kan antas ha förändrats. Det är just här som lärarutbildningens dilemma blir synligt eftersom vuxna studenter bär med sig så många erfarenheten, föreställningar, förväntningar, både med sig in i undervisningen men som också omformas på olika vis i lärarutbildningens transkulturella processer.

Både teorin om tranculturality liksom *kvalicificering, socialisation* och *subjektifiering* ger komplexa redskap att studera kvalitativa dimensioner utbildning där individers osäkra och risktagande lärprocesser ses.

Att bejaka risktagandet som grund för människors förändringsprocesser i utbildning kräver tid men är också beroende av upplevelsen av tid. Tid och erfarenhet hänger på så sätt ihop. Förändringsprocesser i ett transformativt perspektiv på utbildning blir därmed ett dilemma om den tid som utbildning är inramad

i upplevs som accelererande. Och att det så kallade erfarenhetsrummet upplevs krympa (Rosa 2013).

De didaktiska reglerna får inte bli rigida (Dewey 1916/1966). I ett integrativt perspektiv på utbildning skiljs inte vad och hur på ett övertydligt sätt utan integreras i undervisningen. I en sådan inriktning kan Klafkis (1997) teori om en *kritisk-konstruktiv didaktik* ses. Här ses bland annat att den pedagogiska målsättningen inte utgår ifrån dogmatiska regler eller oreflekterade traditioner då det i ett sådant perspektiv blir svåra att kritiskt granska ämnestraditioner. I stället för att skapa en direkt förbindelse mellan vetenskap och ämnet för att istället lyfta se hur ämnets vetenskapliga grund kan klargöra samhälleliga problem. I ett sådant didaktiskt perspektiv är handlings-, gestaltningsprocesser-, och förändringsprocesser i fokus. Dessa begrepp utgör grunden i de empiriska studierna.

DEL II
SPELET KAN BÖRJA

5 Utgångspunkter för Studie I

Detta kapitel behandlar Studie I som är en av tre studier i avhandlingen. Studie I har tidigare publicerad som en licentiatuppsats *Spelet kan börja* (Cronquist, 2015). I studien, som genomfördes i en första ämneskurs i bild inom en specifik bildlärarutbildning, finns en detaljerad beskrivning av studiens metodologiska utgångspunkter (s 41-62) och förhållningsätt till generaliserbarhet, trovärdighet och etiska överväganden.

Här begränsar jag beskrivningen till att redovisa studiens syfte och frågeställningar, kursens iscensättning och arbetsformer och en översiktlig beskrivning av studiens genomförande.

5.1 Syfte och frågeställningar för Studie I

Syftet med Studie I är att analysera vad en bildlärarutbildning, på samtidskonstens grund, kan erbjuda av transformativt lärande. De frågor som ligger till grund för studien är: (1) *Vilka aspekter av den transformativa lärprocessen blir synliga i studenters texter och bilder när de befinner sig i kursens iscensatta lärprocess?* (2) *Vilka aspekter av den transformativa lärprocessen blir synliga i studenternas självreflektion över sitt lärande när de träder ur kursens iscensatta lärprocess?* (3*) Vad av möjligheter och begränsningar, med avseende på lärande, erbjuder en lärprocess som vilar på samtidskonstens grund?*

Studien vilar på ett pedagogiskt praktiskt kunskapsintresse där kunskap om vuxnas transformativa lärprocesser i samtidskonstbaserad bildpedagogisk praktik på högskola ses komma bildlärarutbildningar till del. Kunskapsobjektets fokus är den transformativa lärprocessens komplicerade karaktär vilken är en mer genomgripande process än ackommodationsprocessen. Det transformativa lärandet innebär att man blir medveten om och reviderar tidigare s.k. meningsperspektiv och vanor (Illeris, K 2015).

5.2 Kursmål och iscensättning för den studerade kursen i Studie I

Att iscensätta undervisning innebär att göra didaktiska val om *vad* som ska undervisas, *varför* detta undervisas och *på vilket sätt* det valda undervisas. De didaktiska frågorna ställs medvetet eller omedvetet utifrån en pedagogisk grundsyn. En samtidskonstbaserad kurs inom lärarutbildning får konsekvenser inte

bara för *vad* och *varför* utan också för *hur* en kurs iscensätts. I lärarnas beskrivningar av sin pedagogiska grundsyn formuleras ett undersökande förhållningssätt. I relation till lärares pedagogiska grundsyn har olika arbets- och undervisningsformer valts och utformats. På schemat finns följande former: *föreläsning, seminarium, workshop, assignment, galleriorientering, gestaltningsvecka, sokratiskt samtal* och *reflektivt skrivande på kursens blogg*. Arbetsformerna återkommer regelbundet i undervisningen varje vecka och är schemalagda. Nedan följer beskrivningar av arbetsformerna.

Workshop innebär ett avgränsat arbete utifrån en frågeställning. Ofta används enkelt material och arbetet sker i grupp. I samband med till exempel en föreläsning.

Ett *assigment*[54] (gestaltningsuppdrag) i kursen är en självständig workshop eller gestaltningsarbete som genomförs under en dag. Asssignment skickas ut till studenterna med email på morgonen. Det slutförda assignmentet läggs upp på bloggen och kommenteras innan fredagen, då allas assignment diskuteras i ett seminarium.

Det *sokratiska samtalet* är en regelstyrd samtalsform som görs i mindre grupper. Samtalet har till uppgift att fördjupa förståelse av det fenomen som diskuteras. Samtalet leds av en samtalsledare och syftet är inte konsensus utan att förstå komplexiteten i det som diskuteras. Målet är att gruppen och individen i gruppen ska kunna fördjupa tankegångar och få fler perspektiv. Man lyfter samtalet till en metanivå om hur man genomför ett bra samtal. Deltagarna har olika roller som samtalsledare, observatör och samtalsdeltagare (Phihgren 2010).

Varje vecka har studenterna i uppdrag att besöka något galleri eller museum. Detta kallas *galleriorientering*. Studenterna beskriver sedan utställningarna på bloggen, utifrån frågorna *vad, varför, hur*. I slutet av kursen genomförs en *gestaltningsvecka* där studenterna arbetar utifrån en given ram och en frågeställning. Syftet är att studenterna i gestaltningsprojektet kan sätta ihop sin förståelse av kursens övergripande syfte och innehåll.

Varje vecka skriver studenterna dessutom kursens *blogg*. Här finns beskrivningar och reflektioner över arbetsprocesser i kursen, bilder och fotografier av gestaltningar och arbetsprocesser liksom en obligatorisk veckoreflektion.

5.3 Studiens genomförande

Min utgångspunkt är att den pedagogiska situationen är en interaktiv process mellan människor och omgivning. Detta innebär att jag i forskningsprocessen

[54] Kursen använder det engelska begreppet assignment för ett uppdrag.

studerat studenternas *möte* med utbildningens första ämneskurs. Studiens kvalitativa förhållningssätt innebär att forskningsprocessen blir tolkande till sin karaktär.

5.3.1 Material och avgränsningar

Materialet har hämtats från den studerade kursens blogg där studenter har gjort inlägg under kursens gång. Materialet ses som naturligt då reflekterat skrivande på bloggen ingår i kursen och har alltså inte konstruerats för denna studie. Vad det gäller urvalet av empiri har jag använt blogginlägg från alla studenter i kursen. Sammanlagt 10 studenter har ingått i studien. Varje student har skrivit vardera ca 25 stycken inlägg på kursbloggen under kursens gång. Omfånget av varje blogginlägg har varit cirka en halv till en sida med reflekterande text. Blogginläggen har gjorts utifrån uppdrag (assignment) i kursen. Blogginläggen innehåller bilder av studenterna gestaltningar. Materialet har kopierats i sin helhet. I bilaga 1 visas ett exempel på blogginlägg från Studie I där en student (S5) lagt upp den teckning som hen gjort i relation till uppdragets tolkningsbara text: ”Emellan alla människor osynligt utrymme med innehåll, ta tag och synlig gör” (S5). Varje vecka skriver också studenterna veckoreflektioner på kursbloggen:

> *Den här veckan var det mest läsande på schemat. Vi hade bland annat på torsdagen ett seminarium om kompendiet ’Bild, en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning’. Min grupp skulle komma på skäl till att läsa bildämnet, samt metoder man kunde använda sig av för att öka bildförståelse och det konstnärliga seendet hos eleverna. Det jag hade mest behållning av denna vecka var egentligen fredagens sokratiska samtal. Vi pratade om hur disneyfilmer har påverkat oss positivt och negativt. Vi konstaterade bland annat att de kvinnliga disneykaraktärerna sällan har spelat starka eller självständiga roller, och ifrågasatte det positiva och negativa med att det ofta är disneyfilmen som ger moderna barn en stor del av samhällets värderingar. Vi pratade även om ämnet "när man egentligen kan kalla sig för konstnär?". Vi såg en film om en man som hade gått på konstfack och som framförde ett performance i form av att han sprejade svart färg överallt i slumpmässiga mönster på en tunnelbanevagn. Som vanligt kom vi inte fram till några superkonkreta slutsatser, men fick nya infallsvinklar på ämnena.*
> *Det var allt för den här gången. Hajhaj. (S3)*

Bloggmaterialet hart analyserats i hermeneutisk tolkningsprocess, se avsnitt 5.3.2 och bilaga 2.

5.3.2 Analysmodell och analysförfarande

Analysmodellen nedan är inspirerad av Selander och Kress (2010 114) modell över en formellt inramad lärsekvens,[55] Modellen innefattar två enheter. Den första motsvaras av analysenhet A, *vara i* kursen och den andra motsvaras av analysenhet B, *träda ur* där studenten reflekterar över kursen då den avslutats.

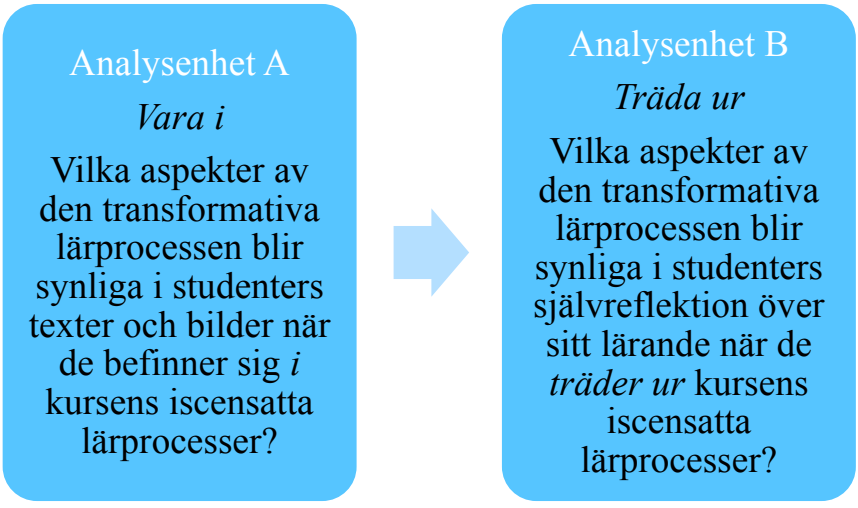


Fig. 1. Analysenheter A och B (Cronquist 2015, 57).

Analysenhet A, *att vara i,* innehåller empiri från kursens blogg och uttrycker vad det innebär för studenterna att vara i en iscensättning av bildpedagogisk praktik, med grund i samtida konstpraktik.

I analysenhet B, *att träda ur kursen,* används studenternas kursreflektioner från bloggen. Här framträder studenternas reflektion, inte bara över kursen, utan också över sitt eget lärande.

Analysförfarandet av det empiriska materialet från kursbloggen,[56] har genomarbetats genom hermeneutisk tolkningsprocess där del och helhet har beaktats

[55] Selander och Kress (2010) modell för en formellt inramad lärsekvens är byggd kring två transformationscykler. I den första transformationscykeln arbetar eleverna med information och gestaltar egen förståelse. I den andra transformationscykeln bedöms och diskuteras detta arbete vilket innebär att lärandet hos eleven kan bekräftas. Dessa två transformationscykler ges en kontextuell inramning med förutsättningar för undervisning (Selander och Kress 2010).

[56] För att genomföra en analys av bloggmaterialet skulle jag inte ha behövt besöka studieobjektet. Men då jag ser lärprocesser som en del av ett socialt sammanhang valde jag att observera undervisningen vid elva tillfällen under sju av kursens tio veckor. Vid dessa tillfällen förde jag reflekterande anteckningar

utifrån ett pendlande förhållningssätt. Innan en analys görs behöver materialet kodas. Vid kodningsförfarandet tas avgörande beslut för analysens möjligheter. Man kan säga att kodningen dekonstruerar datamaterialet. Kodning och analys är två processer som är sammanvävda och handlar om att leta efter teman och mönster. I processen skapas nya kategorier och överkategorier (Watt Boolsen 2007). I systematisk genomläsning av materialet kodades innehållet genom abstrakta begrepp såsom: *motstånd, utmaning, distans, sammanbindande*. Begreppen systematiserades i kolumner i relation till olika blogginlägg som assignment eller veckoreflektioner. (Se bilaga 2 om analysförfarandet).

---

både i undervisningssituationen och efter varje undervisningstillfälle. Anteckningsmaterialet har inte analyserat utan har haft rollen som kontextuell förståelse för den studerade bloggen.

6 Resultat och analys för Studie I

Här följer nu ett avsnitt som tidigare är publicerat i min licentiatuppsats *Spelet kan börja* (2015).

I kapitlet redogörs för resultatet från analysen av Studie I. Kapiltel är indelat i två huvudavsnitt. Den första delen behandlar resultatet av analysenhet A, att *vara* i iscensatt lärandesituation och innehåller aspekterna: *motstånd – att möta det som utmanar, utmaning, att anta uppdraget, distansering, att se erfarenheten* och aspekten *sammanbinda – att göra gemensamt*. Den andra delen behandlar resultatet från analysenhet B vad det gäller aspekten *vändandet – (vridandet).* En aspekt som synliggör en komplex och rörlig lärsituation av *bakåtvändandet, i-vändandet och med-vändandet.* Sist i kapitlet diskuteras resultatet och avslutas med en reflektion som leder vidare till avhandlingens andra två påföljande studier. Resultatet i Studie I ligger till grund för att svara på avhandlingens första fråga om vilka uttryck för lärprocesser visar sig i studenters möte med samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten i bildlärarutbildning? (Studie I).

6.1 Att vara i iscensatt lärandesituation

Avsnittet att vara i iscensatt lärandesituation delas upp i aspekterna: *motstånd, utmaning, distans och dela med sig.* Vilka ses som uttryck för vad en bildlärarutbildning på samtidskonstens grund erbjuda av transformativt lärande. Grundantaganden om bildpedagogik utmanas i kursen och visar på uttryck för process när nya vanor i bildpedagogisk praktik behöver omförhandlas. Studenterna i Studie I är kodade S1-S10. Läraren är kodad L1.

6.1.1 Motstånd – att möta det som utmanar

Utmaning och motstånd är teman som återfinns i hela materialet. Med motstånd menar jag att i mötet med något nytt uppleva en känsla av tröghet och friktion. Känslan av motstånds visar på olika karaktärer vilka uttrycks i materialet som: *motstånd i relation till förväntningar, förförståelsen som motstånd, motstånd i gestaltningsuppdragen.*

Vid kursstart är de första reflektionerna på bloggen lite trevande. Studenterna är medvetna om att de börjat en kurs som bryter med konventioner inom bildämnet. Motståndet innebär att *förväntningar utmanas* vilket studenten inser:

> *Börjar ana att denna utbildning kommer att handla mer om analys och vidgat språkbegrepp snarare än fördjupning i kulturhistoria och rena hantverksstudier. Står först lite kluven till allt*

detta nya. Det retar mig lite. Men ett frö har såtts. Jag gillar det. Tror jag. (S1)

När vi möter något främmande uppstår en möjlighet att skapa distans till det egna jaget och handlandet (Gustafsson 2008). Studenten ger uttryck för en medvetenhet om att vara på väg in i en kurs som inte kommer att handla om ett fördjupat hantverkskunnande utan mer om analys och språk vilket studenten står kluven inför. Studenten väger situationen och säger: ”det retar mig” (S1), för att i nästa mening se det som ”ett frö är sått” (S1). Studenten befinner sig i en osäker situation av omförhandling. Situationen gör studenten självreflexiv och ser sig själv som ett objekt för sina egna tankar (Lundin 2004).

”Man är väl konservativ och bakåtsträvande men dock inte svår att omvända” (S1) fortsätter studenten att reflektera. Att omförhandla sina förgivettaganden kan vara både en dramatisk eller odramatisk process (Gustafsson 2008). För denna student verkar det trots allt vara en odramatisk situation fastän tidigare förståelse för det bildpedagogiska området utmanas i kursen. Konfrontationen med det som utmanar kan innebära en kraft för ett gränsöverskridande lärande (Gustafsson 2008). Konfrontationen ger S1 en kraft att ta sig in i det nya då hen ser sig själv som omförhandlingsbar.

Den studerade kursen vilar på samtidskonstens metoder och förhållningssätt vilket utmanar studenternas förförståelse inte bara för konst utan också för bildpedagogik. *Motståndet i relation till förförståelsen* är en omskakande känsla som försätter studenten i en reflexiv situation. I mötet med en föreläsning om samtidskonst reflekterar S7 inte bara över samtidskonst utan också självreflexivt över sitt val av utbildning:

Dock började veckan med många funderingar från min sida om jag har hamnat rätt. Föreläsningen gjorde det inte bättre. Jag funderade mycket på vad konsten tillför samhället, att skjuta sig i armen eller andas in en massa vatten och kalla det för konst? Visst kan det va ett ifrågasättande och viktigt för samhället, men det finns också så mycket skit. (S7)

Samtidskonstens förhållningsätt och konstformer utmanar studentens förgivettagande om vad konst kan vara. Konfrontationer bär på möjligheten att utmana gränser för världsbilder. Det som uttrycks mångtydigt och komplext kan provocera individers föreställningar vilket kan ses som ett motspråk vilket inte enbart innebär ett verbalt språk utan allt som kan uttryckas och tolkas symboliskt. Konst som ett motspråk utmanar tankemönster (Gustafsson 2008). S7 konfronteras med ett annat konstnärligt språkliggörande av världen vilket utmanar hens förförståelse av vad konst kan vara: ”Vi springer omkring på gallerier och tittar på lite klet på en yta och kallar det för konst?” (S7). Studenten ser situationen

som att den så kallade riktiga konsten skyms: ”Samtidigt som vi är så stressade för att hinna dit så att vi kanske missar den ”riktiga” konsten som finns runt oss varje dag” (S7). Samtidskonst som visas på gallerier i staden är inte förankrat hos studenten som verkar mena att det finns en vardaglig konst som kursen bortser ifrån, medan gallerikonsten är ett slags utnämnande av konst: ”Varför bara uppskatta den på ett galleri på vita väggar där någon har sagt att det är konst. Marcel Duchamps pissoar blev konst för att han satte den på ett galleri och då också en etikett om att det skulle klassas som konst” (S7).

Gestaltningsuppdragen i kursen kallas assignment och formuleras kortfattat och abstrakt vilket innebär att studenterna kreativt får tolka uppdragen. Ett av gestaltningsuppdragen formulerades på följande vis: ”Under min jacka, under min jacka, under min jacka, vad finns?" (assignment i Studie 1). Det öppna och tolkningsbara uppdraget ger ett stort motstånd. På bloggen redogör S2 utförligt för sin teckningsprocess där den kreativa tolkningsprocessen blir synlig (se studentens teckning i bilaga 3):

> *Jag tyckte det här assignmentet var rätt kul, men det var ett helsike för mig att komma fram till vad jag skulle ha som kröp ut under jackan. Från början var jag inne på nåt troll/och-liknande /…/ Men jag blev missnöjd med alla troll jag försökte rita. /…/ Då tänkte jag måla nåt djur eller flera som skulle sticka ut sina huvuden ur jackan /…/ Jag var rätt säker innan på att jag skulle vara antingen en katt, surikat eller nån sorts knubbig falk. (S2)*

Så småningom kommer S2 fram till sin tredje tolkning av uppdraget. Det blev inte något djur som skulle titta fram under jackan, så som S2 funderade över. I stället tecknade S2 sig själv som barn som tittade fram:

> *När jag tänkte på uppgiften för tredje gången tänkte jag att jag kunde koppla den till min egen personlighet. Jag är medveten om att jag kan vara rätt naiv, barnslig och se allt i svart och vitt - Därav bildens färgbrist och legot /…/ Faktumet att det bara är mitt hår och mina ögon som är färgade var för att jag kom att tänka på färganvändningen i Sin City-filmen/serierna och ville ha en liknande effekt. (S2)*

S2´s inlägg på bloggen är en redogörelse av sin kreativa, både tolkande och omtolkande, gestaltningsprocess vilken startade i det motstånd som gestaltningsuppdraget satte igång. Texten i uppdragenformulerades på ett poetiskt öppet sätt vilket gav studenten ett stort tolkningsutrymme att själv fylla med mening. Det poetiska skapar på så vis en mångtydighet och osäkerhet som sätter erfarenheten i rörelse (Gustafsson 2008).

Kreativitet ses i ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv vara beroende av motstånd (Lundin 2004). Motståndsituationen i gestaltningsuppdraget visar sig i S2s redogörelse av sin arbetsprocess och försätter studenten i ett laborativt och undersökande förhållningssätt till bildarbete där både nya idéer och handlingar prövas. Motstånd kräver en förflyttning från ett sätt att agera till ett annat för att komma vidare med handlingen (ibid.). Den utmaning som motstånd ger måste därmed antas.

6.1.2 Utmaning – att anta uppdraget

Ett av kursens gestaltningsuppdrag lyder: ”Mellan alla människor, osynligt utrymme med innehåll, ta tag och synliggör” (assignment i Studie 1). S3 väljer att gestalta sin tolkning av uppdraget i en målning där relationer, *mellan människor,* gestaltas i form av ett antal känslor framställda som konkreta små figurer. Dessa små figurer är sysselsatta med att binda ballonger i personernas fingrar. (Se studentens målning i bilaga 4). På så vis det dras personernas händer närmare varandra i en starkare relation:

> *Många gånger är det svårt att sätta finger på vad det är som gör att man dras till vissa människor och andra inte. Det kan ju inte bara vara intressen eller humor som drar folk till varandra. Jag har många vänner som jag inte alls är lik, men som jag älskar att umgås med. Varför är det så? Bilden gestaltar iallafall de här små känslorna som bokstavligt drar människor till varandra. (S3)*

S3 funderar över ”vad det är som gör att man dras till vissa människor och andra inte” (S3). Relationer till egna erfarenheter görs i uttalandet ”jag har många vänner som jag inte alls är lik, men som jag älskar att umgås med” (S3). När vi reflekterar väljer vi erfarenheten som utgångspunkt. S3 rör sig i sin tolkningsprocess mellan texten för uppdraget och egna erfarenheter om det som finns emellan människor. Reflexionen blir till en abstrakt utflykt (von Wright, 2000). I en måleriprocess finns också både motstånd och utmaningar i alla de val som måste göras vad det gäller färg, form och komposition. Processen har en undersökande karaktär och tar tid:

> *Äntligen klar med detta assignment. Jag valde att jobba med akryl för att jag inte har gjort det innan, och gud vad lång tid det har tagit. Det skulle säkert kunna gått snabbare men jag ser det som ett så stort projekt haha. Min tanke var nog först att få det att se någorlunda verkligt ut, men det fick en annan stil. Det funkar det med. (S3)*

Att måleriprocessen har varit en utmaning för S3 kan förstås genom uttalanden som: ”äntligen klar med detta assignment” och ”gud vad lång tid det tagit” (S3). I ett pragmatiskt perspektiv ses relationen mellan det experimentella och tänkandet viktigt (Wright (2000). S3 ger uttryck för att erfarenheter av detta slag tar tid att bygga upp.

För att kunna anta utmaningar krävs en inre samtalsprocess som i ett intersubjektivt perspektiv innebär interaktion med signifikanta symboler i ett inre samtal mellan *jag* och *mig* (von Wright 2000). Att tolka och ta den andres perspektiv och perspektiv handlar då inte om att ta över någon annans sätt att tänka utan att gå in i en samtalsprocess med sig själv i relation till någon annans perspektiv. Gestaltningsuppdraget: ”Sätt ryggen i ljuset. Gör orden tydliga. Vänd utåt. Böj över och sträck. Nu sjung sången. Bind ihop det viktiga. Fäst det på dig. Upprepa 1, 2, 3, 4 gånger” (assigment i Studie 1), utmanar S7 stort och sätter igång ett inre samtal som både kring det runt det abstrakta i texten och den konkreta gestaltningen:

> *Min tanke blev, det är en dikt. Jag ville göra den väldigt bokstavligt vilket tog mig utanför min egna trygghetszon. Jag virrade runt i mitt rum. Jag var ju tvungen att hitta ord. (S7)*

Det inre samtalet handlar om att föra samman den signifikanta symbolen, som texten är, till en ny signifikant symbol, nu uttolkad av studenten. Ambitionen för studenten är att göra en gestaltning där den egna trygghetszonen utmanas men också att egna erfarenheter blir en del av innehållet:

> *Orden måste även vara tydliga och det är dem för mig. Min rygg är väldigt personlig för mig eftersom att jag har en ryggskada. Vilket gör det väldigt svårt att göra vissa saker. Never mind. Saken är att det blev viktigt att inte ha några hinder, att kunna dansa bort smärtan. Jag satte därför på låten Dance, dance dance av Lykke li. (S7)*

Uppdraget innebär valsituationer, där relationer mellan material, form och genre måste sökas. S7 tolknings- och gestaltningsprocess pendlar mellan den konkreta känslan av ryggont och den upplyftande känslan av att dansa bort smärtan till musik. Detta hjälper S7 att komma fram till en gestaltning i form av ett fotografi av S7s egen rygg på vilken hen skriver en text:

> *Låten gav mig den rätta känslan för det jag tyckte dikten gav. Sedan fick jag skissa lite och tänka vidare. Jag bad min granne att skriva på min rygg och sedan tog jag korten själv på mitt rum. (S7)*

Situationen visar hur utmaning är en förutsättning för kreativitet.

Att möta en historisk konstnärlig handling kan utmana till intersubjektiva känslomässiga uttryck. Som när studenterna, i ett sokratiskt samtal, diskuterar den amerikanske kompositören och ljudkonstnären John Cages verk *4'33'* från 1950-talet. Verket består av 4,33 minuter då inga instrument spelas (Godfrey 1998/2011). Verket problematiserar vad ljud och musik kan vara.[57] Frågan som studenterna diskuterade var om man skulle betala för att höra på detta verk. Denna fråga väcker starka känslor hos S7:

> *Helt ärligt blir jag lika förbannad nu som jag var i fredags. Jag kan helt enkelt inte hålla inne min stora fientlighet till sådant här pretto-hittepå. (S7)*

I ett relationellt perspektiv ses känslor som en del av de sociala handlingarna. (von Wright 2000). I sin reflektion skriver S7: "jag blir lika förbannad nu som jag var i fredags" (S7). Reflektionen visar hur skrivandet om upplevelsen skapar känslorna på nytt. Genom språket har vi möjlighet att återvända till erfarenheten och därmed återvända till starka känslor (ibid.). S7 uppfattar musikverket som absurt: "Antingen gör man det för att man kan, vilket leder till att idioter med mycket pengar tycker att det är kultur att vara dum i huvudet" (S7). S7 känner sig konfronterad inte bara av Cage och av verket utan av alla som ingår i en kultur där Cage uppskattas. S7´s uppfattning om musikverk blir konfronterad och destabiliserad. Begreppet motspråk (Gustafsson 2008) visar på en konfronterande situation med andra bilder av verkligheten som kan innebära att de förgivettaganden som individer bär på blir synliga. Att bli konfronterad, innebär att den egna erfarenheten sätts i rörelse och man upplever sig som satt på spel (ibid.).

6.1.3 Distansering – att se erfarenheten

Bloggen som multimodalt medium för distans till erfarenheter är central i den studerade kursen. Här skriver studenterna på olika sätt och gör inlägg som kan vara i form av text och/eller bild men även film. Studenterna kan lägga upp länkar till referensmaterial i sina arbetsprocesser och resultat. De kan också kommentera varandras inlägg. Situationen blir interaktiv och multimodal. Ett av uppdragen löd: "köp fyra gula saker och placera dem på ett riktigt farligt

[57] John Cage (1912-1992) var verksam i New York med anknytning till Fluxusrörelsen. Cage arbetade med ljudkonst och har haft stor influens på avantgardistisk och experimentell musik och konst (Godfrey 1998/2011).

ställe" (assigment i Studie 1). S4 lägger fram sin tolkningsprocess i relation till länkar på internet[58]:

> *Färgen var det första som slog mig eftersom jag dagen innan hade sett detta youtube-klipp: http://www.youtube.com/watch?v=R3unPcJDbCc[59] Här visas hur det vi upplever på en datorskärm som gult /.../ Alltså är ögat ganska lättlurat och man behöver inte gå längre än till nästa klipp för att förstå /.../ http://www.youtube.com/watch?v=BTOODPf-iuc.(S4)*

S4 sätter samman relationer mellan egen kunskap, eget reflektivt skrivande och fotograferande med befintliga filmer på youtube. Kunskapande i praktiken kan ses har förändrats dels i form av multimodala medium för representation av kunskap, men också i själva skrivandeakten i kunskapsprocesser som numera inkluderar redigerings- och urvalsarbete. Kunskap handlar inte enbart om att uttrycka kunskap utan också om att laborera inom ett kunskapsfält (Selander och Kress 2010).

Att se sin förståelse på distans kan ses som att man ställs framför något. Detta kan innebära att något framstår tydligare. Genom att, på bloggen, skriva reflektioner över erfarenheter från undervisningen i kursen ställs de inför både egna och kurskamraterna reflektioner. S10 lyfter sin förståelse för den samtida konsten till ett abstrakt plan. Genom lärarens engagemang och användning av en liknelse om konstbegreppets paradigmskifte kan studenten se både den samtida konstens historia i nytt ljus och sin egen lärprocess i relation till konst:

> *Liknelsen (mitt minne av den) mellan att någon till exempel skulle skjuta ihjäl alla i rummet vi satt i och att man sedan skulle gå in i rummet och låtsas som inget hade hänt, och att fortsätta med samma konsttradition som vanligt efter något så hemskt som utrotningen under andra världskriget, fick det att klicka till lite. Det är bra att sätta saker i relation till sin egen verklighet för att få lite perspektiv på saker och ting. (S10)*

När läraren i föreläsningen om samtidskonst ber studenterna att föreställa sig ett krig där kurskamraterna i salen skulle blivit skjutna, då skulle det vara omöjligt som konstnär att inte förändra konsten och konstpraktiken. Denna metafor skakar om studenten. Mead menar, enligt von Wright (2000), att det kan finnas problem med abstraktioner, som skall tillägnas i skolan. Men att uppgifter i

---

[58] I arbetet med avhandlingstexten har jag insett begränsningen av att kunna återge materialet/empirin, som fångats in från bloggen, på ett sådant sätt så att det multimodala medium som en blogg är kan göras rättvisa.

[59] S4 har lagt in internetadresser till youtube i sitt blogginlägg.

undervisningen som har en estetisk form, i en helhet, till exempel berättelser eller bilder kan underlätta förståelsen. I sitt blogginlägg går S10 vidare och reflekterar över några av de konstnärer som togs upp under föreläsningen, bland annat Marina Abramovic.[60] S10 beskriver en av konstnärens performance där publiken blev konfronterad på olika sätt och känner sig drabbad av detta konstnärskap:

> *Vad är det egentligen som får människor att göra onda handlingar? Vari låg Marinas intresse med det här experimentet? Varför utsätter hon sig för risken att dö? Är det bara adrenalinkicken hon vill åt? Är det verkligen samma sak som att åka offpist eller hoppa fallskärm? Varför blir det här konst när det på sätt och vis gränsar till att vara självmordsförsök? (S10)*

När vi möter något främmande uppstår en möjlighet att skapa distans till det egna jaget och dess språk, handlande och språkhandlande. Denna konfrontation ser Gustafsson som en ”kraft och potential” (Gustafsson 2008, 9) för ett gränsöverskridande lärande. S10 ställer en rad frågor både kring konst och konstnären i fråga men också till människan i allmänhet. Konfrontationen med Abramovic konstnärskap har drabbat studenten med en kraft som inte innebär att studenten vänder sig bort ifrån det nya utan *går in*[61] i reflektionen. S10 blir medveten om någon annans språkhandlande i form av ett konstnärskap, vilket är grundförutsättningen för att självmedvetenheten skall kunna uppstå (von Wright 2000). Föreläsningen med samtidskonstexemplen har väckt studentens undran:

> *Den påverkar så hårt eftersom man blir tvingad till att känna något, man blir liksom kastad huvudstupa ner i nåt stormigt hav av ångest, förundran, glädje, samvetskval och förvirring. Och lite sådana goa grejer. (S10)*

S10 ger uttryck för att tycka om den konfronterande situationen ”att liksom bli kastad huvudstupa ner i nåt” (S10). Kraften av att bli drabbad uttrycks som en blandning av helt olika känslor som ångest och glädje. Detta kallar S10 för ”goa grejer” (S10).

---

[60] Publiken fick använda sig av 72 olika objekt, till exempel en fjäder, en piska, honung, en ros, en skalpell, en pistol med en enda kula. I sex timmar fick publiken göra vad de ville med objekten mot henne.

[61] jfr Gustafsson (2008) resultat om att *stanna kvar* och *gå in* i det pedagogiska spelet.

6.1.4 Sammanbinda – att göra gemensamt

Det sokratiska samtalet är en metod för att *dela med sig* av olika perspektiv i relation till ett s.k. underlag för diskussion. Redovisningarna av uppdragen och gestaltningarna på bloggen sammanbinder studenternas erfarenheter. Sist i kursen fick studenterna ett längre gestaltningsuppdrag, den så kallade gestaltningsveckan, där de arbetade självständigt. Uppdraget för gestaltningsveckan fick namnet *I min lärarväska.* Den väska som studenterna fick i uppdrag att skapa skulle innehålla egna producerade föremål som en pensel, en anteckningsbok, en film och en mobil. Studenterna kände sig osäkra i sina individuella gestaltningsprocesser men när de fick reflektera över varandras arbeten vid redovisningen såg de gestaltningsuppdraget i ett nytt ljus:

> *När vi i slutet av projektet visade upp våra tolkningar av de tvivel man hade i början om hur meningsfull uppgiften egentligen var då den var såpass konkret. De andra hade gjort skitfräcka och intressanta tolkningar, och alla var fascinerade av varandras saker. Vi fick höra andras tolkningar av våra egna tolkningar. (S2)*

När de olika gestaltningarna redovisas uttrycker S2 en fascination både över kurskamraternas olika tolkningar av gestaltningsuppdraget och andras tolkningar av den egna gestaltningen. S2 går in i ett spel av olika rolltagningar. Ett dubbelt *dela med sig* som sker dels i rummet vid redovisningen, dels efteråt då S5 skriver och lägger upp bilder från allas redovisningar på bloggen där kurskamraterna representeras med en bild och en kommentar. S5 tar ansvar för att binda samman kamraternas gestaltningar i kursen där varje kamrat får lika stort utrymme. En omformulering av självförståelse och omvärldsförståelse är en intersubjektiv process där språk artikuleras och konfronteras (Gustafsson 2008). Lärande kan ses i ljuset av detta dialektiska spel mellan ett bekräftande och ett gränsöverskridande paradigm. I S5s reflektioner och interagerande på bloggen framträder detta tätt sammanbindande dialektiska spel mellan att dela med sig till andra och i sin tur bekräfta andra.

På bloggen vänder studenterna tillbaka till de sokratiska samtalssituationerna och reflekterar över samtalet i sig. Situationen innebär att samtala om att samtala:

> *Under detta sokratiska samtal så var jag den som satt tyst och antecknade processen i samtalen. Jag fann det ganska intressant, men det är något som jag behöver öva på, men jag lärde mig mina brister och förhoppningsvis så bättrar jag mig till nästa gång. (S5)*

Det är först när vi reflekterar och problematiserar som vi kan få syn på olika handlingsmöjligheter och därmed få medvetenhet om olika möjliga meningar (von Wright 2000). S5 ser sina brister när hen reflekterar över hur samtalet hade gått och tänker att hen kan förbättra dessa brister vid nästa tillfälle. S2 inser i sin reflektion att det krävs förberedelse för det sokratiska samtalet. Fastän S2 anser att samtalet inte var bra så menar hen att det känns bra att veta vad som inte gick bra, för då kan hen arbeta vidare med detta:

> *Det blev ett kort samtal som uttömdes ganska fort, för att jag inte hade förberett några bra frågor osv. Det kändes lite surt. Men det känns å andra sidan gött att veta vad jag skall tänka på tills nästa gång när jag är samtalsledare! (S2)*

Att se sig själv med andras ögon innebär att kunna ta kontroll över sina egna handlingar i den sociala situationen.

6.2 Att träda ur iscensatt lärandesituation

Följande avsnitt utgörs av analysenhet B där studenternas kursreflektioner, då kursen är genomförd, analyseras. Kursreflektionerna ses i ljuset av att studenterna *träder ur* undervisningen i kursen och reflekterar över sina erfarenheter. Man kan också uttrycka det som att ”spelet har spelats”. Studenternas uttrycker en lärprocess som är komplex och ur vilken jag valt att lyfta aspekten: *vändandet och vridandet.*

6.2.1 Vändandet och vridandet

I materialet finns uttryck för ett transformerande av tidigare förgivettaganden om vad en bildpedagogik i lärarutbildning kan vara. Situationen ser jag som en vridande och vändande rörelse i lärprocessen. I denna vridande aspekt finner jag uttryck för olika dimensioner. Jag har valt att synliggöra tre dimensioner: *bakåtvändandet, i-vändandet* och *med-vändandet*. I den bakåtvändande rörelsen riktas blicken tillbaka till kursens början och de förgivettaganden som bärs med sig in i kursen. Det bakåtvändande perspektivet visat på en frustration och ett ifrågasättande. I-vändandet innebär en vridning runt föreställningar som håller på att lämnas. Med - vändandet innebär en medvind för ny insikt och ett nytt sätt att se på bildämnet och bildläraren som.

6.2.2 Bakåt-vändandet

I den bakåtvändande rörelsen riktar studenten blicken tillbaka till kursens början och de förgivettaganden som studenten bär med sig in i kursen.[62] Det bakåtvändande perspektivet uttrycker frustration och ett ifrågasättande. S8 ger uttryck för en stark känslomässig reflektion över kursen. Fastän S8 på ett rationellt plan förstått att kursen inte vilar på ett traditionellt bildpedagogiskt perspektiv så har förväntningarna om regelrätt undervisning i bildtekniker ändå funnits med under kursens gång. När kursen är slut är S8 besviken och känslomässigt upprörd:

> Trots att jag fått höra att det inte skulle vara några teknikövningar eller kurser alls för bildlärare på X så måste jag säga att jag på ett sätt förväntade mig det, eller i alla fall lite mer gestaltnings/bildövningar än vad vi fick. (S8)

Kursen som S8 genomfört kan ses som ett motspråk vilket konfronterar S8s världsbild och förgivettaganden. Mötet med det främmande innebära att individer känner sig drabbade och konfronterade (Gustafssons 2008). S8 känner sig konfronterad av att undervisning i bildtekniker inte har getts. S8 har ändå förväntat sig ”lite mer gestaltnings/bildövningar än vad vi fick” (S8). I mötet med språkliga konfrontationer i pedagogisk praktik kan lärare och den lärande individen välja att gå in i det pedagogiska *spelet* eller ställa sig utanför (Gustafsson 2008). S9 väljer att ställa sig utanför:

> *Under kursen har jag tänkt mycket på varför jag vill undervisa i ämnet bild och om det verkligen är viktigt som ett skolämne, något som jag tyvärr kände mig säkrare på innan kursen började. (S9)*

Den utmaning och konfrontation som kursen gett S9 startar reflektion. Det är dock osäkert vad den kommer att leda till (von Wright 2000). I kommunikationssituationer involveras ofta känslor, intentioner, värderingar och moral. En lärprocess blir därför alltid trevande och preliminär (Mezirow 2000). S10 ger uttryck för både emotionella och trevande i situationen:

> *Idéerna är det som är det allra viktigaste, men om man inte har tekniken och informationen om verktyg som finns för att förmedla det man vill framföra så blir iallafall jag frustrerad. (S10)*

[62] Jag skulle kunnat använda begreppet återvändandet i stället för bakåtvändandet. Men min ambition är att synliggöra en vridande rörelse från en ny position. Jag ser det inte som att studenten återvänder till en tidigare förståelse utan vänder sig bakåt för att reflektera över tidigare förståelse.

Varken S9 och S10 har blivit bekräftande i sina förväntningar på kursen. S9 och S10 har tagit förgivet att de i kursen skulle blivit undervisade i bildtekniker. I stället har kursen iscensatts på ett sätt där studenter förväntats kunna driva sig själva i val av bildtekniker och utvecklandet av kunskaper inom teknikområdet.

På så vis kan kursens undervisningsform ses befinna sig i ett gränsöverskridande paradigm. Men undervisning är beroende både av *gränsöverskridande* och *bekräftade lärprocesser*. Kursens pedagogik vilar däremot på en förväntan att bildlärarstudenter innehar en förmåga att driva sig själva och sina egna i val av bildtekniker i utvecklandet av kunskaper inom bildteknikområdet. Människans förmåga att växla perspektiv och på så vis skapa ett större oberoende av sammanhang blir ett dilemma synligt. Synen på vuxenlärandet behöver förändras från imitation till rekonstruktion vilket innebär att den som lär inte härmar utan förhåller sig rekonstruktivt och interaktivt till undervisningen (von Wright 2004). Kursreflektionerna i den studerade kursen visar på svårigheterna att iscensätta bildpedagogisk praktik som utmanar imitationstanken. Bakåt-vändandet behöver beaktas som en del av lärprocessen.

6.2.3 I-vändandet

I-vändandet innebär en rörelse där vändandet vrider sig runt och pendlar mellan de föreställningar som håller på att lämnas. I kursens material finns uttryck för ett vridande och vändande mellan tidigare förförståelse för det bildpedagogiska området samtidigt som ett medvetet reflekterande över en ny förståelse görs. S6 ger uttryck för att befinna sig i sådan situation:

> *I den här kursen har jag förstått att den handlar om vilken typ av lärare man vill vara. Vem man är och vart man är. Att tanken var att för vår egen skull ta reda på vart i vår egen utveckling vi befann oss. (S6)*

S6 söker skapa mening och relationer till kursen grund och det som den utmanat vad det gäller studenternas förförståelse av vilken bildlärare de vill utvecklas till. von Wright (2000) lägger fram *figurationen* som en tankemodell för en öppen processmodell som gör det möjligt att belysa individer som en del av de gemenskaper de befinner sig. I figurationen möter och konfronteras föreställningsvärldar emot varandra. Att se undervisning som en figuration innebär att lärprocessers sökande och utprövande vägar accepteras:

> *Min lärprocess har gått från förvirrad, jag-vill-hoppa-av-stämning till det-här-är-ju-bra-tänkt till jag-vet-helt-ärligt-inte-vad-jag-gör. Vilket jag tror att det är precis så jag ska ha känt. Eftersom att jag har då under min förvirring utvecklats. (S7)*

S7 upplever förvirring i sitt eget lärande. Genom att formulera denna känsla kan S7 skapa sig en medvetenhet om sig själv och sin lärprocess. Det staka känslouttrycket kan ses som en kamp mellan att lämna tidigare förståelse för att utveckla ny. S7 ser sin egen lärprocess med distans och visar på perspektivväxlingen vilket gör det omöjligt att endast se saker ur en enda infallsvinkel. Situationen kan upplevas som att ”dö en smula” menar (von Wright 2000, 127). Man kan säga att perspektivtagande ”dödar” något av det förflutna, så föds något nytt i det nya (von Wright 2000). Jag tolkar S7´s uttalande som att ett uttryck för denna omskapande process inte enbart handlar om att förstå något nytt innehåll utan en omförhandling av självet. Lärandet i det perspektivet handlar inte så mycket om att lära sig fakta (ett vad) utan att fråga sig vem jag utvecklats till genom att gått igenom kursen.

> *I den här kursen har jag förstått att den handlar om vilken typ av lärare man vill vara. Vem man är och vart man är. Att tanken var att för vår egen skull ta reda på vart i vår egen utveckling vi befann oss. (S6)*

S6 ser denna transformativa process och sig själv som en större fråga; ”vilken typ av lärare man vill vara?” (S6). När någon förflyttar sig till en position där hen kan vara i relation till sitt vetande, då har kunskapsformen blivit mer komplext och expansiv. Det transformativa lärandet handlar inte om att komma fram till nya idéer utan att komma fram till nya idéer om sina idéer, om att kritiskt granska dem som ett objekt. Det som varit subjekt tidigare har nu blivit ett objekt (Kegan 2000).

6.2.4 Med-vändandet

Dimensionen med-vändandet upplevs som en medvind när ett nytt perspektiv gett ”nya ögon”. Den nya insikten har förändrat studentens självförståelse och omvärldsförståelse:

> *Jag har efter den här kursen börjat inse att bildämnet är mycket mer mångfacetterat än bara den tekniska biten. (S2)*

S2 ger uttryck för en ny insikt. Insikten kommer av de reflexiva processer som student gått igenom för att utöka förståelsen av bildpedagogik på samtidskonsten grund Det lärande som avses här handlar inte om att öka vår kunskap eller fördjupa förståelsen inom existerande referensram. Ett sådant lärande kan bokstavligen kallas för in-form-ativt lärande eftersom ett nytt innehåll införlivas in i existerande form av sätt att veta. Lärande som har ett syfte att förändra innebär en motsatt rörelse av att leda ut vilket finns i begreppet *education*. Informativt lärande kan ses som att man fyller upp formen medan att utmana formen för

lärande kan ses som transformativt. Ett lärande som transformerar själva formen kunnande och kunskap. Det transformativa lärandet involverar också abstrakt tänkande där mera generella, tematiska frågor eller perspektiv blir uppmärksammade (Kegan, 2000). Att utmana tidigare formerna kunskap ger både motstånd och utmaningar men framförallt emotionella uttryck. När väl erfarenheter av transformationsprocessen blir synlig för subjektet i fråga kan den beskrivas och det som varit subjekt tidigare har nu blivit ett objekt:

> *Vi har haft sokratiska samtal /.../ Jag har lärt mig nollställa mina egna tankar och åsikter för att sedan ta in andras tankar om saker och ting. /.../ Genom att vi har fått agera samtalsledare själva har samtalen även givit oss verktyg för att eventuellt få eleverna att börja tänka i nya banor och öppna upp sig för nya infallsvinklar på saker och ting. (S2)*

I denna process handlar det inte så mycket om att ta in nya idéer, värderingar eller uppfattningar, dessa vet man inte så mycket om vilka de är. Det är formen av förståelsen som är annorlunda viket innebär att studenten har omformat sin förståelse mer än att ha lagt till ny kunskap (Kegan 2000). Studerande som börjar vuxenutbildning har med sig en kunskapshistoria, vilken är en viktig del både av hennes eller hans lärande i utbildningen och framtida lärande. Den vuxne som skall lära sig har med sig tidigare transformationsprocesser. Man skulle kunna se lärandet som en ”resa” (Kegan 2000, 58):

> *Jag har klagat och jag har skällt. I min oro har jag irriterat mig o varit ilsken över hur lite jag snabbt dömde att vi skulle få lära oss. Nu inser jag varför smörgåsbordet var tomt. Vi skulle förstå en annan bana. Se ur en ny synvinkel. Vi skulle på eget bevåg, fick fylla det med vad vi ville, av vad vi såg som nödvändigt. Där min upptäcktsresa skulle bli min egen och att jag fick springa nere i diket om jag önskade och att det var okej. (S6)*

S6 uttrycker sin förståelse som en läranderesa. För att en transformativ lärprocess skall ske behöver den studerande formulera sina erfarenheter och medvetandegöra erfarenheters sammanhang för att kunna ta beslut utifrån nya insikter. Här ingår också en kritisk reflektion över egna och andras uppfattningar (Mezirow 2000). S1 kan se att hen fått en ny blid av bildämnet: ”Men perspektiven jag har fått av vad yrket kan innebära har givit mig en annan bild. Kanske en bättre bild. Ja det känns så” (S1). I en s.k. abstrakt utflykt (Wright 2000) uttrycker S1 en ny förståelse i en metaforisk form:

Kanske är en bildlärare mer utav en spirituell vägvisare än en konstexpert. Någon som stadigt håller uppe ficklampan och hjälper dig söka vägar till kommunikation, även där snårskogen av trångsynta normer växt sig tät eller kanske uppträder hen likt en trädgårdsmästare som hjälper dig att plantera sprittande små busfrön, och du får se inspirationens smultronbuskar spira ur sprickorna på Jantelagens cementerade boulevarder. (S1)

S1 skriver sin kursreflektion i en gestaltad helhet som har en metaforisk form vilket ger en metablick på situationen. Kegan (2000) menar att om det inte finns någon form så finns det ingen transformation. S1 ser sin lärprocess i en form, i en bild, och hur denna har blivit utmanad genom kursens gång och förändrats: ”Men perspektiven jag har fått av vad yrket kan innebära har givit mig en annan bild. Kanske en bättre bild. Ja det känns så” (S1). Studenten har gått igenom en transformativ process och formulerar sin nya förståelse i en gestaltad form.

6.3 Sammanfattning

Det övergripande syftet med studien är att analysera vad en bildlärarutbildning, på samtidskonstens grund, kan erbjuda av transformativt lärande. Då en lärandesituation är en komplex och omöjlig att helt överblicka har analysarbetet i analysenhet A utgått från frågan om vilka aspekter av den transformativa lärprocessen som blir synliga *i* studenters texter och bilder när de befinner sig i kursens iscensatta lärprocess. I analysen framträdande aspekter som har sorterats i temana: *motstånd – att möta det som utmanar, utmaning - att anta uppdraget, distansering – att se erfarenheten* och *sammanbinda – att göra gemensamt.*

Det första aspekten *motstånd - att möta det som utmanar* visar sig i analysen ha olika karaktär. Dessa karaktärer ser jag relaterar till studenternas *förväntningar* och *förförståelser* men också som en del i det motstånd som *gestaltningsuppdragen* ger. En förförståelse av bildpedagogik utmanas i kursen vilket innebär en konfrontation mellan olika förståelser av bildämnet, som praktiskt/tekniskt eller som reflexivt och kritiskt granskande. Kursen kan ses som en iscensättning av en gränsöverskridande diskurs som problematiserar traditionella förgivettaganden omkring bildpedagogik. Motståndssituationen skapar en reflexivitet men också osäkerhet som uttrycks med starka känslor i mötet med det som utmanar.

Den andra aspekten handlar om när motståndet forcerats och *utmaningen i gestaltningsuppdrag har antagits*. Gestaltningsuppdragens utmaningar visar sig innehålla tolkningsprocesser av de formuleringar som uppdragen getts. Texterna har en öppen och abstrakt karaktär vilket innebär tolkningsglapp för stu-

denterna och hur tolkningen kan gestaltas. När studenter i studien antar uppdragen utmanas deras trygghetszon men är samtidigt en förutsättning för kreativitet. Situationen är inte enkel då gestaltningsprocesserna erbjuder en komplex skapandeprocessen, vars följder innebär ett pendlande mellan olika känslolägen. I gestaltningsarbetet gör studenter så kallade abstrakta utflykter, och förflyttar erfarenhet från konkret gestaltande nivå till reflexiv nivå. I detta vävande av gestaltningshandlingar visar sig en ickelinjär lärprocess av nya och tidigare erfarenheter.

Kursbloggen är här ett viktigt medium som synliggör kursens undersökande arbetsprocesser. Den tredje aspekten *distansering – att se erfarenheten* handlar om att genom bloggen bli medveten om erfarenheter som görs i gestaltningsprocesser. Situationen på bloggen är laborativt där studenter sätter samman egna reflexiva texter och egna foton med befintliga filmer från till exempel Youtube och på så vis skapar förståelse för olika fenomen. Ett multimodalt medium som en blogg skapar nya typer av läsarter där väljandet blir centralt. Många uttryck på bloggen visar på emotionella och tumlande processer.

Reflektioner i kursen fångas upp i den sokratiska samtalsmetoden vilket utgör en form för den fjärde aspekten: *sammanbinda – att göra gemensamt.* Den sokratiska samtalsmetoden visar sig ha stor betydelse i kursen då den ger en ram som upplevs skapa trygghet men också ge motstånd. I det sokratiska samtalet får deltagarna olika roller med tydliga ramar vilket gör att de reflekterar över sig själva och de fenomen som diskuteras. Situationen kräver ett rolltagande där de blir tvungna att förflytta sig bort från sina vanemässiga handlingar och se sig själva med andras ögon. Samtalsformens metakaraktär, att samtala om att samtala, ger tillsammans med bloggen en abstrakt nivå i kursen där erfarenheter binds samman med andras.

I analysen av analysenhet B, studenternas kursreflektioner då kursen är *genomförd*, framträder en aspekt av lärprocessen med tydlighet vilket formuleras som vändandet och vridandet karaktär vilken innehåller *bakåt-, i-* och *med-vändande* dimensioner.

I den bakåtvändande rörelsen riktar studenten blicken tillbaka till kursens början och de förgivettaganden som studenten bär med sig in i kursen. Dimensionen synliggör ur individer i mötet med språkliga konfrontationer i pedagogisk praktik ställs inför valet att gå in i det pedagogiska *spelet* eller ställa sig utanför. När studenter i kommunikationsprocesser i kursen inte upplever bekräftelse i sina förväntningar på undervisning i bildtekniker uppstår emotionella uttryck. Kursens pedagogik iscensätts i ett gränsöverskridande paradigm där studenter förväntas kunna driva sig själva i val av bildtekniker och utvecklandet av kunskaper inom teknikområdet. Då undervisning är beroende både av *gränsöverskridande* och *bekräftade lärprocesser* visar analysen på de svårigheterna att iscensätta bildpedagogisk praktik som utmanar imitationstanken.

Ytterligare en dimension av lärprocessen formuleras som et I-vändandet och innebär en rörelse som vrider sig *runt sig själv*. Situationen utmärka av ett lämnade av tidigare förförståelse och en osäkerhet inför det nya som utmanar. I meningsskapande relationer framträder en figuration mellan kursen innehåll och metoder i relation till kursdeltagarnas *vem* och de föreställningsvärldar som konfronteras mot varandra. Det starka känslouttrycket kan ses som en kamp mellan att lämna tidigare förståelse för att utveckla ny.

Dimensionen med-vändandet upplevs som en medvind när ett nytt perspektiv gett nya ögon och visar sig som en gestaltande insikt. Det gestaltande innebär att lärande inte kan ses som informativ och instrumentellt utan som transformativt. I detta perspektiv ses inte hur kunskap skall kunna ökas utan på det sätt som kunskap omformas där själva, den genom lång tid formade, kunskapen omkullkastas. Att utmana formerna som kunskap är formad i ger både motstånd och utmaningar men framförallt emotionella uttryck. När väl erfarenheter av transformationsprocessen blir synlig för subjektet i fråga kan den beskrivas och det som varit subjekt tidigare har nu blivit ett objekt. Vad det gäller utmanande av traditionell bildpedagogik där studenter behöver omförhandla, transformera, sin tidigare förförståelse behöver former för kunskap reflekteras eftersom transformation är beroende av formation (Kegan 2000).

6.4 Diskussion

Eftersom en fullständig transformativ lärprocess kan ta tid och inte helt kan tas för given att fullbordas inom en första tio veckors bildpedagogisk kurs, ser jag det som att studenterna befinner sig i ett inträde i en transformativ lärprocess. Anledningen till att jag har valt att belysa den transformativa dimensionen av lärande i mötet med den studerade kursen är min förförståelse av paradigmskiftet mellan en modernistiskt baserad bildpedagogik och en samtidskonstbaserad. Skiftet kan ses i relation till modernistisk konst med grund i expressionism och fokus på bildplanet, kontra den postmoderna samtidskonstens undersökande av yttre sammanhang och med grund i reflexivitet. För att kunna göra meningsfulla handlingar i en samtidskonstbaserad bildpedagogik ser jag det som nödvändigt att genomföra en transformation av tidigare förgivettaganden om bildpedagogik.

De möjligheter och begränsningar som en lärprocess, som vilar på den samtidskonstens grund, erbjuder av lärande, diskuteras i detta avsnitt som att *vara i spelet* där *gränser* och *domäner* utmanas och *omförhandlas*. Därefter följer en avslutande reflektion med frågor om utmaningar, dilemman och förutsättningar för transformativt lärande vad det gäller samtidskonstgrundad bildpedagogik.

> *Spelaren måste ju gå upp i spelet för att det skall uppnå sitt syfte.*
> *Det är bara spelandets allvar, som låter spelet helt vara spel,*

och inte förbindelsen till det allvar, som leder bort från spelet. Den som inte tar spelet på allvar fördärvar det. Spelets sätt att vara tillåter inte, att spelaren förhåller sig till spelet som till ett objekt. Spelaren vet nog vad som är spel och att hans verksamhet "bara är ett spel", men han vet inte vad det då är som han 'vet'. (Gadamer 1960/2002, 80)

Jag ser den studerade kursen som ett spel, eller spelande, där studenter ömsom vrider sig med och in i det nya paradigmet ömsom vänder sig bort. Kursen iscensätter en pedagogisk praktik av ett spelande karaktär för lärande.[63] Studenterna sätts på spel[64] i en symbolisk interaktion som inte fysiskt är begränsad till utbildningsbyggnaden utan också i stadsrummet. Lärandespelet innebär att studenterna befinner sig mitt emellan det som de känner till, såsom att måla en akvarellmålning utifrån en känsla,[65] till det som de inte känner till, att i en workshop undersöka innehåll hämtat från stadsrummet eller från olika samhällsmedier. Studenterna intar ett laborativt förhållningssätt till kunskapsbildning. Bloggen kan ses som ett bollplank i detta spel.

Grunden i en spelande bildpedagogisk iscensättning blir undersökande och laborativ vilket innebär att frågan om metod inte kan låsas fast. Studenterna i den studerade kursen ställs därför inför en utforskande bildpedagogik. Situationen framstår som svår får några studenter:

Jag vet att det är upp till mig själv, men jag vill ändå ha mer vägledning. Och samtidigt som jag är medveten om att det är något som ligger kvar sen mina föregående skolår, vill jag fortfarande inte släppa den helt. (S6)

Den frågande och undersökande grunden i kursen ställer studenterna i en upplevd motståndsituation. De måste inte bara själva formulera frågorna som de sedan skall finna svar på utan också metoder och tekniker för bildarbete. I studien framträder ett möte mellan en vana att läraren lär ut och en ovana vid att självständigt söka efter svar på de frågor som uppkommer. Jag ser omförhandlingens iscensättning som ett spelrum för lärande där tolkningsprocesser iscensätts och sätter reflektioner i rörelse.

Vad det gäller de möjligheter som en lärprocess, vilken vilar på samtidskonstens grund, erbjuder ser jag att motståndet i gestaltningsarbetet och workshoparna ger en stark känsla av skarpt läge och skapar därför en laborativ och undersökande situation. Dimensioner av reflexivitet skapas vilka inte enbart är av

---

[63] Jfr von Wrights (2000) diskussion om lärandeprocess som en figuration.

[64] Jfr Gustafssons perspektiv på pedagogik i avhandling *Att sätta sig på spel – språk och motspråk i pedagogisk praktik* (2008) som diskuterar innebörden av att omvärdera sin själv-och omvärldsförståelse i en dialektisk och konfrontativ process tillsammans med andra.

[65] Ett expressionistiskt förhållningssätt

problemlösande karaktär utan innehåller en abstrakt nivå av värderande och kritiskt övervägande val i gestaltningsprocesserna. Bilduppgifter i kursen innebär uppdrag att lösa vilket innebär starka känslor för studenterna, både vad det gäller att starta ett gestaltningsarbete och i efterhand som upplevd erfarenhet. Den studerade kursen, ser jag, erbjuder ett lärande i form av kreativa gestaltningsprocesser vilka innebär en möjlighet till ett överskridande av självets gränser. Men det handlar inte om ett oreflekterat kreativt gestaltningsarbete utan om iscensättningar som kräver en *reflexiv kreativitet*. De begränsningar som visar sig i analysen handlar om de situationer då motståndet inte överskrids och då skapar en känsla av oöverstiglighet vilket kan innebära att studenten inte omförhandlar sin förförståelse av bildämnet utan flyr undan (jfr Gustafsson 2008).

Pedagogisk iscensättning som ett spel där förståelsehorisonten utmanas kan ses i ljuset av Gustafssons (2008) gränsöverskridande perspektiv på lärande vilket beskriver situationen som att möta andra bilder av verkligenheten. Det Gutafsson benämner ett motspråk. Pedagogisk iscensättning i ett sådant perspektiv kan ses som gränsöverskridande iscensättningar vilka kan starta processer som ger ny förståelse och nya kunskaper och därmed möjligheter men, som hävdar, också ta ifrån oss det vi tidigare ansåg vara meningsfullt (ibid.).

Att bli utmanad i sina övertygelser väcker kan väcka starka känslor (Mezirow 2000). Omförhandlingens komplexitet i ett transformativt lärande innebär att göra nya handlingar. I en samtidskonstgrundad bildpedagogik krävs det av studenterna att kunna vara i reflexiv relation till sina nya erfarenheter. Det gäller inte bara de erfarenheter som görs i kursen utan även till tidigare erfarenheter av bildpedagogik. Det utrymme som uppstår emellan tidigare och nya erfarenheter av bildpedagogik skulle kunna kallas för omförhandlingens transformativa rum där vävande av handlingar innebär en ickelinjär karaktär av lärprocessen. Det är ingen smärtfri process utan kan snarare liknas vid en transformationens Kairos.[66] När frustrationen släpper och studenten så att säga kommer ut på *andra sidan* får känslan av lärande en ny dimension, en gränsöverskridande känsla.[67] Bildarbetet får då en reflexiv och filosofisk kraft och ingår i att lära sig att lära. Kursens underliggande fråga om vilken bildlärare som studenterna aktivt vill utbilda sig till handlar om att själv ta ansvar för sin lärprocess.

---

[66] I förordet till *Konsten och konstbegreppet* (1996) skriver Tom Sandqvist: ”I detta krisögonblick, i denna vändpunkt som signalerar tillfälle och tilldragelse slår varseblivningen över från distraktion till koncentration och aktivt deltagande i den konstnärliga kunskapsprocessen” (Sandqvist 1996, s. 14). Kairos som ett begrepp för en tilldragelse av sammansmältning mellan estetik och epistemologi i en avgörande tidpunkt där varseblivningen slår över från distraktion till aktivt kunskapande (Sandqvist 1996).

[67] Trans definieras i Nationalencyklopedin som: ”på andra sidan av”, ”över”, ”till andra sidan”. ”genom”, ”fram igenom, ”befintlig på andra sidan” (www.ne.se).

6.5 Fördjupade frågor som väcks

De frågor som Studie I har väckt inför Studie II och III handlar om de utmaningar och förutsättningar för transformativt lärande som visar sig i samtidskonstgrundad bildpedagogik. Särskilt har frågor om metod och förhållningssätt i samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i utbildning kommit i fokus och inte generellt hur samtidskonstgestaltning görs i ett konstfält. Jag ser det som att en samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i utbildning ställer metodologiska frågor om utvecklande av reflexiv kompetens. Frågan som har väckts handlar om vad det betyder för studenter att möta och gå igenom en sådan bildlärarutbildning och vad sådana erfarenheter innebär för studenter och deras lärprocesser i lärarutbildning som helhet.

DEL III
ATT SÄTTA ERFARENHETER OCH VANOR PÅ SPEL

7 Utgångspunkter för Studie II och Studie III

Syftet med Studie I är att analysera uttryck för studenters lärprocess i mötet med en bildpedagogik i lärarutbildning vilken vilar på samtidskonstens metoder och förhållningssätt. Resultatet diskuteras i relation till vad en bildlärarutbildning, på samtidskonstens grund, kan erbjuda av transformativt lärande och har redovisats i Cronquist (2015) och i kapitel fem i denna avhandling.

Detta kapitel lägger fram syfte och frågeställningar liksom de metodologiska utgångspunkterna för Studie II och Studie III. I kapitlet beskrivs de båda studiernas urval, material och datainsamling, analysmetod och analysförfarande. Avsnittet avslutas med reflektioner över vald metod, generaliserbarhet och forskningsetiska överväganden.

7.1 Syfte och frågeställningar för Studie II och Studie III

Syftet med avhandlingen är att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av lärprocesser i samtidskonstbaserade gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen. Syftet för avhandlingen besvaras med hjälp av frågeställningarna: vilka uttryck för lärprocesser visar sig i studenters möte med samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten i bildlärarutbildning? (Studie I), vilka innebörder visar sig i studenters erfarenheter av lärprocesser i ett iscensatt samtidskonstbaserat projekt i bildlärarutbildning? (Studie II), vilka innebörder visar sig i studenters erfarenheter av lärprocesser i ett iscensatt samtidskonstbaserat självständigt arbete i bildlärarutbildning? (Studie III).

Kunskapsintresset innebär att förstå den pedagogiska situationen, inte den enskilda individen. För att kunna besvara syftet undersöks, analyseras och belyses de relationsskapande möten som görs i de glapp som visar sig i undervisningen och handledningssituationer i de studerade kurserna.[68]

[68] När konfrontativa möten uppstår och människor utmanas i sin världsbild synliggörs mellanrum eller glapp i förståelsen för den specifika situationen. Då uppstår behovet av att skapa relationer till det som utmanar. När glappet fylls transformeras erfarenheter till ny kunskap och förståelse, vilket är nödvändigt för att kunna komma vidare med aktiviteterna i situationen (Wickman 2013).

7.2 Kursmål och iscensättning för de studerade kurserna i Studie II och Studie III

Den studerade kursen i Studie II ges på avancerad nivå, och syftar övergripande till att studenten ska utveckla förståelsen för konst, arkitektur, design med det offentliga rummet som utgångspunkt. Studenterna ska i arbetet med målet använda sig av gestaltande arbete som utforskande metod. I den gestaltande metoden skall kunskaper fördjupas från tidigare kurser. Lärandemål i kursen är att studenten skall kunna identifiera och problematisera innebörder av det offentliga rummet med utgångspunkt i kulturstudier.

Kursen iscensätts som en bildpedagogisk praktik vars projektarbete genomförs både på universitetet och ute i det offentliga rummet. Grunden för kursen vilar på samtida konstpraktik och innehåller en konstaktivism[69] med gerillamarknadsföring.[70] Lärarens övergripande syfte för projektet, som i avhandlingen benämns *100m Stad,* handlar om att studenterna i sina gestaltningsprojekt diskuterar vad som anses tillåtet att göra i det offentliga rummet liksom vilka som får tillgång till det offentliga rummet. Gestaltningsprojekt är i grunden handlingsbaserat i ett socialt sammanhang där läraren valt gerillamarknadsföring som metod och form för undersökningen och gestaltning. Läraren vill på detta vis utmana formerna för kunskapsbildning i en lärarutbildning:

> *Jag måste ju också utmana detta alltså aktivism skall man ha detta på en lärarutbildning, det kan man ju undra men det är också en slags performance, man kan ju göra bra grejer tänker jag /.../ jag tycker det är spännande att göra sådana här grejer, att det skall vara utmanande och ge dem erfarenheter och upplevelser som gör att de börjar reflektera över hur de kan omsätta detta sedan. (L2)*

Kursen iscensätts i spänningsfältet mellan samtida konstnärliga metoder som aktivism och samtida marknadsföringsmetoder som gerillamarknadsförning. Målet är att studenterna i sina redovisningar av gestaltningsprojekten dels kan

[69] Konstaktivismen har sina rötter i efterkrigstiden politiska rörelser vad det gäller sociala protester såsom Civil Rights Movement i USA på 1960-1970-talet. I dag är konstaktivism ett samlande begrepp för många olika typer av konstaktioner i det offentliga rummet, till exempel öppna kollektiva performance som utmanar institutionaliserade normer i samhället (Taviano 2016).

[70] Gerillamarknadsföring är en typ av reklam- och marknadsföring där företag använder okonventionella metoder till låga kostnader för att marknadsföra produkter och tjänster. Metoderna i gerillamarknadsföring är kreativa och överraskande och ofta uppseende väckande och roliga. Denna typ av reklam handlar mer om kreativitet än om påkostade kampanjer. Marknadsföringens mål är att människor skall tala om produkterna i fråga. På engelska heter gerillamarknadsföring Guerrilla marketing. (https://www.foretagande.se/gerillamarknadsforing)

använda arkitekturbegrepp dels visa hur interaktion, genom gerillamarknadsföring, har tagits emot i offentligheten. Kursens vilar på laborativt förhållningssätt och utforskande konstnärliga metoder.

Den studerade kursen i Studie III ges på avancerad nivå, och syftar övergripande till att fördjupa studenternas kunskaper i gestaltande uttrycksformer och vetenskapligt akademiskt skrivande i ämnet bild. Syftet är att studenterna genomför ett examensarbete med utgångspunkt i ett avgränsat och vetenskapligt baserat problemområde utifrån vetenskapliga teorier och metoder. Arbetet ska också utgå från konstnärlig forskning med explorativ metod. Mål i kursen innebär att:

- *Studenten efter avslutad kurs skall kunna visa kunskap och förståelse inom ämnesområdet kopplat till aktuell nationell och internationell forskning.*
- *Studenten skall också kunna redogöra för relationen mellan vetenskapsteoretiska perspektiv och beprövade erfarenhetsbaserade utgångspunkter och forskningsmetoder.*
- *Visa på fördjupad kunskap om och förståelse för hur relationen mellan vetenskapsteoretiska utgångspunkter, valda forskningsmetoder och konstnärliga explorativa förhållningssätt har relevans för huvudämnet.*
- *Självständigt skall studenten kunna genomföra en vetenskaplig uppsats utifrån en konstnärlig explorativ undersökning i en för gestaltningen relevant form. (Kursplan för kurs i Studie III)*

Ett av kursens syften handlar om att iscensätta ett möte mellan konst och vetenskap genom ett konstnärligt metodologiskt förhållningsätt vilket fått namnet a/r/tography.[71] Läraren (L3) i kursen menar att konsten har en kraft till förändring vilken genom a/r/tography förändrar både vetenskap och konst i ett utbildningsperspektiv. Syftet med a/r/tography, menar L3, ”är att fördjupa förståelsen för komplexa och kvalitativa elementen i gestaltningsprocesser” (L3). Det kvalitativa handlar om relationen mellan det intressanta och det svåra som möts i gestaltningsprocesser. L3 menar att:

> *Konsten får ett annat syfte i bildpedagogisk praktik, eller i utbildning, då gestaltningsarbetena kommer in i ett sammanhang av konstnärlig forskning och på konstnärlig grund vilket ger en möjlighet att göra något spännande. (L3)*

[71] A/r/tography kan ses som praktikbaserad forskningsmetodologi associerad med levd erfarenhet där forskar-, lärar- och konstnärliga dimensioner reflekteras. (Springgay, Irwin, Leggo, och Gouzouasis 2008).

Det övergripande syftet är dock att studenterna skall utbildas till bildlärare vilket innebär att skapa möjligheter för unga människor att vara kreativa och delta i visuell och materiell kultur (mål i kursplan, Studie III). Konstens syfte i den bildpedagogik som iscensätts i den studerade kursen handlar därför inte om *konsten för konsten egen skull* utan *konst för bildläraren och elevens skull*. Konsekvenserna innebär att studenterna, i kursen, själva ska ta ställning till de metodproblem som uppstår. Dessutom skapa egna gestaltningsmetoder för de undersökningar de ämnar genomföra.

Målen för båda de studerade kurserna, Studie II och Studie III, relaterar till examensmålen för lärarutbildningen. Nedan ges exempel på några kunskapskrav vad det gäller ämneslärarexamen på avancerad nivå som ställs på lärosäte B, vilka regleras i svensk författningssamling (SFS 1993:100):

> *För ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan ska studenten visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat /.../ visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten /.../ visa självkännedom och empatisk förmåga. (SFS 1993,100, 10)*[72]

[72] Högskoleförordningen (1993:100) i svensk författningssamling vilken reglerar ämneslärarexamen i lärarutbildning.

7.3 Metod och empiriskt material

De båda studierna har avgränsats till att omfatta analys av undervisning i bildlärarutbildning där studenters samtidskonstbaserade gestaltningsuppdrag och processer diskuteras. Min ambition har varit att nära följa och analysera de meningsskapande processer som uppstår i komplexa gestaltningsprocess. Detta innebär att jag har fått göra ett visst urval av pedagogisk praktik och utsnitt i dessa utvalda praktiker.

7.4 Urval

I urvalsprocessen tog jag kontakt med bildlärarutbildningar på tre lärosäten i Sverige.[73] Kriterierna för val av undervisningsfall för undersökning handlade om att undervisningsmoment eller kurs som helhet skulle innehålla gestaltningsarbete med grund i samtida konstpraktik. För att få en uppfattning om den pedagogiska praktiken gjorde jag besök på lärosätena och samtalade med lärare, lektorer och kursansvariga. På så vis fick jag en överblick över innehållet i de olika kurserna som gavs på respektive lärosäte. Därför kunde jag välja de gestaltningskurser och gestaltningsmoment som gavs under vårterminen 2017. Studie II och Studie III är genomförda på två olika lärosäten. Studie II är genomförd i en kurs på avancerad nivå, på Lärosäte B där ett gestaltningsprojekt studeras. Studie III är genomförd i en kurs på avancerad nivå, på lärosäte A där studeras det självständiga arbetet. (Se kapitel 2).

7.5 Material, datainsamling och analysenheter

Kunskapsintresset handlar om att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av lärprocesser i samtidskonstbaserade gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen. Att studera vad människor gör innebär att förstå mänskligt handlande i vardagen (Rennstam och Wästerfors 2015). Styrkan i kvalitativ forskning ligger i möjligheten att fånga in det som naturligt uppstår i en social situation. Med naturligt menas att situationen inte är konstruerad i relation till studien. Inte heller utgörs materialet av någons uppfattningar av situationen. Den kvalitativa forskaren kan fånga in processen (hur) och i analysen få syn på fenomen som sedan kan diskuteras som innehåll i resultatet (Silverman 2013).

[73] Ett av de tre lärosätena var lärosäte A som ingår i Studie I. I slutändan visade det sig att enbart två av de tillfrågade lärosätena gav kurser vt-17 som innehöll samtidskonstbaserat gestaltningsarbete på avancerad nivå. Ett av de utvalda lärosätena kom därför att bli lärosäte A, vilket jag återvände till. Nu för att studera kurs på avancerad nivå.

Det empiriska materialet för studie II och III samlades in under vårterminen 2017. Materialet för studie II samlades in under fyra veckor (v.7-10) och materialet för studie II samlades in under 12 veckor (v11-22). (Se Fig. 2).

Fig. 2. Tidsperiod för insamling av empiriskt material för Studie II och Studie III

Det empiriska materialet för Studie II innehåller ett gestaltningsprojekt, i en kurs medan materialet för Studie III innehåller ett självständigt arbete som löper under hela kursen. Det är främst element som form och metod, grundad i samtida konstpraktik, som intresserat mig i valet av fall.

Båda fallens kursplaner utgår från samtida konstpraktikers former, metoder och perspektiv. (Se bilaga 8 och 9). I Studie II handlar det om ett avgränsat gestaltningsprojekt grundat på samtida konstnärlig praktik såsom social konst[74] som satts sammansatt med samtida marknadsföringspraktik.[75] Gestaltningsform och metod grundat på samtida konstnärlig praktik gäller också för Studie III som vilar på Art Based Research[76] vilket kan placeras inom samma konstparadigm.

Materialet omfattar 40 timmar inspelad undervisning för båda studierna tillsammans. Det analyserade inspelade materialet för båda fallen motsvarar 23 timmar och 25 minuter. (Se Fig. 3).

[74] Social konst är en konstform som tar sig utgångspunkt i ett socialt och kollektivt laborerande engagemang i socialt konstruerade fenomen. Kollektiva konst har haft en låg profil då de är svårare att kommersialisera. Gemenskapsspecifika konstprojekt ser platser som sociala mer än som formella. Det intersubjektiva som studeras genom dessa projekt blir medium för konstnärlig undersökande gestaltning (Bishop 2006).

[75] Den samtida marknadsföringsform som omsatts i bildpedagogisk praktik är gerillamarknadsföring. Marknadsföringsformen använder överraskande och kreativa metoder. Målet med marknadsföringen är att människor skall tala om produkterna i fråga (https://www.foretagande.se/gerillamarknadsforing).

[76] A/r/tography är en metodologi associerad med levd erfarenhet i en undersökning (Irwin och Springgay 2008).

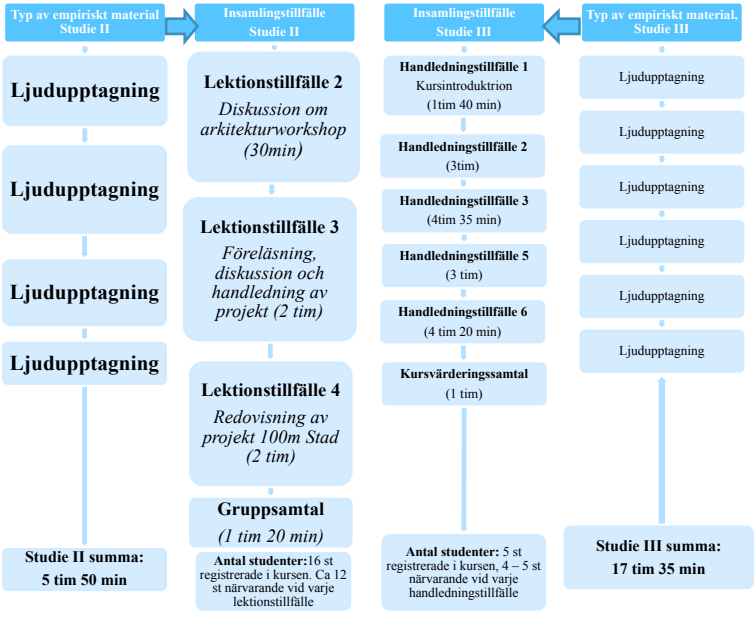


Fig. 3. Tids- och innehållsöversikt över det analyserade empiriska materialet i Studie II och Studie III.

Materialet har sorterats i två analysenheter där Studie II motsvarar analysenhet C och Studie III motsvarar analysenhet D.[77] De två analysenheterna har analyserats med inspiration från PEA (praktisk epistemologisk analys) (Wickman och Östman 2014). Kursreflektion och gruppsamtal med studenter efter kursens slut har också analyserats utifrån PEA. Övrigt material som film, foto och intervjuer med lärare och kursansvarig, bloggar, uppsatser och skriftlig kursvärdering av lärare har närläst men inte analyserats med hjälp av PEA utan används för att förstå den pedagogiska situationen som helhet. Nedan redogörs för innehållet i materialet för Studie II och Studie III. Båda materialinsamlingarna är strukturerade i lektions- eller handledningstillfälle som numrerats 1,2,3 etc.

7.5.1 Studie II

Materialet för analysenhet C har hämtats från fyra stycken lektionstillfällen i kursen vilka behandlar arkitekturföreläsning och efterföljande workshop, diskussion om graffitiföreläsning plus handledning av gestaltningsprojektet och redovisning av gestaltningsprojekten. Materialet innehåller också gruppsamtal med studenter efter kursens genomförande. Sammanlagt består materialet av

[77] Studie I i avhandlingen (licentiatuppsatsen *Spelet kan börja*) motsvaras av analysenhet A och B. För en översikt över avhandlingens alla analysenheter se bilaga 6.

fyra stycken utsnitt vilka utgör analysenhet C. (Se Fig. 4). Studenterna i Studie II har kodats S11-S19. Läraren har kodats med L2.

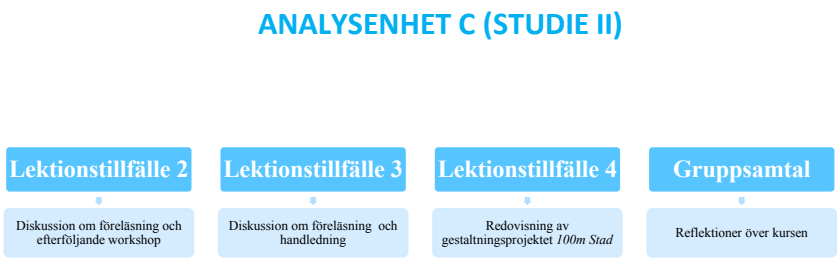


Fig. 4. Tabell över empiriskt material från analysenhet C studie II

7.5.2 Studie III

Materialet för analysenhet D har hämtats från fem stycken utsnitt ur kursen. Handledningstillfälle 1, 2, 3, 5 plus kursreflektionssamtal. Alla studerade tillfällena innehåller grupphandledning i det självständiga arbetets process, förutom kursreflektionssamtalet som genomfördes efter att det examinerande uppsatsseminariet i kursen var genomfört. (Se Fig. 5).

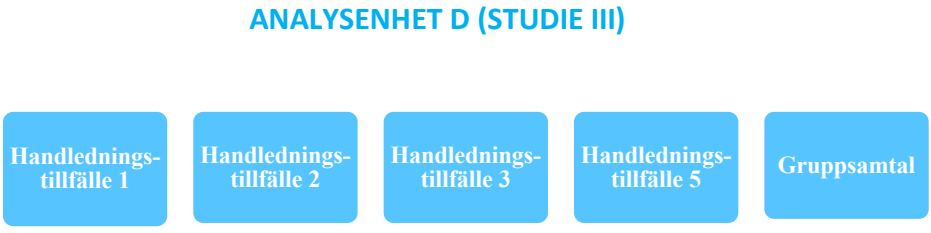


Fig. 5.Tabell över empiriskt material, analysenhet D Studie III

Det utvalda materialet för analys av Studie III har avgjorts på grundval av att det innehåller, för hela materialet, återkommande glapp i de studerade undervisningssituationerna. Med glapp menas det mellanrum, som uppstår i undervisningssituationen, mellan det som studenten vet, det som står fast, och det som ännu inte står fast. Glappen behöver fyllas men meningsskapande relationer

(Wickman och Östman 2014). Handledningstillfällena 4 och 6 innehåller till stor del samma karaktär av glapp som de övriga handledningstillfällena och tillför därför inget till analysen. Dessa har därför tagit bort.

Utsnitten i både Studie II och Studie III ses som innehållande händelser i form av relationsskapande handlingar (det som görs) och erfarenheter (det som gås igenom) i kursmomenten vilket motsvarar forskningsfrågan om: *Vad betyder det för studenter att möta och gå igenom samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen?* Studenterna i Studie III har kodats S20-S24. Läraren har kodats med L3.

7.6 Analysmetod och analysförfarande

I analysen av det empiriska materialet har jag inspirerats av praktisk epistemologisk analys (PEA) (Wickman och Östman 2002). Pragmatisk epistemologisk analys tar hänsyn till lärandets situationella, kontinuerliga och transformativa aspekter med fokus på hur individer fortskrider med sina aktiviteter i specifika situationer vilka innehåller möten. I analysen blir konsekvenser för individers relationskapande handlingar synliga vad det gäller lärande (Wickman 2013).

7.6.1 Praktisk epistemologisk analys

Centralt inom PEA är fyra analytiska begrepp som varit vägledande i min analys. Begreppen är: *stå fast, möte, relation och mellanrum (glapp)* vilka operationaliseras i praktisk epistemologisk analys. *Stå fast* handlar om det som studenten redan vet och som inte ifrågasätts när individer i samspel talar och handlar. Det som står fast kan ses som det som utmanas i ett möte eller en konfrontation med en annan världsbild i tal och handling. Om individers förståelse för världen i en viss social och kulturell praktik ifrågasätts i grunden stannar handlingarna av och vi kan inte längre kommunicera med varandra.

Det analytiska begreppet *stå fast* innebär inte att något är fastlagt för evigt i en person, det kan mycket väl komma att lösgöras i en annan situation. Eftersom det som står fast först framträder då det utmanas innebär detta att det fasta blir utgångspunkten i den konfronterande situationen. Det blir då tydligt att ny förståelse behöver utvecklas.

Möte som analytiskt begrepp kan användas för att synliggöra den *konfrontativa* händelsen som kan uppstå mellan personer eller mellan personer och artefakter och fenomen. I konfrontativa situationer kan det vara så att människor talar om sina tidigare erfarenheter, vilka då också blir en del av den uppkomna situationen.

När konfrontativa möten uppstår och människor utmanas i sin världsbild synliggörs mellanrum eller *glapp*[78] i förståelsen för den specifika situationen. Då uppstår behovet av att skapa *relationer* till det som utmanar. När glappet fylls transformeras erfarenheter till ny kunskap och förståelse, vilket är nödvändigt för att kunna komma vidare med aktiviteterna i situationen (Wickman 2013).

Att analysera den praktiska epistemologin innebär att kunna se vad som händer i utbildningssituationer (Wickman 2013). I analysen har följande frågor varit vägledande:

- Vilka (konfrontativa) *möten* ställs studenterna inför i den bildpedagogiska praktiken?
- Vad *står fast* (erfarenheter som inte ifrågasätts, och som utmanas) i den bildpedagogiska praktiken?
- Vilka *glapp* visar sig i den bildpedagogiska praktiken?
- Hur ser de *relationsskapande* handlingar ut som görs i relationer till det som utmanar i den bildpedagogiska situationen?
- Vilka syften visar sig har skapats i den iscensatta bildpedagogiska praktiken?
- Hur kan de uppkomna glappen i den pedagogiska praktiken formuleras?

Materialet från inspelad undervisning i Studie II och Studie III har transkriberats och genomlästs flera gånger för att sorteras i en grovanalys i relation till begreppen: *syfte, möte*, *stå fast, glapp, relation*. Därefter har material för näranalys valts ut. För Studie II valdes lektionstillfälle 2, 3 och 4 plus gruppsamtal med studenter efter kursmomentet. För Studie III valdes handledningstillfälle 1, 2, 3, 5 och kursreflektionssamtal. Analysförfarandet från Studie II åskådliggörs i bilaga 5 där en analyserad sekvens från PE-analysen visas.

7.6.2 Utgångspunkter för tolkning av analys för Studie II och Studie III

Syftet med pragmatisk epistemologisk analys (PEA), i denna studie, är att analysera vad som visar sig i termer av glapp i ett samtidskonstbaserat projekt, respektive det självständiga arbetet i bildlärarutbildning. Resultatet tolkas utifrån framlagda teorier om människans handlande som en transaktionell process liksom kontinuitetsprincipen (Dewey 19822/2005). *Transformationbegreppet* i ett pragmatiskt perspektiv används för att belysa när vanor, som grundas i människors handlingsliv med andra, störs och hur glapp uppstår i situationen som kräver transformation av oreflekterade förgivettaganden (ibid.). Andra begrepp

[78] Jag använder mig fortsättningsvis av begreppet *glapp* i stället för mellanrum då jag anser att glapp synliggör tydligare situationen av nödvändiga överbryggande relationer.

som bidragit till förståelsen av utsagor är Meads (1934/1967) två självbegrepp *I* och *Me* som i denna studie får betydelse för att förstå de självreflexiva processer som i resultatet visar sig problematiska. Biestas (2006) teori om lärprocessers *kvalicificerings-, socialiserings-* och *subjektifierinsprocesser* i utbildning och begreppen *representativ* och *unik röst* belyser glappet mellan ett bilddidaktiskt och ett konstnärligt perspektiv. Begreppet *transkulturella processer* synliggör relationella handlingar i skapandet av nya ämneskulturtillhörigheter i lärarutbildning (Kraus 2019). Rosas (2013) tidsbegrepp används för att belysa utbildningssituationen som inramad av tid, men också som upplevd som *accelererande tid*.

Tolkningen av analysen från kapitel 9 läggs fram och diskuteras i kapitel 10. Tolkningen ligger sedan till grund för den avslutande reflektionen i kapitel 11.

7.7 Metodkritik och metodologiska utmaningar

Styrkan i analysmetoden PEA är att den gör lärandeprocesser synliga och kan användas för att ta reda på hur undervisningssituationen utvecklas i relation till undervisningens syfte (Wickman och Östman 2014). Det som visat sig i analysen är de meningsskapande möten i språkliggörande processer då studenter och lärare i mötet försöker finna strategier att arbeta sig *igenom* gestaltningsprojekten. Begreppet *möte* i analysverktyget PEA blir därför centralt i analysarbetet (ibid.). Det som analysen, i denna avhandling, tar fram är de *glapp* som uppmärksammas i *mötet* med ett samtidskonstbaserat gestaltningsarbete. Då analysredskapet följer lärprocesser på ett närgånget sätt synliggörs de relationsskapande processerna oförtäckt. Detta innebär att analysverktyget blottlägger emotionella dimensioner i kunskapsbildande processer. Resultatet kräver därför ett reflexivt närmande.

De metodologiska utmaningar som jag ställts inför har främst handlat om relationen mellan del och helhet i analysarbetet. Som jag ovan beskrivit, ger analysverktyget PEA en mycket nära bild av delarna i relationskapande processer i materialet. Detta får till följd att helheten kan bli svår att fånga. Erfarenheten av analysarbetet säger mig dock att det fokus som PEA utgör utvecklar en reflexivitet om vad det innebär att gå igenom utbildning. Analysen har också enbart gjorts på inspelat tal som transkriberats till text. En text kan inte ses omfatta ett så komplext lärande som ett gestaltningsarbete innebär. Därför finns en risk att analysen missat annan ickeverbal kommunikation i undervisningssituationen. Ytterligare en brist i analysverktyget är att detta inte ger något resultat som kan diskutera maktrelationer eller det som inte möts eller inte görs i det studerade materialet. PEA som analysverktyg är också utvecklat i ett naturvetenskapligt didaktiskt perspektiv vilket man skulle kunna tänka sig vara problematiskt i överföring till ett konstnärligt område. Jag menar ändå att PEA fungerar väl då

naturvetenskapligt och samtidskonstbaserat gestaltningsarbete har det laborativa förhållningssättet i utbildning gemensamt. Den väsentligaste styrkan i PEA ser jag handla om att, i denna avhandling, kunna synliggöra mötet mellan ett konstnärligt syfte och ett pedagogiskt. Det är det pedagogiska syftet som behöver stå fast i lärarutbildning. Men det konstnärliga syftet behöver i lärarutbildning ingå i det pedagogiska syftet. Det är i detta sammanhang som jag uppfattar att PEA fungerar på ett kritiskt praktiskt vis.

Ytterligare en reflektion som jag vill göra handlar om användandet av ett pragmatiskt perspektiv i studier om samtidskonst och utbildning. Det handlar om de många referenser till teorier som används i denna avhandling vilka är skapade före den så kallade postmoderna samtidskonsten. Deweys (1938/1997) utbildningsfilosofi som grund för avhandlingsarbetet kan på så vis ses som ett problem. Men Dewey skrev i *Experience and Nature* till exempel följande:

> *It would then be seen that science is an art, that art is practice, and that the only distinction worth drawing is not between practice and theory, but between those modes of practice that are not intelligent, not inherently and immediately enjoyable, and those which are full of enjoyed meanings. When this perception dawns, it will be a commonplace that art-the mode of activity that is charged with meanings capable of immediately enjoyed possession – is the complete culmination of nature, and that "science" is properly a handmaiden that conducts natural events to this happy issue. Thus would disappear the separations that trouble present thinking: division of everything into nature and experience, of experience into practice and theory, art and science , of art into useful and fine, menial and free. (Dewey 1929/2016, 358)*

Dewey ser i första hand inte olikheter mellan konstnärliga och vetenskapliga områden, utan menar att det är handlingarnas karaktär som är olika. Som jag uppfattar det kan dessa handlingar finnas i både konst och vetenskap. Utgångspunkten ser jag finns i samtidskonstbegreppet vilket utgår från en kritisk undersökande position. I den samtida konsten diskuteras också kognitiva värden som en erfarenhetsbaserad kunskap (Goldie 2007). Samtidskonst hänger ihop med samhällsutvecklingen och teman som identitet, representation, politik, sexualitet och makt. Därför kräver samtidskonsten reflexivitet. Jag menar att det därför är viktigt att påminna om hur konstnären Allan Kaprow inspirerades av Deweys (1938/1997) *Art as Experience* och tankar om människans behov av socialt liv och erfarenheter i vardagliga livsprocesser. Kaprow tog Dewey på allvar och kom att utforska gränsen mellan konst och vardagligt liv i Happening (händelse för erfarenhet) (Kelley 1993/2003). Kaprows konstnärliga praktik och texter liksom lärargärning på universitet blir en länk mellan Dewey och samtidskonsten. Som Dewey själv säger:

Konst är varken något helt och hållet internt eller helt och hållet externt: varken enbart mentalt eller fysiskt. Liksom alla handlingsformer förändrar den världen. (Dewey 1916/2009, 178)

7.8 Tillförlitlighet och generaliserbarhet

Forskningsprocessens komplexa dimensioner behöver kommuniceras och resultatet valideras vad det gäller tillförlitlighet och generaliserbarhet. Tillförligheten handlar om forskningsverktygen är neutrala och inte påverkar resultatet. Generaliserbarhet handlar om att resultaten kan ge förklaringar på en generell nivå. Kvalitativa metoder kan aldrig till fullo fånga ett resultat på ett generaliserande sätt. Däremot kan kvalitativa aspekter på ett specifikt vis bidra till en fördjupad förståelse för komplexa fenomen (Watt Boolsen 2007). Då kvalitativa undersökningar baseras på ett litet antal studieobjekt handlar det då om att se i vilken utsträckning fynden kan överföras till andra fall. Forskaren behöver därför vara detaljrik i sin beskrivning av undersökningen så att resultatet får relevans för annan forskning och tillämpning. Vad det gäller forskningens objektivitet så kan man inte bortse från forskarens förförståelse och inverkan på undersökningen. Ett sätt att möta detta dilemma är att forskaren förhåller sig reflexiv till sin förförståelse för undersökningen (ibid.). Trovärdigheten i kvalitativ forskning handlar därför om att visa på att undersökningens kvalitativa data har insamlats och analyserat med god praxis (Denscombe 2009).

I mitt fall handlar trovärdigheten om att jag strävat efter att hålla mig öppen och noggrann i insamling och analys av data.[79] Materialet och analysmetoden, för Studie II och Studie III, har valts i relation till forskningsfrågan för studien om: *vad betyder det för studenter att möta och gå igenom samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen?* Undersökningen vilar på en pragmatiskt grund vilket innebär att jag studerat de meningsskapande möten som individer gör i bildpedagogisk praktik i lärarutbildning och som visar sig i ett naturligt material inspelat i undervisning som pågått. Jag har inspirerats av analysmetod PEA som är hämtad från praxis inom skoldidaktisk forskning i pragmatiskt perspektiv (Wickman 2014). Analysförfarandet har gjorts på ett metodiskt och närgånget vis där syftet har varit att förstå meningsskapande och lärande i utbildning i dess komplexitet, och kan förhoppningsvis sträckas till annan jämförbar undervisning. Min ambition har varit att använda täta beskrivningar i texten med rikligt använda excerpts som kommenterats. Kunskapsbi-

[79] Motsvarande diskussion om trovärdighet och etiska överväganden förs för Studie I i Cronquist (2015, 61)

draget i den kvalitativa forskningen innebär att avhandlingstexten fångar analysen av materialet på ett detaljerat och syntetiserat vis vilket har varit min ambition att visa på ett trovärdigt sätt.

7.9 Forskningsetiska överväganden över forskarens position och etiska förhållningssätt

De val som forskaren gör får etiska konsekvenser. Här redogörs för forskningsprocessen och de etiska dilemman som jag ställts inför vad det gäller vetenskapsrådets forskningsetiska rekommendationer om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. (Vetenskapsrådet 2002).

Vad det gäller informationskravet så presenterade jag mig och studiens syfte i ett brev per mail till lektor för avdelningarna där studierna genomfördes. Informationskravet följdes då jag vid kursstart var på plats och presenterade mig och mitt forskningsintresse och att jag önskade studera kursen. Textbaserad information om insamling av empiriskt material till forskning delades ut och där jag frågade om samtycke. Studenterna fick fundera över sitt deltagande i undersökningen till nästa gång vi träffades. Vid detta tillfälle lämnade studenterna in ett påskrivet intyg om samtycke till empiriinsamlingen. Vad det gäller konfidentialitet så har alla studentnamn kodats med S1, S2 etc. Namn på platser har ersatts med x eller fingerat namn. Informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet gjordes också klart inför intervjuer av kursansvariga, lärare och studenter. Det insamlade materialet har enbart använts i vetenskapligt syfte, såsom nyttjandekravet föreskriver (Vetenskapsrådet 2002).

När man har valt sitt forskningsobjekt och träder in i den studerade undervisningssituationen uppstår etiska dilemman. Ingen av varken forskare, lärare eller studenter vet vad som kommer att ske i situationen. Det kan komma att uppstå relationella dilemman och konflikter där deltagare kan känna sig utelämnade.

Hela poängen med att studera lärandedimensioner som mellanmänskliga transaktioner och transformationer i pedagogisk praktik innebär att allt kan hända, också det svåra. Tematiken för avhandlingsprojektet handlar just om den osäkerhet och de överraskningar som kan komma att uppstår i möten med kurser som utmanar förgivettaganden. Min utgångspunkt vad det gäller lärande är att det är en komplicerad process vilken innebär att göra erfarenheter i förändringsprocesser. Det innebär svårigheter i praktiken. Min strategi i alla empiriinsamlingssituationer i undervisning har varit att smälta in på ett så naturligt vis. Jag har småpratat med lärare och studenter innan lektionen men väl på lektionen har jag placerat mig så jag inte stört undervisningen. Jag har haft anteckningsblock uppe och fört anteckningar och följt undervisningen. Jag la märke till att studenterna inte gjort någon större notis av min närvaro och vid de fall som jag

blivit uppmärksammad har det rört sig om frågor om det som undervisningen berört, litteraturhänvisningar, materialtips, konstnärsreferenser etc. vilket jag upplevt som naturligt och avslappnat.

Som tidigare beskrivits så intresserar jag mig i avhandlingen för transformation och osäkerhetsdimensioner i utbildningssituationer vilka kan innehålla känslosamma uttryck. Sådana uttryck finns med i materialet. Det etiska dilemmat har här dels bestått av urvalet som kan göras från dessa situationer och dels på vilket sätt dessa situationer språkliggörs. Den etiska dimensionen här handlar om att ta studenterna i materialet på allvar i det de gör och går igenom. I hela forskningsprocessen har jag strävat efter att verkligen försöka förstå vad som sker i den aktuella situationen, främst vad det gäller studenternas relationella möten i den pedagogiska praktiken.

8 Resultat och analys för Studie II

Det studerade gestaltningsprojektet, som benämns *100m Stad*[80] i den studerade kursen ingår i ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 samt gymnasieskolan. I analysen ses hur studenterna diskuterar sin kommande yrkespraktik som både kan vara grundskola och gymnasium. I analysen synliggörs detta genom att skriva skola/gymnasieskola. Kursen är den åttonde terminen i lärarutbildningen och har förkunskapskrav om att studenterna skall ha genomfört kurser om självständigt arbete i fördjupningsämnet. Syfte med kursen som helhet är att:

- *Studenten ska utveckla förståelsen för konst, arkitektur, design med det offentliga rummet som utgångspunkt.*
- *Studenten ska fördjupa sin bilddidaktiska kompetens med fokus på samverkan och forskningsförankring.*
- *Studenten ska också fördjupa sina kunskaper om och färdigheter i gestaltande arbete som utforskande metod. (Kursplan för kurs i Studie II)*

Innehållet handlar om konst, arkitektur och design och det offentliga rummet. Kulturstudier är kursens huvudsakliga teoretiska ram. I kursen utvecklas det gestaltande arbetet med fokus på tredimensionella tekniker. Design, konst och arkitektur behandlas integrerat, och ett designprojekt planeras och genomförs från idé till färdigt projekt. Användandet av gestaltande metod fördjupar metodkunskaperna från tidigare kurser och ger en bilddidaktisk forskningsförankring.
Innan studenternas gestaltningsprojekt i kursen börjar genomför de kulturstudier under fem veckor. Detta innebär att studenterna identifierar och problematisera innebörder av det offentliga rummet genom att arbeta med fotografi som verktyg och metod. I denna förberedande kurs ges fotolektioner där hantverket lärs och temaarbete där foto som verktyg och metod används.

Efter kursens gestaltningsprojekt, vilket pågår i tre veckor, fortsätter studenterna sina studier inom bildämnet vad det gäller estetiska lärprocesser i samverkan med lokala konstinstitutioner. Bildämnets diskursiva konstruktion studeras och dess konsekvenser för elevens lärande.

I den studerade kursen i Studie II genomförs ett projekt, *100m Stad,* där studenterna undersöker och bearbetar kursens innehåll om arkitektur och visuell kultur. Metoden för projektet är gerillamarknadsföring /aktivism vilken genomförs i det offentliga rummet. Gestaltningsprojektet skall ses som en metanivå där en undersökt problematik gestaltas. Eftersom analysen följer processer i den

[80] Projektnamnet har ändrats för konfidentialitetskravet

studerade kursen har resultatet i kapitel 8 strukturerats i en kronologisk ordning av kursmomenten uppdelade på fem huvudavsnitt *ett projekt börjar, gestaltningarna växer fram, ett projekt redovisas* och sist *ett projekt är avslutat.* Kapitlet avslutas med en sammanfattning av analysen.

Då materialet från inspelad undervisning i Studie II är omfångsrikt presenteras här en näranalys av utvalda excerpt som ses representativa för hela materialet. Presentationen av excerpt[81] i Studie II skiljer sig från presentationen av materialet i Studie I där innehållet bestod av texter och bilder från kursbloggen.

8.1 Ett projekt börjar

Lektionstillfälle 2 innehåller en föreläsning om arkitektur och en workshop där innehållet i arkitekturföreläsningen bearbetas i kollageform. Detta innebär att studenterna i en workshop arbetade med att skapa kollage av olika arkitekturelement utklippta från bilder av byggnadsverk. Därefter följer en diskussion över workshopens resultat och dess relation till arkitektoniska element liksom didaktiska reflektioner. I analysen nedan analyseras de relationskapande processer i de uppmärksammade glapp som uppstår i diskussionen omkring workshopen. Workshopens mål var dels att bearbeta föreläsningens innehåll om arkitektur, dels att inspirera till ett laborativt förhållningssätt i studenternas kommande projektet *100 m stad.*

I arbetet med kollagen väljer studenterna bland gemensamt insamlade bilder där delar av arkitektur klipps ut och sedan sätts ihop till nya bilder av byggnader. Läraren uppmanar studenterna att arbeta undersökande och laborerande. Studenterna rör sig i rummet och plockar vant till sig olika verktyg som saxar, pennor, linjal, tejp, lim och bilder från bildbanken. Några studenter sitter i grupp medan andra arbetar enskilt. Relationerna mellan de olika handlingar som behöver göras i workshopen för att skapa nya arkitekturbilder ligger fast på sådant vis att studenterna inte behöver prata om vad de gör, de arbetar och pratar om annat. Situationen löper kontinuerligt i 45 min.

När kollagen är färdigställda skall dessa diskuteras. Diskussionen visar sig trög att få igång och ett *glapp* uppmärksammas:

> *L2: Hur kan man genomföra ett sådant här samtal? Vad kan man ge för feedback? Nu får ni bli lite aktiva här!*
> *S11: Alltså jag hade gärna velat veta i förväg*
> *L2: Alltså så här är det, det här en slags lek med olika formelement, att man bygger bilder. Vad kan man säga om bilderna? Är det någon som säger någonting?*

[81] Presentationen av material i form av excerpt har att göra med PEA som analysmetod, där inspelat tal i undervisning analyseras. Intresset handlar om att analysera relationskapande processer.

Lärarens syfte med workshopen är att studenterna lekfullt ska laborera med arkitekturelement för att dels utveckla förståelse för föreläsningens innehåll och dels reflektera över arkitektur i deras kommande projekt i staden. Glappet uppstår mellan lärarens syfte och fokus på laborativ konstnärlig metod för studenternas egna lärprocesser, och studenternas förväntningar om att workshopen skulle kunna lyftas direkt in i skolans och gymnasieskolans undervisning. Uppmärksammandet av glappet innebär att relationskapade handlingar behöver göras:

> *S12: Jag tror vi har börjat i fel ände. Utifrån läroplanen så skall vi kommunicera med hjälp av bilder. Nu har vi börjat med bilderna utan att egentligen…*
> *L2: Det kommunicerar inget?*
> *S12: Jo, det gör det alltid, det gör det absolut. Men jag menar att budskapet hamnar sekundärt och det skall egentligen inte vara så, tror jag /…/*

Glappet i situationen blir synligt när S12 säger: ”Jag tror vi har börjat i fel ände. Utifrån läroplanen så skall vi kommunicera med hjälp av bilder. Nu har vi börjat med bilderna utan att egentligen”(S12). Studenten slutar sin kommentar ofärdigt. Läraren griper in och vill diskutera kommunikationsaspekterna i de skapade bilderna. Som jag tolkar det så menar S12 att både workshopen och diskussionen skulle utgått från skolans läroplan och gymnasieskolans kursplaner. Detta står fast hos studenten och utmanas i undervisningssituationen. De relationer som skapas i samtalet tar sin riktning mot skolans bildundervisning:

> *L2: Ja, vad är det som händer här då, tänker du då, alltså som metod? /…/*
> *S12: Ja alltså absolut som en skissmetod att komma fram till någonting som man kan bygga vidare på, alltså som en moodboard /…/*
> *L2 Ja det hade ju kunnat vara en fortsättning, vi kan ju prata om, vad skulle man kunna göra med det här*
> *S12: Ja i anslutning till en uppgift /…/ nu fanns ju inte det nu*
> *L2: nej /…/ utan man leker med arkitekturelement*

L2s syfte var att studenterna i workshopen skulle undersöka arkitekturelement i sig själva utifrån ett lekfullt sätt att bygga nya bilder i kollageform. Studenternas syfte handlar om ett skoldidaktiskperspektiv på workshopen. Diskussionen stannar av. När låsningen så småningom släpper fylls glappet av relationer till arkitekturföreläsningen:

Jag tänkte mest på att blanda nytt och gammalt och olika typer av bågar som vi pratade om och sedan de där pelarna och ett tegelhus ovanpå detta som jag satt in det liksom. Jag tänkte testa och se om jag kanske få in något perspektiv på det, att få det hyfsat naturligt ut, men jag vet inte /.../ vi gick ju på stadsvandring i förra veckan och då såg man ju många olika stilar kloss i kloss. (S13)

Relationsskapande processer görs till föreläsningens arkitekturelement som till exempel olika typer av bågar, liksom de olika arkitekturstilar som studenterna sett i stadsvandringen veckan innan där S13 sett hur nya hus byggs ”kloss i kloss” (S13) med medeltida. Relationer skapas också till den laborativa nivån i arbetet vilket visar sig i hur studenterna diskuterar hur de prövat att sätta ihop olika arkitekturelement och laborera med bildrummet i olika perspektiv ”Jag tänkte testa och se om jag kanske få in något perspektiv på det, att få det hyfsat naturligt ut, men jag vet inte” (S13).

8.1.1 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att i avsnittet *Ett projekt börjar* är syftet att studenten ska studera och utveckla förståelse för arkitektur i det offentliga rummet vilken skall ligga till grund för kursens examinerande gestaltningsprojekt *100m Stad*. Förutom syftet med att skapa kunskaper om arkitektur finns syftet att i workshopen använda laborativ metod för att bearbeta arkitekturelement från en föreläsning. I utförandet av workshopen *står* det laborativa praktiska bildarbetet *fast* på så vis att studenterna vant och kontinuerligt arbetar med kollagen i praktiken. I diskussionen av workshopen uppstår däremot ett *möte* mellan å ena sidan studenternas förväntningar på att workshopen, som en bilduppgift vilken bör motsvaras av kunskapskraven i skola/gymnasieskola och överföras direkt till denna kontext, möter den laborativa nivån i workshopen som vilar på ett undersökande och utforskande förhållningssätt i sig själv.

Ett *glapp* uppstår i situationen. Glappet behöver fyllas med relationer till både det laborativa och didaktiska i workshopen.

8.2 Gestaltningarna växer fram

Lektionstillfälle 3 innehåller en föreläsning om graffiti och det agerande i det offentliga rummet som görs av graffitikonstnärer, diskussion om föreläsningens innehåll och handledning av gestaltningsprojektet *100m Stad*. Syftet med lektionstillfället är att studenterna skall ta del av föreläsningens innehåll vilket därefter bearbetas i diskussionen för att sedan, genom handledning, tas vidare in i

studenternas egna gestaltningsprojekt. Lärarens syfte handlar om att skapa reflektion över etiska ställningstaganden i praktiken, genom gestaltningsformerna gerillamarknadsföring och aktivism, som en form för lärande i lärarutbildningen. L2 säger:

> *I Gerillamarknadsföring och aktivism, det blir ju etik i detta, Vad är tillåtet att göra och det har de ju också frågat mig om man får sätta ut en stol här men text på, så det är ju absolut så, vem får tillgång till det offentliga rummet och vem får sitta där /.../ men jag måste ju också utmana, detta alltså med aktivism skall man ha detta på en lärarutbildning? (L2)*

I analysen nedan analyseras det glapp som uppstår i undervisningen och de relationskapande handlingar som sker i den aktuella situationen i form av en föreläsning

Graffiti är en konstform som studenterna generellt känner till. Graffiti kan ses stå fast då flera studenter visar på stor kunskap om både olika graffitikonstnärers verk och dess sammanhang. Föreläsningen utvecklas därför till en dialog där relationer mellan föreläsningens innehåll och studenters erfarenheter är tätt sammanflätade. Den pedagogiska situationen innehåller ett kontinuerligt relationsskapande mellan det som presenteras i föreläsningen och studenterna förförståelse, det som står fast. Studenterna diskuterar graffitikonstnären NUG[82]:

> *S11: Jag hörde att han inte blev åtalad för att de inte hade tillräckligt med bevis för vem som var på filmen. Sen så blev ju den där filmen känd och den har gjort honom till konstnär.*
> *S15: Men han visade aldrig sitt ansikte. Ingen vet hur han ser ut*
> *S16: Men då kan han väl inte ta på sig äran att ha gjort filmen?*
> *S11 Alltså han agerar under namnet NUG men ingen vet vad han heter*

Föreläsningen har skapat diskussion som rör både frågan om såväl etablerad konst i konstfältet som samhällskritisk undergroundkonst, men också hur man kan förhålla sig till graffitikonst i skola/gymnasieskola. Spänningen mellan samhällsinstitutioner, som konstinstitution och skola, och oberoende konstutövare inom bildkonstområdet diskuteras. Det är i detta spänningsfält som kursens projekt iscensätts. L2 påminner studenterna om att de nu står inför sina egna undersökande gestaltningsprojekt i det offentliga rummet:

---

[82] NUG är artistnamnet på en konstnär som arbetar med graffitti. Han blev känd när han som examensarbete Konstfack 2009 iscensatte verket *Territorial Pissing*, en film där en maskerad person spayar en tunnelbanevagn i Stockholm. När verket ställdes ut väckte det stor uppståndelse (https://www.bukowskis.com).

S17: Jag har en fråga, ja alltså jag är lite obekväm med den där aktivismen
L2: Du kan göra en reklamgrej för något, ett bra budskap för något som du vill få ut
S18: Måste det vara papper eller kan man skriva liksom
L2: Ni skall ha en text med bild
S17: Men måste man ha en ingång till att man tror att det här skall bli något som folk stannar upp?
L2: Nej, du får undersöka detta. Du får ha en fråga, vad händer här.

I mötet med kursuppdraget visar sig osäkerhet inför att agera i det offentliga rummet. Glapp uppstår i situationen vad det gäller själva agerande i det offentliga. S17 känner sig obekväm med att göra en aktivism i staden och undrar över om man ”måste man ha en ingång till att man tror att det här skall bli något som folk stannar upp?” (S17). Det finns en osäker om vilket material som skall användas. Läraren menar att studenten får ha ett utforskande och frågande förhållningssätt.

Efter diskussion om graffiti och det offentliga rummet handleder läraren studenterna. *Syfte* är att studenterna ska reflektera över sina projekt men läraren vill samtidigt utmana studenterna att arbeta på ett undersökande sätt och med en utforskande metod. Studenterna har förberett sig genom att ha valt sträckor i staden som de planerar att undersöka och gestalta sitt resultat i någon form av aktivism/gerillamarknadsföring. S5 diskuterar sitt projekt med läraren som vill utmana studenten att göra något oväntat eller spännande:

L2: Alltså gör den så spännande som möjligt, tänk att ni gör något jättespännande. Ni har era 15 min /.../ det är mitt sätt att utmana er /.../
S14: Men tänker jag rätt, faller detta innanför ramarna om vad den här uppgiften handlar om
L2: Ja
S14: Bra då kör jag

S5 övervinner sin osäkerhet och antar utmaningen om att projektet innebär en osäker situation.

8.2.1 Sammanfattning

Syftet med lektionstillfället är att studenterna skall ta del av föreläsningens innehåll och bearbeta detta i diskussionen och vidare in i sina gestaltningsprojekt

genom handledningen. Sammanfattningsvis kan sägas att den pedagogiska situationen innehåller ett kontinuerligt relationsskapande mellan det som presenteras i föreläsningen och studenternas växande förståelse i relation till det som står fast hos dem. Föreläsningen har skapat diskussion som rör både frågan om etablerad konst i konstfältet kontra samhällskritisk undergroundkonst. Samtalet löper kontinuerligt vidare och tillsammans expanderar gruppen sina förståelser för konst och kulturella handlingar i olika situationer. Det som studenterna möter och som uppmärksammas som glapp i situationen handlar om själva agerandet i det offentliga. Här framträder osäkerhet en obekväm känsla av att genomföra en aktivism i staden. Läraren erbjuder relationer till ett laborativt och undersökande förhållningssätt till uppgiften.

8.3 Ett projekt redovisas

Syftet med redovisningsmomentet är att studenten visar på kunskaper som beskrivs i kursplanen vad det gäller förståelsen för konst, arkitektur, design med det offentliga rummet som utgångspunkt. Kunskapen har vid detta tillfälle formulerats i både kunskaper *om* och färdigheter *i* gestaltande arbete som utforskande metod vilket innebär att undersökningens resultat har gestaltats i samtida gestaltningsformer vilka är sociala och processinriktade mer än representerande.[83] (Se avsnitt om villkor för samtidskonst, kapitel 2).

S13 har genom en aktivism undersökt ett stråk på stadens station utifrån frågeställningen: vad är centralstationen i staden? Utgångspunkten för S13 är att en station är en offentlig plats vilken alla bör ha tillträde till. Undersökning visade att arkitekter utformat bänkarna så att man inte kan sova på dem då själva sittytan lutar. S13 menar att man struntat i utsatta människor i samhället: ”samtidigt som man tillsatt en handikappgrupp för att hjälpa till med utformningen av platsen så sysslar man med exkluderande design för att inte ha hemlösa människor som sover där” (S13). Studenten redogör i sin presentation för stationens byggnadshistoria och hur den nya arkitekturen smälter samman med den äldre. Den nya stationstillbyggnaden har vilat på tre grundprinciper; ljussättning, säkerhet och handikappvänlig. Men, S13 menar att byggprojektet vilar på skenhelighet:

> *S13: Men jag tycker också att det vittnar något om skenhelighet. Samtidigt som man tillsatt en handikappgrupp för att hjälpa till med utformningen av platsen så sysslar man med exkluderande design för att inte ha hemlösa människor som sover där för att rika människor skall slippa se dem på väg till jobbet /.../ Vad*

[83] I detta fall gerillamarknasföring/aktivism.

tänker ni när ni ser de här bilderna?
S19: Jo, hm ja, att det inte är så välkomnande
S13: Ja precis det var det jag tänkte också. Det finns en tydlig maktaspekt i detta här /…/ jag tycker att den lutande bänken är en tydlig maktutövning. Man har helt enkelt exkluderat människor.

Efter att S13 har genomfört sin undersökning *står* nu en rad nya erfarenheter och kunskaper *fast* vilka manifesterar sig i studentens presentation. Dels genom att S13 nu kan redogöra för det historiska förloppet av byggnationen av stationen med dess arkitektoniska och estetiska uttryck och dels vad det gäller relationen mellan arkitektur, design och makt. Studentens nya erfarenheter låg sedan till grund för det gestaltningsprojekt som hen genomförde med gerillamarknadsföring och aktivism som metod. Projektet innebar att hen, genom sin gestaltning, rätade ut en av bänkarna och på så vis gjorde den tillgänglig för hemlösa. S13 menar att dennes aktivism samspelar med den omgivande arkitekturen och vilar på samma tre grundprinciper som stationsbygget: enkelhet, ljushet och säkerhet. ”Nu kommer inte folk att trilla av vilket innebär säkerhet /…/ den är enkel och den är vit och jag har inte gjort några finesser på den” (S13). Det ingick dokumentation i uppgiften. Men när studenten skulle filma interaktionen i aktivismen på plats så greps hen av ängslan och osäkerhet:

Jag vågade inte stå kvar och filma människor för jag kände att snart kommer väktarna. Den här kontrollaspekten är så tydlig. Jag såg hur folk började titta på mig hur de gick fram till väktarna så jag sprang fort till tåget. (S13)

I situationen möter S13 de känslor som uppstår av en kritisk handling på plats i det offentliga rummet. Mötet utmanar traditioner i undervisning i klassrummets trygga rum där innehåll, i detta fall stadens arkitektur, studeras genom bilder och texter. Lärande genom *handling i praktiken* i det offentliga rummet kontra en *diskussion om handling* uppmärksammas. Att genomföra en kritisk aktivism i praktiken i det offentliga rummet kräver därför någon form av handlingsberedskap hos studenten. Aktivismen i sig själv balanserar på gränsen till vad som bör och får göras i det offentliga rummet. Projektet har inneburit en gränsöverskridande lärandesituation för studenter:

S15: Det är ju ganska roligt alltså att man trots sin aktivism håller sig innanför, att man inte gå utanför så där
L2: Den här uppgiften är ju lite så att ni tvingas utanför er comfort zon
Studenterna: Ja
L2: Det är avancerat det ni tvingats att göra

S15: Ja, det är en slags kontrollerad aktivism

Gestaltningsprojektet har inneburit att studenterna känt av gränsen för vad som upplevs som bekvämt att göra i det offentliga rummet. Trots uppdragets mycket fria tyglar är studenterna överraskade av att de lyckats genomföra en kontrollerad aktivism i det offentliga. Projekt *100m Stad* visar på ett möte mellan olika undervisningsformer, den ena i klassrummets traditionella undervisningsform där till exempel arkitektur studeras genom bilder och texter och den andra genom olika konstformer där kunskaper om arkitektur studeras och laboreras med i praktiken genom undersökning och gestaltning på plats i det offentliga rummet.

S14 aktivism heter *En urban skogsdunge* där studenten har intresserat sig för förtätning i stadens miljöer. S14 frågar sig varför man förtätar staden i stället för att bygga som man gjorde förr. Denna undran blir utgångspunkten för studentens undersökning om efterkrigstidens byggnadssituation i Sverige och den arkitektur som växte fram under den modernistiska byggnadskulturens era. De stora tomma ytor som blev konsekvenserna för denna byggnadsera har senare börjat förtätas. S14 har valt en sådan plats, *Stadstorget*, för sin aktivism. Platsen har nyligen omgestaltats från park till ett torg. Student 15 har observerat torget och menar att det blivit en avskalad miljö. ”Man tänker att människor skall kunna vara här och umgås här, inte bara liksom gå förbi. Jag vet inte riktigt om jag håller med” (S14). Undersökningen visar att få personer stannar på torget. Denna iakttagelse gjorde att S14 ville göra en aktivism som uppmärksammade den grönska som inte längre finns på torget. S14 gjorde därför en grafisk produkt, en flyer, i form av ett träd som placerades på flera platser på torget. På flyern hade S14 tryckt texten: ”här kunde stått ett träd” (S14). När studenten kom tillbaka till torget hade någon svarat på studentens aktivism genom att skriva på en flyer:

> */.../ då var det någon som hade svarat och det är ju det här som jag är ute efter, att det skall vara en kommunikation, att de skall se det här och tänka. Så uppenbarligen så har jag inte varit så ensam i mina tankar om avsaknad av grönska. Så detta var superintressant. (S14)*

Det som S14 fann skrivet på sin flyer var; ”och här stod ett träd och det fanns en gräsmatta där det nu är en betongplatta” (S14). Syftet med studentens aktivism var att skapa en kommunikativ situation i projektet. S14 har genom sitt gestaltningsprojekt skapat en relation till kursinnehållet om arkitektur i det offentliga rummet och en specifik plats som undersökts i praktiken. Mötet som manifesterar sig i S14 gestaltningsredovisning är komplex då det både handlar om mötet med stadstorget i praktiken men också mötet med en person som svarade

på studentens kommunikativa handling i form av en flyer. Gestaltningsuppdraget innehöll mål att skapa en grafisk produktion till exempel en flyers. Målet var inte enbart att producera denna flyers i ett neutralt klassrum utan att pröva den grafiska produktens kommunikativa funktion i en kulturell kontext. I projektet lämnades också studenternas flyers in för bedömning av lärare. Men till skillnad från att enbart lämna in en flyers för bedömning fick studenterna erfarenheter av de kommunikativa kvalitéerna i sin flyer genom att använda den i ett socialt och kulturellt sammanhang i praktiken.

8.3.1 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att syftet för redovisningsdagen innebär att studenterna visar på att de uppnått målen i kursen i gestaltad form i praktiken. Studenternas erfarenheter i form av praktisk kunskap manifesterar sig dels i studentens presentation, dels genom hur studenterna språkliggör sina erfarenheter, som nu *står fast* hos dem. Den nya kunskapen manifesteras i diskussioner mellan studentkamraterna men som också i de bilder och dokumentation som gjorts över i gestaltningsprojekten. I situationen skapar den redovisande studenten relationer mellan sitt eget studerade av kulturell plats, gestaltningen och diskussionen med kurskamraterna. Det som visar sig som ett *möte* i den pedagogiska praktiken handlar om studenternas offentliga handlingar *i* praktiken kontra diskussioner *om offentliga* handlingar i klassrummet genom texter och bilder som representationen av en verklig situation. Studenterna möter en pedagogisk metod som innebär att laborativt pröva kommunikativa aspekterna offentligt, till skillnad från en pedagogisk praktik där bilder eller texter enbart lämnas in för bedömning till lärare.[84] Att genomföra en kritisk aktivism i praktiken i det offentliga rummet kräver handlingsberedskap hos studenten.

8.4 Ett projekt är avslutat

Efter att gestaltningsprojekten *100m Stad* är genomförda och kursen avslutad diskuteras kurserfarenheter. Gestaltningsprojektet visar sig ha inneburit ett stort mått av självständighet som handlar om egna val av metoder i relation till studenternas projekt. Att känna säkerhet i en situation där självständig kreativitet och kritisk analys krävs innebär svårigheter för studenterna. En grundförståelse och ett gemensamt syfte inför gestaltningsuppdraget visar sig skör och bristfällig. S11 menar att:

[84] Produkterna i den studerade kursen lämnas in för bedömning av läraren, men det som jag vill lyfta är den laborativa aspekten i en metod av prövande verksamhet.

Det var svårt att veta vad en gerillamarknadsföring var trots att vi fick lite exempel, /.../ man får nästan tolka det lite som man vill och det får bära eller brista. (S11)

Syftet med kursuppgiftens kritiska kulturanalys står inte fast hos de intervjuade studenterna. Ett glapp uppmärksammas vad det gäller form för gestaltningsarbetet som har hämtats från både marknadsfältet (gerillamarknadsföring) och det samtida konstfältet (aktivism) och kombinerats i kursen. S12 uppmärksammar detta *glapp* och menar att det eventuellt beror på bildundervisningens grund eller karaktär: ”att det finns som ett glapp, jag vet inte om det har med det visuella att göra, att det är lite av ett annat språk” (S12). S14 efterfrågar därför en beskrivning på hur projektet och gestaltningen skulle genomförts:

Jag tror att tankarna liksom att liksom kunna utveckla något eget som på förhand inte är bestämt är ju bra, men det måste ju föregås av instruktioner om hur man gör det och det känns som att det att det inte alltid riktigt framgår här. (S14)

Glappet i situationen visar sig innehålla en relation mellan konst och lärarutbildning i bild som inte är tillräckligt beskriven eller språkliggjord på ett sådant vis att studenterna kan bilda sig ett syfte kring uppgiften i kursen. Behovet av relationsskapande mellan å ena sidan konstens bejakande av osäkra undersökningssituationer av laborativ karaktär och å andra sidan lärarutbildningens krav på konkret förankring i skolans styrdokument och didaktisk tydlighet.

Det är klart att man kan lyfta in, alltså läroplanen och styrdokumenten i kursmålen och de förmågor som finns och som är ganska breda inom bild men det är just detta att det står ingenstans att det är, att våra uppgifter är så pass konkretiserade, /.../ att det är det vi skall utgå ifrån i styrdokumenten. (S12)

Studenternas möte med innehållet i kursens kursplan utmanar det som står fast och formar studenternas syfte med sina studier i lärarutbildningen vad det gäller förankring av skolans och gymnasieskolans styrdokument i lärarutbildningens kursplaner:

Det är inte förankrat /.../ vi är ändå inne på vårt fjärde år, och vi har haft vårat andraämne där emellan och vi har alla här läs historia varav alla våra historielärare har bakgrund i gymnasiet och högstadiet och det har delat upp, /.../ vi har ju fått extremt mycket verktyg hur vi skall bedöma, hur vi skall göra lektionsplanering, vi har hela tiden utgått från förmågorna i kurserna osv. osv. ja, vi har hela tiden fått det förankrat till skolan och sen

så börjar vi bilden igen och då har vi ju extremt mycket mer kött på benen vi vet hur undervisning kan gå till. (S11)

Det som står fast för studenterna i gruppsamtalet är utvecklade erfarenheter från en annan ämneskultur. Historieämnet i den aktuella lärarutbildningen. Dessa erfarenheter skapar grund för förståelsen av bildämnet i den studerade kursen. Ett gemensamt syfte till kursuppgiften har inte kunnat skapats. Dilemmat handlar om att skapa relationer till kursens metoder och former, vilka har en laborativ karaktär, och det didaktiska syftet med gestaltningsprojektet. Glapp mellan studenternas förväntningar på kursen och kursens iscensatta pedagogiska praktik blir stort. Det som står fast för studenterna är tidigare uppbyggda relationer till ämnet historia vilket är den kurs som studenterna senast genomfört i lärarutbildningen. I ett studentperspektiv kolliderar ett konstnärligt syfte med ett didaktiskt:

S11: /.../ alltså vad är syftet /.../ nu pratar jag mycket om att vi skall bli lärare, vi måste ha verktyg med oss ut i skolan och då måste man ju hela tiden, eleven måste hela tiden veta vad syftet är, annars känns det ju meningslöst /.../
S14: /.../ syftet skall ju vara glasklart hela tiden det är därför det står överst i kursmålen och det gäller alla uppgifter vi gör, varenda steg skall ju vara förankrat

Ett glapp mellan två olika förhållningssätt till undervisning inom lärarutbildning visar sig. Det ena handlar om att syfte och mål för lärarutbildningens kurser skall direkt motsvaras av skolans och gymnasieskolans styrdokument. Det andra syftet handlar om att i lärarutbildningens kursplaner har mål som mera liknar bildningsmål i ett akademiskt och konstnärligt fält. Situationen har skapat förvirring hos studenterna som inte kan skapa relationer mellan kursens kursplanesyfte och skolans/gymnasieskolans läroplan. Studenterna har dock kunnat genomföra uppgiften men ändå vara förvirrade och frustrerande efter att kursen är genomförd. Kursens syfte står inte fast hos studenterna vilket innebär att de erfarenheter som studenterna faktiskt gjort inte kan sättas i ett skolsammanhang:

Alltså vi måste få tydliga ramar vad vi skall göra varje vecka. Nu i efterhand nu när man reflekterar kring arbetsprocessen, nu så har man ju tagit bort alla de där orosmomenten, /.../ så nu tycker man inte det är så farligt. Så nu känns det väl som en bra grej rent produktmässigt men /.../ jag tyckte att det var väldigt otydliga instruktioner, vilket gjorde att man blev väldigt så här frågvis i arbetsprocessen hela tiden. (S11)

Problematiken handlar dels om tydliga ramar och språkliggörande av syftet men också en ovana i att arbeta i utforskande laborativa processer där resultatet inte på förhand kan ges. Att pedagogiskt kommunicera ett syfte med att arbeta i osäkerhet visar sig som ett glapp. Jag frågar studenterna om detta och får ett jakande svar:

> *Ja, det känns ju så om man skall jämföra med historia som jag läst innan, där är det väldigt strukturerat, det finns en utarbetad plan. Det är väldigt skräddarsytt. Men bildämnet, men det kanske har med bildämnet att göra, men att det saknas den vetenskapliga grunden, teoretiserandet som andra ämnen har. /.../ medan när det är så tydligt som det är i historieämnet så kör man på samma spår, alla. (S14)*

Relationerna till historieämnet är viktiga för studenterna. Här har de fått erfarenhet av en tydligt strukturerad undervisning och har då kunnat ”köra på i samma spår” (S14). S14 menar att ”det kanske har med bildämnet att göra, men att det saknas den vetenskapliga grunden, teoretiserandet som andra ämnen har” (S14). Det glapp som studenterna uppmärksammar handlar om ett gemensamt didaktiskt språk för alla ämnen i lärarutbildningen så att studenterna kan känna igen sig allteftersom utbildningen pågår. En sådan situation skulle innebära att det didaktiska perspektivet kunde står fast. Brist på relationer eller nödvändigheten av att skapa relationer mellan ämnet (bildkunskaper) och ämnesdidaktik (bilddidaktik) blir tydligt. Just i denna kurs innebär gestaltningsarbetet att ämnet (bildkunskaper) utmanas av en samtidskonstbaserad metod och förhållningssätt. Studenterna efterlyser en koppling mellan samtidskonsten och läraruppdraget. Detta innebär att relationskapande genom praktik och teorier behöver göras mellan bildämnet, konst, samtida konstpraktik och ämnesdidaktik.

Eftersom studenterna lyft att det är förmågorna i ämnet som behöver stå i fokus för undervisningen så frågar jag studenterna hur de ser på att kursen har utmanat den egna förmågan att gestalta. Studenterna menar att deras förmågor inte skall stå i centrum utan elevers förmågor:

> *Ja, jag tvivlar väl inte så mycket på mina egna förmågor, det handlar ju om att få eleverna att tillgodogöra sig olika kunskapsformer, det är ju det som är mitt yrke /.../ det är ju det didaktiska hur går vi in i skolan och gör det här. (S14)*

Ett glapp mellan två utbildningssyften visar sig. Det ena syftet handlar om studentens egen lärprocess där den egna förmågan och kunskapen kvalitativt växer och ett instrumentellt syfte där innehållet i lärarutbildning direkt skall kunna användas i gymnasieskolan. De kompetenser och kunskaper som utvecklats i

gestaltningsuppdraget *100 m Stad* ses inte av studenterna i relation till lärarprofession. Dilemmat handlar om att kursens och studenternas syfte inte har delats. På så vis kvarstår fortfarande en stor osäkerhet över kursmomentets syfte och de erfarenheter som studenterna faktiskt gjort.

8.4.1 Sammanfattning

Syftet med kursuppgiften står inte fast hos studenterna i gruppsamtalet efter att kursen var genomförd. Ett glapp uppmärksammas vad det gäller form för gestaltningsarbetet som har hämtats från både marknadsfältet (gerillamarknadsföring) och det samtida konstfältet (aktivism). Glappets karaktär visar sig bero på bildundervisningens karaktär av gestaltningsformer och grund i samtida konstpraktik. Relation mellan samtidskonst och lärarutbildning språkliggörs inte på ett sådant sätt att studenterna och läraren har kunnat bilda sig ett gemensamt syfte kring projektet i kursen. Behovet av relationsskapande mellan å ena sidan konstens bejakande av osäkra undersökningssituationer av laborativ karaktär och å andra sidan lärarutbildningens krav på konkret förankring i skolans och gymnasieskolans styrdokument och didaktisk tydlighet visar sig i situationen.

Det som står fast för de intervjuade studenterna är utvecklade från erfarenheter från en annan ämneskultur, historieämnet i den aktuella lärarutbildningen. Dessa erfarenheter skapar grund för förståelsen för bildämnet i den studerade kursen. Studenterna i kursen relaterar sin förståelse till sitt andra ämne som i det här fallet är historia. Ett konstnärligt syfte visar sig kollidera med ett didaktiskt. Glappet innehåller en dimension av ämneskulturkrockar.

I gestaltningsuppdraget *100 m Stad* visar sig också olika syften mellan studenter och lärare vad det gäller pedagogisk praktik inom lärarutbildning. Det ena syftet riktar sig till skolans läroplansmål och det andra syftet till ett bildningsmål som förändrar individer. Situationen skapar förvirring hos studenterna. Då ett gemensamt syfte inte står fast innebär det att de erfarenheter som studenterna gjort inte kan värderas. Problematiken handlar om ett gemensamt didaktiskt språk i lärarutbildningen som kan tydliggöra relationen mellan samtidskonstbaserat syn på gestaltningsarbete och högskoledidaktik. Detta innebär att relationskapande genom praktik och teorier behöver göras mellan bildämnet, konst, samtida konstpraktik och ämnesdidaktik.

8.5 Sammanfattning av praktisk epistemologisk analys av Studie II

Det övergripande syftet med PEA är att uppmärksamma människors relationsskapande processer i mötet med något som skapar glapp i en utbildningssituation (Caiman 2015). Analysen visar på två framträdande glapp. Det ena handlar

om svårigheter att skapa relationer till de laborativa aspekterna i gestaltningspraktiken i den studerade kursen och som jag väljer att benämna som *laborationsproblemet*. Det andra glappet som uppmärksammas väljer jag att benämna *ämneskulturproblemet* och handlar om att studenter bär med sig erfarenheter av lärprocesser från sitt andraämne vilket står i kontrast till erfarenheter i ämnet bild.[85] En situation av kulturkrock visar sig i analysen.

8.5.1 Laborationsproblemet

Den pedagogiska praktiken i Studie II vilar på ett utforskande förhållningssätt i syfte att utveckla studenternas kritiska förmåga i sig själv och arbeta analytisk i det offentliga rummet. Det undersökande och laborativt gestaltande arbetet utanför klassrummet i staden upplevs som främmande av studenterna i den studerade kursen. Delarna i den iscensatta pedagogiken är inte ny, men som sammansatt bildpedagogisk praktik är det en ny situation för studenterna. Det nya består av att gestaltningen skall vila på undersökande och kritisk kulturanalys av offentlig plats i gestaltningspraktiken. Bilder och textmaterial som produceras i gestaltningsprocessen får en meningsskapande roll mer än enbart representerande.

Det laborativa innebär att resultatet inte på förhand kan anges, inte heller kan den konkreta ordningen i en konkret metod på förhand ges. Det laborativa arbetet kräver erfarenheter som kan användas för att skapa strategier i den utmanande situationen. Gestaltningsarbetet i den studerade kursen riktar sig ut i samhället där studenterna förväntas utforska en kulturell plats att agera på. Den laborativa aspekten i kursmomentet innebär en rad självständiga val i relation till en kritisk blick på situationen. Det uppstår en tröghet i relationen mellan experimentellt skapande arbete och studenternas förväntan på bilddidaktisk uppgift för kommande yrkespraktik. Laborationsproblemet synliggör glappet mellan konstnärlig metod för gestaltningsarbete i lärarutbildning kontra skoldidaktisk metod som instrumentellt direkt kan överföras till bildpedagogisk praktik i gymnasieskolan.

8.5.2 Ämneskulturproblemet

I reflektion över erfarenheter från kursen synliggörs dilemmat med konstnärlig metod i lärarutbildning. Situationen framstår som ett glapp i den pedagogiska praktiken och visar sig handla om studenternas erfarenheter från sitt andraämne i lärarutbildningen. Studenterna jämför bildämnet, sitt förstaämne, med sitt

[85] I en tvåämneslärarutbildning ses ämne ett var det ämne som studenten har som ingång i lärarutbildning, till exempel lärarutbildning med ingång bild. Studentens andra ämnet blir följaktligen studentens andraämne, Andraämnet läser studenten efter sitt s.k. förstaämne. Förstaämne och andraämne används i denna betydelse i avhandlingen.

andraämne och upplever brist på skoldidaktiskt perspektiv i bildämnet. Studenterna har tidigare gått grundkurserna i bildämnet och förväntas av lärarna i den studerade kursen, vilken ges på avancerad nivå, självständigt driva undersökande gestaltningsprojekt enligt examensordningen för lärarutbildningen. Studenterna å sin sida har efter grundkurserna i bild genomför studier i sitt andraämne och där socialiserats in i en annan ämneskultur. Glappet som uppstår i undervisningssituationen kan på så sätt ses innehålla dimensioner av ämneskulturkrockar. I gestaltningsuppdraget visar sig olika syften kollidera mellan studenter och lärare. Studenternas fokus riktar sig till skolans och gymnasieskolans läroplansmål i bildämnet medan lärarens syfte riktar sig till ett självständighetsmål som förändrar individer. Att ett gemensamt syfte inte står fast innebär att de erfarenheter som studenterna gjort blir svåra att reflekteras.

Trots dilemman med glappen som definierats som ämneskultur- och laborationsproblemet, sker ändå relationsskapande processer till projektuppdraget i kursen. Studenterna arbetar fram gestaltningar i det offentliga rummet och visar vid redovisningstillfället att de utvecklat kunskaper om och förståelse av arkitektur i det offentliga rummet genom kritisk undersökande gestaltande metod. Förutom gestaltande metod och redovisning av gestaltningsprojekten innehåller kursen föreläsningar, workshop, diskussioner och handledning där studenterna visar att de uppnått målen i kursen. Problematiken handlar om att ett gemensamt syfte genom ett didaktiskt språk i den studerade lärarutbildningen inte utvecklats vilket skulle kunnat användas för att skapa relationer mellan bildämnet, konst, samtida konstpraktik och ämnesdidaktik.

9 Resultat och analys för Studie III

I den studerade kursen i Studie III skapar och genomför studenterna självständiga arbeten med grund i samtidskonstens metoder och förhållningssätt. I den studerade kursen genomför fem studenter fem studier. Titlarna på dessa arbeten är: (1) *En explorativ undersökning av ett fysiskt material som lera i relation till elever och bildpedagogisk praktik.* Studien utgår från posthumanistisk och fenomenologisk teoribildning och problematisera ett antropocentriskt[86] förhållningssätt till arbetsmetoder i bildpedagogisk praktik. (2) *En konstnärlig explorativ studie om kulturmötens förändringsprocesser på skapande och blivande.* Konstnärliga processers villkor och möjligheter är i fokus och hur bildundervisningen kan utvecklas utifrån ett interkulturellt förhållningssätt. Studien utgår från Deleuze och Guattaris rhizomfilosofi.[87] (3) *En undersökning genom konstnärlig gestaltning om hur ämnet bild i skolan kan bidra med att medvetandegöra stress*. Undersökningen utgår från ett pragmatiskt perspektiv. Ytterligare två studentarbeten ingår i den studerade kursen. (4) *Språkliga processer hos elever i berättande med stöd av en bild* där studenten själv har målat bilden. (5) *Vad fysisk rörelse kan ha för påverkan på en skapandeprocess* där studenten praktiskt utforskar rörelse och skapande. Gemensamt för studentarbetena ovan är att konstnärlig utforskande metod, med grund i samtidskonst, och a/r/tography används.

Eftersom analysen följer processer i den studerade kursen har resultatet i kapitel 9 strukturerats i en kronologisk ordning av lärprocessen i kursmomenten uppdelade på fem huvudavsnitt: *ett självständigt arbete tar sin början, att driva sitt självständiga arbete på väg till gränsen av sin förmåga, avgörandet, tidsbristens uttryck när erfarenheter reflekteras.* Kapitlet avslutas med en sammanfattning av analysen.

Då materialet från inspelad undervisning i Studie III är omfångsrikt presenteras här en näranalys av utvalda excerpt som ses representativa för hela materialet. Presentationen av excerpt,[88] i Studie III skiljer sig från presentationen av materialet i Studie I där innehållet bestod av texter och bilder för kursblogg.

---

[86] Inom posthumanismen ifrågasätts språkets dominerande betydelse i poststrukturalistisk forskning. Inom posthumanism ser inte enbart det kroppsligt fysiska inneha en agens. Även det materiella ingår medskapande processer som ses performativa (Barad 2007). I ett antropocentriskt perspektiv ses människan vara överordnad resten annat i världen (ibid.).

87 Metaforen rhizom innebär ett icke-hierarkiskt sätt att se på kunskap och lärande som likt växtlivet rotsystemet (rhizom) sprider i form av utlöpare vilka skapar nya plantor, som i sin tur sprider nya rottrådar. Rotskotten kan ses som tanketrådar som sprids på oförutsägbara platser. Här finns ingen början eller slut (Deleuze och Guattari 1987).

[88] Presentationen av material i form av excerpt har att göra med PEA som analysmetod där inspelat tal i undervisning analyseras, intresse för relationsskapande processer.

9.1 Ett självständigt arbete tar sin början

Avsnittet om *ett självständigt arbete tar sin början* handlar om den osäkra och oroliga situation som det innebär att befinna sig i början av ett självständigt arbete. Studenterna förväntas att formulera forskningsfrågor för sina kommande undersökningar inför vilka de också skall utveckla metoder och former. Situationen får en karaktär av tröghet där studenterna har svårt att se sig själva och sina erfarenheter. Olika självbilder av att inte klara av kursen skapar en skör pedagogisk situation. Avsnittet är indelat i: *osäkerhet och oro, tröghet och skörhet, att inte se sig själv och sina erfarenheter – ett dilemma.*

Vid kursintroduktionen går L3 igenom kurslitteraturen. En del av litteraturen behandlar a/r/tography som en metodologi i relation till forskande, konstskapande och utbildande praktik. Det är ett utforskande förhållningssätt till relationen mellan artist (a), reseacher (r) och teacher (t) som undersöker komplexiteten i erfarenheten mellan dessa praktiker (Irwin och Springgay 2008). Utgångspunkten innebär att arbeta i undersökande gestaltningsprocesser parallellt i artist, reseacher och teacher praktiker, men också sätta gestaltningar i relation till skrivprocesser (graphy) (ibid.). Vid kursintroduktionen diskuterar studenterna a/r/tography som metod eller teori. L3 menar att man inte kan använda a/r/tography som en metod rakt av. I situationen uppstår ett glapp vad det gäller förståelsen av skillnaden mellan konkret metod och metodologi. Ett behov av att skapa relationer till metoden uppmärksammas som ett glapp i undervisningssituationen:

> *S20: Vad det gäller dessa [böckerna] så har jag fattat det som att man kan inte ta metoderna rakt av, men är det något annat som gör att man faktisk har en metod som man kan skriva in sig på?*
> *L3: Då skulle jag vilja säga så här, det går inte att tänka på det sättet, att man kan säga att man använder den här metoden på det här och det här sättet /…/ embodieded*[89] *använder jag ju som kunskapsbegrepp, och som gestaltnings/undersökningsmetod blir förkroppsligad kunskap /…/ det är det som är kvalitén av en sådan här undersökning eftersom det kan uppkomma saker som man inte ens kan förutse*

Ett av kursen övergripande syfte innebär att studenterna själva har i uppgift att ta ställning till, och skapa, egna gestaltningsmetoder för de undersökningar de ämnar genomföra (Kursplan för kurs i Studie III). På vilket sätt som studenternas undersökningar skall genomföras genom medvetna metodval visar sig bli en problematik i undervisningssituationen. Metoddilemmat hänger ihop med

[89] L3 använder det engelska uttrycket embodieded för kroppliggjord kunskap.

den utmaning som a/r/tography innebär vad det gäller relationen mellan konstnärlig, didaktisk och vetenskaplig metodologi. Studenterna behöver både skapa egna metoder för gestaltningsarbetet och förhålla sig till dessa metodologiska områden:

> *När du gestaltar så är det ju klart att det är du som gör det, just då, just där med hela din bakgrund och allting /.../ så metod blir ju problematiskt då utifrån traditionellt vetenskapligt tänkande. (L3)*

9.1.1 Osäkerhet och oro

Metodproblemet följer med i undervisningssituationerna genom hela kusen. Gamla erfarenheter visar sig stå fast hos studenterna och spelar med i den aktuella situationen. När S21, i handledningssituationen, lägger fram sitt syfte med kommande undersökning vilken skall handla om mänskliga möten, känner S21, sig osäker. Det är a/r/tography som metod för undersökning som förvirrar. Erfarenheter från tidigare kurser dröjer sig kvar, står fast, och stör i den aktuella handledningssituationen:

> *S21: Det var kanske det som hände förra gången då*
> *L3: Har du varit med om en sådan process?*
> *S21: Ja, precis och då utgick vi ändå från a/r/tography men att ju längre vi kom, ju mer frågande blev vi /.../ jag gjorde fortfarande research och gjorde min konstnärliga gestaltning, men jag är fortfarande lite oklar på detta /.../ då förra gången då fick jag kritik att jag inte hade använt a/r/tography som metod /.../därför är jag lite förvirrad.*
> *L3: Ja, det förstår jag, men jag tycker inte man skall säga: "jag använder a/r/tography" /.../ man kan inte säga att det är en metod riktigt, för det som a/r/tography säger är att metoden är specifik för olika situationer och frågeställningar /.../ det är ju inte så att det finns en vald metod, absolut inte /.../ Så det kan har blivit otydligt /.../*
> *S21: Ja, men man blir förvirrad*

I situationen visar sig en osäkerhet stå fast vilken utvecklats av erfarenheter från tidigare självständigt arbete. Läraren erbjuder relationer till a/r/tography som ett förhållningssätt till gestaltningsarbetet där varje gestaltning behöver vila på sin specifika metod. Det som visar sig som ett glapp består av relationer mellan metod och teori:

L3: Vi får tänka så här, det är inte bara ni som är pionjärer, det är vi alla.
S20: Men jag funderar på a/r/tography som metod att använda detta som metod till att få fram gestaltningen
L3: Jag tror inte att vi skall tänka på a/r/tography som metod utan som en teori som gör att man kan förstå hur man kan göra den här undersökningen
S20: Så a/r/tography är igen metod utan en teori?
L3: /.../ när man tar in artistisk research, det konstnärliga, in i det vetenskapliga, det är här som det vetenskapliga och det konstnärliga krockar därför måste man uppmärksamma vissa lägen mellan det konstnärliga och det vetenskapliga /.../ man måste omförhandla den relationen och det är också specifikt, det beror på vilken gestaltningen du gör /.../ alltså din metod, alltså inte någon annans metod /.../det blir en specifik förhandling i varje fall

Problematiken i handledningstillfället framstår som ett glapp mellan vetenskaplig och konstnärlig metod. Läraren vill skapa relationer till både a/r/tography i sig själv, men också till den osäkerhet som det innebär att utveckla ett område som är nytt. Hela situationen präglas av osäkerhet. Att tänka a/r/tography som förhållningssätt på samma sätt som att tänka vetenskaplig metodologi som förhållningssätt visar sig svårt. Metodproblemet visar sig i situationen som ett möte mellan å ena sidan att tänka metod som konkret metod, vad som skall göras, och metodologi som innefattar metod i ett specifikt perspektiv. A/r/tography är en metodologi vilken innebär att metod och teori inte kan separeras utan är sammanvävda på ett komplext vis i ett gestaltningsarbete. Det som försvårar i situationen är att denna metodologi innehåller tre perspektiv: vetenskaplig, didaktisk och konstnärlig praktik och att området inte kan ses innehålla specifika metoder utan ett generellt förhållningssätt. Glappet som uppstår handlar om svårigheten att tänka metod och perspektiv på samma gång, vilket kräver en tredelad blick i den relationskapande processen till kursinnehållet.

9.1.2 Tröghet och skörhet

De gamla erfarenheterna som står fast och skapar ett glapp i undervisningssituationen och ger en tröghet åt de relationskapande processerna som behöver göras. Läraren uppmanar studenterna att påbörja arbetet, att inte fastna och säger: ”Det viktiga nu är ju att komma igång med experiment” (L3) och menar att kreativt arbete behöver motstånd: ”Man behöver också hitta ett motstånd i undersökningen och gestaltningen” (L3). S24 menar att hen inte kan ta sig an detta motstånd:

S24: Men jag vet inte hur jag skall ta mig an detta
S20: Det finns en bok om kultur i länet som handlar om samtidskonst och det finns olika avsnitt där och då tänkte jag på dig med deltagarbaserad konst och här finns exempel /.../
L3: Vad jättebra att du tog upp detta, det är ju en stor del av samtidskonsten som är deltagarbaserad och det har skrivits ganska mycket om denna och kritiskt granskat den och utifrån vad vi har pratat om /.../
S20: Jag tycker detta är jätteintressant att konsten kan skapa delaktighet /.../
S22: Men om jag känner att jag inte kan gå den vägen då?
L3: Ja då får du göra något annat
S22: Vad kan man göra då?

Situationen präglas av tröghet där studenten har svårt att skapa relationer till samtidskonstbaserade deltagarmetoder som erbjuds. Glappet visar sig främst bestå av att påbörja arbetet. Både läraren och studentkamraterna pekar på relationer till samtidskonst som kan skapa delaktighet men S22 känner att hen ”inte kan gå den vägen” (S22). Situationen präglas av handlingsförlamning och är mycket skör. Motståndet i gestaltningsuppgiften visar sig stort.

9.1.3 Att inte se sig själv och sina erfarenheter – ett dilemma

Att se sig själv när man är mitt uppe i en arbetsprocess visar sig svårt. I materialet framstår detta dilemma. Men det handlar också om den självbild som studenten skapar i en akademisk situation.

Att inte kunna se sitt gestaltningsarbete i ett metaperspektiv visar S23 i diskussionen om hur man skall kunna finna ett flow i skapandeprocesser. S23 är intresserad av flow-temat och menar att det är svårt att hitta: ”Jag tycker det är kul, men så backar jag. Så hur kringgår man detta så att man hittar flow” (S23). Läraren uppmärksammar det glapp som uppstår:

L3: Men har du inte hittat en metod att bryta detta, jag menar du sitter ju ändå här?
S23: Ja, jag sitter här, det är klart att jag har hittat vissa metoder, men när jag ”sitter i det” så har jag svårt att hitta teorierna för det
L3: Har du hittat något metaperspektiv inom pedagogik som du känner igen /.../
S23: /.../ det kan vara en elev som inte kan sluta jobba och så kan det vara en annan som säger: jag vet inte vad jag skall göra och jag känner igen mig i dem /.../ och så står man där själv och

så säger man till eleven: har du provat, har du tittat på konstnärer? Ja, alla de här tipsen som man på något vis vidarebefordrar

L3 påpekar att S23 just påbörjat sin sista kurs i utbildningen och har på så vis klarat av gestaltningsprocesser i tidigare kurser. Vad S23 menar är att det är svårt att vara i flow och samtidigt rationellt kunna placera in sin gestaltande process i ett teoretiskt perspektiv. S23 känner igen situationen från Verksamhetsförlagd utbildning (VFU), praktik i skolan där hon mött elevers uttryck för tröghet i gestaltningsprocesser.

Att se sig själv kan också handla om den självbild som studenten skapar av sig själv i en akademisk situation vilket kommer fram under handledningstillfället:

S24: i förra uppsatsen så var det så glasklart var jag skulle börja med gestaltningen /.../ men nu vet jag inte var jag ska börja, jag känner mig helt vilse /.../
L3: Det brukar vara så att man har det mitt framför näsan, det ser man inte, det tar lite tid innan man får syn på det, /.../ min erfarenhet är att det finns där redan, på något sätt, det är inte tomt
S24: /.../ jag själv som person är inte en akademiker och kommer inte att bli det, det finns inte i generna i mig, men jag gör detta så gott det går /.../

Det visar sig svårt för S24 att skapa relationer till sig själv som studerande inom akademin och de erfarenheter som S24 gjort i en akademisk utbildning. Det pågår en slags kamp där läraren försöker få S24 att inse sin förmåga. En annan aspekt av situationen är att kurskamraterna försöker hjälpa S24 att se sig själv:

S24: Jag är i det
L3: Ja, precis, men vi ser det
S24: Ok, vad bra! Ni ser det i alla fall!
S22: Men du kommer ju att få syn på det sedan också

Det är svårt för studenten att se sig själva när den är mitt uppe i arbetsprocessen. Det är lättare att se kamraternas arbetsprocesser.

9.1.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att i avsnittet *ett självständigt arbete tar sin början* framträder ett möte med a/r/tography som metod och teori vilket skapar ett glapp. Situationen kräver relationskapande processer till metodfrågan i det

självständiga arbetet i kursen. Utmaningen handlar om att skapa egna metoder för gestaltande undersökningsprocesser utifrån en experimenterande hållning. Med i situationen finns också tidigare erfarenheter som står fast och beblandar sig med processen i det självständiga arbetet. Dessa tidigare erfarenheter skapar både tröghet och skörhet i processen. Erfarenheter har byggts upp av oro och ängslan inför det självständiga arbetet. Metodproblemet följer kursen och visar sig svårt att övervinna då studenterna har svårt att distansera sig och se sin egen lärprocess då det är svårt att se sig själva när man är mitt uppe i en arbetsprocess.

9.2 Att driva sitt självständiga arbete till gränsen av sin förmåga

Vid tredje handledningstillfället har studenterna påbörjat experiment med sina gestaltningar. Situationen kan beskrivas som att studenterna håller på att fylla det glapp som metodproblemet innebär. Inför handledningstillfället har studenterna satt upp material i studion från sina pågående undersökningar. Handledningen börjar med att läraren tittar igenom gestaltningsmaterialet och skapar sig en egen föreställning om materialets och gestaltningens progression. Den utforskande och kreativa grund som gestaltningsprocesserna vilar på syftar till att något nytt skapas. Konsekvensen, som jag ser det, innebär att studenterna driver sitt arbete till gränsen av sin förmåga. Var gränsen går är däremot osäkert. Det beror på vad studenten har med sin in i undersökningen, vad som står fast. Att driva sig till gränsen innebär att tidigare erfarenheter kommer fram, dels som en grund att använda sig av i den nya situationen, dels som hinder i vägen framåt. Här handlar det om att *stå ut med den sköra processen, att närma sig gränsen* och *att vara vid gränspunkten*. Dessa tre aspekter är också detta avsnitt indelat i.

9.2.1 Att stå ut med den sköra processen

Situationen utmärks av en vävande process, från det ena till det andra. S21 och läraren skapar ömsom utforskande, ömsom bekräftande relationer till gestaltningsarbetet och de erfarenheter som S21 gjort. Det övergripande syftet som S21 har med undersökningen är att utforska mänskliga möten. S21s projekt avgränsas till ett möte mellan två människor som båda befinner sig i ett uppbrott.[90] Samtalet rör sig om vad det innebär att vara i en svår process och att hålla ut hela vägen genom processen:

[90] Arbetet får tillslut titeln *En konstnärlig explorativ studie om kulturmötens förändringsprocesser på skapande och blivande.* Här undersöks konstnärliga processers villkor och möjligheter i ett interkulturellt perspektiv.

L3: Du är så inne i detta /.../ så ta ut detta utanför personen nu lite mer
S21: Ja, för det är just detta jag nu behöver för just nu är jag så mycket i och inte riktigt vet vart det bär och det måste ändå bli någonting, det är det jobbiga just nu, jag har så många spår att det är så mycket
L3: Det ser jag bara som en positiv /.../ men då någonstans då måste du stå ut med att saker och ting är mycket och flödar och går inte att fånga här men samtidigt måste du då tänka dig utifrån syftet. Men hade du bestämt dig benhårt från början då hade du inte haft den här erfarenheten /.../

Denna typ av relationsskapande är både osäker och trygg på samma gång. Läraren påminner studenten om de erfarenheter som S21 nu gjort och som kan stå fast och bilda grund för det fortsatta arbetet. Svårigheten som visar sig handlar om att både ha tillit till att vara *i* processen och samtidigt driva sig själv *genom* processen. Studentens gestaltningsprocess visar sig som en böljande rörelse mellan det osäkert utforskande och bekräftande. Här finns ingen annan utväg än att stå ut med processen, att närma sig gränsen för sin förståelse.

9.2.2 Att närma sig gränsen

S23 har på sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) upplevt att elever på estetiska programmet mår dåligt: ”När jag pratade med min handledare och vi kom in på att prata om att det var så många elever som mådde dåligt” (S23). S23 har därför valt att studera hur individer hittar olika tillvägagångsätt för att bli fria från stress genom att göra så kallade mandorlamålningar i ett populärkulturellt sammanhang, vilket handlar om att frigöra sig från stress.[91] Läraren och S23 talar om att många elever i skolan mår dåligt på grund av stressfaktorer. S23 relaterar också till sina egna känslor av stress i kursens gestaltningsarbete vilket skapar känslor av olust. S23 vill därför använda sig av en så kallad mandorlamålningsteknik för att skapa en avstressande situation för både sig själv och elever. Läraren utmanar studentens förgivettaganden om konstens terapeutiska funktion genom att kritisera den individualistiska självhjälpsidé som utmärker populärkulturen där studenten har hämtat mandorlatekniken. L3 menar att: ”Det är quick fix, och det blir också så att man kan sälja produkter genom att erbjuda symtommedicin för allting”(L3). L3 menar att S23 behöver inta en kritisk blick på det självständiga arbetet vilket innebär att S23 behöver arbeta ytterligare med sitt syfte. Att arbeta undersökande handlar i första hand inte om

[91] Arbetet får tillslut titeln *En undersökning genom konstnärlig gestaltning om hur ämnet bild i skolan kan bidra med att medvetandegöra stress*. Undersökningen utgår från ett pragmatiskt perspektiv.

att finna ett svar på ett problem utan att undersöka detta problem, menar L3. Glappet i handledningssituationen uppmärksammas:

> *L3: /.../ det är någonting som måste stå på spel lite hårdare /.../ för du säger nu har jag hittat det om jag bara får hålla på så här.*
> *S23: Hur menar du?*
> *L3: När man säger vad som står på spel, vad är det som du inte kommer förbi, var är friktionen som du inte kan komma undan, vad är problemet, uppenbarligen går det att lösa bara med färg och formexperiment, vad är problemet, nu försöker jag pusha dig här.*
> *S23: Ja*

L3 utmanar S23 att reflektera över vilket problem det är som det självständiga arbetet skall undersöka och inte terapeutiskt lösa. L3 menar att varken vetenskapligt eller gestaltande arbete kan enbart vila på en beskrivande karaktär. Handledningssituationen innebär att S23 tvingas närma sig gränsen för sin förståelse:

> *L3: Jag puttar dig lite extra hårt om du känner det så nu /.../ jag tror att du undersöker någonting, men jag känner inte riktigt att du har "det är här det skaver" för om du skall undersöka någonting djupt så måste det skava /.../ annars har du ju löst det här /.../*
> *S23: Nja*
> *L3: /.../ du kan inte bara berätta om det här i en uppsats för då är det klart liksom /.../*
> *S23: Ja, alltså jag har ju inte löst någonting, det kommer jag ju aldrig kunna göra själv*
> *L3: Ja, men du måste lösa någonting i examensarbetet för det är en undersökning med ett resultat och du skall skriva fram detta*
> *S23: Det är där det blir jobbigt*

För att lösa uppsatsproblemet behöver S23 fördjupa en problemställning i det självständiga arbetet menar L3. Detta innebär för studenten att inte hitta lösningen på problemet utan problematisera ett fenomen i en vetenskaplig och konstnärlig praktik. Studenten möter vetenskapens och den samtida konstens studerande av en problematik i motsats till en terapeutisk syn på konst som ses lösa ett pedagogiskt problem. Här visar sig undervisningsglappets egentliga dilemma som handlar om olika förståelse av gestaltningsmetoder. I det ena perspektivet ses konst som tröst och lösande av problem, i det andra som ett verktyg att utforska detta problem. S23 behöver vända blicken från att se sig själv som

någon som kan lösa problem genom gestaltande metod, till att studera problemet på ett utforskande sätt genom en gestaltningsmetod. S23 upplever stress och det blir svårt för hen att lyfta sig över det studerade problemet, elevers stress, då S23 själv känner stor stress. Det studerade problemet blir på så sätt studentens egen problematik. Negativa erfarenheter kommer upp till ytan i handledningen vilka S23 konfronteras med:

> *S23: Jag vet inte om jag kommer att komma någonstans med det här liksom*
> *L3: Det är fortfarande jag som är ansvarig handledare/.../jag har koll på det, tänk inte på det, jag kommer inte att släppa det /.../*
> *S23: Det är så fruktansvärt frustrerande att aldrig veta vart man är på väg /.../ i en sådan här process så måste jag komma på de sakerna så pass mycket fortare än vad jag klarar av ofta, det är sådant som jag först förstår efter ett tag när jag kunnat släppa det och se tillbaka på det och det hinner man inte här*
> *L3: I denna kursen?*
> *S23: Ja*
> *L3: Men du har hunnit det innan /.../*
> *S23: /.../ det beror lite på vilka kurser det har varit. Alltså att hitta något som är jobbigt det är ju de värsta jag vet att få höra, då tar det stopp och då blir jag stressad kring det*

Det är vändningen mellan att lösa ett konkret problem eller att studera detta problem i relation till ett visst syfte som visar sig problematiskt. Kursens kunskapskrav befinner sig på avancerad nivå och läraren menar att: ”Du behöver vrida det ett snäpp till” (L3). S23 svarar med en längtan till att inte själv behöva välja:

> *L3: Men du har ju rätt att välja vilken fråga du vill*
> *S23: Men jag vill inte välja, det handlar mer om det tror jag. Jag vill ha frågorna tilldelade typ, gör det här*
> *L3: Men /.../ i den här kursen så är det /.../ ju självständigt*

Kursens krav på att studenten själv kan söka och formulera problematiker i bildpedagogik och sedan kritiskt utforska dessa ställer krav på självständighet och förmåga att driva sitt arbete framåt, i och genom osäkerhet. Olika syften möts i den pedagogiska praktiken. För L3 är syftet att utmana studenten till att självständigt och fördjupat undersöka problemet medan studenten längtar efter en undervisningssituation likt en sopad väg att gå. Studenten vill ha en utbildning utan självständiga val i det självständiga arbetet.

9.2.3 Att vara vid gränspunkten

Gränspunkten för studenterna i den studerade kursen innebär att nå den yttersta punkten i det glapp som uppmärksammats i den pedagogiska praktiken och som jag benämner metodproblemet. Studenterna skall inom ramen för en 10 veckors kurs hinna med sina gestaltningsundersökningar och samtidigt i en tredelad blick (artist, researcher, teacher) reflektera i text över denna process. Situationen visar sig innebära en smärtsam erfarenhet vid en gränspunkt:

> *Men jag tänker så här, den här punkten liksom, där man tippar över /.../ Det är bara en sak som man måste "fejsa", det kan göra mer eller mindre ont. (L3)*

L3 möter studenternas oro och osäkerhet genom att hjälpa dem att skapa relationer till både gestaltningsarbete och utbildning vilket innebär ett motstånd som kräver hårt arbete. Detta kan göra "mer eller mindre ont" (L3). Metodproblemet behöver reflekteras i processen vilket visar sig svårt. Situationen kräver distans och reflektion men student S22 menar att det är svårt att reflektera när man är inne i undersökningen. Gränspunkten för S22 innebär att glappet, vad det gäller metodfrågan, blir för stort för att hen skall kunna skapa relationer till konkreta praktiska handlingar.[92] Glappet, metodproblemet, kvarstår för S22 och innebär att hen inte kommer vidare i sitt arbete:

> *S22: Jag har ju försökt att ta det vidare, men jag vet inte hur jag skall få in samma känsla ändå, liksom /.../ och vad tusan skall man reflektera över då när man är så inne i någonting?*
> *L3: Men nu är jag inte riktigt med /.../*
> *S22: Jag skall typ reflektera över mina reflektioner*

S22 fångas i glappet och blir handlingsförlamad. Situationen sluter sig kring en smärtande gränspunkt som inte ger studenten möjligheter att se varken sin undersökning, sig själv eller hur hen skall komma vidare:

> *L3: Ta till vara på det du gör*
> *S22: Hur gör man det? Nej…ah*
> *L3: Nu är du där igen, känner du att jag sagt något så att du känner "nej detta vill jag inte"?*
> *S22: Nej, det är bara det att jag vet inte hur jag skall ta det vidare*

[92] S22 har valt att undersöka vad fysisk rörelse kan ha för påverkan på en skapandeprocess. Studentens ambition är att praktiskt utforskar rörelse och skapande. Det självständiga arbetet i kursen startar i gestaltande metod i ett ämnesområde. Resultatet av denna undersökning tas vidare i litteraturstudier och skrivande av uppsats. S22 fastnar i metodproblemet och kan därmed inte få fram ett resultat som kan tas vidare i kursen.

Gränspunkten för studenten är en konkret situation som innebär att nå den yttersta punkten i glappet mellan att hinna med sitt gestaltningsarbete i en tioveckors kurs och samtidigt reflektera över denna process Gränspunkten kräver ett avgörande av relationskapande handlingar i slutet av kursen för att studenterna skall kunna nå kursmålen och bli godkända.

9.2.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att avsnittet *att driva sitt självständiga arbete på väg till gränsen av sin förmåga* handlar om att fylla det glapp som uppstår i undervisningssituationen och som jag kallar för metodproblemet. Tre aspekter av denna relationsskapande process har identifierats: *att stå ut med den kritiska/krisartade processen, att närma sig gränsen* och *att vara vid gränspunkten. Att stå ut med den sköra processen* handlar om att skapa relationer till en gestaltningsprocess som är svår, eftersom man inte direkt ser vad arbetet kan leda till. Det handlar om att lära sig att stå ut med processen och samtidigt driva sig själv till ny förståelse. Erfarenheter som står fast i situationen utmanas men behöver samtidigt användas och vara till hjälp i situationen. *Att närma sig gränsen* innebär att stressen ökar hos studenterna och negativa erfarenheter kommer upp till ytan vilka gör situationen skör. Det visar sig svårt att hålla isär det studerade problemet från egna upplevelser av gestaltningsproblematiken. Att närma sig gränsen för sin förståelse innebär en gränspunkt som också blir till en smärtpunkt. Det som möts i den bildpedagogiska praktiken är vetenskapens och den samtida konstens studerande av en problematik i motsats till en terapeutisk syn på konst som ses lösande av ett pedagogiskt problem. Mötet handlar om olika erfarenheter av konst som tröst och lösande av problem kontra konst som metod för att utforskande av en problematik. *Att vara vid gränspunkten* innebär för studenter att inte förmå att skapa relationer till kursens gestaltningsmetod för utforskande av en problematik. Glappet är för stort och skapar handlingsförlamning. Situationen sluter sig kring en smärtande gränspunkt som utesluter möjligheter för studenten att se sig själv distanserat.

9.3 Avgörandet

Den karaktär av gränspunkt som situationen utvecklats till i kursen kräver ett avgörande. I avgörandets situation finns bara två vägar att gå. Den ena vägen är de gränsöverskridande relationernas väg som bär vidare framåt till en transformation av tidigare erfarenheter och kunskaper i relation till kursens kunskapsmål. Den andra vägen är den gränsöverskridande väg som visar sig för skör och brister. Situationen bär inte för uppnående av kursens kunskapsmål inom kursens tidsramar. Avsnittet om avgörandet handlar gränsöverskridande relationer *som brister, gränsöverskridande relationer som leder vidare* och *transformationen*.

9.3.1 Gränsöverskridande relationer som brister

S22 lägger fram problemet med att förhålla sig till och reflektera över ett fenomen som man är mitt upp i. S22 menar att det inte går att skriva om förvirringen när man är mitt i förvirringen och vet därför inte på vilket sätt hen skall kunna skapa relationer till skrivandeprocesser för att komma vidare i sitt arbete. S22 menar att: ”Om jag nu skall skriva om diffraktion[93] och förvirringen så blir det svårt att inte ta med min förvirring och då måste jag förklara min förvirring och det var det som var svårt för mig att göra” (S22). Läraren menar att förvirringen måste ta slut, det måste bli en fas av bearbetning i stället. S22 menar att det har blivit kortslutning och bränslet har tagit slut:

> *S22: Så jag vet inte hur jag skall gå vidare*
> *L3: Nej, och jag förstår det och jag ser det /.../ jag tänker att du är ambitiös, att du är väldigt noga, att du är väldigt konstnärlig, att du har alla de här förmågorna, du är bra på att söka källor, du är teoretiskt intresserad en massa olika sidor, så har jag uppfattat dig /.../ det är en sak som jag inte förstår att du inte riktigt har kunnat landa i detta många gånger /.../ och då har jag tänkt lite så att du gör inte saker halvdant, är också min tolkning och då på något sätt så har du gett dig in i den här leken, då gör du det med hull och hår ,men nu har detta gått lite över styr*
> *S22: Det är kortslutning för mig den här kursen, bränslet har tagit slut*

S22 upplever situationen som en kortslutning och kan därför inte prata om den. Läraren menar att S22 valt en komplex ingång till sin undersökning och att S22s tidigare erfarenheter i utbildningens kurser inte bildat fast grund, för att kunna användas i den pågående kursen. Läraren frågar om undersökningen fortfarande är relevant för S22 vilket den är, men metodproblemet står kvar och bildar ett relationslöst glapp i situationen. S22 säger ”men jag vet inte hur jag skall ta mig an den” (S22).[94] Eftersom kursens utgångspunkt är att studenter ska skapa *egna* gestaltningsmetoder i sina undersökningar så är det helt centralt att de lyckas både skapa metoden och genomföra undersökningen, som gestaltning, i god tid innan resultatet skall formuleras i en text (uppsatsen).

---

[93] Diffraktion är ett fysiskt fenomen av sönderbrytning av ljus, men också en metafor för att beskriva ett metodologiskt förhållningssätt till kunskapsbildning, inte genom reflektion utan som effekter av skillnader och olikheter (Barad 2007)

[94] Situationen är låst och läraren och S22 beslutar tillsammans att hen inte skall lägga fram sin uppsats för examination utan vänta till nästa examinationstillfälle.

9.3.2 Gränsöverskridande relationer som leder vidare

S23 har kunnat relatera till sig själv, och ser sin lärprocess, genom att reflektera över situationen som beskrivs i avsnittet *att närma sig gränsen*. S23 ser sig själv i handledningssituationen där hen blev utmanad och konfronterad angående mandorlamålningarna. S23 har gått igenom en skör och gränsöverskridande process och skapat sig erfarenheter vilka bär hen vidare. S23 kan nu gå vidare och diskutera sin lärprocess. L3 och S23 diskuterar litteraturen och artiklarna i relation till S23s resultat. S23 har fått energi i den nya situationen och driver sitt arbete framåt:

> *S23: Yes och sen så har vi ju den här fantastiska artikeln som jag blir knäpp på, kan vi ta några minuter till den*
> *L3: Ja*
> *S23: För den hittade jag väldigt tidigt och här finns det någonting, men jag känner att jag förstår den inte fullt ut*
> *L3: Nej*
> *S23: Det finns saker där som jag liksom förstår /.../ jag får liksom inte grepp om det helt*
> *L: Han [författaren] menar att motivation hänger ihop med konstens kraft /.../*
> *S23: Men den är jag med på, men just det där med motivkraften /.../ det alltså*
> *L3: Men motivkraften den kan översättas lite klurigt /.../*
> *S23: Det är svårt att översätta*
> *L3: Ja, det blir fel*

S23 har skapat relationer till sin egen lärprocess genom att se sig själv i tidigare handledningssituation som hen upplevde gränsöverskridande och kom på så vis igång med gestaltningsarbetet. Vid handledningstillfälle driver S23 samtalet med läraren och forcerar motståndet som det innebär att läsa vetenskapliga artiklar. De relationsskapande processerna till artiklarnas innehåll vävs ihop med studentens egen studie.

9.3.3 Transformation och självreflektion

I slutet av kursen sker tydliga relationskapande processer som visar på att nya erfarenheter och kunskap står fast hos de studenter som har tagit sig igenom gestaltningsprocesserna. De ser nu sina arbeten på nytt vis. Studenter med grund i nya kunskaper kan nu reflektera över det som behöver göras inför examinationen av de självständiga arbetena:

S24: Jag tänker, viktigast för mig nu är att prata med dig om mitt resultat nu
L3: Bra att du styr det nu
S24: För de andra delarna hinner jag ju lösa
L3: Ja, jag känner mig trygg med din teori
S24: /.../ resultatet är litet textmässigt, jag har på något sätt inte skrivit ut allt som jag borde och sen så har jag en ambition att fixa en snygg layout till uppsatsen, hm, få se om jag kommer att hinna det
L3: Förstår, alltså jag menar du har väldigt mycket med dig /.../ min känsla är att det här klarar du av

S24 styr handledningssamtalet och visar på att nya erfarenheter står fast och används för att skapa relationer till hela det självständiga arbetet. Man kan säga att samtalet karaktäriseras av relationskapande då erfarenheter är gjorda. S21 visar också på att nya erfarenheter nu står fast genom att ha genomfört och gått igenom sitt gestaltningsarbete. Det självständiga arbetet diskuteras liksom de erfarenheter som påverkat studenten i processen. Trots en mycket stressig situation så förmår S21 se sin studies resultat och känner sig nöjd med detta:

S21: /.../jag såg oj vad har jag gjort, det har ju blivit ett resultat
L3: Och det tycker jag att du faktiskt har skrivit in i kapitel 5
S21: Ja
L3: Och att du har fått syn på de delarna /.../ du har ju gjort ett arbete här, det som är ditt arbetes styrka, det är väldigt unikt /.../
S21: Tack

S21 har genomfört och genomgått det självständiga arbetet. Men S21 har inte endast klarat av arbetet utan säger också något värdefullt i sitt arbete. Detta uppmärksammar läraren och menar att S21 skulle kunna formulera sin undersökning i en bok:

L3: Alltså jag tycker du skall göra en bok
S21: Ja, det tycker jag också /.../

Något nytt har uppstått i gestaltningsarbetet, nya erfarenheter har fått fäste och står fast men har också förändrat S21. En transformation ses i gestaltningsarbetet. Transformationen har gripit in både i förståelsen av det studerade fenomenet men även som självreflektion över egen lärprocess:

S21: Det känns som om jag verkligen har behövt detta
L3: Ja

S21: För att kunna gå vidare, det är som om jag behöver x
L3: Ja, jättefint, det är ju oftast detta som ju är spännande att hitta någon som man kan jobba med på det sättet, det tillför någonting som man kan ge sig själv, jag tyckte att det var så, vad hette det? Friskt på något sätt.

En ny grund där det nya står fast har vuxit fram ur S21s erfarenheter. I backspegeln ser S21 självreflexivt hur hen till behövt genomgå denna förändringsprocess vilken är en förutsättning för att gå vidare.

9.3.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att två situationer uppstår i avsnittet *avgörandet*. Den ena situationen handlar om *gränsöverskridande relationer som brister*, den andra situationen handlar om *gränsöverskridande relationer som leder vidare* till en ny förståelse av kursens innehåll vad det gäller det självständiga arbetet. Det glapp, metodproblemet, som visat sig i kursen har övervunnits. Kunskap och förståelse innebär *transformation* i relation till kursens mål och pedagogiska praktik.

I det fall där de *gränsöverskridande relationerna brister* handlar det om att möta sin förvirring. Om inte ett sådant glapp kan fyllas med relationer stannar arbetsprocessen av och studenten kommer inte vidare i processen. Tidigare negativa erfarenheter, vilka står fast, stör återigen möjligheterna att skapa relationer till innehåll och metod i det självständiga arbetet. Konsekvenserna av situationen innebär handlingsförlamning vilket gör att studenten inte kan lägga fram sitt arbete till examinationsdatumet inom terminens tidsram, utan får vänta till nästa examinationstillfälle. I det fall där *gränsöverskridande relationer leder vidare* ses det självständiga arbetet i kursen på nytt sätt. Vändpunkten leder till att det självständiga arbetet nu kan diskuteras inför examinationen. I denna situation driver studenten handledningsprocessen och motståndet verkar övervunnet. S21s arbetet har en sådan kvalité att den skulle kunna ges ut som bok, menar läraren. Något nytt har uppstått i gestaltningsprocessen där nya erfarenheter har fått fäste. S21 har omformat tidigare förståelse för kursens innehåll, sitt studerade fenomen och sig själv. S21 har skapat sig en grund för en röst och kan nu tala om sina erfarenheter.

9.4 Tidsbristens uttryck när erfarenheter reflekteras

I kursreflektionssamtal efter att kursen är slutförd reflekteras erfarenheter från kursen. Studenterna menar att tidsramarna för kursen inte varit tillräckliga för

det innehåll som kursen haft. Samtalet visar på en låsning då det självständiga arbetet oroade studenterna långt innan kursen börjande. S23 menar att hur man än vänder på det självständiga arbetet så hamnar man i tidspress och stress. Negativa erfarenheter av stress skapar ett glapp och uttrycks som tidsbrist:

> *S24: Man hamnar i tidsaspekten igen sen*
> *L3: Jo*
> *S24: Det kommer skita sig ändå*
> *L3: Men om man lyfter något så kan man bereda väg*
> *S24: Men sen så blir det gestaltning /.../ sen skall man skriva /.../ sen går den en vecka med utställningen och en vecka till opponeringen, det försvinner så mycket någonstans så måste det bli klart tidigare*

Ett dystert uttryck för tidsbrist visar sig i samtalet och skapar handlingsförlamning. ”Det kommer att skita sig än då” (S24). Att gå igenom den studerade kursen har gett studenterna nya erfarenheter vilka de nu bär på. Priset för dessa erfarenheter har varit högt. De har pressats till gränsen av sin förmåga. Tidspressen har klämt andan ur studenterna som menar att: ”om det hade funnits en större andningspaus då hade man ju sett mer” (S21):

> *S21: 7.../ det känns orimligt med tidsaspekten, så det knäcker en och då kanske inte den /.../ nyttan som den ska ha, sen kommer vi säker om några månader inse att vi har lärt oss mycket*
> *L3: Men till ett pris*
> *S21: Ja men precis, till vilket pris? /.../*
> *L3: /.../ jag ser ju att ni lärt er mycket, men ni skulle kunna lära er mer, att reflektera om ni hade mera tid i processerna*
> *S23: Man ser ju saker efteråt liksom när man har kunnat lägga ifrån sig, det är ju bara i går när man läst igenom så såg man ju mycket och vad har jag gjort här*
> *L3: Och det kommer man alltid göra*
> *S21: Men om det hade funnits en lite större andningspaus då hade man ju sett mer, ja så är det, tid*

9.4.1 Sammanfattning

Sammanfattning av tidsbristens uttryck handlar om att erfarenheter från kursen är formade av snäva tidsramar vilka skapat låsningar hos studenterna. Både innan kursen och efter kursen relaterar studenterna till att blivit präglade av det självständiga arbetets oroade avtryck ”Så fort jag tänkte på det där så var det skitjobbigt” (S23).

De nya kunskaperna har på så vis fått ett högt pris som ger ett dystert och utryck av tidsbrist i situationen. Det som visar sig mötas är önskad tid kontra reell tid.

9.5 Sammanfattning av praktisk epistemologisk analys av Studie III

Liksom för studie II handlar det övergripande syftet med PEA om att uppmärksamma människors relationsskapande processer i mötet med något som skapar glapp i en utbildningssituation (Caiman 2015). Frågan för analysen av det empiriska materialet handlar om *vad som visar sig i termer av glapp i ett iscensatt samtidskonstbaserat självständigt arbete i bildlärarutbildning.* Analysen visar på ett framträdande glapp mellan forskande vetenskaplig metod och utforskande konstnärlig metod för kunskapsbildning. Mötet mellan olika metodologier formulerar jag som *metodproblemet* och innehåller dimensioner av *självreflektionsproblem* och en *tidsproblematik* i kursen vilket skapar en stressad situation för studenterna och där starka *känslomässiga uttryck* visar sig.

9.5.1 Metodproblemet

Metodproblemet, glappet mellan forskande vetenskaplig metod och utforskande konstnärlig metod, har två aspekter. Den ena aspekten är *självreflektionsproblem* som visar sig i den självständighet den samtidskonstgrundade gestaltningsmetodologin ställer krav på. Metodproblemet har på så vis en experimenterande karaktär som i praktiken innebär att bli prövad ända till sin personliga gräns. Här möts krav på självständighet och längtan till befrielse från självständighet. I den studerade masterkursen på avancerad nivå, med högt ställda kunskapskrav vad det gäller självständighet förväntas studenter inte enbart säga något i text om det studerade fenomenet utan även konstnärligt undersöka och gestalta resultatet. Den kunskap som förväntas uttryckas av studenterna skall utvecklas genom ett laborativt samt explorativt konstnärligt undersökande av ett problem. Metodproblemet innebär ett dilemma att utbilda en självständig individ med en självständig röst. Det som avgör situationen ses handla om glappets storlek i relation till *tidsaspekten* vilket innebär att hinna med gestaltningsprocessen under de tio veckor som kursen pågår. Tidsaspekten i metodproblemet skapar en ansträngd och stressad situation för studenterna där tidigare negativa känslomässiga erfarenheter stör relationen till kursens syfte. Metodproblemet i den studerade kursen får därmed en känslomässig karaktär.

DEL IV
DISKUSSION

10 Diskussion

Syftet med avhandlingen är att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av lärprocesser i samtidskonstbaserade gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen. Frågorna som legat till grund för avhandlingsarbetet har varit: *vilka uttryck för lärprocesser visar sig i studenters möte med samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten i bildlärarutbildning?* (Studie I), *vilka innebörder visar sig i studenters erfarenheter av lärprocesser i ett iscensatt samtidskonstbaserat projekt i bildlärarutbildning?* (Studie II) och *vilka innebörder visar sig i studenters erfarenheter av lärprocesser i ett iscensatt samtidskonstbaserat självständigt arbete i bildlärarutbildning?* (Studie III). I följande avsnitt besvarar jag frågorna och diskuterar svaren i relation till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter.

10.1 Uttryck för lärprocesser i studenters möte med samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten

Den första frågan i avhandlingen om vilka uttryck för lärprocesser som visar sig i studenters möte med samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten i bildlärarutbildning handlar om transformativa lärprocesser. Resultatet om transformativa lärprocesser ses framträda i aspekter av en vändande och vridande rörelse.[95] Svaret på den första frågan är att lärprocessen karaktäriseras av känslomässiga uttryck av osäkerhet och förvirring när vanor utmanas. De känslomässiga uttrycken ingår på ett komplext sätt i lärprocessen. I den bakåt-vändande rörelsen riktar studenten blicken tillbaka till kursens början och de förgivettaganden som studenten då bar på. Situationen visar hur individer i mötet med språkliga konfrontationer i pedagogisk praktik ställs inför valet att låta sig utmanas och gå in i det pedagogiska spelet eller ställa sig utanför (jfr Gustafsson 2008).

Det som provocerar i samtidskonstbaserad bildpedagogik handlar om att studenter själva förväntas ta ansvar för utvecklandet av kunskaper inom olika bildteknikområden. Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete kräver självständiga val av metoder inom olika teknikområden. Dimensionen bakåt-vändandet i analysen visar på svårigheterna att iscensätta bildpedagogisk praktik som utmanar mästare/lärlings- och imitationstanken i bildlärarutbildningen (Karlsson Häikiö och Olsson 2015).

Dimension i-vändandet innebär en rörelse i den transformativa processen som vrider sig runt sig själv. Situationen utmärks av ett lämnande av tidigare förstå-

[95] Resultatet är tidigare redovisat i licentiatuppsats Cronquist (2015).

else och en osäkerhet inför det nya som utmanar. Starka känslouttryck i processen ses som en kamp mellan att lämna tidigare förståelse och utveckla ny. Mötet med det främmande innebär att individer känner sig drabbade och konfronterade (Gustafssons 2008). Dimensionen i-vändandet i analysen visar på ett pedagogiskt dilemma när tidigare formade kunskaper utmanas. Den kämpande situationen innebär emotionella uttryck. Den transformativa lärprocessen kräver en reflexiv kreativitet för att kunna leda fram till en dimension av med-vändande där ett nytt perspektiv ger en ny blick på det som utmanat. Situationen visar sig som en insikt där förståelsen är omformad (Kegan 2000).

I ett transformativt perspektiv på lärande i samtidskonstbaserad bildpedagogik ses den nya förståelsen i relation till gestaltad erfarenhet. Processen innebär att kunskap omformats kvalitativt och inte enbart ha ökat. När erfarenheter av transformationsprocessen blir synlig för subjektet i fråga ses den ha blivit ett objekt för reflektion. På så sätt behöver utmanandet av förgivettagande och förförståelse reflekteras i relation till formation och transformation (ibid.).

10.2 Innebörder i studenters erfarenheter av lärprocesser i ett samtidskonstbaserat projekt

I resultatet för Studie II visar sig svårigheter att förhålla sig till ett laborativt undersökande förhållningssätt till gestaltningsarbete i ett samtidskonstbaserat gestaltningsprojekt. Glappet som uppstår handlar om olika syften som kolliderar i undervisningssituationen. Det ena syftet grundas i lärarens ambitioner att utmana studenter i sin egen lärprocess i relation till konstnärlig metod. Det andra syftet utgår från studenternas förväntningar på att kursuppgifter i lärarutbildningen bör vara direkt överförbara till en skolsituation. Svaret visar sig handla om laborationsproblemet och ämneskulturproblemet där den laborativa aspekten av samtidskonstbaserat gestaltningsarbete inte känns igen av studenterna då de återkommer till bildkurs på avancerad nivå.

10.2.1 Laborationsproblemets innebörd

Laborationsproblemet ses i ljuset av hur generationer av kreativt konstnärligt arbete utvecklat både nya och mixade konstformer. Situationen har skapat en spänning mellan samtida konst och bildundervisning (Bresler 2007). På ett generellt plan ses hur postmoderna metoder och förhållningssätt inom konst påverkar bildundervisningen när denna utgår från samtidskonstbaserat gestaltningsarbete. Det som hänt inom ett internationellt konstbaserat bildpedagogiskt fält är att antropologiska och sociologiska perspektiv ligger till grund för kulturanalyser och kritisk granskning av värdesystem i olika kulturer (ibid.). Ett

samtidskonstbaserat gestaltningsarbete inom bildpedagogik kan därför ses i ljuset av antropologiska och sociologiska perspektiv.

I relation till representationsproblemet synliggörs också hur bildpedagogiskt gestaltningsarbete, på samtidskonstens grund, innebär en vändning från att se gestaltningar som representationer av verkligheten, till att handla om undersökande gestaltningsprocesser. Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete handlar om kritiska analyser av fenomen snarare än om representationer av dessa. Utvecklingen kan belysas genom att uppmärksamma den spänning som finns mellan reproduktion och dekonstruktion av tradition när konstnärliga utbildningar förändras. Bildkonstutbildningen intar vanligtvis ett dekonstruktionsperspektiv i förändringsprocesser (Hartwood 2007).

Ett laborativt arbete handlar om att utveckla kunskap om världen genom ett experimentellt problemlösande som inte är kunskap *om* världen, utan kunskapsbildande *relationer* mellan handlingar och deras konsekvenser i en specifik situation. Relationsskapande, reflexiva och experimentella undersökningar, är på så vis grunden i kunskapsbildning (Dewey 1938/1997). Kursens gestaltningsarbete relateras till undersökningar av vardagligt liv med fokus på relationella och sociala dimensioner. Gestaltningsarbetet ses som ett förberedande inför ett föränderligt samhälle där lärarrollen kräver förmågan till kritisk analys. Den konfrontativa situationen för studenterna handlar därför inte enbart om att möta ett främmande konstbegrepp utan om att arbeta *i* samtidskonstens metoder och förhållningssätt för att kritiskt granska kulturella fenomen i praktiken. Gestaltningsarbetet kräver därför ett reflexivt förhållningssätt till det som undersöks.

Det laborativa förhållningssättet har utmanat studenterna att göra en rad självständiga val i relation till sina gestaltningsprojekt. Projektet har iscensatt processer i utvecklandet till kritisk analytisk förmåga av det offentliga rummet men samtidigt utmanat genom postmoderna metoder och förhållningssätt. Gestaltningsprojektet i kursen innebär därför en omförhandlande situation vad det gäller konstnärliga metoder i bildlärarutbildning. Omförhandlingen lyfter frågan om studenten förståelse av sig själv (Biesta 2013). De omförhandlande utvecklingsprocesserna förblir dolda för studenterna då de inte varit klara över syftet.

Att utbildas till lärare innebär att få tillgång till didaktiska redskap eller som Klafiki (1997) benämner förmågan att hantera handling, gestaltning och förändring. Fritzén (1998) menar att Klafkis didaktiska analysmodell ger ett integrativt didaktiskt förhållningsätt där såväl innehåll, metod som socialiseringsaspekter sammanvävs. I ett sådant didaktiskt perspektiv innebär didaktisk analys att samhälleliga problem kan synliggöras (ibid.). På många sätt erbjuds dessa förmågor i de studerade kurserna. Dock uppstår glapp när studenterna inte ser sin egen yrkesutveckling, det Biesta (2013) benämner kvalificering. För att ett sådant glapp skall slutas behöver ett gemensamt syfte skapas i undervisningen där samtidskonstbaserat gestaltningsarbete ingår. Vidare synliggörs en spänning mellan experimentellt gestaltande och litteraturstudier. Den samtidskonstbaserade me-

toden i Studie II skiljer sig markant från traditionella högskolestudier i lärarutbildningen och dess didaktiska metoder. Ett gestaltningsperspektiv på lärande ses som transformativt (Karlsson Häikiö och Olsson 2015). Laborationsproblemet synliggör på så vis glappet mellan konstnärlig kontra didaktisk metod i den studerade undervisningssituationen. Med tanke på att kurserna ges på avancerad nivå med högt ställda mål av självständighet ses det laborativa gestaltningsarbetet innebära en rad självständiga val där en kritisk blick är nödvändig.

10.2.2 Ämneskulturproblemets innebörd

Både studenter och lärare bär med sig erfarenheter och föreställningar om olika ämnestraditioner in i undervisningssituationen vilket innebär att flera traditioner kommer i spel med varandra. Spänningar mellan olika uppfattningar om vad ett ämne skall innehålla kan därför kollidera (Pettersson och Åsén 1989). När studenter i lärarutbildningen går mellan olika ämneskulturer möter de olika traditioner och behöver därför omförhandla sina erfarenheter från olika undervisningssituationer. Enligt kontinuitetsprincipen utgår varje erfarenhet från tidigare erfarenheter som behöver modifieras i relation till den aktuella situationen (Dewey 1938/1997). Det är denna situation av bruten kontinuitet som studenterna befinner sig i. Vanor som byggts upp i både studenternas förstaämne och andraämne kan inte användas rakt av utan förändring. Det innebär att studenterna inte kan bedriva sina studier utan avbrott. När vanemässiga handlingar störs uppstår en problemsituation som kräver kreativitet för att studenten skall komma vidare i sitt handlande (ibid.). Studenterna behöver hitta kreativa lösningar på att bygga upp nya, eller nygamla, relationer till bildämnet.

De didaktiska implikationerna som detta medför kan ses genom begreppet transculturality (Kraus 2012). Utbildning ingår i kulturella situationer där mening skapas på ett specifikt vis. I dessa situationer utvecklar ämnen sina metodologier färgade av praktiker. De grundantagande som styr ett ämne ligger på så sätt inbäddat i den pedagogiska praktiken. De transkulturella processer som studenter går igenom innebär att de med nödvändighet måste omförhandla tidigare erfarenheter (ibid.).

Traditioner är inte statiska utan förändras i relation till samhällsförändringar vilka ställer nya krav på utbildning (Åsén 2006). Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildning kan ses som sådana samhällsförändringar. Dilemmat som visar sig i Studie II handlar om gestaltningsmetoder som utmanar studenternas vanor. Dessa vanor har formats i en annan ämneskultur i lärarutbildningen. I lärarutbildningen bär varje ämne på sina specifika traditioner. Selektivt väljs sedan traditioner som grund för undervisning. Här synliggörs vikten av att det är nödvändigt att problematisera ämnet och ämnesdidaktiken (Brantefors 2016).

Det innebär krav på utveckling av didaktiska perspektiv i konstnärliga processer. För att blivande bildlärare får möjlighet att kvalificera sig genom konstnärligt gestaltningsarbete behöver didaktiska processer språkliggöras. Här ser jag att Kalfki (1997) erbjuder ett perspektiv en möjlighet en kritisk konstruktiv didaktik som innebär att samtidskonsten bidrar till att studenten riktar sin blick bort från dogmer och regler till ett klargörande av samhälleliga problem och fenomen.

I Studie II ses hur transkulturella processer försvårar kommunikation av ett gemensamt syfte. Därför behöver subjektifieringsprocesser i relation till transkulturella processer i lärarutbildning lyftas för att lärarutbildningens uppdrag, som enligt högskoleförordningen (1993:100) handlar om att utbilda en självständig lärare, skall kunna nås. Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete visar sig innehålla självständiga och kritiska metoder för kunskapsbildning vilka därmed skulle kunna sättas i samband med lärarutbildningens examensförordning. (Se kap 7).

10.3 Innebörder i studenters erfarenheter av lärprocesser i samtidskonstbaserat självständigt arbete

Svaret på denna fråga är ett framträdande glapp av metodologisk karaktär i den pedagogiska praktiken som visar sig svårt att fylla. Glappet definieras som *metodproblemet* och handlar om hur forskande vetenskaplig metod och utforskande konstnärlig metod kolliderar. Metodproblemet innehåller dimensioner av *självreflektionens* och *tidsbristens dilemma.*

10.3.1 Metodproblemets innebörd

I den studerade kursen förväntas studenterna utveckla kunskap genom ett samtidskonstbaserat explorativt undersökande. Konst som kunskapsbildning utmanar både bildpedagogik och kunskapsbegreppet. Vad det gäller vetenskaplig kunskapsbildning är metoden central. Vetenskapligheten ligger i det metodiska och systematiska tillvägagångsättet. Konstens kunskapsbildande process kan inte på samma sätt metodologiskt förklaras. Konstnärliga metoder och förhållningssätt innebär en utforskande praktik som är osäker och prövande. De konstnärliga metoder som används skapas i relation till specifika konstprojekt. Dessa går inte att förklara metodologiskt utan enbart prövas i praktiken. Konstnärlig kunskapsbildning innebär därför en komplex växelverkan mellan att utpröva något i görandet och fullborda detta görande på ett performativt vis (William-Olsson 2013). Konstnärlig kunskapsbildning handlar om att skapa kunskap genom att undersöka det sammanhang som konstpraktiken görs i. Konstpraktiken

bär på så vis en dubbel erfarenhetsprincip. Å ena sidan en erfarenhetskunskap om att göra konst i sig och å andra sidan en erfarenhetskunskap av det sammanhang som erfarenheten är gjord i (ibid.). Det är denna komplexa situation som jag ser att metodproblemet i Studie III handlar om. Kontexten, vad det gäller konstbegreppet, är denna som beskrivs i kapitel 2.

Samtidskonstbaserad gestaltning som en kreativ praxis, form och metod ses som ett sätt att samla empiriska data. När ett sådant konstnärligt utforskande ställs i relation till vetenskaplig forskningspraxis ses inte enbart olikheter utan också likheter (Sullivan 2007). Samtidskonst baserad gestaltningsmetod samlar in empiriska data på liknade sätt som inom vetenskapliga metoder. Dock handlar det om nya kunskapsanspråk i konstnärligt utforskande arbete. Hartwood (2007) menar att när personer med samtidskonstbaserad konstutbildning kommer in i akademin så kommer de att förändra bildlärarutbildning. Den påverkan kan ses i de tre studierna genom de metodval som lärarna gör i gestaltningsarbeten och projekt.

I Studie III utforskas pedagogisk praktik genom konstnärliga processer med utgångspunkt i samtida relationella och deltagande konstformer. Undervisning kan i ett sådant perspektiv ses som antingen pedagogiskt eller som konstnärligt material beroende på syftet, ett konstnärligt eller ett pedagogiskt. Det gemensamma målet för pedagogiskt arbete och samtidskonstbaserat gestaltningsarbete är reflektion och förändring (Götlund, Illeris och Thrane 2015). För att fördjupa kunskapen inom detta område krävs teori- och metodutveckling. Studien visar att konstbaserat gestaltningsarbete är i stort behov av begreppsutveckling, där både gestaltande och vetenskaplig kvalitet synliggörs (Danielsson m.fl. 2011).

Självreflektionens dilemma

Självreflektionens dilemma i relation till metodproblemet, i den studerade kursen, handlar om att utvecklas till ett självständigt subjekt som kritiskt väljer och skapar gestaltande undersökningar. Resultatet från analys av Studie III visar att en sådan gestaltningsprocess utmanar studenter till bristningsgränsen av sin förmåga. Situationen visar sig svår. Tidigare erfarenheter bryter in i handledningssituationer och gör lärandet skört. Längtan till att slippa ansvar för skapandet av metoder växer allt eftersom kursen framskrider. Att befinna sig vid sin förståelsegräns innebär en smärtsam upplevelse.

Förändringsprocesser är en given del inom lärarutbildning. Studenten ska både socialiseras och kvalificeras in i läraryrket. Men lika viktigt är att studenten utvecklas som människa, eller det Biesta (2013) benämner att genomgå en subjektifieringsprocess. I den processen ska den blivande läraren utveckla sin unika lärarröst. I den svåra och osäkra processen som studenterna går igenom i det självständiga arbetet möter de motstånd av handledaren. Det är det motståndet som ger studenterna möjlighet att ”bryta in i världen” på ett nytt sätt” (Biesta 2006, 34-36). Ett sådant störande moment i kommunikationen en nödvändig för

förändring (ibid.). Metodproblematiken visar sig aktuell både i forskning och i pedagogisk praktik i Studie III.

Tidsbristens dilemma

Tidsbristens dilemma, är underordnat metodproblemet, och innebär i praktiken att bli prövad till sin personliga gräns. Situationen ställer höga krav på studenterna med starka känslomässiga uttryck som följd. Tidigare erfarenheter visar sig störa och bryta av lärprocesser. Förändringsprocesserna visar sig sköra och präglas av risktaganden. Det är främst tidsbristen som skapar emotionella uttryck då studenter upplever press att bli klara i tid. Rosa (2013) menar att upplevelser av tidsbrist handlar om att leva i en moderniserad värld där teknisk acceleration och sociala förändringar ger ökat livstempo. Situationen karaktäriseras av så kallad samtidskrympning vilket innebär att de erfarenheter som individer gör, och har nyligen gjort, snabbt blir ogiltiga och oanvändbara. När en individ utsätts för en stor mängd information upplevs att tiden går snabbt. Vid tillbakablickande kan inte den erfarna tiden, och det erfarna, överblickas. ”Detta är alltså en tidserfarenhet där tiden går snabbt under upplevelsen, men krymper i minnet” Rosa 2013,148).

Det som visar sig i situationen kan beskrivas som att kursens högt ställda krav på begränsad tid, upplevs som tidsbrist av studenterna vilket skapar uppgivenhet. Samtidigt som handledaren ställer höga krav ser inte studenter hur de skall ta sig vidare. Allteftersom kursen fortskrider upplever studenterna en accelererade tidsbrist med stress som följd. De självständiga val som kursen kräver förutsätter reflektion. Studenterna upplever att tiden för reflektion inte finns. Tidsbristens dilemma gör att studenternas reflektionsförmåga hämmas till den grad att de låser sig och kommer inte vidare.

10.4 Lärande i professionsutbildning

Att utbildas till bildlärare är att genomgå en professionsutbildning. Avhandlingen pekar på flera dilemman där det på ett övergripande plan handlar om svårigheten att omforma samtidskonst till undervisning (Widén 2015).

Biestas (2011) ser hur lärande i professionsutbildning behöver diskuteras i relation till kvalificering, socialisering och subjektifiering. Kanske kan Biestas (ibid.) resonemang om professionsutbildningar och Klafkis (2000) konstruktiva didaktik bidra till att utveckla bildlärarutbildning på samtidskonstens grund. Den som går igenom en professionsutbildning behöver bli kvalificerad för yrket. Det är viktigt att rusta den studerande med kunskap och kompetens inom ämnet, men också för kompetenser som handlar om livet i vidare mening. Kvalificeringsperspektiv i samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbild-

ning synliggör behovet av att utveckla didaktiska perspektiv som gör att studenterna kan se förbindelse mellan samtidskonst och undervisning. Med Klafiks (ibid.) utgångspunkt, som jag tolkar den, är det inte nödvändigt att skapa direkta förbindelser mellan, i det här fallet, samtidskonst och didaktik. Det viktiga är att visa hur samtidskonsten kan bidra till att synliggöra samhällsproblem. Men en sådan utveckling av samtidskonstens didaktiska aspekter förutsätter utveckling av såväl språk som begrepp och att lärare kan transformera samtidskonst baserat gestaltningsarbete till den undervisningssituation de ska hantera. Det är en sak att arbeta med vuxna i en lärarutbildning och en annan att arbeta med tonåringar i grundskolan. Är det inte denna transformering man behöver ägna uppmärksamhet? Att utveckla kompetenser hänger också samman med det sätt som de studeranden socialiseras in i en kulturell gemenskap. I en utbildningssituation sker socialiseringsprocesser både som uttalade och som dolda (Biesta 2011). Socialiseringsprocesser, som synliggörs i avhandlingen kan särskilt relateras till ämneskulturproblemet då studenter går in och ut i olika sociala sammanhang. Studenterna blir avbrutna i socialiseringsprocesser till bildlärare.

Den tredje dimensionen av professionsutbildning handlar om subjektifieringsprocessen Biesta (2011). Att gå en utbildning innebär inte enbart att utveckla kunskaper i ett ämne utan också om att utvecklas som människa. I avhandlingen synliggörs subjektifieringsprocesser i det att studenterna prövar och omprövar sin självförståelse. Den handlar främst om sin metareflektion inför att bli bildlärare. Både i positiv och negativ riktning. De tre dimensionerna kvalificering, socialisering och subjektifiering samspelar och kan förstärka varandra, men också motverka varandra (ibid.). I avhandlingen ses hur samtidskonstbaserat gestaltningsarbete utmanar studenters kvalificerings-, socialiserings- och subjektifieringsprocesser. Kvalificeringsprocessen försvåras av att det saknas ett didaktiskt språk som handlar om förändringsprocesser. Socialiseringsprocessen försvåras av att studenterna går mellan olika ämneskulturer.

Oreflekterade vanor i bildämnet som kan hänföras till både förhållningssättet mästare-lärling liksom imitationstanken visar sig i avhandlingens studier. I stället är det självständiga och reflexivt kreativa processer som visar sig iscensättas i bildlärarutbildning. Studenterna ställs inför laborationsproblemet och metodproblemet i gestaltningsprocesser. I dessa divergenta arbetsprocesser inträffar oväntade händelser som utmanar studenternas självständiga problemlösande. I utbildning sker ständigt något oväntat som bryter pågående handlingar. I en sådan oväntad situation finns möjlighet att skapa reflektion och bli till genom medveten om sig själv i relation till andra (Biesta 2011).

I en lärarutbildning motiveras naturligt kvalificering och socialisering till läraryrket. Subjektifieringsprocesser är däremot inte lika självklara (Biesta, 2011). Subjektifiering som förändringsprocess är därför en dimension av lärande som lärarstudenter behöver diskutera (Biesta, 2006).

Som tidigare nämnts diskuterar Biesta (2006) subjektifiering i termer av den rationella gemenskapen respektive den andra gemenskapen. I den rationella gemenskapen utvecklas studenten till att kunna representera allmänna diskurser inom läraryrket som exempelvis läroplan och allmängiltiga pedagogiska teorier. I vissa situationer kommer den generella rösten inte att räcka, menar Biesta (ibid.). När svåra situationer uppstår som kräver en annan typ a gemenskap fungerar inte den representativa rösten. I en sådan situation är inte lärarens röst utbytbar utan måste framträda som unik med ett unikt tilltal. Den unika situationen är alltid överraskande. Avhandlingen visar att samtidskonstens gestaltningsarbete kan utmana oreflekterade vanor och på det sättet bidra till att studenter utvecklar en unik röst. Att utveckla förutsättningar för den unika rösten kräver att utbildningen till lärare erbjuder dessa utmaningar.

11 Avslutande reflektioner

> */.../ konstens betydelse, i våra liv, får aldrig, kan inte få, något annat uttryck än just våra liv, livskomplexitetens outredliga sammansättning. Inför själva konsten är man alltid ensam och oense – också med sig själv. (William-Olsson, 2013, 10)*

Åsén (2006) menar att svensk bildpedagogik till stor del utgår från begreppen medierad handling och estetiska lärprocesser och sedan Lgr 80 vilar på bildkommunikativ grund i stället för på konst. Den konstbaserade bildpedagogiken är begränsad i Sverige. Det har gjort att forskningen inom området inte är omfattande. Det svenska begreppet estetisk lärprocess har i sammanhanget visat sig inte räcka till som analytiskt redskap för att omfatta den samtida konstsituationen i lärarutbildning (Thorgersen och Alerby 2005).

Avhandlingens syfte är att fördjupa kunskapen om studenters erfarenheter av lärprocesser i samtidskonstbaserade gestaltningsarbete i lärarutbildningen inriktning bild. Kunskapsintresset har fokus på utbildningssituationens relationella karaktär, inte på den enskilda studenten. Den riktar sig därför mot relationskapade handlingar i utbildningspraktiken och vad det innebär att göra och gå igenom erfarenhetsprocesser i utbildning. Kunskapsbidraget är synliggörandet av ett antal problemområden – laboratonsproblemet, ämneskulturproblemet och metodproblemet – vilka har relevans för bildlärarutbildningen men också lärarutbildning som helhet.

Dessa tre problemområden kan relateras till det som Dewey (1900) benämner representationsproblemet. Det är ett problem som handlar om både samtidskonst och utbildning. I relation till samtida konstpraktik innebär representationsproblemet en förflyttning från ett konstpsykologiskt perspektiv där ett subjekt ses uttrycka sig själv. En samtidskonstbaserad bildpedagogisk praktik vänds i stället till situationer där fenomen i världen utforskas och problematiseras i gestaltningspraktiker. Problematiken som ligger till grund för avhandlingsarbetet handlar därför om ett kunskapsintresse som fokuserar handlingar i gestaltningsprocesser mer än om estetiska upplevelser av gestaltningar. Forskningsfrågan om vad det betyder för studenter att möta och gå igenom samtidskonstbaserat gestaltningsarbete i bildlärarutbildningen hör på så sätt samman med den spänning som konst utgör i bildlärarutbildning

I detta avslutande avsnitt reflekterar jag över de frågor och utmaningar som ett konstbegrepp i samtiden kan erbjuda lärarutbildningen. Reflektionen fokuserar förvirring, osäkerhet och olika kunskapstraditioner. Vikten av att utveckla den unika lärarrösten visar på behovet av utveckling av didaktiska perspektiv som vilar på samtidskonstens grund. Situationen kräver, menar jag, att gemensamma syften i lärarutbildningen uppmärksammas.

11.1 Transformativ förvirring

> *Sinnesrörelser är en rubbning som uppstår genom att en vana stöter på hinder eller inte kan realiseras, och reflexion är grovt uttryckt den smärtsamma ansträngningen hos rubbade vanor. (Dewey 1922/2005, 79)*

Att få sina förgivettagande utmanade och ställas inför att utföra nya handlingar utan beredskap innebär en ansträngning. Uttrycken för denna situation visar sig i form av förvirring. I Studie I uttrycks detta i kursreflektionen på kursbloggen efter att kursen är genomförd:

> *Min lärprocess har gått från förvirrad, jag-vill-hoppa-av-stämning till det-här-är-ju bra-tänkt till jag-vet-helt-ärligt-inte-vad-jag-gör. Vilket jag tror att det är precis så jag ska ha känt. Eftersom att jag har då under min förvirring utvecklats. (S7)*

Utbildning handlar om att bryta det oreflekterade. Samtidskonstbaserat gestaltningsarbete avbryter inte enbart enskilda studenters vanor utan även vanor i bildpedagogisk praktik. Omförhandlingens förvirrade uttryck uppstår på många sätt som en överraskning för de som deltar i undervisningssituationen. Alla involverade behöver ompröva tidigare förgivettaganden för att kunna fortsätta att göra meningsfulla handlingar i den specifika situationen. I ett transformativt perspektiv på lärande kan situationen beskrivas som *transformativ förvirring*. Förvirringen skymmer möjligheter till självständighet men är samtidigt en förutsättning för ett självständigt handlande, då självmedvetenhet skapas i motståndssituationer. Den pedagogiska frågan för lärarutbildning kommer på så vis att handla om hur pedagogisk praktik kan iscensätta ett metaperspektiv där inte enbart reflektion över utbildningens innehåll, metoder och syften lyfts, utan även hur individers dolda förgivettaganden och vanor utmanas. En utbildning som inte griper in och avbryter individer är i en mening meningslös. Ingen transformativ förvirring ingen förändring.

Men en transformativ förvirring behöver leda vidare. Den pedagogiska frågan ser jag handlar om att vara i relation till osäkerheten, då det är osäkerhet som driver frågandet. Den oreflekterade vanan behöver osäkerhet för att kunna bli reflekterad, och osäkerheten behöver vana för att kunna övervinnas.

> *Frågan är hur man skall kunna tämja, och till och med dominera, ja rent av erövra det som man inte ser, det som inte går att genomskåda och det oförklarliga. (Taleb 2016, 21)*

11.2 Osäkerhet när vanor utmanas

> *Uppehåll dig ungefär här! Tänk dig att jag står någonstans tillsammans med en annan och säger detta. Därvid drar jag inte ens någon gräns men gör möjligen en viss pekande rörelse med handen – som om jag visade honom en bestämd punkt. Och på alldeles samma sätt förklarar man vad ett spel är. Man ger exempel och önskar att de förstås på ett visst sätt. (Wittgenstein 1953/2012, 45)*

Wittgenstein (1953/2012) menar att det inte finns något bortanför språket. Vi kan aldrig förklara vad spel egentligen är, vi kan bara peka på exempel och sedan använda dessa exempel på ett visst sätt. Att förklara något för någon annan på ett fullständig klart vis är inte möjligt. Osäkerhet blir på så sätt alltid en del i människor interaktion, som ett spelande. Utbildning och undervisning är inget undantag. I ett perspektiv på laboration, ämnekulturer och metodproblematiker i lärarutbildningen ser jag hur olika ämnesspecifika språkspel spelas. Wittgenstein menar att människor ständigt försöker fastlägga spelregler för att spela spelet. Men då vi väl börjar spela trasslar vi in oss i våra egna spelregler (ibid.). Jag menar att i ett perspektiv av ämnesspecifika språkspel med olika spelregler i lärarutbildningen kommer frågan om osäkerhet i pedagogisk praktik i fokus. I pedagogisk praktik försöker spelregler ständigt utarbetas men i praktiken, då spelet väl börjar spelas, finns risker för ett intrasslande i de egna spelreglerna. Undervisningens intrasslande karaktär skapar förvirring för studenterna. Den förvirringen bidrar ytterligare till osäkerhet i situationer där vanor utmanas.

Den osäkerhet som visar sig i studierna handlar om de transkulturella processer som lärarstudenter behöver genomgå i lärarutbildningen (Kraus 2012). Dilemmat handlar inte enbart om omförhandling av kulturella gemenskaper utan om hur grundkunskaper, i detta fall i bildämnet, skall byggas upp i utbildningen från grundnivå till avancerad nivå. Ämnesförståelsen kan brytas av i mötet med andraämnet i de fall som studenter genomför ämneslärarutbildning i flera ämnen. I sådana fall finns det en risk att när studenter kommer tillbaka till bildämnet känns det inte igen. Studenternas grund i samtidskonstbaserat gestaltningsarbetet i bildämnet visar sig svag då de återkommer på avancerad nivå där kraven blir högre och självständighet höjs. Äldre uppfattningar möter ett mera samtida experimentellt bildämne i bildlärarutbildningen (Welwert 2013).

När ett ämne, som i denna avhandling, vill omförhandla och kritiskt granska förgivettaganden vad det gäller ämneskonceptioner, handlingar och metoder blir det nödvändigt att synliggöra undervisningstraditioner för att underlätta förändringsarbetet (Sund 2014). Den normativa traditionen i bildämnet utmanas av samtidskonstens metoder och förhållningssätt. Det uppstår en osäker situation

både i ämnet i sig men också emellan olika ämneskulturer vilka studenter mötet i lärarutbildningen. Det är viktigt att ämneskulturkrockar diskuteras, annars finns en risk att en ämneskultur väljs på bekostnad av en annan. I en lärarutbildning där studenter vandrar emellan olika ämneskulturer kommer de att möta olika kunskapstraditioner. Det är relevant att ställa frågan om vilka konsekvenser detta generellt kommer att få för studentens yrke som kommande lärare. Vad betyder det för en tvåämneslärare att ett ämne blir överordnat ett annat? Vad betyder det för blivande bildlärare att ett annat ämne blir överordnat bildämnet? Och vad betyder de olika traditioner som inryms i bildämnet?

Samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten, vilka iscensätts på konstnärlig och vetenskaplig grund i bildlärarutbildning, visar sig få problem. Problematiken handlar om bildsemiotisk tradition som blir utmanad av samtidskonsten och didaktiska traditioner som ännu inte utvecklats inom lärarutbildningen. Situationen kan ses som utprövande. Begrepp och teorier behöver utvecklas vilka tar i beaktande de transformativa och transkulturella aspekter som en utbildning alltid iscensätter och som Biesta (2013) kallar för utbildningens kreativa handling.

11.3 Omförhandlingen

> *Rather than asking what education produces, we should be asking what education means. And rather than asking what education makes, we should be asking what education makes possible. (Biesta 2017, 18)*

Traditionellt ges många möjligheter i bildämnet i att utpröva och undersöka innehåll, metoder, material och verktyg. I ett samtidskonstbaserat gestaltningsarbete ges också möjligheter att kritiskt utforska och undersöka samhällsfenomen och dess sammanhang. Grunden för ett sådant gestaltningsarbete är en laborativ förmåga där omförhandling av förståelse för det som studeras kan ske. På samma sätt är det nödvändigt att omförhandla tidigare erfarenheter i bildämnet från skolan, när samtidskonstens sociala karaktär liksom intresse för vardagskulturer blir grund i laborativt bildarbete i lärarutbildningen. Samtidkonstbaserad bildpedagogik iscensätter utbildning i ett samhällsperspektiv i syfte att hos studenter utveckla kritisk reflektion och deltagande i ett demokratiskt samhälle (Garber och Costantino 2007). De samtidskonstbaserade konstnärliga metoderna skulle på så vis kunna innebära ett självständigt kritiskt undersökande av världen (Klafki 1997).

Men ett didaktiskt perspektiv som möter det laborativa självständigt utforskande konstperspektivet behöver utvecklas. Ett sådant perspektiv skulle kunna

skapa ett gemensamt språk och gemensamt syfte i lärarutbildningen. Studenterna behöver känna igen sig som blivande lärare i en kvalificeringsprocesser på sin vandring mellan olika ämneskulturer i lärarutbildningen. Examensmålen för lärarutbildning handlar inte om givna regler om hur man skall undervisa i framtida yrkespraktik. Det råder inte en 1:1 relation mellan lärarutbildning och gymnasieskola (Klafki 1997). Detta gäller speciellt för kurser på avancerad nivå med krav på självständighet vad det gäller förmåga att designa och genomföra egna studier för kunskapsbildning. I samtidskonstens metodologi finns ett sådant metaperspektiv. I avhandlingen framgår att det blir en komplicerad metodologi för studenterna att förstå. Den fördjupade förståelsen för en samtidskonstbaserad metodologi går studenterna förbi.

När studenterna börjar sin lärarutbildning har de begränsad kunskap om samtidskonstbaserat gestaltningsarbete. De har troligen ingen erfarenhet från grundskolans bildämne. De har med stor sannolikhet stiftat bekantskap med ämnet i bildämnets grundkurs, men inte tillräckligt för att vara trygga på avancerad nivå. Konstens kritiska potential som utbildningsmässig kvalité riskeras därmed att gå förlorad.

Konstens riktning är utforskande och expansiv medan vetenskapen strävar efter generaliserbarhet. Det pedagogiska uppdraget att kommunicera dessa två olika riktningar har i avhandlingens studier visat vara svårt. Ett sätt att komma vidare, menar jag, är att fundera över vilken bildlärare, eller lärare, en lärarutbildning vill utbilda vad det gäller utforskande och omförhandlande dimensioner i relation till didaktisk rationalitet. I en professionsutbildning behöver studenterna förhålla sig och utveckla sin representativa röst, men lika viktigt är det att träda fram med sin unika röst i unika situationer (Biesta 2006).

11.4 Den unika lärararrösten

> *Men när jag talar till främlingen, i gemenskap med de som inte har någon gemenskap, när jag blottar mig för honom måste jag hitta min egen röst då är det jag som talar. Och det är ingen som kan göra detta åt mig det är detta sätt att tala som konstituerar mig som unik, som jag och ingen annan. (Biesta 2006, 64)*

Vilka röster bildas eller utbildas i lärarutbildningens subjektifieringsprocesser med tanke på de transkulturella processer som studenter genomgår i olika ämneskulturer? Ja, det är naturligtvis omöjligt att svara på en sådan fråga, i varje fall då det kommer till den unika rösten. Hur den representativa rösten, den som möter elever och föräldrar och representerar skolan som institution och dess måldokument, är lättare att förstå hur den kan utvecklas i lärarutbildning. Men både en konstnär och en lärare behöver kunna utveckla sin unika röst för att

kommunicera ett innehåll. Det är i det tredelade mötet mellan den konstnärliga, det didaktiska och den vetenskapliga rösten som jag ser att metodproblemet vrider sig runt. Problematikens knutpunkt där metoder i konst, didaktik och vetenskap skall lösas i bildlärarutbildning ser jag metaforiskt som ett columbi ägg.[96] Ett till synes svårlöst problem löses på ett drastiskt vis. För konsten kan det handla om förlusten av konstnärlig frihet, för vetenskapen om förlusten av stringens i den vetenskapliga metoden och för didaktiken om att riktningen förskjuts från klassrummet till samhället. Kanske kan det gemensamma intresset för förändringsprocesser lösa det till synes olösliga problemet. Inom alla tre områdena krävs förändringsprocesser med riktning från klassrummet till samhället.

Samtidskonstbaserade gestaltningsarbeten blir i bildlärarutbildning, med krav på didaktiska perspektiv, något annat än i ett konstfält utanför akademin. Det som behöver uppmärksammas är hur studenter genom lärarutbildningen kan utveckla sin unika röst. I subjektifieringsprocesser, menar jag, att utvecklandet av en unik röst är beroende av de metoder, former och medium som kunskap skapas genom. Att genomgå gestaltningsprocesser innebär utvecklande av lärarrösten i subjektifieringsprocesser som praktisk prövning.

Samtidskonstens metoder och förhållningssätt prövar på ett utforskande sätt att vara människa i världen. På så vis får konsten i utbildning ett existentiellt värde. Vid ett tillfälle under empiriinsamlingen i Studie III mötte jag studenter som jag tidigare mött i Studie I. Det hade då gått ca fyra år sedan vi sist träffades. I mötet med studenterna presenterade jag mig och undrade om de kände igen mig. En student sa vid detta tillfälle: ”Är det du som satt med i vår första kurs? Men då var jag ju bara ett barn!” (tidigare student). I mötet med mig blev hen varse den transformativa process hen gått igenom.

Den unika lärarrösten ska också få möjlighet att utvecklas i transkulturella processer i lärarutbildningen. Genom olika ämneskulturer i lärarutbildning skapar lärarstudenter olika erfarenheter. Frågan är om det är möjligt att skapa en sammanhållen lärarröst i lärarutbildningen. Det handlar snarare om att studerande behöver få tillfällen att reflektera över skillnaden mellan olika discipliner. Vad det gäller laborations- och metodproblematiken kan inte enbart ansvaret läggas på bildämnet i lärarutbildningen. Samtidskonst vänder sig till alla ämnen både inom universitetet och gymnasieskolans olika ämnesområden. Hartwood (2007) menar att framtida forskningsriktningar behöver engagera sig i disciplinöverskridande förhållningssätt då nästa generation konstnärer, som forskare och universitetslärare, inom akademin kommer att vara utbildade i ett disciplinöverskridande förhållningssätt.

---

[96] Columbi ägg är en metaforisk liknelse som visar att ett problem som kan ses som omöjligt innan man vet lösningen då blir problemet enkelt. Metaforen handlar om problemet med att ställa ett ägg på högkant på ett plant underlag. Att trycka ägget mot underlaget så att skalet går något sönder är den radikala lösningen på problemet och har fått namnet Columbi ägg efter berättelsen om Christoffer Columbus som lär ha överraskat med denna lösning (Unionpedia 2019).

11.5 Behovet av didaktik på samtidskonstens grund

Hälften av livet – den intressanta halvan - har inget namn.
(Taleb 2012, 55)

Med ett perspektiv på både bildämnets och samtidskonstens historiska rötter tycker jag mig se likheter mellan bildämnets revolution, i slutet av 1960-talet och metoderna i de studerade kurserna. Både ett bildsemiotiskt grundat bildämne och samtidskonst vänder sig bort från det konstpsykologiska perspektivet och riktar sig i stället till samhället med metoder för kritisk analys. Både *bild som språk* (Åsén 2006) och *konst som språk* har en gemensam historia i den språkliga vändningen (Nittve 1987). Båda fälten genomgick samma postmoderna paradigmskifte och utvecklade intressen för språkliga kulturella och sociala kontexter. Det var på många sätt en nödvändig revolution med tanke på den visuella kultur som växte fram.

Ett viktigt verktyg i det nya bildämnet från Lgr 80 var bildanalysen (Åsén 2006). Metoden riktar sig utåt i samhället för att kritiskt analysera kommersiella bilder och reklam. Metoder och förhållningssätt i samtidskonst stannar inte vid den tvådimensionella bilden utan studerar både tredimensionellt rum och rumslighet liksom sociala och kulturella fenomen genom tredimensionella, rumsliga och sociala konstformer. Någon didaktisk metod är inte utformad vad gäller samtidskonstens metodologi. Om detta låter sig göras eller inte är svårt att svara på då samtidskonstens metoder vilar på självständigt och kreativt skapande av specifika metoder i specifika undersökningar.

Det äldre teckningsämnet kan sägas vara grundat i hantverksmetoder, det semiotiska bildämnet i bildanalysmetoder och samtidskonsten i undersökande gestaltningsarbete. I samtidskonstbaserat gestaltningsarbete kommer självständigheten i fokus och synliggör på det sättet ett högskoledidaktiskt dilemma. Didaktik på samtidskonstens grund i lärarutbildning skulle kunna handla om kritisk reflektion och dialog där konsten blir det ämne som kan synliggöra samhälleliga problem (Klafki 2000). Att ha modet att vandra den vägen innebär att befinna sig i osäkerhet och utmanade av vanor i lärarutbildningen. Att möta osäkerhet i transformativa processer kräver en viss form av beredskap.

11.6 Transformativ beredskap

Hur skall vi våga se vår okunnighet i ögonen utan att skämmas för att vara människor, djärva och stolta människor. Men det kan kräva vissa strukturella förändringar. (Taleb 2012, 32)

Transformativa processer oavsett om det sker som här i en utbildning eller om det sker i samhället kräver det som jag vill benämna transformativ beredskap. Transformativ beredskap är ett begrepp med vars hjälp man kan förstå vad som står på spel i den pedagogiska praktiken när vanor utmanas och där känslomässiga uttryck är en del av utbildningssituationen.

Transformativ beredskap tar sin utgångspunkt i att människor handlar i relation till andra människor i intersubjektiva processer (Dewey 1922/2005). Den transformativa beredskapen är därför social och innebär en erfarenhetsbaserad beredskap att möta problemsituationer där vanemässiga handlingar störs. Situationen kräver kreativitet för att förändra handlingen för att det ska bli möjligt att komma vidare. Handling och språkhandling utvecklas tillsammans i vardagliga handlingar och kan inte ses isolerade från varandra (ibid.). Den transformativa beredskapens karaktär är inte i sig rationell, den uppstår i en motståndsituation av utmanande av oreflekterade vanor.

Människan är beroende av utmanande sociala situationer för att bli medveten om sina oreflekterade handlingar (Mead 1934/1967). Den transformativa beredskapen får i osäkerheten sin kraft ur reflektionen över erfarenheter. På så sätt kan människor medvetet förändra sina handlingar i en ny social interaktion. Grunden för transformativ beredskap är ytterst en förmåga att ta den andres perspektiv.

Transformativ beredskap är inget som man erövrar en gång för alla utan den måste om och om igen prövas i sociala situationer i praktiken. Det handlar om ett förhållningssätt som är utvecklat genom erfarenhet att möta och gå igenom det som utmanar och som från början verkade övermäktigt. I dessa processer skapas friktion och känslor. På så sätt kan transformativ beredskap ses om en kompetens att möta en mödosam process i mötet med det obestämda och oväntade.

> *Modet att påbörja något kräver faktiskt en grundläggande förtröstan. Man måste uppleva tiden som löftesrik och kunna känna sig buren av den. Men ett sådant förtroende för världen och tiden liknar en bro över en avgrund som blir större när man beträder de. (Safranski, 2016, 45)*

Transformativ beredskap innebär modet att om och om igen påbörja förändringsprocesser.

11.7 Att skapa ett gemensamt syfte i bildlärarutbildning

> *Here is the contrast between the intertia of habit and the imaginative; that is the mind that seeks and welcomes what is new in perception but is enduring in nature´s possibilities. 'Revelation' in art is the quickened expansion of experience. Philosophy is said to begin in wonder and end in understanding. Art departs from what has been understood and ends in wonder. (Dewey, 1934/2005, 281)*

Det blir tydligt i avhandlingen att studenter efterfrågar en typ av didaktik som innebär regler och metoder att följa. Sådana regler kräver sällan någon omförhandling i relation till förändringar. Studenterna vill, om man är kritisk, slippa att konfronteras med sig själva i utbildningens iscensatta subjektifieringsprocesser (Biesta 2013).

Samtidskonst visar inte på den enklaste vägen utan kräver ständiga omförhandlingar av vanor där självständighet och självreflexivitet konfronteras i undersökande gestaltningsprocesser. Metoderna för ett sådant gestaltande kan inte på förhand beskrivas. Ett samtidskonstbaserat metodologiskt förhållningssätt i bildlärarutbildning utmanar på så sätt den traditionella didaktiska metoder och manar till ett kritiskt metaperspektiv på samhället och människors förgivettaganden (Klafki 2000).

Det är inte så att en samtidskonstbaserad bildpedagogik skulle skapa en bättre bildlärare än en modernistiskt grundad bildlärarutbildning. Men jag menar att den röst som en blivande bildlärare i bildlärarutbildning kan skapa hänger ihop med de metoder som använts för att skapa erfarenheter. Det borde finns ett gemensamt syfte i bildlärarutbildningen som också inbegriper konstens trasformativa kraft. En utbildning som utmanar och som ger motstånd behöver därför ge studenter möjligheter att reflektera över den bildlärare de vill utbildas till.

En transformativ beredskap innebär ett förhållningssätt att möta det som utmanar och ta ansvar för att ett gemensamt syfte skapas. Som avhandlingen visat är detta ingen lätt sak att varken göra eller gå igenom. Jag vänder här tillbaka till studenten i citat i början av avhandlingen:

> *Vilken sorts bildlärarroll kommer jag att ha i min framtid? Detta är en väldigt knepig fråga eftersom mycket kan hända under den tiden fram till den dagen då jag blir en bildlärare. Jag har ju en syn på hur en bildlärare ska vara och detta kan ju ändras med tiden under utbildningen. Naturligtvis så har jag blivit formad på ett sätt efter de erfarenheter som jag har varit med om under min studietid från grundskola till högskola. (S1).*

Studenten reflekterar ”detta är en väldigt knepig fråga eftersom mycket kan hända under den tiden fram till den dagen då jag blir en bildlärare” (S1). Studenten, menar jag, visar på en transformativ beredskap. Det undrande förhållningssättet är nödvändigt i relation till konstnärlig gestaltningsmetod. Dewey (1934/2005) hävdar att ”Art departs from what has been understood and ends in wonder”. (ibid., 281). Utbildning behöver ta konstnärlig undran på allvar. I ett pedagogiskt perspektiv där undran förbytts i förvirring handlar det ömsesidiga ansvarstagandet, mellan lärare och student, att ”förvirringen måste ta slut” (L2). Glappen behöver identifieras men inte tas bort. Lärarens uppgift är inte att fylla glappen åt studenterna utan tillsammans undersöka dessa. En sådan undervisningssituation kräver mod av både lärare och studenter. Av läraren krävs att ta fram sin unika röst och sina unika erfarenheter. Då visar det sig möjligt att stanna upp i osäkerheten och hjälpa studenten att fylla det glapp som uppstår:

> *S23: /.../jag vet inte om jag kommer att komma någonstans med det här liksom*
> *L3: Det är fortfarande jag som är ansvarig handledare /.../ jag har koll på det, tänk inte på det, jag kommer inte att släppa det, jag lovar /.../*

L3 lämnar inte studenten utan håller fast i och upprätthåller det osäkra i situationen. Tillsammans med studenten undersöks vad det hela handlar om. Varken lärare eller student kan på förhand veta när man behöver använda sin unika röst, eller när det finns behov av att någon annan använder sin unika röst. Det är här som den transformativa beredskapen sätts i rörelse och får sin verkan.

Transformativ beredskap är viktigt att beakta även utanför formaliserad utbildning. I globaliseringens och miljöproblemens tidevarv är transformativ beredskap också en kompetens för livet. Forskning om individers subjektifieringsprocesser som tranformativ beredskap ser jag därför som betydelsefull. På ett övergripande plan är forskningsfrågor om hur relationer skapas till det som utmanar viktiga att ställa. Mera specifikt handlar det om vikten av att undersöka hur transkulturella lärprocesser, genom olika ämnesstudier, påverkar lärprocesser. På vilket sätt påverkas blivande lärares ämnesidentiteter, bildlärares grund- och laborativa kunskaper och samtidskonsten i lärarutbildningen? Hur kan samtidskonst ingå i lärarutbildning utan att udden av den performativa kritiken i samtidskonstens metodologi slipas av i oreflekterade vanor?

> *Poetical values are, after all, values in human life. You cannot mark them off from other values, as though the nature of man were built in bulkheads. (Dewey 1934/2005, 361).*

Referenser

Alexandersson, Mikael. 2000. *De estetiska arbetsprocesserna i skolan*. Skolverket: Dnr 98:1734. Seminarium inom ramen för projektet Kultur för lust och lärande, 6 april, 2000.

Allgårdh, Sophie & Estelle af Malmborg. 2004. *Svensk konst nu: 85 konstnärer födda efter 1960.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Arvedsen, Karsten & Helene Illeris, red. 2000. *Samtidskunst og undervisning – en antologi*. Köpenhamn: Danish University of Education. Billedpaedagogiske Studier, Vol. 6. Indirekt källa till Lindström (2008).

Aulin-Gråhamn, Lena och Jan Thavenius. 2003. *Kultur och estetik i skolan*. Malmö: Malmö högskola.

Aulin-Gråhamn, Lena. 2005. *Anspråk på det estetiska.* Malmö högskola, Lärarutbildningen, Kultur, Språk och Medier.

Aure, Venke. 2011. *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.

Barad, Karen. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of matter and meaning*. London: Duke University Press.

Becker, Karin. 2001. ”En bildlärarutbildning för 2000-talets skola: Utmaningar och förnyelseförsök.” I *Förståelse och inlevelse i lärandet: rapport från ett seminarium om konstens och kulturens roll i skola och lärarutbildning,* redigerad av Egon Hemlin, 22–27. Hedemora: Gidlund.

Bejerot, Eva, Hans Hasselbladh, Tina Forsberg, Karolina Parding, Therese Sehlstedt och Joakim Westerlund. 2018. ”Förberedd för läraryrket? Lärare under 40 år av reformer.” *Arbetsmarknad & Arbetsliv,* 24:1–2.

Bergstedt, Bosse, Anna Herbert och Anja Kraus, red. 2012. *Initiating Learning*. New York, London, Muenster, Berlin: Waxmann Verlag.

Biesta, Gert och Nicholas, C. Burbules. 2003. *Pragmatism and Educational Research.* Oxford: Rowman & Littlefield publishers, inc.

—–. 2006. *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.

—–. 2007. ”Den kommunikativa vändningen i Deweys Demokrati och utbildning.” I *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*, redigerad av Tomas Englund, 33–50. Göteborg: Daidalos.

––. 2011. *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber. Ingår i serien Avancerade studier i pedagogik nr.4.

––. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. London: Routledge.

––. 2017. *Letting Art Teach: Art Education "after" Joseph Beuys.* Arnhem: ArtEZ Press.

––. 2018. "What if? Art Education beyond Expression and Creativity." I *Art, Artists and Pedagogy Philosophy and the Arts in Education,* redigerad av Christopher Naughton, Gert Biesta, och David R. Cole, 11–20. London: Routledge.

Bishop, Clair. 2006. "The Social Turn: Collaboration and its Discontents". I *Artforum International*, 44(6), 178–183.

Bourriaud, Nicolas. 1998/2002. *Relational Aesthetics*. Dijon: Les Presses du réel.

Borg, Kajsa. 2007. "En väg till ökad professionalism i läraryrket?" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 12 (3): 211–225.

Brantefors, Lotta. 2016. *Ämnesdidaktik och lärarutbildning –ett diskussionsunderlag om ämnesdidaktik, ämnesdidaktisk forskning och lärarutbildning. Uppsala:* Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

Bresler, Liora, red. 2007. *International Handbook of Research in Arts*. Dordrecht: Springer.

Bryman, Alan. 2004. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Buhl, Mie och Karen Hemmningsen. 2004. *Unges fritidsrelaterede æstetiske medieressourcer i enpædagogisk kontekst.* Köpenhamn: The Danish University of Education Press.

Buhl, Mie. 2006. "The aesthetic actualisation of learning potential with media and ICT." I *Media and ICT – learning potentials,* redigerad av Mie Buhl, Birgitte Holm Sørensen och Bente Meyer, 207–225. Köpenhamn: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse Press.

Caiman, Cecilia. 2015. *Naturvetenskap i tillblivelse – barns meningsskapande kring biologisk mångfald och en hållbar framtid.* Stockholm: Stockholms universitet.

Cronquist, Eva. 2015. *Spelet kan börja: Om vad en bildlärarutbildning på samtidskonstens grund kan erbjuda av transformativt lärande*. lic. avh. Växjö: Linnéuniversitetet, Institutionen för pedagogik.

Danto, Arthur. 1964. "Art World." *The Journal of Philosophy*. 61 (19): 571-84.

––. 1981. *The Transfiguration of the Common Place*. London: Harvard University Press.

Debord, Guy. 1967. *Skådespelarsamhället.* Göteborg: Daidalos.

Deleuze, Gilles och Felix Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Denscombe, Martyn. 2009. *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Denzeuze, Anna. 2006. *"*Everyday Life: 'Relational Aesthetics' and the 'Transfiguration of the Commonplace.*" Journal of Visual Practice.* 5 (3): 143–152.

Dewey, John. 1900. *The School and Society.* London: The University of Chicago Press.

––. 1916/2009. *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

––. 1922/2005. *Människans natur och handlingsliv.* Göteborg: Daidalos.

––. 1925/2016. *Experience & Nature*. New York: Dover Publications.

––. 1929/2016. *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action.* London: Andesite Press.

––. 1934/2005. *Art as Experience*. New York: Perigee Books.

––.1938/1997. *Experience & Education*. Touchstone Edition: New York.

Digranes, Ingvild. 2009. *Den Kulturelle Skulesekken Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts*. Diss. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

Edwards, Folke. 2000. *Från modernism till postmodernism: Svensk konst 1900–2000.* Lund: Signum.

Ericsson, Claes och Monica Lindgren. 2007. *En start för tänket, en bit på väg: Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan.* Karlstad: Region Värmland.

Eriksson, Lars O. 2011. *Magritte – Foucault, Orden och tingen.* Moderna Museet: Stockholm.

Field Belenky, Mary och Ann V. Stanton. 2000. "Inequality, Development, and Connected Knowing" I *Learning as Transformation: critical perspectives on a Theory in Progress*, redigerad av Jack Mezirow, Jack, 71–102. San Francisco: Jossey-Bass, cop.

Flam, Jack, red. 1996. *Robert Smithson – The collected Writings.* London: University of California Press.

Forssell, Anna. 2005. *Boken om pedagogerna.* Stockholm: Liber.

Foucault, Michel. 1983. *This is not a pipe.* London: University of California Press.

Freeland, Cynthia. 2006. *Konstteori – en introduktion.* Stockholm: Raster förlag.

Freud, Sigmund. 1927. *Drömtydning.* Stockholm: Bonnier.

Fritzén, Lena. 1998. *Den pedagogiska praktikens janusansikte: om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser.* Lund: Lunds universitet.

Gadamer, Hans-Georg. 1960/2002. *Sanning och metod.* Göteborg: Daidalos.

Garber, Elizabeth och Tracie E. Costantino. 2009. "Social Issues in Art and Visual/material culture Education*"* I *International Handbook of Research in Arts Education*, redigerad av Loira Bresler, 1055–1070. Dordrecht: Springer.

Godfrey, Tony. 1998/2011. *Conceptual Art*. London: Phaidon.

Goldie, Peter. 2007. "Conceptual Art and Knowledge." I *Philosophy & Conceptual Art*, redigerad av Peter Goldie och Elisabeth Schellekens, 157–171. Oxford: Clarendon Press.

Graham, Janna, Valeria Graziano och Susan Kelly. 2016. "The Educational Turn in Art." *Performance Research*. 21 (6), 29–35.

Gustafsson, Birgitta E. 2008. *Att sätta sig själv på spel: Om språk och motspråk i pedagogisk praktik.* Diss. Institutionen för pedagogik. Växjö: Växjö universitet.

Göthlund, Annette, Helene Illeris och Kristine Thrane. 2015. *EDGE: 20 Essays on Contemporary Art Education.* Köpenhamn: Academic Books.

Hannula, Mika. 2003. *Allt eller inget: Kritisk teori, samtidskonst och visuell kultur.* Göteborg: Göteborgs universitet.

Hansen, Ingerid Bach. 2002. "Hvorfor kan det gøres anderledes? En diskussion af billedkunstfagets fagdidaktik." *Unge Pædagoger* 6: 1–16.

Hansson, Hasse & Agneta Sommanson. 1998. *Kulturens asplöv.* Stockholm: Arbetsgruppen Kultur i skolan.

Harwood, Eve. 2007. "Artists in the Academy: Curriculum and Instruction." I *International Handbook of Research in Arts Education*, redigerad av Loira Bresler, 313-331. Dordrecht: Springer.

Hegender, Henrik. 2010. *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning.* Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Herbert, Anna och Bosse Bergstedt. 2008. *Kunskapen och språket – om pedagogiken, texten och hjärnan*. Stockholm: Liber förlag.

Hiltunen, Mirja. 2008. "Community-Based Art Education in the Noth: A Sace for Agency?" I *Art, Community and Environment: Educational Perspectives.* Chicago: Intellect Books,

The University of Chicago Press.

Häikiö, Tarja. 2007. *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet. Indirekt källa till Lindström (2008), Marner & Örtegren (2015).

Illeris, Helene. 2002. *Billede, paedagogik og magt: postmoderna optiker i det billedpaedagogiske felt.* Diss. Danmarks peadagogiske universitet. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

––. 2006. ”Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv Udfordringer i en senmoderne virkelighed.” I *Uttryck Intryck Avtryck - lärande, estetiska uttrycksformer och forskning,* redigerad av Ulf P. Lundgren, 81–93. Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapportserie 4.

––. 2009. ”Between visual arts and visual culture, Themes in Danish Studies 1995-2008.” I *Nordic Visual Arts Education in Transition- A Research Review*, redigerad av Ulf P. Lundgren, 80–94. Stockholm: Vetenskapsrådet.

––. 2009. ”Ungdomar och estetiska upplevelser – att läsa med samtidskonst.” I *Estetiska lärprocesser*, redigerad av Fredrik Lindstrand och Staffan Selander, 85–101. Studentlitteratur: Lund.

––. 2012. ”Nordic Contemporary Art Education and the Environment: Constructing an Epistemological Platform for Art Education for Sustainable Development (AESD).” *Nordic Journal of Art and Science* 1 (2): https://doi.org/10.7577/information.v1i2.221.

––. 2013. ”Potentials of Togetherness: Beyond Inividualism and Community in Nordic Art Education.” *Studies in Art Education*. 55 (1): 79–83.

Illeris, Knud. 2015. *Lärande*. Studentlitteratur: Lund

James, William. 2003. Pragmatism. Göteborg: Daidalos.

Kaprow, Allan och Kelly, Jeff. 1993/2003. *Allan Kaprow – Essays on the Blurring of Art and Life.* London: University of California Press.

Karlholm, Dan. 2014. *Kontemporalism: Om samtidskonstens historia och framtid.* Stockholm: Axl Books.

Karlsson Häikiö, Tarja och Bengt Olsson. 2015. “Professionalisering och reflekterad praktik inom
högre konstnärlig utbildning.” I *Pedagogisk forskning,* 20(3-4).

Karlsson Häikiö, Tarja och Kajsa G. Eriksson. 2018. “Introduction.“ I *Art-Based Education: An
Ethics and Politics of Relation*, redigerad av Karlsson Häikiö & Kajsa G. Eriksson, 7-9. Borås: Högskolan för Design och Konsthantverk.

Kegan, Robert. 2000. ”What ’Form’ Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning.” I *Learning as Transformation: critical perspectives on a*

Theory in Progress, redigerad av Mezirow, J, 35-69. San Francisco: Jossey-Bass, cop.

Kirkeby, Per. 2006. *Handbok*. Lund: Ellerströms förlag.

Klafki, Wolfgang. 1997. Kritisk-konstruktiv didaktik. I *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, redigerad av Michael Uljens, 215–228. Lund: Studentlitteratur.

—. 2000. The significance of classical theories of bildung for a contemporary concept of allgemeinbildung. I *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, redigerad av Ian Westbury; Stefan Hopmann och Kurt Riquarts, 85–107. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Koppfeldt, Thomas. 2009. ”Vålnader och verklighet.” I *Estetiska lärprocesser,* redigerad av Fredrik Lindstrand och Staffan Selander, 49–66. Lund: Studentlitteratur.

Kosuth, Joseph. 1969/2006. ”Konsten efter filosofin” I *Konceptkonst*, redigera av Sven-Olov Wallenstein, 79–108. Stockholm: Raster förlag. Ingår i skriftserien Kairos, nr 11.

Kristeller, Paul Oskar. 1996. *Konstarternas moderna system.* Stockholm: Raster förlag. Ingår i skriftserien Kairos, nr 2.

Kupferberg, Feiwel. 2013. ”Medierat lärande och pedagogisk teori.” I *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*, redigerad av Lisbeth Amhag, Feiwel Kupferberg och Marie Leijon, 15–52. Lund: Studentlitteratur.

Liedman, Sven-Eric. 1997. *I skuggan av framtiden: modernitetens idéhistoria.* Viborg: Bonnier.

Lindgren, Monica. 2006. *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Lindgren, Monica och Claes Ericsson. 2011. ”Arts Education in Swedish Teacher Training: What’s at Stake?” I *Australian Journal of Teacher Education* 36: 18–31.

Lindström, Lars, red. 2008. *Nordic Visual Arts Education in Transition- A Research Review.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

—. 2012. “Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study.” *JADE International Journal of Art & Design Education*, 31 (2): 166–179.

Lundin, Elin. 2004. *Motstånd och kreativitet: George Herbert Meads bidrag till aktör-strukturdebatten.* Diss. Samhällsvetenskapliga institutionen. Örebro: Örebro universitet.

Lundgren, Ulf, P. 1999. ”Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering.” *Pedagogisk*

forskning i Sverige 4 (1): 31–41.

Løvlie, Lars. 2015. "John Dewey: 'Phenomenology, and the Reconstruction of Democracy.'" *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*, 1: 1–13.

Malmström, Elisabet. 2002. *Kommunikation och identitet - om bild och pedagogik i ett sociokulturellt perspektiv.* Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

—. 2006. *Estetisk pedagogik och lärande: processer i bildskapandet, delaktighet och erkännande.* Stockholm: Carlssons.

Marner, Anders och Hans Örtegren, 2003. *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och lärprocesser i ett mediespecifikt och ett medieneutralt perspektiv.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber.

—. 2015a. *Bild i grundskolan - En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9 (NÄU–13): Bild: Ämnesrapport 423.* Stockholm: Skolverket.

—. 2015b. "'Kunskapsorientering i bildämnet' 2003–2015." *Tilde - Slöjd & Bild, en kunskapsorientering och digitalt bildarbete inom bildundervisning,* redigerad av Eva Skåreus, 40–87. Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitetet.

Marner, Anders, Hans Örtegren och Christina Segerholm. 2005. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU–03): Bild: Ämnesrapport till Rapport 253.* Stockholm: Skolverket.

Mead, George Herbert. 1934/1967. *Mind, Self, & Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist.* Chicago: The University of Chicago Press.

Mezirow, Jack. 2000. "Learning to Think Like an Adult – Core Concepts of Transformation Theory". I *Learning as Transformation: critical perspectives on a Theory in Progress,* redigerad av Mezirow, J, 3-33. San Francisco: Jossey-Bass.

Mussett, Shannon. 2012. "Irony and the Work of Art: Hegelian Legacies in Robert Smithson." *Evental Aesthetics* 1: 48–76.

Naughton, Christopher, Gert Biesta och David R Cole, red. 2018. *Art, Artists and Pedagogy Philosophy and the Arts in Education.* London: Routledge.

Nittve, Lars. 1987. *Implosion: ett postmodernt perspektiv*. Stockholm: Moderna Museet.

Nordström, Gert Z. 1989. *Bilden i det postmoderna samhälle*t. Stockholm: Carlsson.

—. 2014. "Konst- och bildpedagogiken *i* Sverige." I *Texter om konstarter och lärande,* redigerad av Tarja Karlsson Häikiö, Monica Lindgren och Marléne Johansson, 14–34. Göteborg: Göteborgs universitet.

O´Sullivan, Simon. 2006. *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond*

Representation. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Pettersson, Sten och Gunnar Åsén. 1989. *Bildundervisning och det pedagogiska rummet*. Diss. Institutionen för pedagogik. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.

Pihlgren, Ann. 2010. *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

Piper, Adrian. 1970/2006. ”Konst som katalys.” I *Konceptkonst*, redigerad av Sven-Olov Wallenstein, 127–131. Stockholm: Raster förlag. Ingår i skriftserien Kairos, nr 11.

Rennstam, Jens och David Wästerfors. 2015. *Från stoff till studie – om analysarbete i kvalitativ forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Ritchie, Andrew. 1966. *The visual arts in higher education*. New York: College Art Association of America.

Risner, Doug och Tracie E. Costantino. 2007. “Social and Cultural Perspectives in Arts Education Research.” I *International Handbook of Research in Arts Education*, redigerad av Loira Bresler, 941–944. Dordrecht: Springer.

Rosa, Hartmut. 2013. *Acceleration, modernitet och identitet*. Göteborg: Daidalos.

Saar, Tomas. 2005. *Konstens metoder och skolans träningslogik.* Karlstad: Karlstads universitet.

Safranski, Rüdiger. 2016*. Tid, vad den gör med oss och vi med den.* Göteborg: Daidalos.

Sandqvist, Tom. 1996. *Konsten och konstbegreppet.* Stockholm: Raster förlag. Ingår i skriftserien Kairos, nr. 1.

Selander, Staffan och Gunther Kress. 2010. *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv.* Stockholm: Nordstedt.

Selander, Staffan och Per-Johan Ödman. 2004. *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap.* Göteborg: Daidalos.

Seligmann, Tine och Frants Mathiesen, red. 2004. *Mødesteder – Formidling af samtidskunst*. Frederiksberg, Den: Samfundslitteratur.

Silverman, David. 2010. *Doing Qualitative Research*. London: Sage.

Skåreus, Eva. 2014. *Utvärdering av konstpedagogisk verksamhet inom Konstfrämjandet Västerbotten - På spaning efter spår i tid och rum*. Umeå: Konstfrämjandet inom projektet Rock Art in Sápmi. Indirekt källa till Marner och Örtegren (2015).

Skåreus, Eva. (red.) (2015). *Tilde - Slöjd & Bild, en kunskapsorientering och digitalt bild-arbete inom bildundervisning*. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitetet.

Smith, Terry. 2009. *What is contemporary art?* Chicago: The University Press.

Smithson, Robert. 1996/1996. ”A Sediment of the Mind: Earth Project.” I *Robert Smithson: Collected Writings*, redigerad av Jack Flam, 100–113 London: University of California Press.

Springgay Stephanie, Rita L. Irwin, Carl Leggo och Peter Gouzouasis, red. 2008. *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.

Sternudd, Hans T. 2004. *Exess och aktionskonst: En semiotisk analys av Hermann Nitschs* Das 6-Tage-Speil *med betoning på första dagens* Mittagsfinale. diss. Lunds universitet. Lund: Heterogénesis.

Sullivan, Graeme. 2007. “Creativity as research practice in the visual arts.” I *International Handbook of Research in Arts Education.* redigerad av Loira Bresler, 1181–1194. Dordrecht: Springer. Dordrecht: Springer.

Sund, Per. 2014. ”Att välja undervisningsinnehåll.” I *Lärande och handling – En pragmatisk didaktik*, redigerad av Jackobson, Britt, Lundegård, Iann och Wickman, Per-Olof, 47–57. Lund: Studentlitteratur.

Taleb, Nassim Nicholas. 2016. *Antifragilitet: Om sådant som gynnas av oordning*. Lysekil: Pontes.

Taviano Stefania. 2016. “Translating resistance in art activism: Hip Hop and 100 Thousand Poets for Change.” *Translation Studies* 9 (3): 282–297.

Thorsnes, Tollef. 2009. ”Studier i tredimensionell form.” *Estetiska lärprocesser*, redigerad av Fredrik Lindstrand och Staffan Selander, 31–48. Lund: Studentlitteratur.

Thorgersen, Ketil A. och Eva Alerby. 2005. “One word to rule them? The word aesthetics in curricula for the Swedish compulsory school of today”. I *Utbildning & Demokrati*, 14 (1), 63–79.

Ursprung, Philip. 2013. *Allan Kaprow, Roberts Smithson and the Limits to Art.* London: University of California Press.

Wallenstein, Sven-Olof.1996. ”Det utvidgade fältet – från högmodernism till konceptualism”. I *Konsten och konstbegreppet*. Skriftserien Kairos. Nr 1 Stockholm: Raster förlag. 117-152.

––. 2006. ”Introduktion.” I *Konceptkonst*, redigerad av Sven-Olov Wallenstein, 9–40. Stockholm: Raster förlag. Ingår i skriftserien Kairos, nr.11.

Watt Boolsen, Merete. 2007. *Kvalitativa analyser: forskningsprocess, människa, samhälle.*

Malmö: Gleerup.

Welwert, Gunilla 2009. *”Bilden påminner mig om mig själv”: En studie om ungdomar och deras bilder i två miljöer.* Lic. avh. Lärarutbildningen. Malmö: Malmö högskola.

Welwert, Gunilla. 2013. ”Bild som medium för lärande.” I *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*, redigerad av Lisbeth Amhag, Feiwel Kupferberg och Marie Leijon, 173–194. Lund: Studentlitteratur.

Venke Aure, Helene Illeris och Hans Örtegren. 2009. *Konsten som läranderesurs - Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.

Wickman, Per-Olof. 2006/2013. *Aesthetic experience in science education: Learning and meaning-making as situated talk and action.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

––. 2014. ”En pragmatisk didaktik.” I *Lärande och handling – En pragmatisk didaktik*, redigerad av Britt Jakobson, Iann, Lundegård och Per-Olof, Wickman, 17–24. Jackobson, Lundegård och Wickman. Lund: Studentlitteratur.

Wickman, Per-Olof och Leif, Östman. 2002. ”Induction as an empirical problem: How students generalize during practical work.” *International Journal of Science Education* 24 (5): 465–486.

––. 2014. ”Att göra lärande synligt.” I *Lärande och handling: En pragmatisk didaktik*, redigerad av Britt Jakobson, Iann, Lundegård och Per-Olof, Wickman, 37–46. Lund: Studentlitteratur.

Widén, Anna. 2015. *Bildundervisning I möte med samtidskonst: bildlärares professionella utveckling i olika skolformer.* diss. Institutionen för estetiska ämnen, Umeå.

William-Olsson, Magnus. 2014.”Denna oroliga uppmärksamma ensam-med-mig-själv-polka i mörkret”. I *Methodos: konstens kunskap, kunskapens konst*, redigerad av Magnus William-Olsson, 9–35. Linderöd: Ariel förlag.

William-Olsson, Magnus. 2013.”Performativ kritik.” I *Performativ kritik*, *konstens kunskap, kunskapens konst* redigerad av Magnus William-Olsson, 7–30. Linderöd: Ariel förlag.

Wittgenstein, Ludwig. 1953/2012. *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.

von Wright, Moira. 2000. *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet.* diss. Stockholms universitet. Göteborg: Daidalos.

Wood, Paul. 2002. *Konceptkonsten*. Malmö: Fogtdal.

Åsén, Gunnar. 2006. ”Varför bild i skolan: En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne.” I *Uttryck, intryck, avtryck: Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*, redigerad av Ulf P. Lundgren, 107–122. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ödman, Per-Johan. 1979/2006. *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Öhman, Johan. 2014. ”Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv.” *Utbildning & Demokrati* 23 (3): 33–52.

Internetkällor

Artnet. *Per Kirkeby*. http://www.artnet.com/artists/per-kirkeby/, hämtad 20-01-10

Bukowskis. *Magnus ”NUG” Gustafsson.* https://www.bukowskis.com/sv/bukipedia/21811-magnus-nug-gustafsson, hämtad 20-02-06

Danielsson, Helena, Göthlund, Anette, Lind, Ulla, Andersson, Cecilia, Melin, Margareta, Reimer, Bo, Graviz, Ana & Odelfors, Birgitta (2011). *Kunskapens framträdandeformer Ett projekt om kunskapsutveckling och en högskolepedagogik med dubbelt perspektiv: teori och gestaltning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:523283/FULLTEXT01.pdf, hämtad 2019-02-13.

Ekman Malin. 2019. *Peter Johansson: Konstnärsporträtt.* Konstnärernas riksorganisation. http://www.kro.se/node/47, hämtad 2019-12-15

Jones, Josh. (2018) *The Iconic Urinal & Work of Art, “Fountain,” Wasn´t Created by Marcel Duchamp But by the Pioneering Dada Artist Elsa von Freytag-Lorenhoven.* Open Culture. http://www.openculture.com/2018/07/the-iconic-urinal-work-of-art-fountain-wasnt-created-by-marcel-duchamp.html, hämtad 19-10-10.

Kraus, Anja. 2019The Scholarly Relevance of the Phenomenological Learning Concept – Transculturality as the Central Function of Education.” *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/330761474_Learning-as-Experience_A_Phenomenological_Account_of_Educative_Erlebnis, hämtad 2019-01-31

Linné, Agneta. 2010. *Lärarutbildning i historisk belysning.* Lärarnas historia. http://www.lararnashistoria.se/article/lararutbildningens_historia, hämtad 2019-09-20.

Moderna Museet. 2000. ”MMP: Elin Wikström.” https://www.modernamuseet.se/stockholm/sv/utstallningar/mmp-elin-wikstrom/, hämtad 2019-07-30.

Nationalencyklopedin. 2020. ”trans.” http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/trans, hämtad 2020-01-15.

Svenska Akademiens ordlista (SAOL). 2020. ”tropism.” http://www.saob.se/artikel/?unik=T_2555-0117.12k8, hämtad 2019-10-05.

SFS (1992:1434). *Högskolelagen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434, hämtad 2020-01-15

SFS (1993:100). *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100, hämtad 2020-01-15.

SFS (2010:541). *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. https://www.lagboken.se/Lagboken/sfs/sfs/2010/500-599/d_632697-sfs-2010_541-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100, hämtad 2020-01-15.

Skolverket. 2019a. *Läroplan och kursplan för grundskolan – Bild Lgr 11* (Reviderad 2019). Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcopulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRBIL01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f, hämtad 2020-01-15.

Skolverket. 2019b. *Ämnesplaner för bild i gymnasieskolan. Lgr 11* (Reviderad 2019). Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/, hämtad 2020-01-15.

Smithson, Robert. 1970. *SPIRAL JETTY. 1970 EXTRACTION MOVIE*. Acce Pointtopoint, *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=Cg_iJp6LAUc, hämtad 2020-01-15.

SOU (2008:109). *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Statens offentliga utredningar. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2008/12/sou-2008109/, hämtad 2020-01-15.

Sveriges Radio. 2019. *Omdebatterade Peter Johansson ställer ut: Jag blir mer och mer förbannad*. https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=161&artikel=7276829, hämtad 2019-08-26.

Unionpedia. 2019. ”Columbi ägg.” https://sv.unionpedia.org/Columbi_%C3%A4gg, hämtad 2019-12- 06.

Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig*

forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf, hämtad 2013-04-10.

Figurlista

Fig. 1. Analysenheter A och B (författaren 2015)

Fig. 2. Tidsperiod för insamling av empiriskt material för Studie II och Studie III (författaren 2020)

Fig. 3. Tids- och innehållsöversikt över det analyserade empiriska materialet i Studie II och Studie III

Fig. 4. Tabell över empiriskt material från analysenhet C Studie II

Fig. 5. Tabell över empiriskt material, analysenhet D studie III

Bilagor

Bilaga 1. Exempel 1 på blogginlägg av en students genomförda gestaltningsuppdrag/assignment i Studie I

Bilaga 2. Analysförfarandet av empiriskt material för Studie I

Bilaga 3. Exempel 2 på blogginlägg av en students genomförda gestaltningsuppdrag/assignment i Studie I

Bilaga 4. Exempel 3 på blogginlägg av en students genomförda gestaltningsuppdrag/assignment Studie I

Bilaga 5. Exempel på analyserad sekvens från PE-analysen från Studie II där data sorterats med hjälp av begreppen syfte, möte, stå fast, glapp, relationer

Bilaga 6. Översikt över analysenheter, studierna, lärosäten och informanter

Bilaga 7. Kursplan för kurs i Studie I

Bilaga 8. Kursplan för kurs i Studie II

Bilaga 9. Kursplan för kurs i Studie III

Bilaga 10. Exempel på analysförfarandet av empiriskt material för Studie III

Bilaga 11 Tabell över relationen mellan resultatkapitel och empiri i Studie II

Bilaga 12 Tabell över relationen mellan resultatkapitel och empiri i Studie III

Bilaga 13 Exempel på gestaltningsprojekt i Studie II

Bilaga 14 Exempel på självständigt arbete i Studie III

BILAGA 1

Exempel 1 på blogginlägg av en students genomförda gestaltningsuppdrag/assignment i Studie I

Emellan alla människor
osynligt utrymme med innehåll,
ta tag och synliggör. (assigment i, Studie I)

Teckning av student (S5) inlagd på kursbloggen

Utrymme mellan människor... För mig kan ett utrymme också vara ett slags avstånd, ett avstånd mellan människor kan för mig tolkas till de olika roller vi spelar och de masker vi tar på oss beroende på vilka sociala sammanhang vi befinner oss i. Vi har olika människor inom oss som visar sig på olika sätt och det är svårt att veta när man och människor man träffar egentligen helt är sig själv". (S5)

BILAGA 2

Analysförfarandet av empiriskt material för Studie I

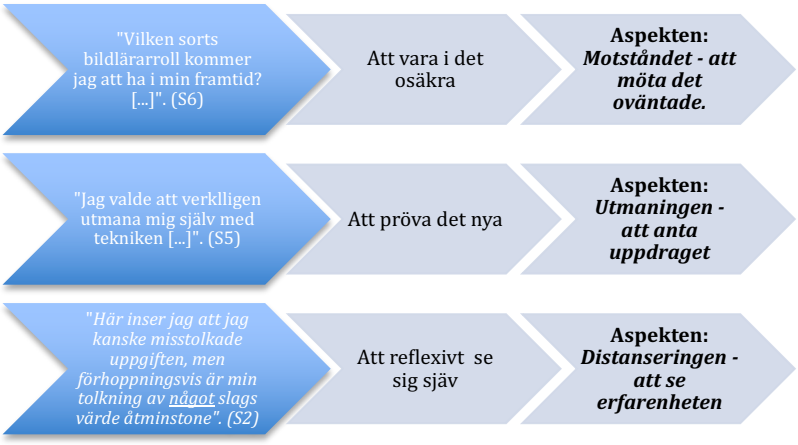
Bilaga 2 visar på analysförfarandet av empiriskt material för Studie I systematisk genomläsning av materialet kodades innehållet genom abstrakta begrepp såsom: *motstånd, utmaning, distans, sammanbindande*. Begreppen systematiserades i kolumner i relation till olika blogginlägg som assignment eller veckoreflektioner.

Nedan ges ett exempel på kodningsförfarandet av bloggmaterial som tillhör analysenhet I *att vara i*. Materialet är från studenternas inlägg på kursens blogg. Inläggen innehåller både bilder och text tillsammans. Exemplet är från ett assignment som löd på följande vis: ”Ät lunch med någon du känner och diskutera din framtida bildlärarroll. Teckna av resterna” (Assigment i Studie 1). Studentens bild finns till vänster i figuren och samma students text till bilden finns till höger i figuren. Under studentens text finns min empirinära tolkning i fet svart stil, se modell nedan.

Modell över kodningsarbete i analysenhet A, steg 1 (författaren 2015).

Dessa första empirinära tolkningar (steg1) har jag sedan tolkat och kategoriserat i överkategorier (steg 2) vilka jag kallar för *aspekter* i en lärprocess. Ett exempel

på begrepp som aspekter i en lärprocess är *Utmaning – att anta uppdraget.* Illustration över steg 2 finns i modellen nedan.



Modell över kodningsarbete i analysenhet A, steg 2. (författaren 2015).

Exemplet ovan visar principen för och hur de tolkningarna i analysarbetet, för både analysenhet I och II, i Studie I, har satts samman till en mer abstrakt nivå som kan förstås som aspekter av den transformativa lärprocessen.

Analysenhet A Vara *i* kursen (*göra* erfarenheter) ses som dimensioner	**Analysenhet B** Reflektione*r över* kursen (*genomgått* erfarenheter) ses som en karaktär av lärprocess
Motstånd	Bakåtvändandet
Utmaning	I vändandet
Distans	Medvändandet
Dela med sig	

Modell över analysenhet A och B, i Studie I.

Resultatet i analysenhet I och II, i Studie I, svarar på frågan om vad en bildlärarutbildning, på samtidskonstens grund, kan erbjuda av transformativt lärande och kan ses i ljuset av att vara *i* kursen, då erfarenheter görs, och reflektera *över* kursen då studenterna avslutat kursen.

BILAGA 3

Exempel 2 på blogginlägg av en students genomförda gestaltningsuppdrag/assignment i Studie I

I en process kommer S2 fram till sin tredje tolkning av uppdraget. Det blev inte något djur som skulle titta fram under jackan, så som S2 funderade över. I stället tecknade S2 sig själv som barn som tittade fram:

> *När jag tänkte på uppgiften för tredje gången tänkte jag att jag kunde koppla den till min egen personlighet. Jag är medveten om att jag kan vara rätt naiv, barnslig och se allt i svart och vitt - Därav bildens färgbrist och legot /.../ Faktumet att det bara är mitt hår och mina ögon som är färgade var för att jag kom att tänka på färganvändningen i Sin City-filmen/serierna och ville ha en liknande effekt. (S2)*

S2s teckning som svar på assigment: "Under min jacka" (assigment i Studie I).

S2´s inlägg på bloggen är en redogörelse av sin kreativa, både tolkande och omtolkande, gestaltningsprocess vilken startade i det motstånd som assignment som gestaltningsuppdrag satte igång. Texten i uppdragenformulerades på ett poetiskt öppet sätt vilket gav studenten ett stort tolkningsutrymme att själv fylla med mening.

BILAGA 4

Exempel 3 på blogginlägg av en students genomförda gestaltningsuppdrag/assignment Studie I

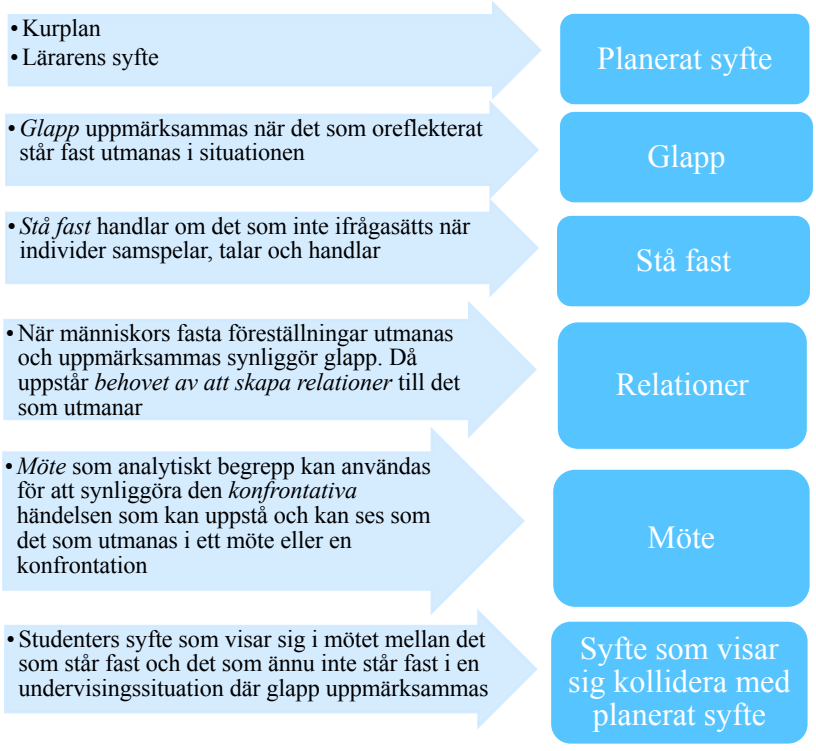
Målning som S3 utfört i samband med ett assignment/gestaltningsuppdrag i kursen.

S3s målning som svar på teckning som svar på assigment:
”Emellan alla människor” (assigment i Studie I).

BILAGA 5

Exempel på analyserad sekvens från PE-analysen från studie II där data sorterats med hjälp av begreppen syfte, möte, stå fast, glapp, relationer

För att åskådliggöra analysförfarandet presenteras nedan en analyserad sekvens från PE-analysen från studie II där data sorterats med hjälp av begreppen *syfte, möte, stå fast, glapp, relationer*. Möte är det som visar sig i situationen både konkret och på ett abstrakt plan. Följande generella tabell har använts i analysen.



Generell tabell för PEA

Nedan ges ett exempel på analysförfarandet av excerpt från material hämtat från lektionstillfälle 2. Först beskrivs syfte därefter redovisas excerpt för att sedan sorteras in i tabellen.

Exempel
Lektionstillfälle 2 innehåller en föreläsning om arkitektur, en workshop där innehållet i arkitekturföreläsningen bearbetas i bildarbete i kollageform. Därefter följer en diskussion över workshopens resultat och relationer till arkitektoniska element. I diskussionen görs didaktiska reflektioner. Diskussionen efter workshopen visar sig trög att få igång. Samtalet stannar av och ett *glapp* uppmärksammas:

> *S11: Jag tror vi har börjat i fel ände. Utifrån läroplanen så skall vi kommunicera med hjälp av bilder. Nu har vi börjat med bilderna utan att egentligen …*
> *L2: Det kommunicerar inget?*
> *S12: Jo, det gör det alltid, det gör det absolut. Men jag menar att budskapet hamnar sekundärt och det skall egentligen inte vara så, tror jag. Men som det är gjort så går det absolut att använda i uppgifter, det tvivlar jag inte på.*
> *L2: Ja, vad är det som händer här då, tänker du då, alltså som metod?*
> *S12: Jo, men*
> *L2: Som metod?*
> *S12: Ja alltså absolut som en skissmetod att komma fram till någonting som man kan bygga vidare på, alltså som en moodboard, så man kan se att aha man kan göra så här, att ta det till ett nytt steg, bygga modell eller någonting.*
> *L2: Ja det hade ju kunnat vara en fortsättning, vi kan ju prata om, vad skulle man kunna göra med det här*
> *S12: Ja i anslutning till en uppgift, att vi skall ha den till, att utifrån vissa aspekter göra om en plats, då skulle man kunna börja så här, nu fanns ju inte det nu var det*
> *L2: nej nu var det ingen plats, utan man leker med arkitekturelement*

Situationen analyseras i begreppen; *planerat syfte, glapp, stå fast, relationer, möte* och *studenters syfte* som visar sig kollidera med planerat syfte. Se tabell nedan.

Lektionstillfälle 2

- ***Kursplanen***: Studenten ska utveckla förståelsen för konst, arkitektur, design med det offentliga rummet som utgångspunkt med hjälp av kunskaper om och färdigheter i gestaltande arbete som utforskande metod.
- ***Läraren:*** Att i workshopsform laborera lekfullt och kreativt med arkitekturelement för studenternas egen förståelse av föreläsningens innehåll och efteråt reflektera över workshopen och de arkitektoniska begrepp som presenterats i föreläsningen som studenterna använt i sona kollage. Att studenterna skall umana sig själa i projektet

Planerat syfte

- S12: Jag tror vi har börjat i fel ände. Utifrån läroplanen så skall vi kommunicera med hjälp av bilder. Nu har vi börjat med bilderna utan att egentligenStå fast
- L2: Ja, vad är det som händer här då, tänker du då, alltså som metod?
- S12: Jo, men
- L2: Som metod?
- S12: Ja, i anslutning till en uppgift, att vi skall ha den till, att utifrån vissa aspekter göra om en plats, då skulle man kunna börja så här, nu fanns ju inte det nu var det

Glapp

- S12: Utifrån läro-planen så skall vi kommunicera med hjälp av bilder.
- S12: budskapet hamnar sekundärt och det skall egentligen inte vara så

Stå fast

- L2: Det kommunicerar inget?
- S12: Jo, det gör det alltid, det gör det absolut. Men jag menar att budskapet hamnar sekundärt och det skall egentligen inte vara så, tror jag. Men som det är gjort så går det absolut att använda i uppgifter, det tvivlar jag inte på.
- S12: Ja det hade ju kunnat vara en fortsättning, vi kan ju prata om, vad skulle man kunna göra med det här
- S12: Ja, absolut som en skissmetod att komma fram till någonting som man kan bygga vidare på, alltså som en moodboard så man kan se att aha man kan göra så här, att ta det till ett nytt steg, bygga modell eller någonting.
- L2: Nej, nu var det ingen plats, utan man leker med arkitekturelement

Relationer

- Studenter möter en laborativ och undersökande metod i bildarbete i en workshop och en diskussion om denna.

Möte

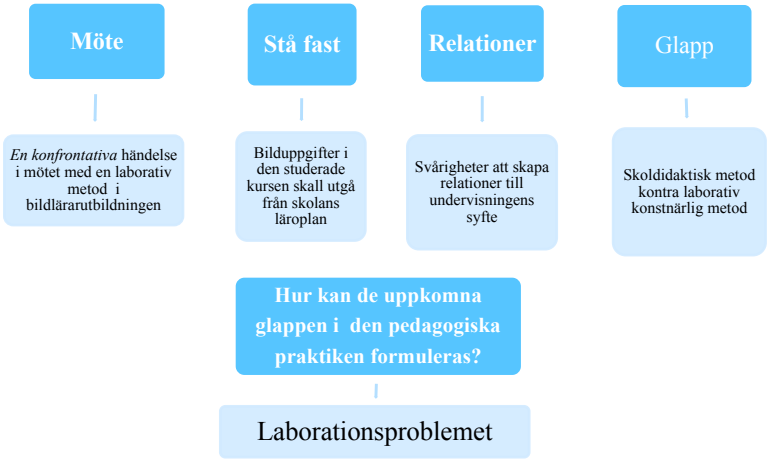
- Studenters syfte som visar sig i mötet handlar om att bilduppgifter i den studerade kursen skall utgå från grund- eller gymnasieskolans läroplan.

Studenters syfte som visar sig kollidera med planerat syfte

Tabell för PEA Lektionstillfälle 2 i Studie II

*Möte*t handlar om kollagemetoden som en laborativ och undersökande metod i bildarbete vars syfte är att laborera med arkitekturelement och bearbeta innehåll

(arkitekturelement) i föreläsningen. *Glappet* som uppmärksammas handlar om att studenten menar att de ”börjat i fel ände” (S11), vad det gäller att laborera med arkitekturelement för sin egen skull i stället för att utgå från skolan läroplan i blid. Det som *står fast* handlar om att i läroplanen (Skolverket (2019a) bland annat säger att syftet för bildämnet är att ”kommunicera med hjälp av bilder.” Studenten efterfrågar ett budskap att kommunicera, inte ett laborativt arbete i sig själv. Ett behov av *relationsskapande* visar sig och påbörjas. Studenten relaterar till kollageworkshopen som ”en skissmetod att komma fram till någonting som man kan bygga vidare på” (S12), att ”ta det till ett nytt steg, bygga modell eller någonting”(S12). Efter PE-analysen har det som analyserats som ett möte och uppmärksammats som ett glapp sammanställts och formulerats i olika problematiker. I exemplet ovan formuleras glappet som laborationsproblemet, se tabell nedan.

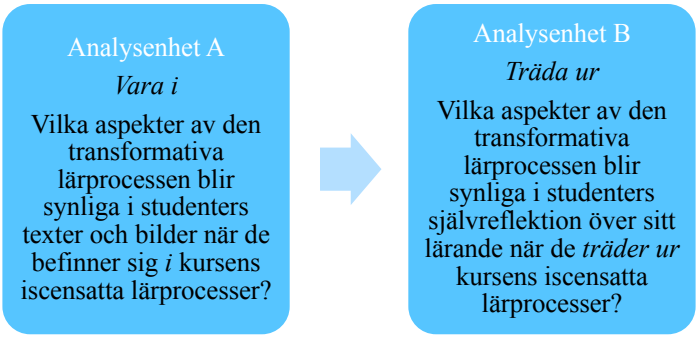


Tabell för sammanställning PEA Lektionstillfälle 2

BILAGA 6

Översikt över analysenheter, studierna, lärosäten och informanter

Studie I innehåller två analysenheter A och B[97] (hermeneutisk analys), genomförd på material från lärosäte A där informanterna var L1 och S1-10:



Studie II utgör analysenhet C (praktisk epistemologisk analys), genomförd på material från lärosäte B där informanterna var L 2 och S11-19:

Studie III utgör analysenhet D (praktisk epistemologisk analys), genomförd på material från lärosäte A där informanterna var L 3 och S20-24:

[97] Att Studie I innehåller två analysenheter och Studie II och Studie II endast består av en analysenhet vardera har att göra med att Studie I planerades separat inför en licentiatstudie. Studie II och Studie II planerades tillsammans. När de tre studierna skulle sättas samman i avhandlingen så uppstår denna skillnad.

BILAGA 7

Kursplan för kurs i Studie I

Bild 1 för gymnasielärare, 15,0 högskolepoäng
Visual Art 1 for the upper secondary school, 15.0 higher education credits

Grundnivå/First Cycle

1. Fastställande
Kursplanen är fastställd av xx 2012-03-07 att gälla från och med 2012-03-09.

Utbildningsområde: Konst 45 %, Undervisning 55 %
Huvudområde Fördjupning - G1N, Grundnivå, endast gymnasiala förkunskapskrav

2. Inplacering
Kursen är på grundnivå. Kursen ingår i ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7- 9 och gymnasiet (samt vuxenutbildning) och utgör den första kursen av två. Kursen kan även ges som fristående kurs. Kursen ingår i lärarprogrammet utgör första terminen i inriktningen Bild och visuell kultur, 60 högskolepoäng. Kursen ingår i lärarexamen avsedd för undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskoleklass och grundskola år 1'9. Kursen kan ges som fristående kurs.

3. Förkunskapskrav
Behörig till kursen är student med grundläggande behörighet, samt SvB/Sv2 B, En A, Sa A och Ma A, eller motsvarande. Därtill krävs godkänt färdighetsprov i bild.

4. Innehåll
Kursen är av introducerande karaktär inom bildämnet och behandlar bildpedagogisk verksamhet för barn och unga. En central utgångspunkt i utbildningen är en vidgad kunskapssyn. Detta tillämpas genom ett vidgat språkbegrepp, dvs olika former för kommunikation, liksom estetiska lärprocesser där kunskapsutveckling sker genom estetiskt lärande. Inriktningen Bild och visuell kulturs olika arbetssätt med gestaltningsformer och utvecklandet av konstnärlig kompetens definieras och diskuteras i relation till bildämnet. Studenten introduceras i bildpedagogikens historik och teoribildning. Barn och ungas identitetskonstruktion behandlas i relation till bildämnet.

Studierna inom inriktningen belyser hur förtrogenhet med ämnesinnehållet, förankringen i ämnesteori,

ämnesdidaktik och erfarenheterna från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) samverkar och bildar en helhet med den högskoleförlagda utbildningen (HFU). Studenten tränas i sin förmåga att reflektera kring ämnet bild utifrån ett didaktiskt, konstnärligt/estetiskt, kulturellt/samhälleligt och etiskt perspektiv. Studenten utforskar på ett problematiserande sätt bildområdets gestaltningsformer. Studenten introduceras i användandet av IKT och digitala medier vilket också diskuteras i relation till bildämnet och publiceringsriktlinjer. Studenten utvecklar sin förmåga att dokumentera sitt eget lärande och förmågan att didaktisera sina erfarenheter av förhållandet mellan teori och praktik. Kursen innehåller ett flertal workshops och praktiskt konstnärliga arbetsmoment där studenten får utveckla sin gestaltningsförmåga inom bildområdet. Det praktiska gestaltandet knyts till ämnesteori genom litteratur, föreläsningar och studiebesök. Identitetsbegreppet behandlas utifrån individ och grupperspektiv liksom vikten av ett dialogiskt förhållningssätt mellan lärare och elev. Under kursen introduceras studenten i den samtida konstens skiftande uttrycksregister liksom bildteori.
Kursen behandlar även metoder kring ett undersökande arbetssätt inom bildundervisning genom konstnärlig gestaltning. Kursen är indelad i moment där studentens val av fördjupning och/eller bredding ges utrymme. Utifrån teoribildningar och i samråd med inriktningens lärare formulerar den studerande ett konstnärligt gestaltningsprojekt och en beskrivning av frågeställning, mål och metod. I kursen ingår utvecklandet av den studerandes dokumentations- och presentationsteknik av gestaltningsprocessen.

Genomförande
Kursmomenten genomförs med hjälp av de undervisningsformer som lärare och studenter finner mest relevanta: föreläsningar, seminarier, lektioner, litteraturstudier, workshops, handledning, utställningar, redovisningar, IKT, gruppstudier och självstudier. Studenten förbereds för yrkesrollen och dialogiska arbetsformer är centrala, som sokratiska samtal och reflektion kring eget och andras lärande. Individuella och kollektiva nivåer av lärande beaktas i kursen genom att studenten dokumenterar sitt eget lärande fortlöpande i samråd mellan lärare och studenter i form av internetbaserade verktyg, essä, portfolio, processdagbok eller i annan form. Arbetet genomförs och presenteras dels i grupp och dels genom individuellt arbete.

5. Mål
Kursens övergripande mål är att den studerande utvecklar fördjupade kunskaper och insikter för att kunna utveckla barns och ungas bildspråkliga och kommunikativa kompetenser med ett yrkesprofessionellt förhållningssätt. Kursens övergripande mål är att utveckla studentens konstnärliga och vetenskapliga undersökande förmåga.

Efter avslutad kurs förväntas studenten kunna:

Kunskap och förståelse
- beskriva bildens kommunikativa möjligheter utifrån ett vidgat kunskaps- och språkbegrepp
- sammanfatta grundläggande teori- och begreppsbildningar inom bildpedagogiken
- översiktligt beskriva grundläggande vetenskapsteoretiska och forskningsmetodiska ingångar inom bildämnet.

Färdighet och förmåga
- reflektera över den egna konstnärliga processen
- tillämpa bildens språkliga dimensioner
- analysera ett projektarbete både muntligt och skriftligt med referenser till kursinnehållet

Värderingsförmåga och förhållningssätt
- reflektera över kursinnehållets konsekvenser för läraryrket
- motivera sin gestaltningsprocess och dess uttryck

6. Litteratur
Litteratur till kursen kommer att fastställas sex veckor innan kursstart.

7. Former för bedömning
Kursen examineras ur ett helhetsperspektiv där såväl individuella arbeten som grupparbeten bedöms, liksom studentens bidrag till det gemensamma lärandet. Bedömning i de olika delkurserna sker vid särskilda tillfällen i form av individuella och gemensamma handledningar och redovisningar, skriftliga individuella tentamina och/eller seminarier i grupp. Vissa moment kräver för godkänt resultat aktiv närvaro. För bedömning skall underlaget vara sådant att individuella prestationer kan särskiljas.
För bedömning skall underlaget vara sådant att individuella prestationer kan särskiljas.

Student har rätt till byte av examinator, om det är praktiskt möjligt, efter att ha underkänts två gånger på samma examination. En sådan begäran ställs till institutionen och skall vara skriftlig.

Den som har godkänts i prov får inte delta i nya prov för högre betyg.

8. Betyg
Betygsskalan omfattar betygsgraderna Underkänd (U), Godkänd (G), Väl godkänd (VG). För att få betyget Godkänd skall den studerande kunna:

- visa att de kunskaper som beskrivs i kursinnehållet och dess målbeskrivning är uppnådda
- visa att denne i huvudsak tillgodogjort sig innehållet i kursmoment, litteratur och föreläsningar på de områden som efterfrågas.
-

För betyget Väl Godkänd skall den studerande, förutom de som anges för betyget Godkänd kunna:

- visa förmåga till analys samt kunna generalisera förvärvade erfarenheter och kunskaper för användning i nya sammanhang och situationer.
- visa förmåga att kunna inta olika perspektiv på undervisning och lärande.
- visa på särskild fyllighet, klarhet och självständighet i framställningar, i sin användning av begrepp, i sina redogörelser för olika förhållanden och ståndpunkter.

9. Kursvärdering
Varje kurs skall utvärderas och resultaten skall bli föremål för diskussion mellan lärarna på kursen och representanter för studenterna. Protokoll/minnesanteckningar från denna diskussion skall avrapporteras till kursansvarig nämnd. Utvärderingen skall ske dels efter avslutad kurs och dels vid minst ett tillfälle under kursens gång. Vid planeringen av påföljande kurstillfälle skall det dokumenteras hur resultaten av utvärderingen har tagits till vara genom en revidering av kursinnehållet mot dess mål.

10. Övrigt
Undervisningsspråk: svenska.
Kursen ersätter xx och kurserna kan ej tillgodoräknas samtidigt i en examen.

Barn och ungas rättigheter, demokrati, jämställdhet, jämlikhet, genus, mångfald och likabehandling beaktas i kursgenomförande, innehåll, val av litteratur och utvärdering. Internationella förhållanden skall beaktas i innehåll och litteratur. Likaså skall xx i alla sina kurser beakta frågor om hållbar utveckling, vilket innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, samt ekonomisk och social välfärd och rättvisa

BILAGA 8

Kursplan för kurs i Studie II

Kurskod: X version 1,1

Engelsk benämning: Arts and Education: Art, Architecture, Design and the Public Space

Fördjupningsnivå A1N

Huvudområden: Inget huvudområde

Undervisningsspråk: Svenska, inslag av engelska kan förekomma.

Fastställandedatum: 24 november 2015. Beslutande instans: Fakulteten för xx. Gäller från: 18 januari 2016

Ersätter kursplan fastställd: 28 maj 2015

Förkunskapskrav
Kursen har följande högskolekurser som förkunskapskrav: Genomgångna kurser: x Självständigt arbete i fördjupningsämnet. Se även tillträdeskrav i utbildningsplanen.

Fördjupning i förhållande till examensfordringarna

Kursen ingår i ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 samt gymnasieskolan. I kursen integreras ämnes- och ämnesdidaktiska studier med 6 högskolepoäng studier inom utbildningsvetenskaplig kärna.

Syfte
Kursen syftar till att studenten ska utveckla förståelsen för konst, arkitektur, design med det offentliga rummet som utgångspunkt. Kursen syftar också till att studenten ska fördjupa sin bilddidaktiska kompetens med fokus på samverkan och forskningsförankring. Studenten ska också fördjupa sina kunskaper om och färdigheter i gestaltande arbete som utforskande metod.

Innehåll
Konst, arkitektur och design studeras med utgångspunkt i ’det offentliga rummet’. Kulturstudier (cultural studies) utgör kursens huvudsakliga teoretiska ram. I kursen utvecklas det gestaltande arbetet med fokus på tredimensionella

tekniker. Design, konst och arkitektur behandlas integrerat, och ett designprojekt planeras och genomförs från idé till färdig prototyp. Användandet av gestaltande metod fördjupar metodkunskaperna från tidigare kurser och ger en bilddidaktisk forskningsförankring. Kursens integrerade utbildningsvetenskapliga kärna fokuserar samverkan och forskningsförankring (mål 5, 6, 7, 8): Bildundervisning sätts i ett större sammanhang dels i förhållande till andra estetiska lärprocesser (mål 5), dels i samverkan med lokala konstinstitutioner (mål 6). Vidare analyseras bildämnets diskursiva konstruktion och dess konsekvenser för elevens lärande (mål 7). Kursens innehåll tillämpas bildmetodiskt (mål 5, 6, 8).

Lärandemål

Efter avslutad kurs ska studenten kunna

- identifiera och problematisera innebörder av 'det offentliga rummet' med utgångspunkt i kulturstudier (cultural studies)
- använda gestaltande metod för att utforska aspekter av konst, arkitektur och design med 'det offentliga rummet' som utgångspunkt
- använda tredimensionella tekniker för gestaltande arbete
- planera, genomföra och redovisa ett strukturerat designprojekt från idé till färdig prototyp samt analysera och värdera processen
- problematisera och exemplifiera innebörden av begreppen 'språkutveckling' och 'första- och andraspråksperspektiv' inom ramen för estetiska lärprocesser i allmänhet och bildundervisning i synnerhet
- utforma en planering för ett pedagogiskt samarbete mellan en lokal konstinstitution och bildämnet med valfri aspekt av kursens innehåll som grund
- analysera och problematisera hur bildämnespraktik konstrueras diskursivt genom läromedel, styrdokument och undervisning samt vilken betydelse detta kan ha för elevers lärande i en kulturellt heterogen skola
- utforma en bilddidaktisk webbresurs med grund i normkritisk analys

Arbetsformer
Kursen innehåller varierande arbetsformer som kan utgöras av gestaltande arbete, diskussioner, responsarbete, seminarier och föreläsningar. Kursens genomförande bygger på självständigt arbete och initiativtagande såväl som kunskapsutveckling i interaktion med kurskamrater och lärare.

Bedömningsformer
Prov 1: Text och gestaltning (Written and Aesthetic Production) 12 hp. Examinerar mål 1, 2.
Prov 2: Seminarium samt portfolio (Seminar and Portfolio) 6 hp. Examinerar mål 3, 4, 5.
Prov 3: Webbresurs (Web Resource) 6 hp. Examinerar mål 6, 7, 8.

För betyget Väl godkänd på hel kurs krävs betyget Väl godkänd på samtliga prov.

Betygsskala
Underkänd (U), Godkänd (G) eller Väl godkänd (VG).

Kurslitteratur och övriga läromedel
Fors, Vaike & Bäckström, Åsa (2015). *Visuella metoder.* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur (181 s.)

Foucault, Michel (1994/2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm: Brutus Östlings förlag Sid. 249-259 (kapitlet *Andra rum*).

Gympel, Jan & Ahlström Koch, Katrin (1998). *Arkitekturens historia: från antiken till våra dagar*. Köln: Könemann (119 s.)

Hetland, Lois et al (2013). *Studio thinking 2: the real benefits of visual arts education.* New York: Columbia University (164 s.)

Illeris, Helene (2012). Interrogations: Art, art education and environmental sustainability, *International Journal of Education Through Art*, 8:3, s. 221-237.

Lärarnas Riksförbund (2015). *Det öppna klassrummet. Lathund för ett normkritiskt arbetssätt.* http://www.lr.se/opinionpaverkan/nyheter/nyheteryrkesverksammedlem/nybroschyrhjalperdigattarbetanormkritiskt.5.613c01514ec1ef308e3eace.html

Jönsson, Anders (2009). *Lärande bedömning* Lund: Gleerups (140 s.)

Jönsson, Dan (2012). *Estetisk rensning: bildstrider i 2000-talets Sverige*. Stockholm: 10tal/Pomona (140 s.)

Kocur, Zoya (red.) (2011). *Global visual cultures: an anthology*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell (Urval)

Lindgren, Simon (2015). *Ungdomskulturer*. 2 uppl. Malmö: Gleerups (Urval)

Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.) (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur (Urval)

Lindström, Lars (2011). Portföljmetodik i estetiska ämnen. I Lindström, Lars & Lindberg, Viveka (red.) *Pedagogisk bedömning. Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap.* Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 159-192.

Longhurst, Brian (red.) (2008). *Introducing cultural studies*. 2. ed. Harlow, England: Pearson/Longman (347 s.)

Smith, Keri. (2008). *How to be an explorer of the world: portable life museum*. 1st ed. New York: Perigee (204 s.)

Sommar, Ingrid & Helgeson, Susanne (2012). *Köp dig fri!* Malmö: Bokförlaget Arena (199 s.)

Thavenius, Jan (2005). *Om den radikala estetiken,* Utbildning & demokrati, 14(1), sid. 11-33
http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2005/Nr%201_2005_pdf/Thavenius.pdf

Självständigt urval av litteratur tillkommer.

Kursvärdering
Högskolan ger studenter som deltar i eller har avslutat en kurs en möjlighet att framföra sina erfarenheter av och synpunkter på kursen genom en kursvärdering som anordnas av högskolan. Högskolan sammanställer kursvärderingarna samt informerar om resultaten och eventuella beslut om åtgärder som föranleds av kursvärderingarna. Resultaten ska hållas tillgängliga för studenterna. (HF 1:14).

BILAGA 9

Kursplan för kurs i Studie III

Kurskod X Självständigt arbete (examensarbete) 3 för gymnasielärare, 15 högskolepoäng

Degree Project 3 for Teachers in Upper Secondary School, 15 higher education credits

Avancerad nivå / Second Cycle

Fastställande
Kursplanen är fastställd av x 2016-05-31 att gälla från och med 2016-08-29, höstterminen 2016.
Utbildningsområde: Konst 100 %
Ansvarig institution: x

Inplacering
Kursen ingår i Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, kombinationen Bild ett ämne och är det andra och sista examensarbetet på avancerad nivå.
Kursen kan ingå i följande program: 1) Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan (L1ÄGY)

Huvudområde Fördjupning

- A2E, Avancerad nivå, innehåller examensarbete för masterexamen

Förkunskapskrav
För tillträde till kursen krävs godkänt resultat på kurser inom programmet om totalt 210hp, varav godkänt resultat på VFU-kurs 3 (x), examensarbete 2 (x eller x) samt 60hp i huvudämne bild och 75hp i bildfördjupning.

Mål
Efter godkänd kurs ska studenten kunna:
Kunskap och förståelse

- visa relevanta kunskaper i det egna arbetet inom ämnesstudiernas huvudområde kopplat till aktuell nationell och internationell forskning

- redogöra för relationen mellan vetenskapsteoretiska perspektiv och beprövade erfarenhetsbaserade utgångspunkter och forskningsmetoder
- visa fördjupad kunskap om och förståelse för hur relationen mellan vetenskapsteoretiska utgångspunkter, valda forskningsmetoder och konstnärliga explorativa förhållningssätt har relevans för huvudämnet

Färdigheter och förmåga

- självständigt genomföra en vetenskaplig uppsats utifrån en konstnärlig undersökning
- organisera och presentera resultatet av en konstnärlig explorativ undersökning i en för gestaltningen relevant form
- självständigt identifiera, formulera samt kritiskt bearbeta för ämnesområdet relevanta problemställningar i vetenskaplig text och i ett konstnärligt arbete
- analysera relevant empiri för det egna arbetet och sätta det i relation till samtida nationell och internationell forskning
- kritiskt och konstruktivt granska och diskutera såväl eget som medstudenters arbeten

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- systematiskt granska och kritiskt förhålla sig till komplexa frågeställningar rörande det egna konstnärliga explorativa arbetssättet i vetenskaplig text
- systematiskt granska och kritiskt förhålla sig till komplexa frågeställningar och för ämnesområdet relevanta problemställningar
- visa förmåga att genomföra ett vetenskapligt arbete i enlighet med forskningsetiska principer
- försvara det egna arbetet utifrån examensmålen för utbildningen och kritiskt granska medstudenters arbete
- självständigt bedöma den egna empirens relevans för bildämnets utveckling.

Innehåll
Kursen syftar till att fördjupa kunskaperna i för ämnet bild relevanta gestaltande uttrycksformer samt vetenskapligt akademiskt skrivande och argumentation utifrån examensarbete 2 på avancerad nivå.

Examensarbetet genomförs med utgångspunkt i ett avgränsat och vetenskapligt baserat problemområde och ska baseras på vetenskapliga teorier, metoder,

konstnärlig forskning och explorativ metod. Examensarbetet ska ha relevans för fortsatt forskning inom ämnesområdet såväl nationellt och internationellt. Examensarbetet redovisas i en vetenskaplig uppsats samt en för gestaltningen relevant presentationsform som följer formkrav inom aktuell vetenskaplig och konstnärlig praxis. I kursen ingår också att läsa och granska andra studenters arbeten.

Examensarbetet utförs med stöd av en eller flera handledare och seminarier utifrån det upplägg som ges av ansvarig institution.

Former för undervisning
Självständigt arbete under handledning, föreläsningar, seminarier och workshops.

Undervisningsspråk*:* svenska

Former för bedömning
Som bedömning används muntlig och skriftlig examination. Följande moment utgör grund för examination och är därför obligatoriska:

• genomföra och skriftligt framställa ett individuellt examnesarbete med de kraven som framgår av kursinnehållet och med en gemensam mall för rubriksättning

• muntligt försvara sitt eget, samt opponera på ett annat examensarbete vid granskningsseminarium

Bedömning görs av examinator utsedd av ansvarig institution utifrån programövergripande bedömningskriterier utarbetade av lärarutbildningsnämnden och specifika kriterier från ansvarig institution.

Om student som underkänts två gånger på samma examinerande moment önskar byte av examinator inför nästa examinationstillfälle, ska sådan begäran inlämnas skriftligt till kursansvarig institution och bifallas om det inte finns särskilda skäl däremot (HF 6 kap § 22).

I det fall en kurs har upphört eller genomgått större förändringar ska studenten i normalfallet garanteras tillgång till minst tre provtillfällen (inklusive ordinarie provtillfälle) under en tid av åtminstone ett år med utgångspunkt i kursens tidigare uppläggning.

Betyg
På kursen ges något av betygen Väl godkänd (VG), Godkänd (G) och Underkänd (U). För att få betyg Godkänd skall den studerande visa att de kunskaper som beskrivs i kursinnehållet och dess målbeskrivning är uppnådda samt visa att denne i huvudsak tillgodogjort sig innehållet i kursmoment, litteratur och föreläsningar på de områden som efterfrågas.

För betyg Väl godkänd skall den studerande, förutom de som anges för betyget godkänd kunna visa förmåga till analys och kunna generalisera förvärvade erfarenheter och kunskaper för användning i nya sammanhang och situationer samt visa förmåga att kunna inta olika perspektiv på undervisning och lärande. Därutöver ska den studerande visa på särskild klarhet och självständighet i framställningar, i sin användning av begrepp, i sina redogörelser för olika förhållanden och ståndpunkter.

Kursvärdering
Studenterna utvärderar kursen skriftligt och muntligt i samband med kursens slut. Utvärderingens resultat ligger till grund för utformningen av kommande kurstillfälle. En sammanfattning av kursvärderingen meddelas via GUL till de studenter som genomförde kursen och muntligt vid kursstart till de studenter som skall påbörja kursen.

BILAGA 10

Exempel på analysförfarandet av empiriskt material för Studie III

För att åskådliggöra analysförfarandet presenteras nedan en analyserad sekvens från PE-analysen från Studie III där data sorterats med hjälp av begreppen *möte, stå fast, glapp, relationer*. Möte är det som visar sig i situationen både konkret och på ett abstrakt plan. (Generell tabell över PEA se bilaga 5).

Nedan ges ett exempel på analysförfarandet av excerpt från material hämtat från lektionstillfälle 2. Först beskrivs syfte därefter redovisas excerpt för att sedan sorteras in i tabellen.

Exempel
Kursintroduktionen innehåller genomgång av kursens kursplan, innehåll och kursmål och kurslitteratur. En del av litteraturen behandlar A/r/tography som en metodologi med bas i ett utforskande förhållningssätt till relationen mellan artist (a), reseacher (r) och teacher (t) (Irwin och Springgay 2008). Vid kursintroduktionen diskuterar studenterna A/r/tography som metod eller teori. I situationen uppstår ett glapp vad det gäller förståelsen av skillnaden mellan konkret metod och metodologi. Ett behov av att skapa relationer till metoden uppmärksammas som ett glapp i undervisningssituationen:

> *S20: Men jag funderar på a/r/tography som metod att använda detta som metod till att få fram gestaltningen*
> *L3: Jag tror inte att vi skall tänka på a/r/tography som metod utan som en teori som gör att man kan förstå hur man kan göra den här undersökningen*
> *S20: Så a/r/tography är igen metod utan en teori?*
> *L3: Jag skulle vilja säga eftersom de inte skriver fram a/r/tography som metod utan de skriver fram exempel, och när de skriver om metoden så blir det inte så här är det….alltså det är så här det blir när man tar in artistisk research, det konstnärliga in i det vetenskapliga, det är här som det vetenskapliga och det konstnärliga krockar därför måste man uppmärksamma vissa lägen mellan det konstnärliga och det vetenskapliga, kraven från det vetenskapliga kan inte stämma ihop med det konstnärliga man måste omförhandla, man måste omförhandla den relationen och det är också specifikt, det beror på vilken gestaltningen du gör, hur du gör din gestaltning, alltså din metod, alltså inte någon annans metod, och det vetenskapliga, det blir en specifik förhandling i varje fall.*

S20: Är det då en teori som jag kan använda för att skriva fram mitt resultat? Förstår du hur jag tänker, att kombinera dessa två delarna, alltså gestaltning, didaktisk frågeställning, och kan det vara bildpedagogisk förankring också, eller måste det vara en didaktisk frågeställning för att det skulle kunna vara teacher?
L3: Ja, alltså grejen med det här med teacher, det har inte varit så tydligt, på kandidatnivå tycker jag det är helt okey att man har den här, att den didaktiska frågan kommer in fortfarande som delar, men de tangerar varandra, men här på master kan det ju överlappa. skillnaden med mastern är just att här skall man kunna få mera sammanhängande.

Kursintroduktion i Studie III

- ***Kursplanen**: självständigt genomföra en vetenskaplig uppsats utifrån en konstnärlig undersökning. Visa fördjupad kunskap om och förståelse för hur relationen mellan vetenskapsteoretiska utgångspunkter, valda forskningsmetoder och konstnärliga explorativa förhållningssätt har relevans för huvudämnet*
- ***Läraren:** Syftet med de självständiga arbetena är att skapa ett bildpedagogiskt sammanhang för konstnärlig forskning, eller bildpedagogik på konstnärlig grund. Så att bildlärare i framtida yrke kan skapa möjligheter för unga människor att vara kreativa och delta i visuell och materiell kultur. Syftet med konstnärlig forskning blir i detta sammanhang inte för konstens egen skulle utan för bildlärarens skull där samtidskonst och konstnärlig forskning kan erbjuda intressanta lösningar men också visa på motstånd och problem i konstnärliga gestaltningen som undersökande metods.*

Planerat syfte

- *S20: Så a/r/tography är igen metod utan en teori?*

Glapp

- *S20: Men jag funderar på a/r/tography som metod att använda detta som metod till att få fram gestaltningen*

Stå fast

- *L2: /.../det är så här det blir när man tar in artistisk research, det konstnärliga in i det vetenskapliga, det är här som det vetenskapliga och det konstnärliga krockar därför måste man uppmärksamma vissa lägen mellan det konstnärliga och det vetenskapliga, kraven från det vetenskapliga kan inte stämma ihop med det konstnärliga man måste omförhandla, man måste omförhandla den relationen och det är också specifikt, det beror på vilken gestaltningen du gör, hur du gör din gestaltning, alltså din metod, alltså inte någon annans metod, och det vetenskapliga, det blir en specifik förhandling i varje fall.*
- *S 20: Är det då en teori som jag kan använda för att skriva fram mitt resultat?*
- *L2 /.../den didaktiska frågan kommer in fortfarande som delar, men de tangerar varandra, men här på master kan det ju överlappa. skillnaden med mastern är just att här skall man kunna få mera sammanhängande.*

Relationer

- Metodproblematiken framstår om ett möte mellan vetenskaplig och konstnärlig metod. Situationen präglas av osäkerhet, ett möte mellan å ena sidan metod som konkret metod ochå andra som metodologi, metod i ett specifikt perspektiv. Det som komplicerar är att artografins metodologi innehåller tre perspektiv: vetenskaplig, didaktisk och konstnärlig praktik. Glappet i situationen kräver ett relationskapande med tredelad blick i processen.

Möte

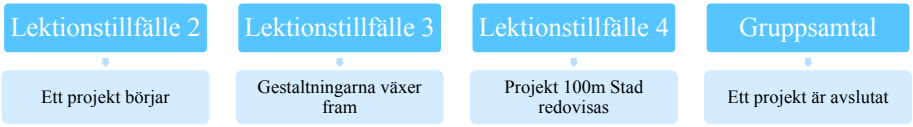
- Studenterna syfte handlar om att i gestaltningsarbetet i den studerade kursen se vilken konkret metod som de kan använda i sitt självständiga arbete. Inte utveckla egen specifik metod i ett specifikt perspektiv till en specifik frågeställning i ett specifikt självständigt arbete.

Syfte som visar sig kollidera med planerat syfte

Tabell för PEA kursintroduktion i Studie III

BILAGA 11

Tabell över relationen mellan resultatkapitel och empiri i Studie II



BILAGA 12

Tabell över relationen mellan resultatkapitel och empiri i Studie III

BILAGA 13

Exempel på gestaltningsprojekt i Studie II

Projekt 100 meter Stad: ”En urban skogsdunge” syfte, process och dokumentation

Platsen jag valt för prov 1b 100 meter Stad och min aktivism är Stadstorget. För mig har Stadstorget. länge varit en intressant plats i x offentlighet. När jag först flyttade till x år 2013 så kom jag av en ren tillfällighet att bosätta mig intill Stadstorget där xgatan och Stadstorget möts. Under mitt första år i x upplevde jag Stadstorget som en grön oas i ett annars hårt trafikerat och tätt bebyggt område. Namnet Stadstorget tyckte jag även var en underlig företeelse då platsen mer påminde om en mindre park, men så kunde det vara i *parkernas stad* tänkte jag. Efter något år vid Stadstorget flyttade jag till en annan del av x i samma veva påbörjades en omfattande renovering och byggnation att gestalta sig vid torget.

Sedan något år tillbaka står det nya Stadstorget klart och när jag numera har vägarna förbi så känns det lite olustigt, det jag reagerat mest på är vart grönskan tagit vägen, träden, buskarna och gräsmattan? Idag tycks Stadstorget snarare likna ett betongtorg mer än en park.

Enligt min personliga uppfattning bryter det nya Stadstorget med den miljö och arkitektur som annars är karaktäristiskt för området. I stort sätt är alla byggnader som vetter mot torget byggda i en funktionalistisk stil från 1930-, 1940- och 1950-talet. Även det gamla Stadstorget som ritades av arkitekten och stadsplaneraren x år 1932 gick i en tidigt öppen funktionalistisk stil.

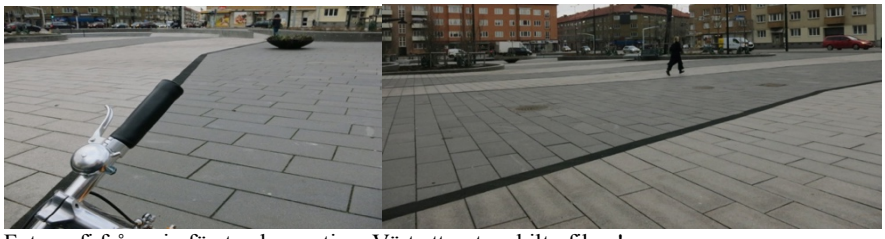
När jag inför min aktivism läst på om Stadstorget har jag dock förstått att platsen varit i behov av förnyelse. Enligt x stadsbyggnadskontor så är x en stad som växer mycket fort och förtätas. Detta har gjort att Stadstorget mer kommit att växa in i stadskärnan och bli en del av innerstaden. Den gamla strukturen på torget har därför behövt förnyas till att mer bli ett urbant torg där människor kan mötas efter dagens behov. Stadstorget utgör också en viktig länk i att knyta ihop och integrera stadsdelar i östra x med innerstaden (x stadsbyggnadskontor, 2016).

X är en stad som växer och präglas av förtätning vilket innebär att x inte växer utåt utan snarare inåt eller inifrån. Det nya Stadstorget är ett exempel på ombyggnation som är en del av denna förtätning. Min aktivism har således fokuserat på konsekvenserna av förlorade grönytor som tenderar att försvinna när staden förtätas. När fler människor lever och verkar i en stad så behövs också

fler grönytor och träd för att motverka luftföroreningar. Stadstorget är i högsta grad en plats i behov av träd och grönytor då torget kantas av flera hårt trafikerade vägar. Även om arkitekter och stadsplanerare är medvetna om detta så tycks det ändå vara värt att påminna och lyfta fram vikten av grönska i en växande och förtätande stad. Bara under det senaste decenniet har nästan hälften av xs tillväxt skett genom förtätning i redan urbana miljöer (x stadsbyggnadskontor, 2010), grönytor är alltså något viktigt att ta hänsyn till.

Jag har valt att kalla min aktivism för *En urban skogsdunge* då jag vill leka med tanken på att föra in skog i stadens centrala delar. Nedan följer dokumentation av min process och aktivism.

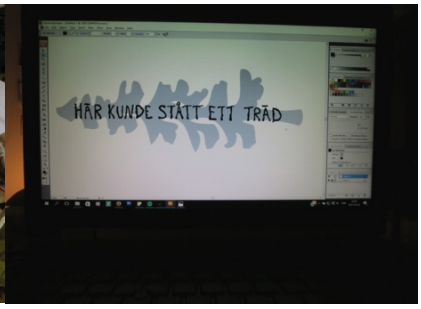
Fotografi från min första observation. Värt att notera omkringliggande byggnaders funkisfasader.



Fotografi från min första observation. Värt att notera biltrafiken!

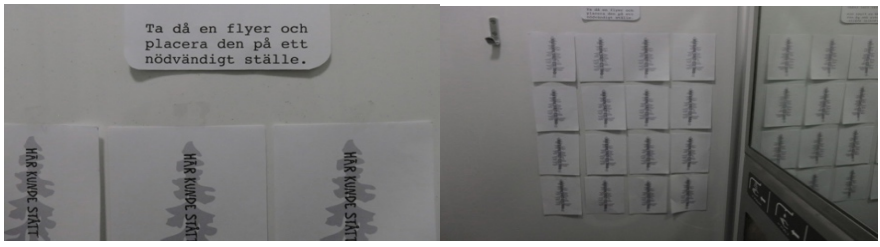
Även om det är rusningstid så förvånas jag av hur liten den mänskliga aktiviteten är kring torget. Är det fel årstid? Fel tid på dygnet? En del tycks ändå passera torget, dock utan att stanna till.

Utdrag från min grafiska process.



Fotografi från min aktivism

Det kändes lite obekvämt att sätta upp dessa flyers mitt på dagen. Jag återkom på sena kvällen för att sätta upp fler, eftersom mörkret gjorde det svårt att dokumentera så återvände jag dagen efter och då upptäckte jag att någon skrivit det här på en flyer! Detta är väldigt intressant då min aktivism nått fram och blivit ett kommunikativt verktyg!



Efter att någon besvarat på min gestaltning så fick jag en idé om att göra något interaktivt på platsen. På det nya Stadstorget finns det en offentlig toalett och såhär gjorde jag.

Källor:
X stadsbyggnadskontor. (2016).
X stadsbyggnadskontor. (2010).

Reflektioner om uppgiften 100 meter Stad – Aktivism/Gerillamarknadsföring som metod och estetisk lärprocess

Uppgiften 100 meter Stad har på många sätt varit lärorik och samtidigt utmanande. Cecilia Andersson (2006) skriver i sin avhandling Rådjur och raketer: gatukonst som estetisk produktion och kreativ praktik i det offentliga rummet om hur gatukonst som praktik innefattar lärprocesser och kunskapstillägnande som sträcker sig långt utanför skolan och undervisningen och den annars traditionella kunskapsförmedlingen som sker mellan lärare och elev. Detta har jag känt av när vi nu genomfört vår aktivism och gerillamarknadsföring. För mig har uppgiften inneburit att flera olika dimensioner av lärande tillskansats genom att vi arbetat med olika kunskapsformer som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som sammanfogats till en helhet. Jag tänker då på hela processen i vår aktivism. Från undersökande av plats, historia och bakgrund till att utveckla en idé och något meningsskapande i form av vår aktivism som framställs genom en grafisk formgivning, till att sedan diskutera och analysera processen. Sättet att arbeta såhär ligger också i linje med de senaste läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan (Skolverket, 2011/2016). Uppgiften 100 meter Stad faller också inom ramarna för kursplanen i bild på grundskolan som tydligt lyfter fram att eleverna ska utveckla kunskaper om olika bilder och hur dessa bilder kommunicerar och hur vi själva kan uttrycka oss i bilder för att exempelvis kunna uttrycka en åsikt eller aktivt delta i samhällslivet (ibid., 2011/2016).

Det som jag dock uppfattat som lite komplext med uppgiften 100 meter Stad är att gatukonst som visuell kultur är mycket kontroversiellt. Hur bemöter vi motstånd till uppgiften i en eventuell klassrumssituation? Räcker det med att stanna i idéstadiet? Kan vi utforma aktivism/gerillamarknadsföring utan att göra fysiskt anspråk på en plats i offentligheten? Eller är dialogen om gatukonstens vara eller icke vara som accepterad visuell kultur en viktig del av lärprocessen? Dessa frågor är värda att bära med sig enligt min mening.

Källor:

Andersson, C. (2006). *Rådjur och raketer: gatukonst som estetisk produktion och kreativ praktik i det offentliga rummet.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2006. Stockholm.

Skolverket (2011/2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016.* 3., kompletterad uppl. Stockholm: Skolverket.

BILAGA 14

Exempel på självständigt arbete i Studie III

Abstract

Nu vet jag hur jag ska Slippa! är en studie som syftar till att belysa hur bildämnet i skolan kan bidra till ett medvetandegörande kring stress, detta genom konstnärlig gestaltning som metod. Metoden har inneburit ett undersökande arbete genom bildskapande med hjälp av konstnärligt gestaltande. Processen har varit associativ och undersökande i sin form vilket varit bidragande till undersökningen. Litteraturstudier och en digital loggbok har även funnits med som metod samt studiens tolkningsram grundar sig på John Deweys pragmatism. Flertalet rapporter visar att unga lider av oro, värk, nedstämdhet samt sömnsvårigheter, vilket ofta är faktorer som tyder på stress. Ordet stress kan förstås som en reaktion av en missanpassning mellan individens förmågor och den yttre världens krav och behov, eller individens uppfattning av den yttre världens krav och behov. Stress är ett samhällsproblem som växer sig starkare och drabbar allt yngre människor. Samtidigt har vi i samhället med hjälp av teknologi och effektivisering arbetat bort de naturliga vilopauser vi tidigare fått. Flertalet studier har visat på att skapande och kulturaktiviteter sänker våra stressnivåer samt har positiva effekter både på vårt fysiska och psykiska välbefinnande. Staten skjuter till pengar för forskning på området och folkhälsomyndigheten anser skapande och kulturaktiviteter som hälsofrämjande. Trots detta teoretiseras skolan allt mer. Studiens resultat visar på att det finns fördelar med att jobba konstnärligt gestaltande i arbetet mot stress. Enligt studien ska bildlärare aktivt lyfta problematiken för att öka medvetandet kring de strategier som naturligt finns integrerat i ämnet och som kan användas i arbetet mot stress. Genom detta blir eleverna medvetna om hur de aktivt kan arbeta med sin stress i och utanför skolan. Undersökningen visar även att skolledning och lärare borde kritiskt reflektera över de didaktiska och pedagogiska val som gjorts, så att dessa inte slentrianmässigt ärvts från ett tidigare samhälle och skola utan är anpassade till dagens elever.