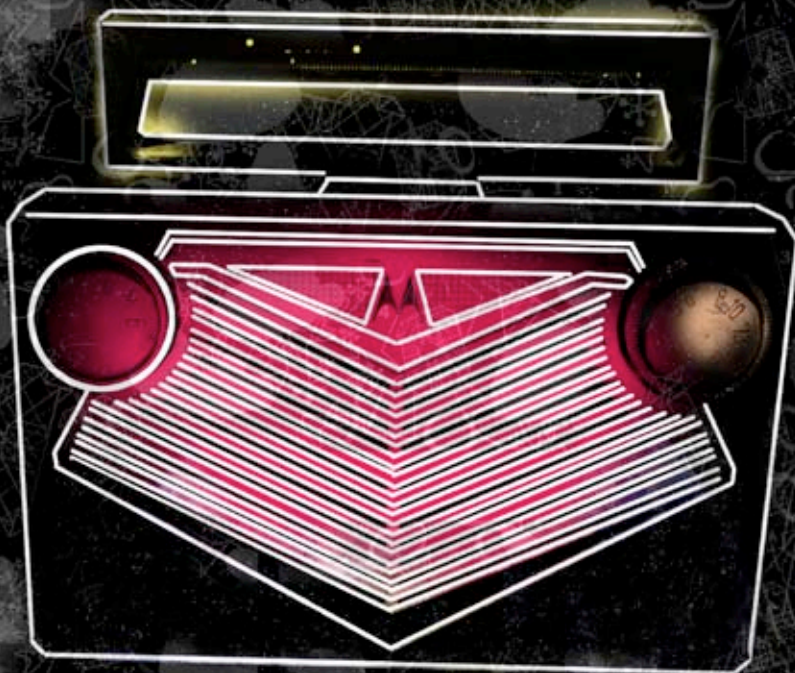


# KLÄM

Konferenstexter om  
Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk

Anders Marner & Hans Örtegren (red.)

~Tilde – skriftserie nr. 1, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet



# KLÄM

Konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och  
Mediebruk

Redaktörer: Anders Marner & Hans Örtegren

Nätverket för ämnesdidaktik är ett nationellt och nordiskt samarbete för ämnesdidaktiker inom alla olika ämnen och kunskapsområden. Nätverket bildades i Gävle 2002 och har sedan dess organiserat nationella konferenser i Göteborg 2004, Karlstad 2005, Kristianstad 2006 och Stockholm 2008. I maj 2007 organiserades på initiativ av nätverket den första nordiska ämnesdidaktiska konferensen vid Högskolan i Oslo och 2009 höll en andra sådan i regi av Syddansk universitet i Odense och Lillebelt University College. 2010 hölls en nationell svensk konferens i Linköping, 2011 var Karlstad värd för den tredje nordiska konferensen och 2012 arrangerades den nationella konferensen för lärande, ämnesdidaktik och mediebruk (KLÄM) vid Umeå universitet.

Nätverkets målsättning är att:

- underlätta kontakter och informationsutbyte mellan ämnesdidaktiska forskare och lärare
- stimulera utvecklingen av nya ämnesdidaktiska forsknings- och utvecklingsprojekt
- bidra till utvecklingen av en ämnesdidaktisk metadebatt
- organisera återkommande ämnesdidaktiska seminarier och konferenser

<http://www.kau.se/natverk-for-amnesdidaktik>

© Nationella nätverket för ämnesdidaktik och författarna.

Distribueras av Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, [anders.marner@estet.umu.se](mailto:anders.marner@estet.umu.se) och [hans.ortegren@estet.umu.se](mailto:hans.ortegren@estet.umu.se)

ISBN – tryckta versionen: 978-91-7459-647-2

ISBN – digitala versionen: 978-91-7459-648-9

Omslag: Ingemar Almeros och Eva Skåreus

Bilder: Ingemar Almeros

Grafisk form: Eva Skåreus

Tryck: TMG Tabergs, Taberg 2013

# Innehåll

|                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Förord</b>                                                                          | <b>4</b>   |
| <i>Anders Marner &amp; Hans Örtegren</i>                                               |            |
| <b>Kontext och diskurs som lärandets villkor</b>                                       | <b>10</b>  |
| <i>Monica Lindgren</i>                                                                 |            |
| <b>Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar</b>                              | <b>28</b>  |
| <i>Anders Marner &amp; Hans Örtegren</i>                                               |            |
| <b>När digitala medier adderas till bildämnet</b>                                      | <b>50</b>  |
| <i>Hans Örtegren</i>                                                                   |            |
| <b>Teknikförändringar och nya förutsättningar för lärande och undervisning i musik</b> | <b>84</b>  |
| <i>Tommy Strandberg</i>                                                                |            |
| <b>Smart slöjd med smarta mobiltelefoner?</b>                                          | <b>106</b> |
| <i>Marléne Johansson &amp; Mia Porko-Hudd</i>                                          |            |
| <b>Multimodala perspektiv på gymnasieelevers provskrivande i svenska</b>               | <b>120</b> |
| <i>Suzanne Parmenius Swärd</i>                                                         |            |
| <b>Strategier i gymnasieelevers läsning av skönlitterär text</b>                       | <b>136</b> |
| <i>Maritha Johansson</i>                                                               |            |
| <b>Från Sputnik till Historical Thinking</b>                                           | <b>158</b> |
| <i>Anna-Lena Lilliestam</i>                                                            |            |
| <b>Etisk litteracitet</b>                                                              | <b>178</b> |
| <i>Olof Franck</i>                                                                     |            |

# Förord

Vid svenska universitet har det sedan flera år funnits ett ämnesdidaktiskt råd som har till syfte att främja didaktisk forskning kring skolämnen och universitetsämnen. Det betonas att rådet syftar till att såväl utveckla enskilda ämnens didaktik som att få till stånd spännande möten och utväxlingar av erfarenheter från skilda ämnestraditioner. Svenska konferenser har hållits årligen, och på senare år har varannan konferens arrangerats med fokus på ett nordiskt perspektiv. I slutet av maj 2013 sker konferensen i Trondheim (NOFA IV) och påföljande år (9 -11 april 2014) är Göteborgs universitet värd för den svenska konferensen.

Den 14 – 16 maj 2012 arrangerades konferensen för lärande, ämnesdidaktik och mediebruk (KLÄM) av Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet med över hundralet deltagare och nära 60 presentatörer. Av dessa har efter peer-review nio bidrag valts ut som publiceras i denna antologi. Några kretsar främst kring tematiken mediebruk och några är mer orienterade åt ämnesdidaktik och lärande. Författarna har uppmanats att anknyta till och uppdatera sitt konferensbidrag till artikelformat.

Vi som är redaktörer har valt att låta varje artikel beledsagas av en bild, som är ett helt fristående verk, men som kretsar kring artikelns ämnesområde. Konstnären är Ingemar Almeros. Med detta vill vi uppmana läsaren att studera hur bildmediet specifikt innefattar särskilda tolkningsmöjligheter. Samtidigt ges utrymme för mer medieneutrala tolkningar som länkats till bilden via andra texter och kontexter.

Helena Danielsson, Högskolan i Dalarna, var en av key-notetalarna. Hon redogjorde för sin syn på estetiska uttrycksformer i olika ämnen och beskrev med exempel särskilt filmproduktion i olika elevgrupper. Öysten Gilje, postdoc vid Oslo universitet, redogjorde i sin key-note för hur digital teknologi skapar nya arbetsformer inom ämnesområden som konst och hantverk, samt gav multimodala perspektiv på lärande.

Monica Lindgren, var inbjuden att tala hålla en key-note till konferensen om ämnesdidaktik, mediebruk och lärande mediebruk (KLÄM). Hon valde att presentera olika aspekter på *Kontext och diskurs som lärandets villkor* – ett tema som hon beskriver i sin artikel, särskilt i relation till estetiska ämnen. Kontextens betydelse för undervisning och lärande är något som mindre ofta lyfts fram i ämnesdidaktiska sammanhang. Kontextbegreppet relateras till kultur och diskurs, två begrepp som Lindgren menar har bäring på hur kontextuell styrning kan förstås i lärandesammanhang. Begreppet kontext diskuteras i relation till ett antal empiriska studier kring estetisk verksamhet i skilda utbildningssammanhang, i högre utbildning, i grundskolan och i kulturskolan. Avslutningsvis skildras möjliga vägar att utmana den kontextuella styrningen, bl a med begreppet främmandegöring.

Per-Olof Erixon, Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet, höll sin key-note med utgångspunkt från ett forskningsprojekt om skärmkulturer inom skolämnen som han varit samordnare för och särskilt studerat svenskämnet. Forskningsprojekt heter *Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen – bild, musik och svenska* och studerar hur förändringar i medievärldens digitala bild-, musik- och språkproduktion, reception och distribution står i förhållande till dessa skolämnen. Aspekter på de oundvikliga förändringar som sker när ny teknik introduceras belyses också i följande tre artiklar. Som gemensam nämnare har de att de anknyter till nämnda större forskningsområde.

*Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar* har skrivits av Anders Marner och Hans Örtengren, som även fungerar som redaktörer för denna volym. Artikeln studerar implementeringen av digitala medier i högstadiets bildämne. Ämnet ses i artikeln som format till ett skolämneparadigm som möter ett annat paradigm, IKT och digitala medier, med andra värden och förväntningar. I artikeln i antologin diskuteras digital implementering som fyra sätt att integrera digitala medier i bildämnet: motstånd, addering, inbäddning och digitala mediernas dominans. Vi studerar i artikeln hur skolämneparadigmen möter de nya digitala medierna, samt de spänningar som uppkommer. Empiriska studier från nio skolor redovisas och består av observationer och intervjuer av elever och bildlärare samt skolledare och IKT-samordnare. I diskussionen berörs, med fotografien som historiskt exempel, de spänningar som kan uppstå i förhållandet till äldre bildteknologi, när ny teknologi utvecklas.



Hans Örtegren tar i sin artikel ett särskilt fokus på *När digitala medier adderas till bildämnet*. Teoretisk utgångspunkt är den betydelse uppfattningen om ett ämnes kärninnehåll har för genomslaget av digitala medier i undervisningspraktiken. I fyra av de nio undervisningsgrupper som studerats för lärarna in digitala medier i små steg i en i övrigt helt dominerande undervisning med analoga redskap och traditionella metoder för bildframställning. Det estetiskt – praktiska ämnesparadigm som bildämnet förknippas med i skolmiljöer som tillämpar en försiktig addering av digitala mediernas inslag karaktäriseras som miljöer där digitala medier ses som inskjutna komplement i en dominans av traditionellt hantverk. Graden och arten av digitala medier förhandlas fram genom prövning i miljöer delvis utanför det ordinarie bildämnet, och först när dessa prövningar genomförs av bildlärarna själva kommer de efter hand in som inslag i den ordinarie undervisningen.

*Teknikförändringar och nya förutsättningar för lärande och undervisning i musik* heter Tommy Strandbergs bidrag som sätter musikämnet i en historisk belysning beträffande användandet av nya medier. Medie- och kommunikationsteknikens utveckling och musikens ökade lättillgänglighet har påverkat och påverkar i allt högre grad samhälls- och yrkesliv. Artikeln behandlar hur ny teknik motiverats, och använts i skolan och hur den påverkat och påverkar förutsättningarna för undervisning och lärande i skolämnet musik. Från medieekologiska och didaktiska utgångspunkter beskrivs hur sådana förändringar historiskt och idag inverkar på lärares och elevers ämnesuppfattningar och uppfattningar om undervisningens praktik. Med hjälp av frågor om vad nya medier lyfter fram och förstärker, om vad som försvinner eller får minskad betydelse, analyseras och redovisas förändringar av musikundervisning. Resultaten visar att musicerade med pop- och rockorkestrens instrument och utrustning är en central aktivitetsform som också utgör en tyngdpunkt i de undersökta musiklärarnas och elevernas ämnesuppfattningar. Tidigare, för musikämnet viktiga medier och hjälpmedel, som läromedel, skolradio, grammfon och bandspelare ersätts med digitala medier. Nya medier i undervisningen som rör musikinstrument och instrumentallutrustning ses som självklara i klassrummet, liksom sådana som underlättar val av musik och tjänar som underlag för lektionsplanering och undervisning. Digital musikutrustning används i stor utsträckning i undervisningen, medan datorn i klassrummet huvudsakligen används som kommunikationsredskap och för informationssökning.

*Smart slöjd med smarta mobiltelefoner? – om didaktiska dimensioner i digitalt lärande* har skrivits av Marlène Johansson och Mia Porko-Hudd, verksamma inom Åbo akademi i Finland. Slöjd undervisas ofta utan läroböcker. Ämnets elevcentrerade och produktiva karaktär gör att läraren själv utvecklar läromedel som passar arbetsområdena, undervisningen och eleverna. I många skolor har eleverna till-

gång till en stationär internetuppkopplad dator i slöjdsalen. Men det är ofta så att elever har behov av väldigt varierande information under helt olika tidpunkter. De individuella slöjdprocesserna medför individuella lärandebehov.

I och med teknikens utveckling och tillgången till smarta mobiltelefoner med stor minneskapacitet och snabb internetuppkoppling, kompletterades en stationär dator i en slöjdsal med smarttelefonen. Syftet med det slöjdpedagogiska projektet *Talking Tools* vid Åbo Akademi är att i samarbete med näringslivet utveckla en applikation, så kallad ”app”, för smarttelefoner som fungerar som en digital lärmiljö i slöjden. Visionen är att detta kan bidra till att dels öka elevens självständighet och medvetenhet i lärandesituationen, dels att skapa nya undervisningspraktiker, där läraren kan skifta fokus och karaktär på kommunikationen med eleverna.

*Multimodala perspektiv på gymnasieelevers provskrivande i svenska* är rubriken på Suzanne Parmenius Swärds artikel. I den beskrivs inledningsfasen och några tentativa resultat av hennes pågående undersökning om gymnasieelevers möte med nationella provet i svenska. Hon analyserar elevernas upplevelser av instruktioner, sammanhang och förståelse för skrivande som aktivitet i skolan. Undersökningen tar sin utgångspunkt i frågor som väckts i det forskningsprojekt som presenterats i hennes avhandling från 2008. Det gäller t ex lärares dolda och outtalade agenda för krav på uppgiften och bedömning av densamma.

Motsättningar och dilemman som uppstod i samband med elevernas försök att lösa uppgifter i olika skrivaktiviteter i svenska på gymnasiet utreds i det nya projektet. Intressanta indikationer fanns på att villkor såsom rum och redskap för skrivande hade betydelse för skrivutvecklingen. Verktyn för skrivande och platsen för skrivande utreds i den nya undersökningen. I artikeln utvecklas och exemplifieras syfte och metod i den pågående undersökningen. Själva mötet mellan elev och instruktioner för skrivande granskas för att se vilka konsekvenser detta möte eller tolkningen av instruktionen får på den text som eleven skapar som lösning.

Maritha Johansson skriver om *Strategier i gymnasieelevers läsning av skönlitterär text*. I artikeln presenteras en undersökning som genomförts med cirka 100 gymnasieelever från olika skolor i Sverige. Syftet med undersökningen är att se vilka strategier eleverna använder när de läser en skönlitterär text i en skolkontext. Eleverna ombads att skriftligen redogöra för vad de lade märke till i en skönlitterär text. De skriftliga svaren utgör det empiriska material som ligger till grund för artikeln. Analysen av elevtexterna visar att eleverna använder sig av olika strategier i sin läsning av den skönlitterära texten. Strategierna har benämnts innehållsrelaterade, jagrelaterade och metalitterära. De olika strategierna betraktas till viss del som hierarkiska. Den innehållsrelaterade framstår utifrån det analyserade materialet som grundläggande. De tre strategierna länkas samman med begreppet litterär



kompetens. I materialet har, trots dess begränsade karaktär, skillnader mellan olika typer av gymnasieprogram kunnat urskiljas, så till vida att eleverna från yrkesprogram i högre utsträckning använder sig av en innehållsrelaterad strategi. I artikelns avslutning framförs hypotesen att detta är ett resultat av, inte elevmaterialet som sådant, utan av hur eleverna inom ramen för skolans litteraturundervisning har socialiserats in i ett visst sätt att läsa litterära texter.

Anna-Lena Lilliestam kallar sin artikel för *Från Sputnik till Historical Thinking*. Ett historiskt tänkande kräver förmåga till historisk empati, att kunna förstå forna tiders människor i den kontext de levde i och ett sådant tänkande kommer inte naturligt, utan är ett resultat av undervisning. I texten lyfts centrala drag i den brittisk-amerikanska historiskt tänkande-traditionen genom att beskriva viktiga steg i dess utveckling och centrala studier inom traditionen. Dess potential som teoretisk grund för vidare forskning och för utvecklingsarbete diskuteras.

Det är angeläget, menar hon att även svenska historiedidaktiker genomför undersökningar kring elevers förförståelse av och vardagliga uppfattningar kring historia. Sådana undersökningar skulle vara av stor betydelse för den svenska praktikorienterade forskningen och som grund för systematisk utveckling av historieundervisning, som bör bygga på välgrundade insikter om elevers kunskaper och förmågor. Det möjliggör en förståelse för historieämnet som sådant, vilka kunskapsaspekter som samspelar i att bygga historisk kunskap. Därigenom ger modellen tillgång till en ämnesterminologi. Detta gynnar även en utveckling av en svensk historieundervisning som bygger på ett synsätt med historia som ett färdighetsämne, där historiska förmågor samspelar med historiska innehållsliga kunskaper, istället för att betraktas som ett reproducerande ämne.

Syftet med den svenska skolans undervisning om etik diskuteras av Olof Franck i sin artikel om religionskunskap, med huvudrubriken *Etisk litteracitet*. På vilka sätt formuleras målen för en sådan undervisning? Vilken relation har begreppen kunskap och fostran i relevanta didaktiska sammanhang? Och vad finns att säga om lärares ansvar för att utveckla ämnesdidaktiska metoder och förhållningssätt på etikens område? Några filosofiska perspektiv på hur kunskapsteoretiska överväganden kan och bör förankra sådan utveckling utreds. När nya styrdokument och läroplaner ska tolkas och tillämpas, behövs fokus på ämnesdidaktiska principer och förhållningssätt i både teori och praktik. Franck argumenterar för att vi också bör filosofiskt belysa och förankra de beslut vi tar på ämnesdidaktikens sammanfattande område och diskuterar en möjlig ingång till hur detta kan gå till.

Skolan har ett ansvar för att ge elever förutsättningar att utveckla kunskaper om etiska begrepp och föreställningar och om hur de kan tolkas, analyseras, tillämpas och kritiserar. Det är viktigt att för eleverna framhålla att etik och moral

inte handlar om att ”upptäcka” givna och eviga sanningar, utan om att utveckla ett medvetet och kritiskt förhållningssätt till både egna och andras anspråk på att representera ståndpunkter och ställningstaganden som är mer ”sanna”, mer ”rimliga” och mer ”övertygande” än andra.

Huruvida skribenterna lyckas övertyga, är förstås ytterst upp till er läsare. Men det är vår förhoppning som redaktörer för dessa ämnesdidaktiska texter, att texterna, liksom bilderna både roar, oroar och berör oss. Förhoppningsvis får vi både ämnesspecifik fördjupning och ämnesövergripande bredd när texterna läses var för sig och när de kompletterar och skaver mot varandra!

Vi redaktörer vill passa på att ge en eloge till det arbete den grupp av granskare som styrelsen för ämnesdidaktiska rådet valt ut. Ett särskilt tack riktas till Eva Skåreus, som vinnlagt sig om den grafiska formen och Ingemar Almeros, som gjort bilderna. Vi vill också upplysa om att den begränsade upplagan på 250 tryckta exemplar handstämplat, vilket förenar det unikas prägel med den digitala tidsåldern.

**Redaktörerna Anders Marner och Hans Örtegren**

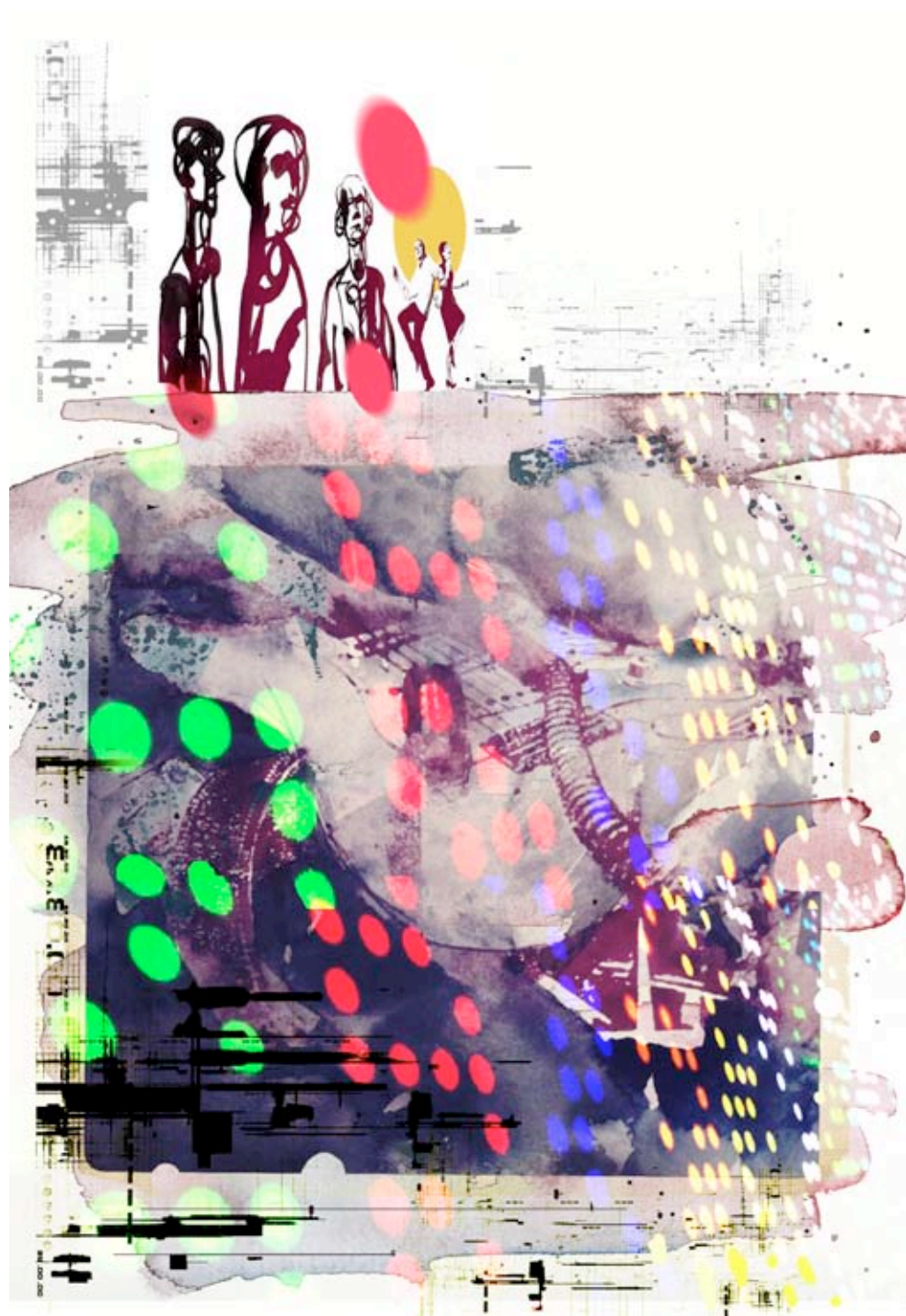
# Kontext och diskurs som lärandets villkor – en diskussion med utgångspunkt i forskning kring estetisk verksamhet i skola och lärarutbildning

Monica Lindgren

## Inledning

I denna artikel är avsikten att diskutera och problematisera begreppet kontext i relation till lärande, och mer specifikt, estetiskt lärande. Kontextens betydelse för undervisning och lärande är något som mindre ofta lyftas fram i ämnesdidaktiska sammanhang. Ofta tas kontexten för given och något mindre möjligt, eller kanske mindre intressant, att diskutera. Jag menar att kontexten är mycket väsentlig att föra fram i ämnesdidaktiska sammanhang och kan ses som lärandets villkor. Begreppet kontext kan dock förstås på många skilda sätt. Inom exempelvis lingvistik uppmärksammas kontext som de sammanhang där språkliga och icke-språkliga handlingar ingår. Då lingvister ska fånga och beskriva språklig praxis och språkliga praktiker blir det näst intill omöjligt att inte ta hänsyn till den situation eller den kultur som de studerade språkhandlingarna ingår i. Ett annat exempel är hur man inom pedagogik talar om lärandets kontextuella natur och att kunskaper är giltiga endast inom ramen för den specifika kontexten (Säljö, 2000).

Ursprungligen härstammar begreppet kontext från latinets *contextus*, vilket kan översättas med vävnad eller sammanhang. Båda översättningarna har relevans för förståelse av pedagogiska praktiker. Att uppmärksamma sammanhanget skapar möjlighet att förstå hur lärande uppstår i specifika sociala situationer. Jag vill dock lyfta fram det andra begreppet, vävnad, och i likhet med Lenz Taguchi (2004) använda den som en metafor för hur vi människor är invävda i en diskursiv väv då vi söker vår förståelse av världen, men även hur vi skapar oss som subjekt i densamma.



Att skapa sig själv som människa, sin egen subjektivitet, handlar om att tillsammans med andra väva trådar i väven, där väven är själva den kontext vi är invädda i. Mot bakgrund av detta existerar skilda synsätt avseende hur fastlåsta vi är i denna väv. Vissa menar till exempel att vi är helt fångna i väven, eller kontexten. Andra menar att det är fullt möjligt att väva mot vävens lugg och på så sätt göra motstånd. Denna mer maktrelaterade dimension av lärandets kontextuella natur är vad som kommer att uppmärksammas i föreliggande artikel. Inledningsvis presenteras en mer ingående diskussion kring kontextbegreppet i relation till *kultur* och *diskurs*, två begrepp som jag menar har bäring på hur kontextuell styrning kan förstås i lärandesammanhang. Därefter kommer kontextbegreppet att diskuteras i relation till ett antal empiriska studier kring estetisk verksamhet i skilda utbildningssammanhang. Avslutningsvis diskuteras möjliga vägar att utmana den kontextuella styrningen.

## Kontext och kultur

En kontext kan ses som en samling faktorer, förhållanden och motstridiga element som understödjer eller begränsar ett historiskt och kulturellt ramverk som är i ständig förändring (Stokrocki, 2004). En utbildningsinstitution är ett tydligt exempel på en sådan kontextuell ram som i hög grad producerar kunskap, en slags institutionell kultur där kunskap om exempelvis vad estetiskt lärande är, hur detta lärande sker och hur tid används på bästa sätt, skapas och regleras. Begreppet institutionell kultur kan tolkas på många sätt, men Jørgensen (2009) använder sig av följande definition i relation till högre utbildning:

Culture is viewed as the collective, mutually shaping patterns of institutional history, mission, physical settings, norms, traditions, values, practices, beliefs and assumptions, which guide the behaviour of individuals and groups in an institution of higher education and which provide frames of reference for interpreting the meanings of events and actions on and off campus. (Kuh & Hall, 1993, citerad i Jørgensen 2009:32)

Mer konkret illustrerar Jørgensen (2009:32) vilka specifika aspekter det handlar om och listar tre aspekter, rangordnade hierarkiskt, från den mest synliga till de mer immateriella och tyska:

1. *Artefakter* (synliga organisatoriska strukturer och processer)
2. *Värden* (strategier, målformuleringar etc.)
3. *Antaganden* (omedvetna, förgivet tagna föreställningar, förväntningar, tankar och känslor)

Det är framförallt den tredje punkten som är intressant att diskutera i detta sammanhang. Det är också denna aspekt som är svårast att lyfta fram då den rör det outtalade och förgivet tagna. Foucault menade att hela utbildningssystemet bär på en stor oförmåga att distansera sig från denna typ av maktrelaterad produktion av kunskap: "Utbildning följer de linjer som dragits upp genom distansering, motsättningar och sociala strider" (Foucault, 1971/1993:31). På motsvarande vis resonerar Bourdieu (1984) om hur människors handlingsmönster präglas av vissa värde- och normsystem. Han använder begreppet *habitus* (fr. "habitude", sv. "vana") för att förklara hur människor handlar utifrån specifika värde- och normsystem. Hur vissa sociala grupper uppfattar bildkonst eller dans, eller föredrar en viss musik, förklaras av habitus, reglerat av de sociala nätverk vi är en del av. Även Broady (1981/1995) talar om motsvarande fenomen i beskrivningen av konstskolors *dolda läroplaner*, vari elever socialiseras och disciplineras. Olsson (1993) använder begreppet *frusna ideologier* i en diskussion om reformeringen av högre musikutbildning på 1970-talet. Med frusen ideologi illustreras här hur rester av tidigare ideologiska föreställningar lever kvar i andan bakom en organisatorisk struktur.

## Kontext och diskurs

Även i relation till *diskurs* har under senare år kontextbegreppet uppmärksamrats, här med utgångspunkt i en problematisering av att lingvistiska former inte sällan förstås oberoende av kontext. Kritiker inom diskursteori menar att lingvistiska analyser kräver kontextuella modeller där diskurs förstås i relation till såväl den kommunikativa situationen som till samhället (van Dijk, 2008). Hur begreppet kontext tolkas i det diskursiva sammanhanget varierar dock. Song (2010:876-877) för fram kontextbegreppets kulturella aspekter, mot bakgrund av en indelning i tre dimensioner avseende relationen diskurs/kontext:

1. *Lingvistisk kontext* refererar till kontexten *inom* diskursen, det vill säga relationen mellan ord och fraser i ett yttrande.
2. *Situationell kontext*, eller kontextens situation, refererar till den miljö, tid och plats där diskursen verkar, men även relationen mellan agerande inom denna kontext.
3. *Kulturell kontext*, refererar till kulturen, dess historiska bakgrund liksom dess seder och bruk i de språkgemenskaper vilka människor agerar inom. Eftersom språket är ett socialt fenomen, nära förknippat med samhällets sociala strukturer och värdegemenskaper, är sociala identiteter kulturspecifika och institutionaliserade i samhället.



Song argumenterar för värdet av att lyfta den kulturella kontexten i diskursiva sammanhang. Språkliga utsagor kan inte åtskiljas från vare sig faktorer som social roll, kön, ålder, tid, plats eller institutionella normer och värden. I likhet med begreppet institutionell kultur (Jørgensen 2009) förstås här kulturell kontext som ett slags institutionellt ramverk för föreställningar grundade i en institutions historiska praktiker, vilket verkar reglerande på individers och deras handlingar. Denna utgångspunkt kan därmed sägas vara grund för hur kunskap och vetande byggs upp. I alla sociala och kulturella sammanhang skapas och återskapas kunskap på så vis att det sker en kontinuerlig kunskapsproduktion, uppbyggd mot bakgrund av tidigare producerad kunskap. Vad som inte längre definieras som kunskap glöms bort eller tystas ned medan annan, mer för sammanhanget giltig, kunskap åter-skapas. Nya influenser och kunskapsrön inkluderas i produktionen av kunskap – men bara i de fall de passar in i den specifika kontexten. Kunskap förborgad i institutionella kulturer handlar därmed också om *makt*, makt att producera och avgränsa vad som för tillfället anses vara väsentlig kunskap (Foucault, 1971/1993). Att vara medlem i en viss kontextuell gemenskap innebär att man hela tiden måste läsa av situationer och skapa mening på ett sätt som framstår som självklart för övriga medlemmar i den gemensamma kontexten. Det handlar om att bete sig på ett sätt som upplevs som naturligt för att bli ett godkänt subjekt i den kontext man tillhör. Förändring och utveckling måste därmed också ses som något kontextuellt, det vill säga i relation till den världsbild som råder i den specifika kontexten. Vad som räknas som utveckling blir alltså därmed också relationellt betingat, då det är kontextuellt bundet.

## Kontext och lärande

Ovanstående begreppsförståelse av kontext i relation till kultur och diskurs skapar en möjlig utgångspunkt för ett resonemang kring lärande och undervisning. När det gäller kultur hämtas här grunden i en sociokulturell ansats, där kunskap och lärande är något som skapas i samspel mellan människor snarare än i inre kognitiva processer. I detta lärandesamspel människor emellan nyttjas kulturella resurser och redskap, nedärvda från tidigare generationer (Säljö, 2011). Samtidigt sätter den specifika kontexten ramar för vilka möjligheter till kulturella resurser som görs tillgängliga. Kontextens situationella och sociala inramning skapar gränser för möjligheter respektive begränsningar vad gäller lärande. Dock har sociokulturella perspektiv på lärande kritiserats för att inte ta hänsyn till diskursiv styrning, i detta fall hur etablerade kunskapsregimer skapar gränser för lärande och vad som kan erhålla status som kunskap (Wickman & Östman, 2002). Människors handlingar



och kommunikation med varandra är situerade i både en social och historisk kontext, det vill säga, lärande är en produkt av såväl situationella sociala praktiker som diskurser. Därmed kräver analys av lärandepraktiker även en diskursiv nivå, där människors handlingar i möte med andra utvecklas i diskursivt.

Sammanfattningsvis kan konstateras att varje undervisningskontext kan studeras som en diskursiv praktik (Foucault, 1972), en praktik som påverkas av många faktorer. Utbildningspolitiska diskurser, i detta fall om undervisning och lärande inom det estetiska området, är ett exempel på en sådan faktor. En annan faktor rör aktörsnivån, till exempel de lärandes sociala situation eller kulturella bakgrund. Även faktorer som rör den fysiska miljön kan ses som kontextuella villkor som påverkar såväl diskursen som konsekvenser för möjligheter att lära. Således kan varje undervisningskontext betraktas som unik samtidigt som det finns gemensamma drag som uppkommit under inflytande av faktorer som är överordnade aktörspektivet. En undervisningskontext kan därmed liknas vid ett komplext nät av diskurser på såväl makro- som mikronivå (Ericsson & Lindgren, 2010) där diskurs ses som både konstituerande och konstituerad (Fairclough, 1992). Nedan följer ett antal exemplifieringar av skilda undervisningskontexter inom det estetiska/konstnärliga området, exempel där empiriska studier inom lärande och utbildning bildar utgångspunkt för resonemanget.

### **Exempel I: Högre konstnärlig utbildning**

Inom högre konstnärlig utbildning framkommer hur den institutionella kulturen, och dess outtalade antaganden, är något som i allra högsta grad påverkar alla involverade (Kingsbury, 1988; Olsson, 1993; Nettle, 1995; Nerland, 2004). Vad kan det då handla om för outtalade antaganden när det gäller högre musikalisk utbildning? Bland annat har musikkonservatoriekulturens normer lyfts fram som kraftigt styrande för högre musikutbildning. I en omtalad studie från 1988 undersökte Kingsbury kulturella strukturer vid ett amerikanskt musikkonservatorium. Här konstateras att innebörden i begrepp som begåvning, musikalitet och talang togs för givna och aldrig blev föremål för diskussion. Inte heller sågs begreppen som möjliga att förändra, vilket kan ses som provocerande i en utbildningsinstitution vilken sysslar med frågor om musikaliskt lärande. Nettle (1995) har liknat högre musikutbildningsinstitutioner i USA vid religiösa system med egna präster, ritualer och ceremonier, refererande till hur avlidna kompositörer och deras verk tycks styra verksamheten. I dagens högre svenska musikutbildningsinstitutioner har dock andra referenser börjat göra sig gällande, men fortfarande långt in på 1900-talet styrdes högre musikutbildningar starkt av äldre tiders ideologiska föreställningar kring värdet av en konstmusikalisk kanon. Detta blev synligt inte minst i samband

med de utbildningspolitiska reformer och experimentutbildningar som genomfördes under 1900-talet i syfte att implementera nytänkande i takt med samhällets utveckling. I Olssons (1993) studie av en sådan experimentutbildning, 1970-talets SÄMUS (Särskild Ämnesutbildning i Musik), blev det tydligt hur normer från förr levde kvar som en slags frusna ideologier. Dessa motverkade förändringsarbetet och begränsade möjligheten att skapa en reformerad utbildning. Utbildningen formades ur en radikal kulturdebatt om alternativa utbildningar för inom andra traditioner och genrer än den konstmusikaliska, där inkludandet av eget musiskapande var tongivande. Den då rådande tidsandans syn på musik som ett redskap för utveckling av ett mer jämlikt samhälle lade grunden för denna alternativa utbildning. Trots denna förhållandevis starka ideologiska grund i kultur- och utbildningspolitiska ställningstaganden reducerades de kreativa och bimusikaliska målsättningarna i denna experimentutbildning till en slags görandeaktiviteter formade i traditionella undervisningsformer och pedagogiska mönster. Tanken om exempelvis kollektivt experimentellt musiskapande och den öppna inställningen till all musik i samhället, hindrades av historiskt förankrade föreställningar om musik och undervisning. Djupt liggande föreställningar om musikaliska traditioner tilläts bli normerande trots möjligheterna att skapa nytt, både till innehåll och form (Olsson, 1993).

I en forskningsstudie där konstnärliga professorer vid högre konstnärlig utbildning i Sverige samtalar om konst och konstnärligt lärande, blir det tydligt hur denna institutionella kultur till del regleras av vad som här benämns som en *introspektiv diskurs* (Lindgren, 2012). Denna kännetecknas av att syn på metoder och tekniker för lärande kretsar kring det egna medvetandet, hur man upplever, uppfattar och reagerar på sig själv, sina egna tankar och känslor. Genom att iakttä sig själv drar man slutsatser om omvärlden. Det kan handla om att göra ständiga reflektioner över den egna personliga läroprocessen eller att se konstnärlig kunskap som något förborgat i en enskild person, t ex en lärares eller konstnärs högst personliga kunskap som något som bör traderas mellan generationer, eller mellan lärare och elev i en-till-en-situationer. I likhet med Nerlands (2004) studie, där diskurser inom högre musikutbildning i Norge identifierats, förstås denna diskurs i första hand inte som avhängig personliga preferenser, utan som handlingar inlärd i historiskt nedärvda sociala musikaliska praktiker inom och utom akademien.

## Exempel II: Grundskolan

När det gäller grundskolans estetiska verksamhet har forskning visat hur estetisk verksamhet legitimeras dels mot en bakgrund i romantiska ideal om det fria kreativa barnet i behov av lustfylld och kravlös estetik, och dels mot en bakgrund

av vår tids nyliberalistiska ideologier kring individens egen utveckling och frihet under kontroll och kartläggning av elevers behov (Lindgren, 2006). Det är mellan disciplin och frihet som den estetiskt pedagogiska diskursen ges möjlighet att foga in och ta plats i skolan. Estetiska aktiviteter framställs som profylaktiska eller terapeutiska metoder i samband med barns problem utifrån skilda föreställningar om den normala eleven. Lärarna och skolledarna i studien föreslår utökad kurs i estetiska ämnen för barn med olika sociala och kognitiva svårigheter utifrån en föreställning om att dessa med hjälp av estetisk verksamhet kan komma tillrätta med sina problem. Inom fältet konstruerar lärarna den egna identiteten utifrån dessa föreställningar och framstår därmed som en estetisk pedagog med uppgift att verka för kontroll av barns sociala välbefinnande utifrån en specifik syn på "det normala barnet" (Lindgren, 2006:167). Utifrån ett kontextuellt maktperspektiv problematiseras i studien detta något paradoxala fenomen mot bakgrund av en historisk tillbakablick på bland annat psykologins betydelse för 1900-talets styrning av det mänskliga subjektet (Rose, 1990). Inom skolans område har psykologisk kontroll av individer i relation till en normalisering av hela populationen varit en del av den moderna pedagogikens förutsättningar. Vid 1900-talets början utvecklades tekniker för att mäta barns mentala kapacitet. Senare följde utvecklingspsykologiska teorier riktade mot barns mentala utveckling och pedagogiska tekniker för att reglera skolelever utifrån dessa teorier. Pedagogiken byggde på en frigörelse från vuxnas inblandning så att barnens utveckling skulle kunna ske i enlighet med den biologiska och naturliga växten. Walkerdine (1995) menar att både Piagets och Maria Montessoris pedagogiska idéer i stor utsträckning byggde på denna typ av diskurser. Pedagogens uppgift blev att observera och dokumentera elevens utveckling. Samtidigt regleras individens utveckling utifrån en idé om omsorgen om barnet. Utsagor om elevers sociala och kognitiva problem ställs i relation till att skolan framställs som alltför kravfylld. Estetlärarens uppgift blir i ljuset av detta att utmana eleverna att våga och vilja och vägen dit går via "att ha roligt" (Lindgren, 2006:151). Kontrollen och bedömningen sker med andra ord utifrån en pedagogisk idé om att befria eleverna genom att de får tillåtelse att "ha roligt" i skolan med hjälp av estetisk verksamhet där läraren fostrar genom frihet, något som kan härledas även till 1970-talets progressiva frigörelsepedagogik. Dock bygger 2000-talets estetiska frigörelsepedagogik i högre utsträckning på distanserat ledarskap i kombination med omsorg om elevens emotionella och sociala utveckling (Lindgren, 2006).

Disciplinering via exempelvis musikalisk fostran återfinns såväl i historiska (Gustafsson, 2000) som nutida diskurser (Rostwall & West, 2001), dock integrerade i en mer nyliberalistisk retorik om individens frihet och omsorg om den enskilda människan (Rose, 1999). Frihet kombinerat med disciplin som en del av

skolans estetiska institutionella kultur, återkommer även i en senare studie kring musikundervisningen i åk 9 (Ericsson & Lindgren, 2010; Ericsson & Lindgren, 2011). Här videofilmandes nio klassers musikundervisning kontinuerligt under en termin och resultatet visar hur skolans uppgiftskultur, vilken kännetecknas av traditionella formaliserade skolstrukturer i form av olika typer av uppgifter, prov, redovisningar och så vidare, kolliderade med diskursiva föreställningar om musicerande och musikskapande inom den dominerande populärmusikaliska genren. Att skapa och spela pop och rock framställs som något lustfyllt och enkelt och eleven konstrueras som en i grunden skapande individ, fullt benägen att bemästra detta utan vare sig kunskap eller redskap. Arbetet är dock inramat av ett regelverk: skapandet ska utföras på en viss tid, i vissa specifika gruppkonstellationer, i en viss ordning (text – melodi – harmoni) under vissa premisser vad gäller innehåll (intro; vers-refräng; 3 ackord; bannlysning av vissa ord i textskrivandet), och ska redovisas inför publik och bedömas. Gångna musikpedagogiska diskursers idéer om kollektiv experimentlusta, inspiration, gemenskap och intuition sammanfogades med dagens något motstridiga diskursiva ledord självreflektion, kontroll och regler. På motsvarande sätt konstateras i studien att när det gäller att lära om musik, alltså moment i undervisningen där eleverna lyssnar, läser och talar om musik, gavs skolkontexten en traditionell inramning. Det handlar då om momentet musikhistoria, ett moment som följt med i skolans musikundervisning sedan folkskolan. Dock inriktas detta moment inte längre om västerländsk konstmusik utan om pop- och rockmusikens historia, som betas av från mitten av 1950-talet och ett antal år framåt, mestadels fokuserande de första decenniernas mest framträdande ikoner. Formen för undervisningen var traditionellt skolmässig, med föreläsningar och prov, något som i studien benämns som ”skolans uppgiftskultur”. Denna kultur kan förstås som sprungen ur de förutsättningar vilka verksamheter i skolan utgår från. Det kan gälla aktörernas position, som en föredragande upplysande lärare som inför ett projekt detaljerat går igenom innehåll, arbetsformer och bedömning och en elev som förutsätts vara regelföljande och instruktionsmottaglig, men det kan också gälla olika undervisningsreglerande texter som läroplaner, kursplaner och målformuleringar. Det har också att göra med den diskurs om effektivt lärande som synonymt med ett strukturerat sådant, vilken genomsyrar utbildning på alla nivåer.

### Exempel III: Kulturskolan

Ett antal studier av den svenska kulturskolan har under senare år genomförts med avseende på att avtäckta kontextspecifika antaganden om musik och undervisning. I Holmbergs (2010) studie analyseras kulturskolans institutionella kultur mot bak-

grund av till kontextspecifika förutsättningar, som t ex kulturskolans bristande legitimitet, svag finansiering, avsaknad av styrdokument som tillsammans de frusna ideologierna från förr liksom det senmoderna samhällets krav på marknadsanpassning och individanpassning, skapar en unik lärandekontext. Här beskrivs dagens musik- och kulturskola mot bakgrund av dess rötter i både arbetarrörelsens bildningssträvan och borgarklassens kulturella ideal som förebild i denna bildningsprocess. Exempelvis framställs i studien musik- och kulturskolan av lärarna som ”kulturavets sista livlina” (Holmberg, 2010:184). Utan kulturskolan skulle förfallet bli ett faktum och populärkulturen, som ses som fast förankrad i elevernas intresse, skulle ta över helt och hållet. Eftersom kulturskolans lärare har hela sitt yrkeskunnande och sin yrkesstolthet knuten till den klassiska musiken framstår hotet från populärmusiken som inte bara ett hot mot konstmusiken utan även ett hot mot hela instrumentallärarskrået (Holmberg, 2010).

Förutom folkrörelserna hade också kyrkan och militären under det tidiga 1900-talet intresse av att delta i utvecklingen av en frivillig instrumentalundervisning, utifrån deras specifika behov. Dessa ideologier lever till viss del kvar i både innehåll och undervisningsformer, inte minst mot bakgrund av ideal kring fostran, disciplin och nationell bildning (Gustafsson, 2000). Detta blir tydligt i Rostwall och Wests studie (2001). Här har dock mer specifikt interaktionen mellan lärare och elev inom frivillig musikundervisning studerats, och hur denna interaktion kan förstås som en slags disciplinering av individen. Men här uppmärksammas även kontextuella aspekter som handlar om just frusna ideologier i form av musikpedagogiska normer och värden, vilka tar sig uttryck i just undervisningens specifika form. Den institutionaliserade musikundervisningen beskrivs i studien som grundad i en materialistisk kunskapssyn och en förmedlingstradition som kommer till uttryck i såväl utformning av läromedel som undervisningspraktiken. Forskarna ställer sig i denna studie kritiska till hur musiken uppfattas inom ramen för denna institutionaliserade kultur. I centrum för undervisningens fokus står det musikaliska verkets struktur där musiken bryts ned i analyserbara enheter i form av noter, medan mer expressiva parametrar utelämnas.

#### **Exempel IV: Lärarutbildningen**

I en nyligen avslutad studie (Lindgren & Ericsson, 2011; Lindgren & Ericsson, 2012; Lindgren & Ericsson, in press) om lärarutbildningen och konstruktionen av dess estetiska verksamhet diskuteras kontextspecifika aspekter i relation till ett antal identifierade diskurser. Vid 10 av landets lärosäten med lärarutbildning genomfördes fokusgruppsamtal med lärarutbildare och lärarstuderande i inriktningar mot förskolan och grundskolans yngre åldrar. Kurserna rubricerades olika,

men samtliga utgick från kursplaner med helt eller delvis ett estetiskt innehåll och de lärarutbildare som deltog i dessa kurser var lärare i bild, musik, dans, drama eller rörelse. I resultatet identifierades ett antal övergripande konstruktioner av den estetiska verksamheten som exempelvis den akademiska, med fokus på verbal och skriftlig kommunikation. Här lades stor vikt vid samtal om estetik och diskussion om begrepp för det estetiska i skolan. Syftet var här att utveckla en mer generell typ av estetisk kommunikativ kunskap, vilket kan ses som ett diskursivt brott mot en traditionell hantverksmässig estetisk utbildningsdiskurs med fokus på görande. Estetisk verksamhet legitimeras i denna diskurs retoriskt med hjälp av en mer allmänpedagogisk terminologi och kan på så sätt erhålla mandat att ta plats i lärarutbildningen. En annan konstruktion, estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling, känns igen från grundskolans estetiska diskurser. Här handlar det om att en lärarstuderande måste vara trygg i sig själv för att över huvud taget kunna fungera i en förskola eller skola. Inom denna diskurs ses social kompetens och ledarskap som viktiga förmågor, förmågor kan utvecklas med hjälp av ett estetiskt innehåll.

Hur kan man då förstå detta resonemang utifrån lärarutbildningens specifika kontext? Jag menar att kontexten till viss del kan antas vara konstituerande för den diskurs som där etableras. En viktig aspekt här är då vilka förutsättningar som gäller för att skapa legitimitet för ett estetiskt innehåll. Här ser vi resurser som en sådan förutsättning. Avsikten är inte att ge lärarbehörighet i estetiska ämnen, utan snarare att fungera som ett komplement i undervisningen. Detta inverkar naturligtvis på hela synsättet och påverkar förmodligen också resurstilldelningen som kan antas vara för liten för att ge studenterna möjlighet att utveckla hantverksmässiga kunskaper t ex. En annan aspekt är att många av studenterna inte har några förkunskaper inom området. Och många av kurserna innehåller endast fragmentariska moment med estetiskt innehåll. Med utgångspunkt i detta kan det framstå som förväntat att en del studenter kanske känner sig omotiverade och osäkra. En tredje kontextuell aspekt som kan tänkas påverka diskursen är att flera estetiska uttryck finns representerade inom en och samma kurs. Det är inte helt oproblematiskt eftersom det inom var och ett finns karaktäristiska drag som kan vara inkompatibla. Vidare uppmärksammas vissa ideologiska påverkansfaktorer, vilka antas ha rötter i en föreställning om det fritt skapande barnet, en diskurs som har framträtt i olika former under hela den moderna epoken. I materialet framkom en alternativpedagogisk retorik där utgångspunkten är att det fritt skapande barnet kommer till skolan, full av kreativitet, men att skolan med sina instrumentella undervisningsformer lägger sordin på denna. Därmed poängteras i lärarutbildningen exempelvis värdet av att inte korrigera barnet i dess estetiska skapande (Lindgren & Ericsson, 2011; Lindgren & Ericsson, 2012; Lindgren & Ericsson, in press).

## Att utmanas av – och utmana – rådande diskurser

De studier om estetiska undervisningspraktiker som bildat diskussionsunderlag för denna text har det gemensamt att diskursiva föreställningar och kontextberoende faktorer bildar gränser för vad som är möjligt att uppfatta och därmed också att lära. Men vi står idag också inför utmaningen att lärande kan verka i nya typer av kontexter och därmed också utmana våra föreställningar om lärande och undervisning. Ett exempel på detta är det lärande som sker i relation till den digitala medie-och skärmkulturen. Här är gränsen mellan skolkontexter och fritidskontexter mer otydlig. Vad gäller musikområdet så vet vi idag också att många barn och unga skapar musik med hjälp av Internet och delar musiken de skapar över nätet. Med hjälp av ”digitala pedagoger” (Georgii-Hemming & Kvarnhall, 2011:153) kan de också imitera andra musiker och utveckla sitt spelade inom olika genrer. Denna typ av digitala lärandekontexter skapar helt andra styrningstekniker och pedagogiska utmaningar och de utökade möjligheter till musikaliska möten och lärande i det dagliga livet torde få konsekvenser, inte endast för förståelsen av musikaliskt lärande, utan också för förståelsen av kontextens betydelse för lärandet. Redan nu kan vi se hur detta utmanar vår kunskap om musikaliskt lärande och ställer mycket av tidigare forskning på sin spets. Det digitaliserade samhället leder till helt nya lärandestrategier även inom ramen för skolan. Skolkontextens diskurs utmanas i sina specifika roller, relationer, sociala rum och procedurer och ges andra framträdelseformer när ny teknologi integreras i undervisningen (Erixon, 2010).

Vi står dock alltid inför utmaningarna att förändra utbildningar på alla nivåer i takt med samhällsutvecklingens krav, det är inget nytt för vårt samtida samhälle. För 50 år sedan handlade förändringarna om att demokratisera och förnya estetiska utbildningar mot en större genrebredd och göra undervisningen mer kreativ och mindre lärarstyrd (Olsson, 1993). Förutom de utmaningar som digitaliseringen medför, ställer även vårt interkulturella samhälle stora krav på oss att skapa förutsättningar för en ny målgrupp elever i förskola, skola och högskola. Det kan vara elever med annan kulturell eller social bakgrund men det kan också vara elever med andra estetiska preferenser än de som är rådande vid svenska skola och högskola. Det handlar alltså fortfarande om demokrati, inkludering och jämlikhet. Hur kan då detta låta sig göras, mot bakgrund av frusna ideologier, dolda läroplaner och kontextspecifik styrning?

En väsentlig utgångspunkt i denna strävan efter att förändra skola och utbildning i takt med samhällets utveckling är att kritiskt fundera över vilka förhållningssätt om människor och verksamheter som finns förborgade i estetiska undervisningskontexter och vilka frusna ideologier från förr som verkar hindrande på allas möjlighet att lära ser jag som en möjlig utgångspunkt för utveckling och



förändring. När det gäller exempelvis högre musikalisk utbildning så har studier visat att såväl lärar- som elevgrupper vid västvärldens högre musikaliska utbildningsinstitutioner är mycket homogena. En amerikansk studie visar till exempel att musiklärarkåren inom högre utbildning i USA och Canada i början av 2000-talet till övervägande del bestod av gifta, vita män i 50-årsåldern (Hewitt & Thompson, 2006). I Sverige gjordes en studie för drygt 15 år sedan (Brändström & Wiklund, 1995) som visade att den svenska musiklärarutbildningen i stor utsträckning byggde på såväl social och kulturell som könsmässig snedrekrytering. I vilken grad bidrog denna typ av homogena institutionella miljöer till upprätthållandet av normativa föreställningar kring, i detta fall, musik och musikalisk kunskap? Och hur ser det ut idag? Även rådande didaktiska teorier och modeller kräver kritisk analys menar Westerlund och Juntunen (2011). En professionell pedagogisk praktik ställer krav på en kritisk metakognitiv kompetens i syfte att ständigt utmana och problematisera även rådande didaktiska teorier och modeller. Det handlar om att skapa metoder för en kulturell medvetenhet och en kritisk diskussion, men också att praktiskt testa idéer – i skilda kontexter. Jag ser, i likhet med bland andra Woodford (2002), stora möjligheter i utvecklandet av en kritisk, reflekterande pedagogik, som intellektuell bas i formandet av en självständig läraridentitet. Att inom både lärarutbildning och annan högre konstnärlig utbildning kritiskt granska och pröva skilda förhandsinställningar om maktens natur som cirkulerar i vårt samhälle och i våra institutioner, kan öppna upp för en större medvetenhet om vilka begränsningar maktens styrning för med sig.

En annan väsentlig utgångspunkt som torde ligga nära didaktiken inom det estetiskt/konstnärliga området är användandet av konstens egen metod i undervisningen. Det verkar som om det finns en paradox i det att estetisk och konstnärlig kunskap inte sällan beskrivs som förmågan att uppmärksamma existerande framträdelseformer i relation till ännu ej upptäckta sådana (Molander, 1995). Samtidigt visar ovan diskuterade studier på det motsatta förhållandet, det vill säga att estetiskt pedagogiska diskurser inom utbildningsinstitutioner är fastlåsta i stereotypa pedagogiska föreställningar med rötter i det förgångna. Konstruktionen av konstnärlig kunskap skulle kunna speglas även i den pedagogiska diskursen. Att med hjälp av det som Bertolt Brecht benämnde som *Verfremdung* (främmandegöring, distansering), skapa en slags distansering som gör det möjligt att förstå, förklara och överskrida det vardagliga och normala som både struktur och process. Brecht använde begreppet i relation till sin egen syn på teater, där han strävade efter att förhindra en alltför stark känslomässig inlevelse hos åskådarna och istället med olika medel försöka skärpa deras kritiska blick. Dock sägs begreppet ha nått Brecht via de ryska formalisterna på 1920-talet (Fetscher, 2010). En av dessa var Sklovskij

(1917/1971), som 1917 formulerade ett slags manifest för konst, oavsett genre, genom att i sin uppsats *Konsten* som grepp lansera detta begrepp (priëm ostraneniija). Hans tanke var att söka återställa själva förnimmelsen av livet genom att distansera sig från igenkännandet, från automatiserandet:

Så försvinner alla våra vanor och ovanor till det omedvetnas och automatiskas sfär; om någon minns hur det kändes när han första gången höll en penna i sin hand eller när han första gången talade ett främmande språk, och jämför detta med hur han känner det då han utför samma sak för tiotusende gången, så kommer han helt visst att instämma med oss. - - - Det är just för att återställa förnimmelsen av livet, för att känna tingen, för att visa att stenen är av sten, som det finns detta som kallas konst. - - - Konsten är ett medel att uppleva företeelsernas tillblivelse, vad som redan blivit till har ingen betydelse i konsten. (Šklovskij, 1917/1971:49-51)

Šklovskij använder sig av Tolstoj för att exemplifiera sitt resonemang. Istället för att bruka ord och begrepp, invanda i det religiösa språkbruket, ersatte Tolstoj dessa med mer vardagliga ord, vilket resulterade i en slags främmandegöring. I Tolstoj's verk *"Krig och fred"* används exempelvis ryska ord mitt i den för tiden så vanligt förekommande franska konversationen. Ytterligare ett exempel, som Šklovskij använder sig av i diskussionen, är hur Tolstoj undviker att beskriva föremål vid dess rätta namn. I syfte att skapa en alternativ förståelse, en ny känsla, beskriver han dem istället som om han såg dem för första gången. Det handlar alltså om, menar Šklovskij, att verkligen se, inte bara känna igen med ögat, i syfte att komma ifrån det vardagliga, invanda och skapa en särskild varseblivning. Eller uttryckt på ett annat sätt: en slags distansering från rådande hegemoniska diskurser som styr oss mot ett vardagligt tänkande.

Det kan tyckas märkligt att dra denna parallell mellan en kritiskt reflekterande blick och ett konstnärligt skapande av verkligheten. Det förra bygger på en analytisk och språklig form, medan den senare snarare vädjar till upplevelse och känslor. Jag menar dock att i båda fall är syftet detsamma; att gestalta hur saker och ting skulle kunna vara annorlunda, att skapa alternativ till människors föreställningar och fastlåsta diskursiva ordningar. Såväl i den kritiska reflektionen, som i konsten, finns denna möjlighet.

## Till syvende och sist...

Att utveckla estetiska undervisningspraktiker handlar dock inte endast om att kritiskt granska eller konstnärligt gestalta praktiker som objekt, utan också om att

studera oss själva. Hur skapar vi oss själva som estetlärare, som forskare inom det estetiska fältet, som elever, som lärarutbildare etc.? I syfte att motverka normativ stagnation och verka för utveckling och inkludering behöver vi ständigt ställa dessa frågor, frågor som utmanar våra egna för-sant-hållanden. Vilka uttalade och uttalade normer lägger grunden för hur jag själv förstår hög kvalitet i estetiskt pedagogiska sammanhang och vad får det för konsekvenser? Hepburn (1997) menar att genom att öka kunskapen om hur produktionen av subjekt sker diskursivt kan vi lättare förstå hur detta begränsar vår bild av oss själva och andra. I vår vardagliga undervisning blir de diskurser som driver oss oftast helt oreflekterade. Så länge vi befinner oss i våra "hemma-kontexter" är det lätt att ta sina egna erfarenheter för givna och inte utmana det till synes självklara. Om vi däremot tvingas ut i nya kontexter, eller i befintliga kontexters mellanrum, där vi kan se och uppleva nya perspektiv och konfronteras med nya ordningar och seenderegimer, kan en slags främmandegöring skapas, en främmandegöring som kan rubba våra egna ordningar av oss själva och världen. Det är först då vi befinner oss på viss distans från det givna som vi kan se och bedöma oss själva och vår egen praktik utifrån. Och kanske är det till och med så, att det är först då som vi kan utmana pedagogiska diskurser och arbeta för alla människors möjligheter att skapa och omskapa kunskap?

## Litteratur

- Björck, Cecilia (2011). *Claiming space: Discourses on gender, popular music and social change*. Göteborgs universitet.
- Broady, Donald (1981/1995). "Den dolda läroplanen". *KRUT* nr 63/91.
- Borgström-Källén, Carina (2011). *När musiken står på spel. En genusanalys av gymnasieelevers musikaliska handlingsutrymme*. Göteborgs universitet.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Kultursociologiska texter*. Brutus Östlings Bokförlag.
- Brändström, Sture & Wiklund, Christer (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och lärarutbildning i musik*. Umeå universitet.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2011). "The conditions for the establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* nr 32:5, s. 713-728
- Erixson, Per-Olof (2010). "Svenskämnet i skärmkulturen". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 40(3-4), s. 153-163
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fetscher, Iring (2010). "Bertolt Brecht and Politics" I: Weber, Betty N. & Beinen, H. (red.). *Bertholt Brecht. Political Theory and Literary Practice*. University of Georgia Press.
- Foucault, Michel (1971/1993). *Diskursens ordning*. Brutus Östlings förlag Symposion.
- Georgii-Hemming, Eva & Kvarnhall, Viktor (2011). "YouTube som musikalisk erfarenhet". I: Ericsson, C. & Lindgren, M. (red.). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Studentlitteratur. s. 143-164
- Gullberg, Anna-Karin & Brändström, Sture (2004). "Formal and non-formal music learning amongst rock musicians". I: Davidson, J. (red.), *The music Practitioner. Research for the Music Performer, Teacher and Listener*, s. 161-174. Ashgate.
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1950*. Uppsala universitet.
- Hepburn, Audrey (1997). "Teachers and secondary school bullying: a postmodern discourse analysis". *Discourse & society*, nr 8(1), s. 27-48
- Hewitt, Michael, P. & Thompson, Linda, K. (2006). "A study of music teacher educators' professional backgrounds, responsibilities and demographics". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, nr 170, s. 47-61
- Jørgensen, Harald (2009). *Research into Higher Music Education. An overview from a quality improvement perspective*. Novus Press.

- Kingsbury, Henry (1988). *Music, talent and performance – a conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Kuh, George D. & Hall, Jenness E. (1993). "Using cultural perspectives in student affairs". I: Kuh, G.D. (red.), *Cultural perspectives in student affairs work*. American College Personell Administrations.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholms universitets förlag.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Art Monitor, Göteborgs universitet.
- Lindgren, Monica & Ericsson, Claes (2011) "Arts Education in Swedish Teacher Training – What's at Stake?" *Australian Journal of Teacher Education* Vol. 36, nr. 8.
- Lindgren, Monica & Ericsson, Claes (2012). "Kommunikation, social kompetens och arbete med självet. Estetisk verksamhet i lärarutbildningskontext". *Resultatdialog 2012*. Vetenskapsrådets rapportserie nr 7, s. 107-111
- Lindgren, Monica (2012). "Artistic Learning and Identity in Higher Arts Education: A Critical Discourse Approach". Paper presenterat vid NORDISCO 2012. *Nordic Interdisciplinary Conference on Discourse & Interaction*. Linköpings universitet, 21-23/11 2012.
- Lindgren, Monica & Ericsson, Claes (in press). "Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen". *Educare* 2013.
- Molander, Bengt (red.) (1995). *Mellan konst och vetande*. Daidalos.
- Nerland, Monica (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praxis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Norges musikkhøgskole.
- Nettl, Bruno (1995). *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music*. University of Illinois Press.
- Olsson, Bengt (1993). *SÅMUS – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Göteborgs universitet.
- Rose, Nikolas (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Routledge.
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge university press.
- Stokrocki, Mary (2004) Contexts for Teaching Art. I E. Eisner & M. Day (red.). *Teaching and Teacher Education Handbook on Research and Policy in Art Education*, s. 439-466. Lawrence Erlbaum.
- Šlovskij, Viktor (1917/1971). *Konsten som grepp*. I: K. Aspelin & B. A. Lundberg (Red.). *Form och struktur*. Norstedts.

- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Säljö, Roger (2011). "Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande". *Utbildning och demokrati*, nr 20(3), s. 67-82.
- van Dijk, A Teun (2008). *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.
- Walkerdine, Valerie (1995). "Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning". I: K. Hultqvist & K Petersson (red.). *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. HLS förlag.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2002). "Learning as discourse change: A sociocultural mechanism". *Science Education* nr 86(5), s. 601-623.
- Woodford, Paul G. (2002). "The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors". I: R.J.Clowell & C.P. Richardson (red.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford university press.

**Monica Lindgren** är fil dr och docent i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Efter examen som lärare i musik och svenska 1983 var hon verksam som lärare inom grundskola och kulturskola fram till år 1990, då hon anställdes vid Karlstads universitet, lärarutbildningen, fram till doktorsexamen 2006. Därefter arbetade hon som lektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan Väst fram till 2008, då hon erhöll ett lektorat i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Monica har sedan doktorsexamen 2006 varit verksam i flera större externfinansierade forskningsprojekt, samtliga med fokus på lärande och undervisning inom det estetiska området. Det senaste, "Konstruktion av estetiskt lärande inom lärarutbildningen" (finansierat av Vetenskapsrådet) redovisades under året 2012. För närvarande arbetar hon med forskningsprojektet "El Sistema – villkor för musikaliskt lärande och identitet i en interkulturell kontext".

# Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar

Anders Marner & Hans Örtegren

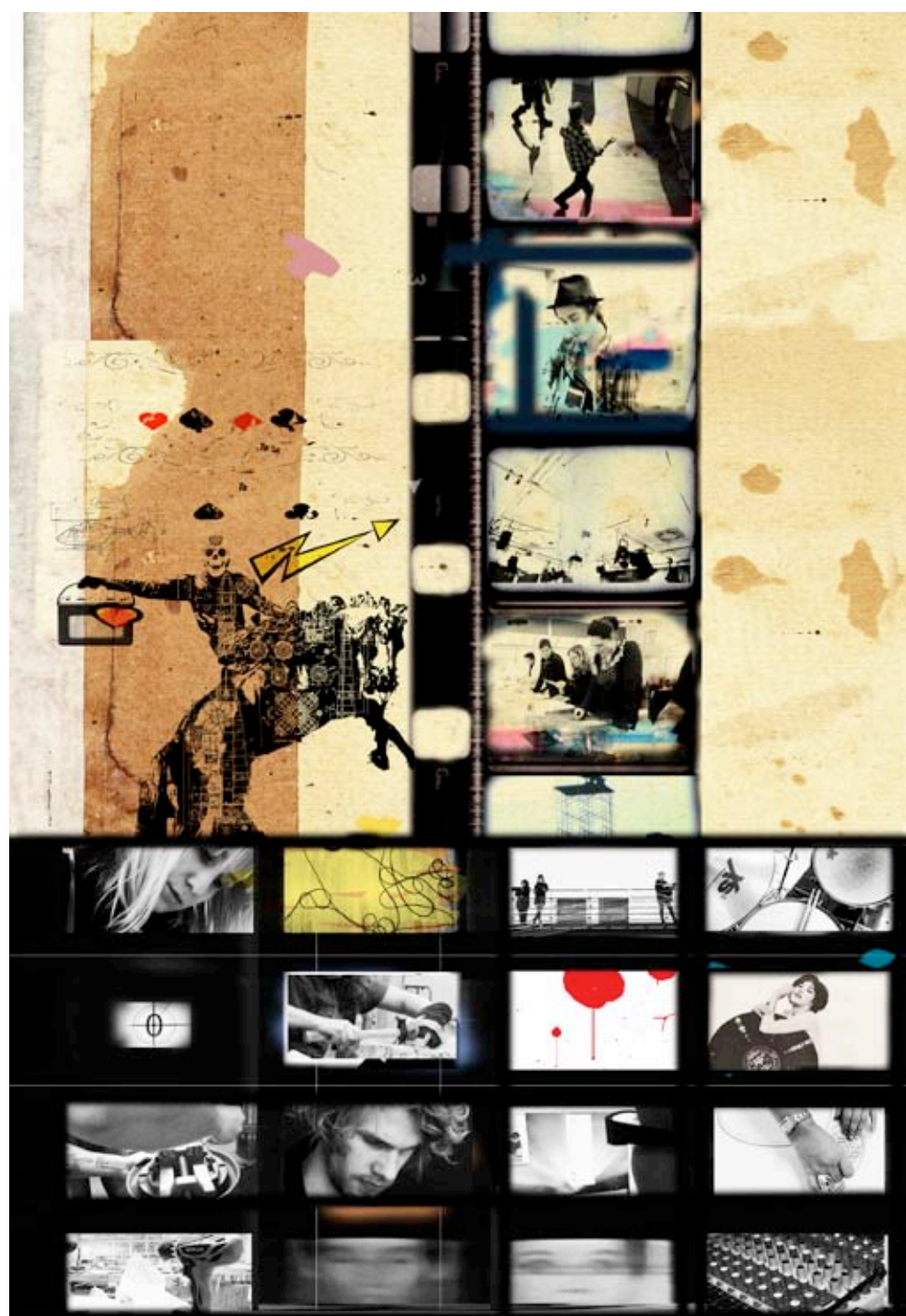
## Abstrakt

Artikeln studerar implementeringen av digitala medier i högstadiets bildämne. Ämnet ses i artikeln som format till ett skolämneparadigm som möter ett annat paradigm, IKT och digitala medier, med andra värden och förväntningar. I mötet uppkommer spänningar som diskuteras. Empiriska studier från nio skolor, observationer och intervjuer av elever och bildlärare samt skolledare och IKT-samordnare, som redovisats i andra artiklar, ligger till grund för denna artikel som diskuterar fyra olika sätt att implementera digitala medier i bildämnet: motstånd, addering, inbäddning och digitala mediers dominans. I diskussionen berörs, med fotografien som exempel, de spänningar som kan uppstå i förhållandet till äldre bildteknologi, när ny teknologi utvecklas. Artikeln ingår i ett forskningsprojekt benämnt *Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen – bild, musik och svenska* som studerar hur förändringar i medievärldens digitala bild-, musik- och språkproduktion och distribution står i förhållande till skolämnena bild, musik och Svenska.

## Inledning

Denna artikel fokuserar förhållandet mellan digitala medier och skolämnet bild i grundskolans högstadium. Vi gör här konklusioner från andra artiklar, som redovisar de empiriska studierna. Forskningen ingår i ett forskningsprojekt benämnt *Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen – bild, musik och svenska*. I projektet refererar skolämneparadigm till det sätt som skolämnet uppfattas, som ett metaperspektiv på undervisningspraktiken. Paradigmet inbegriper





dels förståelsen av ämnet, uttryckt i lärares professionella syn på ämnet, dels såsom ämnet redovisas i kursplaner.

Ett skolämneparadigm kan separeras i det heliga i ämnet, det som inte kan tas bort, och det profana, det som kan lätt kan avvaras eller som senare kan bli heligt i ämnet, dvs. det marginella. Olika skolämnen och deras ämneparadigm kan ha olika förhållanden till digitala medier. Skolämnet bild ses i artikeln som format till ett eller flera paradigmm som möter ett annat paradigmm, IKT och digitala medier. Att betrakta IKT och digitala medier i ett paradigmperspektiv innebär att de omfattar värden och förväntningar. IKT och digitala medier är aldrig endast neutrala informationsförmedlare. I mötet kan spänningar uppkomma. I artikeln diskuterar vi fyra olika sätt att implementera digitala medier i bildämnet: motstånd, addering, inbäddning och digitala mediers dominans.

## En ny digital medievärld

Vi tänker oss att en målning är ett traditionellt sätt att konstruera en bild. Målningen fungerar ofta som konst och presenteras på förväntade platser, t.ex. museer och konstgallerier. Reproduceras verket förlorar det i hög utsträckning sitt konstnärliga värde (Marner 2005) som är bundet till den unika framställningen. Även om bildkonst är vanlig på Internet så binder verkets unika karaktär det till att visas på endast en plats, vilket innebär att digital presentation inte gör verket rättvisa. Verket gör sig inte fullt ut på Internet (och inte heller i tryck). Underhållningsbilder, ofta av populärkulturell karaktär, eller dokumentära vardagsbilder, har istället flyttat fram sina positioner på Internet. De digitala bilderna visas ofta på en bildskärm, via Internet, hårddisk och i olika program. Bilderna är inte lika besvärade av att reproduceras (om vi bortser från copyright). Datorns bildskärm kan ses som en fortsättning av tavlan, av biografens, TV-apparatens och radarns skärm (Manovich 2001). Sättet som bilden konstrueras på har förändrats från att vara handgjord, kirografisk, till att vara framställd av maskiner, mekanografisk (Sonesson 1992), närmare bestämt digital. Bildernas funktioner har mångfaldigats och blandats. Konst och underhållningsbilder blandas i t.ex. fantasy. Informativa bilder och instruktionsbilder blandas med underhållning i infotainment eller edutainment. Nya genrer utvecklas ständigt i variationer av främmandegörande, att göra det bekanta främmande, genom att skapa intresse genom att problematisera det som förväntas och tas för givet inom målgruppen. Bekantgörande, att göra det främmande bekant, genom att förknippa obekanta fenomen med för målgruppen kända kontexter, bidrar också till utvecklingen av nya genrer (Marner 1995). Cirkulationskanalerna blir förnyade, t.ex. med Facebook, Youtube och Deviant

Art. Kommentarmöjligheterna bidrar till att skapa olika kulturer, communities, på internet. Onlinespelen likaså. Det innebär att vad vi kallar IKT involveras i komplexa och varierande kommunikativa och kulturella relationer, ofta präglade av delaktighet. Man delar med sig (share). Vi kan i praktiken inte endast kalla det teknik eller IKT, utan parallellt med tekniken finns de kulturer där tekniken är ett underlag eller en plattform, eller där teknik och kultur skapar en ny helhet. De nya medierna kan alltså förändra sätten att leva (Meyrowitz 1985/1986).

Sätten att digitalt konstruera och cirkulera digitala bilder, bl. a. i sociala medier, samt dess förnyade funktioner, skapar en ny situation i medierna och därmed också i skollämnets bild.

## Förändringar i skollämnets bild

Det gamla teckningsämnet i Lgr 62 präglades av formuleringar som anknyter till det s.k. fria skapandet, t.ex. att undervisningen skulle uppmuntra eleverna att ”ge uttryck för sin fantasi” (Kungl. Skolöverstyrelsen 1962:307) och ett huvudmoment i alla stadier var Fri skapande verksamhet.

Det moderna svenska bildämnets ämneskonception som den formuleras i styrdokument, i yrkestidningarna och i yrkesspråket bildlärare emellan, har varit aktuell sedan ca 1969. I Lgr 69 lyfts bildkommunikation fram i kursplanen. I Lgr 80 ses bild som ett språk och ”Ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan om att tala, läsa och skriva” (Skolöverstyrelsen 1980:69). Det utvecklas från psykologianknutet till sociologianknutet, från ett konstämne till ett bredare bildämne. I en inflytelserik bok med den tidstypiska titeln *Bilden, skolan och samhället* formuleras en ny syn på ämnet:

Teckningslärarna började intressera sig för alla de bilder som dagligen finns med i elevernas och allas liv. Bilder som inte är konst och som inte diskuteras på dagstidningarnas kultursidor men som möter oss från husväggar, skyltfönster, tidningar, biografer och TV, från seriehäften och affischer. Från dessa bilder får eleverna ständigt ny information. De påtvingas värderingar, de stimuleras och exploateras. Samtidigt är det i denna värld eleverna finner det som engagerar och roar dem. Dessa bilder fungerar - till skillnad från konsten som blivit en angelägenhet får ett fåtal (Nordström & Romilson 1970:48).

Ett för-digitalt paradigmskifte tycks alltså ha ägt rum i ämnet bild. Det synliggörs i Lgr 80, där ämnet byter namn från teckning till bild. De nya kursplanerna har mer och mer fokuserat ett brett bildbegrepp och inte endast ett konstbegrepp. Ett försök har därmed genomförts att överge den dikotomi som sedan ca 1750 har fun-

nits mellan de sköna konsterna, som har den intresselösa njutningen som mål, och de nyttiga, mekaniska och tillämpade konsterna (Kristeller 1951/1952).

Därför skulle en hypotes vara att ämnets paradigm/ämneskonception är väl förberedd för de digitala medierna, eftersom de lätt kan infogas i ett bredare bildbegrepp. När det gäller ämnet bilds förhållande till digitala medier är Nationella utvärderingen, NU -03 i bild, en källa. Den visar emellertid att den mer traditionella målnings- och teckningsundervisningen fortfarande har ett starkt grepp om sättet att tänka om ämnet och om undervisningspraktiken i bildsalarna. Enligt NU -03 är det bildframställning för hand som dominerar bildämnet. NU -03 i bild visar att utrymmet för att arbeta med digitala medier är begränsat. Knappt 80 procent av eleverna använder "aldrig" eller "sällan" digital utrustning och dator i bildarbetet (Marner, Örtegren & Segerholm 2005:76). Datoranvändning var alltså 2003 ett ännu inte integrerat inslag i bildundervisningen.

Ämnet sågs i äldre kursplaner som, vid sidan av det fria skapandet, som ett estetiskt-praktiskt ämne, dvs. som ett ämne som betonar hantverk och har ett företrädesvis konstnärligt perspektiv. Trots att begreppet estetiskt-praktiskt ämne inte använts i läroplaner och kursplaner sedan Lgr 69, används dock, enligt NU -03, begreppet fortfarande, av ca 45 procent av bildlärarna (Marner, Örtegren & Segerholm 2005), vilket kan ses som en eftersläpningseffekt. Ca 40 procent av bildlärarna ser dock ämnet som ett kommunikativt ämne, vilket är mer i linje med aktuella kursplaneformuleringar.

Att knappt hälften av lärarna väljer att karakterisera ämnet som ett estetiskt-praktiskt ämne, i linje med en ämnesindelning som inte längre är aktuell i styrdokumenten, visar vad tidigare forskning kommit fram till, att en äldre ämneskonception inte entydigt ersätts av en mer samtida. Flera ämneskonceptioner verkar parallellt. Samtidigt som nya läroplaner modifierar ämnet breddas det istället, vilket leder till stoffträngsel och urvalsproblem samt spänningar mellan ämnesföreträdare med olika konceptioner (Petterson och Åsén 1989, Åsén 1992, 1999 och 2006).

Bildämnet är i hög grad knutet till de verktyg och material som brukas inom ämnet såsom penna, pensel, papper och färg. Med verktygen följer en kraftfull tradition och historik, kopplat till ett traditionellt konstbegrepp och till platser där konst visas, t.ex. museer och gallerier. Sammantaget en estetisk-praktisk ämneskonception, med en retorik knuten till ämnet som handlar om ett fritt skapande. Därutöver finns inom bildämnet en kommunikativ del som sedan slutet av 1960-talet inkluderats, men kanske aldrig fått lika stor plats som den rent hantverksmässiga träningen. Här skulle man kunna tala om två paradigm/ämneskonceptioner som strider om tolkningsföreträdet.

Trots att ämnet i styrdokumentet redan tidigt vidgat sitt textbegrepp från konst till en bredare syn på bild och därmed, som föregångare, redan tidigt anslutit till ett visual culturebegrepp *avant la lettre*, så tycks det finnas problem med implementeringen av de digitala medierna i ämnets praktik. De digitala bildmedierna, där program utför en hel del av arbetet, utmanar skolämnen som Bild, som fortfarande ofta använder traditionell teckning och målning som redskap och metod i bildarbetet, vilket istället lägger fokus på hantverket.

## Forskningsöversikt

Skolämneparadigmen har betydelse när det gäller användning av IKT (Goodson & Mangan (1995) Sutherland Armstrong, Barnes, Brawn, Breeze, Gall et al. (2004). De digitala mediernas intåg i skolan kan uppfattas som spänningsfylld (Hennessy, Ruthven, & Brindley 2005).

En orsak till detta kan vara att de digitala medierna främst har utvecklats utanför skolan, kopplade till populärkultur, och i ungdomsgrupperna. Med ett visst sätt att konstruera en bild kan en viss funktion och distribution av bilden följa (Sonesson 1992). Wertsch (1998) betonar att verktyg och medier från början var avsedda för en viss användning, t.ex. kyrklig eller militär, men att användningsområdet senare kan vidgas. Verktyget eller medieringen kan dock föra med sig något av dess primära användning och ursprung. Det kan betyda att elever i en bottom-up rörelse för in de digitala medierna, och med dem populärkulturen, in i ämnena (Sutherland et al. 2004:415), vilket skulle kunna hota kärnan i ett ämne.

En annan orsak kan vara att nationella kraftsamlingar kring IKT i skolan av lärarna kan uppfattas som en top-down styrning (Sutherland et al. 2004:415). Den svenska *Nationalencyklopedin* (NE) definierar IT (och ICT), främst som det underlag som förmedlar kommunikation och olika innehåll digitalt. I Sverige används metaforen "informationsmotorvägar" om IT. IT definieras alltså tekniskt och instrumentellt. Lärare kan därför tänkas vara oroliga för att ersättas av olika digitala tekniker och datorprogram.

Andra metaforer som används i forskningen gäller graden av integration av digitala medier i skolämnen. IKT har mötts av "motstånd" i skolan (Finlayson & Perry 1995, Erixon 2010), och setts som en "trojansk häst" (Sutherland et al. 2004, Olson 2000) och som en "kolonisering" (Goodson & Mangan 1995) som kräver tid som inte finns i ett ämne och bidrar till stoffträngseln. IKT kan dock förbättra verkningsgraden och effektiviteten (Mc Cormick & Scrimshaw 2001:45) eller "adderas" till övriga inslag i ett ämne som en "extention" (Mc Cormick & Scrimshaw 2001:45). Relationen mellan ny teknologi och ämnet kan också ta formen av en

förhandling som kan öka eller minska repertoaren av digitala medier, där den invaderade skolkulturen måste omdefiniera sina gränser (Demetriadis et al, 2003). Digitala medier kan vidare "inbäddas" på ett djupare sätt i ämnets olika delar och moment, som också kan innebära att ämnet förändras till sin grundläggande karaktär (Sutherland et al. 2004). Dessa förhandlingar mellan ungdomskulturer/nationella insatser/skolkulturen/ skolämneparadigmet kan vara viktiga att ge akt på när man studerar digitala medier och hur de förhåller sig till skolämnet. Vad vill skolämnet släppa in och vad kan lämnas utanför? Varför och hur släpps nya medier in?

I ämnet bild (Art) har forskare rapporterat om ett avståndstagande till digitala medier från lärare i bild. Man har å ena sidan ansett konst och teknologi som inkompatibla områden. Digitala medier ses ibland som endast en underhållande lek, något som främst underlättar reproduktion och därmed minskar kreativiteten hos elever. De har kopplats till affärsvärlden som en motsats till konstvärlden. Även resursbrist har nämnts som en bidragande faktor till svag användning av digitala medier (Phelps & Maddison 2008). Å andra sidan kan vissa ämnen, bild, språk, musik, dock ses som mediespecifika och definieras av det medium som de använder som hemmedium (Marner 2006). Här kan, enligt Mc Cormick & Scrimshaw (2001:47), ny teknologi transformera ämnets karaktär i grunden. Phelps & Maddison (2008) rapporterar också att lärare i Visual Arts i Australien, precis som andra lärare, förhåller sig till, tar till sig och integrerar IKT, på olika sätt.

Wood (2004) har studerat ämnet Art & Design i brittiska skolor. I artikeln refereras flera informanter som i huvudsak använder IKT i ämnet i en modernistiskt orienterad kontext. De talar t.ex. om bildbehandlingsprogram som kan deformera t.ex. fotografier eller framställa kubistiska bilder som sedan bildar underlag för en elevs akrylmålning. Man kan solarisera eller få fram måleriska effekter med hjälp av olika program, hävdas det. Genom att lägga olika typer av objekt på en scanner kan man få fram oväntade effekter i bilderna. Syftet tycks ofta vara att använda IKT för att skapa intuitiva och självexpressiva verk. Traditionell teckning och dess strävan efter virtuositet ställs hos Wood mot datorns möjligheter till spontanitet, experimentlusta och intuition.

Vi har ordnat vissa delar av ovan nämnda forskningsresultat i en modell där implementeringen av digitala medier framträder på fyra olika sätt, som motstånd, addering, inbäddning och digitala mediernas dominans.



## Teoretiska utgångspunkter

Som en utgångspunkt och bakgrund till dessa fyra kategorier har ett medieekologiskt perspektiv använts. Detta inkluderar en föreställning om att vi är situerade inom olika medieringar som används i kommunikativa syften. Medierna är inte neutrala, transparenta och värderingsfria ”informationsmotorvägar” eftersom de är en ofrånkomlig del av det innehåll som medieras (Meyrowitz 1985/1986, Manovich 2001). Detta får konsekvenser för undervisning och lärande med digitala medier. I ett medieekologiskt perspektiv är utgångspunkten att förändringar i medielandskapet påverkar såväl de traditionella mediernas användande som de nya mediernas forfäste i nya sammanhang (McLuhan 2003). Medieekologiskt bildar skolan en sammanhållen mediemiljö där förändringar i medieanvändning kan förändra social ordning (Meyrowitz 1985/1986). Skolan använder av tradition ett snävt textbegrepp och när digitala medier förs in i skolsammanhang är det först och främst knutet till textbehandling. Inom bildämnet finns en 1900-talstradition av konst som unika verk, vilket kan medföra en försiktighet i hanteringen av digitala bildmedier. De digitala bildmedierna utmanar skolämnet bild, som ofta använt traditionell teckning och målning som redskap och metod i bildarbetet.

Följande artikel ingår i ett forskningsprojekt kallat *Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen – bild, musik och svenska*. Begreppet paradigm, hämtat från strukturalisten och semiologen Ferdinand de Saussure (1916, 1970), som använde det om språket, och senare vetenskapsteoretikern Thomas Kuhn (Kuhn 1970), som använde det om vetenskap, kan enklast och i vidare bemärkelse förklaras med förebild och modell, om man inte vill gå in på en mer förfinad diskussion av begreppet (Kjørup 1999), vilket vi inte har utrymme för i denna artikel. Sawyer & Van de Ven (2006: 11) använder begreppet om modersmålsämnet på följande sätt: ”a system of values, prescriptions, theories, competing coalitions.” I forskningsprojektet talar vi om paradigm som ämnesföreträdarnas sätt att tänka om sitt ämne, deras självförståelse och ämnets metaperspektiv. I någon mening kan självförståelsen uppfattas som underförstådd och given, men ämnesparadigmet uttrycks också i kursplaner och i ämnesföreträdarnas yrkesspråk och undervisningspraktik. Skolämneparadigmet sträcker, i normaltillståndet, ut sig över tid. Det har ett minne och skapar delaktighet, vilket kan innebära att en viss eftersläpningseffekt gör sig gällande. Det rör sig alltså inte enbart om kontextberoende och situering. Dessutom är ett ämnesparadigm inte alltid identiskt med ämnets undervisningspraktik.

Ett skolämneparadigm kan separeras i det heliga i ämnet, det som inte kan tas bort, det som i respektive ämne uppfattas av företrädare för ämnesparadigmet som ämnets kärna och som inte är förhandlingsbart, och det profana, det som kan



föras in i ämnet efter behov, som kanske upplevs som påtvingat ämnet utifrån, eller det som först anses kunna avvaras om stoffträngseln blir för stor eller det som senare eventuellt kan bli heligt i ämnet, dvs. det marginella. Relationen mellan det heliga och det profana kan variera och växla över tid. Skolämnen och deras olika ämnesparadigm kan ha olika förhållanden till digitala medier. John (2005) tar upp Bernsteins (1990, 1996), från sociologen Durkheim, lånade begrepp det heliga och det profana, i relation till skolämnen och benägenheten att applicera ny teknologi inom ämnet. När ny teknologi lanseras, menar John, tenderar olika företrädare för skilda ämnen att reagera olika på grund av hur paradigmerna ser ut och vad de har att vinna eller förlora på införandet av ny teknologi. Skolämnet bild ses därför i artikeln som format till ett eller flera paradigm som möter och utmanas av ett annat paradigm, IKT och digitala medier, med de specifika förväntningar på framtiden som ligger inom detta paradigm. Ämnet kan vara poröst i kanten, och det kan finnas genomsläpplighet, men i mötet kan spänningar också uppkomma. I artikeln diskuteras fyra olika sätt att hantera mötet med digitala medier i bildämnet: motstånd, addering, inbäddning och digitala mediers dominans.

Begreppet paradigm kan användas om ämnet bild och dess förhållande till digitala medier. Utifrån ett stabilt tillstånd, där vissa innehåll, metoder och syften premieras i ämnet, adderas (Mc Cormick & Scrimshaw 2001:45) ett antal nya inslag, bl.a. digitala medier, vilket kan innebära stoffträngsel och konflikter, vad Kuhn kallar anomalier (jfr Pettersson och Åsén (1989), Åsén (1992, 1999 och 2006). Inslag i ämnet som av olika anledningar inte anses passa in kommer att negligeras eller placeras i periferin (Kjørup 1999), bli det profana. Ämnet utsätts för ett tryck, vilket kan leda till mer eller mindre kraftiga förändringar, i vissa fall paradigmatiska förändringar, som kan innebära att ett mer stabilt tillstånd åter inträder. Beroende på vilket ämnesparadigm en bildlärare omfattar kommer sättet att använda digitala medier att variera i undervisningen.

Det teoretiska perspektiv som används är även edu-semiotiskt. De begrepp som används är dels *bemästrande (mastery)*, som innebär att aktören använder medieringen på medieringens villkor och dels *appropriering (appropriation)*, vilket innebär att aktören använder sin kompetens inom medieringen på egna villkor (Wertsch 1998).

## Forskningsmetod

Artikeln är en uppföljare och en teoretisk utveckling av Anders Marners *Digital media embedded in Swedish art education – a case study*, Hans Örtengrens *The scope of digital image media in art education* (2012), Anders Marners och Hans Örtengrens

*Digitala medier i ett bildperspektiv - spänningar och genomsläpplighet* (kommande), samt artikeln i denna bok, Hans Örtegrens *När digitala bildmedier adderas till bildämnet* (2013). I Erixon et al. (2012) *School Subject Paradigms and Teaching Practice in the Screen Culture: art, music and the mother tongue (Swedish) under pressure*, redogör vi för projektets pilotstudier. I ovanstående artiklar och bokkapitel, varav vissa fortfarande befinner sig i publiceringsstadiet, presenteras det mer omfattande empiriska materialet i vår undersökning. I denna artikel däremot sammanfattas de tidigare nämnda artiklarna och utvecklas teoretiskt. Här diskuteras digital implementering som fyra sätt att integrera digitala medier i bildämnet: *motstånd*, *addering*, *inbäddning* och *digitala mediernas dominans*. Vi studerar i artikeln hur skolämneparadigmen möter de nya digitala medierna, samt de spänningar som uppkommer. Observationer i bildsalar, datasalar, bibliotek, mediatek och elevutrymmen har genomförts. Intervjuer i nio svenska skolor spridda i hela landet har genomförts med ca 150 elever, i fokusgrupper bestående av 3-6 elever i årskurs 8 och 9 i sammanlagt 20 klasser samt enskilda intervjuer med ca tio enskilda bildlärare och dessutom med IKT-samordnare och skolledare. Intervjuerna har i hög utsträckning kretsat kring hur skol- och ämnesföreträdare samt elever tänker kring skolämneparadigmen och de digitala medierna. Elevintervjuerna tog ca 30 minuter och intervjuerna med bildlärarna, IKT-samordnarna och skolledarna tog omkring en timme. Intervjuerna med elever och bildlärare ägde rum i bildsalen eller anknyttande utrymmen och intervjuerna med IKT-samordnarna och skolledarna ägde rum i deras respektive professionella miljöer. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Begreppen paradigm, det heliga och det profana, används i artikeln för att förstå de olika sätten att implementera digitala medier i bildundervisningen.

Informanterna fick beskriva sina uppfattningar om och förekomsten av arbete med digitala bildmedier inom bildundervisning och i andra sammanhang, såväl inom som utanför skolverksamheten. Efter sammanställningen av den insamlade empirin extraherades de huvudkategorier ut, som vi använder i artikeln.

## Fyra sätt att se på digitala medier i ämnet bild

### Integration

En integration förutsätter en integrerande part, i vårt fall skolämnet, och i vidare bemärkelse skolkulturen. Utöver det finns det som integreras, i vårt fall digitala medier (samt de innehåll och genrer som är förbundna med digitala medier och IKT). Två parter föreligger alltså i mötet, som också ibland kan vara en konflikt.

IKT är en verkande kraft där värden, makt och kunskap impliceras (Meyrowitz 1986/87), dvs. ett paradigm, precis som den integrerande parten, skolämnet, som innefattar en kultur och en tradition ("det heliga", John 2005) som tillåter eller förhindrar införandet av nya element. Vår hypotes är att förhållandet mellan bildundervisning och digitala medier kan ske på fyra olika sätt, som motstånd, som addering, som inbäddning och som dominerat av digitala medier.

### **Motstånd**

En ytterlighet är att dessa medier är irrelevanta för ämnet och att enbart de traditionella verktygen för teckning och målning etc. framhålls. Från skolans eller ämnesföreträdarens sida kan då finnas ett "motstånd" (Finlayson & Perry 1995, Erixon 2010) till digitalisering av ämnet.

De ekonomiska och materiella resurserna, ramfaktorerna (Lindblad et al. (1999), utgör viktiga förutsättningar för undervisning. I vår empiri har vi funnit att i tre av de nio skolorna, Vidjeskolan, Hasselskolan, Sälgskolan, upplever informanterna ett motstånd till digitalisering. Denna erfarenhet baseras på brister i utrustning av såväl hård- som mjukvara. Särskilt en av lärarna uppgav stora undervisningsgrupper och svårt arbetsklimat i bildsalen som orsak till svårigheterna att implementera digitala medier. En lärare anser sig vara kunnig när det gäller digitala bildmedier och omfattar en kommunikativ ämneskonception. Men hon anser sig inte kunna föra in dessa färdigheter i undervisningen. Detta antyder att lärarens ämneskonception till trots så är andra faktorer avgörande för motståndet. En av lärarna kände av trycket att digitalisera undervisningen från kursplanen, men på grund av ekonomiska orsaker fanns inte pengar ens att laga bildsalens skrivare. Dessa fall visar att ekonomiska eller andra ramfaktorer som orsaker till motståndet kan vara viktigare än didaktiska överväganden.

Ett par av lärarna ansåg dock själva sig vara skeptiska till möjligheterna att digitalisera undervisningen. I dessa fall spelar deras ämneskonception/paradigm in. De såg ämnet som ett fritt skapande och kreativt ämne, och detta i kontrast till deras uppfattning om digitala medier. Digitala medier ses då som ett hot mot ämnets traditioner, dess frihet och kreativitet, vad de anser vara det heliga (John 2005). Lärarna kan ursäktas sig och skylla på andra aktörer eller på bristande resurser. De medieringar och den teknologi som främjas är de traditionella, dvs. de som redan är integrerade i ämnet, teckning och målning. Digitala medier marginaliseras och utgör det profana, eller anses helt ligga utanför ämnet.

Det framgår även att elever i viss utsträckning är skeptiskt inställda till att arbeta med digitala medier. Att framställa digitala bilder kan innebära att "fuska". Argumentet kan vara att de vill att traditionella estetiskt-praktiska färdigheter skall

ha företrädde vid bedömning, då digitala applikationer är för lätta att använda sig av. Men många elever rapporterar att de ofta använder sig av digitala medier under sin fritid, men kopplar i förstone inte ihop detta med bildundervisningen i skolan. De förväntar sig inte att få arbeta med digitala bilder därför att bildämnet enligt dem helt präglas av att teckna och måla. Den icke-digitale bildläraren går här miste om att intressera eleverna för bild. Detta motstånd till digitala medier i bildämnet kan då betyda att elever frångår sina möjligheter att påverka ämnesinnehållet i nya banor. En dikotomi konstrueras där bildämnet inte uppfattas som kopplat till digitala medier och vice versa.

Nya digitala inslag i ämnet som av olika anledningar inte passar in kommer att negligeras, deformerar eller placeras i periferin. När vi talar om detta som en form av implementering, så menar vi att det är det en motvillig eller en svag implementering. De nya "främmande" elementen möts av motstånd, och ses alltså som anomalier (Kuhn) utifrån ett estetiskt-praktiskt ämnesparadigm, och bortses från i undervisningen i hög utsträckning. Att de digitala medierna ses som irrelevanta för ämnesparadigmet och att enbart de traditionella verktygen för teckning och målning framhålls, är dock, sett utifrån kursplanens formuleringar kring moderna mediers roll i undervisningen, inte relevant. Den nya kursplanen för grundskolan, Lgr11, innehåller för övrigt förstärkta formuleringar kring digital bild, under rubriken Centralt innehåll.

### **Addering av digital bild**

Ytterligare en inställning är att digitala medier kan infogas i ämnet som ytterligare ett verktyg inom en i övrigt hantverksbaserad undervisning. De digitala medierna integreras då i skolan på ett mer försiktigt sätt, snarare "adderas" (Mc Cormick & Scrimshaw 2001:45) som en verksamhet bredvid den vardagliga verksamheten, t.ex. när bildundervisning under en viss tid bedrivs i en datasal, såsom kommer fram i denna studie, eller när en viss uppgifts genomförande kan medge digitalt arbete.

Vid fyra av de nio skolorna (Alskolan, Lindsolan, Hagstornsskolan och Lärskolan) ser vi exempel på vad som företrädesvis kan betecknas som en begränsad genomsläpplighet i relation till digitala medier. Digitala medier förekommer som undantag, endast i vissa situationer, snarare än att vara stadigt närvarande. De kan användas t.ex. när elever söker information via nätet eller när läraren presenterar ett ämnesområde, men det sker inte på regelbunden basis. På en skola används digitala medier flitigt vid filmarbete, men sällan i andra sammanhang.

I dessa skolor som vi karaktäriserar med begreppet "addering" kan dock digitala medier komma att användas i tillvalsämnen med bildanknytning, då tillvalen är mer flexibla i relation till vad som bedöms vara "heligt" eller "profant" jämfört med

det obligatoriska bildämnet. Ett exempel på detta från Alskolan är ett tillval med inslag som erbjuder elever att lära sig bemästra digitala bildbehandlingsprogram, något som inte sker i den vanliga undervisningen.

Om den digitala bildverksamheten placeras utanför det obligatoriska ämnet bild, t.ex. i elevens val eller media (Erixon et al. 2012), behöver ingen egentlig konflikt uppstå. Man löser då problematiken med att ämnet bild främst omfattar den estetisk-praktiska hantverksbaserade bildundervisningen, medan ett annat mer flexibelt och lokalt ämne tar på sig den digitala bildundervisningen. Extra lärare kan tas in som experter under begränsad tid och i projektanställningar etc. Den verkan som de digitala bildmedierna utövar i skolan kan emellertid begränsas i ett sådant arrangemang. Att andra ej obligatoriska ämnen tar ansvar för digital bildundervisning är visserligen en flexibel, men dock osäker lösning, eftersom den typen av ämnen ofta saknar den hållbarhet och uthållighet som nationell kursplan och timplan, samt utbildade lärare kan ge. Medietillvalet vid Alskolan har numera försvunnit.

Digitala medier kan, som ytterligare ett moment att ta upp, väcka irritation hos t.ex. lärare som är hårt belastade. Om ett nytt inslag adderas till ämnet, kan det vidare leda det till stoffträngsel (jfr Pettersson och Åsén (1989), Åsén (1992, 1999, 2006) och konflikter kan uppstå. De olika uppfattade "främmande" elementen kan, utifrån ett visst paradigm, ses som anomalier (enligt Kuhn), och ses som perifera i förhållande till det heliga, som en "trojansk häst" (Sutherland et al. 2004, Olson 2000) och som en "kolonisering" (Goodson & Mangan 1995), eller som "det profana" (John 2005).

En variant kan vara att digitala inslag förekommer i bild inom en dominerande modernistisk ämnesdiskurs där digitala inslag är hjälpmedel i den manuella skapandeprocessen, såsom Woods (2004) informanter ofta beskriver det. Att argumentera på detta sätt innebär att datorn tillskrivs de kvaliteter som man tidigare tillskrivit modernistiskt inspirerat måleri. Man har alltså flyttat över ett äldre modernistiskt tänkande om konst in i den nya kontexten, vilket medför att den digitala bildens potentiella kommunikativa karaktär inte beaktas fullt ut. Digital bild används då som en del av traditionellt skapande eller som en delprocess i modernistiskt influerat måleri snarare än att vara en del i en fullbordad kommunikativ process, som inkluderar också presentation och analys. Visuell kultur och ungdomskultur beaktas inte, utan problematiken gäller fortfarande att motverka virtuositeten i att teckna föreställande för att främja modernistisk abstraktion och deformation. "Addering" är därför inte tillräcklig om vi tänker oss att bildämnet ska kunna integrera de digitala medierna på så sätt att dess fulla kapacitet utnyttjas.

## Vardagsanvändning av digitala medier

När nya element förs in i skolämnet kommer också ämnet som helhet att påverkas av de "främmande" elementen, och kan kallas inbäddning. Så småningom blir de främmande elementen inte så främmande längre, utan successivt helt inbäddade i ämnet, på ämnets villkor. I så fall medger flera av följande aspekter att det integrerade integreras; ekonomi, kursplan, lärarens utbildning, ämnesparadigm och ämneskonception och andra ramfaktorer, samt innehåll och arbetssätt i undervisningspraktiken.

Två av de nio skolorna som vi studerat bäddar in de digitala medierna i sin bildundervisning (Tallskolan och Askskolan). När de digitala medierna bäddas in integreras de i ämnets olika didaktiska och kommunikativa faser: i bild- och konststudier, i förberedande faser som t.ex. när bildsökning på Internet äger rum inför bildskapandet. Vid skapandet av digitala sömlösa montage, eller när bilder från Internet används i manuell framställning av collage eller assemblage. I intern eller extern kommunikation, vid handledning mellan lärare och elev med SMS/MMS eller över Internet. Vid framställning av digitala fotografier, rörliga bilder eller av original för tryck. Vid lärar- och elevpresentationer på en interaktiv whiteboard, för bedömning av digitala portfolior samt för lagring av elevers bilder och andra verk.

De digitala medierna är här djupare inbäddade än om de endast adderades till en i övrigt manuell baserad undervisning som ett nytt och exklusivt tillägg. Medierna har blivit en del av vardagen och en naturlig del av det arbete som sker i bildsalen. Datorerna används hela tiden i kreativitet och kommunikation, i presentation och analys, och har blivit en del av ämnets strävan efter fullbordade kommunikativa processer. En lärare hävdar: "en dator ska vara som en krita, en penna, något som man använder varje dag, inte två timmar på ett läsår". En datasal är däremot en onaturlig plats för att bedriva undervisning i bild. I datasalen fokuseras datorerna som sådana, inte vad de ska användas till, menar läraren.

Vid Askskolan används ofta plåtvagnar utrustade med laptops (så kallade Nomader), som måste bokas för att användas på en bildlektion. Dessutom finns i bildsalen fyra stationära datorer, och en färgskrivare samt interaktiv whiteboard. Jämfört med andra ämnen är bild det ämne på Tallskolan där digitala medier används mest frekvent, enligt såväl läraren som de intervjuade eleverna. Datorerna i bildinstitutionen är åtta stycken, fyra är till för flickor och fyra för pojkar. I salen finns också en färgskrivare och en digital projektor samt en TV-monitor. Inte i någon av de skolor som vi studerat där inbäddning förekommer har eleverna ännu en egen dator, vilket antyder att digitaliseringen inte endast är en fråga om utrustning, utan också en fråga om ämnesdidaktik och paradig. Om bildsalarna är

främsta platsen för skapande i bild så finns andra platser för digitala visningar och presentationer: TV-monitorer i cafeterior, elevutrymmen och korridorer, skolans hemsidor, sociala medier som YouTube, Picasa, DeviantArt etc.

Ett sätt att vidga den plats där skapande i bild kan äga rum är att använda gratisprogram för bildbehandling. Eftersom ett sådant program kan laddas ned vid vilken dator som helst kan hemarbete bli en möjlighet. Eleverna behöver inte längre bära hem färger eller penslar och de begränsas inte av användandet av dyra program i datasalen eller bildsalen. Detta innebär att bildundervisningens effektivitet ökar. Kreativiteten begränsas inte längre endast till bildlektionerna när eleverna arbetar hemma eller på andra platser och tillfällen i högre utsträckning. Elevernas arbetsmotivation har ökat och ämnet har blivit mer uppskattat eftersom det ses som en del av den större medievärld som eleverna är en del av på fritiden. Även svagpresterade elever får ökad motivation i ämnet. Lärarkollegor i andra ämnen får en annan syn på bildämnet när de märker att eleverna i bildämnet lärt sig arbeta med bild- och presentationsprogram. Ämnet placeras i centrum av den kommunikativa skolan.

En sammanfattning av de argument som fördes fram när det gäller digitala medier av såväl lärare som elever i de inbäddade skolorna var följande: Effektiviteten, enkelheten och hastigheten i de olika processerna poängterades, samt ökad motivation. Också estetiska argument som gäller preferens för digital bild, dess finish och digitala färdigheter förekom. Några elever menade dock att manuella färdigheter riskerar att förloras med ett alltför ensidigt arbete med digital bild. Intressant var att notera att digitala medier sågs som tidsbesparande i inbäddade skolor, medan de omvänt sågs som tidsödande i de skolor där motstånd förekom.

Vi märkte att i de båda skolor som inbäddar digitala medier används digitala medier hela tiden, trots att kombinationen av digitalt och manuellt arbete var vanligast vid dessa skolor. En intressant aspekt var att utvecklingen av digitaliseringen i ämnet hade tagit två olika vägar. Vid den ena skolan var det bildläraren som initierat processen i en skolkontext som inte intresserat sig för digitalisering, en bottom-upprocess. Vid den andra skolan följer bildläraren istället skollärdningens policybeslut om ökad digitalisering av skolan i en top-downprocess.

För att tala med Kuhn: anomalierna inom paradigmet har till sist blivit för stora och därför blev man tvungen i de inbäddade skolorna att skapa ett nytt paradigm, genom att undvika alltför många tekniker och material i ämnet. Vi tolkar dessa förändringar som förändringar mellan det heliga och det profana. Det är inte längre ett estetiskt-praktiskt eller ett fritt skapande paradigm i den heliga positionen. Istället är det kommunikativiteten, som kan ses som inkluderande såväl kreativitet som visningar och presentationer i olika distributionskanaler. Tidigare aspekter av det profana har blivit det heliga.



## Digitala mediers dominans

Den andra ytterlighetspositionen skulle kunna innebära att enbart framhålla IKT som bildämnets viktigaste verktyg. I ett sådant fall har IKT, som ett ensidigt instrumentellt verktyg, tagit över och viktiga aspekter av bildämnet skulle lämnas därhän.

IT, ICT är förkortningar som enligt *Nationalencyklopedin* kan ses som samlingsbegrepp för datateknik och telekommunikation och som har utpekats som en av de viktigaste drivkrafterna för industriella och samhällsliga förändringar. NE skriver:

IT som lösning på det civila samhällets problem lanserades kraftfullt av den amerikanske senatoren och senare vicepresidenten Al Gore redan i slutet av 1980-talet. Förslaget om kraftigt utbyggda teleförbindelser för datakommunikation i USA – snabbt kända som *elektroniska motorvägar* – vidgades under president Clinton till den ännu mer ambitiösa NII (*National Information Infrastructure*), en nationell infrastruktur för information. I Sverige fick IT-begreppet sitt genombrott i en större offentlighet med dåvarande statsminister Carl Bildts programtal inför Ingenjörsvetenskapsakademien i februari 1994 och upprättandet av en IT-kommission med brett regeringsengagemang (*Nationalencyklopedin* IT).

Av ovanstående redogörelse att döma är IKT en teknik som möjliggör kommunikation och som snarast ses som ett materiellt underlag för en senare eventuell mediering, som i sammanhanget är godtycklig. Innehållet i det som medieras framställs som relativt ointressant i ett sådant sammanhang. Det talas här om ”elektroniska motorvägar” och i andra sammanhang talas innehållet om som ”content” (Morville & Rosenfeld 1998), som något helt annat som senare kan tilläggas utifrån behov. Ett tekniskt sätt att se på digitala medier, som materiellt underlag, kan därför sägas vara alltför ensidigt instrumentellt och kan innebära ett likgiltigt förhållande till en gestaltande och kommunikativ bildproblematik, som också omfattar kritisk granskning. Det heliga är i detta fall digital teknologi, inte kommunikation. Kommunikation ses som det profana. Därför tycks detta sätt att föra in digitala medier i ämnet inte vara relevant.

Vi har inte i någon av de nio skolor vi studerat sett att bildundervisning bedrivs på detta sätt. Däremot i tillvalsämnen av typ Media har vi märkt att undervisningen präglas av ett fokus på att lära sig bemästra digitala program och att arbeta med reportagebilder och andra typer av dokumentation och instrumentell bildproduktion. Ett fokus på gestaltungsprocesserna har saknats. En föreläsare hävdade att man mycket väl skulle kunna ta bort ämnet, med argumentet att eleverna redan började kunna de program man använde. En bildlärare skulle däremot ha hävdat att det är när eleverna kan programmen som allt kul och intressant börjar. Det

beror sannolikt på att i skolämnet bild sammanfaller mediet med dess innehåll i skapandet och upplevelsen av ett verk.

## Diskussion

Implementeringen av digitala medier i bildämnet är långsam (Marner, Örtengren och Segerholm 2005). Digitaliseringen har dock påbörjats och kommer sannolika att fortsätta, bland annat därför att den utvecklas i kedjor, där det ena digitala verktyget på sikt också kräver det andra för att fungera på bästa sätt. Ämnet utsätts för ett tryck som kan leda till kraftfulla förändringar, i vissa fall paradigmatiska förändringar, som sedan kan leda till ett mer stabilt tillstånd. I vår studie kan vi visserligen observera motstånd, men vi kan också notera att förändringar äger rum under tiden vi bedriver observationer. Vi hör talas om nya digitala förändringar varje gång vi är i kontakt med informanterna.

Det för-digitala paradigmskiftet som ägde rum i bildämnet under den senare delen av 60-talet, när det breda bildbegreppet ersatte det snäva konstbegreppet, antydde hypotesen att ämnet var väl förberett för de digitala medierna. Med vår forskning kan vi se att detta sannolikt inte är fallet. Motstånd och addering är i vårt material vanligare än inbäddning, vilket bekräftar vad Petterson & Åsén och Åsén redan iakttagit, att nya kursplaner i bild breddar snarare än att skapa en ny inriktning för ämnet. Den antyder också att kursplaner ses som ideala snarare än som redskap för verkliga förändringar av undervisningspraktiken. Fortfarande tycks de estetisk-praktiska och fritt skapandeparadigmen vara vanliga i skolan. I motståndskategorin kopplas dessa paradigm till bildutbildningen. Digitala medier stöts ut från undervisningen. I adderingskategorin förekommer en blandning av olika sätt att se på undervisningen. Där ses digitala medier ofta som anomalier och stoffträngsel kan uppstå. I de inbäddade skolorna äger ett digitalt paradigmskifte rum, som kan leda till att ett mer stabilt tillstånd uppstår. I kategorin där digitala medier är dominanta har det heliga i ämnet helt förlorats, vilket också besvarar frågan varför vissa bildlärare är rädda för digitaliseringen och varför denna kategori i vårt undersökningsmaterial inte förekommer i bildämnet, utan bara i tillvalsämnen som t.ex. media.

Idag hypas digitala medier konstant, man talar om "ett digitalt liv" och "en digital värld" som om digitalisering kontrollerar varje aspekt av mänsklig existens. Men om man talar om inbäddning av digitala medier så måste man föreställa sig att de bäddas in i någonting annat. Detta någonting annat är elever och lärare som befinner sig i bildsalor och bedriver undervisning tillsammans. De skapar och betraktar digitala bilder, men de är själva inte digitala, utan verkar i tid och rum, i

deras livsvärldar. Digitala medier, utan skapare och betraktare utanför de digitala medierna, kan inte finnas. Dessutom är hårdvaran i digitala medier materiell och därför icke-digital. Inbäddningen av digitala medier innebär att de inbäddas i det icke-digitala. Detta innebär att digitaliseringen inte kan bli total.

När vi diskuterar digitala mediers relation till livsvärlden bör vi också överväga möjligheten till appropriering (Wertsch 1998), att vi kan använda medierna på egna villkor, snarare än att endast bemästra medierna, på mediets villkor. Om vi, som Friesen (2011), ser på relationen på följande sätt: "Just as we are spoken by language, rather than being its speakers, media express themselves through us rather than serving as neutral tools ready to do our own expressing bidding" (Friesen 2011: 176), kan ingen livsvärld existera och det skulle inte finnas någon plats utanför de digitala medierna. Inte heller skulle konst och litteratur finnas.

Samhällets utveckling innebär att kulturer differentieras. När nya teknologier utvecklas, kommer det samtida att ställas vid sidan av det beprövade och en spänning kan, åtminstone inledningsvis, uppstå. Fotografiet bemöttes t.ex. skeptiskt av många konstnärer och intellektuella (poeten Charles Baudelaire, konstnären Eugène Delacroix m.fl.) som i fotografi såg en själlös kopia av verkligheten och i sin exakthet bara en frammaning av motivet självt (Scharf 1986:145f.). Kameran som maskin och fotografen som kemisk/optisk process alierade alltså konstnärerna från den kreativa processen. Sedan dess har fotografen under 1900-talet haft stora konstnärliga framgångar. Dessa visar att fotograferna verkligen lyckats med att använda sitt redskap, kameran, som en förlängning av ögat och i konstnärligt syfte. Kreativiteten kan alltså verka trots att apparaten är "automatisk", och till synes främmande för fotografens kreativitet. Man kan säga att den tidigare skräckinjagande spetsteknologin har inbäddats i konstvärlden. Förfluten tids spetsteknologi när det gäller information i bild, som träsnitt, kopparstick, etsning och litografi, är sedan länge en del av konstvärlden.

Mot bakgrund av hur synen på fotografi förändrats kan man lättare förstå spänningarna mellan olika ämnesparadigm inom bildämnet. Motstånd, addering och inbäddning kan ses som kulturprocesser som kontinuerligt pågår i skolan och i samhället. Nya sätt att se på digitala medier i ämnet och i skolan måste först etableras för att dessa inte ska över- eller undertolkas i enlighet med äldre ämnesparadigm. Läraren måste först bemästra och sedan göra de digitala processerna till sina egna, appropriera. Samtidigt måste gränssnitten förbättras för att underlätta förhållandet till dator och program och nya enkla program för nybörjare och skolelever utvecklas. Digitaliseringen har påbörjats och kommer sannolika att fortsätta, bland annat därför att den utvecklas i kedjor, där det ena digitala verktyget på sikt också kräver det andra för att fungera på bästa sätt. Det betyder att ramfaktorer spelar stor roll i uppbyggnaden av skolans och ämnets digitala infrastruktur.

Bildbehandlingsprogrammet Photoshop är typverktyget (Manovich 2001) för sättet att se på kreativitet i de digitala medierna. Förhållandet mellan kulturen och verkets skapare har förändrats på så sätt att flera av de möjliga val man kan göra som skapare av digitala verk finns direkt tillgängliga i en meny. Genom att man kan klippa i, kopiera från, citera och recyccla andra verk, hämtade från vad Manovich (2001) kallar databasen, blir ett verk inte helt nytt, utan använder kulturen som material. Bourriaud (2002) kallar detta post-production. Vad som kännetecknar användandet av digitala bildmedier i bildproduktion har ofta med förmåga till främmandegörande kombinatorik att göra. De befrämjar tilltron till rätten att låna förebilder, och att testa och ompröva vad som erbjuds genom digitala databaser. De bygger på en idé om att det går att skapa såväl via tillägnelse av förebilder som genom att aktivt förändra förebilder. I att teckna för hand ligger en existentiell dimension i att till två dimensioner transformera sin egen synvinkel av ett objekt. Det innebär att lära sig att själv se sin egen synvinkel av världen, bortom det automatiserade seendet. Att det förhåller sig så kan vara ett skäl till att lärare förhåller sig skeptiska till digitala mediers snabba processer.

Att arbeta med post-production i Photoshop är dock en fundamentalt annan process, där kombinationer av befintliga bilder ger nya betydelser som växer ur själva kombinationerna. Samtidigt är det så att en digital ritplatta medger samma existentiella dimension som i tecknandet. Digitalisering av bildområdet behöver inte minska kreativiteten, eftersom de kreativa besluten och de egna bedömningarna i bildskapandet fortfarande kvarstår oförändrade, men ofta ligger i andra delar av processen än tidigare. Idag är många konstnärer inte längre främmande inför att använda den digitala teknologin i konstnärliga sammanhang. Praktiskt taget alla människor har idag tillgång till en digital kamera. Det blir alltså successivt allt svårare att tala om alienation i förhållande till digitala medier och motståndet kommer sannolikt så småningom att ebba ut.

## Litteratur

- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Taylor and Francis.
- Bernstein, Basil (1990). *The structure of pedagogical discourse*. Routledge.
- Bourriaud, Nicólas (2002), *Postproduction. Culture as Screenplay. How Art Reprograms the World*. Lukas & Sternberg.

- Demetriadis, Stavros, Barbas, A., Molohides, G., Palaigeorgiou, D., Psillos, I., Vlahavas, I., Tsoukalas, I., Pombortsis, A. (2003). "Cultures in negotiation: teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools." *I Computers & Education* 41(2003). pp 19–37.
- Erixon, Per-Olof (2010). "School subject paradigms and teaching practice in lower secondary Swedish schools influenced by ICT and media." *I Computers & Education* 54 (2010) 1212–1221) 2011-01-19.
- Erixon, Per-Olof, Anders Marner, Manfred Scheid, Tommy Strandberg, Hans Örtengren (2012). "School Subject Paradigms and Teaching Practice in the Screen Culture: art, music and the mother tongue (Swedish) under pressure." *I European Educational Research Journal* (11) 2 [http://www.worlds.eu/eej/content/pdfs/11/issue11\\_2.asp](http://www.worlds.eu/eej/content/pdfs/11/issue11_2.asp)
- Finlayson, Helen M., Perry, Ann (1995). "Turning skeptics into missionaries: the case for compulsory information technology courses." *I Journal of Information Technology for Teacher Education*, 4 (3), 351–361.
- Friesen, Norm (2011). "Media: digital, ecological and epistemological." *I E-learning and digital media* (8)3. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.3.175>
- Goodson, Ivor F., J. Mangan, Marshall (1995). "Subject cultures and the introduction of classroom computers." *I British Educational Research Journal* (21) 5, 613–528.
- Hennessy, Sara, Ruthven, Kenneth and Brindley, Sue (2005). "Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change." *I Curriculum Studies*, (37) 2, 155–192.
- John, Peter (2005). "The sacred and the profane: subject sub-culture, pedagogical practice and teachers' perceptions of the classroom uses of ICT." *I Educational Review* (57) 4, November.
- Kjørup, Søren (1999). *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Studentlitteratur.
- Kristeller, Paul Oskar (1951/1952). "The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics". *I Journal of the History of Ideas* (12) 4, Oct. 1951, (13) 1, Jan. 1952.
- Kuhn, Thomas (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Kungl. Skolöverstyrelsen.
- Lindblad, Sverker, Linde, Göran, Naeslund, Lars (1999). "Ramfaktorteori och praktiskt förnuft." *I Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999 årg 4 nr 1 s. 93–109.
- Manovich, Lev (2001). *The Language of New Media*. MIT press.
- Marner, Anders (1995). "Musikvideo och semiotik." *I Holmberg, C.-G. och Svensson, J. ed., Medietexter och medietolkningar*. Nya Doxa 1995, s. 79–100.

- Marner, Anders (2005) "Centrifugalitet och centripetalitet i konst och bild." I Marner, Anders (2005) *Möten och medieringar. Estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och socio-kulturellt perspektiv*. Monografier Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Umeå universitet.
- Marner, Anders (2013) Digital media embedded in Swedish art education – a case study. *Education Inquiry*, 4(2), June 2013, pp. 355–373.
- Marner, Anders & Örtengren Hans, *Digitala medier i ett bildperspektiv - spänningar och genomsläpplighet* (kommande).
- Marner, Anders, Örtengren, Hans & Segerholm, Christina (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU –03) Bild*. Ämnesrapport till Rapport 253 2005. Skolverket.
- McCormick, Robert & Scrimshaw, Peter (2001). "Information and Communications Technology, Knowledge and Pedagogy." I *Education, Communication and Information*, (1) 1, 2001.
- McLuhan, Marshall (2003). *Understanding Media. The Extensions of Man*. Gingko Press.
- Meyrowitz, Joshua (1985/1986). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media in Social Behavior*. Oxford University Press.
- Morville, Peter & Rosenfeld, Louis (1998). *Information Architecture for the World Wide Web*. O'Reilly.
- Nationalencyklopedin. IT. <http://www.ne.se/lang/it/214244> (2010-11-11).
- Nordström, Gert Z. & Romilson, Christer (1970). *Bilden, skolan och samhället*. Aldus Bonniers.
- Olson, John (2000). "Trojan horse or teacher's pet? Computers and the culture of the school." I *Curriculum Studies*, (32) 1, pp 1-8.
- Pettersson, Sten och Åsén, Gunnar (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Högskolan för lärarutbildning, Stockholm.
- Phelps, Renate & Maddison, Carrie (2008). "ICT in the secondary visual arts classroom: A study of teachers' values, attitudes and beliefs." I *Australasian Journal of Educational Technology*, 2008 24 (1), 1–14.
- Saussure, Ferdinand de (1970). *Kurs i allmän lingvistik* (1916). Bo Cavefors.
- Sawyer, Wayne & Van de Ven, Piet-Hein (2006) "Starting Points: Paradigms in Mother-Tongue Education." I *Educational Studies in Language and Literature* 7 (1) p. 5-20.
- Scharf, Aaron (1986). *Art and Photography*. Penguin.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*. Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/ grundskolan* [http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575) (2011-01-31).

- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan, Allmän del*. Liber Utbildningsförlaget.
- Sonesson, Göran (1992) *Bildbetydelser*. Studentlitteratur.
- Sutherland, Rosamund, Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., Matthewman, S., Olivero, F., Taylor A., Triggs, P., Wishart, J., John, P. (2004). "Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices." I *Journal of Computer Assisted Learning* (20) 6, 2004.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.
- Wood, Joyce (2004). "Open Minds and a Sense of Adventure: How Teachers of Art & Design approach Technology." I *Journal of Art & Design Education* 23 (2), 179-191.
- Åsén, Gunnar (1992). "Från linearritning till bild." I Lind, Ulla, Hasselberg, Kersti och Köhlhorn, Britt-Marie (red.) (1992). *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Skolverket Utbildningsradion.
- Åsén, Gunnar (1999). "Inför millennieskiftet: Röster om bildämnet och bildundervisningen 200 år." I *Bild i skolan* 4/1999.
- Åsén, Gunnar (2006). "Varför bild i skolan? En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne." I Lundgren, Ulf P. (red.) (2006). *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 4/2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Örtegren, Hans (2012a) "The scope of digital image media in education." I *Computers & Education* 59 (2012) 793–805.
- Örtegren, Hans (2013) När digitala bildmedier adderas till bildämnet. I Marner, Anders & Örtegren Hans (red.) *KLÄM, Konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk*. Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.

**Anders Marner** är professor vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. **Hans Örtegren** är universitetslektor vid samma institution. Vi forskar främst inom området bilddidaktik. Tidigare har vi bl.a. genomfört den nationella utvärderingen 2003-2005 i bild och arbetar nu med den nya bildutvärderingen i *Nationell kunskapsutvärdering av bild, musik och slöjd (NÄU 2013)*. I forskningsprojektet *Skolämneparadigm och undervisningspraktiker i skärmkulturen – bild, musik och svenska under påverkan* har vi studerat hur digitala medier implementeras i ämnet i grundskolans högstadium. Artiklarna i denna antologi ingår i detta forskningsprojekt. Teoretiskt ligger vårt fokus på socio-kulturell och semiotisk teori.



# När digitala medier adderas till bildämnet

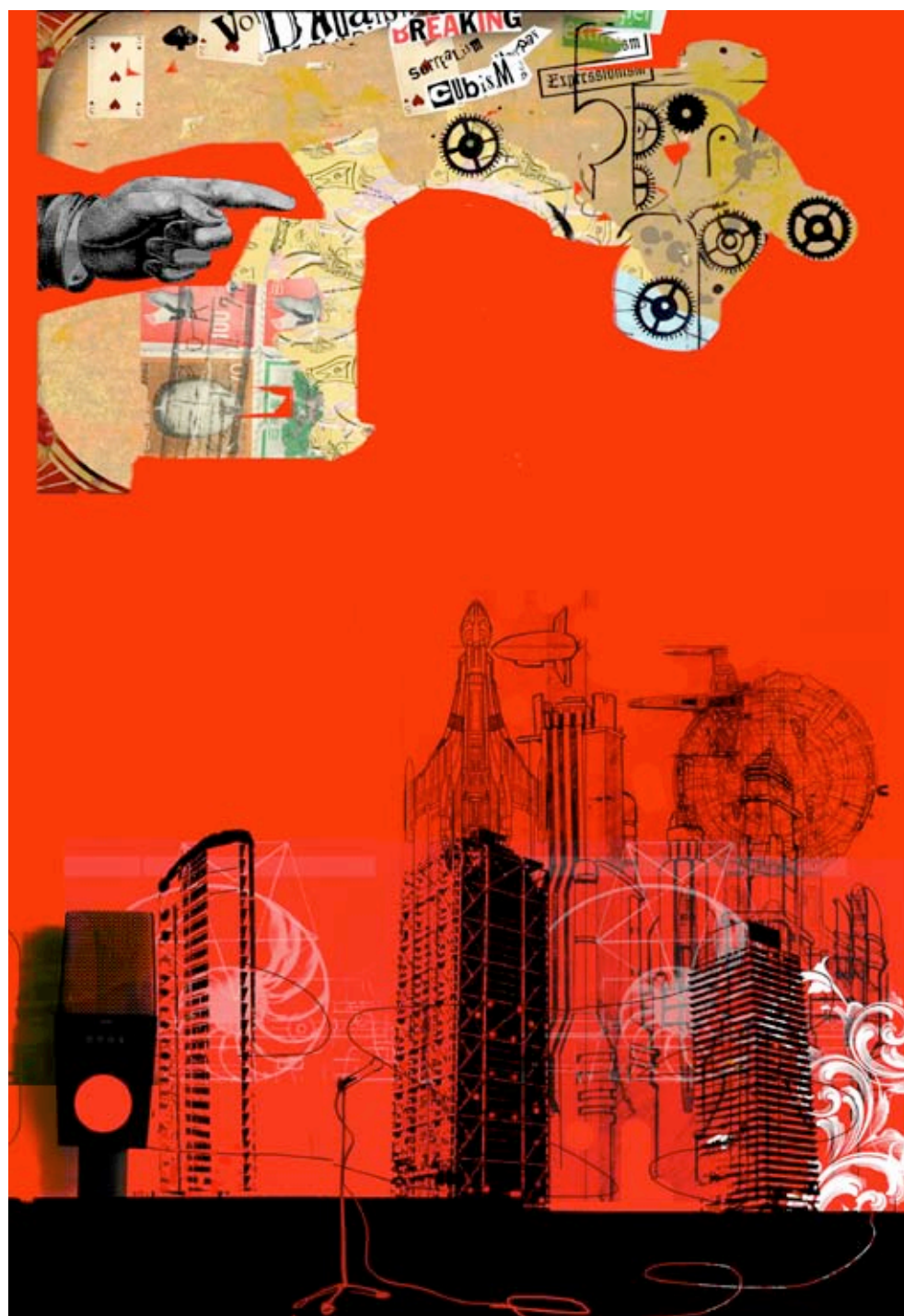
Hans Örtegren

## Abstract

I fallstudier från nio svenska skolor i år 7- 9 studeras lärares och elevers ämnesuppfattning och undervisningspraktiken relaterad till digitala medier i bildorienterade ämnen. Teoretisk utgångspunkt är den betydelse uppfattningen om ett ämnes kärninnehåll har för genomslaget av digitala medier i undervisningspraktiken (Marner och Örtegren 2005, John 2005, Bernstein 1990). Genom metodtriangulering av observationer, fokussamtal och intervjuer studerades yttranden om nya mediers roll i bild och bildrelaterade ämnen och faktiskt användande bland elever. I fyra av de nio undervisningsgrupper som studerats för lärarna in digitala medier i små steg i en i övrigt helt dominerande undervisning med analoga redskap och traditionella metoder för bildframställning.

Resultaten visar att ämneskonceptionen i bild är estetisk-praktisk vilket innebär att manuell produktion premieras och bidrar till begränsad användning av nya digitala medier i bildämnet. Ämneskonceptionen är även präglad av uppfattningen om ämnet så som kommunikativt, men inte minst ramfaktorer bidrar till begränsad användning av nya medier i bildämnet.

Det ämnesparadigm som bildämnet förknippas med i skolmiljöer som tillämpar en försiktig addering av digitala mediers inslag har karaktäriserats som miljöer där digitala medier får ses som inskjutna komplement i en dominans av traditionellt hantverk. Graden och arten av digitala medier förhandlas fram genom prövning i miljöer huvudsakligen utanför ordinarie bildämnet, och först när dessa prövningar genomförs av bildlärarna själva kommer de efter hand in som inslag i den ordinarie undervisningen.



## Introduktion

Bildämnets roll är i den svenska läroplanens grundskola tydligt framskriven att behandla vår visuella omgivning, inte minst så som den gestaltas via bildmedier (Skolverket 2000). Nya medier som baseras på digital teknik utövar ett stort inflytande över visuell kultur såväl för konsumtion, produktion och spridning. Genom att undersöka olika skolors, ämnesrepresentanters och elevers syn på hur nya medier baserad på digital teknik infogas i respektive ämnen, kan benägenheten för nya medier studeras. Ämneskonceptionens betydelse för praktiken inom bildämnet gällande förekomst av digitala medier undersöks. Faktorer som påverkar innehåll och arbetsformer i bildämnet beträffande användandet av nya medier analyseras.

Frågan om vilken status digitala medier har inom bildämnet och i vilken utsträckning de kan ses som kärnan i bildämnet eller om de snarare utgör dess periferi anknyts till Basil Bernsteins teorier för undervisningssammanhang utvecklade efter Durkheims sociologi om det heliga och det profana i samhällen (Bernstein 1990). Av stor betydelse för undervisningspraktiken är vad inom ett skolämne som framstår som oantastligt eller heligt, "sacred", och utanförliggande eller profant, "the profane" (John 2005). Inkludering eller exkludering av digitala medier har betydelse både för det ämnesinnehåll och de arbetsformer som utvecklas inom ämnen.

Genom att särskilt studera vad som uppfattas som mediespecifikt och därmed väsentligt och "heligt" inom bildämnet, framgår även vilket utrymme som medges det tillskott i form av innehåll och tänkbara arbetsformer som digitala bildmedier kan tillföra bildämnet. Härmed utvecklas den senaste nationella utvärderingen som gjorts av bildämnet och analyser i samband med denna (Marner, Örtengren och Segerholm 2005.)

Syftet med denna artikel är att fördjupa förståelsen av hur olika aspekter av försiktig implementering av digitala medier (addering) kan relateras till ämnesparadigm och ämnespraktik inom bildämnet. Frågeställningar att besvara gäller vad som utmärker lärares och elevers praxis och syn på digitala mediers användning inom bildämnet. De faktorer som påverkar organiserandet av undervisningen och det innehåll som tillskjuts vid användandet av digitala medier berörs också. Särskilda faktorer som studeras är de möjligheter till performativitet, med hjälp av att arbeten som görs med bildanknytning, visas upp via skolors hemsidor, eller läggs ut på andra sajter.

## Forskningsöversikt

Forskning om hur användandet av digitala medier relateras till uppfattningar om ämnens egenart har gjorts i såväl ämnesövergripande studier som i studier av enskilda skolämnen. Peter John tar i en artikel i *Educational Review* (John 2005) upp Bernsteins från sociologen Durkheim lånade begrepp om "det heliga" och "det profana" i relation till skolämnen och benägenheten att applicera ny teknologi inom undervisningen. Med det heliga avses det som i respektive ämne uppfattas som ämnets kärna och som inte är förhandlingsbart, under det att det profana hör till ämnets periferi och kan föras in i ämnet efter behov. När ny teknologi lanseras menar Peter John att olika ämnen tenderar att reagera olika på grund av hur ämneskonceptionen ser ut och vad man har att vinna eller förlora på införandet av ny teknologi. Detta är också i linje med de tankar om subtil förhandling som även avser att öka repertoaren av multimodala medier (se t ex Wertsch 2003).

Tidskriften *Nordic Journal of Digital Literacy* har i nummer 1, 2006 ett specialnummer om Digital Kompetense. Även om flera forskare exemplifierar med multimodala framställningssätt knyts dessa i huvudsak i artiklarna till textproduktion inom ämnen som främst avser att med utgångspunkt i skriftspråket utveckla "multiliteracies". Vid en genomgång av några studier med särskild tonvikt på undervisning inom bildmedier framgår hur komplex ämneskonceptionen i relation till ny teknik är. Woods (2004) uppger i sin genomgång av kvalitativa intervjuer med lärare att inom Art and Design uppfattar lärare som påtagligt använder sig av digitala medier att dessa förändrar innebörden i själva ämnet, så till vida att det t ex blir möjligt att utveckla bildspråk, kreativitet etc utan att vara skicklig i bildframställning i traditionell mening. I andra studier (Michell et al 2001) rapporteras bl a risken att de som verkar som eldsjälar för ny teknik inom ett ämne kan ha kontraproduktiv effekt för introduktion på bred bas. Sefton- Green (1999) ser i studier ett ökande antal lärare i bildämnen som brukar ny teknik (ICT) såväl för research som för bildskapande och som allmänt verktyg för kommunikation. Även om inte den nya tekniken innebär en radikal förändring inom skolan, menar Radclyffe-Thomas (2008) att vi rör oss i riktning från att använda digitala medier för att arbeta inom existerande praktiker till att transformera dessa praktiker.

Bland de teoretiska begrepp som kan tas i bruk kan man skilja på att använda digitala medier främst för att addera nytt innehåll till ett skolämne vid vissa tillfällen, eller att ett skolämne "bäddas in" genom användandet av nya medier för att dessa är mer lämpade att bruka för ämnets innehåll i stort. Där brukas begreppen "integrated" och "embedded" för att olika grader av integration av nya medier i skolämnen. Ju mer man kan hävda att digitala medier brukas för att transformera ett innehåll, ju mer inarbetat blir det i att vidga förståelsen av ämnets potential

(Sutherland et al 2004). En hög grad av integrering av nya medier innebär alltså mer än ett tillskott till ett ämnesinnehåll, det omformar även ämnet som sådant till viss del. Sutherland et al (2004) brukar detta begrepp i artikeln *Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices*. På vilka vis nya bildmedier används inom bildämnet kan då relateras till frågan om hur inövda de nya medierna är i ämnets innehåll och i ämnets arbetsformer.

En jämförelse som illustrerar detta är *The Shifting Tides of Academe: Oscillation between Hand and Computer in Architectural Education* (Senyapili och Basa 2006). I den studien jämfördes studerandes uppfattningar om att frambringa skuggade cylindriska föremål med hjälp av teckning eller dator. Den inverkan som den nya tekniken har på ämnet gäller såväl ämnets innehåll som den undervisningsform som sker.

Studier som undersöker lärares ämnesuppfattningar i relation till nya medier av intresse för forskningsområdet är Per- Olof Erixons *School subject paradigms and teaching practice in lower secondary Swedish schools influenced by ICT and media* (Erixon 2010). Den studien koncentreras på fokusintervjuer med lärare i skilda ämnen. Liknande studier kring ämnesuppfattningar specifikt inom bildämnet är Delacruz (2009) och Phelps & Maddison (2008). I dessa studier framgår en ambivalens och en stor varians hos bildlärare inför anammandet av nya medier.

## Begrepp i relation till forskningsområdet

I den svenska skolan omfattas bildämnet för årskurserna 7 – 9 i snitt knappt 60 minuter per vecka. Gällande kursplan när undersökningen genomfördes trädde i kraft år 2000 och en ny introducerades med start 2011. I samband med den Nationella utvärderingen av grundskolan (NU-03) studerades lärares ämneskonception av bildämnet (Skolverket 2005). Bildämnet uppfattades av 45 % av lärarna vara i första hand ett "estetiskt-praktiskt" ämne. Lika stor andel ansåg Bild vara främst ett "kommunikativt" ämne.

Vid studiet av hur den faktiska undervisningspraktiken gick till visade sig att dessa båda ämnesuppfattningar inte avsatte några direkt olika spår i den faktiska arbetsformen. Två tredjedelar av eleverna uppgav att läraren bestämde innehåll, men eleverna hade inflytande över arbetets utformning. I de läromiljöer där läraren ansågs bestämma såväl innehåll som tillvägagångssätt var eleverna mindre nöjda (20 %) och i de fall där elevens frihet att bestämma över såväl innehåll som arbetsformer (10 %) kunde konstateras att i hälften av fallen fanns ett utbrett missnöje och i hälften av fallen en positiv syn på verksamheten från elevhåll.

Enstämmig, dialogisk eller flerstämmig undervisning kompletteras i analysen

av den Nationella Utvärderingen 2003 (Marner, Örtegren och Segerholm 2005) med begreppet ”omvänt enstämmig” för den undervisning som av elever uppfattades som helt elevstyrd. I fallstudier som diskuteras i den här artikeln utreds vilka slag av undervisningsformer som dominerar i ämnen där bildmediet används. Ett särskilt fokus sker på användandet av digitala bildmedier.

## Ämnesparadigm

Inom konstområdet talas det om att en del av den konstnärliga kvaliteten består i dess mångtydighet. Det samma kan sägas om en aspekt av kreativa eller estetiska läroprocesser (Marner och Örtegren 2003). Inom bilddidaktik finns en tradition som är tämligen stark av att ämnet förknippas tydligt med konstområdet. Det framgår även i kursplanerna att man inom ämnet särskilt skall ägna sig åt att informera om kulturområden som vetter mot bildkonst. I ämnets praxis är det också ett frekvent inslag att i bilduppgifter på olika sätt sätta sig in i och behandla konsthistoriska moment.

Man kan tolka detta också så att bildämnet ämnesspecifika relevans inskrivs också i att dess kärna innefattas bilden som ett konstnärligt uttryckssätt. Elever skall få tillfälle att bekanta sig med konstnärliga uttrycksformer inom det visuella området, och gör det kanske i större grad än de orienterar sig i visuell kultur i en vidare mening. Det finns då rent hypotetiskt två sätt att motverka riskerna för ett instrumentellt behandlande av bildämnet, även när ämnet behandlas huvudsakligen mediespecifikt och kongruent. Det ena är att hävdandet av bilders mångtydighet gör att mediet i sig är divergent, även om man arbetar med uppgifter rörande bilduppbyggnad, komposition, perspektiv och färglära. Det andra är hävdandet av att vilka uppgifter man än bestämmer att eleverna skall arbeta med, så är sättet de arbetar så mångfacetterat att estetiska och kreativa läroprocesser starkt dominerar över instrumentella.

Men man kan även hävda att det går att uppfatta bildämnet uppläggning som problematisk, såtillvida att risk för dubbla och delvis kontrasterande budskap ges. Det ena är pläderandet av bildens ständiga mångtydighet och det andra är behovet att klara av att på ett handfast sätt lära sig behärska grunder i bildframställning. Genom att dessa båda inslag ofta sammanförs inom de uppgifter som eleverna arbetar med, blir konsekvensen ofta att mångtydighet blir lika med otydlighet i vissa stycken. Inom IKT och medier finns ibland en tydligare särskilning mellan övning och produkt, samt mellan produkter som tjänar särskilda instrumentella syften och de som tjänar syften mer länkande till konstområdet.

En orsak till att de genrer som främst bearbetas inom bildområdet är nära sam-

manlänkade med konstområdets bilder, eller med bilder som förknippas med en personligt färgad bild av en företeelse, är ämnets traditionella koppling till bild som ett sätt att skapa själv med det fria skapandet på 50-talet och ett par decennier framöver. En tydlig skiljelinje finns också tiden före 1950 när efterbildning, linjalritning och teknisk ritning var det viktigaste underlaget för varför ämnet ansågs motiverat (Åsén 2006). I dagens skola kan man, som Åsén påpekat, skönja drag av flera olika ämneskonceptioner. Den kommunikativa ansatsen är en huvuduppfattning jämte den som uppfattar ämnet som främst praktiskt-estetiskt (Marner, Örtegren och Segerholm 2005). I det forskningsprojekt som denna artikel knyter an till har vi valt att bruka begreppet paradigm för att knyta an till hur såväl praxis som ämneskonceptioner visar på hur föreställningar om ett ämnes kärna eller centrum kan utmanas av nya innehåll som tidigare varit perifera inom ämnet (Marner & Örtegren 2013).

### **Paradigm i relation till digitala medier**

I ett medieekologiskt perspektiv är utgångspunkten att förändringar i medielandskapet påverkar såväl de traditionella mediernas användande som de nya mediernas fotfäste i nya sammanhang. Skolan är av tradition knuten till ett snävt textbegrepp och när digitala medier förs in i skolsammanhang är det först och främst knutet till språklig texthantering. Inom bildämnet finns en tradition av bilder som unika verk, vilket kan medföra en försiktighet i hantering av digitala bildmedier. Det finns också olika strategier som kan komma till användning för att låta addera digitala mediebruk till de av tradition analoga medierna vid bildframställning och i arbete med bildmediet.

Relationen mellan digital teknologi och skolämnen kan ses som en förhandling som kan leda till ökat eller minskat användande av digitala medier inom ämnet. Ämnet som utsätts för tryck från digitala medier tvingas därmed omformulera sina gränser och den undervisningskultur som råder inom ämnet (Demetriadis, Barbas, Molohides, Palaigeorgiou, Psillos, Vlahavas et al. 2003).

I ett treårigt projekt finansierat av vetenskapsrådet har skolmiljöer granskats med avseende på implementering av digitala medier i ämnena Bild, Musik och Svenska. Empirin har samlats in från 9 skolor, 10 bildlärare, ett tjugotal klasser med betoning på grundskolans klass 8 och 9. Fokus har varit att studera förekomst och sätt att implementera digitala medier inom ramen för bildämnet. I projektet studerades villkoren för bildundervisningen vid nio undersökta skolmiljöer. Av skolorna befanns tre präglade av ett motstånd mot inlemmande av digitala medier i bildundervisningen. Begreppet motstånd (resistance) återfinns hos Finlayson & Perry (1995).



Fyra av skolornas bildundervisning karaktäriseras med benämningen addering (add on). Termen addering hänförs både till effektivare användning med hjälp av IKT inom ett etablerat område och för ett nytt tillägg till ämnesinnehållet (McCormick & Scrimshaw 2001:45). I vissa fall kan det röra sig om att digitala bildmedier introduceras för att åstadkomma lärande inom ett visst område, och där det digitala ersätter tidigare analog produktion, t ex av skäl som effektivitet, ändamålsenlighet mm, men inte för att åstadkomma andra kunskapsmål än tidigare. I ytterligare fall kan digitala medier i sig anses erbjuda nya kunskapsområden som skall adderas till och konkurrera mot det stoff som finns med inom tidigare kursplaner. De bedömdes addera digitala inslag i en till allra mest övervägande del analog undervisningskontext. I andra fall kan digitala medier användas komplementärt som möjliga applikationer i till bildämnet närstående sammanhang, men utanför ämnet. I dessa fall är det främst i skolor som erbjuder lokala tillval där elever kan förkovra sig inom digitala medier som mål, eller där digitala medier används som ett viktigt medel, t ex för att producera en skoltidning, dokumentera en publik föreställning, redigera film etc. I den här artikeln synas skolor som i sin verksamhet huvudsakligen använder någon av adderingsmetoderna i samband med bildarbete.

Återstående två av nio studerade skolors bildämne bedömdes till övervägande del kunna betecknas som inbäddade, vilket avser att digitala medier samsas med traditionella i undervisningssituationerna. Termen avser då digitala medier ”bäddas in” på ett genomgripande vis i olika delar och innehåll av ett ämne, vilket även kan leda till en förändring av ämnets natur (Sutherland et al. 2004).

Ett visst flöde finns mellan de olika sätten att bruka digitala medier i bildämnet. Inom själva undervisningen grupperas bildarbetet i tre områden utifrån arbetsprocessens kronologi. Den första som initieras främst av läraren i form av instruktioner och demonstrationer, och som i viss mån även elever initierar genom självstudier. Därefter studeras det som sker i form av elevernas arbete inom ämnet under arbetsprocessen i syfte att själva frambringa bilder och hantera bildmediet. Som ytterligare ett steg studeras elevernas delaktighet i att visa fram och presentera sitt arbete samt lärares bedömning (Hetland et al 2007). Avslutningsvis kommenteras elevernas arbeten i skolmiljön med bildarbete som utförs på fritiden.

## Metod

Deltagande observationer samt fokusintervjuer genomfördes med elever i mindre grupper och med enskilda lärare. Informanterna fick beskriva uppfattningar om och förekomst av arbete med digitala bildmedier inom bildundervisning och i andra sammanhang, såväl inom som utanför skolverksamhet. Besöken på respektive skola skedde i flera klasser. Elevers arbete och lärarnas undervisningsmetoder ob-

serverades. Elever fick frivilligt ingå i olika fokusgrupper bestående av två – fyra elever, oftast av samma kön. Lärare intervjuades enskilt och om två lärare fanns i samma ämne kunde intervjun ges parvis. Såväl elever som lärare ombads bedöma innehåll och arbetsformer inom bildämnet, samt i vilken utsträckning digitala medier förekom som inslag. Eleverna tillfrågades även om fritidsvanor gällande digitala medier och intresse för att kommunicera med bild. Därtill skedde samtal med ansvariga vid skolan för implementering av olika funktioner som gällde digitala medier.

Efter sammanställning av den insamlade empirin extraherades tre huvudkategorier ut om digitala mediers funktioner i bildundervisningen vid respektive skola. Dessa finns benämnda i teorigenomgången under beteckningarna Motstånd, Addering, respektive Inbäddning. I denna artikel sammanfattas och diskuteras de skolor där förekomsten av digitala medier inom bildundervisningen huvudsakligen kom att bestämmas som tillhörande Addering – kategorin. Vid analysen av den empirin kom såväl arbetsformer som ämnesinnehållet att granskas i relation till ämneskonceptioner hos lärare och elever.

## Resultat

Skolmiljö, lärarroll samt elevers positioner relateras till bildämnet utifrån dessa tematiseringar av materialet. Förhandlingspositioner relateras till medieekologi. De förhandlingar som konstateras diskuteras i generella termer, men gör ej anspråk på kvantitativa bestämmningar, då empirins omfattning karaktäriserar kvalitativa studier.

Hos fyra st av de nio av skolorna i materialet kan en gradvis applicering av digitala medier observeras, inom utvalda delar av bildundervisningen (kallade Alskolan, Hagtornskolan, Lindsolan och Lärkskolan). I denna artikel behandlas främst dessa miljöer där *addering* är ett utmärkande drag, i ett par fall kompletterade av jämförelser mot någon av de övriga miljöerna. De studerade strategierna inom bildundervisningen karaktäriseras av en försiktig addering av digitala medier, till en i allt väsentligt icke-digital verksamhet. Det som kännetecknar dessa miljöer är att lärarna bestämt sig för att på ett eller annat vis själva medverka till att elever ges visst utrymme att arbeta med digitala medier inom ramen för skolans manuella utbud av bildundervisning. Lärarna kan vara engagerade i olika tillval som elever kan göra, där digitala medier finns representerade. Det kan även vara så att erfarenheter från arbete med digitala medier utanför bildämnet, men med bildanknytning, gör att digitala verktyg succesivt vinner inträde även under bildlektioner.

I resultatredovisningen används fyra olika kategorier. Tre är kopplade till den

direkta skolverksamheten och sorteras under *Demonstrationer* (Demonstrations), *Elever i arbete* (Students at work) och *Uppföljningar* (Critique) (Hetland et al 2007). Instruktion behandlar lärares sätt att presentera ett arbetsområde och elevernas sätt att söka information inom ämnesområdet. Elever i arbete avser olika sätt att bearbeta bildområden med fokus på elevens hanterande av digitala medier. Uppföljningar är presentationer av resultat som görs av och med lärare och elever i olika forum, samt de olika bedömningar som förknippas med digitala produktioner. Den fjärde kategorin kallas *Fritid och skola*. Här belyses elevers utsagor om digital bildanvändning i skola respektive under fritiden, samt hur lärare förhåller sig till elevers fritidsverksamheter med bildanknytning.

### Digitala medier i instruktions- och demonstrationsfaser

Arbetsformerna är överlag sådana att läraren i ämnet bild delar ut uppgifter till eleverna, som de sedan enskilt skall förhålla sig till. Men även om de främst arbetar en och en så sitter de oftast i grupper. Eleverna bestämmer oftast placering och grupperar sig främst i flickor för sig och pojkar för sig. Följande intervjuexemplen från Hagtorn med Pär, Pål och Peo kan illustrera detta:

I: Jobbar ni enskilt eller i grupp?

Per: Enskilt.

Pål: Man jobbar enskilt, men man sätter sig i grupp och snackar när man målar

I: Är det skillnad på vad tjejer och killar intresserar sig för?

Per: Tjejer är ju bättre på att rita, så de lägger väl mer energi på att rita, medan vi lägger mer energi på att snacka.

Pål: Det är sant.

Peo: Det är så.

Citatet är valt för att det i vårt material, liksom i den senaste nationella utvärderingen av bildämnet är tydligt att flickor i bildämnet presterar betydligt högre än pojkar, även om båda grupperna tycker om ämnet lika mycket (Marner, Örtengren & Segerholm 2005). Det är också typiskt för bildämnet att det till allra största delen associeras med att "rita" och att "måla".

Lärlarledda instruktioner med hjälp av digitala verktyg som interaktiva whiteboard eller digitala projektorer blir allt vanligare, t ex på Alskolan och Hagtornskolan. Men betoningen är just på de lärlarledda momenten och om en interaktiv whiteboard krånglar, så sker det mesta av instruktionerna till elever muntligt och via tavla och i pappersform. Successivt använder sig lärarna mer av möjligheterna att illustrera med exempel hämtade från nätet, eller sammansatt i någon form av digital presentation (t ex PowerPoint) för att åskådliggöra ett arbetsområde för eleverna. Bildlärarna på Hagtornskolan och på Alskolan använder sig av dessa metoder

för att mer sparsamt effektivisera instruktionerna och för att åstadkomma tydlighet och åtkomlighet till uppgifterna. Lärarna nyttjar dessa former för instruktion och till enskilda elever, mer än i helklass.

Lärare Lennart vid Lärarskolan anser att när äldre teknik ger friktion mellan kriter och färger i förhållande till underlaget:

Min uppfattning, jag har testat det där Sketchpad, är att du tappar det sensuella. Känslan av att du har ett papper med struktur, du har en penna och kan känna friktioner. Många frågar "hur kan du ha kvar den svarta tavlan". Jag säger "jag råkar hata whiteboard". För att pennan halkar omkring på plast. Jag gillar att känna att jag gör nånting, jag får en friktion, och sen torkar dom där pennorna fort ihop också. Eftersom jag inte är så insnöad på datorer.

Det är berikande och intressant för elever att befinna sig i gränzonen mellan manuellt och digitalt, anser Lennart:

Fast än vi har tagit klivet in i den digitala världen så finns ett ben kvar i den gamla världen också. Egentligen är det ganska spännande, just den här gränzonen. Teckningsövningar av traditionellt mått, som har sett ut på samma sätt sen Leonardo da Vinci, dom lever vidare. Sen har vi digital bearbetning av foton parallellt, dom finns i samma värld. Och jag tycker det är ganska berikande och intressant och lite vidgande för många elever. Men exakt vilken utveckling det här ämnet kommer att ha har jag ganska svårt att säga. Förmodligen så kommer det digitala att komma mer och mer.

Han vill gärna tro på ett sammanflöde mellan digitalt och manuellt i bildämnet. När det gäller digitala läromedel så är läraren på Lärarskolan relativt ointresserad av detta. Att själv digitalisera sina läromedel i pappersform eller diabolbilder är inte viktigt för honom. Om en elev varit frånvarande på en viktig instruktion pga sjukdom så kan läraren eventuellt använda klipp från YouTube eller dylikt, för att snabbt instruera. Läraren menar att "Läromedlet är jag själv" Det är "en pärs att få elever att läsa instruktioner, till exempel hur Photoshop fungerar, dom är ofta av den ullen att dom ska testa sig fram." När det gäller instruktion, säger läraren, så:

... visar jag för dom. Jag försöker jobba enkelt, konkret, så att alla är med. Visst kan man ha det digitalt på en datorskärm, men det blir inte samma intryck dom får, utan det där finns närvarande i bildsalen, dom går och tittar och det kanske så småningom börjar landa lite saker i skallen, det blir mer påtagligt, istället för att glo på en 15 tums skärm och klicka och "få se nu, vad innehöll keramik egentligen.

Vid en diskussion om en en till en lösning, där alla elever har varsin dator, så tror

lärare Linda på Lindskolan att "Jag ännu mer måste ha en mer detaljstyrd plan, så att jag säger att de här uppgifterna är såna som jag vill att ni uttrycker med hjälp av en dator, det här är sånt jag måste se att ni kan göra med något annat material..." Och tillägger om konsthistorieundervisning, som nu sker med litteratur i bildsalen som stöd: "Konsthistoria kan man ju lika gärna göra på dator egentligen." Å andra sidan är hon skeptisk till datoranvändning i skolan och trycker mycket på medier-nas hållbarhet och ett tidsmässigt bevarande av informationen:

Men jag tycker det är viktigt att man känner av att tid som har passerat är ett sätt att lämna spår. Datorteknik är ett nytt sätt att göra det här på. Men datortekniken styrs av vissa element, av elektronik, av olika saker. Det är ju inte säkert att det blir ett hållbart sätt att förvalta vår tid. /.../ Det är dåtidens minnesöverföring som gör att vi vet saker. Det är ändå ett stadigvarande sätt, det är grottbilder, det är bilder hela tiden som berättar hur vi har levt, vad vi har kommit fram till.

Linda reflekterar vidare kring materiellt underlag i relation till digital bild:

Jag tror inte att bildämnet bara ska bli tekniskt. Det tror jag inte skulle vara lyckat eller bli speciellt hållbart. Jag skulle aldrig förespråka det. För jag tycker att bild är material. En dator är så där, den är platt. Och jag tycker det är viktigt att människor kan se att det som är gjort i en dator är som ett dåtida fotografi, man kan gå in under ytan och titta vad som finns där.

Hon känner sig kluven till att elever skall få var sin dator:

Det vet jag inte om jag tycker skulle vara så himla bra. Då blir det den här över-skattningen av att en 12-13 åring ska vara så bussig att inte slänga färg på grannens dator. Jag tror nog inte på den idén helt enkelt, och då kanske jag är skeptisk, jag tror inte barn hanterar det på rätt sätt.

Andemeningen i det Lindskolans lärare för fram är att det i skolan ska vara ett estetiskt perspektiv på de digitala bilderna, som gör att bilderna ställer upp en problematik så att de blir intressanta utöver att det är snygga bilder, att det är bilder som talar och säger någonting, samt något om eleven som har gjort den. Hennes inställning till digital bild i skolan är att den digitala införseln i ämnet måste förhandlas med läraren själv innan hon kan hitta ett bra användningssätt för tekniken. Det heliga för denna lärare är elevens personliga bildutveckling. Det blir en förhandling, och först när läraren anser att något kvalitativt nytt växer fram ur det nya mediet får det stöd.

## Söka inspiration och idéer, fakta och stöd

De flesta skolorna utnyttjar de möjligheter de har för att erbjuda elever sökvägar och inspirationshjälp genom att googla fram bilder och information om bilder. Detta gäller främst när bilduppgifter är kopplade till att välja bildmaterial att arbeta som hämtas från massmedia och från konsthistorien. Bildlärarna Helga och Helena på Hagtornskolan:

Helga: Vårans bildsida är ju livaktig i dag.

Helena: Men jag vet inte om eleverna använder den så mycket.

Helga: Nej, vi använder den. Vi har ju alla våra grejer där.

Helena: Tanken är att de ska kunna gå dit.

Helga: Den gemensamma.

Helena: Det är ju där vi lägger ... uppgifter, arbetsbeskrivningar som de ska göra, bildspel och

I: Mm, det låter som om det har hänt mycket.

Helena: Ja, faktiskt.

Helga: Och nu känns det så självklart. /.../

Adderingen kommer här att öka allteftersom läraren prövar didaktiskt nya digitala uppgifter och projekt, och för in dem i årskursplaneringen. Vi har sett bildsalar med interaktiva whiteboard, där bildlärare kopplar sina datorer till dessa och visar presentationer och Internet. Sakta håller den gamla bildlärarens pärmar och grå diabildslådor att ersättas av PowerPoint-presentationer och digitala dokumentkameror.

Medieansvarig och bibliotekarie Vivan på Vidjekolan och tveksam till ordet mediatek, därför att mediateket på skolan enligt henne egentligen är ett välutrustat bibliotek, som man i slutet av 90-talet satte in två datorer i och kallade det ett mediatek. Vivan säger: "Jag är inte en motståndare, men tycker att det är ett fånigt namn. Bibliotek idag är ju mediautrustade" och tillägger "Det blev lite inne där ett tag, att visa att man satsade på det på något sätt." Det här kan illustrera olika varianter att en skola framställer sina aktiviteter i en annan språkdräkt för att vara i takt med tiden, men kanske att verksamheten i allt väsentligt är oförändrad.

I det här fallet kom Vidjeskolans bibliotek att byta namn till mediatek, trots att endast en liten del av verksamheten förändrats genom tillgänglighet till några datorer i ett avgränsat utrymme. När man adderade en verksamhetsdel döptes hela verksamheten om. I flera av de studerade skolorna förhåller det sig så att när det gäller adderandet av digitala medier till bildundervisningen, så är det en begränsad del av bildverksamheten som berörs. Till denna del kan främst räknas det sätt som digitala medier brukas på av lärarna för att underlätta information om och instruktioner till de bilduppgifter som presenteras.

## Digitala medier i arbetsfaser

Det första som adderas till ämnet när det gäller elevernas aktiva bruk av digitala medier är sökning av förebilder på internet. Den vanligaste digitala aktiviteten i bild är just sökningar på Internet. Digitala medier kompletterar annat inspirationsmaterial som finns i bildsalar, i bibliotek, i läromedel och exempelmaterial som lärarna samlar in.

På liknande vis som vid annan sökning förekommer allt ifrån ganska planlöst sökande, till sökmetoder som är mer ändamålsenliga och leder fram till valbara alternativ. Såväl lärare som elever påpekar att det är viktigt att inte låta dessa processer ta någon längre tid i anspråk. Andra metoder, t ex låna böcker och tidskrifter på bibliotek, se på exempel uppsatta i bildsalen och boksamlingar i bildsalen används parallellt. Det som delvis är nytt är förutom att mängden av tillgänglig information ökat så ökar också möjligheten att scrolla fram det som eleven uppfattar som användbart för sina syften. Sökandet av bildförlagor kan ske för att kunna återge kroppar, för att få hjälp med perspektiv, färgprover, men också för att få allmän inspiration, idéer och förlagor till egna gestaltningar.

I en kommun hade en lärare på Alskolan organiserat bildtävlingar där elever uppmanades att framställa bilder digitalt eller manuellt. De olika teman som varierades olika år hade alla gemensamt att eleverna fick tillfälle att i bild reflektera kring identitet med koppling till samtid. Dessa uppgifter resulterade i bildutställningar med priser stödda av lokalt näringsliv. Vid ett par skolor har lärare eftersträvat att till dels eller helt ersätta någon manuell uppgift eller ett arbetsområde med digital hantering. Skälen till detta kan variera allt ifrån att man tycker tiden är mogen att ersätta en teknik med en annan, eftersom resurserna nu finns, till att nya redskap för ett liknande syfte kan effektivisera arbetet.

Ett exempel på detta är lärare på Hagtornskolan som infört pointillism (additiv färgblandning som praktiserades av impressionister som Georges Seurat (1859 - 1891) med hjälp av det Paintprogram som eleverna har i sina egna datorer. Lärarna och deras elever uppfattade uppgifterna som lyckade, men tidskrävande. Den nya tekniken tog lång tid i anspråk, vilket ju även placerandet av otaliga små färgfläckar invid varandra för hand tidigare gjort. Istället för effektivisering fick eleverna en uppfattning om hur Paintprogrammet fungerade och kände att de som bieffekt av uppgiften lärt mer om programmet.

Ett annat exempel är lärare på Hagtornskolan som bygger på en perspektivuppgift med att applicera ett nedladdningsbart ritprogram för tredimensionell simulering. Eleverna, som förfogar över egna bärbara datorer, fick i uppgift att ladda ner programmet, samt att med hjälp av manualer (tutorials) lära sig använda det. Resultaten av uppgiften redovisades endast på datorskärmen, där varje elev sedan visade sin lärare sin lösning.



Lärarna, liksom eleverna uppfattade arbetet som lärorikt och att det med hjälp av programvaran gick att konstruera rumsbildningar på ett nytt sätt. Lärarna uppfattade även att ett mervärde tillsköts genom att elevernas sätt att redovisa sitt arbete skedde direkt mot läraren på skärmen. Elevernas presentation av sina arbeten skedde via guidning på skärmen, så att eleven kunde beskriva och visa hur arbetet utformats för sin lärare. Detta ansåg lärarna ge mer direkt kontakt med varje elev än vid andra redovisningsformer. Samtidigt ledde detta till att eleverna inte kunde ta del av varandras presentationer, vilket kan ses som en nackdel med metoden.

På Lindscholan framför läraren argument för att addering av digital bildhantering kräver att ämnet bild ses i ett helhetsperspektiv. Bilder kan vara bra att lagra digitalt, men det är inte självklart en fördel om de framställs digitalt, med mindre möjligheter till reflektion under framställningsprocessen, hävdar bildläraren. Fler exempel ges på digitalisering av en tidigare manuell uppgift som tagit mycket tid att bearbeta manuellt. Lärare, Hagtornskolan: "Det har vi ju pratat om 9:ornas parafaser. Det blir ju en väldigt utdragen uppgift och där ser jag ju att idén är så otroligt viktig hur du väljer att förändra konstverket. Det tror jag nog att nästa år kommer vi att välja att köra det på datorn." På skolan är denna inriktning mot behärskande av programvaror för framtida bruk ett viktigt argument för användande av digitala medier.

På Alskolan och Hagtornskolan kan t ex arbeten med porträtt ge de flesta eleverna möjligheter att arbeta med digitala förlagor som en viktig beståndsdel. Generellt sker liknande arbete mer om enskilda elever uttrycker individuella önskemål om digitala förlagor (t ex Lärskolan). Ett exempel på uppfattningar om vad digitala medier kan brukas för inom bildämnet framgår av följande intervju med pojkar som Hans på Hagtornskolan:

I: Om ni skulle jobba med digitala medier på lektionerna, vad tror ni det skulle kallas det ni gör, skulle det vara uppgifter eller fria grejer?

Hans: Rita fritt tycker jag.

Flera av pojkarna ser digitala applikationer främst som något man gör hemma, eller som motsvarande fria uppgifter när man är klar med de ordinarie. Dessa arbetsområden är alltså inte inbäddade i den ordinarie bildundervisningen. Det slag av tillägg till bildundervisningen som digitala medier erbjuder förknippas främst med erbjudanden eleverna har om de är klara med ordinarie uppgifter. Ett par flickor, Hera och Hella vid Hagtorn uttrycker en föräning om kommande förändringar när digitala medier får större inflytande:

I: Skiss?

Hera: Det tror jag kommer att ändras mycket.

Hella: Ja.

Hera: För att när man ritar i datorn så skissar man inte på samma sätt, då får man inte samma idéer.

Det framgår tydligt att flickorna uppfattar väsentliga skillnader såväl vad beträffar val av innehåll som arbetsprocess med införande av digitala redskap.

### **Nytt innehåll som tillskjuts**

Det nya innehåll som lärare och elever främst förbinder med digitala medier avser främst förmågan att lära sig använda digitala mjukvaror för bildhantering. Det nya är att sätten att framställa bilder handlar mer om olika former av montage tekniker, än om att skapa helt från grunden. I den mån elever använder en sketchpad där de ritar in figurer som sedan efterbehandlas i olika omgångar, är det ändå själva möjligheterna att spara i olika lager, pröva olika färger och tillägg eller avdrag i former mm, som är det ”nya”.

Förmågan att kunna arbeta med post-production är här en kompetens som förstärks via digitala medier och sökningar på internet. Programvaror med bildmaterial finns inlagt för vidare bearbetning och det fotografiska mediet i digital form utgör en viktig bas. Det är ganska sällsynt med användande av digitala medier som tillför ett tydligt nytt innehåll till bildundervisningen i helklass. Orsaker som anges är brist på utrustning för samtliga elever, särskilt vid användande av speciella mjukvaror för bildbehandling, samt av lärares bristande kunskaper om dessa verktyg.

Vid Lindskolan har man inte haft så mycket av datoranvändning i ämnet, ”så det här började jag med för två år sen”, säger läraren och syftar på ett digitalt baserat bildprojekt där det gäller att placera in en bild av sig själv i ett reklamsammanhang, i en reklambild. Hon tillägger torrt: ”Och jag har bara haft en gammal dator som knappt gick igång, nu har jag i alla fall två, som nästan går igång, som hinner börja på en timme. Hon tillägger dock:

Jag har fått skrivare och jag har konto så jag kan låta dom prova dom här reklam-bilderna med färgskrivare. /.../ Jag tror att en del mest njuter av att få göra bilderna i datorn, en del har aldrig gjort det. Dom kan komma på att det är kul att dom kan klippa in delar och förändra en bild på sig själva till och med, i ett sammanhang, det ser jag på vissa.

Bildlärare Lennart på Lärkskolan trycker på innehållets betydelse i ämnet och understryker med orden "Content is king". Han menar vidare att:

Ska dom göra nånting så ska det vara intressant, vad vill ni berätta om, både för vuxna och för elever i eran egen ålder. Jag trycker stenhårt på innehållet och hur det framförs. Oavsett om dom jobbar med foto, ofta kombinerat med något bildbehandlingsprogram, film eller ren datorgrafik, där dom kanske plockar en bild från nätet och gör om. Innehållet trycker jag väldigt hårt på i årskurs nio.

Lärkskolans lärares ämnesparadigm är att fokusera den kommunikativa aspekten av ämnet: "Min uppgift i detta ämne är att ge elever en bildkompetens i en värld full av bilder, som ständig växer." Han trycker också på kreativiteten: "Kreativiteten kan vara ett ändamål i sig i alla ämnen. Men i några ämnen är den påtaglig, i bild, musik, svenska." Läraren har en allmänt positiv syn på digitaliseringen av ämnet, men för också fram många hinder. Lennart påpekar att ämnet i Lärkskolan bitvis är helt digitaliserat, t.ex. när det gäller film:

Bildämnet, som så många andra ämnen har sina traditioner och sitt fundament. Jag skulle vilja plocka in mer av att jobba med digitala bilder. Men det finns jättemånga bromsar, datorer som inte funkar, elevers datorkompetens är oerhört varierad. Sen har vi kommuner som satsar väldigt lite pengar på att förnya datorparken och hålla den i skick. Det finns massor med flaskhalsar som gör att det är knepigt att jobba med bilder digitalt. Rörliga bilder digitalt, där har vi en starkare tradition på den här skolan att jobba med film och jag tycker att filmredigering digitalt funkar ganska bra.

En "en dator per elev" som en lösning vore didaktiskt intressant, menar läraren. "Jag kan önska att jag kan ge eleverna en digital bildkompetens också, men det ingår i hela bildkompetensen, som jag ser det. Vad det skulle ske på bekostnad av har jag inte tagit ställning till."

### **Arbetsformer som förändras**

Det är sällsynt i de studerade miljöerna att digitala verktyg kan användas av alla elever på samma gång. Elever kan få ett erbjudande att lösa uppgiften antingen via traditionella medier, eller med hjälp av digitala medier eller i kombination. Dessa möjligheter erbjuds oftast först i årskurs 8 och 9, i samband med att elever kan få möjligheter att fördjupa sig inom olika områden (Lär-, AI- och Hagtornskolorna).

Det kan både vara de olika temavalen och de olika verktygen som eleverna väljer att använda, som genererar nya arbetsformer. I båda fallen utförs uppgifter på olika vis och av enskilda elever eller mindre grupper av elever. Läraren måste då hantera flera olika metoder att bearbeta liknande tematik, liksom att ge utrymme för flera olika teman att bearbetas parallellt. I bägge fallen utvecklas en flerstämmig arbets-

form där elever kan arbetas med olika teman och områden samtidigt. Det innebär även att eleverna uppmuntras att stötta och hjälpa varandra, liksom att inta olika roller i en arbetsprocess. I dessa fall leder addering naturligt mot inbäddning, då digitala applikationer samsas med manuella allt efter elevernas behov och möjligheter att genomföra sina uppgifter. Lennart vid Lärskolan:

Men jag är mycket intresserad av att elever både får visa vad dom kan när det gäller datorgrafik till exempel och sen få utveckla detta. Och dom tar chansen, jag lovar er. En del tar hit egna datorer och sitter och mixtrar med dom och jag tycker det är jättekul och se, och dom lär mig grejer. Och jag har ingen prestige att jag är tvåå i mycket när det gäller datorhantering.

Digitala medier kan infogas i ämnet som ytterligare ett verktyg inom en i övrigt hantverksbaserad undervisning. De digitala medierna integreras då i skolan på ett mer försiktigt sätt, snarare "adderas". Digital bild kan integreras i en viss del av bildämnet, t.ex. i rörlig bild, men inte i andra delar. Läraren på Lärskolan hävdar: "Rörliga bilder digitalt, där har vi en starkare tradition på den här skolan att jobba med film och jag tycker att filmredigering digitalt funkar ganska bra."

När motivet för användande av digitala medier i bildundervisningen i första hand är att kunna behärska en programvara krävs att grupperna som oftast är i helklass, får tillgång till så många datorer att de som högst kan arbeta invid varandra två och två. För liknande ändamål är nästan alla skolor utrustade med minst en sådan datasal. I praktiken är det dock ytterst sällan som dessa salar används i samband med bildundervisning.

Ett skäl till detta är tradition. Lärare och elever har ingen vana vid att lämna bildsalen, annat än i yttersta nödfall. Salen i sig betraktas som "helig", den utgör mycket av ämnets "kärna". Ett annat skäl är att om läraren skulle lämna halva gruppen och låta andra halvan stanna kvar uppstår inte sällan såväl svårigheter med ordning och säkerhet. De flesta lärare och elever rapporterar att när datorer kommer till användning, är det de stationära i bildsalen, eller de som rullas in på datorvagnar (sk nomader).

I hela materialet finns få exempel på att lärare organiserar undervisningen genom att boka in elever för att arbeta med utrustning i särskilda datasalar. Bland de skäl som anges är att datorerna inte är utrustade med bildbehandlingsprogram, då dessa licenser är dyra. Lärarna anför även att de inte är tillräckligt förtrogna med programvarorna, samt att det är komplicerat och svårt att boka, att vara säker på att allt fungerar, att administrera öppnande och sparande av arbeten mm.

Till viss del används bilder som syns på skärmen också som förlagor att teckna av direkt till papper. Endast i något fall har vi kunnat konstatera exempel på elever som valt att trycka papper direkt mot skärm för att kalkera en figur. Liknande

procedurer är sällan tillåtna vid översättning från bilder ur böcker till papper. Att kalkera anses inte ge någon lärdom i konsten att teckna och därmed erbjuder läraren oftast andra alternativa metoder för elever som vill återge likhet med det som ska representeras med hjälp av överföringstekniker.

### Att bearbeta, skapa och hantera egna och andras bilder

Det är sällsynt att eleverna aktivt scannar in bilder som sedan monteras i datorn, men det förekommer att egna foton bearbetas. Dessa läggs oftast in från kamera direkt till dator. Det är inte heller vanligt att samtliga elever jobbar med uppgifter där digital bearbetning sker simultant. Skälet är dels att utrustning saknas, men också att de arbetsuppgifter elever får inom bildämnet sällan kretsar kring digital bildhantering. Nedanstående exempel hämtas från lärarna Helga och Helena på Hagtornskolan, som har elever som handhar varsina datorer:

I: När det gäller det och då i relation till handhavande av penna, pensel, ..., alltså kan ni se något där eller intresset för att kunna vara duktig inom det traditionella tecknandet, målandet.

Helga: Jag tycker det har rätt hög status att vara duktig i att teckna och måla. De vill jobba praktiskt också. De vill jobba med färg och penna, framför allt blyerts-penna.

Helena: För man kan känna att det kan räcka med någon digital uppgift per års-grupp eller läsår.

Helga: Det är ju inte så många timmar, jag vill nog hålla kvar det traditio... eller vi ska ju jobba både och. Det är ju viktigt att träna upp finmotoriken.

Helena: Ja för mycket som det här att göra bildspel och liknande saker kan de ju göra i andra ämnen. Det kommer ju ganska naturligt där att göra sådana saker.

Helga: Jag tror de förväntas också att de ska få jobba traditionellt i bild faktiskt.

Helena: Ja för en del är ju det enda tillfället de gör det.

Excerpten belyser att vid denna skola så digitaliseras inte bildundervisningen mer än i begränsad omfattning trots att eleverna förfogar över egna laptops i klassrummet. Det antyder att digitalisering inte enbart är en fråga om utrustning utan också på hur digitalisering kan kopplas samman med lärarnas ämnesparadigm.

För personlig utveckling kan man främst nämna de lärare och elever som framhåver bildämnets mål att ge uttryck för sin egen identitet och samtidigt växa som person vad beträffar tillit till den egna förmågan. Syftet med att synas och kunna gestalta i bild är kopplad till identitetsskapande processer. Beroende på ämnesparadigm kan personlig utveckling stundtals hamna i motsatsställning till digital bildproduktion.

Läraren på Lärskolan har provat med digital bildbehandling med fler elever. Lennart säger:

Haft in 10 datorer i en klass och låtit dom jobba. Mycket handlar om teknikstrul, tyvärr. Jag känner att jag är ingen datortekniker, och kommer aldrig att bli, samtidigt känner man att man vill ha in mer för det här är ett nytt medium och det hör framtiden till. Parallellt kan jag uppleva att elever i vissa klasser är ganska datortrötta. Kan vara spännande som omväxling att se vad kan hjärnan, handen, ögat åstadkomma.

Datortröttheten kommer sig, anser läraren, från hemmet:

Jag tror dom bor vid datorn hemma. Ett typfall, i en klass, vilka vill jobba med datorgrafik och vilka vill dreja? Då vet jag nästan på förhand vad dom kommer säga. Drejning. Jag brukar säga, när dom sitter och drejar kan dom i bästa fall åstadkomma en skål eller nånting, så tittar dom på den och man ser att dom var ganska nöjda faktiskt. Så säger jag -kolla, det här gör du inte på Internet. Nä, säger dom, det gör man inte. Den här fina sensuella känslan att fanken jag har gjort det här med mina händer. Och då säger man att det finns ett exempel av din skål i hela världen, och då svindlar tanken lite, det unika.

Trots sitt intresse för digitala medier så vill läraren på Lärskolan behålla äldre metoder. Han påtalar ett behov av försjunka i traditionell teckning:

Det är en sorts stresshantering, en övning som handlar om att försänka sig i en uppgift, lyssna till ganska militäriska instruktioner, känna avkoppling och få lite nya infallsvinklar på deras ganska flippriga tillvaro där dom hela tiden ska vara uppkopplade och det hela tiden ska hända nånting. Men jag har bara en lektion. Det handlar om att, om man gör en karikatyrbeskrivning av det, den manuella kopiatorn. Dom måste få prova även det, det gamla sättet. /.../ det unika, det autentiska är jag hela tiden ute efter, även om jag gör en teckningsövning som hör hemma i 40-talet.

Lennart uppmanar eleverna att ge sig till tåls, prova sig fram, experimentera och fundera över vad eleven vill med sin bild. Han säger till dem: "Lär er en sak av mig, jag hatar stress, det är destruktivt. Stressa får ni göra på idrotten men här ska ni skruva ner er." På Hagtornskolan liksom på Alskolan har det digitala bildarbetet till dels utvecklats i särskilda tillvalsämnen och så småningom även beretts utrymme inom själva bildämnet. Lärare Alma på Alskolan:

Jag kan fånga upp intresserade på lektioner och erbjuda dem att teckna sig för Photoshop-kurs eller för fotokurs /.../ ett antal gånger. Av kanske tio intresserade får jag en sex stycken som tycker det är tillräckligt spännande att fortsätta, trots att de får jobba med att lära sig en ny teknik.

Detta sätt att erbjuda tillval som komplement visar sig när tillvalen drivs av bildlärarna själva, vara vanliga inkörsportar till att sedermera erbjuda samtliga elever som har bild att arbeta inom ämnet med digitala medier. Vid intervjuer och observationer framgår särskilt att i skolmiljöer där det digitala bildmediet kommit att succesivt adderas in i bildämnet, så finns det eller har funnits en bakgrund av särskilda profiler drivna av bildlärare, och som frivilliga tillval för särskilt intresserade. Skapandet av digital bild kräver dock programvara som är rätt dyr. Exempelvis fanns inte Photoshop i något datalabb som besöktes eller i de vagnar, nomader, som ofta finns i skolorna. Skapandet av digital bild är fortfarande den svaga punkten i kedjan.

### **Digitala medier vid uppföljning**

Elevers möjlighet att visa och sprida resultaten av sina ansträngningar inom bildämnet uppmuntras ofta av deras bildlärare. Inte sällan förblir dock verken placerade endast i elevernas bildmappar och när de visas sker det oftast endast i bildsalen. I vissa sammanhang ställs arbeten som gjorts ut i korridorer, i bibliotek, eller på någon annan allmän plats i skolan, och även i skolans närhet.

Med hjälp av digitala medier har möjligheterna till spridning av elevarbeten ökat markant. Det händer till exempel att de visas upp arbeten på klassers hemsidor som blir åtkomliga för föräldrar och fungerar även som PR för skolan (Hagtorn). Liknande spridning är än vanligare inom ämnesområden där skolan har en tydlig plan för mediearbetet i sin helhet, en uttalad profil, eller ett etablerat tillval på vissa skolor. Oftast visas just exempel från arbeten inom dessa tillval (Hagtorn).

Läraren på Lärkskolan har mer fokus på digitala redskap i samband med presentationer av specifika uppgifter, ofta sådana där digitala moment funnits med. Vid Hagtornskolan är bildämnet väl representerat digitalt på klassernas hemsidor, samt i olika sammanhang där arbeten exponeras. Ett tydligt exempel på detta gäller även Askskolan där bildarbeten och bildprojekt visas och länkas.

### **Att bedöma resultat**

Lärare Alma vid Alskolan som anser sig behärska tekniker för bildhantering och bildbehandling ser mer möjligheter än problem med att bedöma digitala arbeten som viktig del av elevens prestationer i bild. Flera lärare påpekar behov av fortbildning för att klara bedömningar, men yttrar sig positivt om bedömning av digitala bilder (Hagtorn, Lärkskolan). Man uppger att sätten att bedöma måste utvecklas och anpassas.



Lärare Helena, Hagtorn:

De här som är lite svaga i bild, som har gjort lite svaga resultat tidigare, de har ju inte gjort så starkt resultat på datauppgiften heller."/.../ Jag hade en flicka och hon tyckte det var jättejobbigt med Sketch up, hon bara längtade till, åh vad jag längtar tills vi får jobba som vanligt, jag kommer få IG på den här uppgiften. Hon var bekymrad. Hon var inte intresserad av datorer. Hon blev jättestressad av att se alla runtomkring som gjorde jätteläckra hus, så det var lite stressigt, men samtidigt det ska ju passa alla. /.../ Och det är ju nyttigt för dem att se att nu krävs det faktiskt att kunna många olika redskap. /.../så känner man ju att när de har det på sin dator så har de inga undanflykter, -nä men jag var sjuk då- utan då kan man nästan kräva att de jobbar hemma också...

Elever som är positiva till att räkna med digitala arbeten som viktig faktor inom bildämnet finns företrädde, men få väljer att uttalat likställa hantverksmässig produktion med produktion med digitala verktyg i relation till betygsättningen.

Angående bedömning av digitala arbeten säger lärare Lina på Lindskolan apropå kvaliteten på bilderna: "Mm, det blir flashigt. Och då baserar jag betyget på hur kompositionen är gjord, hur mycket jag ser att det bara inte är fejkat, och det är det som är det svåra med dom här nya programmen dom har hemma." Photofilter är bildbehandlingsprogram som gratis går att ladda ner. Hon anser att med Photoshop är det för enkelt att få ett bra resultat: "Men dom som har gjort det hemma, det ser ut som dom har tagit bilder rätt upp och ner, man ser inte att det är ilagt och det säger jag till dom." Lina begär in en dokumentation av det kreativa förloppet:

Då har man i alla fall fått ett förlopp, att dom har tänkt tanken. Det räcker inte med att produkten är välgjord. ... Vad har du gjort själv, och hur har du tänkt. Alla deras bilder som dom gör, oavsett om det är reklam eller nått annat, så ställer jag alltid frågan hur har du tänkt dig, för dom ger ett betyg åt sig själva, dom ger sig själva ett önskebetyg.

Många elever vid Lärskolan är enligt läraren intresserade av och duktiga i digital bildhantering. Han vill att det ska synas i betyget att så är fallet. Lennart:

Men jag är mycket intresserad av att elever både får visa vad dom kan när det gäller datorgrafik till exempel och sen få utveckla detta. Och dom tar chansen, jag lovar er. En del tar hit egna datorer och sitter och mixtrar med dom och jag tycker det är jättekul och se, och dom lär mig grejer. Och jag har ingen prestige att jag är tvåa i mycket när det gäller datorhantering.

Han ser också bildbehandling som ett sätt för vissa elever att vara på väg in i bildskapandet. I andra fall är det inte alls så. Elever, bl a Helge, Hugo och Håkan vid Hagtornskolan tillfrågas om olika aspekter på bedömning av digitala bildframställningar:

I: Tror ni att era betyg skulle bli bättre om ni jobbade mer med datorer?

Helge: Om man fick rita en bild och skriva ut den, då skulle det bli bättre.

Hugo: Fast, det beror på vad vi ska göra.

Håkan: Det är bara att rita ett rakt streck.

Hugo: Men det är ju inte du som har gjort det, det är ju datorn som har gjort det åt dig.

Håkan: Det blir mycket svårare att bygga djup i bilden, det blir som bara att rita en cirkel eller pinne.

I: Det är svårare med dator att bygga djup?

Helge: Ja.

Hugo: Det tycker jag med.

Håkan: Jag med.

/.../

I: ...Om ett antal år, hur ser bildundervisningen ut då, kan ni se några förändringar?

Helge: Jag tror att det blir mer digitalt.

Hugo: Mer foto, Photoshop och sådär.

Håkan:Tekniken går ju framåt, då blir det nog mer digitalt inom bild.

I: Tror du att det är bra, positivt för dig?

Helge: Det beror ju på kunskapen att rita för hand, om man är dåligt att rita för hand så blir det roligare att hålla på digitalt, är man sämre på att rita digitalt så är det roligare att rita för hand.

Elever uttrycker ofta en pragmatisk inställning som verkar bygga på att datorer som redskap är något som man måste kunna behärska om det ska gå att göra så mycket med det – och att behovet ökar om man inte kan få fram bilder på andra sätt. Det förefaller som om digitala redskap, när de faktiskt används, gör att elever ser resultaten på ett annorlunda vis än bilder gjorda för hand.

Att behärska digitala programvaror förknippas inte med självständigt skapande i samma utsträckning som om det sker för hand. Det finns tecken som tyder på att eleven i gemen är ganska konservativ i den meningen att "bildämnet är bra som det är", ganska oberoende av hur ämnet praktiseras på skolan i fråga. Digitala medier kan framstå som studieorienterat kunnande och motiverande för att lära sig reproducera och producera bild. Detta kan länkas till behärskandet av tekniker.

På Lärkskolan är det främst på bildlärarens initiativ som digitaliseringen av ämnet möjliggörs menar Lennart:

Om jag inte varit intresserad av att få in det digitala i mitt ämne så har jag kunnat skita i det, högakttningsfullt. Men nånstans vill man följa med i den nya tiden även om mina kunskaper är lite begränsade. Och ju äldre man blir ju trögare är man på att lära nytt. Men jag är ändå nyfiken och jag vill ändå ta del av deras erfarenheter och deras kunskaper och intresse. Så jag vill erbjuda.

I elevintervjuer från Lärkskolan framkommer liknande ståndpunkter angående att arbeta för hand eller digitalt:

Lukas: ...Det är mer att du blir duktig på Photoshop, men du blir tekniskt bättre med handen och rita om det är för hand...

Påståendet kan tolkas så att olika digitala programvaror kan ge en instrumentell kapacitet med begränsat omfång, under det att kunna "rita" rymmer en vidare kapacitet. Elever vid Lärkskolan hävdar också vikten av att i bildämnet ska rymmas tid för att arbeta fritt. När de tänker på möjligheter att ha mer av digitalt bildarbete i bildämnet, resonerar de som om det då kan komma att ta tid från det fria utrymmet som ges när man är klar med olika uppgifter.

När det gäller bedömning är alltså en vanlig synpunkt hos elever att digital bildproduktion inte bör bedömas på samma vis som manuell. Manuell bildproduktion är mer värd och det är inte rättvist att kunna få bra betyg om man bara är duktig på datorer. Några lärare uttrycker mer nyanserad kritik, men särskiljer digitala medier från manuell produktion, när det gäller bedömning.

De bildlärare som känner till elevernas kunskaper inom bildrelaterade digitala medier, som de tillägnat sig utanför skolan, kan tillgodoräkna sig dessa i sin totala bedömning av eleven i bildämnet. De bildlärare som inte har någon form av samverkan med lärare i liknande medietillval, eller inte är bekanta med elevernas fritidsverksamhet inom digitala medier, förefaller inte heller ta med annat än det som produceras direkt inom bildämnet till bedömning. Eleverna i gemen uppger heller inte någon korrespondens mellan resultat i tillval och resultat i bildämnet, ej heller mellan fokus inom medietillval och fokus inom bildämnet. Detta trots att det betygslösa tillvalets resultat i praxis ofta kan inverka på bildbetyget.

## **Fritid och skola**

Elever som själva arbetar relativt aktivt med digitala medier utanför skolan kan även uppleva det som kompensation för att inte ha det i bildundervisningen. Fritidsanvändandet av digitala medier leder dock inte till någon större efterfrågan

eller på riktade krav att arbeta med detta inom bildundervisningen. När det gäller de adderande skolorna är det alltså få elever som tydligt efterfrågat att inom bildämnets ram kunna få arbeta med intressen för digitala bildmedier som de odlar på sin fritid.

Eleven Hassan på Hagtornskolan tillfrågas om fritidsanvändning av digitala medier:

Hassan: Nej, ibland, om jag inte har något att göra.

I: Vad gör du då?

Hassan: Paint på datorn...Man drar några kryss sedan klickar man ned det

I: Sparar du det inte?...

Hassan: Nej...Då är det ju som att du kluddar.

Fritidsanvändningen i detta fall blir datorn en "leksaker" som jämförs med att klott-  
ra eller rita, men inte för att behålla. Hagtornsflickorna Hedda och Hillevi:

I: Använder ni bild och digitala medier ... på fritiden?

Hedda: Ja, Paint.

Hillevi: Jag ritar i Photoshop med ritplatta.

I: Finns det någon ritplatta här?

Hedda: Nej.

I: Och vad gör du med sakerna som du har gjort?

Hillevi: Jag spar dem och lägger ut dem på min blogg. Men bild är väl också att man fotar? Det är jättemånga i vår klass som fotar...

Hillevi: Man får ju idéer hur man ska skapa.

Flickorna bekräftar här att de för över idéer till bild i skolan från fritiden även om lärarna inte använder elevers fritidsintressen inom bild som underlag för uppgifter.

Bildlärare Lennart på Lärkskolan har noterat att film och foto förekommer under ungdomars fritid. Läraren påtalar ett problem med fritidsarbete med bild och det är kvaliteten. Teckning och målning har minskat och fotografi och film har ökat som fritidsaktivitet:

När det gäller deras fritidssysselsättning med bildanknytning så tror jag det är lite olika. Generellt sett tror jag att teckna och måla har krympt ihop, det är färre som sysslar med det idag än kanske för 15 år sen. Däremot tror jag på att jobba med bilder, fotografera. Om det sen är med mobilkamera, systemkamera eller kompakt-kamera. Filma, det tror jag ganska många jobbar med också. Sen kan man fundera över vad det är dom gör, vad är det för typ av bilder dom fotar. Är det tokbilder från fester? Är det grimaserande kompisar i skolkorridoren? Är det filmer som bara är parodier, skämt, svammel? Jag har en känsla av att i många fall är det det.

Skälet till bildintresset på fritiden är att de digitala medierna har blivit lättillgängliga, enkla och billiga. Det i sin tur skapar ett intresse hos vissa elever för det mer komplicerade tecknandet och målandet som ger friktion och motstånd menar bildläraren på Lärarskolan:

För bildskapande är så lättillgängligt i och med dom digitala kamerorna, mobilkamerorna som till och med går att filma med. Det digitala bildskapandet är var mans verktyg idag och det kan dom, när det finns möjligheter, när tid gives, kan dom självklart jobba med dom här sakerna. Lik förbannat har jag en känsla av att dom gör det där så mycket på fritiden att det finns en större lockelse att måla en akvarell.

Vid vår översyn av elevers utsagor från samtliga nio skolor klarläggs att det stora flertalet har en viss vana vid bildhantering i samband med fritidsintressen. Det kan vara allt ifrån att fotografera med mobilkamera till att lägga upp mer avancerade bilddagböcker. En ganska stor varians i form av intresse och kunskap inom bildmedier kan noteras, men det stora flertalet har tillgång till och kan använda metoder för bildbehandling för de syften de intresserat sig. Pojkar nyttjar bildapplikationer mer i spelsammanhang och för privat bilddokumentation, i någon mån för dokumentation med rörliga bilder. Flickor uppger oftare ett aktivt bildbruk, t ex fotografering, i samband med sociala medier som Facebook, blogg mm. Genomsläpligheten mellan digitala medier på elevers fritid och i skolan påverkas av i vilken utsträckning som elever erbjuds arbeta med digitala bildmedier inom bildämnet. I de skolmiljöer där lärare inom bildämnet adderar inslag av digital bildproduktion, kan man även avläsa effekter i hur arbetsformerna påverkas.

## Summering

De fyra skolorna som främst studerats i denna artikel avser lärandemiljöer i bild som utvecklat metoder för att föra in digitala bildmedier inom vissa moment av bildundervisningen, men där dessa mer utgör undantag än regel. Lärarnas elever har accepterat detta men inte drivit på utveckling mot mer av digitala medier inom undervisningen. Resultaten visar att digitala medier främst används som medel för att inhämta information om och låta sig inspireras till ämnesval och som förlagor för vidare bearbetning. Därefter används digitala bildmedier i dokumenterande och redovisande syfte, samt i några fall också för att presentera och sprida det producerade materialet i vidare kretsar än inom klassrum och närliggande utställningsytor.

Först i samband med särskilt specificerade uppgifter finns exempel på bildproduktion där digitala verktyg används som ett inslag. Exempel på detta förekommer i ett par skolor i helgrupp, men oftare inom bildtillval ledda av främst bildlärare

utanför ordinarie bildundervisning. Detta i form av nya uppgifter med direkt syfte att använda och lära sig behärska specifika mjukvaror för bildbehandling. Dessa kan antingen vara inköpta licenser som skolor skaffat, eller gratisprogram som elever laddar hem. I dessa fall är det vanligt att uppgifterna bearbetas på datorer och ganska ovanligt att de sedan skrivs ut i form av färdiga pappersbilder. Arbete med digital redigering av rörlig bild är även ett frekvent inslag.

Elever erbjuds ofta att egenhändigt välja extrauppgifter när de är klara med de ordinarie. De elever som vill, kan och har möjlig tillgång till egna eller lånade laptops kan då arbeta med egna bilder, men utan särskild assistens från lärare. Detta sker dock endast i liten utsträckning i jämförelse med manuellt producerade bilder. Därutöver gör lärare ibland klart att särskilda uppgifter att framställa bilder kan ske manuellt, digitalt och manuellt i kombination eller enbart digitalt. Dessa möjligheter är dock främst erbjudanden i samband med enstaka uppgifter.

## Diskussion

### Tabell 1

Översikt av digitala mediers förekomst i undervisningen i Bildämnet

| Skolor         | (1)Digitala Bild- medier i skolan utanför bildämnet/ som tillval i ämnet bild | (2)Bild- lärares digitala användning i bildämnet | (3)Bildelever Söka/ inspireras<br><br>Demonstration | (4)Bildelever Bearbeta / Bildbehandla<br><br>Students at work | (5)Bildelever Presentera / visa<br><br>Critique |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Lindskolan     | Mycket sällsynt                                                               | Mycket sällsynt                                  | Mycket sällsynt                                     | Mycket sällsynt                                               | Mycket sällsynt                                 |
| Lärskolan      | vanligt                                                                       | Mycket sällsynt                                  | ovanligt/ Mycket sällsynt                           | ovanligt                                                      | Mycket sällsynt                                 |
| Alskolan       | vanligt                                                                       | vanligt                                          | ovanligt                                            | ovanligt                                                      | Mycket sällsynt                                 |
| Hagtorn-skolan | vanligt                                                                       | ovanligt                                         | vanligt                                             | ovanligt                                                      | ovanligt                                        |

I den här studien visas fyra skolor (Lind-, Lärk-, Al- och Hagtornskolorna) som har en viss genomsläpplighet för digitala bildmedier in till och inom skolan, som också vinner inträde till bildämnet. Möjliga tillval utanför bildämnet ger såväl lärare som elever på sikt redskap för att implementera digitala medier i större omfattning inom bildämnet. Detta framgår av sammanställningen över empirins observationer och intervjuer och återges i kolumn 1.

Implementering förutsätter att lärare uppfattar behov av att addera digitala medier in i bildundervisningen. För att detta skall ske krävs att lärarna uppfattar sig tillräckligt bekväma med dessa medier för att de ska få fäste i undervisningen. Elevernas förhållningssätt till digitala medier inom bildundervisningen är en annan viktig faktor. Ur elevernas perspektiv kan motståndet som måste övervinnas snarare förknippas med ett ämnesparadigm som inte varit automatiskt genomsläpplig för att använda digitala medier. Detta då bildämnet uppfattats som annorlunda än de gängse bland annat genom att inte beröras lika mycket av nya tiders krav.

Det är främst i den fas som kallas lärares instruktion (respektive elevers inspiration) som de digitala medierna kommer till användning. Av kolumn 2 och 3 framgår att lärares och elevers användande av digitala medier som verktyg för att orientera sig om digitala bildmedier används i varierande utsträckning. Till detta räknas främst lärarnas bruk av PowerPoints och andra verktyg för att informera och instruera elever om uppgifter och sökvägar. På motsvarande vis är det vanligt förekommande att eleverna med egna datorer (Hagtorn) använder dessa för att söka bildmaterial och inspiration till uppgifter. Elever i skolan som har några få stationära datorer (Al) brukar dessa, men i mindre utsträckning, liksom skolan som ger utrymme för extra tillval inom bildämnets ram (Lärk). Vid en av skolorna (Lind) använder vare sig lärare digitala medier i samband med instruktion inför klasserna eller av eleverna för att söka information.

I den empiri och de yttranden som studerats det är ovanligt att producera bilder med hjälp av digitala medier. Mediespecifik användning för produktion är digitala medier fortsatt svagt förekommande (kolumn 4). Det förklaras av att såväl lärare som elever inte uppfattar digitala medier som primärt kopplade till produktion av bilder för skolbruk.

Gestaltning med hjälp av digitala bildmedier i samband med bildproduktion utvecklar elevers kombinationsförmåga. Gestaltningen främjas även av att kunna använda förebilder, och att testa och ompröva dessa. Det slag av tillägnande som digitala medier ger möjligheter till är alltså lite annorlunda än traditionellt skapande. Det bygger inte a priori på skicklighet i hantverkstekniker som att kunna teckna eller uttrycka sig "fritt" i modernismens mening. Snarare är det handhavandet av teknik för att kunna återanvända och omändra bilder på nya sätt som åsyftas. Det kräver en viss konsensus bland lärare och elever att dessa slag av appropriering är en accepterad form av skapande verksamhet. En uppfattning att det går att skapa lika väl via tillägnelse av förebilder, som genom att aktivt förändra förebilder. Någon sådan konsensus ser vi inte i detta material, vare sig bland elever eller hos lärarna. Det finns dock en viss konsensus om att digitala medier bör ha en viss plats inom ramen för bildundervisningen.



## Performativitet

I det studerade bildämnet vid de skolor som i olika omfattning kan beskrivas som addering inom bildämnet, så är detta slag av performativitet sällsynt (kolumn 5). Vid de fyra skolorna erbjuds, i olika omfattning och i olika ämnesområden, eleverna att synliggöra sitt arbete genom att nyttja digitala medier som skolans hemsida, You-tube, eller andra sociala medier. Hagtornskolan har med hjälp av hemsida en aktiv bildämneskoppling. Alskolan har än mer utvecklad visning av elevarbeten inom skolan via olika projekt. Filmvisningar dominerar vid Lärkskolan, men vid Lindscholan förekommer knappt någon utåtriktad information om bildarbetet med hjälp av digitala medier.

Det är en effekt av att det överväldigande bildmaterialet är gjort med traditionella metoder och inte lagts upp för spridning via digitala medier. Det beror även på att uppfattningen om behov av spridande av produktioner utanför skolans väggar inte är särskilt stark bland lärare eller elever. Trots det är en stor mängd av de uppgifter eleverna arbetar med starkt relaterade till frågeställningar som berör det offentliga, värdegrund och demokrati. Devisen ”Det är i gestaltandet vi blir offentliga och synliga!” (Aulin-Gråhamn et al 2003) kan tydas som en uppmaning för skolor att låta elever visa upp och performativt gestalta urval av produktioner. En sådan ambition rimmar väl med att digitala medier just gynnar spridning och kommunicerande av det gestaltade.

I de genomgångar av skolmiljöer som i huvudsak kan betecknas som försiktiga adderingsmiljöer ligger dock tonvikten fortfarande vid ett efterliknande av traditionell teknik men med inslag av digitala medier. Det är först när de digitala mediernas potential tydligare påverkar såväl innehåll som arbetsformer som vi kan vänta oss att eleverna gjort de digitala redskapen till sina genom appropriering. För att diskutera hur digitala medier flödar in i bildundervisningen och ut från densamma sammanfattas fallstudierna i ovanstående tabell. På Lindscholan är fokus i bildundervisningen estetiskt-praktiskt och genomsläppligheten för digitala medier ganska begränsat. De eventuella behov som elever kan ha av digitala medier i samband med bildproduktion hänvisas i förstone till arbete under fritiden. På Al-, Hagtorn- och Lärk-skolorna råder ämnesuppfattningar som fördelas mer jämnt på både estetiskt-praktiskt och kommunikativt fokus. Det får till följd att miljöerna är mer genomsläppliga (semipermeabla) när det kommer till adderandet av digitala bildmedier. Dessa bildmediers relevans är knutna till föreställningen att det är tillåtet att återbruka andra bilder för nya syften, samt att en del i bildarbetet är att kunna presentera detsamma utanför en strikt skolkontext.

Tabell 2

Digitala bildmedier, innehåll och arbetsformer i bildämnet

| Skolor                 | Digitala Bildmedier | Koppling till bildämnet                                                   | Ämnes-paradigm i bild            | Arbetsformer      |
|------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------|
| Lindskolan             | Knappt permeabel    | Liten koppling<br><i>kompensering i hemmiljö</i>                          | Estetisk praktisk                | Estetisk praktisk |
| Alskolan<br>Lärkskolan | Semi-permeabel      | Viss koppling<br><i>Addering</i><br><br><i>Addering/<br/>kompensering</i> | Estetisk praktisk /kommunikativ  | Dialogisk         |
| Hagtorn-skolan         | Semi-permeabel      | Viss koppling<br><i>Addering</i>                                          | Estetisk praktisk / kommunikativ | Dialogisk         |

Generellt visar materialet att lärare och elever är försiktigt optimistiska till digitala medier men inte beredda att ge dem en markant position inom ämnet. Det är snarare i de faser av laborativt förarbete som digitala bildmedier kommer till användning i de studerade miljöerna. När det handlar om regelrätt bildproduktion är denna knuten till film eller foto, samt i vissa fall till uppgifter som har som mål till övande i hantering av bildbehandlingsprogram.

Det ämnesparadigm som bildämnet förknippas med i skolmiljöer som tillämpar en försiktig addering av digitala mediers inslag har karaktäriserats som miljöer där digitala medier får ses som inskjutna komplement i en dominans av traditionellt hantverk. Graden och arten av digitala medier förhandlas fram genom prövning i miljöer huvudsakligen utanför ordinarie bildämnet, och först när dessa prövningar genomförs av bildlärarna själva kommer de efter hand in som inslag i den ordinarie undervisningen. Det faktum att denna överföring sker när möjligheter erbjuds, gör att själva undervisningspraktiken egentligen inte kommer att påverkas nämnvärt. I ämnesparadigmet anses ett behov hos lärarna att behålla kontrollen över vad som ska presenteras i form av uppgifter och i vilken ordning det skall ske, oftast till samtliga i gruppen samtidigt.

Som framgår av tabell 2, så karaktäriseras arbetsformerna av att vara dialogiska, (tvåstämmiga), och ämnesparadigmen antingen estetisk-praktisk (Lindskolan) eller estetisk-praktisk och kommunikativ (Hagtorn-, Al- och Lärkskolorna). Först om dessa cirklar rubbas kan vi förmoda att den medieekologi som kan komma att krävas för högre grad av sammansmältning mellan analog och digital bildfram-

ställning kommer att uppstå. Så som de fyra studerade skolmiljöerna nu är finns det inte mycket som pekar på att det från elevhåll reses krav på paradigmatiska förändringar i vare sig innehåll eller arbetsformer. Däremot tyder den insamlade empirin på att lärarnas intresse för och förtrogenhet med digitala medier också succesivt ökade elevernas vilja att ta dessa i bruk i bildundervisningen.

Om ämnesföreläsare för olika mediespecifika ämnen, i detta fall för bildämnet, tydligare uppmärksammar bredden i det mediespecifika inom bildämnet skulle lärarens roll som "design consultant" (Dons 2006) inom ämnet förstärkas. Därmed accentueras att det mediespecifika i bildämnet inkluderar digitala medier. Det kan i sin tur leda till en bildundervisning som inkluderar fler än traditionella bilduttryck.

Bildämnet relateras till att kunna vara en del av heterotopia (Wild, 2011) med utgångspunkt från Foucaults begrepp om övervakning (panoptikon) eller alternativa platser (heterotopia). Definitionen av bildämnet som en särskild plats med ett särskilt uppdrag som skakar om den vanliga skolvärldens vanliga ämnen, kräver en tydlig förskjutning eller särpräglighet för att bli giltig. Denna särprägel, som på samma gång kan ses som ett ämnes "heliga", dess kännetecken och signum, förutsätter att ämnets paradigm bygger på speciella egenskaper som ej delas med andra ämnen. Men om dessa speciella egenskaper förändras från bevakning (panoptikon) av ett traditionellt revir, till att träda in på nya arenor (heterotopia) inom skolmiljön – så kan bildämnets paradigm förskjutas i en mer kommunikativ riktning.

## Litteratur

- Arnseth, H. C., Hatlevik, O. E., Kløvdal, V., Kristiansen, T., & Ottestad, G. (2007). *ITU Monitor 2007 - Skolens digitale tilstand*. Universitetsforlaget.
- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan*, Rapporter om utbildning 9/2003. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bernstein, Basil (1990). *The structure of pedagogical discourse*. Routledge.
- Delacruz, Elizabeth (2009). Old World Teaching Meets the New Digital Cultural Creatives. I JADE 38.3.
- Demetriadis, Stavros, Barbas, A., Molohides, G., Palaigeorgiou, D., Psillos, I., Vlahavas, I., Tsoukalas, I., Pombortsis, A. (2003) Cultures in negotiation: teachers' acceptance/ resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. I *Computers & Education* 41(2003). pp 19–37.

- Dons, C (2006). Digital kompetanse som literacy? I *Nordic Journal of Digital Literacy* , nr 1, 2006.
- Dysthe, Olga (1995) *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur.
- Erixon, Per-Olof, Anders Marner, Manfred Scheid, Tommy Strandberg, Hans Örtengren (2012) School Subject Paradigms and Teaching Practice in the Screen Culture: art, music and the mother tongue (Swedish) under pressure. I *European Educational Research Journal* (11) 2 [http://www.wwwords.eu/eej/content/pdfs/11/issue11\\_2.asp](http://www.wwwords.eu/eej/content/pdfs/11/issue11_2.asp)
- Erixon, Per-Olof (2010). School subject paradigms and teaching practice in lower secondary Swedish schools influenced by ICT and media. I *Computers & Education* 54 (2010) 1212–1221) 2011-01-19.
- Finlayson, Helen M., Perry, Ann (1995) Turning skeptics into missionaries: the case for compulsory information technology courses. I *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 4(3),351–361.
- Goodson, Ivor F., J. Mangan, Marshall (1995). Subject cultures and the introduction of classroom computers. I *British Educational Research Journal* (21) 5, 613–528.
- Hennessy, Sara, Ruthven, Kenneth and Brindley, Sue (2005) Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. I *Curriculum Studies*, (37) 2, 155–192.
- Hetland, Lois, Winner, Ellen, Veenema, Shirley, Sheridan, Kimberly M. (2007) *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*. Teachers College Press.
- John, Peter (2005). The sacred and the profane: subject sub-culture, pedagogical practice and teachers' perceptions of the classroom uses of ICT. I *Educational Review*, Vol. 57, No. 4, November.
- Larson, Joanne & Marsh, Jackie (2005). *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. SAGE Publications Limited.
- Marner, Anders & Örtengren Hans (2003). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. Forskning i fokus* nr. 16. Myndigheten för skolutveckling Liber.
- Marner, Anders och Örtengren, Hans (2013). Digitala medier i bildämnet– möten och spänningar. I Marner, Anders & Örtengren, Hans (red.). *KLÄM Konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk*. Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.
- Marner, Anders, Örtengren, Hans & Segerholm, Christina (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Bild*. Ämnesrapport till Rapport 253 2005. Skolverket.
- McCormick, Robert & Scrimshaw, Peter (2001) Information and Communications Technology, Knowledge and Pedagogy, Education. I *Communication and Information*, (1) 1, 2001.

- Mitchell et al. (2001). The Frontier of Web-based Instruction. I *Education and Information Technologies*, Vol. 6, No 2.
- Phelps, Renate & Maddison, Carrie (2008). ICT in the secondary visual arts classroom: A study of teachers' values, attitudes and beliefs. I *Australasian Journal of Educational Technology*, 2008 24 (1), 1–14.
- Radclyffe-Thomas, N (2008). White Heat or Blue Screen? Digital Technology in Art & Design Education, I *International Journal of Art Education*, 27.2.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/ grundskolan *Lgr 11*, Bild. [http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575) (2011-01-31).
- Skolverket (2009) *Redovisning av uppdrag om uppföljning av IT-användning och IT-kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning*. Dnr 2007:3775.
- Sefton-Green, J. (Ed) (1999). *Young People, Creativity and New Technologies: The Challenge of Digital Arts*. Routledge and The Art's Council of England.
- Senyapili, B och Basa, Y (2006). The Shifting Tides of Academe: Oscillation between Hand and Computer in Architectural Education, *International Journal of Technology and Design Education*, September 2006, Volume 16, Issue 3, pp 273-283.
- Sutherland, Rosamund, Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., Matthewman, S., Olivero, F., Taylor A., Triggs, P., Wishart, J., John, P. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. I *Journal of Computer Assisted Learning* Vol. 20, 2004.
- Underwood, Jean; Baguley, Thomas; Banyard, Philip; Dillon, Gayle; Farrington-Flint, Lee; Hayes, Mary; Le Geyt, Gabrielle; Murphy, Jamie and Selwood, Ian (2010). *Understanding the Impact of Technology: Learner and School Level Factors*. BECTA.
- Wild, Carol (2011) Making Creative Spaces: The Art and Design Classroom as a Site of Performativity. I *JADE*, vol 30, issue 3, oct 2011.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.
- Wertsch, J (2003). Dimensions of culture-clash. I Sutherland, Glaxton och Pollard (Eds) *Learning and teaching: where world views meet*. Trentham books.
- Wood, Joyce (2004). Open Minds and a Sense of Adventure: How Teachers of Art & Design approach Technology. I *Journal of Art & Design Education* 23 (2), 179-191.
- Åsén, G. (2006). Varför bild i skolan? En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I Lundgren, Ulf P., *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådet.

**Hans Örtegren** är universitetslektor vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. Han forskar främst inom området bilddidaktik. Tidigare har han, Anders Marner och Christina Segerholm genomfört den nationella utvärderingen 2003-2005 i bild och han arbetar nu med den nya bildutvärderingen i Nationell kunskapsutvärdering av bild, musik och slöjd (NÄU 2013). I forskningsprojektet Skolämneparadigm och undervisningspraktiker i skärmkulturen – bild, musik och svenska under påverkan har han och Anders Marner studerat hur digitala medier implementeras i ämnet i grundskolans högstadium. Artiklarna av Hans Örtegren och Anders Marner i denna antologi ingår i detta forskningsprojekt. Teoretiskt ligger fokus i artiklarna på socio-kulturell och semiotisk teori.

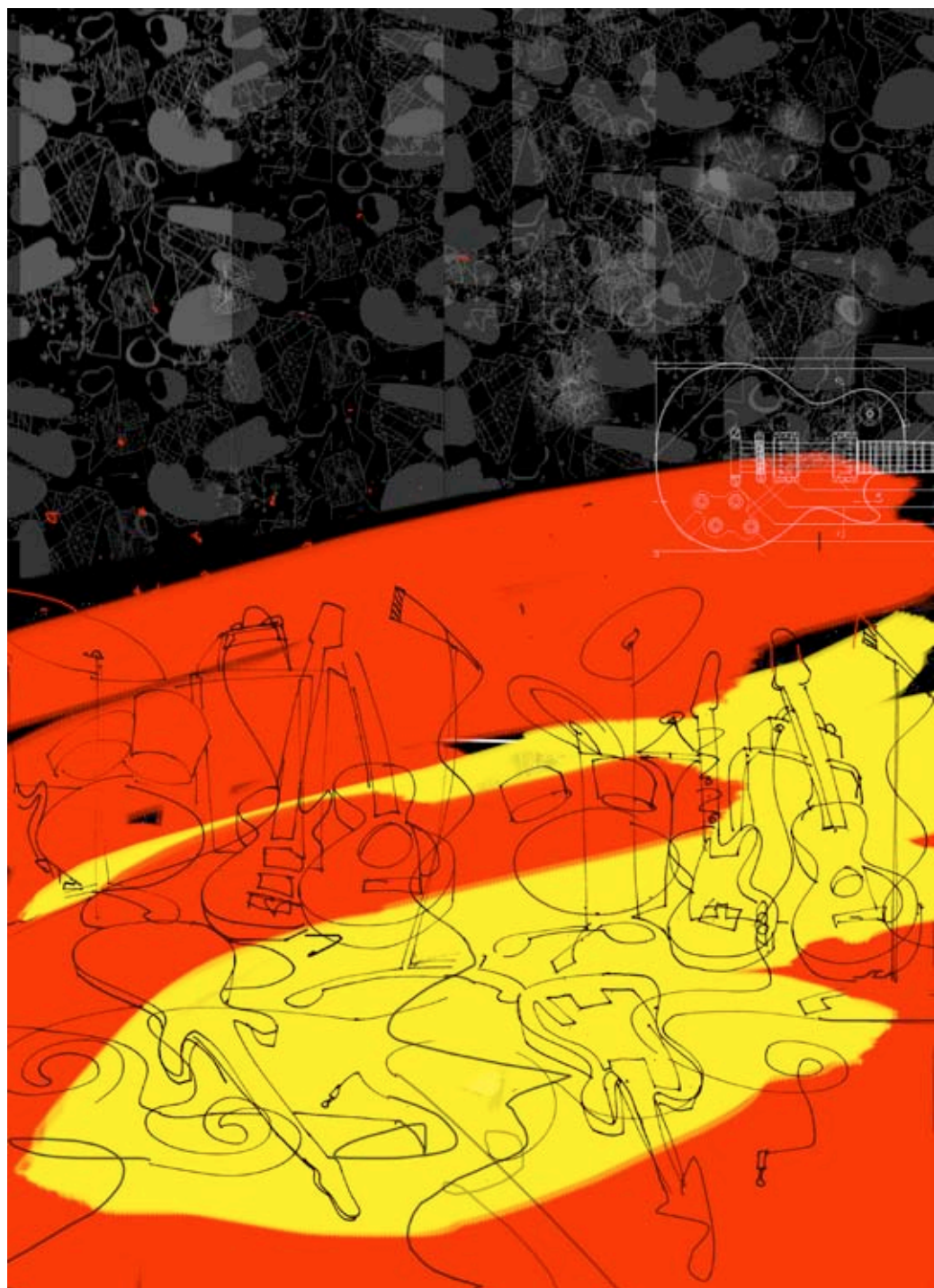
# Teknikförändringar och nya förutsättningar för lärande och undervisning i musik

Tommy Strandberg

## Abstrakt

Medie- och kommunikationsteknikens utveckling och musikens ökade lättillgänglighet har påverkat och påverkar i allt högre grad samhälls- och yrkesliv. Texten behandlar hur ny teknik motiverats och använts i skolan och hur den påverkat och påverkar förutsättningarna för undervisning och lärande i skolämnet musik. Från medieekologiska och didaktiska utgångspunkter beskrivs hur sådana förändringar historiskt och idag inverkar på lärares och elevers ämnesuppfattningar och uppfattningar om undervisningens praktik. Med hjälp av Marshall och Eric McLuhans frågor om vad nya medier lyfter fram och förstärker och om vad som försvinner eller får minskad betydelse, analyseras och redovisas förändringar av musikundervisning. Resultaten visar att musicerade med pop- och rockorkestrernas instrument och utrustning är en central aktivitetsform som också utgör en tyngdpunkt i de undersökta musiklärarnas och elevernas ämnesuppfattningar. Tidigare för musikämnet viktiga medier och hjälpmedel, såsom läromedel, skolradio, grammofon och bandspelare, ersätts med digitala. Nya medier i undervisningen som rör musikinstrument och instrumentalutrustning ses som självklara i klassrummet, liksom sådana som underlättar val av musik och tjänar som underlag för lektionsplanering och undervisning. Digital musikutrustning används i stor utsträckning i undervisningen medan datorn i klassrummet huvudsakligen används som kommunikationsredskap och för informationssökning.





## Inledning

Texten tar sin utgångspunkt i resultat från forskningsprojektet *Skolämneparadigm och undervisningspraktiker i skärmkulturen – bild, musik och svenska under påverkan* som finansierats av Vetenskapsrådet och Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet. En av projektets forskningsfrågor rörde vilka faktiska förändringar som i dag kunde urskiljas i skolämnenas paradigm och undervisningspraktik när ny teknik och nya medier integreras. En annan fråga gällde hur lärare och elever förhöll sig till integrering av ny teknik och nya medier i de olika ämnena, en tredje vilka faktiska förändringar som kunde iakttas i lärares ämnesuppfattningar/paradigm.

## Metod

Empirin för musikämnets del samlades in under 2010 – 2013 i tolv skolor i vilka intervjuer med femton musiklärare och fokusgruppintervjuer med 45 elever genomfördes tillsammans med klassrumsobservationer av musikundervisning. Vid studiet av det historiska materialet gjordes textanalyser av facktidsskrifter och läromedel samt av statliga utredningar och styrdokument från 1940-talet fram till och med sekelskiftet 2000, i vilka pedagogiska och didaktiska argument för ny teknik och nya medier, söktes. Acceptans och motstånd uppmärksammades i den insamlade empirin som positiva respektive mer kritiska hållningar till det nya, i form av motargument eller alternativa förslag till andra lösningar på de didaktiska frågorna. Begreppen motstånd och tillägg (*add-on*) (McCormick & Scrimshaw 2001:45), samt inbäddad/integrerad (*embedded*) (Sutherland et al, 2004) tjänade som teoretiska begrepp för att beskriva olika grader av acceptans.

## Teori

Ett medieekologiskt perspektiv (Adams 2006; Latour 1999; Lum 2006; Mackey 2002; McLuhan 1967; McLuhan & McLuhan 1988; Meyrowitz 1985/1986; Postman 1970) användes för att bättre förstå hur teknik påverkar och påverkas av olika kontexter. Ett sådant synsätt utgår från att all ny teknik som införs i undervisningssammanhang kommer att medföra förändrade förhållanden och förutsättningar för lärandet och undervisningen. Introduktionen av ny teknik innebär alltså att lärares och elevers uppfattningar om skolämnet i fråga, dess förgivet-tagna innehåll, förväntade resultat och arbetsformer förändras. Även undervisningsmetoder, organisationen av undervisningen, lokalernas utformning, inredning och användning påverkas. Förändringar ses här, i enlighet med det medieekologiska perspek-

tivet på ett makroplan i samhället, i den allt snabbare tekniska utvecklingen av kommunikationsmöjligheter och i skolans svar på dessa förändringar, men även på ett mikroplan, lokalt, i skolan och klassrummet. Förändringarna berör både elever och lärare, såväl under deras fritid som i skolan (McLuhan 1967; Latour 1999). Med förändringarna modifieras ämnesuppfattningen och ämnesparadigmet. När trycket från allt fler möjliga hållningar i undervisningsämnet blir för stort förändras den rådande centrala ämnesuppfattningen, paradigmet, så att det är möjligt att tala om ett reellt paradigmskifte med användande av Kuhns (1962) begrepp.

## Acceptans och motstånd

Nya medier både accepteras under vissa förutsättningar och möter motstånd när de kommer i konflikt med centrala tyngdpunkter i ämnesuppfattningen (Cassidy 1994). Ett resultat av vår studie är att de digitala medierna stödjer klassrumsmusicerandet medan de används i mindre utsträckning när de försvårar eller minskar utrymmet för denna aktivitet. Detta gör att musikmiljöer och musikuttryck utanför skolan i högre grad än tidigare påverkar pedagogiska val av innehållet i skolan. I studien ser vi en koncentration i klassrummet till populärmusikaliska uttrycksformer också genom att ett slags konsensus verkar råda mellan elever och lärare om vilken musik som skall ingå i undervisningen, med vilka instrument den skall produceras och i vilka former den skall framföras.

Både lärare och elever önskar starkt att den digitala utvecklingen inte kommer att innebära att känslan av gemenskap som de i upplever i det gemensamma musicerande försvinner och att musiken i så fall blir "maskinell" och opersonlig och inte kräver kunskande på "riktiga instrument", något som i så fall beskrivs som "fusk", "knapptryckande", "utan känsla". De digitala medierna tar då bort det som är "äkta" i musiken och musicerandet. Detta kan ses som en form av motstånd mot vad som beskrivs som förluster av sådant som lärare och elever värderar högt i undervisningen.

Att skapa musik enskilt vid datorn ser eleverna som något negativt om det skulle bli vanligare i skolans musikundervisning. Det skulle leda till isolering då samvaron med klasskamrater och lärare skulle få mindre tid, särskilt om arbetet också i så fall skulle gå att utföra utanför skolan. De menar också att om datorerna i framtiden skulle kunna ersätta lärarna, eftersom allt redan finns på nätet, skulle det förstöra den gemenskap som de upplever som positiv. Lärarna uttalar sig mer positivt om datorers användning i musikundervisningen, men förhåller sig tveksamma om datorerna skulle tränga undan eller ersätta det gemensamma musicerandet.

## Vad mediet lyfter fram och förstärker

Empirin till studien om skärmkulturerna i skolan samlades in då den reviderade kursplanen, Kp 2000, fortfarande gällde, alltså under en period då digitala medier började bli vanligare i musikklassrummen och nämns explicit i den nya kursplanen (Lgr 11) för musikämnet.

Resultaten kan sammanfattas med att mediateknologin formar musikaliska preferenser, påverkar val av innehåll och är, liksom de elektriska och digitala instrument som används för musicerande och dokumentation, integrerad i undervisningen. Populärmusiken utgör innehåll och i viss mån metod där det musikaliska hantverket är viktigt, och rockgruppens instrument, inklusive de digitala, föredras av såväl elever som lärare.

Att spela tillsammans och att visa upp resultatet i form av mer eller mindre offentliga framträdanden, i vilka digital utrustning används, är både medel och mål. Elevernas framträdanden, att synas och att göra det ”på riktigt”, det vill säga så likt mer professionella framträdanden som möjligt, öppnar för digital utrustning.

Redan i utvärderingen av musikämnet 1992 (Skolverket 1993:131) sägs att det i framtiden finns ett stort behov för musiklektorer att bearbeta, utveckla och producera egna läromedel via datoranvändning. Detta beskrivs jämte förmågan att göra urval i en allt större kunskapsmassa som en viktig förmåga för läraren i framtiden. I dag finner vi att digitala medier har ersatt läroböcker, antologier och noterade sångsamlingar, men repertoartillgången har med de nya medierna, exempelvis YouTube, Spotify och Facebook, ökat med de möjligheter som internet ger att digitalt hämta musikaliskt underlag för musiklektionerna.

Snabbheten och aktualiteten som är möjlig med internet gör att repertoaren kan hämtas också utanför lärarens egna musikaliska och pedagogiska repertoarer. Detta innebär att stil- och genrekännedom, hantverksmässig och estetisk sådan, blir viktig för läraren som skall handleda elevernas instrumental- och ensemble-spel. Det innebär också att elevernas erfarenheter av musikkvärldar utanför skolan kan lyftas in i klassrummet och att deras möjligheter att påverka innehållet ökar.

Internet används som källa för såväl elever som lärare för att finna och anpassa lämpliga repertoarer eller fakta om musik, artister, kompositörer och illustrativa musikexempel med både ljud och bild. På internet söks också texter, noter, ackordanalys eller tabulatur som underlag för arrangemang och lead-sheets.<sup>1</sup> För lärares planering av moment som musikhistoria, för elevers diskussioner om musikstilar,

---

1. Lektionsunderlag, ofta utskrivet på papper, för elevernas gruppmusicerande där texter, ackordanalys, tabulatur, form och/eller kompmodeller är angivna.

artister och val av repertoarer verkar också internet och elevernas mobiltelefoner användas som naturliga inslag i undervisningen i de flesta av skolorna.

Efter debatterna under 80-talet om användningen av syntar och keyboard i undervisningen är sådana instrument och musikutrustningar, inklusive de digitala och det digitala ljudet (exempelvis keyboardens voice-, choir- och stråkstämmor), idag accepterade av såväl elever som lärare och integrerade (*embedded*) i klassrummens miljöer. De ses som nödvändiga och självklara redskap för undervisning. (Scheid & Strandberg 2012). Bruket av dem är integrerat i lärares praktik och ingår i vad Jank och Meyers (1997:41) kallar deras handlings- och metodrepertoarer.

Medier utanför skolan skapar musikaliska förebilder och kunskaper, inte bara om musikaliska uttryck och framträdandeformer, utan också om exempelvis mode, olika musikkulturer och genrekontexter, något som kan sägas utgöra en grund för elevers (och lärares) individuella lärande om musik. Nyare instrumentala tekniker som exempelvis wailing, rap, scratching, ljudkontroll av förstärkare och mixerbord speglar musikkvärldar utanför skolan. Terminologin som används av både lärare och elever är tydligt påverkad av det professionella populärmusikaliska mediautbudet.

Rockgruppens instrumentuppsättning med en del akustiska instrument, främst gitarrer, är vanligast förekommande i undervisningen i vår undersökning och är också integrerad i undervisningen. Musikaliska framträdanden, i klassrummet eller mer offentligt i skolan och utanför den, är ofta mål för arbetet. Det performativa beskrivs som viktigt av både lärare och elever. Både musiken och framträdandet skall vara ”på riktigt”, det vill säga likna mer professionella artisters och musikers framträdanden. Scener för konsertframträdanden finns på flertalet av de undersökta skolorna och scenteknik i form av ljud och ljus och kompetens att sköta detta hyrs ofta in av skolorna vid större konserter eller föreställningar med musikteater, musikal eller musikrevy (Scheid & Strandberg 2012). Det motstånd mot populärmusikaliskt innehåll i undervisningen som den estetiska fostran tidigare innebar har brutits, till en början med enstaka tillägg (*add-on*) av sådana repertoarer och instrumentuppsättningar.

## Vad mediet gör förlegat och förskjutet

Precis om skolans skivsamling, ljudanläggning och grammfon blir rullbandspelaren och kassettbandspelaren från 60- och 70-talen omistliga hjälpmedel i en musikal. De blev under en period inbäddade (*embedded*) i skolmiljön. Senare kom dessa medier att användas parallellt med digital in- och uppspelningsutrustning som video, videobandspelare, CD, Mp3 och DVD, för att med tiden helt ersättas av de digitala.

I klassrummet förskjuts och minskar musikhistoria som innehåll i undervisningen. Endast litet utrymme ges till det tidigare traditionella studiet av äldre musik enligt intervjumaterialet. Också 70- och 80-talens musikhistoriska fokus på musikens möjliga relationer till samhället och olika samhällsgrupper, musikens funktioner och användning liksom musik från andra kulturer och tider ges mindre utrymme. Informanterna uppger att mellan två och under fem procent av undervisningstiden ägnas åt sådant innehåll. De förlagsproducerade läromedlen är näst intill obefintliga i klassrummen vilket gör att den strukturerad och styrning av innehåll, progression, metoder och aktivitetsförslag som läroboken och skolradions häften gav råd om blir svagare.

Tidigare skolinstrument som xylofoner och klangspel, blockflöjter och i viss mån akustiska instrument som kontrabas har ersatts av elektriska, elektroniska eller digitala. Instrumentering med "klassiska" akustiska instrument används mer sällan medan populärmusikens instrumentuppsättningar blir vanligare. Vad som förstärks är den samtida populärmusikens instrumentarium med dess särskilda speltekniker och ensembleformer. Det som förloras är inte endast de klangvärldar som den elektroniska konstmusiken erbjöd, utan också till viss del sådana som de traditionella akustiska instrumenten möjliggjorde.

Helklassmusicerandet under lärarens ledning förskjuts av ideal från popmusikmusicerandet i mindre, mer självständigt arbetande grupper av elever. Också traditionell musikterminologi från noterad musik och harmoni- och satslära minskar till förmån för begrepp hämtade från populärmusik och musikindustri, från tekniska uttryck och genrebundna begrepp.

## Vad mediet återvinner från det bortlagda

Möjligheten att åskådliggöra exempel på musik och musikbruk från olika tider och platser har ökat, men nu med direkt tillgång till både ljud och rörlig bild. Läraren ersätter tidigare använda medier som ljudbildband, fonogram och läromedel med internet och den digitala projektorn, enligt de intervjuer och observationer som gjordes i studien. Lärares och elevers beskrivningar av undervisningen i musikhistoria visar att det området nu mer behandlas kortfattat under några få lektioner och utgår från populärmusik från 50-talet fram till idag. Det sker i former som kan liknas vid en slags återgång till katederundervisning. Läraren sammanställer material hämtat från internet, berättar och visar bilder. Det skulle kunna beskrivas som att föredraget som medieringsform sett nytt ljus nu med hjälp av projektor, PowerPoint och YouTubes ljud- och bildillustrationer (Scheid & Strandberg 2012).



Vi skall nu med hjälp av några exempel se hur nya tekniska medier motiverats pedagogiskt från 1940-talet och framåt. Användningen av dem har mötts av motstånd och acceptans, förändrat ämnesuppfattningar av vad som är det centrala i ämnet musik och medverkat till förändringar av undervisningens villkor och resultat.

### **Exemplet med ny teknik som incitament till pedagogiskt förändringsarbete**

Flera av de audiovisuella hjälpmedel som diskuterades i 40-talets skolutredningar var redan då kända och användes i vissa skolor. Skolradion började exempelvis med sina sändningar redan 1928<sup>2</sup> (Lindberg 2002) och filmen hade prövats tidigare i skolor<sup>3</sup>. Utredningar om film i skolan hade redan under 20-talet gjorts av Statens biografbyrå som menade att ”filmen inom vissa undervisningsområden vida överträffar andra åskådningsmedel.” (SOU 1946:36)

De tekniska hjälpmedlen beskrevs som viktiga redskap för att underlätta och möjliggöra lärares arbete i enlighet med det förändringsarbete av skolan som 40-talets utredningar syftade till. I 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling (SOU 1948) behandlas förutom radio och film med tillhörande utrustning bland annat projektionsapparater för stillbilder som skioptikon (för genomskinliga bilder och bildband) och balloptikon (för vykortsbilder, boksidor, illustrationer). Förslagen kan ses som förankrade i en allmän teknikpositiv kontext i samhället, som en anpassning av skolan till samhällsutvecklingen. De utgör samtidigt incitament för en förändring av skolans inre arbete i enlighet med de angivna reformförslagen rörande skolans inre arbete, och beskrivs som betydelsefulla för flertalet skolämnen. Exempelvis kunde gramfonen bidra till en tyngdpunktsförskjutning från skrivandet mot läsning, tal och lyssnande, något som sades underlättas också med hjälp av skolradions program (SOU 1948:158).

Övergripande mål för undervisningen som exempelvis demokrati och etiska frågor, sades kunna uppnås lättare med radion och skolprogrammen som komple-

---

2. I Svensk Läraretidning (1929) finns en annons för en så kallad ”Specialmottagare för skolan” som sägs vara prövad och godkänd av Skolöverstyrelsen och Radiotjänst. Apparaten uppges finnas för såväl lik- och växelström som för batteridrift. Firman som säljer radion lämnar också förslag till ”kompleta idealanläggningar för skolbruk med elektromagnetisk högtalare, elektrodynamisk högtalare eller hörtelefoner.” (Svensk Läraretidning 1929:56)

3. I en DN-artikel om bevarandet av svenska skolfilmer uppges att den äldsta i samlingen är från 1909 (Boldemann, 2009)



ment till den ordinarie undervisningen. Detta gällde också skolans uppgift att fostra de unga till goda samhällsmedborgare och att väcka ett intresse för fortsatt lärande i exempelvis bildningsförbund och föreningsliv. Radions uppgift att meddela och inspirera lärare till försök med nytt innehåll och nya metoder, presenterades i skolradions lärarexemplar av de programhäften som kompletterade radiosändningarna. Dessa gav underlag för lärarens planering av det nya innehållet och metoderna som utredningarna anger.

Argument för införandet av de tekniska nyheterna var under 30- och 40-talen, liksom senare, bland andra effektivisering och rationalisering av undervisningen. De nya hjälpmedlen skulle enligt 1946-års skolkommision leda till ett kvalitativt bättre lärande och ökade möjligheter till demokratisering av undervisningen, samtidigt som de skulle ge eleverna omväxling i skolarbetet, öka möjligheterna till individualisering och väcka intresse för de ämnen som behandlades.

Förslag gavs om hur elevernas eget skapande i olika ämnesövergripande aktiviteter kunde kombineras med grammfonuppspelningar. I undervisningsplanen för folkskolorna (U55), tillkom bandinspelningar, stillbildsprojektioner, dramatiska framställningar i form av små teaterscener med dans och rörelse, samt eget instrumentbyggande i samverkan med andra skolämnen (Kungl. Skolöverstyrelsen 1955). Sådana förslag blev även med tiden mycket vanliga i musikens läromedel, särskilt under slutet av 60- och början av 70-talet, då inspirerades av den så kallade kreativa musikämnets pedagogik (Strandberg 2007).

Sammanfattningsvis kan sägas att tilltron och förhoppningarna till den nya teknikens användningsområden i undervisningssammanhang var stark. Argument för teknologins användning i skolan länkades till de progressiva och aktivitetsskapande pedagogiska strömningarna som lyftes fram i utredningarna under 40-talet, och senare i försöksverksamheten inför enhetsskolan och i grundskolan. För musikens del rörde de i hög grad förändringar av lärar- och elevrollerna, ett utvidgat ämnesinnehåll i samband med införandet av musikämnet, nya aktiviteter och undervisningsformer som senare ytterligare befästes i grundskolans första läroplaner.

## Exemplet med den estetiska fostran (skolradio och grammfon)

Begreppet estetisk fostran är komplext.<sup>4</sup> I skolkommisionens arbete beskrivs den estetiska fostran som ett värn mot smaken för underhållig eller likgiltig musik och

---

4. Vad gäller de skolämnen som benämns "estetiska" se Lindgren (2006). "Fostran" i utredningen och grundskolans första kursplaner rör flera av skolans övergripande mål och elevernas personliga och sociala utveckling.

underhållning av låg kvalitet (SOU 1948:30ff). I musikämnet sker fostran dels genom elevernas eget skapande, deras fantasi och skaparlust och eget gestaltande av tankar och känslor, dels i lyssnandet på musik med hjälp av den valda repertoaren i skolradions och skolornas skivarkiv (Kungl. Skolöverstyrelsen 1962). I läroplanerna för grundskolan, både Lgr 62 och Lgr 69, användes ordet smakfostran medan estetisk fostran för musikens del endast förekommer i den förstnämnda. En kanon av pedagogiskt lämpliga verk utgjorde repertoaren för övningar i de nya ämnesmomenten lyssnande och skapande. Den hämtades huvudsakligen från europeisk konstmusik, svensk och nordisk folkmusik och visor, från och med 60-talet också från hela världen. Det praktiska genomförandet i klassrummet underlättades med hjälp av medierna radio, grammofoon och bandspelare.

1940 års skolutredning och betänkande om filmen och radion menade att skolradion var viktig eftersom den kunde bidra till musikfostran och ge en "elementär musikbildning, som folkskolorna själva i regel sakna möjlighet att förmedla.» (SOU 1946:17f).<sup>5</sup> Medierna hade stor betydelse för att introducera innehållet i de nya kursplanerna för lärarna, som via dem fick kännedom om möjliga vägar att hantera det utvidgade musikämnets krav.<sup>6</sup> Lärarhäftena till programmen gav ibland, med tiden mer ofta, utförliga instruktioner/förslag på hur sändningen kunde användas i klassrummet med notexempel och bilder samt metodiska och organisatoriska förslag på arbetsgång (Strandberg 2007). Hur detta kom till praktisk användning i klassrummet är svårt att säga något om, men antalet rekvirerade eller försålda programhäften och tillgängligheten till kompletterande skivor och band via de lokala läromedelscentralerna, antyder att de, i alla fall fram till och med skiftet runt 60- och 70-talet användes i relativt stor omfattning.

I en studie av barnprogram i etermedia redogör medieforskaren Ingegerd Rydin för hur de pedagogiska intentionerna och policyprogrammen förändras fram till

---

5. Exempelvis uppger Sveriges Radios (SR) programtidning att 40 000 lärare deltog i fortbildningsprojektets *Rytm och skapande* studiedagar där SR:s programhäften, skolradio- och TV-program användes (AVIN HG3 1974:5).

6. Exempelvis rekvireras programhäftet "Svenska program" (tryckt i 200 000 ex) till 221 463 elever i medeltal för HT 1945 och VT 1946 (SOU 1946:12). På en rundfråga från Skolkommissionen uppges att 8 700 läraravdelningar i folkskolan år 1945 lyssnar mer eller mindre regelbundet. 1947 ökar siffrorna till 16 087 av 27,151 läraravdelningar (SOU 1948:473). Under 1950-talet är musikämnet den största ämnesgruppen inom skolradion med flest program och flest lyssnare (Lindberg 2002:222). Boel Lindberg redovisar i sitt arbete om skolradion uppgifter från *Sveriges Radios årsbok 1949/50* att 580 577 programhäften såldes under vårterminen. Hon uppger för läsåret 1955/56 att 775 000 häften såldes. Från *Sveriges Radios Årsbok 1960* rapporteras 727 000 exemplar. (Lindberg, 2002:243).

och med 1999 (Rydin 2000). Hon visar hur fostran av barnen under 60-talet kommer till uttryck i lektioner om musiksmak och musikförståelse samt i sökandet efter en lämplig repertoar som kunde stå emot det ökade utbudet av populärmusik. Förändringarna mot en form av lyssnaraktiverande program från slutet av 60-talet innebar dock en breddning av olika musikstilar. Under 80- och 90-talen ökade antalet program med övervägande inslag av populärmusik också för de små barnen och den stilmässiga allsidighet som fanns under 70-talet minskade (Rydin 2000).

Den hegemoni som den klassiska musiken utövat, både i lärarutbildningarna och skolans läromedel, minskade under 70-talet i och med reformerna i lärarutbildningen och en förändrad syn på vilken repertoar som var lämplig (Gustavsson 2000). Skolradion hade tidigare, under perioden 1930–1970, utgjort «en viktig bastion för den konstmusikaliska förankringen av skolsången» med vilken populärmusiken kunde hållas borta (Gustavsson 2000:230). Enligt Jiveskog, Nilsson och Åsén (1979:65) minskade under slutet av 70-talet skolradion i betydelse och användes mer sällan till förmån för medier som grammfon och bandspelare. Med dem kunde läraren själv i högre grad påverka lektionsinnehåll, pedagogisk användning och metodik. För högstadiets undervisning kom förmodligen grammfonen och bandspelaren att vara de medier med vilka populärmusiken presenterades i klassrummen.

Svårigheter som uppmärksammades i betänkandet om radio och film i skolan var bland andra schematekniska sådana. Brist på radioapparater gjorde att lyssningsmöjligheterna inte kunde utnyttjas annat än i liten omfattning. Akustiska problem i olämpliga lokaler, störningar från motorer och elektriska apparater och järnvägar nämndes också som reella hinder i många skolor för användandet av den nya tekniken (SOU 1946:30). Negativt var också att kontakten mellan lärare och elever i klassrummet bara kunde ske i begränsad omfattning under sändningarna, och att ämnesval och framställningssätt huvudsakligen riktade sig mot äldre elever, vilket ledde till kritik från folkskolehåll. Ytterligare en svårighet rörde organisationen av undervisningen med fasta scheman och skrivningsdagar varje vecka eftersom lektioner måste planeras efter radions sändningstider (SOU 1946:31). Bokningar av filmapparat och eventuellt också sal i vilka filmvisningen kunde ske tillfördes också lärarens arbetsuppgifter (SOU 1946:14f).

För läraren gällde det nu att också rent praktiskt hantera grammfonen, radion och bild- och filmprojektorn. Utredningen föreslog att musikläraren till exempel skulle bygga upp ett skivarkiv, hålla sig à jour med programtidningarna från skolradion och AV-centralerna, beställa materiel och att förbereda och arrangera undervisningssituationerna på nytt sätt. Det gällde för läraren att aktivera barnen under lyssnarstunderna och kunna följa upp det stoff som ingick i programmen,

kanske också inom områden som de själva inte helt behärskade och var vana vid att behandla. Lärare rapporterade problem med att kontakten mellan dem och eleverna i klassrummet och möjligheterna att ge stödjande eller kompletterande kommentarer bara kunde ske i begränsad omfattning under sändningarna.

*Hinder* för användandet av ny teknik i musikundervisningen har sammanfattningsvis varit tillgång till och kostnader för hjälpmedlen även om sändningsnät, uppbyggnad av AV-centraler, produktion och distribution av programhäften, viss apparatur och underhåll subventionerades med statliga medel. Mängden programhäften var förhållandevis stor. En utförlig rapport från de rekviderande skolorna krävdes för fortsatt leverans. Lärarnas rapportblanketter, enkäter och frågelistor till olika lyssnarkategorier gav underlag till överläggningar vid lärarmöten och konferenser som ordnades i samarbete med skolinspektörer. Senare fick de formen av instruktionskurser som i vissa fall förlades till seminarier. Härigenom upprättades kommunikationskanaler mellan programproducenterna, lärarkåren och lärarutbildare.

Många av de förändringar som lanserades i skolreformen stöddes av innehållet i skolradion och möjliggjordes för musikens del av exempelvis grammfonen. Vad som *förstärktes* med de nya medierna var de önskade pedagogiska förändringar som uttrycktes i styrdokument. Den estetiska fostran möjliggjordes på ett mer kraftfullt sätt, lärarna fick stöd i arbetet med de nya inslagen i musikämnet. Ett slags *förlust* kan samtidigt noteras i det att läraren miste en del av sin auktoritet i klassrummet i konkurrens med experterna, och sin självständighet i planering och utformning av undervisningen på grund av skolprogrammen.

Tyngdpunkten i ämnesuppfattningen med sången som det centrala levde länge kvar, möjligen på grund av att undervisningstraditioner inte ändras så lätt. Sång och lyssnande var fortfarande under 80-talet en av de vanligaste aktiviteterna i klassrummet (Skolverket 1993), men förlorade senare sin centrala ställning till förmån för instrumental- och ensemblespel samt eget skapande.

## **Exemplet med den kreativa musikpedagogiken (bandspelare och ljudstudio)**

Ytterligare ett pedagogiskt hjälpmedel som ändrade förutsättningarna för undervisningen var bandspelaren. Magnetofonen eller bandspelaren föreslogs i undervisningsplanen för folkskolan (U55) användas av läraren till att kopiera radioprogram, för att lättare kunna välja avsnitt av exempelvis skolradiosändningar genom redigering av banden, eller till att spela in grammofoonskivor med musik. Författarna till undervisningsplanen förutsåg tekniska problem för många lärare och gav råd. "För att upptagning från radio skall ge bästa möjliga resultat, bör expert anlitas för

utförande av erforderliga kopplingar” (Kungl. Skolöverstyrelsen 1955:34). Också i grundskolans första läroplan 1962, (Lgr 62) ges råd om hur de nya medierna bör hanteras i skolan:

För att de audiovisuella hjälpmedlen skall kunna komma till bästa möjliga användning i undervisningen, måste de finnas till hands just då de behövs. Därför bör varje lektionsrum vara utrustat med småbildsprojektor, högtalare, bandspelare mörkläggningsanordningar och projektionsyta. Filmprojektor, episkop, radio- och TV-mottagare samt skriftprojektor bör finnas tillgängliga i centralt belägna depårum eller materielrum. De bör vara lätttransportabla, t.ex. med hjälp av rullbord. /.../ Det är lämpligt att låta fackmän regelbundet, t.ex. under ferier, göra erforderlig översyn av apparaturen. Reservlampor, säkringsproppar o. dyl. bör finnas både i lektionsrum och i centralt förråd. (Kungl. Skolöverstyrelsen 1962:102f)

Antalet olika tekniska apparater ökade och problem med teknisk tillförlitlighet, organisation, åtkomst, användbarhet och underhåll skulle åtgärdas.

Med den följande kursplanen för grundskolan (Lgr 69) kom rullbandspelaren för första gången att beskrivas som ett verktyg att göra egen musik med. Texten var påverkad av den så kallade kreativa musikundervisningens idéer och aktiviteterna kallades ljudskapande. Detta var en utvidgning av bandspelarens pedagogiska möjligheter. Tidigare hade den använts av lärare och elever för dokumentation och sammanställningar av musikexempel. Nu behövdes fler bandspelare och mikrofoner för klassens egna ljudlaborationer och komponerande i så kallade ljud- eller klangstudior. Det borde enligt Lgr 69 i musiksalen finnas 4-spåriga bandspelare med möjlighet att ändra bandhastigheten. Dessa borde också kompletteras med särskilda förstärkare och högtalare (Skolöverstyrelsen 1969a:38-46). Stödet för elevernas egna experiment och musikskapande med den elektroniska musikens och samtida konstmusikens uttryck var i förslagen starkt underbyggda i Lgr 69 och liksom de omfattande anvisningar som publicerades i läroplanens supplement (Skolöverstyrelsen, 1969b:38-43) samt i flera av skolans läromedel (Strandberg 2007).

De klingande resultaten från bandslöjdens skapande skilde sig dock, precis som klangspelsorkestrarna under 60-talet, starkt från de musik- och klangvärldar som ungdomar då befann sig i. Allt fler musiklektörer och skolledare började vid den här tiden i stället att investera i den musikutrustning som användes av pop- och rockorkestrarna. Influenserna kom mer underifrån än uppifrån och mer från det kända än det främmande.

## Den populärmusikaliska vändningen

De ökade möjligheterna att lyssna på musik i och med mediateknikens utveckling och de utvidgade sändningstiderna i radio och TV efter kanalutbyggnaden, förändrade förutsättningarna för musikundervisningen.

Kulturdiskussionerna under 60- och 70-talens början banade vägen för en breddad syn på vad som skulle ingå i musikundervisningen, något som också påverkade lärarutbildningarna (Olsson 1993). Under dessa år riktades den estetiska fostrans fokus på den klassiska musiken mot en mer pluralistisk musiksyn som kom till uttryck i såväl lärarutbildning som i utgivningen av läromedel (Rydin 2000).

## Tillkomsten av det digitala musikklassrummet

Under slutet av 60-talet och senare under 70-talet bedrevs forsknings- och utvecklingsprojekt om datoranvändning i skolan som ett sätt att effektivisera, rationalisera och stödja undervisningen. (Nissen, Riis, Hyltén 1991; Nissen, 1993; Söderlund 2000).

I en bok riktad till lärare, lärarutbildare och deltagare i fortbildningskurser om de nya medierna (Ahlbeck et al. 1968), beskrevs exempelvis hur individualiserad undervisning och självständigt lärande kunde bli möjligt med hjälp av tv och radio tillsammans med de nya typer av läromedel som utvecklats. Den nya tekniken med videoband och snabba kopieringsmöjligheter sades kunna lösa många av de problem som funnits med tidigare teknik. CAI (Computer Assisted Instruction) och nya pedagogiskt utformade läromedel beskrevs som verktyg för en effektiviserad, kvalitativt bättre och individualiserad inlärnin g (Ahlbeck et al. 1968:18).

Senare i 1980 års läroplan (Lgr 80) ingick datalära med orientering om datoranvändning och den tekniska utvecklingen i matematikämnets kursplan (Skolöverstyrelsen 1980:107). För musikämnets del uppmärksammades datorn senare. Det sker då tillsammans med den digitala syn ten i betänkandet inför den kommande läroplanen Lpo 94. Dessa mediers betydelse för elevers lärande åskådliggjordes i form av en modell för musikaliskt lärostoff och läroplanstänkande (Sandberg och Gårdare 1992:431). Datorn i musikundervisningen sades där innebära nya kreativa möjligheter och ett närmande till musikproduktion och internationell kommunikation (s. 406).

I Lpo 94 nämndes dock inte datorer i musikens kursplan men det förändrade mediasamhället beskrevs dock som viktigt för förståelsen av ämnets kunskapskällor (Skolverket 1996:57, 58). I revideringen av planen år 2000 (Kp 2000) lyftes för första gången förmågan att använda digital informationsteknik (IT) explicit fram

som ett stöd för både lärande, skapande, musicerande och kommunikation. IT gavs också kompensatoriska möjligheter då den sades kunna erbjuda elever utan instrumentala färdigheter möjlighet att själva arbeta med musik (Skolverket 2000:43f). I 2011 års kursplan (Lgr 11) ingår digitala verktyg för musik- och ljudskapande, inspelning och bearbetning av musik från och med årskurs fyra. Av kunskapskraven framgår att elever nu skall kunna skapa musik också med digitala verktyg. Sådana definieras som både digitala instrument och som programvaror för ljud, komposition, notation och inspelning (Skolverket 2011).

## Diskussion

Vi har i vår klassrumsstudie sett att digital teknik som används för musicerande och dokumentation är integrerad i undervisningen och "*embedded*". Datorer är också integrerade i undervisningen om de används för att ge underlag för och information under lektioner eller som ett kommunikationsmedel tillsammans med telefonen. Datorer som musikinstrument beskriver vi som ett tillägg (*add-on*), något som inte ingår i den dagliga undervisningen utan används vid särskilda undervisningstillfällen. De pedagogiska hjälpmedel som beskrivits i artikelns historiska del verkar ha varit just sådana speciella inslag i undervisningen innan de blivit integrerade delar i den. En orsak till detta kan vara att nya medieringsmöjligheter i form av teknik i klassrummet måste prövas av lärare och utvecklas i relation till det som redan görs. Pitts (2000:119) menar att teknologi i klassrummet främst utvecklas av lärare i det befintliga arbetet när de försöker finna tillämpningar för den.

Detta kan vara en anledning till att datorn som instrument ännu inte uppfattas som det instrument för musikproduktion det kunde vara. Lärare och elever använder flera allmänna mjukvaror i sina datorer (Word, Excel) och sökmotorer, medan ämnesspecifika mjukvaror som Audacity (ljud- och bildredigering), Finale eller Sibelius (notskrivningsprogram) används i mindre utsträckning i klassrummet, men oftare av lärarna själva. Endast några få elever använder de två sistnämnda. Liknande resultat presenteras från Norge av Espeland & Grønsdal 2010. Datorn kan således sägas ha dels en utanförliggande (*extrinsic*) funktion när den används för att stödja praktik "utanför" tekniken, dels en inneboende (*intrinsic*) användning när dess ljudmöjligheter nyttjas mer för utforskande av ljud (Savage 2007:144). De inneboende och utanförliggande funktionerna närmar sig den ämnesuppfattning som Dyndahl (2004:71–93) kallar «IKT- relaterad ämnesidentitet» där datorn ges båda funktioner och blir placerad mer i centrum för undervisningen, ungefär som tidigare el-instrumenten blev. Tillämpningarna av teknologin ligger i vår undersökning närmare det som redan gjorts i klassrummet, spelandet tillsammans på



«riktiga instrument», än på de musikaliska möjligheter som datorn kan erbjuda. Ämnesuppfattningar som kan kallas musik som Sång- eller Spelämne (Nielsen 1998) är inbäddade och transparenta. Musiklärarna i vår undersökning har snabbt anammat det nya och funnit användningsområden för datorn i sammanhang där musicerande sker tillsammans med andra. De använder också datorn för information och kommunikation, samtidigt som den ämnesspecifika användningen av datorn som instrument behålls.

*Hinder* för en mer integrerad användning av datorn verkar enligt intervjuaterialet från både elever och lärare vara relaterade till rådande uppfattningar om vad musik och musikämnet i skolan är. Den centrala tyngdpunkten i ämnet utgörs av gemensam sång och spel med "riktiga" instrument i rock- eller popgruppens ensembleform. Andra hinder för användningen av digitala medier finner vi, som redovisats ovan, i bristande tekniskt och pedagogiskt och administrativt stöd, brist på tid och tillgång till utrustning, och underhåll av den samt i organisatoriska svårigheter. "Risken att misslyckas" (Sutherland et al. 2004) när något nytt skall prövas är också ett uttalat hinder. Denna typ av hinder har redovisats ovan vad gäller skolradion och andra audiovisuella hjälpmedel. Liknande skäl redovisas också internationellt såväl i studier med ett historiskt perspektiv (Cassidy 2004; Lindberg 2002, 1999; Pitts 2000; Symes 2004) som mer samtida (Cox 2006; Espeland och Grønsdal 2010). Ytterligare hinder är de tekniska krav på ombyggnationer av skollokaler som vi sett historiskt, exempelvis med argument rörande brandsäkerhet för skolfilmvisningar, goda lyssningsmiljöer för grammfonen, och numera med krav på förnyad inredning och placering av de nya digitala hjälpmedlen, i exempelvis datasalar. Här påverkas också undervisningsmiljöerna på sätt som kan upplevas som negativa och innebära merarbete för lärarna och kostnader för skolledningarna.

Flera argument för införandet av särskild teknik kommer uppifrån. De möts ofta av motstånd enligt Cuban (1986) i de fall de inte tar hänsyn till lärares arbets-situationer och undervisningsrutiner eller de skäl som lärare själva har för att göra förändringar. Att så få elever i skolan använder notskrivnings- och redigeringsprogram som Finale eller Sibelius är märkligt, sett i ljuset av att många av lärarna själva använder dem. Detta kan förklaras med en rådande ämnesuppfattning som betonar det instrumentala hantverket och musicerandet, i vilket datorn inte ingår, och även med beprövade erfarenheter från sådan undervisning. En annan förklaring kan vara att eleverna tidigare inte förberetts med enklare varianter av liknande program. Samtidigt är det med de mer avancerade programmen som musik skapas professionellt idag. Lärarna i vår undersökning är dock samtliga positiva till de audiovisuella hjälpmedel som står till förfogande idag. Det är datorn som produk-

tionsredskap för musik som de är mer skeptiska till, eftersom den minskar tiden för vad de menar är det centrala i ämnet och att den stjäl för mycket tid från eleverna.

Denna text har som nämnts ovan delvis utgått från utredningar och styrdokument och samhällskontexter vad gäller implementeringen av nya medier. Det är värt att till sist påminna om Geir Johansens 2004 beskrivning av att förändringar av undervisningspraktik ofta föregår sådana dokument men också påverkar den enskilda lärares ämnesuppfattningar och egen kunskapskonstruktion.

Medier utanför skolan påverkar starkt såväl elevers som lärares uppfattningar av vad musik är och hur den skapas och framförs. Skolans väggar har de senaste åren blivit allt mer transparenta samtidigt som elevernas möjligheter att påverka innehållet i undervisningen ökat (Scheid & Strandberg 2012). Användning av digital teknik har med den senaste läroplanen skrivits in som både mål och innehåll för undervisningen. De förändringar som detta kommer att innebära kräver ett kritiskt reflekterande över vilka svar som kan ges på de didaktiska frågorna om undervisningen, inte bara i skolämnet musik (Georgii-Hemming & Wetstvall 2010). Lärobokens frånvaro i musikklassrummen (Skolverket 2005) bidrar till att försvaga vad Bernstein 1996/2000 kallar ämnets inramning och klassifikation.

Cuban 1993 ställde frågan: När har en förändring i undervisningspraktiken implementerats tillräckligt för att kallas förändring? Reflektioner över hur digitala medier påverkar oss och hur vi själva påverkar och använder dem har betydelse för pedagogisk verksamhet. De förändringar och förändringsförsök av ämnesuppfattningar/ämnesparadigm som vi har sett ovan visar, att det finns anledning att ställa frågan om detta tyder på ett paradigmskifte (Kuhn 1962). Det är viktigt att reflektera vidare över ämnets förutsättningar nu och för framtiden.

## Litteratur

- Adams, Catherine (2006). "PowerPoint, habits of mind, and classroom culture". *Journal of Curriculum Studies* vol. 38, no 4:389–411.
- Allebeck, Sten, Berg, Gunnar, Ekelund, Rolf, Linné, Bengt, Stenbeck, Manne (red.) (1968). *Programpraktikan. Radio och TV i skolan*. Sveriges Radio.
- AVIN HG3. *Skolprogram i radio och tv för högstadiet och gymnasieskolan, augusti – september 1974*. RoS-projektet. Sveriges Radio. S. 5.
- Bernstein, Basil (1996/2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, revised ed. Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Boldemann, Marcus (2009-10-27). Svenska skolan kan räddas för framtiden. *Dagens Nyheter*. <http://www.dn.se/kultur-noje/nyheter/svenska-skolfilmer-kan-raddas-for-framtiden-> [Hämtad 2012-10-25].
- Cassidy, Margret (1994). *Book Ends: The Changing Media Environment in American Classrooms*. Hampton Press.
- Cox, Gordon. (2006). "From the nervous nineties". In: Rainbow, Bernarr, utökad uppl. *Music in educational thought and practice - A survey from 800 BC*. Boydell & Brewer. S. 359–385.
- Cuban, Larry (1993). *How teachers thought, Constancy and Change in the Classroom 1980–1989*. Teachers College Press.
- Dyndahl, Petter (2004). "Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet". I: Geir Johansen, et al. *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag. S. 73–91.
- Espeland, Magne & Grønsdal, Ingrid (2010). "Musikkundervisninga på ungdomstrinnet og bruk av IKT - eit tenleg instrument for heile musikkfaget?" I: Lars Vavik et al. *Skolefagsundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi*. Høgskolen i Stord/Haugesund. Rapport 2010:1, s. 209–228.
- Georgii-Hemming, Eva & Wetstvall, Maria (2010). "Music education a personal matter – examining the current discourses of music education in Sweden". *British Journal of Music education*, 2010 vol. 27, no. 1:21–33.
- Gustavsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Acta Universitatis Upsaliensis. (Uppsala Studies in Education 91).
- Jank, Werner och Meyer, Hilbert (1997). "Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens". I: Uljens, Michael (red.) *Didaktik*. Studentlitteratur. S. 35–46.
- Jiveskog, Lars-Olof, Pettersson, Sten & Åsén, Gunnar (1979). *Lärare om teckning och musik i grundskolan*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för lärarutbildning i pedagogik. Forskningsprojektet Kreativitet och kommunikation: Musik, bild och form (KROK) Rapport 4, december 1978.

- Johansen, Geir (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny lærplans påvirkning på denne*. Norges musikkhøyskole, NMH publikasjoner, 2003:13.
- Kuhn, Thomas (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*. Svenska Bokförlaget.
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie nr 60.
- Latour, Bruno (1999). "On Recalling ANT". In: Law, John and Hassard, John (Eds.) *Actor Network and After*. Blackwell and the Sociological Review. S. 15–25.
- Lindberg, Boel (1999). "Att förfina det låga och popularisera det höga. Radions utbildningsprogram om musik under mellankrigstiden". I: Sandin, Bengt, (red.) *Medier och modernisering. En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring*. Stiftelsen Etermmedia i Sverige, Nr 1 1999. S. 297–333.
- Lindberg, Boel (2002). *Våra glada visor klinga. Skolradions sångstunder 1934-1969*. Arkiv förlag/Stiftelsen etermedierna i Sverige: Skrifter om utbildningsprogrammets historia, Nr 6.
- Lindgren, Monika (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och elever*. Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Lum, Casey Man Kong (Ed.) (2006). *Perspectives on Culture, Technology and Communication*. The Media Ecology Tradition. Hampton Press Inc.
- Mackey, Margaret (2002). *Literacies across Media. Playing the text*. Routledge Falmer.
- McCormick, Robert & Scrimshaw, Peter. (2001) Information and Communications Technology, Knowledge and Pedagogy, Education. In *Communication and Information*, (1) 1, 2001.
- McLuhan, Marshall (1967). *Media*. Pan/Norstedts.
- McLuhan, Marshall & McLuhan, Eric (1988). *Laws of Media: The New Science*. University of Toronto Press.
- Meyrowitz, Joshua (1986). *No Sense of Place: the impact of electronic media on social behaviour*. Oxford University Press.
- Nielsen, Frede, V (1998). *Almen musikdidaktik*. 2:a rev. och bearb. uppl. Akademisk Forlag.
- Nissen, Jörgen, Riis, Ulla, Hyllén, Birgitta (1991). *Tema-T, arbetsnotat 87*. Linköpings universitet.
- Nissen, Jörgen (1993). *Pojkarna vid datorn. Unga entusiaster i datateknikens värld*. Symposion Graduale.

- Olsson, Bengt (1993). *SÅMUS - musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om musikutbildning på 1970-talet*. Musikvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet.
- Pitts, Stephanie (2000). *A Century of Change in Music Education. Historical Perspectives on Contemporary Practice in British Secondary School Music*. Ashgate Press.
- Postman, Neil (1970). "The reformed English curriculum". In: Eurich, A. C (Ed.) *High school 1980: The shape of the future in American secondary education*. Pitman. S. 160–168.
- Rydin, Ingegerd (2000). *Barnens röster. Program för barn i Sveriges radio och television 1925-1999*. Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Sandberg, Ralf & Gårdare, Stewe (1992). "Kommentarer till kursplaneförslag i musik för grundskolan.". I: SOU 1992:94, *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Utbildningsdepartementet. S. 403–435.
- Savage Jonathan Savage (2007). "Pedagogical Strategies for Change". In: John Finney & Pamela Burnard., *Music Education with Digital Technology*. Continuum International Publishing Group. s. 142–155.
- Scheid, Manfred & Strandberg, Tommy (2012). "Schools' permeable walls and media cultures – An example of new prerequisites for music education in Sweden". In: Gall, Marina, et al. (Eds.) *European Perspectives on Music Education: New media in the classroom*. Helbling. s. 237–255.
- Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan, våren 1992*. Musik, huvudrapport. Skolverkets rapport nr 23. Liber distribution.
- Skolverket (1996). *Grundskolan. Kursplaner betygsriterier*. Fritzes kundtjänst.
- Skolverket (2000). *Grundskolan Kursplaner och betygsriterier*. Fritzes Kundenservice.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport till rapport 253. Musik*. Fritzes kundservice.
- Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Fritzes kundservice.
- Skolöverstyrelsen (1969a). *Lgr 69 I. Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1969b). *Lgr 69 II. Läroplan för grundskolan. Supplement Musik*. Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Allmän del. Mål och riktlinjer Kursplaner*. Liber. Utbildningsförlaget.
- SOU 1946:72. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar, VII. Radio och film i skolundervisningen*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissionsbetänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Ecklesiastikdepartementet.

- Strandberg, Tommy (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Umeå universitet, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Institutionen för estetiska ämnen.
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, N., Matthewman, S., Olivero, F., Taylor, A., Triggs, P., Wishart, J. & John, P. (2004). "Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices". *Journal of Computer Assisted Learning* vol. 20, no. 6:413–425.
- Svensk läraretidning (1929). Specialmottagare för skolan (annons). *Svensk läraretidning*, 48 årg. Nr 56 (s. 56). Internet: <http://runeberg.org/svlartid/1929/0056.html> [Hämtad 2010 10 05].
- Symes, Colin (2004). "A sound education: the gramophone and the classroom in the United Kingdom and the United States, 1920–1940". *British Journal of Music Education* 21:2, 163–178.
- Söderlund, Anders (2000). *Det långa mötet – IT och skolan. Om spridning och anammande av IT i den svenska skolan*. Luleå tekniska universitet Institutionen för lärarutbildning, Centrum för forskning i lärande.

**Tommy Strandberg** är universitetslektor vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet i Pedagogiskt arbete med inriktning mot musikens didaktik och har arbetat med lärarutbildning i musik sedan 1980. Han disputerade 2007 på avhandlingen *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945* och har som forskare deltagit i projektet Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen - bild, musik och svenska under påverkan.





# Smart slöjd med smarta mobiltelefoner?

## – om didaktiska dimensioner i digitalt lärande

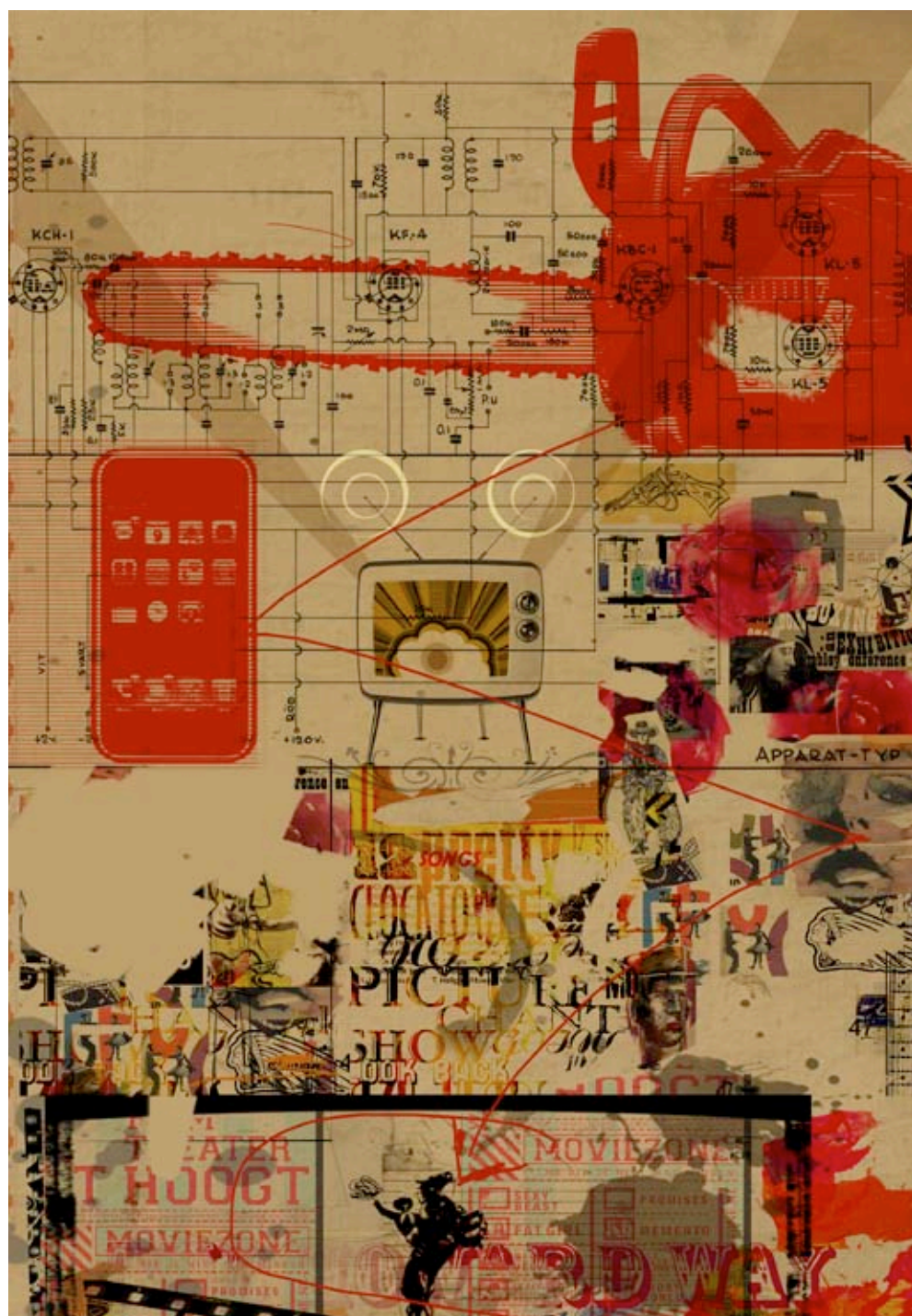
Marléne Johansson & Mia Porko-Hudd

### Inledning

Slöjd undervisas ofta utan läroböcker eller didaktiskt utvecklade läromedel. På grund av läroämnets elevcentrerade och produktiva karaktär skapar läraren merendels sina läromedel enligt vad arbetsområdena, undervisningen och eleverna förutsätter. Även om läraren undervisar ämnestekniker för en hel grupp, är hon många gånger tvungen att upprepa undervisningen för enskilda elever. ”Vad och hur ska jag göra nu?” är en mycket vanlig fråga som slöjdläraren möter.

I många skolor har eleverna tillgång till en stationär internetuppkopplad dator i slöjdsalen. Att alla elever samtidigt följer med vad läraren visar med hjälp av en projektor eller att endast en eller några elever åt gången kan sitta vid en dataskärm fungerar ändå inte ändamålsenligt i alla undervisningssituationer. Alla elever har heller inte samtidigt behov av samma information eller undervisning. Tvärtom är det ofta så att elever har behov av väldigt varierande information under helt olika tidpunkter. De individuella slöjdprocesserna medför individuella lärandebehov.

I och med teknikens utveckling och tillgången till förmånligare smarta mobiltelefoner med stor minneskapacitet och snabb internetuppkoppling, upplever vi att en stationär dator i slöjdsalen nu kunde kompletteras med smarttelefonen. Syftet med det slöjdpedagogiska projektet Talking Tools vid Åbo Akademi är att i samarbete med näringslivet utveckla en applikation, så kallad ”app”, för smarttelefoner som fungerar som en digital lärmiljö i slöjden. Visionen är att appen kan bidra till att dels öka elevens självständighet och medvetenhet i lärandesituationen,



dels skapa nya undervisningspraktiker där läraren kan skifta fokus och karaktär på kommunikationen med eleverna. Parallellt med innehållsproduktionen och utvecklingen av Talking Tools-appen bedriver projektdeltagarna forskning bland annat i hur användningen av den nya tekniken påverkar elevens lärande i slöjd.

## Didaktiska utmaningar för smart slöjd

I Finland är slöjd ett för alla elever gemensamt obligatoriskt läroämne som undervisas i årskurserna 1–7 inom den grundläggande utbildningen. I årskurserna 8–9 är slöjd ett tillvalsämne. I Sverige är slöjdamnet obligatoriskt under hela grundskolan. Över tid har synen på slöjdamnet omformats från ett könsindelad ämne med ett nyttobetonat innehåll till ett innehåll som i större grad är tillgängligt för alla. Ambitionen med lärandet genom slöjd ses i ett betydligt bredare perspektiv än enbart den konkreta nyttan med produkten (Johansson & Porko-Hudd 2011).

Slöjd undervisas ofta utan läroböcker eller didaktiskt utvecklade läromedel. På grund av läroämnets elevcentrerade och produktiva karaktär vid tillverkning av slöjdföremål skapar läraren ofta själv sina läromedel enligt det behov som arbetsområden, undervisning och elever förutsätter (Porko-Hudd 2005). Läromedelsförlagen har gett ut sparsamt med läromedel i slöjd och de böcker och undervisningspärmar etc. som finns i slöjdsalarna kan höra till äldre årgångar. I slöjden finns det ett behov av flera slags pedagogiska hjälpmedel som exempelvis stöder undervisning av olika maskiners användning, arbetssäkerhet, om egenskaper hos olika material och för att konkretisera olika typer av tillverkningsförlopp. Karaktären på det begränsade utbudet och den ringa användningen av läromedlen leder till att eleverna måste vända sig till läraren för att få information om produktionsförloppets följande fas. ”Vad och hur skall jag göra nu?” är en vanlig fråga som eleverna ställer till läraren. Elevernas individuella slöjdprocesser medför individuella lärandebeständigheter under helt olika tidpunkter och leder till att slöjdläraren behöver upprepa instruktioner och demonstrationer för enskilda elever. Givetvis utgör denna undervisning och handledning en del av lärarens arbete, men samtidigt kunde lärarens interaktion med de enskilda eleverna i större grad fokuseras mot handledning av t.ex. den planerade slöjdprodukten formgivning eller utvecklande av produktens funktion.

Förutom behovet av ämnesteknologisk information kan elevens handledningsinitiativ naturligtvis även utlösas av andra faktorer såsom behov av att bli bekräftad och för att överföra en del av ansvaret av produktionen på läraren (Malmberg-Tulonen 1996). Om många elever samtidigt behöver lärarens handledning kan det leda till långa stunder av väntan för den enskilda eleven och avancemanget i den

egna slöjdprocessen stagnerar. Dessa tillfällen, av att inte komma vidare, kan i sin tur leda till olust i arbetet och för slöjden som skolämne.

Vid lärarutbildningen är flera av problemen och frågorna kring handledning och undervisningsarrangemang liknande som inom skolans grundläggande utbildning. Eftersom lärarstuderanden tillverkar unika slöjdprodukter med egen design har lärarutbildaren en central handledande och bekräftande roll (jfr Malmberg-Tulonen 1996). Genom åren har kontaktundervisningen i lärarutbildningens kurser av olika orsaker minskat och lärarutbildaren upplever sig inte hinna handleda lärarstuderande i tillräcklig utsträckning. Inom lärarutbildning blir problematiken utmanande då såväl slöjddandets som slöjdundervisningens ”vad, hur och varför-frågor” behandlas parallellt. Nya verksamhetsformer behöver utvecklas för att nå hög kvalitet på de studier som blivande lärare avlägger.

## Användning av digitala läromedel i slöjd

Behovet av pedagogiska hjälpmedel för slöjdundervisningen har sedan 1990-talets mitt lett till att slöjdlärare själva har tillverkat digitala läromedel bland annat i form av webbsidor, videofilmer och interaktiva spel för slöjdundervisningen som har spridits via Internet genom t.ex. de finländska slöjdlärarnas webbportal Käsipaikka (Kröger 2003). Det omfattande materialet i Käsipaikka-portalerna kan sägas vara mycket varierande då det vanligen har tillverkats av lärare som är proffs på slöjdundervisning, men amatörer inom digital teknik. Det finns även digitala läromedel gjorda på mer professionell basis såsom de svenska @tt-programmen för slöjd (Degerfelt & Porko-Hudd 2008). Digitala videor på YouTube kan likväl användas i slöjdundervisningen. Utmaningen med användningen av YouTube är dock att hitta filmer av tillräckligt god kvalitet och rätt innehåll för den aktuella undervisningen (Nyman 2012). Det gäller också att hitta filmer som enligt upphovsrätten får visas i skolan. Det har visat sig att flera slöjdlärare använder multimedia i sin undervisning, men ändå är det inte en självklarhet att det finns en internetuppkopplad dator eller en fungerande projektor i alla slöjdsalar (Degerfelt & Porko-Hudd 2008; Porko-Hudd 2005).

Undervisningsupplägget där alla elever samtidigt följer med vad läraren med hjälp av en projektor visar på vita duken kan inte sägas vara ändamålsenligt i alla situationer, eftersom det är sällan som alla elever i en undervisningsgrupp har ett samtidigt behov av samma undervisningsinnehåll. Informationen som visas på vita duken eller för en mindre grupp vid den stationära datorn, skulle kanske ur den enskilda elevens synvinkel hellre behövas i ett annat arbetsutrymme, under en annan tid eller upprepas fler gånger för att befästa kunskaper.

pen. Ändamålsenligheten av flera elevers samarbete kring en stationär dator kan också ifrågasättas.

I slöjdmiljöer behövs fler möjligheter att nå information utan att behöva sitta vid den plats där datorn råkar vara placerad eller vänta på sin tur att fråga läraren. Med den moderna teknikens utveckling vill vi hävda att en gemensam stationär dator i slöjdsalen har levtt ut sin roll och att bärbara datorer som fler elever kan ha tillgång till är för klumpiga att bära med sig mellan olika arbetsplatser i slöjden. Vi vill påstå att det nu är dags att utveckla möjligheterna att utnyttja den individuella smarttelefonen som de flesta elever och studerande redan har i byxfickan. Låt eleverna ta fram mobiltelefonerna och använda dem för informationssökning, dokumentation, kommunikation och reflektion av lärande!

## Förändrade lärandesituationer

Ny teknik förändrar hur vi lär oss och mycket av den kunskap som man tidigare själv behövde kunna har istället flyttat ut utanför oss själva till externa resurser i en digital omgivning. Vägen till lärande blir annorlunda med samhällsutvecklingen, även i slöjddämnet (Johansson 2009:11). Med användning av digitala verktyg uppkommer behov att utveckla pedagogiska metoder för att öppna dörrar för förändrade lärandesituationer. Samtidigt tillverkas fysiska föremål i slöjdundervisningen, dvs. de stannar inte endast på den digitala skärmen. Det kan vara en sak att se någon utföra en slöjdsituation på ett videoklipp jämfört med att faktiskt själv kunna utföra det man sett i handling. Likaså garanterar inte en lärarens konkreta instruktioner i handledningssituationer att slöjdandet utförs på önskat vis (Lindwall & Ekström 2008). Skillnader i att endast betrakta slöjdarbete eller att också kunna utföra detta synliggörs i handling. Lindfors (1991, 1996) diskuterar olikheter mellan ”veta-vad-kunskap” (”vi står på stranden och betraktar floden”, vi betraktar när grannen spikar på sin altan), ”veta-hur-kunskap” (”vi sitter i en båt i floden”, vi är delaktiga i om hur grannen spikar sin altan) och ”veta-vart-hän-kunskap” (”vi är ett med floden, vi är floden”, vi deltar och medverkar i handling i grannens altanbygge).

Molander ser kunskap och kunskapsbildning som en växelverkan mellan del och helhet, mellan närhet och distans, mellan kritik och tillit och mellan handling och reflektion (Molander 1993:274). Molanders kunskapsbegrepp, kunskap i handling, kan exempelvis problematiseras i relation till att små barn tidigt använder sig av så kallade lekappar för att t.ex. bygga med legobitar på skärmen i en mobiltelefon. En fråga som kan ställas är om barnet lättare kan bygga med fysiska legoklossar efter att ha använt sig av lekappen med legoklossar, eller om det är helt

olika lärande? Likaså kan vi med TV-utbudens inrednings- och byggprogram ta del av hur det exempelvis kan gå till att bygga en altan. Är det underhållningsslöjd, eller resulterar kunskapen endast i "veta-hur-kunskap" (jmf Lindfors 1991, 1996)? Är lärandet främst situerat (Lave & Wenger 1991) till situation och sammanhang? Å andra sidan kan vi inte undvika att lära, Säljö (2000:8) uttrycker det som att: "Valet står inte mellan att huruvida människor lär sig något eller inte, utan vad de lär sig av de situationer de ingår i. --- Den intressanta frågan blir att utröna varför människor engagerar sig i och motiveras av vissa läroprocesser, medan det ofta är svårt att skapa ett sådant engagemang i andra sammanhang. Människor kan inte undvika att lära". Förmodligen blir endast lärandet annorlunda och det är ett av det aktuella forskningsprojektets syften som kommer att beforskas vid användning av smarta mobiltelefoner i slöjdundervisningen.

## Forsknings- och utvecklingsprojektet Talking Tools

Den ovan beskrivna situationen i slöjdundervisningen, perspektiven på lärande, mobilteknikens utveckling samt den allmänna uppmaningen inom universiteten att skapa tvärvetenskapliga samarbetsprojekt, ledde till att personalen inom vetenskapsområdet slöjdpedagogik vid Åbo Akademi (ÅA) i Vasa, Finland, kontaktade personal inom MediaCity (ÅA) ([www.mediacity.fi](http://www.mediacity.fi)) för att utreda möjligheterna att samarbeta kring utvecklingen av medieanvändning i slöjdundervisningen. Det ökade utbudet och användningen av smarttelefoner i samhället förde relativt snabbt diskussionerna till ändamålsenligt utnyttjande av smarta mobiltelefoner i undervisning och utbildning. Tankarna kring utvecklingen av en app tog fart då det Vasabördiga mediaföretaget UpCode Ltd. (<http://www.upc.fi/en/upcode/>) visade intresse för samarbete kring utveckling av pedagogiska tillämpningar av mobila lösningar där så kallad skanningsteknologi och en version av QR-koder används. Samarbetsprojektet Talking Tools skapades således av dessa tre parter under våren 2012 i syfte att utveckla en smarttelefonbaserad lärmiljö i form av appen Talking Tools. I projektets första utvecklingsskede skapas appens olika lärobjektsinnehåll i slöjd till den primära målgruppen lärare och elever i skolan.

Forskningsprojektets tre samarbetsparter bidrar var och en med sitt specifika kunnande till helheten. Förutom att alla tre parterna är aktivt involverade i utvecklingen av formatet för lärmiljön och marknadsföringen av appen, har slöjdpedagogiken ansvar för planeringen av didaktiska lärobjekt i slöjd som skall ingå i Talking Tools-appen. Slöjdpedagogerna bidrar även med expertkunnande om den primära målgruppens praxis och med kunnande om slöjdens arbetsprocesser där unika artefakter skapas under lärandeprocesser. Slöjdpedagogerna har också ett intresse



att forska i hur tillämpningen av den nya tekniken förändrar undervisning och lärande i slöjd. MediaCitys personal ansvarar för uppgifter i anslutning till filmning och editering av lärobjekten samt genomförande av tester om användarupplevelser av lärobjekten och lärmiljön. Vidare beforskar de lärmiljöns transmediala funktioner. Personalen vid UpCode Ltd. bidrar till projektet med sitt kunnande om skanningsteknologi med koder och har ansvar för den informationstekniska programmeringen av lärmiljön.

Projektet väckte genast under våren 2012 intresse hos finansörer och ekonomiskt stöd erhöles för anställning av en projektkoordinator på heltid under år 2012–13. Medel för framställning av läroobjekt i slöjd tillkom liksom resurser för genomförande av tester av användarupplevelser. Samarbetet med näringslivet resulterade i nya utmaningar och möjligheter. UpCode Ltd. ingår i projektet med egen finansiering. Projektavtalet som framtagits med hjälp av Åbo Akademis och UpCode Ltd:s jurister har inledningsvis undertecknats för åren 2012–2015. I avtalet definieras även ägandeförhållanden inom projektet.

Talking Tools ingår som delprojekt i ett tvärvetenskapligt projekt vid Åbo Akademi i Vasa benämnt ”Didaktiska dimensioner i digitalt lärande” (DiDiDi). Projektets övergripande syfte är att granska, upptäcka och sprida de lärandepotentialer som ny innovativ digital teknik kan innebära för undervisning och didaktisk utveckling i skola, lärarutbildning, forskning och fortbildning (DiDiDi 2012).

## Visioner för den smarttelefonbaserade lärmiljön Talking Tools

Den primära målgruppen för lärmiljön Talking Tools utgörs av lärare och elever i skolan. Även lärarstuderande utgör en målgrupp. Utvecklingen av lärmiljön inleds med läroämnet slöjd då ämnet öppnar för möjligheter att visuellt synliggöra enskilda slöjdhändelser i handling som eleven behöver behärska för att kunna tillverka sin egen slöjdprodukt. Då de flesta barn och ungdomar är flitiga mobilanvändare förmodar vi att mobilen kommer att användas som en naturlig resurs i slöjdarbetet. Projektet inleds i slöjdsalen, men det finns goda möjligheter att utvidga användningen i andra skolämnen i ett senare skede. Lärmiljön kan även användas ämnesövergripande, till exempel kan innehåll i biologin komma till användning i slöjden och vice versa. Dessutom kan lärmiljön användas överskridanden mellan skola, hem och fritid.

Den visuella sidan av slöjden lämpar sig för det digitala mediet och speciellt för digitala videor. Olika slags videoklipp och instruktionsfilmer har redan tidigare använts i slöjdundervisningen och konstaterats vara ändamålsenliga (Degerfelt & Porko-Hudd 2008). Det är en sak att läsa en instruktion från en bok eller muntligt

berätta för eleven om hur symaskinen skall träs, och en annan att också kunna visa visuellt i handling, steg för steg hur verksamheten genomförs. Det nya med instruktionsfilmer i Talking Tools är att de har formen av didaktiska lärobjekt av hög teknisk och pedagogisk kvalitet samt att tillgången till dem sker via en smart mobiltelefon just vid den fysiska plats där eleven behöver informationen, t.ex. vid pelarborrmaskinen.

Mobilens storlek bidrar till att den lätt kan bäras med, t.ex. i byxans bakficka, under slöjdarbetet vid olika arbetsplatser i slöjdsalen. Tanken är inte att lärmiljön endast skall fungera som självinstruerande hjälpmedel dvs. utan interaktion med andra elever och läraren. Talking Tools är tänkt att fungera som en resurs för verksamheten i slöjdsalen för att underlätta och förbättra elevens och lärarens arbetsprocesser. Lärmiljön kan stödja verksamheter med arbetsprocesser som innehåller en rad olika moment innan en produkt är färdigställd.

Elevens användargränssnitt skall bestå av möjligheten att dels kunna söka information i lärmiljöns databas och på Internet som stöder den egna lärprocessen i slöjd, dels med hjälp av smarttelefonens skanningsfunktion med UpCode-koder kunna utforska slöjdens fysiska miljö för att snabbt finna information i form av olika lärobjekt. Genom att använda UpCode-koderna i slöjdsalen kan eleven snabbt och enkelt skanna av koderna med hjälp av sin smarttelefon för att komma åt information på maskiner, material och tillverkningstekniker. Lärobjekten i Talking Tools kan vara en resurs när eleven skall trä i symaskinen, välja rätt stryktemperatur, lägga upp maskor för sin stickning, trä i solven i vävstolen eller spänna fast sitt arbete i hyvelbänken. Listan av situationer kan göras lång där ett didaktiskt genomtänkt lärobjekt både kan underlätta för läraren och bidra till att eleven bättre och smidigare kan avancera i sin slöjdprocess. Avsikten är att informationen finns tillgänglig i den reella miljö där den behövs i stunden, t.ex. på symaskinen, vid pelarborrmaskinen, strykjärnet eller hyvelbänken. Visionen är att förkorta tiden från elevens upptäckt av handledningsbehov till den stund då eleven får hjälp. Samtidigt är tanken att skapa gynnsamma lärandesituationer där eleven smidigt kan röra sig mellan den reella och den virtuella världen (se Graham & Dziuban 2008).

Vår förhoppning är att efter att eleven har sökt, hittat och sett på ett lärobjekt i appens lärmiljö, kan frågan som hen ställer till läraren oftare lyda "Jag har tänkt göra så här, är det OK?" än det tidigare "Vad och hur ska jag göra nu?". Ett välgjort, didaktiskt lärobjekt kan upprepas oändligt antal gånger, medan lärarens tid per elev är begränsad. Om eleven kan få en del av den nödvändiga ämnesteknologiska informationen för sitt avancemang i slöjdprocessen från en annan lika trovärdig källa som läraren, kan interaktionen med läraren användas för mer specifika handledningssituationer än upprepning av instruktioner.



En annan ambition för elevens användargränssnitt i appens lärmiljö är att eleven skall kunna dokumentera egna slöjdprocesser i form av loggar som är synliga för läraren och samtliga elever som deltar i samma kurs. Syftet med denna funktion är att bättre än tidigare synliggöra arbetet som sker under en slöjdprocess och således tydligare medvetandegöra arbetshandlingarna och lärandet som sker i anslutning till skapandet av en artefakt. Dokumentation kan ske genom anteckningar, foton, video och ljud som lagras i vars och ens individuella projektloggar. Innehåll till projektloggarna skapas inte enbart i skolan utan var som helst och när som helst. Tanken är att eleverna ska öva sig att presentera sin verksamhet i text och bild samt bättre följa med klasskamraters slöjdprocesser och ge konstruktiv feedback. Att följa med vad klasskamraterna gör, och både ge och få respons, är naturligtvis möjligt också under lektionstid. Vår erfarenhet tyder dock på att eleverna sällan tar sig tid under lektionerna att mer noggrant se vad klasskamraterna gör och ge konstruktiv respons till varandra. Vi ser det därför som en utmaning att utveckla ett hjälpmedel som kan användas för mer systematisk processdokumentation och responsgivning i en trygg och sluten miljö som den egna kursgruppen utgör. Eleverna ska också kunna dela med sig ett urval av sin dokumentation till t.ex. föräldrar, kompisar eller andra personer utanför kursgruppen. Åtkomsten till funktionerna i den kompletta versionen av lärmiljön Talking Tools skall vara oberoende av tid och plats.

Informationen i mobilen kan ses som lagrad kunskap som kan läsas när man interagerar med den. Multimodala resurser, som en smart mobiltelefon med appar kan hänföras till, kompletterar tidigare verksamhet med nya egenskaper. Kunskaper byggs in och externaliseras i artefakter så att vi kan använda oss av andras erfarenheter och tänka och agera med dessa externa tankestöttor (Rystedt & Säljö 2008:16–17). Med ett vidgat språkbegrepp kan video, foton, text och symboler läsas och förstås på nya sätt (Kress 2003). En vision med lärmiljöns multimodalitet är att den kan bidra till att ett kollektivt minne (Säljö 2005, 2011) byggs upp som kan användas både i och utanför skolan. Digitala resurser öppnar för att elever ges möjligheter att lära sig på olika vis dvs. inte nödvändigtvis via böcker som traditionella läromedel.

Användargränssnitt för läraren i Talking Tools inkluderar bland annat organisering av elevgrupper, kommentarfunktioner till enskilda elever och grupper samt möjligheter att skapa egna kurser och infoga eget material till specifika kurser eller grupper. Det är följaktligen inte meningen att appens lärmiljö skall ersätta läraren. Istället skall lärmiljön användas som ett komplement både till lärarens agerande och till befintliga redskap, verktyg, böcker, arbetsbeskrivningar och instruktioner. En önskan är att läraren skall få en mer bekräftande roll under den undervis-

ningstid som finns till förfogande för varje elev under slöjdlektionerna och eleven blir i sin tur förhoppningsvis mer självständig i sitt kunskapsinhämtande och mer medveten om sitt lärande.

## **Slöjdpedagogiska forskningsfrågor**

Projektet Talking Tools möjliggör att intressanta forskningsresultat kan samlas in om hur läroprocesser förändras och hur dessa sker (jfr. Utbildningsstyrelsen 2011:236) med den smarta mobiltelefonens funktioner. Vidare är det intressant att bedriva forskning om hur interaktionen mellan elever förändras och hur handledningssituationer mellan lärare och elev varierar. Slöjd är ett utpräglat kommunikativt skolämne (Johansson 2002) där kommunikationen sker både verbalt och icke-verbalt i interaktion med andra. Likaså får eleverna möjlighet att i handling komma åt tidigare generationers inbyggda kunskaper i redskap och maskiner (Johansson 2008). Att med kroppen få uppleva hur olika material exempelvis blir tillräckligt mjuka lärs i dialog med material, redskap och med andra som vistas i lärsituationen (Illum & Johansson 2009; Johansson 2009). Hur en smarttelefonbaserad lärmiljö samverkar i situationer där modern teknik förs samman med urgamla hantverkstekniker inom ramen för dagens skolslöjd är av intresse att beforska (Porko-Hudd, Johansson, Hiltunen, Hilli, Björkgren, Wiklund-Engblom, Backlund-Kärjenmäki, 2012).

Forskningen inom projektet har som huvudsyfte att utreda vilket mervärde användning av den nya tekniken bestående av lärmiljön Talking Tools och dess funktioner ger för undervisning och lärande i slöjd. Till att börja med står följande forskningsfrågor i fokus:

- Hur används lärmiljöns olika funktioner under slöjdaktiviteter?
- Hur förändras elevens lärande i slöjd vid användning av lärmiljön?
- Vilka mönster i elevers och lärares sociala kommunikation framträder vid användning av lärmiljön?
- Hur kan lärmiljöns dokumentationsmöjligheter bidra till elevens självreflektion?

## **Projektets utveckling och verksamhet under det första halvåret**

Under projektets inledande fas hösten 2012 har arbetet inriktats mot att utforma och framställa innehåll till lärmiljöns betaversion. Ett tjugotal lärobjekt för Talking Tools-appen i form av korta instruktionsfilmer i slöjd (både teknisk slöjd och textilslöjd) har producerats. MediaCitys personal har i laboratoriemiljö ge-

nomfört användarupplevelsetester av filmerna med representanter för den primära målgruppen, alltså elever i yngre tonåren. I de inledande testerna koncentrerade forskarna sig på att utreda om musiken i lärobjekten var på lagom nivå, om innehållet kändes intressant och på rätt nivå, om tänkt målgrupp bedömdes vara rätt, om informationsmängden upplevdes vara lämplig och om personen i bild kändes trovärdig. Testerna genomfördes med hjälp av en ögonrörelsekamera som registrerade vad testpersonerna riktade sin blick på då de såg på en instruktionsfilm. Eleverna intervjuades också om sina upplevelser av filmerna. De preliminära resultaten visar att informationen, längden, kameravinklarna, takten, berättarrösten och aktörerna upplevs som trovärdiga, tillräckligt intressanta och korrekta för att eleverna skulle använda dem i en autentisk lärandesituation. (Björklund & Högväg 2012). Dessa testresultat medförde att inga större ändringar gällande utformningen av lärobjekten var aktuella, utan tillverkningen av de följande lärobjekten för ap-pen kunde följa samma mönster.

Utveckling av formatet för själva lärmiljön har också varit i fokus under hösten och de första versionerna har programmerats och utvärderats av projektparterna. En betaversion av lärmiljön tillämpades av lärarstuderande under en slöjdcurs i slutet av hösten. I undersökningen av tillämpningen fokuserades funktionen att i en autentisk miljö och situation dokumentera sin slöjdprocess i form av en logg. Studerande fick tillgång till mobiltelefoner med lärmiljön i Talking Tools-appen och ombads att dokumentera sin slöjdprocess med hjälp av dessa verktyg. Både studerandes och lärarutbildarens erfarenheter av verksamheten samlades in för forskningsändamål. Likaledes utgör de dokumenteringsloggar som lärarstuderande producerade ett intressant material för forskning om exempelvis vad, när och hur de valt att dokumentera sin slöjdprocess och hur ett lärande kan utläsas från loggarna. (Porko-Hudd, Johansson, Hiltunen, Hilli, Björkgren, Wiklund-Engblom, Backlund-Kärjenmäki 2012).

Projektets utveckling har redan gett uppslag till flera infallsvinklar för forskning och presentationer på pedagogiska, informationsteknologiska och medierelaterade konferenser, seminarier och mässor. Hittills har arbetet således lagts på insamling av forskningsmaterial och att förbereda och hålla anföranden samt skriva abstrakt och artiklar. Under hösten presenterades delar av projektet på en nordisk tvärvetenskaplig konferens om transformation och innovation (Hartvik, Hiltunen, Elo, Johansson, Porko-Hudd & Wiklund-Engblom 2012) och på en internationell konferens om mobilt och kontextuellt lärande (Hartvik, Hiltunen, Elo, Johansson & Porko-Hudd 2012).

Arbetet inom projektet Talking Tools inleds under våren 2013 med en empirisk undersökning i slöjdundervisningen i årskurs 5 där appens läroobjekt och an-

vändningen av skanningsfunktion står i fokus. Forskningsmaterial samlas in via videofilmning samt genom intervjuer med läraren och eleverna. Denna delstudie i projektet hänför sig till de centrala forskningsfrågorna om hur lärmiljön används under olika slöjdaktiviteter och vilka mönster i kommunikationen mellan eleverna och läraren som kan framträda. Vårens arbete fokuserar vidare på kontinuerlig utveckling av appens lärmiljö och forskning av den ur flera olika perspektiv. Ambitionen är att den första fungerande Talking Tools-appen med dess lärmiljö ska vara klar för användning under våren. Utöver olika forskningsarenor kommer projektet att presenteras i olika sammanhang för rektorer, politiker, bildningsadministratörer, verksamma lärare, lärarutbildare och lärarstuderande för att nå ut till vid krets.

## Litteratur

- Björklund, Sebastian & Högväg, Joakim (2012). "Talking Tools, Test # 1". Opublicerad testrapport. MediaCity.
- Degerfelt, Inger & Porko-Hudd, Mia (2008). "Informationsteknik – ett redskap för slöjden". I: Borg, Kajsa & Lindström, Lars (Red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*. Lärarförbundets förslag. S. 113–123
- DiDiDi (2012). *DiDiDi – Didaktiska dimensioner i digitalt lärande*. Hämtad 27.8.2012, från [www.dididi.fi](http://www.dididi.fi).
- Graham, Charles R. & Dziuban, Charles (2008). Blended learning environments. I: Spector, M., Merrill, D. van Merriënboer, J. & Driscoll, M.P. (Eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technologies*. Taylor & Francis Group.
- Hartvik, Juha; Hiltunen, Kasper; Elo, Janne; Johansson Marléne; Porko-Hudd, Mia & Wiklund-Engblom, Annika (2012, september, 13). "Talking Tools: A Mobile Solution for Elongating the Learning Experience in Sloyd". Paper presenterat vid Sense the Move, The Nordic Conference on Experience, Vasa, Finland.
- Hartvik, Juha; Hiltunen, Kasper; Elo, Janne; Johansson, Marléne & Porko-Hudd, Mia (2012, oktober, 16). "Talking Tools – learning sloyd with smartphones". Poster presenterat vid *The 11th World Conference on Mobile and Contextual Learning*, Helsingfors, Finland.
- Hartvik, Juha; Hiltunen, Kasper; Porko-Hudd, Mia; Johansson, Marléne; Elo, Janne & Sjöberg, Barbro (2013). "Dokumentation av slöjdprocesser med hjälp av mobilapplikationen Talking Tools". Paper sänt till *NOFA4* (Den fjärde nordiska ämnesdidaktikkonferansen) Trondheim, Norge.
- Illum, Bent & Johansson, Marléne (2009). "Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik". *FORMakademisk*, 2(1), s. 69–82.

- Johansson, Marlène (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Marlène (2008). "Att tänka med nålen i hand – medierande redskap i slöjdpraktik". I: Rystedt, Hans & Säljö, Roger (Red.) *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*. Studentlitteratur. S. 263–276
- Johansson, Marlène (2009). "Slöjdämnet – urgammalt, modernt och coolt". *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*. 133/134, s. 5–13.
- Johansson, Marlène & Porko-Hudd, Mia (2011). "Läroämnet slöjd – att tänka om, – att veta om, – att tycka om". I: Ahlskog-Björkman, Eva & Lundkvist, Marina (Red.), *Pedagogiska rum i fokus. Lärande i ett framtidsperspektiv*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 32/2011, s. 71–88.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kröger, Tarja (2003). *Käsityön verkko-oppimateriaalien moninaisuus "Käspaikka"-verkkosivustossa* [Mångfalden av webb-läromedel för slöjd inom "Käspaikka"-portalen]. Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 90. Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindfors, Linnéa (1991). *Slöjdverksamhetens grunddimensioner vid arbetsinläring i ett slöjdpedagogiskt perspektiv* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten, 33/1991). Åbo Akademi, institutionen för lärarutbildning.
- Lindfors, Linnéa (1996). "Slöjdkompetens och kunskapstradition". *Slöjdforum*, 4, s. 29–31.
- Lindwall, Oskar & Ekström, Anna (2008). "Instruktion och imitation – hantverkets responsiva pedagogik". I: Rystedt, Hans & Säljö, Roger (Red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*. Studentlitteratur. S. 213–243.
- Malmberg-Tulonen, Eva (1996). "Handledning – eleven i centrum". I Geber, Erik & Porko, Mia (Red.), *Slöjd i utveckling – från förskola till vuxenutbildning*. Utbildningsstyrelsen. S. 71–80.
- Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*. Daidalos.
- Nyman, Christoffer (2012). *Slöjda med hjälp av YouTube. En studie om den digitala videons lärandepotential i slöjdundervisning* (Opublicerad avhandling pro gradu i slöjdpedagogik). Åbo Akademi.
- Porko-Hudd, Mia (2005). *Under ytan, vid ytan och ovanför ytan. Analys av tanken bakom tre läromedel i slöjd* (Akademisk avhandling). Åbo Akademis förlag.

- Porko-Hudd, Mia; Johansson, Marlène; Hiltunen, Kasper; Hilli, Charlotta; Björkgren, Mårten; Wiklund-Engblom, Annika; Backlund-Kärjenmäki, Elisabet (2012). "Didactical Dimensions in Digital Learning: One Case of Developing Software and Content for Mobile Learning". Paper accepterat till *NERA* (Nordic Educational Research Association) konferensen i Reykjavik, Island.
- Rystedt, Hans & Säljö, Roger (Red.). (2008). *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*. Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kulturella minnet*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, Roger (Red.). (2011). *Lärande och minnande som social praktik*. Nordstedt.
- Utbildningsstyrelsen (2011). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla* [Utvärdering av inlärningsresultaten i musik, bildkonst och slöjd i årskurs 9 i den grundläggande utbildningen]. Koulutuksen seurantaraportti 11:2011. Utbildningsstyrelsen.
- Wiklund-Engblom, Annika; Hiltunen, Kasper; Hartvik, Juha & Porko-Hudd, Mia (2012). "Transmedia storybuilding in sloyd". Paper accepterat till *IADIS Mobile Learning* 2013 Conference, Lissabon, Portugal.

**Marlène Johansson** har en bakgrund som textillärare i grundskolan och som lärarutbildare och forskare. Arbetet idag delas mellan att verka som; professor i slöjdpedagogik vid Åbo Akademi, Vasa, Finland; professor i forming, konst- och handverksdidaktik vid Högskolan i Telemark, Norge; och som professor i slöjd, HDK, Göteborgs universitet, Sverige. Vid Åbo Akademi är MJ vetenskaplig ledare för det nordiska slöjdpedagogiska resurscentrat/ forskarskolan i slöjdpedagogik.

**Mia Porko-Hudd** har en bakgrund som textillärare i grundläggande utbildning och som lärarutbildare och slöjdforskare. Hon har anställning som akademilektor i slöjddidaktik respektive forskningsledare i slöjdpedagogik vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa, Finland. Porko-Hudd är projektledare för Talking Tools.

# Multimodala perspektiv på gymnasieelevers provskrivande i svenska

Suzanne Parmenius Swärd

## Inledning

Den här artikeln beskriver inledningsfasen och några tentativa resultat av min undersökning om gymnasieelevers möte med nationella provet i svenska och elevernas upplevelser av instruktioner, sammanhang och förståelse för skrivande som aktivitet i skolan. Undersökningen tar sin utgångspunkt i frågor som väckts i det forskningsprojekt som presenteras i avhandlingen *Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet* (Parmenius Swärd 2008). Bakgrunden är att jag som resultat av min tidigare undersökning upptäckte motsättningar och dilemman som uppstod i samband med elevernas försök att lösa uppgifter i olika skrivaktiviteter i svenska på gymnasiet. Det kunde bland annat handla om lärarens dolda och outtalade agenda för krav på uppgiften och bedömning av densamma. En upptäckt var också att eleverna på ett nästan slumpartat sätt valde mellan de olika signaler som instruktionen sände ut. Ett konkret exempel på detta kunde vara att någon del i instruktionen uppmanade eleverna att *berätta med stöd i egna åsikter och erfarenheter*, vilket gjorde den signalen överordnad de muntliga eller skriftliga signaler som angav att de skulle skriva en utredande text och använda sig av källor. En annan upptäckt var att eleverna ofta gissade sig till rätt lösning av uppgiften. De litade till tidigare gjorda erfarenheter av liknande uppgifter och följaktligen försökte de på egen hand (eller med föräldrars hjälp) lista ut vad uppgiften krävde (jfr Hedeboe 2004). Resultatet av dessa skrivhandlingar innebar att de kunde lägga mycket kraft, tid och energi





på att skriva texter som i slutänden inte nådde fram till det tänkta syftet med uppgiften. Texterna blev godtagbara som texter i allmänhet, men inte som den typ av text som det från lärarens håll var avsett att skrivas och läras.

I avhandlingen uppmärksammades också villkoren för skrivandet. Bland annat undersöktes skrivandet i klassrummet i förhållande till tid. Att skriva en effektiv text under tidspress upplevdes som ett eftersträvansvärt mål och tidsbegränsningen fungerade även som ett disciplineringsverktyg (Parmenius Swärd 2008:141). Jag fann också intressanta indikationer på att andra villkor såsom rum och redskap för skrivande hade betydelse för skrivutvecklingen, men hade då inte möjligheten att undersöka detta på ett djupare plan. Verktygen för skrivande och platsen för skrivande alltså skrivandets kontext har således stort utrymme i den nya undersökningen.

Man kan hävda att det under början av 2000-talet skett något avgörande avseende ungdomars verbalspråkliga världar. De ungdomar som är födda 1993 och går sitt sista år i gymnasiet under 2011/2012 lever helt integrerat med en digital skärmkultur. I deras värld är samhället i sanning papperslöst (Olin Scheller 2012). Det är därför viktigt att utforska konsekvenserna av att ungdomar idag som skriver texter kan ha haft ett annorlunda sätt att närma sig språk och text, än vad ungdomar i tidigare generationer har haft. En betydande del av undersökningen utgår från frågor som handlar om miljön för skriftspråkliga aktiviteter och om skrivandets kontext i skolan. Elever skriver texter i skolan under förhållanden ligger långt ifrån deras vardags- och fritidsvärld. Skrivandets villkor i skolan och särskilt i en provsituation som nationella provet i svenska saknar motsvarighet i elevernas skriftspråkliga vardag. För att travestera Ulf Teleman (1991:18 citerat i Parmenius-Swärd 2008:131) så lägger vi ämnen under näsan på eleverna och kräver att de under icke fältmässiga förhållanden ska leverera en godtagbar text på fem timmar i en genre de inte vet om i förväg och som knappast en tränad yrkesskribent (ens med stöd av digitala medier och verktyg) skulle kunna åstadkomma under samma villkor och på samma tid. Så en nyfiken fråga inför denna undersökning är alltså vilken roll kontexten spelar för den skrivande i provsituationen. Kan penna- papper -suddgummi-situationen få negativa konsekvenser för den som alltid skriver texten på dator eller skärm? Vilken betydelse har tid- och rum -faktorn, det Paul Prior (2003) kallar "chronotopic lamination" för elevernas textproduktion?

Som inledningsbild för att läsaren ska få en konkret förståelse för hur unga "digital native's" skriftspråkliga miljöer kan gestalta sig, ges följande konkreta ögonblicksexempel från modern tid. Inspirerad av Kress och van Loewens (2001) analyser av rummet som multimodal text beskrivs i nästa avsnitt två vardagliga miljöer för ungas skriftspråkliga interaktion.

## Johan och Arvids skriftspråkliga världar

Johan är född 1993 vilket innebär att han sägas tillhöra gruppen digital natives (Prensky 2001). Han är född in i en värld där digitala medier och uttryck är en naturlig och självklar del av hans liv. Han kan knappast föreställa sig en situation där inte datorn, internet, eller dataspel av varierande slag finns. I Johans tonårsrum finns nästan inga papper med tryckt text. Det finns inga böcker. Det enda tryckta material som kan skönjas är någon affisch, ett diplom och en hög med notböcker och noter. De ca: 100 mangaböckerna inköpta i tolvårsåldern är bortsorterade och står och dammar i ett förråd, litteraturen om dinosaurier och de skönlitterära fantasyböckerna ligger också på samma ställe. I papperskorgen ligger nyligen utrensade skrivförsök gjorda i skolan, skrivna för hand på randiga lösblad. De saknar helt betydelse och brukar förpassas direkt till papperskorgen efter lärarens utvärdering. I rummet finns en säng, några hyllor med minnessaker, och på skrivbordet två dataskärmar och ett tangentbord. Det finns också en TV med tillhörande TV-spel. En synth och ett notställ finns också i Johans rum. Johan kan inte namnen på fyra viktiga floder i Halland eller att Nyköping ligger i Sörmland. Men han kan höra skillnad på en ters och en kvint, han vet vad romanen *Alice in Wonderland* handlar om eftersom han både sett filmen och läst boken på engelska i mobilen. Han kan även läsa en viss typ av tryckta böcker från höger till vänster. Dessutom kan han på ca: 2 minuter installera mailfunktionen på en Ipad fastän han aldrig någonsin gjort det tidigare. "Papper är ovärt", tycker Johan. "Varför skriva ut dokument när de finns i datorn och i telefonen". Johan kan läsa och skriva och skapa mening ur de flesta texter som finns i hans omvärld, han kan skapa mening ur noter som om det vore verbal text och han äger en fullt utvecklad "computer literacy".

I november 2011 skriver Johan nationella provet i Svenska B tillsammans med 119 skolkamrater i samma skola och några tusen andra kamrater runt om i landet. Ämnet är "*Vilken resa!*". Han sitter i en stor aula och skriver på fem timmar utan paus ca: 14 sidor text för hand. Inga digitala hjälpmedel är tillåtna. Han har en penna, en ordbok och ett suddgummi samt ett för situationen specialskrivet s.k. stimulanshäfte samt en aldrig sinande hög av bredrandiga färsidiga papper till sin hjälp.

Arvid är 18 månader och född 2011. Han sitter i sin pappas knä på tåget. Pappa pratar i sin smarta telefon och Arvid får roa sig bäst han kan. Först pekar han i sin bok och ler förnöjt. Sen blir pekboken *Hundar och Katter* ointressant och han får istället peka på pappans Ipad. Han pekar, drar och skrattar och skriker också lite av frustration när inte skärmen gör det han vill.

Om 15 år kommer Arvid att skriva nationella provet i svenska 1. Kommer han att få skriva det för hand i en aula på bredrandiga papper med endast ordbok och

suddgummi till hjälp eller kommer han sitta i en lugn miljö med sin surfplatta eller dator och presentera lösningar av problem med hjälp av bild, text, ljud och andra multimodala inslag?

Vilken textförmåga kommer att vara prövad för Johan när han lämnar gymnasiet 2012 och för lille Arvid; vilka textkunskaper kommer att prövas och värderas i svenskämnet om 15 år?

## Syfte

Syftet med min undersökning är alltså att jämfört med tidigare undersökning komma närmare själva mötet mellan instruktioner för skrivande och elev och också se vilka konsekvenser detta möte eller tolkning av instruktionen får på den textprodukt som leveras som lösning. Ett ytterligare syfte är att ge en bild av kontextens betydelse för textens framväxt.

Undersökningens första fas inleddes den 17 november 2011 den dag nationella provet i svenska B skrevs över hela landet. En skola i norra Götaland valdes ut och det var 120 elever som skrev provet i skolan den dagen. Direkt efter att varje enskild elev skrivit provet och lämnat provlokalen frågade vi (en grupp bestående av forskaren och tre studenter från lärarutbildningen vid Linköpings Universitet) om de ville vara med om en skriftlig intervju om hur de upplevt provet. De fick välja på att svara skriftligt för hand eller att skriva in sina svar på dator. Av 120 skrivande elever fick vi 80 svar på den s.k. skriftliga intervjun. Merparten valde att skriva svaren på dator. Frågorna rörde sig om ämnesval, hur de upplevt skrivsituationen, hur de uppfattat instruktionen och om de förstått vilka krav som ställts i instruktionen. Vi frågade också om de tyckt att provet varit svårt och om det var något de hakat upp sig på. Vi ville även veta om de förberett sig på något sätt inför provet och hur de trodde att de hade lyckats. Frågorna var ganska öppna och de fick själva välja hur mycket de ville svara och om de ville svara på alla frågorna. Den skriftliga intervjun tog mellan 15 minuter och en halvtimme. Trots att de flesta suttit med sina egna uppsatser i flera timmar, stannade de upp och svarade seriöst på våra frågor. Sammantaget redogjorde de alltså för sina tankar, upplevelser och erfarenheter av aktiviteten ”Skriva ett nationellt prov i svenska”.

## Analysmetod – texterna

I analysen av instruktionerna till provet används brukstextanalys som den är beskriven i Hellspång & Ledin *Vägar genom texten* (1997) och som tar sin utgångspunkt i Hallidays (1978) sociosemiotiska modell. Modellen återger hur språket fungerar som socialt inbäddat i olika kulturer (kontexter/diskurser).

Att analysera själva instruktionen för skrivandet (skrivuppgiften) kommer säga något om förväntningarna på textprodukten hos uppgiftsförfattarna, eleven och den examinerande läraren. Skrivuppgiften ligger inom en tradition av att skapa en s.k. autentisk skrivsituation i fiktiv kontext. Det betyder att den skrivande förväntas spela ett rollspel. För att det ska bli möjligt att lösa uppgiften enligt de krav som ställs, måste alltså eleven sätta sig in i en annan skrivarroll - en fiktiv roll. De kan vara redaktörer för en ungdomstidskrift, en upprörd ungdom som skriver ett inlägg, eller författare som kommer med ett bidrag till en antologi eller talare på ett möte, där texten som skrivs under provet ska vara ett manus.

Uppgiften är kopplad till ett antal textbeteenden, textstrategier eller framställningsformer (Hellspong & Ledin 1997:83). Man skulle också med Per Holmberg (2009) kunna kalla dem basgenrer. Kunskapen om dessa framställningsformer eller basgenrer, d.v.s. att eleven kan visa att han eller hon kan formulera sig just på det avsedda sättet i den avsedda genren är det *egentliga kunskapsinnehållet* i uppgiften. Det kan röra sig om följande batteri av framställningsformer: *presentera, redogöra för, jämföra, exemplifiera, ta ställning, resonera, argumentera, motivera, diskutera, beskriva, redovisa, förklara, utreda, analysera, lyfta fram, formulera, reflektera och återge*. Många av dessa "genrekrav" uttrycker egentligen nästan samma sak, skillnaderna mellan t.ex. *ta ställning till* och *argumentera för*, är hårfin, likaså är skillnaden mellan *lyfta fram*, *formulera* och *redovisa* nästan obefintlig.

Genom att analysera elevernas texter och deras intervjuvar kan jag se hur de uppfattat kraven på framställningsform i instruktionen och om dessa krav haft inverkan på texten; alltså om de förstått vad t.ex. "skriv ett inlägg och ta ställning till..." betyder, och om de förmått göra det. I analys av instruktionen i förhållande till rättningsmallen för provet kan jag förhoppningsvis också få syn på själva kunskapskravet. Vad är det egentligen som är underlag för betygsättningen och finns det en motsättning mellan vad eleverna ser som betygsgrundande och vad lärarna och uppgiftsförfattarna ser som viktigast i betygsättningen. Analysen av instruktionen, rättningsmallen och elevernas texter bygger på Hellspong och Ledins (1997) modell för textanalys där jag främst kommer att använda mig av:

- interpersonella funktioner såsom språkhandlingar, attityder och ramar
- ideationella funktioner såsom teman (explicita och implicita) exempelvis positioneringar och fokusering
- textuella funktioner som textbindning och referensbindning (referenter) ordval och nominaliseringar.

## Analysmetod – Kontexten

Avseende kontext och kontextdimensioner analyseras intervjutexterna med hjälp av en modell för aktivitetsanalys (verksamhetsanalys), särskilt skriftliga aktiviteter, som utvecklats av Engeström (1987) och modifierats för att passa skriftspråkliga aktiviteter av Russel (1997, 2003) men jag har även stöd i Hellspong och Ledins modell för analys av texters kontext.

Engeströms (1987) modell fungerar som en heuristisk lins där man kan isolera olika faktorerers samspel i en aktivitet. Exempelvis kan man granska aktiviteten med fokus på förhållandet mellan det skrivande subjektet (eleven) och verktyget (tools) i detta fall papper, penna, suddgummi, ordbok och stimulanshäfte, för att se vad resultatet (outcome) blir (för mer utförlig beskrivning av modellen se t.ex. Parmenius Swärd (2008) eller Russel & Yanes (2003).

Som komplement till aktivitetsmodellen används modeller för analyser av större enheter än själva aktiviteten. Den vidgade kontexten sätter villkor för aktiviteten vilket kräver att modellen utökas med en analysmodell anpassad för granskning av diskurser (kulturer). Kress och van Loewen (2001) har utvecklat en modell för analys av multimodala diskurser (multimodal discourse). Deras modell ryms precis som aktivitetsanalys, inom den teoretiska ram för textanalys som kommer att användas för att analysera instruktionstexterna i provet. Som jag tidigare varit inne på används Hellspong och Ledins (1997) modell även för analys av kontexten - sammanhanget för uppgiftstexten och elevtexten. Från deras modell hämtar jag analysredskap som kan fånga eleven som deltagare i en viss aktivitet i en viss kontext.

Jag söker alltså dimensioner i kontexten avseende:

*Verksamhet* – vad handlar det hela om? (kommunikation, skriva för att få betyg, lösa en uppgift, redovisa kunskap, ventilera en åsikt).

*Deltagare* – vilka deltar? och i vilka (faktiska, fiktiva och upplevda) roller?

*Kommunikationssätt* – vilka framställningsformer används/erbjuds? Hur och varför?

*Kulturkontext* (discourse efter Kress 2001).

– vilka traditioner, vanor och miljöer uppstår texterna i? (skrivvanor, multimodalt textskapande/linjärt textskapande, trädning).

– prov och bedömningskulturer (diskurser) och andra textkulturer.

De teoretiska utgångspunkterna för förståelsen av skrivande i olika kulturer/diskurser tar, som jag också nämnt tidigare, sin utgångspunkt i Kress (1989, 2001) och Prior (t.ex.2003).



## Teorier om skrivande

Att kunna skriva är en ganska komplicerad förmåga. Det är inte så enkelt som att trigga igång ett språkligt system vid ett givet tillfälle, leverera en produkt där en lärare eller examinator med ganska trubbiga instrument kan mäta vad den skrivande behärskar eller förmår. Vid utförandet av en skrivuppgift eller en skriftlig aktivitet tas många olika komplexa kognitiva, sociala och kulturella resurser i anspråk. Det är t.ex. omöjligt att skriva en text i en texttyp man aldrig har mött tidigare. Att skriva läsligt för hand som är ett krav på nationella provet är heller inte självklart om allt eleven tidigare skrivit (av längre sammanhängande text) är utfört på dator. Det finns en mängd strukturella, kognitiva och multimodala faktorer som skiljer det linjära skrivandet och läsandet på papper från det digitala läsandet och skrivandet på skärm (se t.ex. Prensky 2011).

Under skrivandet pendlar den skrivande mellan olika nivåer i texten och kan t.ex. inte se struktur och tydlig disposition under skrivandet, utan det är först vid genomläsning och redigering (bearbetning) och efter viss respons som sådant upptäcks. Skrivande är precis som konstaterats inom läsforskningen, en rekursiv process. (jfr Hoel 2001).

Skrivande möjliggörs också av en mängd andra aktiviteter som vid en första betraktelse kanske inte direkt uppfattas som skrivande. Den amerikanske skrivforskaren och semiotikern Paul Prior (2003) menar i enlighet med t.ex. Kress (1989), att man känner, tänker, observerar, läser, och agerar texten innan, under och efter skrivögonblicket. Skrivandet är enligt Prior en multimodal handling i sig själv. Prior fångar komplexiteten i skrivandet genom att citera Ernest Boesch som menar att:

In every moment of our life we not only find ourselves within a complex of conditions built up during our past or provided by the environment, but, in order to be able to act, we must select within this complex and arrange or transform it in view of the independent purposes (Boesch 1991:50).

Prior (2003) menar att skrivaktiviteten börjar i den miljö som skribenten verkar i. Han ger exempel på hur essäskrivande inom akademien hos den enskilde individen kan börja i löparspåret, framför datorn i hemmiljö då studenten spelar ett dataspel eller i samtal med partnern. Texten kan börja formas i ett samtal mellan vänner över en chat, eller på Skype med en förälder i en annan stad eller annat land. Skrivhandlingen har inga begränsningar. I skolan vid provet är studenten oerhört begränsad. Begränsad av tid och rum. Artefakterna (papper, penna, suddgummi och ordbok eller andra tillbehör som t.ex. det s.k. stimulanshäftet) som i det vardagliga livet har lagts bort (i förråd eller i papperskorgar) är det enda tillgängliga stöd studenten har i provsituationen. Ämne och genre kan inte förberedas. Den



skrivande ska verka kreativt, verbalt, kommunikativt, koherent, med ett tydligt syfte och enligt givna normer och konventioner i den begränsande miljön och med de artefakter som erbjuds.

Eftersom vi nu lever i en tid där skriftspråkliga aktiviteter utförs och presenteras på vitt skilda sätt som t.ex. multimodala (skärmkulturen) och utförs i andra miljöer (vid dator/läsplatta/smart phone) kan det vara av betydelse att undersöka hur en "antikverad" miljö (aula med fasta stolar och fasta nedfällbara bord) med "antikverade" artefakter (papper, penna, suddgummi, ordbok) påverkar dels skribenten, dels textprodukten.

### Några tentativa resultat

I skrivande stund är inte allt material insamlat. Det återstår att samla in och analysera elevernas texter. En tentativ analys har gjorts på några av de skriftliga intervjuerna. Dessa första resultat är tillkomna som ett samarbete mellan mig som forskare och min student Jakob Orlunder, som analyserat delar av materialet för sitt examensarbete. I ett första analyskede valdes en av ämnesinstruktionerna ut. Detta ämne valdes av 26 av de 80 eleverna som deltar i undersökningen. Provet som hade det övergripande temat "Vilken resa!" erbjöd följande ämne som ett flera ämnen:

#### Verklighetsflykt eller avkoppling?

Många människor tillbringar mycket tid med att spela olika datorspel som till exempel World of Warcraft, Counter-Strike eller Guild Wars. Vissa anser att det är en välbehövlig avkoppling medan andra hävdar att det enbart handlar om en destruktiv verklighetsflykt. Datorspeltidskriften *Level* vill veta hur läsarna ser på datorspelande och vill ha in bidrag som handlar om erfarenheter av och synpunkter på spelande. Du bestämmer dig för att bidra med ett inlägg.

Skriv ditt inlägg. *Redogör* för dina/och eller andras erfarenheter av datorspel. *Resonera* kring varför människor i alla åldrar lockas in i de fiktiva världar som spelen erbjuder. *Diskutera* positiva och/eller negativa konsekvenser av spelandet. Använd information från texthäftet i din diskussion.

#### Rubrik: Verklighetsflykt eller avkoppling?

Bedömningskala: IG-MVG

(Ur Nationella provet i svenska och svenska som andra språk ht 2011).

## Analys av instruktionen

Texten i instruktionen är medelsvår (som normal tidningstext). Den består av tre delar. En introducerande text, en situation som beskrivs och en uppgiftsbeskrivning. I introduktionen ger uppgiftsförfattaren sin syn på vad datorspelande är – det beskrivs som antingen verklighetsflykt eller avkoppling. Några anonyma "vissa" anser att det är välbehövlig avkoppling medan några anonyma "andra" anser det vara "destruktiv verklighetsflykt". Denna syn måste läsaren, alltså den presumtiva skribenten, acceptera som sann och giltig. En situation utmålas som läsaren (den presumtiva skribenten) måste vara en del av och acceptera som trolig och rimlig. Uppgiften innehåller fem uppmaningar som måste följas: 1) de måste skriva ett inlägg. 2) de uppmanas redogöra för, 3) resonera om, 4) diskutera och 5) använda information hämtad från häftet.

Rubriken som ska väljas enligt instruktionen är tänkt och tvingande att användas som makrotema i (den förväntade) texten. Skribenten måste alltså acceptera det som är sagt i introduktionsdelen som sant och sedan skriva texten utifrån denna "sanning". De måste alltså anta den presuppositionering författarna gör i introduktionstexten.

Skribenten måste med eller mot sin vilja acceptera att vara en del av situationen, att vara medförfattare i tidningen Level. Dator- och speltidningen Level (som är en verklig och nu existerande tidning) har i sin tur sin diskurs och sitt sammanhang och sitt sätt att skriva artiklar och eventuella inlägg. Den elev som är en flitig läsare av Level har förmodligen sina åsikter om tidningen och känner kanske också till giltigheten för den typ av text han eller hon förväntas skriva som prov i skolan. Diskurserna kan med andra ord kollidera även på detta plan.

Skribenten måste slutligen följa uppmaningarna för att kunna lyckas med det som är själva kunskapstestet i provet. Han eller hon måste veta hur man lägger upp en text som är ett inlägg med redogörelse för, resonemang om, diskussion om, med utgångspunkt i de texter som finns i stimulanshäftet.

## Elevernas uppfattningar

Av 80 elever som deltog i undersökningen hade 26 elever valt uppgift *Verklighetsflykt eller avkoppling*. Det finns flera olika anledningar till deras val av ämne och man kan kategorisera dem grovt i tre kategorier:

- personligt intresse för ämnesområdet
- stor kunskap inom området
- en chans att få påverka och säga sin åsikt

Ämnet är modernt och uppgiftskonstruktörerna vet förmodligen av erfarenhet och egna undersökningar att ett ämne om datorspelande kan locka många elever att skriva. Att ämnet finns, tyder på en önskan hos uppgiftskonstruktörerna att eleverna ska tycka att det ska gå lättare och att det är roligt att skriva om man har ett personligt intresse för dator och TV-spel. Att vara engagerad har alltså stor betydelse för elevernas val av ämne.

Flera elever anser att det har betydelse för texten om man har stor kunskap om ett område. Valet av ämne visar att eleverna tror att stor kunskap om ett område ska få dem att lyckas med sin text. De känner sig säkra på sin kunskap vilket sannolikt skänker dem stöd i skrivarbetet.

Några har också angett att de ser en möjlighet att få uttrycka en åsikt eller påverka. Uppenbarligen ser de det nationella provet som en arena för påverkan och åsiktsutbyte, en chans att på ett självreflexivt sätt pröva sina åsikter och tankar. Arenan för åsikter och tankeutbyte är ju fiktiv. Den existerar inte. Mottagaren av texten har ingen annan uppgift än att sätta betyg på texten. Efter det är texten arkiverad och borta.

Personligt intresse, stor kunskap och att vilja ventilera en åsikt är alla kategorier som talar om innehållet i texten. Elever väljer ämne efter innehåll, inte form. Ingen elev av de som valt *Verklighetsflykt eller avkoppling* har angett att de valt ämnet för att han eller hon vet hur man gör ett inlägg, eller hur man redogör för något, resonerar om och diskuterar med utgångspunkt i texthäftet. Ämnesområdet är det som lockar – formen är underordnad. Man kan skönja en vilja till att argumentera och att det skulle kunna vara själva argumentationen som lockar för den grupp som väljer ämnet för att påverka och säga sin åsikt. Men det krävs en djupare analys för att få svar på om det skulle kunna förhålla sig så att de väljer framställningsformen *argumentation* före innehållet de argumenterar om.

### Att förstå instruktionen

Eleverna som valt uppgift, *Verklighetsflykt eller avkoppling*? säger sig ha lätt att förstå instruktionen. Men det finns flera citat som signalerar en komplicerad motsättning som är värd att göra fördjupade studier på. En elev uttrycker sig på följande sätt:

”Instruktionen var lätt att läsa men svår att förstå” (flicka)

Detta tyder på att det finns element i texten som eleven inte förstår trots att hon kan läsa orden och se vad som står där. Eftersom texten till stora delar är en uppmaning till handling så kan hennes yttrande förstås som att: det var lätt att läsa vad jag skulle göra, men svårt att förstå hur jag skulle göra det. En annan elev uttrycker

sig på följande sätt om vad som sannolikt är samma problematik:

”Jag förstod ju vad jag skulle göra, men ändå var det något som bet mig i nacken” (pojke).

Eftersom transformationen från de tvingande uppmaningarna i texten till specifik handling i skrift egentligen är det underlag som examinatorerna och läraren har för betygsättningen av texten kommer granskningen av hur eleverna uppfattar de uppmanande framställningsformerna fortsättningsvis utgöra ett betydande inslag i undersökning.

### Genremedvetenhet eller genreförvirring

Alla elever som valt uppgiften *Verklighetsflykt eller avkoppling?* var medvetna om att de skulle skriva ett inlägg. Men begreppet inlägg skapade hos vissa elever stor förvirring. Många var således osäkra på vad ett inlägg är. Begreppet inlägg har många vitt skilda konnotationer. Somliga kan förväxla begreppen bilaga och inlägga, de kan tro att det är något som läggs in i tidningen, som en annonsbilaga, någon kanske förknippar begreppet med något man lägger i skor, skoinlägg, och har svårt att göra en överföring. En elev skriver:

”Jag visste att det [ett inlägg] var en text som skulle ingå i ett större sammanhang” (pojke).

En annan elev säger:

”Jag tror det [alltså kände till genren], jag bara malde på (pojke).

En tredje elev menar:

”Nej jag kände inte till vad ett inlägg var - men jag anses inte vara så smart” (pojke).

Precis som med uppmaningarna att redogöra för, resonera om och diskutera är själva texttypen (genren) inlägg, tvingande. Det är uppenbart, och något jag kommer att fördjupa mig ytterligare i, att förvirringen kring texttyp och genre är stor. Provet har inga bestämda genrer eller texttyper som kan övas i förväg. Eleverna ville skriva om datorspel för att de hade stor kunskap i ämnet eller av personligt intresse för ämnet och fick texttypen inlägg på köpet utan att riktigt förstå vad det innebar. Flera fick alltså gissa sig till vad ett inlägg är och hur man skriver ett sådant.

## Skrivstrategier

De flesta hade uppmärksammat uppmaningarna som var skrivna med fet stil i instruktionen: redogöra för, resonera om, och diskutera, alltså de faktorer som var avgörande för hur texten skulle struktureras och organiseras ideationellt. Någon elev uttryckte det som att hon uppmärksammat båda två och gjort dem. Med andra ord så hade hon missat den ena av de viktiga faktorer som sedan skulle bedömas. En annan elev skriver:

”Nej jag tog inte fasta på orden. Jag skrev mest” (pojke).

Om instruktionen fungerar som ett stöd för skrivandet är svårt att säga i ett sådant tidigt skede av analysen. Mycket tyder på att en del söker stöd i instruktionen och återvänder till den under hela skrivandet gång. Andra läser igenom, börjar skriva och återvänder inte till den förrän texten redan är färdigskriven och tiden är ute. Upptäcker de att de gjort fel då, är det för sent att ändra. Ett citat får spegla dilemmat som kommer att undersökas mer, eftersom det speglar vilka strategier eleverna använder sig av när det bygger upp sina texter.

Instruktionen gav inte så mycket, det var mest ett sätt att tala om att texten skulle vara fokuserad på datorspel. Det var väldigt otydligt vad det skulle vara för slags text vilket också bidrog till att jag blev osäker på vad jag skulle skriva och tappade inspirationen (pojke).

Detta citat visar på innehållets dominans över formen. Eleven läser snabbt igenom instruktionen och tar signalen ”det ska handla om datorspel” ad notam, och börjar skriva.

## Multimodala aspekter av skrivande

Avslutningsvis visas ett citat från en pojke som är kritiskt inställt till det sätt skrivandet av nationella provet utförs på. Han beskriver i grund och botten skrivandet som en multimodal handling där man precis som Prior (2003) beskriver det, både, tänker, känner, observerar och talar texten innan och under skrivandet.

Jag brukar föredra att tänka ut ungefär vad jag ska skriva om, sedan har jag inga problem alls att prestera en bra text [...] men i och med att man måste välja ämne och inte hinner tänka igenom det (sova på saken) så tycker jag personligen att man tappar mycket inspiration som man får genom att komma på idéer under en lite längre period. Jag är säker på att om jag fått se uppgifterna ett dygn innan och sedan fick börja skriva så skulle jag ha betydligt enklare för mig att komma på en infallsvinkel som passar mig (pojke).

Citatet fångar komplexiteten i denna situation av skrivande. Skrivande är så mycket mer än att på en given signal med en given instruktion trigga igång ett språkligt system och förvänta sig en färdig produkt. Eleven i citatet ovan är engagerad och vill göra ett bra arbete men upplever frustration och otillfredsställelse i att tvingas lösa en uppgift mer eller mindre instrumentellt. De förutsättningar som ges för skrivandet är inte tillräckliga för att han ska kunna göra sitt bästa och lyckas visa den examinerande läraren vilken skrivförmåga han verkligen besitter. Här kan man ställa sig frågan om vad det egentligen är som testas i Nationella provet. Vad är det som i realiteten bedöms?

## Avslutning

Fas 2 i undersökningen innebär att samla in de 80 elevernas texter och analysera dem. Det finns också möjlighet att intervjua några av eleverna och deras svensklärare. Denna undersökning utförs på nationella provet i svenska som det är formulerat i enlighet med Lpf 94. Det finns även planer på att göra samma typ av intervjuer och textinsamling i samband med nationella provet i Svenska 1 och 3 i enlighet med kursplanerna Gy 11.

Analysen av kontextens betydelse för skrivandet är inte ännu påbörjad. Men med stor säkerhet kommer det finnas möjlighet att analysera hur barn av 1993 som är födda in i skärmkulturen och den multimodala textvärlden agerar och tänker när de ställs inför ett prov som ber dem skriva för hand på papper i fem timmar. I elevernas texter kan man finna extralingvistiska signaler, som t.ex. utrop i marginalen, pilar som indikerar förflyttning av textdelar, märken efter ett idogt sudande, överstrykningar och eventuellt smileys av olika slag. Man kommer också kunna se om texten är skriven i ett enda flöde, om den är renskriven och om handstilen växlar. Via triangulering av materialet – texterna, andra kontextuella faktorer (t.ex. inlämningstid, plats för skrivandet) samt de skriftliga intervjuerna, kan mycket sägas om kontextens/situationens betydelse för skrivandet. Det finns således potentialer i textmaterialet som visar om det digitala skärmskrivandet sätter käppar i hjulet för utvecklingen av papper-penna skrivandet eller om ett fasthållande av papper-penna-skrivandet motverkar eller verkar för, ungdomars skrivutveckling och skrivförmåga.

## Referenser

- Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding: an activity theoretical approach to development research*. Orienta Konsultit Oy.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic – The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hedeboe, Bodil (2004). Genre og stemme i gymnasieelevers argumenterende tekster. I: S. Thorsson (red) *Texter om svenska med didaktisk inriktning*. 2:a Nationella konferensen i Svenska med Didaktisk inriktning, Göteborg 8-9 jan 2004.
- Hellspong, Lennart & Ledin Per (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Hoel, Thorlaug, Løkensgard (2001). *Skriva och samtala – lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.
- Holmberg, Per (2009). Genrer och funktionellt språk i teori och praktik. I: *Symposium 2009*. Nationellt centrum för svenska som andra språk.
- Kress, Gunther (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford University Press.
- Kress, Gunther & Loewen Theo van (2001). *Multimodal discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold, Oxford University Press.
- Olin Scheller, Christina (2012) Föreläsning Konferensen i svenska med didaktisk inriktning SmDi Stockholms Universitet
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenska*. Malmö Studies in Educational Sciences nr 42.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. I: *On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001 <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm> 2012 II 22.
- Prensky, Marc (2011) From Digital Natives to Digital Wisdom, I: *Hopeful Essays for 21st Century Education* (Corwin 2012 ) [http://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro\\_to\\_From\\_DN\\_to\\_DW.pdf](http://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf) 2012 II 22.
- Prior, Paul & Shipka, Jody (2003). Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity, I: C. Bazerman & D.R. Russel (2003) *Writing Selves, Writing, Societies*. [http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/) .
- Russel, David. R (1997). Rethinking Genre in School and Society : An Activity Theory Analysis. I: *Written Communication no 44* pp 504-554 <http://www.public.iastate.edu/~drrussel> 2012 II 22.



Russel, David. R & Yanes, Arturo (2003). Big Picture People Rarely Become Historians: Genre Systems and the Contradictions of General Education. I: C. Bazerman & D.R. Russel, *Writing Selves Writing Societies*, Colorado [http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/) 2012 II 22

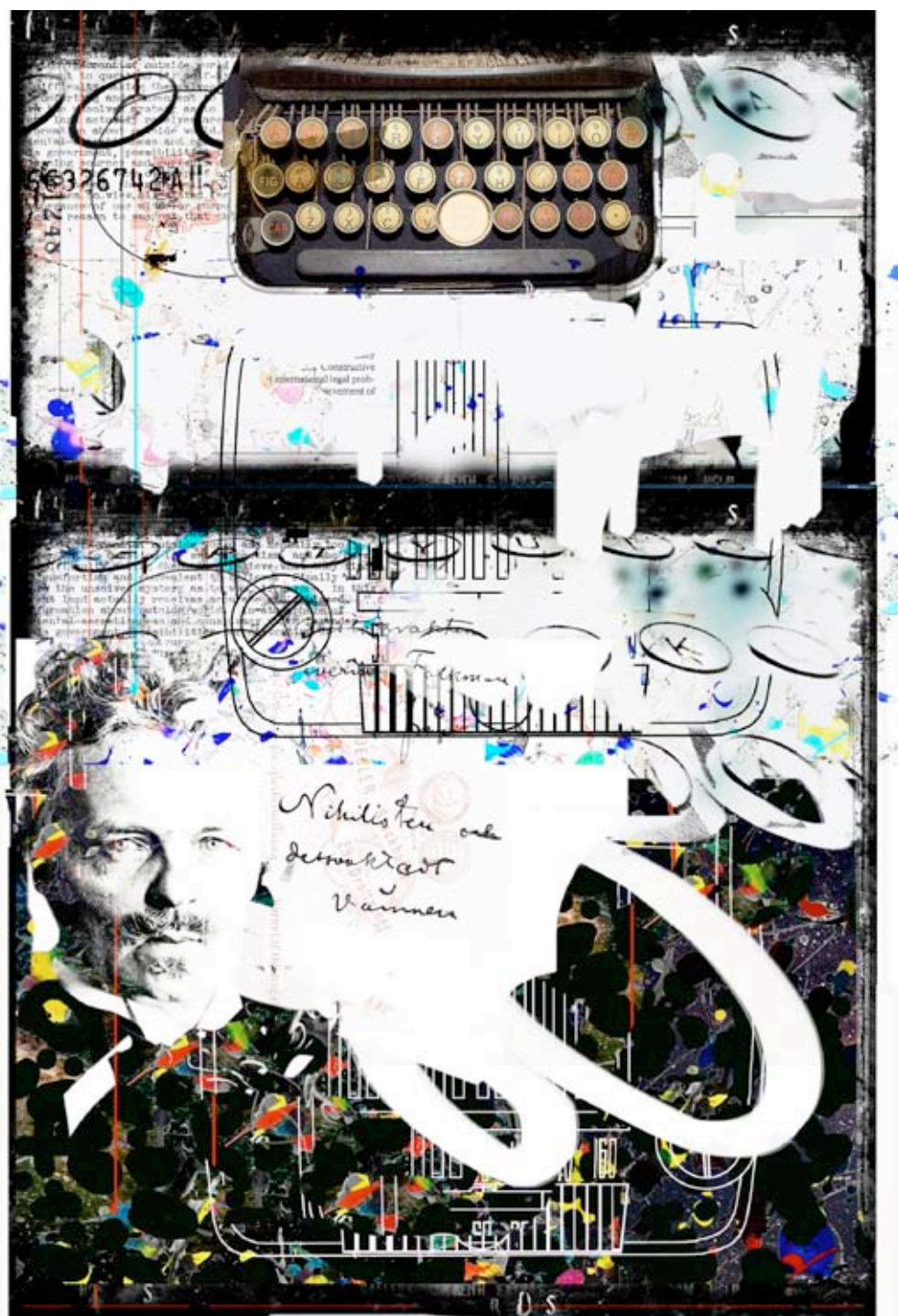
**Suzanne Parmenius Swärd** PhD, Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation är lektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot svenska språket. Parmenius Swärd är tillsammans med Birgitta Bommarco aktuell med boken "Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet" Studentlitteratur. Parmenius Swärd arbetar med ämnesdidaktisk utveckling och undervisning i lärarprogrammet vid Linköpings universitet, e-postadress: [suzanne.parmenius-sward@liu.se](mailto:suzanne.parmenius-sward@liu.se)

# Strategier i gymnasieelevers läsning av skönlitterär text

Maritha Johansson

## Abstrakt

I föreliggande artikel presenteras en undersökning som genomförts med 104 gymnasieelever från olika skolor i Sverige. Syftet med undersökningen är att se vilka strategier eleverna använder när de läser en skönlitterär text i en skolkontext. Eleverna ombads att skriftligen redogöra för vad de lade märke till i en skönlitterär text. De skriftliga svaren utgör det empiriska material som ligger till grund för artikeln. Analysen av elevtexterna visar att eleverna använder sig av olika strategier i sin läsning av den skönlitterära texten. Dessa strategier har benämnts innehållsrelaterad, jagrelaterad och metalitterär strategi. De olika strategierna betraktas i artikeln till viss del som hierarkiska, då den innehållsrelaterade utifrån det analyserade materialet framstår som grundläggande. De tre strategierna länkas samman med begreppet litterär kompetens. I materialet har, trots dess begränsade karaktär, skillnader mellan olika typer av gymnasieprogram kunnat urskiljas, så till vida att eleverna från yrkesprogram i högre utsträckning använder sig av en innehållsrelaterad strategi. I artikelns avslutning framförs hypotesen att detta är ett resultat av, inte elevmaterialet som sådant, utan av hur eleverna inom ramen för skolans litteraturundervisning har socialiserats in i ett visst sätt att läsa litterära texter.



## Inledning

Höstterminen 2011 trädde en ny gymnasiereform i kraft och därmed också nya ämnesplaner i svenska i gymnasieskolan. Dessa innebär vissa förändringar i jämförelse med tidigare kursplaner. En sådan förändring är att man nu tydligare talar om ett centralt innehåll, och målen fastställs som kunskapskrav som eleven ska uppnå. Därmed ställs krav på att läraren ska kunna bedöma elevernas kompetensnivå på ett tydligare sätt än tidigare. Vad gäller litteraturundervisningen finns i kunskapskraven progressiva nivåer, med start i grundläggande bearbetningar av litterära texter och med avslutning i behärskande av litterär analys och litteraturvetenskapliga begrepp. Detta får konsekvenser både för undervisningen som sådan och för bedömningen av elevernas kunskaper, vilket i sin tur leder till att kunskap behövs om hur de i skolan erbjudna perspektiven på litteraturläsning tas emot av eleverna och omvandlas till strategier för läsning av skönlitterär text.

Syftet med föreliggande artikel är att undersöka vilka strategier som gymnasieelever från olika skolor och olika typer av undervisningsgrupper använder sig av för att läsa en skönlitterär text. En grundläggande frågeställning är om det går att upptäcka att eleverna använder sig av olika strategityper, vilka skulle kunna kopplas till litteraturundervisningens socialiserande påverkan, och hur dessa i så fall fördelar sig mellan olika elevgrupper. Begreppet litterär kompetens kopplas i artikeln till de strategier för att läsa skönlitterär text som eleverna i den aktuella undersökningen ger prov på.

Artikeln inleds med en mycket översiktlig bild av de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studien. Därpå följer en metodologisk presentation av den genomförda undersökningen. Huvuddelen av artikeln utgörs av en resultatgenomgång, där resultaten presenteras genom exempel från elevtexter, samt i tabellform. I den sammanfattande diskussionen förs avslutningsvis ett resonemang omkring såväl studiens resultat som dess litteraturredaktiska implikationer.

## Några teoretiska utgångspunkter

Många försök att beskriva vad som sker när en individ tillägnar sig en litterär text har gjorts, såväl på nationell som på internationell mark, vilket har medfört att ett antal begrepp florerar. Inom ramen för denna artikel finns naturligtvis inte utrymme att uttömmande presentera alla dessa, varför några översiktliga nedslag kommer att göras vid sådant som är av relevans här. Artikeln berör elevens relation till den litterära texten i ett skolsammanhang, vilket inte utesluter att man måste förhålla sig till relationen mellan läsare och text också i en vidare kontext.

Louise R. Rosenblatt (2002) använder begreppen efferent och estetisk för att beskriva två typer av läsning. Efferent läsning kan tolkas som den läsning man ägnar sig åt för att tillägna sig information i någon form, det vill säga läsning där textens kvalitet i sig inte är det primära, så länge man i den hittar den information man är i behov av. När man läser en manual eller ett recept är det den efferenta läsningen som kommer till uttryck. Ett exempel på efferent läsning av litterär text skulle, med en sådan tolkning, kunna vara den färdighetsträning som litteraturläsningen kan mynna ut i. Den estetiska läsningen innebär att syftet med läsningen är att man ska uppleva något – det räcker inte att på ett innehållsplan förstå texten, utan ytterligare dimensioner måste till, där textens kvaliteter blir nära kopplade till läsarens upplevelse av den under själva läsningen. Rosenblatt menar också att man som läsare rör sig i ett slags växelverkan mellan den efferenta och den estetiska läsningen under det att man tillägnar sig en text.

Judith M. Langer (2005) beskriver litteraturläsning som ett byggande av föreställningsvärldar och menar att detta sker i fyra olika faser. I den första fasen har man ännu inte klivit in i föreställningsvärlden, men man är ändå inte ett blankt papper, utan har med sig sina egna erfarenheter av vad en text kan vara. Man har dock ännu ingen uppfattning om just den aktuella texten. I den andra fasen är man inne i föreställningsvärlden och får en fylligare bild av vad texten handlar om, genom att man, utifrån sin egen erfarenhet av livet eller av andra litterära verk bygger på sin förståelse av den. I denna fas är föreställningsvärlden föränderlig, eftersom läsaren ställer frågor omkring det som sker. I den tredje fasen, som Langer menar inte används lika frekvent, stiger man ur föreställningsvärlden och låter det lästa påverka livet utanför texten, antingen genom att man bara reflekterar över det lästa eller genom att man rent konkret genomför en förändring i sitt verkliga liv. Den fjärde fasen kallar Langer "[a]tt stiga ut ur och objektifiera upplevelsen" (s. 34). I denna fas blir texten i sig viktig och man kan förhålla sig till författarens hantverk och texten som ett konstverk. Langer betraktar inte dessa faser som hierarkiska, utan menar att man som läsare rör sig kontinuerligt emellan dem.

Bland de litteraturteoretiker som ägnat sig åt samspelet mellan läsaren och texten, ska här även nämnas Wolfgang Iser (1975, 1978). Det han kallar för textens appellstruktur ska förstås som de strukturer i texten som innebär ett slags inbjudan till läsaren in i texten. Appellstrukturen kan exempelvis vara ett utvecklat bildspråk som påverkar läsarens reaktioner i viss riktning. Ett annat exempel benämner Iser som tomrum i texten, vilka kan sägas uppmana läsaren till tolkning, och vilka är en förutsättning för att texten ska fungera (1975, s. 235). Iser säger att ett gott förhållande mellan text och läsare endast kan uppstå genom en förändring i läsarens projektion och att det är att betrakta som ett misslyckande om läsaren fyller tom-

rummen endast med sina egna projektioner (1978, s. 167). Tomrummen och vad de fylls – eller inte fylls – med kan därmed också ”avslöja” läsarens litterära förmåga. Såväl Rosenblatt som Langer och Iser berör på olika sätt relationen mellan läsare och text, eller snarare mellan läsarens förvärvade litteraturerfarenheter relativt texten, vilket också är av relevans för denna artikel. På svensk mark har exempelvis Bengt-Göran Martinsson (1989) och Michael Tengberg (2011) intresserat sig för den relationen utifrån ett empiriskt material.

Martinsson analyserar studentuppsatser från åren 1865-1968. I uppsatserna har Martinsson identifierat tre olika förhållningssätt, det idealistiska, det historisk-empiriska och det psykologisk-symboliska. Dessa förhållningssätt ställs i relation till författarsyn, verksyn och litteratursyn. Han menar att förhållningssätten avspeglar den tidens litteraturundervisning, och att man i studentuppsatserna kan se spår av hur litteraturundervisningen under olika perioder reproducerar vissa ideal.

Martinssons sätt att identifiera förhållningssätt i uppsatserna kan till viss del jämföras med Tengbergs beskrivning av läsarter, även om innehållet i begreppen ser olika ut. Hos Tengberg finns sex läsarter, vilka han menar att undervisningen styr eleverna mot. Ett par exempel är den subjektorienterade läsarten, där läsarens erfarenheter står i centrum och den värderingsorienterade, där både en etisk kritik av karaktärernas agerande och en estetisk kritik av texten som konstverk kommer till uttryck. Det han benämner den handlingsorienterade läsarten, det vill säga att fokus ligger på intrigen, är den vanligast förekommande. Tengberg menar vidare att denna läsart utgör den grund som de övriga läsarterna bygger på. Även de intervjuade lärarna i hans avhandling tycks mena att innehållsplanet är utgångspunkten för den djupare förståelse som följer senare i processen. En anledning till att samtalen ser ut som de gör är enligt Tengberg att lärarna och eleverna reproducerar föreställningar om vad det innebär att läsa litteratur. Tengbergs slutsatser är att litteratursamtalet kan vara en fruktbar metod för att leda eleverna till en djupare förståelse av en litterär text, men då måste läraren genom samtalen utmana eleverna med fler läsarter.

Ett delvis annat sätt att beskriva läsarens förhållande till den litterära texten är att tala om litterär kompetens. Jonathan Culler (1975) jämförde den grundläggande litterära kompetensen med förvärvandet av en språklig grammatik – för att kunna tillägna sig ett litterärt verk är det första steget att man förmår identifiera de konventioner som skiljer en litterär text från andra texter. Culler menar att det finns ett slags litteraturens grammatik, som man måste känna till för att kunna konvertera ord och fraser till en litterär meningsbärande struktur. Sedan Culler har begreppet använts med delvis annan innebörd.



Inom svensk litteraturredidaktisk forskning är det framför allt Stig Bäckman och Örjan Torell som har tillämpat begreppet litterär kompetens (Bäckman 1998, Torell 2002). I en undersökning som jämför svenska, ryska och finska lärarstudenter fann forskarna tre olika kompetenser. Dessa tre benämns konstitutionell kompetens (människans medfödda fiktionsskapande förmåga), performanskompetens (den inlärd kunskapen om hur man analyserar litterär text) och literary transferkompetens (att läsaren kopplar det lästa till fenomen utanför texten, ofta sin egen erfarenhet). Hos Torell m.fl. ska man för att betraktas som litterärt kompetent uppvisa en balans mellan de tre olika typerna av litterär kompetens och olika kompetenser beskrivs som blockerande för de andra. I studien framgår exempelvis att de ryska studenternas performanskompetens ligger i vägen för deras möjligheter att uppleva den litterära texten på ett känslomässigt plan. I den här artikeln betraktas snarare den litterära kompetensen som något som är till viss del hierarkiskt. Ett mål med litteraturundervisningen i skolan torde vara att öka elevernas kompetens inom litteraturens område. Ett sätt att se på detta är att betrakta det som en verktyglåda som fylls på allteftersom elevernas litterära kompetens ökar. För att ha en bredare litterär kompetens räcker det inte att ha de mest grundläggande verktygen (att förstå en text på handlingsplanet, exempelvis), men man kan heller inte kasta ut dessa när man börjar använda fler verktyg. Till skillnad från Torell ses i denna artikel kompetenserna inte stå i vägen för varandra, utan de strategier eleverna använder betraktas istället som mer eller mindre elaborerade. Att man förvärvar en ny litterär strategi måste inte innebära att man förlorar en annan.

För att hitta nyare studier som beskriver begreppet litterär kompetens som något som kan utvecklas, får man gå utanför landets gränser. En holländsk studie (Witte m.fl. 2012) definierar, utifrån fokusgruppsdiskussioner med holländska gymnasielärare, den litterära kompetensen i sex hierarkiska nivåer. På den lägsta nivån har eleverna mycket begränsad erfarenhet av läsning och de har svårt att tränga igenom och förstå vuxenlitteratur överhuvudtaget. Deras kommentarer omkring en text är subjektiva och handlar ofta om ifall de tycker om eller inte tycker om huvudpersonen. På den högsta nivån är eleverna mycket vana läsare och kan placera det som de läser i en vid kontext. De kan göra väl underbyggda litterära kommentarer och komparativa analyser av litteratur och andra konstformer. Definitionen av nivåerna i den holländska studien bygger inte på analys av vad eleverna faktiskt presterar, utan är en konstruktion utifrån samtalen med lärarna.

Det finns således olika sätt att försöka ringa in läsningen i olika faser, läsarter och kompetensnivåer. I den här artikeln används begreppet strategi för att beskriva hur eleverna i undersökningen griper sig an läsningen av en skönlitterär text i en skolkontext.



## Tre strategier

En av de frågor som denna undersökning söker svar på är hur elever i en skolkontext läser en skönlitterär text. Vi behöver kunskap om vilka strategier de faktiskt använder. Som exempelvis Martinsson och Tenberg visat har litteraturundervisningen en socialiserande effekt så till vida att eleven skolas in i ett visst sätt att förhålla sig till en skönlitterär text, något som också bekräftas av etnografiska studier, till exempel Bommarco (2006).

Vid analysen av det empiriska material som ligger till grund för denna artikel utkristalliserade sig tre olika sätt att bearbeta den litterära texten, det som här benämns strategier. Detta begrepp syftar på att det är den litterära kommentaren till novellen som är i fokus och det ska förstås som att eleverna använder sig av någon form av (förmodligen inlärd) strategi för att hantera en litterär text. Det ska betonas att de tre strategierna är de som kommer till uttryck i just denna undersökning med de metodiska ramar som presenteras nedan. Naturligtvis hade resultatet kunnat se annorlunda ut om förutsättningarna varit annorlunda.

De i elevkommentarerna urskilda strategierna har benämnts innehållsrelaterad, jagrelaterad och metalitterär strategi. Den innehållsrelaterade strategin innebär att eleven lägger märke till novellens innehåll och kommenterar den enbart utifrån detta. Den jagrelaterade strategin innebär att den litterära texten tas som utgångspunkt för att tala om andra saker, inte sällan om elevens egna erfarenheter. Den metalitterära strategin innebär att eleven tar fasta på den litterära texten och dess verkningsmedel, ibland i kombination med olika former av tolkningar.

*Figur 1*

### Beskrivning av de identifierade strategierna

| Typ av strategi             | Beskrivning                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Innehållsrelaterad strategi | Fokus på innehållet.<br>Referat av handlingen, i stort sett korrekt återgiven.<br>Eventuella funderingar handlar främst om sådant i handlingsplanet som verkar främmande.<br>Kan identifiera ett (tydligt) bärande tema i texten. |
| Jagrelaterad strategi       | Texten blir utgångspunkt för en omvärldskommentar, ofta baserad på egna erfarenheter.<br>Känslobaserad läsning.<br>Kommentarer om textuella fenomen utgår ifrån den egna personen och egna preferenser.                           |
| Metalitterär strategi       | Distans till läsupplevelsen.<br>Identifiering och diskussion av stilistiska drag i texten.<br>Försök till tolkning av texten.<br>Rörelse mellan olika plan i läsningen.                                                           |

## Genomförande: metod och material

Under hösten 2011 och tidigt på våren 2012 genomfördes den undersökning som utgör det empiriska materialet i denna artikel. I undersökningen ingår 104 elevtexter, vilka har samlats in ifrån tre olika gymnasieskolor på två olika orter. Eleverna kommer från olika program, såväl studie- som yrkesförberedande<sup>1</sup>, och samtliga befann sig i slutfasen av B-kursen i svenska. Målet var att få ett brett urval av program, skolor, orter och kön. De lärare som undervisat eleverna har alltifrån ett par till ett trettioårig erfarenhet av litteraturundervisning i gymnasieskolan.

Undersökningen inleddes med att novellen "Bansheen" av Joyce Carol Oates<sup>2</sup> lästes högt, under det att eleverna följde med i texten. Efter högläsningen och eventuellt tyst omläsning fick eleverna skriftligt svara på uppgiften: "Redogör utförligt för minst tre exempel på vad du som läsare lade märke till i texten". Denna uppgift har hämtat inspiration från Torell m.fl. vilka bad blivande modersmållärare att svara på frågan "Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?" (Torell 2002, s. 20).

Totalt hade eleverna 60 minuter till förfogande för läsning och besvarande av fråga. Vid det allra första undersökningstillfället hade den där aktuella gruppen 90 minuter till förfogande. Det visade sig dock att endast ett par av eleverna satt kvar längre än 60 minuter. Eleverna kunde välja hur länge de ville sitta kvar och skriva inom den satta tidsramen. I genomsnitt skrev de i 24 minuter, men variationen är ganska stor (från ca 10 till ca 45 minuter). Ingen elev har uttryckt att det varit för lite tid.

Novellen hade anonymiserats och ingen av klasserna hade arbetat med den i skolsammanhang tidigare. Novellen är vald med tanke på att samma undersökning ska genomföras i ett senare skede i en annan språklig kontext och att elever från båda kontexterna skulle läsa novellen i översättning. Ett annat kriterium var att det skulle finnas möjlighet till mer djupgående analys, samtidigt som novellen inte skulle vara alltför svårförståelig<sup>3</sup>. I den aktuella novellen finns exempel på tomrum som läsaren måste fylla i själv (det sägs till exempel inte explicit att flickans, som är huvudpersonen, föräldrar är skilda, bara att pappan har flyttat). Det öppna

---

1. Samhällsprogrammet med olika inriktningar, teknik- bygg-, handels-, lärlings-, el- och industriprogrammen. Samtliga elever följde svenska B-kursen inom ramen för Kursplaner 2000.

2. Novellen ingår i *Vredens änglar* (2008).

3. Bedömningen av novellens svårighetsgrad är naturligtvis till viss del subjektiv, men grundar sig på lång erfarenhet av litteraturundervisning i gymnasieskolan.

slutet i kombination med novellens titel och definitionen av ordet ”banshee”<sup>4</sup> öppnar för tolkningar.

Högläsningens för- och nackdelar i detta sammanhang kan diskuteras. Hur texten i den aktuella situationen läses kan naturligtvis påverka vad man lägger märke till i texten och kanske hade resultatet blivit annorlunda om eleverna fått läsa tyst själva. Huvudskälet till att jag valde detta upplägg var de begränsade tidsramarna, vilka styrts av de deltagande klassernas scheman. Risken fanns att en del elever inte skulle ha hunnit ta sig igenom hela texten om de läst själva. Eftersom undersökningen inte handlar om läsförmåga, utan om vad eleverna lägger märke till i en text, var det viktigt att möjliggöra för samtliga elever att kunna besvara frågan. Dock har eftersträövats att förutsättningarna för eleverna skulle vara så lika som möjligt, till exempel genom att jag själv varit på plats och läst novellen högt vid samtliga undersökningstillfällen. Eleverna har dessutom haft texten framför sig under högläsningen och de uppmanades att, i mån av tid, läsa om den tyst för sig själva.

Syftet med undersökningen är att se om eleverna använder sig av strategier som de kan tänkas ha lärt sig genom litteraturundervisningen i skolan. Det är inte deras interna upplevelse av texten som är i fokus. Därför är uppgiften medvetet öppet formulerad för att inte styra in eleverna på något särskilt spår, begränsa eller hämma dem.

## Resultat

Med ett undantag<sup>5</sup> har elevtexterna i undersökningen kunnat föras till någon av de tre ovan beskrivna kategorierna – innehållsrelaterad, jagrelaterad och metalitterär strategi. De fall där eleven gör kommentarer som relaterar till alla tre kategorier har förts till den metalitterära strategin, där ett kriterium är just förmågan att använda olika typer av strategier.

Det kan diskuteras hur man ska förhålla sig till frågan om vad som är litterär kompetens, respektive läsförmåga och skrivförmåga. En viktig fråga är därmed om studiens utformning trots allt begränsat elever med bristande förmåga att uttrycka sig i skrift? Det har emellertid inte ställts några krav på textens utformning – en del elever skriver utförligt i löpande text, medan andra ställer upp sina iakttagelser i mer eller mindre omfattande punkter. Ingen hänsyn har tagits till elevtexternas

---

4. Ordet förklaras i novellen som en ande som vrålar om natten hos en familj där någon snart ska dö. Mamman i familjen liknar den nyfödda bebisen vid en vrålande ”banshee”.

5. Texten i dess helhet: Jag vet inte vad jag ska skriva. Jag tyckte texten var svår att förstå.

längd eller språkliga utformning när det gäller placeringen i de olika kategorierna.

Nedan följer en utvidgad presentation av respektive strategi med belysande exempel ur det empiriska materialet.

### Innehållsrelaterad strategi

För att eleven ska anses tillämpa en innehållsrelaterad strategi krävs att kommentaren till novellen visar att eleven förstår innehållet i stora drag. Det är vanligt förekommande att eleverna inom den här kategorin låter åtminstone en av sina kommentarer enbart vara innehållsreferat, men de flesta lägger till någon reflexion, vilken oftast avspeglar viss förvirring. Miljöbeskrivningarna i novellens inledning har exempelvis renderat många kommentarer, oftast för att eleven har reagerat på den lyxiga tillvaro man verkar leva i. De beskriver denna på ett sätt som gör att man kan få uppfattningen att de har en lite naiv eller oskyldig syn på det som beskrivs<sup>6</sup>:

Höga glas med vitt vin, champinjoner med krabbfyllning, Rysk kaviar utsmetad på mörkt bröd som marmelad, Rökt lax och tunna gurkskivor på Svenska kex. Jag fastnade för det i texten för det låter som en bra kombination. Och det skulle jag lätt kunna tänka mig att äta. (LYbP:3)

Det första jag tänker på är att de berättar om alla grejerna dom har där vid sommarstugan. Dom börja rabbla upp vid ett antal ställen där det stog folk på, så som till exempel vid swimmingpolen och på Tennisbanorna. Så det jag tänker då i mitt huvud är att dom har en väldigt rik familj som har råd med allt det vid sin sommarstuga. Men det är endel saker som jag riktigt inte förstår, men som jag antar är dyrt, så som rotningsmöbler och färgglada chintzdynor. (LYaP:9)

Ibland tycks eleverna reagera på sådant de inte känner igen eller förstår. Det senaste excerptets "rotningsmöbler" och "chintzdynor" är ett exempel. Andra har reagerat på att mamman ibland smiskar till sin dotter och på att familjen har en irländsk barnflicka. Här måste man ställa sig frågan vad som är att betrakta som litterär kompetens och vad som kan hänföras till exempelvis bristande kunskap om den kontext i vilken novellen utspelar sig. Det är inte otänkbart att just detta i andra kulturella kontexter inte alls skulle väcka några reaktioner. Eftersom denna misstänkta ordkunskapsbrist eller avsaknad av erfarenhet av det texten talar om får konsekvenser för läsningen av den litterära texten blir den en faktor att ta hänsyn till, vilket jag återkommer till nedan.

---

6. Elevtexterna har renskrivits, men ingenting har ändrats i dem. Såväl stavfel som meningsbyggnadsfel och det som får betraktas som rena slarvfel har bevarats.

Den innehållsrelaterade strategin leder till att eleverna i vissa fall kan identifiera något tema eller motiv i texten, om det framträder tydligt. I novellen "Bansheen" är ett tema den sexåriga huvudpersonens ständiga sökande efter uppmärksamhet. Detta är tydligt kopplat till innehållet i novellen och det verkar som om den strategi eleverna tillämpar bidrar till att de får syn på det. Temat beskrivs mest som ett konstaterande, av typen "Jag lade märke till att flickan ville ha uppmärksamhet och utgjorde fara för både sig själv och lillen när hon klev upp på taket med honom i famnen" (LYbP:1). Detta tema återkommer gång på gång och författaren har arbetat med exempelvis upprepningar för att inskräpa det i läsaren, men detta berättartekniska knep kommenteras inte av dessa elever.

Den strategi som tillämpas här kan till viss del även jämföras med Rosenblatts (2002) efferenta läsning – eleverna tycks söka efter information, snarare än en litterär upplevelse, vilket kan vara en effekt av den uppgiftskultur som bland andra Sten-Olof Ullström (2009) talar om, där litteraturläsning inte sällan mynnar ut i rena innehållsfrågor till en text. Dock går det att se att eleverna i viss mån använder sig av litterära strategier och det går att se vissa tendenser till den växelverkan mellan efferent och estetisk läsning som Rosenblatt talar om, även om det inte är så utvecklat.

### Jagrelaterad strategi

Eleverna inom denna kategori använder en strategi kopplad till deras egen person och deras egna känslor. Deras kommentarer till såväl innehåll som språk och stil utgår ifrån dem själva och deras, ofta känslomässigt baserade, reaktioner på den lästa texten. Eleverna kan ryckas med i handlingen och det de lägger märke till blir därmed sådant som väckt deras vrede, indignation, glädje och så vidare. Gemensamt för elevtexterna inom den här kategorin är det starka engagemanget i novellen. I mitt empiriska material kommer inte något sådant engagemang till uttryck hos de elever som använder en innehållsrelaterad strategi.

Engagemanget syns på olika sätt – en del far ut i upprörda resonemang om mammans bristande föräldraskap, under det att andra nöjer sig med att resonera omkring hur man borde ha agerat istället. De stannar inte vid att beskriva ett innehåll, utan låter innehållet påverka dem känslomässigt så att de utifrån detta kan göra en reflexion om varför de blir upprörda eller tala om hur de tycker att det borde vara istället. De reflekterar emellertid inte över vad det egentligen är i texten som väcker dessa känslor hos dem:

I texten så värkade det som om mamman ville leva ett liv utan barn. Om man skulle ha en sådan stor fest som jag upplevde att det var så skulle jag ha lämnat bort mitt 6 åriga barn till till exempel hennes pappa eller mormor. (LYaF:5)

En annan sak som jag tänkte på var skilsmässan som ingen verkar ha brytt sig om att förklara för 6-åringen. Jag tycker att det är viktigt att man förklarar för barnet så att barnet förstår vad det är som händer. Det måste vara jobbigt för barnet att inte veta eller förstå vad det är som händer. Det skapar en oro & osäkerhet. (LYaF:2)

Den jagrelaterade strategin hindrar inte att man lägger märke till språk och stil, men det kopplas till och kommenteras utifrån elevens egna känslor och preferenser:

Det första jag reagerade på var hur novellen var skriven och uppbyggd. Jag hade ganska svårt för att hänga med i början, kanske för att jag var okoncentrerad eller kanske för att en sån här början av text inte brukar intressera eller passa mig. För att jag ska bli intresserad av en bok, en text av något slag, krävs det att början är intressant och man kommer direkt in i handlingen. Jag gillar inte när det första som beskrivs är platsen, jag finner det oftast intressantare när man får komma in direkt i en händelse eller en personbeskrivning. (LstP:10)

Det genomgick i alla fall i början av berättelsen när det mesta beskrevs för att man skulle få koll på hur allt såg ut. Jag fick en typisk bild i huvudet av hur det måste ha sett ut.

Även kläderna alla bar beskrevs väldigt noggrant med märke, modell och färger. Klänning från GAP exempelvis som är ett dyrt märke. Beskrivningen av hur alla såg ut och betedde sig var också utförlig och att man får en speciell känsla inombords och kan tänka sig händelserna på det viset som de berättas. (Sstb2F:11)

En annan sak är hur han/hon som skrivit novellen beskriver olika saker. Ibland är det väldigt enkla och vanliga om man kan säga så. T.ex. "sommarhus, en imponerande viktoriansk trevånings villa med gråsliten fjällpanel och otaliga höga smala fönster". Sen kan saker beskrivas lite mer ovanligt som t.ex. "Hon tyckte om när lillen försökte le mot henne med den lilla snigelmunnen som var våt av spott. De här beskrivningarna gör det lite roligare att läsa. (LstP:5)

Det faktum att eleverna noterar och kommenterar språkliga fenomen tyder på en förmåga att ta ställning till en estetisk effekt i en litterär text. Kommentarererna är dock personliga och eleven uppvisar inte någon distans till sina egna litterära preferenser. Ytterligare en aspekt är, som nämnts, det faktum att eleverna stiger utanför texten och kopplar det de har läst till sina egna erfarenheter. De tar novellen som utgångspunkt för att prata om sådant som ligger dem nära och som de kommer att tänka på i sitt eget liv när de läser den:

En sak som jag lade märke till var att man ser här i texten att småbarn kan göra väldigt dumma och ibland konstiga saker för att få sina föräldrars uppmärksamhet. Jag tycker att det är jättebra beskrivet om man kan kalla det så. För jag har sett sådana saker själv. Barn tänker liksom inte på konsekvenserna, de är bara mer ute efter att få ”bekräftelse” om att de är omtyckta och det ser man jättetydligt i texten. Som ett exempel när hon ville att hennes pappa skulle se dem, men att hon var tvungen att gå ut med lillen på taket för annars skulle han inte se dem. (LStP:5)

Flickan behövde mer uppmärksamhet än vad hon fick, för bebisen tog tydligen all enligt henne. Dock är det våll nästan alltid så mellan syskon, då jag känner igen det. (LYaP:5)

En sak som jag tänkte på i texten var i början när det stod att hon hata mamma och pappa och det är en sak som är väldigt vanligt när man är liten. [...]

Jag förstår flickans förvirring. Jag blev själv storasyster när jag var åtta år och det är svårt att vara liten men ändå inte minst. Man, eller åtminstone jag som alltid hade varit ensam och fått all uppmärksamhet, blev i början svartsjuk och tyckte att min lillebror NN gjorde att jag hamnade i skymundan. (SStbF:1)

Det är här inte den litterära texten i sig som är huvudfokus, utan eleven själv. Det de lägger märke till är känslomässigt baserade upplevelser som de kan relatera till sig själva.

### **Metalitterär strategi**

Utöver den innehållsrelaterade strategin och den jagrelaterade förekommer i undersökningen elever som tycks ha ett mer distanserat förhållningssätt till den lästa texten.

Detta kommer exempelvis till uttryck genom att eleverna använder sig av det Iser (1975) kallade textens appellstruktur. Eleverna förhåller sig här till den lästa texten på ett metaplan – det tycks inte vara deras egna litterära preferenser eller deras egen smak som styr deras uppfattning om de fenomen de lägger märke till i texten. De har därmed tagit fasta på texten i sig i mycket högre utsträckning än övriga elever. De har inte alltid adekvata litteraturvetenskapliga begrepp för att tala om det de lagt märke till och hur man ska förhålla sig till elevernas användning av en litteraturvetenskaplig begreppsapparat kan diskuteras. Ligger den litterära kompetensen i förmågan att sätta adekvata ord på sina observationer? Terminologin torde vara till hjälp för eleverna att förmedla sina intryck av en text, men att man vet vad en liknelse är innebär inte per automatik att man kan identifiera en sådan i en läst text och förhålla sig till den. Att behärska begreppen och att kunna relatera dem till den lästa texten blir däremot något annat – då har man verktygen för att kunna göra en analys och för att kunna prata om den. I denna undersök-



ning befinner sig de elever som hade en begreppsapparat i samma grupp som de som identifierade samma typ av fenomen i texten, men som inte lyckades hitta vedertagna begrepp för att beskriva dem. Det är själva strategin som är avgörande för var man har placerats. Det framträder dock klart, föga förvånande, att det blir svårare att kommunicera en tanke om man saknar begreppen.

I de två följande exemplen förefaller eleverna ha någon förmåga att koppla den lästa novellen till vissa litterära begrepp. De använder ord som "berättartekniskt knep", "isbergstekniken" och "upprepningar" och gör sin tolkning av vad syftet med dessa kan vara.

Det andra jag tänkte på var avsaknaden av riktiga namn. Den enda med ett riktigt namn är Gerard. Men behövs namnen? Nej, jag tror inte det man ska ju se texten ifrån flickans perspektiv och då blir det ju så. Det är inte så många barn som inte kallar sina föräldrar för mamma, pappa o.s.v.

Det tredje jag lade märke till var hur lite författaren skriver. Ungefär som Hemingway, isbergstekniken. Detta är ett intressant sätt att skriva på eftersom det går att tolka mycket själv. (SStbIP:6)

Jag la märke till ett annat snyggt berättartekniskt knep. Författaren varvar att föra historien framåt med att stanna upp och beskriva något eller se tillbaka på något. Detta gör till exempel den utdragna tankesekvensen väldigt spännande och långsamt fortskridande. Som läsare vill man gärna veta hur det ska gå för flickan och lillen men vi stannas hela tiden upp på många stationer innan tåget rullar vidare och vi når aldrig någon slutdestination. Novellen börjar lika plötsligt om den avslutas. Precis som om den varit ett kapitel ur någons memoarer. (SStbIF:4)

Något mer som jag la märke till var upprepningen av "Lillen" genom berättelsens gång. Det går inte ett stycke utan att flickans lillebror nämns vid hans smeknamn. Att det är Lille som upprepas anser jag hör till kärnan i hela berättelsen. Det fokus ligger på är flickans förhållande till sin bror och hur hennes relation till sina föräldrar förändrats sen han kom till världen. (SStbIF:13)

Nästa exempel är en elev som inte använder några litteraturvetenskapliga begrepp, men hon har trots det noterat ett i texten förekommande språkligt fenomen och presenterar sin bild av effekterna av detta:

Det man lägger märke till i början är att allt är så detaljerat. Allt beskrivs utförligt och läsaren kan tänka sig in i berättelsen. Man märker som läsare att författaren har lagt ner tid på att läsaren ska känna sig involverad än att bara lyssna på en berättelse. Människorna är som levande, som att det är verklighet och inte någon berättelse. Det tycker jag som lyssnar är mycket viktigt annars slutar jag att lyssna helt och blir ointresserad. (SStaF:6)

Eleverna kan också försöka sig på tolkningar av händelser eller personer. De underbygger sitt resonemang med exempel ur texten och förklarar (ibland) hur och varför de har tolkat det på ett visst sätt:

Novellen symboliserar väldigt väl frustrationen och sorgen ett barn kan känna över att inte vara personen som är i fokus längre. Hon har alltid varit den enda hennes föräldrar bryr sig om, men när hennes lillebror föddes blev hon osynlig. Detta orsakar att hon gör drastiska och radikala saker för att hon är desperat efter att få hennes mammas uppmärksamhet. När hon klättrar upp på taket räcker inte det, utan hon vill bara högre och högre för att skapa så stor effekt som möjligt och verkligen få sin mammas uppmärksamhet. (SStb1P:1)

Det är alltså inte med nödvändighet så att kommentarerna enbart handlar om formen, utan de kan även beröra novellens handling. Dock är de innehållsliga noteringar som finns tolkade av eleverna. Detta förfaringssätt kan jämföras med den innehållsrelaterade strategin där eleven noterar något utan vidare kommentar.

Den metalitterära strategin skiljer sig således från de två andra främst genom att eleverna här uppvisar ett mer analyserande förhållningssätt till den lästa texten. Deras tolkningar kan ibland vara diskutabla, i synnerhet när de inte motiverar sitt ställningstagande, men det faktum att de ser bortom innehållsplanet, antingen om det gäller en tolkning av skeendena eller om det gäller en mer språkligt inriktad analys, visar att de tillämpar en metalitterär strategi.

Denna kategorisering av elevtexter utifrån tillämpade litterära strategier gjordes på materialet som helhet. Ett ytterligare intresse i denna artikel är dock att se om de olika socialisationsprocesser som tidigare forskare konstaterat hos skilda typer av program resulterar i att eleverna också använder olika litterära strategier beroende på vilket program de studerar på.

### Litterära strategier fördelade på olika elevgrupper

En uppdelning av materialet utifrån programtillhörighet visar att det föreligger skillnader som tycks vara beroende av denna faktor.

*Tabell 1*

Procentuell fördelning av strategier på respektive programtyp

| Programtyp         | Innehållsrelaterad | Jagrelaterad | Metalitterär | Övriga | n   |
|--------------------|--------------------|--------------|--------------|--------|-----|
| Yrkesförberedande  | 61,3               | 32,3         | 3,2          | 3,2    | 31  |
| Studieförberedande | 16,0               | 51,0         | 33,0         | 0,0    | 73  |
| n                  | 31                 | 47           | 25           | 1      | 104 |

Den innehållsrelaterade strategin är den som i hög grad tillämpas av elever på yrkesförberedande program. Många av dem tillhör också den grupp som använder den jagrelaterade strategin, vilket är den strategi som totalt sett flest elever tillämpar. Den metalitterära strategin tillämpas främst av elever från studieförberedande program. Detta väcker naturligtvis frågor om den litterära socialisationens betydelse.

Att det trots undersökningens begränsningar går att se tydliga programrelaterade resultat skulle kunna vara ett tecken på att man på respektive program socialiserar in i olika sätt att förhålla sig till litteratur. Utgångspunkten för de elever som kommer till gymnasieskolan är mycket olika – oavsett program är skillnaderna stora mellan individerna. Vägen till målet kan (och ska) se olika ut för olika elever, men när tydliga tecken finns på att det rör sig om elevgrupper istället för individer, finns det naturligtvis anledning att reagera. Även om underlaget i denna undersökning är i minsta laget för att man ska kunna dra några säkra slutsatser, anser jag att resultaten pekar emot att en uppföljning av detta spår är av intresse i kommande studier.

## **Avslutande diskussion: litterära strategier, litterär kompetens och litterär socialisation**

I undersökningens empiriska material har tre olika litterära strategier varit möjliga att identifiera – en innehållsrelaterad, en jagrelaterad och en metalitterär. Strategierna bygger på varandra, så till vida att den innehållsrelaterade strategin i denna studie betraktas som den mest grundläggande. Studiens resultat kopplas i det följande samman med begreppet litterär kompetens och en diskussion förs omkring vilka spår av litterär socialisation genom litteraturundervisning som kan skönjas i materialet.

Resultaten visar att i princip samtliga elever i studien besitter en grundläggande litterär kompetens, vilket innebär att man, med Cullers ord, har förvärvat en grundläggande litteraturens grammatik. Även om många kommentarer blir rena referat av novellen, tycks eleverna kunna skapa mening i den. Detta skulle kunna tyda på att den av yrkesverksamma lärare ofta kritiserade B-kursen i svenska ändå resulterat i att de elever som lämnar den har fått med sig minst en grundläggande kunskap om litterära konventioner.

I denna artikel är synsättet att en elev med bred litterär kompetens använder sig av flera olika strategier – det är till exempel inte tillräckligt att använda en litteraturvetenskaplig begreppsapparat om man samtidigt missar den känslomässigt

baserade läsoplevelsen eller inte förstår textens helhet på ett innehållsplan.<sup>7</sup> Påståendet att eleven förmår välja strategi är ibland problematiskt i min undersökning. Hur ska man förhålla sig till dem som i ena stunden presenterar en väl underbyggd analytisk kommentar, för att i nästa stund skriva något som antyder att de har missuppfattat<sup>8</sup> delar av texten? Möjligen kan rena missuppfattningar förklaras av uppgiftens begränsade tidsramar, varför fokus här har varit det faktum att det faktiskt går att se en pendling ut ur texten och tillbaka in i densamma. Detta är en mycket viktig poäng och väcker frågor om vilken syn på litteraturundervisning som ligger bakom detta resultat i undersökningen.

Totalt sett tillämpar en majoritet av eleverna den jagrelaterade strategin. Man kan diskutera om det är ett tecken på litterär kompetens att man utifrån en litterär text kan hitta kopplingar till sitt eget liv. Det brukar dock anses vara ett av litteraturläsningens huvudsyften att man ska kunna lära sig något av densamma och om man då inte kan koppla den lästa texten till något utanför den blir naturligtvis den aspekten av läsning ytterligt begränsad. Vid en jämförelse med den ovan nämnda holländska studien, framträder likheter mellan denna undersöknings jagrelaterade strategi och holländarnas nivå 2 och 3. Lärarna i deras studie karaktäriserar läsningen på nivå 2 som "identifying reading" (Witte m.fl. 2012, s. 21) och menar att eleverna där är intresserade av texter som handlar om känslor och situationer med vilka de kan identifiera sig. På nivå 3 gör eleverna en "reflective reading" (ibid, s. 22). De är som läsare intresserade av sociala och moraliska frågor. Även här betraktar man alltså förmågan att göra kopplingar utifrån texten som ett mått på litterär kompetens.

Tidigare forskning inom litteraturredidaktik i Sverige ger något motstridiga bilder av hur stort genomslag kopplingen till elevernas erfarenheter har. Årheim (2007) talar i sin avhandling exempelvis om att man snabbt lämnar texten i sig för att prata om annat, medan både Bergman (2007) och Bommarco (2006) menar att elevernas erfarenheter får för lite utrymme i svenskundervisningen. Här går alltså åsikterna isär och att ensidigt se kopplingen till elevernas erfarenhet som litteraturundervisningens uppgift har kritiserats (se exempelvis Persson 2007). Enligt Torell m.fl. (2002) kan detta, som han benämner literary transfer, stå i vägen för andra sätt att läsa en text, vilket blir problematiskt. Iser säger att för att kommunikationen mellan text och läsare ska fungera, måste läsarens aktivitet kontrolleras av tex-

---

7. Jfr. Torells m.fl. tal om att olika kompetenser blockerar varandra. Det finns inga belägg för att så skulle vara fallet i mitt empiriska material.

8. Det finns i materialet exempel på elever som gör väl underbyggda analyser i en av sina kommentarer, men som i en annan kommentar visar att de inte förstått att flickans (huvudpersonen i novellen) föräldrar är skilda.

ten (1978, s. 167). Detta framstår dock som ett problem för de elever som tillämpar den jagrelaterade strategin, då de snarast projicerar sig själva på textens tomrum och inte i någon större utsträckning låter texten kommunicera med dem och föra dem vidare. Det är också skälet till att jag menar steget ut från texten endast är en viktig aspekt av litteraturläsningen, men genom att man lär sig att distansera sig från de känslomässiga upplevelserna kan litteraturläsningen också bli en annan typ av intellektuell övning.

### **Litterär socialisation**

Undersökningens resultat visar således att det finns minst en grundläggande litterär kompetens hos eleverna, men också att kompetensen varierar och att en faktor verkar vara vilket program man går. De som tillämpar den metalitterära strategin är ungefär lika många som de som tillämpar den innehållsrelaterade strategin, men alla utom en kommer från studieförberedande program. Värt att notera är att dessa elever kommer från olika skolor och olika undervisningsgrupper, vilket gör att man kan utesluta en enskild lärares påverkan. Det är inte rimligt att tro att alla elever ska hinna lika långt under en gymnasieutbildning, men det är naturligtvis viktigt att inte programtillhörigheten som sådan redan från början lägger hinder i vägen. Målet bör vara att eleven utökar sin repertoar av strategier oavsett var den befinner sig när resan börjar eller oavsett vilket program den följer.

Att undervisningen inte sker på samma sätt på yrkes- och studieförberedande program har både Gun Malmgren (1992) och Lotta Bergman (2007) visat. Bergman påpekar att innehållet är sig ganska likt oberoende av program. Hon konstaterar också att mycket av undervisningen i svenska mynnar ut i färdighetsträning och förmedling av fasta kunskaper, men att det på de yrkesförberedande programmen blir mycket mer förenklat och ytligt än på de studieförberedande. Det bekräftar vad Gun Malmgrens undersökning visade ett antal år tidigare – att man kan tala om ett ”högre bildningsämne” som kommer till uttryck på de studieförberedande programmen och ett ”lägre färdighetsämne” på de yrkesförberedande. Det tycks utifrån mina resultat som om detta också återspeglas i elevernas sätt att gripa sig an en skönlitterär text. Analysen av detta område har egentligen bara påbörjats, men resultaten är av sådant intresse att de inte heller helt kan förbigås här, eftersom de kan säga något om effekten av skolans litterära socialisation.

### **Litteraturdydaktiska implikationer**

I förlängningen kan en analys av var eleverna befinner sig i kombination med en definition av strategier leda till en didaktisk diskussion om hur man på bästa sätt hjälper sina elever att öka sin litterära kompetens. I analogi med Tengberg (2011),

som talar om att läraren bör konfrontera eleven med fler läsarter, menar jag att eleverna bör beredas möjlighet att använda varierade strategier. En medvetenhet om litteraturundervisningens socialiserande påverkan bör också kunna bidra till att undervisningen i sig inte utgör ett hinder för eleven att bredda sin litterära kompetens.

Ett exempel är de elever som tillämpar den innehållsrelaterade strategin, där man kan misstänka att det kan finnas saker utanför själva texten som begränsar förståelsen, till exempel att eleven själv inte har någon erfarenhet av eller kunskap om det som nämns i texten. Detta lägger hinder i vägen när det gäller tillägnandet av en litterär text, eftersom eleven antingen fastnar på det den inte förstår eller också får en bild av handlingen i texten som inte överensstämmer med vad som faktiskt står i texten. Rosenblatt säger: "När en specifik litterär upplevelse formas är det som studenten för med sig till litteraturen lika viktigt som den litterära texten själv" (Rosenblatt 2002, s. 76). I denna undersökning fanns det förstås ingen möjlighet att vidare ta reda på vilka kunskaper och erfarenheter eleverna tog med sig in i läsningen. Man kan fråga sig om det egentligen har någon betydelse för beskrivningen av deras litterära kompetens, men jag ser det som att de två komponenterna hänger ihop. I relationen mellan texten och läsaren spelar både den litterära kompetensen och omvärldserfarenheter roll. Brister vad gäller litterär kompetens och ringa livserfarenhet gör att textens tomrum, för att använda Iser's terminologi, inte kan fyllas, varför texten blir svårgenomtränglig redan på ett innehållsplan.

Det är också med stor sannolikhet svårt att utveckla den litterära kompetensen hos eleverna om man inte tar hänsyn till deras ibland begränsade livserfarenhet. Det kan tyckas självklart, men i detta ligger en stor didaktisk utmaning. Om man inte är medveten om att det kan vara just bristande livserfarenhet eller omvärldskunskap som blockerar den litterära läsningen av en text, kommer man följaktligen inte heller angripa problemet den vägen. En lärare som känner sina elever har emellertid goda möjligheter att hjälpa dem förbi denna typ av hinder. Det blir då också viktigt att inte eleven lämnas ensam i sin läsning<sup>9</sup>. Genom att istället betrakta elevens grundläggande kompetens som något som är potentiellt utvecklingsbart, och läraren som någon som kan bidra till den utvecklingen, får fler elever möjlighet att nå en bredare kompetens. Vygotsky (1978) använder begreppet utvecklingszon, där en individs utveckling kan äga rum under förutsättning att denne vägleds av en person med högre kompetens inom ett område, vilket understryker lärarens betydelse.

Min undersökning visar även att det finns en utvecklingspotential i det erfarenhetspedagogiska perspektivet, som kan bidra till att fler elever kan öka sin litterära

---

9. Se t.ex. Årheim (2007).

kompetens. För den svenskundervisning som sedan hösten 2011 har att rätta sig efter ämnesplanerna inom GY11, framstår dessutom ett delvis nytt, men kanske framför allt tydligare, fokus som oundvikligt. Eleverna på yrkesprogrammen läser från och med hösten 2011 endast svenska 1, men redan i denna kurs framhålls att eleverna ska nå kunskap om centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag och för att nå det högsta betyget krävs att man kan använda berättartekniska och stilistiska begrepp. Här finns det anledning att återigen betona att man inte får tappa bort någon av strategierna – utifrån en grundläggande förståelse av innehållet kan man låta arbetet med texten underbygga elevens känslomässiga upplevelse, men också föra tillbaka till texten så att man, i skolsituationen, inte tappar bort den litterära texten med dess verkningsmedel. Persson pläderar för begreppet ”kreativ läsning”, vilket, mycket kortfattat är detta växelspel mellan ”naiv” och ”kritisk” läsning (Persson 2007). Ett sådant synsätt kan bidra till att de litterära strategierna inte mynnar ut i en statisk färdighetsträning, även om det till viss del inom dem kan finnas sådana element. Det är en sak att läsa i skolsammanhang, och en annan att läsa av egen fri vilja på sin fritid. Därmed inte sagt att läsning i skolan ska vara enbart instrumentell – i denna balansgång mellan nytta och nöje ligger kanske litteraturundervisningens största utmaning.

Det finns i undersökningen inga exempel på elever som visar prov på det Beata Agrell (2009) kallar för en ”kritisk läsförmåga”, det vill säga förmåga att förhålla sig kritiskt, inte till texten, utan till sin egen läsart (s. 21). Uppgiften som sådan uppmanar möjligen inte till att ett sådant förhållningssätt skulle kunna visa sig, men den bör heller inte lägga några direkta hinder i vägen för det. Persson menar att för att läsningen ska bli så fruktbar som möjligt, måste läsaren ”reflektera över sin egen läsning [...] och återvända till texten för att successivt revidera och fördjupa tolkningen” (Persson 2007, s. 267). Här kan man möjligen ana en brist i litteraturundervisningen i gymnasieskolan. Att leda eleverna till ett medvetandegörande av deras eget läsande skulle kunna bidra till att de i högre grad når sin utvecklingspotential och här kan också en koppling till de i undersökningen identifierade strategierna möjligen vara till hjälp.

I detta sammanhang spelar läraren en avgörande roll – det går inte, om syftet är att öka den litterära kompetensen, att lämna eleven ensam i sin läsning. Även urvalet av texter blir viktigt, eftersom det inte är självklart att en text som gynnar en personlig läsning, samtidigt utmanar stilistiskt. I förlängningen väcker detta frågor om vilken litterär kompetens läraren själv bör ha för att kunna hjälpa sina elever vidare.



## Fortsatt forskning

Skolan som påverkansfaktor på den litterära socialisationen är ett område som hittills är relativt outforskat, åtminstone genom empiriska studier. Min undersökning tyder på att det kan finnas programrelaterade skillnader, varför det är ett spår att undersöka vidare. Ett annat sätt att få ökad kunskap om litterär socialisation genom undervisning, är att ställa resultaten i relation till en annan nationell kontext. Torells m.fl. ovan refererade undersökning tyder på att man i olika nationella kontexter kan se hur skolan som påverkansfaktor får olika utfall. Sådana komparativa undersökningar är ovanliga i svensk litteraturdidaktisk forskning. I min kommande avhandling kommer en sådan komparation att genomföras med franska gymnasieelever. Ett sådant internationellt perspektiv kan förhoppningsvis bidra till att kasta ytterligare nytt ljus över den inhemska litteraturundervisningen.

## Litteratur

- Agrell, Beata (2009). "Mellan raderna: till frågan om textens appellstruktur" i *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (red. Staffan Thorsson & Christer Ekholm. Daidalos.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö Högskola.
- Bommarco, Birgitta (2006). *TEXTER I DIALOG. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö högskola.
- Bäckman, Stig (red.) (1998). *LITTERATURDIDAKTIK. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*. Mitthögskolan i Härnösand.
- Culler, Jonathan (1975). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Routledge & Kegan Paul.
- Iser, Wolfgang (1975). "Die Appellstruktur der Texte" i *Rezeptionsästhetik* (red. Rainer Warning). Wilhelm Fink Verlag.
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Routledge & Kegan Paul.
- Iser, Wolfgang (1989). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. The Johns Hopkins University Press.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.

- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lunds universitet.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköpings universitet.
- Oates, Joyce Carol (2008). "Bansheen". *Vredens änglar*. Bonnier
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Tengberg Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: [rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture]*. Härnösand Institutionen för humaniora.
- Ullström, Sten-Olof (2009). "Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan" i *Läsa bör man? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (red. Lena Kåreland). Liber.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Witte, Theo, Gert Rijlaarsdam och Dick Schram (2012). "An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education". *L1Educational Studies in Language and Literature*, vol 12, 2012.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna" historier och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö University Press.

**Maritha Johansson** är doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning mot svenskämnets didaktik vid Linköpings universitet. Hennes forskningsintressen handlar om litterär socialisation utifrån komparativa aspekter, där olika nationella kontexter är en utgångspunkt. I den kommande avhandlingen jämförs svenska och franska gymnasieelevers läsning av skönlitterär text.

# Från Sputnik till Historical Thinking

## Historiskt tänkande-traditionen; dess idéer, utveckling och pedagogiska potential

Anna-Lena Lilliestam

### Inledning

”Historiskt tänkande”, skriver den amerikanske pedagogen och historikern Sam Wineburg (2001), ”är en onaturlig handling”. Med detta menar han att ett historiskt tänkande skiljer sig från ett vardagligt sätt att tänka, att vi i ett historiskt tänkande reflekterar över tid, plats och tänkande i samhällen som på många av livets plan skiljer sig från vårt. Ett historiskt tänkande kräver förmåga till historisk empati, att kunna förstå forna tiders människor i den kontext de levde i och ett sådant tänkande kommer inte naturligt, utan är en produkt av skolning. Idéer kring historiskt tänkande är centrala i en brittisk-amerikansk historiedidaktisk tradition och har haft stor påverkan på kursplaner i den engelskspråkliga världen, exempelvis Storbritannien (Dep. for Education and Employment 1999), USA ([www.nchs.ucla.edu](http://www.nchs.ucla.edu)) och Australien (Patrick 1998), och även i Norge ([www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)). Också de svenska kursplanerna från 2011 ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) visar ett inflytande från denna tradition, som jag i fortsättningen kommer att benämna historiskt tänkande-traditionen.

Vad innebär då ett historiskt tänkande och vilka teoretiska premisser finns inom traditionen? I denna text kommer jag att lyfta centrala drag i den brittisk-amerikanska historiskt tänkande-traditionen genom att beskriva viktiga steg i dess utveckling och centrala studier inom traditionen. Jag kommer också att diskutera traditionens potential som teoretisk grund för vidare forskning och för utvecklingsarbete.



## Sputnikkrisen och Woods Holekonferensen

Den 4 oktober 1957 sände Sovjetunionen upp en satellit i rymden, vilket blev en stor chock för den amerikanska nationen. I USA hade man haft uppfattningen att landet var överlägset bäst i världen vad gällde matematik, teknik och naturvetenskap, men här kom ett bevis på något helt annat. Sputnik visade med besked Sovjetunionens styrka och dess teknikers kunskapsnivå, och i USA drogs slutsatsen att det sovjetiska utbildningssystemet var bättre än det amerikanska. Detta uppfattades som ett allvarligt hot mot nationens säkerhet, eftersom kapprustningen och rymdkapplöpningen krävde att det i landet fanns människor med framstående kunskaper i matematik och teknik. För att försvara USA mot Sovjetunionen och kommunismen och för att återta platsen som världens ledande stormakt krävdes både fler duktiga matematiker och tekniker - och duktiga företrädare för andra discipliner - och de skulle utbildas i en förbättrad skola. Undervisning blev en prioriterad fråga och ett patriotiskt nationellt intresse<sup>1</sup> (Bruner 1960: 1, 10- 11, 70, 75-76, VanSledright 2011).

Sputnikkrisen blev starten på ett intensivt arbete för att utveckla skolans undervisning. Under Jerome Bruners ledning samlades 1959 *Woods Holekonferensen* och forskare i utvecklingspsykologi, pedagogik, matematik, fysik och biologi, historia och antikens kultur, arbetade där för att utveckla ett förbättrat sätt att forma undervisning (Bruner 1960: xvii och xxvii).

## The Spiral Curriculum

Konferensen förordade att skolans undervisning redan från början dels skulle bygga på de skilda vetenskapernas struktur och deras grundläggande idéer, och dels på kunskaper om utvecklingspsykologi och lärande. Man måste starta undervisningen där eleven kunskapsmässigt och förståelsemässigt befinner sig och med stigande ålder och ökande förmåga till abstrakt resonemang hos eleverna återkomma till de centrala idéerna och principerna i ämnet, på ett alltmer fördjupat och vetenskapligt sätt. Bruner myntade begreppet "The Spiral Curriculum" för detta sätt att återkommande, men på ett allt mer komplext sätt, behandla centrala idéer och principer.

A subject could be taught to any child at any age in some form that is honest (Bruner 1960: ix).

---

1. Den amerikanske presidentkandidaten Mitt Romney berättar hur hans lärare hängde upp en modell av Sputnik i deras klassrum som en påminnelse att USA hade tappat mark. Det var upp till honom och hans klasskamrater att återställa USA:s plats som nummer ett i världen (Anderberg 2012).

En hederlig undervisning, med Bruners ord, skulle alltså bygga på disciplinens principer, men hela tiden anpassat till de aktuella elevernas utvecklingsnivå och tidigare förståelse.

En annan central tanke hos konferensen var vikten av att själv arbeta med att skapa kunskap; undervisningen ska i så hög utsträckning som möjligt organiseras så att eleverna själva får göra undersökningar och upptäckter. När de får möjlighet att genomföra undersökningar, ställa hypoteser och göra kunskapsanspråk utvecklas deras förståelse för disciplinens arbetssätt och för dess sätt att etablera kunskap. Ett undersökande arbetssätt tänktes också vara roligt och stimulerande för eleverna.

Konferensen betonade betydelsen av strukturer: att det blir lättare att förstå och minnas om man har ett strukturerat mönster av principer och idéer och att strukturer också fungerar som stimulans för tänkandet och för intellektet. De bärande tankarna från Woods Holekonferensen var:

- Att bygga undervisningen runt en struktur av disciplinens centrala principer och idéer.
- Att som i en ”spiral” återkomma till disciplinernas centrala principer och idéer på ett allt mer fördjupat sätt.
- Att möta eleven på hennes/hans kunskaps- och förståelsenivå.
- Att eleverna själva skulle göra undersökningar och upptäckter.

Idéerna från Woods Holekonferensen fick snabbt internationellt genomslag och blev starten för ett omfattande forsknings- och utvecklingsarbete i många länder och i olika discipliner. Historieämnet var med från början i reformarbetet och konferensen följdes upp av *the Amherst Project* (VanSledright 2011), som fördjupade sig i historieämnet. Hur skulle ett ”Spiral curriculum” i historia kunna utformas?

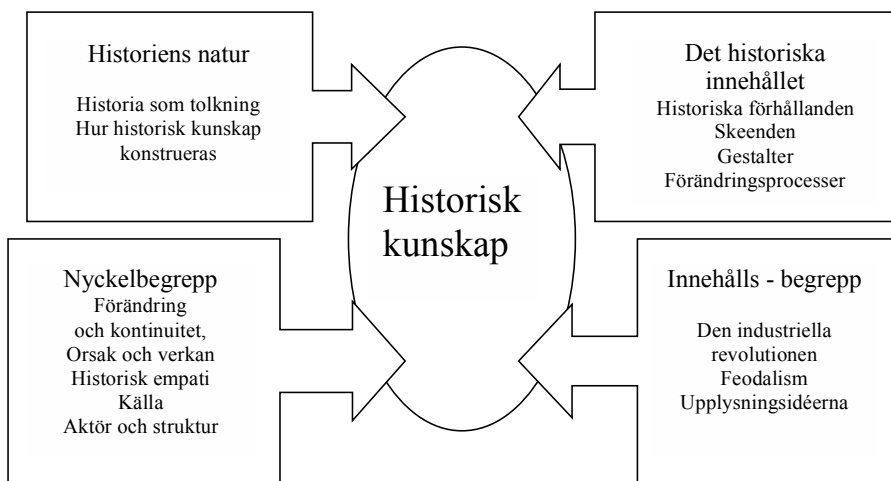
Först gällde det frågan om historiens natur. Vilka är de grundläggande principerna och idéerna inom historia? Hur kan elevernas förförståelse beskrivas? Hur kan en undervisning utformas där undersökning och tolkning av källor bidrar till utveckling av elevernas historiska tänkande? VanSledright menar att *the Amherst Project* fick problem, eftersom deltagarna hade en syn på historieundervisning som reproduktion av en kunskapsmassa. Denna kunskapsmassa bestod av händelser, aktörer och färdiga narrativ och dessa skulle memoreras och återberättas av eleverna. En sådan syn på historia stod hindrande i vägen för utveckling av en undervisning runt disciplinens centrala principer och idéer och *the Amherst Project* lyckades inte komma fram till något resultat. En grupp reformatörer på andra sidan Atlanten, den brittiska gruppen runt *Schools Council's History Project, SCHP*, skulle däremot på allvar utmana tanken om historia som en kunskapsmassa att reproducera och därigenom starta en betydelsefull utveckling av ämnet.

## SCHP och historia som uppbyggd av olika kunskapsaspekter

I Storbritannien var historia valbart i de högre årskurserna och under 70-talet gick ämnet kräftgång och lockade allt färre elever. Utvecklingsprojektet *Schools Council's History Project, SCHP*, startades under Denis Shemilt, med syfte att förbättra historieundervisningen så att eleverna skulle uppfatta historia som stimulerande, intresseväckande och spännande och därmed välja att studera ämnet (Shemilt 1980).

Reformarbetet hade ambitionen att forma ett "Spiral Curriculum" (Shemilt 1983). Projektet utgick från att historiens olika kunskapsaspekter samspelar, och tillsammans bygger upp den historiska kunskapen (Husbands 1996, Lee 2005, Lund 2009, Seixas & Peck 2004). Jag använder mig av en ämnesteoretisk modell för att illustrera denna tankegång. I figuren återfinns fyra olika kunskapsaspekter:

- Historiens *tolkande natur*, historia som tolkning, hur historia konstrueras och dess kunskapsanspråk.
- Det historiska *innehållet*; historiska förhållanden, skeenden, gestalter och förändringsprocesser.
- De centrala *nyckelbegrepp*, som organiserar den historiska kunskapen.
- Historiska *innehållsbegrepp*, som är centrala för förståelsen av olika tider och epoker.





## Historiens tolkande natur

De brittiska reformatörerna såg förståelsen för historiens natur som den grundläggande kunskapsaspekten. Historia *är* inte det förflutna. Historia är *tolkningar* av det förflutna, byggda på bevisning från källor enligt disciplinens regler. En fördjupad förståelse för historiens tolkande natur kan innebära förmåga att finna goda frågeställningar till källor, att analysera olika källors syften och värderingar. Karaktäristiskt är också att det kan finnas flera tolkningar av ett källmaterial, vilket kan leda till tanken att "anything goes", att historia är åsikter eller tyckanden. Men disciplinen har utarbetat regler och procedurer för att säkerställa fakta och bedöma tolkningars rimlighet och validitet och det blir därmed en viktig del av historieundervisningen att eleverna får möjlighet att utveckla förståelse för hur detta går till. Synen på historia som tolkning innebär alltså inte relativism, men däremot en insikt om att historia inte är detsamma som det förflutna, utan en konstruktion.

## Det historiska innehållet

Det historiska innehållet utgörs av historiska förhållanden, skeenden, gestalter och förändringsprocesser, och det framställs ofta i narrativ form med tydlig tidslinje. När man i vardagliga sammanhang talar om att "kunna historia" så är det i allmänhet denna kunskapsaspekt man menar. Denna kunskapsaspekt är central i och med att den fyller de andra med innehåll, men är problematisk om den utgör den enda kunskapsaspekt som eleverna får möjlighet att utveckla, eftersom historia då får karaktär av reproduktion av det färdiga narrativet.

## Nyckelbegrepp

Nyckelbegrepp är nästa kunskapsaspekt. Den historiska kunskapen ses inom historiskt tänkande-traditionen som organiserad kring nyckelbegrepp, som möjliggör strukturering och meningsskapande. Historiedisciplinen intresserar sig exempelvis för orsaker till och följder av händelser och processer av olika slag. Ett ostrukturerat händelseförlopp har ingen mening i sig, utan mening tillskrivs i det urval och den tolkning vi gör och nyckelbegreppen har en central del i detta. Inom historiskt tänkande-traditionen har man identifierat ett flertal nyckelbegrepp: orsak och verkan, förändring och kontinuitet, källa, signifikans, empati<sup>2</sup>. I mitt avhandlingsarbete

---

2. Historisk empati innebär att man söker förstå en tid och dess människor på deras egna villkor, att skilja från den vardagliga betydelsen, som snarast kan förstås som att "känna sympati för".

för jag också ”aktör och struktur” till listan av nyckelbegrepp på grund av detta begreppspars funktion som verktyg för tänkande och resonemang, oavsett historiskt innehåll. Jag menar alltså att aktör-strukturbegreppet är av samma karaktär som de nyckelbegrepp som identifierats tidigare inom traditionen.

Gemensamt för de olika nyckelbegreppen är att de är oberoende av vilken tids-epok som studeras. En fördjupning av förståelsen för orsaksbegreppet kan innebära att man lämnar monokausala förklaringar till förmån för komplexa orsakssamband av olika slag och varaktighet. En fördjupning av empatibegreppet kan innebära större förmåga till kontextualisering, att förstå varför människor handlade som de gjorde, trots att deras handlingar för oss verkar irrationella eller oförklarliga. Signifikansbegreppet möjliggör resonemang om händelsers och förändringars betydelse i dåtid och nutid samt för olika grupper, medan aktör-strukturbegreppet medger resonemang om växelspel mellan aktörer och strukturella förhållanden och diskussion om dessa faktorerers inbördes vikt.

## Innehållsbegrepp

Innehållsbegrepp, slutligen, är tätt knutna till det historiska innehållet och sammanfattar händelseförlopp, företeelser, förändringsprocesser eller liknande i ett begrepp. Termen ”industriella revolutionen” sammanfattar ett helt ”paket” av förändringsprocesser, ”feodalism” är ett helt samhällssystem, medan ”upplysningsidéerna” är tänkesätt som är centrala för en viss tid. Gemensamt för de innehållsliga begreppen är att de, till skillnad från nyckelbegreppen, hör till en speciell tid och att de är viktiga för förståelsen av denna tid.

## Spiralen av progression

Den ämnesmodell som utvecklades inom SCHP ser alltså historisk kunskap som uppbyggd av olika aspekter, vilka tänks utvecklas i samspel med varandra, och målet med undervisningen är att utveckla elevernas historiska tänkande. Projektet hade ambitionen att förändra historieundervisning från ett traderande och memorerande ämne i riktning mot ett färdighetsämne, där utveckling av historiska förmågor i samspel med det historiska innehållet stod i fokus. Historia ses som en kunskapsform, och undervisningen formas kring de centrala begreppen inom ämnet: exempelvis historisk empati, orsak och verkan, förändring och kontinuitet, och syftar till att ständigt utveckla elevernas tänkande och förmågor i samspel med det historiska innehållet. Kunskapen byggs från lägre till högre förmågor.

En undervisning som i en spiral återkommer till disciplinens centrala principer på ett alltmer fördjupat sätt innebär exempelvis att eleverna arbetar med primärkällor och får allt mer fördjupad träning att ställa frågor till källor, utvärdera påståenden och diskutera validitet i historiska framställningar. Eleverna får då möjlighet att förstå hur meningsskapande i historia sker: de underliggande antagandena, hur man definierar ett problem och använder källor, hur man tolkar förklaringar och skiljer mellan goda och dåliga historiska resonemang. En sådan undervisning arbetar med de historiska nyckelbegreppen, allt i samspel med ett historiskt innehåll, där efterhand fördjupade innehållsliga kunskaper tänks samspela med en allt högre förmåga att hantera disciplinens centrala nyckelbegrepp. Eleverna får också möjlighet att utveckla sin förmåga att presentera och kommunicera sina resultat.

### **Att utbilda små minihistoriker?**

Det utvecklingsarbete som bedrevs i Sputnikkrisens spår inom de tekniska och naturvetenskapliga ämnena hade som ett viktigt mål att utbilda framstående naturvetare och tekniker för att USA skulle återta sin ledning i Kalla krigets kapprustning. Ska historieundervisningen i linje med detta syfta till att utbilda nya historiker? Ashby & Lee (2000), Husbands (1996), Levesque (2010) och Shemilt (1983) tar avstånd från denna tanke. Historieundervisningen ska inte främst syfta till att utbilda nya professionella historiker, utan Shemilt menar att historia ska utveckla elevernas historiska tänkande, intellektuella förmågor av resonerande och logisk art. Ämnet motiveras med att eleverna som framtida medlemmar i ett demokratiskt samhälle har användning för de förmågor av värdering, ifrågasättande och perspektivtagande som tränas i undervisningen.

### **Elevers förförståelse och tidigare förmågor**

En grundläggande idé från Woods Holekonferensen var att eleverna inte kommer till skolan som "tomma blad", utan redan har utvecklat uppfattningar, kunskaper och förmågor, och en klok undervisning tar sin utgångspunkt i dessa, ibland för att bygga vidare på det existerande, ibland för att utmana elevernas tidigare föreställningar. En fråga för forskningen blev därmed: Vilka föreställningar har eleverna om historia? Och vilka förmågor som kan anses vara viktiga i historieundervisningen har de? Om målet är att utveckla ett historiskt tänkande, hur ser då ett utvecklat historiskt tänkande ut och hur skiljer det sig från det outvecklade? Hur ser progressionen ut i utvecklingen av ett historiskt tänkande? Kan man finna generella steg enligt vilka ett tänkande utvecklas?

## Naturlig progression i utveckling av historiskt tänkande?

Piagets stadieteori blev forskningens första utgångspunkt, att barnet skulle bygga tankestrukturer successivt, på ett sätt som kan beskrivas i utvecklingsstadier. Piaget hävdade att inte förrän i de formella operationernas stadium, i mellersta tonåren, kunde barn förstå abstrakta tankefigurer, modelltänkande och ha förmåga till kritiskt tänkande (Andersson 2005: 75ff.). Om sådana förmågor bedömdes viktiga för historieundervisning, så skulle man därför inte starta med ämnet förrän eleverna utvecklat dessa generella förmågor. Men de studier om barns historiska tänkande som genomfördes (Wineburg 2001: 28ff) visade att även unga elever kunde visa upp ett tänkande på den högsta, formella, nivån och att det också fanns stora skillnader i tänkandet hos samma individ när hon ställdes inför olika uppgifter (Ashby & Lee 2000). I dessa undersökningar fann man en progression i utvecklingen av uppfattningar, men det gick inte att påvisa någon naturgiven eller enhetlig utveckling av det historiska tänkandet. Det fanns alltså ingen grund till att vänta med historiestudier till senare åldrar. Även inom andra ämnesområden (Andersson 2005: 76) fann man detsamma: en elev kunde visa ett tänkande på olika nivåer i samma undersökning och prestationen visade sig vara beroende på uppgiften i stället för på individens utvecklingsnivå.

## Vardagliga uppfattningar

Om ambitionen är att undervisningen ska ta sin utgångspunkt i elevernas förståelse för olika centrala idéer, begrepp och företeelser, blir det givetvis intressant att undersöka vilka uppfattningar som finns och hur de kan förstås i termer av progression. Denna forskningsinriktning fick speciellt stor betydelse inom naturvetenskapens didaktik (Andersson 2005), och det genomfördes tusentals undersökningar kring barns förståelse av olika naturvetenskapliga fenomen. När man exempelvis frågade barn om vad det är som gör att man ser, visade det sig att det var en vanlig uppfattning att man ser eftersom ögat sänder ut ljusstrålar. På frågan om vad det är i bubblorna, som bildas i vattenkastrullen när man kokar vatten, hade de allra flesta uppfattningen att bubblorna bestod av luft eller syre.<sup>3</sup> Forskningen visade att vardagliga uppfattningar av detta slag "står i vägen" för utvecklingen av de vetenskapliga uppfattningar som undervisningen syftar till. Dessutom gjorde man den nedslående upptäckten att dessa vardagliga uppfattningar tenderade att vara stabila och kvarstå efter undervisningen när de vetenskapliga begreppen och förklaringarna glömts bort.

3. De vetenskapliga förklaringarna är att seende betingas av att ljus reflekteras in i ögat och att bubblorna i kastrullen är vattenånga,  $H_2O$ , precis som isen på sjön, också är  $H_2O$ .

Brittiska forskare undersökte på samma sätt vardagliga uppfattningar inom historia, exempelvis elevers förmåga till historisk empati, syn på historiens natur, syn på källor och deras användbarhet, och deras förståelse för orsakssamband (Ashby & Lee 2000, Dickinson & Lee 1984, Lee 2005, Shemilt 1980 och 1983). *Presentism*, att tillskriva människor i det förflutna nutida idéer och tankemönster, visade sig vara vanligt. Presentism kan ses som motsatsen till historisk empati: man kontextualiserar inte människor till deras tid, utan bedömer dem enligt nutida tankemönster och värderingar. En vanlig uppfattning visade sig vara att människor i det förflutna inte var så smarta som vi. De gjorde konstiga saker och det berodde på att de inte var så utvecklade som vi. Framstegstanken omfattades följdriktigt av många elever: den historiska utvecklingen är linjär, leder till förbättringar och nutiden utgör därmed en "höjdpunkt" i utvecklingen.

De undersökta eleverna uttryckte ofta uppfattningen att *historien är en kopia av det förflutna*. Eftersom det bara hände på ett sätt, så finns det bara en historia och denna enda historia är möjlig att jämföras med en sann verklighet. Samtidigt för andra elever fram uppfattningen att "*eftersom vi inte var där kan vi inte veta*". På frågan om hur man ser på när olika historiker ger olika förklaringar svarar man att det beror på att någon begått ett misstag, kanske beroende på att det fattas källor på just det. En annan förklaring är att olika förklaringar grundar sig i olika åsikter hos historikerna.

Just källor är centrala för historiedisiplinen, varför det blev intressant att undersöka vardagliga föreställningar om källor. Undersökta elever gav uttryck för uppfattningen att *en källas trovärdighet är beroende av ursprunget*. Om en institution eller person bedöms som trovärdig är källan trovärdig och kan användas, annars inte. Munkar som källa ansågs speciellt lämpliga, för eleverna menar att munkar inte ljuger. En annan uppfattning var att en källas *användbarhet är konstant*, vilket innebär att om källan bedöms vara trovärdig kan den användas, men om den på något sätt är tendensiös eller kan visas ljuga på något sätt, så är den värdelös och kan inte användas i en historisk undersökning.

Förståelsen för nyckelbegreppen studerades också. En vanlig uppfattning om orsaksbegreppet visade sig vara att "*saker bara händer*" och antingen så sker det något eller så *händer det ingenting alls*. En annan vanlig uppfattning var att *orsaker är en kedja händelser som likt dominobrickor påverkar varandra*.

Elever visade sig ofta se händelser som *intentionella*: man upplever en brist eller ett behov av förändring av något slag, varvid en chef av något slag genomdriver denna förändring. Halldén (1994) visar i en klassrumsstudie hur elevers syn på historien som människors avsikter och handlingar ställer till problem för dem när läraren för fram abstrakta strukturella förklaringar. Man hade olika tolkningsramar, vilket innebär att man talade "förbi varandra".

En form av historisk föreställning är *den kollektiva berättelsen*. Inom en kultur formas stora narrativ inom vilka människor tenderar att förstå sin omvärld. Berättelsen om USA är berättelsen om framsteg och sökande efter frihet, medan berättelsen om Nordirland är berättelsen om konflikt (Barton & McCulley 2004). Berättelsen om Ryssland handlar om det fredliga folket som gång på gång anfalls och som med uppbådande av sina sista krafter driver ut inkräktarna (Wertsch & Rozin 1998, Wertsch 2008). Forskarna visar att dessa narrativ styr även sina motståndare, eftersom den som inte accepterar narrativen ändå på något sätt måste förhålla sig till dem. Den kollektiva berättelsen kan ge en annan bild av det förflutna än den av historievetenskapen etablerade historiska berättelsen. Den yngre tyska generationens berättelse om andra världskriget (Welzer 2008) betonar i hög grad deras närståendes motstånd mot nazismen och det verkar vara oerhört svårt för unga tyskar att förena nazisternas illdåd med bilden av en älskad mor- eller farförälder. Amerikanska ungdomar framställer i en undersökning (Wineburg 2001), en förvanskad bild av Vietnamkriget där hela folket beskrivs som motståndare till kriget, hippier ses som ledare för protesterna, medan de amerikanska veteranerna beskrivs som de stora offren för kriget. Detta trots att, som Wineburg påpekar, en mer nyanserad och fullständig bild av kriget inte på något sätt skulle vara hemlig, utan lätt tillgänglig för den som söker den.

## Det utvecklade och det utvecklade historiska tänkandet

Tänkarna kring the Spiral Curriculum väckte också frågor om det utvecklade historiska tänkandets natur. Vad utmärker det utvecklade, vetenskapliga, tänkandet, som är undervisningens mål? Sam Wineburg anknöt till tidigare expert- och novisforskning (Björklund 2008: 23ff.) i sina experiment där han jämförde novisers och experters sätt att närma sig historiska primärkällor (Wineburg 1991 och 1998). Den tidigare expert-novisforskningen (National Research Council 2000: 31ff.) hade funnit att excellens är situationsbunden och innehållsligt bunden, och att experten kan utföra handlingar på ett kompetent sätt. Detta innebär dock inte nödvändigtvis att denne är medveten om sin förmåga och kan förklara sina överväganden och handlingar. I allmänhet använder sig expert- novisforskningen därför av olika former av tänka-högtstrategier, vilket innebär att försökspersonen får en uppgift att lösa, och ombeds att hela tiden berätta vad hon gör och vilka överväganden som ligger bakom den aktuella handlingen.

Om en novis och en expert får samma uppgift kan man alltså genom att jämföra deras prestationer komma åt skillnaden mellan det utvecklade och det utvecklade. För att få mer kunskap om det historiska tänkandets natur och utveckling

undersökte Wineburg novisers och experters sätt att närma sig historiska primärkällor. I experimenten deltog elever från High school och professionella historiker och uppgiften var att arbeta med källor som behandlade en central episod i det amerikanska frihetskriget: slaget vid Lexington Greens den 19 april 1775. Försökspersonerna fick tillgång till samtida vittnesmål, samtida rapporter och en nutida lärobokstext, källor som var delvis motstridiga. Deras uppgift var att läsa källorna, söka bedöma vad som egentligen hände den där dagen och hela tiden berätta högt om sina överväganden.

Det visade sig att experter och noviser grep sig an uppgiften på helt olika sätt. Eleverna, noviserna, läste dokumenten ett efter ett, från början till slut, och behandlade de olika dokumenten som ren information. De sökte en objektiv källa med korrekt information. De uppmärksammade inte heller ursprungsinformationen särskilt, utan behandlade den som en information bland andra, och såg därmed dokumentens detaljer som oberoende av vem som vittnade om dem. Eleverna hade därigenom svårigheter att hantera motstridiga dokument. De löste problemet med motstridiga dokument med att gå till läroboken, som de bedömde som trovärdigast och som fick funktionen av skiljedomare.

Alla experter började tvärtom, med att undersöka källans ursprung: tid, författare, mottagare. Sedan jämförde man de olika dokumenten med varandra, gick fram och tillbaka mellan dokumenten och försökte kontrollera detaljerna mot varandra innan de accepterades som rimliga. De hade uppmärksamheten riktad mot tid och plats för de olika händelseförloppen och sökte konkreta upplysningar som geografiska detaljer och väder. Gemensamt för alla experter, oavsett deras specialområde, var att de såg texterna som en social situation som skulle förstås, och därmed blev texten omöjlig att separera från vittnet. Historikerna hade en disciplinär kompass. Även de som inte kunde speciellt mycket om amerikansk historia kunde lösa uppgiften, för deras expertis låg inte i faktakunskaperna, utan i *vad de kunde göra*: etablera grundad kunskap och avgöra validiteten hos konkurrerande sanningsanspråk.

Jämförelsen mellan novisers och experters sätt att lösa olika uppgifter tydliggjorde skillnader mellan det outvecklade och det utvecklade historiska tänkandet. Metahistorisk kunskap, förståelse för hur historia skapas, förståelse för betydelsen av ett dokumentets ursprung och hur ett dokument måste ses i sitt sammanhang visade sig vara centrala förmågor.

Utgångspunkten för forskning kring elevers vardagliga föreställningar och historiska tänkande är idén att det är viktigt för den undervisande läraren att ha kunskap om vilka föreställningar och kunskaper som elever tenderar att omfatta, för att kunna forma en undervisning som antingen bygger på dessa föreställningar



och kunskaper, eller utmanar dem. Det är angeläget, menar jag, att även svenska historiedidaktiker genomför undersökningar kring elevers förståelse av och vardagliga uppfattningar kring historia. Sådana undersökningar skulle vara av stor betydelse för den svenska praktikorienterade forskningen och som grund för systematisk utveckling av historieundervisning, som bör bygga på välgrundade insikter om elevers kunskaper och förmågor.

## **Ett innehåll inbäddat i språklig form**

Olika discipliner har olika språkliga särdrag och dessa skiljer sig med nödvändighet från det vardagliga språket. Därför kan man med detta synsätt inte skilja lärandet av ett innehåll från lärandet av den språkliga form detta innehåll är inbäddat i. Historia medför speciellt stora språkliga utmaningar, eftersom både läroböcker och primärkällor utmärks av tätt och abstrakt språk (Schleppegrell & de Oliveira 2006). Detta kan föranleda två slutsatser: att ämnesspråket bör förenklas i riktning mot vardagsspråket eller att skolan måste ge eleverna möjlighet att lära hur språket bidrar till kunskapskonstruktionen i historia (Staf 2011: 19). Lingvisten Coffin (2004) undersökte australiska elevers historiska skrivande och fann oftast texter som framställde historia som ett intentionellt handlande i tidsföljd. Hon menar att historia i stället till sin natur är argumentation, att det historiska språket är argumenterande till sin karaktär, men för att kunna utveckla ett sådant skrivande måste eleverna dels utveckla förståelse för att en historisk argumentation sker med utgångspunkt i en valid tolkning av källor, dels veta vilka drag som utmärker en argumenterande historisk text. Husbands (1996) betonar historieämnets karaktär av färdighetsämne; att eleven ska erbjudas möjlighet att själv undersöka historiska källor, samla, tolka och organisera sina data, dra slutsatser och kommunicera dem till andra, inte bara ta emot förmedlad kunskap. Eleven ska förstå varför hon skriver, vilken form det ska ha, vilket innehåll, vilken målgrupp och hur texten ska bedömas. Med detta synsätt går förståelsen och skrivandet hand i hand. Counsell (Byrom, Counsell & Riley 2003, Counsell 2004) arbetar vidare på detta spår och problematiserar hur man kan forma en undervisning där utveckling av elevernas skrivande sker i samspel med utveckling av deras tänkande. Eleverna ska både få möjlighet att lära sig disciplinens sätt att undersöka, dess sätt att tänka och dess sätt att kommunicera.

Hur man ser på historia som språklig konstruktion hänger, menar jag, samman med hur man ser på historia och på syftet med historieundervisningen. Staf (2011) undersökte svenska fjärdeklassares texter om medeltiden. Hon fann att både lärare och elever tycktes omfatta uppfattningen, att skrivande i historia innebär att

”skriva med egna ord”, att hitta ”bra fakta” ur olika källor och, utan att kopiera, sammanfoga dem till en faktatext. Jag tolkar det som att den undervisning Staf observerat präglas av en syn på historia som en kunskapsmassa att memorera och med en sådan utgångspunkt finns ingen möjlighet att utveckla elevers skrivande förbi den rena reproduktionen. Däremot finns en potential att utveckla elevers historiska förståelse i kombination med deras kommunikativa förmåga i utvecklingsarbete i linje med de brittiska och amerikanska arbeten, som skisseras ovan. Ett sådant arbete skulle fokusera hur språket bidrar till kunskapskonstruktionen inom ämnet, med en medvetenhet kring ämnets kunskapsaspekter, kunskapsanspråk och sätt att argumentera.

## Historiskt tänkande – relation till andra teoribildningar

En teori är ett sätt att förstå verkligheten, ett perspektiv att se på världen eller ett utsnitt av världen. Därigenom fokuseras vissa delar av verkligheten, medan andra inte uppmärksammas. Inom historiskt tänkande-traditionen fokuserar man frågor kring förståelse, progression, historiens kunskapsaspekter, det egna kunskapskapandet och historiens språkliga form. Vad uppmärksammas då inte inom traditionen, och vilken kritik riktas mot den?

Vardagshistoria, familjens och släktens historia och den historia människor möter i samhället och media är en viktig del av människors förståelse av sina liv. Historia är inte bara en intellektuell aktivitet, utan en källa till emotioner, känsla och inlevelse (Ohman Nielsen i Lund 2009: 15). De emotionella aspekterna av historien teoretiseras inte i historiskt tänkande-traditionen, och närheten till disciplinens tänkande kan ge associationer till ett kyligt vetenskapligt ideal. Men som vi tidigare sett var ett av huvudsyftena med utvecklingsarbetet inom *Schools Council's History Project* att eleverna skulle tycka att historia var så roligt och stimulerande att de skulle välja ämnet i skolan. De teman och arbetssätt som utvecklades var just tänkta att stimulera elevers fantasi och inlevelseförmåga. Husbands (1996) utvecklar också tankar kring historieundervisningens emotionella potential, att historiestudier innebär att i fantasin förflytta sig i tid och rum, att föreställa sig ett annat samhälle med människor som tänker och agerar annorlunda än oss. Jag menar att trots att faktorer som emotioner, känslor och inlevelse inte lyfts till ett teoretiskt plan inom historiskt tänkande-traditionen, så finns de hela tiden med som en förgivettagen underström.

Den tysk-danska historiedidaktiska filosofiskt präglade traditionen (Rüsen 2004, Karlsson 2004), som varit förhärskande i Sverige, fokuserar historiemedvetande, identitetsskapande och existentiella frågor i relation till historia, men har i

ytterst liten utsträckning undersökt klassrummets verklighet (Schüllerqvist 2005). Historiskt tänkande-traditionen har legat närmre undervisningspraktiken och den vetenskapliga disciplinen, och har inte heller utvecklat redskap att hantera dessa mer filosofiskt inriktade frågeställningar. Den tysk-danska traditionen och den brittisk- amerikanska historiskt tänkande-traditionen har utvecklats parallellt, bygger på olika vetenskapliga grundantaganden, intresserar sig för olika fenomen och ställer olika frågor. Är det då önskvärt att närma traditionerna gentemot varandra? Stolare (2011) menar att det finns ett behov av att vidga perspektiven inom historiskt tänkande-traditionen för att också kunna hantera historiemedvetande, historiebruk och vardagshistoria och sådana ansatser har också gjorts av Seixas (2004), Lee (2004) och Shemilt (2009) när de uppmärksammat *historical consciousness*. Olofssons (2011) och Johanssons (2012) praktikinära studier kan också ses som närmanden mellan traditionerna i det att de grundar sig i den tysk-danska traditionen, men använder sig av vissa redskap tagna från historiskt tänkande-traditionen. Utvecklingen kommer att visa i vad mån traditionerna kommer att berika varandra och i vad mån de snarare ska ses som komplementära.

## Historiskt tänkande-traditionens potential

I *Schools Council's History Project* lyckades man, med inspiration från tankarna från Woods Holekonferensen, speciellt the Spiral Curriculum, skapa en ämnesteoretisk modell för historisk kunskap, där kunskapen ses som uppbyggd av flera kunskapsaspekter och där målet för undervisningen är att utveckla elevernas historiska tänkande. Att se historisk kunskap som flera kunskapsaspekter i samspel har, enligt min mening, flera fördelar.

För det första möjliggör det en förståelse för historieämnet som sådant, vilka kunskapsaspekter som samspelar i att bygga historisk kunskap. Därigenom ger modellen tillgång till en ämnesterminologi. Att se kunskapen som uppbyggd av kvalitativt skilda aspekter ger en terminologi för att tala om ämnet på ett differentierat och distinkt sätt.

För det andra möjliggörs en utveckling av en svensk historieundervisning som bygger på ett synsätt med historia som ett färdighetsämne, där historiska förmågor samspelar med historiska innehållsliga kunskaper, istället för ett reproducerande ämne. Sam Wineburg skrev att historiskt tänkande är en "onaturlig handling" och att det historiska tänkandet utvecklas genom skolning. Förmågan att tänka historiskt, att sätta sina innehållsliga kunskaper i ett begreppsligt sammanhang, att resonera kring kontinuitet och förändring, att analysera orsak och verkan i ett händelseförlopp, att sätta historiska händelser och personer i sin historiska kon-

text, allt detta är exempel på förmågor, som kan vara mer eller mindre utvecklade. Elevers kunskapsutveckling kan då ses i termer av progression, som en utveckling av de skilda förmågorna från en mindre utvecklad nivå till en mer utvecklad nivå, allt i samspel med en fördjupning av de innehållsliga kunskaperna.

För det tredje har ett synsätt, där historisk kunskap byggs upp av flera kunskapsaspekter, och man därför kan fokusera någon aspekt i taget, potential att ligga till grund för ett praktiktäna utvecklingsarbete i samarbete mellan forskare och lärare, exempelvis i form av en Learning Study (Lo 2012). I en Learning Study väljer en grupp lärare ett begränsat lärandeobjekt, undersöker detta grundligt och formar sedan tillsammans en undervisning där eleverna tänks få möjlighet att utveckla de önskade kunskaperna och förmågorna. Undervisningen och de kunskaper och förmågor som eleverna utvecklat analyseras och ligger sedan till grund för reviderade lektioner, ända tills lärarna anser sig ha funnit den optimala iscensättningen. I en Learning study arbetar man alltså på djupet med ett avgränsat lärande. Jag menar att den ämnesteorietiska modellen, som beskrivs i denna artikel, ger en förståelse för historieämnets olika kunskapsaspekter och därmed möjlighet till ett fokuserat urval av innehåll för ett systematiskt utvecklingsarbete.

För det fjärde anser jag att den ämnesteorietiska modellen är ett gott redskap för praktiktäna forskning. Analys av vilka kunskapsaspekter som arbetas med i undervisningen ger en grundläggande, men nödvändig, förståelse för den aktuella lärandesituationen, vilket jag visar i min kommande avhandling. Det är också en fördel att kunna anknyta till den engelskspråkliga forskningen i främst Storbritannien, USA, Kanada och Australien. Denna forskning är i hög utsträckning inriktad mot frågor kring kunskap och lärande och använder sig just av en förståelse för historisk kunskap som uppbyggd av olika kunskapsaspekter och där utveckling av historiskt tänkande är en grundsten. Användning av samma grundläggande förståelse för historisk kunskap i studier som ställer liknande frågor ger därigenom svensk praktiktäna forskning om historieundervisning anknytning till ett större, internationellt, fält.

## Referenser – Litteratur:

- Anderberg, J. (2012). Därför älskar ingen Mitt Romney. *Fokus 12-19 januari 2012*.
- Andersson, B. (2011). *Att utveckla undervisning i naturvetenskap- kunskapsbygge med hjälp av ämnesdidaktik*. Studentlitteratur.
- Ashby, R. & Lee, P. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. I Stearns, Seixas och Wineburg (Eds). *Knowing, Teaching and Learning History*. National and International Perspectives. New York University Press.
- Barton, K. & McCully, A. (2004). History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: an Empirical Study of Secondary Students' Ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies 2005, vol. 37, no 1, pp. 85-116*.
- Björklund, L.E. (2008). Från Novis till Expert: Förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning. Diss. Nationella forskarskolan i naturvetenskapernas och teknikens didaktik. Linköpings universitet, Studies in Science and Technology Education nr 17.
- Bruner, J. (1960) och (1977). *The Process of Education*. A Landmark in Educational Theory. Harvard University Press.
- Byrom J, Counsell, C. & Riley, M. (2003). *Citizens' Minds*. The French Revolution. Think Through History. Pearson Longman.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: the Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- Counsell, C. (2004). *History and Literacy in Y 7*. Building the Lesson Around the Text. History in Practice. Hodder Education.
- Department for Education and Employment (1999). *History. The National Curriculum for England*. Department for Education and Employment.
- Dickinson, A.K & Lee, P.J. (1984). Making Sense of History. I A. K. Dickinson, P. J. Lee, and P. J. Rogers (red.) *Learning History*. Heinemann, 1984.
- Halldén, O. (1994). On the Paradox of Understanding History in an Educational Setting. I Leinhardt, Beck, Stainton (red): *Teaching and learning in history*. Lawrence Erlbaum ass.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? language, ideas and meaning in learning about the past*. Open University press.
- Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Karlstad: Studier i de samhällvetenskapliga ämnenas didaktik nr 19.
- Karlsson, K-G. (2004). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I Karlsson & Zander (red.) *Historien är nu! En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur.
- Lee P.J. (2004). Understanding History. I Seixas: *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.

- Lee, P.J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I Donovan, Suzanne och Bransford, John (Ed): *How Students Learn*. History in the classroom. National Research Council of the National Academies. The National Academies Press.
- Levesque, S. (2010). On Historical Literacy: Learning to Think Like Historians. *Canadian Issues winter 2010*.
- Lo, M.L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk*. En håndbok for studenter og lærere. Universitetsforlaget Oslo.
- National Research Council (2000). *How people learn*. Brain, mind, experience and school. National Academy Press.
- Olofsson, H. (2011). *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 12. Karlstad University Studies 2011: 29.
- Patrick, K. (1998). *Teaching and Learning: the construction of an object of study*. Diss. Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne.
- Rüsen (2004). *Berättande och förnuft*. Historieteoretiska texter. Daidalos.
- Schüllerqvist, B. (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2005:9.
- Schlepppegrell, M. & de Oliveira, L. (2006). An integrated Language and Content Approach for History Teachers. *Journal of English for Academic Purposes 2006 pp. 254-268*.
- Seixas, P & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. I A Sears & I Wright (Eds.): *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16. Evaluation Study*. Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, Vol. 22, nr 4, 1983, pp. 1-18.
- Shemilt, D. (2009). Drinking an Ocean and Pissing a Cupful. I Symcox & Wilschut (Eds): *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Information Age Pub 2009.
- Staf, S. (2011). *Att lära historia i mellanstadiet*. Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema. Licentiatsavhandling inom Forskarskolan i läs- och skrivutveckling Stockholm. Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.
- Stolare, M. (2011). Att fånga historieundervisning: Ett förslag till analysmodell. I Martinsson & Svärd (red): *Ämnesdidaktik- dåtid, nutid och framtid*. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26-27 aj 2010. Skrifter från

- Forum för ämnesdidaktik. Linköpings universitet, nr 1.
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education*. On Practices, Theories, and Policy. Routledge.
- Welzer, H. (2008). Collateral Damage of History Education: National Socialism and the Holocaust in German Family Memory. *Social Research*, Vol. 75, Spring 2008.
- Wertsch, J. & Rozin, M. (1998). The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts. I Voss och Carretero (red.): *Learning and Reasoning in History*. *International Review of History Education*. RoutledgeFalmer.
- Wertsch, J. (2008). A Clash of Deep Memories. *Profession* 2008.
- Wineburg, S. m.fl. (2011). *Reading Like a Historian*. Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms. Teachers College Press.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology* 1991. Vol. 83, No 1, pp. 73-87.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts. *Cognitive Science* Vol. 22 1998, pp. 319-346.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Charting the future of teaching the past. Temple university press.

#### Internetreferenser:

[www.nchs.ucla.edu/Standards](http://www.nchs.ucla.edu/Standards)  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)  
[www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)

**Anna-Lena Lilliestam** är doktorand inom forskarskolan CUL, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, vid Göteborgs universitet och intresserar sig för praktisknära forskning och utvecklingsarbete. Hon arbetar med en kvalitativt inriktad praktisknära studie, där tre historielärare söker utveckla sin undervisning, och diskuterar i den kommande avhandlingen undervisning och lärande i historia med historisk tänkande-traditionen som teoretisk grund.





# Etisk litteracitet –

## om filosofiska förutsättningar

### för att utveckla ämnesdidaktiska perspektiv

### med hänsyn till kursplanen i religionskunskap (Lgr11)

Olof Franck

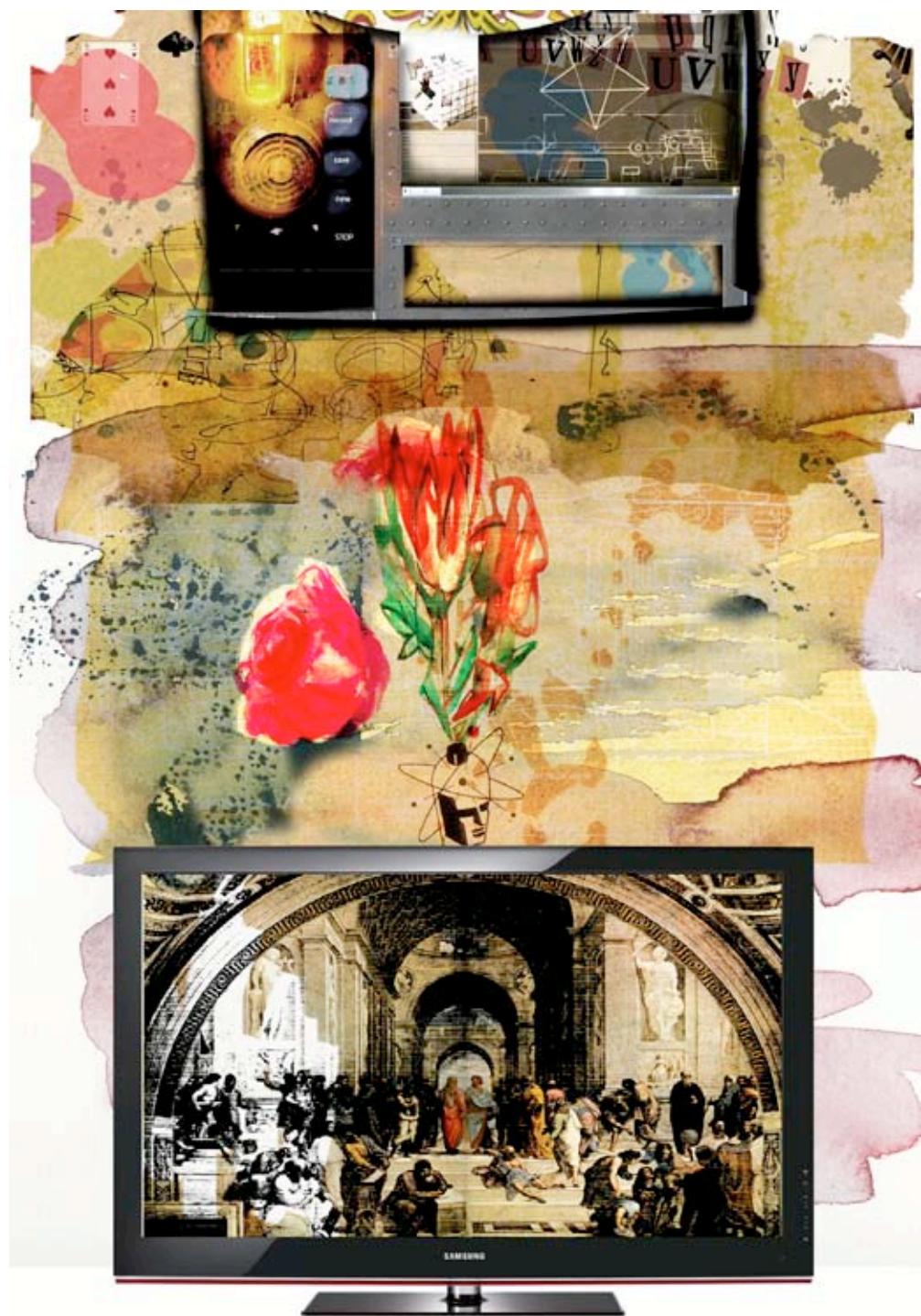
#### Inledning

Vilket syfte har den svenska skolans undervisning om etik? På vilka sätt formuleras mål för en sådan undervisning i de olika ämnena? Vilken relation har begreppen kunskap och fostran i relevanta didaktiska sammanhang? Och vad finns att säga om lärares ansvar för att utveckla ämnesdidaktiska metoder och förhållningssätt på etikens område?

I den här artikeln ska jag presentera några filosofiska perspektiv på hur kunskapsteoretiska överväganden kan och bör förankra sådan utveckling. Vi behöver, inte minst när nya styrdokument och läroplaner ska tolkas och tillämpas, sätta fokus på ämnesdidaktiska principer och förhållningssätt i både teori och praktik. Men vi behöver också filosofiskt belysa och förankra de beslut vi tar på ämnesdidaktikens sammansatta område. Föreliggande text är tänkt som en möjlig ingång till en filosofisk reflektion på området.

#### Etik som livs- och kunskapsområde

Etiska frågor och perspektiv har alltid haft en plats i skolans pedagogiska verksamhet, och i utbildning och undervisning överhuvudtaget. Framträdande filosofer under Antiken separerar inte kunskapssyn och människosyn som distinkta storheter utan pekar på relation och rentav ömsesidighet. Hos Platon tänks en människas etiska utveckling eller danande av en etisk karaktär förutsätta en kunskapsmässig



utveckling. För att kunna göra gott måste man veta vad det goda är. Omvänt gäller att ”den som vet det goda gör det goda”, som det heter i en ofta upprepade devis. Att handla moraliskt förutsätter en moralisk kunskap, vilken i sin tur förutsätter ett ansvarsfullt intellektuellt, tankemässigt arbete. (Lübcke 1993)

Aristoteles relaterar kunskapssyn och människosyn i ett teleologiskt sammanhang där mål och mening skapar förankring för en källa till både vetande och värde. Inte minst låter han i sina diskussioner kring den kunskapsform som kallas *phronesis*, vad som ofta brukar beskrivas som den ”praktiska klokheten”, förena en människas teoretiska och praktiska mål genom framhållandet av en etisk väg, den gyllene medelväg som finner balans mellan ytterligheter som kan leda fel och skapa moraliska och mänskliga disharmonier. ”Klokheten måste”, säger Aristoteles i *Den nikomachiska etiken*, ”vara en disposition att handla i förening med ett sant resonemang och gälla det mänskliga goda”. (Aristoteles 1988 s 165)

*Målet* för en människa är att leva i enlighet med sin form eller bestämning, vilket innebär att för sig själv och andra uppnå lycka, *eudaimonia*. (ibid s 20ff) Ett sådant uppnående har en teoretisk dimension men också en praktisk. Det gäller att nå kunskap om sakernas tillstånd, men också att utveckla ett handlingsliv som finner sin väg mellan ytterligheter. Att utöva gott är att efter omdöme följa de dygder som leder till ett gott liv för en själv och för andra. Ett sådant liv kommer inte med automatik: man måste öva. Genom att göra en god handling kan man erfara glädje och en sådan glädje kan uppfattas vara ett tecken eller ett kriterium på att handlingen verkligen var god. Var och en måste träna sig och öva för att utveckla en karaktär som präglas av praktisk klokhet där det goda livet, vilket präglas av ett både teoretiskt och praktiskt förnuftsmässigt förhållningssätt, kan omfatta en själv och andra. (ibid s 54ff) För att leva i enlighet med sin bestämning, lycka, måste människan förankra sitt liv både i kunskap om verklighetens väsen och i en praktisk klokhet där ett etiskt förhållningssätt utvecklas och formas. Och en utveckling och ett formande av ett sådant förhållningssätt ska ses i relation till andra människor. ”Det fullkomligt goda”, säger Aristoteles,

anses...vara fritt och oberoende. Med det fria avser vi dock inte oberoende för en ensam individ, dvs. en varelse som för ett isolerat liv, utan en frihet som också utsträcker sig till ens föräldrar, barn och maka samt vännerna och medborgarna överhuvudtaget, eftersom människan till sin natur är social. (ibid s 31)

Ser vi till den långa utbildningshistorien efter Antiken och fram till våra dagar finner vi en rad varierande förhållningssätt till etik och, som vi idag på våra kulturella breddgrader ofta uttrycker det, värdegrund inom ramen för skol- och undervisningskontexter. Just de etiska och värdegrundsrelaterade perspektiven har uppmärksamats med anledning av de nya kurs- och ämnesplaner som under

hösten 2011 har börjat gälla inom ramen för Lgr11 och Lgy11. När det handlar om de fyra SO-ämnena och i synnerhet religionskunskapen, är det inte minst grundskolans kursplaner som väckt viss kritik. Det har sagts att den kunskapssyn som där kommer till uttryck lämnar mindre utrymme för reflektion och eftertanke, sökande och samtal, än vad som i tidigare styrdokument var fallet. (Selander 2011; Osbeck 2011) Ett perspektivskifte från en mer hermeneutisk till en mer positivistisk kunskapssyn tycks spåras av kritikerna (Mossberg 2013). Man kunde kanske också, med referens till nyssnämnde Aristoteles, beskriva dessa spår i termer av en målförflyttning från ett fokus på *phronesis*, den praktiska klokheten, till *episteme*, den teoretiska och rentav säkra kunskapen.

Jag tror att den här kritiska responsen på grundskolans kursplaner visserligen kan framstå som åtminstone delvis motiverad utifrån en läsning av dessas centrala innehåll och kunskapskrav. Å andra sidan finns det, ska jag framhålla, skäl för andra läsningar vilka lämnar utrymme för ämnesdidaktiska perspektiv vilka präglas av en hermeneutisk kunskapssyn. Denna kunskapssyn står ontologiskt förankrad i en pragmatiskt realistisk tolkning av "undervisningens objekt", på samma gång som den knyter an till en aristotelisk dygdetik. Begreppet dygdetik finns det anledning att uppmärksamma också därför att det används i grundskolans kursplan – och för övrigt även i gymnasieskolans ämnesplan – i religionskunskap. Jag ska emellertid i det här sammanhanget vidga begreppets referenser genom att relatera det till begreppet *etisk litteracitet*. Mitt syfte med kommande framställning är att visa på hur de nya kursplanerna i SO-ämnena, och i synnerhet religionskunskap, lämnar utrymme för etikdidaktiska perspektiv som har förutsättningar att vidga, snarare än begränsa, utrymmet för reflektion, dialog och kritiska samtal som vägar till fördjupad kunskap om etikens sammansatta och komplexa väsen och strukturer. Att öva sig att gå på sådana vägar är, ska jag göra gällande, nödvändigt för att, med respekt för och i ömsesidighet med andra, utveckla ett självständigt och icke generaliserande förhållningssätt i beaktande av etiska frågor.

## Vad säger kursplanerna?

En intention med det reformarbete som genomfördes inom ramen för Lgr11 var att tydliggöra målen för grundskolans undervisning och att därigenom skapa förutsättningar bland annat för en strukturerad och identifierbar progression. I den utredning som föregick reformarbetet framhöll Leif Davidsson vikten av att tydliggöra mål och uppföljningsstrukturer i skolan. Titeln på utredningen – *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål och uppföljningssystem* (SOU 2007:28) – signalerar kärnan i utredarens analys och strategiska förslag. Mycket

av det som föreslås har nu förkroppsligats i de kursplaner som började gälla hösten 2011. Kan man notera en sådan skärpning och ett sådant tydliggörande av målformuleringar och uppföljningsstrategier som Davidsson efterlyste också på ett avgränsat område som SO-undervisningen i etik?

Jag tror att det är korrekt att påstå att så är fallet. Jag har i ett annat sammanhang diskuterat etik- och värdegrundsskrivningarna i de fyra SO-ämnena (Franck 2013), och ska här nöja mig med att kommentera religionskunskapens skrivningar. Dels har etiken av tradition en given och uttalad plats i detta ämne, inte bara i syfte att anlägga etiska perspektiv på ett givet område eller en bestämd typ av verksamhet som i andra ämnen, utan också med avsikten att uppmärksamma etisk reflektion och etisk analys som sådan. Dels vill jag här nöja mig med att sätta fokus på ett exempel på hur de etiska frågorna och perspektiven i ett ämne beaktas i den nya läroplanen, med syftet att därigenom skapa utrymme för en tillgänglig illustration av hur en bred och djup etikundervisning kan utvecklas i enlighet med de nya kursplanerna.

För årskurs 1 – 3 är det centrala innehållet gemensamt för de fyra SO-ämnena. Här återfinns, på etikens område, skrivningar som "Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer", "Normer och regler i elevens livsmiljö, till exempel i skolan och i sportsammanhang" samt "Grundläggande mänskliga rättigheter såsom alla människors lika värde samt barnets rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter (barnkonventionen)". (Lgr11 s 187f)

I årskurs 4 – 6 respektive 7 – 9 används i den ämnesspecifika struktureringen av centralt innehåll i religionskunskap rubriken "Etik". I årskurs 4 – 6 föreskrivs innehållet under denna rubrik vara

- Några etiska begrepp, till exempel rätt och orätt, jämlikhet och solidaritet.
- Vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkars identiteter och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning.
- Frågor om vad ett bra liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott. (ibid s 189)

medan det under motsvarande rubrik för årskurs 7 – 9 anges följande centrala innehåll:

- Vardagliga moraliska dilemman. Analys och argumentation utifrån etiska modeller, till exempel konsekvens- och pliktetik.
- Föreställningar om det goda livet och den goda människan kopplat till olika etiska resonemang, till exempel dygdetik.
- Etiska frågor samt människosynen i några religioner och andra livsåskådningar.
- Etiska begrepp som kan kopplas till frågor om hållbar utveckling, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar, till exempel frihet och ansvar. (ibid s 190).



Kan man ur dessa formuleringar avläsa en specifik kunskapssyn när det handlar om religionskunskapens etikundervisning? Naturligtvis finns här spår av en kunskapssyn. Varje urval av föreskrivna undervisningsobjekt bygger explicit eller implicit på en uppfattning om vad som kan och bör vetas på ett givet område. När det i den aktuella kursplanen föreskrivs att de yngre barnen ska uppmärksamma "livsfrågor med betydelse för eleven" och "normer och regler i elevens livsmiljö" säger detta någonting om vad som anses bör vara prioriterat område för etikundervisningens inledande delar. På samma sätt kan man i det centrala innehållet för årskurs 4 – 6 respektive 7 – 9 spåra uttryck för en kunskapssyn utifrån vilken prioriteringar och vägval görs. Här kan man också fundera över vad det är för en syn på kunskap – och på lärande – som gestaltas i samtliga skrivningar betraktade under det övergripande paraplybegreppet *progression*, vilket spelar en viktig roll för förståelsen av hur kursplanernas olika delar är relaterade till varandra. Vad säger till exempel gången från de yngre barnens reflektion kring livsfrågor och normer i närmiljön till studiet av etiska begrepp och modeller i årskurs 4 – 6 och 7 – 9 om hur kunskapsutveckling på etikens område betraktas?

Jag skulle emellertid vilja välja ett delvis annat förhållningssätt när det gäller att tolka den kunskapssyn som kommer till uttryck på etikens område i religionskunskapens kursplan. Man kan visserligen identifiera formuleringar som kan tyda på vad tidigare nämnda kritiker förfäktat, nämligen att det är mer av ett distanserat teoretiskt förhållningssätt till etik och livsfrågor som poängteras i de nya kursplanerna medan ett hermeneutiskt sökande med reflektion, tolkning och samtal i centrum får stå tillbaka. Är det inte en rätt så tydlig betoning av teoretiska kunskaper när "analys och argumentation" i relation till "etiska modeller" och "föreställningar om det goda livet" ställs i fokus för studier med förankring i kursplanens centrala innehåll?

Man kan tycka att det kan framstå på det sättet. Men det är, tror jag, viktigt att se de aktuella formuleringarna i vidare sammanhang i relation till kursplanen i dess helhet. Att ägna sig åt studier i begreppskunskap och analyser i relation till etiska modeller, kan förstås te sig utgöra mer av meta-etiska undersökningar än av en sådan normativ etik där argument för och emot olika frågor och problemställningar formuleras, tolkas och diskuteras. Det är otvetydigt så att elever, i synnerhet när de kommer till årskurs 7 – 9, ska ägna sig åt sådana här studier och analyser. Men det är viktigt att se att de inte enbart ska göra det, och att en rimlig tolkning kan vara att de när de gör det, gör det i syfte att skapa förutsättningar för en analytisk struktur som är betydelsefull att närma sig och ta till sig som grund för utvecklande av etisk reflektion och kunskap. Det är bra att elever från tidiga år får öva sig i att formulera förhållningssätt och ställningstaganden i relation till frågor



som rör mänskliga rättigheter, liv och död, brott och straff och mycket annat som ryms på det moraliska livets arenor. Men det är viktigt att de allteftersom får hjälp och stöd att motivera och argumentera kring egna och andras ståndpunkter.

För att kunna orientera sig i den etiska mångfald som präglar det mesta av det som kan avhandlas på den mänskliga moralen område, behöver man öva i att, självständigt och med respekt för andra, både formulera och bemöta argument. Det finns, i den aktuella kursplanen, mycket som kan stödja och förankra en sådan träning i etisk argumentation. Den *praktiska klokheten* har man, som Aristoteles påminde om, inte med automatik. Man måste utveckla den genom att öva på att praktisera ett förhållningssätt som kan leda till målet. Det är en lärdom som kan vara värdefull att erinra sig också när man betraktar förutsättningarna för en etikundervisning i enlighet med den nya kursplanen i religionskunskap.

## Om kunskapskrav - vad innebär det att ha kunskap om etik?

Nu kan man misstänka att tidigare nämnda kritiker inte låter sig nöja med sådana här referenser till ett påstått utrymme för att öva ett etiskt förhållningssätt med målet en praktisk klokhet. Bland dessa kritiker har påpekats att inte minst etik och livsfrågor i kursplanen i religionskunskap knyts till ett studium om hur frågor om rätt och orätt, gott och ont, skildras i religioner och livsåskådningar – och inte minst i ”populärkulturen”. En risk är då, kan det hävdas, att det blir fråga om en distanserad analys av etisk problematik, snarare än om en sökande hållning där skäl och argument för och emot varierande ståndpunkter och uppfattningar vägs, värderas och görs till föremål för reflektion och diskussion. (Selander 2011; Osbeck 2011)

Det är inte svårt att se de risker med de skrivningar kursplanen inbegriper som kritikerna pekar på. Samtidigt tror jag att det finns goda skäl för att anta att dessa skrivningar, betraktade i relation till det samlade kursplanesammanhanget, mycket väl kan relateras till och befruktas av en hermeneutisk kunskapssyn där fokus läggs på dialog, sökande, samtal och förståelse. En illustration av detta förhållande kan identifieras i religionskunskapens kunskapskrav. Trots att kunskapskraven och dess olika betygssteg fått tydligare och mer skärpta formuleringar signaleras i dem, vill jag påstå, en fond av hermeneutiska förutsättningar för att utveckla kunskaper om etik och livsfrågor genom reflektion, samtal, dialog och varsam prövning.

I kunskapskraven för ”godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3” heter det till exempel att

Eleven har grundläggande kunskaper om några mänskliga rättigheter och barnets rättigheter, och visar det genom att ge exempel på vad de kan innebära i skolan och hemma. Eleven kan samtala om normer och regler i vardagen och ge exempel på varför de kan behövas. (ibid s 190)

Här illustreras på ett tydligt sätt hur kunskaper om moraliska begrepp och koder som mänskliga rättigheter, normer och regler förenas med ett dialogiskt förhållningssätt som inkluderar förmåga att förstå och tillämpa desamma i bland annat närliggande situationer och omständigheter. Sådana skrivningar öppnar upp för att relatera mer teoretiska och mer praktiska dimensioner av etiska studier till varandra, och skapar därmed också didaktiska förutsättningar som syns gynnsamma med referens till målet att utveckla en etikundervisning som förankrar begreppslika kunskaper i ett konkret, moraliskt sammanhang.

På liknande sätt kan man identifiera en sådan här teoretisk-praktisk struktur i kunskapskraven i slutet av årskurs 6 respektive årskurs 9. En elev ska på E-nivå när hon eller han lämnar årskurs 6 kunna

föra enkla resonemang om vardagliga moraliska frågor och vad det kan innebära att göra gott. Eleven gör då reflektioner som i huvudsak hör till ämnet och använder några etiska begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt. (ibid s 191)

På motsvarande sätt ska en elev som lämnar årskurs 9 på E-nivå kunna

resonera och argumentera kring moraliska föreställningar och värderingar genom att föra enkla och till viss del underbyggda resonemang och använda etiska begrepp och modeller på ett i huvudsak fungerande sätt. (ibid s 193)

I båda fall kan man identifiera en teoretisk-analytisk struktur där exempelvis relevanta begrepp och modeller står i centrum, genom att elever ska kunna förstå och tolka dem. Så långt syns studierna om etik ha en inriktning som är relativt abstrakt och som vätter mot meta-etiska överväganden. Men man bör notera att de angivna kunskapskraven rymmer mer än begreppslika analyser. I årskurs 6 ska elever kunna föra samtal om vardagliga moraliska frågor och dessutom om vad det kan innebära att göra gott, medan elever i årskurs 9 ska kunna både resonera och argumentera om moraliska frågeställningar och värderingar. Eleverna ska här kunna ha användning av de analytiska redskap de mer teoretiska dimensionerna av etikstudierna tillhandahåller. Men ett fokus för dessa studier är att kommunicera – ”samtala” i årskurs 6 och ”resonera och argumentera” i årskurs 9 – moraliska frågor och ställningstaganden. Här skapas ett utrymme för att förena ett teoretiskt-analytiskt förhållningssätt med ett praktiskt-hermeneutiskt. Det är viktigt att kunna defini-

tioner och bestämmningar av begrepp och koder, men skälet för att det är viktigt är att man därigenom ges bättre och rikare förutsättningar att föra samtal om och argumentera kring etiska frågor, ställningstaganden och ståndpunkter. Kursplanen säger ingenting om *hur* man ska samtala eller resonera och argumentera, eller *vad* sådan kommunikation ska antas leda fram till i form av slutsatser. Däremot signalerar den att det är viktigt att öva kommunikation i etiska frågor. Det finns en möjlighet att tolka dessa samlade skrivningar som ett modernt, åtminstone indirekt uttryck för det som Aristoteles vill fånga, nämligen att människans mål är att leva i lycka och för att nå dit behöver hon *både* förhålla sig till teoretiska strukturer och sanningsanspråk *och* öva sig i ett etiskt förhållningssätt som kan skapa förutsättningar för att utveckla en praktisk klokhet.

## Pragmatisk realism

Vi ska strax återkomma till vad övning i ett etiskt förhållningssätt kan innebära. Först behöver vi dock säga någonting om hur begreppet kunskap bör uppfattas i relation till studier om etik. Eleverna ska enligt kursplanens centrala innehåll utveckla kunskaper om etiska begrepp och modeller och kunna genomföra analyser och tillämpningar av dem. För att göra denna målsättning begriplig måste man ställa sig frågan vad det är för anspråk på kunskap som kan knytas till etiken? Vad kan en människa lära sig genom att studera etik?

Det finns genom filosofins historia, alltifrån Platon och framåt, gott om exempel på tänkare som velat förfäktat en *metafysisk realism*, det vill säga en ståndpunkt enligt vilken det existerar en av människan oberoende verklighet vari sanningar om tillvaron och livet har att förankras. Nyckelordet är *korrespondens* eller *överensstämmelse mellan språk och verklighet*. Påståenden som ”spädbarnskroppar består till 75% av vatten”, barn till fattiga föräldrar löper större risk än andra att själva bli fattiga som vuxna” och ”att göra goda handlingar är en väg till ett lyckligare liv” är sanna eller falska i kraft av att de motsvaras eller inte motsvaras av bestämda förhållanden i verkligheten. Att söka kunskap handlar först och främst om att *upptäcka* vilka samband som råder mellan språk och verklighet. Den verklighet som här avses har tolkats på varierande sätt. Hos tidigare nämnde Platon är det en transcendent idévärld som kan förankra språkets sanningar. För de flesta metafysiska realister är det snarare den empiriska världens väsen, strukturer och förhållanden som spelar en sådan roll. Det är tänkare för vilka det också på moralens område, precis som på andra livsområden, gäller – och bör gälla – att den är uppbyggd kring sanningar som återspeglar en av människan oberoende värld, till exempel i moraliska eller naturliga fakta. Ett gott och rätt moraliskt handlande

förutsätter kunskaper om relevanta förhållanden mer eller mindre uttryckbara i moraliska sanningar.

För en metafysisk realist ter sig uppdraget att undervisa om etik som ett ansvar först och främst för att bidra till att barn och unga får lära sig att upptäcka moraliska sanningar. Platon tänker sig att filosoferna, det vill säga de som har insikt i idéernas och därmed de eviga sanningarnas värld, här kan spela en betydelsefull – ja, rentav avgörande – roll. Så har nog emellertid inte de flesta metafysiska realister resonerat. Vanligt är att man tänker sig människans kunskapssökande enligt mer eller mindre traditionella former, men att målet för detta sökande, till skillnad från vad alternativa kunskapsuppfattningar gör gällande, är en gång för alla givet. Vill man hitta ett åtminstone tänkbart exempel på en sådan här hållning kan man kanske nämna vad som kallats en ”moralisk läroplanskod”, där relativt väldefinierade och icke förhandlingsbara moraliska mål vägleder exempelvis urval och organisation av undervisning. (Linde 2011)

Gentemot den metafysiska realismen har *metafysiska anti-realister* argumenterat för att språk och verklighet inte kan separeras från varandra, utan att det människan upplever vara *verkligheten* är det hon erfar utifrån sina fysiska, mentala, språkliga och andra konstitutionella förutsättningar. Det är inte det att det inte skulle finnas omständigheter som skulle kunna bidra till att avgöra huruvida exempelvis ovannämnda påståenden är sanna eller falska. Men poängen är att vi över huvud taget inte kan tala om sådana omständigheter som i förhållande till människans fysiska, mentala, språkliga och så vidare konstitution. Verkligheten är alltid begreppsliggjord. Att göra anspråk på att veta någonting ”sant” handlar då inte om att ”upptäcka” ett samband mellan språk och verklighet, utan snarare, drastiskt uttryckt, om att ”uppfinna” dem. (Franck 2011) Vad som anses vara ”verkligt” och ”sant” konstitueras genom människans erfarenheter och de tolkningar hon ger dessa. Det handlar inte om att uppleva en verklighet utanför henne själv. Snarare kan man enbart tala om *människans* verklighet, vilket åsyftar de bilder, strukturer, mönster och relationer som vilar på en mänsklig bas av erfarenhet och erfarenhetstolkning. (Rorty 1991)

Med en sådan här verklighetsuppfattning kommer undervisning i allmänhet att handla om någonting annat än att ”upptäcka” givna och av människan oberoende korrespondenser mellan språk och verklighet. Snarare handlar en sådan undervisning här om att undersöka bland annat de språkliga förutsättningarna för att tolka mänsklig erfarenhet, att uppmärksamma konkreta uttryck för sådan tolkning på olika områden samt om att kritiskt analysera dessa uttryck. Vill man finna ett tänkbart exempel på en sådan här hållning kan man kanske nämna vad som har kallats en ”demokratisk” eller ”medborgerlig” läroplanskod, där det demo-

kratiska samtalet och den kritiska kommunikationen anses utgöra en nödvändig del av barns och ungas kunskapsutveckling. (Linde 2011) Eftersom saker och ting, kunskaper och sanningar, inte är skrivna i sten och evigt cementerade, förfäktas ett utrymme för givande och tagande inkluderande samtliga i skolan verksamma, såväl elever, studenter och lärare.

Den svenske religionsfilosofen Eberhard Herrmann har kritiserat den metafysiska realismen på två punkter. För det första underblåser den, enligt Herrmann, en skepticism. Om detta att utveckla kunskap handlar om att upptäcka samband mellan människans språk och en oberoende verklighet, så kan man aldrig vara säker på att de samband man anser sig ha upptäckt motsvaras av verkliga förhållanden. Om verkligheten tänks vara oberoende av mänsklig erfarenhet och tolkning, tycks inte förutsättningar finnas för att avgöra vilka påståenden som är "sanna" i kraft av att de "stämmer överens med" verkligheten. För det andra är den metafysiska realismen, enligt Herrmann, inkoherent. Den är själv ett uttryck för en bestämd tolkning av hur människan formar en verklighetsuppfattning och utvecklar kunskap i relation till den. Den metafysiska realismen står inte på en grund utanför människan själv, utan är i högsta grad formulerad med utgångspunkt i bestämda överväganden och ståndpunkter. (Herrmann 2004)

Det här betyder inte att Herrmann väljer att reservationslöst hålla sig till den metafysiska anti-realismen. Han säger sig istället företräda en *pragmatisk realism* enligt vilken människan visserligen endast kan tala om verkligheten i kraft av sina specifika fysiska, mentala, språkliga och andra förutsättningar, men att detta samtidigt inte innebär att man, i likhet med de metafysiska anti-realisterna, kan dra slutsatsen att det inte skulle kunna finnas verkliga dimensioner vid sidan om de som är erfarenhetsmässigt tillgängliga för henne. (ibid)

Herrmann tänker sig att människan utvecklar en verklighetsuppfattning och tolkningar i relation till den genom att möta olika slag av "motstånd" i verkligheten. Går jag in i en kraftig glasdörr erfar jag en mycket konkret – och kanske smärtsam – typ av motstånd som ger underlag för att dra slutsatser om vilket slag av föremål och material jag bör se upp med i framtiden. Drabbas jag av sjukdom, utanförskap, ångest och utsatthet erfar jag ett "verklighetens motstånd" som kan slå hårt mot min trygghet, min känsla av att ha ett värde, min tillhörighet i ett socialt sammanhang och så vidare.

Det första fallet kan vara ett enkelt exempel på hur jag genom konkreta erfarenheter kan nå kunskaper om hur den fysiska verkligheten är beskaffad, och på vilka sätt jag kan anpassa mig till – eller utmana – den. Ett empiriskt motstånd av det här slaget spelar, enligt Herrmann, en fundamental roll för hur både vardaglig och vetenskaplig kunskap utvecklas.

Det andra fallet kan vara ett exempel på hur jag genom mer eller mindre omvälvande personliga erfarenheter kan nå insikter om hur existentiella dimensioner på uppfordrande sätt bjuder motstånd. Också här kan jag anpassa mig till eller utmana dessa dimensioner. Här är det inte vardagliga eller vetenskapliga hypoteser som enligt Herrmann är relevanta att överväga. Här handlar det snarare om etiska och existentiella tolkningar som kan upplevas vara – inte sanna – men *adekvata*. (ibid) Att uppleva eget eller andras utanförskap kan inspirera till etiska tolkningar och ställningstaganden. Dessa tolkningar och ställningstaganden är inte förbundna med några sannings- eller kunskapsanspråk. Snarare uttrycker de ett anspråk på att säga något meningsfullt, något stöttande, något existentiellt tillfredsställande. Etik och moral handlar, enligt den tolkning av Herrmanns ståndpunkt som här förespråkas, om uttryck för responser på existentiella erfarenheter, negativa eller positiva, vilka inte kan göras till föremål för anspråk på sanning och kunskap, utan på upplevelse av adekvans och mening.

## Att öva dygder

Som jag i ett annat sammanhang har framhållit, sympatiserar jag med huvuddragen i Herrmanns analys av hur människan i relation till det ”motstånd” verkligheten bjuder på livets olika områden, utvecklar tolkningsstrategier med hänsyn till vilka kunskapsteoretiska förhållningssätt utvecklas – även om jag finner hans distinktion mellan vetenskapliga och existentiella tolkningskontexter väl långtgående i dess dikotomiserande analys. (Franck 2011) Här vill jag lyfta fram den kunskapsyn en pragmatisk realism representerar därför att jag tror att en sådan kan bidra till att förankra ämnesdidaktiska strategier för en etikundervisning som är såväl kunskapsteoretiskt som ontologiskt motiverad.

Tidigare framhölls den aristoteliska tanken att praktisk klokhet, vilken utgör en förutsättning för att förankra ett gott liv i lycka i enlighet med människans förnuftsmässiga bestämmelse, inbegriper både en teoretisk och en praktisk dimension. Den senare har ett fokus på ett utvecklande av ett etiskt förhållningssätt genom att praktisera dygder utmed en gyllene medelväg. Enligt Aristoteles behöver var och en öva på ett sådant här förhållningssätt och det är inte säkert att det måste gestalta sig på samma sätt för varje människa. Tvärtom är det fråga om en utveckling som präglas av personliga variationer eftersom människor är olika, lever under varierande omständigheter och så vidare. Men målet är detsamma oavsett om vägen dit kan se ut på lite olika sätt.

Samtidigt finns där en teoretisk dimension som inbegriper att förhålla sig till sådant som är som det är, som inte kan förändras, som äger fasta strukturer och

mer eller mindre bestämda former. En aspekt som i detta sammanhang, om vi tillåter oss att initiera en i förhållande till Aristoteles oberoende, specifik och modern tolkning av hur en teoretisk dimension kan komma till uttryck i kunskapsprocessen, blir relevant är hur verkligheten kan kategoriseras i syfte att skapa strukturella perspektiv och mönster i relation till vilka anspråk på sanning och kunskap kan resas. Även om vi inte är beredda att betrakta de ord och begrepp vi använder oss av för att beskriva tillvaron och livet i den som inbegripna i otvetydiga och orubbliga påståenden, kan dessa ord och begrepp bidra till att logiska och kunskapssteoretiskt stabila tolkningar formuleras som stöd för att orientera sig i det vi kallar *verkligheten*. Alltså behöver vi ha tillgång till sådana ord och begrepp både för att utveckla kunskaper om verkligheten och för att utveckla ett medvetet etiskt förhållningssätt mot bakgrund av våra tolkningar av vad ett liv i denna verklighet ska innebära för att kunna karakteriseras som gott. Det är inte den teoretiska kunskapen om vad dessa ord och begrepp innebär som initierar en utveckling av ett etiskt förhållningssätt, men den ger förutsättningar att kunna reflektera över och analysera vad ett sådant förhållningssätt bör utmärkas av och varför.

### Moral literacy och ethical literacy

Vilka konsekvenser följer av en sådan här tolkning av hur den praktiska klokheten kan bereda förutsättningar för att utveckla ett gott liv när det gäller ämnesdidaktiska vägval och metoder? Vi såg tidigare att det centrala innehållet i kursplanen i religionskunskap innehåller tydliga skrivningar om att elever ska reflektera över vad ett gott liv kan vara, på samma gång som de ska samtala om och argumentera kring normer och värden. Ingenstans i kursplanen står det emellertid att elever också förväntas *praktisera* ett etiskt förhållningssätt. Naturligtvis finns i läroplanerna för både grund- och gymnasieskolan uttalade intentioner av fostranskaraktär i relation till värden som respekt, jämställdhet, solidaritet och likaberättigande. Men sådana skrivningar lyser med sin frånvaro, inte bara i religionskunskapens kursplan utan generellt. Kunskapskraven talar inte heller om att lärare ska bedöma huruvida deras elever är ”goda människor” eller ej och i vilken mån de kan tänkas handla rätt eller orätt. Etikundervisningen syftar till att förankra och vägleda en utveckling mot djupare och bredare kunskaper om exempelvis etik, etiska begrepp och ståndpunkter, men den inkluderar inte en förment bedömningsbar moralisk utveckling hos eleverna. Med referens till en distinktion hos den brittiske religionspedagogen Michael Grimmitt kan vi säga att det är fråga om en undervisning *om* snarare än *i* etik. (Grimmitt 1987) I undervisningen ska eleverna möta både den mångfald av argument, ståndpunkter och ställningstaganden som är förhärskande



på de flesta av etikens områden, och den demokratiska värdegrund som förankrar skolans etiska hemvist och identitet och som förväntas vara en utgångspunkt för det som sägs och görs i skolan.

Man kan säga att eleverna i etikundervisningen ska möta varierande förhållningssätt i etiska frågor och utveckla kunskaper om hur sådana förhållningssätt kan växa fram, hur de kan motiveras och hur de kritiskt kan analyseras. Här är det i första hand fråga om teoretiska dimensioner av etikstudiet – och det är de som står i fokus i de kunskapskrav som tidigare citerats i termer av bland annat begrepp, modeller och argument.

Men har då inte skolans undervisning om etik någonting att göra med elevers – och lärares – försök att praktisera etiska förhållningssätt? Det finns inte några uttryckliga sådana samband om man med det avser att det finns riktlinjer för hur elever inom ramen för ett ämne som religionskunskapen ska utveckla ett – bedömningsbart – etiskt förhållningssätt. Däremot ryms kursplanerna i en läroplan som redan i dess inledande avsnitt betonar demokrati, solidaritet, respekt och jämställdhet. Genom att studera etiska begrepp och modeller, argument och ståndpunkter, ges eleverna förutsättningar att på ett konstruktivt och kreativt sätt förstå och tolka de vidare moraliska sammanhang av vilka de är en del och till vilka de har att, förr eller senare, förhålla sig.

I det här sammanhanget kan det vara värdefullt att införa begreppet *literacy* i bilden. Ursprungligen refererar detta begrepp till förmågan att läsa och skriva texter – och det är naturligtvis en del av den förmåga eller den kompetens som avses också när begreppet tillämpas på etikens område. Men för *analogical literacies* såsom exempelvis visuell och digital *literacy* gäller att betydelseomfånget är vidare än så. Att ha en bestämd form av literacy handlar också och inte minst om att kunna koda och kommunicera budskap och tolkningar som är relevanta i förhållande till det område som avses. Att ha digital kompetens innebär till exempel inte enbart att kunna använda datorer utan också att kunna förhålla sig kritiskt till denna kompetens för sig själv och i relation till andra, samtala och kommunicera kring varierande tolkningar och uttryck och därigenom skapa ett sammanhang präglad av mening på ett eller annat sätt.

Jeroen J. H. Dekker har definierat en för nuvarande sammanhang relevant analog form av *literacy*, nämligen *moral literacy* som “the practice and knowledge of how to behave according to moral rules”. (Dekker 2008 s 137). Denna definition presenteras i en artikel med rubriken “Moral literacy: the pleasure of learning how to become decent adults and good parents in the Dutch Republic in the seventeenth century” – en rubrik som tydligt signalerar det fostrande syfte som ligger nedbäddat i begreppet ifråga. Den moraliskt och religiöst förankrade utbildningen

i 1600-talets Holland var på ett grundläggande plan ägnad att fostra barn och unga till ett dygdigt och harmoniskt liv. Dekker uppehåller sig vid de pedagogiska strategier som, till skillnad från mer ortodoxt orienterade, sökte gestalta ett påbjudet moraliskt förhållningssätt genom varierande tilltal där *lusten* att lära kunde få de unga att, med ömsesidig initial acceptans av deras livs naturligt givna drifter och drömmar, urskilja och bejaka värdet av att låta sig utvecklas i riktning mot ett moraliskt och rättrådigt vuxenliv.

Det finns i Dekkers framställning en rad intressanta iakttagelser och resonemang med relevans också för den diskussion vi idag behöver föra när det gäller moralens och moraliska normers och värdens plats i utbildning av barn och unga. Jag ska emellertid inom ramen för den nuvarande framställningen använda mig av beteckningen "etisk" snarare än "moralisk" i relation till begreppet *literacy*. Det betyder inte att jag inte tror att *moral literacy* kan och rentav ska ha en plats i skolans verksamhet. Tvärtom finns det goda skäl för att anta att utbildning av barn och unga oavsett om den är religiös eller sekulär bör ge ett betydande utrymme för frågor som rör teoretisk och praktisk kunskap om "hur man agerar i enlighet med moraliska regler" – regler som givetvis behöver preciseras och tolkas med hänsyn till en rad relevanta villkor och omständigheter. Min preferens för en *ethical literacy* ska inte heller uppfattas som om jag därmed ville fransäga en sådan tolkning varje slag av fostrande dimensioner. Också om vi diskuterar skolans etikundervisning utifrån detta begrepp kommer en föreställning om vart en sådan undervisning bör leda hos de unga människor som deltar i den att vara styrande vad gäller exempelvis innehåll och metod.

Det skulle leda snett om vi i denna kontext, precis som i Dekkers tidigare beskrivna och till 1600-talets Holland förlagda, valde att tala om ett "danande" av människor med mer eller mindre otvetydig benägenhet för vissa givna och i tydliga regler förankrade moraliska förhållningssätt. Samtidigt tycks ett tydligt syfte med kursplanens skrivningar om etik vara att eleverna ska utveckla förmågan att resonera och argumentera i moraliska frågor och för att göra det behöver de, som vi tidigare har sett, kunskaper om exempelvis relevanta begrepp, modeller och teorier. Dessutom behöver de utveckla ett kritiskt tänkande – och här återfinns en väsentlig skiljelinje mellan en *moral literacy* av det slag Dekker beskriver och en *ethical literacy* som enligt min mening bättre fångar intentionen i den aktuella kursplanen. En annan skiljelinje, vilken följer av den nyssnämnda, konstitueras av det förhållandet att den svenska skolans elever, utifrån samtidens och framtidens pluralistiska samhällsbilder, ska utveckla sin förmåga till etisk argumentation och analys i relation till en mångfald av etiska och moraliska uppfattningar, snarare än nå hän mot en följsamhet gentemot *en* bestämd och sanktionerad uppsättning

regler. En tredje skiljelinje, slutligen, har en ontologisk dimension. Medan *moral literacy* enligt Dekkers tolkning tydligt bygger på något slag av platonskt inspirerad eller metafysiskt realistisk bild där vissa moraliska sanningar existerar och, när moraliskt och pedagogiskt gynnsamma förutsättningar erbjuds, kan *upptäckas* – för att sedan efterföljas – kan skrivningarna om etik i kursplanen i religionskunskap knappast läsas så. Snarare uttrycker dessa skrivningar en ontologisk öppenhet där begreppet sanning över huvud taget inte nämns i relation till begreppen etik och moral.

Precis som när det gäller just begreppen etik och moral, där det förra ofta sägs stå för den teoretiska reflektionen över och analysen av det senare, som utgörs av människors praktiska handlingar och förhållningssätt, kan det vara svårt att genomgående skilja de båda slagen av *literacy* åt. De har mycket med varandra att göra. På samma gång är det för ett, inte bara filosofiskt eller vetenskapligt, utan också vardagligt analytiskt syfte, viktigt att försöka hålla isär dem. Jag ska i det följande återkomma något till detta.

## Etisk litteracitet

Elisabeth Björklund gör i sin avhandling *Att erövra litteracitet* gällande, att begreppet litteracitet refererar till människors erövrande av omvärlden och att detta inte sker först och främst genom formellt lärande. Vardagslivets möten och aktiviteter spelar en avgörande roll – och det är i de sociala sammanhangen, i relation till andra, som litteracitet uppstår. (Björklund 2008). Hon faller här tillbaka på en tradition där det engelska begreppet literacy varit föremål för mycket diskussion. Det finns exempel på debattörer som menat att begreppet literacy inte bör översättas eftersom betydelsefullt innehåll då kan gå förlorat. (Barton 2007) Björklund menar dock att det tvärtom är så att meningsramarna vidgas om man översätter till ”litteracitet”, där de relaterade begreppen litterat och illitterat anger mer omfattande meningsstrukturer. Vi ska här följa denna tolkning – och frågan är då vad utmärker en ”etisk litteracitet”?

Det är viktigt att se att etisk litteracitet inte har en begränsad relation till specifika ställningstaganden och ståndpunkter i etiska frågor. Två människor kan båda visa prov på etisk litteracitet och ändå både tolka, argumentera och ta ställning på olika sätt. Att utöva den förmåga eller kompetens det är fråga om innebär att kunna tyda, kommunicera och samtala om etisk problematik och att behärska analytiska redskap för att föra diskussion och analys framåt. En sådan förmåga eller kompetens utövas aldrig i ett språkligt, kulturellt, socialt och existentiellt tomrum men alltid utifrån bestämda språkliga, kulturella och existentiella förutsätt-

ningar. Det finns inga absoluta nollpunkter, inga oreserverade friutrymmen, inga strikt objektiva föreställningar eller resonemang – allt som händer är inbäddat i ett kontextuellt sammanhang som hålls uppe av mer eller mindre tydligt formulerade referensramar.

En förutsättning för att utveckla etisk litteracitet är att man tillägnar sig dels en social och en kritisk kompetens i syfte att kunna diskutera moraliska frågor och problemställningar tillsammans med andra, på ett självständigt sätt och med respekt för andras ståndpunkter. En annan förutsättning är att man tillägnar sig relevanta begrepp och språkliga uttryck vilka inte bara kan förstås utan också tillämpas i kommunikativa utbyten med andra. Har man inte ett etiskt relevant språk riskerar det sociala-kritiska meningsutbytet att haverera. För att kunna ta ställning och veta vad man gör och varför, och för att på motsvarande sätt förstå andras etiska förhållningssätt och strategier, behöver man känna till de språkliga, sociala, kulturella och existentiella redskap som kan användas för att formulera och möta argument och ställningstaganden.

## **Etisk litteracitet – ämnesdidaktiska utmaningar**

Är det rimligt att som mål för skolans undervisning om etik framhålla en etisk litteracitet? Ligger en sådan målformulering i linje med den nya kursplanen i religionskunskap? Vilka konsekvenser följer i så fall rörande utformning och utvecklande av ämnesdidaktiska strategier?

Det är viktigt att se att den tolkning vi här knyter till begreppet etisk litteracitet inte inbegriper en sådan praktik där barn och unga tränas i att utveckla ett etiskt förhållningssätt. Det är inte fråga om ett sådant övande i att praktisera dygder och finna en gyllene medelväg i enskilda personers moraliska liv. Snarare rymmer begreppet ett fokus på de teoretiska förutsättningarna för att utveckla ett medvetet etiskt förhållningssätt, för egen del och i relation till andra, genom att lära sig att förstå och tillämpa relevanta ord och begrepp och att använda dessa inom ramen för olika slag av kommunikation, till exempel i samtal och i argumentation. Att utveckla kunskaper om sådana här teoretiska dimensioner av ett moraliskt aktivt och medvetet liv, är vad skolans undervisning i enlighet med gällande kursplan i religionskunskap kan och bör ha som mål. Det är också sådana kunskaper och färdigheter som kommer till uttryck i kunskapskravens skrivningar.

Det här betyder givetvis inte att skolans etikundervisning, så här uppfattad, skulle vara irrelevant för barns och ungas moraliska utveckling. Tvärtom: ett medvetet etiskt förhållningssätt förutsätter kunskaper om hur etiska begrepp kan tolkas, hur etiska argument kan prövas, vilka kriterier och överväganden som därvid-

lag bör tillämpas och så vidare. Den som strävar efter att leva ett gott liv behöver reflektera över och analysera vad ett sådant liv och vad begreppet godhet i sig självt kan tänkas innebära. Den som vill utveckla ett progressivt förhållningssätt i relation till mänskliga rättigheter och demokratiska värden behöver undersöka och granska hur sådana begrepp har tolkats och tillämpats i historia och samtid, och överväga på vilka grunder varierande strategier kan utvecklas i syfte att arbeta för likaberättigande och demokrati.

När tidigare nämnda kritiker av den nya kursplanen i religionskunskap menar att denna rymmer distanserade och närmast positivistiska skrivningar om etikens frågor, bortser de från dels att en undervisning om etik måste inbegripa ett analytiskt och teoretiskt fokus på exempelvis begreppskunskap och argumentation, dels att studier med sådant fokus mycket väl kan genomföras med hjälp av hermeneutiska metoder och utan att därför kräva att de barn och unga som deltar i den där måste praktisera ett etiskt förhållningssätt i termer av att "göra gott" eller handla rätt". Det är – och ska vara – den teoretiska dimensionen som står i centrum för skolans undervisning *om* och inte *i* etik. Det är elevernas insatser i relation till den dimensionen som ska bedömas och betygsättas. En annan sak är att de kunskaper som inom ramen för denna verksamhet utvecklas, kan bidra till att barn och unga funderar över hur de ska praktisera ett etiskt förhållningssätt i enskilda situationer och i livet i stort.

## Slutsatser

Jag har i det föregående gjort gällande, att de ämnesdidaktiska strategier som bör utvecklas när det handlar om etikundervisning i enlighet med den nya kursplanen i religionskunskap bör förankras dels i en sådan syn på teori och praktik som Aristoteles ger uttryck för i sina analyser rörande begreppet praktisk klokhet, dels i en sådan kunskapssyn som kommer till uttryck i den pragmatiska realismen. Skolan har ett ansvar för att ge elever förutsättningar att utveckla kunskaper om etiska begrepp och föreställningar och om hur de kan tolkas, analyseras, tillämpas och kritiserar. Samtidigt bör en sådan undervisning genomföras utan referenser till och anspråk på att den förmedlar en mer eller mindre "sann" bild av hur "verkligheten" ser ut. Det är viktigt att för eleverna framhålla att etik och moral inte handlar om att "upptäcka" givna och eviga sanningar, utan om att utveckla ett medvetet och kritiskt förhållningssätt till både egna och andras anspråk på att representera ståndpunkter och ställningstaganden som är mer "sanna", mer "rimliga" och mer "övertygande" än andra.

Här finns ett stort och omfattande arbete att göra både vad gäller att utveckla

ämneshdidaktiska perspektiv – och det gäller inte enbart religionskunskapen utan också bland annat de övriga SO-ämnena, vilkas samtliga kursplaner rymmer skrivningar som lyfter fram etik och etiska frågor – och när det handlar om forskning kring hur sådana perspektiv kan utvecklas på ett väl förankrat och konstruktivt sätt. Man behöver komplettera gamla vägar med nya när det handlar om att skapa utrymme för ett engagemang för etikens frågeställningar. Ett sådant engagemang kan befrukta de etiska överväganden undervisningen är tänkt att kunna rymma. Man behöver här veta hur man kan utveckla didaktiska metoder och förhållningssätt – inte i syfte att komma åt ”Sanningen” med stort ”S”, utan för att skapa ett underlag för resonemang och argumentation där totalitära och fundamentalistiska anspråk ter sig märkliga och verklighetsfrämmande. Det kan handla om att läsa och lyssna till texter, se film och dramatik, studera källor av mer eller mindre filosofisk karaktär, genomföra och analysera intervjuer och mycket annat. Barn och unga ska i enlighet med kursplanen i religionskunskap ges förutsättningar att utveckla både begreppskunskaper och analytisk förmåga. En sådan utveckling tar tid och kanske blir man som människa aldrig färdiglärdd. Men det är grundläggande att elever i skolan får möjlighet att inbegripas i ett analytiskt förhållningssätt i relation till etiska frågor och problemställningar.

Det är tid att utforma ämnesdidaktiska strategier för både kunskaper om relevanta begrepp och en analytisk förmåga i relation till den nya kursplanens skrivningar om etik. Ett stort och viktigt arbete väntar.

## Litteratur

- Aristoteles: *Den nikomachiska etiken* (1988). Sv övers: Mårten Ringbom. Daidalos.
- Barton, David (2007), *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dekker, Jeroen J. H. (2008). ”Moral literacy: the pleasure of learning how to become decent adults and good parents in the Dutch Republic in the seventeenth century”. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 44:1-2, 137-151.
- Franck, Olof (2011). ”Om konsten att vara realist: defensiva vs offensiva vägar till filosofisk religionskritik”, i *Motståndets möjligheter. Filosofiska repliker till Eberhard Herrmann* (Red: Lena Edlund, Olof Franck, Karin Johannesson & Mikael Stenmark). Artos & Norma Bokförlag s 191 - 216.

- Franck, Olof (2013). "Veta rätt och göra gott – etik som didaktiskt kunskapsområde", i *Samhällsämnenas didaktik. Åk 4–6*. (Red: Olof Franck). Studentlitteratur s 91 – 122.
- Grimmitt, Michael (1987). *Religious Education and Human Development. The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Wakering, McGrimmons.
- Herrmann, Eberhard (2004). *Religion, Reality and a Good Life*. Mohr Siebeck.
- Linde, Göran (2011). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. 2:a uppl. Studentlitteratur.
- Lübcke, Poul (red.) (1993). *Filosoflexikonet. Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö* (Sv. Övers.: J. Hartman). Forum.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket. Fritzes.
- Mossberg, Niclas (2013). "Kursplanens cirkel. Om åter-länkningens betydelse och kunskapskravens funktion i ämnet religionskunskap", i *Samhällsämnenas didaktik. Åk 4 - 6* (Red: Olof Franck). Studentlitteratur s 67 – 89.
- Osbeck, Christina (2011). "Den existentiella reflektionens nedtonade roll". *Religion och livsfrågor 2/2011*, Föreningen Lärare i Religionskunskap.
- Richard Rorty (1991). *Objectivity, relativism and truth*. Cambridge University Press.
- Selander, Sven-Åke (2011). "Från livsfrågor, etik och reflektion till samhälle, kunskap och analys". *Religion och livsfrågor 2/2011*, Föreningen Lärare i Religionskunskap, s. 18–21.
- Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål och uppföljningssystem* (SOU 2007:28), Utbildningsdepartementet.

**Olof Franck** är docent i religionsfilosofi och verksam som universitetslektor vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet. Han har författat bland annat läromedel om etik, genus och religionskunskap och har varit verksam som ämnesexpert vid Skolverket i arbetet med Lgr11, Gy11 och Gymnasiesärskolans reform (2013). Han är biträdande projektledare för arbetet med att framställa nationella prov i religionskunskap, och är också styrelsemedlem i Föreningen Lärare i Religionskunskap (FLR).



Nätverket för ämnesdidaktik är ett nationellt och nordiskt samarbete för ämnesdidaktiker inom alla olika ämnen och kunskapsområden. Det har som syfte att främja didaktisk forskning kring skolämnena och universitetsämnena. Den 14 – 16 maj 2012 arrangerades konferensen för lärande, ämnesdidaktik och mediebruk (KLÄM) av Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet med över hundralet deltagare och nära 60 presentatörer. Av dessa har efter peer-review nio bidrag valts ut som publiceras i denna antologi. Några kretsar främst kring tematiken mediebruk och några är mer orienterade åt ämnesdidaktik och lärande. Författarna har uppmanats att anknyta till och uppdatera sitt konferensbidrag till artikelformat.



~Tilde – skiftserie nr. 1

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet