

Bilder i forskning –

Visuella metoder,
Konstbaserad forskning
& Fallstudier

Eva Skäreus



~Tilde – skriftserie nr. 2
Institutionen för estetiska ämnen
Umeå universitet

Bilder i forskning –

visuella metoder, konstbaserad forskning & fallstudier

Eva Skåreus



Tilde, skriftserie nummer 2, 2014
Institutionen för estetiska ämnen
Umeå universitet

© Eva Skåreus, 2014

Tilde – skiftserie nummer 2

Redaktör: Eva Skåreus

Utgiven av Institutionen för estetiska ämnen,

Umeå universitet, 901 84 Umeå

Omslag och grafisk form: Eva Skåreus

Tryckt av Print & Media, Umeå universitet, Umeå, 2015

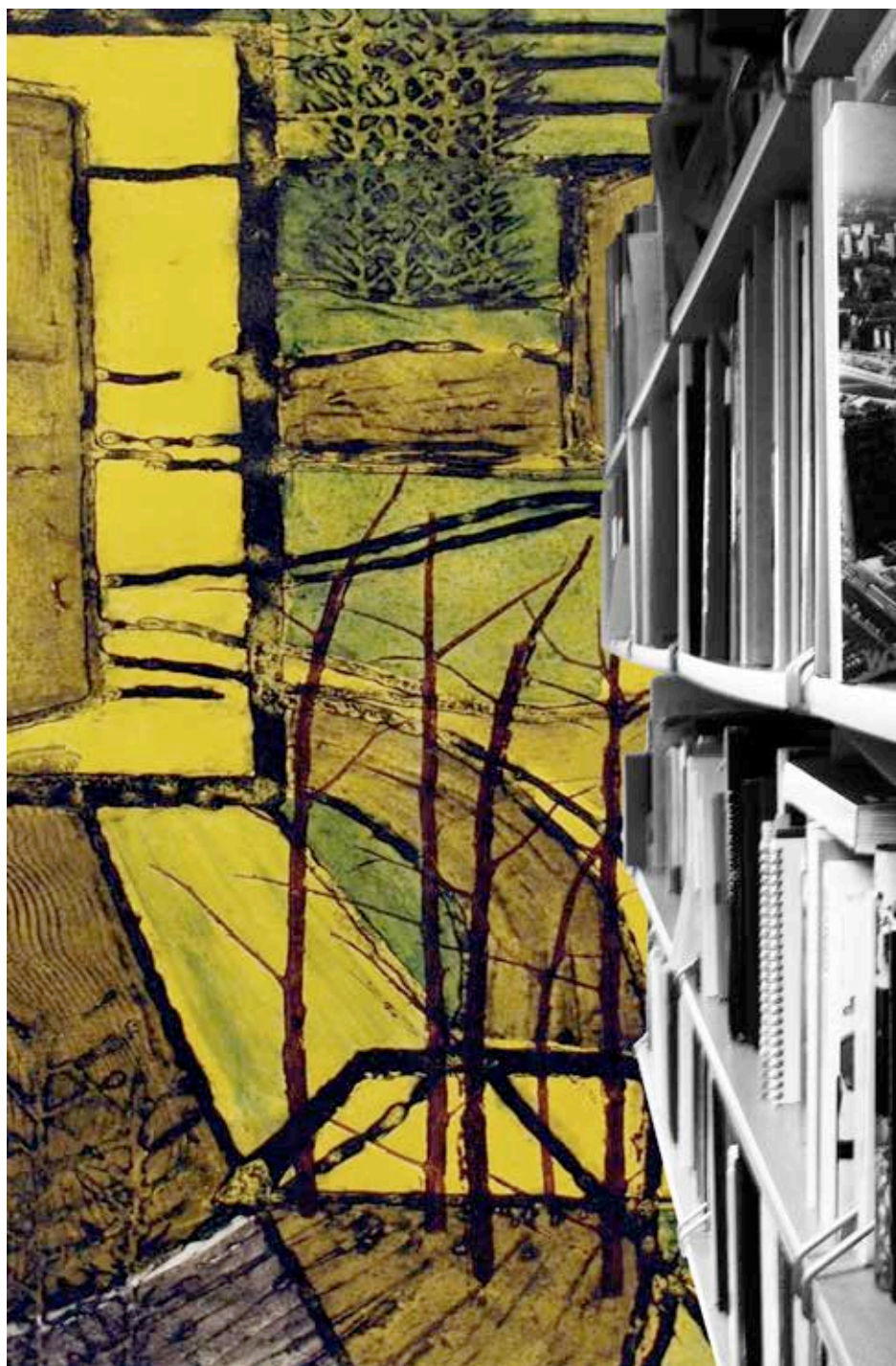
ISBN 978-91-7601-186-7

Digital version:

www.estet.umu.se/forskning/rapportserie-tilde/

Innehåll

Inledning	5
Bilder i forskning – visuella metoder	13
Ett avhandlingsarbete – bildanalys genom kombinerade metoder	28
Bildanalys, bild-elicitering, samtal och gestaltande arbete i samverkan	39
Vingklippt eller flygfärdig? Bildlärarstudenter berättar i ord och bild om verksamhetsförlagd utbildning	41
Bilder i forskning – konstbaserad forskning	83
Fånga bilden av ditt material – hur gestaltningar kan uppmärksamma ett innehåll och generera idéer	93
Bilder i forskning – sammanfattande reflektioner	100
Litteraturlista	104
Bildförteckning	115
Appendix: Gestaltande grepp och analytiska verktyg	117



Inledning

”En bild säger mer än tusen ord” framhåller föreläsaren i talarstolen. Som åhörare nickar jag instämmande, bekväm i känslan av bekräftelse och hemmahörande. I det akademiska arbete jag hittills bedrivit har bilder alltid varit en stor del av forskningsmaterialet, antingen enbart bilder eller bilder tillsammans med intervjuer och skrivna anteckningar. För mig har bilder både varit en självklarhet, med många års professionell erfarenhet som illustratör och konstnär, och ett ställningstagande inom akademien; att bilder i sig bärgar forskningsbar information. Så jag känner mig bekväm i ett sammanhang som framhåller bilders kapacitet, ett sammanhang långt bort från ett ifrågasättande som stundtals kantat karriären. Men vad är det jag håller med om? Är det orden ”mer än” för att de ger ett löfte om att bilder både kan omfatta information eller kanske i betydelsen att de kan innehålla mer information än vad ord kan fånga? Är det därmed en utsaga som lockar med upprättelse gentemot ett ifrågasättande jag erfarit? Eftertanken manar till besinning och reflektion. Kan det snarare vara så att bilder säger något *annat* än ord, inte nödvändigtvis mer?

Sentensen ”En bild säger mer än tusen ord”¹, eller ordspråket som medieforskaren Heidrun Führer kallar det, har rötter som går tillbaka till den östasiatiska kulturen (Führer, 2010:73). Att sentensen i så hög grad anger en dikotomi hänför Führer till en kamp under upplysningstiden där ord och bild gavs två helt olika uppgifter (se även Mitchell, 1994). Ord ansågs som rationella och abstrakta och därmed sanningsenliga, medan bilden skulle hålla sig till naturliga, verklighetsavbildande motiv utan symbolik. Man tillskrev ”alltså text och bild olika möjligheter

1 Vid googling på sentensen genereras 507 000 träffar (20130607).

och begränsningar, kopplade till normativa definitioner av konstens estetiska uppgift och sanningsvärde istället för att se att varje medium har sin egen kunskapsstillgång” (Führer, 2010:74). Den dikotoma inställningen till de olika medieringarna framträder inte idag lika markant, även om det inom akademins vetenskapliga skriftkultur är ”det tryckta ordets primat” (Erixon, 2010:131) som i hög grad anger ramarna. Führer avslutar sin artikel med att krasst konstatera att hon använt sig av 3814 ord för att kunna analysera och förklara en bild. Det i sin tur visar på att kontextuell kunskap om historik, motivkonventioner och genrer är en del av att verbalt kunna genomföra en tolkning. Så på ett plan synliggör hon att påståendet ”en bild säger mer än tusen ord” är giltigt. På ett annat plan att orden och bilden kommunicerar *olika* kunskap och sammantaget ger en bredare kunskapsbild.

Heidrun Führers artikel ”En bild säger mer än tusen ord. En intermedial analys av en gåtfull frontespis” behandlar vilken kunskap en bild kan generera. Det är ett av de ämnena följande nummer av *Tilde* problematiserar. Min erfarenhet av att arbeta med bilder som empiriskt material är att den övervägande andel litteratur som på ett eller annat sätt handlar om bilder i forskning inte är intresserade av bilder *per se*. De betraktas som kulturella fenomen eller manifestationer i ett större sammanhang och bildens utsaga ackompanjerar andra medieringar, där framförallt det större sammanhanget eller den verbala informationen utgör fokus.² Det är i sig inget problem eller någon kritik gentemot det förhållningssättet. I undersökningar väljer man det material som möjliggör en studie utifrån formulerade syften, frågeställningar och även utifrån vilken disciplin man är verksam inom. Men om bilderna utgör en eller *den* centrala informationskällan behövs verktyg för analys, annars kan tolkningen inte fördjupas. År 2009 skrev jag följande inledning till forskning med bilder i en engelsk artikel:³

Research has been carried out in several academic subject areas in which visual culture products are included as part of the empirical material in, for example: history and theory of art, cultural studies, ethnology, anthropology, sociology and media studies (Prosser 1998). Visual Culture is an expanding and theoretically multidisciplinary research field, in which cultural manifestations such as works of art, photographs, documentary photo-

2 Till exempel har Stuart Hall, som bidrog till Cultural Studies-fältet, många bilder med i sin bok *Representation* (1997). Bilderna ingår i analyserna, men de utgör ett inslag inte huvudfokus, vilket i sin tur inte förutsätter en väl utvecklad analysmetod för bilder.

3 ”Pictorial analysis in research on education: method and concepts” i *International Journal of Research and Method in Education* 32:2 2009, s 169. Liknande formulering kan även återfinnas i inledningen till avhandlingen *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder* (Skåreus, 2007).

graphs, advertisement pictures and other media images have a central place (Karlholm 2003). Pictures, in the sense of a collective concept for two-dimensional visual artefacts, often serve as complements to texts or interviews or are used as the basis of discussion.

Att använda bilder som forskningsmaterial, framstår därmed knappast som ovanligt. Men att enbart använda bilder som empiriskt material kan rendera ifrågasättande från forskarsamhället, t.ex. om studien undersöker nutida förhållanden som informanterna visualiserar. Även om motståndet inom akademien kring användning av bilder som empiri har tonats ner, betraktas det fortfarande som en utmaning, och för den som antar utmaningen både krävande och belönande (Pauwels, 2010). Motstånd kan bemötas genom argumentation att bilder omfattar information som är möjlig att tolka med hjälp av teorier och tydliga begrepp (Skåræus, 2007). Ytterligare ett argument är att allt empiriskt material behöver tolkas oavsett om det är bild, siffror, tal eller skriven text. De olika modaliteterna gestaltar kunskap och mening på olika sätt (Marner, 2005, Führer, 2010). Att just tolkning av bilder ändå uppfattas som problematiskt eller krävande, kan delvis relateras till verbalspråkets överordning (Mitchell, 1994) och att kommunikationen av akademins forskningsresultat sker verbalt, det vill säga att en transformering från en modalitet till en annan är oundviklig och innebär att viss information går förlorad (Bezemer & Kress, 2008). Det verktyg genom vilket forskningen representeras, sätter alltid upp ramar för vad som kan uttryckas (Barone & Eisner, 2012). För den som ändå väljer att ta in bilder blir belöningen ett mer omfattande och rikare forskningsmaterial. Men en krävande utmaning är att forskaren måste ha kunskap om bilder, något som kan verka självklart men initialt ibland kan förbises (se Pauwels, 2010 eller Rose, 2012).

Det finns etablerade analysmetoder men relativt få metodtexter kring själva arbetsprocessen. För de forskare som vill orientera sig i detta, erbjuder denna samling texter en översikt eller orientering i visuella metoder och konstbaserad forskning. Vad som skiljer de båda inriktningarna åt, är framförallt bildernas tillblivelse och antingen ett fokus på bilden i sig (visuella metoder) eller på konstpraktiken (konstbaserad forskning). För att inkludera en studie i konstbaserad forskning förutsätts ett utövande inom någon av konstarterna. Konstbaserad forskning omfattar också gestaltningar i *olika* modaliteter, som en aktiv del i en undersökning och betraktas inte enbart som en metod. Kravet på utövande finns inte inom visuella metoder men beröringspunkterna uppstår när utövande eller bildskapande inom projektet inkluderas, av forskaren eller deltagarna.

Översikternas urval baseras både på de metoder jag nyttjat inom de konkreta fallstudier som flankerar översikterna och på en ambition att placera in metoderna i ett större sammanhang. Syftet med denna samling texter är alltså att erbjuda en orientering i metodbeskrivningar för analys av bilder och även andra sätt att inkludera bilder inom forskning varvat med konkreta exempel från min egen praktik. Två av fallstudierna omfattar bilder producerade av bildlärostudenter i olika kurser vid lärarutbildningen och den tredje omfattar ett mer konstbaserat arbetssätt. Texterna vänder sig i första hand till lärostudenter, framförallt de som valt att i utbildningen inrikta sig mot bildämnet i skolan, men även till studenter, doktorander eller forskare som vill börja använda bilder i en undersökning.

Den första texten "Bilder i forskning – Visuella metoder" erbjuder en orientering i en metodologisk diskussion om visuella metoder och användning av bilder i forskning. Den söker svar på frågor som: Vad behöver man ta ställning till och vilka aspekter är viktiga att uppmärksamma? Vilka fallgröpar kan finnas och vilka visuella metoder passar ett visst bildmaterial? Mer konkret presenteras även ett urval visuella metoder, i första hand knutet till intresset att utforska bilders innehåll samt med intentionen att belysa hur man kan analysera och tolka bilder oavsett upphovsmakarens biografi, intentioner eller förklaringar. På liknande sätt som t.ex. inom literacy-fältet eller inom diskursanalys eller diskurspsykologi, är då drivfjädern att undersöka ett fenomen, i det här fallet bilder, som en egen utsaga och på dess egna villkor. Texten presenterar även metoden "bildsemiotik som diskursanalys" vilken jag utvecklade i min avhandling *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärostudenters bilder* (Skåreus, 2007) och avslutas med en beskrivning av hur en bildanalys i metoden kan genomföras.

De två följande texterna utgörs av fallstudier hämtade ur min egen forskningspraktik. Forskningsfrågorna har fokus på makt, kön och mellanmänskliga relationer utan psykologiserande eller psykoanalytiska tolkningar. Metodologiskt fokuserar den första texten "Ett avhandlingsarbete med kombinerade metoder" enbart på ett visuellt material, där resultaten baserar sig på den information bilder kan omfatta. Ursprunget till texten är hämtat från en engelsk artikel om avhandlingens metod, här översatt till svenska och reviderad, dvs. den konkretiserar metoden "bildsemiotik som diskursanalys" (Skåreus, 2009). Det andra exemplet "Vingklippt eller flygfärdig? Bildlärostudenter berättar i ord och bild om verksamhetsförlagd utbildning" presenterar en studie där bildskapande, bildanalys och samtal kombinerats. Det är en delstudie inom projektet "Emotioner i utbildning" med syfte att kombinera och analysera bilder och samtal i ett forskningsmaterial.⁴ I de

4 Enligt SAOB (Svenska Akademiens Ordbok) är emotion och känsla synonymer och omfattar sinnesrörelser också med fysiologiska reaktioner där ordet affekt anger att sinnesrörelsen är

avslutande reflektionerna av "Vingklippat eller flygfärdig?" lyfter jag frågor om svårigheter och problem i samspelet mellan bild och ord, att bilder lätt förlorar makt-kampen trots ambitioner och medvetenhet. Min förhoppning är att dessa båda exempel förtydligar hur bildanalyser och kombinationer av bilder och andra material rent konkret kan genomföras. Dessa båda fallstudier och även den följande omfattar mina arbetens ontologiska utgångspunkt, att kön är en grundläggande kategori som strukturerar, organiserar och påverkar all mänsklig samvaro, kultur och samhälle. Genusperspektivet är också genomgående inom hela projektet "Emotioner i utbildning" där jag tidigare publicerat en analys av TV-serien *Klass 9A* (Skåreus, 2011), första säsongen, samt en engelsk artikel (Skåreus, 2012) som problematiserar uppstarten och förstudien till "Vingklippat eller flygfärdig".⁵

Därefter följer "Bilder i forskning – konstbaserad forskning" vilken liknar översikten kring visuella metoder. Här behandlas vad konstbaserad forskning kan omfatta, skillnader och likheter mellan konstbaserad forskning och visuella metoder och hur konstbaserad forskning och visuella metoder tangerar och delvis inkluderar samma slags metoder. Även om konstbaserad forskning omfattar alla konstarters modaliteter, till skillnad mot visuella metoder, så fokuserar översikten på bilder och det visuella. Det innebär att modaliteter som dans, performance, musik och litteratur enbart berörs ytligt. Urvalet är även här till viss del en konsekvens av den efterföljande fallstudien.

Det sista konkreta exemplet "Fånga bilden av ditt material" presenterar hur man kan arbeta med bildskapande i en forskningsprocess dvs. metoden kan placeras inom konstbaserad forskning. Innehållet är hämtat från mitt avhandlingsarbete, men inte tidigare sammanställt och publicerat. Texten redogör för hur ett gestaltande arbete kan inspirera och leda vidare till flera och oväntade resultat i en forskningsprocess. Placeringen av texten är alltså relaterat till den föregående – översikten av konstbaserad forskning.

Sist finns några korta reflektioner kring bilder i forskning, kombinationen med andra modaliteter och arbetet med denna textsamling. Avslutningsvis finns ett appendix med en beskrivning av gestaltande grepp och en kort ordlista över bild-

stark. Jag har valt att separera termerna, där känsla representerar något sinnligt subjektet upplever och benämner och emotioner står för benämmandet eller kategoriseringen av gester, mimik och ageranden människor emellan. Emotioner blir då kulturella framföranden, performativa tecken som cirkulerar mellan människor. Definitionerna är inspirerad av Sara Ahmed, professor i ras- och kulturstudier, och hennes bok *The Cultural Politics of Emotions* (2004), och ger ett perspektiv som frångår en individuell och psykologiserande logik med krav på autenticitet.

5 De refererade artiklarna är: "Vinn deras hjärtan! Om genus och emotioner i TV-serien *Klass 9A*". *Tidskrift för Genusvetenskap*, nr. 2-3, 2011, s. 117-143, och "Disrupting the picture: reflections on choices, resistance and consequences in a pre-study". *Education Inquiry*, 2012, 3(3), s. 437-450.

analytiska verktyg. Med gestaltande grepp avses olika bildtekniker, färg-, form- och kompositionsval för konstruktion av bilder. Att kunna uppmärksamma dessa skapar en konstruktiv utgångspunkt för analys av bilder.

Här vill jag även passa på att först tacka alla studenter som har bidragit med sina bilder och berättelser och sedan de kollegor och externa läsare som bidragit med synpunkter på utformning och innehåll av detta nummer av *Tilde*, skriftserie nummer 2.

Eva Skåreus, Umeå 2014



Bilder i forskning – visuella metoder

Syftet med följande text är att erbjuda en orientering i en metodologisk diskussion om visuella metoder och användning av bilder i forskning. Vad behöver man ta ställning till och vilka aspekter är viktiga att uppmärksamma? Vilka fallgropar kan finnas och vilka visuella metoder passar ett visst bildmaterial? Här presenteras även ett urval av visuella metoder, i första hand knutet till intresset att utforska bilders innehåll. Urvalet baserar sig både på egna erfarenheter från forskningspraktiken i relation till de material som ingått och på närliggande metoder och frågeställningar. Slutligen beskrivs metoden “bildsemiotik som diskursanalys” (Skåreus, 2007) hur den metodkombinationen konstruerades och hur den kan användas.

En orientering i fältet

Utvecklingen av visuella metoder, begreppsskapande och kategorisering kan i hög grad återfinnas i kvalitativ forskning inom samhällsvetenskap (social science) där även lärarutbildning traditionellt hör hemma. I texter om visuella metoder, återfinns resonemang kring synsätt på bilder som forskningsmaterial, vilka funktioner de kan ha eller ges i en studie och vilka teoretiska perspektiv som kan omfattas. Inom utbildningsvetenskap kan även ett växande samtal kring epistemologiska och ontologiska aspekter knutet till visuella metoder återfinnas.¹ Därutöver ex-

¹ I ett temanummer “Visual methodology: previously, now and in the future” i tidskriften *International Journal of Research & Method in Education* (2012) är redaktörerna Wall, Hall &

emplifieras ofta konkreta arbetssätt med bilder. Det kan vara allt ifrån insamling, bearbetning och analys till vilka fenomen bilder kan omfatta eller representera. Mycket schematiskt kan visuella metoder beskrivas på en skala: från bearbetning av informationsbilder vilka metaforiskt eller instrumentellt påvisar eller dokumenterar valda delar av "verkligheten" till att tangera metoder inom konstbaserad forskning, där forskaren eller informanterna skapar bilder inom projektet. Generellt framträder även ståndpunkten att ett visuellt material har stora fördelar när ett forskningsresultat ska publiceras publikt. Det visuella ger överskådlighet och undersökningen och resultaten kan framträda tydligare (se bl.a. Pauwels, 2010; Barone & Eisner, 2012; Finley, 2008).

Floran av visuella metoder är omfattande och framstår delvis som spretig.² En konsensus kring begrepp, benämningar eller kategoriseringar är svår att hitta. Mångfalden, eller spretigheten kan samtidigt förklaras av att metoderna brukas inom olika vetenskapliga discipliner, vilka i sin tur arbetar utifrån sina specifika frågor, begrepp och analytiska förhållningssätt. En konsensus kan därför knappast förekomma. Ett grundläggande och gemensamt drag utgör ändå kategoriseringen utifrån materialets tillblivelse. Antingen utgår man från ett redan existerande bildmaterial (found images) eller från ett bildmaterial tillverkat inom projektet av deltagarna/informanterna eller i vissa fall av forskaren eller beställt av forskaren. Materialets tillblivelse, utgör också en del av uppdelningen mellan visuella metoder och konstbaserad forskning, även om gränserna inte är knivskarpa.

Problematiken kring mångfalden och bilders position inom forskning lyfter Luc Pauwels, professor i sociologi och kommunikationsvetenskap, i artikeln "Visual Sociology Reframed: An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research" (2010). Översikten baserar sig på ett stort urval, 110 artiklar och texter, där många är hämtade från tidskrifterna *Visual Studies* och *Visual Sociology*. Artikeln är intressant ur flera synvinklar, inte minst för det stora urvalet och får här utgöra en vägvisare för en metodologisk orientering. Tex-

Woolner upptagna av frågan vad som konstituerar visuella metoder inom utbildning idag och framöver eftersom visuella metoder inom utbildningsvetenskap har expanderat explosionsartat. Enligt författarna är det därför nödvändigt att stanna upp och kritisk granska hur metoderna används. Hur ser det ut inom datainsamlingen; vilka analytiska förhållningssätt används; vilken utbredning har de? Vilka frågeställningar förekommer och hur identifieras visuell forskning som just visuell? Vilka kunskapsbidrag gör forskningen anspråk på inom lärande och undervisning? Temanumret består av en rad artiklar, där framförallt fotografier och teckningar används, både för elicitering och för analys. Redaktörerna skriver att artiklarna exemplifierar, belyser och besvarar deras ontologiska och epistemologiska frågeställningar.

2 Vid en sökning i Umeå universitetsbiblioteks databas på "visual methodologies" ges 78.943 träffar och "visual methodology" 250.324 träffar, "Visual Methods" 101.323 träffar, "Visual Method" 986.173 träffar (UB, 20131004).

ten presenterar inte ingående några analytiska verktyg eller processer men lyfter de metodologiska aspekterna och relevanta grundläggande frågeställningar för de som är intresserade av att arbeta med ett bildmaterial, Pauwels framhåller generellt att en detaljerad analys av den visuella produkten är central. Genom att uppmärksamma bilders innehåll (ikoniskt) vilket i sin tur pekar på den referent (det avbildade) de omfattar, kan analyser synliggöra gestaltade normer och värderingar. Dessa kan även återfinnas inom produktion, konsumtion och verbala reaktioner på medieringen. För att mer explicit få rätt på metoder hänvisar Pauwels till teorier som semiotik, ikonologi, socio-semiotik, retorik, sociologiska teorier, psykoanalys, kulturella studier, postkoloniala samt feministiska teorier (Pauwels 2010:560) och deras mer eller mindre utvecklade analytiska verktyg.

I artikeln identifieras tre inriktningar inom samhällsvetenskaplig forskning med bilder: det visuellas ursprung eller beskaffenhet, forskningsfokus och design, form och syfte. Pauwels menar att de i princip korresponderar mot de samverkande aspekterna i forskningsprocessen: insamling, bearbetning och resultat. Vad det gäller insamling skiljer han på befintligt bildmaterial, deltagargenererade bilder initierade av forskaren eller bilder producerade av forskaren (eventuellt i samarbete med professionella utövare), en uppdelning han i princip delar med samtliga författare av metodbeskrivningar. I bearbetningsfasen knyter han bildanvändning till ett samhällsvetenskapligt forskningsfokus – materiella kulturer och mänskligt beteende – där bilderna förkroppsligar normer och värderingar. När det kommer till presentation av resultat är urvalet av bilder viktigt. Det är inte mängden bilder utan deras relevans för resultaten som ska styra. Pauwels framhåller vikten av att forskaren är medveten om att i spelet mellan det visuella och det verbala uttrycks information som inte sammantaget kan ersättas av den ena eller andra medieringen (se även Barone & Eisner, 2012 eller Rose, 2012). Pauwels slår fast att bilder har en given plats inom vetenskapligt arbete.

”Visuals can illustrate ‘typical’ settings and processes and give examples or describe deviant or exceptional cases, and in doing so provide a ‘holistic’ account of elements in their often very meaningful spatial and relational surroundings.” (2010: 567)

Däremot anser han att kunskaper om det visuella inom akademien, dess möjligheter och fallgropar, är lågt, högst splittrad och att bilders centrala roll inte fullt ut har uppmärksammats. Pauwels ambition kan sägas vara att undanröja hinder och utveckla kompetens inom ”visual literacy”.

Pauwels problematiserar flera grundläggande aspekter av visuella representationer, aspekter som är viktiga att uppmärksamma i arbetet med bilder. Det är också här Pauwels text blir som mest intressant. En fallgrop som uppmärksammas är naiva uppfattningar om bildrepresentationer. Det kan ske när metaforer tolkas som ”verkliga” representationer, dvs en (o)medvetenheten kring generella representationer kontra bilders mer unika eller specifika avbildande referent. Inom t.ex. antropologi har fotografi och film oftast varit den mediering som valts, till stor del beroende på att ett enkelt kausalt samband mellan bild och avbildning (referent) förutsatts. Här knyter Pauwels an till den kritiska diskussionen av dokumentärfotografi (se t.ex. Edling, 1993; Johannesson, 2004) som framhåller att fotografiet inte utgör ett objektivt fönster mot verkligheten.³ Om forskaren intar en kritisk hållning och är medveten om att bilden materialiserar alla de val bildmakaren har gjort innan bilden kom till, kan en naiv blick och hållning motverkas. I arbetet med bilder blir det alltså centralt att arbeta reflexivt och uppmärksamma egna och deltagarnas generella förhållningssätt till bilder. I samband med detta lyfter Pauwels även fram andra bilder som teckningar, målningar eller det som han kallar ”intentionella tekniker” (2010:556). De framhålls som mindre vanliga men samtidigt mer problematiska att analysera, då relationen mellan det avbildade och referenten inte framträder lika tydligt.

För att kunna arbeta med dessa bilder och bilder överlag eller samla in befintliga bilder och även initiera deltagargenererade bilder behöver forskaren ha någon slags grundläggande visuell kunskap. För egenproducerat bildmaterial menar Pauwels att det krävs en färdighet utöver en grundläggande kompetens. Det är en intressant anmärkning, att han uppmärksammar bildkunskap och olika former av bildkompetens som en förutsättning för att inkludera bilder i en forskningsprocess och framgångsrikt kunna dra nytta av dem. Jag uppskattar påpekandet samtidigt som det skaver. Att behöva visa på nödvändigheten av bildkunskap, blir att uppmärksamma den kompetensen som något avvikande. Det borde, normativt sätt, vara lika självklart att ha kunskap om bilder för att kunna inkludera dem i ett projekt som att t.ex. kunna skriva, genomföra en intervju eller kategorisera texter i olika genrer för att kunna arbeta vetenskapligt. Den språkliga kunskapen framträder som ett förgivettagande, en norm ingen behöver påminnas om.

På en metanivå blir artikeln möjlig att förstå som en inomdisciplinär kamp kring en normativ diskurs om bilder. Den kan historiskt förankras i den dikotoma

3 Inom konstvetenskap (och även inom antropologi/etnolog) har en kritisk hållning till den naiva synen på fotografi och dokumentärfotografi som avbildning av en verklighet förekommit de senaste decennierna, se t.ex. Lena Johannesson, 2004 eller Martha Edling, 1993.

uppdelningen av vilka funktioner ord respektive bild skulle fylla (se Mitchell, 1994; Führer, 2010) och betraktas som något som är på väg att lösas upp genom bl.a. Pauwels sammanställning. Han framhåller att artikeln emanerat ur ett behov av att renodla, fördjupa och utveckla metoderna inom visuell samhällsforskning. Att renodla skulle underlätta för den nyinvigda, samtidigt som jag anser att den ambitionen kan framstå som en vilja att begränsa utvecklingen. Nya visuella metoder utvecklas hela tiden och kanske framförallt inom visuella forskningsmetoder (visual research methods, se Rose, 2012).

Visuella metoder

Pauwels hänvisar i sin översikt till teorier som semiotik, ikonologi, socio-semiotik, retorik, sociologiska teorier, psykoanalys, kulturella studier, postkoloniala teorier samt feministiska teorier. Samtliga dessa teorier kan sägas återkomma i Gillian Rose *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials* (2012).⁴ Boken är en sammanställning av etablerade visuella metoder och pekar ut förutsättningar samt kunskapsanspråk inom dessa, aspekter som är centrala att ta ställning till när man ska välja metod. När den första upplagan kom 2001, fyllde den ett glapp bland metodböcker eftersom urvalet presenterades både utifrån metodernas respektive teoretiska perspektiv och mer konkret, hur man kan gå till väga i arbetet med bilder.

Rose ämnesspecifika tillhörighet är Visual Culture-fältet (med en professur i kulturgeografi) vilket har betydelse för utformningen av sammanställningen, något hon även diskuterar i förordet. Inom Visual Culture arbetar man nästan uteslutande med redan existerande bilder, vilket återspeglas i urvalet. Enbart ett avsnitt berör bilder, och då framförallt fotografier, producerade under forskningsprocessen av forskaren och/eller deltagarna. Här kan många likheter med metoder inom konstbaserad forskning återfinnas, som foto-elicitering, fotodokumentation och fotoessäer.⁵ I boken benämns de tre metoderna som visuella forskningsmetoder (visual research method).

”Such visual research methods have explored in popularity over the past decade, and are now found across a great many disciplines, being put to use to answer a vast range of research questions that very often have little to do with the visual *per se*”. (Rose, 2012:xvii)

Den distinktionen är central, huruvida metoderna fokuserar på bildernas inne-

4 Utgåvan från 2012 är den tredje upplagan.

5 Elicitering kan översättas med: att locka fram, framkalla eller frilägga. För en noggrann beskrivning av hur och vad dessa metoder omfattar, rekommenderas Rose presentation.

håll eller i högre grad på andra aspekter utöver vad de gestaltar. Andra redovisade metoder är bl.a. kompositionsanalys, en deskriptiv metod med ursprung i konst-historia och innehållsanalys som emanerat ur analyser för skriven och talad text i vilken kodning, strikta regler och tydliga kategorier brukas. Innehållsanalys, som Rose beskriver den, kan i hög grad sägas vara kvantitativ, medan resten av bokens metoder snarare är kvalitativa. De utgår från strukturella eller poststrukturella teorier, som psykoanalytisk metod, semiologi/semiotik och t.ex. två diskursanalyismetoder som båda behandlar frågor om makt i relation till olika visuella representationer.

Rose intresse, utöver bilderna *per se*, är deras sociala kontext, vem som har gjort dem, i vilket historiskt sammanhang och under vilka förutsättningar och i vilket syfte de är skapade. Artefakterna betraktas då oundvikligen som inbäddade i detta och att det har lika stor betydelse i den meningsskapande processen som själva bilden. I en sammanfattning kring existerande bilder (found images) framhåller hon tre centrala meningsskapande delar: produktion, bilden som objekt och betraktaren. Dessa tre områden kan även kallas modaliteter: teknisk, komposition och social modalitet (ibid., 346). Det är även dessa meningsskapande modaliteter Rose använder i argumentation för en kritisk hållning i relation till visuella metoder, eftersom ett bildmaterial kan förföra eller starkt påverka forskaren. Här har alltså forskarens reflexivitet en avgörande betydelse och en metod kan, enligt Rose, antingen stödja eller motverka det förhållningssättet.

Det visuella materialet och val av metod

Vilket slags bildmaterial man arbetar med, har betydelse för val av metod.⁶ Är det konstarter, reklam eller rörlig bild? Är det bildernas innehåll eller betraktarpraktiken, som t.ex. en TV-såpa eller ett museum studien ska undersöka? Utöver att kategorisera, positionera och utröna funktionen för det visuella materialet i studien, behöver det förankras i ett syfte eller i specifika forskningsfrågor. Den som ska utföra studien behöver alltså noga överväga varför bilderna ska finnas med för att de ska fylla en produktiv funktion och inte enbart utgöra illustrationer. Att

6 Rose ställer upp en indelning (2012:43) av material i relation till några metoder som inte presenteras här. För konst, videospel, film framhåller hon kompositionsanalys. Även psykoanalytisk metod passar film och massmediebilder. Den används då ofta med en tydlig feministisk inriktning. För massmediebilder och stora bildmaterial framhåller hon innehållsanalys. Om man i högre grad arbetar med publikens eller betraktarens reaktioner rekommenderar hon en etnografisk metod eller om man är intresserad av museer och institutioner som exponerar konst, kan Diskursanalys II vara passande.

inkludera bilder kan även innebära att det empiriska materialet blir omfattande och då är det av vikt att var sak har en planerad plats. Om bilderna fungerar som informationskälla behövs även en analytisk metod förankrad i någon teori till skillnad mot om de i högre grad utgör ett hjälpmedel vid samtal eller intervjuer. Som tidigare påpekats har även bildernas tillblivelse en avgörande betydelse, dvs om de har producerats före eller inom ramen för ett projekt.

Att ta ställning till ovanstående frågor är centralt i valet av metod. Två konkreta exempel på metodval utgör de fallstudier som följer efter detta avsnitt om visuella metoder. I det första "Ett avhandlingsarbete", skapades bilderna innan forskningsprojektet formulerades, dvs de existerade redan. Bilderna var också det primära forskningsmaterialet, de skulle inte kompletteras med några samtal, intervjuer eller texter. Fokus var bilderna, vad de gestaltade och hur den informationen skulle kunna analyseras. För att inte analyserna skulle förväxlas med subjektivt tyckande, utan bli transparenta och tydliga, var det av vikt att de analytiska verktygen var teoretiskt förankrade. Valet blev att använda bildsemiotiken och att kombinera det med en diskursanalytisk metod ur *Visual Methodologies* vilket resulterade i benämningen "bildsemiotik som diskursanalys" (Skåreus, 2007:42). Metoden presenteras mer ingående efter detta mer allmänt hållna resonemang kring metodval.

Ett metodval är sällan en enkel eller entydig process. Ofta tvingas man plocka delar från olika metoder, eller för att uttrycka det mer positivt, kreativt konstruera en kombination. I en parentes (Rose, 2012:191) ger också Rose rekommendationen att kombinera just dessa två metoder även om hennes uttolkning av semiotik är något annorlunda än den jag tog i bruk. Att sammanfoga olika metoder (mixed methods) är något Rose förespråkar, men hon sätter också upp ett varnande finger. Att kombinera metoder har fördelar då analysen kan bli mer omfattande och detaljerad. Samtidigt är det av vikt att pröva om metodernas teoretiska perspektiv är kompatibla (Rose, 2012:149).

Den andra fallstudien "Vingklippt eller flygfärdig?" omfattar ett något annorlunda forskningsmaterial. Bildmaterialet skapades av informanterna inom projektet. Det var teckningar, målningar eller digitala collage och bilderna analyserades med hjälp av bildsemiotiska verktyg innan ett samtal med informanterna genomfördes. I samtalet var utgångspunkten informantens bild, vad hen gestaltat och berättelsen kring den händelsen. Dessutom tillkom deltagarnas skrivna anteckningar. Inom visuella forskningsmetoder ska bildmaterialet produceras inom en studie i relation till ett specifikt projekt och användas aktivt i forskningsprocessen tillsammans med andra informationskällor, som intervjuer eller etnografiska fältarbeten (Rose, 2012:297). Studien skulle alltså kunna placeras inom visuella forskningsmetoder, men eftersom bilderna även analyserades av mig som forskare, blev

valet att enbart benämna metoden som visuell.

I *Visual Methodologies* (Rose, 2012) utgörs bilderna inom visuella forskningsmetoder framförallt av fotografier, men till viss del förekommer även teckningar eller annat bildmaterial. Metoderna som omnämns är: fotodokumentation, foto-elicitering och fotoessäer (photo-documentation, photo-elicitation, photo-essays) och bildernas funktion anges i hög grad som dokumentation, berättelse eller de utgör en gemensam utgångspunkt för samtal. Med fotodokumentation avses att forskaren eller deltagarna tar en noga planerad serie bilder för att dokumentera och analysera ett specifikt visuellt fenomen. I foto-elicitering ber forskaren deltagarna att ta fotografier som sedan diskuteras tillsammans under en intervju eller ett samtal. Fotoessä är en serie bilder som deltagare sätter samman, oftast med en text, som tolkning av en social situation eller ett problem. Fotografierna blir då ett sätt att förstå visuella aspekter av sociala relationer och identiteter i nutida sammanhang. Den vanligaste av dessa tre metoder, enligt Rose, är foto-elicitering. Den beskrivs som en relationell metod vilken framhåller informanternas delaktighet där fotografierna kan fånga fenomen som är svåra att formulera i ord. Rose rekommenderar forskare att noga fundera kring varför fotografier/foto-elicitering ska inkluderas i en studie och formulerar viktiga frågor att ta ställning till: Vilken status har fotografierna? Är de en inventering, en representation eller en performance? Hon framhåller metoderna som produktiva, att de genererar mycket forskningsmaterial, men också att de är komplexa. Komplexiteten exemplifierar hon med att poängtera vikten av att överväga relationen mellan talet om fotografiet och själva fotografiet i studien. Ska fotografiet analyseras? Utgör det en egen utsaga eller ackompanjerar det enbart bildskaparens berättelse?

Den sistnämnda frågeställningen visade sig betydelsefull i arbetet med ”Vingklippt eller flygfärdig?”, alltså att respektera bilden som en egen utsaga och inte enbart som ett ackord till en verbal berättelse. Den problematiken diskuteras i slutet av den texten. Men det finns ytterligare en allmängiltig fråga att problematisera innan en mer konkret beskrivning av bildsemiotiken följer. Den tar sin utgångspunkt i Rose, och även andra författares synpunkt (se bl.a. Guillemin, 2004; Kearney & Hyle, 2004; Huss, 2007; Herman, 2005; Mahruf & Shohel, 2012), att informanterna har större delaktighet i en forskningsprocess genom eliciterande samtal och att vissa till och med framhåller metoden som mer demokratisk än traditionella metoder, dvs. att den främjar deltagarnas möjligheter att påverka och styra processen (Guillemin & Drew, 2010). Den aspekten angår även första fallstudien, där jag som forskare har tagit mig tolkningsföreträdare i vad bilderna gestaltar. Med tolkningsföreträdare menas att en person eller en grupp tar sig rätten, dvs makten att avgöra hur något ska tolkas, när flera tolkningar är möjliga. Hur ska

forskaren förhålla sig till makten över tolkningsföreträde? Vem äger rätten att tolka en bild, är det bildmakaren eller betraktaren/forskaren? Fallerar den demokratiska ambitionen, om forskaren gör en egen analys av bildens utsaga utan att vikta den gentemot bildmakarens? Och förlorar då deltagarna makten över processen?

Tolkningsföreträde?

I relation till avhandlingsarbetet tog jag stöd av Michail Bachtins bok *Författaren och hjälten i den estetiska verksamheten* (1979/2000). Där skriver han följande om den skapande processen och tolkningsföreträde i relation till ett verk:

Just sådana är alla aktiva skapande upplevelser: de upplever sitt objekt och sig själva i objektet, men inte processen av sin egen upplevelse. [...] Därför har konstnären ingenting att säga om sin skapande process – han är helt i den skapade produkten, och det återstår honom bara att visa oss på sitt verk. Det är också bara där vi ska söka honom. [...] Men när konstnären börjar tala om sitt skapande [...] då ersätter han ofta sitt verkliga skapande förhållningssätt [...] och förmedlar det intryck som de frambringar hos honom nu såsom konstnärliga bilder [...]. De har redan blivit oavhängiga av honom, och han, deras aktiva skapare, har själv på samma vis blivit oavhängig av sig själv, och blivit till en människa, kritiker, psykolog eller moralist. (Bachtin, 1979/2000:9f)

Om forskarens epistemologiska utgångspunkt är att betrakta bilder som kondenserade utsagor om en praktik, i en specifik social och kulturell situation, genom vilka mening skapas och kommuniceras, kan bilderna utifrån Bachtin tolkas och analyseras som självständiga utsagor. Bachtin säger att när bilden är färdig, tillhör den betraktaren och bildskaparen kan inte längre göra anspråk på att ha tolkningsföreträde. Som i citatet ovan ”de har redan blivit oavhängiga av honom”, gör det konstnären eller bildmakaren till bildens första betraktare. Samtidigt är det av vikt att uppmärksamma att beroende på vilket tolkningsperspektiv man använder kan analyserna ge varierande svar men om de analytiska verktygen är tydliga och analysen transparent, blir svaren möjliga att värdera som giltiga eller ogiltiga av en läsare. Den avvägningen tar då även avstamp i vilka frågor som forskaren söker svara på med hjälp av bilderna.

Andra författare har en mer prövande hållning och argumenterar inte lika entydigt om rätten att ta sig tolkningsföreträde utan bildmakarens egen utsaga. I artikeln ”Questions of process in participant generated visual methodologies” (Guille-

min & Drew, 2010) rör sig författarna mellan görandet (deltagargenererade bilder) och frågan om analys och tolkning av bildmaterialet samt möjliga metoder för ett genomförande.⁷ Artikeln utgör ett exempel där två förhållningssätt möts, bildskaparnas tolkningsföreträde inom terapeutisk verksamhet och forskarnas parallella och fristående tolkning. Här uppmärksammas den bildskapande processen, etiska och metodologiska överväganden innan, under och efter den. Bilderna, fotografier och teckningar, har skapats av ungdomar inom två olika projekt. I ett första steg sker bildtolkningarna tillsammans med bildskaparen och inleds med en intervju där bilden undersöks genom att bildmakaren förklarar hur bilden ska tolkas (elicitering och analys). Forskarna framhåller ungdomarnas tolkningsföreträde men de avråder sig inte möjligheten att själva genomföra en analys och tolkning utöver bildskaparens egen. Frågan de ställer till materialet är: vilken kunskap och vems kunskap synliggörs respektive exkluderas i representationerna? Det är en ansats att viktiga informationen i bilderna utöver bildskaparens uttolkning.

Bildsemiotik och Diskursanalys I

Mycket av den information som hittills presenterats kring visuella metoder refererar till Rose bok *Visual Methodologies*. Men som med all information kan andra källor komplicera eller lägga till andra beskrivningar eller uttolkningar. Av den anledningen vill jag här komplettera hennes beskrivning av semiologi, det hon även benämner semiotik, genom att ge en beskrivning av bildsemiotik och dess analytiska verktyg. Bildsemiotiken i den form jag använt den och som exemplifieras i nästkommande text "Ett avhandlingsarbete", stämmer till viss del med Rose beskrivning av semiologi/semiotik, men inte fullt ut. Rose förklaringar av analytiska termer är delvis komplicerade eller ofullständiga, vilket inte underlättar en konkret användning av dem. I hennes beskrivning utgör reklambilder det vanligaste bildmaterialet för semiotisk analys, men min konkreta erfarenhet är att även andra genrer passar utmärkt för semiotisk analys (Skåreus, 2007, 2009). Att flera uttolkare av en teori förekommer, likväl som många olika begrepp och termer, är något Rose diskuterar och problematiserar. Hon framhåller t.ex. att terminologin inom semiologi/semiotik omfattar en specifik täthet som initialt kan vara besvärligt att appropriera. Det är en reservation jag å ena sidan är böjd att hålla med om. Å andra sidan har bildsemiotikens analytiska verktyg i min forskningspraktik visat sig vara produktiva och det är min förhoppning att följande beskrivning ska förklara och inte försvåra en förståelse av begreppen.

7 Författarna arbetar inom hälsoforskning.

Bildsemiotik – en kort sammanfattning⁸

Semiotiken studerar hur mening uppstår generellt, hur tecken och betydelser fungerar i allmänhet, vad bild, språk, upplevelse, konst, litteratur, medvetande, varseblivning osv. är i relation till människan. Den studerar det sätt som verkligheten förmedlas till människan, den form som världen blir till upplevelse för oss och generella processer som belyser människans upplevda värld (Marner, 1999:21). Bildsemiotiken kan betraktas som en underavdelning till semiotiken, eller en specialisering av semiotik inriktad på bilder och erbjuder redskap att analysera bilder systematiskt genom att peka på element, händelser och innehåll.⁹

När man betraktar en bild utgörs den inte av smutsfläckar på ett papper utan där framträder både människor, miljöer och rum. En betraktare ser alltså omedelbart papprets yta som något mer än enbart färgfläckar. "Att se något som någonting annat än vad det omedelbart är innebär att uppfatta det som ett tecken" (Sonesson, 1992:14). Ett bildtecken refererar till ett objekt som det liknar och det är via tecknet betraktaren ser betydelser eller mening. Betraktare godtar alltså att det bilden återger på något sätt är giltigt som ett objekt (Bal, 1998). Denna giltighet gör att vid betraktande av bilder accepteras andra situationer, objekt och gestalter än de man möter i livsvärlden.

Bilden betraktas alltså inte som en tom yta på vilken vad som helst kan projiceras beroende på betraktaren eller kontexten. Begreppsmässigt framhålls tre olika teckentyper: *ikoniskt*, *indexikalt* och *konventionellt* tecken. Ett index är ett tecken som har en direkt relation till något som inte är visualiserat, men vår erfarenhet säger oss att detta samband finns (Marner, 1999). Språkliga tecken är konventionella. För att bokstäverna ska ha mening för människan måste läsaren omfatta konventionerna eller reglerna för språket. Då är varje teckens betydelse en konvention och läsaren har lärt sig förstå dess innebörd. Till exempel syftar ordet äpple på en specifik frukt, men varken ordet eller bokstäverna i sig har någon likhet med frukten. En bild av ett äpple har en tillskriven likhet, men är inte ett äpple utan ett tecken som refererar till ett äpple. En bild av ett äpple kan därför förenklat sägas vara ett ikoniskt tecken. Det ikoniska tecknet kan även finnas utan ett existerande objekt att referera till. Det ikoniska tecknet delas upp i två delar, piktoral och plastiskt tecken. Det piktoral tecknet har likhet med referenten (det avbildade) medan det plastiska tecknet avser innehållsaspekter av färg och form. Genom denna uppdel-

8 Sammanställningen utgörs av en revidering och sammanslagning ur texter från avhandlingen (Skåreus, 2007) samt den engelska metodartikel (Skåreus, 2009), här i min översättning.

9 Verksamma teoretiker inom bildsemiotiken/semiotiken i Sverige är bl.a. Göran Sonesson och Anders Marner (Lundaskolan) samt Gert Z Nordström. Internationellt finns bl.a. Viktor Sklovskij, Roman Jakobson, Roland Barthes, Julia Kristeva, Umberto Eco, Susan Sontag, Teresa de Lauretis och Mieke Bal.

ning omfattas både bildens materialitet (färg och form, dvs det plastiska) och dess innehåll (det avbildade). Piktoralä såväl som plastiska tecken omfattar dessutom både uttryck och innehåll.¹⁰

Några analytiska verktyg

När Rose exemplifierar analytiska verktyg omfattar de bl.a. Charles Sanders Pierce nyckelbegrepp *index* (2012:119). Det är även något bildsemiotiken utifrån Pierce använder fast i en något modifierad form. Ett index är då ett tecken som refererar till något utanför bilden, något som i bilden kan vara frånvarande (Marner 1999). Indexikala tecken ger associationer som väcker ett vidare sammanhang hos betraktaren. Ett *indexikalt tecken* existerar inte utan det fenomen eller objekt det pekar på, men det objektet kan i sin tur ligga utanför vad bilden gestaltar. Om du som betraktare av en bild t.ex. ser fotavtryck i sand, förstår du att någon har gått där. Spåren utgör indexikala tecken för denna någon. Genom att använda begreppet indexikala tecken blir det i en analys möjligt att associera till objekt eller händelser, tid eller rum utanför bilden, men närvarande som spår i bilden.

Dessa associationer som indexikala tecken ger, placeras i ett rum utanför bildens själva avbildningsrum. Den ytan kallas för bildens *referentiella rum*. Det referentiella rummet är inte ett avbildat rum utan blir till i en förlängning av bilden, osynligt men suggererat påtagligt. Genom begreppet referentiellt rum kan betraktaren av bilden, ställa frågor kring vad som kan tänkas hända utanför bilden, innan eller efter att motivet har visualiserats. Betraktarens kunskap och erfarenhet av världen fyller på med information utöver vad som bilden faktiskt visualiserar.

En bild kan också ge associationer till andra bilder eller texter. En gestalt, en pose eller en situation kan peka på en annan bild, ett konstverk, en film eller en genre. När en bild refererar till andra verk kan det kallas för bildens *intertextualitet*.¹¹ I ett verk finns alltid spår av tidigare verk som ett samtal med andra bilder, texter, filmer, stilar eller genrer. Det kan också vara i form av andra bilder i en bild, liknande citat i en text. Man kan se det som ett samtal eller en dialog i verket mellan tidigare och samtida verk av lika eller olika art, vilket gör bilden beroende av

¹⁰ Som begrepp kommer uttryck och innehåll från lingvisten Saussures "signifiant" (uttryck) och "signifié" (innehåll) något även Rose redogör för i sin sammanställning (2012:113). I en översättning står de för "betecknande" och "betecknat". Synonymt med dessa ord skulle en bilds "uttryck" och "innehåll" i bildsemiotisk betydelse kunna uttryckas som: det som är specifikt eller talande i bildytan för det som är föreställt eller visat.

¹¹ Begreppet kommer från M. Bachtin. Det används också inom kritisk diskursanalys för att peka på "hur en text bygger på element och diskurser från andra texter", se Winther Jørgensen & Phillips, 2000:13.

det andra verket för att meningen ska kunna kommuniceras (Marner, 1999).

Ytterligare ett analytiskt verktyg är begreppsparet *tema-rema*. Det är hämtat från lingvistisk teori och har utvecklats som ett bildanalytiskt verktyg (Marner, 1999). Ett tema i en bild kan uttryckas som det ämne vilket bilden talar om. Frågan som följer blir då: vad är det som sägs om det som det talas om? Vad som sägs – kallas för bildens rema. Rema kommer från det grekiska ordet ”rema” och betecknar den information i t.ex. en påståendesats som ges om det som påståendet handlar om. Remat tillför temat ytterligare information. Här finns alltså ett förhållande mellan ett givet innehåll (tema) och ett nytt innehåll (rema) (Sonesson, 2001). För en bild kan temat markeras till exempel med vad som fokuseras i bilden, någon central gestalt eller att bildens gestalter riktar blickarna mot ett visst håll. Det nya i bilden skulle då utgöras av något som avviker från temat eller ett normbrott.

Normbrott eller avvikelser från det förväntade kan även benämnas som retoriska grepp i bilder. Begreppet retorik används inte enbart inom språk utan även inom andra medieringar. Likaväl i bilder som i språket kan man skapa överraskningar, antiteser, metaforer, paradoxer och vara ironisk. Med utgångspunkt i den ryska formalisten Sklovskij (1917) kan olika visuella grepp kallas för retoriska. Sklovskij hävdar att konstens roll är att bryta vardagens automatisering och väcka människans uppmärksamhet. Automatisering i vardagen betyder att människan handlar utan att vara fullt medveten om vad hon gör, en form av ekonomi, att spara energi genom att inte reflektera. De visuella grepp konsten kan använda är t.ex. främmandegöring av föremål. Beträktaren möter då något i konsten som bryter det förväntade så att man så att säga tvingas att verkligen se föremålet i stället för att enbart känna igen det. Främmandegöring kan jämföras med språkliga reglerna som att byta ut vardagliga ord mot ovanliga och överraskande ord för att få lyssnaren att tänka till, vara uppmärksam och se verkligheten på ett annat sätt. Retoriska grepp i bilder blir att gestalta undantag från det vardagliga och för-givet-tagna eller anomalier från en generell eller lokal norm (Sonesson 1992:228).

Diskursanalys I

Retorik och hur makt retoriskt formeras utgör centrala begrepp inom den metod Rose kallar Diskursanalys I. Här baserar sig min uttolkning i hög grad på första upplagan av *Visual Methodologies* (Rose, 2001). Genom att analysera hur retoriken organiseras i bilder, blir det möjligt att förstå vilka diskurser den socialt producerar. Diskursanalys I (och även Diskursanalys II) bygger nästan uteslutande på Foucaults teorier om diskurs, diskursiva formationer, makt, kunskap och sanningsregim (Rose, 2012:190 ff).¹² Fokus är hur diskurser artikuleras genom olika

12 Diskursanalys II fokuserar på institutioner och deras betraktarpraktik och fokuserar även

slags bilder och texter där konsterna betraktas som artikulationer av kunskap, institutioner, frågor och praktiker vilka i sin tur definierar dessa. Intertextualitet och tolkningsrepertoarer (interpretative repertoire) är också centrala begrepp. Tolkingsrepertoarer, en term Rose hämtat från kritisk diskurspsykologi (Rose, 2001:156) innebär olika sätt att tala om ett och samma ämne, som ett slags mini-diskurs (Edley 2001:189–224). Rose använder termen i betydelsen common sense (sunt förnuft), det vill säga som en vardaglig normativitet.

Hur en metodkombination kan motiveras

Utgångspunkten i avhandlingsarbetet var att de bilder som utgjorde materialet representerade en mediering av en iscensatt praktik. Denna praktik ingick i ett sociokulturellt sammanhang. Bilderna kunde därmed betraktas som händelser eller uttalanden i en specifik social och kulturell situation i vilken mening skapas och kommuniceras. Trots bilders mångtydighet valde jag att behandla dem som fokuserade utsagor. Bilderna kunde därigenom betraktas som diskursiva produkter (Karlholm, 2003). De bildsemiotiska verktygen, indexikala tecken, referentiellt rum, intertextualitet, tema – rema och retorik, vilka samtliga ingår i ett bildanalytiskt schema (se Marner, 2009¹³) överensstämmer i stora drag med de analytiska verktyg Rose infogar i Diskursanalys I. Den diskursanalytiska metoden poängterar retorik och makt, och bildsemiotikens verktyg visade sig ändamålsenliga i att hitta bilders retorik och retoriska grepp. Följaktligen ansåg jag det möjligt att tala om bildsemiotik som diskursanalys.

Bildanalys – steg för steg

Nedan följer en beskrivning av hur en bildanalys går till i en kombination av de båda metoderna. En analysprocess är aldrig strikt linjär, i praktiken rör den sig relativt fritt mellan de olika stegen även om inledningen alltid bör vara densamma.

Analysen inleds med att intuitivt uppfatta och sedan noga beskriva bilden (Marner, 2000; jmf Sonesson, 1992). Efter beskrivningen placerar man in sig själv i bilden (Rose, 2001:158). Här utforskas bland annat vad som kan associeras från det avbildade rummet till bildens referentiella rum, det vill säga indexikaliteter. Bildytan vidgas både genom att fråga sig hur det kan se ut utanför bilden, vilket rum

den på frågor kring makt, sanningsregimer men också institutioner och teknologier utifrån Foucaults teorier (Rose, 2012:227ff).

¹³ Publikationsdatumet motsäger att bildanalysschemat skulle ha kunnat ingå, men den version som användes var enbart publicerad på nätet (från 2000) och 2009 kom den i tryckt form.

som återges eller vilken tid som råder. Finns där lukter eller ljud? Vad kan finnas före eller efter bilden? Här kan man även pröva om det finns en förberedd plats, en subjektposition för betraktaren i relation till bilden (Marner 1999:389). Frågan som följer är om det i motivet skapas någon relation till betraktaren. Hur kan en eventuell kommunikation beskrivas? Vänder sig gestalterna till eller ifrån en tänkt betraktare?

Därefter fokuseras på bildens retorik. Det kraftfullaste verktyget är då att söka efter främmandegörande effekter i bilden och bildens tema, "key themes" som Rose (2001:158) kallar det för. Här kan man också ställa frågor som: vad är det i bilden som avviker från det förväntade? Finns här normbrott eller oväntade kombinationer?

Utifrån temat, (temat anger vad bilden talar om) kan frågan ställas: vad är det som sägs om det som det talas om (rema)? Rose formulerar det som "examine their effects of truth" och jag förstår det som att hon syftar på retorikens trovärdighet och vad som diskursanalytiskt benämns som sanningsanspråk (Hall 2001; jmf Foucault "regime of truth" 1980). Sanning ska inte här förstås som något faktiskt och bevisbart sant, utan som normer och värderingar som naturliggjorts, vilket det retoriskt framställda då kan referera till. Här söker man både det synliga och det osynliga samt komplexa kombinationer som motsägelser, exkluderingar eller kategorier, det vill säga kategorier bli därmed centralt. Rose anger retoriken som olika övertygande eller påstridiga argument.

Att tala om något, här i bilder, kan också uttryckas som att detta något konstrueras i talet om det samma. Rose benämner det interpretative repertoire (tolkningsrepertoar). Det kan likställas med olika retorikdimensioner som avvikelser från det förväntade (Sonesson, 1992). Det förväntade kan jämföras med "sunt förnuft". Även tema-remat som analytiskt redskap kan belysa olika tolkningsrepertoarer.

Nästa steg är att placera in bilden i en genre, söka kopplingar till andra fenomen eller texter och se om de bekräftas eller utesluts (osynliggörs) i bilden. En bilds intertextualitet ger ytterligare information om dess innehåll, både som retorik och som en hänvisning till exempelvis ett medielandskap som människor kan tänkas röra sig i. De olika beskrivningar som analyserna genererar, ska sedan tolkas.

Vidare ...

I följande fallstudie "Ett avhandlingsarbete – bildanalys genom kombinerade metoder" exemplifieras ovanstående tillvägagångssätt för en bildanalys. Där presenteras även ytterligare teoretiska begrepp som behövdes för att kunna genomföra studiens syfte.

Ett avhandlingsarbete

– bildanalys genom kombinerade metoder

I den här texten presenteras några bildanalyser från avhandlingen *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder* (Skåreus, 2007) för att konkret exemplifiera metoden ”bildsemiotik som diskursanalys”. Textunderlaget är hämtat från en engelsk metodartikel ”Pictorial analysis in research on education: method and concepts” (Skåreus, 2009), här översatt och reviderad. I revideringen har delar av inledningen lämnats kvar då den presenterar studien, materialet, studiens relevans och några av de centrala analytiska begreppen som inte introducerades i föregående textavsnitt ”Bilder i forskning – visuella metoder”.¹

Innan du som läsare tar dig an dessa bildanalyser, vill jag bara uppmärksamma en detalj i bilderna. Det kan kallas för ett tillägg, ett ingrepp, eller kanske till och med ett övergrepp på bilderna. Jag som forskare har lagt till en detalj i bilderna för att lösa det etiska dilemma en publicering av analyserna skapade. En kommentar kring detta finns i textens originalversion, men har nu lyfts ur, utökats och presenteras här. I de bildexempel som följer, finns en svart rektangel över gestalternas ögon. De har lagts till i bilderna av mig. Samtliga deltagare i forskningsprojektet, 59 bildlärarstudenter vid lärarutbildningen i Umeå 2000–2002, gav sitt godkännande om att deras bilder fick ingå i undersökningen och att bilderna fick publiceras. Trots detta och att tolkningarna inte ställde anspråk på att ge psykologiserande förklaringar av de enskilda studenterna, ansåg jag ändå att studenterna inte kunde

1 De mer omfattande textavsnitten som tagits bort, är markerade med [---] och mindre med (...). Därutöver har anonymiseringen av bilderna problematiserats i högre grad i denna revidering, vilket avviker från originalet. För att ta del av hela artikeln, se originaltexten i *International Journal of Research & Education*, Vol. 32, No. 2, July 2009, s. 167–183.

förutse konsekvenserna av en publicering. Jag såg det som mitt ansvar som forskare att skydda studenterna utöver deras eget godkännande. Av den anledningen lade jag dit en svart rektangel över ögonen på de fotografiska porträtten av studenterna, i samtliga bilder, för att deltagarna skulle förbli anonyma (Skåreus 2007:27, 2009:168). Den lösningen var och är problematisk, likväl som det etiska dilemmat. Jag har alltså medvetet manipulerat bilderna och lagt till ett objekt i dem vilket skapat ytterligare en betydelse. Beträktaren kan i värsta fall få associationer till anonymisering av kriminella eller att gestalterna i bilderna är blinda. Den svarta rektangeln är trots de negativa konnotationerna tydlig, det är inget tvivel om att den finns där, till skillnad mot att göra ögonpartiet suddigt eller pixilerat. Men det är alltså inte bildskaparen som har adderat objektet, utan forskaren. Det innebär även att läsaren inte har tillgång till samma information, men valet var oundvikligt just där och då. När blicken är central för tolkningen, omtalas det i texten.

Bildanalys – metod och begrepp i ett avhandlingsarbete

Syftet med avhandlingen *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder* är att undersöka visualiserade föreställningar om bildläraryrket vid Lärarutbildningen i Umeå, genom att analysera hur bildlärarstudenter i digital bild gestaltar sig som lärare, samt betydelser av kön i dessa bilder. Att enbart analysera och tolka bilder visade sig vara en produktiv väg att gå då centrala frågeställningar i lärarutbildning och ny kunskap om lärarstudenters föreställningar kunde påvisas. Till exempel formulerade och problematiserade studenterna lärarblivandet i sociala situationer, kunskapsrelaterade interaktioner och genusmärkta relationer. Resultaten visade också att kvinnorna gestaltade en professionell lärarroll som ensam aktör i lärarpraktiken, medan männen närmast entydigt gestaltade lärarrollen som en kollektiv praktik. Att använda bilder och bildanalys möjliggjorde att fenomen, som inte nödvändigtvis är de vi medvetet omfattar i relation till läraryrkets sociala praktiker, kunde belysas. Reflexivitet eller ett prövande förhållningssätt till praktiken förekom i högre grad i kvinnornas bilder. Det tolkades som en förväntad feminin hållning inom utbildningen.

Det empiriska materialet

Avhandlingens bildmaterial skapades av bildlärarstudenter på bildlärarutbildningen vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet mellan åren 2000–2002. Bilderna var en del av studenternas examination under en kurs i digital bildbehandling i temat: "Vem är du som lärare?". [---] I forskningsarbetet antogs bilderna

utgöra en arena för reflektioner kring och problematisering av yrkesrollen samt gestaltade föreställningar, för-givet-taganden och förväntade erfarenheter inför läraryrket. Forskningsfrågorna var: Vad är det i lärarrollen som kommer till uttryck i dessa bilder? Vilka betydelser av kön visualiseras? Vilka visuella grepp har bildmakarna använt? Hur kan man förstå de val studenterna gjort?

Syftet med analyserna och tolkningarna var att klarlägga vad som var möjligt och trovärdigt att gestalta på en lärarutbildning. Avsikten var inte att förklara de enskilda studenternas intentioner eller bakomliggande psykologiska motiv. Sålunda betraktades bilderna som visuella utsagor kring föreställningar om lärarrollen och kön inom den kontext de var skapade. Fokus blev därmed visuell kommunikation och vilken information som medierades till en betraktare. Vad som här var centralt, var också att bilderna utgjorde det empiriska materialet. De kompletterades inte med några verbala tolkningar av studenterna. [---]

Centrala analytiska begrepp

[---] I det vardagliga livet möter vi människors kroppar i olika rum. Kropparna kan vara stora, mindre och små i olika längd och bredd, färg och form. Men aldrig att vi till exempel möter en grupp av samma individ som alla saknar underarmar, och framförallt inte att en av de saknade underarmarna står upprätt på en hög böcker i vänstra hörnet av rummet. I en bild accepteras en sådan framställning. När en



bild 3

bildlärarstudent gör bild 3 inom temat "vem är du som lärare" väcker det frågor om hur armlösheten kan tolkas och hur den ensamma underarmen på bokhögen kan göras begriplig i den kontexten.² Tecken, som till exempel närvarande och frånvarande underarmar, blir således centrala.

Bildexemplet (bild 3) är typiskt för flera bilder i samma motivgrupp. De tecken som kategoriserar

bilderna är då till exempel att lärarens kropp kan vara fragmenterad eller vara en lånad kropp som en docka eller ett djur. I andra bilder förekommer elever i ickemänskliga former som föremål eller glasbägare. Gemensamt för dessa motiv är att bildens centralgestalt på olika sätt inte kan agera fullt ut som lärare i den visuali-

2 Bild 3 har i avhandlingen ett annat nummer. Det gäller samtliga studentbilder i artikeln.

serade situationen. Hur kan representationer av hinder, oförmåga eller motstånd tolkas?

Mikhail Bachtin (1895–1975) utvecklade begreppet *appropriering* för att analysera och förstå den process en människa arbetar med för att göra språk och ord till ett personligt verktyg genom vilket hen kan uttrycka sina egna intentioner (Bachtin, 1935). Appropriering, menar Bachtin, är en komplicerad process där subjektet arbetar med att transformera redan givna eller definierade betydelser i ord till att även omfatta en subjektiv innebörd. Det är en handling fylld av motstånd och har på intet sätt en given utgång. James V. Wertch vidareutvecklade begreppet *appropriering* till att även beskriva den lärprocess som pågår eller pågått mellan aktör och kulturella redskap i en medierad handling (Wertch, 1998). Wertch skiljer på två olika kulturella redskap, de semiotiska och de mekaniska. Båda teoretikerna poängterar redskapet i relation till subjektet i en kontext. Wertch centrala tillägg är bl.a. att han benämner handlingen som medierad och att redskapen inte enbart är språkliga. Appropriering betecknar således en lärprocess i vilket subjektet arbetar med att få kulturella redskap att omfatta subjektiva intentioner. Den beskrivningen kan sägas överensstämma med lärostudenters utbildningsprocess, att både lära och att anpassa sig till en yrkesroll samtidigt som den ska förkroppsliga subjektiva intentioner. Processen är fylld av svårigheter vilket kan gestaltas i bilder som hinder eller oförmåga. Det kan i sin tur tolkas som en problematisering av processen. I analyserna har därför begreppet *appropriering* varit betydelsefullt. I bild 3 kan armlösheten tolkas som en representation för den process studenten befinner sig i, att utbilda sig och att forma läraryrollen så att den stämmer med de egna intentionerna. [---]



bild 4

I bild 4 är centralgestalten en ung svart man. Andra centrala delar är en gata, musiker och musiksymboler. I betraktandet och tolkningen av bilden samverkar flera fenomen som i sin tur kan knytas till olika begrepp. Bildens indexikala tecken; en gata tillsammans med gatlyktorna och ett brus av små ljuspunkter som kan vara upplysta fönster, gör att vi uppfattar en stadsbild. Staden blir närvarande i bildens referentiella rum. Vi ser inte staden, bara gatan, men förstår att den omger männen. Även mörkret i bilden, ljuspunk-

terna och gatlyktornas sken ger en nattbild, staden förblir dold men närvarande.

Hela bilden påminner om ett skivomslag. Den är konstruerad genom ett collage av olika bilder. Här finns också text som "Without struggle there is no progress" och "Knowledge rain (reigns) supreme over nearly everybody". I övre högra hörnet finns två logotyper: Stop the violence-movement och Tamla Motown Stereo. Alla dessa delar, skivomslaget, symboler med mikrofoner, breakdansare, citaten, logotyperna och de svarta ungdomarna kan betecknas som bildens *intertextualitet* (Bachtin, 1935/2003; Wetherell et. al, 2001; Manovich, 2001). Det är visuella citat, tydligt integrerade i sammanhanget, om soul- och hip-hopkulturen med ett etniskt innehåll. Till exempel var Motown Records betydelsefulla under medborgarrättsrörelsen och i kampen om rasintegrationen i USA. Musik och musikkulturen skulle kunna sägas vara bildens tema. Här kan analysen föras vidare genom begreppen *tema-remat* (Marner 1999). [---] I analyserna av studentbilderna förutsatte jag ett övergripande tema, vilket var givet genom den ursprungliga uppgiften som angav lärarrollen. I en tema-remat analys blev då den centrala frågan: vad är det som sägs om lärarrollen i bildens "tal om" lärare? För bild 4 är alltså remat musikkulturen och genom att använda tema-remat kan bildens utsaga vara: som lärare står jag i en urban nattlig musikkultur utanför skolans värld, som en DJ. Bilden framhåller



bild 5

ler genom den tolkningen ett vidgat läraruppdrag, delaktigt i ungdomars liv utanför skolan. Här representeras dock bara hälften av elevgruppen. Ungdomskulturen i bild 4 uttrycks i en nattlig maskulin stadsmiljö, det vill säga uttalat könad. [---]

I det första bildexemplet (bild 3) är armlösheten ett *retoriskt* grepp. Armlösheten återfinns även i det här exemplet, i bild 5, som också innehåller flera av de andra retoriska greppen som till exempel likheter, skillnader, överraskningar och metaforer. Hela bilden är ett montage av olika konstverk för att riktigt accentuera att det är en bildlärarpraktik som betraktaren möter. Studenten finns bara med genom ett fotografi av hennes ansikte. I motivet finns representerade handlingar – undervisning och lärande – som visualiseras genom en

kraftfull retorik. Undervisning och lärande pågår i två olika rum, i bildens första rum (det primära) mellan dockan och glasbägarna och i bildens andra rum (det sekundära), den målning som står på ett staffli. I bilden kommenteras således två undervisningssituationer med diametralt olika interaktion mellan lärare och elever. Dockan överför kunskap från sin panna till glasbägarna (metafor för eleverna) som passivt blir fyllda. I målningen *Skolan i Aten*, av konstnären Rafael (1483-1520), pågår ett intensivt och aktivt samtal mellan Sokrates och Platon, en dialog mellan två män. Mellan dessa båda rum uppstår ett spel av skillnader i kön och undervisningssituationer samt synen på kunskap och lärande. Likheter finns i att undervisningen bedrivs inom kanoniserad konst.

I två av de förevisade bildexempel (bild 4 och 5) har kön nämnts som betydelsegivande. Kön har varit ett centralt begrepp för att tolka analyserna. Kön har inte betraktats som ett enskilt tecken (jmf Pollock, 2001) utan som en tolkningsram för vad bilderna innehåller och hur bildens tecken samspelar. Jag har då utgått från att skillnad skapar mening och att föreställningar kring kön genererar olika förväntade ageranden som respektive kön har ansvar att uppfylla eller motsvara (West & Fenstermaker, 1995). När jag sedan diskuterar resultaten har jag bytt perspektiv och betraktar skillnaderna som hur kön görs i bilderna. Det blir en omskrivning från "doing difference" (West & Fenstermaker, 1995) till "doing gender" (West & Fenstermaker, 1987; Davies, 1989). Att göra kön kan då innebära att studenterna i bilderna både iscensätter, utvecklar och manifesterar betydelser av kön som förväntade eller eftersträvnansvärda utifrån sina föreställningar. Ett exempel kan konventionerna kring ansiktsuttryck utgöra. Tendensen i materialet är att leenden och allvar fördelar sig åtskilt mellan kvinnor respektive män när en professionell situation visualiseras. Den kvinnliga läraren ler medan de manliga lärarna är allvarliga. De olika ansiktsuttrycken blir på så sätt ett könsskapande tecken som aktualiserar frågor kring makt och legitimitet (Rivière, 1929; Rosenberg, 2004).

I nästan samtliga bilder finns ett fotografi med av studenterna själva. Därmed blir kroppar ett centralt tecken i relation till kön. För att teoretiskt förankra tolkningarna har Susan Bordo's begrepp "the meaning of slenderness" (Bordo, 1993:68) tagits i anspråk. Hennes teoretiska bas är bl.a. Marx och Foucault och deras analys av vardagliga praktiker och kroppsliga vanor, vilket gett henne redskap att lyfta fram kulturens grepp om våra kroppar. Genom att använda Foucault visar hon hur kroppar historiskt har disciplinerats och hur den moderna makten producerar och normaliserar kroppar att passa in i relationer av dominans och underordning. Genom att analysera reklambilder framhåller Bordo att "the meaning of slenderness" realiseras genom en smärt kropp, förpackad i en fast form. Buktande magar och ofrivilliga valkar suggererar i stället okontrollerade processer som begär, hunger

och impulser. Slankhet framstår därmed som tecken på viljestyrka, självständighet och självbehärskning. Det garanterar att den sociala kroppen i konsumtionskulturen hanterar begäret på ett korrekt sätt. Att vara slank eller smärt ger enligt Bordo ett löfte om att kunna röra sig i en privilegierad offentlighet. En slank kropp representerar därmed sociala positioner, klass och kön och utgör en yttre indikation på den egna moralens styrka eller den emotionella status individen besitter. För att metaforen ska framgå visuellt, kan inte kvinnor ta för mycket plats i bildrummet. Normen gestaltas alltså genom att kvinnokropparna är smala och inte tar mer än ytterst minimal plats i bildrummet. "The meaning of slenderness" ger ett verktyg för att se hur kroppar gestaltas och att kropps-konstitution därmed kan representera en plats i en maktstruktur. Var, i vilka rum dessa kroppar finns, är även intressant. I samhället finns olika normer för olika rum, som det offentliga eller privata rummet, dvs. positioner och praktiker kan relateras till kroppar, men inte reduceras till kroppar (Connell, 1995). I studenternas bilder förekommer också flera gestalter, dvs kroppar relaterar till andra kroppar och skapar på så vis olika positioner som homosociala, hegemoniska eller avskilda (Sedgwick, 1985; Connell, 1995; Overall, 1998). (...)

Två bildanalyser

[---] I tolkningarna har de båda begreppen *appropriering* och *kön* varit centrala och i följande två analyser exemplifieras hur en bildanalys kan genomföras och hur de båda begreppen samverkar i relation till olika kroppsrepresentationer och vilka resultat begreppen kan ge.



bild 3

I bild 3, som är textens första bildexempel, står en grupp kvinnor i ett kallt rum. Genom fönstren syns en storslagen fjällnatur. I rummet finns, förutom de fem kvinnogestalterna, en kamera som hänger på väggen, en bytta med penslar som står i det bakre fönstret och en hög med böcker till vänster i bild. Överst på bokhögen är en arm placerad stående rakt upp.

För övrigt är rummet kallt och väggarna ser ut att vara av cement. Fönstren saknar glas och gapar tomma. Kvinnogestalterna är fem varianter av samma kvinna. Det som skiljer dem åt är att de alla tittar åt olika håll. Gestalterna är återgivna i halv

och trekvartsfigur. Utmärkande för samtliga är att de saknar underarmar. I bilden finns tre olika delar eller tecken som kan analyseras noggrannare. Det är rummet eller den plats som återges, bokhögen som toppas av en arm och den sammanhållna gruppen av armlösa gestalter.

Rummet ser ut att vara en tillfällig plats. Utsikten anger också att byggnaden inte finns i en urban miljö utan mitt ute i ödemarken. I och med att huskroppen saknar fönsterkarmar, foder och glas, framstår den som ofärdig eller under uppbyggnad. Det är inte ett fritidshus eller någon enkel träbyggnad som håller på att byggas, utan det ser mer ut som en del av ett offentligt eller urbant bygge. Kan det vara en skola som uppförs? Rummet och platsen anger indexikalt både exploatering av vild natur, att bryta ny mark och att bygga nytt. Pågår det just nu eller är det en avstannad process? Det är svårt att avgöra utifrån motivet. I rummet finns ett fåtal attribut vilka kan vara delar av en bildlärares verktyg. Det är en kamera, en bunt penslar och böcker. Gestalterna i bilden har uppenbara svårigheter att bruka dem. De saknar alla sina armar. Bildmakaren har dubblerat sin egen gestalt, samlat dem i en grupp om fem och låtit gestalterna rikta blickarna åt olika håll i rummet. Det är svårt att avgöra vad de tittar på. En av dem riktar sin blick rakt mot betraktaren medan de andra ser åt olika håll.

Den sammanhållna gruppen, och den relativt marginella skillnaden mellan dem, pekar mot att bildmakaren här har återgivit sig själv i snarlika subjektpositioner. Framförandet är konventionellt (leendet), lätt distanserat och avvaktande. De är också brutalt passiviserade; utan armar kan de bara fortsätta att blicka ut i rummet och inte aktivt delta med några verktyg. De sakande underarmarna är bildens retoriska grepp att ange ett situerat tillstånd (rema). Bokhögen som toppas av en underarm, dvs närheten mellan det för gestalterna saknade objektet och böckerna, betonar då en central relation. Böckerna kan representera kunskap och de studier studenten bedriver och underarmen motsatsen till frånvaro det vill säga handling. Armen representerar en länk till aktörskap. När temat är lärarrollen och remat är avsaknad av handlingsförmåga ger en tema–rema-läsning: genom kunskaper följer förmågan att agera, både som lärare och med de verktyg en bildlärare har.

Men här finns ytterligare betydelser som kan knytas till armlösheten. Bildmakaren befinner sig mitt uppe i sin utbildning till bildlärare. I den situationen kan det metaforiskt uttryckas som att hon bryter ny mark och bygger nya hus. I och med att hon än inte är färdig med utbildningen kan varken huset vara färdigbyggt eller naturen exploaterad. Hon är mitt uppe i utvecklingsprocessen. De fem snarlika subjektpositionerna kan betraktas som representationer av studentens föreställningar om sig själv som blivande lärare just här och nu. De saknar alla förmågan att kunna agera med något verktyg, de har inga händer att aktivt agera med. Arm-

lösheten blir då både ett tecken för en frånvarande handlingsförmåga och tecken för en gestaltad process i att nå fram till den kroppsdel alla saknar. Underarmen finns på bokhögen och kan därmed tolkas som del av kunskapen. Underarm och böcker blir en representation av ämneskompetens. Gestaltarnas armlöshet och bildens upprätta underarm indikerar en approprieringsprocess i relation till lärarrollen och kan sägas vara reflexiv. Bildmakaren anger i bilden vad det är som skulle kunna ge legitimitet att agera som lärare, nämligen kunskap. I alla hennes positioner knyts frånvaron av underarmar till närheten mellan arm och bokhög. Hon är i samma rum som kunskapen, men är inte en del av den än. [---]

Även i bild 6 möter vi en grupp människor i ett rum. Här är rummet en mer traditionell bildsal, gestalterna utgör inte en tydligt sammanhållen grupp och de har alla kroppsdelarna i behåll. Det är en grupp av män. Alla gestalter i bilden är



bild 6

samma person, studenten har använt greppet "multipla jag" och iscensatt en situation där han både är lärare och elever. Vad som tydligt skiljer bild 6 från bild 3 är att gestalterna intar olika och inte snarlika subjektpositioner. Eleverna är olika genom att en ser intresserad ut, en är uttråkad, en är trött och en ser ut att göra motstånd. Han är även

läraren och intar en överordnad position.

Läraren står med pekpinnen riktad mot något framför svarta tavlan. Som betraktare blir jag svart tavlan eller ser rakt igenom den. Det går även att tolka som att betraktaren är ämnet som fokuseras.³ Läraren framställs allvarlig och presenteras i en traditionellt förmedlande roll. Han håller i pekpinnen, ett instrument som visar fram något och som representerar kontroll och repression. Den person som håller i pekpinnen har makten att bestämma vad som är viktigt. Detta förstärks också av att lärargestalten skildras i ett överordnat perspektiv. Bilden återger en konventionell skolsituation med en lärare som bestämmer vad som är ämnet för

3 En adekvat anmärkning då bilden är en uppgift kursledaren (jag) formulerat och den bedömdes, betygssatts och utgjorde därmed det grundläggande motivet för att bilden överhuvudtaget skapades. Den proceduren hade passerat något år innan bilden valdes ut som del av avhandlingsprojektet.

dagen i hans givna maktposition. Det är en till synes oproblematisk situation och en bild av läraryrket förankrad i skolvärlden en lång tid tillbaka. Approprieringen av lärarrollen ser ut att vara genomförd, läraren agerar klart och tydligt, utan avsaknad av kroppsdelar, med ett i undervisningssammanhang förväntat verktyg. Sammantaget kan det tolkas som att bildens rema är auktoritet, tolkningsföreträdare och uppförandenormer i klassrummet. Den manliga lärarens självklara legitimitet finns i samma bildrum som eleverna. Makt över uppförande och ämnesval kan båda betraktas som traditionella lärar- eller ledarfrågor, där den ideala föreställningen är att läraren bestämmer i klassrummet. I den här bilden närmar sig läraren de idealen, han står ensam i egen kraft. I en jämförelse mellan bild 6 och bild 3 är det tydligt. I bild 6 finns en lärargestalt, i bild 3 finns fem stycken. I bild 6 håller han i pekpinnen, i bild 3 har lärarna inga armar att överhuvudtaget hålla någonting med. Kvinnornas kroppar är fragmenterade medan männens kroppar inte är det. I en jämförelse mellan bilderna uppstår frågan om det pågår en förhandling om kroppar i bilderna? Och i så fall, hur kan en visualiserad förhandling tolkas?

I *The presentation of self in everyday life* beskriver Ervin Goffman sociala roller som redan etablerade och omfattande en speciell fasad oavsett individens egna ambitioner. I rollen tvingas individen att hantera både sin egen och den etablerade sociala fasaden (Goffman, 1959). Förknippat med en roll finns en tro på att den person som framför rollen också besitter de egenskaper han eller hon framför. På liknande sätt beskriver Berger och Luckmann (1998) en människas agerande i sin yrkesroll, att hon eller han till viss del är gömd i en institutionaliserad kropp. Rollerna representerar på så sätt den institutionella ordningen (Berger & Luckmann, 1998:92). Rollen är så att säga redan definierad av uppdragsgivaren och därtill socialt präglad och som lärare knuten till institutionen skolan. Under en yrkesutbildning skolas studenter in i en institutionaliserad kropp samtidigt som de arbetar med att sätta sin egen prägel på den (approprieringen). Det kan beskrivas som en förhandling mellan krav och egna ambitioner men lika väl som en kamp mellan disciplinering och eget handlingsutrymme (Bordo, 1993). Denna förhandling eller kamp pågår både i praktiker och på en abstrakt nivå och kan betraktas som en arena där kroppars giltighet i yrkesrollen förhandlas. Appropriering kan till stor del handla om att tillskansa sig legitimitet, att passa in i en fördefinierad form.

Fragmentering av kroppar kan jämföras med Askungesagans elaka systrar. De var villiga att amputera kroppsdelar för att rymmas i den form som utgjorde löftet om en utvald framtid. Askungens systrar högg av tår och häl för att få ner foten i den vackra glasskon för att bevisa att de var den tillräkta gemålen. De amputerade kropparna i bild 3 (och i bild 5) kan tolkas som tecken för anpassning till en framtida roll eller att de ännu inte kan användas i själva yrkesutövningen. Men vad

förhandlar den manliga läraren om i bild 6? Är där en förhandling eller är han så pass nära en ideal föreställning av att ensam bestämma i klassrummet? Läraridealet i bild 6 kan representera en strävan mot en hegemonisk maskulinitet (Connell, 1995) i en reell praktik där majoriteten av kollegor är kvinnor. (...)

Avslutande reflektioner

Fenomen som föreställningar är gäckande. Inbäddade i diskurser påverkar de frågor som kan vara svåra att få grepp om som t.ex. hur kroppar relaterar till professionella praktiker. Forskning där bilder utgör den empiriska evidensen kan synliggöra andra faktorer än de som framträder i tal eller skrift. Vad som då blir avgörande för resultatens trovärdighet är en tydlig och transparant metod. Textens bildanalytiska exempel har erbjudit en inblick i metoden som utvecklades för denna studie. Dess olika analytiska verktyg har presenterats och definierats i relation till deras teoretiska ramar och i metoden kombineras dessa samt de analytiska verktyg de erbjuder. Bildanalyserna framhåller hur olika föreställningar kan representeras inom ett lärarprogram och visar hur metoden kan generera resultat. Men det är även viktigt att notera att dessa resultat är knutna till de analyserade bilderna, det vill säga de representerar inte studiens hela bildmaterial. Däremot synliggör dessa exempel potentialen i metoden inom akademisk forskning och användningen av bilder som forskningsmaterial. (...) Att fokusera på bildanalyser är inte att diskvalificera andra källor, utan snarare att visa på bilders betydelse inom utbildningsvetenskaplig forskning.

Bildanalys, bild-elicitering, samtal och gestaltande arbete i samverkan

I "Vingklippt eller flygfärdig? Bildlärarstudenter berättar i ord och bild om verksamhetsförlagd utbildning" som följer på nästkommande uppslag, ges ytterligare exempel på visuella metoder, men i en annan kombination och från ett annat projekt. Syftet med avsnittet är alltså att presentera ett något annorlunda forskningsmaterial, i jämförelse med det förra, där bilder och ord samverkar i analyserna. Det var en utmaning jag antog, att kombinera bilderna med verbala utsagor, och trots ambitionen som forskare, att alltid hålla bildernas betydelse lika högt som andra informationskällor, fallerade den delvis. Det visade sig, att det är alltför lätt att låta orden dominera på bekostnad av bilderna, något som problematiseras i slutet av texten.

I studien har alltså bilder kombinerats med bildmakarnas egna verbala utsagor samt skrivna anteckningar. Deltagarnas tolkningar och utsagor har varit i centrum och under samtalen har bilderna fungerat som eliciterande artefakter. Som framkommit i översikten om visuella metoder är dessa kombinationer både vedertagna och tas mer och mer i bruk av forskare. I mitt arbete har jag placerat studien inom visuella metoder men inte explicit inom visuella forskningsmetoder. Den skulle även kunna placeras inom konstbaserad forskning. Att avgöra vilken metodologisk tillhörighet en studie ska ha, var materialet och metoden hör hemma, kan förstås på flera sätt. Antingen vill man anknyta till ett forskningsområde eller placera in sitt arbete i ett större sammanhang för att där kunna orientera sig i de teoretiska perspektiv som förekommer.

Att kombinera olika material och arbeta med elicitering framhåller Rose som populärt (2012:xix). Populariteten ska här inte tolkas som värderande men jag vill

ändå anknyta till Rose varning, ju fler metoder som kombineras desto mer komplext blir det material man arbetar med. Nödvändigheten av avgränsningar blir central för att forskningen ska bli produktiv, vilket flera författare poängterat (Leavy, 2009; Pauwels, 2010; Rose, 2012; Barone & Eisner, 2012), och för att forskaren inte ska drunkna i ett för stort eller spretigt material. Mångfalden är en rikedom men kan också utgöra ett problem. Här blir projektets syfte och frågeställningar de viktigaste verktygen för att ge det visuella en produktiv plats inom en studie.

Studien är genomförd under 2012 inom projektet ”Emotioner i utbildning” och presenteras som en fristående artikel (tidigare ej publicerad).¹ I inledningen presenteras syfte och frågeställningar, därefter följer en bakgrund som ger en forskningsöversikt kring genus och emotioner i utbildning. Vidare redogörs för studiens analytiska verktyg och undersökningens metod samt resultaten och en diskussion kring dem. Texten avslutas med en separat metoddiskussion där även komplexiteten i att kombinera olika modaliteter problematiseras.

1 För mer information kring hela projektet ”Emotioner i utbildning”, se Inledning.

Vingklippt eller flygfärdig?

Bildlärarstudenter berättar i ord och bild om verksamhetsförlagd utbildning

Hur har du haft det under din VFU?¹ Vilka känslor eller känslomässiga händelser skulle du vilja uppmärksamma? Det här är två inledande frågor till bildlärarstudenter i en studie som undersöker bildlärarstudenters känslomässiga erfarenheter under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). I svensk lärarutbildningen är det ett återkommande moment under alla utbildningsår, omdiskuterat och högt värderat (Gustavsson, 2008; Maldereza et.al., 2007; Wilson, 2006; Erixon Arreman, 2005) där högskolans mer teoretiska inriktning konfronteras med hur teorier och kursplaner manifesteras i skolans undervisning.

VFU-praktiken kan betraktas som en lärlingssituation och därmed fylld av makt, på gott och ont. Makten om undervisningen kan bli produktiv, om studenten tillåts pröva, iscensätta och experimentera, men passiviserande om studenten inte får pröva sina vingar. LLU-aren (den lokala lärarutbildaren), har samtidigt ett ansvar för verksamheten och elevernas undervisning. Det är således fullt möjligt att betrakta VFU som en avgörande del i utbildningen där studenten successivt förhandlar och tar makt och kontroll över sin professionella yrkesroll (Skåreus, 2007). Vad studenterna upplever, utgör en kunskaps- och erfarenhetsram vilken sedan följer dem genom utbildningen och som ackumuleras, då VFU är ett återkommande moment. I en stor engelsk forskningsöversikt kring lärarblivandet framhålls studenternas affektiva erfarenheter som det raster genom vilket förväntningar och lärande färgas

1 Den skolbaserade utbildningen, det som tidigare kallas praktik, benämns i kursplaner idag som verksamhetsförlagd utbildning (VFU) eller verksamhetsförlagd träning (VFT). I texten har jag valt att kalla all sådan utbildning för VFU.

(Ashby et.al. 2008:29).² Andra författare som studerat lärares praktik poängterar emotioners betydelse i undervisningen genom formuleringar som: "affectivity is of fundamental importance in teaching and to teachers" (Nias, 1996:293), "arbetet som lärare kräver en emotionell relation med eleverna" (Gannerud, 1999:35), "teaching is an emotional practice" (Hargreaves, 1998:838). Känslor är alltså både betydelsefulla i lärandet, i undervisningen, i arbetsrelationer med elever och kollegor och som kunskap och därmed en central beståndsdel i lärarstudenternas professionsutbildning. Under VFU sätts studentens samlade kunskap på prov, både emotionellt, intellektuellt och i relation till skolans institutionella maktordning. Skolans maktordning, vilket är en del av en samhällelig sådan, organiseras och produceras i hög grad utifrån föreställningar om kön (Walkerdine, 1989; Connell, 2000; Davies, 2003).

Syftet med följande studie är att undersöka vilka emotionella erfarenheter studenterna uppmärksammar under sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Dessutom undersöks förhållandet mellan de olika modaliteterna, vad de representerar och hur de samverkar. I analyserna knyts emotioner till föreställningar om kön och könade strukturer i lärarutbildningen. Min utgångspunkt är att emotioner och kön samverkar i relationer och praktiker. Varken kön eller emotioner är inneboende storheter utan skapas tillsammans med andra människor i den specifika kontext mötet sker. Vad lärarstudenter upplever emotionellt påverkas både av deras egna, elevernas och den lokala lärarhandledarens föreställningar om kön och av skolans och samhällets kultur och normer kring kunskap, makt och kön (Connell, 2000). Följande frågeställningar har formulerats utifrån syftet: Vad gestaltar studenterna i bild och vad uppmärksammar de i samtal? Hur överensstämmer eller divergerar de olika modaliteterna? Hur synliga är de institutionella ramarna visuellt respektive verbalt? Vilka betydelser har/ges emotioner visuellt respektive verbalt? Hur samverkan mellan kön och emotioner framträder och vilka genuspositioner det producerar är något jag återkommer till i diskussionsdelen utifrån studiens resultat.

Bakgrund

Undersökningar av den verksamhetsförlagda delen i lärarutbildningen är omfattande både nationellt och internationellt. Även om en lärarutbildning är nationellt utformad finns det gemensamma beröringspunkter mellan länder som t.ex. läraryrkets grundläggande inriktning och praktik, att fostra och utbilda barn. Den skolförlagda utbildningsdelen har studerats utifrån olika perspektiv såsom olika

² *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature* av Ashby, m.fl. (2008).

utvecklingsstadier, motivation, bedömning, handledarsamtal, mentorskap, vad som (re)produceras, förförståelse, behov, erfarenheter, reflexivitet, identitet m.m. (se bl.a. Fuller, 1969; Burn et.al., 2003; Hayes, 2000, 2003; Wilson, 2006; Ashby et.al., 2008; Murray et.al., 2008; Gustavsson, 2008; Nilsson, 2008; Hegender, 2010). Men i relation till denna undersöknings analytiska raster, dvs lärarstudenter, VFU, emotioner och kön finns få studier gjorda, vilket innebär att översikten mer omfattar närliggande studier.

I en svensk avhandling, *Motstånd och mening* (Gustavsson, 2008) studeras lärarstudenternas samtal på utbildningen efter en VFU-period. I dessa framkommer bl.a. spänningsfältet mellan att hantera två olika utbildningspraktiker under utbildningen, ett oscillerande mellan skolan och lärarutbildningen dvs. en möjlig eller kommande maktposition som lärare i skolan och en underordnad position som student vid lärarutbildningen. En ansats till maktanalys är således närvarande, medan könaspekterna är frånvarande. Gustavsson efterlyser utbildningens aktiva roll i att synliggöra och fördjupa studenternas erfarenheter som kunskapsobjekt i utbildningen. I avhandlingen *Mellan akademien och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning* (Hegender, 2010), poängterar författaren att lärarstudenternas procedurkunskap "handlar om de sociala, relationella, emotionella och omhändertagande aspekterna" (Hegender, 2010:68) vilket även motsvarar andra forskares ståndpunkter (se bl.a. Hargreaves, 2001; Hayes, 2003; Zembylas, 2005; Wedin, 2007). I avhandlingen studeras bedömning av studenternas lärarkunskap under VFU, och i de samtalen berörs emotionella aspekter.

Emotioner i undervisning

Å ena sidan finns det inom utbildningsvetenskap ett växande intresse för emotionsforskning (Nias, 1996; Hargreaves, 1998, 2000, 2001; Veen & Lasky, 2005; Zembylas, 2005, 2007a, 2007b; Poulou, 2007; Skåreus, 2011, 2012). Det kan relateras till det breda fält av emotionsforskning som vuxit fram de senaste decennierna, både nationellt och internationellt och inom vitt skilda discipliner (Woodward, 1996; Sutton & Wheatley, 2003). Å andra sidan förekommer det inte lika många studier om lärarstudenters emotionella erfarenheter. Att befinna sig under utbildning kan svårigen jämföras med det ansvar och krav på professionalitet som infinner sig efter examen och då yrket praktiseras. Det talar delvis emot att inkludera forskning av lärare och emotioner. Men då studenterna i det här fallet varit ute i skolor, har de relationellt agerat i den kontexten. Det kräver mycket av en individ att gå utanför en arbetsplats normer och med den underordnade position en student i utbildning oundvikligen har, kan följsamhet snarast betraktas som något förväntat. Det gör den utbildningsvetenskapliga forskningen om emotioner och lärare intres-

sant. Men jag börjar med studier vilka inriktat sig mot lärarstudenter. I en studie av lärarstudenters skrivna reflektioner efter deras sista praktikperiod framkommer en blandning av motsägelsefulla emotioner som studenterna erfarit (Hayes, 2003). Det är känslor av iver, upphetsning blandat med ”scenskräck”, där rädslan för vissa intensifierades om trenden inte bröts. Studenternas tidigare erfarenheter av praktik visade sig ha betydelse, antingen för ett växande självförtroende eller för stegrande negativa förväntningar. I andra studier framhålls betydelsen av praktikskolans lärarkollegium (Bathmaker & Avis, 2005; McNally et.al., 1994), att som lärarstudent accepteras och betraktas som en blivande kollega. Relationen till handledaren på skolan är också central och om den inte fungerar upplever studenterna alienation i sin praktik och för vissa i så hög grad att de uppfattar sig marginaliserade (Bathmaker & Avis, 2005).

I en forskningsöversikt från 2003 *Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research* (Sutton & Wheatley) framkommer att verksamma lärare förväntas kunna kontrollera sina känslor, att inte gå i försvarsposition eller tappa kontrollen (Sutton & Wheatley, 2003:336). Samtidigt menar författarna att studier sällan belyser de svårigheter lärare har med att reglera sina egna känslor, speciellt de negativa. Negativa emotioner som dokumenterats är till exempel upplevelse av skuld (Hargreaves, 1998) vilket genererar negativ påverkan på såväl undervisningsklimatet i klassrummet som på relationerna mellan elever och lärare.

Generell forskning kring omsorg framställs i översikten som könsmärkt, i termer av en förväntad kvinnlig viljeyttring (Sutton & Wheatley, 2003:332). Samtidigt framhåller författarna att omvårdande emotioner inte har kunnat köns kategoriseras i en undersökning av pedagogen Hargreaves. Om man läser Hargreaves egen text framkommer det att han betonar att den grupp lärare han undersökt är lågstadielärare och att en omvårdande inställning kan förmodas vara normen för den gruppen, oavsett kön (Hargreaves, 1998:842).

Sambandet mellan emotioner och organisationer beskrivs av Sutton och Wheatley även i termer av att emotioner inte enbart är en produkt av undervisningens natur eller lärares personliga dispositioner och åtaganden, utan formas av institutionernas specifika sätt att organisera verksamheten, vilket återverkar på de inblandades emotioner (Hargreaves, 2001). Det är intressant att den strukturella aspekten framkommer i översikten då den pekar mot ett samröre mellan emotioner och makt, även om det är i relation till etablerade lärare. Genom att undersöka emotioner i det perspektivet möjliggör det inblickar i hur undervisningspraktiken är inbäddad i historiska, sociala och politiska omständigheter, vilket t.ex. kan återfinnas hos andra forskare (Nias, 1996; Zembyla, 2005b). Det synliggör delar av den

kontext lärarstudenterna agerar i. Michalinos Zembylas har under en längre tid forskat om lärare och emotioner och i en artikel från 2005 (a) studerar han hur en lärare agerar emotionellt i relation till en skolas kulturella kontext. Zembylas använder sig av Foucaults teorier för att konceptualisera en lärares emotioner som diskursiv praktik. Här framkommer med all tydlighet hur skolans outtalade regler kring emotioner styr och reglerar lärarens handlingsutrymme. De outtalade reglerna anger då vilka emotioner som kan och bör uttryckas och i vilken form de kan uttryckas. Makten över emotionella uttryck identifierades som lärarens egen reglering (disciplinering) genom självförståelse och självkontroll där skolans emotionella diskurs angav (govern) riktlinjerna. I resultatet betonas skillnadsglappet mellan möjliga och reella ageranden där lärarens emotionella kunskap kan användas som ett maktverktyg att förändra rådande förhållanden (Zembylas, 2005a:946).

Kön och emotioner i undervisning

Som tidigare påpekats är forskning om lärarstudenter, emotioner och kön sparsam (Skåreus, 2012; Reay, 2005a; Weber & Mitchell, 1996) vilket gör den här studien angelägen. I stora drag lyfter forskningen aspekter som känslor av stress och obehag hos studenterna, både knutet till tankar inför och efter den verksamhetsförlagda utbildningen (Skåreus, 2012) eller skam i relation till social klass (Reay, 2005a). I min avhandling om lärarstudenters föreställningar om lärarrollen och kön, var känslor mer frånvarande än närvarande (Skåreus, 2007). Ändå vill jag här framhålla några resultat som intressanta i relation till den här studiens syfte. I studentbilderna fanns några tydliga teman som också märkbart fördelade sig mellan könen.³ Kvinnorna agerade ensamma i lärarutövningen, medan männen agerade i grupper av andra män (s. 166). Att ensam axla arbetet eller vilja framhäva sin egen kapacitet till skillnad mot att befinna sig i ett kollektivt homosocialt sammanhang, kategoriserades inom studien som en "social hållning" (s. 161).

Den åtskillnaden kan även återfinnas i en avhandling av Maria Hjalmarsson (2009). I intervjuer med verksamma lärare visar Hjalmarsson bl.a. på att de kvinnliga lärarna i högre grad är individorienterade, för att synliggöra sin egen kapacitet och professionallitet medan männen uppskattar de homosociala sammanhangen vilket kan tolkas som att det stödjer deras manlighet och i förlängningen deras makt. Hjalmarsson har studerat genusordningen inom lärarprofessionen, alltså hur normer och värderingar knutna till kön skapar maktordningar, och i relation till hennes resultat ser jag en möjlighet att identifiera kategorin "social hållning"

3 Skillnadsforskning är på ett sätt problematisk då den reproducerar traditionella föreställningar om könen. I studien omtolkades skillnadsgörandet till att studenterna gjorde kön i bilderna.

som tydligt märkt av lärarutbildningens genusordning vilket här väcker frågor om eventuella känslomässiga aspekter i relation till de positionerna. Utöver den aspekten är hennes resultat intressanta här då den visar på hur skolans genusordning tar sig konkreta uttryck i lärarnas tal om sitt yrke.

I lärarpraktiken kan relationella och situationsbundna sammanhang av kön och emotioner visuellt och verbalt sökas i representationer av kroppar. Just kroppar visade sig vara centrala i en studie av Weber & Mitchell (1996). Även här finns paralleller till Digitala speglar där kroppar i bilderna organiserade och strukturerade lärarpraktiken (Skåreus, 2007, 2008). Weber & Mitchell lät i sin studie kvinnliga lärarstudenter göra bilder av "en lärare" och sedan samtala kring dessa. Både bilder och tal visade sig i hög grad utgå från minnen av de lärare studenterna mött under sin uppväxt. Studenterna uttrycker i sina berättelser känslor av oro och ängslan inför en svag auktoritet, vilket syntes i bilderna som "many rows of stern, upright women, armed with desks, pointers, and blackboards", dvs kontroll och auktoritet knyts till en könad kropp och förstärks i gestik och genom klädsel och attribut (Weber & Mitchell, 1996:308). Ett liknande tema kan återfinnas i Elsbeth Probyns "Teaching bodies: Affects in the Classroom", där hon skriver om hur kön och emotioner samverkar i undervisning. Probyn poängterar att känslor blir synliga på en mikronivå mellan kroppar i gester, rörelser, engagemang och blickar (Probyn, 2004).

Forskning som inriktar sig mot verksamma lärare har studerat hur kön och emotioner samverkar i undervisningen (se bl.a. Acker, 1999; Gannerud, 1999; Connell, 2000; Probyn, 2004; Reay, 2005b; Bartholdsson, 2007; Uitto & Estola, 2009; Hjalmarsson, 2009b; Skåreus, 2011). Kärlek har t.ex. analyserats som en pedagogisk strategi av en lärare i tv-serien Klass 9A, vilket döljer en patriarkal och villkorad faderskärlek (Skåreus, 2011). Andra studier har t.ex. analyserat olika aspekter av omsorg, där omsorg om och intresse för eleverna ses som en förutsättning för undervisningen (se t.ex. Day, 2004 i Hjalmarsson, 2009b). Omsorg anges explicit i förskolans värdegrund (Lpf, 2011) och könsmärks samtidigt i samhället som en förväntad kvinnlig eller feminin viljeyttring (se t.ex. av Sutton & Wheatley, 2003:332) vilket förstärker och upprätthåller t.ex. arbetsfördelningens isärhållande (Hirdman, 2001). Men omsorg har även betecknats som flickors ansvarsrationallitet, en term för att bryta reproduktion av könade föreställningar kring flickors omsorg och ansvarstagande i skolan (se t.ex. Ve, 1982, i Wernersson, 2006). Det problematiska med omsorg blir alltså den värde- och makthierarki (genusordning) som följer med könsmärkande föreställningar. Det förhållandet gäller även rationalitet och auktoritet vilket förknippas med makt, män eller maskulinitet som t.ex. i en undersökning av kvinnliga klasslärare (se t.ex. Gannerud, 1999, Hjalmarsson,

2009). I Eva Ganneruds avhandling *Genusperspektiv på lärargärning* (1999) knöt de kvinnliga lärarna auktoritet till status och makt medan de samtidigt framhöll att nära och daglig kontakt med elever möjliggjorde en mer personlig auktoritet. I talet delas således könsmärkningen upp på en strukturell och relationell nivå. Det framkom även att läraryrkets emotionella och sociala dimensioner sällan ges betydelse i relation till diskussioner om yrkets professionalisering (Gannerud, 1999:223) vilket får betydelse för vad som benämns som arbete inom yrket.

Studiens teoretiska och analytiska verktyg

Emotioner betraktar jag som tecken, diskursiva, sinnliga och kognitiva tecken, vilka cirkulerar mellan människor. De får eller ges mening och betydelser i sitt kulturella, sociala, historiska och politiska sammanhang (Ahmed, 2004). En aspekt av ett historiskt sammanhang är könsmärkningen av emotioner som feminina i kontrast till den maskulint märkta rationaliteten vilket bl.a. omnämns som en förklaring till emotionsforskningens tidigare frånvaro inom akademien (se bl.a. Abu-Lughod, Lutz, 1990; Woodward, 1996; Boler, 1997). Emotioner, eller den mer vardagliga benämningen känslor, förstår jag som inbäddade i lokala förhållanden. Det perspektivet inriktar sig i högre grad på vad emotioner gör, vad de producerar mellan människor i olika sociala sammanhang, än vad emotioner är (Ahmed, 2004). Mitt intresse för emotioner är således inte psykologiskt utan knutet till vad de relationellt producerar mellan människor. Det perspektivet utesluter inte ett förkroppsligande och att känslor är något lärarstudenter starkt upplever. Jag vill varken ifrågasätta studenternas berättade upplevelser eller ta för givet att deras gestaltade emotioner är autentiska. Enligt Sara Ahmed (2004) fungerar emotioner i dagligt tal och i vardagen som attribueringar, vilka i sin tur gör att den som säger "jag är glad" också äger känslan "glad". Omvänt kan emotionella omdömen om andra häfta vid deras kroppar (sticky signs) och blir på så vis bedömande attribut (Ahmed, 2004:89). Attribueringen och så att säga ägandets makt över emotioner, ger och skapar relationella positioner i en praktik. Emotioner kan därför betraktas som produktiva tecken.

Ahmed framhåller även att emotioners roll tydligt framträder i berättelser om (o)rättvisa (2004:191). Emotioner knutna till bedömningar av ett agerande, som rättvist eller orättvist, differentierar därmed vem som är eller inte är ett värdigt objekt att uppskattas eller förkastas (se Skåreus, 2011:129). I och med att de betraktas som kontextuella, i det här fallet inom en skol- och utbildningskultur, finns det också sociala överenskommelser kring hur de kan artikuleras och tolkas (Boler, 1997). Ett förkroppsligande kan alltså framträda i bl.a. gester, röstbetoningar,

röstläge, ansiktsuttryck, rörelser och dess riktningar och andra ageranden oavsett modalitet (Weber & Mitchell, 1996; Probyn, 2004; Skåreus, 2011). I bilder kan det gestaltas med färger, rörelser, riktningar och former (Kress & Van Leeuwen, 2002) för att förstärka eller betona ett motiv. Genom att ställa frågor som Vilka händelser genererar känslorna? Hur artikuleras de, visuellt och verbalt? och Vilka konsekvenser gestaltar och uttalar informanten? kan studentens emotiva positionering och vad dessa producerar i praktiken analyseras.

För att nå dit eller för att uppnå en position gör studenterna ett *emotionellt arbete*. Emotionellt arbete är ett begrepp Arlie Russel Hochschild introducerade i *The Managed Heart* (1983) där hon studerar flygvärdinnors kommersialiserade känslöarbete (emotional labour). Emotionellt arbete utgörs av individens modifiering, att förbättra, låtsas, undertrycka eller ändra sina emotionella uttryck oavsett den individuella upplevelsen för att på så vis kunna leva upp till verksamhetens outtalade regler (s.k. feeling rules) kring hur man känslomässigt får agera. Emotionellt arbete är med andra ord individens egen reglering av emotionellt agerande inom en institutionell verksamhet. Begreppet har senare utvecklats till att även omfatta lärares arbete i undervisning och det emotionella arbetets synbara resultat (Zembylas, 2005a:48). Zembylas framhåller emotionellt arbete som centralt i studier av hur emotioner formerar och påverkar lärares identitet (Zembylas, 2005b).⁴ Emotionellt arbete använder jag således som ett tolkningsbegrepp i analyserna av materialets olika modaliteter för att se vilka emotiva uttryck eller positioner studenterna medvetet eller delvis medvetet har arbetat för att uppnå. Den reglering eller de outtalade regler de då förhåller sig till ser jag som starkt förknippade med föreställningar om kön.

Kön. Min utgångspunkt är att kön är en kulturell och social konstruktion som görs i relation till andra i den kontext och kultur där individerna agerar och i relation till föreställningar och övergripande strukturer. West & Fenstermaker beskriver kön i en social samvaro som något vi gör och förväntas göra "på rätt sätt" enligt

4 Emotionellt kapital är i det här sammanhanget ett intressant begrepp, tyvärr inte användbart inom den här studien. Det har utvecklats av professor Diane Reay, som i sin forskning om barn, studenter, föräldrar, lärare och emotioner, i skolan och på universitet, framförallt undersökt hur klass konstrueras i samverkan med genus och etnicitet. Men hon har även betonat emotioner och i de utvecklade teoretiska verktyg bland annat utifrån Pierre Bourdieu's begrepp kulturellt kapital (Reay, 2000, 2004a, 2004b). I forskning om lärare är emotionellt kapital ett begrepp som har börjat användas relativt frekvent (se t.ex. Zembylas, 2007; Horne m.fl., 2009). Emotionellt kapital betecknar en uppsättning olika emotioner som kärlek och tillgivenhet och tillgångar eller färdigheter som tid och uppmärksamhet, omsorg och omtanke. Sammantaget utgör de tillgångar som kan investeras i barnen (Reay, 2000:572). Genus, klass och etnicitet är då avgörande för vad det samlade kapitalet innehåller. För den här studien visade det sig inte vara ett så användbart begrepp eftersom lärarstudenterna inte erfarenhetsmässigt lyckats ackumulera ett kapital.

de normer och regler som råder och att individen socialt hålls ansvarig för sitt könsgörande (1995:22). "Att göra kön" är ett vardagligt performativt agerande hos alla människor, mer eller mindre ständigt pågående, utifrån föreställningar, konventioner, normer och förväntningar knutna till kön (West & Fenstermaker, 1995; Davies, 2003). "Att göra kön" kan även uttryckas som att göra maskulinitet eller femininitet, oberoende av aktörens biologiska kön, utifrån konventioner knutna till könen. Maskuliniteter och femininiteter kan också förknippas med värderande föreställningar och en samhällelig hierarki där maskulinitet värderas högre då män är strukturellt överordnade (Connell, 2000). Det ger att både kön och emotioner görs relationellt och analyseras som produktiva krafter i den praktik studenterna berättar om. För studien betyder det att visuellt beakta kroppar i rum, ageranden tillsammans, riktningar av blickar och gester, bildernas retoriska grepp och symboler. I studenternas verbala utsagor kommer studenternas tal om emotioner peka mot vad de producerar för positioner.

Genusordning är övergripande samhälleliga strukturer, föreställningar och normer om män och kvinnor som skapar makt hierarkier och kategoriserar kvinnor och kvinnlighet i relation till män och manlighet (Connell, 2000). R.W. Connell använder begreppet genusordning för de övergripande genusbegrepp genom vilket centrala samhälleliga aspekter som produktionsordning, maktrelationer, känslomässiga relationer och symboliska relationer organiseras (Connell, 2006). Inom och mellan ordningarna produceras definitioner av genus (kön), opersonliga och existerande som sociala fakta vilka genererar konsekvenser för människors sociala relationer. Connell är inte den första genusteoretiker som framhållit dessa mönster som centrala (se t.ex. Harding, 1986; Hirdman, 2001) men hen har vidareutvecklat det till att visa på hur genusordningar varierar och tar sig andra uttryck på lokal nivå som inom institutioner, i s.k. lokala genusegimer (Connell, 2006:75ff). I Eva Ganneruds studie (1999) av kvinnliga lärares liv och arbete preciseras begreppet för skolans genusegim som "det mönster av praktiker som konstruerar olika slag av maskulinitet och femininitet hos personal och elever, ordnar dem i termer av prestige och makt och dessutom konstruerar en könsarbetsdelning inom institutionens ramar" (Gannerud, 1999:11). Den preciseringen kan även återfinnas hos Hjalmarsson (2009). I analys av studenternas utsagor använder jag mig av den definitionen vilket ger ett verktyg att analysera strukturella och relationella maktordningar och hur studenterna placerar sig eller upplever sig placerade inom dem. Det blir synligt i tal, hur studenten uttrycker sig, betonar och talar om maktrelationer och hur de i bild gestaltar kroppsrepresentationer och gester.

Symboliskt våld är ytterligare ett begrepp som synliggör organisationers maktstrukturer och förtryck. Kultursociologen Pierre Bourdieu framhåller symboliskt

våld som en central styrfunktion inom samhället för att upprätthålla och bevara en maktordning (Bourdieu, 2000). Utbildningssystemet är enligt honom den mest betydelsefulla aktören och när Toril Moi diskuterar Bourdieu i relation till frågor om kön framhåller hon att "symboliskt våld är legitimt och därför inte erkänt som våld" och att symboliskt våld är "en serie outtalade och oskrivna regler för vad som legitimt kan sägas – eller uppfattas" (Moi, 1994:7). Bourdieu definierar även hur en reglering tar sig konkreta uttryck. "Smak och omdöme är det symboliska våldets grova artilleri. [...] att bli förlöjligad, nedvärderad, tystad (...) för att man inte uppfyller kraven på hur man skall vara och uppträda ..." (Moi, 1997:7). Om det uppstår en kris i samhällets rådande könsmaktsordning framhåller han att det symboliska våldet övergår i konkret våld. Symboliskt våld använder jag i analyserna för att i vissa fall förstå studenternas påtagliga underordning och hur den iscensätts och regleras.

Undersökningens design och metod

I studien har tio bildlärarstudenter deltagit, under åren 2010–2012, fördelade mellan två universitet i Sverige och från fyra olika studiegrupper.⁵ Informanterna har uppmanats att visuellt gestalta en känslomässig situation eller händelse, "positiv eller negativ, dramatisk eller vardaglig" (informationsbrev) under sin VFU. Till bilden har de gjort en kort anteckning om vad de gestaltat. Dessa båda utsagor, en visuell och en skriftlig, har sedan utgjort grunden för ett enskilt samtal i ca 30 minuter.

VFU-perioden varierade för deltagarna mellan två till fem veckor och flera av dem gjorde sin VFU på högskolan, även fast utbildningens inriktning är mot gymnasiet. Hela lärarutbildningen löper över nio terminer där ämnet bild kompletteras med ytterligare ett ämne. Mitt val att undersöka två olika utbildningsplatser baserades både på att få många deltagare och att underlätta anonymisering av materialet. Få studenter var intresserade av att delta, ambitionen till trots, vilket i sin tur gjorde anonymiseringsprocessen än mer betydelsefull. Av den anledningen redovisas inga jämförelser mellan platserna och inte heller den bild som innehöll ett fotografi av en student.

Jag träffade studentgrupperna strax innan deras VFU-period. Informationen om studien var både muntlig och skriftlig samt med ett formulär för deltagande i studien och godkännande av publicering av deras bilder. I samband med informationstillfället presenterade jag även att denna studie var en del av ett större projekt

5 Gruppernas storlek varierade mellan 9 och 19 studenter, dvs få var intresserade av att delta i studien. Den problematiken har jag skärskådat i "Disrupting the picture: Reflections on choices, resistance and consequences in a pre-study" i *Education Inquiry*, vol 3, nr 3, 2012, s 437–450.

”Emotioner i utbildning”.⁶ Studenterna informerades också om Vetenskapsrådets etiska krav och regler för forskning, med betoning på att deltagandet var frivilligt och att deras medverkan skulle anonymiseras samt att de kunde avbryta ett deltagande när helst de så ville.⁷ Det skedde även, två studenter avsåg sig medverkan i samband med att samtalstiderna skulle bestämmas. Efter avslutad VFU träffades informanten och jag för ett samtal där bilden utgjorde samtalets motor, dvs vad de visuellt hade gestaltat skulle styra samtalet. Bilden, men inte deras anteckningar, hade de skickat med mejl till mig innan mötet. Jag inledde med några korta frågor kring deras bakgrund och erfarenhet av undervisning. Därefter ombads de berätta vad de gestaltat och vilka känslor de uppmärksammat. Under samtalets gång framkom även händelser innan och efter det som studenten hade gestaltat i bilden. Avslutningsvis läste de upp sina anteckningar. Samtalet spelades in och har sedan transkriberats av mig.

Valet av studentgrupper baserar sig i stor utsträckning på mitt intresse att arbeta med bilder som analysmaterial. Jag ser bilder som materialiserade utsagor, i det här fallet inom ett väl definierat tema (Skåreus, 2007, 2009a). Jag ser även bilder som ett förkroppsligande av erfarenheter eller kulturer (se även Pauwels, 2010:553) och därmed varaktigare än verbala utsagor (men inte mer autentiska). I mötet med bildmakaren utgjorde bilden ett i rummet närvarande fokus och därmed en påtaglig samtalspartner (se även Egberg Thyme, 2008). Men båda medieringarna kan också betraktas som fiktiva, de utgör inte ett bild- eller ordbevis (se Leavy, 2009) utan är meningsskapande konstruktioner eller primära utsagor av studentens erfarenheter, ”as a mode of representing knowledge” (Piantanida et.al. 2003:188, se även Guillemin, 2004; Guillemin & Drew, 2010). Den verbala och visuella kommunikationen i ett samtal är båda skapade i relation till de aktörer som ingår och till förväntningar, föreställningar, maktförhållanden och kontexten. Olika medieringar fokuserar på olika aspekter i ett skeende; en bild är i högre grad ett fruset ögonblick eller ett fragment i en händelse, även om en bilds referentiella rum kan peka på skeenden innan och efter motivet (Marner, 1999; Skåreus 2009). Den talade berättelsen följer i högre grad narrativets uppbyggnad av vad som föregått och avslutat en händelse, dvs information som oftast ligger utanför bildens modalitet.

Att kombinera bild och ord skapar en dialog mellan ett materialiserat minne (bilden) och det narrativ berättaren producerar i stunden samt en dialog mellan

6 I informationsbrevet fanns även hela projektets övergripande syfte angivet: att undersöka hur emotioner och genus samverkar i undervisningspraktiken och vilken betydelse de får för lärarrollen. Genus fanns alltså med som en aspekt i informationen, men inte som något studenterna skulle uppmärksamma i sina gestaltningar.

7 Se Vetenskapsrådets *God forskningssed* (2011): <https://www.vr.se/etik/publikationerochriktlinjer.4.45a6e939122880e7d8e80001820.html>

två bekräftande eller divergerande representationer. Till skillnad mot min tidigare studie (2007) valde jag här att låta bildmakaren själv redovisa vad bilden gestaltade. Innan samtalet hade jag dock gjort en egen bildanalys, både för att skaffa en uppfattning av vad studenten hade gestaltat och för att i möjligaste mån kunna ställa frågor om bilden bortom bildmakarens egen tolkning. Bildanalysens verktyg var: en första intuitiv läsning av bilden; bildens tema-remå (vad som sägs om det som bilden talar om) utifrån bilduppgiftens givna ämne; bildens referentialitet (vad som finns utanför bilden om bildrummet vidgas); indexikala tecken (tecken som refererar till något vilket inte är gestaltat); färg och form, riktning och rörelse, kroppar, blickar och gestik. Jag har även beaktat kroppar i rum, ageranden tillsammans, riktningar av blickar och gester, bildernas retoriska grepp och symboler. Bildanalyserna genomfördes alltså och skrevs ner innan samtalen och dessa anteckningar har sedan legat till grund för de inledande beskrivningarna av bilderna i resultatdelen. Studenternas anteckningar, som var och en läste upp efter samtalet, fungerade som ett kom-i-håg för studenten, de kunde kontrollera att vad de berättat för mig överensstämde med vad de hade skrivit. Även för mig blev uppläsningen en bekräftelse på vad de hade sagt och det visade sig att de olika modaliteterna i hög grad överensstämde med varandra.

Analyserna av de transkriberade samtalen bestod av flertalet genomläsningar med uppmärksamhet på innehållet, emotionella ord och eventuella vändningar i narrativet. Även hur studenten talade uppmärksammades, t.ex. om vissa ord betonades eller om rösten var engagerad. I linje med en visuell tema-remå analys (Skårus, 2007:40; 2009a:172), öppnar en verbal innehållsanalys också för "hur något sägs om det som det talas om".⁸ Samtalen betraktar jag som narrativ, konstruerade för att skapa mening åt en händelse eller situation (Webster & Mertova, 2007; Chase, 2005) inom ett undervisningssammanhang. I och genom de verbala berättelserna produceras positioner i förhållande till strukturella och relationella maktordningar t.ex. genom hur de placerar sig eller upplever sig placerade. Det är även möjligt att se i bild genom t.ex. kroppsrepresentationer och gester.

Jag har sedan ställt vissa frågor (se Acker, 2012; Kelchterman, 1996) för att kunna driva och kategorisera analyserna, som: Vad är det som händer här? Vilka emotioner talar studenterna om? Hur talar de? Vilka händelser, relationer och i vilka sammanhang produceras känslorna? Vilka konsekvenser och förklaringar talar de om? För att kunna jämföra och kombinera modaliteterna har jag arbetat med frågorna: Finns ett förkroppsligande i bild och tal och vilka positioner produceras? Vilka konsekvenser gestaltas och artikuleras och vilka emotiva positioner produceras?

8 För en mer ingående förklaring av det analytiska verktyget tema-remå, se "Ett avhandlingsarbete" eller "Appendix".

Eftersom studenternas upplevelse har varit undersökningens fokus, har deras tal tenderat att ta över i redovisningarna av analyserna. Ambitionen att ge båda modaliteter lika tyngd har flera gånger fallerat. För att uppnå synlighet i texten adresseras därför de olika modaliteterna i redovisningarna i möjligaste mån.

Studenternas gestaltade erfarenheter

Analyserna redovisas här uppdelade efter de tre teman som steg fram under arbetets gång. Sammanlagt fem studenters visuella och verbala gestaltningar presenteras. Jag har valt att redovisa dessa fem framförallt för att temana är tydliga i deras gestaltningar, men också för att dessa påvisar svårigheterna med att kategorisera upplevelser. Två studentarbeten finns under första temat "framgång och agens" och två studentarbeten finns under andra temat "maktlöshet, frustration och strukturell kritik". En av dessa studentarbeten i tema två, den inledande, befinner sig i gränslandet mellan det första och andra temat men har ändå sorterats in i tema två för att det övervägde i materialet. Det är ett exempel på tematiseringens flytande karaktär. Uppdelningen i teman ska alltså inte tolkas som generaliseringar, det är snarare redovisning av framträdande likheter i gestaltningarna, skapade för att kunna överblicka materialet och för att framhålla de frågeställningar som tydligt steg fram i analyserna. Inom tredje temat finns en students arbete och den är inkluderad för att den visade sig avgörande på flera sätt för min förståelse av hela materialet. Bilden gestaltar en inre process i högre grad än en yttre, som genereras relationellt i studentens praktik. I den analysen prövas min utgångspunkt, att emotioner i en praktik inte i första hand är privata inre upplevelser utan produktiva tecken som cirkulerar mellan människor och kan påvisa maktstrukturer eller genusordningar. Varje tema inleds med en kort sammanfattning av det tematiska motivet, praktikperiodernas längd och andra faktorer de ingående studenterna har gemensamt. I redovisningarna är studenternas namn fiktiva för att garantera anonymitet. Återkommande i texten finns citat vilka är studentens egen verbala utsaga. Understrukna ord i citaten utgör studentens egen känslomässiga röstbetoning i talakten.

Framgång och agens

Inom det här temat gestaltar studenterna en situation och skapar ett narrativ kring en konflikt eller en svår situation som de lyckas bemästra. Bilderna utgör i princip en gestaltning av en central punkt i berättelsen som på ett eller annat sätt påverkat bildskaparen. Dessa narrativ framstår som framgångsberättelser. Situationerna är i relation till elever. Därutöver formulerar dessa studenter en aktiv delaktighet inom

VFU-praktiken, dvs de har egen agens. Andra gemensamma faktorer för den här studentgruppen är att den består av fler kvinnor än män och att de har varit på VFU en längre period. I gruppen finns även en man i en helt annan fas av sin utbildning, närmare bestämt mer i början av den och med en kortare VFU-period bakom sig.

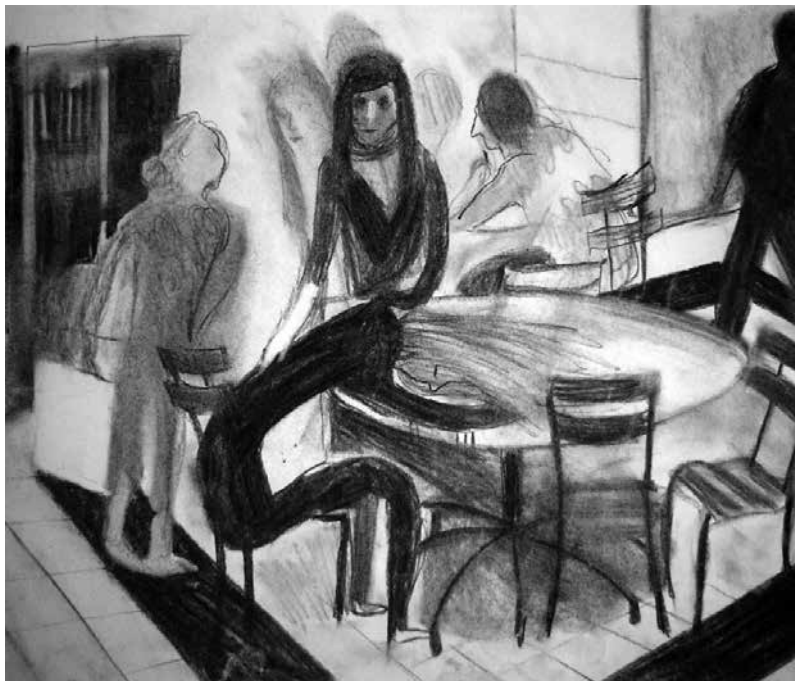


bild 7.

Helena

I den här bilden möter betraktaren en dramatisk situation. En av bildens centrala gestalter ligger kastad över ett bord. Beskrivningen kastad kan relateras till att håret ligger rakt ut från huvudet över bordet. Andra visuella grepp som förstärker dramatiken är svärtan i bilden, skuggorna, de många diagonalerna och att bilden innehåller människor i rörelse. Något har hänt, men vad? Den frågan ger inte bilden något svar på, bilden visar ett ögonblick där och då. Att ett förlopp pågått kan dock anas genom att den upprätta centralgestalten har tre skugglika kroppar omkring sig, som ytterligare en fiktionsgrad i bilden eller som en simultan succession.⁹

9 Fiktionsgrad: när något i bilden är avgränsat/visualiserat i ett eget bildrum t.ex. genom en annan färgskala, för att skapa separata visuella rum. Olika fiktionsgrader är gestaltande retoriska grepp för att t.ex. visa på skillnad mellan olika tids- eller rumsaspekter eller för att skilja ut något verkligt i relation till en idé (Skåreus, 2007). Simultan succession: samma gestalt förekommer flera gånger i en och samma bild för att skapa en narration, skildra ett tids- eller händelseförlopp eller

Skuggorna antyder alltså ytterligare en tidsdimension utöver bildens ögonblick. De båda kvinnorna vid bordet har någon form av relation, där den uppräta tar kontakt, tröstar eller håller ena handen på den liggande gestaltens rygg. Genom bildens olika tecken av diagonaler, kontraster och människor framgår det att rummet är fyllt av aktivitet och betraktaren kan föreställa sig ljud i lokalen, sorl av röster och kanske skrap av stolar. Bilden kan gestalta starka, dramatiska känslor, att den framåtliggande gestalten är förkrossad medan den uppräta bemöter henne genom deltagande. Det är dramatik men inte kaos. Bilden är gjord av Helena.

Helena är strax över trettio år och har inte någon tidigare erfarenhet av att undervisa i skolan, men har undervisat i andra sammanhang. Hon har gått flera år på konstskola och har kommit halvvägs i att utbilda sig till lärare i sitt första ämne, bild. Vi träffas kort efter att hon gjort fem veckor VFU på en relativt stor högstadieskola i ett större samhälle. Hennes berättelse är centrerad kring en händelse under en av hennes första lektioner. Helena berättar om en elev (en flicka) som slänger sig över bänken i protest inför dagens uppgift. Helena tar kontakt med flickan och använder vad hon kallar ”min naturliga instinkt att klappa” för att reda ut ”en sådan här situation som kan upplevas svår”. Det är i det här skedet hon placerar sin visuella gestaltning, alltså den sekvens där hon bestämt sig för att:

”inte bara gå vidare, utan jag ville som försöka få kontakt med henne” [elev-en]

och att hon:

”i bilden skildrar hur jag liksom ... med omsorg och klappa om ... fick som igång henne sakta”

Även fast Helena konkret pekar på bilden utgör hennes kommentar ”fick igång henne sakta” ett verbalt tillägg till bilden. Det är inget som bilden gestaltar. Orden flaggar för en fortsättning av bildens motiv, något jag återkommer till. Vidare förklarar Helena återgivningen av skuggorna kring hennes egen gestalt på följande sätt:

”Ja alltså, kanske att jag kände mig lite mer säker, ... jag ser ju lite halvdöd ut här ... men, först rita jag så att jag var lite böjd, så här, men då såg jag så ödmjuk, eller så vag ut, så det var därför gjorde jag om, jag rätade upp, för jag ville ändå visa att jag var ... kände mig ganska vuxen, att jag tänkte att hur ska jag gå till väga ... å ... hur ska jag nu välja för att gå vidare ... Jag kände ändå att jag hade lite pondus”

Hon framhåller händelsen som:

”då är det typiskt mig att jag försöker lära mig lite ... att man i sitt huvud

en rörelse (Lucie-Smith, 1984; Rhedin, 1992; se även Skåreus, 2007)

kan välja ... hur man ska gå vidare ... lite ställd men ändå känslan av att det här ska jag klara av ... ”

I bilden gestaltar hon sig själv som handlingskraftig och kompetent genom att tillslut poängtera en rakryggad gestalt. Det förkroppsligar känslan av auktoritet (pondus) att vara ”upprätt”, samtidigt som Helena behållit de ursprungliga gestalterna för att poängtera processen. Den uppräta kroppshållningen som tecken för auktoritet fanns även i Weber & Mitchells undersökning (1996). Helena gör auktoritet i bilden samtidigt som hon knyter det till omsorg genom handen på flickans rygg. Handen representerar den omsorg som ”fick igång henne sakta”, dvs motivet återger det ögonblick och den handling som möjliggör hennes egen framgång. För Helena finns inte oron för bristande auktoritet, den oro kvinnorna i Weber och Mitchells undersökning uttryckte. Bilden är dramatisk men Helena sitter med en visshet och beslutsamhet mitt i dramatiken. Hur det går för Helena kan inte tolkas i bilden utan här tillför den verbala berättelsen en förklaring på den frågan.

Helenas verbala berättelse utvecklas till ett narrativ över tid kring att lyckas, att ha uppnått framgång, där bilden markerar tidpunkten då hon ”plötsligt känner jag mig märkligt lugn och trygg”, alltså vändpunkten i berättelsen. Att agera är hennes eget initiativ, eftersom hennes lokala lärarutbildare (LLU-are) säger att hon inte ska bry sig om att flickan gör ett utspel. Att hon nämner det tolkar jag som att hon förstärker upplevelsen av egen agens, auktoritet och självuppskattning. Hon betonar både avsikten att klara upp situationen och att hon kände sig vuxen. Hon gör alltså ett emotionellt arbete både genom att först reflektera över hur hon vill agera oavsett att situationen är ”svår” och sedan genom att realisera det, LLU-arens råd till trots. Betoningen av ordet svår anger ett förkroppsligat tal av situationens emotionella laddning och det arbete hon därmed bestämt sig för att utföra. Helena producerar genom sitt emotionella arbete makt och auktoritet.

I Ganneruds studie av kvinnliga lärare knyter de auktoritet till män och maskulinitet och att det kvinnliga könet är negativt för personlig auktoritet (1999:73). Att knyta samman auktoritet och maskulinitet ger en maktordning där kvinnorna har en lägre position. För Helena är den ordningen inte tvingande i stunden utan möjlig att omförhandla. Helena gör maskulinitet samtidigt som hon knyter det till omsorg. En av de förklaringar Helena ger i samtalet till hennes förmåga att göra auktoritet, är:

”min naturliga instinkt att klappa så där lite på ryggen”

Sammantaget blir hennes erfarenhet som förälder, en ”naturlig instinkt att klappa” och förmågan att reflektera i stunden, de aspekter hon tar hjälp av i det emotionella arbete hon utför. Ett emotionellt arbete som producerar en maktposition,

där handen utgör tecknet för omsorgen och det som löser konflikten.

Helenas referenser till en naturlig instinkt, framhåller moderskapet som något vilket emanerar ur biologin, alltså det kvinnliga könet, havandeskap och framförandet av barn. I min tolkning knyter det hennes agerande, att hon gör auktoritet, makt och maskulinitet inom en förväntad kvinnlig yttring. Helena markerar en feminin auktoritet utifrån sina egna erfarenheter som mamma, något som även de kvinnliga lärarna gjorde i Ganneruds studie (1999). Ett annat sätt att se på moderskapet, skulle kunna vara vad filosofen Ulla Holm (1993) benämner som modrande. Medan mödrande enligt Holm är fysisk och utgår från biologin står modrande för en allmänmänsklig fostransaktivitet som utvecklas i förhållande till ett barn, i en "social praktik [som] utövas av var och en som GÖR vad mödrar brukar GÖRA med barn" (1993:146).

Den emotionella händelsen Helenas uppmärksammar under sin VFU-period är en framgångsberättelse där känslor av lugn, trygghet, reflektion, beslutsamhet och eftertanke dominerar. Hon bemästrar en vad hon kallar svår situation. Helenas medvetna emotionella arbete producerar auktoritet och en positiv maktposition där hon kan lösa konflikten med eleven. Hon gör det genom att verbalt berätta en framgångsberättelse där hennes visuella gestaltning anger det ögonblick svårigheter vänder till framgång.

De båda modaliteterna förstärker alltså varandra. Genom framgångsberättelsen produceras en maskulint märkt maktposition samtidigt som hon kategoriserar den som feminin genom att knyta auktoritet till sitt moderskap. Hennes undervisningsramar framkommer i talet om konflikten där LLU-arens sägs uppmana henne att ignorera elevens beteende. Helena ignorerar i stället LLU-aren, agerar på egen hand och lyckas med den uppgift hon gett sig själv. De strukturella ramarna framträder inte här som tvingande.

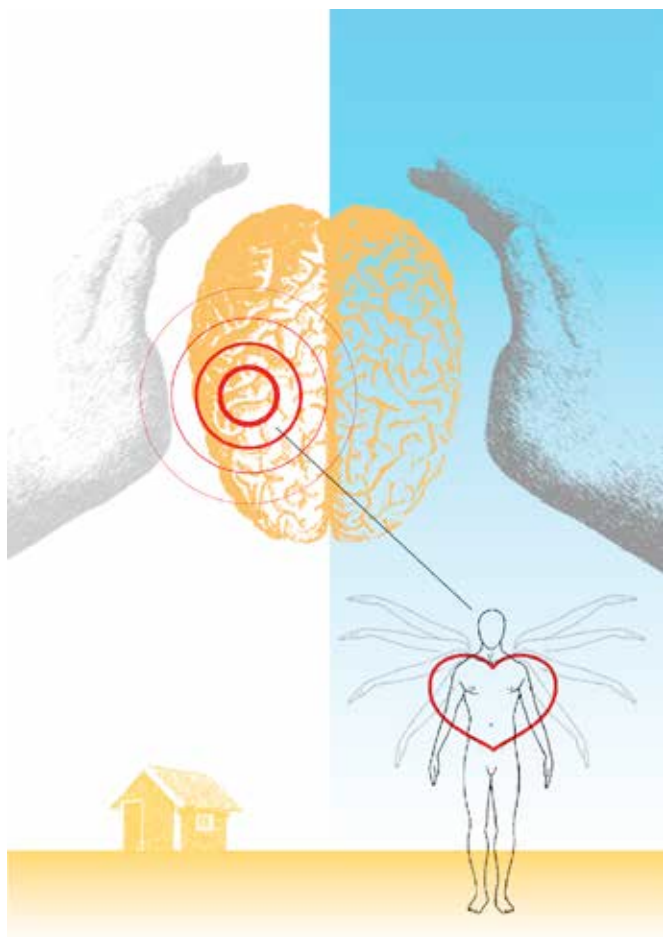


bild 8.

Håkan

Jag uppfattar den här bilden som en informationsbild, en grafisk beskrivning som visualiserar en process eller en arbetsordning. Genom användningen av fristående tecken för hjärta, hjärna och händer konnoterar bilden en ritning.¹⁰ Det förstärks av strecket som binder samman den lilla och den stora hjärnan och cirkklarna på den samma. Händerna och hjärnan dominerar bilden där händerna ger intryck av att ta hand om eller visa omsorg om hjärnan. Människan i bildens nedre högra hörn, domineras av ett hjärta, en traditionell symbol för kärlek. Människan är

¹⁰ Inom grafisk formgivning finns en uppdelning mellan olika slags illustrationsbilder där informations- och faktabilder inte ska vara tvetydiga, erbjuda olika tolkningar eller innehålla några anspelningar på känslor. Här avspeglas en snarast positivistisk inställning till fakta, klart avläsbara och tydliga (se Bergström 2012).

naken men könlös och viftar med armarna, även det ger association till en ritning, till och med en mekanisk sådan. Det är ingen dramatik i bilden även om det är rörelse, utan den framstår snarare som kontrollerad och balanserad. Sammantaget blir bilden en instrumentell beskrivning av hur olika fenomen, känslomässiga som rationella, kan samverka. Det iscensätts via symboler för tankar och rationellt tänkande eller idéer (hjärna) samt omtanke (händer) och kärlek (hjärta). Bilden är gjord av Håkan.

Håkan är medelålders och har en annan yrkeskarriär bakom sig. Mitt i livet har han bestämt sig för att byta yrke. När vi träffas för ett samtal har han gjort två veckors VFU och drygt ett år på utbildningen. Det han tidigare arbetat med har en stark förankring i bildämnets olika medieringar. Hans erfarenhet som lärare kommer från VFU-perioderna, sammanlagt ca två månader. När jag frågar vad han gestaltat, svarar han:

”Detta handlar om någon slags introduktionslektion för en klass. Och det gick bra, jag var ivrig där med allt man kan göra ... jag visste att jag måste ta grunderna, men nånstans i hjärnan var jag längre fram än eleverna. Jag insåg sedan efter lektionen att jag var tvungen att bryta ner det ... plocka ner det på ett mindre plan, vilket störde mig själv också. Hur ska man lösa detta? Jag kände att jag får ta ner det ... och ... släppa det här jag tycker är fantastiskt.”

Här finns en ansats till ett framtida emotionellt arbete, att inte agera ut det han själv upplever som ”fantastiskt”. Något senare talar Håkan om att ”hitta en vrå i hjärnan”.

E: så det är din hjärna?

H: ja, men det handlar även om elevernas ... att hitta deras lilla vrå där man når dom

Lite senare sammanfattar han tanken med bilden:

”att plocka ut essensen av det jag kan ge eleverna i den situationen”

Det är alltså inte en specifik händelse han gestaltat utan upplevelsen av hela lektionsspasset. Håkan beskriver i samtalet en strävan efter att uppnå balans, vilket innebär en kompromiss mellan entusiasm ”att man gillar de här grejerna” och elevernas behov och kunskapsnivå. Här anger han ett kommande emotionellt arbete men också något han där och då uppfattade. Han tillägger att ”med hjärtat på rätt ställe ska jag nog hitta ingångarna”. Samtidigt säger han att ”jag tycker man får respons när man brinner för en grej” och talar med respekt om elevernas bildarbete:

”Man vill gå in och hjälpa till ... men det är en bräcklig situation ... när dom brottas med en grej”

Håkan säger sig bli rörd när han nu tänker på eleverna och den kontakt han tycker

sig ha fått under lektionerna. Överlag innehåller samtalet mycket känslor fast omskrivet som de instrumentella delarna bilden omfattar. Det är "hjärta", "hjärna", "vrå", "ingång", "hitta hem" och "nå fram".

Bilden är, eller kanske snarare blir under samtalet, till ett sammanfattande collage av den undervisning Håkan talar om. Han har valt olika tecken som representationer för de tankar han har haft om undervisningspasset. De har han sedan satt samman för att retoriskt peka på olika samband. Det första tecken Håkan talar om är hjärnan i samband med att han känner entusiasm och i nästa stund att han behöver dämpa den. Men hjärnan är även elevernas och han vill hitta fram till deras "vrå". Det är alltså en delad stor hjärna som han varligt håller mellan sina händer. Händerna representerar den omsorg han kan erbjuda eleverna och även sig själv, att få "hitta hem" i rollen som lärare. Vägen dit går via hjärtat som också är markerat i bilden. Tanken och känslan kommer leda honom rätt. Collageformen i bilden blir genom hans verbala berättelse tydlig, dvs den verbala berättelsen förklarar bilden.

Håkans gestaltningar är inte en otvetydig framgångsberättelse, men han berättar om en situation där han har agens. Det kan jämföras med att bildanalysen framhåller en instrumentell beskrivning av olika fenomen, alltså om man följer instruktionerna och agerar, så uppnår man ett resultat. I talet berör Håkan vikten av att uppmärksamma varje elev, att se dem, deras individualitet styrkor och svagheter och den arbetsinsats de gör. Det kan jämföras med "en synlighetsdiskurs" inom skolan, som Åsa Bartholdsson aktualiserar i sin avhandling *Med facit i hand*. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor (2007:177, 194-95; se även Bartholdsson, 2008:48). En synlighetsdiskurs framhåller hon som en dominerande inställning bland lärare (och även återkommande bland lärarstuderenter) där läraren ska se och uppmärksamma varje elev och elevens behov. Talet om uppmärksamhet upprepas som ett mantra och är också något eleverna väl känner till. Det i sin tur skapar förutsättningar för eleven att i verksamheten också göra sig synlig utifrån elevsocialisationens målsättning om att vara "sig själv". Att vara sig själv, att se och göra sig synlig blir alltså en teknik och Håkan talar om och visualiserar teknik, i undervisning så och i yrket. Han söker även en teknik att nå balans och samförstånd med eleverna. Så till vida reflekterar han i bild och tal kring hur han gör läraridentitet, hur han erfar sin kompetens och sina brister i kontakt med eleverna under VFU.

Håkan förkroppsligar omsorg och kärlek med tekniska och rationella förtecken genom röstbetoningar och bildens instrumentella utformning. Han gör maskulinitet i omsorgen och konstruerar en lärare med agens, omsorg och kärlek och till skillnad mot Helena, med tekniska och rationella förtecken. Det är via bilden som den skillnaden blir tydlig. Här finns således en tydlig könsskillnad som pekar på

två sätt att göra kön i relation till kärlek och omsorg. En feminin hållning blir att omförhandla omsorgen till auktoritet och därmed producera en maktposition. En maskulin hållning blir att instrumentalisera den och tala om den i rationella termer. Här rör sig omsorgens könsmärkning och görande mellan dikotoma uppdelningar som naturlig fallenhet (feminin hållning) eller ett rationellt förhållningssätt (en maskulin hållning) samtidigt som omsorgens resultat för Helena skapar en maskulin maktposition.

Håkan balanserar sin omsorgsinriktning genom maskulina förtecken. Även om omsorg inom läraryrket är förväntad av lärare (se Hargreaves, 2003) kategoriseras och könsmärks en arbetsfördelning där kvinnorna (och flickorna, se Öhrn, 2002) i högre grad förväntas ta omsorgsansvar medan männen förväntas stå för auktoritet, ordning och rationalitet (Connell, 1987, Hjalmarsson, 2009). Här finns ett spel mellan att klä omsorg och kärlek i en maskulin kostym och att klä auktoritet i en feminin dräkt. Beroende på aktörens kön sveper de in sitt omsorgs- respektive maktagerande i den kapp som överensstämmer med aktörens biologiska kön. Både Helena och Håkan lever upp till ett "ansvarsfullt", dvs ett förväntat könsspecifikt agerande, på samma sätt som West & Fenstermarker framhåller att omgivningen ställer anspråk på (1995). Men vilken omgivning kan jag hänföra förväntningarna till? Är det skolan, lärarutbildningen eller forskningen?

Maktlöshet, frustration och strukturell kritik

Temat maktlöshet, frustration och strukturell kritik handlar i hög grad om de ingående studenternas relation till sina respektive LLU-are. Även om eleverna finns med i de olika modaliteterna så dominerar frågor om makt och att få pröva eller inte pröva sin egen förmåga att undervisa i praktiken. Samtliga studenter inom den här gruppen, en man och fyra kvinnor, har vid tillfället för undersökningen gjort tre veckors VFU. Det material jag redovisar är gjort av Magnus och Petra, där Petras berättelse också får representera de övriga kvinnornas berättelser. Sammantaget har kvinnorna stora likheter mellan sina respektive gestaltningar som just handlar om maktlöshet, frustration och strukturell kritik. Men gränsen mellan detta tema och "framgång och agens" är inte knivskarp. Magnus, som jag först redovisar, befinner sig någonstans mitt emellan. Det framkommer genom de skillnader han har mellan sina olika gestaltningar. Hans bild tematiserar maktlöshet medan hans verbala berättelse i högre grad omfattar framgång och agens. Men i sammanvägning av modaliteterna och i jämförelse med tematiken har jag placerat honom här.



bild 9.

Magnus

Det här är en blyertsteckning av ett klassrum med fyra elever och en vuxen, förmodligen en lärare. För betraktaren framträder bilden som en ögonblicksbild, en situation eller händelse där bildjaget både blir kritiskt studerad av en vuxen person utan mun, med korslagda armar och iakttagande ögon. Eleverna är upptagna av annat, tittar åt ett annat håll, surar eller håller på med mobiltelefonen. Bilden kan alltså gestalta två olika uppmärksamheter, en granskande och en obefintlig eller avvisande. Eftersom bilytan är täckt av blyerts kan situationen avbilda ett mörklagt klassrum, kanske en lektion med bildvisning, eller någon form av mörka emotioner. Bilden är gjord av Magnus.

Magnus är strax över 30 år och har tidigare arbetat inom industrin. Han har sedan gymnasietiden varit intresserad av bild, har arbetat med bilder på egen hand och även gått någon konstskola. Den undervisningserfarenhet han har är via utbildningen. På min fråga om vad han gestaltat svarar han:

”Det där är kanske bara en ögonblicksbild ur en undervisningssituation som jag själv upplevt och ... det ska väl liksom ... den ska väl symbolisera svårigheten att nå ut ... fram till eleverna ... att göra sig hörd i klassrummet ...

dom pratar med varandra, kanske nån som sitter med musikspelare och sen överrösta dom ... min röst behöver tränas upp”...

På min fråga om den vuxna personen i bilden är han själv, svarar han:

”näe, det är min handledare som står där ... och ingen av eleverna tittar åt mitt håll fast jag står och pratar eller ja, få uppmärksamhet ... handledaren står där och ... eller som jag känner, känns som att som student är man väldigt granskad, när man är ute, vilket jag tycker är ganska jobbigt”

Motivet tematiserar uppmärksamhet och prestation. Uppmärksamheten är i det här fallet negativ från handledaren i form av granskning och kontroll och frånvarande hos eleverna då de varken hör eller ser honom när han undervisar. Vad det gäller prestation så vill han ”göra bra ifrån mig” och ”vara en bra student”. Prestation kan även ställas i relation till uttalandet ”och sen hur man är med eleverna”, att kontakten inte ska vara en kompisrelation utan ”då ska man vara vuxen” och ”professionell”, något han tycker är komplext. Under sina VFU-perioder har Magnus haft olika handledare, både sämre och bättre, så den handledare som finns i bilden är inte en specifik person utan en gestaltning av handledarens funktion som kontrollant och granskare.

”det ska va en anonym, det är därför den är lite grumlig sådär ... bara blicken ...”

I bilden har Magnus satt samman uppmärksamhetens olika aspekter, men han återkommer till att kärnan i bilden är granskning och kontroll, två funktioner som skapar ofrihet och obehag. Att eleverna inte tittar på honom, föder tankar som att ”nu är jag skittråkig”. De känslor Magnus talar om är obehag, något som häftar vid (Ahmed, 2004), obehaget att vara uppmärksammad och ständigt bli bedömd samtidigt som den uppmärksamhet han vill ha av eleverna är svår att uppnå. Elevernas frånvarande uppmärksamhet fungerar i det här fallet som en bedömning, att han inte duger. Vi pratar även om att han täckt bilden med blyerts och han säger att anledningen var ”att det skulle vara rätt mörkt” och att hans motivval var ”att fånga upp något litet som är jobbigt”.

Men Magnus talar även om glädje. Under samtalet säger han:

”jag vet inte varför jag för fram det jobbiga ... det är mycket som är skitkul också”

Därefter refererar han till exempel där han inte varit ”skittråkig”, som ett lekionspass vilket ”funkade jättebra”. Då var handledaren/den ordinarie läraren frånvarande och han kände sig därmed friare. Därutöver återger han konkreta beskrivningar av specifika lektioner, fyllda av entusiasm och övertygelse om att han gjort något bra. De är framgångsberättelser till skillnad mot bildens innehåll, det återkommande obehaget.

I analys av samtalet är det svårt att få fatt på vad Magnus förkroppsligar. Han pratar med en ganska jämn stämma och det är otydligt om där finns några betoningar. De som finns, är när han skrattar till:

”det är inte så hela tiden alltså [obehagligt]... det känns ju bra också (skrattar till)

När Magnus funderar över varför han valt ”det jobbiga” från VFU och som han säger ”alltså det vart som värsta, jag kan tänka att det vart för mycket ångest i den” anar jag att antingen har han spekulerat eller anpassat sitt motiv efter vad han tror är mina. Han är i alla fall uppenbarligen inte bekväm med sitt val av motiv vilket även visar sig i att samtalet mer handlar om framgång än om obehag. Jag kan bara spekulera i orsakerna, men den offerposition han visuellt iscensätter, både som student i relation till LLU-aren och som lärare inför eleverna, motsäger han samtidigt genom sina framgångsberättelser. Att vara student är att bli bedömd, det ingår i konceptet, och i mötet mellan yttre krav och egna ideal kan det uppstå problem. Den prestation han talar om, att vara vuxen, ett ord som även Helena använder, signalerar auktoritet och kontroll.

I Magnus gestaltningar samverkar inte bilden och talet mer än under hans direkta beskrivning av bilden. I bilden och i det initiala talet om bilden är LLU-arens funktion i fokus och på så vis utgör Magnus ingången i den här studentgruppens upptagenhet av den relationen. Följande student går steget längre och hon delar liknande erfarenheter med tre andra studenter, alla kvinnor. Det ställer en jämförande analys på prov, om jag fortsättningsvis ska kunna hävda att kön inte enbart kan knytas till man eller kvinna utan något en människa gör, där emotioner förstärker, förskjuter eller omförhandlar kön.



bild 10.

Petra

Den första associationen bilden ger är vingklippt. Fågelns högra vinge har blivit klippt och på den vänstra är fjädrarna fortfarande ojämna och hela.¹¹ Därefter följer frågan: vem eller vad representerar saxen som klipper? Och fågeln? Motivet anger inte en specifik händelse och dess två olika fiktionsgrader, fotot av saxen och teckningen av fågeln, är inte i samma bildrum även om de överlappar varandra. Det förstärker intrycket av att motivet gestaltar ett tillstånd. Bilden kan betraktas som en kraftfull retorisk gestaltning av ett maktförhållande med symboliskt våld som delvis övergått i konkret våld, vilket betyder att bildskaparen har en tydlig insikt om förhållandet. Motivet framstår därmed som ett krasst konstaterande. Bilden är gjord av Petra.

Petra är strax under 30 år och har arbetat flera år inom servicenäringen innan hon bestämde sig för att utbilda sig till lärare. Hon har ingen tidigare erfarenhet av att undervisa, men har hela sitt liv varit intresserad av bild. Innan lärarutbild-

¹¹ Fjädrarna på tamfåglars vingar kan klippas för att vingarna inte ska bära och därmed kan fågeln inte flyga, se: <http://sv.wikipedia.org/wiki/Vingklippning> (2014-03-20)

ningen gick hon en förberedande konstskola och nu har hon ett år kvar till sin lärarexamen. När vi träffas har hon just varit ute på tre veckors VFU på en liten skola i ett "våldigt litet samhälle". På min fråga om vad hon gestaltat, säger hon:

"eh ... det är typ ... en vingklippt fågel"

När jag frågar: vem är fågel och vem är sax, svarar hon:

"eh ... jag är väl fågel och ... om man ska hårdra det är min handledare saxen"

Bild och talakt gestaltar samma problematik även om talet ger mer detaljer kring hur det symboliska våldet genomförs. Petra berättar hur hennes VFU har präglats av att inte få undervisa, utan i hög grad enbart observera. Hon säger sig vara i "en frustrerande situation", att hon har en "massa redskap" för att kunna utöva läraryrket "men jag får aldrig applicera dom i verkligheten". Petra beskriver vad som kan tolkas som en maktkamp mellan henne och handledaren där hon hela tiden förlorar. De få gånger hon får undervisa, blir hon ständigt avbruten.

"problemet är att när jag väl går upp och ställer mig för att hålla en lektion så får jag göra det ytterst sällan ... och ... när jag väl får det utrymme så kan hon likväl gå in och avbryta mig"

Handledaren säger sig uppskatta henne, något Petra tror stämmer, men hon blir inte bemött som en resurs, utan snarare som en konkurrent i klassrummet. En förklaring Petra ger som orsak till känslan av konflikt mellan dem är att handledaren inte är behörig bildlärare, dvs även handledaren har en underordnad position inom lärarkollegiet. Kombinationen av konkurrens och maktkamp manövrerar Petra genom att "hålla en låg profil" för att handledaren inte ska tro att hon vill ta hennes arbete efter examen. Men LLU-arens agerande får också eleverna att negligera henne då "jag blir bara ett mellanting som ... inte förtjänar respekt, eftersom hon tydligt visar att hon inte respekterar mig". Hon suckar tungt och säger nästan ohörbart:

"... en frustrerande situation (suck) ... det här med att vara vingklippt, jag sitter med allting men jag kan inte använda det ... så har det varit från dag ett ... jag har vid flera tillfällen blivit kallad elev av andra lärare, så det är också en väldigt maktlik situation ..."

Här aktualiserar Petra maktkampen explicit även om hon inte gör det med kraft utan uppgivet och knappt hörbart. Uppenbarligen har hennes situation cementerats, "så har det varit från dag ett". Att vissa lärarkollegier på skolan kallar henne för "elev", kategoriserar Petra som intolerans i en skola som ska vara för alla. Jag kategoriserar det som en del av det symboliska våldet (Bourdieu, 2000), att förminska, förlöjlig och göra en student till barn. Det kan även jämföras med Berit Ås

härskartekniker för att upprätthålla en maktordning (Ås, 1978).¹² VFU-perioden framträder i all tydlighet som en negation av Petras egna ambitioner.

”jag upplever det som att ... nån våldför sig på min utbildning och på det jag har rätt till ... och i vissa fall har jag känt mig så där gråtfärdig ... att ... jag ... inte är respekterad och tagen på allvar i de här sammanhangen ... när man inte kan låta någon hålla en lektion utan att gå in på ett väldigt oprofessionellt ... och fult sätt och avbryta (---) det värsta är ju att eleverna märker det ... hur kränkt man blir”

Här betonar Petra bokstavligen känslor av förtvivlan och frustration. I relation till handledaren uttrycker hon maktlöshet. Det Petra berättar och gestaltar är djupt problematiskt och hennes verbala utsagor är lika tydliga som hennes visuella. De emotioner hon talar om är respektlöshet, att bli kränkt, vara uppgiven, känna sorg och hopplöshet. Hon förkroppsligar och verbaliserar en strukturell sårbarhet som kvinnlig lärarstudent i skolans undervisningspraktik, där emotioner som frustration, underordning och maktlöshet dominerar. I Petras gestaltningar finns mycket lite agens. I hennes tal finns ”en låg profil”, dvs att agera professionellt upplever hon som omöjligt för det skapar en konkurrenssituation som triggar handledaren att manövrera ut Petra.¹³

Men Petras underordnade position är inte exklusiv, de andra kvinnorna i gruppen har likartade problem med sina handledare, trots att de handledarna är behöriga. En professionell hållning eller ett förväntat respektfullt beteende från handledarna verkar inte i de här fallen garanteras via utbildning. Hur kan det förstås? Jag vill relatera det till att lärare, inte enbart lärarstudenter, befinner sig inom en

12 Berit Ås fem (och senare sju) härskartekniker uppmärksammades ursprungligen inom feminismen och baserade på kön. De har senare kommit att användas könsneutralt, som manipulerande tekniker för att upprätthålla en maktordning och inte enbart en könsmaktordning trots sitt feministiska ursprung. De fem teknikerna är: osynliggörande, förlöjligande, undanhållande av information, dubbelbestraffning och påförande av skuld. Senare har hon lagt till objektifiering och våld eller hot om våld. Publicerat första gången i Berit Ås (1978). Hersketekniker, *Kjerringrånd* 1978(3), s 17-21.

13 Hennes agerande kan delvis jämföras med vad Katie Cannon talar om som de tre dygderna ”invisible dignity”, ”quite grace” och ”unshouted courage” (Cannon, 1989; se även Sporre, 1999: 218) en etisk hållning som svarta kvinnor utvecklat under slaveriets förtryck för att leva värdigt mot alla odds. Katie Cannon ger i *Black women and Ethics* (1988) följande definitioner på de tre dygderna: Invisible dignity avser ”capacity to preserve life and participate fully in what life offers” (kapacitet att vårda och till fullo kunna delta i vad livet har att erbjuda). Quiet grace avser ”the persistent struggle for human dignity in defiance of degrading oppression” (en ihärdig kamp för mänsklig värdighet trots allt förnedrande förtryck), och unshouted courage är ”the capacity to constantly confront threats to survival in the face of reprisals for one’s determination to survive” (förmågan att ständigt kunna bemöta hoten om repressalier gentemot den egna överlevnaden) (1988:99-105).

struktur med ramar att följa, vilket oundvikligen påverkar vad som kan och inte kan göras. "Teachers don't have full control over the conditions they work in" (Ketcherman et. al., 2009:230) vilket i sin tur också påverkar hur lärare och i det här fallet lärarstudenters självförståelse och självuppskattning formas. När lärarna och lärarhandledarna agerar inom strukturen, blir den synlig genom deras ageranden, som en konsekvens av strukturen. För Petra representeras ramarna framförallt av hennes LLU-are.

LLU-aren använder vad jag skulle beteckna som symboliskt våld (Bourdieu, 2000), inom den utbildning Petra genomför, för att upprätthålla en (oförtjänt) maktordning som överordnad. LLU-arens omdömen förminskar, förlöjligar och tystar Petra. I hennes bild och tal förkroppsligas det symboliska våldets konsekvens. Den oförtjänta överordningen kan också knytas till frågor om (o)rättvisa, något Petra också gör när hon pratar om att skolan ska vara en skola för alla. Ahmed (2004:191) framhåller att (o)rättvisa väcker starka emotioner då bedömningen av ett agerande som rättvist eller orättvist differentierar vem som är eller inte är ett värdigt objekt att uppskattas eller bedömas positivt. Petra ges ingen möjlighet att få bevisa sin kompetens utan bedöms som elev eller inkompetent konkurrent. Hon blir fråntagna egen agens inom strukturen där LLU-aren blir genusordningens budbärare.

Petra uttrycker dock entusiasm över sin bild och hon berättar att när hon mejlade bilden till mig blev det tydligt för henne "hur naket det kändes". Hon talar även om erfarenheten av att arbeta digitalt, att det var "något nytt och främmande för mig" eftersom hon vanligtvis arbetar "ganska traditionellt i tekniker". Men hon hade ett tydligt syfte med valet av teknik, att uppmärksamma att även andra och nya tekniker inte nyttjas i hennes VFU-skola, dvs att även teknikerna och uttrycksmöjligheterna vingklipps:

"att bilden är en digitalisering får även representera det lilla utrymme digitaliseringen i undervisningen får i skolans värld"

Petras gestaltning, även som representation för de andra kvinnornas berättelser i den här gruppen, visar på kvinnliga lärarstudenters strukturella underordning och LLU-arens och övriga kollegors maktutövning. Det är en erfarenhet Petra inte delar med Magnus även om hans relation till en generell LLU-are inte är oproblematiserad. Men Magnus talar inte om förtryck eller förlöjligande utan om att vara obekväm när han granskas. Han hindras inte i att göra undervisning och invaderas inte konkret av anmärkningar och kränkande behandling.

Petra utsätts för en dubbel underordning, både som student och som kvinna. I hennes berättelse är det framförallt LLU-aren som lyfts fram som orsak till situationen men även andra lärare i kollegiet. Här skulle det vara enkelt att göra LLU-aren

till syndabock, men jag betraktar vederbörande som förmedlare av en övergripande genusordning (Connell, 1987, 2000; Gannerud, 1999) som är påtaglig inom denna skola.

"En man kan" eller "feeling like a fraud" – att konfronteras med kollegornas genusmärkta förväntningar

Under den här rubriken finns enbart en student vilket delvis gör det tveksamt att kalla det här för ett tema. Här finns således inga gemensamma aspekter eller ämnen att redogöra för. Men analysen av denna gestaltning gav mig ett svar på en stegrande problematik i mina analyser av materialet: både den tydliga könsmärkningen av makt och underordning i tema två och dess frånvaro för Helena i tema ett.

Följande students bild och tal tydliggör på flera sätt den problematiken genom motivet, de gestaltande greppen och fokus i berättelsen. Gestaltningarna berör relationer och förväntningar framförallt inom studenten. Först kunde jag inte få fatt i hur det kunde tolkas, men via den skamkänsla som genomsyrar berättelsen började tolkningen växa fram. Jag tog bl.a. stöd i Elsbeth Phrobyns analys av skam (Phrobyn, 2009) som en produktiv känsla för att förstå en intensiv vilja att höra till. Jag lutar mig även mot de manliga lärarnas tal om skam i Hjalmarssons avhandling (Hjalmarsson, 2009b:146).

Det gjorde att analysen tog en riktning mot genusordningens grundvärderingar och att berättelsen synliggjorde att manligt kön i sig kan betraktas som en kompetens i skolans verksamhet. På det viset blir den här gestaltningen en negation och samtidigt en bekräftelse av Petras gestaltning. Det handlar således inte om delade erfarenheter, utan om kontrasterande.



bild 11.

Krister

Det som dominerar bilden är ett ovalt objekt, det är stort och kompakt och svävar över en ändlös rad av människokonturer. Objektet är på väg att krackelera. Bildens människor är anonyma genom att de enbart är angivna som konturer. Bildens referentiella rum fortsätter i oändlighet med en ändlös rad av anonyma människor, tillsynes på väg åt ett håll. Det ger en känsla av alienation, kontaktlöshet. Bildens retoriska grepp är kontrasterna mellan objektets grå och kompakta färg och de tomma människokonturerna, vilket förstärker känslan av hot. Färgen ger ett kallt intryck. Bilden är gjord av Krister.

Krister är strax under 30 år och har ingen tidigare erfarenhet av att arbeta som lärare. Han har gått halva ämnesutbildningen och gjort sammanlagt sju veckors VFU. När vi träffas har han just varit ute i två veckor på en liten högstadieskola i ett mindre samhälle. På min fråga om vad han gestaltat svarar han:

”alltså, det är på något sätt mig själv alltså ... lite av min rädsla att inte ... att inte duga till ... alltså dom har redan sagt att jag är en del där ... att dom vill att jag ska komma dit efter examen. Det är ju jätteroligt, men hela tiden så känner jag ... lite rädsla att det går för bra ... att jag kanske inte är så ... eh ... alltså att jag inte ska lyckas inom detta ...”

Bilden gestaltar alltså inte en situation eller specifik händelse utan en rädsla för att inte leva upp till lärarkollegornas förväntningar. Det ovala kompakta objektet

materialiserar rädslan, objektets tyngd och sprickor representerar skräcken att bli avslöjad. De anonyma konturerna representerar lärarna och det retoriska greppet, att lärargestalterna enbart tecknas med konturer, skapar betydelsen alienation. För Krister är dessa konturer dock inte anonyma, utan enbart hans upplevelse av deras förväntningar. Konturerna är hans verkliga kollegor. Han säger att han gestaltat vad han upplever som en inre problematik. Samtalet med Krister kommer alltså att handla mycket om rädsla, rädsla att inte duga, att misslyckas och att inte kunna leva upp till andras och egna förväntningar. Samtidigt framkommer det att han får mycket beröm av sin handledare och de andra i lärarlaget, vilket förstärker hans problematik. Det går bra för honom på VFU, "lite för bra". Han säger att det beröm han får skapar en falsk säkerhet, "som en bubbla", trots att det är härligt att bli uppskattad. Misstanken gör att han stundtals bär på en rädsla att bygga ett luftslott som kommer att krackelera, dvs avslöjandet lurar bakom hörnet. Krister tvivlar på att berömmet står i relation till hans egen kapacitet.

Vad Krister talar om kan betecknas som "feeling like a fraud", ett fenomen som vanligen används i samband med problematiseringar av doktoranders socio-emotionella situation inom akademien (Appel & Bergenheim, 2005).¹⁴ "Feeling like a fraud" representerar doktorandens rädsla att bli avslöjad som en bedragare, eftersom man inte riktigt tror sig vara värdig den position man tilldelats och så småningom kommer man att avslöjas. Den förutsedda skammen kan även ses som ett tecken på det intensiva intresset av att vilja höra till (Phrobyn, 2009). Om den längtan inte fanns, skulle inte avvisandet bränna så kraftfullt. Krister vill höra till och han vill det intensivt. Men vilka kvaliteter är det han tror att kollegorna tillskriver honom och förväntar sig? Vilka krav ställer de på honom? I Maria Hjalmarssons avhandling *Lärarprofessionens genusordning* (2009) framhåller hon olika förväntningar på manliga respektive kvinnliga lärare. I samband med undersökningens resultat resonerar Hjalmarsson kring männens överordnade ställning och minoritetsposition i skolan.

"de manliga informanterna är övertygade om att de skulle ifrågasättas som män om de inte motsvarar andras förväntningar. Männens överordnade ställning och minoritetsposition kan innebära fördelar, men genusordningen förpliktigar och drabbar även män (...) de manliga och kvinnliga lärarna menar att männen i enlighet med genusordningen per automatik har fördelar, men samtidigt har högre krav på sig än kvinnliga kollegor relativt vissa aspekter i yrket." (s 148).

14 Beteckningen kommer från Peggy McIntosh artikel (1985) med samma namn och avsåg då i första hand kvinnors upplevelser inom akademien.

De manliga lärarna talar om den skam det skulle betyda att misslyckas med att leva upp till förväntningarna. Hjalmarsson ställer det mot kvinnornas tal om andras förväntningar, att de inte på ett liknande sätt inkluderar en diskussion om känslor av skam. I det resonemanget skulle Kristers upplevelser passa in och vara en bekräftelse på att manligt kön i sig värderas som en kompetens (Hjalmarsson, 2009:146) inom den skolans genusregim (Connell, 2000). Utifrån Kristers upplevelse synliggörs en genusordning i hans skola och hans rädsla för att inte leva upp till kraven blir ett bekräftande tecken för maktstrukturen. I jämförelse med de kvinnliga lärarstudenterna i tema två, ”maktlöshet, frustration och strukturell kritik”, blir hans position också en bekräftelse av deras dubbla underordning.

Studenternas samlade erfarenheter

De emotioner som lärarstudenterna uppmärksammar i ord och bild är antingen konkret i relation med andra människor eller symboliskt/abstrakt mellan objekt. Det är med elever, där omsorg eller auktoritet dominerar, eller med deras lärarhandledare där allt ifrån uppskattning, oberoende och ignorans till obehag, förtryck och symboliskt våld förekommer. Överlag är dessa studenter mer uppmärksamma på sitt eget agerande och sig själva, än andra aktörerna inom verksamheten.

Att göra omsorg, som finns inom tema ett, ”framgång och agens”, framstår i materialet inte som knutet till män eller kvinnor, utan något båda könen agerar. Däremot kläs omsorgen gentemot eleverna antingen som en naturlig eller essentiell förmåga genom moderskap i relation till hur eleverna mår (Helena) eller som en rationell och instrumentell relation i förhållande till elevernas kunskapsnivå (Håkan). Omsorgens olika fokus blir här intressant som en könsmärkning, som ett sätt att göra kön, antingen med feminina eller maskulina förtecken. I kombination med auktoritet och agentskap kompliceras bilden ytterligare. Helenas feminina omsorgsposition resulterar i auktoritet och maskulinitet, en könsmärkning som även Håkan gör genom att poängtera rationella lösningar på de problem han upplevt. Håkan och Helena uttrycker genom sina gestaltningar att de gör ett emotionellt arbete (Zembylas, 2006), antingen för att ”få igång” en elev eller för att ”hitta deras [kunskaps]vrå” i hjärnan. De talar om sina emotioner, kontrollerar vad de vill uttrycka och lyckas därmed att uppnå eller komma närmare en lösning på problemen. Det är framgångsberättelser som Helena och Håkan har valt att uppmärksamma. Deras emotionella arbete producerar framgång och makt, ett resultat de tillskriver sig själva. I deras tal anges inte mer än indirekt några reglerande krafter för deras agerande annat än förbigående, t.ex. som en rekommendation från Helenas LLU-are.

I den andra gruppen studenter (tema två) uppmärksammas emotionella erfarenheter av maktlöshet och frustration och här finns också en strukturell kritik. Maktlöshet och frustration gestaltas framförallt i relation till handledaren (Petra) men även till eleverna (Magnus) och framförallt Petra poängterar strukturella problem. När jag analyserar materialet inom frågeställningen "vad händer här" framträder Petras VFU-praktik som det tillfälle där studenten disciplineras in i skolans hierarkier och kultur. Hon ska in i köttet uppleva hur yrkets maktordning genomförs och hennes egen plats som blivande lärare inom strukturen. LLU-aren i sin funktion som brobyggare mellan utbildning och yrkesverksamhet framträder i hennes berättelse som den som handhar och förevisar normerna på arenan.

Även studenterna inom tema två gör ett emotionellt arbete men mer i termer av att förminska eller hålla tillbaka ambition och glädje. Det emotionella arbetet producerar negativa positioner. Å ena sidan framstår Magnus maktlöshet som kluven och mer relaterad till bedömning av hans studentprestationer och inte övergripande inom den undervisning han beskriver. Han framhåller egna möjligheter parallellt med det obehag som häftar vid under bedömning. LLU-arens närvaro eller frånvaro är central men som aktiv undervisare finns lika mycket om inte mer kraft och glädje än besvär. Petra å andra sidan upplever en total maktlöshet, dvs hennes emotionella arbete är i längden kontraproduktivt och energidränerande. I berättelsen framkommer att både LLU-aren och lärarkollegorna på skolan utövar symboliskt våld för att upprätthålla en maktstruktur. I Petras gestaltning finns en dubbel underordning, som kvinna och som lärarstudent. Gemensamt i den här gruppen är betydelsen av LLU-aren och lärarkollegorna på skolorna. Studenternas upplevda position förklaras i hög grad bero på LLU-aren, dvs förklaringen blir strukturell även om den placeras hos en individ.

Tema tre har något avvikande förtecken i relation till övriga teman. Det konstrueras utifrån en students upplevelse i lärarutövning som "feeling like a fraud". I analysen ser jag hans upplevelse som ett svar på kollegornas krav och förväntningar utifrån kön. Eftersom han är i början av sin utbildning och inte har någon stor undervisningserfarenhet sedan tidigare, finns få reella förutsättningarna för att ha kunnat utveckla en professionalitet. Hans kollegor viktas ändå hans kompetens högt. Som Hjalmarsson (2009) påpekar, så utgör män en minoritet i skolan, de tillskrivs egenskaper på grund av sitt kön och sammantaget framträder könskategoriseringen som en kompetens. I min tolkning blir därför studentens upplevelse en manifestation av en övergripande genusordning och VFU-skolans genusregim, där manligt kön värderas som en kompetens. Den förstärker samtidigt analysen av Petras underordning.

I den här undersökningen, som baserar sig på ett litet material och inte gör anspråk på generella svar, framstår LLU-aren som mycket betydelsefull. Studenternas relation till sina respektive LLU-are beskrivs både visuellt och verbalt som en maktrelation. Antingen gestaltas LLU-aren som ett aktivt hinder eller som passiv genom att hålla sig i bakgrunden och lämna över ansvaret för undervisningens utformning. Undersökningens studenter knyter alltså framgång individuellt till sig själva medan motgång och egna tillkortakommanden öppet knyts till strukturen där LLU-aren synliggörs som den aktör vilken realiserar disciplinering och en övergripande genusordning (Zembylas, 2005; Connell, 2002).

Diskussion – flygturer eller kraschlandningar

När genus och emotioner samverkar i studenternas berättelser, framträder vissa mönster. Dessa ska inte tolkas som generella utan typiska inom den här undersökningen. Underlaget är litet, men inte desto mindre tolkningsbart. Det som blir tydligt är att beroende på den lokala skolans genusregim, blir genusordningen tvingande eller irrelevant. Helenas agerande och Petras situation visar på detta. Men den övergripande genusordningen har också genomslag eftersom männens situation inte i lika hög grad påverkas av ytterligheterna kring maktfrågorna. Även fast Magnus framhåller lärarhandledarens övervakning och bedömning (seendet) som problematisk, är hans motiv handledarens funktion, inte den lärarhandledare han har. Han hindras inte att genomföra sin undervisning. Hans och även Håkans gestaltning rör sig således inte lika tydligt på en skala mellan makt, icke-makt och LLU-aren framställs inte problematisk på samma sätt som av Petra (och Petra som representant för de andra kvinnorna i gruppen). Handledarens funktion som väktare eller vårdare rör sig mer om bedömning eller att ställa höga förväntningar på dem som representanter för männen. Både Krister och Magnus framhåller vikten av att leva upp till sina egna och andras krav. Att inte göra det skapar rädsla eller osäkerhet, vilket kan vara en parallell till vad Hjalmarsson menar är genusordningens baksida; den skam man räds inför att inte rättmätigt motsvara en upphöjd och given position utifrån kön. Överlag rör sig männen som grupp friare inom sina berättelser i relation till handledarna. I så måtto framstår och framställs LLU-aren som den person vilken underlättar eller försvårar subjektpositioner av agens och tillfredsställelse. Men för Petras del vill jag åter uppmärksamma att hennes handledare inte var behörig lärare, dvs det fanns ingen utbildning i botten för att kunna upprätthålla en professionell hållning och kanske inte en medvetenhet hos handledaren att inte behöva positionera sig så radikalt gentemot en student. Att jag ändå valde Petras gestaltning som representation för de andra kvinnorna i gruppen,

var för att hennes underordning var så uppenbar och på många sätt liknande vad de andra kvinnorna gestaltade. Trots handledarens bristande utbildning, agerade andra handledare på ett liknande sätt. En examen ger alltså ingen garanti för ett professionellt förhållningssätt.

I resultaten framträder således könsskillnader formerade kring kategorierna kvinnor och män. Ett sätt att förstå det är att studenterna svarar upp mot det könsgörande som är förväntat både på skolorna och inom lärarutbildningen, alltså en övergripande ordning kring hur kvinnor respektive män ansvarsfullt förväntas agera utifrån sitt kön. Att jag uppmärksammar det kan även hänvisas till mina teoretiska utgångspunkter (se West & Fenstermarker, 1995).

I samtalen framträder mönster som med viss försiktighet kan knytas till känsloregrer (Hochschild, 1983; Connell, 2000) vid lärarutbildningen. En av dessa är studenternas framgångsberättelser, att du ska vara framgångsrik och "lyckad" som student och att svårigheter och misslyckanden inte är något man självklart berättar om. Att vilja positionera sig som lyckad student och att ha valt rätt utbildning (se Hedlin & Åberg, 2011:16) kan betraktas som en självklarhet samtidigt som det kan vara ett resultat av en fungerande reglering. Framgångsberättelserna kan dekonstrueras i sin motsats, att just svårigheterna med att uppnå agens och auktoritet har varit något studenterna arbetat med. Vikten av eget handlingsutrymme och att agera med auktoritet blir också tydligt i relation till Petra. Petra hindras, och hindrar sig själv, i sin utövning och upplever maktlöshet, då lärarhandledare hindrar henne från att skaffa ett positivt erfarenhetskaptal. I en engelsk studie av lärarstudenters upplevelser under praktikperioder (Hobson et.al., 2008) framhölls att förutsättningarna till att erfara sig själv som "proper teachers" skapades genom att studenterna tilläts arbeta självständigt och bemötas med tillit från sina kollegor på skolan (Hobson et.al., 2008:424).

Kommunikation i olika modaliteter

Studenterna i den här studien har visuellt och verbalt berättat om några av sina emotionella upplevelser under en VFU-period. I en övergripande jämförelse mellan modaliteterna framkommer att för merparten överensstämmer eller kompletterar bild och tal varandra dvs de olika modaliteterna förstärker varandra. På detaljnivå går det att se hur det går till.

I en av bilderna visualiseras ett ögonblick under en situation (Helena) och den verbala berättelsen ger omständigheterna innan, under och efter händelsen. Det bilden framförallt bidrar med är uppmärksamhet på berättelsens vändpunkt och den process av emotionellt arbete som den innebar. Bildmakaren har avsiktligt velat att det ska framgå tydligt. I bilden syns det som två skuggor runt en av cen-

tralgestalterna vilket gör att just dessa, så att säga tvingar fram ett fokus hos mig som forskare och samtalsledare. Bilden uppmärksammar och materialiserar det ämne studenten initialt valt att uppmärksamma, vilket gör bilden till en aktiv part i samtalet. Strukturellt finns en könsmärkning av omsorgen både i denna bild (Helenas) och på ett liknande sätt i Håkans bild. Ingen av dessa två informanter betonar strukturen i talet, t.ex. i form av handledaren eller skolans institutionella ramar, men genom deras bilder blir könsstrukturen tydlig. Könsmärkningen i Helenas bild är handens omsorg i kombination med gestaltens uppräta auktoritet. I Håkans bild är det arbetsritningens rationella handhavande av emotionella symboler i kombination med instrumentella geometriska figurer. Här blir betoningarna påtagliga just via deras bilder.

Två av motiven (Krister och Petra) är inte visuellt situationsbundna utan innehåller en dominerande känsla där talet exemplifierar ur vilka situationer och inom vilka relationer emotionerna cirkulerar. För Petra är det relationen med handledaren vilken hon beskriver genom närheten mellan en sax och en fågel, en förövare och ett offer. Bilden är förförisk och relationen ytterst förenklad, fast inte okomplicerad. Talet lägger till, försvårar och förstärker bildmotivet. En kritisk läsning av min analys ger att bildens motiv har fått dominera. Men även Kristers bildmotiv är framträdande i analysen, även om den inte är förförisk på samma sätt. Den alienation människokonturerna gestaltar, alltså att Krister inte upplever sina prestationer i balans med lärarnas beröm, blir för honom ett reellt hot eftersom han inte förstår vad det bottnar i. Upplevelsen framstår för honom som obegripligt eftersom obalansen inte är relationell utan strukturell, genom en konkretiserad genusordning. Båda dessa studenter upplever sig drabbade av en struktur vilken jag tolkar som genusmärkt. Den är bara delvis knuten till en person (Petras LLU-are), men tydligt emotionellt laddad. Även här håller bilden kvar uppmärksamheten på det ämne bildmakaren valt att berätta om.

En av deltagarnas bildmotiv (Magnus) divergerar dock till stor del mot vad studenten talar om. Här uppstår en spänning mellan ord och bild. Vill Magnus lägga till rätta sin bild via orden? Bildens materialitet ger beständighet, något oundvikligt och påtagligt närvarande. Talade ord är flyktigare, kan modifieras i stunden, något som inte en färdig bild kan omfatta. En kombination kan därför vara viktig att beakta, t.ex. att låta orden få modifiera en bild.

Överlag uppfattar jag ändå att bilden stärker deltagarens delaktighet i undersökningen. Den emancipatoriska och demokratiska aspekten av att arbeta med bilder i en undersökning är även något flera författare inom visuella metoder framhåller som centralt (se bl.a. Guillemain & Drew; Pedersen, 2010; Guillian, 2004; Kearney & Hyle, 2004; Huss, 2007; Herman, 2005; Mahruf & Shohel, 2012). Det är då

framförallt inom de grenar vilka har en bildterapeutisk inriktning, men det återfinns även inom den konstbaserade forskningen (se t.ex. Barone & Eisner, 2012; Finley, 2008) något följande kapitel kommer att påvisa. I den här studien blir det också tydligt att deltagarnas röster dubblas genom bilden och förhindrar att jag i min funktion som forskare enbart sveper förbi information och inte noterar dess betydelse. Den funktionen blir inte lika tydlig i relation till Håkans bild även om de symboler han använt ropar på en förklaring. Bilden konnoterar en ritning och framstår via talet som en arbetsbeskrivning för hur ett framgångsrikt agerande ska iscensättas. Bilden framstår på så vis under samtalet som ett sammanfattande collage av den undervisning han talar om. Här är talet centralt för att förstå hans bild, vilket även gäller för Kristers motiv. Petras tema framgår utan förklaring, men för de andra bilderna, och även för hennes, kompletterar, förklarar och förstärker modaliteterna varandra.

Bilden utgör således en aktiv samtalspartner genom att behålla fokus på det ämne studenten valt att förmedla. Ämnet finns kvar via bildens närvaro och materialitet. I analysen poängterar bilden det angelägna i en berättelse, och bidrar därmed med viktig information. Bilderna uppmärksammar erfarenheterna som kunskapsobjekt, något både Gustavsson (2008) och Hegender (2010) efterlyser i lärarutbildningen och det återfinns även i internationella studier (se t.ex. Maldereza et.al., 2007; Hobson et.al., 2008; Swennen, et.al., 2004).

Om att kombinera metoder

Men finns det då inga problem i den här studien med kombinationen av olika material? Vid informationstillfället och i samtalet med deltagarna fungerade det något sånär smidigt. Att de behöll sina anteckningar om vilken händelse de gestaltat och inte lästa upp dem förrän alldeles i slutet av samtalet, fungerade bra, då jag var helt klar med vilken funktion anteckningarna skulle fylla. Däremot blev skrivprocessen komplicerad när jag skulle bearbeta de olika informationskällorna. Vid flera tillfällen blev det uppenbart att orden tog över och bilderna tenderade till att enbart utgöra illustrationer. Det blev en kamp i skrivprocessen, att hela tiden aktualisera bildernas information, en kamp som avhandlingsarbetet inte omfattade eftersom det enbart baserades på bilder. I en artikel "Disrupting the picture: Reflections on choices, resistance and consequences in a pre-study" publicerad i *Education Inquiry* 2012, problematiserar och reflekterar jag över forskningsprocessen i förstudien. Så här skriver jag i slutet av artikeln angående relationen mellan bild och ord inom förstudien (s 445–446, här översatt till svenska):

”Utifrån ett antal bilder, transkriptioner av samtal och insamlade anteckningar sammanställde jag våren 2011 ett konferenspaper av förstudien. Bilderna var analyserade med de verktyg jag använt i avhandlingsarbetet (Skåreus, 2007:37f, 2009) för att utröna i vilken grad det var möjligt att tolka studenternas representationer av emotioner. Jag gjorde en jämförelse mellan vad jag kommit fram till och vad studenten berättat. I tolkning av samtalen, via transkriptionerna, tog jag fasta på emotionella ord och dramatiska eller laddade vändpunkter i deras narrativ. (...) Jag sammanfogade bild och text och i efterhand upptäcker jag att sammanställningen var en reproduktion av akademins vetenskapliga skriftkultur, ’det tryckta ordets primat’ (Erixon, 2010:131). Bilderna utgjorde enbart illustrationer till analyserna av studenternas verbala berättelser. Min sammanställning representerade: det är i ord och endast genom ord kunskap kan analyseras och representeras. I mina ögon, med en forskarkarriär där bilder i första hand utgjort material för undersökningar, kan jag klandra mig själv för att ha begått en underlåtenhetssynd. Hur hamnade jag där?

Först är det det där med bilder. Bilder och ord är visserligen olika semiotiska teckensystem (Marner, 1999), men båda medierar mening (Marner & Örtegren, 2003:23). Det finns inget ’likhetsförhållande mellan orden ... och en externt lokaliserad verklighet’ som Erixon mycket riktigt påpekar (Erixon, 2010:139) utan tecken analyseras, tolkas, associeras och godtas av ett aktivt subjekt som representation av ett föreställt objekt (Bal, 1998). Det aktiva subjektet är även i en kulturell och social kontext, det vill säga den meningsskapande processen är socialt situerad (Skåreus, 2007:35). I mitt konferenspaper framstår kontexten som stark, akademins osynligt verksam diskurs, där verbala utsagor självklart bär kunskap och giltighet. Men alla tecken behöver tolkas, ord som siffror som bild. De olika modaliteterna gestaltar kunskap och mening på olika sätt. Studenternas verbala berättelser omfattade en dramaturgisk linje av dåtid, situation, händelse eller relation och någon form av reflekterande efterord, var de står idag när de ser tillbaka på sin bild. En bild materialiserar ett fruset ögonblick i det avbildade rummet, och den narrativa tidslinjen eller utvecklingen är inte på samma sätt uppenbar som i en verbal utsaga. Bild är en annan slags utsaga. [...] Det betraktaren ser, ska överföras till en annan modalitet, till ord, kanske inte en översättning eftersom meningen förflyttas mellan olika teckensystem, utan vad Bezemer & Kress kallar för en ’transduction’ (2008:169).

Det var här jag glömde bort mig, på en individuell nivå, kanske för att det alltid är en kamp att inom akademien hävda bildens egen utsaga som likvärdig ordens och att mina bildtolkningar kan ha vetenskaplig relevans. Det kan relateras till en strukturell nivå där aspekter som den akademiska strukturen eller diskursen påverkar. (...) Här har också språket betydelse, det språk jag använder i forskningssammanhang genom vilket tillvaron silas och skapar återverkningar på vad som kan bli synligt och vad som kan sägas.

Jag skulle kunna kalla mitt agerande för appropriering av den akademiska diskursen, medan avhandlingsarbetet initialt var ett motstånd mot den samma. Efter att i flera år agerat för att bli legitim som forskare, har en glömska om andra positioner långsamt infunnit sig. I den här texten, genom det reflexiva arbete skrivandet har inneburit, har jag kunnat blicka tillbaka på olika faktorer som inledningsvis framstod som svåra att omedelbart överblicka. Genom att nagelfara möten med studenter, i dialog med olika perspektiv, olika verkligheter och väva samman dem med erfarenheter som forskare, aktualiserar skrivprocessen den situerade erfarenheten av att verka inom akademien och vad den strukturen gör med mig (se Norlander, 1994). [---]

När jag nu försöker runda av en process som knappast varit linjär, dyker också frågan upp 'Who wants to know?'. Naomi Scheman framhåller att den klassiska gangsterfilmsrepliken är en nyckelfråga inom forskning (Scheman, 1993:205). Att söka svaret på gåtan, pekar ut riktningen för värdet att diskutera vetenskaplig kunskap och de öppna eller dolda makt-potentialer som finns där. Det syfte som initialt angavs, att inom studiens ram reflektera över olika val, vad jag gjort och vad jag inte gjort i förstudien, kan därför sägas ställa förväntningar på uppnådd kunskap. Att så här vid slutet, utan skammens rodnad kunna kliva fram och säga: detta har jag lärt mig. Ett av mina svar kan återfinnas i de ord Bronwyn Davies och hennes kollegor formulerar:

It is in looking at what is found when one gazes at oneself as constituted subject and the means of its constitution that the details maybe found that enable researchers to recognize and (at least momentarily) break out of the oppressive determinate structures and practices through which those selves are constituted and made real (Davies m.fl., 2004:368)."

Avslutande reflektioner

Slutsatserna i ovanstående citat framhåller nödvändigheten av att aktivt arbeta reflexivt under hela analysarbetet. Trots min ambition att uppmärksamma bilders information, faller det bort gång på gång. Orden hörs, bilderna ligger enbart och väntar på uppmärksamhet. Det är lätt att ta fasta på ord, de utgör den akademiska världens tolkningsverktyg. Motsatsen skulle vara att tolka och analysera bilder via bilder, för att behålla medieringens form, men för att slutligen kunna förmedla och kommunicera vad en undersökning resulterar i, är ord den mediering som akademien brukar. Jag tror att det är ett olösligt dilemma om forskaren inte medvetet granskar och prövar sin egen verksamhet. Att visuellt kommunicera resultat, förflyttar en vetenskaplig verksamhet in i ett annat fält, nämligen konstnärlig forskning. Det är inte den här samlingen texters syfte, men likväl att ta sig till gränslandet: konstbaserad forskning. Nästa text ger en översikt av det.





Bilder i forskning – konstbaserad forskning

Följande text har emanerat ur ett behov av att förstå vad konstbaserad forskning är, dess skillnader och likheter med visuella metoder och vilka begrepp eller teorier man arbetar med. Det innebär initialt att texten resonerar kring inriktning, definitioner, begrepp och en etablering och utveckling inom internationell bildlärarutbildning för att sedan i högre grad knytas till en mer konkret forskningspraktik.

Utvecklingen, eller etableringen av konstbaserad forskning, kan förstås utifrån flera faktorer och skiljer sig delvis mellan olika författare. Patricia Leavy förbinder utvecklingen med verksamheter inom konstbaserade terapier (Leavy, 2009:9; se även Holm, 2008). Framförallt menar hon att det är tydligt inom hälsoforskning (health care research) och specialpedagogisk forskning (special education research). Även om terapeutisk praktik och forskningspraktik skiljer sig åt, framhåller hon att den kunskap som utvecklats inom konstbaserad terapeutisk praktik påverkat och förmerat hur området ser ut i dag. I Susan Finleys historiska översyn av utvecklingen (Finley, 2008) hänvisas inte till någon terapeutisk verksamhet utan hon framhåller dess emancipatoriska kraft och förankrar utvecklingen i aktivism,

frigörande pedagogik, feminism och kritisk rasteori. För Finley är konstbaserad forskning ett svar på ambitionen att via forskning påverka sociala orättvisor, dvs ett verktyg genom vilket forskaren "kan göra motstånd mot en neokonservativ politik" (Finley, 2008:71).¹

Ytterligare en förståelse kan skönjas med utgångspunkt i de senaste decenniernas utveckling och etableringen av konstnärlig forskning inom akademien. Sedan millennieskiftet har Vetenskapsrådet tillsammans med konsthögskolorna och Konstakademien i Sverige satsat på att identifiera och vidareutveckla en forskningskultur inom högre konstnärlig utbildning (Kälvemark, 2010).² År 2010 startade en nationell forskarskola för konstnärlig forskning och regeringen instiftade en konstnärlig doktorsexamen (något som internationellt funnits i många år). 2013 fanns drygt 100 doktorander i Sverige och ca 60 disputerade (Lind, 2013). Etableringen har aktualiserat diskussionen kring vad som betraktas som kunskap och vetenskap inom akademien. Kriterium som framhålls för att konstnärlig verksamhet ska kvalificera sig som forskning är intressanta i jämförelse med konstbaserad forskning. Konstnärlig forskning ska adressera relevanta frågeställningar för forskar- och konstvärlden vilket ska ske i och genom konstobjekt och kreativa processer för att förmera kunskap och förståelse (Biggs & Karlsson, 2010). Konstnärlig forskning definieras även på följande sätt av forskarutbildningen i konst vid Lunds universitet "den utförs av en konstnär med akademisk examen i konst och forskningen utgår från de konstnärliga kunskaperna och det konstnärliga arbetet. (...) det konstnärliga arbetet är både objekt och metod. Studierna av reflekterande eller teoretiskt innehåll är inte ett mål i sig självt utan ett medel till konstnärlig utveckling".³

Ovanstående kriterier kan delvis återfinnas inom konstbaserad forskning, men kravet på akademisk examen i konst och att forskaren ska vara verksam konstnär, förekommer inte. De olika verksamheterna ska därför inte blandas ihop även om de har beröringspunkter. Att däremot ge en entydig definition av vad konstbaserad forskning är, låter sig inte enkelt göras. Området har många uttolkare och utövare. Konstbaserad forskning framträder delvis som en hybrid mellan vetenskaplig och konstbaserad praktik. Den är svår att fånga (eller lika undflyende som konsten), men argumentationen för att betrakta konstformerna som en kunskapsform och

1 Se också Knowles & Cole, (2008:520), och deras beskrivning av forskning som genomsyras av konst (infused by arts), att den förutsätts "... vara grundad i men inte bunden av den akademiska traditionens diskurser och forskningsprocesser".

2 Vetenskapsrådet ger sedan 2004 ut en årsbok med artiklar vilka på olika sätt beskriver och problematiserar konstnärlig forskning (se VR's hemsida). Årsboken från 2004 har även kritiskt granskats av professor Marta Edling i "Konstnärlig forskning – med vetenskaplig övervakning?", *Konsthistorisk tidskrift*, 2006, vol. 75, nr. 2, s. 100–108.

3 www.performingarts.lu.se/utbildning/forskarutbildning, (20140807).

därmed som en kvalitativ metod i sin egen rätt, är återkommande i inledningar av författare till böcker, antologier och artiklar i ämnet (se t.ex. Eisner, 2008; Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2009; Knowles & Cole, 2008; Springgay m.fl., 2005).

Vissa gemensamma kriterier för vad konstbaserad forskning är kan ändå återfinnas. Eisner och Barone anger några grundläggande förutsättningar för att kunna tala om konstbaserad forskning; att vissa estetiska kvaliteter eller designelement förekommer och genomsyrar forskningens undersökningsprocess och "text" samt; att den bedrivs inom en konstnärlig verksamhet. Dessa aspekter ska vara aktiva för att vissa perspektiv av mänskliga aktiviteter ska kunna förstärkas (Barone & Eisner, 1997:95). Att "text" anges inom citattecken, är för att betona att sammanställningar eller redovisningar av forskningsresultat ska vara multimodala, dvs. de kan (nästan) aldrig enbart vara språkliga om man bortser från litteraturen. Konstarterna utgör då en eller flera av medieringarna, tillsammans med en verbal text. Ett annat sätt att uttrycka det, är att tala om text utifrån ett vidgat textbegrepp, en term som används inom utbildningssammanhang.⁴

En av de mest påtagliga skillnaderna mellan beteckningen konstbaserad forskning och beteckningen visuella metoder är att alla konstbaserade uttrycksformer omfattas som t.ex. litteratur, poesi, musik, teater, måleri, bild, skulptur, performance, dans eller rörelse, och inte enbart det visuella. Den distinktionen kan i sig tyckas självklar, visuella metoder anger i benämningen att metoderna avser just det visuella. Men forskaren ska utöva någon av konstarterna inom forskningsprojektets ram (se Barone & Eisner, 1997; 2012). Det betonar konstutövningens funktion, som en metod för kunskapsproduktion och som representation av forskningsresultat och fakta. Funktionen kan alltså innebära allt ifrån produktion och dokumentation till ett producerat material man undersöker, analyserar, tolkar och presenterar publikt. Men här kan även likheter skönjas, för inom visuella metoder kan forskaren producera ett bildmaterial t.ex. i samband med foto-elicitering eller foto-dokumentation (se t.ex. Rose, 2012; Pauwels, 2010) men det är inget krav.

Behöver då forskaren inom konstbaserad forskning vara just konstnär för att kunna kategorisera det hen gör som konstbaserat? Barone & Eisner (2012) och Knowles & Cole (2008) diskuterar de frågorna och jag uppfattar två tendenser i svaren. Å ena sidan är produktens konstnärliga kvalitet avgörande, inte utförarens professionella titel eller dokumenterade kunskap. Man framhåller alltså att amatörer kan utföra konstbaserad forskning. Å andra sidan poängterar de att en kunnig hantverkare, såväl inom produktion av vetenskaplig forskning som inom utövandet av konsterna, skapar bättre förutsättningar för att produkten ska uppnå god

4 Inom skolans läroplan förekommer termen "ett vidgat textbegrepp", se t.ex. Läroplan 2000 för Bild.

kvalitet. Här ges alltså inget entydigt svar, men man ställer inget grundläggande krav att forskaren ska ha en akademisk konstnärlig examen eller vara verksam inom konstvärlden.⁵ Det man efterfrågar är kunnighet i utförandet. Kompetensen kan t.ex. bestå av att forskaren låter sig inspireras av någon konstnär, dennes arbetssätt eller metod. Då kan forskningen kategoriseras som "arts-informed research" (Knowels & Cole, 2008).⁶

Konstbaserad forskning heter inte konstbaserade metoder. Hur kan man förstå det? "The term art-based research cannot be reduced to prescriptive set of methods for generating and representing empirical materials" (Finley, 2008:79) alltså att konstbaserad forskning inte kan reduceras till en uppsättning fördefinierade metoder. Termen utgör i stället ett paraplybegrepp för en omfattande praktik i vilken forskarna "använder sig av konstnärliga sätt att förstå och representera de världar forskningen konstruerar" (ibid., min översättning). Även om konstutövning alltså kan användas som undersökningsmetod och betraktas som en del av en kunskapsproduktion, kan det som i citatet ovan även representera forskningen, dvs exponera resultaten i offentligheten. Att offentligt presentera eller representera forskningsresultat är en av de faktorer som många författare lyfter fram (Knowles & Cole, 2008; Leavy, 2009; Barone & Eisner, 2012). Konstens funktion eller styrka beskrivs då ofta i termer av vad som kan kallas dess möjlighet att främmandegöra, dvs. att bryta vaneseende, att ruska om betraktaren, att formulera nya frågeställningar och påverka betraktarens syn på världen (Sklovskij, 1917/1971). Det iscensätts bl.a. genom konstarternas förmåga att väcka betraktarens känslor och empati (Eisner, 2008).

Den möjligheten, att nå fram med forskningsresultat i så hög grad att mottagarens känslor och empati engageras och därmed påverkar mottagaren, var något en forskargrupp i Kanada tog fasta på (Lapum, m.fl., 2012). I en undersökning av hjärtkirurgpatienters upplevelser av sjukvården, ville forskarna nå sjukvårdspersonalen med sina resultat. Patienternas berättelser översattes till poesi och fotografier och redovisades i sjukhusfoajén i form av en utställning: *The 7,024 Patient*.

Begrepp eller termer inom konstbaserad forskning

Inom konstbaserad forskning förekommer vissa termer regelbundet. I hur hög grad, är svårt att kvantifiera, men jag vill påstå att de är utmärkande för området. Rent generellt kan termerna vid en första anblick framstå som snarlika, de anger ett

5 Se kriterierna för konstnärlig forskning, att forskaren ska ha en akademisk utbildning i konst och vara verksam konstnär.

6 Beteckningen förekommer inom samhällsvetenskap (social science) enligt författarna.

gränsland där något nytt utanför det normativa kan uppstå. Gränslandet namnges men kan inte riktigt ringas in, definieras strikt eller avgränsas eftersom det som möjligen kan ske eller uppstå, inte säkert kan förutses. Detta gränsland framstår som en central kreativ arena eller som en plats där ett emancipatoriskt utvecklingsarbete kan bedrivas. Att befinna sig eller nå dit, formuleras ofta underförstått som ett privilegium.

Termen "liminal space" namnger en (imaginär) plats eller arena inom vilket utmaningar, transformationer och nyskapande kan ske. Begreppet kommer från antropologiska studier (Turner, 1974) och anger tiden och platsen (liminal) när människor framför och genomgår en initiationsrit bortom deras vardagliga kultur (space). När de återvänder till vardagen har de transformerats och blivit annorlunda.

In recent years, in academia, liminal space has become a cross-disciplinary trope that means a disordered place of engagement with the unexpected and surprising, outside the norms of one's culture (Herman, 2005:471).⁷

På liknande sätt används termen inom konstbaserad forskning för att beskriva vad som t.ex. sker när en text gestaltas via performance (Denzin & Lincoln, 2000). I mötet med publiken sker något oväntat. Konstarna kan öppna upp för kritiska reflektioner, utvärderingar och ny kunskap. För queerforskning och feminister beskrivs denna plats som gränslandet mellan det maskulina och det feminina (Walsh, 2006:981).

Termen "third space" anger i högre grad en öppning till en plats där något nytt kan utvecklas och ta form, som t.ex. inom musik eller dans, där olika genrer eller kulturellt olika musikverk smälter samman till något nytt (Leavy, 2009:105).⁸ "Third space" och även termen "intermezzo" förekommer också i studier knutna till lärarutbildning i bild och konst (se bl.a. A/R/Tography) där "third space" namnger det kreativa utrymme inom vilket ny kunskap och erfarenhet kan emana. Det kan då ske i mötet mellan olika modaliteter i ett gestaltande arbete. "Intermezzo" utgör termen för benämningen av detta nya, det som kan uppstå i mellanrummet och i mötet mellan modaliteter (se t.ex. Göthlund & Lind, 2010).

"Zone of contention" utvecklas genom en förhandling mellan den offentliga och privata sfären där relationer skapas mellan människor och politiker, mellan fantasi och handling och mellan teori och aktivism (Garoian, 1999:43). Termen har utvecklats inom en radikal pedagogik för undervisning.

7 Se även Sinner m.fl., 2006; Deleuze & Guattari, 1987.

8 Se även Bhabha, 1993; Linley, 2009.

Konstbaserad utbildningsforskning – Arts-Based Educational Research (ABER)

Elliot Eisner, idag professor emeritus i Art and Education, omtalas i flera sammanhang som pionjär inom konstbaserad forskning.⁹ Sedan 1970-talet har Eisner varit drivande i utvecklingen och etableringen av konstbaserad forskning inom utbildningsvetenskap och pedagogik, Arts-Based Educational Research (ABER), därav tillägget ”educational”. Syftet med arbetet för konstbaserad forskning inom ABER kan kort sägas vara att vilja erbjuda ett diversifierat utbud av metoder som forskare kan använda för att lösa de problem som anses angelägna, inte att ersätta traditionella forskningsmetoder. Inom ABER kan man utnyttja och använda ett mediums expressiva egenskaper och därmed bidra till mänsklig förståelse. Som bäst är ABER i stånd att insiktsfullt och övertygande erbjuda nya perspektiv på pedagogiska fenomen och synliggöra aspekter som annars skulle förbli osynliga. Man strävar mot att formulera nya frågor, inte mot att kunna ge säkra svar (Barone & Eisner, 1997, 2012).¹⁰

Inom ABER förkommer ett samtal om verksamhetens teoretiska förankring. Barone & Eisner ställer till och med frågan om det finns plats för teorier inom konstbaserad forskning (2012:156). Deras svar är jakande och samtidigt expanderande, dvs i en tradition att alltid vilja spränga givna ramar. De säger att ”theory estranged from the qualitative is empty, just as the qualitative divorced from theory is meaningless. Concepts without percepts are blind and percepts without concepts are empty” (ibid.:159). Vidare framhåller de att eftersom konstbaserad forskning kan påvisa sammanhang som annars inte skulle uppmärksammas, ökar det vår medvetenhet för vissa aspekter och därmed genereras teorier bortom de konventionella. Här återkommer en strävan att slå fast konstarnas givna kunskapsanspråk och framhålla dess innovativa förmåga. Jag uppskattar den ambitionen samtidigt som det går att återfinna både avarter och självkritik inom ABER. Vissa avhandlingar som producerats inom verksamheten har fått kritik angående validitet och evidens, eftersom de anses i högre grad ställa estetiska kunskapsanspråk före ett vetenskapligt (Piantanida m.fl., 2003). Kritiken kan motverkas enligt författarna

9 En annan pionjär som bör nämnas i sammanhanget är Shaun McNiff, se t.ex. hans bidrag ”Art-Based Research” i *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, Gary J. Knowles & Ardra L. Cole (red.), Sage Publications, sidorna 29–40. Hans huvudsakliga verksamhet är, förutom konstbaserad forskning, uttryckande konstterapi (expressiv art therapy).

10 Historiskt har ABERs inriktning dominerats av litteratur, som essäer, noveller, teater eller poesi, men där har även förekommit visuell och performativ design. I boken *Arts-Based Research* (2012) benämner Barone & Eisner konstformerna utanför de litterära som icke-diskursiva (sidan 8, med hänvisning till Susan Langer, *Problems of Art*, 1957).

om en undersöknings syfte tydligt formuleras och genomförs samt om konststartens roll i undersökningen anges och stödjer arbetets syfte (ibid.). Men teorier är inte generellt frånvarande, fenomenologi, hermeneutik och filosofi förekommer frekvent (se t.ex. Leavy, 2009).

A/R/Tography eller A(rtist)-R(earcher)-T(eacher)-ography

En annan utveckling inom ABER och intressant för lärarutbildningen, är utvecklingen av A/R/Tography. Det är en sammanslagning av orden konst, forskare, lärare och lära. Ordet utgör en metafor för forskaren och arbetsmetoden och förutsätter att vederbörande är konstnär-forskare-lärare inom ABER (Sinner m.fl., 2006). De olika praktikerna sägs sammanvinnas och att den väven skapar "a third space" eller ett "in-between' space" (Leavy 2009:3), dvs ett tredje rum eller mellanrum som öppnar upp för andra sätt att förstå, lära och undersöka. A/R/Tography omfattar praktiker och processer inom konstbaserad utbildningsforskning, hur konst, lärandemiljöer, läroplansstudier och andra discipliner knutits samman och teoretiserats. Inom A/R/Tography talar man hellre om praktiker (practices) än om metoder för att tydligare adressera konstnärliga angreppssätt. De mest förekommande praktikerna är litterära, visuella och performativa (Sinner m.fl., 2006) med vetenskapliga metoder som intervjuer, fältobservationer och trianguleringar tillsammans med etnografiska, narrativa, hermeneutiska och aktionsforskningsperspektiv. För att begreppsliggöra A/R/Tography förekommer även filosofi, feminism och samtida konstkritik. Studier som genomförts undersöker ofta ämnen eller frågor kring kärlek, död, makt, minnen och rädsla dvs. forskningsobjekt och ämnen flera författare framhåller som svåra att behandla inom traditionell vetenskap (se t.ex. Eisner, 2008; Leavy, 2009).

Om feminism eller genusvetenskap i konstbaserad och konstnärlig forskning

Det är intressant att notera förekomsten av feministisk inspirerad forskningsinriktning inom konstbaserad forskning (se t.ex. Finley, 2008; Leavy, 2009). I en artikel i *Tidskrift för genusvetenskap*, "Handling som kunskap – en kunskapskritisk reflexion över konstnären och designern som forskare" (2007), diskuterar Ylva Gislén epistemologiska konsekvenser utifrån kunskapsanspråk inom praxisbaserad forskning. Hon introducerar sin text på följande sätt:

När konstnären och designern blir forskare aktualiseras en rad vetenskapliga och kunskapsteoretiska antaganden som berör frågan vad kunskap är, hur den produceras, av vem och i vilket sammanhang. Dessa frågor är själva

grundbulten i den feministiska vetenskapskritiken. Den feministiska kritiken tydliggör spänningen och släktskapet mellan "vetaren-designern" och "vetaren-konstnären". Den visar även hur den praktikbaserade konstnärliga forskningen kan berika och påverka vårt förhållningssätt till vetenskap och kunskap i en mer situerad och ansvarstagande riktning. (Gislén, 2007:33)

Gislén problematiserar rationalitet och intuition och använder t.ex. Sandra Hardings vetenskapskritiska ståndpunktsfeminism som bräckjärn när hon undersöker grundantaganden i och mellan vetenskaplig och konstnärlig forskning. I texten framhålls likheterna mellan den feministiska forskningens krav på reflexivitet och konstnärlig forskning. År 2013 skriver Karin Hansson också en artikel i *Tidskrift för genusvetenskap*, "Konst som deltagande metodologi", med utgångspunkt i ett konstprojekt i Husby *Performing the common*. Hansson ger här ett bidrag till diskussionen kring konstnärlig och vetenskaplig forskning där hon väljer att i stället för att framhålla skillnaderna, undersöka "konstens möjligheter som del av en feministisk och kvalitativ forskningstradition" (Hansson, 2013:25). Även här förs likheterna fram mellan feministisk och konstnärlig forskning.

Även om båda dessa artiklar behandlar konstnärlig forskning och inte konstbaserad, har de giltighet för frågeställningar inom det senare området. I min tolkning utgör likheterna att kritiskt ifrågasätta forskarens objektiva hållning; att kritiskt reflektera över processen och forskarens egen delaktighet; att erkänna det subjektiva perspektivet; att betona situerad kunskap; att i likhet med Frigga Haugs minnesarbeten kunna arbeta medvetandehöjande tillsammans med de människor som involveras i ett forskningsprojekt. Jag rekommenderar läsning av båda dessa texter, för den som vill fördjupa sig i frågorna.

Visuell konst – visuell konstbaserad forskning

I de båda fallstudier som redovisats innan denna text, används inte benämningen visuell konstbaserad forskning (eller ABER, A/R/Tography) även om det till viss del skulle vara möjligt. Studierna har istället placerats inom visuella metoder, i huvudsak för att de omfattar bildanalyser och ett uttalat intresse för vad själva bilden gestaltar. Samtidigt utgör inte den aspekten något som man vare sig avråder eller kräver inom visuell konstbaserad forskning. I valet kring metodtillhörighet har en frågeställning haft betydelse: om informanternas egenproducerade bilder kan kallas för konst. Det är inte ett kriterium som måste uppfyllas eller som krävs inom konstbaserad forskning, fast den har ändå påverkat mina bedömningar. Den tankefiguren, eller snarare fadäsen, baserar sig i hög grad på en missuppfattning av det

engelska ordet "art", vilket översatts med en alltför smal betydelse, till finkulturell konst (fine art). Ett utövande av de olika konstarterna, oavsett utövarens professionella tillhörighet, ska finnas inom konstbaserad forskning, men artefakten behöver alltså inte kvalitativt graderas som konst.

Metoder där materialet producerats av deltagarna inom projektet förekommer både inom visuella metoder och inom konstbaserad forskning. Likheterna är många och Gillian Rose kallar metoderna för "visuella forskningsmetoder" i *Visual Methodologies* (2012:298) och författaren Patricia Leavy kallar dem för "deltagaraktiva metoder inom visuell konstbaserad forskning" i *Method Meets Art* (2009:227). De gemensamma metoderna är foto-dokumentär, foto-elicitering och fotoessäer där även andra gestaltande material kan inkluderas, som skulpturer, kartor och målningar (Knowles & Thomas, 2002). Men avgränsningar i materialval avgör inte kategoriseringen. En aspekt som däremot är avgörande är bildproduktionen, att den skett inom projektet och av forskaren eller deltagarna. Där man inom visuella metoder arbetar med redan existerande konstbilder, produceras konstbilderna i stället av forskaren (eller deltagarna) inom visuell konstbaserad forskning.

Visuell konst framhålls som en värdefull källa för att synliggöra frågor kring identitet, makt och underordning.

Visuell konst blir, som övertygande och förförisk produkt, en tydlig källa för information om den sociala världen, ekonomiska och politiska strukturer, globala och nationella identitetsfrågor. Genom att använda konst inom samhällsstudier via multipla undersökningsmetoder kan underrepresenterade röster och historiska händelser synliggöras. (Leavy, 2009:218, min översättning)

Den feministiska eller genusvetenskapliga kritiska ansatsen blir tydlig i citatet, men det är samtidigt stora ord inför vilka jag delvis vill reservera mig. Konst kan både synliggöra men också osynliggöra världen, värden och strukturer. Konstens förförande egenskap är komplext och det finns ingen automatik i att motivet avslöjar något. Med risk för att kliva in i en normativ ton, vill jag ändå lyfta några aspekter som centrala. För att kunna uppfylla ambitionerna att avslöja förtryck via konsten kräver det att betraktaren har en reflexiv hållning och att analysanden är medveten om egna för-givet-taganden, föreställningar och favoriter. Men inte bara det, utan även att arbetet genomförs med tydliga analytiska verktyg för att läsaren ska kunna följa med och forskaren synliggöra hur det hägrande avslöjandet har producerats.

Svårigheterna och möjligheterna med konst och egen konstproduktion inom ett

forskningsprojekt, är ämnet för nästa text: "Fånga bilden av ditt material" – hur gestaltningar kan uppmärksamma ett innehåll och generera idéer. De normativa anspråken som formulerats ovan "att arbeta med tydliga analytiska verktyg" tas inte i bruk, eftersom bildarbetet snarare bidrog med andra aspekter än just ett resultat av en analys. Att analysera ett egenproducerat material är inte helt lätt, för även om bildmakaren som Bachtin framhåller är bildens första betraktare, kräver analysen en distanserad hållning.¹¹ Men med risk för upprepning, vill jag åter poängtera att det avgörande med att inkludera bilder och bildarbete inom ett projekt, är att tydligt formulera ett syfte. Om det är tydligt, vilken funktion bilderna har, vilka frågor de kan besvara, kan bilderna generera ny kunskap.

11 se sidan 21 för information om Bachtins ståndpunkt.

Fånga bilden av ditt material – hur gestaltningar kan uppmärksamma ett innehåll och generera idéer

Syftet med följande text är att synliggöra en arbetsmetod – att arbeta med svarsbilder – och inte att presentera några forskningsresultat. Metoden utgår från en arbetstradition inom t.ex. handledning av bildterapeuter (Moon, 1999; Brown, et.al., 2003; Wadeson, 2003; McNamee et.al., 2004; Beers Miller, 2007; Fish, 2008; Deaver, & Shiflett, 2011) och jag tog den i bruk under arbetet med ett stort bildmaterial. En utgångspunkt för valet att använda svarsbilder var att konst kan omfatta, hårbärgera, formulera och gestalta kunskap som inte kan eller enkelt kan formuleras med ord. Barone & Eisner skriver att konsten representerar mening som annars inte kommer till uttryck (2012:1). Deras förklaring baserar sig på tankar om att mänskligheten har uppfunnit olika modaliteter för att kunna formulera och kommunicera specifika kunskaper. Det som kan uttryckas i en form, kan inte yttras på något annat sätt dvs. nödvändigheten av olika modaliteter är essentiell. Vid en feministisk konferens vid Umeå universitet 2007, *Past, Present, Future*, talade filosofen Naomi Scheman om språk på ett liknande sätt, att beroende på vilket språk forskaren använder kan vissa perspektiv belysas, men inte andra. Valet av modalitet kan således bli avgörande för vad som kan representeras, analyseras och förmeras. Det argumentet utgjorde ytterligare ett kriterium för mitt val av arbetsmetod.

Som tidigare påpekats, ser jag bilder som kondenserade utsagor av mänskliga erfarenheter. Dessa kan vara förkroppsligade eller undflyende för medvetandet och därmed svåra att verbalisera eller så komplexa att bilden på ett mer överskådligt sätt sammanfattar alla olika ingående faktorer. Bilden erbjuder en arena att formulera olika beståndsdelar för bildmakaren, men också en arena för betraktaren att få

överblick. I mitt avhandlingsprojekt arbetade jag således initialt med egna gestaltningar för att komma vidare i avgränsnings- och analysarbetet. Idag, med den kunskap som t.ex. här kommit till uttryck, skulle jag kunna hävda att metoden var konstbaserad. Bara en av de bilder som producerades inom projektet publicerades i avhandlingen (Skåreus, 2007:50). De övriga stannade i arkivet, som förbrukade redskap inom ett förprojekt. I det här sammanhanget passar det bra att lyfta fram en av de uppgifter jag ålade mig som ett exempel på vad ett gestaltande arbete kan generera och hur det kan tas i bruk.¹

Att sortera ett forskningsmaterial

Utgångspunkten i den här beskrivningen är de första dagarnas arbete med att börja sortera det bildmaterial som utgjorde avhandlingens empiri. Det var 59 bilder som bildlärostudenter hade producerat. När ett forskningsmaterial ska analyseras börjar man med att först gå igenom det några gånger (läsa eller titta) för att kunna sortera det. Sorteringen är ett arbete som görs och görs om och kan pågå en längre tid för att så småningom leda fram till en kategorisering. Grundprincipen är att finna mönster, likheter och skillnader i materialet för att skapa en överblick, en ordning i den mångfald eller det kaos ett material omfattar. Det första steget är alltså att åter bekanta sig med materialet och då hela materialet. Kanske att det också är första gången allt är samlat.

Arbetsordningen är på inget sätt unik för mitt avhandlingsprojekt, utan i likhet med all kvalitativ forskning behöver man starta upp analysarbetet med att skapa sig en överblick av materialet. Jag började mitt analysarbete med att lägga ut alla 59 bilder på golvet i ateljén, lyfte upp bild för bild, studerade dem och började beskriva dem ingående, lade ner dem på golvet igen eller satte upp dem på väggen för att pröva olika sorteringar som t.ex. efter kön, motiv, färg eller ord i bilden. Arbetet var inte slumpartat, utan utgick med stöd i metoder kring hur sortering av ett forskningsmaterial kan genomföras. En av mina inspirationskällor var Karin Widerbergs bok *Kvalitativ forskning i praktiken* (2002). I boken beskriver Widerberg detaljerat hur ett forskningsprojekt, "Om trötthet", genomfördes. Hon framhåller vikten av att ta till vara den helhetsbild, det helhetsintryck ett material ger innan det egentliga analysarbetet påbörjas. Den ska då göras innan man förlorar sig i detaljerna. Widerberg skriver:

¹ Källor till den här texten är dagboksanteckningar, bilder, skrivna utkast och en Key-note-presentation vid Bildterapi-konferensen, *Nordic Art Therapy Symposium* (NATS) i Sigtuna 2008.

Denna helhet är alltså något mer än det som enbart kan vaskas fram ur eller direkt beläggas i intervjuerna [dvs enskilda delar]. Det är inte ovanligt att man som forskare hävdar att en person gett uttryck för något som man inte kan peka på i intervjuutskriften. Det kan vara summan av vad denna person sagt eller tonfallet och kroppsspråket eller en kombination av dessa faktorer. (s 148)

Hon skriver vidare:

jag tror rent generellt att om man har en helhetsbild så bör man börja med att skissera den. (s 150)

Nu arbetade inte Widerberg med bilder, men jag fastnade ändå för detta med helhetsbild och då i dess reella betydelse: bild. Även utsagan ”att skissera den” inspirerade. Jag ålade mig själv att göra bilder av det helhetsintryck bildmaterialet gav. Helhetsbilden skulle också vara trogen materialets egen mediering och formuleras i bild, istället för att formuleras i ord. Det påminner om att arbeta med vad som inom bildterapi kallas för svarsbilder. En svarsbild kan kallas för en subjektiv helhetsbild och utgår som tidigare nämnts från en arbetstradition inom handledning av bildterapeuter.² Svarsbilden är den bild bildterapeuten målar efter en terapisession med en klient och motivet utgör en sammanfattning av de intryck mötet genererat eller en fokusering på något specifikt. Bilderna kan sedan utgöra underlag för handledning eller vidare reflektioner kring hur sessionen varit. Det arbetssättet kan jämföras med att inom ett forskningsprojekt alltid anteckna sina upplevelser efter intervjuer eller observationer, t.ex. i form av en fältdagbok.

Jag gav mig alltså uppgiften att under första dagarnas sorteringsarbete göra svarsbilder på det material jag arbetade med. Svarsbilderna blev en materialisering av första intrycket av hela bildmaterialet. Det var verkligen det första intrycket, eftersom de tidigare inte hade exponerats på detta sätt, alla bilder utlagda framför mig och bredvid varandra.

² Se referenser i avsnittets inledning, dvs. Moon, 1999; Brown, et.al., 2003; Wadeson, 2003; McNamee et.al., 2004; Beers Miller, 2007; Fish, 2008; Deaver, & Shiflett, 2011.



bild 13



bild 14

De här två bilderna är ett resultat av arbetet med svarsbilder. De är målade den andra arbetsdagen efter ett koncentrerat studium av bildmaterialet. I dagboksanteckningarna kallas bild 13 för ”våldsam begränsning” och bild 14 för ”fri horisont”. I dagboken står följande:

”Sex och en halv timmas arbete ... Målat två gestalter, en kvinna en man. Hon instängd i en låda kämpande mot, trycka sig ut. Motstånd. Han lite lojt tittande åt sidan.”

Den första sorteringen gjordes utifrån bildmakarnas kön, något som också återspeglar sig i dessa svarsbilder. Intressant att notera är att kvinnan i bilden är naken. Som skolad i en konstnärlig kanon och samtidigt doktorand vid Genusforskar-skolan framträder det absurt att så omedvetet ha gestaltat kvinnan naken. Var är hennes offentliga position? Hur kommer det sig att jag inte såg den? Vad är hennes tillhörighet? Som objekt i konstvärlden? Det som är tydligt är att hon har mycket liten plats i bilden. Att mannen gestaltas som loj, framstår som oproblematiskt. Det finns en självklarhet i hans hållning, som om han äger världen och nöjt skådar ut över den. Han är bekvämt påklädd, inte naken.

Det här helhetsintrycket – att utifrån kön gestaltas kroppar i motstånd eller som bekvämt närvarande, med liten plats eller stort utrymme – följde mig sedan genom avhandlingsarbetet. Det var viktigt, men också svårt att gå vidare med, eftersom få studentbilder motsvarade de här gestaltningarna. Svartsbildernas innehåll stämmer bra med Widerbergs beskrivning, att ett helhetsintryck inte direkt kan återfinnas i enskilda delar eller enkelt refereras till som återkommande ”citrat” i materialet. Men oundvikligen fanns tendensen där och eftersom flera av aspekterna i bildanalyserna berörde kroppar, beslöt jag mig så småningom för att ta tag i tendenserna kring olika kroppsrepresentationer knutet till kön och plats. Som Widerberg framhåller kan helhetsbilden utforskas, om man tagit rätt på den, och problematiseras ”med avseende på vilka kunskapsanspråk som den kan tillerkännas” (Widerberg, 2002:149). Materialets första helhetsintryck kan således omfatta både sanningar, för-givet-taganden och fördomar. Ett exempel från mina svartsbilder utgörs av kvinnans nakenhet. Framställningen anger både en objektifiering, en intimisering, kanske en sexualisering men också en konstvetenskaplig tradition. De spår som svartsbilderna omfattade, utgjorde inte något facit, men ingången till frågeställningar, möjliga att följa upp i materialet.

Vad svartsbilderna genererade

Arbetet som följde var att undersöka bildernas kroppsrepresentationer i relation till plats och yrkesutövning. Det i sin tur gav upphov till ett tema: ”Frånvarande och närvarande kroppar” som resulterade i en artikel.³ I den beskrivs temat på följande sätt:

När studenternas bilder av sig själva i olika lärarroller grupperas efter motivens plats och aktivitet samt delas upp efter bildmakarnas kön, framträder tydliga skillnader. När lärandesituationen är i fokus, i en offentlig miljö, presenteras den kvinnliga läraren med sitt ansikte och den manliga läraren med en helfigur. Det motsatta förhållandet råder i de bilder där platsen är mer privat och en lärandesituation inte gestaltas. Då återfinns den kvinnliga läraren som helfigur och den manliga läraren med en ansiktsbild. Detta framstår som ett tema kring kroppar i olika bildrum (Skåreus, 2009:91).

Beskrivningen av temat föregås av följande mening: ”Under arbetet med bildanalyserna har vissa tendenser blivit synliga, inte som entydiga fenomen men ändå

³ Artikeln: ”Absent bodies in teacher education”, publicerad i antologin *Present Challenges in Gender Research*, redaktörer Åsa Andersson & Eva E. Johansson. Artikeln har även publicerats på svenska i ett tidigare nummer av *Tilde*, nr 12, 2009.

påtagliga”, och syftar på svarsbilderna som synliggjorde tendenserna. De resulterade i en ny kategorisering av bilderna utifrån kroppsrepresentation och plats och ett arbete utifrån följande frågeställningar: Hur kan man förstå denna frånvaro och närvaro av kroppar? Representerar studenterna sina föreställningar om yrkesrollen med helkroppsfigur eller med en ansiktsbild? Vilken plats tar de eller hur kan platsen knytas till de olika representationerna? I artikeln finns fyra bildexempel och dessa fyra är de tydligaste ”citaten” i materialet.

Gestaltande metoder i forskningsarbete

Svarsbilderna fungerade alltså som underlag att formulera nya frågeställningar och i den fortsatta processen blev bilderna så att säga förbrukade. Det jag initialt och verbalt betecknade som motstånd hos kvinnorna, förändrades till att representera begränsning, instängdhet men också en kamp att ta utrymme. Teoretiskt tog analyserna avstamp i Susan Bordo (1993) och inriktningen ”Body politics”, vilket finns redovisat i texten om avhandlingens metod (s. 33–34). Svarbilderna publicerades aldrig men i det här sammanhanget blir det motiverat att göra det.

Här blir också de skillnader tydliga som Gillian Rose anför, mellan visuella metoder och konstbaserad visuell forskning, att vara eller inte vara intresserad av bilden *per se*. I det här fallet är bilderna ett arbetsmaterial, en materialisering eller en anteckning i en arbetsprocess, och därför aldrig analyserade med semiotiska analysverktyg. De fungerade som en bearbetande, problematiserande och inspirerande anteckning, en utgångspunkt för att kunna ställa kritiska frågor till materialet och genom dem få fatt i nya intressanta aspekter. Arbetsmetoden skulle kunna kallas A/R/Tographical (Sinner m.fl., 2006) även om den utgår från en bildterapeutisk tradition. Svarsbilderna öppnade upp för ett undersökande arbete där min yrkeserfarenhet som konstnär, forskare och lärare integrerades. Genom kombinationen av de olika erfarenheterna, skulle jag även kunna framhålla att de skapade ett nytt rum, en tredje plats (*third space*, se Leavy, 2009) som öppnar upp för andra sätt att förstå och undersöka. Så småningom återvände jag till denna plats för att vidare undersöka de tendenser som trädde fram i bilderna. Konsten blev således ett medel att bearbeta visuell information och att återge det på ett icke-linjärt sätt, bortom orden. Arbetsmetoden, att arbeta med svarbilder, visade sig generera nya idéer och nya perspektiv på forskningsmaterialet.



Bilder i forskning – sammanfattande reflexioner

Det här numret av *Tilde* inleds med ett resonemang kring påståendet ”en bild säger mer än 1000 ord”. Som många löftesrika utsagor kan även denna sägas omfatta bara en del av en sanning. Att bilder rent generellt skulle säga mer än ord är tveksamt, men som både Führer (2010) och jag konstaterar kan ord och bild kommunicera olika kunskap och sammantaget ge en bredare kunskapsbild. Men är skillnadsbetoningen en fördel eller nackdel? Och vad syftar ”bredare kunskapsbild” på?

Skillnadsbetoningen ska knappast värderas, utan snarare betraktas som en markering av de olika medieringarnas respektive styrkor och kunskapsanspråk. Utan att reproducera en traditionell maktordning mellan modaliteterna (se t.ex. Mitchell, 1994) utgör skillnaderna snarare ett förtydligande av att de var och en kommunicerar en specifik kunskap. För att följa Eisner (2008, 2012) i hans tankespår, handlar konsten om kunskap som svårligen kan gestaltas med andra modaliteter. Att då sammanfoga olika kunskapsperspektiv erbjuder möjligheterna till en mer sammansatt förståelse av fenomen, dvs. en bredare kunskapsbild. Men här finns inga givna garantier, något som till viss del kan återfinnas hos några av de refererade källorna. Susan Finley (2008) trycker på den konstbaserade forskningsverksamhetens emancipatoriska kraft och hänvisar bl.a. till aktivism, feminism och kritisk rasteori. För Finley är konstbaserad forskning ett svar på ambitionen att via forskning påverka sociala orättvisor, dvs som ett verktyg genom vilket forskaren kan göra motstånd mot en neokonservativ politik (2008:71). Utgångspunkten i det resonemanget är framförallt Paulo Freires idéer om frigörande pedagogik för att påverka och förändra människors liv. Andra författare som t.ex. Holm inkluderar

aktionsforskning i sina projekt, även det med ambitionen att emancipiera (Holm, 2008). Även Leavy (2009) skriver om en kritisk potential, att bildkonsten kan synliggöra dominerande uppfattningar om kön, klass och ras. Sammantaget framstår dessa löften som både lockande och tveksamma. Jag anser inte att någon metod eller praktik kan garantera vare sig kritisk förmåga, emancipatorisk kraft eller givna avslöjanden av maktförhållanden inom det ämne man studerar. Möjligen att en metod kan underlätta, eller som Rose (2012) framhåller, ha en kritisk och reflexiv potential. Som i all kvalitativ forskning är det forskarens egen medvetenhet som utgör garantin och där finns det inga genvägar.

Inom konstbaserad forskning kan även ett argumenterande kring dess förträfflighet återfinnas, och då i jämförelse med all annan forskning. Jag tolkar det som en kamp om att få legitimitet inom ett ifrågasatt område, genom en i högre grad ideologisk än saklig argumentation. Inom visuella metoder förekommer det inte, även om Pauwels (2010) t.ex. framhåller visuella metodernas givna plats inom forskning.

Jag har i texterna kallat de olika inriktningarna omväxlande för områden och för fält, en variation som framstår som något otydlig. Pierre Bourdieu's begrepp fält anger en tydligt avgränsad och självständig verksamhet inom vilket en kamp om tolkningsföreträde pågår, vad som av deltagarna inom verksamheten t.ex. kan betraktas som kvalitativt erkänt (Bourdieu, 2000). En aspekt som utmärker fältet är alltså maktkampen mellan deltagarna och i det här fallet kan den sägas utgöras av konstens roll inom forskning mellan grupperingarna "Visuella metoder", "Konstbaserad forskning" och "Konstnärlig forskning". Fältet är också under stark utveckling och då framförallt inom konstbaserad och konstnärlig forskning, dvs den växande verksamheten ifrågasätter den mer etablerades normer.

Utifrån den orienterande upptäcktsresa läsningen inneburit, ger även jag mitt bidrag till kampen inom fältet, och brukar här en kritisk blick på konstbaserad forskning. Bara för att konstens uttryck kan vara svår att verbalisera eller rama in, behöver inte det vaga eller oartikulerade godtas som norm. Även om konst övergripande inte kan representera något generellt, innebär det inte att alla metoder, sammanfogningar eller sammansatta former är relevanta att applicera inom en forskande verksamhet. Av den anledningen är det centralt att i ett forskningsprojekt som omfattar bilder eller bilder i kombination med fler modaliteter ställa frågan: vad tillför just bilderna som man inte kan få rätt på genom intervjuer, observationer eller t.ex. skrivna utsagor? Vilken funktion har konsten eller en gestaltande verksamhet i just detta projekt?

Det är frågeställningar som var och en som arbetar med bilder får besvara. Konstens visuella eller tysta svar, det oartikulerade men manifesta och förkroppsligade

argumentet riskerar att drunkna inom akademins språkkultur och kanske just där finns också en förklaring till vissa författares lite tröttsamma fast också engagerade argumentation för sin sak. Som forskare är det inte möjligt att förlita sig på att konsten talar för sig själv, den ska så att säga nyttiggöras inom en verksamhet som strävar efter ny kunskap. Inom humaniora och även samhällsvetenskap utgör språket fortfarande den mediering genom vilken kunskap kommuniceras (se t.ex. Asplund, 2002), dvs det visuella ska transformeras till ett annat teckensystem. Att konstformerna momentant kan kommunicera erfarenheter, känslor, upplevelser och kunskap till en betraktare bortom orden förutsätter att betraktaren är intresserad av att ta del av det. Det förutsätter också en beredskap för tolkning, en process i vilken det stora flertalet människor har tränats för språket, men knappast för konsten.

Men dilemmat är inte olösligt. Mitchell (1994) talar om bild/text som en samverkande enhet och t.ex. kan analysverktyget ”tema–rema” tydligt exemplifiera hur en text kan skapas genom verbalisering i en tolkningsprocess. Genom verktyget växer en berättelse fram om vad betraktaren t.ex. kan se utifrån bildens index. I den processen är det även möjligt att uppmärksamma betraktarpositionen, men genomgående i denna skriftseries fallstudier har den bara till viss del problematiserats. Att kunna leva sig in i en bild eller känna igen sig, det som benämns interpellera (Sturken & Cartwright, 2009), visar både på medieringens förberedda betraktarposition, hur mediet adresserar sitt innehåll, och betraktarens kunskap eller inneslutning i en diskursiv praktik. Det finns en hel del litteratur, för den intresserade, som ur olika perspektiv kritiskt granskar betraktarpraktiker som t.ex. Sturken & Cartwright's *Practices of Looking* (2009) eller John Berger's *Konsten att se* (1987). För skriftseriens fallstudier, vilka samtliga omfattar praktiker inom bildläro- och lärutbildningen, är det inte aktuellt att komplettera analyserna ytterligare ur det perspektivet, men att påpeka möjligheten är relevant.

Ett kvalitativt material kan alltid tolkas på flera sätt, ur olika perspektiv och utifrån olika frågeställningar. Den här samlingen texter har framhållit vissa och exemplifierat hur bilder kan användas och vad de kan tillföra i några studier. Därutöver finns andra vägar att gå.

Litteraturlista

- Abu-Lughod, Lila. & Lutz, Catharine. A. (1990). Introduction: Emotion, discourse and the politics of every day life. In Catharine A. Lutz & Lila Abu-Lughod (Eds.) *Language and the politics of emotion*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 1-23.
- Acker, Sandra. (1999). *The realities of teacher's work: never a dull moment*. London: Cassell.
- Acker, Sandra. (2012). Chairing and caring: gendered dimensions of leadership in academe. *Gender and Education*, vol. 24, nr. 4, 411-428.
- Ahmed, Sara (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Appel, Monika. & Bergenheim, Åsa (2005). *Reflekterande forskarhandledning – om samarbetet mellan handledare och doktorand*. Lund: Studentlitteratur.
- Ashby, P.; Hobson, A. J.; Tracey, L.; Malderez, A.; Tomlinson, P. D.; Roper, T.; Chambers, G. N. & Healy, J. (2008). *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature, Research Report No. DCSF-RW076*, University of Nottingham.
- Asplund, Johan (2002) *Avhandlingens språkdräkt*. Göteborg: Korpen.
- Bhabha, Homi (1993) Culture's in between. *Artform International*, vol. 32, nr. 1, 167-171.
- Bachtin, Michail, (1935) The Dialogic Imagination. I Morris Pam, red. (2003) *The Bakhtin Reader. Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. London: Arnold, 74-80.
- Bachtin, Michail (1979) *Författaren och hjälten i den estetiska verksamheten*, i svensk övers. 2000, Gråbo: Anthropos.
- Bal, Mieke, (1998) Seeing Signs. The use of semiotics for the Understanding of Visual Art. I Cheetham Mark A., Holly Michael Ann, Moxey Keith, red., *The Subjects of Art History*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Barone, Tom; Eisner, Elliot. (2012) *Arts Based Research*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Barone, Tom; Eisner, Elliot (1997) Art-Based Educational Research. I Tom Barone & Richard Jaeger (red.) *Complementary Methods for Research in Education*, American Educational Research Association. 95-109.
- Barthes, Roland. (1985) *The grain of the voice: Interviews 1962-1980*, (övers. L. Coverdale), New York: Hill and Wang.
- Bartholdsson, Åsa. (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bathmaker, Ann-Marie; Avis, James. (2005). Becoming a lecturer in further education in

- England: the construction of professional identity and the role of communities of practice, *Journal of Education for Teaching*, vol. 31, nr. 1, 47–62.
- Beers Miller, Rebecca (2007) The Role of Response Art in the Case of an Adolescent Survivor of Developmental Trauma. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 24 nr. 4, 184–190.
- Berger, John (1987) *Konsten att se*. I svensk övers. av Jan Wahlén. Stockholm: Bromberg.
- Berger, Peter L. & Luckmann Thomas, (1996) *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. 2:a uppl. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergström, Bo (2012) *Bild & Budskap*. Stockholm: Carlssons
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther (2008) Writing in multimodal texts. A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, vol 25 nr 2, 166–195.
- Biggs, Michael & Karlsson, Henrik (ed.) (2010) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London, New York: Routledge.
- Boler, Megan (1997) Disciplined Emotions: Philosophies of Educated Feelings, *Educational Theory* vol. 47, nr. 2.
- Bordo, Susan (1993) *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body*, Berkelay: University of California Press.
- Bourdieu, Pierre (2000) *Konstens regler*, Brutus Östlings Förlag.
- Brown, Chris; Meyerowitp Katz, Julia & Ryde, Julia (2003) Thinking With Image Making in Supervision, *International Journal of Art Therapy*, vol. 8 nr. 2
- Burn, K.; Hagger, H.; Mutton, T. & Everton, T. (2003). The Complex Development of Student-Teachers' Thinking. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 9, nr 4, 309–331.
- Cannon, Katie (1998) *Black women and Ethics*. Atlanta, Ga.: Scholars Press.
- Chase, Susan E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Theus and Oaks, CA: Sage. 651–680.
- Connell (1987) *Gender and Power*. GB: Polity Press.
- Connell, R. W.(1995/1999) *Maskuliniteter*. sv. övers. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R.W. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity.
- Connell, R.W. (2002/2006). *Om genus* [Gender]. Göteborg: Daidalos.
- Davies, Bronwyn (2003) *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Davies, Bronwyn; Browne, Jenny; Gannon, Susanne; Honan, Eileen; Laws, Cath; Mueller-Rockstroh, Babette; Bendix Petersen Eva (2004) The Ambivalent Practices of Reflexivity, *Qualitative Inquiry*, vol.10, nr. 3, 360–389.

- Day, Christopher (2004) *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Deaver, Sarah P. & Shiflett, Cheryl (2011) Art-Based Supervision Techniques. *The Clinical Supervisor*, No. 30, 257–276.
- Denzin, Norman. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edley, Nigel (2001) Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. I Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie, Yates, Simeon J., red., *Discourse Theory and Practice – a guide for analyzes*. London: Sage Publications.
- Edling, Martha (1993) Kamerans spänningsfält och könens positioner, *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* nr. 3–4.
- Edling, Marta (2006) Konstnärlig forskning – med vetenskaplig övervakning?, *Konsthistorisk tidskrift*, vol. 75, nr. 2, 100–108.
- Egberg Tyhme, Karin. (2008) *What Do You See? Studies on Time-Limited Psychodynamic Art Psychotherapy*. Diss. Umeå: Umeå University Medical Dissertations.
- Eisner, Elliot (2008) Art and Knowledge. In Gary J. Knowles & Ardra L. Cole (ed.) *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Sage Publications, 3–12.
- Erixon Arreman, Inger. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner: forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Diss. Umeå universitet.
- Erixon, Per-Olof. (2010) Att gestalta vetenskapliga resultat. I M. Hogo & M. Segolsson (red.) *Lärande och bildning i en globaliserad tid*, Lund: Studentlitteratur, 129–144.
- Finley, Susan (2008) Arts-Based Research. I *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, Gary J. Knowles & Ardra L. Cole (ed.), Sage Publications, 71–81.
- Fish, Barbara J. (2008) Formative Evaluation Research of Art-Based Supervision in Art Therapy Training. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 25 no. 2, 70–77.
- Foucault, Michel (1971/1993) *Diskursens ordning*, sv. övers. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault, Michel (1980/2002) *Sexualitetens historia: viljan att veta*, sv. övers. Göteborg: Daidalos.
- Fuller, Frances. F. (1969). Personalised education for teachers: a development of conceptualisation. *American Educational Research Journal*, vol. 6, nr. 2, 207–226.
- Führer, Heidrun (2010) En bild säger mer än 1000 ord – en intermedial analys av en gåtfull frontispis till ett barockdrama. I Faegersten, Fanny, Wallensten, Jenny & Österberg, Ida (red.) *Tänkemonster: festskrift för Eva Rydted*. Lunds universitet.

- Gannerud, Ewa (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*, Diss. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Garoian, Charles R. (1999) *Perfoming Pedagogy: Towards an art of politics*, Albany: State University of New York.
- Gass, Susan M.; Mackey, Alison (2001) Stimulated recall methodology in second language research, *Language*, vol. 77 nr 4.
- Gislén, Ylva (2007) Handling som kunskapande. En kunskapskritisk reflexion över konstnären och designern som forskare. *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 1–2, 33–56.
- Goffman, Erving (1959) *The presentation of self in everyday life*, New York: Doubleday.
- Guillemin, Marilys (2004). Understanding Illness: Using Drawings as a Research Method. *Qualitative Health Reserach*, vol 14 nr. 2, 272-289.
- Guillemin, Marilys (2004). Embodying Heart Disease Through Drawings. *Health*, vol. 8 nr. 2, 223-239.
- Guillemin, Marilys & Drew, Sarah (2010). Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies*, vol. 25 nr. 2, 175-188.
- Gustavsson, Susanne (2008) *Motstånd och mening. Innebörder i blivande lärares seminarie-samtal* Diss. Göteborg: Studies in Educational Sciences, Göteborg University.
- Göthlund, Anette; Lind, Ulla (2010) Intermezzo – A performative research project in teacher training, *International Journal of Education through Art*, vol. 6 nr. 2, s. 197–212.
- Hall, Stuart (red.) (1997) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, Open University.
- Hall, Stuart (2001) Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I *Discourse Theory and Practice – a reader*, red., Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie, Yates, Simeon J. London: Sage Publications.
- Hansson, Karin (2013) Konst som deltagande metodologi. *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 1, 25–45.
- Harding, Sandra (1986) *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell Univ. Press
- Hargreaves, Andy. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 4 nr. 8, 835-854.
- Hargreaves, Andy. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher education*, vol. 16 nr. 8, 811-826.
- Hargreaves, Andy. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teacher College Record*, vol. 103 nr. 6, 1056-1080.
- Hayes, Denis (2003) Emotional preparation for teaching: a case study about trainee teachers in England. *Teacher Development*, vol. 7, nr. 2, 153-171.

- Hedlin, Maria. & Åberg, Magnus (2011) *Lärarutbildningen, jämställdhet och genus. Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap*, Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet.
- Hegender, Henrik (2010). *Mellan akademien och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning*. Diss. Linköping universitet.
- Herman, Lisa (2005) Researching the Images of Evil Events: An Art-Based Methodology in Liminal Space. *Qualitative Inquiry*, vol. 11, nr. 3, 468-480.
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hjälmarsson, Maria. (2009a). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattning om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hjälmarsson, Maria. (2009b). Förändrade krav i läraryrket? I Inga Wernersson (red.) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hobson, Andrew J. (2002). Student Teachers' Perceptions of Schoolbased Mentoring in Initial Teacher Training (ITT). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 10 nr. 1, 5-20.
- Hobson, Andrew. J.; Maldereza, Angi; Tracey, Louise; Giannakakia, Marina; Pell, Godfrey & Tomlinson, Peter D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: core themes and variation, *Research Papers in Education*, vol. 23 nr. 4, 407-433.
- Hochschild, Arlie Russell (1983/2003). *The Managed Heart – Commercialization of Human Feeling, Twentieth anniversary edition with a new afterword*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Holm, Ulla. (1993). *Modrande och praxis: en feministfilosofisk undersökning*. Göteborg: Daidalos.
- Holm, Gunilla (2008) Visual Research Methods. Where are we going?. I Sharlene Nagy Hesse-Biber & Patricia Leavy (red.) *Handbook of Emergent Methods*. New York, London: The Guildford Press.
- Horne, John; Lingard, Bob; Weiner, Gaby; Benjamin, Shereen; Forbes, Joan; Stelfox, Kevin (2009) "Capitalizing on Sport": Sport, Physical Education and Social Capitals in Three Scottish Independent Schools". A paper presented at the British Sociological Association (BSA) Annual Conference 2009, Cardiff, April 2009.
- Huss, Ephrat (2007) Houses, Swimming Pools, and Thin Blond Women: Arts-Based Research Through a Critical Lens With Impoverished Bedouin Women. *Qualitative Inquiry*, vol. 13 nr. 7, 960-988.

- Isenbarger, L. & Zembylas, Michalinos. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 22 nr. 1, 120-134.
- Johannesson, Lena (2001) *Mörkrum & transparens, studier i europeisk bildkultur och i bildens historiska evidens*. Stockholm: Carlssons.
- Johannesson, Lena (red.) (2004) *Women photographers: European experience*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Karlholm, Dan (2003) Visuella kulturstudier. Beträktelse över ett expanderande forskningsfält, *Konsthistorisk Tidskrift*, vol. 72 nr. 3.
- Kearney, Kerri S; Hyle, Adrienne E (2004) Drawing out emotions: the use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, vol. 4 nr. 3, 361-382.
- Kelchtermans, G.; Ballet, K. & Piot, L. (2009). Surviving Diversity in Times of Performativity: Understanding Teacher's Emotional Experience of Change. I Paul A. Schutz & Michalinos Zembylas (ed.) *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer. 215-232.
- Knowles, J. Gary; Thomas, S.M. (2002) Artistry, inquiry, and sense-of-place: Secondary school students portrayed in context. I Bagley & Cancienne (ed) *Dancing the data*, New York: Peter Lang, 121-132.
- Knowles, J. Gary; Cole, Ardra L. (2008). 44 Using an Arts Methodology to Create a Thesis or Dissertation. I *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, Gary J. Knowles & Ardra L. Cole (red.), Sage Publications, 511-523.
- Kress, Gunther. & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, vol. 1 nr 3, 343-368.
- Kälvemark, Torsten (2010) University politics and practice-based research. I Michael Biggs & Henrik Karlsson (red.) (2010) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London, New York: Routledge, 3-23.
- Lapum, Jennifer; Ruttonsha, Perin; Church, Kathryn; Yau, Terrence; Matthews David, Alison (2012) Employing the Arts in Research as an Analytical Tool and Dissemination Method: Interpreting Experience Through the Aesthetic, *Qualitative Inquiry*, vol. 18 nr 1, 100-115.
- Leavy, Patricia. (2009). *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. New York, London: The Guilford Press.
- Lind, Torbjörn (2013) Konstnärlig forskning då och nu 2004-2013. I *Vetenskapsrådets årsbok för KFoU*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Mahruf, M. & Shohel, C: (2012) Nostalgia, transition and the school: an innovative approach of using photographic images as a visual method in educational research. *International Journal of Research in Education*, vol. 35 nr. 3, 269-292.

- Maldereza, Angi.; Hobson, Andrew J.; Tracey, Louise & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, vol. 30 nr. 3, 225-248.
- Manovich, Lev (2001) *The Language of New Media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Marner, Anders (1999). *Burkkänslan. Surrealism i Christer Strömholms fotografi. En undersökning med semiotisk metod*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- 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 (2009) Upplevelse, tolkning, analys och samtal – bildsemiotiskt perspektiv på teori och metod i bild betraktande, *Tilde*, nr 12, s. 5–82.
- McNally, Jim; Cope, Peter; Inglis, Bill; Stronach, Ian (1994) Current Realities in the Student Teaching Experience: A Preliminary Inquiry, *Teaching and Teacher Education*, vol 10, nr 2, 219-230.
- McNamee, Carole M.; McWey, Lenore M. (2004) Using bilateral art to facilitate clinical supervision. *The Arts in Psychotherapy*, no 31, 229–243.
- McNiff, Shaun (2008) Art-Based Research. In Gary J. Knowles & Ardra L. Cole (ed.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, Sage Publications, 29–40.
- Mitchell, W.T.J. (1994) *Picture Theory*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Moi, Toril (1994) Att erövra Bourdieu, *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* nr 1, 3–24.
- Moon, Bruce L. (1999) The Tears Make Me Paint: The Role of Responsive Artmaking in Adolescent Art Therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 16 no. 2, 78-82.
- Murray, S.; Nuttall, J. & Mitchell, J. (2008). Research into initial teacher education in Australia: A survey of the literature 1995–2004. *Teaching and Teacher Education* vol. 24 nr. 1, 225–239.
- Nias, Jennifer (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching, *Cambridge Journal of Education*, vol. 26 nr. 3, 293-306.
- Nikolajeva, Maria (2000) *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Pernilla (2008). *Learning to teach and teaching to learn. Primary science student teachers' complex journey from learners to teachers*. Diss.. Studies in Science and Technology Education, 19. Linköpings universitet.
- Norlander, Kerstin (1994) Vad gör strukturerna med oss? Feminismens akademiska dilemma, *Häftan för kritiska studier*, vol. 27 nr. 4, 3–10.

- O'Brien, Mark; Varga-Atkinsb, Tu"nde; Umoquitc, Muriah; Tsod, Peggy (2012) Cultural–historical activity theory and 'the visual' in research: exploring the ontological consequences of the use of visual methods, *International Journal of Research & Method in Education*, vol 35, nr 3, 251–268.
- Overall, Christine (1998) *A feminist I: reflections from academia*. Peterborough: Broadview Press.
- Pauwels, Luc (2010). Visual Sociology Reframed: An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. *Sociological Methods & Research*, vol. 38 nr. 4, 545–581.
- Piantanida, Maria; McMahon Patricia L. & Garman, Noreen B. (2003). Sculpting the Contours of Art-Based Education Research Within a Discourse Community. *Qualitative Inquiry*, vol. 9 nr. 2, 182–191.
- Pollock, Griselda (1990) Frånvarande kvinnor: Nytt perspektiv på kvinnobilder. sv. övers. i Arrhenius, Sara, red., *Feministiska konstteorier*, Skriftserien Kairos nr. 6. Stockholm: Raster förlag.
- Poulou, Maria (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, vol. 30 nr. 1, 91–110.
- Probyn, Elsbeth (2004) Teaching bodies: Affects in the Classroom, *Body & Society*, vol. 10 nr. 4, 21–43.
- Prosser, Jon, red., (1998) *Image-based Research. A Sourcebook för Qualitative Researchs*. London: Falmer Press.
- Reay, Diane. (2000) A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education, *The Sociological Review*, vol. 48 nr. 4, 568–585.
- Reay, Diane. (2004a) Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies, *Cultural Trends*, vol. 13 nr. 2, 73–86.
- Reay, Diane. (2004b) Gendering Bourdieu's concept of capitals? Emotional capital, women and social class, *The Sociological Review*, vol. 52 nr. 2, 57–74.
- Reay, Diane; David, M. E. & Ball, S. (2005a). *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Reay, Diane (2005b). Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, vol. 39 nr. 5, 911–928.
- Rhedin, Ulla (1992) *Bilderboken, på väg mot en teori*. Stockholm: Alfabeta.
- Rivière, Joan (1929/2001) Kvinnlighet som maskerad, sv. övers. i Arrhenius Sara, red., *Feministiska konstteorier*, Skriftserien Kairos nr. 6. Stockholm: Raster förlag.
- Rose, Gillian (2001) *Visual Methodologies*. London: Sage.

- Rose, Gillian (2012) *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. 3:e uppl. London: Sage.
- Rosenberg, Tiina (2004) *Besvärliga människor*, Atlas, Stockholm.
- Rosengren, Annette, (2003) Dokumentärfotografi och fältforskning. I Meeuwisse, Anna, Swärd, Hans, red. *Den ocensurerade verkligheten i reportage, bild och undersökningar*. Stockholm: Carlssons.
- Scheman, Naomi. (1993) *Engenderings: Constructions of Knowledge, Authority and Privilege*, NewYork: Routledge.
- Sedgwick, Eva Kosofsky, (1985) Mellan män, sv. övers. i Lisbeth Larsson, (red.) *Feminismer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sinner, Anita; Leggo, Carl; Irwin, Rita L.; Gouzouasis, Peter; Grauer, Kit (2006) Arts-Based Educational Research Dissertations: Reviewing The Practices Of New Scholars, *Canadian Journal Of Education*, vol 29, nr 4, 1223-1270.
- Sklovskij, Viktor, (1917) Konsten som grepp, I svensk övers. i Aspelin, Kurt, Lundberg, B.A., red. (1971) *Form och struktur. Litteraturvetenskapliga texter i urval*. Stockholm: PAN/Norstedts Kontrakurs.
- Skåreus, Eva. (2007). *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. Diss., Institutionen för estetiska ämnen, Umeå: Umeå universitet.
- Skåreus, Eva (2007) Absent bodies in teacher education., I Åsa Andersson & Eva E. Johansson, (ed.), *Present Challenges in Gender Research*, The National School of Gender Studies, Umeå university, s. 88–108.
- Skåreus, Eva. (2009a). Pictorial analysis in research on education: method and concepts. *International Journal of Research and Method in Education*, vol. 32 nr. 2, 167-183.
- Skåreus, Eva (2009b). Frånvarande kroppar inom lärarutbildningen. I rapportserien *Tilde: tema bildanalys*, nr 12, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.
- Skåreus, Eva. (2011). Vinn deras hjärtan! Om genus och emotioner i TV-serien Klass 9A. *Tidskrift för Genusvetenskap*, nr. 2-3, 117-143.
- Skåreus, Eva. (2012). Disrupting the picture: reflections on choices, resistance and consequences in a pre-study. *Education Inquiry*, vol. 3 nr. 3, 437–450.
- Sonesson, Göran (1992) *Bildbetydelser. Inledning till bildsemiotiken som vetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sonesson, Göran (2001) *Bildflödet i den levda världen. Aspekter på en sambällelig bildretorik*. www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/sonesson.html
- Sporre, Karin (1999) *Först när vi får ansikten: ett flerkulturellt samtal om feminism, etik och teologi*. diss. Stockholm: Atlas.

- Springgay, Stephanie; Irwin, Rita L.; Wilson Kind, Sylvia (2005) A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text, *Qualitative Inquiry*, vol. 11 nr 6, 897-912.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, vol. 15 nr. 4, 327-358.
- Sturken, Marita; Cartwright, Lisa (2009) *Practices of Looking – an introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press
- Swennen, A.; Jorg, T. & Korthagen, F. (2004) Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, vol. 27 nr. 3, 265-283.
- Turner, Victor (1974) *Dramas, fields, and metaphors: Symbolic action in human society*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Uitto, Minna & Estola, Eila (2009). Gender and emotions in relationships: a group of teachers recalling their own teachers. *Gender & Education*, vol. 21 nr. 5, 517-530.
- Veen, Klaas van & Lasky, Sue (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches, *Teaching and Teacher Education*, vol. 21 nr. 8, 895-898.
- Wadeson, Harriet (2003) Making Art for Professional Processing. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol. 20 no. 4, 208-218.
- Walkerdine, Valerie (1989) *Counting girls out*. London: Virago.
- Wall, Kate; Hall, Elaine; Woolner, Pamela (2012) Visual methodology: previously, now and in the future, *International Journal of Research & Method in Education*, vol 35, nr 3, 223-226.
- Walsh, Susan (2006) An Irigarayan Framework and Resymbolization in an Arts-Informed Research Process. *Qualitative Inquiry*, vol. 12, nr 5, 976-993.
- Wedin, Ann-Sofi (2007) *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. diss. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköping universitet.
- Weber, Sandra. & Mitchell Claudia. (1996). Drawing Ourselves into Teaching: Studying the Images That Shape and Distort Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, vol. 12 nr 3, 303-313,
- Weber, Sandra & Mitchell, Claudia (1995) *That's funny, you don't look like a teacher: interrogating images, identity and popular culture*. London: The Falmer Press.
- Weber, Sandra & Mitchell, Claudia (1999) Teacher Identity in Popular Culture. I Prosser Jon, red., *School Culture*. Great Britain: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Webster, Leonard & Mertova, Patricie (2007). *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London: Routledge.
- Wernersson, Inga (2006) *Genusperspektiv på pedagogik*, Stockholm: Högskoleverket.
- Wertsch, James V. (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- West, Candance, Fenstermaker, Sarah (1987) Doing Gender, *Gender & Society*, vol. 1 nr. 2, 125–151.
- West, Candance, Fenstermaker, Sarah (1995) Doing Difference, *Gender & Society*, vol. 9 nr. 1, 8–37.
- Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie, Yates, Simeon J., red., (2001) *Discourse Theory and Practice – a guide for analyzers*. London: Sage Publications.
- Widerberg, Karin, (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilson, Elizabeth. K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants, *Teaching and Teacher Education*, vol. 22 nr. 1, 22–31.
- Winther Jørgensen, Marianne; Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Woodward, Kathleen (1996). Global Cooling and Academic Warming: Long-Term Shifts in Emotional Weather. *American Literary History*, vol. 8 nr. 4, 759–779.
- Wright, Moira von (1997) Student Teachers' Beliefs and Changing Teacher Role, *European Journal of teacher Education*, vol. 20 nr. 3, 257–266.
- Zembylas, Michalinos. (2005a). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21 nr. 8, 935–948.
- Zembylas, Michalinos. (2005b). *Teaching with Emotion. A Postmodern Enactment*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Zembylas, Michalinos. (2007a). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*. vol. 30 nr. 1, 57–72.
- Zembylas, Michalinos (2007b): Emotional Capital and Education: Theoretical Insights from Bourdieu, *British Journal of Educational Studies*, vol. 55 nr. 4, 443–463
- Zembulas, Michalinos. (Eds.) *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (215–232). Dordrecht: Springer.
- Ås, Berit (1978) Hersketeknikker. *Kjerringråd*, nr 3, 17–21.
- Öhrn, Elisabeth (2002) *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Bildförteckning

Omslagsbild: Detalj från storbildsgrafik: Eva Skåreus 2010

bild 1. Collage: Eva Skåreus, 2014

bild 2. Montage 1: Eva Skåreus, tidigare publicerad i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 2–3, 2000

bild 3. Studentbild, 2000–2002

bild 4. Studentbild, 2000–2002

bild 5. Studentbild, 2000–2002

bild 6. Studentbild, 2000–2002

bild 7. Studentbild, 2010–2012

bild 8. Studentbild, 2010–2012

bild 9. Studentbild, 2010–2012

bild 10. Studentbild, 2010–2012

bild 11. Studentbild, 2010–2012

bild 12. Montage 2: Eva Skåreus, tidigare publicerad i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 2–3, 2000

bild 13. Akvarell: Eva Skåreus, 2005

bild 14. Akvarell: Eva Skåreus, 2005

bild 15. Detalj från storbildsgrafik: Eva Skåreus 2010

Appendix:

bild 16: Ojda', Eva Skåreus, 2002

bild 17: Detalj från studentbild nr 3

bild 18: Studentbild nr 5

bild 19: Grodperspektiv, foto Eva Skåreus

bild 20: Fågelperspektiv, foto Eva Skåreus

bild 21: Epitafium i Saeby kyrka, Danmark:

<http://aalborgstift.dk/kirker/frederikshavn/saeby-kirke/epitafier/#g917=3936>
(2014/2017)

Appendix:

Gestaltande grepp och analytiska verktyg

Kunskap om gestaltande grepp och olika bildanalytiska verktyg är en förutsättning för att både transparent och trovärdigt kunna genomföra och redovisa ett analytiskt arbete. Nedan finns ett urval av de grepp och verktyg jag funnit användbara. För den som ytterligare vill vidga repertoaren med fler bildsemiotiska verktyg, rekommenderas Anders Marners sammanställning i *Tilde* nummer 12, (2009) eller *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder* (Skåreus, 2007).

Gestaltande grepp

När en bild komponeras eller skapas kan kreatören antingen medvetet eller omedvetet arbeta med olika bildlösningar. Likväl i tal som i bild kan vissa delar förstärkas eller manipuleras för att motivet ska kunna omfatta det som eftersträvas, dvs man tar bland annat retoriken i bruk. Främmandegöring kan åstadkommas med retoriska grepp, genom att man kombinerar oväntade objekt för att betraktaren ska "ruskas om", bli uppmärksam och lämna vanans ljumma betraktande. I ett bildanalytiskt arbete blir det viktigt att kunna uppmärksamma de gestaltande grepp som använts för att de förmerar analysen. Huruvida greppen har använts medvetet eller omedvetet i den skapande processen, kan å ena sidan möjligen bedömas utifrån inhämtad kunskap om bildmakarens samlade erfarenhet och professionalitet. Å andra sidan kan den informationen lämnas därhän, för det som finns i bilden är där oberoende avsikt, om betraktaren uppmärksammar det. Om man inte ser

det ”finns det inte”. Så för att få ut så mycket information som möjligt av en bild, krävs kunskap om bildkomposition, det som både Rose (2012) och Pauwels (2010) påpekar. De gestaltande grepp som presenteras nedan är framförallt hämtade ur *Digitala speglar* men har här förtydligats och anpassats för denna text.¹ Jag har också valt de mer generella greppen och uteslutit de mer specifika som var giltiga för avhandlingens bildmaterial.



Bild 16: Ojda'

Olika fiktionsgrader (retoriskt grepp)

Bilden Ojda' (bild 16) är ett montage av ett svartvitt fotografi och ett färgfotografi.² Bildens centralgestalt i färg möter sig själv i ett svartvitt fotografi, som en fiktiv händelse. För att kunna benämna och ringa in detta gestaltande grepp, när en bild är sammansatt av samma gestalt i olika teckenkvaliteter, kan man tala om att bilden omfattar olika fiktionsgrader. Det gäller även för kombinationer av skiftande medieringar som t.ex. fotografi, teckning eller måleri. Den visuella åtskillnad som medieringarna eller teckenkvaliteterna ger, skapar separata visuella rum i bilden. Det kan generellt förstås som att bildmakaren velat visa på skillnad mellan tids- eller rumsaspekter. Det kan även peka på olika verkligheter eller mötet mellan verklighet, idé eller fiktion i en reflexiv handling. Olika fiktionsgrader är ett kraftfullt bildretoriskt gestaltande grepp.

¹ Beskrivningarna utgör inte citat men kan återfinnas i sin ursprungliga form, tillsammans med de grepp som är uteslutna från sidan 117–126.

² I ett montage är de olika bilddelarna integrerade till den grad att skarvarna inte går att urskilja, till skillnad mot ett collage. När en bild är ett collage betyder det att bilden är sammanfogad av olika delar vilka då även är synliga just som separata delar i bilden.



Främmandegöring – bekantgöring (retoriskt grepp)

I texten "Ett avhandlingsarbete – bildanalys genom kombinerade metoder" finns en studentbild där den här detaljen ingår (bild 3, s 30). Båda aspekterna; avhuggna armar och en arm på en bokhög som representation för alla avhuggna armar, utgör retoriska grepp i form av främmandegöring. De är avvikelser från livsvärlden eller det förväntade. Greppet får betraktaren att uppmärksamma bilden och bryta ett vaneseende.³ Ett annat exempel är den surrealistiska satsen "det oförmodade mötet mellan ett paraply och en symaskin på ett operationsbord" ur *Maldorors sånger* av Comte de Lautréamont utgiven första gången 1869.⁴ Där sätts icke-förväntade objekt samman i ett icke-förväntat sammanhang.

I bilddetaljen har bildmakaren satt underarmen på bokhögen. Närheten mellan arm och böcker gör att dessa två i sig oförenliga objekt tillsammans skapar en betydelse av samhörighet. Närhet ger likhet (en form av bekantgöring) och knyter samman det bekanta, böcker på hög, med en avhuggen underarm så att en betydelse skapas; via böckerna och den kunskap som böckerna representerar blir det möjligt att kunna agera (använda underarmen och handen). I reklam används ofta det retoriska greppet bekantgöring när t.ex. det i ett paradisiskt landskap står en schampoflaska vilket då kan överföras och göra schampot paradisiskt fantastiskt.

Bild 17: detalj från studentbild nr 3.

Simultan succession

I bilderboken *Den vilda bebin* av Eva Eriksson och Barbro Lindgren förekommer t.ex. den "vilda bebin" sex gånger i en och samma bild. Greppet används för att visuellt visa berättelsen om barnets påhittighet, hastighet och rörelse. Det gestaltande greppet kallas för simultan succesion. Innebörden i termen simultan succesion är att samma gestalt (eller objekt) förekommer flera gånger i en och samma bild. En serie separata bilder eller om gestaltarna befinner sig i olika fiktionsgrader utgör således inte en simultan succession. Greppet används för att skapa en narration, skildra ett tids- och händelseförlopp eller en rörelse. Det användes inom den medeltida konsten, ungrenässansen och i futuristiskt måleri och förekommer numera frekvent inom barnboksillustrationer där det benämns med samma term (Rhedin, 1992:171, se även Nikolajeva, 2000:202).

3 Se Sklovskij (1971:51)

4 http://sv.wikipedia.org/wiki/Comte_de_Lautr%C3%A9amont

Tidsaspekten är intressant att uppmärksamma eftersom en bild i princip utgör en paus, ett fruset ögonblick, om inte betraktaren gör bruk av bildens referentiella rum. Simultan succession är alltså ett sätt att inkludera tidsaspekter i en bild.⁵

Primär- och sekundär bild

I texten "Ett avhandlingsarbete – bildanalys genom kombinerade metoder" finns



Bild 18: studentbild nr 5

denna bild (18/5) med. I analysen (s. 32) skriver jag om primära och sekundära bilder och vilka betydelser de kan generera. "Undervisning och lärande pågår i två olika rum, i bildens första rum (det primära) mellan dockan och glasbägarna och i bildens andra rum (det sekundära), den målning som står på ett staffli". Det sekundära bildrummet utgörs alltså av en bild i bilden. Genom att hela bilden omfattar två rum, ett primärt och ett sekundärt, kommenterar de varandra vilket i det här fallet skapar en spänning mellan två olika undervisningssituationerna. "Här uppstår ett spel mellan skillnader i kön och undervisningssituationer samt synen på kunskap och lärande". En annan aspekt av primär- och sekundärbilder är att som betraktare kan bildens primära rum omfatta ett referentiellt rum, vilket inte är

möjligt med en sekundärbild. Dess referentiella rum är redan givet och därmed låst i den primära bilden.

I det referentiella rummet är det möjligt att associera till vad som kan hända i framtiden. Om bilden t.ex. gestaltar flera människor är det fullt möjligt att tänka sig att dessa agerar tillsammans, går skilda vägar eller hittar på något annat. Men om de andra människorna i bilden är bilder i bilden (sekundärbilder) är de låsta i sina avbildningar och avgränsade från att delta i det skeendet som kan uppstå i bildens primära rum. Det här gestaltande greppet var avgörande för ett avhandlingens mer förvånande resultat; att kvinnorna gestaltade en professionell lärarroll som ensam aktör i lärarpraktiken, medan männen närmast entydigt gestaltade lärarrollen som en kollektiv praktik (Skåreus, 2007).

⁵ I en del bilderböcker har illustratören förfinat förmågan att gestalta tid i bilderna, se t.ex. *Den vilda bebin får en hund* eller *Resor jag aldrig gjort*, av Syborg Stenstump. Se vidare Nikolajeva, 2000.

Perspektivåtergivning eller olika rumsperspektiv

En gestalt eller ett rum kan återges ur olika perspektiv. Bildskaparen arbetar då med motivets konstruktion för att via en viss vinkel erbjuda en betraktarposition. Den betraktarpositionen kan finnas i bildens avbildade rum eller i dess referentiella rum. Om motivet återges i ett grodperspektiv (från marken och uppåt) el-



bild 19: grodperspektiv, foto Eva Skåreus

ler i ett fågelperspektiv (uppifrån och ner), kommer betraktaren att antingen titta upp mot centralmotivet (grodp.) eller ner på centralmotivet (fågelp.). I bild 19 framträder byggnaden som hög, dvs betraktaren av

bilden befinner sig långt nedan på marken. I bild 20 betraktas staden (Prag) från en höjd. Olika perspektivåtergivningar kan sålunda både användas och tolkas som exempelvis föreställda maktpositioner. Det är även ett effektivt grepp för att gestalta betydelser av kön, klass, sexualitet och etnicitet i bilder.



bild 20: fågelperspektiv, foto Eva Skåreus

Värdeperspektiv

Ett värdeperspektiv finns när bildens "huvudobjekt" (människa, djur eller sak) proportionellt avbildas som längst eller störst i relation till andra objekt i bilden, utan att det överensstämmer med faktiska proportioner eller i avsikt att skapa djupkänsla i bilden. Ett värdeperspektiv "bygger på subjektiva proportioner och inte objektiva eller logiska mätmetoder".⁶ Det kan användas för att gestalta värde eller överordning, både ironiskt eller seriöst. I gamla egyptiska avbildningar gestaltas t.ex. "någon av hög rang, till exempel farao störst, medan personer av lägre rang som

6 Wikipedia "värdeperspektiv inom konsten" (20131017).



Bild 21: Epitafium i Saeby kyrka, Danmark. <http://aalborg-stift.dk/kirker/frederikshavn/saeby-kirke/epitafier/#g917=3936> (20141017)

sandalbärare, slavar etc. är mindre”.⁷ I kyrkor förekommer ibland släktporträtt, s.k. epitafier vilka oftast är målade med ett värdeperspektiv där mannen, patriarken, alltid är störst eller som i bilden (21), något större än familjens kvinnogestalt. I bilden har även andra vuxna samt barnen gestaltats utifrån ett värdeperspektiv.

Analytiska verktyg

Indexikaliteter: tecken som antyder något icke avbildat eller förutsätter en händelse eller ett objekt som inte finns i bilden t.ex. fotspår i sanden (här har någon gått) eller rök (det finns en eld någonstans).

Referentiellt rum: vad som sker utanför det avbildade eller runt omkring bilden, både i tid och rum, som t.ex. före, efter, runt omkring, lukt, smäl, ljud, rörelse.

Retorik: till exempel integration (som i bilden där studenten är integrerad i målningen som föreställer en docka), likhet/opposition, främmandegöring/bekantgöring (se ovan), fiktionsgrader (se ovan), kategoriretorik (t.ex. en reklambild ger sken av att vara ett dokumentärfotografi)

Tema – rema: vad som sägs om det som det talas om.

Intertextualitet: visuella referenser till andra verk, genrer eller stilar.

Gynnad eller icke-gynnad tolkning (preferred, non-preferred reading): utifrån sändarens (alltså bildskaparens) perspektiv finns avsedda budskap eller innehåll i en bild. Om betraktaren ser dessa och tolkar innehållet som det avsetts, är det en gynnad tolkning. Men en bild kan omfatta andra betydelser eller ett annat innehåll än det avsedda och då kallas tolkningen för icke-gynnad.

7 Wikipedia ”Värdeperspektiv” 20131017.

Följande nummer av skriftserien *Tilde* erbjuder orienterande översikter i visuella metoder och konstbaserad forskning. De flankeras av konkreta fallstudier ur författarens forskningspraktik. Syftet med denna samling texter är alltså att erbjuda en orientering i olika metodbeskrivningar och inriktningar för forskning i eller med bilder, och att exemplifiera hur det kan genomföras. Två av fallstudierna omfattar bilder producerade av bildlärarstudenter i olika kurser vid lärarutbildningen. Den tredje fallstudien synliggör hur bildskapande kan inspirera till nya forskningsfrågor och kritiska perspektiv på ett undersökningsmaterial. I samtliga fallstudier utgör kön ett centralt analytiskt verktyg.

Tilde, skriftserie nummer 2, vänder sig i första hand till lärarstudenter inom estetiska ämnen, men även till andra studenter samt forskare som är intresserade av fältet eller på väg att inkludera bilder i en studie.

Tilde är en publikationsserie som ges ut av Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet. Tilde är namnet på ett tecken: ~ och kommer från spanskan, ursprungligen från latinets titulus, en typ av romerska inskriptioner på sten. Det är ett diakritiskt, särskiljande tecken som förändrar en bokstavs uttal eller betoning. Namnet på serien kan därför sägas representera en gemensam ambition, att göra skillnad genom de texter som publiceras. Med *Tilde*-serierna vill vi erbjuda våra studenter och andra intresserade att få tillgång till forskning som bedrivs vid institutionen. *Tilde* finns i två olika serier: en rapportserie och en skriftserie. Rapportseriens olika nummer omfattar en mindre samling artiklar eller examinationstexter från forskarkurser. Skriftserien utgörs av mer omfattande material, av en eller flera författare. Samtliga texter som publiceras har bearbetats i seminarier och av en redaktör samt för skriftserien även granskats av externa läsare, dock inte i bemärkelsen anonyma granskare (eller "peer review"). Samtliga nummer inom båda serierna finns att ladda ner som pdf-filer från institutionens hemsida:

www.estet.umu.se/forskning/rapportserie-tilde/



~Tilde – skriftserie nummer 2
Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet
ISBN 978-91-7601-186-7