

Dialog och respons är centrala aspekter i en estetisk läroprocess

Catrine Björck

16 Peter: Maskulint initiativ

17 Anna: Maskulint initiativ aha: Hur kommer sig att du har (pekar på skärmen) valt att göra dom här små hornen då?

18 Peter: Jag vet inte jag alltså jag lekte runt med den där

När elever i grundskolan arbetar med visuell kommunikation skapas möjlighet att arbeta utifrån elevernas egna synpunkter och med områden som *de* vill kommunicera. Att ha kunskap om kommunikation med ord och i bild är viktiga bidrag för att ha möjlighet att göra sig förstådd men också för att kunna appropriera kunskap, det vill säga att göra kunskapen till sin egen och införliva den med det de redan vet och kan. Det är därför lika angeläget att lära sig att tolka och förstå visuella uttryck som att lära sig att uttrycka sig via bilder, liksom via det talade och skrivna språket. Ungdomar i dag möter och använder många bilder och multimodala uttryck i sin vardag. De bildkonventioner som skapas mellan ungdomar är angelägna att behandla och synliggöra till exempel i skolans bildundervisning. Men på vilka sätt ges eleverna möjlighet att utvecklas och konstruera kunskap genom hur andra förstår och uppfattar deras gestaltningar och uttryck?

I detta kapitel presenteras hur en lärare och hennes elever interagerar i undervisning där eleverna förväntas skapa en valaffisch. Insamlingen av materialet genomfördes under hösten 2010

Hur du refererar till det här kapitlet:

Björck, C. 2018. Dialog och respons är centrala aspekter i en estetisk läroprocess. I: von Schantz, U., Thorgersen, K. and Lidén, A. (red.) *De estetiska ämnenas didaktik Utmaningar, processer och protester*. Pp. 105–121. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.g>. License: CC-BY

som en del av mitt avhandlingsarbete, där jag studerade hur tre bildlärare interagerade med eleverna i bildarbete med digitala tekniker. I detta kapitel använder jag material ifrån en av dessa lärare, som jag kallar Anna, för att visa vikten av dialog och respons i undervisningen.¹ Anna är bildlärare i en kommunal grundskola där hon undervisar i bild från år sju till nio. I den uppgift som presenteras här arbetar Anna med en klass i årskurs sju under cirka fem veckor. Eleverna har en lektion i veckan som är 80 minuter lång.

Med utgångspunkt i den ryske filosofen och språkteoretikern Michail Bakhtins tankar om dialogism samt pedagogikprofessor Olga Dysthes användning av Bakhtins teori i lärandesituationer, vill jag påvisa vikten av planerade didaktiska aktiviteter för att möjliggöra för eleverna att konstruera kunskap. Utgångspunkten är att lärandet ses som en dialog där lärare och elever konstrueras kunskap och förståelse i samspel med varandra. I kapitlet visas också betydelsen av att använda lämpliga bildspråkliga begrepp för ökad gemensam förståelse och för att skapa möjlighet att utveckla ett gemensamt språk i samtal om bilder.

Lärande – en dialog

Bakhtin visade att lärande sker i dialog mellan lärare och elever eller mellan elever där kunskap skapas i interaktionen mellan de olika parterna.² Lärande sker alltså genom kommunikation med andra i omgivningen. Vår kultur formar hur vi lär oss och hur vi uppfattar något. Det gör att lärande äger rum på olika sätt beroende på de förutsättningar som råder. De artefakter som används spelar också roll för förståelse.³ Dysthe som använt Bakhtins teorier om lärande använder begreppen monologisk och dialogisk undervisning. Med monologisk undervisning avses exempelvis när läraren föreläser och endast ställer retoriska frågor med givna svar. I monologisk undervisning förekommer också dialog, men där utnyttjas inte dialogen för att ta tillvara elevens potential. Dialogisk undervisning kännetecknas av att eleven exempelvis förväntas svara på frågor utifrån sin egen förståelse, där inte givna svar finns. Dialogisk undervisning genererar utbyte av åsikter där gemensam kunskap kan konstrueras.⁴

I en dialogiskt ordnad undervisning är det viktigt att låta elevernas förståelse bli synliggjord. Det är i samspelet mellan den som talar och den som lyssnar som förståelsen uppstår.⁵ En estetisk lärprocess förutsätter en dialogiskt ordnad undervisning, där möten och utbyte av åsikter genereras tillsammans med andra och med olika artefakter. Den som lyssnar behöver inte vara överens med den som talar, men förståelsen kan användas i respons för att synliggöra olika tolkningar och olika sätt att förstå. Kunskap som konstrueras i mötet kan sedan också användas i andra sammanhang. När elever ges möjlighet att berätta om sin förståelse skapas utrymme för ny konstruktion av kunskap.

Uppgiften att skapa en valaffisch

Bildlärare Anna har genomfört en uppgift med eleverna, i en klass i årskurs sju, där de förväntas skapa var sin valaffisch. Uppgiften genomfördes under hösten 2010 då många affischer fanns exponerade runt om i stadsbilden för att locka väljare till riksdagsvalet. I valtider är det vanligt att elever i olika skolämnen får i uppgift att bearbeta frågor kopplade till valet eller arbeta med partipolitiska frågor, liksom att arbeta med de olika uttryck partier använder i valkampanjer. I Annas klass fick eleverna i uppgift att skapa en valaffisch för ett fiktivt parti som de själva hittade på. Under elevernas SO-lektioner hade de arbetat två och två med att skapa ett nytt parti utifrån en fråga de tyckte var angelägen att ta upp och som saknades i valrörelsen. Det kunde exempelvis handla om skolmaten, vilket en elev gav förslag på. På bildlektionerna skulle eleverna skapa en valaffisch utifrån de frågor de arbetat med på SO-lektionen. Syftet med uppgiften var att göra en valaffisch där de olika komponenterna i affischen skulle upplevas som en helhet och inte som löst sammanfogade delar. Arbetet genomfördes enskilt och i programmet *Photoshop elements* och de olika delar som skulle finnas med var: ett partinamn, en logga och en text som behandlade den fråga eleven ville lyfta fram. Eleven kunde ha med en bild av sig själv som fiktiv partiledare. Under arbetsprocessen gick det att utläsa att syftet även var att eleverna skulle kunna tydliggöra de val av bildtecken de gjorde samt hur de valde att sammankoppla dem

till det uttryck de skapade i sina valaffischer. Arbetet var tänkt att genomföras under fyra till sex veckor. Uppgiften inleddes med att läraren presenterade programmet som de skulle arbeta i och gick igenom olika användbara funktioner för uppgiften. Eleverna fick bekanta sig med programmet under den första lektionen. Under den andra lektionen höll läraren en introduktion där hon gav exempel på olika valaffischer och på hur partiernas loggor såg ut. Därefter arbetade eleverna enskilt med sina affischer som de sedan redovisade inför klassen vid den avslutande lektionen i projektet.

Estetiska lärprocesser

Estetiska processer möjliggör bearbetning och uttryck för den förståelse eleven har, liksom möjlighet att kommunicera en upplevelse. I en estetisk lärprocess arbetas det undersökande så att möjlighet skapas för att ta olika vägar och där olika åsikter kan komma fram. I processen lär eleven genom sitt skapande av exempelvis en bild och kan genom sitt sätt att uttrycka något belysa *sin* förståelse av till exempel en företeelse eller ett innehåll. Estetiska lärprocesser är öppna processer där olika vägar kan tas i ett undersökande skapande arbete.

Estetiska lärprocesser rör sig på så sätt i en dialektisk rörelse mellan sinnlighet eller sensibilitet och reflektion, mellan praktik och teori. En sådan spiral där kunskapen successivt vidgas och fördjupas kan sägas vara själva grundrörelsen i de lärprocesser som vi benämner estetiska.⁶

Under processen reflekterar och omvärderar eleven sitt arbete utifrån olika intryck. Det kan ske spontant under elevens arbete men kan också genereras genom frågor och aktiviteter som hjälper eleven att reflektera. Utifrån dessa reflektioner och omvärderingar omarbetas sedan det som skapas. Reflekterandet är en central aspekt i en estetisk lärprocess, enskilt men också tillsammans med andra för att värdera och omvärdera hur olika uttryckssätt tolkas och förstås.⁷ För att en estetisk lärprocess ska komma till stånd behöver förutsättningar för reflektion och

dialog med andra ges. Läraren behöver därför didaktiskt planera för att skapa utrymme för dialog mellan lärare och elev men också mellan elever så att tolkningar och förståelse av det som skapats kan synliggöras.

Introduktion av uppgiften

Vid introduktionen av uppgiften använde Anna retoriska frågor för att engagera eleverna när hon pratade om och visade olika valaffischer. Genom att använda retoriska frågor aktiverades eleverna vid genomgången, men som vi ska se nedan kom elevernas åsikter om affischerna inte fram i någon större utsträckning. Hon uppmanade eleverna att jämföra olika valaffischer från årets val genom att fråga vad det var som skiljde dem åt. I följande interaktion försökte eleven Eva få läraren att förklara varför en affisch är utformad på ett visst sätt och vad den skulle uttrycka (för förtydligande av transkriptionen se transkriptionsnyckel som finns sist i texten).

- 30 Anna: Precis här har man ju kanske valt att bara fokusera på budskapet i form av text (0.1) Medan (.) kristdemokraterna (.) har valt att ha med en bild för att styrka sitt budskap eller hur (0.5)
- 31 Eva: Jag fattar inte vad den där bilden alltså det där djuret säger
- 32 Anna: Den är svår att förstå (.) Mmm
- 33 Eva: Va
- 34 Anna: Den är svår att förstå. Det håller jag med om Åh: (byter bild)
- 35 Anna: Vad har vi för parti här nu då? (0.1) Eva?



Bild 1. Valaffisch Kristdemokraterna. Copyright: Kristdemokraterna 2010. Används med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren.

- 36 Eva: Vänsterpartiet
 37 Anna: Vänsterpartiet (.) jajamen
 (o.2) Den här till (.) vänster
 med: d händerna.
 Vad kan det (.) ha för
 betydelse.
 Varför har man med händer
 där?
- 38 Lotta: Omsorg
 39 Anna: Omsorg
 40 Erik: Alla hjälper till
 41 Anna: Alla hjälper till. Alla hjälps
 åt. (.)
 Vi ska hålla ihop (.) Sverige
 (o.5)



Bild 2. Valaffisch Vänsterpartiet. Copyright: Vänsterpartiet 2010. Används med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren

Här erbjöd inte lärarens introduktion stor möjlighet för eleverna att ta del av olika uppfattningar av det affischerna uttryckte. Läraren Anna undvek att inleda en diskussion med Eva eller de andra eleverna om vad som menades med bilden. Om Anna hade inbjudit eleverna till en dialog där de kunde uttrycka sin förståelse av dessa affischer hade möjlighet till kunskapsutbyte genererats. Anna svarade inte heller på Evas fråga vilket gjorde att möjlighet till gemensam förståelse uteblev. Möjlighet till diskussion om vad affischerna kommunicerade samt elevernas förståelse utifrån deras blickar uteblev. Läraren poängterade vid introduktionen att affischerna bara var exempel vilket betyder att affischerna visades mer som inspiration än för att initiera samtal om vad de kommunicerade. Den möjlighet som fanns, att genom gemensam interaktion hjälpa eleverna att konstruera förståelse kring varför vissa uttryck ger vissa signaler och hur olika bildtecken tillsammans kommunicerar något utnyttjades inte. Därmed uteblev möjligheten vid detta tillfälle att konstruera sin förståelse för både läraren och för eleverna utifrån den sociala kontext de befann sig i. Det gjorde att förståelsen av bilden lämnades till eleverna själva att konstruera. Det medför att den kunskap eleverna konstruerade

genom visningen av olika valaffischer blev outtalad. Läraren förklarade inte eller talade om sin egen tolkning av affischerna vilket gjorde att kunskapsutbyte och konstruerande av gemensam förståelse försvårades. Detta tillfälle skulle också kunna ha utnyttjats för att behandla olika bildspråkliga begrepp⁸ så dessa begrepp sedan kan bli en del av elevernas språk. Till exempel skulle semiotiska begrepp kunnat introduceras och användas. Läraren kunde exempelvis ha talat om indexikala tecken, där armarna i bilden kan tolkas som ett index på människor. Anna skulle också kunnat tala om hur bildretorik används i reklam och propagandabilder för att göra eleverna uppmärksamma på hur det används för att påverka. De begrepp som läraren introducerar och använder kan sedan användas i undervisningen i samtal med eleverna när de förväntas tala om gestaltningar. Det skulle hjälpa eleverna att bättre förstå hur de själva skulle kunna göra sina val av bildtecken i gestaltningar de själva skapar. Det skulle också hjälpa dem att skapa medvetenhet kring på vilket sätt andra använder olika bildtecken. Dessutom skulle de få ett gemensamt språk för att tala om bilder.

De begrepp som används i lärandesituationer är viktiga

Bakhtin konstaterade genom filosofiska undersökningar att förståelse skapas genom dialog och genom användande av begrepp. Utveckling av förståelse av begrepp sker i tre stadier enligt Bakhtin.⁹ I det första stadiet i utveckling av elevers förståelse av ett begrepp är begreppet en neutral benämning som exempelvis läraren använder. I det andra stadiet blir det ett ord som används av någon annan, exempelvis när begreppet används av en annan elev. Slutligen blir förståelsen av begreppet något som eleven själv kan använda. Läraren som medvetet introducerar och använder begrepp som är specifika för det som ska läras, hjälper eleverna eftersom kopplingen till begreppet blir tydligare när eleven på nytt kommer i kontakt med dem i andra situationer eller uppgifter. När lärare använder begreppen skapas förståelse av dessa i dialog med eleverna. Lärare och elever skapar alltså tillsammans förståelse för hur olika termer används. De bildspråkliga begrepp

som läraren använder för att exempelvis beskriva vad visuella objekt kommunicerar och hur de är uppbyggda, är därför viktiga så att eleven ges möjlighet att konstruera sin kunskap kring dessa och därmed också själv kunna börja använda dem.

Elevernas utmaning med att prata om bilder

I nedanstående interaktion kan vi se en konflikt som uppstod hos eleven Peter, när läraren Anna försökte få honom att prata om sin affisch. Bänkkamraten Erik var också med i samtalet och intog en stödjande roll för att hjälpa sin kamrat när Anna pressade Peter att berätta om de val han gjort.

- 16 Peter: Maskulint initiativ
- 17 Anna: Maskulint initiativ aha: Hur kommer sig att du har *(pekar på skärmen)* valt att göra dom här små hornen då?
- 18 Peter: Jag vet inte jag alltså jag lekte runt med den där
- 19 Erik: Det är för att han är ond och då blir det en djävul
- 20 Anna: Maskulint initiativ och då har du horn där. Nu får du förklara för mej hur du tänkte
- 21 Peter: Jag vet inte jag bara gjorde nånting *(säger detta i en skrattande ton)*
- 22 Anna: Du bara gjorde nånting så det bara råkade bli så eller
- 23 Peter: Jag bara gjorde så så glömde jag (.) jag tryckte på okej
- 24 Anna: Okej (.) Men om du nu skulle kunna i efterhand konstruera en anledning till att du gjorde hur skulle den konstruktionen kunna se ut då?
- 25 Peter: Jag vet inte
- 26–40 bottaget *Samtalet försätter och Anna försöker få Peter att på olika sätt berätta om olika bildtecken*
- 41 Anna: För sen så småningom så kommer ni få presentera era affischer
- 42 Peter: Ja okej

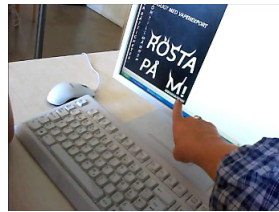


Bild 3. Bildskärm med elevbild. Fotograf: Catrine Björck.

- 43 Anna: Och då måste man ju kunna berätta för klassen hur man har tänkt varför man har gjort som man har valt och sen (.) men helt enkelt motivera sina val (.) på det man har gjort
- 44 Peter: Men om man inte (.) om man bara gjort så (.) för man har gjort så
- 45 Anna: Ja då tänker jag så här (.) äh dom politiska partierna tror du att dom bara gör saker av en slump eller dom bara gjorde så för att dom gjorde så eller har dom en tanke med det dom gör
- 46 Peter: Dom tycker ju så
- 47 Anna: Dom tycker så (.) aa och då tänker man tänk på miljöpartiets valaffisch finns det nån anledning till att dom har valt just att göra som dom har gjort eller var det bara en slump (*gestikulerar medan hon talar*)
- 48 Peter: Dom tycker ju så
- 49 Anna: Dom tycker så och det är precis det du ska göra också (o.1) Du ska ha en tanke bakom det du gör så att du kan förklara hur du har tänkt och vad du har gjort för någonting
- 50 Peter: Okej
- 51 Anna: Okej mm

Här blir det möjligt att utläsa att det också finns ett syfte där eleven förväntas kunna beskriva och tala om valen av bildtecken och uttryck han gjort i skapandet av sin affisch. Eftersom de i klassen inte arbetat med eller pratat om vad olika bildtecken konnoterar utan bara haft partiernas loggor som inspiration kan det utgöra en orsak till att det blir svårt för eleven att själv formulera sina tankar om varför han gjort på ett visst sätt. Om Anna i introduktionen hade gjort eleverna medvetna om olika bildtecken och vad de konnoterar hade det troligen varit lättare för Peter att tala om dessa. Om lärare och elever samtalat om bildretorik hade det varit mer naturligt för Peter att reflektera kring hur han byggt upp sin bild och hur han till exempel använt hornen för att skapa ett retoriskt grepp i bilden. Likaså kunde begrepp som använts underlättat för Peter att hitta ord och berätta om hur han tänkt.

När Anna påpekade för Peter att han bör kunna motivera sina val möjliggjorde hon för honom att förstå att de arbeten han gör bör vara genomtänkta och inte något han bara skapar utan reflektion. Det påverkar antagligen hur han gör sina arbeten i fortsättningen och hjälper honom troligen i arbetet då han blir medveten om vikten av att göra aktiva val och kunna tala om dessa.

När Anna vid ett senare tillfälle ändrade sitt sätt att fråga och satte in eleverna i en roll som designers av sina affischer blev det lättare för dem att tala om sina bilder. När eleverna erbjöds möjligheten att de inte behövde vara partisympatisörer utan kunde inta rollen som art-directors inbjöd det till mer öppna samtal kring de val av bildtecken eleverna gjort. I rad 46 säger Peter att 'Dom tycker ju så', vilket indikerar att han inte sympatiserar med åsikterna i sin affisch och därför inte vill motivera sina val. När eleven istället ges möjligheten att inta rollen som designer, hjälper det honom eller henne att skapa distans till sina bilder vilket torde göra det lättare för dem att tala om hur de framställt något. De bildpedagogiska forskarna Mie Buhl och Ingelise Flensburg visar i forskning att när möjlighet skapas för eleverna att inta olika positioner och skapa visuella uttryck utifrån dessa, ökar möjligheten att förstå något utifrån olika aspekter eller med olika utgångspunkt. Dagens ungdomar är också vana att inta andra positioner genom den erfarenhet de har av detta exempelvis genom datorspel.¹⁰ Trots att Annas elever fick lättare att prata om de bildval de gjort när de intog rollen som designer hade de få användbara begrepp och inget språk som hjälpte dem att formulera det de ville säga om sina bilder, vilket i sin tur gjorde att de fortfarande hade svårt att uttrycka sig när de pratade om bilder. Bakhtin understryker vikten av att använda begrepp i interaktioner med elever så att de ges möjlighet att successivt konstruera sin förståelse kring dessa i interaktion med andra, för att möjliggöra att det till slut kan bli begrepp de själva kan använda.¹¹

Respons i processen

Bakhtin talade om att respons och förståelse hör ihop och att vi genom att få respons ges möjlighet att konstruera förståelse. John Hatties forskningsöversikt, där han sammanställt resultat från en

stor mängd forskningsprojekt gällande vad som påverkar elevers studieresultat, visar att feedback och återkoppling har stor betydelse för ett effektivt lärande.¹² När elever arbetar i en estetisk lärprocess och skapar kreativa gestaltningar exempelvis bilder, musik eller prosa, kan de ha svårt att bilda sig en uppfattning om hur det de gestaltar uppfattas och förstås. Det kan möjliggöras genom andras tolkningar och förståelser av det som gestaltas.¹³ I en estetisk lärprocess är det därför angeläget att eleverna får möjlighet att visa eller tala om det de gjort och att de får respons från läraren och eller av andra elever.¹⁴

Förståelse i Bakhtins bemärkelse innebär aldrig överföring av mening från sändare till mottagare. Förståelsen är alltid beroende av att mottagaren aktivt går 'budskapet' till mötes genom en eller annan form av reaktion, och det är i detta möte eller samspel som mening och förståelse uppstår.¹⁵

Om elever inte ges möjlighet att få respons på sina arbeten vet de heller inte hur arbetet uppfattats, inte heller vilka bildtecken eller vilken kombination av bildtecken i en bild som gör att något tolkas på ett visst sätt, vilket gör att förståelsen för detta uteblir. Respons behöver ges aktivt till eleven under arbetsprocessen både av läraren men också i interaktion med andra elever eftersom det skapar förutsättningar för eleven att ta del av olika åsikter som därmed kan möjliggöra nya vägar i arbetet.

Det är viktigt att läraren inte bara ställer frågor med givna svar utan frågor som ger eleverna möjlighet att reflektera och tänka efter. När eleverna ges chans att besvara frågor där läraren visar intresse för elevernas egna åsikter ökar troligen möjligheten för eleverna att känna sig motiverade och inspirerade i sitt arbete. Autentiska frågor där läraren är intresserad av elevens uppfattning skapar förutsättningar för läraren att följa upp och utgå från elevernas perspektiv.¹⁶ Om eleverna arbetar med exempelvis visuell kommunikation och gestaltning i en estetisk lärprocess bör också elevernas visuella skapelser ses som delar av dialogen. Visuella gestaltningar kan i sig också utgöra en kommentar till andra gestaltningar till exempel genom parafraser. Det innebär att eleverna behöver ges möjlighet att visa sina gestaltningar liksom

att ges möjlighet att kommentera dessa för att läraren ska kunna utgå från elevens intentioner med dem. När eleven får möjlighet att beskriva sina intentioner och ges möjlighet att visa sin gestaltning, skapas också här möjlighet till autentiska frågor. Den reflektion eleven gör kring sitt eget arbete utgör en betydelsefull del i en dialogisk undervisning. En central del i undervisningen blir därför att skapa arbetssätt så att elevernas reflektioner blir en naturlig del i arbetsprocessen.

När och hur ges respons?

Arbetet med valaffischerna avslutades med att varje elev hade i uppgift att redovisa sitt arbete. Elevens affisch projicerades som storbild och eleven berättade hur bilden skapats, och varför hon eller han valt att utforma den så. Eleverna berättade till exempel om de färgval de gjort i affischen eller vilken logga de skapat. De uppmanades också att beskriva processen och berätta hur de genomfört vissa saker rent tekniskt eller vilka verktyg eller effekter de använt.

I början hade eleverna svårt att formulera sig och verkade inte riktigt veta vad de skulle prata om. Men efter en stund och med hjälp av lärarens frågor kom fler och fler relevanta kommentarer, både från den som gjort bilden men också från de andra eleverna som betraktade bilden. Eleverna uppfattade snabbt vad de kunde tala om och vad de kunde kommentera och på vilket sätt detta kunde göras. Dessa samtal blev dialogiska eftersom både lärarens och elevernas åsikter kom fram.¹⁷ Det medförde en möjlighet att konstruera ny kunskap, inte bara för eleverna utan och också för läraren som fick tillgång till elevernas tankar om det egna och andras arbeten. När eleverna fick möjlighet vid redovisningen att tydliggöra sin arbetsprocess och sina val, med hjälp av lärare och klasskamrater, möjliggjordes reflektion kring det egna och andras arbeten. Den respons de fick av andra elever och av läraren bidrog till synes till att de bättre kunde reflektera över de val de gjort i sitt eget skapande. Eftersom en elev som gestaltar något kan ha svårt att själv bilda sig en uppfattning om hur gestaltningen uppfattas av andra, kan det behöva tydliggöras genom respons från andra så att deras förståelse synliggörs.¹⁸

Vid redovisningarna i Annas klass framkom vikten av att få respons på sitt arbete när en elev redovisade sin affisch och hur han tänkt kring den. På affischen fanns en svartvit panda på en grön bakgrund. Elevens avsikt med bilden var att göra en antirasistisk affisch, och han talade alltså om människor och inte om djur. Detta budskap förstod inte Anna och de övriga eleverna. De tolkade affischens budskap som att det handlade om naturen, på grund av vad färgvalet och motivet konnoterade. Då detta kunde diskuteras vid redovisningen gavs eleven samt övriga elever möjlighet att konstruera sin förståelse för hur bilden kunde uppfattas beroende på val av bildtecken och färgval. Därmed kunde kunskap genereras för eleverna om hur bildens uttryck påverkar våra uppfattningar. De kunde diskutera *vad* det var i bilden som gjorde att de uppfattade den på ett visst sätt. På detta sätt fick eleven liksom de andra eleverna möjlighet att appropriera kunskap. Det vill säga bearbeta och införliva kunskapen till sin egen, så att de kan använda kunskapen i kommande arbeten.

Möjlighet att mötas med olika utgångspunkter

Estetiska lärprocesser medger arbete där lärare och elever kan mötas med olika utgångspunkter. I estetiska lärprocesser arbetas undersökande så att möjlighet skapas för att olika vägar kan tas och olika åsikter komma fram. Men processer där lärande aktivt genereras i möten med andra och mellan olika artefakter, behöver didaktiskt planeras av läraren så att möjlighet för kunskapsutbyte skapas. Hattie konstaterar i sin forskningsgenomgång att respons och återkoppling har stor betydelse för elevernas lärande.¹⁹ När tillfälle till redovisning och respons ges i processen skapas också utrymme att ta nya vägar i arbetet. Det kan ses som en förutsättning för att en estetisk lärprocess ska genereras, där olika vägar kan tas och där omformuleringar är en del av processen. Om responsen inte ges i dialog med andra elever och andras syn på arbetet inte kommer eleven till godo, skapas ingen möjlighet för eleven att konstruera sin kunskap utifrån andras uppfattningar. När respons endast ges vid ett utvecklingssamtal eller vid ett betygssamtal av läraren skapas inte förutsättningar för omarbetning och inte heller möjlighet att konstruera kunskap utifrån olika förståelser.

Responserna blir bristfälliga och möjligheten för eleven att skapa sin egen uppfattning och därmed fördjupa sin kunskap uteblir. Det är därför viktigt att läraren didaktiskt planerar för arbetsprocesser som skapar möjligheter att kontinuerligt synliggöra de val som görs, där eleverna ges möjlighet att berätta om sina intentioner med arbetet och reflektera över vad de hittills åstadkommit. Läraren behöver planera så att eleven tillsammans med andra, med läraren eller i mindre elevgrupper, ges möjlighet att få respons och genom dialog med andra få förståelse för sin egen men också andras läroprocesser.²⁰ Likaså är begreppen som används i samtal och dialog betydelsefulla, så att ett gemensamt språk för att formulera tankar och reflektioner om gestaltande utvecklas hos eleverna. När elever ges möjlighet att appropriera begrepp för dialog om exempelvis bilder blir samtalen mer nyanserade.

Förutsättningar för att uppgiften med att skapa en valaffisch ska bli dialogisk och en estetisk läroprocess finns, men blir i det inledande skedet inte tillvaratagna fullt ut. Uppgiften är relativt styrd och möjlighet till eget utforskande kan tyckas liten. Under introduktionen utnyttjar läraren heller inte möjligheten att låta olika åsikter om partipolitiska affischer komma fram. Men genom den arbetsprocess som genereras skapas utrymme för elevens eget utforskande kring gestaltning av en valaffisch. Möjligheten att inta positionen som designer av affischen istället för partisympatisör skapar också utrymme för eleverna att lättare förhålla sig till och prata om sina arbeten. Den möjlighet till reflektion som läraren Anna skapar genom den avslutande redovisningen av uppgiften gör att olika synsätt och tankar kan komma fram. Emellertid hade detta med fördel också kunnat göras tidigare under arbetets gång för att på så sätt skapa utrymme för eleverna att förändra och förbättra, utifrån den respons som gavs av lärare och andra elever, innan slutresultatet presenterades. De begrepp Anna använde i redovisningssituationen tog eleverna snabbt till sig och använde, vilket visar att lärarens begreppsanvändning är betydelsefull. Detta gjorde också att den dialog som fördes blev mer nyanserad. Det visar att genom att planera för aktiviteter i undervisningen som inbegriper dialoger och respons mellan lärare och elev och mellan elever möjliggör för elever att utvecklas och konstruera kunskap.

Transkriptionsnyckel

I transkriberingen markerar (0.1) cirka 1 sekunders paus.

(.) är en mycket kort paus

: betyder att det är en utdragen bokstav i ordet

Kursiv text är något som sker förutom talet eller då jag inte uppfattat vad som sägs.

Ett understruket ord betyder i transkriberingen att personen som talar betonar det ordet.

Varje uttalande är markerat med ett radnummer, exempelvis

59 Linus: **Ska jag ta bort dom här?**

60 Anna: **Nej nej låt dom ligga.**

Det visar om samtalet är i början eller som i det här fallet en bra bit in i interaktionen.

Slutnoter

1. Björck, C. 2014. "Klicka där!" – En studie om datorer i bildundervisning.
2. Matusov, E. 2011:99–119.
3. Shotter, 2006; Säljö, 2000: s.74ff.; Vygotsky, & Luria, 1994:139ff.
4. Dysthe, 1996:69.; Dysthe, O. 2003: 108ff.
5. Bakhtin, 1986: 68ff.
6. Burman, A. 2014. *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser.*
7. Hetland, 2007. *Studio thinking: the real benefits of arts education.*
8. Med bildspråkliga begrepp menas här vedertagna begrepp som används vid olika tolknings och analysmetoder av bilder, till exempel bildsemiotiska begrepp.
9. Bakhtin, 1986: 88.; Bakhtin, M. 1991:257.
10. Buhl, M. 2004: 277–293.; Flensburg, 2004: 268–276.
11. Bakhtin, 1986.; Bakhtin, 1991.
12. Hattie, 2012. *Synligt lärande för lärare.*; Håkansson, 2011. *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat.*

13. Bakhtin, 1986:7.; Bakhtin, M. 1991: 12f.
14. Bakhtin, M. 1981: 282.; Dysthe, 1996: 65ff
15. Dysthe, O. 1996, s.66.
16. Dysthe, O. 1996, s.59ff.
17. Dysthe, O. 1996.
Dysthe, O. 2003. *Dialog, samspel och lärande*.
18. Bakhtin, 1986.; Bakhtin, 1991.
19. Hattie, 2012. Håkansson, 2011.
20. Hetland, 2007. *Studio thinking: the real benefits of arts education*.

Referenser

- Bakhtin, M., 1981. *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas P.
- Bakhtin, M., 1986. *Speech genres and other late essays*. (C. E. Holquist, Red., & V. W. McGee, Övers.) Austin: Univ. of Texas Press.
- Bakhtin, M., 1991. *Det dialogiska ordet* (2 uppl.). (J. Öberg, Övers.) Gråbo: Anthropos.
- Björck, C., 2014. "Klicka där!" – En studie om datorer i bildundervisning. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap.
- Buhl, M., 2004. Visual culture as a strategy of reflection in education. *Nordic Studies in Education*, 4, s. 277–293.
- Burman, A., 2014. *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Dysthe, O., 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Flensburg, I., 2004. Visual Culture in Education. The ex-centric observer and the «breakdown» of affordances. *Nordic studies in education*, 4, s. 268–276.

- Hattie, J., 2012. *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hetland, L., 2007. *Studio thinking: the real benefits of arts education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Håkansson, J., 2011. *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevernas studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Matusov, E., 2011. Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture Psychology*, 7(1), s.99–119.
- Shotter, J., 2006. From Minds Hidden in the Heads of Individuals to the Use of Mind-Talk between Us: Wittgensteinian Developmental Investigations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36, s.279–297.
- Säljö, R., 2000. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vygotsky, L., & Luria, A., 1994. Tool and symbol in child development. i R. Van der Veer, & J. Valsiner, *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.



Bild 5. *Estetiskt ämne Musik: Spela instrument.* Bläckteckning. Den här bilden är publicerad med CC BY-licens, med tillstånd av upphovsrättsinnehavaren tecknaren Staffan Guttman.

