

Främmandegöring i samtida antropocen – om konstens metoder i skolan

Frida Marklund
Umeå universitet

ABSTRACT

Inom forskning som undersöker utbildning för hållbar utveckling efterfrågas kritiska perspektiv, liksom ett problematiserande av utbildningens grundantaganden och utgångspunkter. Utifrån detta syftar artikeln till att teoretiskt undersöka hur främmandegöring, ett konstnärligt grepp för att fördröja varseblivelsen, kan användas som metod för att erbjuda möjlighet till problematisering och kritisk granskning i undervisning. De frågor artikeln söker svar på är: På vilket vis kan främmandegöring förstås som en pedagogisk metod? Hur kan främmandegöring användas som ett kritiskt perspektiv i utbildning? Artikeln utgår från bildämnet och dess konstnärliga metoder. Ett skolprojekt från en empiriskt grundad forskningsstudie i grundskolan används som exempel för att pröva begreppets relevans och bäring i utbildningssammanhang. Det framkommer att främmandegöring kan användas som metod både i möten av verk och som alternativa undervisningsformer. Främmandegöring kan även vara ett verktyg för att kritiskt granska olika fenomen, men det kräver en medveten och genomtänkt iscensättning av undervisningen från lärarens sida.

INLEDNING

På senare år har kopplingen mellan utbildning och frågor som rör hållbarhet och hållbar utveckling intensifierats (Huckle & Wals, 2015). Enligt UNESCO (2019) ska utbildning för hållbar utveckling rusta elever att möta komplexa utmaningar såsom miljöhot, minskad biologisk mångfald, fattigdom och

ojämlikhet. Utbildningen måste vara transformativ och göra det möjligt för människor att fatta välinformerade beslut på såväl individuell som kollektiv nivå. I publikationen *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* (UNESCO, 2015) framhålls nödvändigheten i ett humanistiskt och holistiskt perspektiv där samhällsutveckling och ekonomisk tillväxt måste ledsagas av ett förvaltande av vår gemensamma miljö och en strävan efter fred och social och ekonomisk jämlikhet. Ett återkommande budskap i texten är att frågor om hållbarhet och resursanvändning är mångfacetterade, komplicerade och innehåller ett flertal motstridiga komponenter att ta hänsyn till – vilket är en utmaning i utformandet av en transformativ utbildning för framtida generationer.

Ett flertal forskningsstudier pekar på denna svårighet och menar att utbildning för hållbar utveckling kan reproducera och förstärka redan existerande maktstrukturer och normer om önskvärda beteenden och identiteter (Ideland & Malmberg, 2014; Jickling & Wals, 2008; Hellberg & Knutsson, 2018; Sjögren, 2019). Detta går i linje med utbildningssociologisk teori som beskriver skolan som en institution som reproducerar samhällets normer och värderingar, även om den också kan vara en arena för nyskapande (Bernstein, 2000). Kritiska perspektiv efterfrågas därför, i synnerhet då skolans arbete i allt högre grad ramas in av en neoliberal diskurs vilket även färgar diskursen om hållbarhet och resursanvändning (Hursh et al., 2015; McKenzie et al., 2015). Sammantaget behövs en översyn av själva syftet med utbildning, vilken framkommer som en viktig strategi i utbildning för hållbar utveckling (Jickling & Wals, 2008; McKenzie et al., 2015).

Mot bakgrund av detta erbjuder begreppet antropocen möjlighet till ett välbehövligt perspektivskifte. Antropocen, *människans tidsålder*, är ett föreslaget geologiskt begrepp för att beskriva mänsklighetens globala inverkan på ekosystem och klimat. Begreppet positionerar mänskligheten som ett aktivt, kollektivt subjekt vars aktiviteter hotar de gemensamma livsbetingelserna, till skillnad från en tidigare föreställning om människans obetydlighet i relation till större skeenden på jorden eller i universum. Antropocen synliggör därmed även människans gemensamma ansvar i de stora geologiska händelseförlopp som pågår i vår samtid, vilket i sin tur skiftar fokus från frågor om hållbar utveckling mot en granskning av de grundantaganden som vårt samhälle, och därmed även skolan, vilar på – en omprövning av ett antropocentriskt perspektiv som utgår från människans behov och perspektiv i första hand. I en sådan utforskande och prövande process kan skolan söka inspiration och stöd i konstnärliga grepp och metoder som utmanar våra förgivettaganden och öppnar upp för perspektivbyten, vilket är vad denna artikel handlar om. Inom samtidskonsten används såväl kritiska perspektiv som gestaltande metoder för att diskutera och problematisera olika frågor och fenomen som rör vår kultur och vår förståelse av världen (Illeris, 2009; Vilks, 2011). Inom konsten är själva erfandet, hur vi upplever, uppfattar och interagerar med vår om-

givning, centralt för såväl den estetiska upplevelsen av ett verk som inlevelsen i en skapande process. Inom bildområdet används begreppet *främmandegöring* (Sklovskij 1971) för att beskriva den avautomatiserande effekt som konst kan ge upphov till genom att bryta mot konventioner och ett vanemässigt seende. Kan då möjligen främmandegöring även användas som metod för att ompröva och granska ett antropocentriskt förhållningssätt eller diskutera de frågor som antropocen-begreppet väcker?

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Artikeln syftar till teoretiskt undersöka hur främmandegöring, ett konstnärligt grepp för att fördröja varelseupplevelsen, kan användas som metod för att erbjuda möjlighet till problematisering och kritisk granskning i undervisning. De frågor artikeln söker svar på är: På vilket vis kan främmandegöring förstås som en pedagogisk metod? Hur kan främmandegöring användas som ett kritiskt perspektiv i utbildning?

Artikeln tar utgångspunkt i bildämnet och dess konstnärliga metoder. Ett skolprojekt hämtat från en empiriskt grundad forskningsstudie i grundskolans bildundervisning (Marklund, 2019) används som exempel för att pröva begreppets relevans och bäring i utbildningssammanhang. Först ges en bakgrund som beskriver kontexten för bildundervisning i ett historiskt perspektiv. Ämnet har genomgått stora förändringar vad gäller dess syfte, innehåll och metoder, men präglas samtidigt av äldre traditioner och perspektiv varpå en historisk genomgång är viktig för att förstå sammanhanget och ramarna för undervisningen. Efter det beskrivs förutsättningarna för att arbeta med konstnärliga metoder i skolan innan själva begreppet främmandegöring preciseras och sedan prövas gentemot detta empiriska exempel.

BILDÄMNETS FÖRÄNDRADE KUNSKAPSINNEHÅLL

De estetiska ämnena är troligen de skolämnen som mest förknippas med konst och konstnärliga metoder. Bildämnet har idag en stark koppling till konstvärldens bilder och även de konstnärliga hantverkstraditioner som är vanligt förekommande i bildframställning. Det ingår även i ämnets syfte att lära barn om bilder och arkitektur från olika tider och platser (Skolverket, 2019). Historiskt sett har dock bildämnets syfte, och därmed dess anknytning till konst, varierat. Idag finns det därför spänningar mellan olika perspektiv på konstens roll och funktion i ämnet som grundas i skilda ämnestraditioner och ämneskonceptioner (Lindgren, 2008; Åsén, 2006).

Nordström (1994) delar in ämnets utveckling i tre faser: en teknisk, en konstpsykologisk, samt en bildspråklig fas. Under den tekniska fasan, som sammanföll med industrialismens framväxt under 1800-talet, var ämnet

tydligt yrkeskvalificerande mot industriell produktion och konsthantverk. Ämnet hette då teckning och karaktäriserades av en nyttobetonad diskurs. Ämnet var inte tänkt att överföra bildningsideal, utan syftade till att träna upp elevernas skönhetssinne, iakttagelseförmåga och tålmod (Pettersson & Åsén, 1989).

Från slutet av 1800-talet och framåt gick ämnet in i en konstpsykologisk fas, påverkat av ett ökat intresse för bildning, konst och estetik i samhället som verkade för att undervisningen skulle odla elevernas estetiska känsla (Pettersson & Åsén, 1989). Nyttobetoningen tonades ner i ämnet och estetisk skolning skrevs fram i läroverksstadgan från 1905 (Pettersson & Åsén, 1989). Nya psykologiska och progressiva lärandeteorier, liksom ett intresse för barns spontana bilduttryck, lade grund för ”det fria skapandet” som var den bildpedagogik som dominerade teckningsundervisningen under 1950- och 60-talen i Sverige. Eleverna skulle ges möjlighet att uttrycka sina känslor genom bildarbetet och ges frihet i skapandet. Bildundervisningen fick terapeutiska förtecken och romantiserade modernistiska ideal, där spontana uttryck och expressionism gavs utrymme (Åsén, 2006).

I slutet av 1960-talet började dock det fria skapandet kritiseras. Pedagogiken hade medfört en avprofessionalisering av teckningslärarens yrkeskompetens då läraren främst skulle stödja och omhänderta eleverna och inte störa dem i deras bildprocesser (Pettersson & Åsén, 1989). Teckningsämnet upplevdes även ha för starkt materialfokus och ett snävt konstperspektiv. Nya medier och tekniker för framställning och spridning av bilder gjorde det också angeläget att inkludera kritisk granskning av bildbudskap i ämnet, exempelvis i mötet med reklambilder. Ämnet gick in i en bildspråklig fas där dess demokratifostrande uppdrag förstärktes. I samband med den nya läroplanen som kom 1980 bytte ämnet namn från teckning till bild, vilket också signalerade en bredare inkludering av bilder och en ökad betoning på ämnets kommunikativa karaktär (Åsén, 2006). Denna utveckling har fortsatt till det ämne vi har idag, där en mångfald av bilder inkluderas i bildämnet. Förutom att lära sig att göra bilder ingår även analys av bilder och bildbudskap i ämnets centrala innehåll, mot senare år med utgångspunkt i kritiska perspektiv (Skolverket, 2019). Ämnet kan sägas följa en allmän samhällsutveckling där tidigare definitioner av bild som ett enskilt objekt (ofta estetiskt) nu rör sig mot definitioner av större och mer komplexa bild- och seendesammanhang (Lindgren, 2008). Det blir synligt när begrepp som exempelvis bildkommunikation, kultur och visuell kultur kommer in i ämnets vokabulär.

De olika faserna i ämnet har dock avlöst varandra gradvis och idag finns flera parallella ämneskonceptioner och traditioner som verkar samtidigt inom ämnet (Åsén, 2006). Detta kan skapa spänningar mellan olika perspektiv, inte minst som ämnet har få undervisningstimmar och lärare upplever stoffträngsel (Skolverket, 2015). På senare år har flera studier uppmärksammat hur skolans ökade målstyrning försvårar bildämnets innehåll och

metoder. Elever förväntas reglera sitt eget lärande mot på förhand uppsatta mål och ett fokus på mätbara kunskaper kan göra det svårt att arbeta explorativt och konstnärligt i bild (Atkinson, 2017; Hansson Stenhammar, 2015; Hellman, 2017; Lind, 2010; Marklund, 2019). Neoliberala strömningar i samhället påverkar skolans verksamhet på flera nivåer i utbildningssystemet (Apple, 2006; Englund, 2018) och medför att tidigare värden som inkludering och jämlikhet tonas ner till förmån för marknadsekonomiska värden som effektivitet, individualism, valfrihet och konkurrens. För bildämnets del får det konsekvenser för hur skolledare, lärare och elever uppfattar ämnets syfte och aktiviteter.

Vad gäller inslag med koppling till hållbarhetsfrågor i bildämnet har det tidigare framför allt handlat om att undervisa om miljörisiker och miljövänliga material och tekniker. Implicit ger däremot kursplanen flera ingångar för att lyfta frågor av betydelse för hållbar utveckling, i synnerhet om ämnet samverkar med andra ämnen i skolan. Som exempel kan nämnas att bildarbetet är tänkt att hjälpa eleven att förstå sig själv och sin omvärld, att eleverna ska göra samhällsorienterande bilder och få undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder, samt ges möjlighet att uttrycka egna åsikter i bild (Skolverket, 2019). Överlag har dock inte hållbar utveckling getts särskilt stort utrymme i bildämnet. En förklaring kan vara den upplevda stofffrängseln, men även ämnets traditioner. Borg (2011) konstaterar i sin avhandling att det kan vara svårt att införa generella läroplansmål i ämnen med starka ämnes-traditioner, bland annat för att traditionerna kan tillskriva särskilda innebörder till begreppet hållbar utveckling. Detta är inte minst synligt i studier inom slöjdområdet, som i högre grad än bildämnet har förhållit sig till begreppet. Genom att analytiskt sära på slöjdämnets process- och produktinnehåll synliggör Hofverberg (2019) inneboende spänningar som kan finnas mellan olika aspekter av hållbarhet i ämnet. En förståelse av hållbara material behöver inte leda till en förståelse av hållbara framställningsmetoder och vice versa, vilket påverkas av vilka innehåll som premieras i undervisningen. Westerlund (2020) menar att när materiella villkor i framställningen av slöjdföremål betonas i relation till hållbarhet finns det en risk att andra dimensioner som är betydelsefulla i slöjdande och vårt förhållningssätt till föremål, såsom emotionella, sociala och kulturella aspekter, inte ges tillräckligt utrymme i undervisningen. Dessa resultat är intressanta i relation till bildundervisning, då bild liksom slöjd är ett materialtungt ämne som producerar artefakter och betonar ett estetisk och sinnligt problem- och processorienterat lärande.

KONSTNÄRLIGA METODER I SKOLANS KONTEXT

Trots bildämnets starka koppling till konstvärlden är det inte helt oproblematiskt att införa konstnärliga perspektiv och metoder i skolans verksamhet. Saar (2005) menar att skolan präglas av en träningslogik där arbetet tenderar att bli

starkt inramat, proceduriskt och reproducerande på ett vis som begränsar det estetiska lärandet då det reducerar ämnenas komplexitet och motstridigheter. Thavenius (2005) beskriver detta som en modest estetik. De estetiska verksamheterna begränsas till att vara isolerade, marginaliserade och lustfyllda vilostunder i skolan och den modesta estetiken ifrågasätter inte skolans dominerande kultur- och kunskapssyn och anammar okritisk en marknadsestetik som anpassas mot kulturindustrins normer och värderingar. Som motvikt lyfter Thavenius fram den radikala estetiken som grundas i konstens och konstvärldens radikala traditioner. Den förutsätter en demokratisk skolkultur där det ges tid för utforskande, dialog och, som han skriver, ”en omfattande yttrandefrihet i skolan; estetisk praktik som förenar känslor och sinnliga erfarenheter med rationell reflexion, som förbinder subjektiva erfarenheter med de större sammanhang där de blir begripliga och där vi kan dela dem med andra” (Thavenius, 2005, s. 30).

Liknande tankegångar framförs av Atkinson (2017) som efterfrågar en mer avslappnad pedagogik i skolan utan kriterier, som ger utrymme för en explorativ, dynamisk, emotionell och relationell lärprocess i bildarbetet. Han menar att en estetisk lärprocess kan inrymma en oförutsägbar kraft av tillblivelse, att tänka ”that-which-is-not-yet which becomes” (Atkinson, 2017, s. 143) där den konstnärlig handlingen både kan utmana och bryta ner etablerade praktiker och samtidigt skapa helt nya praktiker och sätt att tänka och förstå. Detta är dock utmanande för läraren, konstaterar Atkinson (2017), dels för att skolans verksamhet regleras av styrdokument och dels för att didaktiska praktiker alltid på något vis utgår från etablerade teorier.

En del av problematiken kan även vila i att de metoder som föreslås inte passar in i skolans kunskapsstruktur och organisering. Widén (2016), som i sin avhandling undersöker hur bildundervisning möter samtidskonst, skriver att det uppstår en krock mellan olika kunskapskulturer och värderingar när metoder från konstvärlden ska omformas till verksamhet i en skolkontext. Samtidskonsten intar nämligen en kritisk hållning till olika samhällsfenomen och förgivtaganden vilket skapar en spänning i relation till andra institutioner i samhället.

Sammanfattningsvis har konstnärliga metoder och estetiska lärprocesser potential att erbjuda elever möjlighet att arbeta på det prövande och utforskande vis som efterfrågas inom utbildning för hållbar utveckling, där undervisningen inte enbart reproducerar vissa värden utan också utmanar det givna och skapar nytt. De institutionella ramarna och skillnader i olika kunskapskulturer kan dock utgöra hinder eller gränser som i så fall måste övervinnas, eller åtminstone tänjas på, för att möjliggöra andra sätt att arbeta på i skolan.

BEGREPPET FRÄMMANDEGÖRING

Begreppet främmandegöring är centralt i artikelns analys och av den anledningen följer här en precisering och förklaring av dess innebörd. Främmandegöringsbegreppet är sprungen ur den ryska formalismen. Främmandegöring är ett dominerande grepp inom konsten, men även betydelsefullt för andra bildgenrer än konstbilden (Marner, 2009). Främmandegöringens syfte är att använda den konstnärliga formen, själva gestaltningen av något, för att få oss att stanna upp och överraskas, för att bryta våra rutiner och vanemässiga seende. I vardagen skapar människor kognitiva scheman, kategorier och rutiner för att hantera upplevelser och sinnesintryck. Det hjälper oss att sälla information och fokusera, men medför även att vår blick och hur vi upplever tingen omkring oss automatiseras. Vardagliga föremål och händelser förlorar därmed en del av sin innebörd. Konstens uppgift, menar Sklovskij, är därför att avautomatisera vår varseblivelse på nytt:

Men det är just för att återställa förmimelsen av livet, för att känna tingen, för att visa att stenen är av sten, som det finns detta som kallas konst. Konst-ens uppgift är att förmedla en förmimelse av föremålet, som vision, och inte som igenkännande; konstens tillvägagångssätt, dess grepp (priemy) är främmandegöringen (priem ostraneniya) av föremålet och den 'medvetet försvåra-de formen' (priem zatrudnennoj formy), vilka båda syftar till att stegra varse-blivningens svårighet och varaktighet. (Sklovskij, 1971)

Ett mål enligt Sklovskij är att fördröja själva varseblivelseprocessen, som inom konsten är ett självändamål. Den främmandegörande effekten kan exempelvis uppstå när vi kombinerar saker på ett nytt och oväntat sätt, vilket är vanligt inom reklam och andra genrer som använder bildretoriska grepp, eller som när konstnärer under 1900 talet valde att inte göra avbildande konstverk och då främmandegjorde själva upplevelsen av konstverket för betraktare som förväntade sig att bilden skulle föreställa något (Marner, 2009). Men även konsten kan enligt Sklovskij och Marner automatiseras och därmed även den främmandegörande effekten. Idag är det inte säkert att en främmandegöring uppstår i mötet med en abstrakt bild, helt enkelt för att fler betraktare är vana att ta del av sådan konst.

Främmandegöring beskriver ett konstnärligt grepp. Det är i mötet med verket som främmandegöringen kan uppstå hos betraktaren. Kan då främmandegöring förstås som en pedagogisk metod och hur i så fall? Bronäs och Runebou (2016) liknar undervisning vid konst; en undervisningskonst. Undervisning består av både innehåll och form som är intrikat beroende av varandra, precis som inom konsten. Och precis som för konsten är det förmedlade budskapet avhängigt sin kontext. Om främmandegöring ska överföras till undervisning innebär det i så fall att läraren behöver skapa en situation som

blir ett brott mot det invanda och förväntade i det specifika undervisnings-sammanhanget. Det kan handla om att främmandegöra såväl det förväntade undervisningsstoffet som hur detta stoff lärs ut. Främmandegöring är också ett teoretiskt begrepp inom bildområdet som eleverna kan lära sig att förstå genom bildbetraktandet och/eller i eget gestaltande arbete som en tillämpning. Detta innebär också att främmandegöringen kan se väldigt olika ut i skilda skolpraktiker.

EXEMPEL PÅ FRÄMMANDEGÖRING

För att undersöka olika sätt som främmandegöring kan användas i undervisning har jag valt ut ett exempel från min avhandlingsstudie *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning* (Marklund, 2019) där en av klasserna i studien, en årskurs 9, arbetade med en bilduppgift om mänskliga rättigheter. Arbetet var ämnesöverskridande och utmynnade i en utställning på ett bibliotek. I forskningsstudien undersöks primärt elevers berättande i bild och studien bygger på analyser av bildundervisning och elevbilder. Det tema som eleverna arbetade med i denna bilduppgift aktualiserar hållbarhetsfrågor och frågor som handlar om konsekvenserna av mänskliga aktiviteter som är utmärkande inom antropocen, exempelvis hur människor påverkas av klimatförändringar, ojämn resursfördelning och krig. Bildprojektet är också ett tydligt exempel för att diskutera förutsättningar för bildundervisning och främmandegörande praktiker i skolan. Värt att notera är att studien genomfördes inom ramen för den formella bildundervisningen i grundskolans senare år, där ämnet är obligatoriskt för eleverna och betygsgrundande. Begreppet främmandegöring utgjorde inte en utgångspunkt i forskningsstudien eller i den inblandade lärarens didaktiska överväganden, utan bildprojektet används här som ett illustrativt exempel för att pröva begreppet främmandegöring i relation till konkreta undervisningssituationer.

Tema mänskliga rättigheter

Artikelns exempel hämtas som nämnt från en ämnesöverskridande skoluppgift som handlade om mänskliga rättigheter. Bildläraren hade initierat ett projekt i samverkan med svenskämnet och samhällskunskap där temat behandlades på olika vis i respektive ämne. Arbetet pågick under större delen av vårterminen och utmynnade i en utställning av bilder och dikter på ett kommunalt bibliotek. Detta tema har potential att belysa frågor såsom resursfördelning och konsekvenser av mänsklig exploatering för såväl människor som natur och detta var också ämnen och motiv som dök upp i elevernas bildlösningar. Projektet knöt i hög grad an till bildämnets demokratifostrande uppdrag och läraren uppgav även att hon ville att arbetet skulle öppna upp för ett mer empatiskt förhållningssätt hos eleverna (Marklund, 2019).

I bildarbetet skulle eleverna förhålla sig till temat och titeln på utställningen: ”What’s the difference”. Syftet med titeln var enligt läraren att uppmuntra till ett bildberättande som inte skulle bli för uppenbart kopplat till mänskliga rättigheter, utan där eleverna istället skulle utgå från en frågeställning knuten till temat (Marklund, 2019). Eleverna skulle även inspireras av modernistisk konst i sin bildlösning. Läraren bestämde tekniken och formatet på bilden, liksom inriktningen mot modernismen, vilket medförde att denna bilduppgift blev relativt styrd. Eleverna hade däremot valfrihet gällande hur de skulle närma sig temat och vilken konststil inom modernismen som de ville utgå ifrån, liksom val av motiv och uttryck.

I analysen av elevernas bilder och deras bildprocess blev det tydligt att många elever tog fasta på titeln och byggde upp sin bild i förhållande till den. Elevernas tolkningar av bilduppgiften påverkades i hög grad av uppgiftsinstruktionen. Nästan alla eleverna gjorde vad jag kategoriserar som antingen symbolbaserade gestaltningar eller dikotoma gestaltningar (Marklund, 2019). I de symbolbaserade gestaltningarna använde eleverna olika symboler för att skildra abstrakta begrepp eller komplexa förhållanden, exempelvis regnbågar, jordglober, händer, stiliserade människofigurer, könstecken och symbolisk användning av färger. I de dikotoma gestaltningarna tog eleverna istället fasta på titeln om skillnader och gestaltade ett dikotomt förhållande i bilden, exempelvis fattig/rik, rent/smutsigt vatten, frihet/krig och så vidare. Två ytterligheter skildrades med andra ord i en och samma bild, ofta genom en tydlig uppdelning av bildytan i två motstående sidor. Flera elever valde även att göra surrealistiska gestaltningar av temat eller att inspireras av surrealismen, det vill säga att de explicit förhöll sig till kopplingen mot modernismen i sin bildlösning.

Lärarens önskan att eleverna skulle problematisera temat om mänskliga rättigheter, eller bryta mot ett vanemässigt seende i relation till temat, gjordes i varierande grad i elevernas bilder. I bilder med surrealistiska inslag uppstår det en främmandegörande effekt genom kombinationen av verklighetstroga och fantastiska bildelement.

I Elevbild 1 (se nedan) använde eleven bildretorik för att skapa en surrealistisk bild som förmedlar ett budskap om individens utsatthet och vårt kollektiva ansvar att stödja varandra. Kängan, som är färglagd som en jordglob, får i bilden representera handlingen att trampa på någon. Jordglobens färger representerar i bilden ”världen” eller möjligen i en förlängning ”samhället/kollektivet” och integreringen av jordglobens färger med kängan gör att betraktaren förstår vem som utför handlingen. Denna bild menar jag skapar en främmandegöring för betraktaren i relation till temat. Surrealismen som konststil uppmuntrade även eleven att pröva en mindre självklar lösning i bildprocessen.

Figur 1.

Elevbild 1: Surrealistisk gestaltning



Alla bilder skapar dock inte en främmandegörande effekt i betraktandet. I de symbolbaserade gestaltningarna förekom flera schablonartade och normativa lösningar i elevernas val av symboler och motiv, som ofta hämtades från redan befintliga gestaltningar av temat mänskliga rättigheter som de hittade genom bildsökningar på nätet. Dessa omarbetades och ifrågasattes inte i någon större utsträckning av eleverna. Det var inte heller något som direkt diskuterades under lektionerna. Läraren påtalade visserligen att eleverna behövde göra egna bildlösningar och tolkningar av redan befintliga bilder, men själva motiven eller stereotypa uttryck var inget som belystes (Marklund, 2019).

I de dikotoma bilderna förekom det också att redan existerande fördomar och föreställningar reproducerades, trots lärarens intention att bildarbetet skulle väcka nya tankar och utveckla elevernas empati. I *Elevbild 2* gestaltades exempelvis en svensk sommarlag, där barn badar och leker i en sjö. Eleven använde bland annat svenska flaggan och ett rött hus för att beskriva platsen.

Figur 2.

Elevbild 2: Dikotom gestaltning



På bildens motstående sida skildras "samma" vatten i bilden, men placerat i en afrikansk savann-miljö där kvinnor hämtar och bär vatten i hinkar. Bildens budskap handlar om skillnader mellan tillgång på färskvatten och skillnader i

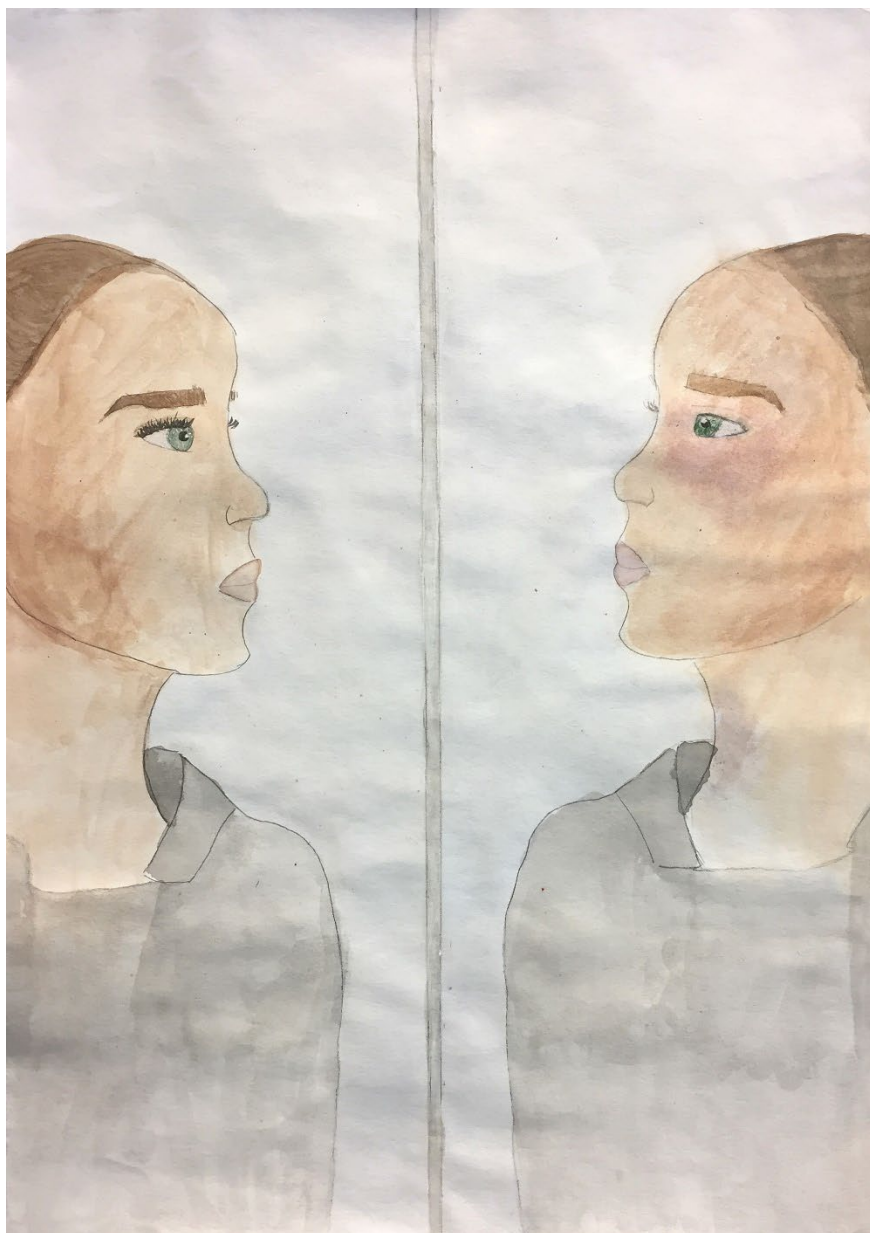
levnadsvillkor, i synnerhet för kvinnor, på olika platser i världen. Den förmedlar även en känsla av samhörighet mellan dessa två skilda platser. I och med att vattnet och de två landskapen i bilden upplevs gå in i varandra poängteras att vi alla är en del av samma jord och delar samma vatten. På så vis kan bilden sägas främmandegöra den välfärd vi i Sverige ofta tar för given. Samtidigt finns här en förenkling och slentrianmässig skildring av den afrikanska tillvaron. I skildringen av det svenska, det bekanta, är eleven specifik. Gestaltningen är även idealiserad. Sverige får representera den rika, fria och lediga sidan med överflöd, medan gestaltningen av det afrikanska livet blir mer generell. Här är det inte ett särskilt land som skildras, utan snarare en föreställning om Afrika. I västvärlden är det fortfarande vanligt med negativa skildringar av Afrika som betonar fattigdom och stagnation och det finns en tendens att tala om kontinenten som om den vore homogen, snarare än att lyfta fram brokigheten och mångfalden i Afrikas många länder och kulturer. En och samma bildlösning kan med andra ord vara både främmandegörande och reproducerande beroende på vem som betraktar bilden och vilket perspektiv som intas. Detta menar jag pekar på bilders mångfacetterade karaktär.

I en annan dikotom gestaltning (se nedan) valde en elev att inte förhålla sig till temat på en mer generell och global nivå, vilket annars var vanligt bland bilderna, utan skildrade istället temat genom ett närgånget porträtt. I bilden betraktar en ung kvinna sin egen spegelbild. Bilden är symmetriskt med undantag för att ansiktet till höger har blåmärken efter slag. Spegeln, som är en vanlig symbol inom konsten, används här för att i dubbel bemärkelse visa och spegla en alternativ sanning; det som döljs bakom en till synes perfekt fasad. Bildens komposition och budskap väcker frågor som får betraktaren att dröja sig kvar. En dikotom gestaltning behöver med andra ord inte leda till en förstärkning av dikotomier på ett uppenbart och förväntat sätt, utan kan nyttjas på ett mer subtilt vis för att tvinga betraktaren att tolka bildbudskapet i flera led i relation till det övergripande temat.

Vad gäller projektets metoder i klassrummet uppstod ingen främmandegöring i relation till ämnets redan förekommande metoder. Eleverna arbetade på ett traditionellt sätt och med traditionella tvådimensionella tekniker, med informativa genomgångar följt av individuellt bildarbete där läraren gick runt och hjälpte dem under arbetets gång. Även om bildarbetet inkluderade flera ämnen påverkades inte undervisningsformerna eller kunskapsinnehållet nämnvärt i respektive ämne. Samarbetet bestod främst i att ämnena behandlade temat parallellt, dock inom ramen för sin egen ämnesundervisning. Läraren uttryckte en besvikelse över att det inte uppstod fler synergi-effekter över ämnesgränserna och ansåg att den mesta av arbetsbördan hamnade på henne vad gällde samordning och utställningsproduktion.

Figur 3.

Elevbild 3: Dikotom gestaltning



Trots detta vittnar ändå elever om att bildämnets arbetsformer bidrog till en frihet att själv få utforska temat. De gavs möjlighet att uttrycka sina egna åsikter om saker istället för att, som det annars ofta kan vara i skolan, få veta eller läsa sig till hur något redan är. En av eleverna beskrev att bild gör det möjligt att förmedla sina åsikter på ett annat sätt än genom text och att konst kan ge en stark upplevelse och ”ha betydelse”, som hon formulerade det (Marklund, 2019). Jag förstår detta som en följd av att projektet dels sträckte sig över en längre tid som möjliggjorde reflektion och fördjupning, dels att eleverna fick möjlighet att närma sig temat från olika ämnesdiscipliner. Detta för tankarna till Thavenius (2005) beskrivning av den radikala estetiken som förenar känslor och sinnliga erfarenheter med rationell reflexion. En nyckelsaspekt blir här att koppla samman elevernas egna erfarenheter, som är sinnliga och subjektiva, med ett vidare kollektivt sammanhang där de kan delas med andra. En slutsats jag drar av detta är att även om främmandegöringen inte uppstår inom ämnet, det vill säga i relation till ämnets redan befintliga metoder, kan eleverna ändå uppleva en främmandegörande effekt i bildarbetet då det ställs i relation till skolans övriga verksamhet och dominerande skoldiskurs. Det är, som Atkinson (2017) skriver, själva skapandet, tillblivelsen, som ger utrymme för en emotionell och relationell läroprocess. Arbetsformerna, om än traditionella utifrån ett bildämneshistoriskt perspektiv, kan erbjuda eleverna andra sätt att kommunicera och uttrycka sig på.

Det faktum att bilderna ställdes ut skapade också en främmandegöring i undervisningen. I vanliga fall brukar elevbilder visas i klassrummet, på skolans digitala lärplattform eller i skolans fysiska miljöer. Under arbetets gång var eleverna hela tiden medvetna om att bilderna skulle visas upp och ses av andra, vilket bröt mot den modesta estetik som Thavenius (2005) varnar för i skolan. När bilderna flyttade ut ur skolans kontext och visades som en utställning tillskrevs de ett annat värde; elevbilderna blev, åtminstone i elevernas ögon, till konstbilder och gränsdragningen mellan skola och konstvärld, som Widén (2016) annars menar kan vara svår att överbrygga, luckrades upp en aning. Främmandegöringen uppstod således både i form av ett brott mot den förväntade formen i undervisningen, men också i själva betraktandet av bilderna. En av eleverna beskrev att hon blev varm i hjärtat när hon såg allas bilder på vernissaget och att hon upplevde att de tillsammans blev ”större”, som hon uttryckte det, och förmedlade budskapet om mänskliga rättigheter på ett större och mer kraftfullt sätt tillsammans än en och en (Marklund, 2019). Det demokratiska och kollektiva lärande som kan inrymmas i en konstnärlig process, och som Atkinson (2017) och Thavenius (2005) betonar som så viktig i undervisningssammanhang, gavs med andra ord utrymme genom att läraren bröt mot gängse praxis om hur en bilduppgift skulle redovisas.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Artikeln syftar på att teoretiskt undersöka hur främmandegöring kan användas som metod för att erbjuda möjlighet till problematisering och kritisk granskning i undervisning. Den första frågan jag ställde var på vilket vis främmandegöring kan förstås som en pedagogisk metod. Här blir svaret att främmandegöring kan användas dels som ett konstnärligt grepp, i produktion eller något man nyttjar i mötet med konstnärliga verk, dels för att främmandegöra själva formen för pedagogiken. Båda dessa angreppssätt kan öppna upp för andra sätt att tänka, se och förstå saker på.

Sammantaget visar elevernas bildlösningar att främmandegöring som grepp används, men på varierande sätt och i varierande grad. Främmandegöring i bilden behöver dock inte medföra att eleven har främmandegjort temat/fenomenet som studeras, utan det kan ibland handla mer om att bild-elementen kombineras på ett oväntat sätt och att det som främmandegörs snarare är motivet än temat. En av slutsatserna i min forskningsstudie är att elever behöver stöd från genomgångar och bildanalyser för att säkerställa att en kritisk granskning och problematisering ska komma till stånd i undervisningen (Marklund, 2019). Det är samtidigt viktigt att komma ihåg att eleverna och läraren inte nödvändigtvis upplever främmandegöring på samma vis. Elevens erfarenheter och visuella referenser skiljer sig från lärarens, och från elevens perspektiv kan även en schablonartad bildlösning vara nyskapande och erbjuda ett perspektivskifte. Det utesluter dock inte att läraren ändå kan utmana elevens föreställningar genom riktade övningar och frågor.

En försvårande omständighet för främmandegöringen är att undervisningen är relativt formaliserad och ämnesinriktad i grundskolans senare år. Elevernas engagemang i ämnet, påverkas av såväl deras som lärarens ämnessyn, liksom skolans målstyrning (Hansson Stenhammar, 2015; Hellman, 2017; Lind, 2010; Marklund, 2019). En förklaring till elevernas bildlösningar i projektet är att de delvis gjorde betygsstrategiska val i bildprocessen utifrån hur de trodde eller uppfattade att läraren ville att uppgiften skulle lösas. I och med att det inte finns något facit för hur en färdig bild ska se ut brukar elever uppleva bildämnet som relativt fritt, även när läraren sätter upp tydliga ramar för arbetet (Marklund, 2019). Paradoxalt nog kan det medföra att eleverna hemfaller åt enkla lösningar eller gör instrumentella tolkningar av uppgiftsinstruktionerna. Jag förstår detta som en anpassning mot vad de uppfattar som legitim och giltig kunskap i ämnet. Det innefattar då föreställningar om bildämnet och dess traditioner, men även att de förhåller sig till skolans övergripande målstyrning parallellt med att de undersöker ämnen och teman utifrån eget intresse.

Den starka ämnestraditionen som framskyftar i bildarbetet bekräftar också vad Borg (2011) skriver om svårigheten att lyfta in generella läroplansmål i ämnen med starka traditioner. Läraren vill inkludera demokratiaspekter och värdegrundsarbete i bilden, men betonar samtidigt i hög grad den tradi-

tionella bildframställningen. I projektet blev det svårt att luckra upp gränserna mellan de olika ingående skolämnena, varje ämne höll sig till sitt eget ämnesstoff och sina egna arbetsformer och metoder. I lärarens didaktiska val syns spår av de parallella ämnestraditioner som Åsén (2006) menar präglar ämnesundervisningen i bild. Läraren vill både arbeta med bild som ett kommunikationsämne och lägger stor vikt i värden som kan sägas höra hemma i en konstpsykologisk ämnestradition. Detta synliggör också vad Widén (2016) skriver om samtidskonstens metoder i formella skolsammanhang, nämligen att det kan upplevas enklare att lyfta in samtidskonstens ämnen och motiv i undervisningen än att arbeta på det kritiska och explorativa sätt som samtidskonstnärer gör, helt enkelt för att skolans undervisningskontext erbjuder andra ramar och en annan kunskapskultur.

Något som framträder som viktigt i relation till främmandegöring som metod är själva lärmiljön. I exemplet från min studie var det en offentlig utställningsmiljö som erbjöd ett perspektivskifte. Miljön kan sägas vara knuten till de specifika och långsiktiga värderingar som projektet och lärarna ville överföra: åsiktsfrihet, gemenskap och en upplevelse av konstnärligt erkännande. Överfört på andra undervisningskontexter och projekt/uppgifter bör, som jag ser det, den specifika miljön i vilken något görs beaktas i relation till arbetets syfte då den har betydelse för den främmandegörande effekten.

Den andra frågan handlade om hur främmandegöring kan användas som ett kritiskt perspektiv i utbildning. För det första kan jag konstatera att främmandegöring kan användas som kritiskt perspektiv, förutsatt att läraren gör en medveten ansträngning att kontextualisera, organisera och leda eleverna i deras problematisering och reflektion. Jag vill även poängtera att främmandegöring är ett konstnärligt grepp. Som sådant leder det inte nödvändigtvis till en kritisk granskning hos betraktaren eller bildmakaren, vilket också framgick i elevernas bildlösningar. I utbildningssammanhang behöver eleverna stöd genom att lärarna ramar in arbetet på ett avgränsat och genomtänkt sätt, att de ställer frågor och hjälper eleverna vidare i sina lärprocesser. I forskningsstudien betonas detta som betydelsefullt för att medvetandegöra eleverna om sitt eget lärande, men också för att det önskvärda perspektivskiftet inte kommer per automatik utan behöver uppmärksammas för att bli en del av undervisningen. Här är det också viktigt att som lärare kritiskt granska de egna föreställningarna som omgärdar det valda temat. Det vill säga att läraren själv försöker att främmandegöra fenomenet som ska behandlas. Annars finns det en risk att projektet skapar påbjudna identiteter och normer för eleverna, där enbart vissa aspekter eller förståelser av problem kommer fram i arbetet (Ideland & Malmberg, 2014). I relation till begreppen antropocen är detta särskilt viktigt. Kritiker till begreppen menar att det riskerar att osynliggöra maktförhållanden i världen (som resursfördelning) och tenderar att dra alla kulturer över samma kam vilket är viktigt att problematisera och diskutera i skolan (Hasslöf, 2019). Här menar jag att bilduppgifter likt den som presenteras i

artikeln har potential att erbjuda elever möjlighet att reflektera över och diskutera olika perspektiv i förhållande till det valda temat i uppgiften. Exempelvis individens kontra samhällets ansvar, människa kontra mänsklighet, lokala kontra globala problem, skillnader i människors olika förutsättningar att agera med mera. Sådana frågor kan göra det möjligt att tänja på de grundantaganden som finns inom gruppen. Utöver det kan läraren också ompröva och utforska formen för undervisningen, då en främmandegjord metod eller ett annorlunda arbetssätt kan skapa nya ingångar till ämnets innehåll för eleverna. Att stereotypa tolkningar av ett tema inte adresseras i undervisningen, som i fallet med de symbolbaserade gestaltningarna eller i vissa av de dikotoma gestaltningarna, kan vara ett tecken på förgivettaganden inom den diskurs som lärarna och eleverna är en del av.

Avslutningsvis är det värt att påminna om att främmandegöringen endast fungerar så länge den inte blir automatiserad för eleverna. Detta gäller både i mötet med ett verk och om den används som metod i undervisningen. En slutsats av detta är att skolans rutiner och regler också kan fylla en funktion i det att läraren kan bryta mot dem när det passar. Som lärare kan detta vara en tröstande tanke. En radikal estetetik, eller transformativ utbildning, behöver inte innebära en omprövning eller ett ifrågasättande av hela undervisningspraktiken, vilket också framgår i analysen. En skillnad mellan konsten och undervisning är att undervisningen alltid har ett mål, den ska leda till ett lärande. Konsten kan också leda till ett lärande, men behöver inte nödvändigtvis göra det. Det är sällan konst levererar färdiga svar, många gånger väcker den snarare känslor och frågor. En sådan praktik kan krocka med skolans traditioner och värden. Det kan upplevas som utmanade för läraren, men kan även öppna upp för nya perspektiv och upptäckter.

REFERENSER

- Atkinson, Dennis (2017). Without criteria: Art and learning and the adventure of pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 141–152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Apple, Michael (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality* (2. uppl.). Routledge.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2. uppl.). Rowman and Littlefield.
- Borg, Carola (2011). *Utbildning för hållbar utveckling ur ett lärarperspektiv: Amnesbundna skillnader i gymnasieskolan*. [Licentiatavhandling, Karlstads universitet].

- Bronäs, Agneta, & Runebou, Niclas (2016). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst*. (2. uppl.) Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2018). Två artskilda perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(5), 20–42.
- Ideland, Malin, & Malmberg, Claes (2014). Governing ‘eco-certified children’ through pastoral power: Critical perspectives on education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 173–182.
https://doi.org/10.1080/13504622.2013.879696
- Illeris, Helene (2009). Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst. I Fredrik Lindstrand, & Staffan Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser* (s. 85–100). Studentlitteratur.
- Jickling, Bob, & Wals, Arjen E.J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/00220270701684667.
- Hansson Stenhammar, Marie-Louise (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Haslöf, Helen (2019). *Representation - hur ser vi på världen*. Skolverket.
https://larportalen.skolverket.se/#/modul/01-hallbar-utveckling/Gymnasieskola/902-Hallbar-utveckling-GY
- Hellberg, Sofie, & Knutsson, Benjamin (2018). Sustaining the Life-Chance Divide? Education for Sustainable Development and the Global Biopolitical Regime. *Critical Studies in Education*, 59(1), 93–107.
https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1176064.
- Hellman, Annika (2017). *Visuella möjlighetsrum: Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och mediundervisning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Hofverberg, Hanna (2019). *Crafting Sustainable Development: Studies of Teaching and Learning Craft in Environmental and Sustainability Education*. [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet].
- Huckle, John & Wals, Arjen E.J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as Usual in the End. *Environmental Education Research*, 21(3), 491–505.
https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1011084.
- Hursh, David, Henderson, Joseph, & Greenwood, David (2015). Environmental education in a neoliberal climate. *Environmental Education Research*, 21(3), 299–318. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1018141.
- Lind, Ulla (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

- Lindgren, Bengt (2008). *Forskningsfältet bilddidaktik*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Marklund, Frida (2019). *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Marner, Anders (2009). Upplevelse, tolkning, analys och samtal – bildsemiotiskt perspektiv på teori och metod i bildbetraktande. *Tilde* (Rapportserien nr. 12), 9–87. Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.
- McKenzie, Marcia, Bieler, Andrew, & McNeil, Rebecca (2015). Education policy mobility: reimagining sustainability in neoliberal times. *Environmental education research*, 21(3), 319-337.
https://doi.org/10.1080/13504622.2014.993934.
- Nordström, Gert Z. (1994). Bildlärarutbildningen. I Gunilla Widengren (Red.), *Tanken och handen: Konstfack 150 år* (s. 352-383). Page One.
- Pettersson, Sten, & Åsén, Gunnar (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. [Doktorsavhandling, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm].
- Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.
- Sjögren, Hanna (2019). More of the same: A critical analysis of the formations of teacher students through education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 25(11), 1620-1634.
https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675595.
- Sklovskij, Viktor (1971). Konsten som grepp (B. A. Lundberg, övers.). I Kurt Aspelin, & Bengt A. Lundberg (Red.), *Form och struktur: Litteraturvetenskapliga texter i urval* (s. 45–63). Pan/Norstedts Kontrakurs. (Originalutgåvan publicerad 1917)
- Skolverket (2015). *Bild i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Skolverket.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidsbemmet (reviderad 2019)*. Skolverket.
- Thavenius, Jan (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning och demokrati*, 14(11), 11-33. https://doi.org/10.48059/uod.v14i1.788.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555
- UNESCO (2019). *Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019*. Paris: UNESCO General conference, 40th Session. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215
- Vilks, Lars (2011). *ART. Den institutionella konstteorin, konstnärlig kvalitet, den internationella samtidskonsten*. Nya Doxa.

Westerlund, Stina (2020). Om slöjdämnet och sociala aspekter av hållbarhet. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 188–205.
<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2233>

Widén, Anna J. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst: Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Åsén, Gunnar (2006). Varför Bild i skolan? En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I Ulf. P. Lundgren (Red.), *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s. 107–122). Vetenskapsrådet och Uppsala universitet.