

*Bilden som resurs i meningsskapande –  
estetiska ämnen i statliga styrdokument*

**Paper presented at**

**The Third National Curriculum Theory Research Conference, 15-16 october 2009,  
*What counts as knowledge in teacher education & in school?* University of Växjö.**

***Elisabet Malmström***

**ABSTRACT** Bakgrunden till föreliggande paper återfinns i utvecklingen av vårt samhälle som en ytlighetskultur där yta och inbillad skönhet ersatt intellektualitet, kunskaper och djup. Media kan påverka ungdomars identitetsbildning i en sådan riktning och bör enligt forskningen tas på allvar. Till detta ska tilläggas att lärarutbildning och skola, inte minst det nya förslaget till lärarutbildning, tycks försumma bildens roll som ämnesspecifik och ämnesintegrativ resurs, en vidgad syn på text och horisontell mediering. Studien tar sin utgångspunkt i kritisk diskursanalytisk teori där system och livsvärld respektive segregerad, utvidgad och integrativ syn på språk, text och didaktik utgör några analytiska redskap. Hur forskning stöder behovet av bilden som ett språkligt verktyg och semiotisk resurs för intellektuell, medveten och meningsskapande utveckling är fokus i problembelysningen. Syftet med föreliggande undersökning är att samla och reanalysera samhällets styrning när det gäller bilden som fysisk och intellektuell resurs i lärande och meningsskapande. Studiens empiri utgörs av SOU 2008:109, *En hållbar lärarutbildning*, betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07); SOU 1992:94, *Skola för bildning* huvudbetänkande och SOU 1999:63, *Att lära och leda - en lärarutbildning för samverkan och utveckling*, slutbetänkande.

Resultatet visar hur skilda diskurser råder och hur undervisning för meningsskapande genom bilden, ja även övriga estetiska ämnen, helt försummas i *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) från att den i SOU 1999: 63 fokuserade *estetiska kunskapens* möjligheter efterfrågats, tankar som även följdes upp i den efterföljande regeringspropositionen (1999/2000: 135), *En förnyad lärarutbildning*. De estetiska ämnenas möjliga hantering för lärande diskuteras avslutningsvis i ett framtidsorienterat pedagogiskt sociosemiotisk perspektiv. Statlig styrning, som gör det möjligt för läraren att möta och stötta elevens estetiska läroprocesser bättre, efterfrågas.

Nyckelord: Estetik, Bild, Diskurs, Semiotisk resurs

## **Introduktion och syfte**

Detta paper skriver in sig i en diskussion om bilden som estetiskt uttrycksmedel och resurs i elevers meningsskapande. Teorin om konstarterna som en egen filosofisk disciplin gavs på mitten av 1700-talet namnet *Aesthetica* av Baumgarten som stod för att konsten uttrycker något som inte kan uttryckas med vanliga ord. Estetiska uttryck har ett egenvärde. Samtidigt som de används i meningsskapande och översätts i verbal mellanmänsklig kommunikation. Meningsskapande kan ses både i en intersubjektiv och i en intrasubjektiv betydelse. Intersubjektivitet leder till intrasubjektivitet och viseversa. För att kunskapen och förståelsen för bildens form, material och betydelser ska utvecklas är det enligt Liedman (2006), *Stenarna i själen - form och materia från antiken till idag* nödvändigt av att nyttja begrepp som står sig trots att samhället förändras och skapar nya sätt att umgås på. Det gagnar didaktiken.

Vad är då en bild? Bild är ett estetiskt ämne och ett fysiskt resultat av en bildestetisk handling, ett uttryck som handlar om något som eleverna är upptagna av att lära något om. En bild är även en inre bild av något som uppmärksammas samt som bäst rekonstrueras denna inre bild tillsammans med andra som är intresserade av att dela inre bilder av objektet som undersöks i bildhandlingen. Bilden utgör en unik

representationsform av livsvärlden. Meningen finns i bilden förutsatt att den ingår i ett samtal, i en dialog om samarbete.

Min utgångspunkt är att de dokument som behandlas ger uttryck för vad staten kan ta ansvar för när det gäller de estetiska ämnenas utrymme och roll i skola och i lärarutbildning. Hur väl tar utvalda statliga betänkanden hänsyn till elevers utveckling av meningsskapande med bilden som resurs och ger stöd? I undersökningens syfte ingår att utforska vilka begrepp som riktlinjer för lärarutbildningen anger och hur dessa kan tolkas som för ändamålet verkningsfulla urval av begrepp som kan ge rymd och möjliggöra att elevers såväl inter- som intrasubjektiva meningsskapande kan utvecklas i skolan. Sådana kulturella aktiviteter som resulterar i uttryck som har form och innehåll kan förväntas ha en stor potential i skolans meningsskapande arbete.

## **Bakgrund, teoretiskt och metodologiskt perspektiv**

Deliberativt tänkande innebär att tänkandets uppmärksamhet riktas mot ett syfte eller ett ideal (CP 1.573)<sup>1</sup>. Kulturen är alla människor som delar den och meningsskapande med semiotiska resurser väcks ur frågor, som ger upphov till att en komplex helhetsförståelse uppstår hos individen och gruppen. En bildhandlings innehåll säger samtidigt något klargörande om det medium med vilket meningsskapande innehåll uttrycks. Denna intressanta skillnad, mellan att se på estetiska ämnen som medier som kan förbättra kunskap eller att alternativt förstå dessa verktyg som resurser i sig lyfter Eisners (1985) *The art of educational evaluation – a personal view* och bidrar till perspektiv på estetiska kvalitetsaspekter i lärande. Eisner pekar på att en bilds uttryck är en del av dess innehåll och att bilden förmedlar mening med hjälp av kvaliteter i själva uttrycket, i förbindelsen mellan uttryck och innehåll.

Meningsskapande kan rekonstrueras i transformativa sociala samtal där dialogen gör att de inblandade gör sig införstådda med de delaktigas inre bilder om objektet som det gemensamma intresset fokuserar. När det gäller bilder hålls dialogen i förhållande till dessa. Kvalificerade samtal ska ställa krav på en på många olika sätt bred giltighet genom att beakta de tre referensdimensionerna, det objektiverade, det sociala och det subjektiva som individen i varje meningsskapande situation berör. Dessa samtal karaktäriseras av att vara öppna i betydelsen att olika synsätt ges utrymme, de ska vara fria i betydelse av att vem som vill kan delta och de ska vara kritiska i betydelse av att de värderar språk ur maktsynpunkt. Samtalen kan leda till diskursiv fördjupning inom avgränsade ämnesfält. (Fritzell 2008, 2009) När det gäller meningsskapandets intrasubjektiva betydelse menar Honneth (2003) att erkännande från andra är av vikt för en i verksamheten deltagande elev. Han ser elevens förteoretiska erkännande som en viktig referenspunkt i socialisationen. Detta kan jämföras med Habermas (1990) uppfattning om en förteoretisk språkkompetens som en likaså viktig referenspunkt i socialisationen. Förteoretisk syftar på en kunskap individen inte har ord för, en kompetens som individen behöver andras hjälp och stöd för att utveckla, som handlar om individens kunskapande, utveckling och metakognition. Forskarna pekar på språk och erkännande som viktiga för att demokrati ska utvecklas. Samtidigt beskrivs dessa företeelser inom individen som en form av konflikt och kamp. Denna konflikt och kamp uppfattas anknyta till subjektivation, självets utveckling. Honneth (2003) fastslår att erkännande från andra betydelsefulla personer är nödvändigt för att människor ska

---

<sup>1</sup> I artikeln görs genomgående referens till Peirce, C. S. (1931- 1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (CP). Chales Hartshorne, Paul Weiss, and Arthur W. Burks (red)( 8 volymer) med CP, följt av volymnummer och paragraf.

kunna utveckla en personlig identitet, integritet och självförverkligande. I en pragmatisk betydelse av begreppet *kommunikation* handlar kommunikation om samarbete och är språkligt sett inkluderande (Biesta, 1995).

Theorell (2008) vill med sin forskning visa att undervisningen med hjälp av estetiska ämnen kan utgöra en sammanhållande faktor i klassen. Naturvetenskapligt kopplas mätning av salivkortisol, som har betydelse för kroppens återuppbyggnad och motverkar stress, till förekomsten av olika estetiska aktiviteter. Theorell menar att det är det sociala kommunicerandet som den estetiska aktiviteten ger upphov till som resulterar i slutsatsen.

Kress (1997) menar med begreppet synestetik att den postmoderna människan behöver använda en förmåga att röra sig mellan olika medier och språk, som det talade och det skrivna ordets språk, bildens språk, musikens, dansens och rörelsens språk samt att olika uttrycksformer har olika modaliteter som kan användas integrativt i meningsskapande sammanhang. En mängd sinnesintryck är integrerade i upplevelser och står i dialog med varandra i människans meningsskapande (Liberg 2003). Människor är multimodala och använder flera sinnen samtidigt. Bara för att individen inte har ord för något för henne angeläget ämne som hon på ett eller annat sätt är uppmärksam på, betyder det inte att hon inte har något att uttrycka om detta. Liberg framhåller att andra medieringsformer som då kan komma att användas som uttrycks sätt kan vara drama, bild, musik, dans, rörelse, idrott och hälsa.

Rostvall och Selander (2008) utvecklar ett designteoretiskt perspektiv. Perspektivet tar hänsyn till att skapande aktiviteter är situerade i en specifik institutionell miljö och att kunskap är multimodal och kommuniceras med olika semiotiska resurser.

### *Grundläggande begrepp*

I Marner och Örtegren (2003) används begreppet *horisontell mediering* och syftar på att verbal mediering och mediering med semiotiska resurser kan ges likvärdig epistemologisk status. I detta sammanhang kan pedagogiken vara betjänt av Peirce semiotik som omfattar mer än lingvistisk semiotik och ger verbala och andra semiotiska resurser lika epistemologiska värde. Det kan tolkas som att Peirce redan då var orienterad mot ett horisontellt medieringsbegrepp. Hans begrepp kan vara användbara för att avgränsa estetisk pedagogik vilket är en av anledningarna till att det är rimligt att stanna upp och reflektera över användbarheten på bästa sätt (Gorlée 1994). Det kan verka bakåtsträvande, men Peirce tänkande tycks mig på många sätt vara outnyttjad när det gäller skapande med semiotiska resurser. Peirce är orienterad mot alla typer av kommunikationsprocesser inom ramen för kommunikationens specifika kontexter. Hans teori omfattade inte hur den skulle kunna tillämpas, utan det gäller att i egenskap av trovärdig forskare dra nytta av den fruktbarhet som finns inrymd.

Indeed, the power and fecundity of Peirce's semeiotic are most evident in coming to realize the extent to which this theory illuminates fields of inquiry other than the one for which he designed it, not least of all the field of education. (Colapietro, Midtgarden, Strand, 2005 s. 169)

För *Efterliknande*, *utpekande* och *konventionell* betydelse i tecken använder Peirce begreppen ikon, index respektive konvention (symbol). En bild har drag av dessa samtliga betydelser och knyter an till en inre representation och relaterar till ett yttre rum och objekt. I tecknets relation till objektet finns samtidigt drag av ikonens likhet, indexets närhet och symbolens konventionella drag (CP 2. 299).

Ett estetiskt uttryck står i Piagets begrepp *semiotisk funktion* för barnets förmåga att representera i en vid betydelse, liktydig med tänkande inte bara verbalt utan med flera sätt som genom symbolisk lek och teckning. Karaktäriserande är det som uttryckssätten har gemensamt, nämligen differentiering mellan de grundläggande begreppen uttryck och innehåll, betecknande och betecknat (Piaget, 1951, 1969). Piaget utvecklade dock inte relationen mellan dessa begrepp. Med begreppspar semiotisk funktion och tecken ville han positionera sig till lingvistikens begreppspar symbol och tecken. Semiotisk funktion utgör som begrepp en mer praktisk beteckning för en symbolisk och personlig representation.

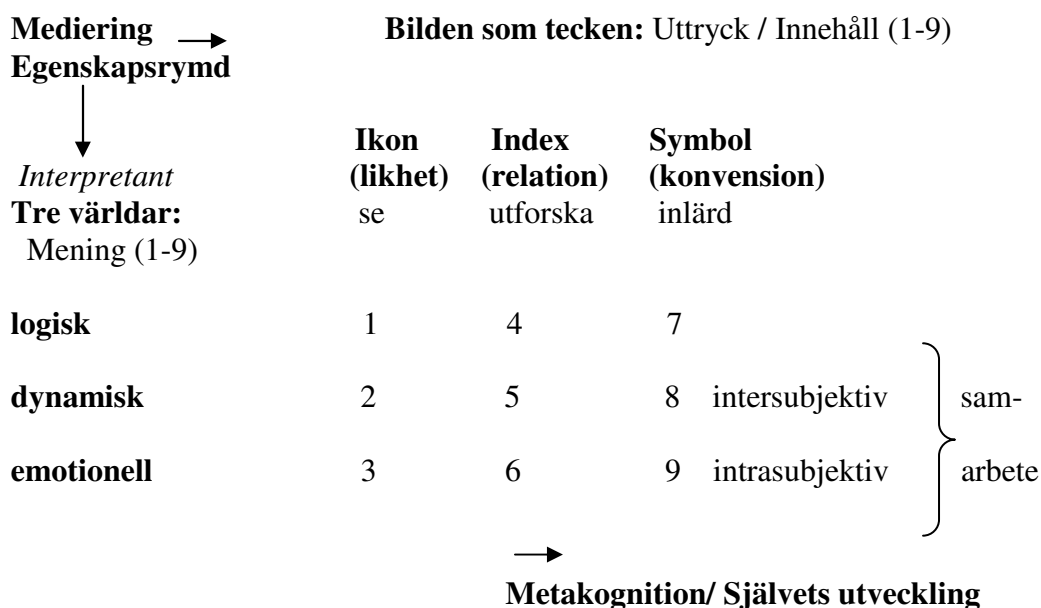
*Bildens sociokulturella nivå.* Olika forskare bidrar på olika sätt till den grund som en pragmatisk handlingsteori vilar på. Det finns grovt sett två grenar inom semiotiken, en lingvistisk med rötter i Ferdinand Saussure och en filosofisk med rötter i Charles Sanders Peirce. Grundläggande begrepp som Saussure skapat och Peirce fortsatt att använda är distinktionen av tecknet i ett uttryck som är beteckningen (signifier på engelska) och innehållet, eller det betecknade (signified på engelska). Peirce bidrar med att lyfta estetiska uttryck utöver en intrapersonell nivå till en teckennivå; ”It seems natural to use the word meaning to denote the intended interpretant of a symbol.” (CP 5.175) Med det menar Peirce att det i uttryckandet och i tolkningen av intentionen i en bildsymbol finns betydelse som kan kopplas till kulturella konventionella överenskommelser. På så vis vidgas därmed den tidigare beskrivna, enligt Piaget, personliga betydelsen av symbolen till mening som bygger på vana och konvention. Innebörden av detta är att sociokulturella uttrycksformer som resulterar i estetiska representationsformer kan ses som tecken. Det betyder att bilden inte bara är intrapsykologisk utan även interpsykologisk och som sådana bär den inte bara på en individuell betydelse och mening utan även en delad intersubjektiv konventionell sådan. Det intersubjektiva kan förväntas ge stöd åt det gemensamma sökandet att nå förståelse om ett avgränsat ämne.

I uppsatsen *How to make our ideas clear* (CP 5.388 ff.), argumenterar han bort från att söka sanna idéer eller idéer som bygger på antingen eller. I stället poängterar han vikten av att frågor som kan nå utöver antingen eller är de som kan leda framåt. Han skriver om hur kunskap bildas och vikten av kontinuitet i kunskapande. Kontinuiteten består i processen att nå fram till en övertygelse och genom att stanna upp i övertygelsen väcks samtidigt nya idéer som kräver ny handling. I denna uppsats beskrivs abduktion som att förstå innehåll av olika slag dels omedelbart och dels genom medelbarhet, det vill säga som *relationell kunskap*.

*Tecken – objekt - interpretant.* I Peirce kommunikations- och teckenteori är begreppstriaden tecken — objekt — interpretant central. Tecknet är bilden och objektet det innehåll som bilden handlar om. Enligt Peirce sker tolkning av tecken ur olika aspekter och för att belysa detta använder han sig av begreppet interpretant. Det är genom interpretanten, kontakten mellan elev /elev och elev/handledare som tecknets betydelsebärande dimensioner blir mening (se figur 1). Teorin belyser att vetande har en dynamisk och preliminär karaktär och att all betydelsebildning är kontinuerlig; en oavbruten process av prövning (inquiry) och omprövning. Bergman (2004) och Colapietro (1989) anger tre gemensamma typer av Peirces interpretanter med tyngdpunkten förlagd beroende av vad det är för idéer individen ger uttryck för; *logisk*, *dynamisk* (energetic) och *emotionell*. Interpretanten i Peirce teori har klara likheter med hur Habermas (1990) beskriver individens i en situation samtidigt relaterande till objektiva, sociala och emotionella aspekter av omvärlden.

En medieringsmatris, egenskapsrymd kan utgöra en modell för ett generellt förhållningssätt till bilden som tecken och symbolsystem. Genom att i en matris (se Figur 1) kombinera Peirces teckendimensioner ikon, index och symbol med hans interpretantdimensioner utgör den ett generellt men öppet förhållningssätt till bildens aspekter av uttryck (form), innehåll och mening (Malmström 2006, 2007, 2009).

I matrisens 9 celler ges stöd för reflektion över bildens uttryck och innehåll samt kopplingen mellan, meningen. Samtal utifrån bilden och dess utvidgade sociala grund kan styra den konstnärliga lärandeprocessen och föras i relation till rummet utanför bilden; ett föreställande rum, till det som är logiskt och baserat på fakta; ett socialt rum, till normer i en viss kultur som kan avspegla sig i bilden utifrån dynamiken i sociala relationer; ett inre rum, till det emotionella, unika och subjektiva som riktar uppmärksamheten mot metakognition och individens konstruktion av självet.



Figur 1. Egenskapsrymd. Meningen finns i bilden förutsatt att den ingår i ett samtal, en dialog om samarbete.

Meningsskapande kopplar samman den inre och den yttre representationen av världen. Cellerna 1, 2 och 3 står för tolkning av det som kan observeras, beskrivas och kommuniceras. Det handlar om att fokusera på likheten mellan elementen och objektet. Cellerna 4, 5 och 6 står för innehåll som kan undersökas och kommuniceras och handlar om att fokusera på bildelementens, kompositionens relation till ämnesområdet (objektet). Cellerna 7, 8 och 9 för det innehåll som kan förstås som förstärkning av budskapet utifrån kvaliteter, genom till exempel en färg, och som bygger på kunskap som måste läras för att kommuniceras. Samtal utifrån bilden förs i relation till det som är logiskt och baserat på fakta (1, 4, 7) och till normer i en viss kultur som kan avspegla sig i bilden utifrån en dynamik i sociala relationer, en kontextuell viljeyttring (2, 5, 8) samt till det emotionella och unika och subjektiva som riktar mot elevens självkonstruktion och utveckling (3, 6, 9).

*Mediering och samarbete.* Semiotik kan ses förgrenad till både Dewey och Vygotskij som båda bidragit till dess pragmatiska utveckling. Dewey när det gäller betoningen av en dimension av samarbete i betydelsen av kommunikation (Biesta, 1995). Vygotskij

(1924/1971) menar att, genom social interaktion och andrereglering, utvecklar individen ett eget självreglerat språk. Individen överför det sociala tänkandet till sin egen psykologiska intrapersonella värld. Konstnärligt arbete kan enligt Vygotskij (1930/1995) fördjupa, förstora och belysa individens emotionella liv samtidigt som språk tillägnas. Individen inre värld överförs i tanke och känsla. Med den proximala utvecklingszonen (ZPD) betonar Vygotsky (1935/1978) skillnaden mellan vad en individ förmår lära med hjälp av god handledning och vad individen förmår lära av egen kraft. Det aktualiserar samtidigt att en handledares förmåga sätter gränser för vad en elev kan lära.

*Handledningskompetens.* En inkluderande språkanvändning kan vara behjälpt av god handledningskompetens. Ett engagemang som ger stöd åt en ny syn på estetiska uttryck (texter), som att de kan ses som semiotiska ämnesspecifika symbolsystem och resurser. När det gäller bilden och andra estetiska ämnen kräver det en solid estetisk kunskap som möjliggör förtroenden och risktaganden i relation till ämnesspecifik och ämnesöverskridande lärande. Segregerad, utvidgad och integrativ syn på språk, text (bild) och didaktik är diskurser som kan skapa olika förutsättningar för eleven att genom kommunikation åstadkomma kontextuellt meningsskapande:

<i>Text</i>	<i>Diskurs</i>	<i>Egenproducerad Bild</i>	<i>Dominerande relation</i>	<i>Handledningskompetens</i>
Snäv och vertikal syn på begreppet text	segregerad	osynliggjord	asymmetrisk verbal medial	icke existerande
Vid men vertikal syn på begreppet text	Utvidgad	synliggjord men oviktig	individuell asymmetrisk instrumentell rationell	Svag
Vid och horisontell syn på begreppet text och ämnesspecifika modaliteter	Integrativ	synliggjord, viktig och använd	kommunikativ symmetrisk	agape, engagemang, estetisk text ses som semiotisk modal-specifik resurs i aktion

Figur 2. Segregerad, utvidgad och integrativ syn på språk, text (bild) och didaktik; diskurser som kan skapa olika förutsättningar för eleven att åstadkomma meningsskapande.

En integrativ inkluderande språkanvändning bygger på en vid och horisontell syn på begreppet text och olika estetiska ämnens ämnesspecifika modaliteter. Den skiljer sig från en segregerad språkanvändning som bygger på en snäv vertikal syn på textbegreppet. Även med en vidgad syn på språk och text kan handledarrollen vara svag. Integrativ metod och en engagerad handledningskompetens ska förstås som kunskap om och intresse av att kontextuellt och mediespecifikt ”spåra” en *estetisk läroprocess* i elevers produktioner. Produktioner i vilka eleverna genom urval av personliga attribut, signum, färger, linjer och utlämnande av andra kan, utifrån att de är olika som människor, samarbeta om världen som på olika sätt sammanhängande, meningsfull och strukturerad. En integrativ didaktisk metod kräver en kärleksfull handledningskompetens som är tillåtande och öppen. Olika diskurser kan uppstå i

handledningen, i mötet mellan människor och estetiska texter, vilket kan resultera i elevers olika möjligheter till aktivt kontextuellt menings- och subjektsskapande.

Peirce diskuterar tre parallella *modes of evolution*; människans behov av det tekniska, människans utsatthet för slump och oförmåga att fastställa precisa tendenser som med till exempel miljön. Den tredje är livet självt och handlar om individens medvetande och utveckling av kreativ kärlek, verkställd genom lärande. Peirce kallar denna form *agape* och kräver kompetens som kan ses parallell med den kompetens föräldrar utövar gentemot sina barn; engagemang och osjälvisk kärleksfullhet. Pedagogiskt handlar detta om att kärleksfullt ta vara på den utveckling de lärande strävar efter genom att ta tillvara och samarbeta kring hur de vill handla och uttrycka sig, hur de vill vara som människor.

## Studien

Denna studie gör inte anspråk på att vara fullständigt uttömmande, men är ett försök att placera några byggstenar i ett språkpragmatiskt bygge och pedagogiskt perspektiv. Studiens empiri utgörs av SOU 2008:109, *En hållbar lärarutbildning*, betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning; SOU 1992:94, *Skola för bildning* huvudbetänkande och SOU 1999:63, *Att lära och leda - en lärarutbildning för samverkan och utveckling*, slutbetänkande samt den efterföljande regeringspropositionen (1999/2000:135), *En förnyad lärarutbildning*. Studien riktar fokus mot vetenskapliga begrepp och styrningsmedel som kunskapsområdet estetisk pedagogik med fokus på bild som semiotisk resurs kan bygga på.

## Metod

En kritisk diskursanalys kan bygga på pragmatism (Winther Jørgensen och Phillips; Quennerstedt, 2008) och studien positionerar till lingvistisk diskursanalys (Bergström och Boréus, 2005; Winther Jørgensen och Phillips, 2000).

Diskurserna segregerad, utvidgad och integrativ utgör i utvalda statliga betänkanden olika grad av hänsynstaganden och stöd till elevers utveckling av meningsskapande med semiotiska resurser med fokus på bilden.

För att beskriva gången i analysen lånas begreppet *möjlighetsvillkor* från Bergström och Boréus(2005) och utgör ett första steg i analysen:

*Möjlighetsvillkor för bildpedagogik.* Finns estetik och bild problematiserat? Vilken helhetsbild förmedlas? Vad fokuseras som objekt för vetenskaplig kunskap inom området? Vad är det som gör att ett visst fenomen kan leda till olika former av sociala praktiker?

Därefter sker en sammanhållen diskursanalys som genomsyrar dokumenten i olika grad och utgör ett andra steg i analysen:

*Konstituering av segregerande, utvidgande och integrativa diskurser:* Finns det begrepp för hantering av bildpedagogik? Vad är det som gör att ett visst begrepp kan leda till olika former av sociala praktiker?

För att nå mitt syfte ska analysen i ett tredje steg svara på vilken semiotisk teckentolkningsnivå som ges stöd åt. För att synliggöra detta används den tidigare

beskrivna egenskapsrymden som kopplar samman den inre och den yttre representationen av världen (se Figur 2):

*Teckentolkningsnivå:* Finns det begrepp för hantering av bildtolkning, explikation och meningsskapande?

### **Resultat:**

Det innehåll som är av intresse för studien har urskiljts i olika avgränsade delar i de statliga dokumenten (se Tabell 1). En kritisk analys av innehåll i dokumenten utgör belysande exempel på vad som kan komma att få betydelse för utgången av framtagningen av innehåll i utbildningsplaner och kursplaner. Hur det kan komma att påverka utvecklingen av estetiken i lärarutbildningen och i skolan:

Statlig bakgrund	Estetiska ämnen, lärande och meningsskapande
SOU 1992:94	Kapitel 2: Kunskap och lärande
SOU 1999:63	Kapitel 3: Det nya läraruppdraget Kap 4: Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen
Propositionen 1999/2000:135	Kap 4.3 Ett förändrat läraruppdrag
SOU 2008:108	Kap 3. Kompetensbehov i skolan Kap 4 Nya utbildningar och examina

*Tabell 1. Ett urval i de olika dokumenten urskiljs som behandlar innehåll som är av intresse i studien.*

Resultaten visar att dokumenten innehåller beskrivningar av estetikens möjlighetsvillkor.

#### *Bildpedagogik och möjlighetsvillkor*

De statliga dokumenten förmedlar en helhetsbild av elevens meningsskapande förutsättningar i de premisser för meningsskapande som de förmedlar. En analyserad helhetsförståelse visar att det finns en utvidgad syn i alla dokumenten vad gäller att elever ska ges en möjlighet att kunna ge uttryck för meningsskapande med andra språkliga resurser utöver det verbala språket.

*SOU 2008:108.* Klassrummet ses som en ”meningsskapande gemenskap där lärare och elever i samverkan når insikt och förstår sammanhang i omvärlden”. ( s 215) Kontexten som citerat refererar till är ledarskapets betydelse vid utveckling av sociala relationer och i konflikthantering. Min kommentar till detta är att estetiska resurser absolut kan utnyttjas för att hantera, nyansera och till och med förebygga konflikter genom att konfliktrelaterade ämnesöverskridande innehåll fokuseras.

*SOU 1992:94.* Kreativitet och kunskapande utgör intressanta begrepp. Kreativitet ses som en nyskapande dimension i kunskapande. ”Kreativitet kan ses som en dimension av kunskapande. Allt kunskapande är meningsskapande, och omfattar såväl återskapande som nyskapande.”( s 68) Kontexten som det här refereras till är processen i kunskapande när arbetet med att formulera problem och utveckla problem och komma fram till slutsatser är målet. Min kommentar till citatet är att kreativitet har möjligheter



att visa sig i individens läroprocesser och i fler variationer med ett medvetet nyttjande av kulturella uttrycksformer.

*SOU 1999:63.* Det poängteras att den blivande lärarens lärande görs till studieobjekt genom utbildningen till lärare där nya i förväg inte definierade problem utgör centrala inslag och förväntas därmed stödja en ”  *kreativ kompetens*, dvs. förmågan att skapa nytt och inte bara överta etablerade tankar och handlingsmönster” (s 59). I betänkandet skrivs om betydelsen av att utveckla meningsfull, i betydelsen användbar kunskap. Min kommentar till detta är att studentens kreativa kompetens måste användas för att utvecklas. Den blivande läraren måste generöst få möjlighet att utveckla en stabil estetisk läroprocess.

*Propositionen 1999/2000:135.* Här konkretiseras lärarens förmåga att utmana barns och ungdomars föreställningar genom att visa på andra kulturerfarenheter, konstnärliga språk och kulturmöten; ”Som lärare bör man sträva efter att integrera kultur i skolan på ett sådant sätt att konstnärliga arbetsmetoder blir en kunskapsväg i skolans vardagliga arbete som öppnar dörrar mellan kulturliv och skola” (s 9). Meningsskapande handlar i dokumenten sammanfattande om aspekter som handlar om miljö, om relationen mellan elev och handledare, om elevens lärandeprocess och metakognition. Min kommentar till detta inlägg är att studenten ska ges möjlighet att pröva en estetisk kreativ kompetens professionellt i arbete med barn, en estetik för alla.

#### *Konstituering av segregerad, utvidgad och integrativ diskurs*

Diskurserna segregerad, utvidgad och integrativa förutsättningar är dominerande på olika sätt inom dokumenten där en strävan mot en integrativ diskurs utmärker SOU 1992:94, SOU 1999:63 och Propositionen 1999/2000: 135 samt en strävan mot en segregerad diskurs utmärker SOU 2008:108.(se Figur 3)

Meningsskapande	Segregerad	Utvidgad	Integrativ
SOU 1992:94		→	
SOU 1999:63		→	
Propositionen 1999/2000: 135		→	
SOU 2008:108		←	

*Figur 3. Diskurserna segregerad, utvidgad och integrativ ger olika förutsättningar för meningsskapande och är dominerande på olika sätt inom dokumenten.*

*SOU 2008: 109.* I dokumentet förmedlas en syn som säger att det är skillnad på olika kunskapsformers värde. Denna *segregerande diskurs* sätter redan sin prägel i formuleringen av de fyra övergripande perspektiv som anges som väsentliga att genomsyra lärarutbildningen (s.16). Perspektiven är: vetenskapligt, kritiskt perspektiv (1), historiskt perspektiv (2), internationellt perspektiv (3) och informations- och kommunikationsteknik (IT) som utbildningsresurs (4). Det saknas enligt analysen och tolkningen ett överskridande kreativt och estetiskt perspektiv (se perspektiv 1). Också att kulturella uttrycksformer kan utgöra komplement som utbildningsresurser till IT( se perspektiv 4). Elever kan t ex i en uttrycksform som kräver teknik uttrycka ställningstaganden och bygga en identitet, där olika innehåll och uttryck blandas.

I dokumentet nämns estetik i samband med det föreslagna införandet av ämneslärare i enskilda estetiska ämnen. Ämnena ska förekomma obligatoriskt i hela

grundskolan men enbart som perspektiv i förskolan. En estetik för alla, att barn ska få möjlighet att utveckla sin estetiska uttrycksförmåga, framhålls inte kräva mer lärarkompetens än den som ges i förskolläro-utbildningen. De estetiska ämnena antas dock ställa krav på konstnärlig skicklighet och hantverksskicklighet. Den specifika ämneskompetensen framhålls vara grunden i specialistkompetensen. ”De särskilda förutsättningar som gäller för dessa ämnen gör det olämpligt att grundlärare får utbildning i något eller flera av dessa ämnen” (SOU 2008:109, s 280). Dessutom framhålls att det inte finns utrymme i grundläro-utbildningen. Detta kan tolkas som att ämnena kräver specialistkompetens men att denna inte behövs för grundlärare. I förlängningen betyder det att staten inte anser sig ha möjlighet att borga för att förskolebarn och grundskolebarn kan erbjudas denna förespråkade specifika specialistkompetens. Grundlärarna arbetar ju i grundskolan. Detta ska ses i kontext av att förskolläro-utbildningen föreslås förkortad en termin och att ämneslärare i estetiska ämnen idag inte arbetar i med grundskolans lägre åldrar eller i förskolan. Det innebär att det av dokumentet föreslagna, att estetiska ämneslärare ska arbeta med ämnet i förskolan och grundskolan, inte inger förtroende som kan leda till att olika former av estetiska genomföranden utvecklas i förskolans och grundskolans sociala praktiker.

Estetiska ämneslärare ska utbilda elever på alla stadier. De ska även axla hela skolans kulturella ansvar. De förväntas dessutom vara användbara i funktioner inom kulturella institutioner och i upplevelseindustrin. Att prognosen för behovet av ämneslärare i estetiska ämnen antas vara växande fram till 2022 och deras arbetsmarknad bredare jämfört med andra ämneslärare, då de antas ha en marknad inom hela kultursektorn, gör det troligare att de hamnar inom kultursektorn och inte i förskolan och grundskolan. Pilens riktning från en utvidgad mot en segregerad diskurs (Figur 3) motiveras för detta dokument.

*SOU 1992: 94. En utvidgad diskurs* förmedlas i kapitel 2 när fyra kunskapsformer problematiseras; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. I kapitlet talas det om att skolans verksamhet blir mer språklig och att skolan därför ska förmedla kunskaper i vidare mening än tidigare samt beakta att kunskaper bara till viss del är synlig. I kunskapande är arbetet ”målet, förmågan att formulera och utveckla problem och komma fram till slutsatser/.../Skolämnen kan inte enbart ses som omfattande olika kunskapsformer utan också *former för kunskapande*.” (s 67, min kursivering), Vidare talas det om att kreativitet ligger bakom nyskapande och kräver fantasi. Wertsch (1991) *Voices of the Mind* hänvisar utredningen till i detta sammanhang och lyfter begreppet social kognition, socio- kognition för att beteckna idén om att det finns en relation mellan det kognitiva och det sociala som sker i ett samspel. Betänkandet framhåller att estetisk kunskap och hantverksskunnande kan kopplas till ett mer vetenskapligt faktabaserat skunnande. Kritiskt tänkande och kreativitet i problemlösande situationer skall möjliggöra lärande på djupet. Studenter kan redan i dag arbeta med innebörden av betänkandets beskrivna kunskapsformer som inspirerar till att knyta an till både teori och till estetiska läroprocesser och kulturella kunskapsformer. De senare kan ses som mer praktiska när det gäller hantverksskunnandet.

*SOU 1999:63, slutbetänkandet och lagtexten, propositionen 1999/2000: 135.* Även i dessa dokument poängteras särskilt att det i lärarens framtida uppdrag ligger att arbeta med konstnärliga uttrycksformer och lärandeprocesser. Dokumenten som är samstämda avseende att estetisk pedagogik och lärande bör vara ett prioriterat kunskapsområde i skolan. I slutbetänkandet poängteras att vetande och konst inte ska ställas mot varandra utan att de kompletterar och hör ihop med läroprocesser; konstnärliga metoder kan på

ett plan konkretisera, fördjupa och bredda kunskap. Det som i dokumenten främst konkretiserar en *utvidgad diskurs* handlar om att de framhåller en vidare syn på text och språk som kan kopplas till att även praktisk kunskap, hantverkskunnande är av vikt i meningsskapande. I betänkandet används uttrycket kulturella uttrycksformer och estetiska läroprocesser för att beskriva den estetiska kunskapen.

### *Teckentolkningsnivå*

Det finns i dokumenten inte begrepp för hantering av bildtolkning, explikation och meningsskapande. Det framhålls dock att estetiska ämneslärare ska lära sig bild- och formanalys (SOU 2008:109). Men detta kopplas inte samman med reflektioner över elevers lärande. I SOU 1999:63 finns det ovan användbara begreppet estetisk pedagogik och att skolan ska erbjuda kulturella uttrycksformer som kan utveckla elevernas estetiska läroprocesser. Olika beskrivna kunskapsformer i SOU 1992:94 lyfter fram en syn på att kunskap kan vara osynlig. Kunskap kan med begreppen också synliggöra kunskap av mer medialt hantverkskunnande slag. Det saknas i dokumenten mer explicit stöd för att det i kommunikation och samarbete om elevers semiotiska uttryck skapas förutsättningar för meningsskapande.

### **Diskussion**

Reformeringen av lärarutbildningen förväntas ge läraryrket förutsättningar för att olika förmågor utvecklas hos den lärande människan. Resultatet visar skilda diskurser om hur undervisning för meningsskapande genom bilden både försummas och efterfrågas.

### *Mellan en exkluderande till inkluderande användning av estetiska semiotiska resurser*

Ett intresse för humanism utöver naturvetenskap saknas i det senaste dokumentet (SOU 2008:109). Även att en integrativ hållning till de estetiska ämnenas roll och didaktiska genomförande ska ligga till grund i framtagningen av en ny lärarutbildning. Lärarens kunskap i estetiska ämnen värdesätts lågt. När det gäller den studerandes egen konstnärliga utbildning framhålls att den inte ska vara självändamål. I vilka andra ämnen kan en lärares kunskap som gränsar till undervisningsämnet vara ett självändamål? Här tas inte hänsyn till synestetik eller multimodalitet (Kress, 1997; Liberg, 2003; Marner och Örtengren 2003). Bild- och formanalys föreslås ingå i de estetiska lärarnas utbildning. Även om det internationellt sett kan tyckas att Sverige inte kommit långt, visar en större undersökning från slutet av 80-talet att det inte finns någon grundläggande undervisning i estetiska resurser i det amerikanska skolväsendet. Vid Harvard University (USA, Boston) arbetas det med konstämnetns struktur som grund för lärande. En kritik av detta arbete visar dock att man fortfarande hamnar i formalism och inte i pragmatism och integrering mellan skapande, kritisk värdering, konsthistoria och estetik (Elsner, 1999). I den engelska debatten förordas en medvetenhet om kulturens, traditionens och värderingarnas betydelse, en reflekterande hållning till estetiska och ontologiska frågeställningar och till den skapande processen.

Betänkandet SOU 2008: 109 kan ses som en återgång till ett instrumentellt sätt att se på kunskap där ämnet i form av dess synliga fakta lyfts fram som kunskapsform. Studenterna ska lära ut tekniker i ämnet. Men att använda bildens retorik innebär att kunna använda ett urval av väl utvalda linjer, färger för att kommunicera. Med en horisontell syn på språk och text ges plats för en vidare form av pedagogisk retorik.

Vilket betyder att den verbala retoriken i relation till olika uttrycksformers likvärdiga utrymme endast är en dimension av praktiserad retorik och av teorin om denna.

Det estetiska uttryckandet i andra texter som kanske inte vanligtvis betraktas som just text, utgör i detta sammanhang kärnan i en ny praktiserad integration och kommunikation som samarbete. Genom att tala om eller definiera operativa bildhandlingar kan de som resurser vara jämförbara med den klassiska retorikens operativa talhandlingar. Bilden och dess tolkning genom samtal kan på så vis utöver dess meningsskapande potential även åskådliggöra en metakognitiv skillnad mellan muntlighet och mediering. I studenternas metakognition kan idag ofta en förståelse för fakta om bild och bildämnets betydelse skönjas och flertalet når insikter om ett vidgat textbegrepp i relation till bild. Många väljer en bildrelaterad forskningsfråga i examensarbetet. Men dit att fördjupade innebörder som gör att studenter med färdighet och förtrogenhet kan utöva undervisning och utveckling av estetisk kunskap, dess kulturella uttrycksformer och estetiska läroprocesser i sitt professionella objekt att utveckla estetiska läroprocesser har ännu inte nåtts och finns det med betänkandet *En hållbar lärarutbildning* mindre utrymme för.

Pedagogiska samtal nämns som ett medel när ventilerings av demokrati och värdegrundsfrågor beaktas. I detta sammanhang kan estetiska ämnen fördjupa kunnandet. Ett horisontellt medieringsmedvetande i vid, horisontell och estetisk bemärkelse kan tillföra samtalet dessa ämnens ämnesspecifika resurser i det demokratiska samtalet och lärandet.

Estetiska läroprocesser borde få en mer framskjuten plats som kunskapsområde för lärare i förskolan och skolan. Som bekant kan leken enligt sociokulturell teori bli konstnärlig om den behandlas väl (Vygotskij, 1930/1995). Språk, läs- och skrivutveckling med utgångspunkt i det vidgade textbegreppet med olika estetiska uttrycksformer som ingång kan tydliggöra en ny infallsvinkel under utveckling inom läs- och skrivutveckling. Här talar betänkandet emot vad andra myndigheter driver. Myndigheten för skolutveckling (2007) *Att läsa och skriva* är ett gott exempel på det och som används i lärarutbildningen på olika lärosäten idag. Bild- och formanalytiska inslag som nämns som nödvändiga i ämnesutbildning (SOU 2008:109, s 282) är därför även nödvändiga för förskollärare och grundskollärare.

En inkluderande språk användning kräver handledningskompetens och engagemang i bilden som semiotisk resurs. Men också i andra ämnen, för att möjliggöra förtroenden och risktaganden i relation till både ämnesspecifik och ämnesöverskridande lärande som kan förväntas stödja elevens deliberativa tänkande (CP 1.573) och skapa en dialog som kan väcka de frågor som kan leda framåt (CP 5.388). Med en integrativ metodik kan överskridningar i bild- och formanalys hindra en snäv tolkning av dessa föreslagna inslag i en *Hållbar lärarutbildning*, SOU 2008:109.

En i alla dokumenten förmedlad syn på att alla elever ska ges möjlighet att kunna ge uttryck för meningsskapande med andra språkliga resurser utöver det verbala språket urholkas av att text inte finns problematiserad i något av de i studien ingående dokumenten.

Det svårfångade begreppet estetiska läroprocesser och intresset för detta kunskapsområde har inte aktualiserats i det senaste betänkandet, SOU 2008: 109, där begreppet inte nämns och således inte i progression följer upp, eller är i paritet med tidigare och i studien ingående betänkanden och regeringsproposition. Den roll som begreppen estetisk kunskap, kulturella uttrycksformer och estetiska läroprocesser ägnats i SOU 1999: 63, som angav dessa begrepp som tänkbart användbara när detta kunskapsområde utvecklas, har inte kommenterats. Inte heller de möjligheter som

kapitel 2, *Kunskap och kunskapsformer* i SOU 1999: 94 förmedlar i synen på kunskap som även av praktisk hantverkskunskapande slag.

En estetisk ansats i SOU 1992: 94, SOU 1999: 63 och i den efterföljande regeringspropositionen, 1999/2000: 135 väckte hopp om att staten med dessa skrivningar som grund initierade att lärarutbildningens organisering runt om i landet skulle ge de estetiska ämnena möjlighet att utvecklas inom desamma. Utredningen om en ny lärarutbildning, *En hållbar lärarutbildning*, SOU 2008: 109, inger inte förtroende i frågan utan kan ses som en tillbakagång.

Statliga betänkanden tas på allvar och det finns en fara med att högskolor och universitet redan i inledningen av arbetet med en ny omorganisering av lärarutbildningen ser bort ifrån estetiska kommunikationsaspekter till förmån för kärnämnesaspekter. Redan kan studenter höra pedagogen ge uttryck för att det enligt betänkandet inte är det estetiska längre, utan de naturvetenskapliga ämnen som det ska fokuseras på (student, personlig kommunikation). Sammanfattningsvis styrs samhällseliga institutioner idag av politiska dokument som behandlar estetiska ämnen och i detta fall bilden som semiotisk resurs enligt ett instrumentellt vertikalt och snävt textbegrepp, medan en horisontell behandling i ett framtidsperspektiv är önskvärd. Särskilt som vi lever i ett postmodernt samhälle med en visuell kultur och resonemang om postmoderna projekt. Den enskilda människan kan behöva det stöd som bygger på förnuftigt bildkunnande så att estetiska och etiska värdegrundshandlingar leder mot goda mål och avsikter.

I framtida forskning är det intressant att undersöka vilken sorts kulturella aktiviteter som fungerar meningsskapande, och för vilka personer och under vilka omständigheter de kan fungera kvalificerande för den samarbetande individen och för demokratin. En inkluderande språkanvändning innebär med nödvändighet att, förutom kunskaper om bilder, medias roll och olika förhållningssätt gentemot media, även individers egenproduktion skrivs fram. Forskning kan konkretisera och synliggöra en människas möjlighet att skapa demokrati i vardagslivets estetiska lärandesammanhang, i skola och på högskola. Bara genom att på olika sätt, i situerade undervisningssituationer relatera till estetiska texter som meningsskapande resurser kan en horisontell språklig vändning utvecklas. Genom att kontinuerligt transformera mening i samtal om och i estetiska uttrycksformer utvecklas kunskapen om processerna. Ett pedagogiskt intressant bidrag prövar Deacon (2003) för att förstå tolkningskompetens. Tolkning relateras av författaren till tillämpning av skillnader i ett ämnes komplexitet med hjälp av Peirces teckendimensioner. I likhet med många andra forskare, ifrågasätter Deacon det verbala språkets status som universell grammatik. Att semiotik kan förändra detta grundar han i att semiotik innebär att vidga språkighetens utrymme. Han kan ha en 'poäng' i detta! En lärandemiljö som utvecklar ett vidgat språkligt utrymme kan skapa goda förutsättningar för kreativitet, kommunikation och deliberativt meningsskapande. Här kan staten underlätta detta arbete för lärarutbildningar och förskola/skola på ett bättre sätt än nu och ta vara på den forskning som finns på det estetiska området nationellt och internationellt. En synvända på makronivå vad gäller bilden och det estetiska, måste vara en förutsättning för att lärarna ska orka förändra skolans estetiska verksamhet. Statlig styrning som gör det möjligt för läraren att möta och stötta elevens estetiska läroprocesser bättre efterfrågas.

## Referenser

- Bergman, M. (2004). *Fields of signification- Explorations in Charles S. Peirce's theory of signs*. Helsinki: University of Helsinki.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (1995). Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action. I: Jim Garrison (Ed.) *The New Scholarship on Dewey*. Netherlands, Kluwer Academic Press, 105-122
- Colapietro, V. (1989). *Peirce's Approach to the Self – A Semiotic Perspective on Human Subjectivity* New York: Albany
- Colapietro, V. & Midtgarden, T. & Strand, T. (2005). Introduction: Peirce and Education: The conflicting processes of learning and discovery. *Studies in Philosophy and Education*, 24: 167- 177
- Deacon, T. W.(2003). Universal grammar and semiotics constraints. In Christiansen, M., & S. Kirby (Eds.) *Language Evolution* (Chapter 7, pp. 111-139). Oxford: Oxford University Press.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer.
- Elsner, C. (2003). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm: HLS Förlag
- Fritzell, C. (2008). Pedagogikens språk: Mening och styrbarhet. I: Fritzell, C. (red) Att tolka pedagogikens språk- perspektiv och diskurser. *Acta Wexionensia, Nr 143/2008, Pedagogik*
- Fritzell, C. (2009). Kvalificerade samtal: Kunskap-mening-bildning. *Pedagogisk kommunikation, nr 9*, Växjö universitet.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Uddevalla: Daidalos.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande*. Uddevalla: Daidalos.
- Kress. G. ( 1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London & New York: Routledge.
- Liberg, C. (2003). Att lära i en vidgad språklig rymd- ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad 7-8 november 2002. *ASLA:s skriftserie nr 16*. (s 22-36).
- Liedman, S-E. (2006). *Stenarna i själen – form och materia från antiken till idag*. Finland: Albert Bonniers Förlag.
- Malmström, E. (2006). *Estetisk pedagogik och lärande - Processer i bildskapandet, delaktighet och erkännande*. Stockholm: Carlssons
- Malmström, E. (2007). Reflections on a didactical socio-semiotic orientation to sign-mindedness and learning - Peirce's Semiotic and Pedagogy. *VIII<sup>th</sup> Conference of the AISV-IAVS (Association internationale de sémiotique visuelle, International Association for Visual Semiotics, Asociación internacional de semiótica visual)*
- Malmström, E. (2009, submitted). Beyond the Word, Within the Sign: Pre-school children's pictures about schooling.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2003). En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. *Forskning i fokus, nr 16*. Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Att läsa och skriva*. Stockholm: Liber Distribution
- Peirce, C. S. (1931- 1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (CP). Chales Hartshorne, Paul Weiss, and Arthur W. Burks (red)( 8 volymer), (I artikeln görs

- genomgående referens till CP, följt av volymnummer och paragraf.)
- Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och kosmolog*. Göteborg: Daidalos.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Quennerstedt, M. (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktikinära texter – en analys av meningsskapandets institutionella innehåll och villkor. *Utbildning & Demokrati*, 2008, Tema: Didaktiska undersökningar, vol 17, nr 3, 89- 113.
- Regeringsproposition (1999/2000:135). *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rostvall, A-L. & Selander, S. (red.) (2008). *Design för lärande*. Finland: Nordstedts Akademiska förlag
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*, huvudbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda - en lärarutbildning för samverkan och utveckling*, slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*, betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Theorell, T. (2008). Kultur och folkhälsa. I: Bjursell, G. & Vahlne Westerhäll (red). *Kulturen och hälsan*. Stockholm: Santérus förlag.
- Vygotsky, L. (1924/1971). *The Psychology of Art*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Vygotskij, L. (1930/ 1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. (1935/1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind - A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.