

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Bilden och bildämnet som verktyg för lärande

- möjligheter
till kunskapsutveckling

Författare

Ann-Christin Carlholmer

Kristina Hörman

Handledare

Elisabet Malmström

Bilden och bildämnet som verktyg för lärande

– möjligheter till kunskapsutveckling

Ann-Christin Carlholmer och Kristina Hörman

Abstract

Syftet med undersökningen är att undersöka hur bilden används i skolan som verktyg för lärande. Vi vill även undersöka vilka möjligheter och begränsningar som finns för bilden och bildämnets användande i undervisningen. För att göra detta har vi använt oss av relevant litteratur, olika forskningsteorier och för skolan gällande styrdokument.

I den empiriska delen har en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer använts. Intervjuerna har genomförts med sex lärare på fältet. Resultaten visar att lärarna tycker att det är viktigt med bild och att de integrerar bilden och bildämnet med den övriga undervisningen. Lärarna anser att bilden och bildämnet hjälper barnen i deras begreppsliga utveckling. Lärarna ger barnen möjligheter till att använda bilden som verktyg på olika sätt. Barnen får till exempel göra bilder, diskutera, reflektera och analysera runt egna och andras bilder. Lärarna känner dock att de skulle behöva öka sin kompetens inom området för att tillgodose barnens behov på bästa sätt.

Nyckelord: bildintegrering, kreativitet, semiotik, kommunikation

Förord

Vi vill tacka de lärare som deltagit i vår undersökning. Intervjupersonerna har generöst delat med sig av sina tankar och erfarenheter. Detta har gjort att vårt arbete har blivit både levande och innehållsrikt. Deras röster görs hörda genom citat i analysdelen. Ett varmt tack vill vi också rikta till vår handledare Elisabet Malmström som hjälpt oss i vårt arbete.

Kristianstad 2005-12-20

Kristina och Ann-Christin

Innehåll

1 Inledning	9
1.1 Bakgrund	9
1.2 Syfte och problemformulering	11
1.3 Arbetets disposition	12
1.4 Relevans	12
2 Litteraturstudier	13
2.1 Inlärnings teorier	13
2.2 Skolan och bilden	16
2.2.1 Bilden i läroplanen	18
2.2.2 Lärares roll	19
2.2.3 Bilden som kommunikationsmedel	21
2.2.4 Utvärdering av bildämnet	22
2.3 Bild, språk och analys	23
2.3.1 Semiotik	25
2.4 Reggio Emilia	26
3 Empirisk undersökning	29
3.1 Problemprecisering	29
3.2 Uppläggnings och genomförande	29
3.2.1 Urval	29
3.2.2 Metod	29
3.2.3 Bearbetning	31
3.3 Redovisning av resultat och analys	31
3.3.1 Bildens betydelse i undervisningen	31
3.3.2 Bilden som integrerat ämne	32
3.3.3 Bilden som ämne och lärares kompetens	34
3.3.4 Lärares planering av bilden i undervisningen	35
3.3.5 Lärares förhållande till visuellt och verbalt språk	36
3.3.6 Bilden som kommunikationsmedel	37
3.3.7 Lärares behov av fortbildning	39
4 Diskussion	40
5 Sammanfattning	45
Källförteckning	46
Bilaga	

1. INLEDNING

I lärarutbildningen ingår endast ett fåtal poäng i ämnet bild om man inte väljer bild som extra tillval. Detta är inte förenligt med de förväntningar som finns på läraren när hon/han senare ska arbeta med barnen ute i skolan och förväntas ta tillvara alla barns särskilda behov. Genom att välja bild som extra tillval går det att utveckla ytterligare kompetens inom ämnet men då är det andra ämnen som får stå åt sidan. Språket består av olika dimensioner de hänger samman och integreras med varandra. De olika språken är, det talade språket, det skrivna språket och kroppsspråket men hit räknas också bildspråket som är det ritade och målade språket. Trots det som står i styrdokumentet om alla språks lika värde finns det en dold värdering i skolans värld som säger att det verbala och det skrivna språket har högre status än bildspråket. Det område vi har forskat kring är bildens och bildämnets betydelse för barns kunskapsutveckling. Genom att fördjupa oss i ämnet genom relevant litteratur och intervjuer med sex lärare om bildens roll för människan i samhället, är avsikten att undersöka hur lärare ser på och behandlar ämnet och verktyget bild. Lärarna vi har vänt oss till undervisar i skolår ett till sex. Detta gjordes eftersom det var dessa åldrar undersökningen inriktar sig på.

1.1 Bakgrund

Vi lever idag i ett bildsamhälle. Bilder strömmar mot oss utan avbrott – i TV, reklam, tidningar, tidskrifter, i skolan med mera. Förmodligen lägger vi inte ens märke till alla. De flimrar förbi i så stor mängd att det vore omöjligt att uppmärksamma dem alla. En viktig uppgift för skolan idag är att lära eleverna att bilden är ett språk, att bilden skapar betydelse och att den kan tolkas på olika nivåer, på individ- och samhällsnivå. Alla individer tolkar olika bilder på ett unikt personligt vis, beroende på vilken kunskap personen har och vilka normativa värderingar som påverkar tolkningen. I lärarutbildningen har vi studerat och lärt oss om barns olika sätt att ta till sig kunskap. Barn lär sig med hjälp av alla sina sinnen men dessa kan ha olika stor betydelse för barn. Vissa barn lär sig lättare auditivt, det vill säga genom olika ljudintryck, medan andra lär sig mer genom det taktila, genom att vidröra saker och ting. Ett stort antal barn lär sig enklast genom det visuella, vilket innebär att de lär genom sina synintryck. Det vi har fått erfara i vår utbildning och ute på fältet är att det verbala språket värderas högre än det visuella. Detta trots att forskning, kurs- och läroplaner poängterar att alla barns

behov ska tillgodoses. I examensarbetet vill vi lyfta fram betydelsen av att utveckla ett ickeverbalt språk med fokus på bilden som ett verktyg för lärande. Ejeman och Molloy (2003) menar att bilden är ett kommunikationsmedel som är speciellt lämpligt för barn. Barn har en förmåga att utforska, fantisera, planera och konstruera i de sammanhang där de är delaktiga. De använder sina sinnen till att framställa i bild, ord och drama vad de undersökt och bearbetat (aa: 258). Genom en naturlig integrering av dessa verktyg i alla ämnen finns stora möjligheter till variation i undervisningen. Detta gör att skolan får en större möjlighet till att tillgodose barnens olika lärstilar.

I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94), beskrivs kunskap som olika kunskapsformer på ett sätt som går i linje med våra tankar. Barn ska ha möjlighet att lära sig på individanpassat sätt. Ett sätt är att barn får lära sig att kommunicera med hjälp av sina och andras bilder. Detta kan de göra med bland annat *reflektion och analys*, då bilden på ett förtydligande sätt används som ett redskap i läroprocessen. Bilden kan integreras i alla ämnen och blir på detta sätt ett hjälpmedel i läroprocessen. Läroprocessen underlättas också genom att barnen lär sig behärska olika material. De behöver även kunna använda olika tekniker, dels för att öva sin finmotorik och dels för att kunna arbeta på ett varierat sätt som ger barnen fler möjligheter till kunskapsutveckling.

Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (Läraryrket Lpo 94: 12).

Under våra vfu-perioder ute i skolorna har vi kunnat se hur en del barn lättare tar till sig kunskap vid de tillfällen då de har möjlighet att använda sig av bilder. Ett exempel är när en tidslinje med tiden från dinosauriernas tid till nutid skulle förklaras i årskurs tre. Ju fler bilder och figurer som togs till hjälp vid förklaringarna, ju lättare förstod barnen tidsperspektivet. Barnen kunde också gå tillbaka under arbetets gång och titta på bilderna. Eleverna fick bygga sitt eget dinosaurielandskap med hjälp av olika tekniker i bild och form, detta integrerades med den teoretiska delen. Genom att på detta sätt integrera bild och historia lärde sig barnen på ett lustfyllt sätt.

Ett kontrasterande exempel från vår vfu är när läraren använde bilden enbart som lösryckta uppgifter utan koppling till övriga undervisningen och utan sammanhang. Läraren ansåg själv i detta fall att hennes kunskaper var bristfälliga i ämnet bild. Detta ledde till att läraren hade fullt upp med att skaffa nya lösryckta uppgifter, vilka hon introducerade för barnen utan tanke på uppgiftens syfte och mål. De uppgifter som inte blev färdiga vid tillfället blev liggande och följdes aldrig upp. På grund av detta användes inte bildämnet som en potentiell läroprocess. Lööf Eriksson (1987) säger att bildskapandet inte får bli lösryckt från annan verksamhet. Det bör sättas in naturligt i ett sammanhang. Används det som i detta fall, i brist på bättre uppgifter, visar läraren att hon/han inte tar bildskapandet på allvar. Detta kan ge signaler till barnet att skapandet inte är viktigt (aa: 37).

Det är viktigt att en lärare är medveten om vilka mål de handleder barnen mot. I kursplanen under mål att uppnå i slutet av årskurs fem kan vi läsa att eleven skall:

- kunna framställa bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker,
- kunna använda egna och andras bilder för att berätta, beskriva och förklara,
- ha grundläggande förmåga att granska och tolka bilder och former,
- känna till några bildkonstnärer och deras verk. (Skolverket 2005: 2)

Med integrering av bild i undervisningen menas att bild används som ett verktyg för lärande i skolans olika ämnen. Detta verktyg kan användas på olika sätt bland annat genom att reflektera, analysera, diskutera och framställa bilder.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur de lärare som ingår i undersökningen ser på bilden som integrerat verktyg i skolan och hur de använder det i praktiken. Därför blir vår problemformulering: Vilken roll har bilden som verktyg i undervisningen? Genom detta arbete vill vi få en fördjupad kunskap om hur barnen ges möjlighet att använda bild och bildämnet som verktyg i sin kunskapsutveckling.

1.3 Arbetets disposition

För att nå målet med vår undersökning har vi studerat relevant litteratur där vi informerat oss om hur skolan historiskt, fram till nutid, har sett och ser på bildanvändning. I arbetet presenterar vi också hur styrdokumentet förändrats med tiden. Vi har redovisat olika forskningsteorier och då särskilt det sociokulturella perspektivet, med Lev Vygotskij som förespråkare, eftersom vi anser hans teorier relevanta för vår undersökning. I vår empiriska del redovisar vi de intervjuer som representerar vår kvalitativa undersökning.

1.4 Relevans

Vår forskning inom detta område ska leda fram till en större kunskap om hur dagens pedagoger använder sig av bilden i skolan. Vi hoppas också att vårt arbete ska så ett litet frö hos andra studenter och pedagoger om bildens betydelse som verktyg och kommunikationsmedel.

2. Litteraturstudier

I litteraturdelen börjar vi med en kort genomgång av olika inläringsteorier, för att se hur de över tid har påverkat lärares syn på bilden i skolarbetet. Vidare beskriver vi utifrån dagens forskning hur bilden på olika sätt kan användas som redskap för lärande. I vårt examensarbete utgår vi främst från ett lärarperspektiv, men för att få ett bättre helhetsperspektiv belyser vi området utifrån olika utgångspunkter. Vi har främst utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv. I detta perspektiv framhålls särskilt att människors interaktion med varandra är betydelsefullt för lärandet.

2.1 Inläringsteorier

För att förstå varför Vygotskij är betydelsefull för syftet med undersökningen följer här en kort redogörelse av inläringsteorier.

I början av 1900-talet styrde en behavioristisk syn på hur individen tog till sig kunskap. Denna teori har sitt ursprung i den ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlov. Han ansåg att det var det yttre beteendet som var det konkreta och verkliga, och inläring grundades genom de fysiska erfarenheter en människa gör och hon/han förändras beroende av dessa. En senare viktig behavioristisk forskare var den amerikanske psykologen B.F. Skinner. Han utvecklade förstärkningsprincipen. Den innebar att genom att man belönade en individs positiva beteende blev detta beteende, allt vanligare. Individens oönskade beteenden blev däremot inte belönade, och detta skulle få till följd att beteendet blev mindre vanligt och till slut upphörde. Behaviourismen ägnade ingen forskning till individens logiska inre, så som tänkande, reflektion och mentala förlopp utan kunskapen fanns endast utanför individen. Behaviourismens begränsade syn på hur individen fungerar gjorde att nya teorier om läro – utvecklingsprocesser utvecklades. (Säljö 2000: 47 ff.)

Kognitivismen riktade sitt intresse mot att beskriva och förstå människans kognitiva utrustning och hennes mentala processer. Denna tradition skiljer tydligt på kropp och intellekt. Kognitivismen anser att det finns en grundläggande mekanism som är tänkandets centrum och att denna kan studeras för sig. En känd företrädare för kognitivismen är Donald Norman som säger att människan är en informationsbehandlande varelse. Människan tar in och behandlar information och

lagrar den i olika minnessystem som kort- och långtidsminne. Han gjorde liknelser mellan datorn och människan hjärna. Kognitivismen fick ett stort genomslag inom akademisk forskning men dess inflytande i ett pedagogiskt sammanhang och som teori för hur människan utvecklas och lär blev inte stort. Hans perspektiv på lärande visade dock ringa intresse för hur tänkande utvecklades via sociala verksamheter. (Säljö 2000: 47 ff.)

Den del av kognitivismen som fått störst inflytande i synen på lärande är konstruktivismen som innebär att individen inte passivt tar in information utan själv aktivt konstruerar sin förståelse för omvärlden. Den schweiziske forskaren Jean Piaget hade denna syn på inläring. Han menade att barn skulle tillåtas att vara aktiva, själva upptäcka saker, arbeta laborativt och styras av sin nyfikenhet. Kunskap skulle inte bara läras in utantill utan man skulle verkligen förstå det man lärde sig, tänkandet var i fokus. Han ansåg också att läraren skulle sluta med att endast föreläsa och istället stimulera eleverna i deras egna undersökningar. ”När barnet studerar och manipulerar omvärlden fysiskt och begreppsligt, konstruerar det samtidigt en personligt meningsfull bild av världen” (Säljö 2000: 59). I Piagets utvecklingspsykologi når människan ett stadium då intellektet är fullt utvecklat. Piaget har haft en stor betydelse för förskola och skola när det gäller barns utveckling och lärande. Piagets starka betoning på betydelsen av barnets aktivitet med omvärlden och dess utveckling är även grunden i en senare fokus på ett sociokulturellt perspektiv. I ett sociokulturellt perspektiv utvecklas människan genom interaktion med andra.

Människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Alltifrån begynnelsen gör vi våra erfarenheter tillsammans med andra. Dessa medaktörer hjälper oss – oftast helt oavsiktligt – att förstå hur världen fungerar och skall förstås. (Säljö 2000:66)

Till skillnad från Piaget och konstruktivismen som anser att barnen lär sig utifrån sig själva och sina egna erfarenheter anses det från ett sociokulturellt perspektiv att kommunikation och språkanvändning utgör länken mellan barnet och omgivningen (Säljö 2000: 47 ff.). Det är genom att kommunicera om olika händelser och interaktion med andra som barnet blir delaktigt i den rådande kultur de lever i. Barnet lever på kunskaper och insikter som det lånat av andra. Vygotskij menar att det är i samspelet med pedagoger och äldre barn som tänkandet utvecklas bäst. Genom lärarens och de

äldre barnens rikare erfarenheter hjälper de barnet med att vidga sina erfarenheter. Detta hjälper barnet i sin kreativa och skapande verksamhet. (Smolucha 1992 ur Ängquist 2000: 24)

I Sverige har Lev S. Vygotskij haft stor betydelse för skolpedagogikens utveckling. Hans psykologiska teori utgår från att människan tolkar och förstår sin omgivning med hjälp av olika tecken, det vill säga språket. Människans kulturella utveckling är en medvetandeprocess där det tankemässiga och känslomässiga är ett (Vygotskij 1995: 8). Genom sina språkfokuserade teorier i ett sociokulturellt sammanhang ser Vygotskij samspelet mellan barnet och den vuxne vara avgörande i undervisningen, för att barnen bättre ska nå en potentiell utveckling. Det är i dialogen tillsammans med läraren som barnets tänkande utvecklas. Människan behöver medel för att utveckla sin fantasi och kreativitet. Berättelser, bilder, drama, musik påverkar oss känslomässigt och sätter vår fantasi i rörelse. Vidare menar Vygotskij att leken är viktig för barns fantasi och kreativitet. Genom leken bearbetar barnen tidigare erfarenheter och skapar på detta vis nya. Vygotskij såg skapande verksamhet och kulturella aktiviteter som ett pedagogiskt verktyg för att utveckla barns tänkande (Ängquist 2000: 19ff). Om detta skriver Lindqvist (1999: 189) utifrån Vygotskij att skolan bör ägna sig åt skapande verksamhet. Barnen ska få möjlighet att uppleva och tolka litteratur och konst. Man kan tolka konst på olika sätt, dels en estetisk tolkning där det inte finns något rätt eller fel. Den kan också göras som en samhällelig tolkning om hur konsten påverkar oss i vardagen. I kursplanen för bild står att läsa att bildspråket är för eleven en väg till kunskap och personlig utveckling. Bilder ger eleven möjligheter till att uppleva, kunna formulera frågor, reflektera sina och andras erfarenheter. Det hjälper eleven att kritiskt granska och pröva sitt eget ställningstagande. För elevens skolarbete och för eleven i sitt övriga liv och verksamhet har detta stor betydelse (skolverket 2002: 8).

Som teori i vårt arbete har vi utgått från Vygotskijs kreativitetsbegrepp. Vygotskij menar att skapande verksamhet och kulturella aktiviteter som ett pedagogiskt medel hjälper barnen att utveckla sitt tänkande. Genom att barnen utvecklar sitt tänkande bidrar detta till kreativitet som är en nödvändighet för dagens produktiva skola och samhälle. Vygotskij anser att:

Det barnen kan göra i dag tillsammans med mera försigkomna elever och med den vuxnes hjälp kan barnet själv klara av imorgon. Det är i dialogen tillsammans med pedagoger, samt äldre barn som förstår mera, som tänkandet utvecklas och den närmaste utvecklingszonen utnyttjas (Hydén 1981: 37 i Ångquist 2000).

Enligt Vygotskij fördjupas, förstoras och belyses det emotionella livet samtidigt som språket tillägnas och människans inre värld överförs genom tanke och känsla (Vygotskij 1930/1995).

2.2 Skolan och bilden

Lind och Åsen (1999) menar att bilder är ett vanligt uttrycksmedel för barn. Barn använder sig av bildspråket långt innan de lärt sig skriftspråket. Med bilder kan barn kommunicera sina tankar och erfarenheter redan i tidig ålder. (aa: 15-16) Enligt Ejerman och Molloy (2003) lever vi i en verbalt präglad miljö och kultur där bild och andra icke-verbala språk har blivit försummade. Detta är något som hämmar barns utveckling. Under skolans första år grundläggs barns inställning till sitt språk och sin språkliga förmåga. Därför är det viktigt att barnen under sina första skolår får möta en mångsidig språkmiljö för att de ska få en helhetssyn på språk. Bildarbetet måste därför integreras i all skolans verksamhet. Barnen måste också lära sig att kommunicera med bilder och analysera bilder i olika ämnen. För att barnen ska kunna utveckla sitt bildspråk behövs det rikligt med tillfälle där barnen ges möjlighet att arbeta med bilder. (aa: 258-259)

Angående integrering av estetiska inslag i undervisningen skriver Agnes Nobel (1984) i *Hur får kunskap liv*

De estetiskt – praktiska inslag som idag finns i skolan isoleras till särskilda ämnen, vilka inte sällan intill självutplåning antar en allt högre verbal abstraktionsnivå i sin kamp för att åtnjuta status i skolans värld. Risken ökar därmed att kunskapsutveckling blir en ensidig mekanisk fråga, som alltmer kommer till att handla om en kvantitativ distribution av

information och fakta. Följden kan bli en allt sämre förankring vad gäller insikten om företeelser såsom fantasi, lek, konst och känslor skulle kunna vara intimt förknippade med en positiv samhällsutveckling och med skolans effektivitet när det gäller att uppfylla kunskaps- och färdighetsmål i *alla ämnen* - genom att ge kunskapen liv” (Nobel 1984: 91)

Lööf Eriksson (1987) skriver om tema och arbetsområde i *Bildarbete bland barn* för att ett tema eller arbetsområde ska vara utvecklande för barnen bör det vara förankrat i ett större sammanhang. Det är viktigt att läraren presenterar arbetet på ett medryckande och stimulerande sätt med olika sammanhängande moment för att barnen ska känna spänning och förväntan inför arbetsuppgiften. Barnen kan själva få bidra med förslag på hur arbetet ska genomföras på bästa sätt. En viktig uppgift för läraren är att föreslå olika tekniker och material som kan användas i arbetet. För att inspirera barnen bör läraren använda sig av kända konstnärers verk Dessa blir bra jämförelsematerial under tiden barnen jobbar med sina konstverk. Vid arbetets slut förs en gemensam diskussion om alla bilder. Som avslutning på ett tema kan klassen ordna en utställning där klasskompisar och föräldrar bjuds in. (aa: 42)

Av en människas liv är det endast en kort period där de intellektuella, kommunikativa och den sociala utvecklingen är entydigt bestämd av biologiska faktorer. Redan i tidig barndom blir vi påverkade av den kultur och de institutioner vi lever i. Det är här vi utvecklas och vårt lärande sker. Människan utvecklas inom ramen för kulturella och samhällseliga villkor som är mycket olika. Detta innebär att läroprocesser också är olika. (Säljö 2000: 232)

Malmström (1991) skriver att Ragnhild Söderbergh behandlar tre kommunikationssätt som kallas kroppsspråk, talspråk, och skriftspråk. Malmström vill lägga till ytterligare ett kommunikationssätt, bildspråket. Vidare beskriver Söderbergh talspråket som ”det talande språket” och preciserar skriftspråket som ”det skrivna språket”. Malmström säger att bildspråket måste vara ”det ritade och målade språket - det visuella språket”. Språkets olika dimensioner hänger samman och utgör integrerade delar:

Ju fler dimensioner av språket vi lär oss behärska, desto bättre måste kommunikationen med andra bli. Därför är det viktigt att barn får chans att i olika aktiviteter utveckla sin totala kommunikationsförmåga. (Ahlner Malmström 1991: 15)

2.2.1 Bilden i läroplanen

Ejeman och Molloy (2003) skriver att det var bilden som beredde vägen för bokstäverna och blev inkörsporten till en högre civilisation med det skriftspråk vi har idag. De förhistoriska människorna använde en enkel konkret bild när de skulle ge uttryck för sina idéer och det tog årtusenden innan det konkreta bildtecknet blev ett abstrakt skriftspråk. ”I begynnelsen var Ordet, står det i Bibeln. Det är en sanning med modifikation. Det skrivna *ordet* var nämligen först en *bild*.” (aa: 258)

1878 blev teckning ett obligatoriskt ämne i den svenska skolan. Ämnets grund var vid denna tid en systematisk träning av handens motorik, ögats iakttagelseförmåga och att kunna hantera passare och linjal (Billström, 1991: 12). På 1950-talet kom Herbert Read och Victor Lowenfelds med nya idéer om bildämnet. Det fria skapandet skulle gå som en röd tråd genom bildämnet. Bildpedagogen hade en liten roll i undervisningen, barnen skulle ges möjlighet att utvecklas i sin egen takt (aa: 19).

I Lgr 62 blev det fria skapandet i bildundervisningen viktigt och fick stor betydelse för ämnet. Eleverna skulle uppmuntras till spontant skapande och att uttrycka sig i bild och form. De skulle få möjlighet att ge uttryck för sin fantasi. Redan här eftersträvades samverkan med andra ämnen, då främst i hembygdskunskap och de olika orienteringsämnena (Pettersson och Åsén, 1989: 104).

I och med att Lgr 69 togs i bruk spelade kulturen, konsten och miljöupplevelsen en mer central roll. Undervisningen skulle även ge kunskap i bildframställning, bildtolkning och iakttagelseförmåga. Skapande verksamhet och spontana uttrycksformer var fortfarande viktiga i de lägre åldrarna. (aa: 109 ff.)

I och med Lgr 80 ändrades benämningen på ämnet från teckning till bild. Detta innebar att ämnet fick en mer språklig innebörd och skulle nu innesluta även andra bilder, inte enbart teckning. Bildspråket skulle användas kommunikativt vid sidan av det lästa, skrivna och talade språket. (aa: 114)

I Lpo 94 under ”Mål att uppnå i skolan” står det bland annat att eleverna ska utveckla förmågan till kreativt skapande och bli intresserade av att ta del av samhällets kulturutbud. Bilden ska kunna användas likt många andra uttrycksformer, som musik,

språk, dans och drama, för att hjälpa barnen att använda utveckla och kunskaper. Ämnet har fått en både estetisk och kommunikativ karaktär. (Skolverket 2005)

I alla nämnda läroplaner ses delar av vad Vygotskij förespråkar, så som kommunikation, spontana uttrycksformer och bildtolkning. Andra viktiga punkter är barns fria skapande och att de ska kunna uttrycka sig i bild och form.

Skolan har ett stort ansvar när det gäller att lära barnen att analysera de olika bildintryck de utsätts för. TV, tidningar, tidskrifter, reklam och skola, alla vill de förmedla olika budskap. Det är viktigt att lära barnen att medvetet granska och värdera egna och andras bilder. Olika bilder har olika syften beroende på vilket sammanhang de exponeras. (Ejeman och Molloy, 2003)

2.2.2 Lärarens roll

Den forskning och de diskussioner som har bedrivits inom bildpedagogiken har till stor del utgått från de särbegåvade barnens nivå. Resultatet har då blivit att det inte behövs någon speciell kunskap för att göra bra bilder. Så är det inte i verkligheten. Det krävs bra undervisning och stora ansträngningar från barnens sida. De flesta barn kan inte lära sig teckna enbart genom att läraren talar om vad de ska göra och sedan får de klara sig själva. Detta kan jämföras med när slalomtränaren säger till nybörjaren:

Det här är skidor och stavar och din uppgift är att så fort som möjligt åka mellan pinnarna på rätt sätt ner till målet. Nu får du klara dig själv! Sätt igång och åk! (Karlsson och Lövgren 2001: 15)

Läraren har stor betydelse för hur bildämnet blir behandlat i skolan. Läraren måste vara kunnig inom sitt område, se vilka svårigheterna är, kunna bemästra dem och se i vilken ordning problemen kan lösas. Läraren måste kunna organisera arbetsuppgifterna till barnen så att eleverna får möjlighet att med rimlig ansträngning infria förväntningarna. (Karlsson och Lövgren 2001: 15)

I *Bilder i skolan* skrivs det om varför bildundervisning i skolan ofta består av enstaka lektioner som saknar samband med varandra. Tidigare under åren har lärarutbildningarna ofta prioriterat variation i undervisningen istället för sammanhang. Det har varit viktigt att ge lärarna en idébank för praktiskt arbete. Detta har blivit en

samling av spridda lektionsförslag som saknar sammanhang och naturliga kopplingar till varandra. Detta är ett problem och står i kontrast till enhetligt lärande och kontextberoende för en djupare förståelse. (Karlsson och Lövgren 2001: 13-14)

I Wetterholm (1992) berättar en lärare på lågstadiet om hur hon upplever bildämnet i skolan. Av erfarenhet anser läraren att barnen inte skiljer på ord och bild i ett läromedel. Hon menar att de båda uttrycken är så integrerade med varandra att barnen upplever dem som en helhet. För hennes del har det gjort att bildämnet fått en stor plats i undervisningen och att hon känner ett stort behov av bildämnensutveckling för egen del. Vidare menar hon att bildämnet vilar på seendets grund. Därför behöver barnens iakttagelseförmåga bli mer utvecklad och medveten. Läraren anser att ämnet har utvecklingsmöjligheter som bygger på två grundläggande förutsättningar. Det ena är barnets förmåga att iaktta – aktivt se. Det andra är kunskaper om bildens uttrycksmedel, om färg form och kommunikation av ett innehåll. Med ett arbetssätt som pedagogiskt och funktionellt utnyttjar dessa grundläggande förutsättningar sker ämnesutveckling. Läraren menar också att man kan använda bildämnet med fördel i ämnen som bland annat matematik, läsövningar, idrott, musik och orienteringsämnen. (aa: 121-122)

I *Bilder för en annan skola* skriver Malmström (2002: 6) att det är viktigt att pedagoger och andra vuxna förstår vikten av det som kan uppnås med bilder och bildskapande. Vidare säger författaren att det är viktigt att se "bilden som en språklig handling" (aa: 6). Hon menar också att det är av vikt att pedagoger och andra vuxna förstår hur bilder, egna och andras, skapar betydelser. Man måste vidare se till att bildskapandet har ett mål och syfte. Barn har tidigt fått lära sig att det är det verbala språket som räknas och att bilden inte är lika viktig och då blir de inte lika engagerade i bildskapande. Genom att barnen lär sig att sätta ord till sina bilder kan de lära sig hur de lär och samtidigt bli mer lyhörda för andras bilder och nya synvinklar (Ahlner Malmström 1998: 155). Malmströms vision för framtiden är att bildläraren ska få en mer framträdande roll som rådgivare till övriga pedagoger för att på ett bättre sätt kunna integrera bilden med andra ämnen i skolan. Genom att bildläraren hjälper andra pedagoger med att integrera bilden i undervisningen ökar kompetensen att använda bilden kommunikativt. På detta sätt visar pedagogen barnen att bildspråket kan jämföras med det verbala språket. (2002: 14)

Vidare redogör Malmström (2002: 6) för ett projekt där två skolor, A och B i Sölvesborgs kommun ingår. Skola A är en åk 3-6 skola där 8 pedagoger och aktörer deltar. Problemen kartläggs genom diskussioner i arbetslaget. Dessa diskussioner spelas in på band för senare analys. Pedagogerna vill försöka skapa en vikänsla och en ömsesidig respekt mellan elever, föräldrar och lärare. De vill också hjälpa barnen till bättre självkänsla genom lekar och bilden som redskap. (aa: 18)

Skola B är en åk 6-9 skola där 36 pedagoger är med i de inledande intressesamtalen. Intervjuer med pedagogerna spelades in på band och skrevs ut ordagrant varpå de tolkades och analyserades. Här används bilden i olika syften av olika lärare till exempel för att väcka känslor, inspirera, för att få variation i arbetet och ibland för att det är lättare att förklara med en bild. Bilder används ofta för att motivera barnen till skrivande. Någon pedagog har försökt att arbeta över ämnesgränserna med detta har visat sig svårt. Planeringen tar lång tid bland annat beroende på schemaläggning (aa: 44).

Gemensamt för de båda skolorna är att pedagogerna säger sig vara positiva till att arbeta integrerat med bilden i undervisningen. Pedagogerna på skola B anser att bildintegrering är svårare att genomföra på grund av att barnen inte har samma lärare hela dagen och då blir det svårt att genomföra med tanke på schemaläggning. På skola A ses bilden som det ”tredje språket” och de har kommit längre i ett bildintegrerat arbetssätt. Alla tror på bilden som resurs i arbetet när det gäller att höja barnens självkänsla. Att skriva och rita en bok om sig själv kan inspirera den mest omotiverade. Över lag anser de sig behöva utveckla sina kunskaper om bildens olika områden till exempel tekniker, material, analys för att kunna motivera barnen i skolarbetet. En annan sak som anses viktig är att pedagogen är positiv till bildskapandet eftersom detta smittar av sig på barnen. Detta anses kunna förverkligas genom bra bildkunskaper hos pedagogerna. (Malmström 2002)

2.2.3 Bilden som kommunikationsmedel

Karlsson och Lövgren (2001) skriver att i svensk bildundervisning är reflektion som aktivitet en relativt ny företeelse. En av målsättningarna med reflektion är att skapa kommunikation mellan läraren och eleven om dennes bildutveckling. Genom att reflektera över sina och andras bilder kan eleven stärkas i sin bildutveckling. Det är

viktigt att reflektera över arbetet både före, under tiden och efter produktionen. Reflektioner kan göras både skriftligt (till exempel i en portfolio) och muntligt. I de lägre årskurserna kan den skriftliga reflektionen ingå som en del i skrivprocessen. Eftersom många barn kan vara ovana vid den här typen av skrivande är det viktigt att läraren ger tydliga instruktioner och att barnen får rikligt med tillfälle till att öva. Det är viktigt att barnen känner en tillfredsställelse i sitt bildarbete och vill utveckla sitt bildskapande. Detta hjälper läraren barnen med genom att kontinuerligt föra en muntlig dialog med dem, instruera dem, och ge respons under arbetets gång. När arbetena är färdiga kan de presenteras inför klassen både genom muntlig reflektion och med den skriftliga reflektion som har pågått under arbetets gång. Detta gör att andra kan få ta del av de tankar som rört sig i barnet under bildskapandets gång och hjälper till att öka förståelsen för det enskilda barnets bild. Barnet ska också fundera över sin slutproduktion. Detta kan göras både enskilt och i grupp tillsammans med läraren. Barnen jämför sina bilder från förproduktionen med dem som gjorts i slutproduktionen. Syftet med detta är att se hur barnet lärt sig och hur utvecklingen av barnets kunskaper har fortskridit. (aa: 67-71)

Barn och ungdomar använder sitt bildspråk för olika syften, och till olika funktioner. Beroende på i vilket socialt sammanhang bilden blir till blir den ett redskap för att tolka, förstå och bearbeta olika erfarenheter. Något som märks tydligt i barns och ungdomars bildskapande är behovet av att framställa bilder som refererar till deras egna upplevelser. Detta visar på att bildspråket har en funktion som kommunikativ handling och det bilder är bäst på, såsom att beskriva, visa, förklara och avbilda något. (Lind och Åsén 1999: 8)

2.2.4 Utvärdering av bildämnet

I *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* har det bland annat framkommit att den tid som avsätts i skolan för bildämnet har minskat med knappt 40 minuter mellan åren 1992 och 2003. Detta trots att bildframställning och skapande verksamheter är starka inom skolkulturen.

Över lag ser eleverna ämnet som både roligt och intressant men de anser inte att det är så viktigt. Många elever har och ser bilden som ett roligt fritidsintresse.

Det finns ofta en motsättning mellan bildskapande och bildanalys, därför är det viktigt att lyfta fram de kommunikativa aspekterna istället för barnens skapande förmåga. Genom att utgå ifrån kommunikation kan man integrera förmågan att skapa, uppleva, granska och sprida visuella mönster. Ungdomar som får använda sig av bilden som ett kommunikativt ämne kan få ytterligare ett sätt att befästa och utveckla sin kunskap på. Dessa kunskaper kan de använda sig av i sin yrkesverksamhet och i det fortsatta livet. (Nationella utvärderingen av grundskolan 2003)

Bildämnet har en viktig uppgift i att vara en mötesplats för olika kulturer ”där både produktion och reception av kultur blir centralt i lärandet” (Skolverket, 2005: 10). Det är viktigt att skolan har kontakt med samhällets närliggande kulturverksamheter.

I bildämnet för elever och lärare en dialog angående arbetets utformning och innehåll. Elevernas inflytande gör dem mer delaktiga i undervisningen (Nationella utvärderingen av grundskolan 2003). Detta går i linje med det som står i Lpo: 94 om skolans uppdrag att bedriva undervisningen i demokratisk anda och förbereda eleverna för eget ansvarstagande och ett aktivt deltagande i samhället. (Läraryrket, 2001)

2.3 Bild, språk och analys

I kursplanen under ”Mål att sträva efter” kan vi bland annat läsa att eleven ska kunna prata om bilder, analysera dem och få en förståelse för att bilderna har ett budskap och att detta budskap inte alltid är det som tydligt avbildas bildspråk är mångdimensionellt (Skolverket och Fritzes, 2000:9). I *Möten med bilder* skriver författarna att bilden är beroende av den kontext den ingår i. Bilderna påverkar oss på olika sätt beroende på olika faktorer, bland annat tid, rum och inte minst betraktaren i sammanhanget (Eriksson och Göthlund 2004: 10). De menar vidare att det sätt som bilden påverkar oss beror på vilka tidigare erfarenheter vi har (aa: 22). Vi människor måste träna oss i att se på bilder och förstå hur de påverkar oss. Det räcker inte med en bra syn utan vi måste kunna tolka det vi ser eftersom hjärnan först och främst tolkar det som den redan har erfarenhet av. Både gestaltpsykologer (psykologiskt perspektiv som menar att själen utgör en helhet och inte kan analyseras i mindre delar) och modern kognitionsforskning (forskning inom de intellektuella funktionerna så som, minne, tänkande, varseblivning med mera) menar att detta tyder på att tolkningen av bilder främst är en kognitiv färdighet (aa: 103). Detta går att relatera till Malmhøst med flera (1991). Författarna

skriver om hur Piaget menar att vuxnas världsbild är mer riktig än barns. Detta menar Piaget beror på att vuxna hunnit skaffa sig mer kunskap än vad barnen har. Piaget menar också att barn har svårare att se problem ur olika perspektiv. Dessa kognitiva färdigheter menar han går att träna upp. (aa: 11)

Barnen bör ges många tillfällen till aktivt seende och uppmuntran att återberätta det de ser. De behöver något att associera till. Genom att stimuleras till att se på bilder ur olika synvinklar, jämföra med olika saker på olika avstånd och att prata om bildens olika beståndsdelar, tränar barnen sin visuella föreställningsförmåga och förmågan att analysera bilder. Genom aktiva diskussioner tillsammans med barnen om det de ser i bilderna utvecklas även deras verbala språk. Samtalen bör ta sig ut på ett sådant sätt att barnen vänjer sig vid att diskutera sina egna och kamraternas bilder på så sätt att samtalen blir utvecklande för både bildspråket och det talade språket. (Wetterholm, 1992: 42 ff.)

Bilden har en ovanligt stor språklig kapacitet i förhållande till både det talade och skrivna språket när det gäller att gestalta saker. Bilden är speciellt lätt att ta till sig men är samtidigt svår att tolka och analysera så att den blir en meningsfull helhet. Bilden har flera ingångsvinklar och tolkningsmöjligheter och är uppbyggd av ett symbolsystem skilt från ordets. Eriksson och Göthlund menar att dessa olika symbolsystem ska uppfattas som kompletterande varandra och inte som konkurrenter. (2004:141)

Att analysera bilder och tolka dem förstärker bildupplevelsen. I dagens samhälle förekommer bilder överallt och i olika syften. Precis som bilden gör i samhället bör den förekomma överallt i undervisningen ”tas upp på olika sätt i alla ämnen” (Nordström, 1984 från Wetterholm, 1992: 61). På detta sätt vänjer sig barnen vid att analysera och tolka bilder.

Eriksson och Göthlund skriver angående vikten av att kunna analysera bilder att:

Bildanalysen borde vara ett tillgängligt verktyg för alla nutida människor som möter bilder från vaggan till graven i betydligt högre utsträckning än för bara några få generationer sedan. De flesta har bilder omkring sig från morgon till kväll. Man möter dem i morgontidningen, på frukost-TV, på webbsajten och i datorprogram, i läroböcker och manualer, i reklamannonser, vid utställningsbesök och så vidare. I den västerländska kontexten är den visuella kulturen i dag inte enbart en del av vår vardag – den *är* vår vardag (Eriksson och Göthlund, 2004: 19).

Eftersom det kan vara svårt att skilja mellan subjektiva och normativa bedömningar menar Wetterholm att man ska vara på sin vakt när det gäller att analysera bilder med religiöst, ideologiskt eller politiskt innehåll. Han menar också att man för att nå en djupare analys behöver ha flera kunskaper utöver bildens egen. (1992: 61)

Konstvetare har under århundraden analyserat konstverk ändå är det inte möjligt att hävda att den slutliga analysen är gjord. På grund av alla de faktorer som spelar in går det inte att få fram några allmängiltiga sanningar genom bildanalys, varje analys är personlig. (Eriksson och Göthlund, 2004: 160 ff.)

2.3.1 Semiotik

I *Nordstedts svenska ordbok* beskriver man semiotik som läran om olika teckensystem. (1995: 853) Två av dessa teckensystem är bildspråket och verbalspråket. När man talar om bildspråket så innebär det att man översätter ett symbolsystem till ett annat. När man går nära in på bilden är det i stort sett omöjligt att utesluta språket, det är till stor del i språket som de visuella intrycken tar form. Språket är viktigt i den process där vi analyserar bilder. Det är av stor betydelse vilka termer vi använder oss av när vi sätter ord på det vi ser. I en text kan man med hjälp av sin fantasi och tidigare erfarenheter bilda sig en egen inre bild av texten. Bilden lämnar mindre över till fantasin än det skrivna språket eftersom bilden visar till exempel utseende (Eriksson och Göthlund, 2004: 160 ff.). Dessa två teckensystem kompletterar varandra genom att om vi kan både se och verbalisera de intryck vi får i den visuella bilden. Vi människor tillämpar det symbolsystem som är mest gångbart för stunden och vårt val av språk är med och skapar vår identitet (aa: 17). Men alla symbolsystem kan endast till viss del tillämpas av individen själv och till större del med god hjälp av andra i ett socialt samspel.

Enligt Lindqvist (1999) anser Vygotskij att människan tolkar sin omgivning utifrån tidigare erfarenheter i kombination med sin inre känsla. Det är genom fantasin som medvetandet tolkar känslan. Det går inte att skilja fantasin från verkligheten. Han menar att det är genom rika erfarenheter fantasin utvecklas och hjälper människan att tolka verkligheten (aa: 187 ff). Vygotskij (1995: 22 ff) skriver att fantasin är ett medel för att utveckla människans erfarenheter. Utifrån fantasin tolkar människan sen olika situationer och detta är förklaringen till varför olika människor tolkar och reagerar individuellt på olika saker som i bilder medierar tankar och intryck.

2.4 Reggio Emilia

I kursplanen kan vi bland annat läsa att undervisningen ska inspirera till lust och kreativitet. Reggio Emilia är en filosofi som uppmärksammar och lägger stor vikt vid bilden som källa till kunskap. Denna pedagogik har fått sitt namn från den lilla staden Reggio Emilia i Italien där dess grundare Loris Malaguzzi en gång startade den första förskolan med denna inriktning. Wetterholm (1992) skriver efter Arvas (1986) om Reggio Emilias grundläggande pedagogiska tankar:

1. Människan har förmåga att uttrycka sig på flera sätt varav bildskapandet är ett och det verbala ett annat.
2. Om ett uttryckssätt utvecklas (t.ex. bildspråket), gynnas även andra (t.ex. verbalspråket).
3. Utveckling av olika uttryckssätt, både kognitiva och kommunikativa, ska ske i växelverkan med varandra och genom egna erfarenheter.
4. Barnet själv är medskapare. Förhållandet mellan barn och lärare är mycket viktigt.
5. De olika språkliga uttrycken måste betraktas som lika betydelsefulla (Arvas, 1986 i Wetterholm).

Det läggs stor vikt vid att väva samman det verbala med bildskapande och temaarbeten. I svenska skolor med denna pedagogik som grund har oftast formen av temaarbete. Temat inleds ofta med att gruppen samtalar om det aktuella ämnet. Barnen får prata om vad de redan kan och delger på detta sätt varandra sina erfarenheter. De kan här också ställa frågor till varandra och till pedagogen. Med hjälp av diskussionerna kan pedagogen få kunskap om hur arbetet kan utformas vidare. Kraven på lärarna är höga när det gäller kunskapen om att organisera och strukturera arbetet så att ämnesområdena vävs samman till en helhet. I den ordinarie bildundervisningen hör man ofta att barnen ska använda sin fantasi. ”Malaguzzi säger att fantasi är ett fritt och kreativt sätt att

hantera det man lärt sig” (aa: 23) och menar att det är viktigt att barnen får erfarenheter och upplevelser att relatera till i sitt kunskapsskapande. För att eleverna ska få erfarenheter att relatera kunskapen till och för att de ska få nya erfarenheter och upplevelser ingår exkursioner och studiebesök i temaarbetet (Wetterholm 1992).

I Wallin (2001) säger barnomsorgschefen i Reggio Emilia, Sergio Spaggiari, att daghemmen har ”grundats som en pedagogisk miljö för barnens skull, inte för att tillfredsställa den vuxna arbetsmarknadens behov av tillsyn” (aa: 16). Verksamheten vilar på en demokratisk grund där barnen är medskapare. Kontakten och samarbetet mellan hemmen och skolan har starka band.

Malaguzzi ville inte själv kalla metoden att arbeta med en särskild pedagogik eftersom han menade att allt förändras hela tiden. Han efterlämnade inget skrivet material vid sin död eftersom han menade att så fort teorierna blivit nedtecknade är de museala. Metoderna som används är beroende av kontexten de ingår i menar han. Pedagogiken utgörs av föränderliga processer bestående av nya sammanhang, individer och förutsättningar som spelar in hela tiden. Det är barnet och stunden som ska visa vägen. Wallin skriver att hon fått många nya tankar vid besöket på förskolan och ”Vi kan inte stå inför ett modernt barn av idag och framför oss se bilden av gårdagens barn från en annan tid” (aa: 40). På förskolorna ser man miljön som en pedagog och är noga med att den ska vara utformad på ett för barnen inspirerande sätt som gör dem kreativa. Varje avdelning har bland annat sin egen ateljé där barnen ska kunna inspireras till skapande och där materialet är tillgängligt för barnen. Förskolorna är indelade i avdelningar efter barnens ålder eftersom barn i olika åldrar har olika behov. (aa: 22)

Wallin beskriver hur barnen på förskolan Arkobaleno närmar sig matematikens abstrakta språk när de ska beställa ett bord som behövdes till en avdelning på förskolan. Några barn hörde att snickaren behövde en ritning på hur bordet skulle se ut och de tog ivrigt på sig uppgiften att lösa problemet. Barnen började genast diskutera hur uppgiften skulle lösas och kom fram till att de var tvungna att rita en bild av bordet. Nästa problem var hur de skulle kunna göra för att snickaren skulle få de mått han behövde. De provade att mäta med fingrar, armar och så vidare. När de mätte med fötter kom de fram till att antalet fötter berodde på fotens storlek och då kunde inte snickaren veta hur stor fot de mätt med. Efter många diskussioner kommer Tommaso

med förslaget att de ska använda sig av ett riktigt måttband. Nu kan de tillverka ritningar med måtten varav de sedan väljer ut den bästa att ge till snickaren. Exemplet visar på hur barnen integrerar bilden för att lösa uppgiften. Allt arbete barnen gör på förskolan dokumenteras av pedagogerna som diskuterar barnens utveckling och sedan kan planera det fortsatta arbetet (Wallin 2001: 50ff). Arbetsättet överensstämmer bra med Vygotskijs kreativitetsbegrepp (Ångquist 2000: 19ff).

3 Empirisk undersökning

3.1 Problemprecisering

Utifrån den fördjupade förståelse vi nått, om bildens betydelse för lärandet, genom litteraturen vi har behandlat blir vår problemprecisering inför empirin: Hur ser dagens pedagog på bildämnet i skolan och hur använder de det i praktiken? De frågeställningar vi ska besvara är:

- Hur kan dagens pedagog använda bilden som verktyg i undervisningen?
- Vilken uppfattning kan pedagogen ha om bilden som verktyg för lärande?
- Är bildämnet ett segregerat ämne eller integreras det i den övriga undervisningen?

3.2 Uppläggning och genomförande

I vår empiriska undersökning belyser vi först våra frågeställningar. Därefter berättar vi hur vi gått tillväga när vi gjort våra undersökningar samt vilket resultat vi kommit fram till. Till sist presenterar vi de slutsatser som har framkommit av resultatet.

3.2.1 Urval

De åldersgrupper som undersökningen gällde var från skolans år ett till år sex. För att få ett varierat urval av informanter använde vi oss av bildlärare och lärare utan särskild utbildning i ämnet bild. Lärarnas utbildningar var en folkskolelärare, två lågstadielärare, en 1-7 lärare, en mellanstadielärare och en bildlärare. Lärarna arbetar på olika skolor. Vi ville ha ett varierat urval för att komma så nära verkligheten ute i skolorna som möjligt.

3.2.2 Metod

Vi har använt oss av en kvalitativ metod där vi genomfört intervjuer med både klasslärare och bildlärare ute på fältet. Metoden valdes eftersom denna metod hjälper oss att gå på djupet med frågorna och komma närmare respondenterna. Vid kvantitativa undersökningar med enkäter går det att nå många respondenter men svaren går inte på djupet, vilket gjorde att denna modell var mindre lämplig för undersökningen.

May (2001: 148) skriver att "Intervjuer ger en god inblick i människors upplevelser, erfarenheter, åsikter, drömmar, attityder och känslor". För att detta ska nås behöver samhällsforskaren ha god kunskap om olika intervjumetoder och analystekniker. Han nämner här fyra typer av intervjuer och utav dessa har vi valt att arbeta utifrån semistrukturerade intervjuer. Denscombe säger att vid denna typ av intervju har intervjuaren en färdig lista med olika ämnen och frågor som ska besvaras. Intervjuaren är inställd på att vara flexibel på ämnenas ordningsföljd och att låta den intervjuade utveckla sina egna idéer och tala mer ingående på ämnet som intervjuaren tagit upp. Svaren i intervjun är öppna och betoningen ligger på den intervjuade som utvecklar sina synpunkter. (2000:135)

Vår intervjuguide har varit utformad efter en så kallat tratteknik. Det innebär att varje delområde i intervjun börjar med vida öppna frågor för att följas av mer riktade frågor (Ekholm och Fransson, 1994: 74). Detta gjorde vi för att respondenten på ett naturligt sätt skulle landa i det tänkta samtalsområdet. Trattmodellen skulle också hjälpa oss att hålla oss inom ett område i taget. "En bra intervju är lugn, systematisk och följer **en för svararen** logisk och begriplig ordning" (aa: 75). Vi genomförde intervjuerna i för respondenten känd lokal. Vid varje intervju var en respondent och en intervjuare närvarande. Detta för att varje respondent skulle få möjlighet att känna sig mer avslappnad. Om det är mer än en intervjuare kan respondenten uppleva att denne kommer i underläge och inte kan svara på ett konstruktivt sätt. Varje intervju pågick mellan 30-40 minuter. Som bas till intervjuerna har vi använt oss av grundfrågorna, Varför? Hur? och På vilket sätt? Till intervjutillfällena har vi varit inlästa på ett för ämnet relevant litteratur. Detta för att vi som intervjuare och respondenterna ska få ut så mycket som möjligt av intervjun.

Vi har utgått ifrån de fyra huvudkrav i forskningsetiska principer som beskrivs i *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Det första huvudkravet är *informationskravet* där vi har informerat respondenterna om deras uppgift i projektet och de villkor som gäller för deras samverkan. Vi har informerat dem om undersökningens syfte och om hur undersökningen ska genomföras. Det andra kravet är *samtyckeskravet* där vi som forskare ska inhämta respondentens samtycke till intervjun. Det tredje kravet är *konfidentialitetskravet* där vi noga beaktat respondenternas konfidentialitet. I vårt arbete avidentifierar vi både respondent och

plats för att behålla anonymiteten. Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet* där vi har informerat våra respondenter om att materialet endast är till för forskningsändamålet. Respondenterna har också informerats om var forskningsresultaten kommer att publiceras (Vetenskapsrådet 2002: 5 ff.). I vårt arbete har vi följt de skrivregler som gäller enligt *Svenska skrivregler* (2003 andra upplagan).

3.2.3 Bearbetning

Enligt Trost (1997: 153 ff.) har intervjuer med hjälp av bandspelare både för och nackdelar. En fördel kan vara att man aktivt kan lyssna på vad respondenten har att säga och ge detta hela uppmärksamheten. Med hjälp av bandet går det sedan att lyssna på ordval och tonfall åtskilliga gånger. Intervjun skrivs ned ordagrant för att lättare bearbetas. En nackdel kan vara att det tar lång tid att skriva ner intervjun men trots denna nackdel har fördelarna att använda bandspelare i intervjuerna gjort att vi valt denna metod.

3.3 Redovisning av resultat och analys

De respondenter vi använt oss av är lärare från årskurs 1-6 samt en bildlärare som även undervisat på högstadiet. Bland dessa finns lärare som endast arbetat något år och erfarna lärare som arbetat över 30 år i skolan. De frågor som respondenterna svarade på presenteras som bilaga i slutet av arbetet.

3.3.1 Bildens betydelse i undervisningen

Barnens begreppsliga utveckling

Genom att analysera intervjuerna får vi veta att alla lärarna tycker att bilden är viktig, att den har en stor betydelse i undervisningen. Den hjälper barnen i deras begreppsliga utveckling och den är en naturlig del av barnens värld, redan från det att barnen är små. Bilden kan hjälpa barnet till ett ökat självförtroende då de får möjlighet att uttrycka sig på flera olika språk, även bildspråk.

Bilden som specialpedagogiskt verktyg

Lärarna tycker det är speciellt viktigt att de små barnen får arbeta med sin finmotorik. Finmotoriken tränas genom att barnen får känna på och arbeta med olika material och tekniker till exempel klippa med en sax. ”Så att ibland har vi ju haft barn då som har varit hos specialpedagogen för att bara träna sådana färdigheter” (lärare). Lärare anser

att om barnen får arbeta mer kontinuerligt med olika tekniker och material i klassrummet så skulle barnens behov av hjälp hos specialpedagog minska. En lärare säger att barn med läs- och skrivsvårigheter blir hjälpta av bilden i undervisningen. ”De får lyssna de får rita och de lär sig, de kompenserar sin dåliga läs- och skrivförmåga genom att lyssna och genom att rita” (lärare). Bilden är ett bra verktyg för att förstärka och hänga upp ny kunskap på. Bilden är en undervärderad specialpedagogisk metod.

Bilden förtydligar sammanhanget

Lärare pratar mycket om betydelsen av att skapa ett bildminne att knyta kunskap till. Bilden förtydligar sammanhanget. En lärare säger att hon gärna använder bilder för att förstärka olika berättelser. ”Jag tror att det finns de som kan lära sig lättare om de kan se bilden, om man lär sig visuellt så kan det ha betydelse” (lärare). På detta sätt hjälps barnen in i berättelsen. En lärare säger om man till exempel läser om Gustav Vasa kan barnen få i uppgift att rita en bild, förknippad med en händelse i berättelsen. Bilden gör då att barnet lättare kommer ihåg vad som berättats och på detta vis koppla samman bild och text till en helhet.

3.3.2 Bilden som integrerat ämne

Bilden som integrerat verktyg

Lärarna anser att bilden synliggör en röd tråd i teman, bilduppgiften ska leda vidare, knyta samman teman till en helhet med andra ämnen. Detta gör lärarna ofta genom att arbeta tematiskt. Ett tema kan till exempel röra påsken, julen eller en årstid. De tar gärna med sig arbete med bilden ut i naturen. Vid ett tillfälle var en klass vid en medeltida borg, vilken de målade av med akvarellfärg. Detta gjordes när de arbetade med Skåne. Vid ett annat tillfälle när de var på utflykt, integrerades bild, svenska och naturkunskap.

Först skulle de skriva en dikt, de fick gå och sätta sig var de ville och så skrev de en dikt. Sen vid nästa station skulle de gå tillbaka till platsen där de skrev dikten och så skulle de måla av den med akvarellfärg. Sen på lägerskolan gjorde vi batiktröjor. (Lärare)

I materialet framgår att lärarna tycker att utgångspunkten i temaarbeten är upplevelsen. Genom att eleverna får till exempel en naturupplevelse samt uppgifter som är knutna till varandra får barnen ett helhetsintryck som ger en större förståelse. Genom

helhetsupplevelser länkas kunskapen samman och barnet kan lättare göra kunskapen till sin egen, vilket gör att den blir varaktig.

Över lag försöker lärarna väva in bilden i de olika ämnena. Detta sker dock mest i de yngre åldrarna då barnen inte kan läsa och skriva så mycket och då ersätts bristfällig läs- och skrivförmåga med hjälp av bilder. Bilden blir ett uttryckssätt i sig och ett stöd i lärandet. Integreringen av bild som hjälpmedel avtar något ju äldre barnen blir för att sedan nästan upphöra i högstadiet. Från skolår 3-4 blir bilden ett eget ämne på schemat och går från att vara ett hjälpmedel till det verbala språket i undervisningen till att bli allt mer färdighetsinriktat.

En av lärarna som känner att hans kompetens inte är tillräcklig och tycker det är skönt de läsår då han inte har bild som enskilt ämne på schemat, använder sig gärna av bilder i andra ämnen. Han tänker på att ta bilder som han tror att barnen tycker om och känner igen, såsom seriefigurer och tecknade filmer. Det framgår att han anser att bilderna ska vara antingen realistiska eller bilder som barnen känner igen sedan tidigare. Han använder sig gärna av de gamla skolplanscher, till exempel historiska planscher som bjuder barnen på en dramatisk och realistisk bild av hur livet gestaltade sig förr i tiden. Han undviker bilder som till exempel modern konst, där bilderna inte föreställer något konkret. Läraren säger ”Det jag tror ungar inte gillar är något så här mitt emellan, där det inte liknar något. Antingen ska det vara lite kul och serieaktigt eller så ska det vara riktigt realistiskt.” Vidare relaterar han till sina egna erfarenheter av bilder och om hur viktigt han tycker att bildminnet är för barnen. ”Jag läste inte alltid men jag gillade att titta på bilder och låg och bläddrade i både naturböcker och historiska böcker och allt möjligt, så var det bilderna.” Genom lärarens egna erfarenheter säger han sig förstå att bildminnet är viktigt för barnen. Man glömmer texten men bilden stannar kvar i minnet.

Reggio Emilias tematiska filosofi

Utifrån undersökningen är det endast några av lärarna som har kunskap om Reggio Emilia tematiska arbetssätt. Den lärare som är mest insatt i Reggio Emilias filosofi säger att hon gärna skulle arbeta på detta sätt. Ibland försöker hon att göra det men inte i den utsträckning som hon skulle önska. För att det ska fungera anser hon att lärarna måste arbeta ännu mer sammansvetsat i arbetslaget. En annan lärare är väl medveten om innebörden av Reggio Emilias filosofi. Hon väljer själv att plocka lite från olika läror

och göra dem till sin egen lära. Några av lärarna säger att de inte känner till filosofin men säger samtidigt att de ger barnen möjlighet att inspireras av omgivningen. En av lärarna säger "Barnen får en upplevelse som de bearbetar genom att skapa och skriva. Barnen ser och upptäcker själva att de utvecklar kunskap genom upplevelser".

3.3.3 Bilden som ämne och lärares kompetens

Bilden som eget ämne

Lärarna anser att bildämnet ska vara ett eget ämne redan från första årskurs. Som det är nu använder de mest bilden som en förstärkning i alla ämnen, vilket de tycker är absolut nödvändigt. "Nu har vi det ju så att vi väver in det i många av våra ämnen. Men kanske att man försummar det någon vecka. Så som ett eget ämne hade varit bra" (lärare). För att jämställa bildens betydelse med basämnena behöver den bli ett eget ämne där eleverna får större kunskap om bland annat olika tekniker och större materialkännedom.

Motivationsskapande

Lärarna säger att det är viktigt att eleverna får prova olika tekniker och känna på olika material för att var och en ska hitta något som just han/hon är bra på. Det är också viktigt att barnen tycker att det de gör är roligt och att de klarar uppgifterna. Detta behövs för att barnen ska bli motiverade och därmed mer kreativa.

Inför nya bilduppgifter är alla lärarna överens om att det är viktigt att väcka elevernas nyfikenhet och att uppgiften ska göras på ett lustfullt sätt. Det framgår bland annat att ett bra sätt för att väcka barnens lust att skapa kan vara att läsa en berättelse och låta barnen fundera vidare kring denna. "Ja, nu sist till exempel hade jag en saga som jag utgick ifrån. Jag läste en saga och sen fick de en bilduppgift utifrån den sagan" (lärare). För att ytterligare förstärka berättelsen förs gemensamma diskussioner om denna. Lärarna tycker det är viktigt att barnen får diskutera och ta del av varandras upplevelser av berättelsen. Genom barnens samlade erfarenheter lär de av varandra och utvecklar sin förmåga till kreativitet och skapande.

Lärarens kompetens

Samtidigt som lärarna vill ha bilden som eget ämne känner de att de har för dålig kompetens inom detta område. De anser att detta kan lösas genom att arbetslaget samarbetar och tar vara på allas kompetens. Detta har gjorts vid flera tillfällen.

Alla barn i samma årskurs har jobbat tillsammans i grupper vid olika stationer där lärarna har ansvarat för vars en station. Här har läraren kunnat lära ut det hon har varit speciellt bra på. Lärarna upplevde stora fördelar med detta arbetssätt eftersom både lärare och barn fick lära sig nya tekniker och metoder. Lärarna känner att de förvärvar ny kunskap genom samtal i arbetslaget medan barnen lär sig av läraren och genom samspel med de övriga barnen i gruppen.

3.3.4 Lärares planering av bilden i undervisningen

Uppkomst av nya bilduppgifter

Lärarna behöver tid på sig att fundera. En planerad bilduppgift kan successivt växa fram i en lärares tankar. Det blir ofta en uppgift knuten till det som eleverna för tillfället arbetar med i skolan. ”Det kan vara en uppgift som har med gamla oä att göra eller religion eller något som vi har upplevt på någon aktivitetsdag eller temadag” (lärare). Andra lärare pratar om att idéerna kan formas under tiden de arbetar med annat, till exempel trädgårdsarbete.

Barnens medbestämmande

Lärare anser att det är viktigt att barnen får vara med att bestämma hur uppgifterna ska utformas. ”Så deras idéer och mina idéer försöker vi då skapa någonting utav” (lärare). Det är viktigt att ta till vara barnens idéer. I utformningen av uppgifterna tänker lärare på att alla barn ska kunna genomföra dem och känna sig nöjda med sina prestationer. En lärare är noga med att skapandet ska vara barnets.

Ja många barn vill ju ha att, varför säger du inte precis hur det ska se ut och varför kan du inte visa hur det ser ut, alltså att de vill ha att nu ska vi göra en fyrkant och den ska vara röd på den sidan och den ska vara blå på den sidan. Så vill många barn ha det och de kan bli vådligt frustrerade när jag inte tänker tala om det. (Lärare)

Det framkommer att läraren tycker det är viktigt att barnen ska få en rolig och spännande upplevelse, det ska vara roligt att skapa. Läraren vill att barnen ska använda och utveckla sin egen fantasi.

Uppföljning av bilduppgifter

Lärarna anser det är viktigt att följa upp olika bilduppgifter. Detta görs på många olika sätt och i olika utsträckning. En av lärarna som ofta går in och har undervisning i andra

klasser än hans egen tycker att vid de tillfällena är tiden väldigt knapp för att hinna följa upp uppgifterna på ett önskvärt sätt. Det beror på att det är nödvändigt att bryta efter varje lektion vilket gör att uppföljningen inte kan göras när uppgiften är aktuell utan i så fall får vänta till nästa lektionstillfälle. Detta problem uppstår inte i hans egna klasser eftersom det då är lättare för honom att disponera tiden efter eget behov. Enligt läraren är det viktigt att ge eleverna den tid de behöver, behålla barnets nyfikenhet inför uppgiften och inte bryta när barnet är som mest kreativt.

Lärarna säger att ibland sätter de upp barnens bilder på väggen.

När man har rena bilduppgifter så brukar vi sätta upp det och ibland har vi att man går runt som en konstutställning att man går runt och var och en får berätta vad de har gjort på sin bild. Så att alla får se och beundra. (Lärare)

Detta gör de för att visa att barnens bilder är viktiga och att barnen ska vara stolta över vad de gjort. Ibland avslutas passen med att gruppen sitter tillsammans i en ring på golvet och pratar om bilderna. Lärarna säger att de gör detta för att de tycker att det är viktigt att barnen får lära sig att ge och ta konstruktiv kritik, något som är användbart i deras fortsatta liv. Vid andra tillfällen kan det bli vernissage för föräldrar eller andra klasser. Då kan barnen få berätta om sin bild och ibland läsa en text inför en större eller mindre grupp. Av materialet framgår att barnen lär sig många olika färdigheter som till exempel att berätta om en bild och prata inför andra människor. Några lärare säger att de ibland inte hinner följa upp bilderna alls, tid och andra omständigheter spelar här stor roll.

3.3.5 Lärares förhållande till visuellt och verbalt språk

Lärare om bilden som språk

En del lärare jämför betydelsen av det visuella och det verbala språket. En lärare säger att konstnärer som har en väl utvecklad visuell förmåga oftast också har en stor verbal förmåga. Det verbala och det visuella hör ihop och det är svårt att plocka ut det ena framför det andra. Språken kompletterar varandra. Människor är väldigt olika. ”Man är väldigt olika som människor och man är bra på olika saker, så det handlar om att hitta sitt sätt att uttrycka sig på så att man i alla fall hittar ett spår som man är stark inom” (lärare). Vidare säger hon att genom att använda alla språken har alla möjlighet

att hitta något som de är bra på. Alla barn är olika individer med olika personligheter som måste ges möjlighet till att använda de uttrycksmedel som passar just dem i deras utveckling.

Några lärare värderar det verbala språket högst och en lärare berättar att när man sitter med det lilla barnet och pekboken, får barnet hela tiden höra ordet. Barnet hör ordet och pekar sedan på bilden som hör till. Hon menar att barnet hela tiden får höra ordet och det är ordet som är det viktiga.

En annan lärare som värderar det verbala språket högt säger att det i dagens samhälle är viktigt att kunna framföra sina åsikter verbalt, det är viktigt att kunna föra sin egen talan. Hon påpekar att det är viktigt att barnen kontinuerligt får öva sig i att tala inför gruppen. Samtidigt säger hon att barnen använder sig av bilder vid de flesta redovisningar. Bilden har här som främsta uppgift att göra kunskapen mer konkret för barnen. Läraren använder det verbala i kombination med bilden och trots att hon värderar det verbala högst ger hon bilden en central roll.

3.3.6 Bilden som kommunikationsmedel

Bildanalysens betydelse i skolan

Lärarna är överens om att bildanalys är en viktig process i undervisningen. Många bilder riktar sig direkt till barnet och då är det viktigt att de lär sig att kritiskt granska bilden och dess budskap. Vidare säger en av lärarna att ”Vi måste ju ha väldig kritik mot allt som bara sköljs över oss [...] ja, religiösa mål åt fel riktning och det är jätteviktigt att dom liksom kan med kritiska ögon säga vad vill den här bilden mig och ska jag ta den till mig eller den ska åka rakt i papperskorgen” (lärare). Vidare säger hon att genom att analysera egna och andras bilder lär sig barnet att sätta ord på sina tankar. De lär sig att tolka samhällets budskap och förstå hur bilder påverkar den enskilda individen.

Lärarna säger att de genom bildanalysen kan se om barnet har förstått syftet med uppgiften. De använder ofta bildanalys som ett sätt att knyta ihop uppgiften. Genom att titta på barnens bilder och diskutera kring dessa, ser hon om de har uppnått uppgiftens syfte och mål. Genom att barnen sedan diskuterar sina och andras bilder får de nya infallsvinklar som kan leda till ny kunskap.

Några lärare tycker att de har för lite tid till att låta barnen analysera bilder. Vid frågan om barnen ges tid för analys svarar en av lärarna att:

”Ja det gör dom men jag skulle nog ändå vilja att, att jag gav dem ännu mer tid till det. Hade bilden fått ett eget ämne, en egen tid, så hade man ju automatiskt kunnat ge dem mer tid till det”.
(Lärare)

Vidare säger hon att ibland följs bilduppgiften bara upp genom att bilden sätts upp på väggen och hon känner att de inte hinner diskutera tillräckligt kring bilderna.

Gruppens sammanhållning

För att kunna genomföra bildanalys säger lärarna att det krävs ett tillåtande klimat i klassen. Lärare och barn måste känna sig trygga med varandra för att alla ska kunna säga sin åsikt och tala om vad de känner. En lärare säger att man aldrig får acceptera att eleverna ger varandra nedvärderande kommentarer eller skrattar åt varandra. Det är viktigt att barnen vet att inget av det de säger är fel utan att det är tillåtet att tolka saker på sitt eget speciella sätt. De lär sig av varandras tänkande. Lärarna är medvetna om hur viktigt det är att barnen lär sig tolka sin omvärld.

Läraren säger att det är av vikt att den pedagogiska ledaren klargör för barnen att alla deras olika tolkningar är rätt, fastän de inte säger samma sak. Hon förklarar också för barnen genom att vi tolkar saker olika så lär vi av varandra. Läraren ser det som viktigt att det råder ett öppet klassrumsklimat där diskussioner kan föras på ett sådant sätt att barnen tar del av varandras erfarenheter.

Bildens budskap

Flera lärare tycker att de genom barnens bilder kan få budskap om sådant de annars inte uppmärksammat. Barn ritar oftast glada bilder i glada färger.

Är det ett barn som ritar ledsna människor med mungipan nedåt så måste man ju också ta reda på varför är han ledsen? Varför är hon ledsen? Och då måste det finnas någonting bakom som gör att de målar så. (Lärare)

Vidare säger hon att detta kan vara ett tecken på att allt inte står rätt till.

3.3.7 Lärares behov av fortbildning

Lärlarlagets kompetens

Någon lärare anser att kursplanens syfte och mål inte uppnås. Hon anser att de flesta lärare inte använder bilden på det sätt som de borde göra. Eleverna får till exempel inte tillräcklig kunskap om olika material och tekniker. Detta grundar hon på att den vanliga läraren behöver större materialkännedom. Vidare säger hon att när läraren inte kan sitt material eller vet vad som finns, hur ska de då kunna introducera det för barnen? Material måste finnas så att barnen har det synligt och inom räckhåll. Syns det inte så vet inte barnet att de vill prova på det. En lärare säger att ”Många lärare är rädda för att det ska bli allt för stökigt och kladdigt i klassrummet”. Vilket hon anser beror på osäkerhet och okunskap inom ämnet.

Lärarna anser att de inte har tillräcklig kompetens inom området och skulle vilja stärkas inom detta. En möjlighet säger de kan vara att ta hjälp av arbetslaget för att öka kompetensen. Som någon lärare säger ”Ja, någon är duktig i musik, någon är duktig i bild, någon är duktig i matteteknik, här måste vi bli bättre. Vi måste alltså ta vara på våra olika kompetenser”. En annan lärare säger att hon känner att hon behöver mer kompetens och hon skulle vilja ge barnen en mer proffsig vägledning. En lärare säger att hon länge har arbetat för att få kompetensutveckling inom bildens olika tekniker. Hon har bland annat pratat för att få ut någon lärare från Högskolan men eftersom skolan är så liten så skulle denna kostnad bli allt för stor för skolans budget.

4. Diskussion

I detta avsnitt lyfter vi fram, analyserar och diskuterar de resultat av vår empiriska undersökning som är relevanta för våra frågeställningar. Vi jämför dessa med vår litteraturred och med tidigare undersökningar som gjorts inom området. Vi kopplar samman det med våra egna tankar och funderingar. Vi använde oss av en kvalitativ metod för att komma respondenterna in på djupet. Den intervjuteknik vi använt oss av är en semistrukturerad intervjumetod. De frågeställningar vi har belyst är:

- Hur kan dagens pedagog använda bilden som verktyg i undervisningen?
- Vilken uppfattning kan pedagogen ha om bilden som verktyg för lärande?
- Är bildämnet ett segregerat ämne eller integreras det i den övriga undervisningen?

I vår forskning inom detta område anser vi att vi har fått svar på våra frågeställningar. Med hjälp av de respondenter vi intervjuat och den litteratur vi läst har vi kommit fram till följande.

I vår empiriska undersökning har vi kommit fram till att lärare integrerar bildämnet i den övriga undervisningen. De tycker alla att det måste finnas en röd tråd som löper genom undervisningen. Bilden kan ha olika uppgifter, förtydliga och göra ny kunskap konkret, skapa motivation och kreativitet samt att hjälpa barnen att befästa kunskapen. Bilduppgiften ska leda vidare till ny kunskap, kunna knytas samman och bli en helhet tillsammans med andra ämnen. Detta gör lärarna genom att ibland arbeta tematiskt och integrera bilden med övriga ämnen. De hjälper barnen skapa bildminnen och förtydligar sammanhanget för dem. De anser att bilden är ett viktigt verktyg och att den hjälper barnen i deras begreppsliga utveckling. Detta upplever vi positivt. Vi tror att integrering av bilden öppnar fler möjligheter för läraren att nå varje individ. Genom att ta hjälp av bilden kan vi till exempel lättare nå de barn som inte har så stor verbal förmåga. Även de barn som har läs och skrivsvårigheter blir hjälpta av att bilden är integrerad i undervisningen. Barnen kan lättare avkoda texten om de har en bild att relatera till. Det kan också vara mer inspirerande att skriva en text om det finns en bild till. I Lpo 94 står följande ”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och

att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (Utbildningsdepartementet Lpo 94)”. I motsats till detta skriver Agnes Nobel (1984) om att estetisk-praktiska inslag ofta isoleras till särskilda ämnen. För att åtnjuta status i skolans värld får lektionerna en allt högre verbal abstraktionsnivå. Detta menar hon leder till att undervisningen blir mer kvantitativ än kvalitativ, vilket vi tycker är en utvecklingsmässig tillbakagång. Vi anser att barn lär lättare genom att integrera de olika ämnena. Genom att integrera de estetisk-praktiska ämnena får varje individ större möjlighet till att utvecklas kunskapsmässigt.

I intervjuerna framkom det att lärarna enbart hade en ringa kunskap om Reggio Emilias tematiska filosofi. Det framkommer också att lärarna gärna arbetar tematiskt och vi tror att denna filosofi skulle kunna hjälpa många lärare som tycker det är svårt att arbeta tematiskt. En av Reggio Emilias grundläggande pedagogiska tankar är: Om ett uttryckssätt utvecklas (t.ex. bildspråket), gynnas även andra språk (t.ex. verbalspråket). Vi tycker det är viktigt att vara medveten om de olika språkens betydelse och samspelet dem emellan, att vi på bästa sätt kan ge barnen just de färdigheter som de behöver. För att kunna tillgodose alla barns olika språkliga behov är det viktigt att vi i skolan använder oss av och integrerar de olika språken i alla ämnen. Ahlner Malmström (1991: 15) skriver ”Ju fler dimensioner av språket vi lär oss behärska, desto bättre måste kommunikationen med andra bli. Därför är det viktigt att barn får chans att i olika aktiviteter utveckla sin totala kommunikationsförmåga”.

Bilden som eget ämne har också diskuterats i samband med hur bildämnet ska användas i skolan. Några lärare vill ha det som ett eget ämne med egen tid för att höja ämnets status. Samtidigt vill de integrera bildämnet i den övriga undervisningen. Karlsson och Lövgren (2001) skriver att bild som eget ämne ofta består av enstaka lektioner som saknar ett samband med varandra. Tidigare har lärarutbildningarna prioriterat variation i undervisningen istället för sammanhang. Det viktigaste har varit att ge lärarna en idébank för praktiskt arbete. Detta tycker vi är fel sätt att använda bildämnet på. Det är viktigt att lärarna har en idébank men det är också viktigt att bilduppgifterna kopplas samman med den övriga undervisningen, så att de tillsammans med dem skapar en fungerande helhet. För att läraren ska kunna ge barnen bra material- och teknikkännedom behöver bilden vara ett eget ämne. Det framkom också i intervjuerna att många barn får gå till specialpedagog för att få hjälp med finmotoriken.

Om bildämnet med dess olika tekniker hade varit ett eget ämne redan från tidig ålder skulle detta behov kunna minskas. I de övriga ämnena ska bildämnet integreras naturligt.

Ett sätt som lärarna använder bilden i undervisningen på är att låta barnen analysera, reflektera och diskutera kring sina och andras bilder. Denna process anser vi är viktig för barnens kunskapsutveckling. De lär sig att kritiskt granska de olika budskap som en bild förmedlar. De får också ta del av andra barns åsikter och erfarenheter. En lärare säger ”Vi måste ha väldig kritik mot allt som bara sköljs över oss”. Detta stämmer med vad vi läst i litteraturen. Ejeman och Molloy (2003) skriver att i dagens mångkulturella samhälle har massmedia en dominerande roll. Skolan har ett stort ansvar att lära barnen analysera olika bildintryck de utsätts för. Överallt exponeras bilder som påverkar både barn och vuxna. Vi tycker också att det är viktigt att vi som lärare är uppdaterade inom kunskapssamhällets snabba utveckling för att förstå vad barnen ser och vad de gör. I kursplanen under mål att uppnå i slutet av årskurs fem kan läsas att eleven ska ”ha grundläggande förmåga att granska och tolka bilder och former” (Skolverket 2005-09-06: 2). Trots att lärarna vet hur viktig denna del i processen är, är det ofta den som prioriteras bort på grund av tidsbrist. Med utgångspunkt i detta ställer vi oss frågande till om kursplanens mål uppfylls. Med tanke på dagens bildsamhälle tycker vi att det i kursplanen skulle markeras ännu tydligare hur viktigt det är att få möjlighet att lära sig utläsa de budskap som bilden ger oss.

Lärarna ger också barnen många möjligheter till att diskutera och reflektera sina och andras bilder i samspel med lärare och andra barn. Lärarna säger att det är viktigt att barnen lär sig prata inför gruppen och ta del av varandras erfarenheter. Vygotskij anser att:

Det barnen kan göra i dag tillsammans med mera försigkomna elever och med den vuxnes hjälp kan barnet själv klara av imorgon. Det är i dialogen tillsammans med pedagoger, samt äldre barn som förstår mera, som tänkandet utvecklas och den närmaste utvecklingszonen utnyttjas. (Hydén 1981: 37 i Ängquist 2000)

Detta anser vi också är viktigt, vi tror att det sociala samspelet mellan barnet och den vuxne är oerhört viktigt. Det är också viktigt så som även lärarna poängterar att

samspelet i gruppen har stor betydelse, att vi redan från förskolan arbetar för ett tillåtande gruppklimat. Alla ska våga säga sin åsikt utan att behöva vara rädd att någon ska skratta åt dem. Vi ska lära barnen att lyssna på varandra och respektera varandra.

Vi tycker att lärarna ger barnen många olika möjligheter till att utveckla sitt bildspråk men här finns fortfarande kunskapsluckor att fylla. Flera av lärarna som vi intervjuade ansåg att de inte hade tillräcklig kompetens inom området och skulle vilja utvecklas inom detta. Malmström (2002: 14) önskar att framtidens bildlärare ska få en mer framträdande roll som rådgivare till övriga pedagoger för att på ett bättre sätt kunna integrera bilden med andra ämnen i skolan. Några av de intervjuade lärarna tog istället hjälp av lärarlaget för att kompensera sin bristande kompetens. Lärarna känner att deras kunskaper inte räcker till och då kan de ta lärarlaget till hjälp för att utvecklas. I ett sociokulturellt perspektiv sägs det att kommunikation och språkanvändning utgör länken mellan barnet och omgivningen. Barnet lever på kunskaper och insikter som det lånat av andra. Vi ser här tydligt att det inte bara är barn som lär sig i samspel med varandra utan det gör även vi vuxna och vi tycker att det är viktigt att vi inte glömmer bort att hela tiden arbeta för att vidareutvecklas.

Läraren har en stor betydelse för hur bilden används i undervisningen. Läraren måste vara kunnig inom sitt område se svårigheter och kunna bemästra dem. Läraren måste kunna organisera uppgifterna till barnen så att de får möjlighet att med rimlig ansträngning klara av dem (Karlsson och Lövgren 2001: 15). Detta ser vi som viktigt, det är nödvändigt att läraren har en god material- och teknikkännedom. Har inte läraren detta är det möjligt att läraren undviker de tekniker de själva inte behärskar. Detta gör att det finns en risk att kursplanens mål inte uppnås. I kursplanen står det bland annat att barnen i slutet av årskurs fem ska ”- kunna framställa bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker,” (Skolverket 2005-09-06: 2).

En av lärarna ansåg att kursplanens syfte och mål inte uppnås, de flesta lärare använder inte bilden på ett optimalt sätt och detta säger de beror på bristande kompetens. En lärare har länge försökt få kompetensutveckling i bildteknik men skolans budget räckte inte till detta. Vi tror att det är många olika orsaker till att bilden inte prioriteras i undervisningen. En orsak kan vara att en del lärare inte jämför bilden med

basämnena vilket gör att denna då också kommer i andra hand då det gäller kompetensutveckling. De värderar ofta det verbala språket före det visuella. En annan orsak kan vara bristande kompetens. Vi anser att om bildämnet hade jämförts med basämnena hade också fler lärare valt att kompetensutvecklats inom bildämnet. I Sverige har Vygotskij haft stor betydelse för skolpedagogiken. Den psykologiska teori han förespråkar utgår från att människan tolkar och förstår sin omgivning med hjälp av olika tecken, det vill säga språket (Lev S Vygotskij 1995: 8). Språket kan vara så mycket, verbalt språk, skriftspråk, kroppsspråk och bildspråk. Malmström (1991) skriver att Ragnhild Söderbergh behandlar tre olika kommunikationssätt, kroppsspråk, talspråk och skriftspråk. Här vill Malmström även lägga till bildspråket. Vi tycker att det är viktigt att vi som blivande lärare värderar alla de olika språken lika högt och att vi integrerar dem med varandra. På detta sätt ger vi alla barn lika förutsättningar att utvecklas kunskapsmässigt men ändå på ett individuellt sätt.

Metoden som använts i undersökningen har varit en kvalitativ metod. Genom att göra djupgående intervjuer med lärare känner vi att vi fått det djup vi sökte i våra frågor. Metoden gjorde att lärarna generöst delade med sig av sina erfarenheter. Eftersom vi vid intervjuerna gjorde bandupptagningar som vi sedan skrev ner fick vi stora möjligheter att granska materialet. Materialet analyserades och kopplades till litteratur och tillsammans gav de svar på våra frågor.

Det område vi har forskat kring är bildens och bildämnets betydelse för barns kunskapsutveckling. Utifrån vad vi har kommit fram till tycker vi att viktiga ämnen för framtida forskning är:

- Hur ska samhället göra för att höja bildämnets status?
- På vilka sätt kan bildämnet användas som ett specialpedagogiskt verktyg för lärande?

Detta är ämnen som vi själva skulle vilja forska vidare om och som vi tycker är mycket betydelsefulla.

5. Sammanfattning

I vår inledning av detta arbete berättar vi om våra erfarenheter av hur bildämnet används i skolan och hur viktigt det är att ämnet integreras i den övriga undervisningen. Att bilden är ett lika viktigt språk som övriga språk. Syftet med detta arbete har varit att ta reda på hur dagens pedagoger ser på bilden som integrerat verktyg i skolan och hur de använder det i praktiken. Därför blev vår problemformulering: Vilken roll har bilden som verktyg i undervisningen? De problempreciseringar vi utgått från handlar om hur dagens lärare använder bilden och bildämnet som verktyg för lärande. Och om bilden är ett integrerat eller segregerat ämne. I vår litteraturstudie har vi först beskrivit olika forskningsteorier men främst fördjupat oss från ett sociokulturellt perspektiv med Vygotskij som förgrundsfigur. Därefter har vi beskrivit bildämnet ur ett historiskt perspektiv, för att sedan fortsätta med att beskriva aktuell forskning kring ämnet. Här har vi kunnat läsa om hur bilden på olika sätt kan användas som redskap för lärande. Här beskrivs också vilka förutsättningar och hinder som finns för ämnet. Vi har även skrivit om *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94) och kursplanen för ämnet bild i skolan. Här kan läsas om hur viktigt det är att skolans verksamhet inriktas så att den ger plats för olika kunskapsformer och skapar ett lärande där dessa former integreras och blir till en helhet. I vår empiriska undersökning börjar vi att beskriva en kvalitativ metod där vi använt oss av semistrukturerade intervjuer av lärare på fältet. För att få svar på våra frågeställningar har vi i den empiriska delen redovisat de resultat vi fått fram i våra intervjuer. Genom att analysera dessa intervjuer kan vi utläsa att lärarna använder bildämnet som ett integrerat ämne. Lärarna anser att bildämnet är viktigt och ger barnen många möjligheter till att jobba med bilden, dels genom att göra bilder och dels genom att reflektera, analysera och diskutera runt bilder. Lärarna känner dock att de skulle behöva utöka sin kompetens inom området för att ge barnen ytterligare kunskaper. I diskussionsdelen kopplar vi våra egna tankar med analys, teori och för en diskussion om vad vi har kommit fram till i arbetet. Därefter kommer en kort sammanfattning av arbetets innehåll och avslutas med en källförteckning över arbetet.

6. Källförteckning

- Ahlner Malmström, Elisabet (1991) *Är barns bilder språk*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Allén, Sture m.fl. (1995) *Nordstedts svenska ordbok*, Oslo/Gjövik: Nordstedts Förlag AB.
- Billström, Sven (1991) *Se och göra bilder*, Linköping: Lärarutbildningen
- Birjerstam, Pirjo (2000) *Skapande handling - om idéernas födelse*, Lund: Studentlitteratur.
- Ejeman, Göran & Molloy, Gunilla. (2003) *Metodboken, svenska i grundskolan*, Stockholm: Liber AB.
- Ekholm, Mats och Fransson, Anders. (1994) *Praktisk intervjuteknik*, Stockholm: Norstedts Förlag AB
- Eriksson, Yvonne. Göthlund, Anette (2004) *Möten med bilder* Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Sten-Gösta & Lövgren, Staffan (2001) *Bilder i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lind, Ulla & Åsén, Gunnar (1999) *En annan skola*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, Gunilla (1999) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket (2001) *Lärarens handbok*, Stockholm: Läraryrket.
- Lööf Eriksson, Margareta (1987) *Bildarbete bland barn*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Malmhether, Bosse m.fl. (1991) *Barn som filosofer*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.
- Malmström, Elisabet (2002) *Bilder för en annan skola*. Serie 1, rapport 6, temat Vuxnas lärande och kunskapsutveckling (Vulk). Kristianstad: Högskolan
- May, Tim (2001) *Samhällsvetenskaplig forskning*, Lund: Studentlitteratur.
- Nobel, Agnes (1984) *Hur får kunskap liv*. Stockholm: Statens kulturråd/Liber.
- Pettersson, Sten & Åsén, Gunnar (1989) *Bild-undervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Skolverket (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, Stockholm:Skolverket
- Skolverket och Fritzes (2002) *Kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Fritzes Förlag
- Svenska språknämnden (2003) *svenska skrivregler*. Andra upplagan. Stockholm: Liber AB.

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Trost, Jan (1997) *Kvalitativa intervjuer*, Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet, (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, S Lev (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Wallin, Karin (2001) *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber AB.

Wetterholm, Hans (1992) *Det synliga språket – en lärobok i bild*. Stockholm: Runa Förlag AB.

Ängquist, Liisa (2000) Vygitskijs kreativitetsbegrepp. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 2-3.

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=23&skolform=11&sprak=sv&id=3869&ar=0...> (2005-09-06)

Intervjuguide

Pedagogen

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Vad var det som gjorde att du valde just detta yrke?
4. I vilka åldersgrupper har du undervisat?
5. Vilken roll har bilden för dig i ditt arbete?

6. Hur tänker du inför en ny bilduppgift?
 - Hur uppkommer den?
 - Hur introducerar du den?
 - Hur kopplar du den till lärande?
 - Hur följs den upp?
7. Vilka tekniker får dina elever prova på?
 - Vad är det som är viktigt med dessa?

Bilden som integrerat verktyg

8. Vilken roll har bilden i skolarbetet?
 - Vilken roll skulle du önska att bilden hade i skolarbetet?
 - Hur upplever du att det är i praktiken?
9. Hur integreras bilden i de olika ämnena?
 - Används bilden på detta sätt?
 - Hur tror du att den då används?
10. Vad vet du om Reggio Emilias sätt att arbeta?
 - Skulle du kunna tänka dig att arbeta efter denna metod?
 - Varför? Hur tänker du då?
 - Hur tänker du dig att ditt dagliga arbete då skulle se ut?

11. Vad vill du att dina elever ska få ut av sitt bildskapande?
 - Hur ser du på barnen i förhållande till bildskapande?
12. Vilken betydelse har barns färdigheter i bild och form?
 - Hur tror du att bilden kan påverka för barnen i de övriga ämnena?
 - Skulle du kunna berätta för mig om något tillfälle då du sett detta?

Kommunikation

13. När ser man att barn utvecklas bildspråkligt?
14. Hur värderar du de olika språken, d.v.s. det verbala och det visuella?
 - Vad grundar du det på?
15. Hur tar du som lärare till vara de budskap som elevernas bilder ger?
 - Är du som lärare uppmärksam på dessa budskap?
16. Ges barnen tillfälle att diskutera, reflektera och analysera sina och andras bilder?
 - Hur ser du på denna del i processen?
 - Vad har eleverna för nytta av att kunna analysera bilder?

- Hur skapar du ett tillåtande klimat i klassen för att aktiviteter som dessa ska vara möjliga? Ett klimat där alla elever vågar prata i gruppen?
- Hur utformas dessa samtal? I stora eller små grupper? Enskilt eller i klassrummet?

Kursplanen och tiden

17. Finns det tillräckligt med tid i bildämnet för att nå kursplanens syfte och mål?

- Hur görs detta?

Lärarens färdigheter

18. Vad anser du om den vanliga lärarens kunskaper i bildämnet?

19. Vad behöver den vanliga läraren lyftas i?

- Hur kan detta göras?