



MITTUNIVERSITETET
Institutionen för utbildningsvetenskap (UTV)

Examensarbete inom
lärarutbildningen, 15 högskolepoäng

Räcker det att måla en bild?

En studie om hur pedagoger följer upp, ger respons och utrymme för samtal, på elevers bildarbete i skolan.

Erica Signal Bergius
2011-01-14



Abstract

The study is about how work around students' art education follows up. Do some feedback and scope gives for discussion by teachers at schools. Purpose of this thesis is that from a pedagogical perspective, describing how the work on monitoring the students' form-work looks like in school. The empirical study is conducted as observations at a primary school and interviews with educators involved in teaching. The observations and interviews are analyzed based on analysis tool that is designed for questions that reflect study purpose. Conclusions of this study was that dialogue about art education will be different depending on whether it is the teacher or student who takes the initiative to dialouge. The talks were focused and centered on the teacher when it was the teacher who initiated the dialogue. Research shows that the aesthetic subjects in school are too frivolous captured, and the education is directed too much on the purely theoretical subjects.

Abstrakt

Studien handlar om hur arbetet kring elevers bildarbete följs upp. Ges respons och utrymme för samtal av pedagoger i skolan? Uppsatsens syfte är att utifrån ett pedagogperspektiv beskriva hur arbetet kring uppföljning av elevers bildarbete utformas i skolan. Den empiriska undersökningen genomförs som observationer på en lågstadieskola och intervjuer med pedagogerna som är delaktiga i undervisningen. Observationerna och intervjuerna analyseras utifrån analysverktyg som är utformade som frågor som speglar studiens syfte. Slutsatser som drogs var att samtalet kring bildarbete blir olika beroende på om det är pedagogen eller eleven som tar initiativ till samtal. Samtalen blev målinriktade och centrerade kring pedagogen när det var pedagogen som tog initiativ till dialog. Forskning visar att de estetiska ämnena i skolan är alltför oseriöst tagna, och blickarna riktas alltför mycket på de renodlade teoretiska ämnena.

Nyckelord: Bildarbete, Grundskolan, Respons, Uppföljning av bildarbete med skolbarn.

Innehållsförteckning

Abstract	ii
Abstrakt	ii
Inledning	5
Problemområde	6
Bakgrund	7
Estetiska ämnen och lärande.....	7
Kort historisk bakgrund.....	8
Kunskapssyn genom tiderna	9
Prioriteringar av ämnen	9
Pedagogers visioner, men vad händer i praktiken?	11
Attityder till bildundervisning	12
Dialog och bildarbete	14
Integrering i andra ämnen	15
Problemformulering	17
Syfte	18
Metod	19
Observationer	19
Intervjuer	19
Urval	20
Etiska överväganden	20
Genomförande	21
Resultat av observationerna	22

Årskurs 1	22
Årskurs 2	24
Årskurs 3	27
Intervju 2010-09-29	30
Intervju 2010-09-30	32
Intervju 2010-10-05	34
Analys av resultat	36
Metoddiskussion	39
Diskussion	40
Referenser	43
BILAGA 1: Missiv till berörda personer	45
Hej! 45	
BILAGA 2: Intervjufrågor	46

Inledning

Den pedagogiska diskussionen har under lång tid rört förhållandet mellan förmedlingspedagogik och olika former av progressivism eller reformpedagogik. Förmedlingspedagogiken går ut på att förmedla ett färdigt kunskapsstoff, givet av vetenskapen eller buret av traditioner. Den formen av pedagogik har präglat utbildningssystemet under större delen av dess historia. Mot den opponerar på olika vis den pedagogiska strömning som betonar det subjektiva, personliga. Det som förenar progressivister alltifrån Rousseau och framåt är att betona elevens erfarenhet, motivation och intresse för studier.

Med denna studie vill jag undersöka hur pedagoger följer upp, ger respons och utrymme för samtal, på elevers bildarbeten i skolan som till störst delen är kopplad till förmedlingspedagogiken. Jag kommer att beskriva hur dessa processer kan yttra sig och vilka uppfattningar som förmedlas genom ämnet bild, i skolan. Med hjälp av intervjuer med pedagoger observationer av pedagoger och elever kommer jag utföra min studie. Enligt min erfarenhet händer otroligt mycket utvecklingsmässigt i en grupp som får möjlighet att följa upp sina bildarbeten genom att berätta för, diskutera, och ge varandra respons, med hjälp av en pedagog. Under min tid på universitetet fick vi arbeta både individuellt och gruppvis med olika bildövningar. Det centrala under alla arbeten var att samtal och feedback på alla arbeten var av högsta prioritet. Arbetssättet och känslor diskuterades lika mycket som själva resultaten. Detta tycker jag gjorde att min syn på bildens betydelse förändrades från att resultaten ska vara ”fina”, till att fokusera på själva bildprocesserna och utvecklingsarbetet rent känslomässigt. I min undervisning idag, använder jag mig till stor del av bild i min NO-undervisning och upplever att eleverna tillägnar sig kunskap ändå. Mitt intresse, som jag har valt att fördjupa mig i, handlar om huruvida pedagoger utnyttjar bildundervisning som en chans att ge eleverna meningsskapande uppföljningar och samtal om deras bildarbete.

Problemområde

Bildämnet har i den *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (NU03) beskrivits som ett ämne med lågt anseende och eleverna betraktar det inte som ett viktigt i skolan eller för framtiden, även om de tycker att det är ett roligt ämne. Ämnet bild är idag ett omtalat ämne in våra samhällsdebatter huruvida bildämnet ska genomsyra undervisningen eller inte . NU03 säger även att det finns åsikter som antyder att politiker istället för att fokusera på utbildningen som helhet lägger större vikt vid hur svensk utbildning står sig internationellt, främst inom matematik och språk (Skolverket). Elliot Eisner (2003) menar att utbildning idag byggs på metoder med vetenskapligt grundad kunskap, och estetiska verksamheter kan användas som en källa till att förbättra den pedagogiska verksamheten.

Idag pratar många forskare om ett nytt ”provparadigm”, syftet med kunskapsbedömning har vidgats från betygssättning och sortering till att också stödja individers lärande och utgöra instrument för utveckling av undervisningen klassrummet och av läroplanerna, många författare menar dock att det nya paradigmet kommer göra undervisningen mer teoribaserad, medan andra hävdar att detta är vad som behövs för att kunna stödja elever i deras utveckling (Korp 2003).

Bakgrund

I bakgrundsdelens har jag valt att använda mig av annan relevant forskning, litteratur och bakomliggande teorier som stöd för att besvara syftet med min studie. För att få så aktuell forskning som möjligt har jag främst använt mig av vetenskapligt granskade artiklar som jag funnit via sökmotorn Eric. I de artiklar som jag använt från Amerika och England har bildundervisningen en annan betydelse än i Sverige och bild benämns ”art” eller “art education”.

Estetiska ämnen och lärande

Som inledning till bakgrunden har jag valt att göra en kort presentation av bildens historia, eftersom det idag fortfarande finns fragment av detta kvar i dagens syn på bild. Jag kommer sedan beröra forskning som gjorts inom området estetiska läroprocesser och bild. Innan jag fortsätter med bakgrunden vill jag definiera vad jag syftar på när jag använder uttrycket estetiska läroprocesser.

Forskaren Anne Bamford visar i sin studie på en modell för att se på estetiska läroprocesser (“Arts education”):

- Education in the arts, syftar till att uttrycka sig genom musik, drama, bild etc.
- Education through the arts syftar till att till exempel lära sig matematik med hjälp av dans.
- Art as education syftar till bild som medel för individens växande, som till exempel värdegrundsarbete.
- Education as art syftar till kulturell och estetisk förståelse av lärande. ”Lärarkonst”.

Hon menar vidare att det inte finns någon klar definition av begreppet estetiska läroprocesser men att det ändå finns några tydliga innebörder. Det kan handla om lärande i en estetisk process, som när barn och unga själva går in i ett estetiskt skapande. Det kan också handla om estetiska uttrycksmedel som metod inom andra ämnesområden än de estetiska: skolämnen, värdegrundsuppdrag och social och personlig utveckling. Estetiska läroprocesser knyter samman kunskapsutveckling med andra aspekter som känslor, upplevelser, erfarenheter och analys. Bamford anser också att det även är viktigt med utvärdering och dokumentation som bör delas med andra; barn, pedagoger, föräldrar, skolläring.

Kort historisk bakgrund

För att se hur länge inresset funnits för att undersöka barns bilder är det nödvändigt att gå tillbaka till sent 1800-tal och tidigt 1900-tal. Under denna tidsperiod växte det fram ett romantiskt intresse för det otämjda, naturliga barnet fram och lusten att se helheten av barns intellekt och känslor var det centrala när det gällde barns bilder. Barnet betraktades som en filosof och bilden och bildarbetet stod i fokus för forskningen, tillsammans med filosofiestetisk teori och annan humanistisk vetenskap. Eftersom det var bilden och bildarbetet som stod i fokus, var det av en fenomenologisk inriktning forskningen var inriktad på (Aronsson;1946). Merleau-Ponty är en fransk filosof och har en fenomenologisk syn på människan. Den levda kroppen är enligt Merleau-Ponty inte indelad i två delar, det fysiska och det psykiska, utan bildar en psykofysisk enhet – en till-världen-varo. När vi upplever en annan människa är det denna integrerade helhet vi upplever (Merleau-Ponty 1997). Kommunikation uppstår när det råder ömsesidighet mellan intentioner och gester hos två människor, som citatet förklarar:

”Allting händer som om den andres intention skulle bebo min kropp eller som om mina intentioner skulle bebo hans” (Merleau-Ponty 1997 s.160).

Johansson (2005) beskriver det som att barnet ständigt är i interaktion med allt det möter i världen, samtidigt som kroppen ständigt är närvarande i allt som barnet gör. Kroppen är därför sammanlänkad med världen. Barns erfarenheter av att vara i den, liksom deras sätt att förstå och tolka den, gestaltas genom gester, ansiktsuttryck, kroppshållning, ord och känslouttryck – allt uttryckt genom kroppen. Världen med alla dess ting har en mening som fordrar handling. Trots att barn fortfarande inte hunnit skaffa sig samma kunskapsbank och livserfarenhet som vuxna bär barn enligt Merleau-Ponty mening i sin kropp då de handlar på ett visst sätt (ibid). Barns egna handlingar bildar meningsstrukturer som måste tolkas för att barn ska kunna orientera sig och kunna hantera den vardagsvärld utgörs (ibid). Bengtsson (1988) tar upp ett exempel av Merleau-Ponty som tydligt visar på cirkulariteten mellan kropp och subjekt. När min vänstra hand griper den högra, är den vänstra handen subjekt och den högra objekt. Men i samma ögonblick som jag känner att min högra hand blir gripen blir denna hand subjekt och den vänstra objekt. Denna cirkularitet gör att vi inte kan förneka att den levda kroppen, enligt Merleau-Ponty, är subjekt-objekt, en oreducerbart tvetydig existens (ibid).

Under större delen av mellankrigs-, och efterkrigstiden har väldigt få studier handlat om humanistisk teoribildning. Istället har forskningen dominerats av

kognitiv teori och kliniska infallsvinklar. Forskning har även riktat sin uppmärksamhet mot den färdiga bilden och inte mot arbetsprocessen. På senare tid har flera forskare börjat intressera sig för själva bildprocessen, hur tecknandet går till.

Redan under Deweys tid finns tanken om samtal och process med i bilden. Han skriver i sin text "My Pedagogic Creed" (1897) om att barn utvecklas av att samtala, kommunicera, undersöka, förstå saker, tillverka och uttrycka sig konstnärligt. Nedan kommer en förklaring Dewey uttrycker angående kommunikation och språk i sin text :

"It is true that language is a logical instrument, but it is fundamentally and primarily a social instrument. Language is the device for communication; it is the tool through which one individual comes to share the ideas and feelings of others."
(Dewey s. 79)

Kunskapssyn genom tiderna

Kunskapssynen och bedömning av elever som varierat genom tiderna kan hjälpa till att förstå även de estetiska ämnens värde och utveckling i undervisningen. Korp (2003) menar att arbetet med den formativa bedömningen (som syftar till att utveckla lärandet) gör att eleverna idag är medvetna om på vilka grunder de bedöms, medan Lindberg (2007) anser att elevers uppfattning i de studier hon granskat är att bedömning genomförs i ett kontrollerande syfte. Korp anser vidare att nutidens kunskapsbedömning handlar om motivering snarare än som tidigare sortering eller urval. Tidigare fanns ett behov av sortering av elever till högre studier alternativt yrkesliv, men i och med utvecklingen av de västerländska utbildningssystemen i kombination med ett nu avtagande behov relativt antalet utbildade av utbildad arbetskraft fyller bedömning inte längre det sorterande syfte som den en gång hade (ibid). Hon går så långt som att tala om ett nytt paradigm. Detta nya paradigm kännetecknas, hävdar Korp, av en förändrad inställning till elevers lärande och utbildningens roll. Denna förändrade inställning innefattar tron på att *alla* elever har möjligheten att lära sig och kan tillgodogöra sig avancerat tänkande.

Prioriteringar av ämnen

Elliot W. Eisners (2003) forskning fokuserar på utveckling av estetiska ämnen för att förbättra undervisningen i skolan. Eisner menar att utbildning idag byggs på metoder med vetenskapligt grundad kunskap. Estetiska verksamheter kan användas som en källa till att förbättra den pedagogiska verksamheten. Däremot menar Eisner att estetiska läroprocesser används när det inte finns några vetenskapliga metoder att falla tillbaka till. Pedagoger i bildundervisning strävar

efter uppfinningsrika svar från elever till skillnad från pedagoger som lär ut till exempel rättstavning, där pedagogen letar efter ett rätt svar. Det anses som en konst, enligt Eisner, att lära elever att problem kan ha mer än en lösning, och att frågor kan ha mer än ett svar. Det finns många sätt att se och tolka världen, och människor kan se genom olika glasögon. Detta är, enligt Eisner (2003), något som sällan lärs ut i skolor.

Flera länder har valt att använda estetiska ämnen och kreativ undervisning för att förbättra skolresultaten. Anne Bamford, (2005) har i sin studie sett att estetiska ämnen har en positiv inverkan på elevers lärande. Detta är tydligast i USA där alla stater kontrollerar sin egen undervisning. De stater med de mest traditionella systemen har de sämsta resultaten, medan de stater som använt estetisk undervisning har höjt sina resultat i skolan. Bamford har även kommit fram till att om estetiska lärprocesser användes fel, blev effekterna motsatta och kreativiteten försämrades. Forskningen visade också att estetiska ämnen ökade elevernas självförtroende och samarbetsförmåga. Dessutom stärktes det sociala samspelet i klasser som använder sig av estetiska processer (ibid). Studien, som omfattar 170 länder, har kommit fram till att det finns ett glapp mellan vad som sägs och vad som faktiskt genomförs på skolorna och fördelarna med kreativt arbete visade sig bara där undervisningen var av god kvalitet. God kvalitet på bildarbete ("art education") karaktäriseras bland annat av stark samverkan mellan skolor, utomstående konstnärer och samhällliga organisationer. Bamford nämner också reflektion som ett verktyg till att stärka eleverna i deras sociala utveckling. Eleverna måste få fundera över vad de gjort bra, vad som blev mindre bra och vad de kan göra bättre. Här har pedagogen en viktig roll. Pedagoger gärna vill använda mycket kreativitet, men att denna intention tappas bort i allt pappersarbete, prov och krav (ibid).

Watts (2010) undersöker i sin artikel vilka frågor som uppstår när lågstadielärare ger respons på elevers teckningar. Han menar att bedömning i konst och bild är ett orosmoment för pedagoger som har begränsad erfarenhet och förtrogenhet med ämnet. I de estetiska ämnena gestaltas helheter, utseenden och personliga erfarenheter i jämförelse med de mer teoretiska ämnena där ofta ett korrekt svar söks. De estetiska ämnena har inte tillägnat sig förmedlingspedagogik utan är kopplade till Rousseau och reformpedagogiken, som ställer barnet i centrum för utbildning (ibid). Enligt Stensmo (1994) kan de tidigaste spåren till den mycket vida utbildningsteori som kallas progressivismen spåras tillbaka till Rousseau, i synnerhet till de idéer som rör barnuppfostran som han för fram i *Émile*. Från Rousseau är det framförallt hans övertygelse om det möjliga i en mänsklig progression, som teoririkningens första företrädare tar fasta på när den växer fram i USA under sekelskiftet 1800-1900, men som också präglar våra läropla-

ner idag (ibid). Detta behöver dock inte vara en nackdel, enligt Eisner, men avsaknad av utvärdering och bedömning kan ses som ett hinder till pedagogisk utveckling av de estetiska ämnena. Pedagoger måste kunna följa upp resultatet av vad det är man arbetar med och skolan måste kunna visa på att den tar professionellt ansvar för hur ekonomin sköts och vad den vidare används till (Eisner 1996).

Pedagogers visioner, men vad händer i praktiken?

Watts (2005) har studerat attityder som grundskolelever besitter när de målar eller tecknar, och om de överensstämmer med pedagogers visioner om bildundervisning. Han menar att elevers attityder till bild påverkas av fördelningen av ämnen i grundskolan, och att bild får lite plats i förhållande till de teoretiska ämnena. I en lärarintervju gjord av Watts menar pedagogen att det enda som bilden användes till år 2003 var när eleverna fick illustrera bilder till deras texter. Det går inte skylla på att det är pedagogen som ger mindre utrymme för bildundervisningen heller, menar Watts, som riktar kritik mot läroplanens utformning.

Färsk forskning som Watts visar på sin studie visar att majoriteten av grundskollärare i USA anser att syftet med bildundervisning är att ta fram förmågor som är förknippade med kreativitet, kommunikation och känslouttryck. Watts studie visar att majoriteten av de tillfrågade eleverna, som var mellan 7-11 år, uppfattade att de har bild i skolan för att det är roligt. Citatet nedan är hämtat från Watts studie där det framgår i procent vad eleverna anser om bildundervisningen.

”The majority of pupils (57 per cent) suggested that the main reason why children make art is because it is fun” (Watts; 2005, s 246)

Skäl som var relaterade till personlig utveckling var också vanliga, 20 % av eleverna föreslog att de målade för att de ville bli konstnärer, bli bra på att måla, eller för att utveckla sin teknik. För att sammanfatta studien konstaterar Watts att pedagoger misslyckas med att kommunicera och använda bildundervisning för kreativitet, kommunikation och känslouttryck.

Olivia Gude (2010) frågar sig varför det är svårt för pedagoger att skapa förhållanden som stödjer framväxten av kreativt skapande och överraskande bilder? Trots att många pedagoger vill öka den kreativa aktiviteten, visar analyser av lektionsplaneringar som används i skolor, att det i praktiken finns en väldigt liten del i läroplanen som utformats för att utveckla kreativitet hos elever. Hon menar att vi måste ifrågasätta antagandet om att bildprojekt (art) ska utveckla kreativt arbete och sedan utveckla projekt vars metoder stödjer

läroplanens centrala mål såsom uppfinningsrikedom, uppmuntrande av experimentella arbeten och samtidigt stödja elever i deras identitetsskapande (ibid). Gude menar att det finns en stor oro bland både pedagoger och elever vad gäller bild (art). Eftersom det inte finns något direkt rätt eller fel i en skapandeprocess, kan det vara svårt för en elev att bedöma vilken slags lösning som kommer att bli accepterad av pedagogen. Eleven kan också ha svårt att se att produkten kan komma att bli personligt meningsfull, eftersom den totala upplevelsen av skolarbetet brukar handla om att svara rätt, menar Gude. Syftet med ett projekt i skolan brukar handla om hur pedagogen bedömer arbetet i slutet, och inte eleven själv, vilket försvårar för eleven att ta initiativ till en bilduppgift. Många elever uttrycker också ett missnöje över sitt eget resultat, att det ”inte blivit så bra”. Gude menar att detta handlar om att pedagoger följer upp arbeten genom att klaga på elevers karaktärer, som eleverna indirekt uppvisar när de lägger fram en färdig bild. Hon menar att alla är vi som vi är och liknar klagomålen mot elevers bilder med att en kemist skulle klaga på grundämnens fysiska egenskaper.

Gude behandlar även motståndet många elever har mot att diskutera vad det är man ser på olika bilder. Hennes svar på varför många elever inte vill diskutera bilder är att man inte vet vad pedagogen vill ha för svar. Åter igen handlar det om vad som är rätt eller fel. Elever vill svara det de tror pedagogen vill höra. En pedagog som är medveten om varför elever kan känna obehag att engagera sig i bildprocesser, kan ingripa för att dämpa oro och för att sedan använda samtal för att tillsammans bygga ett tryggt utrymme för kreativa processer. Gude uppmanar till att utveckla arbetet med dialoger, snarare än att förneka och kväva dialogerna.

Gude menar att de flesta bildpedagoger vill erbjuda en plats som främjar ett fritt utforskande av andras och egna bilder. En beskrivning som gjorts av Carl Rogers (1961), som Gude tar upp i sin artikel, betonar att psykologisk trygghet vilken växer fram i ett tryggt klimat, ökar kreativiteten. Det handlar om att skapa ett klimat där allas erfarenheter är värdefulla och där den enskilda eleven inte bedöms för hur denne möter en förutbestämd modell av process eller av produkt (s 36-37).

Attityder till bildundervisning

Watts (2010) menar i sin studie att det finns två extrema attityder som kan beskriva hur bildundervisning används i praktiken. Den ena beskriver att eleven tillåts att uttrycka sig i form och färg helt ohämmat och utan ledning av peda-

gog. Eleven får förlita sig helt på sina egna känslor. Den andra beskriver hur eleven leds genom en kurs i teckning och målning där målet är att eleven ska betygsättas. Watts menar att den ultimata undervisningen ligger någonstans mellan de två ytterligheterna och att om grundskollärares förtroende för undervisning i teckning skulle öka, skulle även de två extrema attityderna till bildundervisning suddas ut.

Även Rob Barnes (2007), beskriver några typer av lösningar som brukas ute i skolor när det gäller undervisning med estetiska inslag. Gemensamt för alla tre lösningarna är att uppföljning och kommunikation, som ses som viktiga pelare i elevers meningsfulla skapande, är knapphändiga i dessa lösningar. Den första lösningen är att låta eleverna själva måla eller teckna utan någon som helst stöd av pedagogen. Pedagogen ses som ett störande moment för eleven och ska inte lägga sig i processen som ska genomföras individuellt. Det som händer här, menar Barnes, är att målningarna blir intetsägande, eftersom inte läraren undervisar. Eftersom det inte finns uppsatta mål för vad barnen ska lära sig under processen, spelar heller inte arbetets kvalitet någon roll (ibid). I den andra lösningen styr pedagogen undervisningen, så mycket så att den färdiga produkten blir förutsägbar. Pedagogen ger eleverna en uppsättning delar som ska sättas ihop och vad som händer här är att pedagogen får väldigt mycket arbete med att tillverka alla delar som ska sättas ihop på ett redan bestämt sätt. Som ett exempel på ett arbete av denna typ skriver Barnes om ett alternativ till att skapa trasdockor. Alla delar är av samma typ och det gäller bara för eleverna att sätta ihop materialet som finns, till exempel toalettpappersrullar och pärlor som ska föreställa ögon. Ofta visar pedagogen en färdig trasdocka innan man påbörjar processen, och i slutändan ser alla dockor likadana ut. Barnes beskriver resultatet av processen så här:

”Här har man verkligen kastat bort möjligheterna. De flesta problemlösande uppgifter har redan blivit lösta åt barnen, som om de själva var oförmögna att klara det. En del av barnen kommer att vara missnöjda med sina trasdockor när de jämför dem med de bästa i klassen.” (Barnes s 30)

Det är pedagogen som kontrollerar alla steg i processen, och aktiviteten blir därmed ingen upplevelse som utvecklar eleverna. Däremot dödas deras uppfinningsrikedom och kreativitet (Barnes). Lärarstyrd undervisning kan, som i detta fall, vara mindre bra för barnen. Barnes menar att det är pedagogens redan färdigplanerade slutprodukt som ställer till det. Om den estetiska processen ska användas i undervisningen ligger den enligt Barnes, mellan en idé och den konkreta slutprodukten (ibid) och han uttrycker det på så vis att:

”/.../ ju klarade bild vi har av slutprodukten innan vi börjar, desto mindre kreativ blir sannolikt slutprodukten.” (Barnes s 35)

Barnes menar att det inte är lätt att hitta en bra balans mellan att låta eleverna göra som de vill, och att styra eleverna hårt, men att det är det som krävs för att kunna erbjuda eleverna en möjlighet till utveckling i sin estetiska process. Den tredje lösningen som Barnes redogör för handlar om att lära barnen rita eller måla, på så vis att eleverna erbjuds mallar att färglägga. Ofta sätts dessa bilder upp på väggarna när de är färdiga. Barnes menar att syftet med att dela ut mallar till eleverna är en önskan om att barnen ska få skapa en bild där slutprodukten ser ut som om en vuxen har gjort den. Pedagogen måste fråga sig själv vad eleverna får ut av att färglägga färdiga mallar. Mallar går även att använda på kreativa sätt menar Barnes. Förutsättningen blir då att den avslutande produkten inte är förutbestämd, att klippa geometriska figurer (som har konturerats) för att skapa mönster, kan enligt Barnes ses som en mer kreativ lösning vid mallanvändande (Barnes, 2007).

Dialog och bildarbete

Mary Jane Zander (2004), skriver i att nya lärare sällan ger utrymme för att skapa miljöer som vårdar eller uppmuntrar dialoger och diskussioner som inte är lärarcentrerade (Milbrant 2002). När det handlar om bildundervisning däremot, menar Milbrant att pedagoger vill att eleverna ska tänka själva, istället för att bara svara på lärarledda frågor. Enligt Milbrant (2002), som Zander nämner i sin artikel, är detta observerat av forskare snarare än att lärarna själva pekar på detta. Zander föreslår att elever inte behöver sitta uppradade bänkar i sina klassrum i skolan, utan motsatsen visar att miljön blir avspänd för både elever och pedagog om klassrummet utvecklas efter behovet att kunna föra samtal och diskussioner.

Pedagogers samtal handlar ofta IRE (inledning, respons och bedömning) skriver Zander (2004). Läraren inleder alltså med en fråga, eleven lämnar respons och pedagogen antingen bedömer svaret eller ger feedback tillbaka. Zander visar att denna klassrumssituation kan sällan identifieras som en dialog. En dialog är inte bara att svara rätt på en fråga eller förstå en lärares strategi, utan betydelsen av att skapa en miljö där relationen mellan pedagog och elev blir öppen och till en obegränsad upplevelse, är av stor betydelse. Zander har gjort ett antal observationsstudier under ett flertal år och har endast sett en handfull klasser där dialogiska relationer dominerar och detta förekom enbart på högstadiet (ibid). Den dialogiska relationen, handlar inte bara om strategier att lära utan även om personlig filosofi som handlar om att undervisa om de värden relationer har och hur en grupp över tid får möjlighet att utveckla en miljö där relationerna kan förankras. Med tanke på den snäva tid som finns i ett klassrum är detta mycket

svårt att genomföra inom ramen för bildundervisning. Detta trots att bildundervisning erbjuder goda förutsättningar för dialogiska relationer. De flesta pedagoger som undervisar i bild säger att de vill att elever ska utveckla kreativitet, med djupare förståelse (ibid).

Bild är en undervisningsform där pedagogen har fördelen att utveckla och använda ett dialogiskt förhållande. Konstutbildaren Peter London (2003), som Zander nämner i sin artikel, säger att vi ska engagera elever i en dialog som skapar djupare förståelse av empati och gemensam upplysning. När det gäller bildundervisning menar London att pedagoger inte bör erbjuda alltför mycket kritik, utan istället bemöter eleverna och för en dialog med dem. Pedagoger borde också enligt London syfta till att dela sina idéer med elever istället för att försöka överföra sitt eget tänk till eleverna. Genom att ställa öppna frågor i undervisningen skapas en dialog. Frågorna kan vara: Vad ser du? Vad handlar arbetet om? Hur vet du att...? Hur uttrycker bild en mening? Hur relaterar bilden till mina egna intressen? (London). Konstnärer blottar sig själva genom sina egna verk och blir därför sårbara därför är dialogen väsentlig att utveckla för att förståelse ska finnas elever mellan. Därför gäller det att ta ner dialogen på en elevnivå för att eleverna ska kunna möta varandra utan att såra, utan istället förhålla sig till andra på ett ”bra” sätt (ibid).

Integrering i andra ämnen

Dewey uttryckte sig redan 1897 om skolan och ämnesindelning. Det går att utläsa i hans text att han ansåg att integration är en väg till gott lärande. Dewey menar att barn snabbt och lätt rör sig från ett ämne till ett annat, på precis samma sätt som när det gäller att rör sig över platser, de reflekterar inte över avbrott och övergångar. När barnen sedan börjar skolan delas ämnen in och världen sätts in i olika avdelningar. Detta finns sedan tidigare inte i barnens liv, och medför att skolan blir något nytt som inte överensstämmer med vad barnen tidigare lärt sig. Han menar vidare att ämnesstudier inte är det rätta för barnen, utan att det är barnens sociala liv som är utgångspunkten:

“I believe that the study of science is educational in so far as it brings out the materials and processes which make social life what it is.” (Dewey s 78)

Dewey (1987) menar att genom att kombinera vardagliga händelser på nya sätt övar vi vår kreativa och estetiska förmåga. Det finns inga särskilda tillfällen eller ämnen som är mer eller mindre lämpliga för användandet av estetiska processer. Tillfällen till att öva kreativitet med hjälp av estetik kan finnas överallt, och när som helst, i alla ämnen. Att integrera vissa ämnen med varandra kan vara en bra lösning för att läroprocesserna ska ge så eleverna så

mycket som möjligt (ibid). Bamford (2005) menar att både de estetiska ämnena i sig har en positiv inverkan på elever i skolan, men även att använda estetiska inslag i andra ämnen påverkar elever positivt.

Problemformulering

Med utgångspunkt i Watts (2010), Bamford (2010) och Barnes (2007) resonemang om att det finns olika attityder till bildundervisning som påverkar elever mer eller mindre positivt, har jag formulerat mitt problem. Beroende på vilken av attityderna som brukas vid bildundervisning kan pedagogen antingen styra eleven för mycket eller för lite. Forskning (Bamford, Barnes, Watts) menar att det handlar om att skapa balans mellan dessa attityder, vilket kan vara svårt om pedagogen känner sig osäker på huruvida bildundervisningen ska genomföras.

Ofta finns medvetna strategier/teorier pedagoger använder vid undervisning och jag frågar mig om detta även överensstämmer med bildundervisningen. Vidare anser jag att det kan vara av värde att ta reda på vad pedagogerna uppfattar som skapande verksamhet och om vissa delar anses viktigare än andra i skapandeprocessen. I bakgrunden beskrivs att samtal och dialoger mellan elever och pedagoger har en stor del i både elevers kunskaps och sociala utveckling. Jag vill ta reda på hur pedagoger ger utrymme för dessa delar och vilket syfte pedagogen har. Forskning (Bamford 2010) visar på att det finns olikheter huruvida bildundervisning används i praktiken i jämförelse med vad som sägs i teorin.

Syfte

Syftet är att utforska pedagogers medvetenhet om teorier och strategier för bildundervisning och hur de ser på skapande verksamhet och dess syfte. Däribland studeras hur pedagogen ger elever respons på deras bildarbete och utrymme för samtal med eleverna. Studien görs ur ett pedagogperspektiv. Mina forskningsfrågor var följande:

- Hur följer pedagoger upp elevers bildarbete i skolan?
- Hur ger pedagoger respons på elevers bildarbete?
- Ges utrymme för samtal med eleverna vid bildarbete?

Metod

För att se hur pedagoger följer upp, ger respons och utrymme för samtal, på elevers bildarbete i skolan kommer jag att utföra observationer av elever i årskurs 1-3, samt intervjua pedagogerna som undervisar eleverna. Intervjuerna kommer att utgå ifrån de tidigare genomförda observationerna.

För att undersökningen ska vara relevant krävs ett noga övervägande av metod. Undersökningar kan indelas i kvalitativa och kvantitativa metoder. Den kvantitativa forskningen förknippas med större neutralitet än den kvalitativa metoden som anses ha en mer direkt inblandning av forskaren via till exempel intervjuer. Kvalitativa undersökningar ser huvudsakligen på ord och uttryck (Trost 2005;8). I min studie har kvalitativa metoder, i form av observationer som ställs i jämförelse med intervjuer med pedagoger, genomförts. Utmaningen i en kvalitativ analys är att jag som forskare ska skapa mening utifrån de data jag samlat in. Därför har jag för att enklare kunna urskilja de mest väsentliga delarna i materialet utformat en analysnyckel. Det skiljer ut de väsentliga i materialet och utelämnar trivialiteterna. Materialet kommer att analyseras utifrån följande analysnyckel:

- Finns det medvetna teorier/strategier om hur bildundervisning och uppföljning utformas?
- Vad uppfattar pedagoger som skapande verksamhet? Anses vissa delar i skapandeprocessen viktigare än andra?
- Hur följer pedagoger upp elevers bildskapande med respons och samtal?

Observationer

En observation innebär att en längre eller kortare tid tillsammans med den grupp som ska undersökas (Holme, Solvang; 1996). Jag kommer att göra en öppen observation där deltagarna vet om och har accepterat att jag verkar som observatör. Pedagogerna har gett sitt samtycke till observationerna, liksom eleverna och deras föräldrar. Förkortningar som antecknades under observationerna skrevs ut helt samma dag för att inte relevant information skulle glömmas bort (ibid). Fokus fanns på orden samtal, uppföljning, respons och feedback.

Intervjuer

De genomförda observationerna låg till grund för intervjuerna. Jag intervjuade de tre pedagogerna som var klasslärare för respektive klass som jag gjort observationerna hos. Pedagogernas ålder låg mellan 50 och 60 år. Intervjuerna handlade om hur pedagogen själv tänker och känner, vilka erfarenheter han eller

hon har och hur dennes föreställningsvärld ser ut kring bemötandet av elever i bildprocesser och dess uppföljning, överensstämmer praktik och teori? Jag genomförde enskilda intervjuer eftersom intervjupersonerna skulle komma bäst till tals då ingen avbröt (Trost 2005). Intervjufrågorna som utformades var öppna, vilket betyder att det är den tillfrågade bestämde vilken struktur svaret fick (ibid). Alla intervjuer blev inspelade och sedan avskrivna och transkriberade med pauser och suckar för att kunna tolka samtalen i resultatet.

Urval

En skola ut där observationer och intervjuer genomfördes. Kriterierna som skolan var tvungen att uppfylla var att det fanns en etta, en två och trea med tre olika pedagoger som undervisade i bild. På många skolor som jag var i kontakt med, är det en pedagog som har alla årskurser i bilden. Jag ville gärna observera och intervjua flera pedagoger för att se skillnader och likheter, inom ramen för samma skola. Klasserna observerades vid två tillfällen.

Den valda skolan är en kommunal skola i Västernorrland som består totalt av 4 klassavdelningar från förskoleklass till och med årskurs tre, med sammanlagt cirka 90 barn. Jag har inte haft någon tidigare anknytning till skolan och har därför inte någon egen uppfattning om verksamheten, vilket är en förutsättning för att kunna vara neutral. Rektor i skolan bestämde en tidpunkt för ett besök på skolan tillsammans med pedagogerna, som informerades om mina avsikter med studien. Vidare bestämdes tid för observationerna och intervjuerna. Tiderna bestämdes utifrån elevernas schema så att de arbetade med någon form av bild där pedagogen skulle finnas med.

Etiska överväganden

Studien följer Vetenskapsrådets etiska regler och riktlinjer. Fyra huvudkrav för individskydd i forskning kan läsas ut: Dessa är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och utnyttjandekrav (Vetenskapsrådet 2002;6). Här nedan redogör jag hur jag tagit hänsyn till de etiska kraven i min studie:

I studien har inga namn på varken skola eller de delaktiga använts. Det finns heller ingen beskrivning på kön, etnisk bakgrund, eller andra personliga egenskaper som kan identifiera deltagarna. Alla pedagoger är behöriga lärare med en grundlärarutbildning i botten, jag kommer kalla pedagogerna efter vilken årskurs de undervisar i, alltså pedagog 1, pedagog 2 och pedagog 3.

Jag har informerat de berörda om studiens syfte, genomförande och iakttagandet av etiska riktlinjer. Pedagogerna jag observerade fick inledningsvis veta vilket syfte jag hade med studien och brev skickades hem till elevernas föräldrar där det stod beskrivet att jag skulle observera i klasserna och föräldrarna fick höra av sig om de undrade över något. I intervjuerna som genomfördes efter observa-

tionerna informerade jag om att intervjun kunde avbrytas av dem om de ville. Observationsanteckningarna och intervjumaterialet har förvarats oåtkomligt för andra än mig själv. Jag har endast använt materialet till min forskning.

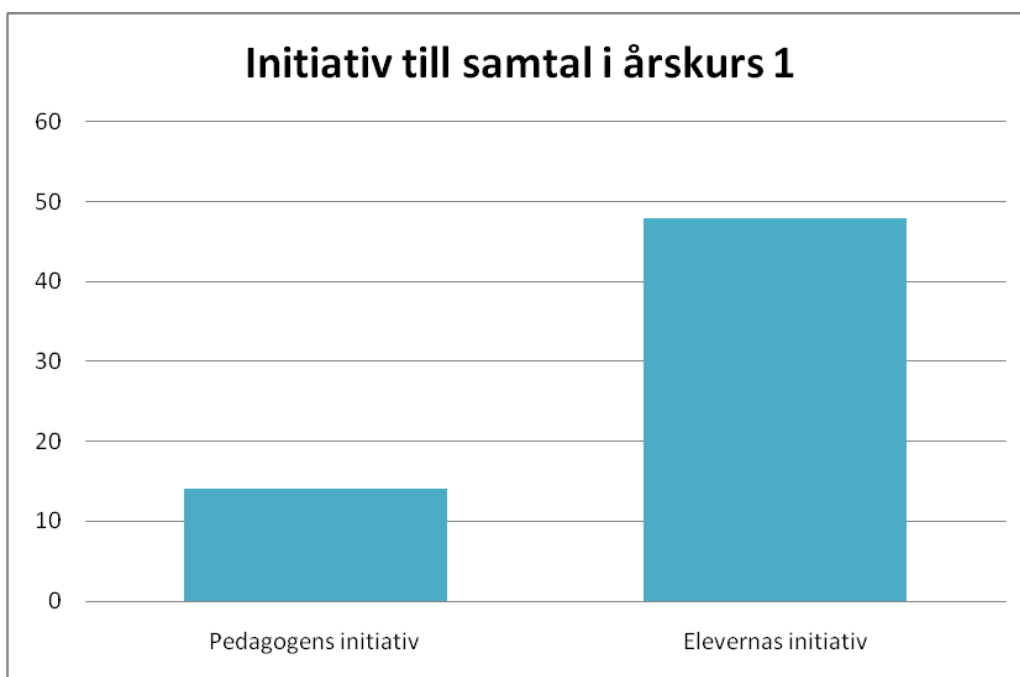
Genomförande

Eftersom jag aldrig varit den utvalda skolan började jag med att presentera mig och förklara att jag var intresserad av vad eleverna gjorde på bilden i forskningssyfte. Det blev lite diskussioner kring vad en forskare gör innan lektionen startade. Pedagogerna hade vid vårt första möte informerat mig om att de alla arbetade med tema hösten. Efter observationerna skrev jag ner dem mer utförligt. När observationerna var färdiga genomförde jag intervjuerna med pedagogerna.

Resultat av observationerna

Årskurs 1

Under observationerna räknade jag hur många gånger pedagogen och eleverna tog initiativ till samtal genom att sätta ett streck för varje gång. Här är resultatet i årskurs 1:



Tabell 1: Visar hur många gånger pedagogen och eleverna tog initiativ till samtal under de två observationstillfällena i årskurs 1. När eleverna skulle forma svampar valde pedagog 1 att inte ge någon feedback alls på elevernas arbeten. Pedagogens initiativ bestod i huvudsak av att lotsa de elever som var osäkra på vad de förknippade med hösten för att kunna fotografera på skolgården. Elevernas initiativ till samtal bestod i huvudsak av att de ville ha respons på sina svampar.

Här finns förberedelser som gjordes innan observationerna av pedagog 1. Vid första tillfället skulle eleverna forma svampar av lera som klassen arbetat med under ett par veckor redan. De praktiska förberedelserna bestod av utlagda plastmattor på golvet med lika stora lerklumpar utplacerade med jämna mellanrum. Vid andra observationstillfället skulle eleverna gå ut och fotografera något de förknippade med hösten. Lektionen inleddes med samtal om vad som skulle hända under lektionen och vad eleverna skulle göra med fotografierna sedan, också planerat i hösttemat.

När eleverna kommer in i klassrummet vid det första tillfället finns materialet framplockat och eleverna sätter sig och börjar forma lera. Några elever stannar upp och frågar vad det var de skulle göra. Pedagogerna hänvisar till vad som sagts innan rasten.

När eleverna gör sina svampar blir de uppmanade att ställa dem vid bänken för att de ska torka för att sedan målas. När alla elever har ställt sina svampar på bordet bryter pedagogerna för lässtund (observationer 2010-09-16).

”-Nu måste alla vara färdiga, har ni skrivit namn? Nu ska svamparna torka så ska vi måla dom sedan.

(Mummel från klassen.)

-Då tar alla upp sina böcker ni ska läsa för treorna, skynda skynda (paus) dom väntar!” (ur observationsanteckningar 2010-09-16)

Pedagogen i årskurs ett tog inget initiativ till varken respons eller feedback angående bilduppgiften gentemot eleverna vid det första tillfället jag var där. Uppgiften var att forma en svamp av lera. Pedagogerna satt på en stol medan eleverna satt på golvet och formade svampar i lera och vid ett flertal tillfällen upprepade pedagogerna att eleverna skulle tänka på att städa ordentligt när de var klara. När flera av eleverna börjar vara färdiga berättar hon för klassen att de ska ställa sina svampar på deras platser så att det får torka, och de får inte glömma att skriva namn (observationer 2010-09-16). När eleverna började bli klara med sina svampar, som skulle likna antingen en rörsvamp eller en skivling, kommer nästan alla elever fram med sina svampar och visar för pedagogerna. Hon svarar då att det inte är för hennes skull de gör det, utan det är för deras egen. Det är ”de” (eleverna) som ska vara nöjda och inte hon. En del av eleverna frågar hon även om de tänkt på att visa vad det är för sorts svamp. När alla städat ihop och de ska avsluta dagen frågar en elev varför det står bilduppgift på tavlan? Pedagogerna förklarar då att de svampar de nyss gjort var en bilduppgift och att bilder går att göra på många olika vis. Hon får sedan avsluta eftersom eleverna slutar för dagen (observationer 2010-09-16).

Vid det tillfället när eleverna knäpper kort går pedagogerna igenom att det ska bli en gemensam fotobok där allas bilder och dikter ska finnas med innan de börjar gå ut en och en. Eleverna ska även få läsa sina dikter för sin fadder som de har i trean och det ska göras när fotoboken är klar berättar pedagogerna för eleverna.

När eleverna skulle fotografera var de flesta klara över vad det var de ville fotografera och frågade ingenting. De var koncentrerade på kamerans funktioner. De elever som inte hade bestämt sig stod tyst en stund och pedagogerna frågade tillslut om eleven ville ha hjälp, de funderade då tillsammans vad de själva förknippade med hösten och pedagogerna påminde om den dikt de skrivit

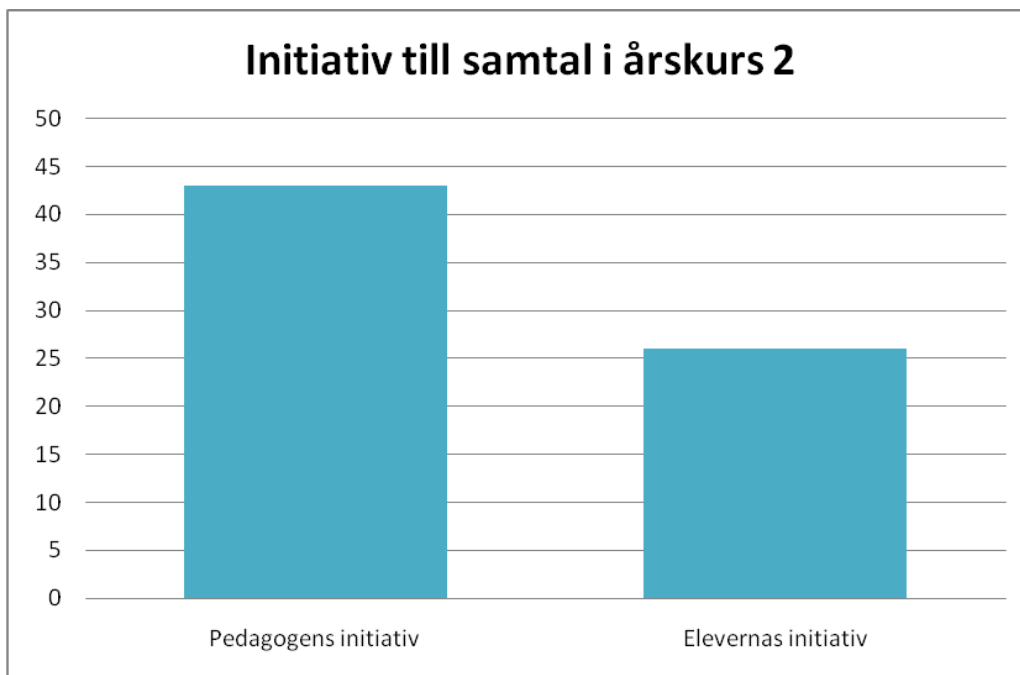
några dagar innan. Nedan kommer ett citat från anteckningarna från observationer 2010-09-23 som återger hur pedagogen förde samtal med en elev som inte visste vad denne ville fotografera:

”(Eleven går omkring på asfalten och sparkar på några stenar.)
-Har du funderat vad du ska fotografera?
-Näe..
-Men om du tänker på dikten vi skev om hösten, vad tänker du på då?
-Vet inte.. (eleven skruvar på sig)
-Men visst var det speciella färger? Vilka var det?
-Ja.. gul och röd..
-Precis, och orange kanske.. Finns det nåt ute som är de färgerna?
-Mmm, löven? (eleven tittar upp på pedagogen)
-Precis!
(Eleven springer iväg och hämtar ett löv och lägger på asfalten och fotograferar det.)”

Vid det andra observationstillfället går pedagogen ut med en och en elev för att knäppa höstkort som de sedan ska skriva dikter om. Hon förklarar för klassen innan hon börjar att eleverna ska få möjlighet att prova på olika tekniker och att bild inte bara är att måla på ett papper. När pedagogen sedan är ute visar hon en och en hur kameran fungerar och eleverna får själva känna efter vad de tycker är höst. Pedagogen frågar de flesta elever hur de tänker när de knäpper just sitt motiv och resonerar lite kring vad som kan vara höst med de som har svårt att bestämma sig (observation 2010-01-23).

Årskurs 2

Här är det kvantitativa resultatet från årskurs 2 utifrån mina observationer:



Tabell 2: Visar hur många gånger pedagogen och eleverna tog initiativ till samtal under de två observationstillfällena i årskurs 2. Samtalen som pedagog 2 tog initiativ till bestod i huvudsak av respons på elevernas svampar, hur de klippte och färgblandning. Elevernas initiativ till samtal bestod i huvudsak av huruvida bilderna blev fina eller inte.

Här finns förberedelser som gjordes innan observationerna av pedagog 2. Vid observationstillfälle ett inledde pedagogen med ett gemensamt samtal och tillbakablick över vad eleverna hade gjort och vad de skulle fortsätta med. Eleverna hade vid ett tidigare tillfälle målat bakgrunder med vattenfärg som skulle föreställa en bit skogsmark. De hade även målat olika svampar med hjälp av schablontryck och vattenfärg på ett annat papper som delades ut. Eleverna skulle klippa ut svamparna och klistra fast dem på deras bakgrund.

Vid tillfälle två inledde pedagogen med gemensamt samtal även då. Eleverna arbetade med grönsaker som de i par både tecknade med kladdkritor eller vanliga färgpennor och skrev en faktatext om. Pedagogen delade ut texter och teckningar när samtalet var avslutat.

Vid båda mina observationstillfällen i tvåan sitter eleverna i sina bänkar och arbetar individuellt. Innan de fortsätter med att schablonmåla svampar vid mitt första observationstillfälle får eleverna påminna varandra genom att berätta högt i klassen om vad de gjort gången innan.

”-Kommer någon ihåg vad vi gjorde förra veckan när vi hade bild? (Pedagogen pekar på en elev.)

-Aaaa.. eller.. nä.. kom inte ihåg..

-Du då? (Pekar på en annan elev)

-Målade gräs!

-Ja just det. Hur gjorde vi då? Nån som kommer ihåg? Du?

-Vi hade pennor..

(Pedagogen avbryter och fortsätter.)

-Näe, inte riktigt, vi målade med svamp och vattenfärg.. eftersom vi skulle fylla hela pappren med färg.”

(ur observationsanteckningar 2010-09-15)

De går igenom att mallen de använt heter schablon och pedagogen sätter upp sin egen bild med svampar på tavlan. Idag ska eleverna klippa ut sina svampar och klistra fast dem på ett annat papper som de målat i olika gröna nyanser med vattenfärg. Hon visar de färggranna bakgrunderna och berättar att det ska göra ett eget litet skogsområde med svampar genom att sätta ihop bilderna till en stor bild. När pedagogen visar de olika bakgrunderna till svamparna för klassen protesterar en elev och undrar hur de ska kunna sätta ihop så olika bakgrunder? Pedagogen funderar då med klassen hur det ser ut i naturen och eleverna kommer fram till att det är väldigt olika. Pedagogen frågar sen om det känns okej att fortsätta. Eleverna nickar.

En elev som inte gjort trycken sitter själv vid ett bord och väljer ut schabloner som ska svampas med färg. När hon kommer till en svamp som till formen liknar en flugsvamp frågar hon pedagogen vilken färg svampen ska vara? Pedagogen visar på schablonens kanter att det är rött och vitt och eleven följer instruktionerna. När eleverna placerar ut sina svampar på sina bakgrunder räcker en elev upp handen och frågar om svamparna får överlappa varandra, eleven vill ha det så på sin bild. Pedagogen tycker att det är en bra idé och tar upp det med hela klassen (observation 2010-09-15).

Pedagogen tystar mer eleverna så fort de börjar bli pratiga och går hela tiden runt till varje elev och pratar lite tyst med dem. Till största del uppmanar hon dem att klippa noggrannare, men går också runt för att ge respons och feedback på hur de använt färgerna på svamparna. När lektionen är slut lägger eleverna sina bilder på en byrå och pedagogen berättar att hon ska försöka hinna sätta upp dem under eftermiddagen.

När eleverna målar svampar och sätter dem på en bakgrund vet de redan från början att det ska bli en stor gemensam målning eftersom pedagogen talat om det för eleverna redan i början på lektionen (observation 2010-09-15).

”-Kanske ni vill veta varför vi ska göra de här svamparna och sätta dem på ett papper?

(Eleverna nickar.)

-Tänk er att ni klistrat fast era svampar på bakgrunderna nu.. (pedagogen håller upp några grönmålade papper) så fint det blir med en stor skog med massor av svampar, som ni alla fått varit med och gjort. Vad tror ni om det?

(Eleverna nickar igen, de flesta ser glada ut och flera elever börjar klippa ut sina svampar.)

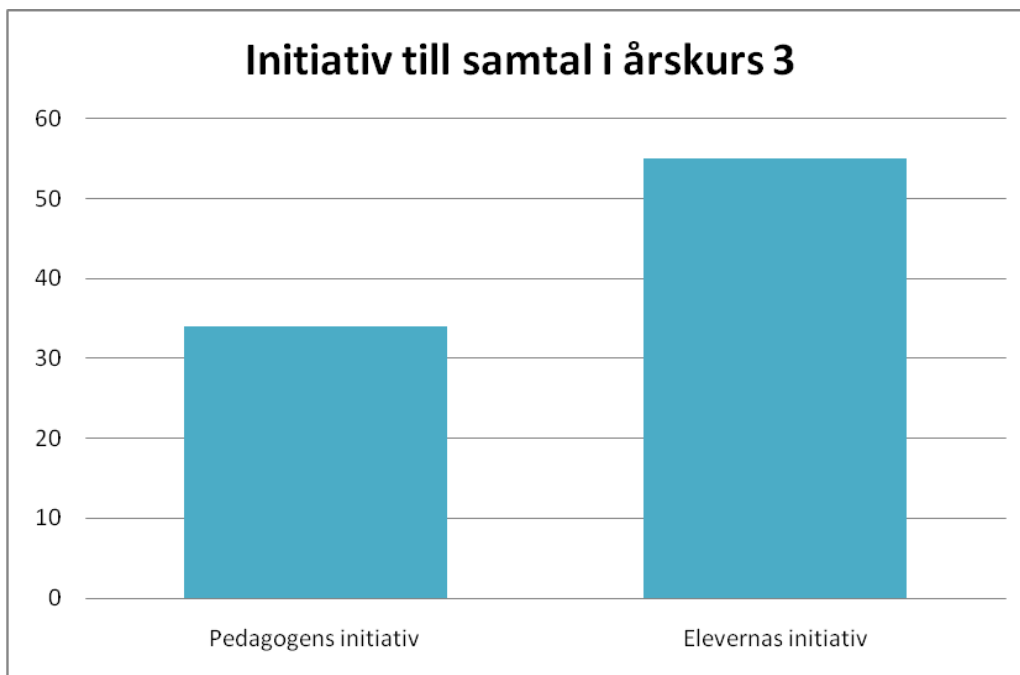
-Så bra, då kan vi fortsätta så vi hinner färdigt innan vi slutar.” (Ur observationsanteckningar 2010-09-15.)

När lektionen börjar bli slut samlar pedagogen in alla svampteckningar, alla är klara. Pedagogen berättar att hon tänker försöka sätta upp dem under eftermiddagen (ur observationsanteckningar 2010-09-15).

Vid det andra observationstillfället ska eleverna måla grönsaker och skriva en liten text om den grönsak de valt. De ska arbeta två och två med sin bänkkompis. Även här går pedagogen runt och ger små kommentarer om grönsakernas form och färg, vid de allra flesta blir det ett litet samtal om den aktuella grönsaken. Pedagogen talar också om vid ett tidigt skede vad eleverna ska ha sina grönsaker till, att de ska klistra dem intill varandra och göra en gemensam sallad. Eleverna ska klistra upp sina grönsaker på ett gemensamt papper och grönsakerna ska helst överlappa varandra. Bilden ska de ha med sig när de redovisar sina grönsaker för sina faddrar berättar pedagogen. När lektionen är slut lägger eleverna ner sina påbörjade arbeten i bänken eftersom de ska fortsätta arbeta med dem morgonen efter, vilket pedagogen berättar för eleverna (observation 2010-09-23). En annan händelse uppkommer vid andra observationstillfället när en elev färglägger ett salladshuvud med färgpennor. Eleven ber pedagogen komma och berättar att det blir fel färg på salladen. Eleven har blandat grön, röd och brun. Pedagogen säger att eleven kan fortsätta använda bara den gröna, men att sallader faktiskt kan vara olika färger. Eleven fortsätter att måla med den gröna pennan (observation 2010-09-23).

Årskurs 3

Inledningsvis redovisar jag för min kvantitativa studie jag utförde under de två observationstillfällena:



Tabell 3: Visar hur många gånger pedagogen och eleverna tog initiativ till samtal under de två observationstillfällena i årskurs 3. Initiativen till samtalen pedagogen tog bestod främst av respons till eleverna när de skulle måla bakgrunder till sina träd. Elevernas initiativ till samtal bestod i huvudsak av att de ville ha hjälp med sina dinosaurier.

Här finns förberedelser som gjordes innan observationerna av pedagog 2. Vid tillfälle ett hade pedagogen en snabb information angående vad eleverna skulle fortsätta med. De hade påbörjat ett arbete där de i grupp målade trädstammar och grenar, där de sedan skulle klistra upp fallna löv från de träd de målat, till exempel björk eller asp. Eleverna hämtade sina målningar och satte sig i grupper för att fortsätta. Vid tillfälle två hade pedagogen också en snabb information angående att halva klassen skulle till pysselsalen och göra dinosaurier. Gruppen som gick till pysselsalen hade inte påbörjat sina arbeten än.

Vid första observationstillfället inleder pedagogen med att snabbt återkoppla till vad de gjort vid tidigare lektioner, att eleverna målar olika sorters träd i grupper och att de ska klistra fast löv på träden.

”-Vet alla vad ni ska göra och var ni har era papper?

(surr)

-Näe, vår grupp har inga papper!

-Kolla på katedern, men jag delar i alla fall ut era träd. Någon mer som inte hittar det ni ska ha?

(surr)

-Men om alla vet vad ni ska göra kan ni sprida ut er, några kan sitta i grupprummet och några i korridoren så kommer jag sen.” (ur observationsanteckningar 2010-09-15)

Eleverna går och sätter sig och fortsätter att måla sina träd som de sedan ska klistra fast fallna löv på. Målningarna är A3 papper som eleverna har klistrat ihop till valfri storlek, många grupper har använt tre papper som är tejpede liggande på varandra. Pedagogerna går runt och tittar till eleverna. Hon funderar med eleverna hur just deras träd ser ut och påminner dem om när de var ute och tittade i skogen på dem. Eleverna får själva beskriva vad de upplevt. Vid nästan varje tillfälle pedagogerna pratar med eleverna säger pedagogerna att målningarna är "jättefina" (observationer 2010-09-15). Citatet visar ett exempel på ett samtal om träden:

- "-Men, vad fint det blir! (Pedagogen tittar på trädet.)
-Ja, visst blir det! Men det är pillrigt med grenarna..
-Det förstår jag, men det tar tid när ni gör så noggrant, jättebra!"
- Och sen blir det jobbigt att färglägga stammen också.
-Jo, men om ni är flera så går det väl bra? Det finns ju mer kriterier i klassrummet.
-Mmmm..
-Jättefint!
(ur observationsanteckningar 2010-09-15)

Allteftersom eleverna blir färdiga med sina träd går de med dem till pedagogerna som sätter upp målningarna på den vita skärmen de har ute i korridoren. Under det första observationstillfället är det väldigt få elever som påkallar uppmärksamhet och vill ha hjälp, utan de är väldigt engagerade i sina målningar och grupperna diskuterar med varandra. Det är bara när några grupper som har målat sina träd klara och ska måla bakgrunden med vattenfärg de vill att pedagogerna ska vara närvarande. Pedagogerna visar på eleverna hur de ska göra när de svampar bakgrunderna.

- "- Nu har vi tagit fram vattenfärg och svampar, kom nu!
-Ja, då tar ni lite vatten och mycket färg på svampen och "duttar" med svampen på bakgrunden.
-Men det blir ju jättesvårt vid grenarna ju..
-Men om ni är försiktiga går det bra tror jag, och kika ut på himlen och titta på hur den ser ut, den är ju heltäckad, så försök täcka bilden." (Ur observationsanteckningar 2010-09-15)

Vid det andra tillfället ska halva gruppen påbörja ett projekt om dinosaurier. Pedagogerna går med den ena halvan av gruppen till målrummet där de ska få göra dinosaurier i papper maché. Pedagogerna har ett kompendium där det finns ritningar på hur olika dinosaurier kan byggas upp med hjälp av pappersrullar eller elsladdar. Beroende på vilken dinosaurie eleven har valt, tar eleven det material som passar. Det blir väldigt stökigt i rummet när eleverna ska sina saker. Vid några tillfällen höjer pedagogerna rösten och talar om att eleverna måste vara tysta för annars måste de avbryta och gå tillbaka till klassrummet.

Vid det andra observationstillfället påkallade eleverna uppmärksamhet hela tiden. De ville inte hjälpa varandra utan ropar på pedagogen flera gånger. När eleverna sa att det inte kunde hjälpte pedagogen eleverna med diverse arbeten som att linda ihop sladdar till dinosauriekroppar sladdar och klistra ihop tomma toalettrullar till halsar. Citatet nedan visar ett exempel på samtal om svårigheten över uppgiften:

- ”-Kom! (En elev ropar över rummet)
- Ja, kommer, men skrik inte, räck upp handen.
- Men du kommer ju aldrig.
- Det är fler som behöver hjälp, ni måste försöka lite själva också, jag kan inte göra era arbeten. (Pedagogen vänder sig till hela gruppen)
- Men det är så svårt, det blir inge fint. (En annan elev fyller i)
- Det blir fint när ni är klara, ni håller ju bara på med stommen liksom ” (ur observationanteckningar 2010-10-05)

Nästan hela lektionen surrade eleverna med varandra om hur svårt det var och när många av eleverna skulle fortsätta på ett nytt moment ropade de på pedagogen. I slutet av lektionen blir det något lugnare när eleverna börjar klistra på tapetklister och tidningspapper på sina dinosaurier (observation 2010-10-05).

Intervju 2010-09-29

Den 29:e september intervjuade jag pedagog 1. Vi höll till i hennes klassrum där de flesta av elevernas bildarbeten fanns i olika variationer. Pedagogen som arbetade i årskurs ett var lågstadielärare och berättade vid intervjun efter observationstillfällena att hon själv inte var mycket för bild, hon anser att hon själv inte ”kan” måla så bra. Hon utgick från läroplanen när hon planerar bildundervisningen och de mål som finns skriva där. Bland annat menade hon att det var viktigt att eleverna fick möjlighet att prova på olika tekniker, som till exempel lera och prova på att hantera en kamera eller gips. Pedagogen visar spöken som eleverna har gjort med hjälp av gips som de format runt sitt finger så att det liknar ett spöke:

- ”Vi håller ju mycke på med alfabetet. Då kan vi göra en bilduppgift till bokstaven vi håller på med (paus) till exempel när vi håll på med ess, då gjorde barnen dom här spökerna (paus) så nu ska dom döpas med ett namn som börjar på ess, också hjälps vi åt att skriva namnet.” (ur intervju 2010-09-29)

Pedagogen anser också att elevernas bilder inte bara ska hängas upp och tas ner igen, utan det är av stor vikt att göra något kreativ med dem och fortsätta arbeta med dem även när de är individuellt klara, till exempel göra en fotobok eller bildspel.

- ”Man kan inte bara sätta upp bilderna som dom gjort och ta ner dom igen, det ger inte eleverna nånting (paus) det är därför jag redan innan vi börjar med nåt plane-

rar hur vi ska redovisa arbetena. Annars är det lätt att de blir samma å samma (paus) jag vill variera så mycke som de går, för det står ju i läroplanen också.”

”Och som det här med kameran å fotografering, det är också nåt son ska göras (paus) de var kul å se att så många hade bestämt vad dom ville fota (paus) också var det ju så bra att det fanns möjlighet att gå ut en å en, så dom inte påverkas av varandra.” (ur intervju 2010-09-29)

I den nedre citatet beskrivs hur pedagogen tycker att det var bra att få gå ut med eleverna en och en för att fotografera. Hon menar att det är bra att eleverna inte kan påverka varandra till att fotografera likadana bilder.

Det är också av stor vikt menar pedagogen att eleverna är delaktiga i processen under hela tiden:

”/.../ och det är viktigt att barnen tar egna initiativ och att dom lär sig vara självständiga (paus) Jag ska inte behöva tala om vad de ska göra hela tiden utan de ska vara så trygga i sig själva så att jag kan stå på sidan om /.../” (intervju 2010-09-29)

Citatet ovan visar hur pedagogen resonerar angående elevernas och sin egen roll i bildprocessen. Pedagogen tycker också att det är av stor vikt hur klassrummet är inrett och hur miljön ser ut. Hon menar att eleverna inte nödvändigtvis måste sitta vid sina bord hela tiden utan varierar var de arbetar.

”Jag försöker variera var eleverna sitter å jobbar (paus) jag inbillar mig att det är mer stimulerande att få sitta på olika platser, som när vi jobbade med lera, satt eleverna på golvet /.../ och sen beror det på syftet med uppgiften också, hur man placerar dom alltså, om det är ett grupparbete eller en individuell uppgift. ”

Pedagogen i årskurs ett berättar också vid intervjun att många i klassen är tävlingsinriktade och gärna vill bli klar fort, och genom att inte säga att allt de gör är fint, vill hon få dem att förstå att det är för deras egen skull de gör olika saker. Hon kommer också in på syftet med undervisningen, och att det påverkar valet av hur eleverna ska placeras. Vi fortsätter att prata om hur pedagogen ser på respons och feedback:

”/.../ Jo, och sen så försöker jag att inte säga så mycket om elevernas resultat (paus) för de har så bråttom liksom (paus) många i det här området är väldigt idrottsintresserade och blir väldigt tävlingsinriktade (paus) Jag vill att dom själva ska bli nöjda med sina saker, för det kan ju inte bli rätt eller fel /.../ Ja, du såg ju när dom var klar me svamparna (paus) hur dom kom och ville att jag skulle avgöra om dom var färdiga” (ur intervju 2010-09-29).

Pedagogen gör ett medvetet val när hon väljer att inte ge eleverna någon respons på sina arbeten (i det här fallet på uppgiften med svamparna). Hon fortsätter och berättar att det är mycket tävling så fort eleverna får möjlighet, och det gäller till största del alla elever i klassen.

När vi pratar om redovisningsformer till elevernas bildarbeten visar pedagogen visar mig ett bildspel hon hade gjort tillsammans med eleverna där de hade fått illustrera vad de tyckte en bra kompis var. I bildspelet fick barnen själva berätta vad de målat och hur en bra kompis ska vara. En elev hade inte velat spela in sin röst och behövde heller inte, bilden var i alla fall med i bildspelet.

”Jag tycker det är viktigt att vi varierar hur vi redovisar våra bildarbeten och att eleverna också får vara med (paus) jag tror de lär sig mycket på det /.../” (ur intervju 2010-09-29)

I slutet av intervjun kommer vi tillbaka på pedagogens egen syn på bildarbetet. Hon säger att hon hoppas att hon det inte speglar av sig på eleverna att hon inte tycker att bild är speciellt roligt, men att hon inte tror att det är så:

”/.../ alltså jag menar att jag försöker verkligen använda bilden som ett naturligt inslag i undervisningen eftersom barnen är så små (paus) bara ett (paus) för jag vet ju att bilden förstärker så mycket hos barnen så det kan man inte bara ta bort. Bara jag har ett klart syfte vad det är vi ska göra och tänker efter går det ju bra, man lär sig som med tiden.” (ur intervju 2010-09-29)

Intervju 2010-09-30

Pedagog 2 intervjuades också i hennes ”hemklassrum” där eleverna arbetar med bland annat bild. Själv berättar hon att hon gillar bild och målar lite akvarell på fritiden. Pedagog 2 i årskurs två berättar i intervjun att hon till största del integrerar bilden med andra ämnen, men främst med SO och NO.

”/.../ På lågstadiet är bilden ofta integrerad i no och so ämnen (paus). När man jobbar med ett ämnesområde i no eller so gör man ofta saker som hör till det i bilden, ganska naturligt för i den här åldern skriver man inte så mycket (paus), skärmsikt inte i ettan och då uttrycker man sig istället i bild. Barn behöver få uttrycka sig på olika sätt.. skriver ibland, målar ibland /.../” (ur intervju 2010-09-30)

Pedagog 2 berättar att i nuläget håller alla årskurser på med temat och därför blir det mycket målning av svampar och grönsaker. Hon nämner också läroplanen som en utgångspunkt för bildundervisningen men tycker att det är viktigast att lära barnen att alla kan rita och måla, och att inget är fult, och är man missnöjd går det alltid att förbättra.

”/.../ alla barn kan ju egentligen rita och måla, jag anser att det är vi vuxna som för in begreppen fint å fult. Sen kan det bli mer eller mindre rätt (paus) som till exempel när man ska måla av nåt, typ en grönsak. Då gäller det ju att prata om hur grönsaken ser ut och känns (paus) alltså att man tar in flera sinnen egentligen för att barnen lättare ska kunna se framför sig hur det ser ut (paus) sen kan man ju använda böcker å titta i också.” (intervju 2010-09-30)

Pedagog 2 nämner också att hon sätter upp alla bilder på väggen och försöker tänka på hur bilderna sätts ihop. Hon menar att en mindre bra bild kan förstär-

kas om den hängs rätt och en bra bild kan se mindre bra ut om den hängs fel. Hon visar sedan solar som är målade med kladdkrita som är uppsatta som en bård på ena väggen och tar det som ett exempel:

“Vi kan ju titta på solarna som vi målat. Där utforskade vi hur kladdkrita och vattenfärg kan användas för att få bästa effekt i bilden (paus) de fick själva experimentera på ett kladdpapper innan vi började med själva uppgiften. Jag tycker att det är bra när barnen själva kan komma fram till saker, fast man ger dem ju förutsättningarna.” (intervju 2010-09-30)

Här flikar hon också in och berättar att de experimenterat vad som händer om man målar med vattenfärg över kladdkrita och tvärt om. Hon visar också grönsakerna som eleverna klippte ut vid mitt andra observationstillfälle, hur eleverna hjälpts åt att klistra dem på ett stort papper, lite omlott med varandra, som en riktig sallad.

“De blev ju så effektfullt när dom fick klistra ihop deras grönsaker och alla får känna sig delaktiga i bilden också, de är ju viktigt att man gör olika saker med bilderna (paus) och den här gången blev det en sallad.” (intervju 2010-09-30)

Vi pratar vidare och kommer in på texterna eleverna har skrivit om sina grönsaker. Pedagoggen berättar att de läst upp sina texter om grönsakerna för sina faddrar, men inte redovisat eller pratat om själva bilduppgiften och materialet de använt sig av. Hon säger här att det inte blir så ofta, eftersom tiden inte räcker till.

”/.../ så blir det tyvärr sällan så att vi pratar om själva bilden och hur dom upplevde material och uppgift (paus) tiden är lite svår å få till å räcka till som. Fast ibland (paus) som med solarna. Ofta blir det det andra ämnet som redovisas i grupp, typ fakta å så.” (intervju 2010-09-30)

Svampar som eleverna gjort med hjälp av schablontryck är upphängda tätt intill varandra för att få det att likna en bit av ett skogsområde förklarar pedagoggen. Hon anser att processen i bildskapandet är lika viktigt som produkten. Barn vill gärna se ett resultat, och det hjälper dem att vilja fortsätta och utforska nya saker:

”/.../ det är ju egentligen inte slutprodukten, eller vad man säger, som är viktig, utan att vi når upp till syftet med uppgiften och att själva processen utvecklar barnen.” (intervju 2010-09-30)

Pedagog 2 säger i intervjun att hon hellre trycker på det som är bra än det som ser mindre bra ut i elevernas bilder när hon pratar med eleverna, speciellt om någon elev är missnöjd med vad denne gjort. När eleverna arbetar med sina bilduppgifter vill pedagoggen stärka dem. Hon menar att många elever tycker att det de målar blir fult och pedagoggen vill flytta perspektivet och fokusera på vilken del som blev bra.

”Ofta söker eleverna fel i sina bilder (paus) men jag tror att de kan va för å få en bekräftelse också som (paus) men istället för att säga typ ”men de ä ju jättefint” bruka jag försöka tala om hur man kan ändra nåt eller kommentera en framträdande färg eller så” (intervju 2010-09-30)

När vi kommer till slutet av frågorna berättar pedagogen att hon tycker att hon har en stor fördel när hon själv tycker om att måla, och att hon skulle vilja ha mer tid till att använda bild i undervisningen och att utveckla och fördjupa bilden tillsammans med eleverna, med till exempel mer samtal om bilderna de gör och sätter upp på väggen:

”ja skulle vilja prata mer om kommunikationen mellan bilder och eleverna (paus) vad dom upplever och känner för olika bilder (paus) kanske är de så att det finns tid till de bara att man själv prioriterar galet (paus) kanske ska man planera in sånt mer eftersom det också är bra för dom.” (intervju 2010-09-30)

Intervju 2010-10-05

Pedagogen i årskurs tre berättar att hon tycker att det är av stor vikt att eleverna får använda alla sina sinnen, och att det använder bild på många olika sätt. Pedagog 3 säger tidigt i intervjun att hon tycker att det är processen i bildarbetet som är det viktigaste, hon anser att det är då eleverna utvecklar sin kunskap:

”Det är processen i arbetet som är det viktigaste. Det eleven upplever och utforskar under tiden han eller hon gör olika saker är hur de tillägnar sig kunskap bäst (paus). Så det gäller att ge barnen möjligheter att blir intresserade och viljan att upptäcka./.../” (intervju 2010-10-05)

I intervjun berättar pedagogen att hon vill att eleverna ska få berätta om sina egna upplevelser och att hon inte vill lägga orden i munnen på dem, hon menar att de lär sig så mycket mer när de själva måste reflektera över vad det är de gör:

”Efter varje lektion pratar vi om vad vi lärt oss å barna får berätta för varann om det är nåt de funderar på eller så (paus) de bruka bli bra samtal tycker jag faktiskt å jag tror att ja vågar påstå att dom utvecklar samtalen hela tiden. I början pratade ja mycke, men nu ä ja som ba me.”

Pedagogen säger i intervjun att hon försöker koppla så mycket som möjligt till verkligheten, som till exempel när eleverna skulle måla bakgrunder till sina träd. Hon berättar att många elever bara vill måla längst upp vid trädkronan, och istället för att bara säga att de ska måla överallt, vill hon att eleverna själva ska få upptäcka hur det ser ut i på riktigt.

”De brukar räkka me att kika ut genom fönstret å fråga om det är vitt vid träden å blått ovanför (paus) så förstår dom flesta va jag menar”

Hon fortsätter vidare och pratar om dinosauriearbetet. Pedagoggen säger att hon funderat på hur hon skulle kunna ha gjort annorlunda eftersom det blev väldigt svårt för eleverna att genomföra första delen av uppgiften själva. Många blev stressade och tyckte sig inte kunna:

“Ja tror att dom här dinosaurierna blev för svåra för barna blev så oroliga (suck) dom som brukar hitta på massa egna lösningar. Kanske ja styrde dom för hårt och då låste det sig kanske. Men men, ja får ta nya tag” (intervju 2010-10-05)

Pedagoggen berättar vid intervjun att hon tycker om att planera arbeten med ett klart syfte, eftersom det blir enkelt för både henne och eleverna att veta vad det är som ska gälla.

”Det rullar som på (paus) eleverna vet vad de ska göra från lektion till lektion (paus). Det syns på dom när dom vet vad dom ska göra för då är det inga funderingar. De bara kör på /.../” (intervju 2010-10-05)

Pedagoggen i årskurs 3 berättar att hon sätter upp bilderna på väggen även om eleverna inte är färdiga. De kan då titta på dem vid tillfälle och sedan se hur de förändras ju längre de arbetar med dem. Pedagoggen tror att eleverna ser det som en naturlig del av lärandet.

Pedagoggen trycker flera gånger på att det är viktigt att eleverna mår bra och att de är trygga i sina bildarbeten. Hon tycker sig se att de är det när de jobbar på och vill fundera själva på olika lösningar.

“Man vill ju att alla barn ska må bra, det ä ju de som ä huvudsaken (paus) å ja tror att samtalen vi ha om bilderna dom gör är positiva och bra för utvecklingen, både i kunskaper och socialt (paus) många, speciellt tjejerna, som har varit tysta ha börja å prata mycke också vid diskussionerna. Å ibland kan dom diskutera hur dom löst olika saker, exempelvis hur dom har målat himlen typ”

I intervjun berättar pedagoggen att det ska göra ett landskap att ställa alla dinosaurier i sedan, det har de gemensamt kommit fram till i klassen. Pedagoggen tycker at det var en bra idé som hon gärna fortsätter på eftersom de arbetar med klimatet och miljön kring dinosaurierna också.

”De ä ju så kul när dom kommer med egna idéer också, som det här dinosaurielandskapet som står där, som bara ä påbörjat. Det va nån elev som börja prata i det, så vi körde de också (paus) det bli hur bra som helst ju”

Pedagoggen berättar att hon tycker att det är bra att kunna använda bilden som en förstärkning till andra ämnen för hon ser att det bli så mycket mer fulländat då. Hon menar vidare att hon personligen inte målar så mycket, men ser det ändå som ett naturligt inslag i undervisningen på elevernas skull.

Analys av resultat

Ett resultat som jag fått fram är att bild ofta integreras med andra ämnen. Det har de lärare jag intervjuat tagit fasta på, vilket också visade sig tydligt under observationerna. I alla årskurser har pedagogerna bildundervisning tillsammans med andra mer teoribaserade ämnen, främst NO och SO. De arbetar med teman som planeras i förväg och försöker använda varierande tekniker vid bildarbetena. Pedagogerna tycks ha väldigt lika syn på ämnesintegreringen när jag utförde de enskilda intervjuerna och de planerar temat tillsammans. Redan på Deweys tid menar han att integrering med andra ämnen har positiv inverkan på elever, vilket pedagogerna verkar ha tagit fasta på i denna studie. Utförandet av planeringen tycks dock variera, trots att alla pedagoger har samma ramar som de arbetar innanför. Bamford (2005) ser också integrering som viktigt eftersom detta gör att eleverna utvecklas i positiv riktning. Pedagogerna hade även som ambition att använda sig av olika redovisningsmetoder när de hade arbetat med ett tema.

Studien visar att tyngdpunkten ligger på det teoretiska ämnet som eleverna arbetar med tillsammans med bildarbetet. Till exempel fick eleverna i årskurs två visa sina bilder för de andra eleverna när de redovisade faktadelen om sina grönsaker men de pratade inte om hur de gjort bilden och hur de upplevt det arbetet, som är lika viktigt att samtala om enligt Watts (2010). I årskurs tre där pedagogen satt upp elevernas bilder under tiden de arbetade med dem och eleverna fick se utvecklingen av bilderna förekom en naturlig dialog och samtal om elevernas bildarbete under hela processen och detta kan enligt Bamford (2005) stärka elevernas självförtroende.

Att variera olika tekniker i bildundervisningen var något alla tre pedagoger hade tagit speciellt fasta på, det var en pedagog som uttryckte att även bildredigering och tekniska hjälpmedel var av stor vikt. Vi intervjuerna visade det sig att ingen av pedagogerna prioriterade samtal och dialog med eleverna i den specifika bildundervisningen utan fokus låg på ämnet som pedagogerna arbetade med tillsammans med bilden. Under observationerna kunde jag se att pedagogerna förde samtal med eleverna, och att de mest handlade om att lotsa dem till vilket motiv de ville fotografera eller hur eleverna skulle måla himmel mellan trädgrenarna. Zander (2004) betonar samtalet och dialogen som ett av de viktigaste verktygen i undervisningen för att eleverna ska utvecklas inom det estetiska området. Även London (), som Zander skriver om, menar att genom att ställa öppna frågor i undervisningen skapas en dialog. Öppna frågor var inget jag kunde urskilja under någon av observationerna.

Ett annat resultat är att pedagogernas egna upplevelser av bild till viss del genomsyras i undervisningen. Pedagogen i årskurs ett som helst inte ville

undervisa i bild pekade väldigt mycket på mål som finns i läroplanen, som att eleverna skulle lära sig använda olika tekniker och olika sorters material, men pratade i praktiken inte om det med eleverna. Ett exempel på det är att en elev inte visste att de hade haft bild när de format svampar i lera tyder på bristande kommunikation och för lite utrymme för samtal. Även att pedagogen inte vill ge eleverna respons på deras arbeten kan tolkas som att det är produkten som är det viktiga, trots att pedagogen vid intervjun menade att det är just processen som är det viktigaste. Reflektion nämner bland annat Bamford (2005) som ett verktyg att stärka eleverna, och detta är något som ges löpande under bildprocessen. Hon skriver även om att pedagoger gärna vill använda kreativiteten, som även mina intervjuer visar, men att detta lätt kan glömmas bort på grund av de andra kraven en pedagog har, och som även kan dras som parallell till mina observationer där jag inte kunde urskilja lika mycket skapande verksamhet som pedagogerna uttryckte vid intervjuerna.

Ytterligare ett bidrag till resultatet är att det finns olika attityder till bildarbete. Vid det integrerande arbete pedagogerna använde sig av, finns ett syfte med uppgifterna eleverna ska genomföra. Ändå styr inte pedagogen uppgiften till målet, utan vill att eleverna ska nå dit själva. Pedagogen i årskurs ett har någonstans kommit underfund med att det är på grund av att eleverna är tävlingsinriktade som pedagogen inte vill ge respons på elevernas arbeten i hopp om att de ska börja arbeta mer noggrant. Forskning (Zander 2004, Watts 2005) visar dock på att en dialog med eleverna skapar en större förståelse. Ett annat alternativ till att eleverna vill ha respons av sin lärare kan vara att det vill veta om de gjort "rätt". Zander menar att elever lär sig att de ska framföra ett rätt svar till pedagogen och det sitter i även vid bildskapandet. Barnes beskriver att det finns två attityder till bildundervisning. Den ena attityden beskriver att eleven själv får göra som den vill utan förbehåll och att det oftast inte finns något syfte med uppgiften.

Pedagogen i årskurs två, som ser bild som ett bra komplement till läsning och skrivning, hänvisar också till läroplanen, genom att gå runt till eleverna och ha små korta samtal med dem om deras arbete vill hon stärka eleverna i deras utveckling och pratar i huvudsak om former och färgsättning vid de individuella samtalen. Hos pedagogen i årskurs två är produkten ganska hårt styrd eftersom pedagogens färdiga mall finns för eleverna att luta sig mot. Mallen behöver dock nödvändigtvis inte leda till att eleverna låses vid mallen. Det framkom vid en situation på med en elev i årskurs två, som vill placera sina svampar omlott på pappret. Bara en av pedagogerna vid de tillfällen jag närvarade reflekterade över vad som hade kunnat göras annorlunda när eleverna tyckte att det var svårt vid tillfället när eleverna skapade dinosaurier.

Ett annat resultat som framkommit är att samtalen pedagogerna har med eleverna blir olika beroende på vem det är som tar initiativ till samtalet. Då går det att se skillnader på hur två av pedagogerna bemöter eleverna om det är det själva eller eleverna som tar initiativ till samtal. När pedagogerna i årskurs ett och två tar initiativ till samtal med eleverna vill båda ha ett rätt svar. Både Watts (2005) och Zander (2004) påtalar betydelsen av kommunikation och dialog mellan elever och pedagog. Watts menar att om grundskollärares förtroende för undervisning i teckning skulle öka, skulle även de två extrema attityderna som finns beskrivna i bakgrunden, och som även har nämnts en gång i diskussionen, suddas ut. Zander menar att när det gäller bildundervisning visar studier att pedagoger vill att eleverna ska tänka själva istället för att bara svara på lärarledda frågor. Det överensstämmer inte helt med denna studie. När pedagogerna, främst i årskurs ett och två, tar initiativ till samtal med eleverna var de redan klara över vad det var för svar de ville ha. I många av fallen lotsades eleverna till rätt svar, till exempel när pedagogen i årskurs ett ville att eleven med kameran skulle tänka på dikten om hösten eller pedagogen i årskurs två pekar på schablonens kanter för att eleven ska välja rätt färg.

I denna studie kan utläsas ur både intervjuer och observationer att bildarbetet till stor del blir ett komplement till de teoretiska ämnena. Detta kan vara för att det just finns skiftade uppfattningar om på vilket sätt och i vilket syfte de estetiska ämnena ska förstärka eleverna i den övriga verksamheten i skolan. Bland annat diskuteras huruvida det estetiska bör kategoriseras som ett eget ämne, eller fungera ämnesövergripande som en del i helheten. Eisner (1996) menar att utbildning idag byggs på metoder med vetenskapligt grundad kunskap, och estetiska verksamheter används främst som ett komplement till att förbättra den pedagogiska verksamheten. Eisner och Watts (2010) beskriver att deras syn på dagens estetiska arbete i skolan är att detta är alltför oseriöst, och blickarna riktas alltför mycket på de renodlade teoretiska ämnena. Det kan vara svårt att kombinera ren bild, eller konst, med teoretiska ämnen enligt forskning. Det finns faktiskt ett mer eller mindre rätt svar hur en flugsvamp eller en ek ser ut. Så länge det finns ett mål med att kombinera bild med ett teoretiskt ämne om till exempel svampars utseende eller hur himmelen ser ut, går det inte att ta ut svängarna helt och måla ohämmat hur man själv ser på saker. Däremot är det fortfarande, hur bild än undervisas, av stor vikt att eleverna får möjlighet att få respons på, och utrymme för samtal, om sina upplevelser.

Under observationerna kan utläsas att de tre pedagogerna styr sina elever i relativt stor utsträckning. Bildarbetet handlar om att avbilda något som redan finns och ger inte utrymme till att träna den konstnärliga och kreativa förmågan

hos barnet. Exempel kan vara att eleverna målar av träd som ska likna ett utsett björkträd, eller svampar som inte får avvika från de färger de har i verkligheten. Detta kan botten i den osäkerhet Watts (2010) skriver om. Även när pedagogen i årskurs ett väljer att avvisa sina elever när de kommer med sina arbeten kan tolkas som en osäkerhet för hur pedagogen ska möta eleven i skapandeprocessen. I situationer som denna ges inget utrymme för samtal och respons för eleven. Watts (2010) antyder att pedagoger är alltför osäkra i sin undervisning av estetiska ämnen och grundskollärares förtroende för undervisning i teckning skulle behöva öka.

I intervjuerna framkommer inga kopplingar där pedagogen samarbetar med konstnärer eller andra organisationer utanför skolan, men däremot hämtas inspiration från naturen och skogen. Forskning, bland annat Bamford (2005), visar att samarbete mellan skola, konstnärer och samhällsliga organisationer ger en positiv utveckling för eleverna.

Metoddiskussion

Det finns svårigheter med att göra den här typen av empiriska studier när jag som person finns närvarande vid observationerna. Kanske min studie skulle ha varit ännu mer ingående för att se ett tydligt mönster angående uppföljning av elevers bildarbete, eller blir man som forskare kanske blind för miljöer man med tiden blir van vid. En sista slutsats av studien i korthet skulle jag vilja beskriva som att det är stor skillnad på hur pedagoger inom samma ramar tolkar uppföljning, respons och utrymme för samtal.

Jag anser att det är svårt att förhålla sig till en grupp som observatör, troligtvis beror det på att jag har väldigt lite erfarenhet av observationer sedan tidigare. Jag tror att vare sig jag hade valt att vara passiv eller aktiv har jag påverkat gruppen, och dem mig, både elever och pedagogerna. Jag försökte passa in och vara relativt passiv. Svårigheten med detta kan vara att jag hämmat de andras aktivitet. Samtidigt tror jag att min passivitet även kan göra en grupp mer aktiv, för att kompensera. Vissa elever kan också bli irriterade över passivitet, men det var ingenting jag upplevde. Min känsla var att jag inte påverkade eleverna i de olika grupperna, de elever som jag observerade var till stor del trygga elever. Pedagogerna är det svårare att läsa av, kanske har min närvaro påverkat deras handlingar mot eleverna. Pedagogerna var dock väldigt positiva till min studie och välkomnade mig med öppna armar.

Jag tror också att det kan vara svårt att göra om samma studie på en annan skola och få samma resultat. Däremot tror jag att det skulle vara intressant om

ett antal liknande studier gjordes för att se om det går att urskilja någon typ av mönster eller liknande.

Diskussion

De verksamma pedagogerna tycks vara omedvetna om teorier och forskning inom bildfältet. Vidare bör även skolledare upplysas och engageras i en strävan mot bättre bildundervisning.

Forskare pratar idag dock om ett ”provparadigm” och detta är något som kan ses intressant att vidareutveckla. Detta är dock inte fråga om något enhetligt synsätt på en djupare nivå, utan olika forskare och aktörer förespråkar en förnyelse av kunskapsbedömningen på olika nivåer i utbildningssystemet utifrån tämligen fränskilda utgångspunkter. En utgångspunkt för ”det nya provparadigmet” är att syftet med kunskapsbedömning har vidgats från betygssättning och sortering till att också stödja individers lärande och utgöra instrument för utveckling av undervisningen i klassrummet och av läroplanerna. Stora politiska satsningar har gjorts i västvärlden och satsningarna ses då mest på de teoretiska ämnena som till exempel matematik. Som det ser ut idag går flertalet pedagoger en fortbildning i matematik vilket anses måsta utvecklas inom det pedagogiska området. Jag skulle även vilja se att pedagoger får ta del av, och utbilda sig inom bildämnet, för att kunna använda detta för att stärka de andra ämnena med det praktiska. Enligt min uppfattning behöver inte pedagogers högre kunskap inom matematik resultera i att elevernas resultat blir bättre, utan jag tror att eleverna behöver mer praktisk konkret undervisning där de inte blir lika pressade att prestera bättre. Jag tror att resultaten ger sig själva när man kan förstärka undervisningen med skapande. Därmed inte sagt att jag förkastar matematikutbildning.

Min uppfattning utifrån studien är att pedagogerna gärna vill tillämpa bildundervisning på ett kreativt sätt, men att detta glöms bort, eller orkas inte med när man väl undervisar i praktiken. Jag vill lyfta att pedagogerna hade utvecklingsamtal under tiden jag gjorde mina observationer, vilket eventuellt kan ha påverkat deras undervisning. Situationer där pedagoger vill mer än vad som görs, beskriver även Bamford (2005), där hon menar att pedagoger vill en sak i teorin, men orkar inte ta tag i detta hela vägen ut i undervisningen då det finns ett antal uppdrag att ta tag i, som många gånger inte gäller undervisningen. Vidare anser jag att de estetiska ämnena med fördel kan användas för att förstärka andra ämnen, lika väl som estetik kan stå som ett ensamt ämne, men

att detta till en stor del genomsyras från den politiska nivå som präglar huruvida ämnen är mer eller mindre viktiga. Jag tror också att det tåls att nämna lärarutbildningen och synen på de estetiska ämnena som finns där.

De estetiska ämnena tycks få ta lika liten del i lärarutbildningen som de gör i grundskolorna, och hur ska en ny pedagog som kommer ut i skolans verksamheter kunna tillämpa något som inte behandlats mer ingående i utbildningen. Om inte jag själv valt att läsa två terminer bildpedagogik anser jag att jag haft väldigt bristfällig kunskap om ämnet, som går att använda i stor utsträckning gemensamt med andra ämnen. Jag ser bristen på tid till estetiska ämnen som ett problem. Precis som Watts (2010) beskriver, kan det vara så att pedagoger inte känner sig trygga att tillämpa de estetiska ämnena, och därför blir det antingen så att man styr eleverna för hårt, eller inte alls.

Jag uppfattar att pedagogerna i studien till största del styr eleverna för hårt, snarare än för lite. Bildundervisningen handlade till stor del om att avbilda något som redan finns i verkligheten, som till exempel träd eller svampar, och att eleverna inte fick låta sin fantasi arbeta, som till exempel när en elev skulle måla svampar och fick lotsning till vilka färger en flugsvamp har i verkligheten, istället för att uppmana eleven att fantisera eller tänka efter själv. Å andra sidan ska eleverna lära sig att se hur verkligheten ser ut också, och upptäcka att inte alls ser ut som man tror.

I det stora hela tycker jag dock att bildundervisningen till största del genomsyrades av att avbilda verkligheten, vilket kanske inte är i enighet med hur bildskapandet bör användas. För att styrka detta påstående kopplar jag till Merlau-Ponty, som menar att elever själva måste bilda sig en uppfattning för att kunna skaffa sig erfarenheter och kunskaper. Barn uttrycker känslor genom kroppen och måste därför få använda sig av alla sinnen, för att ha möjlighet att utveckla hela sig i positiv riktning.

Jag skriver i analysen att jag inte sett så mycket skapande i verksamheterna som pedagogerna beskrivit i intervjuerna. Kanske kan det vara så att jag var för kort tid i klasserna för att kunna se detta. Däremot tror jag mig kunna styrka påståendet genom att hänvisa till att även de klara syfte pedagogerna sa sig ha med bildundervisningen inte riktigt överensstämde med praktiken. Jag menar då att bildundervisningen doldes till viss del av NO eller SO undervisningen. Min uppfattning jag har gällande bildundervisning, som jag även kan stötta mot forskning, är att samtal och respons har en lika stor betydelse som själva görandet. Detta är något jag kunde uppfatta som knappt hos åtminstone två av

pedagogerna. Den ena ansåg att det inte fanns tid att ge till att samtala om bilderna tillsammans med eleverna, utan faktadelen var viktigare, medan en annan pedagog menade att hon inte kunde ge respons på grund av att det var eleverna som skulle bli nöjd, inte hon. Pedagogen uppmanade även eleverna till att tänka på städning, märkning av svampar och den senare läsningen. Som jag ser det, allt som inta hade med själva bildprocessen att göra. I denna situation skulle jag vilja mena att syftet med lektionen där eleverna skapade svampar var att hinna bli klara innan eleverna skulle läsa för sina faddrar.

Jag uppfattade att eleverna som inte fick någon respons blev mer osäkra och försökte påkalla uppmärksamhet och bekräftelse mer än där eleverna fick en liten kommentar eller ett par minuter för att samtala om vad de gjort, jämför tabell 1 där eleverna väldigt många gånger försöker ta initiativ till samtal, och pedagogen avvisar, med tabell 2, där eleverna fick feedback under hela tiden de satt och arbetade. När pedagogen gick runt och pratade med eleverna under tiden de arbetade behövde eleverna inte hela tiden söka bekräftelse, utan fick det ändå. Däremot anser jag att både observationer och intervjuer i studien gav indikationer till att samtalet i grupp om bildprocesser var lågt prioriterade.

Jag vill också belysa huruvida samtalen såg ut beroende på om det var pedagogen eller eleven som tog initiativ till samtal. När eleverna tog initiativ till samtal anser jag i det stora hela att svaren från pedagogen blev en aning tunna, och att de inte utvecklades något vidare. När pedagogerna däremot tog initiativ till samtal blev de uppskattningsvis längre och förklaringarna utförligare. Samtalen var också mer fokuserade på att pedagogen ville ha ett svar som redan var uttänkt, och eleverna lotsades till svaret många gånger. Strategin kanske inte är det mest passande när det gäller bildundervisning, eftersom elevernas kreativa förmåga inte tränas då, eller i alla fall i liten utsträckning.

Referenser

- Aronsson, K. (1997). *Barns världar - Barns bilder*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Backman, J. (2008). *Att skriva och läsa vetenskapliga rapporter*. Studentlitteratur: Lund.
- Bamford, A. (2005). The WOW factor- Global research compendium on the impact of arts in education.
- Barnes, R. (2007). *Lära barn skapa*. Studentlitteratur: Lund.
- Bengtsson, Jan (1988). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Davidsson, B., Patel, R. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur: Lund
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*. Vol 54.
- Eisner, E. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?. *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13. Retrieved from ERIC database.
- Eisner, Elliot W., & Ligtoet, Johan (eds.) (1996), *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*, New York London: Teachers College Press.
- Gude, O. (2010). Playing, Creativity, Possibility. *Art Education*, 63(2), 31-37. Retrieved from EBSCOhost.
- Hartman, S.G. & Lundgren, U.P. (1998). *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haugen., Lökken., Röthe. (2008). *Småbarnspedagogik . Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm, Liber.
- Holme, I M., Solvang B K. (1996). *Forskningsmetodik- Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur: Lund
- Johansson, E. (2005). Etik med små barns ögon. J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Stockholm: Fritzes.

Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. (W. Fovet, övers.) Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1945).

Skolverket. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03)- Bild, ämnesrapport till rapport 253 (NU03)*

Stensmo, C (1994). *Pedagogisk filosofi*. Studentlitteratur AB, Lund

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur: Lund.

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

Watts, R. (2005). Attitudes to Making Art in the Primary School. *International Journal of Art and Design Education* 25(1): 74-85. Received from Eric database.

Watts, R. (2010). Responding to Children's Drawings. *Education* , 38(2), 137-153. Received from Eric database.

Zander, M J. (2004). Becoming Dialogical: Creating a Place for Dialogue in Art Education. *Art Education* 57(3), 48-53. Received from JSTOR.

BILAGA 1: Missiv till berörda personer

Hej!

I nästan fyra år har jag läst i Härnösand på distans på lärarutbildningen. Äntligen är det sista terminen och jag är snart lärare för grundskolans tidigare år! Sista terminen innebär att jag ska göra ett examensarbete, eller en C-uppsats som man också kallar det. Under mina specialiseringsterminer har jag läst bildpedagogik, skapande i undervisningen är något som intresserar mig. Därför har jag bestämt mig för att fördjupa mig i skapandeprocesser, kan man kort säga.

I examensarbetet krävs det att jag gjort en form av undersökning och undrar därför om det finns möjlighet att jag får göra det hos er i årskurs 1-3.

Vad jag mer exakt skulle vilja göra är att först observera klasserna under till exempel en bildlektion (eller annan lektion där bild/skapande pågår), vid två tillfällen. Sedan skulle jag även vilja intervjua respektive lärare som varit med under lektionerna. Frågorna är godkända av handledare på universitetet.

Jag hoppas verkligen att detta skulle gå att genomföra, eftersom de estetiska läroprocesserna är så pass omtalade. Vid frågor kontakta mig gärna så förklarar jag tydligare!

Med förhoppning om framtida samarbete

/Erica Bergius

BILAGA 2: Intervjufrågor

Vilket syfte finns med bildundervisningen?

Hur ser du på miljön i klassrummet? Vad vill du uppmuntra?

Hur ser du på användandet av diskussioner och reflektion med eleverna?

Vad händer när eleverna gjort klart sina bilder? Finns det någon tanke bakom detta?

Hur ser du på dig själv som bildskapare?

Hur sker kommunikation mellan bild och betraktare? Exempel