



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”En kräftbur! En kräftbur är blå!...”

Skillnad i tradition och professionsrationaliteter i förskolan och skolans bildverksamheter.

Emilia O’Keeffe och Sandra Hjelmström

LAU370

Handledare: Bengt Lindgren

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: HT10-2611-005

Abstract

Titel: "En kräftbur! En kräftbur är blå!..." Skillnad i tradition och professionsrationaliteter i förskolan och skolans bildverksamheter.

Författare: Sandra Hjelmström, Emilia O'Keeffe

Termin och år: Ht 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Bengt Lindgren

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: HT10-2611-005

Nyckelord: Bildskapande, bildverksamhet, förskola, skola, jämförelse,

Utgångspunkten till vårt examensarbete var de två kurser vi läst i bilddidaktik. Vi konstaterade tidigt att detta innehåll borde vara obligatoriskt för alla som ska vara verksamma i de lägre åldrarna, både i förskola och skola. Syftet med vår undersökning har varit att ta reda om förskolan och skolans traditioner påverkat bildverksamheten och i så fall på vilket sätt. Vi ville också jämföra hur man arbetar med bildverksamhet i de olika verksamheterna. Huvudfrågan var att försöka urskilja spår av teorier kring barns bildutveckling.

Vi har undersökt bildverksamheten på sex olika förskolor/skolor för att se om vi kan urskilja olika teorier och traditioner som ligger till grund för hur bildverksamheten utformas. Vi har gjort en kvalitativ undersökning genom observationer och intervjuer i halvstrukturerad form. Observationerna och intervjuerna har spelats in i ljudformat och kompletterats med anteckningar. Materialet har vi sedan analyserat och jämförts med tidigare undersökningar på området.

Resultaten visar att det är ett sociokulturellt synsätt som dominerade på de undersökta förskolorna och skolorna. En tydlig skillnad som vi uppmärksammade var den emellan de inom bild utbildade förskollärarna/lärarna och den personal som hade annan utbildning. Det blev mycket tydligt hur olika de använde bildverksamheten och vad barnen/eleverna fick med sig från det observerade tillfället. De som saknade utbildning i bild arbetade med skapande verksamhet men hade i huvudsak andra mål med sin bildverksamhet.

Vad som blir tydligt är relevansen av utbildning i bild i lärarutbildningen. Vår undersökning visar att det påverkar bildverksamhetens utformning och långsiktiga planering när lärarna har utbildning med sig. Vi menar därför att vår undersökning har relevans för läraryrket. För att ge alla barn en likvärdig utbildning oavsett var i landet man bor så borde bilddidaktik eller någon annan form av grundutbildning inom bild vara obligatoriskt för alla som läser till lärare för de yngre åldrarna.

Innehållsförteckning

Inledning	5
Problemformulering och syfte	5
Problemformulering	5
Syfte	6
Frågeställning	6
Metod	6
Design, metod och tillvägagångssätt	6
Urval	7
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	8
Etiska aspekter	8
Bearbetning av observationer och intervjuer	9
Definitioner	9
Teoretisk anknytning/tidigare forskning	10
Motivation av litteraturval	10
Bildverksamhetens historik i förskolan	10
Bildverksamhetens historik i skolan	14
Psykologins roll, stadier	14
Hembygds-kunskap	15
Rothe före Read	15
Read - fritt skapande	15
Jan Thomeaus, en av Reads främste profeter i Sverige	16
Från teckning till bild och kommunikation	17
Bauhaus och levande verkstad	17
Reggio Emilia, ett barn har hundra språk	18
Långsam förändring av bildämnet	18
Några teorier kring barns bildskapande	19
Lowenfeldt	19
Read	20
Arnheim	20
Vygotskij	21
Lärarens roll i bildverksamheten	22
Styrning/guidning	22
Professionsrationaliteter	23
Undersökning; observationer och intervjuer	24
Observation av förskola A	24
Sammanfattning och analys av förskola A	25
Observation av förskola B	26

Sammanfattning och analys av förskola B	27
Observation av förskola C	28
Sammanfattning och analys av förskola C	28
Observation av skola D	29
Sammanfattning och analys av skola D	30
Observation av skola E	31
Sammanfattning och analys av skola E	32
Observation av skola F	33
Sammanfattning och analys av skola F	33
Resultatredovisning	34
Styrning/guidning	34
Professionsrationaliteter	35
Spår av teoretiska synsätt	35
Diskussion	36
Resultatdiskussion	36
Slutdiskussion	35
Förslag på vidare undersökning	38
Referenslista	39
Bilagor	40
Bilaga 1; Vad säger styrdokumentet?	40
Bilaga 2; Observations- och intervjufrågor	43

Inledning

Vi träffades första gången då vi läste bilddidaktik tillsammans. Bilddidaktik handlar om hur man som blivande lärare lär ut ämnet bild till sina barn/elever. Kursen var väldigt intensiv och innehöll mycket praktiska moment men den var väldigt rolig och givande. Vi fick lära oss en mängd olika tekniker och material att jobba i. Under kursens gång hade vi många intressanta diskussioner om bildämnet och om hur man använde sig av bild i förskolan och skolan. Sandra läser till förskollärare och Emilia läser till lärare. Vi upptäckte snart att det fanns skillnader i våra olika verksamheters sätt att arbeta med bildaktiviteter. Var det så på andra ställen också eller var det något lokalt? I vår utbildning är det inte obligatoriskt att läsa bilddidaktik men väldigt ofta förväntas man ändå att jobba med bild i verksamheterna. Är det då inte rimligt att få någon form av utbildning i ämnet? Detta gjorde att vi blev nyfikna på att undersöka hur det ser ut i verksamheterna. Spelar det någon roll för hur och vad barnen/eleverna lär sig om man som förskollärare/lärare har någon bilddidaktisk utbildning med sig? I andra diskussioner vi haft på skolan har vi talat om att förändringar i de båda verksamheterna sker långsamt. Kan det bero på hur man tidigare sett på bildverksamheten, lever gamla traditioner kvar som påverkar utvecklingen inom ämnet? Under kursen var vi båda gravida och skulle ha studieuppehåll ungefär samtidigt. Vi pratade om att skriva en c-uppsats tillsammans om detta ämne om vi fick chansen, eftersom vi båda hade en sådan positiv upplevelse av bilddidaktikkursen.

Vår uppfattning är att bildverksamheten redan i tidiga år bör innehålla olika moment som metoder, tekniker samt någon form av bildtolkningar för att på bästa sätt ge barnen/eleverna förutsättningar att kunna utvecklas inom sitt bildframställande/bildskapande. Är det så att barnen/eleverna inte får ta del av dessa metoder och tekniker i de yngre åldrarna inom de olika verksamheterna? Då vår egen skolgång inte erbjöd oss några direkta tekniker eller metoder för att komma vidare och utvecklas i bildskapandet är vi intresserade om det fortfarande ser ut så. Vad kan detta i så fall bero på?

Vi var också intresserade av att få reda på om bildverksamheten skiljer sig i förskolan gentemot den i skolan? Vi ville se hur man praktiskt arbetar med bildverksamheten, och om vi kunde urskilja några av de teorier kring barns bildutveckling som vi själva har med oss från vår bildutbildning.

Problemformulering, syfte och frågeställning

Problemformulering

Idag kan man utbilda sig till förskollärare och lärare mot yngre åldrar utan att det är obligatoriskt att läsa någon form av bilddidaktik. Saknaden av detta påverkar undervisningens kvalitet, då man som förskollärare eller lärare inte kan lära ut något som man själv saknar kunskap kring. Fokus ligger istället på att "bildlärare" (för de äldre åldrarna) ska ha mycket och adekvat utbildning, men att detsamma saknas på den grundläggande nivån verkar inte uppmärksammas. Hur ska man kunna lägga en grund för det livslånga lärandet i förskolan och skolans tidigare år om de verkliga lärarna inte behöver ha rätt kunskaper och utbildning med sig?

Vi tror att det finns flera olika tankar och spår av teorier kring barns bildskapande ute i verksamheterna beroende på om och vad för bildutbildning förskolläraren eller läraren har med

sig från sin utbildning. Kan vi genom vår undersökning se vilka teorier som den bildutbildade förskolläraren/läraren präglats av under sin utbildning?

Syfte

Syftet med vår undersökning är att ta reda om förskolan och skolans traditioner påverkar bildverksamheten och i så fall på vilket sätt. Med traditioner menar vi dels de teoretiska synsätten på hur man ser på barns lärande och bildskapande utveckling, dels traditionerna inom de olika verksamheterna. Vi vill också jämföra hur man arbetar med estetiska uttrycksformer i de olika verksamheterna.

Kan vi urskilja de traditioner som präglar bildverksamheten? Hur påverkar i så fall dessa traditioner bildverksamheten? Hur arbetar de aktuella lärarna? Har det någon betydelse för bildverksamheten om förskolläraren/läraren har utbildning inom bild?

Frågeställning

För att kunna undersöka detta valde vi att bryta ner vårt huvudsyfte till undersökbara frågeställningar som vi nedan beskriver.

1a: Vad ligger till grund för förskollärarnas/lärarnas planering av bildverksamheten?

1b: Om olika traditioner ligger till grund för de olika verksamheterna, kan vi i så fall se spår utav dessa?

1c: Kan vi se spår av olika teoretiska perspektiv på barns bildskapande i de undersökta förskolorna/skolorna?

2: Skiljer de olika verksamheterna sig åt i arbetet med bildverksamhet? Kan vi i så fall tydligt se skillnader och likheter emellan förskola och skola?

3: Har förskolläraren/lärarens utbildning relevans för hur bildverksamheten utformas?

Metod

Design, metoder och tillvägagångssätt

Vi kommer här att beskriva, förklara och argumentera för vårt val av metod i denna undersökning. Vi kommer också att gå in och förklara hur vi gjort vårt *urval* och hur vi ser på *reliabiliteten*, *validiteten* samt *generaliseringsbarheten* i vår undersökning. Till vår hjälp har vi använt oss av litteraturen *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukát, 2005) och *Metodpraktikan* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007).

Då syftet med vår undersökning är att ta reda på hur bildverksamheten ser ut och fungerar har vi studerat hur ett begränsat antal förskollärare och lärare arbetar med bildverksamhet inom respektive verksamheter. Detta för att få en djupare förståelse kring deras egna tankar och sätt att arbeta med bildverksamhet. Vi har därför valt att göra en kvalitativ studie av ett antal utvalda förskolor och skolor. Vi har observerat sex olika bildverksamhetstillfällen i förskola och skola och följt upp dessa med intervjuer med den som höll i tillfället. (Förskolläraren/läraren). Den kvalitativa formen var den bästa metoden för vår undersökning då den har en begränsad omfattning. Vi anser att tiden varit för knapp för att göra en kvantitativ studie då det innebär att

undersöka en större grupp förskollärare och lärare (Stukát, 2005). Det skulle ta allt för lång tid att få ihop tillräckligt många förskollärare/lärare för att kunna genomföra exempelvis en enkätundersökning. En kvantitativ studie hade heller inte kunnat besvara vår frågeställning eftersom vi var ute efter förskollärarnas/lärarnas personliga tankar och uppfattningar kring de bildverksamheter som vi observerat. Vi menar därför att en kvantitativ studie inte hade varit en lämplig metod att använda oss av för att kunna besvara dessa frågor på ett mer djupgående sätt.

För att ta reda på hur undersökningsgruppen arbetar med bildverksamhet har vi valt att både observera och intervjua förskollärarna och lärarna i samband med att de arbetar med en bildaktivitet.

Vi har valt att göra direktobservationer som enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängerd (2007, s 344) ofta refereras till etnografisk metod eller fältstudier i metodlitteratur. Man använder ofta direktobservationer i kombination med andra undersökningsmetoder exempelvis intervjuer. Vidare säger Esaiasson m fl (2007) att observationer kan användas då det man vill undersöka är processer eller strukturer som kan vara svåra att sätta ord på. Det kan också vara bra att använda sig av observationer om man misstänker att det kan finnas skillnader i vad någon säger att de gör och sedan faktiskt gör. Vi har valt att skriva ner vad vi sett under våra observationer, men har också valt att ta ljudupptagningar med hjälp av mp3-spelare. Det har varit ett diskret sätt att observera på. Under intervjuerna förde vi anteckningar men använde dessutom mp3-spelaren som stöd, dock med respondentens tillstånd. Vi har valt att inte använda oss av videoinspelningar vid observationerna då detta skulle innebära att vi fått be om föräldrarnas tillstånd. Vi anser att tiden är för knapp att vänta in tillstånd av föräldrar för detta och vi känner oss säkra på att vi kan se vad vi behöver och ta hjälp av mp3-spelaren för att minnas vad som blir sagt under både observationer och intervjuer.

Enligt Esaiasson m fl (2007) är det i en respondentundersökning människors egna uppfattningar och eller föreställningar man vill komma åt. Frågeställningarna blir av ostrukturerad karaktär för att intervjuaren skall kunna ställa frågorna i vilken ordning som helst beroende på hur samtalsintervjun med respondenten utvecklar sig. Till samtalsintervjun har vi valt ta fram frågor som delvis är öppna till sin karaktär eftersom vi är intresserade av vad respondenterna själva tycker. Samtalsintervjun är av så kallade halvstrukturerad karaktär också för att vi skall kunna ställa följdfrågor som skall kunna hjälpa oss i vår tolkning av svaren vi får av våra respondenter.

Urval

Vi började med att skicka ut mail till rektorer på 15 olika skolor där vi informerade om vad vi arbetade med och om de kunde förmedla några förskolor och skolor som kunde vara intresserade av att vara med i undersökningen. Detta gav inte mycket resultat varvid vi själva började ringa runt till förskolor och skolor för att personligen berätta för förskollärare och lärare om vår undersökning. Vi fick då bättre respons och dem vi ringde till tackade, efter diskussioner inom arbetslagen ja till att delta i undersökningen. Det blev då tre förskolor och tre skolor som kom att delta i undersökningen. Vi tyckte efter att ha studerat relevant litteratur i ämnet att det vore intressant att få besöka en förskola som arbetade inspirerad av Reggio Emilia-pedagogik. Därför sökte vi också efter en förskola med den inriktningen. Det visade sig sedan att alla tre förskolor var i större eller mindre utsträckning inspirerade av denna pedagogik. Gällande skolorna hade vi från början tänkt oss att endast rikta in oss på de tidigare åldrarna, men då vi inte fick den

önskade responsen av rektorerna slumpade det sig så att vi fick möjligheten undersöka en fjärdeklass.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Då vi valt att både observera och genomföra samtalsintervjuer med förskollärarna och lärarna anser vi att vi försökt öka reliabiliteten i undersökningen.

Det kan vara svårare med validiteten. Vi började med att observera bildaktiviteten först och därefter följde samtalsintervjun. Vår tanke var att från början göra samtalsintervjun först men av praktiska skäl blev det inte så. I efterhand är vi nöjda med detta då vi fick möjlighet att låta respondenterna förtydliga och ibland förklara ytterligare något som vi upptäckt i våra observationer av bildverksamheten. Alla observationer och samtalsintervjuer genomfördes på samma sätt, detta för att vi lättare skulle kunna urskilja vissa mönster i hur förskollärarna/lärarna planerade och genomförde bildaktiviteter.

Vi vill understryka att det endast är på det tillfället som vi observerat som vi grundat vår analys på. Vi är väl medvetna om att ett tillfälle inte kan ligga till grund för en generalisering av bildverksamheten. Det vi har sett är det som skett under ett tillfälle, och vi har med hjälp av intervjuerna försökt att bredda vår bild av hur läraren ser och tänker kring bildverksamheten. Vi är mycket medvetna om att förskolelärarna/lärarna arbetar med barn och att det finns flertalet faktorer som snabbt kan förändra och påverka hur ett bildverksamhetstillfälle kan te sig. Vi anser därför att vår undersökningsgrupp är för liten för att man ska kunna dra några generella slutsatser av vårt resultat men med hjälp av tidigare forskning och litteratur försöker vi finna mönster som kan peka i en viss riktning.

Etiska aspekter

Vi var noga med att informera våra respondenter om vad vi hade för avsikt med vår undersökning. Vi berättade att vi ville se om det var skillnader i hur man i förskolan och skolan arbetade med bildverksamhet samt att vi skulle göra detta med hjälp av att observera och samtala med förskollärarna/ lärarna. Detta kallar Stukát (2005) för *informationskravet*. Vi har alltså muntligen förklarat syftet med vår undersökning samt att den kommer att redovisas i form av en c-uppsats. Då vi varit noga med att tala om detta har de berörda förskollärarna och lärarna haft möjlighet att neka till deltagande i undersökningen. Ingen av de tillfrågade tackade nej till att medverka i undersökningen. Det har inte varit aktuellt att fråga vårdnadshavare om tillstånd att låta sina barn delta i undersökningen då vi valt att fokusera på förskollärarna och lärarna i denna undersökning. Därmed uppfyller vi *samtyckekravet* som Stukát kallar det.

Vi informerade de berörda förskollärarna och lärarna att vi skulle komma att behandla all information som vi fått del av helt konfidentiellt. I undersökningen har vi valt att anonymisera deltagarna så att utomstående inte kan identifiera var respondenten arbetar. Det är heller inte relevant för undersökningen var undersökningen ägt rum. Detta kallar Stukát (2005) för *konfidentialitetskravet*. Då vi redovisar informationen från intervjuerna i löpande text där det tydligt redovisas vilken informant som säger vad, har vi valt att använda oss av fingerade namn på förskollärarna och lärarna. Vi anger alltså informantens fingerade namn direkt i anslutning till citatet.

Vi är väl medvetna om att den insamlade informationen inte får användas för annat bruk än som underlag för vår undersökning.

Bearbetning av analyser/observationer

Vi har delat upp ansvarsfördelningen under observationerna och fokuserat på olika vinklar, Sandra på helheten, alltså att utifrån vår frågeställning försöka skaffa sig en helhetsbild om vad som sker under aktiviteten. Emilia har studerat mera i detalj på vad som sägs, hur det sägs och vad som händer. När vi sedan analyserat våra observationer utgick vi från de frågor vi tagit fram. Syftet har varit att försöka se om vi kan urskilja spår av olika perspektiv på barns bildskapande i observationerna, om aktiviteten faktiskt är en bildaktivitet eller om den egentligen handlar om något annat.

Under intervjuerna har vi hjälpt åt att ställa frågorna. Det har varit en fördel att vara två då man kunde ta hjälp av varandra om man kände sig osäker på om man missat att fråga något. När det gäller vår bearbetning av intervjuerna har vi valt att gå tillväga på samma sätt som observationerna. Sandra har försökt sammanfatta dem i sin helhet och Emilia har detaljskrivit dem för att få med citat och så vidare. Vi kommer att redovisa dem i berättande form med inslag av direktcitat för att förtydliga vissa viktiga citat.

Vi avser också att analysera observationerna och intervjuerna för att se om det finns samband mellan vår undersökning och tidigare forskning och litteratur. Främst kommer vi att analysera dem utifrån Bendroth Karlssons (1998) verktyg för att se om förskolläraren/läraren är styrande eller guidande i sin mästar-/läraryroll under bildaktiviteten. Då denna modell utgår från ett sociokulturellt perspektiv, gör det att även vi kommer att se på styrning/guidning utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Vi kommer också att undersöka om man kan urskilja från vilken lärartradition man eventuellt kan se att förskollärarna och lärarna tillhör enligt Irisdotter och Hartman (2009). Då verksamheterna är sprungna ur två olika traditioner; omsorgsrationaliteten vilken är rådande inom förskolan, och den didaktiska rationaliteten som präglar skolverksamheten, frågar vi oss om dessa olika rationaliteter påverkar hur förskollärare och lärare arbetar med bildverksamhet.

Med hjälp av frågeställningarna vill vi se om vi kan se spår av bildutvecklande teorier. Utifrån analyserna kommer vi sedan att leta efter gemensamma nämnare mellan förskollärarna/lärarnas bildverksamhet och på så sätt urskilja mönster. Dessa redovisas i resultatdelen under rubriken ”mönster”.

Definitioner

Bildverksamhet

I förskolan talar man mer om skapande verksamhet medan man i skolan talar om bildlektioner. Vi har därför valt ett gemensamt samlingsnamn på bildtillfällena som observerats.

Bildaktivitet/bildtillfälle

Syftar till bildverksamheten vi observerar, och omskrivs som bildaktivitet eller bildtillfället.

Barn

Med begreppet barn menar vi barn i åldrarna 1-5 år i förskoleverksamheten.

Elever

Med begreppet elever syftar vi på barn i de lägre åldrarna i skolan. De elever vi har besökt har varit i åldrarna mellan 7-10 år.

Adekvat språk

Då förskolläraren/läraren använder sig av ett korrekt språk i sammanhanget, dvs. benämner det som sker med ett i sammanhanget precis språkbruk.

Progression

Under kurserna i bilddidaktik var progression ett ständigt återkommande begrepp. Med det menar vi en utveckling av bildkunskaperna, exempelvis att man introducerar en viss teknik som man senare arbetar vidare med så att det så småningom resulterar i att man lärt sig, behärskar och utvecklar tekniken.

Teoretisk anknytning/tidigare forskning

Motivation av litteraturval

Vi kommer att göra en historisk beskrivning av de pedagogiska traditioner som funnits och till viss del fortfarande lever kvar inom bildverksamheten i förskola/skola. Vår översikt kommer främst att grunda sig på Bendroth Karlssons bok *Bildskapande i förskola och skola* (1998) som har gjort en mer omfattande studie inom samma ämne. Åsén och Petterson har lång erfarenhet av studier av bildverksamhet och är kunniga på området och vi har använt aktuella artiklar av de båda författarna. Vidare kommer vi att med hjälp av Ulla Löfstedts bok *Barns bildskapande-teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser* se på hur man ser på barns bildskapande utifrån olika pedagogiska strömningar och teorier. Vi kommer också att titta på de olika lärarrationaliteter som Irisdotter och Hartman debattartikel delvis handlar om. Vi har valt att ta med denna artikel då den behandlar de olika rationaliteterna inom lärarkåren. Vallberg Roths bok *De yngre barnens läroplanshistoria* (2002) ger en tydlig bild om hur det i historisk mening sett ut i förskolan och även i skolan.

Bildverksamhetens historik i förskolan

Bendroth Karlsson (1998) skriver att man idag kan urskilja två pedagogiska traditioner inom bildpraktiken; den ”*emancipatoriska traditionen* och *Fröbeltraditionen*”(s12). Fröbeltraditionen, Friedrich Fröbel, inspirerad av Pestalozzi, var i Sverige helt dominerande under barnträdgårdsverksamheten, från 1800-talets senare del fram till 1930-talet. ”Fröbel är den svenska förskolans andlige fader och hans idéer präglade länge förskolans arbetssätt” (Bendroth Karlsson, 1998 s 12) Fröbel utformade ”Lekgåvor” där den tionde lekgåvan var ett papper och en penna. ”Fröbel menade att det var viktigt att gå metodiskt tillväga när barnet skulle lära sig teckna, främst för att undvika att barnet ägnade sig åt meningslöst kopierande” (Öhman, 1991 i Bendroth Karlsson, s 12) I treårsåldern fick barn i den fröbelinspirerade barnträdgården tillgång till krita och en rutad griffeltavla. Enligt Frøbels metod så skulle lärarinnan rita före på sin griffeltavla, olika linjer och helst också berätta vad hon gjorde. Detta för att barnen skulle säga

efter och också benämna vad de gjorde. Färger skulle inte introduceras i början, detta för att barnen skulle få en upplevelse av ren form. När färgerna sedan introducerades för barnen var det viktigt att ta en färg åt gången (Fröbel, 1995 i Bendroth Karlsson, 1998)

Metodanvisningarna i Frøbels pedagogik var mycket detaljerade, och lämnade liten eller ingen plats för egna tolkningar. Fröbelpedagogiken var mycket stark, men började så småningom ifrågasättas av mer progressiva tänkare som exempelvis John Dewey (1859-1952). Dewey ansåg, likt Rousseau, att man istället skulle utgå ifrån barnets naturliga anlag och intressen, istället för att tvinga på dem vuxenvärldens. Konkreta erfarenhetens och praktikens betydelse (Learning by doing) före skolans abstrakta former. Dewey ansåg att lärarens uppgift var att skapa så stimulerande sociala förutsättningar för barnet som möjligt. Barnet har också erfarenheter från livet utanför skolan, som skulle tas tillvara på, och dessa var minst lika viktiga som aktiviteterna i klassrummet. ”lära genom att leva och lära genom att göra” (Bendroth Karlsson, 1998).

Fröbelpedagogiken kritiserades starkt under 1930-talet. Den ansågs vara för auktoritär och ansågs ”ge småpysslet en för stor plats”. 1945 gav Stina Sandels ut ”barntädgården”, en handbok där hon förespråkade aktivitetspedagogik, influerad av Elsa Köhler, som i sin tur var influerad av Dewey. I handboken ansåg hon bland annat att; ”barn lär genom att uppleva” och ”att barnen ska få skapa fritt utan mallar och modeller” (Bendroth Karlsson, 1998, s 14) Dock har vi ännu inte närmast oss ”det fria skapandet” i den bemärkelse som Read och Lowenfeldt använder uttrycket. Fokus låg fortfarande på att ”stimulera den motoriska utvecklingen” (Bendroth Karlsson, 1998, s 15)

Enligt Vallberg Roth (2002) kan man sammanfatta perioden mellan ca 1950-1985 på följande vis; Verksamhetens fokus ändrades från att tidigare ha handlat om ”moral och förädling av familjeliv” (Vallberg Roth 2002, s 113) till att handla om demokrati och allsidig personlighetsutveckling. Man kan också tala om halvöppen barnvård som innefattade verksamheter som daghem, lekskola, hel och deltidsförskola, eftermiddagshem och barnomsorg som innefattade förskola-fritidshem som sammanfattande begrepp i det centraliserade socialpsykologiska perspektivet som var rådande under denna period. Förskolans främsta uppgift var att tillsammans med vårdnadshavarna fostra barnen till goda samhällsmedborgare med utgångspunkt i en demokratisk grundsyn samt att ta hand om barnen när vårdnadshavarna arbetade eller studerade. Verksamhetens arbetssätt och organisation skulle bygga på utvecklingspsykologiska grunder. Under denna period får barnets vård och omsorg en mer framskjuten position än den tidigare haft. Runt 1950-talet blir förskolan alltmer influerad av psykologisk forskning. Här var det inledningsvis bl a Gesells mognadsteori som kom fram. Piaget och Erikssons teorier kom senare att alltmer dominera synen på barnets utveckling. Detta innebar att man nu såg på barnets utveckling med en mer rationell och vetenskaplig syn än tidigare. ”Med hjälp av en vetenskap som byggde på individens behov fanns en tro att man kunde skapa institutioner som behandlade alla medborgare objektivt och rättvist”(Vallberg Roth 2002, s 93). Vidare skriver Vallberg Roth att man vid denna tid pratade om vetenskapen som skapare av en slags sanning som kom i uttryck i universella teorier om barnets utveckling. Dessa var oberoende av kön, klass- eller kulturtillhörighet.

De som arbetade inom verksamheten kom att kallas förskollärare från att tidigare kallats barntädgårdslärarinnor och vid denna tid kom även männen in och började arbeta i förskolorna. Man började också arbeta i arbetslag och man jobbade på att skillnaderna mellan

yrikesgrupperna, bl a barnskötare och förskollärare skulle vara så liten som möjligt. Jämställdhetsfrågan var viktig under denna period.

När det gäller lokalernas utformning kom den så kallade lekhallen till. Tanken med lekhallen byggde på tanken om att ”verksamheten skulle anpassas till individens utvecklingsgång enligt universella lagbundenheter som var lika för alla”(Vallberg Roth 2002, s 93). För övrigt var lokalerna anpassade så att de liknade den tidens folkhem med matrum, vilorum, hall och toaletter. De övriga rummen eller aktiviteterna hade mer fokus på samhälleliga betäckningar såsom miljörum etc. Vid denna tid stod också omsorg, samspel och dagliga rutiner i centrum för verksamheten. I lekhallen skulle man ha flexibla, könsneutrala aktivitetsstationer. Idén med dessa aktivitetsstationer kom från den dialogpedagogiska modellen som handlade om en ömsesidig dialog mellan förskolläraren och barnet, men betoningen låg på att tillfredsställa det individuella barnets utvecklingsnivå och aktivitetsbehov på ett bättre sätt. Barnet skulle kunna välja aktivitetsstation självständigt var tanken. Utifrån dessa aktivitetsområden föreslogs sju aktivitetsstationer med tillhörande basmaterial. En av dessa aktivitetsstationer var relaterad till bildverksamhet och där skulle det finnas ”material för bildframställning, dvs. målar- och snickeriutrustning och lera” (Vallberg Roth 2002, s 96).

Med hjälp av den dialogpedagogiska modellen samt observationer skulle förskollärarna upptäcka brister och behov hos barnet. De skulle sedan tillsammans försöka komma tillrätta med dessa. Man började under denna tid att arbeta systematiskt eftersom man ansåg att det var viktigt att barnet såg och förstod sammanhang. Detta visade sig vara lite problematiskt och ledde därför till att man istället började arbeta med tema.

I slutet på 1970-talet började enligt Vallberg Roth (2002) det utvecklingspsykologiska perspektivet att ifrågasättas. Nu började man istället betona socialisationperspektiv och jämställdhetsaspekter. Under tidigt 1980-tal börjar man övergå från det individinriktade psykologiska perspektivet till att istället jobba i ett mer kulturellt och grupporienterat arbetssätt. Arbetssättet hade sin betoning på arbete, lek och inläring.

Enligt Vallberg Roth (2002) var det av stor vikt att utföra barnobservationer och att ha pedagogisk planering under senare delen av denna period, något som också skrevs in i de texter som kom från Socialstyrelsen. Socialstyrelsen var ansvarig myndighet för verksamheterna under denna period. I tidiga anvisningar från myndigheten förutsatte man att förskolläraren skulle planera verksamheten men att den inte skulle vara schematiskt bunden samt att vara ganska fri i sin natur. Enligt Barnstugeutredningen skulle den relateras till de tre delmålen jaguppfattningen, kommunikation och begreppsbildning Alla delar av verksamheten skulle planeras på både lång och kort sikt och var av lika stor betydelse. I den förändring som skedde i början på 1980-talet uttryckte man dock ett ökat behov av mer planering och struktur.

Man kan, skriver Vallberg Roth (2002) under denna period säga att förhållningssättet samt hur och var-frågan betonas med lokal och utrustning såsom materialval medan innehållet och vad-frågan står mer i bakgrunden. Det skulle kunna ha sin förklaring i den starka förankring förskolepedagogiken hade i den då rådande utvecklingspsykologin. Den förklarade hur barn utvecklades men gav inga råd eller förslag på hur innehållet skulle se ut.

Sammanfattningsvis kan man säga att synsättet under perioden 1950-1985 präglas av att barnet skulle utvecklas till att bli en självständig, socialt anpassad person. Man pratade om att fostra barnet till en individkolektivist (Vallberg Roth, 2002).

Under slutet av perioden 1985-2000 samlas förskola, fritidshem och skola under samma myndighet; Utbildningsdepartementet. Det bildas ett slags utbildningsmässigt enhetssystem i slutet av 1990-talet. Förskolan och fritidshemmen får sina första riktiga läroplaner nu. Man går ifrån termer som daghem, barnomsorg, barnavård och barn och hemrelaterad terminologi nämns knappt i verksamhetsplanerna överhuvudtaget. Begreppet förskola är den övergripande termen för verksamheten. Nu införs också förskoleklass som ny skolform för sexåringar. Man kan säga att det är det sociokulturella och kulturpsykologiska/kultursociologiska perspektivet som, enligt Vallberg Roth (2002) får en något framskjuten position under perioden.

Man ser nu på barnet med nya ögon; fokus ligger nu på **vad** barnet **lär** sig i olika situationer och menar att själva lärandet är situationsbundet, sociokognitivt orienterat samt knutet till en specifik kontext (Vallberg Roth, 2002). Enligt den sociokulturella teorin finns det inget slut på människans utveckling. Här ligger den största skillnaden mellan den tidigare synen på barnets utveckling och den syn som nu blir rådande. Med detta ”nyare” sätt att se på barnets utveckling går man ifrån att se utvecklingen som en opåverkbar biologisk process till att nu se det som en process där utvecklingen påverkas av i vilken kontext och i vilken kultur barnet hör hemma. Barnets utveckling sker i samspel med andra barn och vuxna.

När det gäller lokalernas utformning talar man inte längre om aktivitetsstationer enligt Vallberg Roth (2002), men man använder sig dock fortfarande av lekhallen. Mindre rum för exempelvis bygglek och snickarum lever kvar, men man ser allt mindre dockvrår ute i verksamheten. Lokalerna ser i princip ut på samma sätt som under föregående period med rum avsedda för specifika ändamål såsom måltiderna. När det gäller material introduceras främst nytt material för konstruktions- och bygglekar som nu är mera teknikinriktade än tidigare. Under senare delen av 1990-talet gör IT och datorer sitt intåg som redskap i verksamheten.

På senare år har förskolor börjat profilera sig med olika pedagogiska inriktningar. Vi kommer här att nämna Reggio Emilia-pedagogikens sätt att se på lokalernas utformning. Det ”Reggio Emilia inspirerande synsättet och idén om rummet som den tredje pedagogen som [har] vunnit terräng” enligt Vallberg Roth (2002, s 131, vårt tillägg). Den bygger på att varje rum bygger på olika pedagogiska idéer om vad det ska användas till. Det viktigaste med rummets utformning är att de skall ha en miljö som ger barnet förutsättningar till att lära, utforska samt att undersöka olika saker. Vidare är det av stor betydelse att barnen själva får vara med i utformningen av rummen.

Man kan säga att förskolläraren och läraren under denna period kan ses som en reflekterande praktiker och en slags handledare för barnets/elevens individuella lärande. Detta går hand i hand med det sociokulturella perspektivet som är rådande. Man fortsätter som tidigare att arbeta i arbetslag inom förskolan. Däremot börjar man nu göra skillnad på ansvarsfördelningen mellan barnskötare och förskollärare. I skolan fortsätter dock läraren att arbeta ensam med undantag då man jobbar med tema. Dock är det ännu ovanligt att arbeta med tema i skolan. Ofta görs det en uppdelning av temat i skolan där läraren ansvarar för elevernas exempelvis läs- och skrivinlärning medan fritidspedagogen får inrikta sig på det skapande innehållet i temat. På

förskolan är temaarbetet nu väl inarbetat. Teman som är ofta återkommande är t ex årstidsbaserade, sagor och kroppen. På senare år har temainnehållet också kunnat komma att bestämmas av barnens intresse för något specifikt ämne exempelvis ett djur. Detta kan relateras till ett problembaserat lärande. (Vallberg Roth, 2002)

Sammanfattningsvis kan man säga att det under denna period, 1985-2000 är barnets och elevens demokratiska rättigheter och inflytande över innehållet som betonas. Man efterfrågar i större utsträckning än tidigare barnet/elevens eget perspektiv mot tidigare den vuxnes barnperspektiv. Man lägger nu också ett större ansvar på barnen och eleverna själva att i samspel med andra ta eget ansvar för och utveckla kunskap till sitt livslånga lärande (Vallberg Roth, 2002).

Bildverksamhetens historik i skolan

Bildämnet i skolan har genomgått flera stora förändringar än de flesta andra ämnen historiskt. Det har tyckts mycket kring bildämnets innehåll, inriktning och funktion. Tre olika, skilda traditioner inom bildläroutbildningen har Gert Z Nordström beskrivit; en teknisk, en konstpsykologisk och en bildspråklig (Nordström 1994 i Åsén 2006) Gunnar Åsén har talat om tre liknande faser, men då inom bild som skolämne, nämligen; teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel (Pettersson & Åsén, 1989, Åsén 1992 i Åsén 2006).

Det var i slutet av 1870-talet som teckning blev ett eget ämne i folkskolan. En granskningskommitté föreslog 1878 att teckningsämnet skulle ha gemensamma mål, att det skulle vara ett bestämt antal teckningstimmar och att ämnet skulle vara obligatoriskt. Samma undervisningsmetod skulle också användas överallt och den rekommenderade metoden var Stuhlmans, vilken lovordades då den inte ställde speciellt höga krav på läraren.

Psykologins roll, stadier

Under 1800-talets senare hälft uppstod ett nytt begrepp, Barnkonst, vilket gjorde konstnärer intresserade av barns teckningar. Studier gjordes för att se och spåra barns utveckling i bildskapandet, vilket ledde till att teorier kring barns olika stadier inom bildskapande uppkom. Inom skolan rådde dock inte den Frøbelska bildpedagogiken, dock använde man sig av samma typ av griffeltavla som Fröbel förespråkade. Inom skolan var det den tyske pedagogen Stuhlmans tankar och idéer som härskade. Stuhlmans metod lade vikten vid koncentrationen och konsten i att iaktta, samtidigt som läraren behöll och hade kontrollen över klassen. Alla barn i klassen drog ett likadant streck på samma gång, efter tecken från läraren. Läraren behövde på så sätt inte vara kunnig i bildskapande. Så sent som på 1930-talet har man sett att Stuhlmans metoder användes i den svenska skolan (Bendroth Karlsson, 1998).

Enligt den då rådande utvecklingspsykologin kunde barn inte avbilda korrekt innan de var mogna för det, vilket enligt utvecklingspsykologin innebar först i femte eller sjätte klass. I 1919 års undervisningsplan för folkskolan omnämns för första gången teckning som ett uttrycksmedel för eleverna vilket även skulle användas i andra ämnen. (Åsén i Lind, Hasselblad, Köhlhorn (red) 1992, s 16) En kritik började samtidigt växa fram emot Stuhlmans typ av tecknande, detta grundat i just psykologin, då tecknandet enligt Stuhlmans pedagogik inte ofta kom längre än till

rut och punktnät. Kritik kom också emot avsaknaden av fantasi och icke estetiskt uttryck.(Åsén, s 112)

Under 1920-talet tillkom minnes och fantasi-teckning, men som i första hand syftade till en bättre iakttagelseförmåga och bättre avbilning och inte någon personligt uttryckande i bilden. (Bendroth Karlsson, 1998)

Hembygdskunskap

Efter sekelskiftet kom nya idéer vilka innefattade det skapande och det praktiska arbetets stora betydelse. Nya idéer om att alla lärare i folkskolan skulle kunna teckna och ett nytt ämne, hembygdskunskap infördes. Tankarna infördes i 1919 års undervisningsplan för folkskolan och levde kvar fram tom 1950-talets början. Sjöholm och Goës, verksamma vid folkskoleseminariet i Göteborg, framställde flertalet övningshäften i hembygdskunskap, historia och naturkunnighet. Den sista upplagan kom så sent som 1960. Sjöholm och Goës motiverar sina pedagogiska tankar med följande ord;

Man lär sig alltid en sak bättre, om man inte bara läser om den utan även skriver något om den och ritar till den eller arbetar med den på annat sätt. Man kommer då att fundera lite mer över den, och det man funderar över det fastnar också i minnet. Ja så roligt är det ställt i denna värld (Sjöholm & Goës, 1937 i Åsén, 2006)

Då teckningsämnet integrerades med andra ämnen hade Sjöholm och Goës material en stor betydelse för teckningsämnets roll i folkskolan.

Rothe före Read

Richard Rothes bok ”Den fria barnteckningen” blev en mycket välläst bok kring barns bildskapande under mellankrigstidens Europa. Han presenterade sina idéer kring undervisningen under 1930-talet, och ville frångå tvånget på avbilning och ge barnet större frihet för att måla och teckna utifrån personliga förutsättningar.

Han ville ge barnen stora penslar och täckfärger istället för att färglägga blyertsteckningar med akvarellfärg, vilket syftade till att ge eleverna upplevelser, erfarenheter och egna idéer inom det skapande arbetet. ”Den fria barnteckningen” kom på svenska 1937. Bilden skulle, enligt Rothe, vara ett stöd i den andra undervisningen, ett stöd i kunskapsinhämtningen. Han tog också avstånd från avbildningsundervisningen. En ny debatt startade i skolan mellan äldre och yngre teckningslärare. De yngre menade att psykologins roll och barns olika personlighetstyper skulle få synas i deras bildskapande. (Lind m. fl 1992, s18 & Åsén 2006, s 114)

Rothe ansåg att man, i bedömning av barns tecknande, skulle titta på uttrycket istället för på bilden. Lärarens uppgift var ge barnet rätt förutsättningar samt att stödja barnets naturliga utveckling för att nå målet för ”att erövra rummet” (Bendroth Karlsson, 1998, s 18).

Read - fritt skapande

Herbert Reads bok *Education through art* (1943) översattes till svenska under 1950-talet och först då kom diskussionerna kring barns fria skapande igång. På Reads initiativ bildades INSEA (International Society for Education through Art) vilket stöddes av UNICEF.

Read kritiserade vår kulturs ensidiga kunskapstradition för att den prioriterat intellektet och försummat de emotionella och personlighetsutvecklande sidorna hos barnet (Bendroth Karlsson, 1998, s 19).

Read menade att vi istället borde bevara barnets naturliga mottaglighet och att ge barnet chans till att uttryckas sig spontant med hjälp av konstnärliga medel. Reads utgångspunkt var att läraren, i minoritet, i maktposition förtycker eleverna, den stora massan, genom att hämma deras kreativitet. Han menade också att "bildskapandet har en mentalhygienisk effekt endast om barnet tillåts måla och rita i enlighet med sin personlighet och karaktär. Det individuella bildskapandet kan endast uppnås utan inblandning från den vuxne" (Bendroth Karlsson, 1998, s 19). Reads influenser kom att ses på många håll inom den svenska konstpedagogiska rörelsen. Herbert Reads tankar om det fria skapandet nådde Sverige, hans bok "Education through art" inspirerade och anhängare menade att skolans elever skulle bli befriade likt hur modernismen befriat konstnärerna!

Tänkarna kring det fria skapandet var bland andra

- Ett barns teckning kan inte bli fel, då det individuella uttrycket är just barnets tolkning av sina föreställningar. Läraren bör inte korrigera det som tecknats eller målats.
- Det är viktigt att låta barnen uttrycka sina känslor i färg och form och att lära barnen att använda färger som uttryck.
- Genom att låta barn använda sig av täckfärgteknik gynnas barnets spontanitet som å andra sidan hämmas av att färglägga ytor med blyerts.
- Stora ytor ska förfogas så att barnets frihet inte begränsas.
- Undervisning av perspektiv och kopiering är olämpligt då det kan leda till att barn tvivlar på sin egen förmåga
- Det viktiga är att färg- och formuttrycken är personliga. De behöver inte föreställa något. (Åsén, 2006, s 114).

Åsén skriver i Tidsbilder (Lind m fl, 1992, s 18) att den extrema tolkningen av det fria skapandet är "om man låter barnen göra vad de vill så bryter man inte mot deras utvecklingsnivå" men att alla tolkningar kring det fria skapandet inte var så fria.

Jan Thomeaus, en av Reads främste profeter i Sverige

Thomeaus ansåg likt Read att konsten var en del av livet och "framhöll respekten för barns konstnärliga uttryck (Bendroth Karlsson, 1998, s 21) kom att bli Reads främste förespråkare i Sverige. Thomeaus arbetade som teckningslärare under tio år, därefter blev han lärare i teckning på experimentalskolan, senare även teckningslärare på förskoleseminariet i Stockholm. Han ställde sig emot traditionen att ge barn fel redskap, där det var viktigare att skapa fina och rätt producerade bilder, än att få uttrycka sig på ett personligt sätt. Han skrev mycket kring fenomenet att barns lust att lära, testa, pröva, experimentera verkar försvinna ju äldre man blir.

En pedagogik som skulle frigöra barnets personliga sätt att göra bilder på efterlystes av flera pedagoger på en kongress i Lund, 1955. Det efterlystes nya kriterier på vad som var en "fin bild" och också nya mål för undervisningen i konst. "Det väsentliga, menade man, borde vara att alla barn skulle få rätt att uttrycka sin personlighet i sitt bildskapande" (Bendroth Karlsson, 1998, s 23) Det nya skulle vara ett bilduttryck som var personligt såväl till form som till innehåll.

Thomeaus höll inte riktigt med Reads tankar kring att olika psykologiska karaktärstyper hade sin motsvarighet i bilduttryck. Thomeaus ansåg istället att miljön hade större betydelse för uttrycket än karaktären. Thomeaus ansåg, grundat på sin undervisning, att den kulturella påverkan var mer påverkande än den biologiska. Thomeaus bemöttes med viss kritik, bland annat av en folkskollärare och författaren Claes Engström, som i Dagens Nyheter 1960 skrev en artikel kring vad han ansåg vara en "förvänd teckningsundervisning" där varje barn inom sig bar en möjlighet att blir en konstnär.

Engström menade att eleverna i andra ämnen först måste lära för att sedan kunna, men att det inte innefattade teckningsundervisningen, som han ansåg bestå av lek och lojhet. Engström ansåg alltså att konsten var viktig, och att lärarna skulle se som sin uppgift att kunna urskilja god konst. Bendroth Karlsson (1998) skriver följande

Engströms synpunkter kan ses som en typisk kritik av vad han och många med honom tolkade in i begreppet "fritt skapande"; en oengagerad och okunnig lärare som lät barnen få göra vad de ville till ingen nytta. (Bendroth Karlsson, 1998, s 24)

Det fria skapandet fick under 1950- och 60-talet allt större roll i skolan. I läroplanen från 1962 ses det fria skapandet som en röd tråd genom skolans alla stadier. Innehållet i teckningsämnet förändrades då lärare från realskola och gymnasium kom till grundskolan och internationalisera modernismen. (Åsén i Lind m fl 1992) Många lärare mottog den nya metodiken med öppna armar då de ville frångå den gamla traditionen av tecknande med utbildningskrav och perspektivritning. Ämnet blev mer frikopplat från andra ämnen och den moderna abstrakta konsten sågs som en förebild då den inte hade krav på utbildning. Det fria skapandet ansågs särskilt viktigt under elevernas pubertetsår, så eleverna lätt blev självkritiska och insåg svårigheten med att avbilda någonting, vilket kunde leda till att man slutade teckna.

Enligt Åsén (Lind m fl 1992) så visar undersökningar på senare år att mycket av tankarna kring teckningsämnets fria skapande i läroplanen på 50- och 60-tal lever kvar i traditionerna i skolan (s 21).

Från Teckning till Bild och kommunikation

Kritik emot att teckningsämnet var alltför konstnärligt anpassat och för lite skolrelaterat hördes. Kritikerna menade att skolan måste hänga med i samhällsutvecklingen, där fler och fler bilder cirkulerade med hjälp av ny teknik, så som serier, TV, reklam och film. Gert Z Nordström, då rektor för teckningslärarinstitutet i Stockholm skrev 1970 en programförklaring till teckningsämnets nya bildspråkliga inriktning, tillsammans med Romilson. Där menade de att de mediala bilder som eleverna hela tiden möttes av skulle vara en relevant del i teckningsundervisningen. Detta leder till att man på Teckningsinstitutet påbörjar ett nytänkande kring undervisningen och dess innehåll. I läroplanen för 1969 breddas teckningsämnet och innefattar både bildkommunikation och miljökunskap, och senare kom den största förändring i läroplanen från 1980, Lgr80, där teckningsämnet bytte namn till bild där bilden beskrivs som "ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan av att tala, läsa och skriva" (Lgr80, s 69 i Åsén, 2006, s 117)

Bauhaus och levande verkstad

1968 presenterades den så kallade Bauhausmetoden i Lärartidningen, vilket senare kom att kallas för Levande verkstad i Sverige. Bauhaus var en skola i Tyskland som startades 1919 för

arkitektur, konsthantverk och design. Den stängdes dock av nazisterna 1933. Skolan utbildade arkitekter, målare och skulptörer som alla skulle verka inom industrin. Tanken med samordnad utbildning var att man ville undvika snäva fackutbildningar som enbart gav eleven specialkunskaper men inte helheten. Inom Bauhaus inriktade man sig alltså på hela människan, och inte på ett yrke. (Bendroth Karlsson, s 25) Adelyne Cross-Eriksson var den som förde Bauhauspedagogiken till Sverige från New Bauhaus i Chicago, USA och skapade Levande Verkstad.

Levande Verkstad kallades alltså metodiken som inspirerades av Bauhaus. I artikeln, som gav Levande Verkstad sitt svenska genombrott, var rubriken "Alla är inte skapande konstnärer men alla kan skapa". På Levande Verkstads hemsida beskriver man grundidén;

Alla människor är i grunden skapande. För att kunna ta vara på och utveckla denna förmåga på ett medvetet och kreativt sätt, behöver var och en få tillgång till olika möjligheter att uttrycka sig.¹

Reggio Emilia, ett barn har hundra språk

Pedagogiken presenterades för första gången i Sverige 1981 och kommer ursprungligen från Norditalien, från staden Reggio Emilia. Loris Malaguzzi var chef över barnomsorgen i regionen och dessutom eldsjälens bakom pedagogiken i de kommunala daghemmen. Malaguzzi menade att ett barn har hundra språk men berövas 99 då skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen.

Tänkarna i och kring Reggio Emilia-pedagogiken mottogs med stort intresse i Sverige, vissa menar (exempelvis Anneli Fredricson, 1985, enligt Bendroth Karlsson, 1998) "att det kan ha berott på det tomrum som lämnats inom barnomsorgen, dels beroende på expanderings- och därigenom också urholknings- av den Frøbelska traditionen." Inom Reggio Emilia bygger grundfilosofin på en stark tro på människans möjligheter, en djup respekt för barnet samt en övertygelse om att alla barn föds rika och intelligenta, med en stark drivkraft att utforska världen.² Loris Malaguzzi har sagt: "Jag tror att de ord som bäst sammanfattar vår verksamhet är utforskande och delaktighet."

Centralt inom Reggio Emilia är miljön och att barnen lär av varandra. Man utgår ofta från barnens intresse och låter det styra verksamhetens innehåll. Dokumentationen av det pedagogiska arbetet med barnen är en central del inom Reggio Emilia-pedagogiken. Många förskolor i Sverige arbetar idag inspirerade av Reggio Emilia filosofin, då man kan välja att ta in olika mycket av pedagogiken och förhållningssättet i verksamheten.

Långsam förändring av bildämnet

Åsén skriver att bildframställningen fortfarande är det dominerande inslaget i bildämnet i skolan, och hänvisar till NU03. Detta trots att nya bitar inom bilden såsom bildanalys och användning av nya media lyfts fram i styrdokument. Han menar att en av orsakerna till denna långsamma förändring av bildämnets innehåll kan bero på de olika ämnestraditioner som lever kvar genom stora grupper av lärare. Han menar vidare att man inte kan introducera nyheter utan att dessa

¹ <http://levandeverkstad.se/old/met.asp>, 2010-11-29

² <http://www.reggioemilia.se/>, 2010-11-29

påverkas av de rådande traditioner och kunskaper som redan finns i skolan. Det nya blandas med det gamla som finns kvar, och han skriver

Ämnet fylls alltså på med nytt möjligt innehåll samtidigt som ett äldre sätt att se på ämnena lever kvar, vilket leder till urvalsproblem och stoffträngsel. [...] Skolämnena tenderar i det sammanhanget att reproducera sig själva i skolan. (Åsén, 1992, i Åsén 2006, s 118)

Han menar också att lärarnas attityder och inställningar påverkar hur bildämnet utformas. Åsén (2006) hänvisar till Larry Cubans studier av den amerikanska skolan. Cuban menar att det finns två typer av lärare, de som genomför läroplanens förändringar och de som inte gör det. Cubans forskning pekar på att den sista gruppen också är den största. Cuban menar dessutom att det finns en grupp mittemellan de två, de som gör lite av varje och tar till sig lite av det nya som kombineras med det äldre. Bildämnets historiska roll som ett praktiskt-estetiskt ämne har en viss påverkan till varför det förändras långsamt.

Några teorier om barns bildskapande

Enligt Löfstedt (2004) kan man urskilja fyra olika bildtraditioner; den *utvecklingspsykologiska*, den *psykoanalytiska*, den *perceptions- och gestaltpsykologiska* samt det *sociokulturella* synsättet på barns bildskapande. Dessa återfinns man i olika teorier kring barns bildskapande. Det är spår av dessa teorier som vi söker efter i våra observationer och intervjuer då ovannämnda teorier är vanligt förekommande i den bilddidaktiska utbildning som ges vid Göteborgs Universitet vid IPD som vi tagit del av i vår utbildning. Vi har här kort försökt redogöra vad de står för och vad som är representativt för dem.

Lowenfeldt

Löfstedt (2004, s 13-16) talar om Lowenfeldt som en representant för en utvecklingspsykologisk syn på barns bildutveckling. Ur detta perspektiv på barns bildskapande har Lowenfeldt haft stort inflytande på hur man ser på barns bildskapande inom bildpedagogiken i Sverige. Han hade en traditionell syn på barns bildskapande som fick en stor genomslagskraft och den ansluter sig till Piagets stadieteori om barns kognitiva utveckling. Viktor Lowenfeldt var professor i "Art Education" och skrev boken "Creative and Mental Growth". Den utkom första gången 1947 och denna bok spred sig sedan även utanför USA. Den har haft stort inflytande på bildundervisningen här i Sverige trots att den inte finns översatt till svenska.

Lowenfeldts teori handlar om att barns bildskapande är en kognitiv process som bygger på att barnets bildskapande är bildmässiga uttryck av deras egna erfarenheter och föreställningar. Hans sätt att dela in barns bildutveckling i stadier har många likheter med Piagets stadieteori kring barns utveckling. Lowenfeldt delar in barns bildutveckling i stadier eller perioder om man så vill. Dessa stadier följer en bestämd ordning och övergången mellan stadierna innebär att barnet måste vara redo mentalt på att lämna det föregående stadiet för att kunna nå nästa stadie. Man skulle också kunna prata om barnets eller elevens mognad i detta sammanhang. Alltså när barnet är mentalt moget når hon nästa stadie. Det finns en slags progression inom stadiet och när barnet nått till slutet av det ena stadiet blir det därför en övergång till nästa. Lowenfeldt menar därför att barnet ritar vad det vet, alltså skaffat sig begrepp för och det i sin tur bestäms av det kognitiva stadie barnet befinner sig på. Han säger att barns bildutveckling är av universell karaktär och det innebär att den nästan är densamma för alla oavsett tid och rum. (Löfstedt, 2004)

Vidare menar Lowenfeldt (Löfstedt, 2004, s 16) att det är viktigt att skapa en miljö kring barns bildskapande som är gynnsam för att barnet ska kunna skaffa sig lämpliga erfarenheter. Detta för att kunna komma vidare i sin bildutveckling. Förskollärarens och/eller lärarens roll inom denna teori blir mer att vara uppmuntrande och stödjande åskådare eftersom det handlar om en mental process för barnet och det inte går att lära barnet eller eleven något som hon inte är moget för. När barnet eller eleven är moget för det lär hon det sig själv i alla fall. Det är alltså en slags biologisk process som står utanför yttre påverkan

Read

Herbert Read, konsthistoriker, filosof och barnbildsteoretiker är, enligt Löfstedt (2004, s 17-19) en annan person som haft stort inflytande på svensk bildundervisning genom åren. Read drar ingen synlig linje mellan konst och barns bildskapande. Han menar att barns bildskapande handlar om en inre mental process och om deras undermedvetna känslor. Det är dessa som kommer till uttryck i deras bilder. Han hänvisar till Freud och hans tankar om att det undermedvetna får en synlig form i det barnet skapar med sina bilder. Vidare menar han att barnets bilder är högst personliga då de är uttryck för dennas känslotillstånd. Enligt Read ger konsten möjlighet att skapa balans mellan barnets inre och yttre värld genom fostran där konsten har en central roll. Han säger att det framförallt är barnets inre, privata värld som kommer till uttryck i dess bilder.

Enligt Löfstedt, (2004, s 17) menade Read att det främst handlar om det personliga dragen och olikheterna i det individuella barnets sätt att uttrycka sig i bild och det är det han tar fasta på. Det handlar om spontana och delvis omedvetna processer hos barnet. Som förskollärare och eller lärare kan det därför vara förödande och gå in och störa i denna process därför att den handlar om en personlighetsutveckling. Med det menar han att om man går in och stör barnet kan det innebära att man avbryter deras naturliga sätt att ge uttryck åt sina känslor i bild. Read är också den som med sina idéer om ”det fria skapandet” måste anses vara ansvarig för att den fick sådan genomslagskraft i bildundervisningen på 1950- till 60-talet i Sverige. Han menar att för att främja barnets bildutveckling och följaktligen dess personlighetsutveckling är det av yttersta vikt att förskollärarna och lärarna uppmuntrar och bevarar barnets spontana bildskapande så länge som möjligt.

Arnheim

Löfstedt (2004 s 20-24) tar också upp den perceptionspsykologiska synen på barns bildutveckling. Den handlar om antaganden om att barn tecknar saker på det sätt de ser dem. Därför ser barns bilder ut som det gör, bilderna representerar helt enkelt saker såsom barnen ser dem. Samtidigt talar man om att barn ser mer än vad de tecknar. Vidare säger Löfstedt att denna teori ansluter sig till en gestaltpsykologisk syn på perceptuell utveckling och hon nämner Arnheim som en representant för detta sätt att se på barns bildutveckling.

Arnheim är psykolog och har en stark koppling till gestaltpsykologin (Löfstedt, 2004, s 20). Han har gjort psykologiska studier av bildkonstens former och funktioner samt gett ut böcker som ”Visual Thinking” och ”Art and Visual Perception”. Han menar, precis som Lowenfeldt att barns

bildutveckling är indelad i stadier och följer en viss bestämd ordning, men han har en annan förklaring till varför det är på det viset. Istället stödjer sig Arnheim på lagar som är hämtade från gestaltpsykologin, dels på enkelhetsprincipen och dels på lagen om differentiering. Vad betyder dessa lagar? Enkelhetsprincipen innebär att barnet i början tecknar i enkla former, och att barnen ofta går från ett slags obehärskat klotter för att senare övergå till exempelvis cirklar. I början representerar dessa cirklar allt möjligt, mamma, en hund eller något annat. Differentieringen handlar om en slags progression, man går från det allmänna till det mer specifika i sin bildutveckling. Arnheim är noga med att poängtera att det är skillnad mellan verklighet och barns bildframställning. Han menar att barns bilder innehåller så mycket mera och är beroende av hur långt barnet kommit i sin utveckling och vad barnet vill att teckningen ska föreställa. Allteftersom barnen utvecklas motoriskt och i sin perception lär de sig också att erövra alltmer komplicerade teckningsformer.

Man skulle enligt Löfstedt (2004, s 27) kunna sammanfatta Arnheims sätt att se på barns bildutveckling som en differentieringsprocess enligt den perceptuella utvecklingen. Han menar också att barn har en medfödd förmåga att uttrycka sig i bild. För att man som förskollärare och lärare ska kunna arbeta utifrån detta sätt att se på barns bildskapande är det viktigt att man ger barnen möjlighet att experimentera med bilder för att barnen ska kunna öva upp sitt seende.

Om man tittar på barns bildutveckling ur ett sociokulturellt perspektiv måste man ta hänsyn till att den är kulturellt betingad. Löfstedt (2004, s 28) talar om June King Mcfee som en representant för den kulturbundna perceptions- och bildutvecklings teorin. King Mcfee menar att vad barnen ser och uppmärksammar i sin omgivning är kulturellt betingat. Det de ser är det de lärt sig uppmärksamma i sociala interaktioner med andra och har kopplingar till den kultur de lever i. Vidare menar Mcfee att barns bildskapande förmåga är beroende av deras visuella urskilningsförmåga. Med detta menar hon att om barnen lär sig hur saker ser ut, inte bara vad det är kan de också fortsätta att utveckla sin perceptuella och bildskapande förmåga.

Vygotskij

Man kan inte tala om den sociokulturella teorin utan att nämna Vygotskij då denna teori bygger på hans tankar om hur barns utveckling och lärande hör samman (Löfstedt, 2004, s 38). I ett sammanhang som detta kan man koppla barns bildutveckling till Vygotskijs tankar om barnens proximala utvecklingszon. Han menar att barnet befinner sig i en zon, men kan hjälpas vidare till nästa av ett annat barn som nått längre i sin utveckling eller av en vuxen. I bildskapande sammanhang skulle man kunna nämna imitation som ett exempel. När barn ritar tillsammans kan man se att de ibland ritar nästan samma saker. I vuxnas ögon kan det ibland tolkas som om de ritar av varandra, men det kan lika gärna tolkas som om barnen hjälper varandra att nå sin nästa utvecklingszon. I den sociokulturella teorin är det sociala sammanhangen och den kultur vi lever i av stor betydelse för barnens bildutveckling. Man måste också nämna kommunikation och situerat lärande som några av grundstenarna inom den sociokulturella teorins sätt att se på barns bildutveckling.

Som förskollärare och lärare gäller det att kunna se och förstå var barnet befinner sig i sitt bildskapande för att kunna utmana och hjälpa barnet vidare till nästa utvecklingszon (Löfstedt, 2004, s 38).

Lärarens roll i bildverksamheten

Styrande/guidande

Bendroth Karlsson har i sin avhandling definierat olika lärartyper utifrån hur de förhåller sig till barnen/eleverna under en bildaktivitet. Hon kategoriserar dem utifrån hur styrande respektive guidande de är under aktiviteten och hur den är planerad. Hon använder begreppet guidning och relaterar det till ämneskunskaper och en mästarroll, medan styrning enligt Bendroth-Karlsson är relaterat till auktoritet och makt. Med guidning menar hon att förskolläraren/läraren ger barnen/eleverna någon form av kunskap, som en praktisk kunskap; att hantera tekniker och material, eller en mental kunskap; olika sätt att se eller samtala, vilket bestämmer innehållet i aktiviteten. Genom styrning formas aktiviteten antingen av läraren (lärarstyrd), av eleverna (elevcentrerad) eller av de båda två tillsammans.

En aktivitet kan styras utan att eleverna får någon guidning. Detta kan bli fallet med en lärare som inte är mästare i bild (dvs. inte har eller anser sig ha signifikant mer kunskap i bildämnet än eleverna kan tänkas ha), men som ändå styr aktiviteten. (Bendroth-Karlsson, 1998 s.41)

Bendroth Karlsson (1998, s 41) listar de tillfällen då styrning och guidning tar form och menar att

Dessa kan exempelvis vara;

- Initieringen – vem tar initiativ till aktiviteten?
- Aktiviteten – hur aktiviteten genomförs, vem bestämmer över vad, redskap, material, val av tema etc.
- Avslutningen – vem avgör när aktiviteten (bilden) är klar?

Guidning kan ske med:

- mindre styrning och med
- mer styrning

Styrning kan ske i:

- lägre eller
- högre grad (Bendroth Karlsson, 1998 s 41)

Enligt Bendroth Karlsson (1998) är guidning och styrning alltid målrelaterade och har stor betydelse för hur aktiviteten utformas. Vi kommer här att ge exempel på hur det kan se ut med styrning/guidning för att man som läsare skall förstå hur det kan fungera i praktiken.

Exempel på *guidning högre grad av styrning* kan vara att eleverna ska lära sig att sy en kapp. För att komma vidare måste de klara varje moment och momenten måste vara korrekt utförda för att de ska kunna gå över till nästa moment. Det är av yttersta vikt att de följer lärarens anvisningar för hur uppgiften skall genomföras. Det finns inget utrymme att göra fel eftersom kappan måste passa eleven sen. Därför är läraren styrande av högre grad genom alla moment eller faser; initieringen, genomförandet och avslutningen.

Exempel på *guidning med lägre grad av styrning* kan vara en bildaktivitet i förskolan/skolan där förskolläraren/läraren är styrande i den initiala fasen. Förskolläraren/läraren tillhandahåller

exempelvis visst material och visar barnen/eleverna vissa tekniker som de kan använda sig av. Barnen/eleverna får lov att experimentera med det tillhandhållna materialet och teknikerna i aktiviteten hur de själva vill. Förskolläraren/läraren lämnar det åt barnen/eleverna att skapa sina egna bilder och de får själva avgöra när de är klara. Dock finns hon/han med och stöttar dem och guidar dem om de själva frågar efter det.

Exempel på *högre grad av styrning* kan vara när förskolläraren eller läraren har bestämt exakt hur en bildaktivitet ska gå till. Hon/han har bestämt vilket material och teknik som skall användas och vilket motiv som skall göras. Det är också förskolläraren eller läraren som beslutar när motivet är klart. Hon/han styr hela aktiviteten, initieringen, genomförandet samt avslutningen.

Exempel på *lägre grad av styrning* kan vara en bildaktivitet i förskolan eller skolan där förskolläraren eller läraren endast tillhandahåller material och avsätter tid för aktiviteten. Enligt Bendroth-Karlsson (1998, s 41-42) kan man kalla detta en viss form av "fritt" skapande.

Vidare menar Bendroth-Karlsson (1998) att för att kunna guida så krävs det att förskolläraren eller läraren har någon form av erfarenhet av ämnet samt ämneskunskap. När det gäller att vara styrande däremot menar hon att det kan man göra i egenskap av att vara förskollärare eller lärare och det krävs egentligen ingen ämneskunskap.

I den avhandling som Bendroth Karlsson (1998) gjort framkommer det att hon studerat bildverksamheter som varit initierade av förskollärare och lärare. Resultaten som hon kommer fram till är att hälften av de undersökta förskollärarna och lärarna egentligen arbetar med något annat än bildverksamhet under själva aktiviteten. Detta trots att de säger sig arbeta med en bildaktivitet.

Professionsrationaliteter

Irisdotter och Hartman (2009) skriver i artikeln *Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring* (Pedagogisk forskning i Sverige 2009, årg. 14, nr 3, s 212-229) om att lärarnas olika professionella rationaliteter konstruerats i olika utbildningsmiljöer. Detta, menar de, påverkar lärarnas gemensamma yrkesetik. Det vi vill fånga upp i artikeln är just det faktum att det tydligt lever kvar rester av de tre olika traditioner där lärare utbildas; förskolläraren, folkskolläraren och ämnesläraren. Irisdotter och Hartman menar att dessa olika traditioner lever kvar, trots att vi numer har en och samma utbildning för blivande lärare. De menar att det finns olika rationaliteter, identiteter och i förlängningen också olika etiska förhållningssätt inom en och samma kår. (s 214)

Nielsen & Kvale (2000, i Irisdotter & Hartman, 2009 s 215) menar att "en lärare tillägnar sig sitt yrkes färdigheter, kunskaper och värden medan man utvecklar en identitet som medlem av en praxisgemenskap inom yrket." Irisdotter och Hartman menar vidare att lärarens professionella identitetsutveckling färgas av var just den läraren är verksam (s 215) Vidare skriver de att de ser förklaringar till dessa olikheter inom kåren beror på hur utbildningssystemet vuxit fram och dess organisation. Där ser författarna tydliga skillnader i de pedagogiska traditionerna. De gör följande indelning på olika lärare; 1) arbete med gymnasieungdomar och äldre grundskoleelever, 2) med yngre grundskolebarn, 3) med förskolebarn.

Irisdotter och Hartman (2009) menar att i gymnasieskolan, eller lärdomsskolan som den också kallats, är den ämnestraditionella traditionen stark. Här utgörs grunden av ämneskunskaperna och konsten att kunna föra dessa vidare. Irisdotter och Hartman kallar detta för en *ämnesrationalitet*, där ”lärarens yrkesuppgift blir att upprätthålla och vidareförmedla ett visst stoff”. (s 218) I grundskolan däremot är det en *didaktisk rationalitet* som behövs, för att kunna anpassa och ge eleverna just det som behövs. Här visar exemplen i Irisdotter på vikten av att läraren kan vara flexibel och ha en repertoar av arbetssätt, arbetsformer och metoder.

Den yngsta av de tre traditionerna enligt Irisdotter och Hartman, (2009) är barnomsorgen, vilken kom igång i större omfattning så sent som på 1970-talet. Verksamheten har sedan utvecklats från ”barntillsyn för avgränsade sociala behov till utvecklande småbarnspedagogik för alla barn”(s 220). Förskolan inspiration etiska drivkrafter härleddes från Fröbels uppmaning; ”kom låt oss leva för barnen” (s 220). Irisdotter menar att ett personligt engagemang och en stor kunskap kring barn är viktiga delar i den omsorgsrationalitet som lever inom förskoletraditionen.

Med hjälp av Irisdotter vill vi knyta ihop förhållandet mellan de olika traditioner som lever kvar i de olika verksamheterna i skolväsendet. Vi har sett skillnader emellan förskola och skola och tar hjälp av Irisdotter och de olika rationaliteter som hon uppmärksammar för att försöka komma åt vad skillnaderna beror på. Vi ser också hur de olika traditionerna har olika härkomst, att Fröbel och just omsorgen för barnet är central inom förskolan, medan det i grundskolans tidigare år är viktigt med den didaktiska flexibiliteten, att kunna anpassa sig och förutsättningarna efter elevgruppen.

Undersökning; observationer och intervjuer

Vi presenterar först själva observationen, därefter följer en sammanfattning av intervjun och observationen där vi också analyserar det hela, både intervjun och observationen. I sammanfattningen har vi utgått från våra observations- och intervjufrågor för att på ett tydligt sätt kunna jämföra och se eventuella mönster i de olika bildverksamheterna. Här nämner vi även de ramfaktorer som vi tror kan ha en relevans för hur bildverksamheten utformas.

Observation av förskola A

Det är tre pojkar och en flicka som väljer att delta i aktiviteten i ateljén. På bordet ligger fyra papper och en ask med pastellkritor. Det tar en liten stund innan aktiviteten kommer igång eftersom ett barn ännu inte bestämt sig för om han vill delta eller inte. Under tiden frågar ett barn när de ska få börja måla. Anna säger då att det ska hon berätta när alla har kommit. Men sen säger hon;

Anna: ”Men du kanske vill veta nu? ”

Pojken: ”Hmm”

Anna förklarar då att hon tänkt att de ska få lyssna på en låt och försöka känna efter om de tycker att det är en glad låt eller om det är en låt som man kanske blir arg av. Sen ska de få välja en färg och försöka rita känslan de får på pappret. Hur man tycker att låten känns.

Hon sätter på låten som är en ganska högljudd låt med mycket trumspel och häftiga gitarrer, hon uppmuntrar dem att röra sig till musiken om de vill. En av pojkarna börjar lite grand men slutar snart igen. Under tiden som musiken spelas börjar barnen att rita med pastellkritorna. Ytterligare en förskollärare har anslutit sig till den lilla gruppen och erbjuds att vara med och rita. De inleder båda samtal med barnen om deras bilder. De vuxna uppmärksammar färgval och det som barnen själva berättar om sina bilder men säger aldrig något i stil med ”vad fint det blir”. Anna sätter på ytterligare en låt, men när en av pojkarna uttrycker att han inte tycker om den försöker hon först byta låt men när det inte fungerar stänger hon av musiken.

Hon säger till barnen att de ska säga till henne då de tycker att de är klara med att rita med pastellkritorna eftersom de då ska få måla med våta färger³ (flaskfärger) som hon gjort ordning. Hon har tunnats ut färgen med vatten så att den har liknande egenskaper som vattenfärg. Återigen får barnen använda färgerna fritt, hon ber dem dock att inte blanda färgerna i de behållarna hon ställer fram. Hon själv sitter hela tiden på golvet mellan två av barnen. Det pågår en ständig kommunikation mellan barnen och mellan barnen och de vuxna. Barnen testar att använda den våta färgen på flera olika sätt och tillåts experimentera med och utforska materialen. Flickan är mera försiktig under hela tillfället medan pojkarna tar mer plats. En av dem vill blanda färgerna, men då uppmanar hon honom att blanda färgerna på pappret istället. Han protesterar och säger att han vill blanda. Då säger hon att han kan få komma tillbaka in i ateljén på eftermiddagen och göra det då, men nu får han inte blanda färgerna i behållarna utan bara på sitt papper. En annan pojke upptäcker att om man blandar gult och rött blir det orange. Den första pojken håller ut en del av den blåa färgen på sin teckning och Anna låter honom hållas.

När de tillsammans beslutar sig för att de är klara får de gå ut ur ateljén och göra något annat.

Tillfället präglas av kommunikation både mellan barnen emellan och mellan barnen och förskolläraren. Förskolläraren är lyhörd för barnen och försöker ta reda på vad de har för avsikter i sitt handlande. Hon använder sig av ett adekvat språk, alltså benämner saker vid dess rätta namn och så vidare (**rita** med pastellfärger, **måla** med våta färger.)

Sammanfattning och analys av förskola A

Förskolan är relativt nyöppnad (jan 2010) och lokalerna är inspirerade av Reggio Emilia-filosofin och har en stor piazza centralt i byggnaden med fem små avdelningar som grenar ut från den. Bildverksamheten äger rum i förskolans ateljé, vilken har stora fönster ut mot gården och de möbler som finns är anpassade i barnens höjd. Ateljén har en stor diskho och en mindre vask i barnens höjd. Det finns material utställt här och var, bland annat står det färger och penslar lättillgängligt i fönstret. Lokalen är anpassad till dess syfte samt barnens behov. Vallberg-Roth skriver om rummets roll inom Reggio Emilia och om vikten i att rummet har en miljö som ger barnen förutsättningar att kunna utforska och lära.

Förskolläraren Anna har läst bild på HDK och även påbörjat en magister i bilddidaktik på IPD. Under bildtillfället ser vi att hon är inspirerad av Reggio Emilia-filosofin, med dess humanistiska människosyn. Hennes förhållningssätt är barncentrerat med barnets vilja och önskan i fokus vilket vi ser då hon sitter på golvet med barnen och det hela tiden pågår en dialog mellan henne och barnen. Hon visar respekt och tilltro till barnens kompetens och låter dem nästan obehindrat

³ Med våta färger det menar vi vattenbaserade färger som vattenfärger, tjockflytande flaskfärger.

utforska materialet. Detta kopplar vi till Reggio Emilia-pedagogiken då filosofins grundtanke bygger på en djup respekt för barnet och dess drivkraft att utforska världen.⁴

Anna säger också detta i intervjun då hon pratar om Vygotskij och det kompetenta barnet (Reggio Emilia). Det spår vi ser är alltså dels från Reggio Emilia filosofin och dels från de sociokulturella tankarna kring barns bildutveckling. I bildtillfället är förskolläraren, utifrån Bendroth Karlssons analysverktyg (s 40 ff.), guidande med lägre grad av styrning. Aktiviteten är initierad av Anna, men formas vidare i samspel med barnen. Bildverksamheten och dess innehåll ligger tydligt i fokus, barnen får ta del av nya tekniker genom att först rita till musik med pastellkritor, som de senare får måla över med flaskfärg som är uttunnad med vatten. Vi kan ana progressionstanken, då Anna introducerar en ny teknik; pastell tillsammans med våta färger, då vi tror att det är återkommande material och tekniker.

Anna pratar också om att hon ska analysera sitt agerande i bildverksamheten och att hon ska titta hur hon kan jobba vidare med detta vid ett annat tillfälle. „Hon använder sig av ett adekvat språk och är lyhörd för barnens handlande i aktiviteten. Hon säger att man alltid arbetar med tekniker inom bildverksamheten, hon lyfter också skillnaden mellan att rita och måla. Hon tycker att det är viktigt att man tidigt ger barnen tekniker för att de ska kunna utvecklas inom bildverksamheten.

Vid planeringen av bildverksamheten utgår hon ifrån Lpfö98. Då förskolan är nyöppnad har man ännu inte hittat formen för bildverksamheten, men hon nämner planer på temaarbete kring känslor. Enligt Vallberg-Roth (2002) är det ett vanligt förekommande arbetssätt i förskolan, som har sina rötter i 1970-talets daghem.

Då hon gjort sin VFU i skolan ser hon skillnader mellan förskola och skola. Bland annat anser hon att man inte utgår från eleverna och deras identitet i bilduppgifterna inom skolan. Hon menar också att ämnena är mer skilda åt. Vi ser inte att Anna uttalar sig i en omsorgstradition, som Irisdotter och Hartman skriver om. Snarare mer mot ämnesrationaliteten, då hon är väl förtrogen och har omfattande kunskaper inom bildämnet.

Observation av förskola B

Berit samlar tre barn, två pojkar och en flicka, för en bildaktivitet inne på avdelningen. Berit tar fram svart papper, lim och trästickor i rött, blått, grönt, orange och gult. Hon berättar för barnen att de ska få limma fast stickorna på det svarta pappret och de får sätta dem hur de vill. Barnen får välja vilken färg de vill ha. Berit försöker genom samtal få barnen med på hennes idé att de ska göra något som är knutet tillfärgen de valt på stickorna;

Berit: ”Vad kan man göra av den blåa färgen? Vad finns det som är blått? Är gräset blått? Kanske något som fiskarna simmar i...”

Pojke; ”En kräftbur! En kräftbur är blå! Kräftorna har klor...”

Under tiden de arbetar pratar Berit med barnen om vad det blir på pappret, en av pojkarna säger att han har massa maskar på sitt papper vilket inspirerar den andra pojken till att också göra maskar. Flickan som är med är blyg och pratar inte så mycket, men berättar för förskolläraren att

⁴ www.reggioemilia.se, 2010-12-17)

hon gör fjärilar. Den sista pojken berättar livligt för oss om allt han skapar på sitt papper. Berit har ett nära och varmt förhållningssätt till barnen. Hon visar stort intresse för deras berättelser och försöker leda dem vidare i aktiviteten. När barnens intresse avtar avslutar hon aktiviteten genom att be barnen lägga sina teckningar på tork i ateljén. Barnen går sedan in i ett annat rum och leker vidare med annat.

Sammanfattning och analys av förskola B

Förskolan är nystartad (aug 2010) och lokalerna är inspirerade av Reggio Emilia traditionen med en stor piazza tillgänglig för alla de fyra avdelningarna som grenar ut från den. Bildverksamhetstillfället äger rum inne på avdelningen, vid bord anpassade till barnen. Det finns en ateljé i anknytning till avdelningen, men den används vid tillfället av grannavdelningen. Det finns inget material för bildverksamhet i lokalen där aktiviteten äger rum.

Berit är nyutexaminerad lärare för tidigare åldrar och har läst 15p bilddidaktik. Hon pratar om det kompetenta barnet och tron på att alla kan. Vi ser att Reggio Emilia-pedagogiken inspirerat Berit, dels genom att hon pratar om det kompetenta och kunskapssökande barnet, dels genom att hon låter barnen lära av varandra vid bildtillfället när barnen inspirerar varandra till vad de kan göra med de färgade stickorna. Här kommer även det sociokulturella perspektivet in. Lövstedt skriver att barn lär av varandra, i bildskapande sammanhang skulle man kunna nämna imitation som exempel. (Lövestedt, 2004) Lokalerna och förskolan som helhet har också hämtat inspiration av Reggio Emilia.

Utöver det ser vi även spår av Reads tankar kring det fria skapandet. Vi tänker då närmast på att hon inte korrigerar barnen i deras skapande och att hon främst tillhandahåller materialet för bildaktiviteten. I övrigt intar Berit en ganska passiv lärarroll. Enligt Bendroth-Karlssons definitioner så befinner sig Berit i en lärarroll med lägre grad av styrning, då hon tillhandahåller material och tid för aktiviteten. (Bendroth-Karlsson, 1998, s 42)

Berit pratar inte mycket om tekniker eller om att delge barnen dessa. Men hon säger att materialet (färgade trästickor) kommer vara mycket användbart senare, när barnen är äldre, för att kunna tillverka symmetriska former då det är lättare för barnen att limma fyra stickor till en kvadrat istället för att dra egna streck. Med detta menar vi att det finns ett progressionstänk med i planeringen av uppgiften. Att barnen genom detta tillfälle bekantar sig med materialet för att senare kunna jobba vidare med det när andra moment ligger i fokus.

Vid planeringen av bildtillfället utgår Berit från barnens intresse men även högtider och årstider och Lpfö98. De kommer eventuellt att jobba mer med tema under våren, just nu visar barnen ett stort intresse kring fiskar. Temaarbeten är enligt Vallberg-Roth ett vanligt förekommande arbetssätt i förskolan. Vidare menar hon att då man utgår från barnens intresse kan det relateras till ett problembaserat lärande (2002). Berit har under hela utbildningen gjort sin VFU (verksamhetsförlagda utbildning) i skolan och säger att den största skillnaden mellan bildverksamhet i förskola och skola är att det i skolan är mer inplanerat, ”nu har vi en bildlektion. Berit menar att det är lättare att ”spontanskapa” på förskola. Berit tror att lärare ofta lägger över ansvaret kring bilden på bildläraren, vilket hon tror beror på avsaknaden av kunskap och utbildning i ämnet. Utifrån Irisdotter och Hartman (2009) tre rationaliteter hamnar Berit

enligt oss inom omsorgsrationalitet, då hon visar ett stort personligt engagemang i barnen och dess aktivitet.

Observation av förskola C

Cecilia samlar sex barn runt bordet, fyra flickor och två pojkar, och berättar sedan en saga för dem. Den handlar om Cilla cirkel, Kalle kvadrat, Rulle rektangel och Trilla triangel. Hon visar upp geometriska figurer som hon klippt ut i färgglatt papper. När hon visat upp figurerna lägger hon dem på pappret så att de tillsammans bildar ett hus där cirkeln blir en sol som skiner över huset. Sedan berättar hon att barnen själva få ta de geometriska figurerna och bygga sina egna hus på papper som de har framför sig. Cecilia har redan klippt ut de olika geometriska figurerna som hon nu lägger mitt på bordet. Hon tar fram fyra limstift och frågar barnen hur många de är och hur många limstift det finns? En av pojkarna försöker räkna hur många barn det är, men lyckas inte riktigt. Cecilia hjälper till och tillsammans kommer de fram till att det är fler barn än det finns limstift till. Cecilia frågar barnen hur de ska lösa detta problem. En av flickorna säger att fröken får hjälpa till.

– Ja, säger Cecilia, jag kan hjälpa till, men vad kan vi göra mer, får man låna av varandra?

– Ja! Säger en av pojkarna.

Barnen klistrar de geometriska figurerna på sina papper och berättar för varandra och för Cecilia vad de gör. Stämningen runt bordet är lugn och när barnen söker bekräftelse av Cecilia får det den. Hon kommenterar deras berättelser i termer som ”Vad fint det blir”. En flicka visar att hon lyckats klistra en av formerna och Cecilia uttrycker sig i positiva ord om hennes framsteg. Aktiviteten löper vidare och allteftersom barnen blir klara får de fotografera sina egna bilder. När barnen är klara får de gå ut i hallen för att klä på sig och gå ut på gården. Deras bilder kommer att hängas upp på avdelningen.

Sammanfattning och analys av förskola C

Bildverksamheten sker i ett stort rum som är indelat i små vrår med olika material i varje vrå. Aktiviteten äger rum kring ett av de bord som används vid barnens måltider. Det är sex barn, två pojkar och fyra flickor, som deltar i aktiviteten. Det finns en ateljé/målrum på förskolan med det används inte för detta bildtillfälle. Annars är avdelningen traditionell i det avseendet att man har rum avsedda för omsorg och olika typer av lek och lärandeaktiviteter. Förskolan är inspirerad av Reggio Emilia-filosofin, med det syns inte i lokalernas utformning.

Cecilia är utbildad barnskötare och kan inte minnas att de fick någon slags utbildning i bild vad hon kan minnas. Hon säger att hon läst Freud och kanske, eventuellt Piaget, men minns inte vad de olika teoretikerna står för.

Hon använder sig av vad Bendroth-Karlsson (1998) kallar en lägre grad av styrning i sin bildaktivitet. Det innebär att hon endast tillhandahåller materialet och ger barnen tid till att genomföra aktiviteten. Hon initierar/presenterar uppgiften för barnen genom att berätta en saga om olika geometriska former. Hon låter sedan barnen fritt få välja hur de vill sätta dem på pappret. Hon berömmar dem när de söker bekräftelse av henne men kommenterar i övrigt inte barnens bilder. Cecilia intar en passiv lärarroll under tillfället, dock diskuterar hon hela tiden med barnen men samtalet handlar inte om barnens bilder och leder därför inte barnen vidare. Vi placerar Cecilia i omsorgsrationaliteten som Irisdotter och Hartman skriver om.

Under intervjun framkommer det att Cecilia främst utgår från läroplanen (Lpfö98) när hon planerar sin bildverksamhet. Hon talar om bildverksamheten i förskolan i termen skapande verksamhet. Andra faktorer som hon framhåller som grundläggande för bildverksamheten är vad barnen visar intresse för. Då det tidigare framgått att förskolan är inspirerad av Reggio Emilia blir det tydligt då Cecilia väljer att planera bildaktiviteten utefter något som barnet visar intresse för. Hon berättar att barnen just nu tycker att det är roligt med matematik och då väljer hon att jobba utifrån det. Cecilia berättar att de endast jobbar med tema om de märker att barnen visar särskilt stort intresse för något specifikt. Vidare berättar hon att när de julpysslar tillhandahåller hon endast materialet och låter barnen skapa det de vill med hjälp av materialet. Här ser vi kopplingar till Reads fria skapande, även om Read i första hand talade om det fria skapandet i konstsammanhang (Löfstedt, 2004). Dock verkar Cecilia inte medveten om detta. Hon vill uppmuntra barnen att själva skapa något så att deras föräldrar ser att det är barnen som gjort den sak de kommer hem med. Hon säger att hon inte jobbar med färdiga mallar då hon inte vill att barnen ska få hem något pyssel som fröken har gjort.

I intervjun med Cecilia nämner hon inte bildverksamheten som någon slags progression; alltså att hon påbörjar/introducerar något inom bilden som hon sedan jobbar vidare med vid ett annat tillfälle. Om detta talar hon inte alls, utan säger återigen att om barnen skulle visa intresse för något specifikt skulle hon eventuellt tänka sig att jobba vidare med det under ett senare tillfälle.

Bendroth Karlsson har i sin undersökning också uppmärksammat att man ibland säger sig arbeta med bildverksamhet men egentligen gör något annat. Det blir tydligt i denna bildaktivitet då den fokuserar på de geometriska formerna samt att hon tar tillfället i akt att lyfta matematiska begrepp med barnen istället. Bilden får en sekundär betydelse i detta sammanhang. (Bendroth Karlsson, 1998, s.209)

Hon har ingen uppfattning om skillnaden mellan bildverksamheten i förskolan och skolan.

Observation av skola D

Dagny började med att plocka fram bord och stolar tillsammans med barnen. Hon inleder sedan tillfället med att fråga eleverna om de kom ihåg höstträdet i klassrummet? Jo det gjorde eleverna. ”Men nu börjar det ju närma sig jul och då ska ni få göra en julgran och ersätta höstträdet med”. De pratade sedan lite kring julen och advent och om hur många ljus man skulle tända den 1:a advent. Bildtillfället är inte särskilt väl förberett och det visar sig i att hon under lektionens gång plockar fram nödvändigt material.

Dagny tar fram två stora papper som täcker borden i rummet och delar sedan upp eleverna på två bord så att det blir elva elever runt varje bord. Hon frågar om det är någon som kan måla en gran? Flera flickor räcker upp händerna och Dagny väljer ut en flicka vid varje bord. De fick var sin blyertspenna och lite tips av läraren på hur de kunde göra.

En flicka ville ha ett suddgummi och det hade läraren problem att hitta. Hon påpekar också att granar i verkligheten ser olika ut och att det gör ingenting om de inte är jämna. Hon upptäcker att

det verkar svårt för flickorna att måla granen och uppmuntrar dem därför att ta hjälp av en kompis. Dagny säger att ”man kan ju börja måla granen från var sitt håll”.

Diskussioner vid de två borden. Dagny upprepar att de ska måla konturerna av granen på pappret, Killarna på samma bord pratar om allt och inget och är inte med i vad som händer. Tjejerna på bordet pratar om ”skissa”, att de först ska skissa och sedan måla i skissen med hårda konturer. Medan eleverna skissar upp granen och tar läraren fram små burkar med flaskfärger som hon sedan placerar ut på borden.

Dagny: ”Vad har granen för färg?”

Elever: ”Grööön”

Dagny: ”Vad kan vara bra att börja med då?”

Allt eftersom aktiviteten pågår kommer hon på mer saker som saknas och eleverna frågar också efter mer färg och så vidare. Eleverna jobbar på och Dagny berömmar deras snygga granar. Hon försökte hjälpa eleverna vidare med färdigställandet av granen med hjälp av frågor.

När eleverna är klara med granarna, så möblerar Dagny tillbaka. Eleverna gör annat. Granarna ligger kvar på bordet. Efter en stund samlar Dagny ihop gruppen igen och frågar om de är nöjda med lektionen.

”Fungerade samarbetet?” ”Kom ni överens?” Hon frågar flera stycken hur det gått. Dagny avslutar lektionen med att säga ”ni ska vara nöjda, ni har gjort världens vackraste granar”. Eleverna återgår till klassrummet och Dagny är ensam kvar och städar efter lektionen.

Sammanfattning och analys av skola D

Lektionen äger rum efter rast i ”ateljén” placerad i källaren på skolan. Lokalen är inte direkt anpassad till bildverksamhet då den är kal och det finns inget material som tyder på att det är ett rum som används i skapande sammanhang. Det enda som finns förutom inredning är två blomkrukor med penslar i på en av fönsterbrädorna. Eleverna går i år 2 och hela klassen deltar i bildverksamheten.

Dagny har ingen utbildning, och är anställd som fritidspedagog. Observationstillfället känns inte planerat då hon plockar fram nödvändigt material under pågående bildaktivitet. Hon förmedlar på ett tydligt sätt vad aktiviteten skall handla om då hon gör kopplingar till elevernas tidigare höstträd. Nu skall de få göra en julgran att sätta upp i klassrummet. Hon har en klar och tydlig idé av vad och hur hon vill att aktiviteten skall mynna ut i/gå till. Hon avgör också när aktiviteten är klar. Detta är vad Bendroth-Karlsson (1998) kallar för en hög grad av styrning. Enligt Bendroth-Karlsson kan styrning, till skillnad från guidning, ske utan någon större kunskap inom ämnet. Läraren kan styra endast i egenskap av lärare, kapitel Lärarens roll i bildverksamheten, s 21.

Dagny tar ingen aktiv roll i aktiviteten förutom då hon tar fram material. Det är tydligt vad som skall göras och vilket material som skall användas. Aktiviteten upplevs som fri, men med stark ram. Man kan ana att hon, medvetet eller omedvetet inspirerats av Reads ”fria skapande” som innebär att man inte skall gå in och störa eleverna i deras skapande då det kan störa deras personliga utveckling Lofstedt (2004). Hon nämner i intervjun att hon ser att läraren lyckats med

uppdraget då den kan ta ett steg tillbaka och inte längre behöver hjälpa/vägleda eleverna, vilket också kan kopplas till Reads tankar kring det fria skapandet, där läraren ska stå tillbaka och inte störa. Hon uppmuntrar eleverna till att samarbeta och måste ibland gå in och lösa vissa konflikter. Annars låter hon eleverna skapa julgranarna utan att egentligen ha några synpunkter på själva genomförandet.

När hon introducerar aktiviteten för eleverna talar hon inte om olika tekniker och använder sig heller inte av ett adekvat språk. Vi kan inte heller se någon idé kring eventuell progression, då aktiviteten avslutas där och då, och eleverna inte har med sig mer kunskaper inom bildverksamheten än före aktiviteten. Detta grundar vi på att hon inte pratar med något adekvat språk, att hon inte låter eleverna bestämma hur de ska utforma eller utsmycka sina granar, och att hon har en bild av när aktiviteten är att anses som avslutad. När hon ber eleverna att rita konturerna på granen hör vi hur eleverna vid ett av borden pratar om att "skissa" men detta nämns alltså inte av Dagny.

Vid intervjun framkommer det att aktiviteten i första hand handlar om att lära sig samarbeta med varandra, något som Dagny upplever att eleverna behöver träna på. Bendroth Karlsson (1998) uppmärksammar precis detta, att bilden blir underordnad andra syften, vilket är det som sker. Aktiviteten är mer en samarbetsövning än en uppgift i bild. Hon nämner inte vare sig läroplan eller mål att uppnå i frågan om vad som styr hennes planering för bildverksamheten. Vidare talar Dagny mycket om att hon vill komma bort från klassrumsundervisningen men gör ingen koppling till att ta bildverksamheten utanför klassrummet. Hon ser gärna att man kommer bort från det individuella och jobbar mer tillsammans. Vi har svårt placera Dagny inom en av de olika rationaliteterna om Irisdotter och Hartman beskriver.

Observation av skola E

Eva inleder med att säga att hon märkt att en del av eleverna har svårt för eller tycker att det är läskigt att blanda färg. Hon använder sig av digitala redskap, en dokumentförstorare kopplad till en projektor för att visa barnen hur man kan blanda färgerna. Hon visar hur det går att få fram lila färg genom att blanda två rena färger med varandra. Samtidigt som hon blandar berättar hon en historia om en kossa och en tjur i varsin hage. Kossan representeras av rött och tjuren av blått och vad händer med de kommer och hälsar på varandra i hagen? Jo, de blandas, vilken färg blir det då? Lila!

Eleverna får sedan ett papper med rutor på, likadant som det Eva använt när hon presenterat uppgiften för dem. Hon låter sitt exemplar ligga kvar så att eleverna kan se det under hela undervisningstillfället. Eleverna sätter igång och provar att blanda färger. Det blir tydligt att en del elever förstått uppgiften väldigt bra, men andra kanske inte har förstått den lika bra. Eva går runt och hjälper till men rättar inte elevernas sätt att blanda färgerna. Allt eftersom de blir klara får de använda färgerna de blandat och måla med dem. Eva påpekar för eleverna att de inte får lämna penslarna i vattnet eftersom penslarna blir förstörda av det.

En flicka målar tokigt; i fel ruta tror hon.

Eva; "Det gör inget. Nu har du blandade färger. Ta den färgen. Nej det blir inte fel. Det är rätt, lägg den röda där och den blå där. Inga penslar i vattnet"

Flicka; "Jag vill göra som Sara"

Eva; ”Men Sara gör fel. Du gör rätt. Välj färg där. Inga penslar i vattnet”.

Flicka; ”Gult”

Eva; ”Det viktiga är att du ser blandningen”

Flicka; ”Måste man inte måla i rutorna?”

Eva; ”Nä, det är tekniken att blanda färg som du ska lära dig. Tvätta penseln och välj en ny färg.

Flicka; ”Svart”

Eva; ”Inte svart, svart är nämligen en blandning av alla färger...”

Stämningen i klassrummet är lugn, barnen kommer största tiden väl överens. Det känns som om lärarna känner sina elever väl och har en positiv relation till dem. Lärarna använder sig av ett adekvat språk när de talar om bildaktiviteten inför eleverna.

Sammanfattning och analys av skola E

Bildverksamheten äger rum i det ordinarie klassrummet som är möblerat med elevernas bänkar kring en stor cirkelformad matta. I klassrummets ena hörn finns en diskbänk med diverse bildmaterial. Läraren tar hjälp av en projektor och en dokumentförstorare vid introduktionen av lektionen. Läraren är utbildad matte/no lärare, men har läst till 20p bilddidaktik.

Det förhållningssätt som blir synligt under bildverksamhetstillfället är det sociokulturella, då Eva låter barnen arbeta tillsammans och ta hjälp av varandra kopplar vi det till Vygotskij och det sociokulturella förhållningssättet. Vygotskij menade att barn som befinner sig i den proximala utvecklingszonen men kan hjälpas vidare av ett annat barn som kommit längre, eller av en vuxen. Vygotskij pratar även om situerat lärande, då eleverna lär i ett sammanhang, och kommunikation som viktiga delar inom det sociokulturella perspektivet för bildutveckling (Löfstedt, 2004). Detta ser vi också tydligt under Evas lektion då hon utgår i genomgången av uppgiften utgår från elevernas erfarenhetsvärld. Genom att låta eleverna få pröva på att blanda färg menar vi att hon försöker hjälpa eleverna att nå sin nästa proximala utvecklingszon.

I intervjun med Eva berättar hon att bildverksamheten ofta integreras med andra ämnen. Hon tar matematiken som ett exempel. Enligt Bendroth-Karlsson används bilden ibland i sekundärt syfte eller som hjälp till en fördjupad förståelse i ett annat ämne, Eva gör dock det med en medvetenhet, hon gör det som en prioritering

Enligt Irisdotter och Hartman är det inom grundskolans tidigare år en didaktisk rationalitet som behövs, med en uppsättning av olika arbetssätt, arbetsformer och metoder som behövs för att ge eleverna just det som de behöver. Detta anser vi att vi ser hos Eva, som anpassar bildtillfället och visar tekniken på flera olika sätt.

Enligt Bendroth Karlsson uppdelning kring styrande/guidande är läraren guidande med lägre grad av styrning, se ovan s 21. Då Eva är styrande i den initiala fasen, alltså vid introduktionen av själva uppgiften, men släpper sen eleverna fria att själva testa och experimentera färgblandandet.

Innehållet i bildverksamheten är att eleverna ska lära sig att blanda färg, vilket vi kallar för en teknik. Eva har en långsiktig plan med detta, och har en tydlig progressionsplan vilket hon uttrycker i intervjun. Bildtillfället var en introduktion för att eleverna ska lära sig att blanda färg. Det finns en tydlig planering bakom lektionen och vart den så småningom ska leda till, vilket vi

kopplar till progressionstänk/planering. Vid planeringen av bildverksamheten utgår Eva från den nya kursplanen i ämnet, och hon planerar långsiktigt.

Observation av skola F

Halvklass, 13 elever, år 4. Lektionen äger rum i det ordinarie klassrummet, där det finns en diskho och ett skåp i anslutning till diskbänken där bildmaterialet finns. Dagen lektion kräver dock inget sådant material, utan enbart penna, papper och linjal.

Lektionen börjar och eleverna sätter sig vid en plats. (detta är inte den klassen som hör hemma i klassrummet, och därför sitter de inte på "sina" platser.) Läraren berättar vad de ska göra, och frågar om de vet vad perspektiv är. De pratar om hur man kan variera framställandet av exempelvis en katt, är den liten är den långt bort, och är den större är den närmare.

Läraren ber en elev att dela ut papper, pennor, linjaler och sudd och sätter samtidigt igång projektorn. Läraren har en powepoint som ska leda eleverna genom lektionen i att rita perspektiv. Lektionen är genomtänkt, de diskuterar ord som dyker upp på vägen, som exempelvis "horisont" och "centrumpunkt", "diagonal" . Annars jobbar eleverna på och frågar då och då läraren om de gör rätt.

"Kom ihåg att alla linjer man gör, de lodräta linjerna är alltid lodräta, hur är lodräta vågor? Mm, och vågräta? Bra! De är alltid lodräta när man ritar perspektiv också, däremot de vågräta linjerna, de är de som blir åt olika håll så att det blir perspektiv. Rita två parallella linjer från den vänstra diagonallinjen och uppåt..."

Pojke: "Men hallå det går ju inte, jag kan inte... så får jag göra då..."

Fiona: "Gör den lite högre, den är alldeles för kort, man får vara jättekort för att komma igenom den dörren."

Läraren uppmuntrar eleverna, men är inte rädd för att säga till dem som gjort fel, exempelvis dragit en för kort linje eller liknande. Eleverna verkar hänga med bra i powerpoint-presentationen och ritar klart sina perspektiv; rummet. När "grunden" är klar får de avsluta teckningarna och fylla de med möbler, lampor, tapeter och annat som brukar finnas i ett rum.

Sammanfattning och analys av skola F

Lektionen äger rum i det ordinarie klassrummet där det finns en diskho och ett skåp i anslutning till diskbänken där bildmaterialet finns. Dagens lektion kräver dock endast blyertspenna, suddgummi, papper och linjal. Bildaktiviteten sker i halvklass med 13 elever i år 4.

Fiona är utbildad lärare och har läst bilddidaktik för ca 10 år sedan.

Dagens aktivitet handlar om att rita perspektiv och läraren tar hjälp av en PowerPoint presentation som steg för steg förklarar för eleverna hur de ska göra. Fiona är aktiv under aktiviteten, hon förklarar och förtydligar allteftersom hon lotsar eleverna genom aktiviteten. Vi ser att hon har en sociokulturell syn på elevernas bildutveckling, då hon utgår från barnens erfarenhetsvärld. Fiona möter eleverna i den utvecklings zon som de befinner sig i och med hjälp av lektionen och dess innehåll hjälper hon de vidare till nästa proximala utvecklings zon. I intervjun med Fiona säger hon att hon tycker att det är viktigt att ge eleverna redskap/tekniker för att de ska utvecklas i sin bildskapande utveckling (Lövstedt, 2004).

Under aktiviteten använder hon sig av ett adekvat språk, hon talar om vad eleverna ska göra med hjälp av benämningar som är korrekta i sammanhanget. Hon styr aktiviteten på ett tydligt sätt, och vi ser att Fiona guidar med högre grad av styrning, som Bendroth Karlsson (1998) talar om se ovan s 21.

När Fiona planerar bildverksamheten utgår hon alltid från målen i kursplanen (bild 2011) oavsett vad hon gör. Hon berättar att de till våren skall jobba med animation, filmer och serieteckningar i ett tema som kommer att löpa över 2-3 veckor. Vidare berättar hon att eleverna jobbar med bild i andra ämnen också, men att man då inte har tagit med målen för bild, något hon påpekar att de borde göra.

Vi ser inslag av både den *didaktiska rationalitet* och den *ämnesrationalitet* som Irisdotter och Hartman skiver om. Den didaktiska rationaliteten innebär att läraren kan vara flexibel och ha en repertoar av arbetssätt, arbetsformer och metoder, medan ämnesrationaliteten beskriver lärarens yresuppgift som att upprätthålla och förmedla ett visst stoff (s 218). Fiona använder flera olika metoder för att eleverna ska förstå och lära sig att rita perspektiv. Men hon är också kunnig i ämnet bild och ser ämnets bredd, vilket vi ser som en ämnesrationalitet.

När det gäller frågan om skillnader mellan bildverksamheten i förskolan och skolan säger Fiona att hon inte har någon erfarenhet av förskolan. Hon tycker att det är viktigt att man får vara kreativ i förskolan och får lov att testa, kladda och våga.

Resultatredovisning

Här redovisar vi de mönster vi ser i de olika observationerna. För att kunna besvara våra inledande frågor har vi valt att återgå till de fyra frågor som vi avsåg att genom observationer besvara i vår undersökning. Vi kommer i resultatredovisningen koppla det vi observerat till följande litteratur; Bendroth Karlsson (1998), Irisdotter och Hartman, (2009) och Löfstedt (2004). Detta är som vi tidigare nämnt våra analysreferenser i denna undersökning.

- Har förskolläraren/lärarens utbildning relevans för hur bildverksamheten utformas?
- Om olika traditioner ligger till grund för de olika verksamheterna, kan vi i så fall se spår utav dessa?
- Kan vi se spår av olika teoretiska perspektiv på barns bildskapande i de undersökta förskolorna/skolorna?
- Skiljer de olika verksamheterna sig åt i arbetet med bildverksamhet? Kan vi i så fall tydligt se skillnader och likheter emellan förskola och skola?

Styrning/guidning

Anna och Eva är guidande med lägre grad av styrning då de båda styr aktiviteten i den initiala fasen. Det framkommer i intervjuerna att Anna och Eva har relevant utbildning kring bildverksamhet. De ger barnen/eleverna att experimentera och lära känna materialet vid genomförandet av aktiviteten. Det blir tydligt även i observationerna.

Berit och Cecilia jobbar med lägre grad av styrning, då de ger eleverna material och tid för en aktivitet som karaktäriseras som fritt skapande. Aktiviteten blir enligt Bendroth-Karlsson barncentrerad.

Dagny jobbar med en högre grad av styrning, vilket innebär att Dagny i detta fall har bestämt material, teknik och motiv för uppgiften. Dagny styr hela aktiviteten från början till slut, och har även förväntade krav på resultatet.

Fiona guidar med högre grad av styrning, då det handlar om att behärska varje moment innan man går vidare till nästa moment. Det finns inget utrymme för eleverna att experimentera då målet med aktiviteten är att med hjälp av perspektiv framställa ett rum. Fiona är styrande och guidande i alla moment. Vår slutsats blir därför att de som saknar utbildning styr de observerade tillfällena mer än de som har utbildning i bild då de senare är mer guidande i sitt sätt att leda aktiviteterna. De som saknar utbildning i bild tillhandahåller material och tid men påverkar inte aktivitetens innehåll. Vi placerar även Berit som har utbildning här.

Professionsrationaliteter

Berit och Cecilia placerar vi inom omsorgsrationaliteten, då det fram kommer i både intervjuer och observationer. De arbetar båda i förskolan där omsorgsrationaliteten är starkt förankrad i verksamheten. Även om Anna också arbetar i förskoleverksamheten är mer präglad av ämnesrationalitet än omsorgsrationaliteten. Detta kan bero på att hon har fördjupade ämneskunskaper inom bild.

Eva placeras i den didaktiska rationaliteten, då det blir tydligt i hennes undervisning att hon presenterar aktiviteten på olika sätt och har många didaktiska verktyg.

Fiona placerar vi också inom den didaktiska rationaliteten, men mer åt det ämnesrationella hållet, då hon undervisar i en fjärdeklass och likt Eva visar hon på kunskap inom ämnet.

Dagny har vi svårt att placera i någon av de tre rationaliteterna.

Spår av teoretiska synsätt

De spår av teoretiska synsätt som framkommit i våra observationer delar vi upp på följande vis;

Read: Berit, Cecilia, Dagny

Vygotskij: Anna, Eva, Fiona

Berit, Cecilia och Dagny jobbar alla tre på ett sätt som vi härleder till Reads tankar kring fritt skapande och låta barnet jobba ostört i deras bildskapande processer. De tillhandahåller tid och material för bildaktiviteten, men "stör" i övrigt inte barnen/eleverna i själva genomförandet av aktiviteten. Anna, Eva och Fiona uppmuntrar samspelet mellan barnen/eleverna och mellan barnen/eleverna och förskolläraren/läraren. De utgår också från barnen/elevernas erfarenhetsvärld i både planering och genomförande av bildaktiviteten. De hjälper också barnen/eleverna att nå sin nästa utvecklingszon.

Det intressanta är att det inte är dessa synsätt som respondenterna själva uppger förhålla sig till, undantaget Anna. Då vår analys endast grundas på ett tillfälle inser vi svårigheten i att placera respondenterna i ett teoretiskt fack.

Vi har inte kunnat urskilja skillnader mellan hur man arbetar med bildverksamhet i förskola/skola på det viset att förskolan jobbar på ett specifik vis och skolan på ett annat. Snarare har vi upptäckt att det som skiljer förskollärarnas och lärarens sätt att arbeta med bildaktiviteter snarare beror på huruvida de har bilddidaktisk utbildning eller ej.

Diskussion

Resultatdiskussion

Det blir tydligt att Anna, Eva och Fiona har relevant utbildning, då deras uppgifter är tydliga bildverksamhetstillfällen. De skiljer sig åt då vissa uppgifter är friare och andra mer styrande, men det gemensamma är att vi både ser och hör ett adekvat språk som barnen/eleverna får ta del av. Anna har en tydlig tanke med vad hon tänkt att barnen ska göra, men låter de ändå jobba vidare utefter vad de blir inspirerade av. Evas bildverksamhetstillfälle handlar om tekniker och material främst, eleverna ska lära sig och våga blanda färger. Hon har en tydlig planering hur hon ska arbeta vidare med området längre fram. Fionas låter eleverna rita perspektiv, som är en teknik som vi själva inte fick lära oss förrän i år 7, då vi hade en bildlärare. Vi uppmuntrar just det, att ge barnen/eleverna tekniker och arbetssätt för att kunna komma vidare i bildutvecklingen.

Med Berit är det inte lika tydligt att hon har utbildning, och inte heller syftet med uppgiften. Hon pratar om en tänkt progression med materialet, men själva uppgiften känns lite diffus. Kanske hade det varit lättare om barnen hade fått någonting att associera till, för att komma igång med stickorna? Cecilias bildtillfälle handlar egentligen om matematik, om geometriska former. Barnen får klistra upp dessa hur de vill och verkar tycka att uppgiften är rolig. Frågan är hur man arbetar vidare utifrån en uppgift som denna. Vår tanke var att man uppmärksammar alla geometriska former som finns i ett rum och utgår från dessa för att arbeta vidare. Det var inte en tanke som Cecilia hade, hon uttryckte inga idéer alls om hur man kunde utveckla arbetet. Även här blir syftet med uppgiften lite hängande i luften. Dagnys uppgift hade kunnat vara så mycket mer en lärosituation för eleverna om hon hade utvecklat det lite längre. Vi frågar oss varför hon inte gick ut i skogen med eleverna, som hon talade sig så varm om, för att titta på granar och se hur de såg ut, hur de växer etc. Detta för att på sätt göra uppgiften till en seendeövning. Hon kan visserligen göra det i efterhand, för att på så sätt se en progression i elevernas seende. Det blir också tydligt att Dagny saknar relevant bildutbildning, då hon aldrig använder sig av korrekta termer i samtalet med eleverna. Hon ber dem "måla konturer" istället för att "skissa".

Slutdiskussion

Vår undersökning har bestått av att observera sex olika bildverksamhetstillfällen, tre förskolor och tre skolor. Vi har intervjuat lärarna i efterhand om bildtillfället vi observerat och hur de tänker kring bildverksamhet. Vi menar att vår undersökning har stor relevans för vår profession. Det är oftast först i de senare skolåren som eleverna har tillgång till en bildlärare som har kunskap och utbildning i bild. Vi ser efter vår undersökning att det finns ett behov i de olika verksamheterna för utbildning i bild hos förskollärare/lärare. Det är i de tidiga åren som grunden läggs, liksom de andra ämnena som fått mer och mer fokus under de senaste åren.

Det är viktigt att man som lärare kan och vet vad man kan göra och hur. Det är viktigt att jag har kunskaper och att jag delger barnen/eleverna dessa. Man brukar jämföra bildverksamhet med exempelvis matematik; där man som lärare inte bara slänger inte fram talraden eller en enklare uppgift i matematik och säger "här, räkna" till barnen. Istället introduceras istället siffrorna, och man talar om vad man kan använda dessa till, för att sedan successivt ge barnen/eleverna de redskap de kan tänkas behöva för att kunna använda matematiken på ett relevant och korrekt sätt. På samma sätt anser vi att man borde arbeta i bildverksamheten, att man introducerar verktygen; teknikerna och materialen för barnen/eleverna och hela tiden ger dem fler redskap för att utvecklas inom bildverksamheten. Varför vänta med detta till de senare skolåren, då eleverna ges mindre tid till tecknande och bildframställande i övriga skolämnen? Vi menar att behovet av metoder och tekniker för att utvecklas i sitt bildframställande är stort redan hos förskolebarnet.

Vi ser en tydlig skillnad på de lärare som har utbildning i bild och de som inte har det. Det är de lärare som saknar utbildning som använder bildtillfället till något annat, dolt under en bildverksamhet. Dessa lärare tar inte heller tillfället att lyfta de tekniker, eller material utan har ofta styrt hela lektionen från början till slut. Vi menar inte att det är en dålig idé att integrera bilden tillsammans med någonting annat men det vore bra om detta sker på ett mer medvetet sätt. Vad vi däremot vill lyfta är att den del i aktiviteten som handlar om bild omnämns av förskollärarna/lärarna med ett adekvat språk och att man i större utsträckning passar på att delge barnen och eleverna de korrekta termerna och teknikerna även om innehållet i aktiviteten primärt handlar om någonting annat.

Gunnar Åsén hänvisar till NU03 där det visar sig att bildämnet i skolan fortfarande domineras av bildframställning, trots att nya bitar lyfts fram i styrdokument. En av orsakerna till denna långsamma förändring av bildämnets innehåll kan bero på de olika ämnestraditioner som lever kvar genom stora grupper av lärare, menar Åsén (2006). Detta beskriver Irisdotter och Hartman och det vi har sett kan vi också koppla till de traditioner, eller rationaliteter som Irisdotter och Hartman kallar dem, som lever kvar i verksamheterna och påverkar nyutexaminerade förskollärare/lärare som börjar arbeta i verksamheterna.

Irisdotter och Hartman (2009) tar upp intressanta aspekter om de olika lärarrationaliteterna. Med den artikeln i bakhuvudet blir det tydligt att man jobbar på olika sätt beroende på vilken rationalitet man tillhör. Det som är intressant är hur djupt rotade man är i sina rationaliteter. Vi kan tänka oss att det trots allt kan vara bra med en lärarutbildning som låter blivande lärare ta del av varandras rationaliteter för att öka förståelsen för varandras uppdrag. Vi är medvetna om att det nu startar en ny lärarutbildning där man återgår till att dela in lärarutbildningen i inriktningar mot förskollärare, grundskollärare och ämneslärare. Kanske att man skulle behålla någon AOU-kurs (det allmänna utbildningsområdet) gemensamt för alla lärare. Detta för att just kunna öka förståelsens för varandras olika rationaliteter.

Med hjälp av Irisdotter och Hartmans (2009) artikel vill vi knyta ihop förhållandet mellan de olika traditioner som lever kvar i de olika verksamheterna i skolväsendet. Vi har sett skillnader emellan förskola och skola och tar hjälp av Irisdotter och Hartman och de olika rationaliteter som de uppmärksammar för att försöka komma åt vad skillnaderna beror på. Vi ser också hur de olika traditionerna har olika härkomst, att Fröbel och just omsorgen för barnet är central inom förskolan, medan det i grundskolans tidigare år är viktigt med den didaktiska flexibiliteten, att kunna anpassa sig och förutsättningarna efter elevgruppen.

I den nya kursplanen för bild (Bild 2010, bilaga 1) ska man i år 1-3 i skolan ”skapa bilder med digitala och hantverksmässiga tekniker och verktyg samt med olika material”. Även om det i den nya kursplanen är mer arbete med digitala former och bildanalys, är ändå det centrala i kursplanen ”bildframställning” om än på fler och varierande sätt.

Vi ser tydligt att förskolan har anammat pedagogiken bakom Reggio Emilia-förskolorna i Italien. Genom att se det kompetenta barnet och som pedagog vara med och observera och leda barnet vidare i skapandet (aktiviteten) blir det pedagogens uppgift att fånga och uppmärksamma barnets tankar och idéer. Ibland frågar vi oss om det övertolkas, om pedagogens roll ska vara en passiv roll, likt Reads tankar om att inte ska störa det skapande barnet som skapar utifrån sitt inre. Lärare vi pratat med uttrycker att de väntar in att barnen ska uppmärksamma något, så att de sedan kan jobba vidare med det. Genom att invänta och sedan utgå från barnets intresse så undrar vi om de inte övertolkat pedagogens passiva roll.

Förslag på vidare undersökning

Vi kan tänka oss att det varit intressant och bra att göra en större mer omfattande undersökning kring konsekvensen av utbildade respektive utbildade lärare i bildverksamheten. Vad får det för konsekvenser för barnen och eleverna och deras bildskapande? Genom att utföra en undersökning av en större grupp förskollärare/lärare skulle man kunna gå mer på djupet samt generalisera resultatet för att få fram ett mer mätbart resultat. Det vi har nu är bara en liten undersökning av få verksamheter, skulle resultatet bli detsamma om man ökade respondentgruppen?

Referenslista

Bendroth Karlsson, Marie, 1998, *Bildskapande i förskola och skola*, Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wängerd, Eva (2007) *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Vällingby, Elanders Gotab

Lind, Ulla, Kersti Hasselberg och Kühlnhorn, Britt-Marie (red) (1992) *Tidsbilder: perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*, Stockholm: Utbildningsradion,

Löfstedt, Ulla, 2004, *Barns Bildskapande- teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*, Jönköping: Jönköping University Press

Stukát, Staffan, (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur

Vallberg Roth, Ann-Christin, (2002) *De yngre barnens läroplanshistoria*, Lund: Studentlitteratur

Rapporter

Irisdotter Aldenmyr, Sara & Hartman, Sven (2009). Etiska koder för lärare och behovet av professionsförankring. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årgång 14 Nr 3 s. 212-229

Åsén, Gunnar, (2006) Varför bild i skolan, en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne, I *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*, Ulf P Lundgren (red) Vetenskapsrådet. s. 107-122

Internet

www.reggioemilia.se 2010-12-20

www.levandeverkstad.se 2010-12-20

Bilaga 1

Vad säger styrdokumentet?

Utdrag ur Lpfö98 reviderad upplaga (2010)

- Förskolan ska, varhelst den anordnas, arbeta för att nå de mål som ställts upp för den pedagogiska verksamheten. Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande ska prägla arbetet i förskolan. Hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt[...]
- Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan ska erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. (s.5)
- Förskolan ska ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang och mening. De vuxna ska ge barnen stöd i att utveckla tillit och självförtroende. Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen ska uppmuntras och deras vilja och lust att lära ska stimuleras. I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa.
- Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen.
- Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens. Barnet ska också ha möjlighet att enskilt fördjupa sig i en fråga och söka svar och lösningar. (s.6)
- Kunskap kommer till uttryck i olika former –såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspejar med varandra. Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. (s.6-7)
- Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Detta inbegriper också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som i tillämpning.
- Barnen ska kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen. Verksamheten ska ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus. (s.7)

Utveckling & lärande (s.9)

- Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter.

Mål; Förskolan ska sträva efter att varje barn

- utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa,
- utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama,
- utvecklar sin förståelse för rum, form, läge och riktning och grundläggande egenskaper hos mängder, antal, ordning och talbegrepp samt för mätning, tid och förändring,
- utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika tekniker, material och redskap, (Lpfö98 rev.upplaga) s.10)

Arbetslaget ska;

- ge barn möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer,

Lpo94; (även det som nämns under rubriken Lgr11)

Skolans uppdrag;

- kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans, (s.7)

Läraren skall:

- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel, (s.12)
- svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer, (s.13)

Lgr 11;

- Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper.
- Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig.

Kursplan Bild (2011) (<http://www.skolverket.se/sb/d/4166> 2010-12-16)

Bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden. Vi omges ständigt av bilder som har till syfte att informera, övertala, underhålla och ge oss estetiska och känslomässiga upplevelser. Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla

sin kreativitet och bildskapande förmåga.

Syfte

Undervisningen i ämnet bild ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur bilder skapas och kan tolkas. Genom undervisningen ska eleverna få erfarenheter av visuell kultur där film, foto, design, konst, arkitektur och miljöer ingår.

I undervisningen ska eleverna ges möjligheter att utveckla kunskaper om hur man framställer och presenterar egna bilder med olika metoder, material och uttrycksformer. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar sin kreativitet och sitt intresse för att skapa. Den ska också uppmuntra eleverna att ta egna initiativ och att arbeta på ett undersökande och problemlösande sätt.

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur bildbudskap utformas i olika medier. Undervisningen ska också ge eleverna möjligheter att diskutera och kritiskt granska olika bildbudskap och bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om bilder i olika kulturer, både historiskt och i nutid. Genom undervisningen ska eleverna även ges möjlighet att använda sina kunskaper om olika typer av bilder i det egna bildskapandet.

Genom undervisningen i ämnet bild ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- kommunicera med bilder för att uttrycka budskap,
- skapa bilder med digitala och hantverksmässiga tekniker och verktyg samt med olika material,
- undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder, och
- analysera historiska och samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner.

Centralt innehåll

I årskurs 1–3

Bildframställning

- Framställning av berättande bilder, till exempel sagobilder.
- Teckning, måleri, modellering och konstruktion.
- Fotografering och överföring av bilder med hjälp av datorprogram.

Redskap för bildframställning

- Olika element som bygger upp en bild: färg, form, linje, yta samt för- och bakgrund.
- Några verktyg för teckning, måleri, modellering, konstruktioner och fotografering och hur dessa benämns.
- Plana och formbara material, till exempel papper, lera, gips och naturmaterial och hur dessa kan användas i olika bildarbeten.

Bildanalys

- Informativa bilder, till exempel läroboksbilder och hur de är utformade och fungerar.
- Historiska och samtida bilder och vad bilderna berättar, till exempel dokumentära bilder från hemorten och konstbilder.

I årskurs 4–6

Bildframställning

- Framställning av berättande och informativa bilder, till exempel serier och illustrationer till text.
- Teckning, måleri, tryck och tredimensionellt arbete.
- Återanvändning av bilder i eget bildskapande, till exempel i collage och bildmontage.

- Fotografering och filmande samt redigering i datorprogram.

Redskap för bildframställning

- Olika element som bygger upp och skapar rumslighet i bilder, till exempel linjer och färg och hur dessa kan användas i bildskapande arbete.
- Verktyg för teckning, måleri, trycktekniker, tredimensionellt arbete, fotografering, filmande och digital bildbehandling och hur dessa benämns.
- Plana och formbara material och hur dessa kan användas i olika bildarbeten.

Bildanalys

- Reklam- och nyhetsbilder, hur de är utformade och förmedlar budskap.
- Konst-, dokumentärbilder och arkitektoniska verk från olika tider och kulturer, hur de är utformade och vilka budskap de förmedlar.
- Ord och begrepp för att kunna läsa, skriva och samtala om bilders utformning och budskap.

FNs barnkonvention

Artikel 13

1. Barnet skall ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer.

Artikel 31

1. Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet.
2. Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet.

(<https://www.unicef.se/barnkonventionen/barnkonventionen-i-olika-versioner/barnkonventionen-hela-texten>, 2010-12-16)

Bilaga 2

Observationsfrågor;

- Hur organiseras tillfället? Styrande/guideande. (Bendroth Karlsson, 1998)
- Vilken påverkan/effekt får förskolelärares/lärares förhållningssätt till bildverksamheten? Koppla till teorier.
- Hur påverkar det bildverksamheten inom förskolan/skolan och i så fall på vilket sätt?

Intervjufrågor;

- Har du någon utbildning inom bild? När + rådande teorier.
- Hur tänker du och vad utgår du ifrån vid planering av bildverksamheten, är det något särskilt som styr? Långsiktigt/kortsiktigt. (Tema, högtider, andra arbetsområden, motoriska övningar etc.)
- Hur tror du att bildverksamheten skiljer sig mellan förskola/skola? Erfarenhet?